



**Høgskulen  
på Vestlandet**

# **MASTEROPPGÅVE**

**Erfaring med barns medverknad i  
naturbarnehagen**

**Experiences with children's  
participation in nature kindergarten.**

**Hilde Alme**

**Masterstudium i organisasjon og leiing**

**Avdeling for samfunnsfag. Institutt for samfunnsvitskap.**

**Innleveringsdato: 08.0617**

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

## FØREORD

Fire år med jobb og studiet er over, ei fagleg og menneskeleg «reise», som på langt nær er over. Kanskje var det gleda av å erfare og leike fritt i naturen ved ein vakker fjord på Sunnmøre som var starten? Alt på slutten av 1980-talet, vart vegen lagt for det eg ville gjere vidare, då oppretta eg saman med personale den 1. naturavdelinga i mitt arbeidsløp. Styrken og gleda barna utvikla der, gjorde at dette vart mi «rås». Omsyn til barnet, har heile tida vore det sentrale. «Fargeglade» små og sterke menneske, noverande kollegaer S. M Løvø, J. Kjempenes og R. Ask, har saman med eige engasjement, løfta meg inn i oppgåva. Knyting av eiga erfaring opp mot forskning og empiri, har vore ei styrkande reise, saman med møte med informantane, takk til dokke alle! Å treffe høgskulemiljøet på nytt, har vore som «å kome heim», ikkje minst har rettleiar Monika Alvestad Reime vore ei lyttande, tolmodig og god fagleg støtte, som har utfordra meg fagleg, særskilt i høve teori, alltid imøtekomande og rask. Alt dette har teke tid, noko som går ut over dei nære i heimen. Men dei har støtta meg gjennom heile prosessen, ektemake og søner, dette har letta arbeidet. Takk til dei som har klappa meg på skuldra, og ynskt meg lukke til, eg hugsar kvar og ein. Særskild takk til Irene Sjursen, Ronny Ask, og Tone Larsen, for gode faglege samtalar på vegen, som alle oppmoda meg om å søke masterstudie.

## SAMANDRAG

Dette er ei masteroppgåve i organisasjon og leing ved Høgskulen på Vestlandet. Den har namnet, *Erfaringar med barns medverknad i naturbarnehagen*. Tittelen er nær opp til problemstilling, som tek føre seg korleis barn og tilsette erfara barns moglegheiter for medverknad i denne type organisasjon. Kva rolle det fysiske romet spelar for barns medverknad, er og ein del av undersøkinga. Bakgrunnen for spørsmålet, er menneskerettar, barnesyn og forskning om at barn utvikla sjølvstende, fordi dei har stor fridom her. Data innhenta frå to barnegrupper og to vaksne grupper har vore analysert i denne kvalitative undersøkinga. Her kjem det fram at barna medverkar ut i frå eige perspektiv gjennom leik, men og at vaksne let dei medverke. Dette gjer dei ved å dra barna sine synspunkt inn i vidare planlegging. Hovudfunn er at barna er medverkande aktørar i eigen kvardag, gjennom samhandling, relasjonar og ved eigne handlingar. Vaksne er fleksible med omsyn til planane dei legg og innspel frå barna får ved fleire høve, ein konsekvens. Det kjem og fram at denne medverknaden er knytt til sjølve «natur-romet», ved at barna får moglegheit til å velje stad å leike på, type leik og «leiker». Mindre struktur, ser ut til å gi nærleik og samhandling.

## SUMMARY

This is a master's thesis in organization and management at Western Norway University of Applied Science. The main issue; Experiences with children's participation in nature kindergarten. How do children and staff experience the possibility of children's participation in the nature- kindergarten? What matter does this physical room do for children's participation? The main question is developed by departure in human rights and models of childhood. The study is also inspired by other studies highlighting the relationship between children's independence and the degree of freedom within nature-kindergartens.. In this qualitative survey, I have obtained and analyzed data from both children and staff. The study shows that children participate trough their own perspective, playing with something. Children take a part through relation and by acting. The study shows that children's participation primarily evolves through their play, but also that the staff give the children real influence on plans and everyday activities. By drawing the children's point of view into further planning, the staff give the children a chance to participate. The main findings is that children actively participate in creating their everyday activities in the nature –kindergarten.. The staffs' schedule is flexible and children's ideas are taken in for consideration. Many of these ideas are received well with the staff. The physical room in the nature-kindergarten is

discussed as giving the children many choices. Reduced structure is showed as promoting flexibility and interaction, and hence increasing the possibilities for children's participation.

## Innhald

Kapittel 1.0 : Barns medverknad i naturbarnehagen	s.1
1.1 Gangen i oppgåva	s.2
1.2 For-forståing av naturbarnehage	s.3
1.3 Omgrepsavklaring	s.4
Kapittel 2.0: Inngang til tema	s.5
2.1 Politisk kontekst	s.6
2.2 Institusjonell og historisk kontekst	s.8
2.3 Kunnskapsstatus	s.9
2.3.1 Naturromet	s.9
2.3.2 Barns medverknad	s.10
2.3.3 Leiarane i naturbarnehagen	s.11
2.4 Barnesyn	s.12
2.5 «Romet som den 3.pedagog»	s.14
Kapittel 3.0: Teori	s.16
3.1 Borgarskpsteori	s.16
3.1.1. Larkins	s.16
3.1.2 Barnesyn, James, Jenks & Prout	s.19
3.2. Brukarmedverknadsteori	s.20
3.2.1 Honneth og anerkjenning	s.20
3.2.2 Arnstein, nivå for medverknad	s.24
3.3 Brukarmedverknad som dialogisk leiarskap	s.26
Kapittel 4.0 Metode	s.27
4.1 Kvalitativ metode	s.27
4.1.1 Fokusgruppeintervju	s.28
4.2 Datainnsamling	s.29
4.2.1 Rekruttering	s.29
4.2.2 Utval	s.29
4.2.3 Prøveintervju	s.30
4.2.4 Intervjua i barnegruppene	s.31
4.2.5 Intervjua i personalgruppene	s.33
4.3 Analyse	s.34

4.3.1. Transkribering	s.35
4.3.2 Analyse av barn-voksen, steg 1	s.36
4.3.3 Analyse av barn-voksen, steg 2	s.38
4.3.4 Analyse av barn-voksen, steg 3	s.39
4.3.5 Analyse av barn-voksen, steg 4	s.39
4.3.6 Oppsummering	s.42
4.4 Etske omsyn	s.42
4.5 Datakvalitet	s.43
<b>Kapittel 5.0: Presentasjon av empiri</b>	<b>s.45</b>
5.1 Funn barneintervju	s.45
5.1.1 Vi høyrer på vaksne, men tek og ansvar for kvarandre	s.45
5.1.2 Glade fri-leikarar i eige «liv»!	s.46
5.1.3 Å erfare naturen og livet, ved eigne val	s.47
5.1.4 Vi treng vaksne og dei må bestemme det som ikkje er leik	s.47
5.2 Funn vaksenintervju	s.48
5.2.1 Skapardrivkraft i eit levande rom - om dei vaksne tillèt det	s.48
5.2.2 Gruppe-omsorg	s.49
5.2.3 Ide-leverandørar til eigen kvardag	s.49
5.2.4 Erfaring, forhandling og ansvar	s.50
5.2.5 Endringsorienterte vaksne som «les», tilfører og «er»	s.50
<b>Kapittel 6.0: Diskusjon</b>	<b>s.51</b>
6.1 Brukarmedverknad gjennom nære relasjonar	s.51
6.1.1 Samhandling i nære relasjonar	s.51
6.1.2 Fleksibilitet og forhandling	s.53
6.1.3 Gruppefellesskap og solidaritet, gjennom leik	s.55
6.2 Å sjå barnet som handlande aktør	s.57
6.2.1 Med omsyn til eit barneperspektiv	s.57
6.2.2 Å gjere noko for andre og «utdanne» seg sjølv	s.59
6.2.3 Med fridom til å velje	s.62
6.3 Det fysiske romet som kjelde for barns brukarmedverknad	s.63
6.4 Avsluttande oppsummering og konklusjon	s.67

6.4.1 Implikasjonar for praksis s.68

6.4.2 Vidare forskning s.69

Figur 1. s.37, figur 2 s.40-41, figur 3.s.46

Kjelder

6 Vedlegg.

## 1.0 BARNES MEDVERKNAD I NATURBARNEHAGEN

Barns medverknad, barnesyn, menneskerettar og naturen som «rom», er sentralt i denne oppgåva. Barn skal «... lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen ... De skal ha rett til medvirkning ...» (Lov om barnehage, § 1). Ein dag opplevde eg desse orda frå formål i eigen praksis. «Kom, vi spring etter ekornet!», ropte ein gut. Har du nokon gong fått eit liknande innspel frå eit barn? Replikken er henta frå eigen arbeidsstad i naturbarnehagen, og var saman med mange andre opplevingar her, avgjerande for val av tema i masteroppgåva. Barnet opptrer her som kompetent aktør, eit heilt individ, ein samfunnsdeltakar i kraft av seg sjølv, som er med på å forme sosiale omstende. Dette er eit døme på det James, Jenks og Prout (1998), omtalar som «being», det nye barnesynet. Dette i motsetnad til «becoming», der barnet meir skal «fyllast» og treng vern. I denne studien freistar eg slik knyte barns medverknad til konteksten dette kan skje i, naturbarnehagen. *Tema* for denne masteroppgåva i organisasjon og leiing er slik korleis naturen, som fysisk rom, kan vere ei ramme for barns brukarmedverknad og borgarskapsaktivitet. Korleis kan barn «gjere borgarskap» gjennom sine handlingar, korleis skjer *dette* naturbarnehagen? For talet på naturbarnehagar har stege kraftig etter år 2000 (Lyseklett, 2013), dette kan forsterke behovet for problemstillinga i oppgåva.

*Formålet med prosjektet*, blir slik å undersøke korleis naturbarnehagen, med sin særskilte struktur, kan gi *moglegheiter for barns medverknad*, korleis spelar dette seg ut her? Er det noko med barnesynet til personale, måten dei «ser» barnet på? Barn må møtas som subjekt med rettार i forhold til eige liv (Kunnskapsdepartementet, 2016). Ein føresetnad for dette, blir å gi opp tradisjonelle roller, der vaksne ser barn som mangelfulle og tar si definisjonsmakt for gitt, seier ho vidare. Slik blir det og ein del av formålet å sjå tema frå barnet sitt perspektiv. Vidare vil eg sjå på naturen som «rom» for desse aktivitetane og om det er noko her som kan myndiggjere barna. «Medvirkning i form av muligheter til selv å påvirke hvor de skal bevege seg og hva de skal gjøre ser altså ut til å være viktig for barnas trivsel i barnehagehverdagen» (Bratterud, Sandseter og Seland, 2012, s. 4). Mykje tydar slik på at barn er tilfreds med å ha innverknad på eigen kvardag, på kva måte skjer dette i naturbarnehagen?



*Kunnskapsmålet* blir då intervenerande, korleis, og på kva nivå er barna brukarar som medverkar i å utvikle eigen kvardag i naturbarnehagen, saman med leiar og resten av personale? Til dette kan ein knyte brukarmedverknad og barns borgarskap. Kva kan barna oppnå av brukar medverknad, kan dei «gjere borgarskap», ved at personalet vel å opphalde seg i naturbarnehagen? Ei oppleving av medverknad i naturbarnehagen er ein ting, men er det slik dette utspelar seg? Har andre naturbarnehagar same opplevinga som mi normative erfaring? Mange års praksis med barn i naturen, tilseier at noko kan vere felles for fleire naturbarnehagar. Derfor kan det vere interessant å undersøke kva opplevingar barn og vaksne har i desse organisasjonane. Undersøkinga blir då eksplorerande, med ynskje om å løfte eiga innsikt og forståing ved empiri og teori. Framgangen, har gjennom heile oppgåva justere formålet, alt er heile tida i endring (Lenz-Taguchi, 2015). Undersøkinga blir på institusjonsnivå, der intensjonen er å tilføre ny kunnskap om tema ved ein tverrsnittstudie, det har blitt henta inn informasjon på eit gitt og planlagt tidspunkt.

*Utvalet* for å gi stemmene inn i oppgåva blir henta frå både barn og vaksne. Dette for å sikre ei rik og brei kjelde av informasjon. Informasjonen er henta ut i fokusgruppeintervju av to personalgrupper og to barnegrupper. I det nye barnesynet i forskinga, ligg ei auka anerkjenning og respekt for myndiggjering av barn som sosiale aktørar, som medverkar i høve eiga rolle, «being». Barnet blir sett som, ein person som har ein status, ein aktør som har ei retning og behov, rettar som ein sosial aktør. (James, Jenks & Prout, 1998, s.207). Dette er eit viktig argument til å dra inn barn som informantar.

Problemstilling:

*Korleis erfara barn og tilsette barns moglegheiter for medverknad i naturbarnehagen?*

Underspørsmål:

*Kva for rolle spelar det fysiske romet i naturbarnehagen for barns medverknad?*

## 1.1 GANGEN I OPPGÅVA

I kapittel 1, presentera eg *tema* til oppgåva og *formål*. *Problemstilling* er og presentert, saman med *kunnskapsmålet*. *For-forståing* av naturbarnehage, saman med *omgrepsavklaring* er ein

del av dette. Kapittel 2, tek føre seg *inngang* og *bakgrunn* for å skrive om tema, vidare *konteksten* naturbarnehagen er ein del av, politisk og institusjonelt. I den institusjonelle, er integrert ein historisk kontekst, for å vise ei truleg kjelde til naturbarnehagen og verdiar den er ein del av. *Kunnskapsstatusen* er inndelt i tre, sidan forskning i høve tema og problemstilling, ikkje er å finne samla. Det blir naturleg å ta med barnesynet opp gjennom historia, inn mot medverknad, likeeins «romet som den 3. pedagog», som kan knytast til naturbarnehagen. Kapittel 3, tek føre seg teori om medverknad, som kan knytast opp mot empiri, frå ulike perspektiv. Hovudteori, er A. Honneth og C. Larkins, til begge desse er knytt teoriar, for vidare nyansering av empiri. I tillegg, har eg valt å ta med litt teori frå W. Isaacs. Neste, kapittel 4, tek føre seg kvalitativ metode, rekruttering og val av informantar, intervju og presentasjon av analyse. Etske omsyn og datakvalitet, vert og omtala. Vidare kjem kapittel 5, med omtale av funn hjå barn og vaksne informantar. Siste kapittel 6, tek føre seg drøftinga av problemstillinga opp mot valt teori, dette blir til slutt knytt til naturbarnehagen som rom. Ut av dette har eg trekt konklusjonen. Implikasjonar og vidare forskning er kort omtala. Kjelder og 6 vedlegg, ligg til slutt.

## 1.2 FOR-FORSTÅING AV NATURBARNEHAGE

Eigen førstehandskjennskap med naturbarnehage, går tilbake til 1988. Som styrar i ein liten barnehage, vart gruppa teke med i naturen tre dagar i veka. Arbeidet mitt seinare, vart knytt til «vanleg» barnehage, med fast base inne på avdelinga, eller på inngjerda uteleikeplass. Omgivnadane i naturen, var likevel viktig for det pedagogiske tilbodet som vart skapt i desse åra. Først i 2006, opna det seg for å jobbe på ei naturavdeling, med fast base i skogen, heile veka. I denne naturbarnehagen, synast barns medverknad å utvikle seg, som ein integrert del av innhaldet. Barns medverknad vart annleis ved å «løfte» organisasjonen ut i naturen. I staden for eit vakse perspektiv, med overordna rammer og mål, måtte ein i sterkare grad spele på lag med barnet, naturen og kvarandre, for å nå måla. Sanslege natur inntrykk, relasjonar og barns innspel, vart forsterka. Det vart ein slags nærleik utan «filter». Som pedagogisk leiar på denne naturavdelinga, opplevde eg ein dag det som fekk meg til å sjå annleis på barnet si rolle i «natur-romet», i forhold til den vaksne rolla. Tanken hadde modna gradvis, men der og då, fekk eg ei ny «innsikt» i eigen praksis. Det starta med det omtalte «ekorn- innspelet» over. Denne dagen var det potetopptak, som var oppført i planen. For med nyoppretta naturavdeling for vi ikkje planlaust rundt i skogen og sprang... Skulle eg «sleppe taket» og springe etter ekorn, fordi denne guten sa det? Kven skulle ha regien her? Enno eit nytt barneinnspel, der i

åkeren reiv ein fastlåst tankemodell (Senge, 1999) i meg, både barnet og naturen utfordra meg. Ei kjensle greip meg, var det noko i «romet», som eg ikkje hadde teke omsyn til? Kva skjedde om eg sa ja til invitasjonen, ville det ikkje verdsetje barnet og gi meg noko nytt, gjere både oss sjølve og opplevinga «større», ved å gå utover eigne planar og fastsette mål? Der og då, vart det klart for meg kva medverknad måtte vere her. Barnehagens formål, medverknad, eigenverdi og respekt for barna, smelta saman i denne situasjonen. Var det *dette* medverknad kunne handla om, å snu organisasjonen «på hovudet» og gi respekt for barnets syn på tilværet? Slik blei vel barnet eit subjekt som medverka? «Det er råd å tenkja seg at medverknaden vert breiare, meir omfattande og djupare» (Børhaug 2010, s. 22). Det er *denne* type medverknad eg har erfart i naturbarnehagen.

Lang, unik kjennskap og erfaring med tema, gjer at eg burde ha ein god bakgrunn for å studere tema og problemstilling. Den bygg på eigne erfaringar, kompetanse og kunnskap. Dette kan gjere den «personlig og smal», eksakt språkeleg skildring, kan og vere vanskeleg (Aadland, 2013, s.80). I lys av lang erfaring med barna i naturen, ser eg det som viktig at nokon med lang erfaring frå feltet, stiller spørsmålet, også for barnet sin del. Problemstillinga, er slik ikkje berre «mi». Den er skapt av eit samspel med barn, omgivnadane og andre vaksne, saman med teori. Den har ein bakgrunn som set den i kontakt med fleire forskingsfelt, mellom anna bardoimssosiologi.

### 1.3 OMGREPSAVKLARING

*Det fysiske romet*, er her det området vaksne har «sett» for barna i naturen. Dette er utan gjerdet og ramma inn av «usynlege» grenser som kan omtalast ved «bort til steinen, treet, berget», eller som barn i oppgåva seier, «bort til båtane». Rammeplan (2006), om fysiske rammer: «*Barnehagen må se de fysiske rammene for barns læringsmiljø som en helhet. Naturområder og nærmiljø gir også mulighet for opplevelser og utfordringer*», vidare kan vi lese at miljøet ute, og er viktig for barn sin trivsel, oppleving og læring (Rammeplan, 2006, s. 22). Romet er og ein viktig føresetnad for kva bilde barna skaper av seg sjølv, seier Thorbergsen (2007).

*Brucar medverknad*: Brucar medverknad skal sørge for at brukarar får auka makt og innverknad i eige liv (Granlien og Granerud, 2011). Dette kan ha mykje til felles med Bae (2006, s.8), sin definisjonen av barns medverknad. «... hvert barn har rett til å erfare at deres

stemme blir tatt på alvor og har virkning i fellesskapet». Likeeins er medverknad å gjere noko saman som føre til noko, ein påverkar for at noko skjer, får kjenne at eiga deltaking gir endring, seier Bae vidare.

*Naturbarnehagen*, blir her sett som eit levande sanserom i naturen, der leikene og læringsromet blir skapt i barnas møte med naturen, livet og menneska. Grensene blir sett av normativ erfaring og halde av menneska i fellesskap. Naturbarnehagen er elles prega av å nytte tida ute, dei brukar naturen i større grad enn vanleg. Ein er oppteken av miljøvern og/eller «kunnskap om naturen og opplevingsorienterte opplegg i skog og mark» (Meld. St. 27, (1999-2000), 6.2).

«*Vanleg*» *barnehage*, er her definert som ein barnehage som i hovudsak knyter leik, aktivitet og pedagogiske opplegg til barnehagebygget og leikeplassen utanfor, og driv etter gjeldande barnehagelov (2005).

*Samhandling* omgrepet, kan knytast til det engelske omgrepet «collaboration». Collaboration stammar frå dei latinske orda: Col (sammen) og Laborare (arbeid). Dette betyr og å arbeide sammen med (Ness, 2016).

*Organisering*, i denne samanhengen: Individ har behov for å realisere evner i grupper, implisitt organisasjonar. Effektivt arbeid er avhengig av at desse potensialane blir realisert. Leiing saman med gunstig gruppestruktur kan gi dette, seie Argyris, Herzberg og Mc.Gregor (Strand, 2012 s.62).

## 2.0 INNGANG TIL TEMA, BAKGRUNN

*Bakgrunn*, for val av tema, ligg på fleire nivå. Barns medverknad og slik menneskerettar, kom på den politiske agendaen med FNs Barnekonvensjon, ratifisert i Noreg i 1991, no innført i 195 land. «Barns rett til medverknad», er lovfesta i Barnehagelova, Kap. 2, § 3. Denne må vera tilpassa alder og føresetnader, vidare skal ein «møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi» (§ 1, Formål). Ein ynskjer meir merksemd, på tema om barns medverknad (Borg, Kristiansen & Backe-Hansen, 2008, s.65). Potensialet i barns demokratiske deltaking blir utnytta i for liten grad, seier Pettersvold (2015). Barne-synet, ser og ut til å gå i ulike retningar, barnehage sektoren, ser ut til å vende seg mot «becoming», eit syn der barn treng vern og opplæring. I Meld. St. 41 (2008-2009, s.12), heiter det mellom anna, ein vil «styrke barnehagen som læringsarena». Motsetnaden er den nye barndoms

sosiologien, der ein orienterar seg mot «being», ved å sjå barnet som medverkande aktør (James, Jenks and Prout, 1998, s.207). I ein studie av 1. klassingar, som har gått i naturbarnehagar, viser det seg at dei har utvikla sjølvstende og ansvar, fordi dei har stor fridom (Häfner, 2002). Slik blir det naturleg å finne ut av kva barns medverknad kan bli i denne konteksten.

## 2.1 POLITISK KONTEKST

Nasjonalt engasjement og styringa av kvalitet og innhald i barnehagen, har auka med vekst i sektoren. Utdanningssektoren, finn seg i dag i eit stort nettverk, også med globale strøymingar. Slik blir vala vi tek som leiarar i barnehagen, også påverka av styring utanfor vår organisasjon. Globalisering i eit meir digitalisert og transparent verdssamfunn, har gjort at idear smittar over, seier Røvik (2014, s.123). Statsmakta nyttar bevisste verkemiddel for å utøve direkte/indirekte makt, seier Karlsen (2006, s.75), han omtalar og eit demokratisk underskot. Staten tok ansvar for finansiering og styring av barnehagesektoren, for vel 50 år sidan. Sektoren har i denne perioden vore knytt til ulike politikkområder, frå sosial-, familie- og likestillingspolitikk til barne- og utdanningspolitikk. Sidan Barnehagelova kom i 1975, har samfunnsmandatet, vore styrken og kjernen i barnehagen. Dette representera substansielle verdiar, der ein tek utgangspunkt i heile barnet, ein sosialpedagogiske tradisjonen, som har prega barnehagen. Karlsen (2011, s.18), omtalar substansielle verdiar som ei danningorientert forståing, ein stad ein lærer tilværet og seg sjølv å kjenne. I 1980 åra skaut ei auka globaliseringa fart, som eit resultat av fleire internasjonale fora, som OECD og Verdsbanken. Med sin økonomiske profil, blei desse retningsgivande for norsk utdanningspolitikk, sjølv om desse «ikke har hatt eller er noen overnasjonal myndighet» (Karlsen, 2011, s.202). USA, med si marknadstenking, er ein sterk aktør i desse organisasjonane. Økonomisk og sosial utvikling, er primært for desse rike medlems landa. Slik blir og utdanning stadig viktigare i OECD, fordi ein meiner utdanning og er god økonomi.

Frå 1990 åra, har det gått mot meir formalisering, systematisk planlegging, evaluering, tydlegare leing og ein har stilt større krav til at barnehagen skal nå måla sine. Styrking av leing i tenesteytande sektorar er ein av fleire reformidear. I barnehagesektoren har satsinga vore langvarig og systematisk, seier Børhaug og Lotsberg (2014). Eigar, staten gjennom kommunen, vil ha meir styring, for å sikre kvalitet. Ideen om livslang læring, kjem på

dagsorden med EU-president Delores alt i 1996, sidan ein må tilpasse seg marknadstankegang, globalisert utdanning og forskning (Karlsen, 2006). Livslang læring, blir og omtalt i København-prosessen. I EU-kommisjonen av 1997, vert kunnskap knytt til livslang læring, dette finn vi att i Meld. St.nr.30 (2003-2004), 2004, s. 23) «... livslang læring blir derfor svært viktig for...å delta i kunnskapsamfunnet». Livslang læring skal sikre basiskunnskapar og endringsevne i ein liberal marknadsøkonomi (Karlsen, 2006, s.232). Med Meld. St. 37 (1990-91), fekk vi målstyring med evaluering og krav om tilbakemeldingar, inn i det norske utdanningssystemet. Tradisjonell regelstyring og input blei bytta med meir målstyring og output (Roald, 2012, s.29).

Ny kunnskap om barn si læring og utvikling og fylgje av barndommen for vidare livslauf, har gitt auka nasjonal og internasjonal merksemd om barnehagen sitt innhald og kvalitet. I dag er barnehagen eit velferdstilbod, og eit steg inn i utdanningsløpet og samfunnsutviklinga på kort og lang sikt. Kva gjer slike ytre strøymingar med barnehagen på institusjonsnivå? I Meld. St. 41 (2008-2009), 2009, s.12) *Kvalitet i barnehagen*, kan ein lese om dette og at «lek, læring og omsorg står i hovudtrekk ved lag den dag i dag». Samstundes, blir det i denne meldinga lagt vekt på at ein skal «styrke barnehagen som læringsarena». Læringsaspektet, er vektlagt meir, sidan Kunnskapsdepartementet overtok ansvaret (Børhaug et al., 2012). Liknande tankar om utdanningsløp, finn vi i Makt og demokrati (NOU:2003, s.19). Kunnskapsløftet i grunnskule og vidaregåande skule, vart innført same år som barnehagen skifta departementet og vart ein del av Kunnskapsdepartementet i 2006, overført frå dåverande Barne og familie-departementet. Kjerna i den norske barnehagen er likevel den same, hevdar Moser og viser til Rammeplanen av 2006. «Vi mener at det pedagogiske grunnsynet og barnesynet blir videreført i sin helhet, og at det kanskje får enda større vekt gjennom fokusering på barn som medvirkende aktører» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016 s.23). Ulvund (2017), uttalar fylgjande om denne meldinga; «Kunnskapsministeren vil øke læringstrykket i barnehagen. Det forringer barndommen». Desse synspunkta kan vise eit ulikt barnesyn.

Og barnesynet har endra seg dei seinare åra, innsikt frå fagområda psykologi, sosiologi, pedagogikk og antropologi, har gjort det til at vi har fått eit paradigmeskifte i synet på barn, seie Dion Sommer (2003). Sentralt i dette skiftet er at barn blir sett på som subjekt heilt frå byrjinga av livet, og ikkje berre som objekt som skal påverkast og formast. Eit døme på dette, kan vere Mouffe (2005) i Grindland (2011), som viser til ei småbarnsavdeling. Ho seier det skjer mykje politikk i det som til no ikkje har vore omtala som politiske arenaer, slik utviklar ein demokratiet. Grindland (2011, s. 76), seier vidare at «Barns rett til medverking er et

pedagogisk og barnehagepolitisk mål». Dette synet er i samsvar med det som vert omtala som den nye barndomssosiologien av James, Jenks og Prout (1998). Korleis heng dette synet saman med barnesynet i naturbarnehagen?

## 2.2 INSTITUSJONELL OG HISTORISK KONTEKST

«Naturbarnehage», vart fyrste gong omtala offentleg i Meld. St. 27 (1999-2000), 1999). Kva er omgivnadane og konteksten til denne organisasjonen i dag, og kva spor av naturbarnehagen, kan ein finne tilbake i historia? Finnes eit særskilt barnesyn i desse organisasjonane, er det noko særskilt med barns medverknad og myndiggjering i desse omgivnadane?

Naturbarnehagen skal drive i tråd med Barnehagelova (2005). I §10, 1. ledd, er «Barnehager med hovedvekt på friluftsliv», omtala. Her heiter det at alle må husast ved dårleg ver og føreskrift om miljøretta helsevern, skal overhaldast. Slik blir naturbarnehage, ein organisasjon styrt ut i frå gjeldande lover og rammer, men i sitt særskilte «rom». Organisasjonstypen har etter 2000, auka kraftig (Lyseklett, 2013). Ein har ikkje nasjonal statistikk for dei, og dei er organisert på ymse måtar, seier han vidare. Naturen, finn vi som emne i Rammeplan frå 1996 (Barne og familiedepartementet), men og i den nyaste, endra 2011 (Kunnskapsdepartementet). Mange av naturbarnehagane er knytt til hovudbarnehagen med referanseområde i naturen. Om sommaren er 87% av slike barnehagar ute meir enn 6 timar om dagen, om vinteren er 69 % av desse barnehagane ute mellom 4-6 timar (Lyseklett, 2013). Gruppestorleik, tal på tilsette, økonomiske og styrande rammer er i utgangspunktet likt vanlege avdelingar. Ein heilt ny ide, er dette ikkje. I utkanten av Oslo, hadde Tom Murstad (1915-2001), ein type naturbarnehage alt i 1935. På midten av -70 talet, blir naturbarnehage meir vanleg i Noreg. Forfattar og barnehagelærer Lars Maanum, blir på denne tida ein sterk pådrivar for å få barnehagebarn og skulebarn meir ut i naturen. I Volda har ein opp-start av denne type barnehage på slutten av 1980 talet (Lyseklett, 2013), samstundes som eigen naturbarnehage-praksis vert oppretta i utkanten av Bergen i 1988-89. Sidan 2000 har talet på desse barnehagane berre auka (Lyseklett, 2013). Om vi ser tilbake i barnehage historia, kan ein finne spor av omgrep som er sentrale i denne oppgåva? Kan naturbarnehagen, slik den har utvikla seg, ha noko med tida vi lever i, synet på barn og medverknad? Kan vi forstå naturbarnehagen, tenkemåte og barnesyn, i lys av historia?

Med Simmons-Christenson (1979) si skildring av barnehagehistoria, kan ein ta eit blikk tilbake. Rousseau (1712-1788), meinte at barn må få utvikle kunnskap, evne og moral i

fridom og glede. Slagordet var «Tilbake til naturen!», og eit meir ærleg og menneskeleg samfunn. Barns interesse skulle vere større enn resultata, og oppsedinga skulle tene framtida. Locke, hadde påverka Rousseau, og meinte at barn skulle vere ute i det fri, men dei skulle og fyllast som uskrivne blad. Villaume, meinte alle barn skulle ha same rettar. Vidare kjem Pestalozzi, som «menneskekjærleikens geni» og ville frigjere mennesket sine krefter i oppsedinga. Frøbel, bar fram læring gjennom leik, der barna skulle utforske sjølve. Vidare kom Ellen Kay og barnets år hundre, der barnet sin «eigenart» skulle ivareta. John Dewey og «learning by doing» (1859-1952) hevda all læring burde skje gjennom barns eigen aktivitet, i samsvar med interesse, undervisninga skulle gå ut i frå det ibuande. Samstundes hadde Maria Montessori liknande tankar, barnet måtte og ha fridom til å utforske omgivnadane, vaksne måtte legge miljøet til rette. Hennar fokus på fysisk læringsmateriell, knyter henne truleg likevel meir til naturvitskapen. Ho såg på det fysiske miljøet som ein viktig faktor i barnehagepedagogikken. Eva Balke, var inspirert av desse tankane. Frøbels Kindergarten, inspirerte barnehagen som oppstod i Noreg på starten av 1900 talet. Vidare påverka Loris Malaguzzi (1920-1994) og Paulo Freire (1921-1997) barnehagen, dei kjende kvarandre. Lærar skulle vere nysgjerrig, audmjuk og demokratisk, fridom, frå dei «undertrykkande» var viktig. Alle desse tankane har truleg prega barnehagelova vi fekk i 1975. Ideane til desse tenkarane, har slik mykje til felles med dagens naturbarnehagar og barnesyn, om ein ser det opp mot Kunnskapsstaus i kap. 2.3.

## 2.3 KUNNSKAPSSTATUS

### 2.3.1 Naturromet

arnehagens rom og rom struktur utgjer viktige fysiske rammer for barns oppleving og bruk av det fysiske miljøet i barnehagen, seier (Amundsen et al., 2007). Dei fysiske omgivnadane, får ei logisk fylgje for åtferda til menneska, seier (Hatch, 2011, s. 287). Sandseter (2015, s.2), seier det er behov for forskingsbasert kunnskap om det fysiske miljøet si tyding i utdanningsinstitusjonar, for formelle og uformelle lærings situasjonar, ho viser her til Borg, Kristiansen, & Backe-Hansen (2008) Kampmann (2006). Likeeins, blir det her omtalt korleis barnehagen sitt fysiske miljø, organisering og storleik, styrkar arbeidet med å nå dei pedagogiske måla i barnehagen, vidare korleis romet påverkar samhandling, venskap, kommunikasjon, omsorg, kjensle av tryggleik, aktivitet, leik og læring.



Hagen Løge (2015), har sett på korleis barn tek i bruk uteområde til leik, og korleis faktorar som utforming og innhald i leikemiljøet påverka leiken. Han fann at leikeapparat var av mindre interesse, barna valte varierte leikemiljø dei kunne påverke, ved å skape sin eigen fantasilek med bruk av pinnar, steinar og lausmateriale. Barn i naturen utviklar kreative evner, seier Mårtensson (2004), dei kan utforske åleine, seier Sandseter (2009), begge i Lyseklett (2013). Men det finnes moment, som kan utfordra opphaldet i naturbarnehagen. Om det blir oppfatta som eit fri-rom utan klare tankar om kva det skal gå ut på, er det sjansespel med opplevinga og læringsutbyte til den enkelte, seier Løvoll (2012). Kaarby og Tandberg (2016), spør kor mykje det vert tilrettelagt for leik og læring når barna nyttar så mykje tid ute? Barna får erfaringar med varierte rørsle og å være i naturen, men vaksne legg lite til rette for aktivitetar som stimulerer til å oppdage og setje ord på fenomen i naturen, seier dei. Deira sitt perspektiv og erfaring med uteleik er og at den i stor grad er fri leik. Kaarby og Tandberg (2016), viser og til Moser og Martinsen (2010, s. 469), som seier ein må vere varsam med eit stort fokus på å være ute, gjere det til ein «skjult læreplan», utan «tilstrekkeleg pedagogisk verdi». Dei hevdar at å vere ute, ikkje er nok for å gi læring og utvikling i seg sjølv. Dette kan vi halde saman med forskning om barn som har gått i naturbarnehagar. Desse barna utviklar sjølvstende og ansvar, fordi dei har så stor fridom. Fridomen, vil over tid ha ein positiv innverknad på utviklinga av sjølvstende deira, seier Häfner (2002, s.166). Vidare fann han at mangel på leiker i natur miljøet, utvikla kommunikasjonen til barna. Sjølvstende og ansvar, kan koplast til barns medverknad

*«Først former vi våre bygninger, deretter former de oss». W. Churchill»*

### 2.3.2 Barns medverknad

Korleis kan barns perspektiv få verka inn? Det er svært varierende i kva grad barn er verdsett som deltakarar med synspunkt som utfordrar vaksne si dømmekraft, privilegia og posisjon, seier Pettersvold (2015). Potensialet i deira demokratiske deltaking blir utnytta i for liten grad. Godkjenner ein usemje og motsetningar, kan barns deltaking utnyttast betre, seier ho vidare. Ein må ikkje redusere det til «en aktivitet som skjer i visse situasjoner eller på visse tidspunkter i uka, eller bare til å følge visse metoder/opplegg for å innhente barns synspunkter», seier Bae (2006, s.13). Bae (2009), seier vidare at om medverknad skal fungere må vaksne vere vakne, sensitive og opne for å skifte perspektiv. Å jakte på «rett svar», blir ei avgrensing som gjev vaksne ei dominerande rolle, seier ho vidare og siterar Gjems (2007).

Melhuus (2013) kombinerer naturbarnehagen og demokrati i «Utebarnehager, et sted for demokratisk praksis». Det ho her kalla «hytta» kunne opne seg som ein fantasistad for barna. Om rammene blir avgrensa, kan dette hemme barna sitt demokrati, seier ho vidare. Bae (2009) finn det er av sentral tyding at barna opplever menneske som deler engasjementet dei har og freistar å forstå dei, slik kan dei medverke som subjekt på eigne premissa. Bratterud, Sandseter og Seland (2012), finn at inne tida ser ut til å vere meir vaksenstyrt enn ute tida. Det er tydelig forskjell på barn si oppleving av moglegheit til å være med å bestemme inne og ute. Ein må og vere klar på dilemma med barns medverknad. Eide og Winger (2006), finn ein må rette merksemda mot barns rett til å vere uansvarleg, dei kan ikkje bli stilt til ansvar for handlingar, som vaksne. Dette er fridomen i det å vere barn, fridom frå ansvar. Barn og medverknad i forhold til dei eldste i barnehagen, bør rettast meir merksemd i mot, seier Borg, Kristiansen & Backe-Hansen (2008). Kjørholt (2004), sitert i Børhaug, et al., 2012, hevdar barn er i ferd med å bli myndiggjorte subjekt i større grad, dette heng saman med djuptgåande sosiale og kulturelle endringa. Å møte barn som eit subjekt, er ein menneskerett frå dei er født, seier Bae (2006), og viser til Schultz Jørgensen (2000) og Kjørholt (2001). Mossige (2012), viser til Kuller (2005), som finn at mykje tyder på at graden av sosial deltaking, ofte er relatert til det fysiske miljøet på staden. Kva skal til av fysiske rammer for å fremme gode relasjonar og kommunikasjon, spør Mossige (2012) vidare. Barns medverknad, saman med naturromet, er hovudtema i oppgåva. Slik blir og «...betydningen av å involvere personalet i pedagogiske reformer og i utvikling av det fysiske miljøet», viktig (Evenstad og Becher, 2015, s. 2).

*«Demokrati oppstår når man tilstreber alle borgeres frihet og likhet, og tar hensyn til antall borgere, men ikke deres art». Aristoteles.*

### 2.3.3 Leiarane i naturbarnehagen

Pedagogar si rolle har endra seg, dei er plassert i ein hierarkisk struktur og er i liten grad deltakarar i kollektiv leiing eller i barnehagen sitt leiarteam, finn Børhaug og Lotsberg (2014, s.1). Leiingsprofilen hjå dei pedagogiske leiarane, er slik annleis enn ein finn om styrarane. Pedagogisk leiar har eit betydelig leiaransvar på avdelingane og i liten grad involvert i leiinga av heile verksemda, likevel har dei ei «klart artikulert bevissthet om seg selv som ledere» (ibid.s.14). Det er truleg desse leiarane ein finn i naturbarnehagen. Dei uttrykker at dei har høgare grad av opplevd kontroll over eigen arbeidssituasjon (Berger 2013, s. 5). Mange i

naturbarnehagen er menn, har indre motivasjon for jobben og kan vere med på å utvikle eigen praksis. Fleire kvinner i desse barnehagane er interesserte i friluftsliv og kunst, og samhaldet i personalgruppene er godt (Emilsen, Lyseklett 2007). Melhuus (2013), skriv om korleis naturen kan setjast i samanheng med dagleg pedagogisk praksis. Pedagogane i det ho kallar ute barnehagen, såg «hytta» i skogsområdet som ein særskilt stad for utvikling av ulik kompetanse, som eit *bygg* med tydelege strukturar ikkje kunne gi. Vidare vil pedagogane ha med seg ei forståing av romet, påverka av pedagogiske idear om ute barnehage og ha makt til å realisere sine forståingar, seier Melhuus (2013, s.10-13). I tråd med fleire, finn Emilson (2008) at kommunikasjons handlinga prega av intersubjektivitet mellom pedagogar og barn, er det beste utgangspunktet for barns deltaking og innverknad, i Bae (2009, s.10). Vidare uttalar ho at ei realiseringa av tenking om barn som subjekt med rett til medverknad, må føra til endringar i tradisjonelle voksen roller (ibid, s.26).

«Det er i dialog og kommunikasjon at både omsorg og ledelse utøves, kulturens normer og forventningar formidles og barns egen kunnskap og forståelse skapes», Ødegård (2016). Ser vi sitatet, saman med Häfner (2002) sin omtalte av sjølvstendige barn i naturbarnehagen, er vi framme med mitt «innspel» til forskinga. Kva er kunnskapen om denne *samanheng*, er det noko som skjer i desse organisasjonane, som kan vere nyttig for korleis barns medverknad kan praktiserast i andre barnehagar? I kva grad utnyttar ein barnet si deltaking, som Pettersvold (2015) saknar i barnehagen? Auken av naturbarnehagar og verdien av kva desse kan vere for barns medverknad, myndiggjering og slik menneskerettar, gjer at ein i større grad bør setja fokus på kva som skjer i desse organisasjonane.

## 2.4 BARNESYN

Ellen Kay (1849-1926), ga ut *Barnets århundre* i 1900, til foreldre som skulle danne nye menneske. Tittelen blei eit kjennemerke for det 20. århundre, skriv Thuen (2008, s.109). Ho tok opp barnets stilling i samfunnet, barneoppseding og utdanning. Kay, var inspirert av mellom anna Marx, Nietzsche og Darwin. Barnet skulle få tenke eigen tankar, behalde sin vilje, arbeide seg til erfaring og utvikle sjølvstende og sitt eige individ, for fellesskapet. Retten til ein barndom, burde vere ein sosialrett og barnet skulle ikkje fyllast med andre sitt «vesen», det var barnas «prosjekt». Slik kalla ho Frøbels Kindergarten, som omtala i historisk kontekst, for «en fabrikk». På slutten av 1800 talet, vart barndom «verna» ved lov med omsyn til barnarbeid og økonomiske rettar i høve «underhold», juridisk sett var dette rett til vern.

Staten tok over foreldre sin fridom i høve barnet. I 1920, blei *Den Internasjonale Barnevernsunionen*, grunnlagt i Genève. Dette vart grunnlaget for Genève deklarasjonen, som igjen leia mot FN's «Erklæring om barns rettigheter av 1959». Toleranse, undervisning, barns rett til sosial tryggleik, og det å verte handsama som medmenneske av alle, var sentralt. Tre år seinare vart FN's barnekonvensjon, ratifisert i Noreg. Stor vekst i folketalet mellom 1950 og 1975, gjorde at økonomisk velferdspolitik og sosiale reformer var ein heilskap, med satsing på mellom anna barn. Kunnskapssamfunn og masseutdanning prega peioden. Etterkrigsåra var «barnas gullalder», 1950-åra barnas tiår, der levestandar og tid i kjerne familie, vart betre gjennom rettar. Mor-barn relasjonen sto sterkt frå psykologisk hald, med støtte i psykoanalytikar Bowlby. Mor skulle halde seg heime for barnet si skuld. Bowlby si seinare forskning, som viste at barna vart depressive ved å verte skilde frå mor, fekk brei internasjonal merksemd og var iscenesett av FN (Thuen, 2011, s.163-164). I politikk og oppsedings ideologi, var det slik ei ny omsorg for «det sårbare barnet» (ibid, s.160). Tilknytningsteorien, førte til at samvær med foreldre vart prioritert, for å få trygge barna. Men i 1960-åra, vart det viktigare å forstå kva barnet *sjølv* ynskte. Staten sette standar og kommunane skulle utføre. I lovforarbeidet til barnehagelov (1975), ville ein nytte omgrepet «førskule», for å dra linja til utdanningsløpet. Dette vart avvist av departementet, som ville vektlegge småbarnsalder som eigenverdi. Ved barnehagelova av 1975, fekk grupper av barn då eit pedagogisk motivert tilbod, i tillegg til det var ei avlastning for foreldre. Bowlby, la vekt på at dette måtte vere ut i frå barnets behov for utvikling og vekst. Pedagogikken skulle slik vere prega av leik og eigenaktivitet. I forhold til leikeplassar, seier Thuen (2011, s.173) mellom anna, «Barn fortrekker sine egne jaktmarker i uteleken», vidare seier han at aktive barn i natur blir sett på som det rette i Noreg. Ein tek slik omsyn til deira meining og behov.

Barnets menneskeverd vart no meir teke omsyn til mellom anna ved komiteen som skapte den nye barnevern lova. «Barnets beste», blei eit omgrep og det har no gått frå «å vere til nytte» til å «vere seg sjølv», seier Thuen (2011). Barna skulle frå no ta del i utforminga av eige liv. I samfunnsvitskapen vert desse siste tre tiåra omtala som ein ny modernistepoke, eller postmodernisme, ved ei fri stilling frå nedarva tradisjonar. Enkeltmennesket sitt sjølvstende og sjølvbilde, har vorte viktigare i eit samfunn med stadig påverknad og endring, balanse mellom valfridom og fellesskap vart viktig. Med bakgrunn i barnekonvensjonen, (art. 12, 13 og 14) skulle eigenart/sjølvkjensle, medansvar/påverknad og solidaritet/ansvar, gi «et levende demokrati» (Thuen, 2011, s.214). Dette var ein internasjonal juridisk skyldnad men og formidling av ideologi om *medborgarskap*, eit slags sjølvrealiseringsdemokrati, med

eigenverdi for deltakaren. Ivaretaking av prinsippet var ikkje like enkelt (ibid. s.229). Barnet blir gjennom lov, tildelt retten, sjølv om det ikkje er kopla sanksjonar til lova. Barnet skulle no sjåast som meiningsberande subjekt, anerkjennast og møtast som autoritetar i eige liv, human being, Som «being», møte vaksne barnet i livet som dei lever i kraft av seg sjølv som myndiggjorte. Motsetnad var å bli inne ramma av autoritære og konvensjonelle normer, å bli sett som «human becomings». Thuen (2011, s.225), viser til Dion Sommer, og seier barn av forhandlingskulturen, har avgrensa respekt for autoritetar, men er diskusjonslystne med ei «eg vil bli sett og høyrast haldning». Dei ber preg av å vere handsama som unike menneske, i motsetnad til det tidlegare lydighetsbarnet. Barnet står likevel i ei særstilling, mellom *vernebehov* og *sjølvstendebhov*, seier Thuen. I 1980-åra vart såleis allmenn trygging av oppvekstvilkår viktig, saman med individuell og pedagogisk stimulering. Etter kvart definerte Rammeplanen barnehagen meir som ein læringsarena, ei «pedagogisk tilrettelagt virksomhet» i 1996, blei i lov av 2005 til «pedagogisk virksomhet» og meir tilpassa utdanningsløpet , seksåringane vart integrert i skulen i 1997. Barnehagen var meir uformell og prega av fridom. Barnehagelova av 2005 og Rammeplan av 2006, er begge sterkt prega av FNs barnekonvensjon, seier Thuen (2011). Kvalitet blir no knytt til brukartilpassing og kompetent personale. Og barn har no «rett til å gi uttrykk for seg», relasjonen mellom barnet og den vaksne vert stadig vektlagt meir. Korleis kan denne vaksenrolla best bli utøvd på barndomens «jaktmarkar»?

## 2.5 «ROMET SOM DEN 3. PEDAGOG».

I det postmodernistiske perspektivet, finn vi Carlina Rinaldi med sine tankar frå Italia og «Romet som den 3. pedagog». Loris Malaguzzi (1920-1994), er opphavet og inspirasjonskjelda til filosofien, som kjem frå den italienske landsbyen Reggio Emilia. Reggio Emilia, har vorte namne på denne barnehagefilosofien. Tankane hans kom som ei motvekt til overgrepa under 2. verdskrig. «Romet som den 3. pedagog», viser til idear om at det fysiske miljøet er ein aktiv del i barn sin læringsprosess og ein samarbeidspartner for pedagogen. Malaguzzi, var oppteken av at romet kunne vere den 3. pedagogen. Han blir referert i Lenz-Taguchi (2015, s. 102), der han seier at vi må organisere eit miljø og ein miljøkultur som fremmar alle kommunikasjonsprosesser, verbale og non verbale. Læring og meningsskaping skjer i møtet mellom menneske. Barnet er frå fødselen av, i stand til å bygge relasjonar til verda (ibid, s.93), dette er sentralt i denne filosofien. Ein er oppteken av undervisningsmiljøet og det romslege miljøet sitt språk. Rinaldi (2006), uttalar at Reggio-

barnehagane gav ei emosjonell oppleving med sin arkitektur og bildekunst, i motsetnad til dei kommunale anonyme «boksane». Mykje er sagt og skrive om det kompetente barnet, lite er gjort, seier Rinaldi (2006, s. 116). Dette freistar ein gjere noko med i Reggio-Emilia.

Romet skal slik vere vakkert, av høg kvalitet og barna skal vere med å skape det. Ved å utforske med presise observasjonar korleis barnet og vaksne nyttar romet og elles sjå korleis menneska opplever areal og arkitektur, kan ein finne ut av dette, seier Rinaldi (2006). Arkitekt Tullio Zini, har vore til hjelp ved utvikling av desse tankane, og ein studerte til dømes korleis miljøet for måltid kunne verte betre ved å ha fleire og mindre bord, skilleveggar mot støy, seier Rinaldi (2006) vidare. Ho seier og at det fysiske miljøet skal fremme barns sjølvstende, gi varierte sanseerfaringar og invitere til læring, leik og utforsking. Arkitektur, estetikk, rom og innreiing, blir slik sett på som medspelarar i pedagogisk arbeid. Det viktige er og at dei tre sentrale aktørane, barna, tilsette og dei føresette, kan nytte romet på ein god måte, dei er skaparane og brukarane av romet. Barnet er hovudaktøren i «sporsettinga», viktige spor viser at deira handlingar har verdi og mening. Å utforme eit barnehagerom kan slik vere eit samfunnspolitisk eksperiment, ved at utforminga kan forståast som ein arena for sprudlande aktivitet. Slik er det viktig å freiste å prøve det nye og planlegge ei framtid, seier ho. Vi må stå fram som barn av dette nye og finne fram til det som kan samle oss, ikkje det som skilje. Slik må ein skape eit barnehage rom for livet og framtida, areal som er ein symbiose mellom arkitektur, pedagogikk og ande fagområde, seier Rinaldi (2006, s.90). Eit rom som kan skape si eiga endring, og kvaliteten på romet, må vurderast ut i frå korleis relasjonar blir utvikla her.

Tanken er at barnet i dette romet skal få uttrykke evner, dugleik og nyfiske, utforske åleine men og saman med andre. Romet kan slik nyttast på eigne vilkår, men og i saman med andre. Her må barna få vere konstruktørar av eigne prosjekt og av barnehagens overordna pedagogiske prosjekt. Det viktige blir å understøtte det barna finn ut, gi dei retten til å vere hovudrolle-innehavar i eiga livshistorie (Wallin, 1993, s. 92) i Lenz- Taguchi (2015). Dei må få styrke eigen identitet og sjølvstende. Dei skal arbeide og kommunisere med andre og vite at deira identitet og sjølvstende vert respektert (ibid s.96). Det ein treng må og vere lett tilgjengeleg og vere godt egna til leik, læring og utvikling. Barna må vere delaktige i tilrettelegging, slik blir det til for dei og barna vil kjenne ansvar. Det som skjer i «romet», skal slik føre menneska vidare, gjennom diskusjon, refleksjon og evaluering, til neste steg og vidare utvikling. Ein må legge til rette for eit miljø, som fremmar og stimulerer kvarandre si tenking, seier Lenz-Taguchi vidare. Romet er prosessorientert arkitektur og fremmar slik kommunikasjon i seg sjølv. Eit slik rom er hyggeleg å vere i , kan utforskast med alle

sansane, inspirera til læring, det er empatisk, tek opp i seg meining samstundes som det gir meining til menneska her (Rinaldi 2006, s.97).

Dette «romet» har mange fellestrekk med naturbarnehagen, og blir sentralt å take med i oppgåva. Tankane om «romet som den 3. pedagog», kan vere med på å binde saman barns medverknad til naturromet, dessutan legg tankegangen vekt på barnet som aktør. Ei svakheit kan vere at dette ikkje er skrive med tanke på naturen som rom. Men det er skrive med tanke på at ein anerkjenner barna som subjekt. I hovudteori eg presenterer i neste kapittel, er nettopp dette eit tema.

### 3.0 TEORI

Brukarmedverknad er avhengig av at brukar vert myndiggjort. I forhold til teori, derfor er det valt ulike tilnærmingane til brukarmedverknad, og korleis dette kan forståast. Meininga er at desse perspektiva kan utfyll kvarandre. Likevel er det relasjonelle perspektivet felles for teoriane, samhandlingar mellom barn og vaksne er det sentrale. Larkins (2013) sin artikkel, som analysere barn sin aktivitet i samhandling med andre og slik eit fokus på relasjonar, kan relaterast til borgarskap. I dette perspektivet, kjem eg inn på James, Jenks og Prout (1989) sine omgrep «being» og «becomings, for å utfylle synet på barnet. Vidare blir Axel Honneth (2008) sin teori nytta. Denne omhandlar anerkjenning, gjennom kjærleik, rett og solidaritet. Han er oppteken av korleis anerkjenning kan auke sjølvkjensle. Arnstein (1969), vil og bli nytta for å sjå på kva nivå av brukarmedverknad denne samhandlinga ligg. I tillegg tek eg med Isaacs (1999) sin artikkel om *Dialogisk leiing*, som og er oppteken av relasjonar, gjennom dialog, dette kan seiast å vere ei nyare tilnærming til brukarmedverknad.

#### 3.1 BORGARSKAPSTEORI, C.LARKINS

Larkins (2013), tek føre seg aktivitetar *barn* knyter til borgarskap og legg fram eit rammeverk for korleis ein kan forstå barn som borgar. Utøver barna borgarskap ved deltaking i kollektive aktivitetar, spør ho. Kva betyr det å anerkjenne små barn som samfunnsborgarar, vil alle blir spurt, eller berre nokon, dessutan uttrykke barn seg gjennom leik, ytringar og estetiske uttrykksformer, korleis skal dette praktiserast, spør Kjørholt (2010). At barn har status som borgarar, er ein omstridt påstand med ulike tilnærmingar, som ikkje er ny (Larkins, 2013, s. 1). Barn blir utelatt frå mange universelle definisjonar av borgarskap, som inneheld rasjonalitet og sjølvstende (Larkins (2013, s. 1). Borgarskap har primært vore knytt til

forholdet mellom rettar og pliktar (Marshall, 2000). Barn er rettshavarar i fylgje FNs barnekonvensjon, men Statsborgarskap blir knytt til *nasjonalt medlemskap* og *politisk stemmerett*. Barns status som borgarar er undergrave av sosiale velferdstiltak, lover og rettar, seier Larkins og viser til Cohen (2005, s. 222), som meina dei er borgarar av nokre standardar, men ikkje andre. Dette kallar han «semi-statsborgarskap».

Det blir diskutert om dette gjer barn til borgarar, sidan dei har fått noko ansvar og muligheiter for deltaking, men nekta andre. Larkins vel å sjå på barns rolle/virke som sosiale aktørar som eit utgangspunkt for å forstå dette særskilte borgarskapet. Med ei relasjonell tilnærming til barns borgarskap, ser ein verdien i barns handlingar. I eiga forskning viser ho korleis barn kan «gjere borgarskap» gjennom handlingar og i relasjon med andre. Dette synet deler ho med Moosa-Mitha (2005), og det kan sjåast på som eit utvida perspektiv på borgarskap for barn. Ved å vise til Cockburn (1998, 2005), hevdar ho at barn og vaksne er sosialt avhengige av kvarandre gjennom relasjonar. I desse relasjonane forhandlar barn om rettane sine og slik blir dei utøvarar og deltakarar i samfunnet, her viser ho til Cohen (2005) og Lister (2007). Romet for desse relasjonane, kan mellom anna vere heim, nabolag, skule eller fritidsaktivitetar, men og sporadisk autoritets kontakt (Jans, 2004, i Larkis, 2013). I denne studien blir romet for relasjonane, samspelet med barn og vaksne i naturbarnehagen. Med Cockburn (2007), som referanse, nemner ho at borgarskapet er i grupper av kollektiv og «lommer» mellom dei offentlege og private opne romma, her blir rettane utøvd. Naturbarnehagen, kan vere eit døme på ei slik gruppe, der barna opptre som sosiale aktørar og rettar blir utprøvd i «lommene». Barna kan og vere sosiale aktørar i organisasjonar som arbeidar for endring, seier Liebel, (2008), Stasiulis (2002) i Larkins (2013, s.2). Kan naturbarnehagen og vere ein stad for endring?

I forskinga hennar, som bygg på barn i alderen 5-13 år, er omgrep i forhold til borgarskap, rettar, plikt-ansvar, deltaking, status og medlemskap-tilhøyrar. Larkins, viser her til Delanty, (2000) og Lister (2007a). Forskinga er relatert til europeisk politikk, og fattige barn i Wales og Frankrike med ulike livs utfordringar (minoritet eller funksjonshemming). Barna er her med-forskarar og utarbeidar mål for endring. Larkins undersøker korleis dette kan sjåast som borgarskap handlingar. Teoretisk litteratur, som er skapt av denne forskinga, vert då handlingar for borgarskap. Barna freista til dømes å kome med innspel til å endre ting i eige miljø, på grunnlag av med-forskinga. Larkins har utvikla ein modell som delar barnets borgarskapsaktivitetar inn i fire. I sitt analytisk rammeverk, bygg ho på mellom anna Isin



(2008) og Arendt (1998). Ho har fire grunnleggjande punkt, for korleis barns virke, kan sjåast på som handling for borgarskap.

1. Forhandling av reglane og skape dei sjølv
2. Tilskot til sosiale gode.
3. Bidrag til å oppnå individuelle rettar.

Noko som skjedde i barneforskar gruppene, utfordra eksisterande normer for kva som utgjer borgarskap. Dette kan vere borgarleg handling (Isisn, 2008):

4. Barna kunne oppføre seg dårleg innanfor eksisterande grense av borgarskap, for å balansere rettar, ansvar og status. Gjennom handling i praksis, vart dei ansvarlege i forhold til reglar.

*«Gjere» borgarskap gjennom forhandling av reglar og bygging av sjølvkjensle*

Dagleg trening i samtale/ kommunikasjon, like eins å kunne påverke forhandlingar om eige samvær/fellesskap, er her sentralt. Ho støttar seg til Arendt (1998, s.198), som meina at borgarskap vert skapt, i det rommet vi agera og pratar saman. Eit døme er at medlemmar i ei gruppe samtalar med kvarandre i ein komité og at denne igjen kan påverke dei som tek avgjerder for ressursar til gruppa. Om barn diskutera sine reglar og roller i ein organisasjon, kan dette resultere i eit «vedtak», med leiar, seier Larkins. Dette påverkar deira kvardag, i henna forskning uttalte «barneforskarane» at det auka sjølvkjensla deira.

*«Gjere» borgarskap gjennom sosiale bidrag*

Alle barna i Larkins forskning diskuterte omsorg for andre, å hjelpe arbeidarar eller andre barn gjennom kvardagsaktivitetar. Aktivitetane kan vere sosiale bidrag i forhold til gjensidig tilknytning med venar, eller folk dei lever sama med. Døme kan vere teneste dei gjer, som kan vise seg naudsynte for at «mottakar» av tenesta skal greie seg. Larkins seier dette kan vere å leike med andre barn, slik at dei kjenner seg inkludert. Leik har og sosiale fordelar, ved at dei «bygg» eiga helse og kompetanse. Leiken gir dei og eigenskapar, i likskap med utdanning. Og i likskap med utdanning, kan leik og bidra til ein type kunnskap og mestring høve framtidig økonomi. Leiken kan også gjere både barna og dei andre trygge, seier Larkins (2013, s.8).

### *«Gjere» borgarskap: Fridom til å vedta den enkelte sine rettar*

Barneforskarane skildrar at dei oppnår personlege fordelar gjennom leik, ved å skape seg rom, slappe av, kommunisere, påverke, få omsorg, eller ved å ta «utdanning». Ein personleg fordel, kan vere å leike på eiga hand i ei tre-hytte i skogen, her skaper ein seg rom og bli trygge seier Larkins. Å få retten til å leike i desse omgivnadane, kan vere særskilt viktig, sidan ein kan vere skjerma frå eventuelle problem, som rasisme. Det kan og sjåast på som utøving av fridom, å fylgje eigeninteresse, innanfor rammer av lova, noko som er grunnleggjande for liberalt borgarskapsteori, seier Faulks (2000), sitert av Larkins (2013). Barns aktivitet, kan vere borgarskapshandlingar, ved at åtferd kan oppfylle sosialt avtalte rettar, som så blir avvist av ramme vilkår. I slike høve, nektar ein barn noko dei vil, om dei ikkje dei held ein avtale.

### *Ei borgarleg handling: Overskriding av grenser*

Barneforskargruppa skildrar og aktivitetar, der dei oppfører seg upassande. For å oppnå rettferd, braut dei reglar. Slik åtferd, kan skildrast som ei borgarleg handling, seier Larkins, og viser til Isin (2008) og Nielsen (2008). Men ei borgarleg handling, er ulikt ei handling for borgarskap, som omtala over, sidan dei her ikkje medverkar til borgarskap, på ein passande måte. Ei slik borgarleg handling, krev endring i rettar og ansvar, ein ny politisk status som ynskjer utviding av eksisterande grenser, ved at nye aktørar av borgarar (barn med krav, rettar og ansvar), kan skape nye område og nivå av rettferd. Her viser Larkins til Isin (2008, s. 39), som seier at ei borgarleg handling, er handlingar som enkeltpersonar eller grupper gjer ved å utfordre eksisterande forhold til borgarskap. Gjennom handlingane, freistar dei definere på nytt kva borgarskap er.

Kvifor Cath Larkins? Larkins tilbyr utvida forståing av borgarskap der ho inkluderer ulike aktivitetar, som handlingar. Dette kan vere ein god analytisk modell for å analysere barns borgarskap med utgangspunkt i eit rasjonelt perspektiv. I det same perspektivet som Larkins, kan James, Jenks og Prout (1998) sitt perspektiv vere utfyllande.

#### 3.1.1 Barndomssosiologi om barnesyn, James, Jenks & Prout

Sosialteoretikarane James, Jenks og Prout (1998), blir omtalt som dei fremste samfunnsvitskaplege specialistane på barndom i Storbritannia, gjennom sin teoretisering av barndomen. Dei teoretisera og strukturera barndomfeltet ved å ta med variasjonar av tilnærmingar som vil opne opp, men og kritisere tidlegare og nyare debattar om barn (James,

Jenks & Prout, 1998, s.3). Dette er ei nyare forståing av barn og barndom. Den nye bardoms forskinga, strukturera dei i tilknytning til fire teoretiske modellar, som uttrykke notidas tilgang til studie av barn og barndom. Ein av desse posisjonane i forskinga er å sjå barna som ei minoritetsgruppe, denne forskinga kan samanliknast med tidlegare kvinneforskning. Barn blir her sett på som ei marginalisert og makteslaus gruppe i samfunnet (Ibid s.213). Å sjå barn som ei stamme, er ein av dei andre posisjonane. Her finn ein forskning som har ei grunnleggjande forståing av barn som deltakarar i eit sjølvstendig fellesskap. Her er dei mest isolert frå den vaksne verda, ein uavhengig stad med sin eigen kultur, sine symbol, rituala og viser barnets liv i heilskap (James, Jenks & Prout, 1998 s. 215). Det nye desse tre teoretikarane legg vekt på er at barndom er sosialt konstruert og ikkje eit naturleg eller verdsleg kjenneteikn ved ei gruppe av menneske. For dei er det viktig å setje fokus på kva som er sanninga med barndommen. Barndomssosiologien freistar gå tilbake til fenomenet, som ein «ny» i kulturen og slik vise korleis den er skapt på ymse måtar i kvardagen, seier James, Jenks og Prout (1998). Korleis tenkte ein om barnet tidlegare, det var mange ulike diskursar med sine «sanningar». Eit døme kan vere det uskuldege barnet, der ein såg på barnet som reint, mest guddomleg, relatert til Rousseau og det naturlege barnet som skulle vekse opp i fridom og i nærleik till naturen (ibid. s.13-15). Dei seier mellom anna at sosialisering kan sjåast på som ein forhandlingsprosess, når eit individ freistar bli medlem av ei gruppe.

I denne nye barndoms sosiologien, ser ein på barnet som «being», barnet «er». Dette i motsetnad til utviklingspsykologar sitt syn på barnet som «becoming», eller barnet «skal bli». Her blei barnet sett på som sårbare og avhengig av vern og opplæring, før dei kan ta vare på seg sjølve. Ein var oppteken av barnet si utvikling og modning. Som «being», ser dei barnet som personar og samfunnsdeltakarar i kraft av seg sjølv. Dei er subjekt med ein agenda, er sosiale aktørar som formar og blir forma av sosiale omstende. Barnet er ikkje ein uutvikla vaksen, som blir sosialisert inn i samfunnet, men eit heilt individ, i kraft av seg sjølv. Barn får meir aktørstatus, og deira kompetanse blir framheva i fylgje James, Jenks & Prout (1998, s. 207).

### 3.2 BRUKARMEDVERKNAD, A. HONNETH SIN TEORI OM ANERKJENNING

Axel Honneth, er tysk sosialfilosof, tidlegare elev av Habermas og født i 1949. Han kritiserer systemverdas instrumentelle formålsfornuft, og meina menneska må kjempe mot umyndiggjering. I fylgje Aadland (2013, s.288), meinte han det gode samfunn, kjem fram i ein tvangsfri dialog. I det sosialfilosofiske hovudverket, «*Kamp om anerkjennelse*», freistar han å utvikle grunnlag for ein normativ samfunnsteori, utifrå ein hegeliansk modell (Honneth

2008, s.7). Han vil forklare sosiale endringsprosessar, i lys av dei normative endringar, nedfelt i gjensidige anerkjennings relasjonar (Honneth, 2008, s.101). Han vil skildre kor viktig sosiale relasjonar er for utvikling av identitet. Ein slik kamp for anerkjening, er moralsk motivert, og drivkrafta vil vere mangel på dette.

Hegel uttalar i «Åndens fenomenologi», frå 1807, at eit grunntrekk i ånda var å vere «i seg sjølv», samstundes som ein var «den andre for seg sjølv». Slik kunne ein gjere seg sjølv til ein annan og så vende tilbake i seg sjølv i ein vedvarande utviklings prosess. Slik blir ein seg sjølv gjennom andre, seier Honneth (2008, s.40), om Hegel. Honneth (2008), har gitt teorien til Hegel ei materialistisk vending med Meads sosialpsykologi. Dette er gjort ved tre «anerkjennings-sfærer», eller områda i samfunnslivet, som må sjåast i samheng. Hegel og Mead, nyttar om lag dei same sfærene som Honneth. Dette er naudsynte område i livet for at individet (her barnet), skal utvikle identiteten sin og bli kjent med seg sjølv, gjennom anerkjening frå andre. Inndelinga av samfunnslivet i tre sfærer, grunnir han med at dette og blir gjort i anna sosialfilosofisk forskning.

Samfunnsområda, eller sfærene, ein kan utvikle gjensidig anerkjening i, kallar han kjærleik, rett og solidaritet. Det er «mellom» menneska, i dei ulike sfærene, vi finn eit intersubjektivt fellesskap. Eit intersubjektive forhold, kan forståast ved at ein «er», og har noko saman. Anerkjening i sfærene, utgjer eit (ontogenetisk-psykisk utvikling) trinn i individet si utvikling. Honneth (2008), viser korleis den enkelte sin sjølvtilitt, sjølvrespekt og sjølvverdsetjing, kan «byggast» gjennom denne naudsynte gjensidige verdsetjinga. I prosessen, får ein bevisst forhold til sitt eige indre og svar på kven ein sjølv er. Kjem ein godt ut av utviklinga i sfærene, oppnår ein sjølvrealisering, i fylgje Honneth (2008). Maslow, definerer sjølvrealisering som «en henimot fullrealisering av sitt eigentlege potensiale», det ein «er» (Evenshaug og Hallen, 1984, s.129). Formene for sjølvrespekt og tilsvarande former for anerkjening, blir ein livshistorisk dannelsingsprosess, som tek til i kjærleik og sluttar med sjølvrealisering. På «reisa», utviklar ein gradvis større sjølvstende, eller autonomi. Alle tre sfærene, har tilhøyrande former for krenking, eller *ringakt*. I fråvær av kjærleik, respekt eller sosial verdsetting kan personen sin identitet bryt saman (Honneth, 2008, s. 140), dette er «ringeakt», eller krenking, og skildrar korleis menneske er sårbare.

### *Anerkjenning gjennom kjærleik i privat sfære.*

Ved anerkjenning gjennom, kjærleik, kan ein oppnå *sjølvtilitt*. Kjærleiken, er i fylgje Hegel første nivået av gjensidig anerkjenning, sidan subjekta her stadfestar kvarandre som «behovsvesen» (Honneth, 2008, s. 104). Her kan barnet forstå seg som sjølvstendig subjekt gjennom relasjonar til andre. I ein relasjon prega av varig kjærleik og pålitelegheit, kan barnet utvikle evne til å vere åleine og oppdage eige liv. Dette forholdet kan forståast som alle nære relasjonar, venskap, eller kjenslemessige bindingar mellom få personar (2008, s. 104). Ei god binding må pregast av at barnet får balansere mellom binding (symbiose) og sjølvhevdning (autonomi). Det vil vere ei spenning mellom desse. I oppgåva er det intersubjektive kjærleiksforholdet til mor, tolka som forholdet mellom personale og barn. Thrana (2015) grunngir eit slik perspektiv ved at Hegel omtalar at det er indre prosessar mellom dei som møtes, som betyr noko i denne samanhengen. I denne grunnleggande «modninga», blir ein i stand til å gå inn i nære relasjonar til andre. Dei stadfestar kvarandre som subjekt, og innser dei er avhengige av kvarandre, med omsyn til behov. Stadfestinga, må ha preg av kjenslemessig oppmuntring og verdsetjing dei i mellom (Honneth, 2008, s.104). Gjensidige binding i denne fasen, kan forståast som ei samansmelting, udifferensiert intersubjektivitet, eller symbiose (Ibid. s. 107). Begge sitt mønster for å «sleppe» denne samansmeltinga, er avgjerande for å få sjølvrespekt på det første nivået, seier Honneth vidare. Ein lære kvarandre å bli sjølvstendige, seier Winnicott (1896-1971), i fylgje Honneth (2008). Forholdet må ha ein balanse mellom sjølvstende og binding (Ibid. s.105). Omsorg for barnet og trongen til å forstå barnets grunnleggande behov, er viktig. Slik utviklar barnet *sjølvtilitt* og evne til å uttrykke eigne behov og kjensler, tru på at kjærleiken vil vare.

### *Å anerkjenne kvarandre som rettspersonar*

Om ein blir anerkjent i solidaritet, utviklar ein sjølvrespekt. Ei heldig avslutta symbiose (binding til nær relasjon) i lausrivingsfasen, er grunnlaget for at barnet kan bevege seg fritt mellom binding og sjølvstende. I den rettslege sfære, er anerkjenning i form av rettar i samfunnet, ein grunnleggjande føresetnad for å utvikle sjølvrespekt. Dette er svært ulikt anerkjenning gjennom kjærleik, eller emosjonell anerkjenning mellom enkeltindivid. Rettslege anerkjenninga, handlar om å oppnå, bli sikra «selvaktelse», eller sjølvtilitt gjennom rettar, ei kognitiv respekt. Den moderne retten representera slik eit anerkjennings medium, som uttrykker subjekta sine allmenne eigenskapar på ein differensierande måte (Honneth, 2008). Å

vere innehavar av rettar i samfunnet, handlar om å ha like rettar, seier han. Ein må sikre den enkelte sin rett til å påverke det offentlige med sine synspunkt, i denne studien ved at barn påverkar personale sine planar i naturbarnehagen. Rettsleg anerkjening, bygg på ei kognitiv innsikt i alle menneske si likeverd, dette er naudsynt for å utvikle sjølvrespekt, seier Honneth (2008). «Selvrespekt innebærer en bevissthet i individet om at det kan respektere seg selv fordi det fortjener å bli respektert av alle andre» (Hyttten og Olavsén, 2011). Når ein blir sikra rettar, gjennom anerkjening, vil dette resultere i moralsk autonomi, og slik sjølvrespekt.

### *Anerkjening gjennom solidaritet*

Den siste forma for anerkjening, er sosial verdsetjing. I motsetnad til rettsleg anerkjening, dreier denne forma seg om dei særskilte eigenskapane, som skilje menneske frå kvarandre (Honneth, s.131). Både Hegel og Mead løftar fram tredje forma for anerkjening, og er samde om at subjekta treng denne anerkjeninga, for å «oppnå et ubrutt selvforhold». Hegel, omtalar dette som «sedlighet», og Mead omtalar dette ved demokratisk klassesdeling (Honneth, 2008, s. 131). Tidlegare var slik verdsetting knytt til rettslege privilegia. Verdien av dei ulike sjølvrealiseringsformene, viser seg i dei historiske herskande fortolkningane av samfunnet sine mål, dette er ei varig kulturell konflikt. Alle vil ha sin agenda, knytt til korleis deira eigen måte å leve på. Dess betre ein lukkast å gjere det offentlege merksam på eigenskapar og evner ein har i ei gruppe, som blir oversett, dess større sjanse er det for å auke medlemmane sin sosiale verdi. Det som blir sentralt i denne studien, er det enkelte barnet sine prestasjonar for fellesskapet i naturbarnehagen, korleis erfaringa av å verta sosialt verdsett, kan styrke deira personlege sjølvkjensle, realisert gjennom solidaritet. Når ein veit ein blir verdsett, vil relasjonane vere solidariske. Solidaritet, er her «en type intraksjonsforhold hvor subjektene tar del i hverandres livsbaner fordi de verdsetter hverandre symmetrisk» (Honneth, 2008, s.137). Ved sosial verdsetjing kan barna forholde seg positivt til egne konkrete eigenskapar og evner. Ein person kan berre kjenne seg «verdifull», om ein har eigenskapar andre ikkje har (Honneth, 2008, s. 134) I gruppa kan barnet oppnå ei kjensle av gruppefellesskap, kollektiv respekt og ære. Gjennom felles prestasjonar, med verdi for samfunnet, kan ein skape noko dei andre medlemmane anerkjenner. Om samfunnet sitt verdihierarki, er utforma slik at enkelte livsformer blir nedvurderte som mindreverdige, får ikkje subjekta sjanse til å gi egne erfaringane ein sosial verdi. Ei slik sosial nedvurdering, der eigenskapar og evner ikkje blir anerkjent, fører til tap av sjølvrespekt, æra blir trua. Den sosial tilslutninga, som personen har

jobba for å oppnå, blir fråteken personen gjennom manglande respekt, eller ringeakt (Honneth, 2008, s. 143).

Honneth sin teori vert nytta sidan den kan vise korleis vaksne i naturbarnehagen anerkjenner barna, men og korleis barna kjempar for å bli anerkjent ved sine handlingar, korleis vaksne lyttar og tek opp i seg barna sine innspel, vidare at dette er ein føresetnad for at barns medverknad kan skje. Korleis er barna med på å med-bestemme i naturbarnehagen? Omgrepet anerkjenning var nytta av to informantar, men omgrep som sjølvrespekt, er og i funna.

Teorien kan nyttast til å utforske relasjonelle føresetnader for medverknad, og vil truleg vere godt eigna til å fange ein del av dei prosessane som skjer her. Anerkjenning gjennom *kjærleik*, kan seie noko om relasjonane mellom vaksen og barn. Med *rett*, kan vise til medverknad, og *solidaritet*, kan knytast til fellesskapskjensla i ei slik gruppe. Honneth (2008) sin teori, er truleg ikkje skrive med tanke på barn, men han uttalar at rettssystemet må vere gjeldande for alle sine interesser. Pettersvold (2015), referera til Thomas (2012), som seier teorien tilbyr ein god tilgang til forståing av barns deltaking, den inviterer til å spørje når, kvar og korleis barn oppnår gjensidig anerkjenning gjennom *kjærleik*, respekt og sosial verdsetting.

### 3.3 ARNSTEIN SIN TEORI

Medverknad, romar mykje. Ein kan vere deltakande på mange nivå, innverknaden på avgjera er og ulik. Arnstein (1969), utvikla derfor ein rangert stige for medverknad. Eit trinn opp, gir større medverknad, makta blir vekta annleis. Dei åtte stega, kan slik nyttast i planleggingsprosessar og er ei skildring av ulike grader for deltaking i samfunnsplanlegging. Dei ulike nivå presenterer ho i ein stige med åtte trinn. Den viser slik medverknaden sitt innhald ( trinn 3-6), og korleis deltakarane kan påverke. Steg 1 og 2, er ikkje kjenneteikna ved deltaking for medverknad, og er derfor ikkje med her. Til høgare opp på stigen ein kjem, til større grad får ein av deltaking, innverknad og makt i offentlege kontekstar, her ved barns brukarmedverknad i naturbarnehagen. Nivå 3, 4 og 5, blir omtalt som grader av symbolsk medverknad, her gir ein underrepresentert gruppe symbolsk medverknad.

3. Informasjon: Her informera ein om rettar og ansvar, men ofte blir dette prega av einvegs kommunikasjonen, frå dei leiande. Kanalen tilbake for forhandling og tilbakemelding, er mangelfull for borgerane, møter er ofte overflatisk einvegs kommunikasjon (Arnstein, 1969).

4. Konsultasjon: På dette nivået måler dei leiande «deltaking» etter oppmøte eller om ein svarar på spørjeskjema, spørsmål. Uro, frå borgarane og idear dei måtte ha, vert truleg ikkje teke til fylgje. "Deltatt i deltaking", er eit *bevis* frå leiande, om at dei har gått gjennom nødvendige tiltak for involvering. Dette kan vere handsopprekking, utan reel «gevinst» for borgarane.

5. Søknad om medverknad: Her har borgarane ei grad av innverknad/ medverknad, sidan dei her får ei rådgivande rolle eller kan vere med å planlegge, dei har «tilgang til avgjerds prosessen», dei blir blidgjort. Men retten til avgjerd, ligg hjå dei «styrande» og borgar sine rettar er uklare for dei. Innverknad er i realiteten vanskeleg og vil vere bestemt av i kva grad borgarane kan uttale sine prioriteringar og korleis samfunnet er organisert. Borgarane får her ei perifert rolle som «vakthund».

Dei tre øvste nivåa, 6, 7, og 8, kan omtalast ved grader av makt for borgarane.

6. Partnerskap: På dette steget blir makta «faktisk» omfordelt, gjennom forhandling. Dei to partane er no samde om å dele planlegging og avgjerd. Forhandlingar kan og bli utløyst av borgarar, som har blitt opprørt. Avgjerd kan her bli tatt av borgarane, i staden for at den blir presentert ferdig for dei, av dei leiande.

7. Delegert ansvar: Forhandlingar mellom borgarane og offentlege tenestemenn på dette steget kan føre til at dei oppnår dominerande medverknad i avgjerd, ved at dei får autoritet over ein bestemt plan eller eit program. Borgarane har sikra seg dei viktige korta, for ansvaret i det eventuelle programmet. Den som har makt må starte med ein forhandlingsprosess, i staden for å berre presse på.

8. Større grad av medverknad: På dette nivået krev folket å ha den grada av makt, eller medverknad som garanterer at dei kan styre eit program eller ein institusjon, vere ansvarleg for synspunkt i høve politikk og leiing, vere i stand til å forhandle om forhold om "utanforståande" vil endre dei. Borgarane får her større grad av makt over eige liv (Arnstein, 1969).

Denne teorien kan fortelje noko om grader av barns medverknad i naturbarnehagen. Grad av medverknad, kan vere naudsynt for å formalisere og truleg sikre medverknad (Bae,2006). Arnstein si forskning er ikkje ny, og den er truleg ikkje skapt med tanke på barn, men relevant fordi den handlar om planlegging og medverknad.



### 3.4 BRUKARMEDVERKNAD SOM DIALOGISK LEIRSKAP

I forhold til dei vaksne si leiinga som kjem fram i funna, blir dialog for brukarmedverknad sentralt. William Isaacs (1999) sin artikkelen, kan utfylle fokuset på leiarnivået, med omsyn til medverknad. Ved å knyte barns medverknad til hans artikkel om dialogisk leiing, kan ein dra «inn» barna sine synspunkt, og gi dei reel medverknad. Dette kan ein sjå i samsvar med Arnstein (1969) sine nivå om partnerskap, men og i forhold til delegert ansvar. Artikkelen «Dialog leadership», frå 1999, kan vere med på å vise at barna får ei *rolle* i utviklinga av tilbodet. Slike tankar kan knytast til nyare forskning om co-produksjon i profesjonell praksis (sjå blant anna Dent & Pahor, 2015). Isaacs er forfattaren av «Dialogue» og «The Art of Thinking Together», desse tankane har vore omtala som løyndomen til ein god og uformell samtale, ein ny type leiarskap (Dialogos, 2017.04.23). Dialog, kjem frå gresk og betyr flyt av meining, dette kan få fram folk sin kollektive visdom. Ein dialogisk leiar vil «dra fram» det som manglar i samtalen. Ved å snakke og tenke i saman, skaper ein og deler kunnskap. Når ein er usikker, har spørsmål ingen har svar på, tek ein til å tenkje i saman, slik får ein dialog. Dette i motsetnad til diskusjon, der folk forsvorar sine synspunkt og held tilbake informasjon. Ein treng ei ny tilnærming til samtale der leiarane greier å sjå og hente ut visdomen i den enkelte, samstundes som leiar er eit levande eksempel på det ein formidlar (Isaacs, 1999). Når vi skal løyse problem, feilar vi ofte, seier Isaacs. Kan ein då skape miljø, som kan omforma vanskar til suksess, spør han vidare.

Noko som kan få fram det gøymde potensiale i menneska er å framkalle folks genuine stemme, lytte djupt, gi rom og respekt for å legitimere andre folks perspektiv og å utvide folks bevisstheit, seier Isaacs (1999). Dialogiske leiarar dyrkar fire dimensjonar i seg sjølv og i samtale med andre, for å få til dette. Til desse dimensjonane, er det knytt fire evner som kan forbetre kvaliteten i samtalen, seier han vidare. Det første ordet i setninga nedanfor er «rolla», eller dimensjonen ein inntek, til desse er tilhøyrande evner eller handlinga som kan forbetre rolla. Rollene gir balanse i samtalen i staden for å gå seg fast i ein av dei, eller berre repetere.

Med ei retningsgivande-rolle set i gang idear og tilbod om retning i samtalen. Med evna ekte uttrykk, kan ein formidle det genuine vi er og eigentleg kjenner på, det djupe og «autentiske» Dette er utfordrande ved dialogisk leiing.

I fylgjar-rolla, fullføre leiarane det som vert sagt, gir klarleik i andre sine tankar og støttar. Desse leiarane «dyrkar» evna lytting, for å forstå andre si tolking. Ein lyttar i saman, for å vekse i saman.

Motstandsgivar-rolle, desse leiarane utfordrar påstandar, stiller spørsmål ved validitet. Men

utfordringa skal gjerast med evna respekt. Her må ein sjå det genuine i det vi er usamde i. Aktiv tilskodar-rolle, her noterar leiarane seg kva som skjer og gir perspektiv. Dei vil registrere eigne tankar og kjensler, utan å agere dei. Denne evna blir omtalt som avventande.

Kan denne teorien spegle naturbarnehageleiar og barn, vise ei «breiare, meir omfattande og djupare» (Børhaug 2010, s. 22) forståing av barns påverknad i dei vaksne si planlegging av kvardagen i naturbarnehagen?

## 4.0 METODE

### 4.1 KVALITATIV METODE

I oppgåva har eg nytta kvalitativ metode. Metoden har røter i den hermeneutiske tradisjonen, som kan skrivast attende til Husserls fenomenologi, der saka sjølv må vise seg med eigne premissar, seier Aadland (2013). Og «saka» i oppgåva, er slik eg finn det, lite utforska. Kvalitative metode omhandlar teoriar om fortolking, hermeneutikk og vidare menneskeleg erfaring, som blir omtala som fenomenologi, dette har og vore mitt utgangspunkt i undersøkinga. Forskingsprosjektet i oppgåva er studert i dette perspektivet, for å forstå informantane. Ved å kome «nær» dei, og å gå i djupna på dette vesle felte, kunne eg betre forstå samanhengar i det dei sa. Det hadde derimot vore vanskeleg å nå særskilt barns, men og vaksne, sine synspunkt med avstand. Kvalitativ metode, vart derfor valt, og eg har nytta den fenomenologiske analysemodellen «systematisk tekstkondensering», Malterud (2013), som er inspirert av Giorgi. Dette er ein vitenskapsteoretisk posisjon som byggjer på ein hermeneutisk og dialektisk forskingslogikk. Slik blir dette prega av hermeneutikken, eiga forståing og evne til tolking (Aadland, 2013, s. 24).

Mitt syn på barns medverknad i forhold til naturbarnehagen, blir slik ei subjektiv sanning. Kvalitativ data, har blitt registrert som tekst, og analysert. Innsamla data har fått tale for seg sjølv. Dette er inspirert av ein induktiv forskingsprosess, der ein studerer datamateriale nedanfrå og utformar teori. Empiriske undersøking, har vore gjort ved fokusgruppe intervju. Vidare har eg sett på offentlege dokument, som Meld. St. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*. Meininga har vore å finne ut kva som skjer i desse naturbarnehagane, ved å stille spørsmål om praksisen deira, i høve tema. Med deira sine svar og perspektiv, tese, har eg gått vidare i undersøkinga, møtt antitese, og kome djupare inn i tema. Denne vekslinga mellom perspektiv, for å få ny og vidare innsikt, kallar ein den hermeneutisk spiral, ei vidareføring av

Diltheys tankar, ein av hermeneutikkens grunnleggjarar (Aadland, 2013). Sirkelen er og interessant i forhold til openheit for å bli påverka. Ser personalet i naturbarnehagane barna som ein «ting» i vår verden? «Spelar» og medverkar dei med barnet, opplever noko nytt og utviklar organisasjonen for å kome vidare som leiarar, eller stenger dei att? I subjekt (eg) – subjekt (du), opnar den enkelte seg for påverknad og endring. «Nyere forskning innenfor ulike fagområder peker i dag på viktigheten av å se på barnet som subjekt» (Bae, 2006, s. 63).

#### 4.1.1 Fokusgruppeintervju

Fokusgrupper er uformelle gruppeintervju eller diskusjonar, som vert leia av forskar, kalla moderator (Ringdal, 2014, s.247). Kvalitativ data vert henta inn frå denne gruppediskusjonen. Metoden vart nytta sidan den er godt egna til å samle inn erfaringar, haldningar, eller synspunkt i eit miljø der mange menneske samhandlar (Malterud, 2013, s.133). Dette er vidare ei rasjonell metode for å hente inn kvalitativ data (Ibid s.135) i forhold til problemstilling, der eg vil hente kunnskap og erfaring som kan ha oppstått i samhandling mellom ulike grupper i eit bestemt miljø. I fokusgruppe intervju, har moderator ei styrande rolle, med ei konkret forankring i saka, alle skal kome til orde. Som forskar, leier eg alle fire gruppeintervjua og vil ha ei balansert tale og informasjons inn henting, mellom deltakarane. Dei ulike yrkesgrupper representert i personalgruppa, må «løftast» inn av moderator. Faggruppene sitt syn må og «jordast» i tema av moderator, for å sikre svar på problemstilling. Moderator må sikre at alle får kome til orde i diskusjonen, gruppemedlemmane må utfordrast. Moderator må og fylgje med på dei. Gruppedynamiske prosessar som kan gi vidare innsikt i saka, må slik fylgjast opp av moderator. Skjer det til dømes noko i «spelet» mellom moderator og informant? Dette må plukkast opp, til analyse. Oppsummering må skje mens «bandet» går. Notatar og lyd opptak må vidare systematisk leggest til rette, transkriberast og analyserast (Malterud, 2013).

## 4.2 DATAINNSAMLING

### 4.2.1 Rekruttering

Rekruttering var gjort *utanfor* eigen organisasjon, i forsøk på å sjå fenomenet med nye auge. Etter at undersøkinga var planlagt og godkjenning frå NSD klar, vart administrasjon for oppvekst kontakta i to kommunar. Administrasjonen gav så informasjon om aktuelle barnehagar med naturavdelingar. Neste steg blei å ta kontakt med barnehagestyrarane/einingsleiarane i desse barnehagane. Styrarane formidla vidare kontakt til dei pedagogiske leiarane på naturavdelingane, som eg så tok kontakt med gjennom telefon. I prosessen, vart ein informant barnehage utelate, sidan eg blei tilbode ein samtale med pedagogen, medan vedkomande var på jobb i barnegruppa. Dette var ikkje som avtalt, informantgruppene hadde blitt ulike og omgivnad for intervju ville ikkje vere tilfredsstillande. Dei to andre naturavdelingane som blei kontakta hadde tilnærma like faggrupper, og slik gunstige med omsyn til «konkurrans» mellom faggrupper. Avdelingane hadde og engasjement i forhold til tema og eit ynskje om å delta i undersøkinga. Personale på naturavdelingane, fekk beskjed om å ta stilling til kven av barna, som var trygge nok i ein intervjusituasjon. Alder (4-5 år ) og minst eit år på naturavdeling var og eit kriterium. Barneintervjua, blei avtalt samstundes som vaksenintervjua.

### 4.2.2 Utval

Utvalet av inforantar var slik strategisk, men ikkje utplukka av meg. Avdelingsleiar og personalgruppe på naturavdelingane, hadde fleire års erfaringsbasert kunnskap om barns medverknad i naturen, derfor blei desse valt. Ulike faggrupper vart valt for å spegle praksis betre og breiare. Lærlingar og assistentar er av utdanning knytt til mindre omfattande teori, og vart valt for å tilføre ei anna oppleving av praksis. Pedagogane har gjennom si utdanning ei meir teoretisk og målstyrt tilnærming. Slik utfylte faggruppene kvarandre og gav nyttig data om kva som skjedde i høve problemstilling. Barna, hadde vore på gruppa i minst eit år, og tilførte eit meir fargerikt og nyansert «bilde». Det barna seier og gir uttrykk for, er deira syn på verda, seier Pramling, Doverborg-Östberg (2013). Barna fortalde då om sine opplevingane i forhold til tema, dette er i samsvar med, «Dei skal ha rett til medverknad ...» (Lov om barnehage, § 1).

Første naturavdeling, var knytt til ein kommunal barnehage med fleire avdelingar, som var ute frå 10.00-16.00, omlag 5-6 timar pr. dag, her er 19 barn i alderen 3-5 år. Personale er på 2 pedagogar, 1 spesialpedagog, 1 fagarbeidar, ein assistent og ein lærling. I intervjuet, er pedagog, fagarbeidar, assistent og spesialpedagog til stades. Personalet har valt naturen som ramme med hensikt, dei arbeidar her etter eige ynskje, noko som leiar ser som viktig. Dei har jobba saman dei siste to åra, og ynskjer fortsette. Barnas foreldre må ynskje tilbodet på dei premissar som personale stiller, slik blir samarbeidet lettare.

Den andre gruppa består av 1 pedagog, 1 fagarbeidar, snart ferdig utdanna som førskulelærer, og ein assistent. Barnehagelærarstudent, kunne ikkje vere til stades på grunn av sjukdom i personale, noko eg fekk opplyst då eg kom, etter ei litt lang reise. Knapp tid, med omsyn til jobb og studie, gjorde at eg tok intervjuet. Personale hadde jobba her i nokre år, etter eige ynskje. Dei har interesse for friluftsliv og er klare på at dei trivest, det er denne ramma dei vil ha for tilbodet. Naturavdelinga er ei avdeling i ein kommunal barnehage, og er ute etter frukost, tre heile dagar i veka. Ein går til ulike naturområde i nærleiken, men har fast stad med bål plass, og ein stad å varme seg. Ved svært dårleg ver kan dei vere inn seinare på ettermiddag. Den aktuelle gruppa har 16 førskulebarn, andre år kan det vere 4 og 5 åringar, då er det 12 barn.

Gruppene vart litt ulike, men pedagog og lærling var representert i begge grupper. Utvalet vart slik mindre enn planlagt. Med dette gjorde analysen godt handterlig, ved trinnvise strategi. Lite utval, var og ein del av planen. Eit avgrensa datamateriale er viktig for meiningsfylt gjennomføring, seier Malterud (2013, s.99). Og det empiriske utvalet er lite, men *svært relevant*. Dette med tanke på at eg og gir *stemme til barna* si oppleving av tilbodet, saman med dei vaksne. Planen var 2 x 4 barn i alderen 4-5 år, som blei redusert til totalt 7 barn, på grunn av sjukdom. Barna vart intervjuja først, for å oppklåra tråar i barneintervjuet med vaksne si forklaring, men og for å freista ta omsyn til deira eigenverdi og «dagsorden» for barns medverknad. Barn har truleg tankar som i mindre grad, er prega av innlærte normer. Vaksne vil truleg i større grad tilpasse haldningar eller åtferd ut frå kva som er sosialt akseptabelt.

#### 4.2.3 Prøveintervju

Prøveintervju, vart gjort av eit barn på 5 år, godkjenning vart gitt av mor, som var i bakgrunnen ved heile intervjuet. Erfaringa var at svara eg fekk på spørsmåla, i stor grad var knytt til hennar lek, stad for dette og opplevinga hennar, framfor omgrep. Derfor planla eg ei

enno meir livsnær opning til barna sin intervjuguid, enn fyrst planlagt (teikningar, kiste med spørsmål, bilde). For å erfare korleis intervjuguide fungerte i vaksenintervju, tok eg eit pilotintervju med eigen kollega i naturbarnehagen. Her gjekk eg gjennom planlagde tema. Eg erfarte det var viktig å la kollegaen min uttrykke seg fritt, samstundes som eg og heldt ein regi på tema, for å drive samtalen framover. Det var og ei erfaring at dei som blei intervjuja måtte få for flytte seg fritt i tema, etter assosiasjonar. Slik fekk eg nyanserte skildringar og forståing av omgrepet medverknad, ei god formidling om det som faktisk utspelte seg. Formidling av ro og tillit til at vedkomande ville formidle, var og noko som eg ville ta med vidare.

#### 4.2.4 Intervju i dei to barnegruppene

Barneintervjua vart inspirert av «Mosaic approach» (Clark 2005), sidan rammeverket i metoden lyttar til barn som aktørar og har fokus på *deira* erfaring. Metoden bygg på Reggio Emilias filosofi, der miljøet kan hjelpe til å nå mål, omtala i kapittel 2.5. Slik er spørsmåla og samtalen prega av konkrete stadar og hendingar. Minne deira vart freista «materialisert» ved å ta ei «tidsreise» til stadane og hendingane. Dette for at dei skulle assosiere kva som hadde skjedd der. For å ikkje misse merksemda deira, eller viktig informasjon, la eg visuelle spørsmål, utforma som teikning, på inne rulla lappar i ei lita tre-kiste, som i ein leik. Slik vart barna aktørar, og «drivande» i dialogen, utan for mykje styring av meg. Som ei avslutning, samla eg inn barneteikningar, frå leiken i naturen i etterkant av intervjuet. Dette for å ikkje utfordre barna for mykje denne intervjudagen. Teikningane visualisere kjensler og «språk», gav eit godt utgangspunkt for analyse. I intervjua nytta eg tid på førehand, for at dei skulle bli tryggare, og vi skulle bli betre kjent. Ro i intervjusituasjonen og nærleik ved å møte dei «symmetrisk», var noko eg la vekt på. Dette gjorde at dei opna «vindauget» inn til seg, og var motivert til å formidle. Eg la og vekt på augekontakt, i begge intervjua, likeeins forsiktig humor. Med rolege rørsle, blick og mimikk, freista eg formidle oversikt, at eg var trygg i situasjonen og viste korleis dette skulle gjerast. Alt dette for å «opne» og skape ein trygg og god dialog.

I første intervjuet, gjekk eg rett inn i det aktuelle området og kika meg rundt. Det usynlege «gjerde», blei tydeleg i form av vaksne som observerte. Pedagogiske leiar kom mot meg og ynskte meg velkomen. Vidare såg eg meg rundt i naturbarnehagen, for å forstå betre det barna sa, eg helste og varmt på barn og vaksne. Samlingsstaden deira ute, bål-plassen og sanden framfor skogholtet, var stadar eg blei gjort merksam på. Sidan gjekk vi inn, saman med den

aktuelle barnegruppa. Det vart litt lite tid til å gjere seg kjent med område i forkant, men det var ein balanse i forhold til å ta omsyn til deira og min dags plan. Intervjuet var på ei uforstyrta og stille avdeling, på deira «arena», trygt og nærast distraksjonsfri. Eg nærme meg, ved å hjelpe dei i avkledings situasjonen. Pedagogen var hjelpsam med å plassere barna rundt eit lite barnebord, slik nærleik og augekontakt vart mogleg. Ho tilbød seg og å vere der, (utan å delta). I samarbeid fann vi sitjeplassane, og eg nærma meg vidare, ved å kommentere omgivnadane. Etter å ha fortalt kort om meg sjølv, fekk dei presentere seg. Det vart lagt vekt på at *alle* måtte få prate, men ein i gongen, sidan eg hadde opptakar. Samtalen vart innleia ved å teikna området med innspel frå deira sine skildringar av naturbarnehagen. Her kjente eg at eg skulle ha studert området nærmare sjølv. Likevel fungerte dette delvis, sidan eg fekk kontakt ved å etter spørje barna si «ekspertise» når eg teikna.

Samtalen vart noko strukturert, ved at dei fekk ord etter tur, men dette gjorde og at eg sikra eit bra opptak. Det enkelte barnet plukka opp det andre barn uttalte, og dreiv samtalen vidare. Dei spelte på kvarandre, sjølv om eg hadde struktur. Struktura gjorde at alle fekk ei stemme inn, sjølv om nokre av dei prata meir. Ein meir uformell samtale kunne gitt anna informasjon, men hadde blitt vanskeleg å dokumentere på opptakaren. Ved at eg tok utgangspunkt i stadane dei leika på, heldt dei seg til tema og assosierte og vidare. Den vesle tre-kista, fanga dei i situasjonen og tema, sjølv om dei og blei opptekne av sjølve handlinga (å trekke tema lapp). Då det nærma seg 20 min., vart dei litt urolige og ville «gå på fjellet», derfor tenkte eg ut eit siste innspel og avslutta. Sidan eg fekk eit godt svar på dette, tenker eg at eg «las» behov deira og avslutta i tide. Tryggleiken i situasjonen, kan ha samanheng med at pedagogen var til stades, som ein passiv deltakar. Men og at eg formidla varme, respekt og interesse for det dei uttalte. Oppsummeringane eg tok av det dei sa, for så å gå vidare i samtalen, kan ha gjort at dei og opplevde å få respekt, som «symmetriske» samtalepartnerar.

I andre barneintervjue, såg eg meir på staden fyrst, då dette mangla litt i 1. intervjuet. Her kom eg til hovudbarnehagen først, og måtte slik inn om gjerdet. Eg helsa varmt i respekt på vaksne og barn, som eg møtte, dei var smilande og positive. Ved å vise til felles erfaring i naturbarnehage, fekk eg god kontakt. Barna som var utplukka, deltok viljug som guidar, saman med pedagog. Eg fekk oppleve stadane dei leika på, gjennom deira formidling. Barna var svært fokuserte, kontakta meg med namn, fortalde om leik /aktivitet og viste meg naturområdet deira i skogen. Pedagogen let barna få tale, noko dei gjorde med stort engasjement. Barna namngav stadar på område med sine namn, som «klatreskogen» og «stikkertorneskogen». Dei skildra kva dei gjorde på dei ulike stadane, som å leike mor og far,

klatre, leike ved bekken eller balansere. Turen varte i 15-20 min., så gjekk eg inn for å prate med barna i eit kombinert kontor/ møterom. På grunn av sjukdom i personalgruppa, kunne ikkje pedagogen vere med på samtalen. I romet ved sidan av leika ei barnegruppe og ein vaksen, det var høglydt støy og det gjekk mot måltid. Slik vart ramma utfordrande, eg sleit litt med å få barna sitt fokus. Kanskje hadde dei prata ferdig ute, var slitne og svoltne? Sidan stram vaksen struktur, ville fungere lite i denne situasjonen, freista eg tenke på konkrete element, som kunne hente dei inn att. Som utgangspunkt, valte eg å knytte ein samtale til bilda eg hadde teke i naturbarnehagen deira. Dette fungerte delvis, og dei fortalde om leiken på dei ulike stadane. Det sterke fokuset på leik og aktivitet, som dei hadde ved omvisinga, var likevel borte. For å få fornya merksemd, greip eg fatt i eit oppslag på kontoret/møteromet, der det var bilde av skogsleik og aktivitetar dei hadde hatt, tanken var å få meir fart på dialogen. Dette fungerte tidvis, og eg fekk inn svar på nokre av spørsmåla eg stilte. At pedagogen ikkje kunne vere til stades, gjorde truleg at barna vart meir utrygge og formidla litt mindre enn den første gruppa. Prov på dette, kan vere at eit av barna tok til å spørje etter pedagogen på slutten av intervjuet. Då runda eg av og avslutta intervjuet i respekt for deira behov. Alle hovudtema i intervjuguide, vart nytta i samtalen med barna, sjølv om innspela til desse tema kom sporadisk frå barna. Informasjonen barna gav meg i desse intervju, gav eit klart barneperspektiv, eg ikkje kunne ha fått av dei vaksne. Teikningar blei ettersendt nokre veker seinare, der barna hadde teikna leiken på dei aktuelle naturområda.

#### 4.2.5 Intervjua i dei to personalgruppene

Begge personalgruppene hadde blitt kontakta i førekant i brevs form, dei hadde underteikna «Spørsmål om deltaking i forskingsprosjekt», med litt generell informasjon om prosjektet. Ut over dette, vart spørsmåla dei fekk, først presentert for dei ved intervju. I forhold til begge vaksenintervju, innleia eg om felles praksis, gjorde kort greie for prosjektet sin bakgrunn. Begge intervju vart opna ved å vise til felles praksis og formidle at det kan vere viktig at dei som arbeidar i naturbarnehagen, formidlar kva som skjer her. Eg spurte om tillating til å ta opp på band og informerte om rettar. Vidare informerte eg i begge gruppene, at dei ikkje måtte take omsyn til mine offentlege synspunkt, om desse var kjent for dei. Det var deira oppleving og meining som skulle fram. Ein time vart førespegla for intervju, for at dette ikkje skulle bli for langt. Begge gruppene viste seg likevel som effektive og «tidsøkonomiske», i det dei passa på tida, svarte på spørsmål og uttalte at dei måtte tilbake til gruppa. Hovudtema i intervjuguiden, vart nytta som støtte, for å sikre alt i problemstilling vart inkludert. Kvart



hovudtema, vart innleia av eit ope hovudspørsmål om tema, som, fortel om, korleis, i kva grad. Årsaka til dette, var at eg ikkje ville påverke det som vart sagt, samstundes som fokuset var klart. Slik fekk eg fram det som informanten «hadde til hensikt å med dele» (Malterud, 2013, s. 76). Dette blei etterfylgt av ynskje om utdjuping i form av detaljar, nyansar, ved at dei skildre autentiske situasjonar med barna. Spørsmåla i dei to gruppene, var i utgangspunkta like, men varierte litt utifrå personale sitt fokus. Underspørsmål, kom stort sett fram i samtalen i begge grupper, utan at eg trengde å stille dei særskilt.

Første intervjuet blei gjort på eit uforstyrta personalrom i barnehagen, utan distraksjonar. Vi sat rundt eit lite bord. Stemninga var lett og positiv, eg gav beskjed om at dei måtte ta ordet når dei ville formidle noko, elles at ein prata etter tur. Dette for at alle si stemme skulle kome fram og at dei ulike faggruppene skulle farge uttrykket. Pedagog og spesialpedagog tok oftast ordet, dei formidla og mest informasjon. Assistent og lærling vart derfor oftare oppmoda om å ta ordet, sjølv om dei og tok ordet sjølv. Assistenten tok til dømes ordet først, etter at første hovudtema var introdusert. Lærling og assistent formidla og svært nyttige døme om dei praktiske opplegga, medan pedagog og spesialpedagog knytte tilbodet til lov og planar, samstundes som dei kom med gode praksisforteljingar. Slik utfylte faggruppene kvarandre godt.

Andre intervju, var og i eit uforstyrta personalrom. Også her var det assistenten som tok ordet først, støtta og etterfylgt av pedagogen. Samtalen flaut greitt, dei tok ordet vekslevis, sjølv om pedagogen prata mest. Som i den andre gruppa, gav assistenten nyttig informasjon om praktiske opplevingar og utfylte pedagogen si formidling. Pedagogen viste til praksisforteljingar, men la i tillegg linjene inn mot planar, teori og føringar. Begge var svært opptekne av arbeidet dei utfører med barna. Som i det andre gruppa, formidla dei at naturen, var staden dei hadde valt for barna. I begge intervju er informantane svært opptekne av barneperspektivet, og kva dette betyr for trivsel og gode lærings situasjonar for barna.

### 4.3. ANALYSE

Her fortel eg fyrst litt om transkriberinga, mi handsaming av data. Vidare omtalar eg kort litt generelt om Malterud (2013) sin metode, systematisk tekstkondensering, nytta som utgangspunkt for analyse av data i oppgåva. Etter dette, kjem eg inn på korleis eg konkret har gått fram i dei fire stega til Malterud.

### 4.3.1 Transkribering

Transkripsjonen tok eg sjølv, sidan eg opplevde intervjuet og situasjonen. Til saman 6 vaksne og 7 barn, utgjorde ein rå data på ca. 30 sider, slik kunne eg nytte mest alt. Det er viktig at eg er klar over korleis eigen posisjon som pedagogisk leiar i naturbarnehagen, kan farge transkriberte tekst (Malterud, 2013, s.79), derfor tok eg med så mykje data som råd. Lytting og nedskrivning gjorde at eg nærma meg materiale og kunne tenke inn mot analyse. Alt vart transkribert, utanom helsing og innleiing. For å ha intervju-situasjonen i minne, tok eg transkripsjonen rett etter intervjuet. Arbeidet vart slutført, få dagar etter. Utanom utydlege setningar der barn var ute av fokus, er alt skrive ned. I staden for å skrive ned noko eg trudde vart sagt, utelet eg det. Pauseord og latter vart med, for å sjå det i samanhengen. Mine spørsmål og stadfestingar vart ein del av materiale, for å sjå om eg påverka. Rådata fekk «tale» om verkelege hendinga, med eit formål, sjølv om bilde av røynda vil vere avgrensa (Malterud, 2013, s.74). Barn og vaksen analyse er skrive under eitt i kvart analyse steg, for å hindre oppatt taking. Alle informantane fekk fiktive namn, sidan ein då synest kome «nærmare» informanten, enn a, b eller x. Logg vart oppretta.

Malteruds *systematiske tekstkondensering*, er nytta sidan ho gir ei konkret rettleiing for kvalitativ dataanalyse og eignar seg for utvikling av nye skildringar og omgrep. Vidare ser eg det som ein måte å sikre data. Meiningsberande kraft, kan bli styrka, seier Malterud (2013), og sidan materialet er lite, kan det bli grundig med ein trinnvis strategi. Metoden er inndelt i fire steg, omtalt nedanfor, den er inspirert av Giorgi og Grounded Theory, som vil utvikle kunnskap om informanten si livsverd. Slik blir essensen i barna og personalet si forteljing gjeldande, ikkje min eigenerfaring. Ved å føre logg på val gjort i analysen, freistar eg vise bru mellom rådata og resultat.

*Systematisk tekstkondensering, Malterud (2013, s.111)*

1. *Heilskapsinntrykk*: Plukke ut foreløpige tema, (5-8) ved fyrste gjennomlesing.
2. *Frå tema til kode*: Tema, som omtala i steg ein, blir grunnlag for kodar, til sortering av meiningsberande einingar i kodegrupper. Kodane blir justert og definert etter kvart i prosessen.
3. *Kondensering-frå kode til mening*: Kvar kodegruppe blir delt i 2-3 sub-grupper, undergrupper, for å nyansere innhaldet i desse.

4. *Samanfatning-frå kondensering til skildring og omgrep*: Essensen i kvar kodegruppe, skal no danne grunnlag for underavsnitt i resultatkapittel.

Malterud (2013), nyttar ein kommode og skuffene i denne, som ein metafor for korleis ein kan sortere og handsame data, frå råmateriale til ferdig ny kunnskap. Denne vert kort vist til i analysen, for å forklare det som er gjort.

#### 4.3.2 Heilskapsinntrykk-frå villnis til tema

I samsvar med steg ein, las eg gjennom det transkriberte materiale, merka meg førebelse tankar, farga av det barn og vaksne formidla. Enkle notatar om tema dei tok opp, blei notert på generell basis (Malterud, 2013). På dette steget freista eg vere heilt open for informantane si formidling. Prosessen var ikkje styrt av intervjuguiden, og namn på tema vart til etter kva informantane sa. Informantane sine ytringar, vart klipt ut frå råmateriale og lagt i nye dokument. Etter denne prosessen, gjekk eg tilbake til råmateriale, for å sikre samanhengen setningane var henta frå. Barna sine setningar vart supplerte med samanheng for setninga, for å sikre dette.

Generelt snakka barna om at dei skapte leiken sin i naturen og bestemte over den, dei formidla eit samhald («vi» og «saman») og sa at vaksne også bestemte. Barna formidla og at dei ville ha uforstyrra leik, utan vakseninnblanding/styring. Begge barnegruppene omtalar litt overraskande døden. Barneintervjua vart så lest gjennom ein gong til, meiningsberande einingar sortert inn i fem tema, ut i frå kva eg «såg» i teksten, som informantane formidla. Barneintervjua vart fyrst sett på separat, for å nyansere meining, men så samla i eit dokument, for å sikre anonymitet for barna.

Vaksenintervjua vart og fyrst handsama separat, for å nyansere budskap til informantane. I første intervju, formidla dei det var sterkt samhald i barnegruppa, mykje bruk av barnets innspel, og at dette letta arbeidet. Naturen var eit tilrettelagt rom, barn og vaksne var ny-tenkande, vidare at barna har fridom innanfor rammer. At sterkt vaksenengasjement og fråvær av praktiske oppgåver, gir nærleik til aktiviteten og barna, vart og kommentert. Dei vaksne omtalar og sikkerheit. Tema eg fann i første vaksenintervju, var ikkje ulikt tema som kom fram i andre vaksenintervju, men noko ulikt var det. Samhald, var meir klart omtalt i andre intervju, men ved å sjå på det fyrste ein gong til, såg eg at dette og var tema her. Fleksible og ny-tenkande vaksne og barna sine meiningar, var nemnt fleire gonger i det andre intervjuet, medan informantar i første intervju, og var opptekne av medverknad i leiing og å gjere

naturbarnehagen meir synleg i samfunnet. Eit innslag om foreldremedverknad vart utelate, sidan dette ikkje var med i problemstilling.

Tema i dei ulike gruppene blei litt ulike intervju guiden. Ei fyrste oversikt av materiale, er gitt at i figur 1, nedanfor. I parentes litt av årsaka til at det er teke inn.

Barn, tema, steg 1	Vaksne gr.1, tema, steg 1	Vaksne gr.2, steg 1
1. <i>Leik i natur, som dei skaper sjølv</i> (omgivnad og namngiving). Den eigenskapte leiken skjedde i naturen.	1. <i>Naturen, eit unikt rom for barns leik.</i> (Alle vaksne uttalar dette, på ulik måte)	1. <i>Naturen, eit rom for barns leik og utforsking</i> (Mykje data).
2. <i>Dei vaksne bestemmer og, og beskyttar.</i> Dei fleste informantane hadde «spor» av dette, sjølv om det ikkje var eit dominerande tema.	2. <i>Barna er opptatt av det naturen viser.</i> (Dette er gjennomgåande for alle informantane)	2. <i>Vaksne fylgjer barnets initiativ.</i> (Mykje omtala).
3. <i>Vi bestemme sjølv og tek ansvar.</i> Alle barna uttalar dette sjølvstende, på ulike måtar i eigen aktivitet.	3. <i>Haldningar/samhald.</i> (Tema som går att).	3. <i>Å få vere med på å forme sin kvardag.</i> (Vektlagt av informantar).
4. <i>Korleis vere med kvarandre?</i> Dette er eit tema som kjem fram i begge informantgruppene.	4. <i>Barnets eigen «natur/skapardriv».</i> (Tema som går att).	4. <i>Barn som erfarer gjennom handling.</i> (Læring ved erfaring, poengtert).
5. <i>Erfaring/heilskapleg læring,</i> sidan barna reflekterer ein del over det dei erfarer og opplever.	5. <i>Barna, med leiarar for planar/opplegg.</i> (Mykje omtala).	5. <i>Andre leikegrupper, samhald.</i> (Sett på som annleis enn i hoved- barnehage).
	6. <i>Rammer, bygd på medverknad, men og leiing.</i>	6. <i>Vaksne som er endringsorientert og aktive.</i> (Kommentar som punkt, over).
	7. <i>Romet sine eigenskapar</i> (Litt ulikt 1, meir knytt til romet åleine).	7. <i>Barna må få vere med å bestemme, i rammer.</i> (Vaksne rammer og vektlagt).
	8. <i>Robuste barn med naturleiker.</i>	8. <i>Planar i etterkant.</i> (Ulikt den andre natur barnehagen)
	Alle tema er valt ut i frå kva informantane svarte på spørsmål i intervjuguide.	

*Fig.1 Ei første oversikt over tema i fokusgruppe intervju.*

Som ein kan sjå har tema i alle gruppene mykje til felles. Tema vart lest gjennom fleire gonger, for å sjå om noko vart oversett, vidare blei denne informasjonen koda i grupper.

### 4.3.3 Frå tema til kode

Eg gjekk så gjennom meingsberande einingar (sitat med meining) på ny, for å sjå om eg kunne finne hovudgrupper i data. Kva var samanfallande for dei ulike tema, kva sprika? Etter gjennomgang og vurdering, koda eg så data i Malterud (2013) sine «kommodeskuffer», frå alle informantar, ved å freiste «spørje» problemstillinga. I dei ulike skuffene, «la» eg tekst som hadde noko felles. Her såg eg på hovudpunkt i problemstilling/teori, for å skilje kva det var dei sa. Namnet på kodane, (skuffene) er ikkje heilt i samsvar med tema frå intervjuguide, der eg skilje meir mellom naturromet, medverknaden og leing for medverknad. Kodane har fått namn etter ei induktiv metode, for at data skal få «tale», slik blir informanten si relatering til koden sentral. *«Utbytte blir best hvis du arbeider induktivt, altså først koder og deretter ser hva dette har resultert i, enn omvendt-altså at du forhåndsdefinerer en kode og deretter sorterer»* (Malterud, 2013, s.104).

Kodane eg fyrst kom fram til, ut i frå tema i barneintervjua på steg 1, var fylgjande: Kode 1: Dei vaksne bestemmer. Kode 2: Vi leika saman. Kode 3: Vi bestemme sjølv, kva vi har lyst til å leike. Kode 4: Vår leik. Slik fekk eg med struktur, kva dei bestemmer og kva rolle dei innteke. I forhold til dei vaksne, jobba eg først med intervjua separat, for å sikre at alle nyansar kom med. I intervju 1, hadde eg fyrst kodane: Kode 1: Naturen, eit unikt rom for barns leik og utvikling. Kode 2: Barna blir opptatt av naturen, idéar. Kode 3: Medverknad og vaksne rammer. Kode 4: Robuste barn, vi brukar det vi har. Kode 5: Naturbarnehagen eit «it», leiar som møter menneske. Neste vaksenintervju, hadde desse førebelse kodene: Kode 1: Barna brukar naturen til leik og utforskning. Kode 2: Å få vere med på å forme sin kvardag. Kode 3: Barn som erfarer gjennom handling. Kode 4: Andre leikegrupper og samhald. Kode 5: Vaksne som er endringsorientert og aktive. Samla, har desse kodane med naturromet, vaksne rammer, korleis dei leiar, barn sitt sjølvstende og ikkje minst medverknad som kjem fram som ein heilskap i funna.

Alle desse kodane vart laga på bakgrunn av inndeling i 2-4 sub-grupper pr. kode, desse gav igjen utgangspunkt for nye kodar. Etter ei ny inndeling av kodane, opna eg andre «skuffer» og kom fram til nye meir presise kode grupper, «fininnstilt» av sub-gruppene. Dei to vaksenintervjua vart og til 5 kodar, ved at eg «jobba saman» sub-grupper i dei to intervjua, ved å ha dei ved sidan av kvarandre i eit skjema og trekke saman det som var felles. Fire barnekodar og fem vaksen kodar, blei då med til med til neste steg.

#### 4.3.4 Kondensering-frå kode til meining

Namna på barnekodane, og dei 5 nyleg saman trekte vaksenkodane (alle inndelt i sub-grupper) vart no plassert ved sidan av kvarandre i to kolonnar. Slik såg eg betre kva som var inkludert i kodane, ei og ei kodegruppe vart vidare handsama. Dette er notert i prosjektlogg, for å erkjenne logikk (Malterud, 2013, s.104). Samling av sitat frå informantane, vart føya saman til små sub-gruppe tekstar, skapt av «essens». Nokre sub-grupper vart flytta til nye kodar og fekk nye namn. Når eg laga desse endelege sub-gruppene, blei det nytta eg-form i kondensata, for å betre representere informantane. Under overskrifta, skapt av essens, limte eg eit rikt sitat i starten av gruppa, som så blei supplert med dei andre meiningsberande einingane, saman føya av meg. Uklare delar, utan meining, blei sortert bort, likeeins «fyll-innslag» i setningar som «*og sånn...for det var litt sånn*», «*så det så..*». Slik har enkelte setningar blitt «dratt» saman til ei meiningsberande eining, men berre om tydinga er ivareteken.

Døme på kunstige sitat på barne sub-grupper kan vere: Vi kan bestemme kva vi har lyst til å leike, eller barn høyre på vaksne. Frå dei vaksne sub-gruppene, kan vi til dømes ta «essens-sitat», som barn har eiga skapardrivkraft, og søker roma i naturen, eller barn er med å planlegge og medverke, gjennom det dei gjer og seier. Dei fleste kodane vart inndelte i ca. fire sub-grupper, nokre meir, andre mindre, med liknande små setningar som vist til. I denne prosessen, såg eg at siste kodegruppe eg hadde teke med meg, burde utelatast sidan den var for lite knytt til problemstilling. Den hadde fått namnet «Naturbarnehagen eit «it», der vaksne har eigarforhold». Dette handla meir om vaksen medverknad og kva barnehagetypen betyr for betyr for samfunnet, likeeins er det ein «påstand» som gir meinig for meg. Var det derfor eg tok den med? Likevel, seier den noko om barnesynet deira, men dette kan «lesast» gjennom dei andre kodane.

#### 4.3.5 Samanfating-frå kondensering til skildring og omgrep

I siste steget, har eg samanfatta til kodegrupper, som bygg på alle omtalte sub-grupper. Desse gruppene var mange, og for å få meir oversikt over materiale og ikkje bli tapt i detaljar, er kodegruppene slik resultatet i denne undersøkinga. Kvaliteten på dei er sikra ved at dei ber i seg alle sub-gruppene. For å knyte desse slutt kodane til det som var det første «vill-nisse», og å sjå dei i samanhengen, presentera eg dei endelege kodane i funn kapittel. Likevel, presentera

eg her dømme på to kodar, dei andre kodane ligg som vedlegg, for at lesar kan få gå inn å sjå på resultatet av undersøkinga.

**DØME PÅ RESULTAT-KODAR BARNE OG VAKSEN INTERVJU (Resterande kodar som vedlegg)**

TEMA I KODEN

**Kode 2. Glade fri-leikarar i eige «liv»! (BARN)**

Vi bestemte over leikane vi finne på, og det betyr at vi er sjefane på leiken, kva vi skal vere. Det er «kjempebra, kjempebra» å leike i skogen. Vi synest dette er kjempegøy! Barn likar å leike og sånn i skogen, allting, springe og leike med pinna og sånn, eller som pinna er sverd (seier to av dei). Elles kan ein klatre i tre, det likar barn og gjer det fordi det er gøy. Ein kan og leike gøyme og leite, eller berre lage ein flyplass i sanden, barn greier det. Bygge ting kan ein gjere, sage, spikke og hamre, for vi har verkty, det treng vi. Barn klarer det, det er ting barn gjer i skogen! Dei vaksne bestemmer «alt resten». Men barna bestemmer og når dei leikar. Vi skal vere vennar og alle skal vere med. Så har vi leike møte, her er det vi som bestemmer reglane og kva som skal skje. Rein: «Ja. (Vi har leik med pinnar) Når vi finne på lekene da bestemmer vi!». Ola: «Då betyr det att vi e sjefane» (dette kjem som kommentar på det Rein seier, vidare legg Aslak til: «Ka vi skal være». Ola: «Ed åd» (eg og), føyer han til. Vi kan bestemme det vi vil og kan leike det vi har lyst til. Ein kan bestemme at ein vil leike sjølv, eller saman med nokon andre. Vi kan gå dit vi vil og det er det vi som bestemmer (innanfor område). Dette kan vere til sticketorneskogen, eller.... For vi får idear fordi vi tenker og leiken vi finn på, bestemmer vi sjølv. For det er vi som finn stadane å leike på? (Om ein «leike-plass» under trea). Å vere i skogen er ein god leikeide. Ein kan finne stadar å leike på under trea! Plukke blomster, kan ein og gjere eller gå til klatreskogen. Vi kan og vi vil berre leike! Aslak seier; «Vi bestemme kva vi har lyst til». Jarl: «Eh, en ting. Å klatre i trær, fordi det er så gøy». «Eg veit... Jo, det er derfor vi vil...vi kan berre leike!» (seier han og om å gjere som ein vil i skogen).

Bestemme sjølv!  
Leikefridom, i stad og aktivitet.  
Barn kan og klarer!  
Fridom og glede!  
Voksne bestemmer det utenom leik.

**Kode 7 Ide-leverandørar til eigen kvardag. (VAKSNE)**

Dei vaksne set også ei ramme barnet kan velje ut i frå, så bygg ein vidare på det valet, for det er ikkje fritt val slik barna kan gjere som dei vil. I Spider-Man veke, fekk dei surre eit gigantisk spindellev i heile skogen, noko dei ville vise alle...Ved Star-Wars veke nytta vi pinna til sverd, så fekk dei leike med det. Vi hadde og aktivitetar tilknytt andre figurar, det blei teke bilde av og alle var med. Dette er fellesprosjekt, vi lagar også ting saman med dei i skogen, der barna skaffar og skaper delane, no lagar vi til dømes ei ugle. Elsa: «Det er no barna sine idear, for vi er no der og legg til rette for at barna kan klatre der dei vil. Men det er no ungane som har ideane, og så må vi vere der og hjelpe dei og støtte dei og hjelpe dei å få det til». I fjor var dei veldig interessert i insekt, då fokuserte vi på det, Barn som påverkar sin laga insekts pyramide og løyste oppgåver om insekt. Ut i frå det barnegruppa interesserar seg for og kvardag med innspel. bestemme, vel vi det som er bra for dei, noko vi tenke kan vere givande for den gruppa. Det er barna som legg til rette, fører ann, vaksne går så etter deira initiativ. Eva: «Ja...for skal ein berre finne på noko som ungane eigentleg ikkje interesserar seg for, så får ein dei ikkje med. Då blir det ikkje noko kjekt. Så det er veldig viktig å fange opp interessene deira å sjå kva dei likar. Då blir det noko som dei er engasjerte i». Vi legg rammene for kvar vi skal på tur, men utgangspunktet er og kva dei vil mot.

Dei vaksne legg til rette, set rammer kjem og med føringar.  
Ikkje «fri flyt».  
Ideane kjem frå barna sine initiativ, dei vaksne fylgjer dette.  
Barn som påverkar sin Eigarskap til leik og utvikling av kvardagen.

<p>Sjølvs om vi har ei ramme, er det og opp til dei. Vi pratar ikkje med dei om kva vi skal gjere neste veke, men vi ser interesse deira og behovet, dette er utgangspunktet. Eva: «... dette med medverknad, så er det av og til at barna spør..., kva tid skal vi gå dit?..., turplassar det er lenge sidan vi har vore... der ja, tenke vi vaksne.. Det kan vi legge opp på planane. Så vi har på ein måte ein månadsplan...også kjem dei kanskje med spørsmål, kva tid vi skal gå dit? Ja, kanskje vi kan fare dit i dag, at vi er fleksible...det er ikkje slik at vi må gjere det, for det står på planen vår. Men sånn at vi fylgjer initiativ frå barna eller plassar dei har lyst å fare til eller, ting dei har lyst å gjere....vi plukkar opp ting som dei interesserar seg for å...bruke seinare». Medverknad betyr at ungane skal få vere med å bestemme, vere med på å forme sin kvardag. Det må ikkje vere sånn, slik skal vi gjer, ferdig med det. Om vi planlegg ting dei ikkje vil, då kan dei gjere andre ting, det kan dei bestemme. Leiken får dei bestemme, legge opp kva dei vil gjere sjølv i kvardagen. Ein må sjå litt i interessene deira, ikkje berre bestemme kva som er kjekt for gruppa. Dei får ikkje heilt fri flyt, men si ramme. Ungane synest det er veldig kjekt å medverke...då kan ikkje vi seie nei heile tida. Dei kan få halde på, så kan ein informere om att no er det veldig kaldt og om vi blir våte, då blir vi fort kalde. Ved å få erfaringa, blir dei sjølvbevisst. Vi må vere bevisst på den situasjonen dei leiar oss til. Ein kan velje å stoppe dei, ikkje la dei få prøve, men då får dei ikkje vere med på å medverke på sin kvardag. Dei må få bestemme sin kvardag, det er medverknad for meg. Men det kan og vere å velje. I periodar med mykje arbeid, kan det bli for lite av medverknad. Sissel: «Ei veke i månaden er det eit barn som får bestemme heile veka. Kva tema ein skal ha og korleis ein skal gjere det..., for eksempel «Star-wars». Dei er og med og vurderer i etterkant. I løpet av året har alle hatt ei veke dei kan legge opp sjølv. Barna er med å planlegge å gi ideane for neste veke, kva vi skal ta med i årsplan. Vi prøver dra med barna sine erfaringar og innspel, men og våre. Barna får eigarskap til leiken og til utvikling av kvardagen, gjennom å medverke. Dette skjer gjennom leik og sosial kompetanse og det er i desse grunnleggjande aktivitetane barna er med på å tileigne seg sjølvidentitet. Britt «...så prøver vi dra med oss ungane sine innspel og dei erfaringane vi gjer, og dei gjer. Så tar vi dei med inn i planane. Og bygge på deira, på ungane sin premiss...Vi må gjere oss nokre erfaringa om kva dei trivest med eller kva som utviklar dei mest».</p>	<p>Tileigne seg sjølvidentitet og bli sjølvbevisste.</p> <p>Barna kan leie an med sine interesser.</p> <p>Erfare.</p>
---	---

Fig. 2, resultat, ut i frå fig. 2.

Namna på dei endelege kodane har modna med aukande innsikt i informantane sine ytringar. Om ein samanliknar med utgangspunktet (Fig. 2), finn ein att tema i analysesteg ein, i dei endelege kodane. Noko som vart utelate, var naturbarnehagen, eit «it», dette var ikkje nok «festa» i problemstilling. Samhald er inkludert i kode 1. At vaksne og bestemmer og beskyttar, finn ein i kode 4. Dette kan truleg skildre grad av vaksenstyring. Barnas ytring om den frie leiken og vala, er ivareteke, men og behov for grad av tryggleik og struktur. I vaksen-kodane, er barna si interesse for naturen inkludert i kode 5, samhald i gruppe 6, medverknad har hovudfokus i gruppe 7, men ein finn spor av dette i dei fleste gruppene, det er og ein del



av 8. Medverknad synest vere ein heilskap og var derfor vanskeleg å plukke ut. Naturbarnehagen som rom for barna, var svært viktig for begge vaksen-gruppene.

#### 4.3.6 Oppsummering

I heilskapsinntrykk-frå villniss til tema, vart breidda i informantane sine uttrykk freista gitt att, medan det som var lite relevant vart lagt bort. Ved å gå frå tema til kode, kom eg nærmare informantane ved å kode meiningsberande einingar under tema, som fekk namn etter det informantane sa. Her gjekk eg fram induktivt. Ved kondensering-frå kode til meining, jobba eg mest med sub-grupper og «fininnstilte» desse, samstundes som dei fekk kunstige sitat. I siste fase, samanfatning-frå kondensering til skildring og omgrep, drog eg saman sub-gruppene til kodar og omgrep, som kan nyttast i diskusjon.

#### 4.4 ETISKE OMSYN

Informantane sine rettar er ivareteke gjennom at prosjektet, problemstilling, intervjuguide og normer for undersøking, vart godkjent av NSD i førekant. Krav om fritt og informert samtykke til deltaking er ein klar hovudregel, som er teke omsyn til. I høve intervju av barn og vaksne, er prosjektet tilmeldt NSD, personvernombodet, i forhold til personopplysningslova § 31. Eg fekk melding om godkjenning 11.10.16. Namna nytta i oppgåva er fiktive, «følsam» data som kan førast tilbake til nokon og stadnamn, er teke ut. Spørsmål om deltaking i forskingsprosjekt, og intervjuguide for begge gruppene, ligg som vedlegg, saman med godkjenning frå NSD.

Barn skal vernast særskilt, i fylgje Norsk Samfunnsvitskaplege Datateneste. I oppgåva, blei barna derfor gjort anonyme ved å handsame alle i ei gruppe. Informasjonsbrev til føresette av barna, vart sendt ut etter godkjenning frå NSD. Foreldre blei tilbydt å lese spørsmål til intervju i forkant, undersøking og formål vart presentert. Føresette fekk utdelt skriftlig informasjon om studien sitt formål. Naudsynt tillating til studien, vart gitt av styrar og føresette til barna i begge barnehagane. Deretter blei informasjonen underteikna av informantane, eller i høve barna, føresette. Slik har alle partar og involverte godkjent undersøkinga.. Barn blir i dag sett på som særst viktige og nødvendige informantar, men ein må ta omsyn til deira ståstad, og fylgje etiske retningslinjer. Forholdet mellom barnet sin kompetanse og det å vera sårbar, er sentralt for etiske vurderingar (Forskningsetiske

retningslinjer, punkt 12). «Barn kan inte ses som så sårbara och i behov av skydd att de inte kan delta i forskning» (Øverlien, 2013, s.38). Metode og innhald i forskinga, må tilpassast barns alder og individuelle situasjon, dei skal heller ikkje vere med i forskning mot sin vilje (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitskap og humaniora, NESH ). I helseforskningslova, § 17 er barn samtykkekompetente fyrst etter fylte 16 år. Barn har og rett til å vere uansvarleg, og ikkje bli stilt til ansvar for handlingar, som vaksne. Dette er fridomen i det å vere barn, fridom frå ansvar (Eide og Winger, 2006). Foreldresamtykke, skal være uttrykk for barnet sine interesser, ikkje i strid med barnets beste (Barneloven § 30, 1. ledd og Barnekonvensjonen art. 3). Relasjonar mellom forskar og informant vil og bere i seg eit ujamnt forhold i høve makt. Forskaren vil ha ein autoritet i kommunikasjonen, uavhengig av om respondenten/informanten er barn eller en voksen, seier Staksrud (2013 s.77). Forhold som kan gjere maktbalansen mindre, bør alltid vere ein del av forskaren sitt undersøkings design, seier ho vidare. Det er med slike tankar, eg har valt metode i oppgåva, som er omtalt nedanfor.

#### 4.5 DATAKVALITET

Eg er ein del av miljøet eg skal undersøke, har ei stemme inn i miljøet gjennom boka eg har skrive om naturbarnehage. Sidan mine haldningar kan sporast gjennom media og boka eg har gitt ut, poengterte eg før begge intervjuar at dei berre skulle formidle eiga mening. Dette gjer truleg at eg identifisera meg med dei eg intervjuar og ikkje blir nok objektiv. Som forskar kan eg overser sjå ulikskapar frå egne erfaringar og vere mindre open for nyansar. Datakvaliteten, kan slik stillast spørsmål ved. Dette har eg freista å ta omsyn til i forskningssituasjonen, informantar utanfor eigen organisasjon, var og her sentralt. Systematisk tekstkondensering, er valt for å prøve møte noko av dette, informantar si stemme skal kome klart fram. Å lytte til barna, blir og ein del av dette. Vidare har eg freista styrke datakvalitet, ved å gjere prosessen transparent, som Thargaard (2015, s. 202) omtalar, og viser til Silverman (2011, s. 360). Dette kjem fram i analyse av data, til dømes i fig. 2, s. og fig. 3, s.. Intervjuet blei tatt opp digitalt, for å sikre at det som blei sagt, er det som blir nytta i analysen. Stemmer så tolkinga med røynda eg har studert? Vedlagte kodegrupper med samandrag «essens» av det informantar seier, kan belyse dette. Har eg funne svaret på det eg eigentleg ville studere? Resultata eg har kome fram til, i forhold til dette, blir omtalt i avslutninga. For å sikre datakvalitet best mogleg, noterar eg val i arbeidsloggen. Vidare noterar eg kva samanheng barnesetningane er sagt i, slik det barnet har sagt, ikkje kan misstolkast. «Mosaikken» av empiri frå

barneinformantane, kan avdekke at barna er med i uformelle planleggingsprosessar av medverknad og at romet, ved naturbarnehagen, spelar inn for at dette skjer. Likeeins kan det motsette vere tilfelle, eller at dette skjer i liten grad. Funna vil truleg forme grad av kunnskap, om det som «spelare seg ut».

Kva kan ein gjere med eit slikt empiriske materiale, for å utvikle kunnskap, spør Søndergaard i Haavind (2007, s.60). Poststrukturalismen, avviser påstandar frå relativismen, om at ein kan oppnå «sanhed om et fenomenens væsen» (ibid, s. 63). Ein tek slik avstand frå å nytte eit sanningsomgrep, likeeins å ta avstand frå å operere med ein universell normativitet. Retninga vil heller flytte fokuset frå «den endelig referent» og til relasjonelle prosessar som er mellom aktørar (Søndergaard, i Haavind, 2007 s.70), og viser til Harraway (1997), Lather (1993) og Scheurich (1997). Her kan plattformen for diskusjon av kriteria for dei empiriske forskingsresultata si gyldigheit og kvalitet bli utforma, seier Haavind (2007, s.70). Dette kan eg truleg finne gjennom intervju med menneska i naturbarnehagen. Ein har fokus på fenomen sin relasjonelle konstituering, og forskinga vil alltid vere posisjonert ved at forskar representera eigen kultur og historie (Søndergaard, ref. i Haavind, 2007, s.70). Slik vil eg med min erfaring, som ein representant for naturbarnehagen og eige miljø, vere ein del av spørsmåla eg stiller, og «farge» dei. Er det og slik at eg kan bli mindre open for nyansar i eit kjent miljø? (Thargaard, 2013). Kanskje er mi for-forståing ei «usynleg kjensle», som vanskeleg kan provast? Deira innspel, blir uansett min agenda i heile analyseprosessen. Det blir viktig å «la et hvert fenomen framstå etter sitt eget vesen på sine egne premisser» (Husserls, ref. i Aadland 2013, s. 179).

Resultatet av studien, kan truleg ikkje generaliserast. Men den kan kanskje fortelje noko om medverknad i desse naturbarnehagane og kanskje fortelje noko om korleis medverknad kan praktiserast i andre barnehagar? Gjennom analysen skal ein slik nytte den enkelte sin historie til å gi oss kunnskap som kan gjelde for fleire (Malterud, 2013). Thargaard (2013) seier det er sentralt å tydeleggjera grunnlaget ein fortolkar ut i frå, for å styrka validiteten. Kva hentar eg data frå og korleis nyttar eg den. I kor stor grad kan eg til dømes få informasjon frå barna, vil dei formidle meiningar av relevans for problemstilling? Og dei tilsette i naturbarnehagen, i kva grad løftar dei fram heile bilde? Avdelingane hadde engasjement i forhold til tema og eit sterk ynskje om å delta i undersøkinga, dette kan fortelje om deira kunnskap, men og at dei kan vere litt ukritiske og ikkje dele det som er negativt i like stor grad, svara deira blir mest positive. Ei undersøking av vanlege barnehagar, samstundes, hadde og gjort undersøkinga «heilare», men dette hadde blitt for omfattande i denne vesle oppgåva.

På ei anna side, kven andre kan formidle sanning om dette, enn dei som faktisk *er* der? Slik eg ser det, kan bilde likevel gjerast heilare, med barna sine innspel. Som forskar innanfor miljøet, får ein og eit særleg godt grunnlag og ei forståing av fenomena som blir studert, seier Thargaard (2015, s.206). Ein må likevel vere merksam på informantane sin motivasjon, og korleis dei vel å stå fram. Vil dei tale si eiga sak, fremme eigen kompetanse og kunnskap?

## 5.0 PRESENTASJON AV EMPIRI

I dette kapittelet presentera eg funna, gjort med barna og dei vaksne i dei to ulike naturbarnehagane. Data frå barn og vaksne vert presentert kva for seg. Tekstane i dei ulike kodane, er skapt av identiske sitat, som er kopiert inn i eit nytt dokument og skrivne i saman. I tolkinga av kodane nedanfor, freista eg presentera konkret, før eg tolkar innhald i koden.

### 5.1 FUNN BARNEINTERVJU

#### 5.1.1 Vi høyrer på vaksne, men tek og ansvar for kvarandre.

Her uttalar barna at det er viktig å høyre på reglane, desse held dei seg til. Fire av dei uttalar at dei får spikkesertifikat, om dei gjer som dei vaksne seier. Men barna lyttar og til vaksne, ein av dei uttalar at dei høyrer på dei vaksne. Dei skal og hjelpe kvarandre og vere vennar. Dette inneber å ikkje hamre på tre og vere snille med dyra. Elles uttalar fire av barna at dei seier frå, om det er noko. Dei seier og at dei vaksne kan lytte til barn og at barna hjelper dei vaksne.

Ola: «*Vi seie frå når vi dette, og når vaksne dette, så må barn hjelpe til*». Øystein: «*Voksne kan høre på barn og unga kan høre på vaksne*». Rein: «*Barn høre på vaksne*».

Ut i frå funna ser det ut til at barna meiner det er viktig å overhalde reglane. Ein kan truleg seie dei tek ansvar sidan dei uttalar at dei skal take vare på kvarandre, og lytte til dei vaksne. At dei tek ansvar kjem og fram ved at dei seier frå om det er nokon som treng *deira* hjelp. Dei poengtera, som i sitatet over også at vaksne kan høyre på ungar. Slik signalisera dei at vaksne og bør lytte, ikkje berre barna. Inntrykk av ansvar dei tek vert forsterka av at dei vil hjelpe vaksne, men og at dei vel bort å oppsøke den «farlege» elva. Dette er og ein slags fridom dei har, men valfridom i leik kjem mest fram i neste avsnitt.

### 5.1.2 Glade fri-leikarar i eige «liv»!

Her uttalar barna at dei bestemmer sjølv og saman, over sin leik *i skogen*. Dei gjer det dei har lyst til, «*allting*», seier ein av informantane. Og dette allting finn dei på sjølv, dei gjer det i glede fordi det er «*kjempebra*», «*gøy*», «*kjempegøy*»! Dette er det barna likar, og dei greier dette, uttalar dei. Dei leikar «*som om*» pinna er sverd, har «*møte*» og dei fleste nemner klattring i tre. Dei skildrar og at dei kan gå dit dei vil innanfor område.

Rein: «*Ja. (Vi har leik med pinnar) Når vi finne på lekene da bestemmer vi!*».

Ola: «*Då betyr det att vi e sjefane*» (dette kjem som kommentar på det Rein seier, vidare legg Aslak til: «*Ka vi skal være*». Ola: «*Ed åd*» (eg og), føyer han til.

Dette samstemmer godt med teikningane som er lagt ved til koden, som førestiller eit av barna som går fritt i skogen og leitar etter dyr. Den andre teikninga viser at ein er ved bekken (som og blir omtala som farleg) og plukkar blomar.



Fig. 3 . Teikningar av leiken i skogen. Bilde til venstre, føre stiller at ein leikar ved bekken i skogen. På teikninga til høgre, er teksten «*Vi går gjennom skogen og leitar etter dyr*».

Bortsett frå setninga om at dei vaksne bestemme «alt resten» (Ola), er funna i her svært samstemt, *dei bestemmer, er glade og vel*. Funna er samstemte med vaksen kode sju, der barnets val og initiativ står sentralt. Det synest som om fridomen til å bestemme er noko dei faktisk har, sidan dei definere leiken som «*sin*», utanfor det dei vaksne gjer. Leiken synest å vere deira område, der dei bestemmer. Det synest som om denne moglegheita til å velje, er knytt til glede og lyst, men og mestring ved å greie noko (flyplass, ha møte, mestre verktøy), som neste avsnitt tek føre seg.

### 5.1.3 Å erfare naturen og livet, ved egne val

Barna pratar her om delar av det dei opplever i naturbarnehagen, til dømes korleis livslaupe er til ein blome, kva det vil seie å dette ned, få flått på seg, eller stikke seg på buskene. At ein lærer å klatre i tre ved å gjere det, er eit anna døme. Alle barna på ei gruppe og dei fleste på den andre, omtalar dette med å klatre i tre. Likeeins poengtera dei at ein lærer ved leik, bli kokk, age flyplass t.d. Dei uttalar og formidlar at vala inn mot å gjere dette er styrt av dei sjølve, slik som Urd og Rein uttalar her:

Urd: «*Vi kan gjer det som vi vil!*» (Om å finne leikestadar i skogen). Vi veit og at vi ikkje kan gå til elva, fordi det kan vere farleg. Så kan vi ikkje gå lenger enn til båtane (fordi dette er grensa). Rein: «*Ikke heilt bort til båtene da...*».

Barns erfaring og refleksjon, gjennom oppleving og frie val av stad for oppleving/erfaring, er ei tydleg kjerne i dette funn-avsnittet. Dette stemmer godt overeins med funna i vaksenkode åtte, der dei vaksne seier at barna erfarer ved å oppleve reelle problem som kulde, våte klede til dømes. Barna formidlar noko av det dei erfara ute i skogen, funna kan vise at dei og reflektera over dette. Slik barna formidlar sine erfaringar, står vala fram som frie. At Rein her uttalar at han ikkje kan gå til elva (og uttalt i den andre gruppa), kan og tyde på ansvar, som er omtala i 5.1.1. Likeein at dei forstår at det og er behov for dei vaksne. Dette kjem fram i neste avsnitt.

### 5.1.4 Vi treng vaksne og dei må bestemme det som ikkje er leik.

Her uttrykker barna at dei treng vaksne når nokon har «dytta», eller om ein treng hjelp, klede eller type dress. Ein kan og prate til dei vaksne om det er noko. Dessutan kan vaksne gi beskjed om kva dei kan gjer, likeins kva dei ikkje må gjere, som å slå spikar i trea. Vaksne fortel dei og kvar dei kan gå, og ikkje. Dei må til dømes ikkje gå ned til elva, sidan det er farleg. Både Øystein, Anne og Urd uttalar at dei vaksne bestemmer og, sjølv om Urd og spør seg sjølv om det eigentleg er slik at det er dei som bestemmer. Urd «*Det er dei vaksne som bestemme, sant...?*»

Øystein: «*Dei kan bestemme at vi ikkje kan gå for langt*». Ola: «*Ja, dei bestemme alt resten*» (dei vaksne).

Urd seier i samband med dette at dei vaksne ikkje bestemmer over kva tre dei skal gå til. Barna formidlar her at dei vaksne bestemmer noko og, og det er viktig for dei. Rein uttrykker

at dette er ein tryggleik for dei. Funna viser at barna kjenner tryggleik i den vaksne ramma, men likevel synest det som viktig for barna å poengtere eigen fridom, særleg knytt til leik, til dømes ved at Urd er litt usikker på om det er dei vaksne som bestemmer. At ho etter kommentaren viser til at ho vel sin leik, kan støtte tidlegare funn om at barna definerer leiken som fri og som eit eige val, i avsnitt 5.1.2.

## 5.2 FUNN VAKSENINTERVJU

### 5.2.1 Skapardrivkraft i eit levande rom - om dei vaksne tillèt det.

Denne koden handlar om naturbarnehagen som rom, eit rom «utan begrensingar», gir informantar uttrykk for. Rommet er stort med mange moglegheiter, ved at vaksne ikkje avgrensar barnet og legg føringar. Dei vaksne er opptekne av, og har valt rommet med omsyn til barnet og er klare på føringar inn mot Rammeplan. Dette sidan barnet her får utforske på eiga hand, gjere mange val, nytte kropp, kreativitet, fantasi og eiga «drivkraft» til å skaffe seg erfaring og bli «robuste», seier dei. Her kjem det fram at barna sjølv vel både stad (rom) for leik, og type aktivitet, som ofte er prega av undersøking. Dei nyttar naturmateriale i leiken, som pinnar, konglar, smådyr, som dei vil utforske, fargar. Busker og stadar for balanse vert oppsøkt, bekken, eller ei hole. Her er svært mange moglegheiter for barna, bestemt av omgivnadane (stad, materiale, ver, årstid) og deira kreativitet. Barna lærer mykje av dette, i glede, fortel dei vaksne informantane. Aktivitetane er slik svært varierte og prega av utforsking og deira val, utan at vaksne avgrensar dei. Ein informant uttalar at barnegruppa valde skogen, framfor leikeapparat. Ved at vaksne gir barna muligheit, «gir dei» naturen, opnar ein for at dei får nytte si «medfødde drivkraft», seier Britt.

*Britt: «Det blir jo ein unik måte for barna å tilnærme seg naturen...at dei får brukt kroppen sin...kor fort dei utviklar seg....stive hofter og keitete kropp, når barnet fekk begynne og klatre og balansere, å få uthaldenheit trening... så løysa språke seg, nesten før eg kom meg i gang med den systematiske språktreninga...».*

Vaksne si til føring av «mønster» og utstyr til leik og stimulering, blir overflødig, barnet nyttar det dei finn og vaksne fylgjer deira interesse og initiativ. Rommet tek barna ut av rutine, og inn i noko nytt. Dette blir omtalt av begge pedagogane i dei ulike barnehagane, dette gjer barna kreative. Utstyr er ikkje barnet sitt fokus i naturbarnehagen. Her uttrykker dei vaksne, at

ein ikkje treng påfører barna eit behov i forhold til leiker, materiale og system, barna ikkje har.

### 5.2.2 Gruppe-omsorg

Her fortel informantane om samhald og omsorg, som er blant barna i naturbarnehagen. I tilknytning til leiken i naturen, kjem det fram at dei er mykje glede knytt til desse vala og denne leiken. Dette kjem og fram i funn-avsnitt 5.1.2, der barna uttrykker glede over å vere «frie». Det kjem fram at det er annleis her, enn i den vanlege barnehagen. Vaksne skildrar at barna kjem ut av «leike-rutinane» og «spora» dei har i den vanlege konteksten, og inn i noko nytt og at dette gjer at dei knyter seg til nye leikegrupper. Likeeins gjer samhaldet utanfor, at dei blir samansveisa og dei hjelper kvarandre.

*Eva: «Eg ser viss det er nokon som får vondt eller blir lei seg, dette ned og skadar seg og sånn, er dei flinke til..... går det bra, dei kjem liksom og spør korleis det går...er veldig sånn at dei tek vare på kvarandre. Eg føler at dei gjere det lettare når dei er på tur, enn her».*

Dei nyttar kvarandre på ein god måte og viser omsorg, seier dei vaksne. Liknande budskap kan ein og sjå at barna formidlar i 5.1.1. Dette kan vere ein form for merdverknad, som vert utdjupa i «Ide-leverandørar til eigen kvardag».

### 5.2.3 Ide-leverandørar til eigen kvardag.

Dei vaksne gir her fleire døme på korleis barnet medverkar. Ein sentral tendens i materialet er knytt til å følgje barnets initiativ og interesser. Dei vaksne fortel at dei plukkar opp barna sine innspel og erfaringar inn i vidare planar, årsplan blir og nemnt. Ein må vere bevisst på situasjonen barna leiar vaksne til. Velje ein å stoppe dei, får dei ikkje prøve, og dermed medverke på sin kvardag. Dei må få bestemme sin kvardag. Dei vaksne formidlar at dette skjer ved at dei legg til rette, set rammer og også kjem med føringar, det er ikkje «fri flyt». Likevel uttalar dei at ideane kjem frå barna sine initiativ, deira interesse. At dei vaksne vel ut i frå det som barna leiar dei mot. Dei uttalar og at desse innspela er noko dei nyttar vidare i sine planar.

*Elsa: «Det er no barna sine idear, for vi er no der og legg til rette for at barna kan klatre der dei vil. Men det er no ungane som har ideane, og så må vi vere der og hjelpe dei og støtte dei og hjelpe dei å få det til».*



Begge pedagogane i dei ulike barnehagane, uttalar at medverknad for dei handlar om at barna får bestemme sin kvardag gjennom erfaring. Barna får slik påverke sin kvardag, for å få eigarskap, utvikle sjølvidentitet og bli sjølvbevisste, seier dei. Barnet sitt syn på kva som er interessant, er eit klart fokus i begge personalgruppene. Både pedagogar, spesialpedagog, assistent og lærlingar er opptekne av dette. Ein pedagog omtalar her at det er i barnet si interesse engasjementet deira ligg, derfor er dette så viktig. Likeeins kan det ut i frå informantane sjå ut til at barna får moglegheiter, ei ramme for å kome med idear, og at dette er bevisst, for å oppnå eit engasjement hjå barna. Dei uttalar og at dei vil oppnå noko for barna med desse bevisste vala.

#### 5.2.4 Erfaring, forhandling og ansvar

Erfaring, går att i dei fleste funn-avsnitta, som i avsnittet over. I erfaring, forhandling og ansvar, er erfaring knytt meir opp mot sjølvstende og kroppsleg erfaring, som å fryse, mat, ta omsyn, kva ein kan gjere ved ulike vêrforhold. Dei fortel og at barna forhandlar om kva ein skal gjere. Barn forhandlar om til dømes turar, dei spør om ting dei kan ta med heim i sekken. Begge barnegruppene forhandlar om å leike «åleine», dette blir delvis teke omsyn til, ved at dei oppheld seg i nærleiken. Å trumfe gjennom vaksne meiningar, er ikkje kjekt for noko, seier pedagogen i eine barnehagen. Den andre seier at det hender vaksne øydelegg leik, ved å vere til stades

Å skaper kreativ leik (utan leiker), og dra inn andre, finn ein og her. Her kjem det og fram at barna har omsorg, og er flinke å hjelpe kvarandre. Dette underbygge det ein finn i vaksenkode seks, om gruppeomsorg og samhald, men og barn, kode ein. Å fylgje opp barnets initiativ, blir tatt opp att i forhold til planar som blir lagt.

*Kristin: «Vi har jo grense for kor langt dei kan gå, for eksempel. Vi har klare grenser, der er jo ei elv ned om her..., så på den måten bli det jo litt avgrensing...For vi har ikkje nokon strek, noka synleg grense, anna enn at vi prata om det».*

Begge barnehagane uttalar at barna må halde seg til «usynlege» grenser. Sjølv om informantane ved nokre høve gir uttrykk for at dei må ta avgjerda for barnet (mat, klede, grense) gir dei likevel uttrykk for ein fleksibilitet. Det kan sjå ut til i denne gruppe av funn, at barna får medverke på eit breitt felt, og at dei vakse meina dette gir barna viktige erfaringar. Dei må mellom anna forholde seg til usynlege grenser.

### 5.2.5 Endringsorienterte vaksne som «les», tilfører og «er».

Her fortel dei og om korleis dei fylgjer barnet sitt perspektiv, dette samsvarar med det som er sagt i «Ide-leverandørar til eigen kvardag». Det blir formidla at ein må la dagen bli til saman med barna, at ein ikkje bør «låse» seg, men og at ein skal tilføre noko som dei ikkje har valt gjennom faste rullerande grupper, eller morgonmøte og formingsaktivitet med barna.

Dessutan er der nokre rutinar og. Men likevel seier personale at dei har meir tid til samvær, det blir eit anna fokus med barna ute i naturen, dei vaksne engasjera seg med barnet. Fråvær av organisering og arbeidsoppgåver gir kvalitetstid til barna, blir uttalt i begge gruppene. Det er tid til lytting og prating. Personalet uttalar på ulik måte i begge naturbarnehagane at det er ein «balanse mellom å vekke og dekke behov» og at omsorg for barna, er eit fokus.

*Sissel: «...ein skal dekke behov, men ein skal og vekke behov... gjennom besøk på sjukeheimen, eller gå til hestane... vi gir dei noke, for det er jo den balansegangen i forhold til medvirkning og vaksenstyring, ...ja vi skal lytte til interesse og gi plass til leiken..., på same side som om det er viktig å gjere desse andre tinga og...noke som dei ikkje hadde valt i utgangspunktet....».*

Overordna rammer og dokumentasjon kan veljast i etterkant, for å ta omsyn til barna, blir sagt i eine fokusintervju-gruppa, likeeins at ein må vere ny tenkande, ut i frå det barnet spelar inn. I andre barnehagen blir omsorg og det å oppsøke barnet og eit fokus, sjølv om ein der har meir planar i forkant, for å «tilføre». Likevel kjem det klart fram at barna sine innspel står sterkt og at ein er til stades «der og då» i begge barnehagane.

## 6.0 DISKUSJON

I diskusjonen vil eg dra saman det som er lagt fram tidlegare i oppgåva, kontekst, bakgrunn, teori, metode og funn. Stene (2003 s.106), seier at drøfting, eller diskusjon, er «systematisk og kritisk refleksjon», dette er og mitt mål med drøftinga, opp mot problemstilling. Vidare vil eg kome til ein konklusjon.

### 6.1 BRUKARMEDVERKNAD GJENNOM RELASJONAR

#### 6.1.1 Samhandling i nære relasjonar

Begge vaksne personalgrupper, seier med ulike ord at dagen må bli til saman med barna, dei har meir tid til samvær i naturen på grunn av fråvær av eksterne arbeidsoppgåver og

organisering. Dei kan vere til stades «*der og då*». Eva og Sissel, representera begge barnehagane, dei uttrykke dette med ulike ord. Slik kan kanskje naturen vere eit rom for samhandling og anerkjenning gjennom nære relasjonar. Noko som kan likne på sjølvhevdning, i sfæra av kjærleik (Honneth, 2008), finn vi truleg i fylgjande episode. Britt er pedagog i den eine natur barnehagen, ho viser til ein av mange situasjonar der barna for-flyttar seg, når ho tilbyr seg å leike med dei, derfor let ho dei vere litt «åleine». Pedagogen Eva, i den andre barnehagen, uttalar og at barna vil vere litt åleine og at dette blir respektert ved at vaksne er der litt på avstand. Kan ein forstå dette slik at barna i desse situasjonen kjenner seg trygge nok til å formidle eigne meiningar eller interesser? I denne situasjonen, kan det vere dei freistar prøve seg som sjølvstendige individ. Dei vaksne, ser ut til å løyse situasjonen, ved å sleppe litt taket og stadfeste barnet som subjekt. Er det slik vaksne anerkjenner barnet sitt behov for sjølvstende og det dei meina er best for barnet. Dei vaksne krenka ikkje barnet i denne situasjonen. Honneth (2008), seier at når barnet kjenner seg trygg på kjærleiken, kan det vere åleine, utan å vere ottefull. Fyrste nivået av gjensidig anerkjenning, skjer gjennom kjærleik i nære relasjonar, og barnet kan forstå seg sjølv i forhold til andre (Honneth, 2008). Kanskje kan ein sjå at barna øver på sjølvstende i denne leiken, i veksling mellom binding og sjølvhevdning, dette kan truleg likne på sjølvtilitt som Honneth (2008) omtalar, det første steget på veg mot auka sjølvkjensle. Ved at dei vaksne går litt bort, blir ikkje barnet krenka, men får delvis anerkjenning. Situasjonen kan og gi assosiasjonar til barnehagens formål, og kva som «gagnar barnet best».

Hendingane kan og ha noko til felles med Arnestein sitt nivå 7, der borgarane kan oppnå delegert ansvar i avgjerd og slik ha medverknad. Ein liknande situasjon, finn vi i det Ola og Øystein seier frå når dei dett, men og at dei hjelper vaksne, seinast «i dag tidleg». Her øver barna seg truleg som sjølvstendig subjekt, i eit meir symmetrisk forhold til dei vaksne. Øystein uttalar at vaksne kan høyre på barn, og barn kan og høyre på vaksne. Dette kan truleg fortelje om Øystein og Ola si forståing av å gjere seg sjølv til ein annan og så vende attende til seg sjølv. Dette kan likne på Honneth (2008), som og referer til Hegel (1807), om å sjå seg sjølv i ein annan. Måten barna framstiller seg sjølv på og vert framstilt av dei vaksne som sjølvstendige subjekt, aktualiserer også eit barnesyn der barnets staus som aktør vert viktig, dei ser seg som aktørar, mykje likt barnesynet til James, Jenks & Prout (1989). Brukarmedverknad i naturbarnehagen kan slik verte mogleggjort gjennom samhandling i nære relasjonar, der dei vaksne gjennom kjærleik og passeleg distanse legg til rette for at barna kan gjere sine eigne erfaringar som sjølvstendige individ.

### 6.1.2 Fleksibilitet og forhandling

Kan ein ha brukarmedverknad gjennom fleksibilitet og forhandling? I fylgje informantane i begge barnehagane, betyr medverknad i desse naturbarnehagane at ungane skal få vere med på å forme sin kvardag. Vaksne seier at barna legg opp til leiken, for at dei skal få eigarskap, utvikle sjølvidentitet og bli sjølvbevisste. Barna stadfestar at dei er «leikesjefar». Dei finne på leiken, bestemme over den og er sjefane, seier Rein, Ola og Aslak i ein samtale. Pedagogen Eva, seier at vaksne legg rammene, så kjem barna med innspel om turar til dømes, då legg dei interessene til barna inn i planane. Dessutan kan dei og dokumentere i etterkant, om noko blir endra, seier Eva. Dei vel å vere fleksible i slike situasjonar for at barna kan vere med på å forme sin kvardag, blir det sagt. Både personale og barnet sine planar blir teke omsyn til, seier dei. Dei tilsette i den andre naturbarnehagen, seier mykje det same, dei vaksne set ei ramme, så bygg ein ut i frå det. Elsa, seier vaksne legg til rette. Barna gir idear til neste veke og vidare kva som skal inn i årsplan. Slik kan det sjå ut til at barna på fleire måtar blir anerkjent gjennom brukarmedverknad og slik får «rettar i samfunnet», noko som kan minne om Honneth (2008) og rett.

Denne retten, kan ein og truleg kople til Arnstein (1969) nivå seks, Partnerskap, der ein legg vekt på å dele planlegging og avgjerd. Ansvar kan bli «faktisk» fordelt om, gjennom forhandling. Ein situasjon som kan ha fellestrekk med denne er at barna ynskjer vere litt åleine, gå tur til andre stadar enn dei vaksne, eller leike der dei vil. «*Vi bestemme kva vi har lyst til*», seier Aslak.. «*...men likevel at vi er open for forandring*», seier Eva om barneinnspel. Med bakgrunn i dette, og liknande funn, kan ein kanskje hevde at barna får ei grad av brukarmedverknad, at dei er med på å ta avgjerda. Star-Wars prosjektet med trå-spindellev i skogen er eit døme. Dette er eit prosjekt ut i frå barna si interesse, men vaksne er medspelarar og organisera. Aktiviteten skjer i samspel mellom barn og vaksne. Irene, fortel og at barna valte å leike i buskane ved sidan av leikeplassen ho hadde teke dei med til. Desse avgjerdene blir då ikkje berre ferdig presentert av dei vaksne, men skjer gjennom forhandling.

Kan ein finne at barna medverkar inn mot leiar? Dersom ein ser situasjonen om leik i buskene inn i mot dei ulike rollene i dialog som vert framheva hos Isaacs (1999), så fortel funna i dette studiet at barna innteke noko som kan likne på retningsgivar-rolle, sidan dei har ei retning og gir ein ide. Dei går inn i buskane, kanskje fordi det er dette som gir meinig for dei. Isaacs (1999) seier i retningsgivar-rolla, formidlar ein eit ekte uttrykk for det dei *er og kjenner* på. Situasjonen med barna og buskene kan ha likskapar med dette. Hendinga kan vere døme på at barn gir anna kunnskap, om kva leik dei likar. Er det slik at barna sitt blick på kva som kan

vere den beste løysinga, av og til er noko vi vaksne ikkje hadde tenkt? Kanskje bør vi stille oss opne for deira refleksjon å «vekse» i saman? Alle menneska i organisasjonen, kan ta alle roller når som helst, og alle er like naudsynete for at systemet skal utvikle seg, seier Isaacs (1999). Ein parallell til dette kan kanskje vere at barna tek ei rolle, som kanskje kan utvide den vaksne sitt perspektiv. Kanskje ser vi og likskapar med ei motstandsgivar-rolla til Isaacs (1999), ved at dei utfordrar den vaksne sin «påstand», om kva ein leikeplass er. Ved at barna ikkje protesterer, men berre «viser» ei anna løysing, kan ein truleg seie dette blir gjort i forståing. Dette minner om evna i denne rolla, som er respekt. Ser vi her og døme på ei «Barnestamme», der dei opptreer som ei gruppe for seg sjølve, som tek val ut i frå eige perspektiv? Å gå inn i buskene var det som var viktig for dei, derfor gjorde dei truleg det. Dette har mykje til felles med det nye barnesynet (James, Jenks og Prout, 1998).

Sissel, nyansera det heile og seier at ein må både vekke og dekke behov. Dette kjem og fram i andre naturbarnehagen, der dei uttalar det ikkje er «fri flyt», men medverknad i ei ramme. Det Sissel seier, kan truleg knytast til nivå fem hjå Arnstein (1969), Partnerskap, eller «søknad om medverknad», ved at barna kjem med innspel i høve planar, omtalt i begge naturbarnehagane, likeeins att dei har møte med barna, for å «dra trådar». Eva fortel at ho i morgonsamlinga spør barna kva dei har lyst til. Slik kan ein kanskje seie dei «har tilgang til avgjerdsprosessen». Kva dei får medverke på kan likevel vere litt uklart for dei, dette minner og om nivå fem. Funna kan i lys av avsnittet over tyde på at barna har «tale rett» og innverknad i prosessane av medverknad. Isaacs (1999) si «Aktiv tilskodar-rolle», der ein kan noterer seg kva barnet uttrykker, men gir eit vidare perspektiv, kan ha fellestrekk med rolla den vaksne har i høve morgonsamlinga. Dette kan tyde på at vaksne er endringsorientert som «les» tilfører og «er».

Anne, Øystein og Aslak uttalar og det er dei vaksne som bestemmer, eller som Ola seier: «*Ja, dei bestemme alt resten*», sagt om det som var utanom leiken. Urd, er litt usikker på om det er vaksne som bestemmer. Her fanga funna opp ein balanse, uttrykt av informantane i alle fire intervju, som vise at barna og er sårbare og treng vaksne. Barneinformantane uttalar at dei treng vaksne om noko har skjedd dei, men og med omsyn til reglar og fysiske grenser for området. Slik kjem barna og påstanden om det sårbare barnet litt i møte. Dette kan og knytast til eit barnesyn, der barnet som komande borgar vert vektlagt. Her vert barnets status som omsorgstrengjande og sårbart vektlagt. Dei vaksne «balanserer» rammer og medverknad ved at dei også gir hjelp, omsorg og set grenser når barna treng det. Eva og Kristin verdsett samtalen i morgonsamlinga som viktig fordi barna likar det, dette kan og knytast til omsorg.

Essensen i funna over, kan tyde på at vaksne tek omsyn til barns sjølvstende. Barna uttrykker å vere anerkjent som nærmare likestilte individ som medverkar gjennom relasjonar til dei vaksne og kan slik ha gode sjansar til å utvikle sjølvtilitt. Det synast som om dei på lang veg får innfridd kravet om å vere fullverdige medlemmar av fellesskapet, på lik linje med andre, ved å få anerkjenning for sine idear, dette kan ha noko felles med Honneth (2008) sitt andre nivået av anerkjenning, gjennom rett. Truleg kan måten dei vaksne vel å sjå barnet her, auke barna sin sjølvrespekt. Dreg ein parallellar til Arnstein (1969) sin teori, kan mykje tyde på at dei er medverkande, på høgare nivå. Isaacs (1999) og James, Jenks og Prout (1998) sine teoriar kan og ha likskapar og støtte opp om dette. Kanskje kan ein og som barn «vekse» i desse relasjonane til vaksne, utvikle sjølvrespekt gjennom opplevd rettferd. Dette ved at innspela deira får konsekvens for vala vaksne gjer.

Eide og Winger (2006), seier barn har rett til å vere uansvarleg og kan ikkje bli stilt til ansvar for handlingar, dei må få fridom frå ansvar. Ansvaret barna har her, er knytt til deira eige ynskje om å bestemme, og kan derfor truleg styrke eigen sjølvrespekt. Å møte barn som eit subjekt, er ein rett barn har som menneske frå dei er født, seier Bae (2006), og viser til Schultz Jørgensen (2000) og Kjørholt (2001). Det kan sjå ut til at det blir teke omsyn til å møte barnet som subjekt i desse naturbarnehagane. Med bakgrunn i den vaksne fleksibiliteten og forhandlingane barna får delta i, kan det tyde på at barna har brukarmedverknad i desse naturbarnehagane, samstundes som ein tek omsyn til deira behov for tryggleik.

### 6.1.3 Gruppefellesskap og solidaritet, gjennom leik.

Barna si rolle i leik og aktivitet, er eit viktig funn i studien, og peikar mot at dette er kontekstar som er viktige for barns oppleving av medverknad og fridom. Dette kan knytast opp mot brukarmedverknad og ikkje minst korleis barna ser på si eiga rolle. At dei bestemmer sjølv og saman over leiken sin i skogen, kan understreke sjølvstende og medverknad og fridom i eigen kvardag. Oppsøkinga av «leikerom», aktivitet, barnet sin kreativitet i forhold til å finne og samspele med element i rommet, blir stadfesta av dei vaksne. Leikeroma er mange og forskjellige, og det er barna som finn dei og oppsøker dei, seier vaksne. Dette kan vere under ei busk, stadar for balansering, bekken eller inni ei hule. Barna likar å finne ting i naturen, dei nyttar det dei finn, pinnar, konglar og smådyr, som dei vil utforske. Kristin og Sissel, som representera dei ulike natur barnehagane, gir som barna, uttrykk for at det er barna som leier dei mot desse leikestadane innanfor området. Eva seier at dei kan «fare dit», som barna vil gå. Barna finn leike-situasjonar vaksne ikkje kunne ha tenkt ut, seier ein informant og viser til «trampolina» av lauv og greiner. Desse fortellingane peikar

truleg mot at dei ulike barna gir og presterar noko til fellesskapet, og slik opplever å bli sosialt verdsett, også av dei vaksne. Her tilbyr barna truleg noko av verdi, for korleis dei vaksne vel å organisere dagen. Det kan vere dei ubevisst freistar å medverke, gjere ein viktig «jobb» for fellesskapet gjennom handling. Dette kan vere i samsvar med Larkins (2013), punkt to, der ein gjer ei teneste, som kan vere naudsynt for «mottakar». Barna greier dette, uttalar dei, for dei kan leike «som om» pinnar er sverd, til dømes. Sagt med andre ord, dei «berre» leika. Ei slik handling kan og truleg styrke sjølvtiliten. Likskapar her, kan ein sjå i Honneth (2008), som omtalar at ein kan få sjølvrespekt ved å skape noko dei andre anerkjenner.

Parallellar, kan dragast til Arnstein (1969) sitt nivå sju, Delegert ansvar, der borgarane får ansvar over ein bestemt plan/del av eit program. Kan funna likne på dette? Det viser seg i desse at det er barna som legg opp leiken og bestemme i fleire høve, vaksne tek omsyn til at barna leier dei mot eigne interesser. Barna må få bestemme, få eigarskap til sin kvardag gjennom leiken, uttalar vaksne informantar. Mykje tyder på at barna, har ei oppleving av å bestemme over leiken. «*Då betyl det at vi e sjefane*», seier til dømes Ola, og blir støtta av Rein, Aslak og Jarl på ulikt vis. Urd uttalar med omsyn til leiken at dei kan gjere som dei vil. Ola, uttalar vidare at dei vaksne bestemme «*alt resten*». Er det slik at han her definera leiken som deira område og «alt resten», det utanfor, som vakse ansvar? Kan ein med bakgrunn i dette og det ein tidlegare har kome fram til, sjå leiken som ein del av programmet? Det synast som om barna har eit delegert ansvar for leiken, at dei kjenner på eit sjølvstende i leiken. Dette kan assosierast med nivå sju, Delegert ansvar, på Arnstein (1969) sin stige. Eller kan ein og sjå likskapar med nivå åtte, Dominert av borgarar? Her krev borgarane grad av medverknad, som garantera at dei kan «styre» eit program. Kanskje kan ein her sjå døme på at dei har grad av makt over eige liv, med omsyn til leiken, at den er dominert av barna. Barna seier i funna dei vil leike og det kan dei berre gjere. «*Det er derfor vi vil, vi kan berre leike*», seier Jarl, funn viser at dei andre barna og støttar formidlar dette. Er brukarmedverknad slik noko barna også *føler* i desse to naturbarnehagane? Det kan sjå ut til at barna slepp å «krevje» leiketid av vaksne, ved at vaksne gir dei rom for dette. Denne medverknaden, kan vere litt lik Bae (2006) sin definisjon om å gjere noko saman som fører til noko, at ein påverkar slik det blir endring. Likevel er dei fysiske grensene for området, lagt av dei vaksne, barna vel ikkje desse. Både Sissel, Britt og Eva, seier at det vil vere ein balanse mellom det dei og barna bestemmer. Dei bygg på eigne planar, til liks med barna sine innspel, men leiken er fri og kan sjåast på som utøving av fridom, mykje likt Larkins (2013) sin teori, punkt tre.

Ved Honneth (2008) sin teori, kan ein truleg dra parallellar til at barna i naturbarnehagen utviklar grad av sjølvrealisering, gjennom relasjonar i dei ulike sfærene, dette ved at dei dei vaksne anerkjenner deira innspel og val av leik, «leikerom», «leiker» og tek det vidare med seg i sine planar. Att dei vaksne anerkjenner denne leiken til barna, kan tyde på at barna får grad av brukarmedverknad . Vaksne innteke i fleire høve eit barnesyn prega av eit barneperspektiv, «being». Arnstein (1969) sin stige, kan tyde på at medverknaden i naturbarnehagen skjer mest på nivå seks, «Partnerskap», og sju, «Delegert ansvar». På dei lågare nivåa, er det lite funn. Då kan ein truleg seie at barna har grad av ansvar, men mest knytt til eigen leikesituasjon. Funna i studien, kan relaterast til Häfner (2002), om at barna utviklar sjølvstende og ansvar, fordi dei har så stor fridom. Ved fleire høve blir og barns deltakinga utnytta og synspunkt lytta til. Pettersvold (2015) etterspør ei slik barnedeltking. Bae (2009), uttalar at det er viktig med sensitive og årvakne vaksne, som er til stades. Barn liker og å bestemme over seg sølv, definere kva som er leik og ikkje, seie ho vidare, Bae (2016) og viser til Sutton Smith & Mc Gee (1993). Mykje kan tyde på at det er gode høve for dette i desse naturbarnehagane. Likeeins kan funna i studien ha likskap med Hagen Løge (2015), som seie at barna likar å skape sin eigen fantasilek med naturmateriale. Barn i naturen utviklar kreative evner, seier Mårtensson (2004), dei kan utforske åleine, seier Sandseter (2009), begge i Lyseklett (2013). Informantane i begge vaksen gruppene, seier barna er kreative og at dei utforskar i leiken.

## 6.2 Å SJÅ BARNET SOM HANDLANDE AKTØR

### 6.2.1 Med omsyn til eit barneperspektiv

Begge informantgrupper uttalar i funna, at vaksne er meir til stades «her og no», sidan praktiske arbeidsoppgåver kan leggest bort. Dette «her og no», er romet for agering og forhandling i naturbarnehagen. Barna forhandlar om stadar dei vil gå, ting dei vil ha i sekken, eller at dei vil leike utan vaksne. Desse formidlingane om barnegruppa, finn støtte i Larkins (2013) teori, der ho seier barn kan påverke forhandlingar om eige samvær/felleskap i eigen kvardag. Funna viser og at barna oppsøker og vel eigne «læresituasjonar», ved å utforske, handle eller leike. Dei formidlar at dei gjer seg erfaringar og lærer, det er «kjempegøy». Dette kan tolkast som barnet ser på seg sjølv som deltakar, at dei formidlar kva som er bra for dei. Parallellar, kan kanskje dragast til Larkins (2013), som seier at trening og agering i dagleg samtale og kommunikasjon. Vaksne informantar seier i samsvar med dette, at dei vel ut i frå



det som barna leiar dei mot, dette er dei bevisst på. Stoppar ein dei, får dei ikkje prøve og dermed ikkje medverke på sin kvardag. Her vedtek den vaksne at barna kan få avgjere nokre situasjonar og at det er i barnet si interesse. Ein kan sjå det slik at barna her trenar på å vere borgarar ved å kommunisere, formidle kva som er viktig for dei, og slik påverke personale si avgjerder. Dette kan likne på fyrste punktet til Larkins (2013), der ho seier barn kan gjere borgarskap ved forhandling og kommunikasjon. Dei kan påverke sin kvardag, gjennom å diskutere roller og reglar i eigen organisasjon, seier Larkins (2013) vidare, i fyrste punktet. Situasjonane over om å ikkje stoppe barna, kan vere noko tilsvarande. Eit anna døme er at vaksne utalar at dei «gir dei» naturen, lar vere å avgrense, barna får nytte si «medfødde drivkraft». Ved handling og uttrykk, formidlar barna her eiga rolle og reglar i leiken og påverkar sin kvardag.

Omtalte aktivitetar i avsnittet over, blir av vaksne informantane knytt opp mot leik og aktivitet, men dei seier og dei har møte der barna kjem med innspel. Barna utforskar naturen på eiga hand, og vaksne fylgjer dette opp, seier dei. Sissel, seier at ei veke i månaden, bestemmer barnet eit tema, kva, korleis og til slutt vurdering. Vidare er barna med på å legge føringar for neste veke, seier dei, slik blir barneperspektiv fylgt opp. Dette kan vere eit døme på system for å sikre alle si deltaking i formelle aktivitetar. Begge vaksne informantgrupper seier at barna må få bestemme og påverke eigen kvardag og utvikle sjølvidentitet. Det blir likevel understreka at dette er innanfor ei ramme. Else seier mellom anna: «*Det er no barna sine idear...så må vi vere der å hjelpe dei og støtte...*». Sissel seier, «*det er jo barnets beste og omsorg som er i fokus*». Her ser ein truleg døme på at barna får vere noko i kraft av seg sjølv, ikkje ulikt James, Jenks og Prout (1998) sitt omgrep «being». Barna får «vere», eller «er» ved at vaksne anerkjenner, fylgjer deira initiativ og interesse i stor grad, noko som kan vere i samsvar med å vere aktørar i eige liv. Samstundes understrekar dei og, ei balanse i forhold til omsorg, som kan tyde på at dei og innteke ei rolle der ein ser på barna som «becoming». Overordna formelle avgjerder, ligg hjå dei vaksne. Både Sissel, Eva og Britt omtalar dette.

Funna i studien tydar på at barna får medverke som borgarar, i forhold til det som har verdi for dei. Dei bygg opp planen ut i frå barna sine interesser og tek dei med i årsplan. Begge vaksne informantgruppene nemner å dra inn deira interesser, vaksne innspel vil sjølvstundt vere ein del av dette. Dei vaksne grunnir denne «dyrkinga av fellesskapet» med at barna skal få eigarskap og styrka sjølvidentitet. Då kan det sjå ut til at vaksne vel å ta omsyn til situasjonar

der barna får trene seg og agere i dagleg kommunikasjon, for at barna skal få lære gjennom erfaring og styrke sjølvkjensle si.

Vaksne vil oppnå noko ved at barna sjølv skal finne «læringssituasjonane», dei vektlegg engasjementet frå barna og at dei skal få skape sin kvardag. Dei vil og gi rom for barna sine «forhandlingar», eller måten barna vel å sjå noko på. Dette kan stadfestast i funna ved at den vaksne respektera barnet som borgar, ein tenar til dømes ikkje alltid på å «trumfe gjennom» vaksne sine meiningar. Å knyte opphald i naturbarnehagen til Rammeplanen, er «det lettaste», blir det sagt. Barnesynet som kjem fram i dei vaksne informantane sine forteljingar, peikar mot ei dominerande forståing av barnet som «being», ein forhandlande samfunnsdeltakarar i kraft av seg sjølv, i motsetnad til «becoming», der ein meina barnet treng vern og opplæring (James, Jenks og Prout, 1998).

Nokre studie, viser at naturbarnehagane har gode vilkår for kommunikasjon og relasjonar. Häfner (2002), finn at naturbarnehagen har gode vilkår for kommunikasjon, sidan ein ikkje har leiker i naturen. Funna ovanfor, kan truleg koplust til dette. I begge personalgruppene formidlar dei at vaksne er meir til stades i naturbarnehagen, enn i den vanlege barnehagen. Mossige (2012), som viser til Kuller (2005), seier at graden av ein aktør si sosial deltaking er knytt til det fysiske miljøet. Mykje tyder på at barna får innverke på «vedtak» i fleire situasjonar som er relatert til deira kvardag. Diskusjonar om «reglar» og roller i eigen kvardag, kan resultere i «vedtak», seier Larkins (2013). Kjørholt (2008) og Bae (2006), omtalar og system for kven som får medverke som viktig, ettersom ikkje alle gir synlege signal. Formelle aktivitetar vert omtalt av Sissel, Irene og Eva, kan likne på slike system. Funna kan og ha fellestrekk med «å møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi ...» (Lov om barnehage, § 1).

### 6.2.2 Å gjere noko for andre og «utdanne» seg sjølv

Barna kjem med konkrete døme på sosiale handlingar, der dei gjer noko for andre. Ola og Øystein seier dei hjelper vaksne. Øystein, snur på heile situasjonen og seier at vaksne må høyre på barn. Barna sine utsegn kan her tolkast som at dei tek på seg eit ansvar, der det å hjelpe andre viser seg fram som viktig. Kanskje kan ein seie at dei tek eit slags ansvar for korleis noko burde vere, ved at dei også vil hjelpe. I den teoretiske modellen til James, Jenks og Prout (1998), «Stammebarnet», er eit mykje felles poeng til dette. Her ser ein på barnet som deltakarar i eit sjølvstendig fellesskap, ikkje som marginaliserte og makteslause, som i

«Barn som minoritetsgruppe», omtalt av same forfattarane. Eit anna døme med parallellar til «Stammebarnet», finn ein ved at barna klart definerer leiken som sitt område, der dei er «sjef», det som ikkje er leik, blir definert vekk av Ola, som «alt resten». Kan ein her sjå teikn til at barna skaper sitt eige «liv» i kvardagen? «Gjer» barna her borgarskap ved å vedta sin eigen rett (leik), oppnår dei og ein personleg fordelar gjennom denne ved fridom. Kan dette vise mot at dei freistar vedta sine fordelar og rettar? Larkins (2013), viser i punkt tre, at barn kan skape seg trygge rom i leik. Ho omtalar det som ei utøving av fridom, å fylgje eigeninteresse innan for rammer.

Funna viser også at barna er bevisst på at dei treng hjelp frå dei vaksne i ein del situasjonar. Dette gir barne informantane uttrykk for, ved å uttale at ein kan prate med vaksne, eller få hjelp når nokon dyttar. Ein kan og gi beskjed til vaksne og bli rettleia i høve fysisk grense, seier barna. Vaksne omtalar og at omsorg er ein del av kvardagen, i forhold til å vere til stades, eller passe på at barna har nok klede, vottar. Likevel ser ein mest døme på det motsette, der barna snakkar om seg sjølv som handlande, med grad av sjølvstende, i tillegg til at dei vil ta vare på kvarandre. Seie frå er og naturleg for dei. Barna uttalar og at alle skal vere med, dei skal leike saman og det er dei som bestemmer. Dei gjer det dei har lyst til, «allting», som ein informant uttalar. Dette blir stadfesta i dei vaksne funna.

Funn i studien viser også at barna gjer sosiale handlingar. Det er fleire funn hjå personalgruppa, der dette kjem fram, men og hjå barna. Her kan ein kanskje dra parallellar til Larkins (2013), punkt to. Her formidlar at barna i hennar modell gjorde borgarskap, gjennom sosiale handlingar. Eit funn i denne studien, er at Eva fortel om barna som spør kvarandre korleis det går, dei tek og vare på kvarandre. Kristin, uttalar om lag det same, i eit anna sitat. Sitata er knytt til utfordringar i naturen, som å hjelpe eit anna barn opp på ein stein. Det er mogleg å tolke desse funna slik at opphald i naturen, utanfor dei «andre» og den vante strukturen, kan vere årsaka til at dei hjelper kvarandre i større grad. Slik kan det fysisk miljøet truleg vere medverkande til å nå dei pedagogiske måla, gjennom samhandling, ved at barna hjelpe kvarandre. Den andre vaksengruppa, uttalar at dei eldste barna hjelp og lærer dei yngste opp i bruk av kniv.

Leiken gir og eigenskapar, i likskap med utdanning, seier Larkins (2013), noko som kan minne om dette er Britt, som seier at eit barn utvikla språket gjennom fysisk aktivitet i skogen, mest før ho kom i gang med systematisk språktrening. Barnet fekk raskt mjukare kropp, betre balanse, vart meir uthaldande og språket kom. Dei utviklar seg raskt både fysisk og språkelg, legg ho til. Vidare uttalar vaksne at naturromet gjer barna kreative, utforskande

og nysgjerrige, og at vaksne nyttar dette barneinitiativet vidare til å «forske» på insekt, is, konglar, spor og fargar til dømes, saman med skiftande omgivningar i naturen og årstidene her. Barna sin utforskar-aktivitet, kan vere døme på at leiken og initiativet deira gir dei eigenskapar, som kan utvikle kunnskapar vidare. Larkins (2013), sitt punkt to, har fellestrekk ved dette, sidan ho her seier at leiken gir eigenskapar i likskap med utdanning.

Diskusjonen kan vise at barna i desse to naturbarnehagane hjelpe kvarandre gjennom sosiale bidrag, ved leik i skogen men og ved at barn «hjelper» vaksne. I følge Larkins (2013) kan leiken gi barna eigenskapar som kan likne på utdanning. Moser og Martinsen (2010), referert i Kaarby og Tandberg (2016) og til slutt Løvoll (2010), har og kritiske ytringar om «læringsperspektivet» i naturen. Funn i desse naturbarnehagane tyder likevel ikkje på at auka tilrettelegging, vil gi betre kår for lærings situasjonane og brukarmedverknaden til barna. Dette, sidan det ser ut til at barna opptre som deltakande og utforskande aktørar. Mykje kan tyde på at barna gjennom sosiale handlingar konstituerer seg sjølv som aktørar eller borgarar med ein eigenverdi her og no. Her, ved å vise omsorg for andre gjennom å hjelpe til eller leike med andre barn. Slik viser funna parallellar til både Larkins (2013) sin modell for barns borgarskap, og det moderne synet på barnet som being heller enn becoming (James, Jenks og Prout, 1998).

At leiken gir eigenskapar, i likskap med utdanning, er det og døme på i funna, mykje likt Larkins (2013). Kaarby og Tandberg (2016) meiner barna får varierte rørsle erfaringar ute i naturen, men seier og at vaksne legg lite til rette for aktivitetar, leik og læring, som stimulera til å oppdage og setje ord på fenomen. Dette er lite utforska i oppgåva, men funna kan tyde på at vaksne ikkje legg så mykje til rette. Årsaka til dette er at personale vil møte barn sin utforskartrøng, deira engasjement og vidare styrke sjølvkjensle deira. Ein tek omsyn til barnets perspektiv som being, utover å berre tilføre ved tilrettelegging, som becoming.

Sandseter (2015), meina at organisering av det fysiske miljøet kan vere med på å nå dei pedagogiske måla, for romet kan påverkar til dømes samhandling, omsorg, venskap og samhandling. Funn i denne studien peikar også mot at det fysiske miljøet har ein betydning, sjølv om det ikkje er tilrettelagt. Moser og Martinsen (2010, s. 469), referert i Kaarby og Tandberg (2017), seier ein må vere varsam med eit stort fokus på å være ute, ha ein «skjult læreplan», utan «tilstrekkeleg pedagogisk verdi». Ein mogleg tolking av dette, kan vere at ein vil styrke «barnehagen som læringsarena» (Meld. St. 41 (2008-2009), likeeins at ein koplar barnehagen til kunnskapssamfunnet, og ynskjer styrke basiskunnskapar. Funna over kan tyde på at dei to naturbarnehagane, vel ei tilrettelegging av læringsmiljø, ut i frå barnets perspektiv.

Dei let barna medverke, mykje til felles med Bae (2006) sin definisjon av medverknad (s.6 i denne oppgåva), for å styrke læringsmiljø.

Bør ein og tenke på kva eit auka tilrettelegging, gjer med medverknaden, glede og fridomen i barna sin leik? Kva vil auka tilrettelegging gjere med engasjementet, vil det verte styrka? Tilrettelagde situasjonar vil truleg vere meir prega av ein asymmetrisk relasjon, og slik mindre medverknad. Vaksne informantar uttrykker barn sitt engasjement er sterkt fordi barna får medverke i eigen læringssituasjon. Dei uttrykker og å ha klare tankar om kvifor dei vel at barna «utdannar seg sjølv» gjennom aktivitet og leik.

### 6.2.3 Med fridom til å velje

Barna finn leikestadane og det er dei som bestemmer her, viser funn. Døme på dette er under eit tre, i trea og klatreskogen. Elles kan dei gå dit dei vil innanfor område, plukke blomar eller leite etter dyr, innanfor det «usynlege» gjerde. I funna omtalar begge barnegruppene at dei har leike «møte» i naturen, i eine gruppa, lagar dei eigne reglar for kvardagen sin, i den andre er «møte» å leike mor, far og baby. Dei vel type leik og kan gjere som dei vil, uttalar dei. Dei to teikningane i empirien, ei frå kvar barnehage, desse kan understreke fridomen barna føler. På ei teikning, går barnet fritt omkring i skogen og leitar etter dyr, i den andre plukkar ein blomar ved elva. Fridomen vert også understreka av dei vaksne, ved at dei formidlar det er ein rikdom for barnet at vaksne ikkje berre gir føringar. Romet tek barnet ut av leike-rutine og relasjonar dei har i den vanlege barnehagen og inn i noko nytt, som knyter dei til nye barnegrupper, uttalar dei vaksne. Kan dette samanliknast med at romet kan skjerme dei frå eventuelle problem, og ta dei inn i nye omgivningar? Å vere på skjerma stad i skogen, meina Larkins (2013) kan sjåast på som fridom, å fylgje eigeninteresse innanfor «rammer av lova». Barna har fridom til å gå i skogen, finne leikestaden sin, innanfor grensene. Gleda over denne fridommen kjem klart fram i begge barnegruppene, «kjempebra», «kjempegøy», vere «sjefa» og «bestemme», blir nemnt. Dei vaksne omtalar at det er «mykje glede» knytt til leiken i naturen. Oppnår dei her personlege fordelar gjennom leiken på eiga hand, ved å skape seg rom, slappe av og vere trygge? Larkins nemner tre-hytte i skogen, dette kan vere ein parallell til situasjonen.

I forhold til borgarleg handling og overskriding av grenser i Larkins (2013) punkt fire, ser ein likskapar i at barna utfordrar dei vaksne med sine synspunkt, når dei krev at dei vil leike åleine, gå turar dei vaksne ikkje hadde tenkt, går i «buskane» når dei vaksne tilbyr dei

leikeapparat. Likeeins at barna i naturbarnehagen er kreative og sjølv søker rammene å leike i, utan vaksen legg dei til rette. Kan det vere at barna gjennom desse «signala», ubevisst, freistar å definere kva borgarskapet deira skal innebere, prøver dei å skape nye nivå av det som har verdi for dei? Funna kan koplast til borgarskapsteori, og har parallellar til eit syn på barnet som viktig her og no (James, Jenks og Prout , 1998). Det kan sjå ut til at barna erfarer grad av medverknad i praksis, og slik blir myndiggjort.

Funn i denne studien peikar mot at barna utøver fridom ved å vere på «skjerma stad i skogen», fylgje eigeninteresser innanfor «rammer av lova», eller ved det «usynlege» gjerde vaksne har sett. At barna føler fridom, blir stadfesta både av barn og vaksen. Mykje viser mot at barna til ein viss grad kan vedta sine rettar innanfor leik, men og at dei tenar på dette.

Barnesynet her, er prega av å anerkjenner barna sine handlingar og sjå på barna som subjekt, i fleire høve. Dreg vi vekslar på den historisk kontekst finn vi at Kay (1849-1926), ville at barn skulle utvikle eige sjølvstende for fellesskapet, men og arbeide seg til erfaring, dette har parallellar i naturbarnehagen. Tankane til Malaguzzi (1920-1994) og Freire (1921-1997), kan likne på desse organisasjonane. Malaguzzi og Freire, var opptekne av fridom, at ein skulle vere audmjuk og demokratisk som vaksen. Løge (2015) uttalar at utforming og innhald i leikemiljø, påverka leik. Dette kan ein truleg finne parallellar på i funna. I barnehagelova, vert det omtalt at ein skal «anerkjenne barndommens eigenverdi». I funna ser det ut til at barna ved fleire høve blir gitt fridom av audmjuke og demokratiske vaksne, dei får erfare ved å utforske i fridom, innanfor fysiske rammer av området. Personale delar og barna sitt engasjement, og let dei medverke ut i frå eigne premissar, mykje i likt det Bae (2009) uttalar.

### 6.3 DET FYSISKE ROMET SOM KJELDE FOR BARNES BRUKARMEDVERKNAD

Mykje kan tyde på at det er noko særskilt med naturen, som fysisk miljø. Det kan sjå ut som desse naturbarnehagane legg vekt på ein uformell organisasjon, prega av fridom, i samsvar med det som har prega den norske barnehagen. Men den seinare tid har kvalitet blitt meir knytt til brukartilpassing og kompetent personale, seier Thuen (2011). Personale dei to naturbarnehagane synest legge til rette for å ivareta barns sjølvkjensle, men og ei ramme for solidaritet, ved at dei får skape mykje av leikemiljøet sjølve. Medverknad ser ut til å vere prioritert, sjølv om dei og legg vekt på å gi omsorg. Enkeltmenneske sitt sjølvbilde og sjølvstende har vorte viktigare i eit samfunn med stadig påverknad og endring. Eigenansvar/ sjølvkjensle, medansvar/ påverknad og likeeins solidaritet/ansvar i eit levande demokrati, må

leggast til rette for, seier Thuen (2011) og viser til barnekonvensjonen. Omgrep som Thuen her omtalar, kan ha litt likskap med det informantane gir uttrykk for i naturbarnehagen.

Aktøren si sosiale deltaking, er relatert til det fysiske miljøet, seier Kuller (2005). I studien formidlar barna korleis dei på nært hald opplever livsløpet til ein blome, at dei likar å vere i trea. Dei utforskar omgivnadane i glede, seier vaksne. I filosofien «Romet som den 3.pedagog», skal romet vere eit undervisningsmiljø som gir sanseerfaring, inviterer til læring, lek og utforsking. Dette synast å ha mykje til felles med naturbarnehagen slik den vert omtala i denne studien. Barneinformantane likar naturmiljøet «kjempegodt», dei bestemmer sjølv i leiken, og gjer det dei har lyst til og går dit dei vil. Vaksne legg ikkje føringar for «stega» deira, men fylgjer heller opp deira ynskje om å undersøke, noko barna finn engasjerande. «Romet» er stort og har mange moglegheiter, seier dei, «...*det er så mykje glede*». Barna oppsøker, undersøker og nyttar alt dei finn av materiale. Romet endrar seg og med årstidene og val av stad, dette påverkar igjen mengde av val barna kan gjere, saman med deira sin kreativitet blir det sagt. Romet er ein viktig føresetnad for kva bilde barna skaper av seg sjølv, seier Thorbergsen (2007). Eit viktig funn i denne studien er relatert til opplevingar av fridom og fleksibilitet, informantane peika på at dette er eit fortrinn ved naturbarnehagen. Häfner (2002), finn at barna blir sjølvstendige i dette frie romet.

Om naturbarnehagen blir oppfatta som eit fri-rom utan klare tankar om kva det skal gå ut på, er det sjansespel med opplevinga og læringsutbyte til den enkelte, seier likevel Løvoll (2012). Funn i denne studien, tyder på at barna finn læringssituasjonar og opplevingar som har verdi for dei, i samspel med dei vaksne, men kanskje er det viktig at vaksne og leiar samspelet ved nokre høve. Kaarby og Tandberg (2016), er usikre på om vaksne sett nok ord på det barna opplever i naturbarnehagen. Dette er truleg eit viktig poeng i høve omgrepslæring. Moser og Martinsen (2010), referert Kaarby og Tandberg (2016), meiner ein ikkje må gjere naturen til ein skjult læreplan, utan tilstrekkeleg pedagogisk verdi. Tankane kan ha sitt utspring i eit barnesyn, prega av «becomings», der ein tenker ein må tilføre barna bestemte kunnskapar, for å møte utdanningssamfunnet, ein globalisert trend med sterkare økonomisk profil som og kan koplust til NPM, livslang læring og overføring av barnehagen til Kunnskapsdepartementet. Staten vil ha styring for å «styrke barnehagen som læringsarena» (Meld. St. 41 (2008-2009, s.12)), dette blir understreka av Ulvund (2017). Men har ein eigentleg noko å frykte ved å nytte naturen som rom for slik aktivitet? I dette perspektivet kan læring i naturbarnehagen vere eit relevant tema for vidare forskning. Det dette studiet kan seie noko om i denne samanhengen er barns aktive utforsking av romet, og utforskar-trongen deira.

Ein må organisere miljø som kan fremme både verbal og non-verbal kommunikasjon, seier Malaguzzi, referert i Lenz-Taguchi (2015). Fleire funn kan likne på dette, ved at barn og vaksne nemner at dei tek vare på kvarandre. Dei skal hjelpe kvarandre og vere venar, uttalar fleire av barna. Vaksne stadfestar at barna har omsorg for kvarandre, og at det er annleis her enn i den vanlege barnehagen (morgon og ettermiddag). Kan det vere at element i romet gir utfordringar, slik at ein i større grad må vere til stades for kvarandre? Funna viser at både barn og vaksne omtalar farar som elva, trea og steinane. Fråvær av organisering og arbeidsoppgåver, gjer at dei er meir til stades, seier vaksne informantar. Både Løge (2015) og Amundsen (2007), omtalar at naturromet påverkar menneska, Hatch (2011), seier at romet påverkar.

Sissel: «...ute avdelinga brukar mindre tid til av og påkledning, oppatt rydding på kjøkken og bord...vi føle vi får betre (meir) kvalitetstid med barna. Være meir til stede og det synest eg er ein vesents forskjell, vi har meir dei stundene ute kor vi er meir til stede». Det er jo barnas beste og omsorg som er i fokus.

Andre personalgruppa sa det same med andre ord, og la til at dei blei som barn igjen. Kvaliteten på romet, må sjåast ut i frå relasjonane som blir danna, seier Rinaldi (2006). Begge personalgruppene uttalar at fråvær av rutine og struktur, fører barna inn i noko nytt og gjer dei meir kreative. Er det slik at strukturen kan «låse» barna fast i eit mønster, som dei blir løyst frå i nye omgivadar? Bratterud, Sandseter og Seland (2012), finn at inne tida ser ut til å vere meir vaksenstyrt enn ute tida. Fleire funn viser at naturromet, med lite vekt på struktur, er ein viktig føresetnad for at barna får medverke som aktør. Romet tek barna ut av rutine og inn i noko nytt, seier til dømes informantane. Kanskje bør ein tenke kva dei nye situasjonane og omgivnadane gir av val, eller ikkje?, både med omsyn til aktivitet, leik og leikegruppe. Informantane seier at leikemiljøet blir bestemt av omgivnadane og barna sin kreativitet. Det er barnet som leiar den vaksne i denne aktiviteten, vel stad og type leik i høve funn. Rinaldi (2006), seier at barna skal få utvikle evner og dugleik, utforske åleine og utvikle sjølvstende, mykje i funna tyder på at dette pregar kvardagen i naturbarnehagen. Melhuus (2013), finn at avgrensa rammer i utebarnehagen, som ikkje heilt er i samsvar med naturbarnehagen, gir mindre demokrati. Rinaldi (2006), seier at vaksne skal vere skaparar av romet, ved å legge til rette for det barna er opptekne av. Det skjer ikkje i same grad i desse naturbarnehagen, sidan dei vaksne uttrykker at barna nyttar romet slik det er. Kanskje kan dette gjere noko med barna sin kreativitet, som dei vaksne omtalar? Og alle vala barna gjer, kva kan det gjere for medverknaden?



I naturbarnehagen sin frie naturleik i funna, kan ein ikkje finne at vaksne seier kvar den enkelte må/kan leike, eller kven som skal vere på dei ulike stadane. Ingen vaksne set fram leiker, legg føringar eller avgrensar, barnet får oppsøke livet sjølv, innanfor trygge rammer. Britt, seier i denne samanhengen at dei ser ei medfødt «drivkraft» hjå barna i naturen, når leikene dei vaksne trur dei må ha er fråverande. Funna om at barna finn naturmateriale, som pinnar, kan tyde på at dei er med skaparar av sitt eige rom og at dei og kan endre element, med sine kreative innspel og bruk av naturmaterialet. Lenz-Taguchi (2015), viser til Malaguzzi (1920-1994), når ho seier at barnet bygg relasjonar til verda frå fødselen av. Rinaldi (2006), uttalar med omsyn til dette at det fysiske miljøet skal fremme barns sjølvstende og gi variert sanserfaring. Naturromet endra seg med årstidene, seier vaksne, dette kan truleg gjere at barna blir meir utfordra i forhold til kreativiteten sin. Naturen utviklar barnas kreative evner, seier Mårtensson (2004). Slik kan barna i naturbarnehagen truleg vere konstruktørar av eigne prosjekt, dette ved at dei utforskar, uttrykker evner og dugleik i leiken. Vidare ser vi døme på at vaksne understøttar det barna finn ut, gir dei retten til å ha hovudrolla i eigen kvardag. Wallin (1993, s. 92) omtalat i Lenz- Taguchi (2015), seier at barna må få vere hovudrolle-innhavarar i eige liv. Kanskje kan ein og seie barna er med på å utfordre dei vaksne sine planar, med alle sine leike innspel, at dei skape ein samheng mellom romet, medverknaden og fagområda. Dette kan likne på det Rinaldi (2006), uttalar , om å skape eit areal som er ein symbiose mellom arkitektur og fagområde.

Eit funn som går att, er at vaksne ser barna som subjekt, ved at dei er delaktige med innspel. I barnefunn-avsnitt fortel at barna og tek ansvar. Ein parallell til dette kan vere at Rinaldi (2006), seier barn kjenner ansvar om dei får vere med på tilrettelegging. Det kjem fram i funn at barna leikar og kommuniserer med barn og vaksne i høve det naturområda ein går til. I arbeid og kommunikasjon med andre blir deira sjølvstende og identitet respektert, seier Lenz-Taguchi (2015), ikkje ulikt denne situasjonen. Dette kan og ha fellestrekk med Honneth (2008), og hans fokus på utvikling av sjølvrealisering, gjennom sfærene.

Nokon vil nok hevde at barn kan få like mykje anerkjenning i ein vanleg barnnehage, at dei like mykje kan opptre som borgarar med brukarmedverknad her. Pettersvold (2015) seier potensialet i barna si demokratiske deltaking blir utnytta i for liten grad. Forsking på barns medverknad i naturbarnehagar, er vanskeleg å finne. Häfner (2002) fann at fridomen, vil ha ein positiv innverknad på utviklinga av sjølvstende til barna og Melhuus (2014), kjem fram til at ei «hytte» i ute barnehagen, kan opne seg som ein fantasistad. Funna til desse forskarane,

kan ha fellestrekk med funna i denne studien, at barna kjenner på sjølvstende og at dei skaper sin stad. Dette kan likne på medverknad.

Funn i studien kan slik ha fellestrekk med filosofien i «Romet som den 3.pedagog», men det finnest og skilnadar. Personale i naturbarnehagane har valt naturen som ferdig «rom», med lite eller inga tilrettelegging. I Reggio-Emilia filosofien, skal romet leggest til rette av vaksne, men bygd på barn og vaksne sin agenda. Miljøet/temaet må vere barnets agenda, «fanga» av barn eller vaksne, seier Lenz-Taguchi (2015). Slik kan det likevel forsvarast å knyte naturbarnehagen til denne filosofien, sidan miljøet her er barnets og den vaksne sin agenda. Ut i frå funna kan det sjå ut som at barna skaper mykje av eigen kvardag gjennom å finne eigen aktivitet, eige leikerom og leiker. Dette er knytt til naturen, romet som stadig er i endring, i fylgje informantar.

#### 6.4 AVSLUTTANDE OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

I denne kvalitative studien, har eg studert korleis barn og tilsette erfara barns moglegheiter for medverknad i naturbarnehagen. Kva rolle dette fysiske romet spelar for barns medverknad, har vore ein del av undersøkinga. Teoretisk utgangspunkt for studien er henta frå ulike perspektiv om medverknad. Analysen har si kjelde i erfaringane til barn og vaksne i to naturbarnehagar. Med skildringar frå informantane sine perspektiv, i dei to naturbarnehagane, har eg fått innsikt i kva medverknaden er for dei. Undersøkinga har og eit barneperspektiv, ved at barn og er intervjuet. Ei svakheit med undersøkinga kan vere eiga interesse i emne, likeeins informantane si interesse. Styrken kan ligg i analysemetoden, men og i at to ulike grupper har skildra same fenomen. Undersøkinga kan presenterast ved fylgjande hovudfunn:

Diskutert i høve brukarmedverknadsteori, kan det sjå ut til at barn og tilsette erfara barns moglegheiter for medverknad, på ulike måtar. Vaksne legg til rette for at barna kan gjere sine erfaringar ved at barn og vaksne samhandlar i nære relasjonar, her øver barna seg på å vere sjølvstendige. Eit funn er og at vaksne er fleksible i høve planar og barna føler at dei får bestemme i leiken, eller i høve turar. Overordna planar blir lagt av vaksne, men innspel kan endre dei. Vaksne tek desse innspela inn i vidare planlegging, mellom anna gjennom forhandlingar med barna, slik får dette ein konsekvens for kvardagen til barna. Ved gruppefellesskap og solidaritet, opplever barn og vaksne medverknaden ved at barna finn leikerom, leik/aktivitet og «leiker» som har verdi for fellesskapet i naturbarnehagen. Desse situasjonane vert diskutert som moglegheiter for å styrkje barnas sjølvkjensle i dette høve.

Medverknaden, vert og erfart ved at barna får eit ansvar for leiken i naturbarnehagen. Planlagde aktivitetar er og ein del av naturbarnehagen, her legg vaksne vekt på å tilføre, dei omtalar det som å vekke og dekke behov. Gjennom desse aktivitetane kjem synet på barnet som komande borgar meir fram.

Diskutert med borgarskapsteori, ser ein at barna handlar mykje ut i frå eige initiativ, dei er med på å påverke det som har verdi for dei, gjennom handlingar i naturbarnehagen. Det kan og sjå ut som det er ei erfaring at dei bidreg til eiga «utdanning» i eit barneperspektiv, ved å utforske sjølve. Likeeins viser funn at barn og vaksne erfara at barna hjelper kvarandre og at dei vedtek eigne rettar gjennom leik. Barna gjer dette innanfor rammene dei vaksne har sett, men fylgje eigne interesser. Slik synest slik at barnet får vere ein medverkande aktør i naturbarnehagen, dei får ein fridom til å velje. Fridomen er noko barna gir uttrykk for at dei har, barn og vaksne seier dette er forbunde med glede. Barnesynet i naturbarnehagen, kan med dette truleg koplust til eit barnesyn der barnet er viktig her og no (being), dette mykje likt det nye barnesynet og «Barns rett til medverknad», lovfesta i Barnehagelova, Kap. 2, § 3, likeeins menneskerettar i FNs Barnekonvensjon.

Eit funn i studien, som både vert poengtert av barn og vaksne, er at barna treng ei trygg ramme. Vidare at barna treng omsorg og trøyst i enkelte situasjonar. At det er dei vaksne som er ansvarleg for dei overordna rammene og føringane, er og ein del av funna.

På grunnlag av samla funn, kan det då sjå ut som måten medverknad blir erfart av informantane i denne studien peikar mot at sjølve naturromet gir andre og kanskje utvida moglegheiter for medverknad enn det ein finn i ein ordinær barnehage. Årsaka til dette kan ligge i strukturen til organisasjonen og sjølve romet, som er med på skape ein fleksibilitet. Det synast som om denne strukturen gjer at vaksne er «der og då» og viser omsorg, sidan det er eit fråvær av andre arbeidsoppgåver. Strukturen ser og ut til å frigjere og utvikle sjølvstende ved at barna får «tilgang» til mange frie val i leiken, dei erfara og å endre og konstruere leiker og delar av leikemiljøet sjølve. Det blir og lagt til rette for barnas eiga utforsking. Informantane erfara og barns medverknad kan skje gjennom samhandling i nære relasjonar, barn og vaksne i mellom. Barna synest å opptre som sjølvstendige og medverkande aktørar gjennom handling.

#### 6.4.1 Implikasjonar for vidare praksis.

Funna i denne studien, kan tyde på at barns medverknad har gode vilkår i naturbarnehagen. Dette burde kanskje aktualisere å nytte dette romet, eller naturen, i større grad i dagens

samfunn. Mykje i undersøkinga kan tyde på at dette vil kome barna til gode. Fleksibiliteten og relasjonane, som dette romet gir, er ein ting. At «mangelen» på leiker, gjer at barna medverkar som aktør i fleire høve, kan og vere interessant for den vanlege barnehagen. Balansen om å «dekke og vekke» behov må sjølvsagt vere til stades i naturbarnehagen, slik informantar uttalar.

#### 6.4.2 Vidare forskning.

Resultatet i denne studien kan vise at medverknad i naturbarnehagen er eit felt ein burde forske meir på. Måten medverknad skjer i desse organisasjonane, kan og vere interessant å sjå på i ein pedagogisk samanheng. Det er forska lite på naturbarnehage, generelt, medverknad er det forska meir på. Å forske på medverknad i både vanleg barnehage og naturbarnehage, hadde vore interessant, sidan ein då kunne ha samanlikna det som skjer av medverknad i begge desse organisasjonane. Likeeins hadde det vore spennande å sjå på medverknad i høve barnas læresituasjon, noko som er litt uttalt i oppgåva. Sjølv om det kan sjå ut som at naturbarnehagen har fleire faktorar som bidreg til barns medverknad i naturbarnehagen, må dette sjølvsagt forskast meir på.

## KJELDER

Amundsen, H.M., Blakstad, S.H., Krogstad, Knudsen, A., Manum, A., Sve, L., Wågø, S. (2007). *Barn og rom. Refleksjoner over barns opplevelse av rom*. Evalueringsrapport SBF BY A07004 01.03.2007 SINTEF, Byggforsk og DMMH. Henta 06.06.17 frå

<http://docplayer.no/7129144-Barn-og-rom-refleksjoner-over-barns-oplevelse-av-rom.html>

Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation in the USA. *Journal of the American Institute of Planners*, 35 (4), 216-224. Henta 30.05.17 frå,

<http://www.participatorymethods.org/sites/participatorymethods.org/files/Arnstein%20ladder%201969.pdf>

Bae, B. (2006). Perspektiv på barns medvirkning i barnehage (s.6-25). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? *Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn*. Norsk senter for barneforskning. *Barn 27 (1) s.9–28*. Henta 03.06.17 frå,

[file:///C:/Users/Acer/Downloads/355945%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Acer/Downloads/355945%20(2).pdf)

Berger, H. W.B. (2013). *Organisering, uteaktivitet og innholdsformidling i naturbarnehager og andre barnehager*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt.

Borg, E., Kristiansen, I.H. og Backe-Hansen, E. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager, en kunnskapsoversikt*. (NOVA rapport 06/2008). Henta 06.06.17 frå

[http://www.ungdata.no/asset/3297/1/3297\\_1.pdf](http://www.ungdata.no/asset/3297/1/3297_1.pdf)

Bratterud, Å. Sandseter, E.B. og Seland M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver. Rapport 21/2012 Skriftserien til Barnevernets utviklingssenter Midt-Norge. NTNU Samfunnsforskning AS. Dronnings Maauds Minne*. Henta 03.06.17 frå, <http://www.ntnu.no/documents/10293/e209a87f-58a4-4fb5-8be6-9b3d5f458462>

Børhaug, K.(2010). *Medverknad for born i barnehagen – meir påverknad?* Tidsskriftet FoU i praksis, 4 (2), 9–23.

Clark, A. (2005) 'Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives', in Clark, A., Kjørholt and Moss, P. (eds.) *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press, pp. 29–49. Henta 06.06.17 frå <https://learningaway.org.uk/wp-content/uploads/RL56-Extract-the-Mosaic-Approach-EARLY-YEARS.pdf>

Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A, Lotsberg, D.Ø. Ludvigsen, K. (2012). *Styring, organisering og leiing i barnehagen*. (Vol.2) Bergen: Fagbokforlaget.

Børhaug, K. og Lotsberg (2014). Fra kollegafellesskap til ledelseshierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*. Vol.7, nr. 13, s. 1-17.

Dalsklev, M., Eimot, K. (2014). 8.mar. 2014. Sist oppdatert: 1. apr. 2014 En studie av konformitet. *Psykologisk.no*, 18.okt.2016. *Forskningsetisk komite for humaniora og samfunnsfag sine forskningsetiske retningslinjer, punkt 12*

Dialogos (2017, 23.04). *OUR TEAM* William Isaacs. Henta 03.06.17 frå, <http://dialogos.com/about/our-team/william-isaacs/>

Eide, B.J og Winger, N. (2006). Dilemmaer ved barns medvirkning (28-50). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Emilsen, K, Lyseklett, O.B, (2007) *Det er mange, de er motiverte, de er menn i natur- og friluftsbarnhage!* Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning. Trondheim.

Evenstad, R., Becher, A. A (2015). Arkitektur og pedagogikk i samspill eller motspill? : Om betydning av koherens mellom planlegging og etablering av nye typer barnehagebygg. *Nordisk Barnehageforskning Vol. 10 (2), p. 1-13* Henta 05.06.17 frå <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/download/1427/1274>

Gottvassli, K.Å (2006). *Barnehager, organisasjon og leiing*. (vol 4.) Oslo: Tano

Granlien, L. & Granerud, A (2011). Brukermedvirkning og bedringsprosesser satt i system - mål og verdier ved Sagatun Brukerstyrt Senter. I *Tidsskrift for psykisk helsearbeid 4*. Oslo: Universitetsforlaget Henta 11.05.2017 frå <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/134350/Granlien.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Grindland, B. (2011) Uenighet som demokratisk praksis i måltidsfellesskapet på småbarnsavdeling. *Nordisk barnehageforskning, 2011 vol 4 nr 2* s. 75–90. Henta 06.06.17 frå <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/308/322>
- Haavind, H (2007). red. *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ metode*. Gyldendal akademisk, Dimograf, Polen. (D.M Søndergaard. Destabiliserende diskursanalyse: veje ind i poststrukturalistisk inspirert empirisk forskning)
- Hagen, T. L (2015). Hvilken innvirkning har barnehagens fysiske utemiljø på barns lek og de ansattes pedagogiske praksis i uterommet. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning. 10* (5), s. 1-16. Henta frå <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/viewFile/1430/1277>
- Häfner, P. (2002). *Natur- und Waldkindergärten in Deutschland -eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung* (Doktorgradsavhandling ved Universität Heidelberg). Henta 05.06.17 frå [http://www.waldkindergartenpustebume.de/pdf/Doktorarbeit\\_Peter\\_Haefner.pdf](http://www.waldkindergartenpustebume.de/pdf/Doktorarbeit_Peter_Haefner.pdf)
- Hatch, M. J. (2004). *Organisasjonsteori: Moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*. Abstrakt forlag, Oslo.
- Helseforskningslova. *For samtykke til forskning som inkluderer barn under 16 år, gjelder pasrl. § 4-4 tilsvarende, jf. helseforskningsloven § 17, 4. ledd.*
- Hyttén og Olavsén (2011). Anerkjennelsen psykologi, *Tidsskrift for Norsk psykologforening, Vol 48, nr. 11, 2011, s. 1080-1085*. Henta frå [http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks\\_id=157360&a=3](http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=157360&a=3)
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse. Om det sosiale konflikters moralske grammatikk*. Oslo: Pax forlag.
- Isaacs, W. (1999). *Dialogic Leadership. The systems thinker*. Vol 10, nr.1, s.1-5.
- James, A., Jenks, C., Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press
- Karlsen, Gustav E. (2006). *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjørholt, A.T. (Red.). (2010) *Barn som samfunnsborgere, til barnets beste?* Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet Sist oppdatert: 08.07.2016 Berit B: Dr.philos. Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Oslo. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvens/id440489/>

Kaarby, K. M. E og Tandberg, C (2016). Er barn i barnehagen ute for å være ute? Fag og forskning. *Første steg 2016 nr.3 s.38-39*.

NESH - Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora Henta 06.06.17 frå <https://www.etikkom.no/hvem-er-vi-og-hva-gjor-vi/Hvem-er-vi/Den-nasjonale-forskningsetiske-komite-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Larkins, C. (2013). Enacting children's citizenship: developing understandings of how children enact themselves as citizens through actions and acts of citizenship. *Childhood*, - (-). pp. 1-15. University of central Lancashire.

Lyseklett, O.B. (2013). *Ute hele uka. Natur og friluftsbarnhager*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lenz-Taguchi, H. (2015). *Hvorfor pedagogisk dokumentasjon?* Oslo: Universitetsforlaget.

Løvoll, H. S. (2012). Oplevelse og læring i naturen. *Kognition og pedagogik*, 22, 64-73.

Malterud, K. (2013). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. 3. utgave, en innføring. Universitetsforlaget: Oslo.

Melhuus, E. C. (2013) Utebarnehager – et sted for demokratisk praksis? *Tidsskrift for nordisk barnhageforskning*. 6(14) s. 1-18. Henta 06.06.17 frå <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/449/600>

Meld. St. 19 (2015–2016). (2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta 06.06.17 frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>

Meld. St 41 (2008-2009). (2009) *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Meld. St. 27 (1999-2000). *Barnehage til beste for barn og foreldre*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.



Meld. St. 37 (1990-91). (1991) *Organisering og styring i utdanningssektoren*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Meld. St. 030 (2003-2004), 2004. *Kultur for læring*. Oslo: Det konglige utdannings og forskningsdepartement.

Mossige, M (2012). Estetiske virkemidler i organisasjoner-meir enn ferniss. I Fyhri, Hauge, Nordh (red.). *Norsk Miljøpsykologi, mennesker og omgivelser*, 2012 (s. 117-139). Oslo: Sintef, akademisk forlag.

NOU: 2003, s.19 Makt og demokrati Henta 06.06.17 frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-019/id118893/>

Ness, O. (2016). *Samarbeid eller samhandling? Er det noen forskjell?* Nasjonalt kompetansesenter for psykisk helsearbeid. Henta 03.06.17 <https://www.napha.no/content/21201/Utfyller-hverandre-i-arbeid-mot-vold-og-overgrep>

Nupen og Tørdal (2012). <https://ndla.no/nn/node/66675?fag=52222>

Pettersvold, M. (2015). *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring*. (Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Lillehammer). Henta 06.06.17 frå <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/275517/1/PhD3%20Pettersvold.pdf>

Pramling, Doverborg-Östberg (2013). *Forstå barns tanker. En metodikkbok om å intervju barn*. Vol. 2. Oslo: Pedagogisk forum.

Rinaldi, C. (2006). *I dialog med Reggio Emilia, lytte, forske og lære*. Oslo: Fagbokforlaget.

Ringdal, K. (2014) *Enhet og mangfold, Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode, 3. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.

Roald, K (2013). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Vol.2 Bergen: Fagbokforlaget.

Røvik, K.A (2014). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm.

Sandseter, E.B.H (2015). Innledningsartikkel til temanummer om Barn og rom av gjesteredaktør Ellen Beate Hansen. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning* 2015 10, s. 1-6. Henta frå <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/viewFile/1424/1272>

Schibbye, A- L. L. (2012). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Senge, P (1999). Den femte disiplin, kunsten å utvikle den lærende organisasjon. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.
- Sommer, D. (2003). Barndomspsykologiske facetter, Århus: Systime Akademisk
- Stene, M. (2003). *Språkregler og skriveråd*. Henta 06.06.17 frå <http://edu.hioa.no/bibin/ressurser/skriveregler.html#droefing>
- Staksrud, E. (2013). Forskning på barns bruk av Internett: Metodiske og etiske utfordringer. I Fossheim, H. Hølen, J. og Ingierd, H *Barn i forskning, etiske dimensjoner*, s.9-44.(Red). De nasjonale forskningsetiske komiteene, www.etikkom.no
- Strand, T. (2012). *Ledelse, organisasjon og kultur*. 2.utgave, Bergen: Fagbokforlaget.
- Thargaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. Vol. 4. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorbergson E. (2007). *Barnehagens rom*. Pedagogisk forum: Oslo
- Thuen, H. (2011). *Om barnet. Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Abstrakt forlag, Oslo.
- Thrana, H.M (2015). Kjærlighet og sosialt arbeid. En studie av kjærlighetens betydning i barnevernets praksis. ( Philosophiae Doctor) Høgskolen i Lillehammer. Henta 12.05.17 frå [file:///C:/Users/Acer/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/TTQS3JCP/PhD%20HiLde%20Thrana%20\(2015\).pdf](file:///C:/Users/Acer/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/TTQS3JCP/PhD%20HiLde%20Thrana%20(2015).pdf)
- Ulvund, S. E. (2017, 04.03). Leken må tas på alvor. *Dagbladet*. Henta 06.06.17 frå <http://www.dagbladet.no/kultur/leken-ma-tas-pa-alvor/67367268>
- Ødegård E. E (2016). 15.04.2016. *Det som gir glede. Lytter Kunnskapsdepartementet til dem som jobber med barn når barnehagepolitikken utformes?* Kronikk, Bergens Tidene. Henta 08.06.17 frå <http://www.bt.no/btmeninger/kronikk/Det-som-gir-glede-306100b.html>
- Øverli (2013). (Red.) «Nå følte jeg meg som Jens Stoltenberg, jeg!» Etiske refleksjoner kring två forskningsprosjekt om barn och ungdomar i svåra livssituationer. I Fossheim, H.
- Aadland, E. (2013) *Og eg ser på deg...vitenskapsteori i helse og sosialfag*, vol 3. Oslo: Universitetsforlaget.no.

## Vedlegg 1:

### **Kode 1, barn. Vi høyrer på vaksne, men tek og ansvar for kvarandre.**

Så er det viktig å høyre på reglane, vi barn høyre på vaksne. Vi kan få spikkesertifikat, om vi gjere som dei seier. Og nokon av oss er nesten ferdig, mens andre har fått dette. Så skal vi være snille medBarna seier frå. dyra og ikkje hamre på trea og sånn, det har dei vaksne sagt. Om vi vil leike tikken, gøymsel eller stiv heks, seier vi og frå til dei vaksne. Men det er og viktig at vaksne kan høyre på barn. Ein må og seie det til vaksne, om nokon slår eller noko sånt, seier Aslak. Ola seier det slik:

Ola: «Vi seie frå når vi dette, og når vaksne dette, så må barn hjelpe til».

Øystein hjelpe til i dag tidleg. Barn høyre på vaksne og vaksne forstår oss fordi dei pratar same språk som oss. Voksne kan høyre på barn og ungar kan høyre på vaksne, uttalar dei. Barn høyre faktisk på vaksne. Vi må ikkje gå til elva, for det er farleg. Vi kan dette opp i den og døy. Så må ein seie frå til vaksne når ein dett, og vi hjelper til når vaksne dette og. Vi skal vere vennar og vi seie at alle kan bli med, vi kan leike saman. På eit møte vi hadde utan vaksen, planla vi at vi ikkje skulle skubbe og slå. Øystein: «Voksne kan høre på barn og unga kan høre på vaksne». Rein: «Barn høre på vaksne».

Barna forhold seg til reglar.

Dei skal hjelpe til og vere vennar.

Dei tek ansvar.

Dei lyttar til vaksne.

Barns erfaring og refleksjon.

### **Kode 3, barn. Å erfare naturen og livet ved egne val.**

Vi leikar, ser og opplever ting i naturen som forandrar seg og så tenker vi på kva som skjer. Når vi ser Erfaring gjennom bilde av ein blome i skogen vår, så går vi dit og oppdagar at den er borte. Då lurer ein på om den er død, eller? Også veit vi korleis ein klatrar, fordi vi gjer det. Å klatre, er noko vi lærer ute i skogen, vi har gjort det mange gongar, i dag og. Men vi veit og at ein kan dette ned, i eit av trea har nokon dotte ned fem gonger! Dessutan kan ein stikke seg om ein går inn mellom stikkebuskene, det har vi og gjort. Nokon av oss veit og at ein kan få flott på seg, og det er ikkje kjekt. Nokon har og brent fingrane på bålet, då blir det brannsårl! Anne: «Å brenne fingrane, ... har brent fingrane sine...dei tre med brannsårl på». Ja, så kan ein lære å bli kokk med ute kjøkkenet og. Og vi kan lage flyplass i sand, vi lære og om dyra og at vi skal vere snille med dei. Så bygg vi ting, spring, klatrar og leikar at pinnar er sverd, finn stadar å leike på (til dømes under trea). Vi vel den leiken og staden vi vil (til dømes trea, sandungen, klatreskogen eller sticketorneskogen). Urd: «Vi kan gjer det som vi vill!» (Om å finne leikestadar i skogen). Vi veit og at vi ikkje kan gå til elva, fordi det kan vere farleg. Så kan vi ikkje gå lenger enn til båtane (fordi dette er grensa). Rein: «Ikke heilt bort til båtene da...».

Erfaring gjennom oppleving.

Val av stad for oppleving/erfaring.

**Kode 4, barn. Vi treng vaksne og dei må bestemme det som ikkje er leik.** Vi treng vaksne og. Vaksne set grenser. Vaksne veit kva som er bra for barna.

Det er godt at dei vaksne er der om nokon har dytta, til dømes. Ein kan gi beskjed til andre barn eller ein vaksen, om ein treng hjelp. Dei vaksne kan og seie frå at ein ikkje må gå for langt, som bort til båtane eller ned til elva, for det kan vere farleg å gå dit. Likeeins kan dei vaksne fortelje at ein ikkje må hamre på trena og sånn. Rein ut talar sitt forhold til vaksne slik: *Rein: «Si det til en voksen» (Om han treng hjelp). «Sier til de andre, da sier jeg til voksne ..., at noen har dyttet meg..».* Dette sitatet blir støtta av Aslak. Det er dei vaksne som bestemmer, seier Anne, Øystein og Aslak. Dei bestemmer kor langt vi kan gå, til båtane eller til elva. Dei bestemmer og kva vi skal ha på oss, som kle, dress eller og at vi ikkje må hamre på trea og sånn. Det er dei vaksne som bestemme, ikkje sant.....? (Ikkje kvar vi skal leike i skogen). Dei vaksne bestemmer «alt resten» (det som ikkje er leik). Øystein og Ola uttalar det slik: *Øystein: «Dei kan bestemme at vi ikkje kan gå for langt». Ola: «Ja, dei bestemme alt resten» (dei vaksne).*

#### OVERSIKT RESULTAT-KODER VAKSENINTERVJU

#### TEMA I KODEN

**Kode 5, vaksne. Skapardrivkraft i eit levande rom (om dei vaksne tillèt det).** Barn vel sine leikerom og sitt materiale. Romet er stort med mange moglegheiter. Eit rom utan at vaksen avgrensar barnet. Barna som oppdagar, utforskar og erfara, vaksne tek omsyn til det som opptek dei. Barnet får nytte kropp, kreativitet, fantasi og eiga «drivkraft». Erfaring.

Ungane, er glad i å finne ting i naturen, fyller opp sekkane med skattar og kvistar om dei har plass att. Klatreleik, er vanleg, rolleleik som hjortejakt, butikkleik der dei sel mykje is også gøyeme og leite. Leikeroma er mange og forskjellige, dei spring tilbake til leikeroma i alle plassane vi går til. Så er det slik at staden bestemmer ofte leiken. Dei likar seg i holer under ei busk, innimellom noko, opp på ein stein eller stubbe. Her klatrar dei, balanserar og får erfaringar, dei brukar det dei har rundt seg som dei finn i naturen. Pinnar er mykje nytta av alle, og i bekken har dei båtar. Det er så mykje glede og læring i dette. *Eva: «Ja, sant, for der brukar dei naturen...det er det dei har, her (i barnehagen) har dei spade og bøtte...syklar og på ein måte ferdige ting... det har vi ikkje når vi går på tur...når vi er i skogen og sånn brukar dei skogen og det materiale dei finne der i leiken sin.... Så dei får utfolde seg og vere kreative då».*

Kristin: «Vi ser no om dei finn forskjellige insekt eller...planter eller...Kva er dette for noko? Vi har jo med oss oppslagsverk i sekken, så vi leitar fram og finn namn på å...om det er veldig stor interesse for det...Men det er jo også vi som har sett at det er deira interesse...». I fjøra grev dei i sjøkanten, i tang og tare, løftar på steinar, er utforskar som samlar ting opp og får erfaringar. Å forske på snø, is og vatn, er det dei er opptekne av no. Slik samlar dei seg om bekken, fordi den har begynt å fryse. Litt tidlegare i haust var det alt vatnet som opptok dei. Skiftinga av årstidene er slik veldig spennande for dei. Naturmateriale, ute, vert nytta til speling og dramatisering. Og vi kan slik bruke årstida og veret. Sissel: «Om eg skal seie slik som vi har gjort det i år, er det jo det med fargane, det med konglane dei har vore opptekne av, at vi ser spor ute, at nokon har vore å ete på konglane». Dette kan vaksne nytte som utvidande basis for undring og faktakunnskap. Britt: «*Det blir jo ein unik måte for barna å tilnærme seg naturen...at dei får brukt kroppen sin...kor fort dei utviklar seg....stive hofter og keitete kropp, når barnet fekk begynne og klatre og balansere, å få uthaldenheit trening... så løysa språke seg, nesten før eg kom meg i gang med den systematiske språktreninga...».* Barna får bruke kroppen i si tilnærming til naturen og det er viktig for dei. Sidan romet er stort, og barna ikkje har andre tett innpå seg, vert det lite konflikhtar. At ting ikkje blir øydelagt, hindrar og konflikhtar. Å

kunne for-flytte seg fort, er og bra. Det er så mange moglegheiter når naturen blir rommet. Tett på årstidene er det mange moglegheiter for å vere i natur-romet og leike. Det blir ramma vår, der himmelen er taket, her kan alle fagområde i rammeplanen lett takast inn, her er ingen begrensning. Det er opp til vaksne å la barna få oppdage, ikkje setje begrensningar. Irene: *«Det var ei gruppe som var på tur i førre veke, vi reiste til ein leikeplass..., og i steden for å leike med sandkassa og det andre som var der, gjekk dei inn i ein busk som var der, og leikte der, for det er det dei er så vandt med, det er det dei søke til»*. Utstyret og rammer, som vaksne trur barna treng, som plastikk, former og anna, blir overflødig i naturen. Dei kan leike når dei får mulighetene, då nyttar dei og fantasien sin. Fokuset vert flytta vekk frå dette leikemateriell. Britt: *«Berre vi slepper dei til og gir dei naturen, sant...»*. *«Så viser det seg at dei hentar kongle, dei leikar dyr med konglene, dei lagar steik av trepinnar, dei balansera på ein pølse. Dei er kreative og har god fantasi, det er masse rollespel.....så du trur dei må ha dokke og dokkevogn for å utføre, men dei treng ikkje det, dei brukar kvarandre....Og dei lagar seg trampoline av lauv og greiner.... Det viser seg det er kanskje medfødt, ein kunnskap vi menneske har i oss. Ei kraft, ei drivkraft, sant....Og når vi får lov og utfolde oss og ikkje sett inn i eit mønster, i eit spor, så er det innebygt. Og då er det opp til oss vaksne at dei får lov til å oppdage det, at ein ikkje sette begrensningar»*. Rammeplanen, blir dratt inni opphaldet i naturen. Dette er «det lettaste», den kan gjennomførast her. Men her kan vere farar (knivar, terreng, bål, elval) Inne er dei oppteken av leikemateriell, dette fokuset er borte i naturen. Her er dei kreative, på ein måte ein ikkje ser i ein vanleg barnehage med masse leiker. Her bruka dei kvarandre, klare å vere oppfinnsame å leike til trass for at det regna og blese, dei er så robuste.

#### **Kode 6, vaksne. Gruppe-omsorg.**

Dei får så mykje glede av å vere her, men og mange erfaringar. Naturen er og utruleg flott i forhold til samhald i gruppa. Her dannar dei sine eigne leikegrupper, det er noko heilt anna enn å vere inne, der er det kanskje faste ting dei leikar med og ei fast gruppe barn. Leiken blir som rutine, dei havnar i eit spor. Men i naturen er det berre akkurat dei, denne faste gruppa som gjer dei samansveisa. Kristin: *«Eg ser at det dannar seg mykje meir forskjellige leikegrupper når vi er på tur, enn når vi er her i barnehagen. Her er det liksom meir faste ting dei gjer, medan når vi er på tur og fær på forskjellige plassar då...kan dei forme seg i mykje meir forskjellige grupper.... Dei finn kvarandre på ein anna måte»*. Når dei nye kjem inn, er dei tidlegare barna fadder og lære dei nye opp. Dette kan vere å spikke med kniv og sånn. I barnehagen, har barna sine faste gjengar. Vi ser dei hjelper kvarandre, mykje oftare i skogen, det er eit heilt anna samhald i her. Ungane bruke kvarandre på ein god måte, dei er utruleg flinke til å hjelpe kvarandre, lærer å ta omsyn, forklarar kvarandre korleis ein ska gå fram. Dei er veldig samansveisa, dei som har greidd noko, hjelper dei andre, til dømes å kome opp på ein stein. Dei tek vare på kvarandre. Naturen er utruleg i forhold til samhald og ro i leiken. I naturen, dannar dei andre grupper enn inne. Eva: *«Eg ser viss det er nokon som får vondt eller blir lei seg, dette ned og skadar seg og sånn, er dei flinke til..... går det bra, dei kjem liksom og spør korleis det går...er veldig sånn at dei tek vare på kvarandre. Eg føler at dei gjere det lettare når dei er på tur, enn her»*.

«Nye» og andre

leikegrupper.

Bryt opp rutine, knytt til «faste ting» og leikegrupper i barnehagen.

Samhald i naturgruppa, hjelper kvarandre.

Barna brukar kvarandre (og K.1).

Barn samansveisa, tek omsyn, ro.

## Kode 8, vaksne. Erfaring, forhandling og ansvar.

Det er viktig å skaffe seg erfaringar når skule er neste, då må ein vere meir sjølvstendige. Det er viktig her at dei gjer sine erfaringar. Gjennom erfaring lærer dei seg etterkvart kva som er lurt og ikkje, det med ull og vottar som blir vått til dømes, erfaring med klede. Eva: «Dei får erfaring med det at om ikkje dei har nok klede så kan dei fryse, sant? Dei går ut utan votta på seg, så kjenner dei etter ei lita stund at dette var kaldt...». Dei lære seg kva dei skal ha på seg i ulike type ver og korleis få det på og av, men og korleis veret og naturen endrar seg. Vatn blir til is, ein erfarer kva ein kan gjere overhalde grense. i ulikt ver. Dei lærer så mykje her, erfara så mykje med kroppen, lære å ta omsyn til kvarandre og hjelpe kvarandre, bruke kvarandre på ein god måte. Dei er utruleg flinke til å hjelpe kvarandre. Britt: «Så forstår dei det der med klede, dei har kjent kor viktig det er med det å ha den ull-genseren på, og be om den strikka - genseren...». Og dette med mat, ein set ute i skogen med den maten ein har teke med, då må ein ete det. Her ute er ikkje reserveskap, då er vala avgrensa. Vi føler likevel matlysta auka for barna, kanskje fordi dei nyttar så mykje energi og er ute heile dagen. Når vi lagar noko å ete, synest det som det smakar uansett, det er eigentleg ikkje så viktig, vi trengje den maten alle. Slik viser vi dei kanskje eit litt enklare liv og, men dei spør korfor dei ikkje kan få smøre på maten sjølv. Og kanskje misser dei det med å smørje, men her ser dei ein kan gjere det med enklare midlar. Slik blir det med grensa og, den er der ikkje fysisk. Det er bort til dei trea der, bort til bekken, dei er veldig klar over kor grensene går. Av og til klatra dei høgt opp i trea, då får dei beskjed om å kome lenger ned, vi ser ann situasjonane, innan for trygge grense, dei får gjere vala litt sjølv. Dei har ansvar for å overhalde grensa som ikkje er der i form av gjerdet. Kristin: «Vi har jo grense for kor langt dei kan gå, for eksempel. Vi har klare grenser, der er jo ei elv ned om her..., så på den måten bli det jo litt avgrensing...For vi har ikkje nokon strek, noka synleg grense, anna enn at vi prata om det». I den andre barnehagen, seier dei noko liknande. Elsa : «Det her med regla, sant, du kan jo ikkje gå lenger enn at du ser ein vaksen sant»? At barna finn på leiken sjølv er kjempebra, slik får dei nytta kreativiteten sin og skape ein leik, får med seg andre og blir einige om felles reglar. Det er viktig for oss at barna inkludere kvarandre og dei som vil må få vere med i leiken. Av og til har dei lyst å vere åleine dei vil ikkje alltid ha oss vaksne heilt att med seg, men vi vel å vere der. Andre gongar går vi vekk fordi dei ynskjer det, og fordi vi opplever at vi øydelegg leiken. Dei spør og om å få med ting i sekken. Så kjem dei med spørsmål og forslag om kva vi skal gjere, eller kvar vi skal gå. Vi tenker det er viktig å vere fleksible, vi må ikkje gjere det om står på planen. Vi fylgjer like godt initiativ, spørsmål, frå barna om det dei har lyst å gjere eller stadar dei vil reise til. Når barna er med på å bestemme sin kvardag, blir det kjekkare og lettare for barn og vaksne. Å trumfe gjennom våre meiningar, er ikkje lett og ikkje kjekt for nokon. Dette er vår erfaring. Vi legg ekstra vekt på at barna skal vere fadder og rollemodellar for dei nye i gruppa. Dei lærer dei korleis ein handsamar kniven og spikkar. Så er det dette med leiken og vere deltakande som vi er «oppdratt» til, utvikle leiken, passe på at alle får vere med, men ut i skogen flyttar dei leiken, fordi vi er forstyrrende element. Seinast i går skjedde dette. Ein av oss var engasjert og ville delta, men dei trengte oss ikkje alltid, og ein blir høfleg avvist, før dei gjekk ein annan stad. Leiken deira blei øydelagt, så av og til skal vi kanskje berre vere observerande? Barna spør og om kvifor dei ikkje får smøre maten, sjølv. Kanskje ser dei at ting kan vere enkelt og?

Sjølvstende gjennom kroppslig erfaring.

Barn hjelper kvarandre.

Barn og ansvar for å

Å skape kreativ leik (utan leiker), dra inn andre.

Barn forhandlar om leik utan vaksne, gjere ting sjølv.

Vaksne meiningar lettar ikkje alltid situasjonen.

Erfare.

**Kode 9, vaksne. Endringsorienterte vaksne som «les» tilfører og «er».**

Måltidet er ein plass der vi fokusera på den gode samtalen, og prata med dei, vi snakkar vi om alt. I morgonsamlinga før vi skal på tur, vise vi kor vi skal gå, og spør om det er noko dei har lyst å gjere på, gleda seg til, derfor brukar dei å bli litt lange. Men det er ikkje noko vi skal nå, sant? I garderobesituasjonen prata vi og, i forhold til påkledding og tema som kjem opp, då bruka vi tida vi trengje.

Kristin: «*Dei har så mykje på hjarte. Det er veldig mykje dei vil fortelje om og har lyst å prate om...så den korte morgonsamlinga, det er ikkje alltid den blir så kort. Men det er veldig viktig...*» At ein er ute-barnehage betyr ikkje at ein berre er i skogen, andre aktivitetar er fastsett og planlagt av vaksne, der ein har grupper av barn som rullerar. Dette kan vere bading, hestar, turar, besøk på sjukeheim og anna. Likeeins bestemme ein dagens hjelpar, alt dette er vaksne sine oppgåver. Ein må ha ein balanse i tilbodet i forhold til medverknad og vaksenstyring. Ein skal lytte til interesse og gi plass til leiken, samstundes som planlagde aktivitetar er viktig. Sissel: «*...ein skal dekke behov, men ein skal og vekke behov... gjennom besøk på sjukeheimen, eller gå til hestane... vi gir dei noke, for det*

*er jo den balansegangen i forhold til medvirkning og vaksenstyring, ...ja vi skal lytte til interesse og gi plass til leiken..., på same side som om det er viktig å gjere desse andre tinga og...noke som dei ikkje hadde valt i utgangspunktet....*». Og som vaksne må vi at og til gjere tiltak om nokon frys, vi kan ikkje vere ute for ein kvar pris. Vi oppsøke barna og gir dei meir klede om naudsynt. (For dette med sikkerhet i utebarnehage er det andre reglar. Kanskje kan dette begrense litt kva vi gjer). Eva: «*At vi må klare å vere ny-tenkande, ikkje låse oss i dei tankane vi tenkte vi skulle gjere. At vi kjem kvar dag med litt sånne blanke ark og ope sinn for det som skjer. Og derfor har vi ikkje...dei planane...men så kan det vere noko som skjer...noko anna dei hadde lyst til eller..... Så vi har planar for oss, som personale skal vite, men likevel at vi er open for forandring....*».

Dagen startar med nye sinn og litt blanke ark. Kva er barna sine interesser og innspel, vi pratar om dette formelt og uformelt. Slik kan planar ved starten av året, bli endra med gruppa. Vi har ikkje så faste detaljerte planar, som ein lærer om i utdanninga, er meir fleksible. Gjennom lang erfaring, har vi opplevd at dette kan vere vanskeleg for barna og dei vaksne. Ofte rekk vi ikkje alt og barn blir skuffa, for foreldra har informert dei om planen. Bør det vere slik at alle skal gjere alt? Vi har berre nokre rammer for kva vi skal gjere, så legg vi ut informasjon i etterkant på heimesida. Vi har avdelingsmøte kvar tredje veke, også pratar vi no lags med, vi er jo i lag heile dagane. Av og til er møte oftare. Vi nytta godt dei avdelingsmøta, så har vi faste oppgåver som å planlegge måltida, varmmaten men vi pratast og i ledige stunde. Når vi er på tur kan vi snakke litt, det treng ikkje vere så lenge. Så har vi no alle planleggingstid, så vi prøvar å få gode rutinar på det. For det kan vere tidkrevjande med foreldresamtalar til dømes. Av og til rekk ein ikkje å snakke med dei andre, då får ein ta om det var greitt etterpå. Sissel: «*...på ute avdelinga brukar mindre tid til av og påkledding, oppatt rydding på kjøkken og bord...vi føle vi får betre (meir) kvalitetstid med barna. Være meir til stede og det synest eg er ein vesents forskjell, vi har meir dei stundene ute kor vi er meir til stede*». Det er jo barnas beste og omsorg som er i fokus. I den andre naturbarnehagen, blir om lag det same formidla, med litt andre ord. Eva: «*Eg tenke at vaksne er gjerne flinkare å engasjere seg ut i naturen, at med ungane.... At dei involverer seg så mykje meir, alle er på ein måte med der som ungane er og involvera seg.... Dei er der og hjelpe ungane, trengje dei hjelp...er med i leiken at med ungane*». Ja, dei vaksne er med å klatra, leitar fram barnet i seg. Ein finn ein heilt anna ro ute. Ein slepp å tenke på desse praktiske tinga, vere inne å

Tid til lytting og

prating.

Balanse mellom å

vekke og dekke behov.

Vere omsorg for

barna, eit fokus.

Å vere ny tenkande, ut

i frå det barnet spelar

inn.

Overordna rammer,

dokumentsjon i

etterkant.

Fråvær av organisering

og arbeidsoppgåver gir

kvalitetstid til barna.

Vaksne som engasjera

seg med barnet.

rydde. Det er som å vere på ferie, legge att alt «husarbeidet» heime. Ja, for administrative oppgåver og organisering, kan ta vekk fokuset frå barna. I naturen er vi der og då, til stades, sjølv om det er viktig å halde oversikt.

## Vedlegg 2

### **Spørsmål om barns deltaking i forskingsprosjekt.**

*Korleis kan barna medverke for leiing og utvikling av naturbarnehagen, moglegheiter og avgrensingar?*

Eg er mastergrads student ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, og går 4. året på studie organisasjon og leiing, desentralisert. Eg ynskjer at barnet ditt, kan gi si stemme, inn mot korleis naturbarnehagen blir organisert for barns medverknad. Retten til barns medverknad finn vi i FNs barnekonvensjon artikkel 12, der barna sin rett til å bli lytta til er omtala. Vidare er dette nedfelt i Lov om barnehagar §1 andre ledd og §3. Noko av målet med oppgåva er å sjå på kva naturbarnehagen er for barns medverknad. Kan naturen, som ramme for organisering av ei barnegruppe, gi fleire moglegheiter for barns medverknad, eller kan den avgrense? Dei vaksne sine tankar om dette, er sjølvsagt sentrale. Men korleis opplever barna dagen i naturen? Blir det som er viktig for dei, deira sitt perspektiv teke omsyn til?

I undersøkinga vil eg intervjuje barnehagelærarar og deira medarbeidarar om tema, men og dei eldste barna i barnehagen. Vaksen gruppa blir då på 3-5 vaksne. Barnegruppa bør bestå av 4-5 barn, og må plukkast ut av barnehagepersonale. Intervjuet med barna, vil ikkje vare lenger enn ein halv time. Om du som føresett vil sjå spørsmåla, kan du kontakte meg på tlf. nr., under. Først vil eg spørje om kva barns medverknad kan vere, med deira ord. Blir det dei seier/ gjer plukka opp og nytta av dei vaksne? Først viser barna meg rundt i skogen, vi blir litt kjent og tek bilde av stadar dei leikar på (ikkje av barna), så pratar vi om kva som skjer på ulike stadar, til ulik tid. Eg vil nytte intervjuguiden, som støtte for å få med relevant informasjon. I ettertid, vil eg gjerne at dei teiknar ei teikning om det som skjer i skogen.



Meininga med intervjuet, vil bli enkelt forklart og eg tek etiske omsyn i forskingssituasjonen. Intervjue blir teke opp på diktafon, og eg notere under vegs. For at barna ikkje skal bli kjent att, omtalar eg barnegruppa i denne barnehagen saman med barnegruppa i ein annan barnehage, i masteroppgåva. Namn på barnehage, vil heller ikkje bli opplyst. Det nærmaste blir at dette er ein barnehage i landet. Det barnet seier, vil ikkje kunne førast tilbake til den enkelte. Opptak blir lagra på passordbeskytta pc, notatar i låst arkiv. Diktafon i av-låst skap. Opplysningane vil bli delt med rettleiar. Namneliste og koplingsnøkkel vil verte oppbevart fråskilt anna data. Prosjektet skal etter planen vere avslutta 1. juli 2017, då vil materialet bli sletta.

Deltaking i studien er friviljug og du kan når som helst trekke deg frå studien, utan å oppgitt årsak. Om du trekk barnet frå undersøkinga, vil alle opplysningar om barnet bli sletta.

Om du/dokke er samde i at barnet ditt kan delta i dette gruppeintervjuet, vil det vere fint om dykk skriv under på samtykke erklæring, og leverar den i barnehagen. Er det noko du vil spørje om, kan eg kontaktast på mobil 47047631, eller mail [post@barninaturen.no](mailto:post@barninaturen.no) Rettleiar for studien er Monika Alvestad Reime, tlf.57676356, ved Høgskulen i Sogn og Fjordane.

Med helsing Hilde Alme, Hareveien 4, 6973 Sande i Sunnfjord.

### **SAMTYKKE ERKLÆRING**

Eg/ vi er samde i at mitt/vårt barn deltek i eit gruppeintervju i barnehagen.

*Korleis organisere naturbarnehagen for barns medverknad, moglegheiter og avgrensingar.*

Dette som del av mastergrads prosjekt, som er omtala i informasjonsbrevet.

Barnet sitt

namn:.....  
.....

Føresette sine

underskrifter.....

Stad og

dato.....

Vedlegg 3

**Spørsmål om deltaking i forskingsprosjekt.**

*Korleis kan barna medverke for leiing og utvikling av naturbarnehagen, moglegheiter og avgrensingar?*

Temaet over, er noko eg gjerne vil finne ut av, slik ynskjer eg denne naturavdelinga si stemme inn i problemstillinga mi. Auken av naturbarnehagar, gjer at ein i større grad bør setja fokus på leiing av desse avdelingane. Dette kan vere viktig for sektoren og samfunnet elles. Temaet er *barns medverknad for leiing og utvikling av naturbarnehagen*. Barns eigenverdi og mestring, kan og vere ein del av dette. Likeeins moglegheiter og avgrensingar for barns medverknad, når naturen er omgivnadene. Formålet er slik å dokumentere barns medverknad i desse særskilte omgivnadane, kva skjer i dei aktuelle naturavdelingane? Ved intervju, vil eg ha inn både barn og vaksne si stemme, når eg skal svare på problemstillinga. Eg som vil sjå på dette er mastergradstudent i organisasjon og leiing ved Høgskulen i Sogn og Fjordane.

Dei som kan svare på dette, er truleg barnehagelærarar/personale med interesse for naturen som ramme, men og barna. I di personalgruppe, finnest truleg erfaringar og engasjement for denne «leiningsramma». Det hadde vore fint om du, saman med personalet på di avdelinga, ville dele kunnskap og erfaring i eit fokusgruppeintervju, på 1-1,5 t. Dette vil ta føre seg kva som kjenneteiknar naturen som ramme for barns medverknad. Korleis utspelar barns medverknad seg, her, kva moglegheiter har ein? Vidare, kva er avgrensingar for barns medverknad, i desse særskilde omgivnadane? Det kan vere at eg og tek kontakt seinare, for oppklaring av opptak t.d. Eg vil og intervju ei barnegruppe på 4 barn i same barnehage, om tema, for å kartlegge deira sitt perspektiv. Her nyttar eg og fokusgruppeintervju. Det som blir oppgitt i studien vil vere storleik på avdeling, type avdeling, tal på vaksne/barn og tid i naturen pr. dag.

Alle personopplysingar vert omhandla konfidensielt. Den nærmaste opplysninga om kva barnehage opplysningane er henta frå, vil vere at det er her i landet. Uttale frå barna i dei to naturavdelingane vil bli blanda, for ytterlegare sikring av anonymitet. Deltakar i vaksenintervju, vil kjenne att eigne utsegner. Desse utsegnene, vil ikkje kunne identifiserast av andre. Eventuelle utsegner om andre barn og vaksne, må anonymiserast. Stad namn og geografi, må ikkje nemnast. Intervju vil bli teke opp på diktafon, og eg noterar undervegs. Opptak blir lagra på passordbeskytta pc, notatar i låst arkiv. Diktafon, vil og bli låst inn i skap. Opplysningane vil bli delt med rettleiar. Namneliste og koplingsnøkkel vil verte oppbevart fråskilt anna data. Prosjektet skal etter planen avsluttast 1.juli, 2017. Materialet vil då bli sletta.

Deltaking i studien er friviljug og du kan når som helst trekke deg frå studien, utan oppgitt årsak. Om du trekk deg, vil alle opplysningar om deg verte makulerte. Dersom du ynskjer delta eller har spørsmål, ta kontakt med Hilde Alme på tlf. 47047631. Rettleiar for studien er Monika Alvestad Reime, tlf.57676356, ved Høgskulen i Sogn og Fjordane.

### **SAMTYKKE ERKLÆRING**

Eg er samtykker i å delta i eit gruppeintervju i barnehagen.

*Korleis organisere naturbarnehagen for barns medverknad, moglegheiter og avgrensingar.*

Dette som del av mastergrads prosjekt, som er omtala i informasjonsbrevet.

Eg har motteke skriftleg informasjon og er viljug til å delta i studien.

Signatur .....

Telefonnummer .....

Vedlegg 4

Intervju, vaksne

#### ***Innleiing, bli litt kjent***

*Arbeida med naturbarnehage i mange år, og er svært interessert i dette arbeidet. Synest det er viktig at kunnskap og erfaring med naturen som ramme blir fortalt av dei som opplever det.*

#### ***Bakgrunnsinformasjon om personale***

1. Kva type avdeling er dette, kor mykje tid nyttar ein i naturen, særskild organisering?
2. Aldersgruppe og storleik på gruppa, personale?
3. Har dokke særskilt utdanning, interesse for naturen som ramme?
4. Kven er eigar av barnehagen?

#### ***A. Tema, Naturen som ramme***

***Kva er det særeigne med å nytte naturen som ramme , moglegheiter og avgrensingar.***

*Innleiing: Kan vi saman lage eit oversiktskart over område og aktivitetane her? (5 min.) Om vi nyttar gårsdagen, kva skjer på desse stadane gjennom dagen? I tillegg til dette har eg nokre støttespørsmål, ut i frå tema.*

1. Kva er naturen som avdeling for dokke, moglegheiter og avgrensingar?
2. Å vere her i naturen, korleis kan det vere viktig for barna?
3. Kan dokke fortelje litt om barn og vaksne sitt forhold til naturen og dette miljøet, korleis har ein det her, er det annleis enn i vanleg barnehage?
4. Kan dokke fortelje om kven og kva som skaper det fysiske miljøet som blir her?
5. Korleis medverkar barn i naturbarnehagen, kva er forskjellig i frå medverknad i ein vanleg barnehage?
6. Kven ber «naturromet» preg av, barn eller vaksne sine idear/tenkemåtar?
7. Kva med gruppegrensar, for barn/vaksne. Fortel om kva som skjer på dei ulike stadane til ulik tid. Kven har tilgang til støttefasilitetar?
8. Kva meiner dokke naturen betyr for aktivitetar som blir valt?
9. Kva kan naturen tilføre barna, samanlikna med ei vanlege avdeling?

***B. Tema, barns medverknad, korleis utspelar dette seg på naturavdelinga, moglegheiter og avgrensingar?***

1. Barns medverknad her, moglegheiter og avgrensingar, annleis enn i vanleg barnehage?
2. Fortel om kva som er med på å avgjere det som skjer her i løpet av dagen.
3. Korleis er det med «formelle» møtestadar i naturen, i kva grad er desse «skapt» formelt, er dei skapt av barn, vaksne eller fellesskapet?
4. Fortel korleis og kvar nye aktivitetar oppstår, kven skaper dei?
5. Kan dokke skildre situasjonar der det er naudsynt å ta avgjerd på vegne av barnet.
6. Kan dokke fortelje om ein situasjon der barnet medverkar?
7. Tankane dokke har om barns medverknad i naturen, kan dokke fortelje litt om kvar dei kjem i frå og korleis dei utviklar seg?
8. Kvar hentar dokke kunnskapen om barns medverknad?
9. Kva med idear barn og vaksne i mellom, kan dokke kome med døme på «fellesprosjekt»?

10. Fortel om barna sine «talerør» for medverknad i naturen, moglegheiter eller avgrensingar?
11. Korleis verkar sentrale og lokale føringar om barns medverknad inn på arbeidet?

***C. Tema, Korleis organiserer arbeidet og dagen på ein naturavdeling, moglegheiter og avgrensingar?***

1. Fortel om kva organisering er for dokke og korleis leiing skjer her på naturavdelinga, moglegheiter, avgrensingar?
2. Fortel om barn og vaksne sin tilgang til sentrale stadar på område, som verktybehaldning, grue, «arbeidsoppgåver»?
3. Fortel om det som skjer her er valt fritt av barna eller leia/styrt av vaksne?
4. Kva gjer «veivala», (det som blir opplevd/gjort) for barn og vaksne, gjennom dagen med organiseringa?
5. Fortel om korleis dokke legg til rette/ organisera for medverknad, (faste tidspunkt t.d.?) Kven deltek?
6. Kva rolle inntek leiar i naturbarnehagen, kva betyr avdelingsleiar for kulturen her (organisasjonen)?
7. I kva grad blir det fokusert på aktivitetar som er planlagde, eller oppstår i omgivnadane i løpet av dagen?
8. Når barna har funne på noko, dei synest er viktig, kan dokke fortelje om det skjer noko med dette tema vidare?
9. Kor mykje tid blir sett av til barna sine egne «prosjekt»?.
10. I kva grad blir avgjerdene som blir tatt på leiarnivå styrande for barna?
11. Kva er med på å bestemme korleis dagen blir disponert?
12. Fortel om vaksne si disponering av tid her ?
13. Korleis verkar barna sine planar/ idear inn på leiar?
14. Kvar kjem ideane om organisering og aktivitetar på naturavdelinga frå?

## D. Noko vi har gløymt å prate om?

### Vedlegg 5

Intervjuguide, barn

**Innleiing, bli litt kjent:** *Kven er eg og kvifor vil eg prate med dokke. Eg jobbar i ein anna naturbarnehage, der har barna mange meiningar som vi vakse kan lytte til. Barn kan seie viktige ting, fortelje og vise kva som skjer her. Vaksne veit ikkje alt, dei har lyst å vite kva som skjer i skogen! Ein gong sa ein gut til meg: «I skogen er barna betre enn dei vaksne». Kan dokke vere mine med forskarar? Det dokke seier, skal eg ikkje fortelje til foreldre eller vaksne i barnehagen. Først må eg få vite litt om dokke!*

### **Bakgrunnsinformasjon, barn**

1. Namn og alder
2. Type avdeling
3. Tid i naturen

### **A. Tema, Naturen som avdeling**

*Når barn er i naturen og leikar eller «arbeidar», opplever dokke mykje. Korleis er det å vere i naturen (under trea, der det er steinar, pinnar, smådyr) når ein skal leike, eller finne ut av noko? Skal vi lage eit lite kart over stadane dokke er, så kan vi prate om kva som skjer her? Fortel kva som hende her i går, frå dokke kom inn i skogen, til dokke måtte gå tilbake.*

1. Kva synest dokke om å vere mykje ute i skogen (kvifor)?
2. Kva gjer dokke her i naturen?
3. Kva gjer dokke saman med vaksne her?
4. Korleis har ein det inne i seg, når ein er her?

5. Kva kan naturen vise barna?
6. Kva gjer barna når dei opplever noko spennande i naturen?
7. Fortel meg om ein ide dokke har hatt her i skogen, kan eg sjå den?
8. Kvar brukar dei vaksne vere, og kvar er barna, her i skogen?
9. Korleis leiker ein i skogen, annleis enn i barnehagen?
10. Kva blir barna gode på i naturbarnehagen?
11. Er det viktig for barn å vere i naturen, kvifor?
12. Kva gjer at barna får idear ute i naturen, korleis startar leiken?
13. Greier barna noko her som dei ikkje greier i den vanlege barnehagen?
14. Er det annleis å vere her enn i den vanlege barnehagen?

***B. Tema, barns medverknad, om å vere med på å bestemme, avgjer/vise det som skjer her. Introduksjon til informantar. Kan barna, vise dei vaksne kva dei synest er viktig? Om å seie det dokke meina til dei vaksne. Det barna seier i skogen, er det viktig?***

1. Kven finn ut av kva som skal skje ute i skogen?
2. Om dokke har møte her i skogen, kven pratar der?
3. Korleis finn ein på kva ein kan leike i skogen?
4. Når er det lurt at dei vaksne bestemmer?
5. Kva kan barna vise dei vaksne i naturen?
6. Kan dokke fortelje om noko dokke har gjort saman med vaksne i skogen?
7. Fortel om korleis ein kan bli einige om det som skjer her.
8. Fortel om korleis det er å prate i skogen.
9. Fortel om det dokke ikkje kan bestemme her i skogen?

***C. Tema, om å organiserer arbeidet og dagen på ein naturavdeling, moglegheiter og avgrensingar?***

*Introduksjon til informantar: Om å ha ein plan for kva ein vil gjere. Kva skjer når dokke pratar om at dokke vil klatre på haugen, undersøke noko, gå ein stad?*

1. Når dokke står inne i skogen om morgonen, kva bestemmer kva som skal skje her i skogen?
2. Fortel om ein stad dokke brukar vere i skogen?
3. Fortel om det dokke gjorde i skogen i går?
4. Kva gjer dei vaksne når dokke får ein ide her i skogen?
5. Fortel om ein gong barna fekk bestemme i skogen?
6. Kva er viktig for barn å gjere i skogen?
7. Kven bestemmer kva ein kan gjere i skogen?
8. Kva bestemmer dei vaksne her i skogen?
9. Kva veit barna om å vere i naturen?
10. Har dokke fått ein ide som dei vaksne har brukt? Kva var det?
11. Kvar tenker du når du ser noko fint i skogen, som ein fin pinne?

**D. Har dokke andre viktige ting å fortelje om skogen?**

## Vedlegg 6



### MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja ● Nei ○	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn.



Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input type="checkbox"/> E-post <input type="checkbox"/> Telefonnummer <input checked="" type="checkbox"/> Annet	Les mer om hva <a href="#">personopplysninger</a> .  NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet.
Annet, spesifiser hvilke	Eg skal intervju barn om barns medverknad i naturbarnehagen, det kan vere dei deler informasjon eg ikkje spør om, som namn, geografisk stad, eller karakteristikk av andre menneske til dømes.	
Skal direkte personidentifiserende opplysninger kobles til datamaterialet (koblingsnøkkel)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Merk at meldeplikten utløses selv om du ikke får tilgang til koblingsnøkkel, slik fremgangsmåten ofte er når man benytter en <a href="#">databehandler</a>
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.  NB! For at stemme skal regnes som
Hvis ja, hvilke		personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om <a href="#">nettbaserte spørreskjema</a> .
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre).

		Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjektittel		
Prosjektittel	Korleis organisere naturbarnehagen for barns medverknad, moglegheiter og avgrensingar?	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Høgskulen i Sogn og Fjordane	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen.
Avdeling/Fakultet	Avdeling for samfunnsfag	
Institutt	Institutt for samfunnsvitenskap	
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		

Fornavn	Monika	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.  Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kanbiveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig.  Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.  NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Etternavn	Alvestad Reime	
Stilling	Høgskulelektor	
Telefon	57676356	
Mobil	95195770	
E-post	Monika.alvestad.reime@hisf.no post@hisf.no	
Alternativ e-post		
Arbeidssted	Avdeling for samfunnsfag, HISF	
Adresse (arb.)	Høgskulen i Sogn og Fjordane, Postboks 133	
Postnr./sted (arb.sted)	6851 Sogndal	
5. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja ● Nei ○	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
Fornavn	Hilde	

Etternavn	Alme	
Telefon	57716549	
Mobil	47047631	
E-post	post@barninaturen.no	
Alternativ e-post	hilde.alme@barninaturen.no	
Privatadresse	Hareveien 4	
Postnr./sted (privatadr.)	6973 Sande i Sunnfjord	
Type oppgave	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Masteroppgave</li> <li>○ Bacheloroppgave</li> <li>○ Semesteroppgave</li> <li>○ Annet</li> </ul>	
6. Formålet med prosjektet		
Formål	<p>Auken av naturbarnehagar, den positive effekt natur har på barns utvikling og verdien av naturen som ramme for barns medverknad, gjer at ein bør forska på organiseringa av desse avdelingane. Dette gjeld og barns medverknad. Lang erfaring med barna i naturen, tilseier noko kan vere felles for fleire naturbarnehagar.</p> <p>«Det er råd å tenkja seg atmedverknaden vert breiare, meir omfattande og djupare» (Børhaug 2010, s. 22). Det er denne type medverknad for leiing og organisering, eg kjenner på i naturbarnehagen. Kva er moglegheiter og avgrensingar for barns medverknad, når naturen er sjølve avdelinga.</p> <p>Det kan vere nyttig å dokumentere dette.</p> <p>Problemstilling: Korleis organisere naturbarnehagen for barns medverknad, moglegheiter og avgrensingar.</p>	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?		
Kryss av for utvalg	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Barnehagebarn</li> <li><input type="checkbox"/> Skoleelever</li> <li><input type="checkbox"/> Pasienter</li> <li><input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder</li> <li>■ Ansatte</li> <li><input type="checkbox"/> Barnevernsbarn</li> <li><input type="checkbox"/> Lærere</li> <li><input type="checkbox"/> Helsepersonell</li> <li><input type="checkbox"/> Asylsøkere</li> </ul>	

	<input type="checkbox"/> Andre	
Beskriv utvalg/deltakere	Personale i to natur barnehagar. 3-4 tilsette pr. avdeling. To grupper barn i dei same barnehagane, 4-5 år. Ca. 45 på kvar gruppe.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.

Rekruttering/trekking	Utvalet er gjort på grunnlag av at kommune administrasjon, oppvekst, vart kontakta i to nabo kommuner. Her fekk eg informasjon om utegruppe, "naturgruppe", som nyttar naturen som "rom" i sitt pedagogiske arbeid. Administrasjonen i desse barnehagane vart så kontakta og førespurde. Det er teke omsyn til fysisk nærleik til staden, med omsyn til intervju. Samstundes, har eg valt andre kommunar, for å sikre at eg ikkje kjenner til organisasjonen.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk.
Førstegangskontakt	Administrasjon for oppvekst i kommunane vart kontakta, her fekk eg informasjon om barnehagar som har naturavdelingar i denne kommunen.  Barnehageadministrasjon i den aktuelle barnehagen vart så kontakta, som vidare formidla kontakt med avdeling.	Beskriv hvordan kontakt med utvalget blir opprettet og av hvem.  Les mer om dette på <a href="#">temasidene</a> .
Alder på utvalget	<input checked="" type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer <a href="#">barn</a> på våre nettsider.
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	Til saman ca. 15 barn og vaksne.	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om <a href="#">sensitive opplysninger</a> .
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	

Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om <a href="#">pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse</a> .
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
<b>8. Metode for innsamling av personopplysninger</b>		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input type="checkbox"/> Personlig intervju <input checked="" type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internett <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata	<p>Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).</p> <p>NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes.</p> <p>Les mer om registerstudier <a href="#">her</a>.</p> <p>Dersom du skal anvende registerdata, må variabeliste lastes opp under pkt. 15</p>
	<input type="checkbox"/> Registerdata	
	<input checked="" type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	
Oppgi hvilken	Eventuelt innsamling av barne teikningar, basert på tema. Vi skal og teikne eit enkelt kart av skogsområde i saman.	
Tilleggsopplysninger	I tillegg til gruppeintervju, vil eg saman med både vaksne og barn, teikne eit enkelt kart over stadane vi pratar om. Barna blir invitert til å teikne kva dei leikar/deltek på i skogen i etterkant.	
<b>9. Informasjon og samtykke</b>		

Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Skriftlig</li> <li>■ Muntlig</li> <li><input type="checkbox"/> Informeres ikke</li> </ul>	<p>Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.</p> <p>Les mer <a href="#">her</a>.</p> <p>Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema.</p> <p>Last ned en veiledende mal <a href="#">her</a>.</p> <p>NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.</p>
Samtykker utvalget til deltakelse?	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ja</li> <li>○ Nei</li> <li>○ Flere utvalg, ikke samtykke fra alle</li> </ul>	<p>For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og <a href="#">informert</a>.</p> <p>Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke.</p> <p>Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.</p>
Innhentes det samtykke fra foreldre for barn under 15 år?	Ja ● Nei ○	Les mer om <a href="#">forskning som involverer barn</a> og <a href="#">samtykke fra unge</a> .
Hvis nei, begrunn		
10. Informasjonssikkerhet		
Spesifiser	<p>Lydopptak blir lagra på passordbeskytta pc, notatar i låst arkiv. Diktafon, vil og bli låst inn i skap. Opplysningane vil bli delt med rettleiar. Namneliste og koplingsnøkkel vil verte oppbevart fråskilt anna data. Prosjektet skal etter planen avsluttast 1.juli, 2017. Materialet vil då bli sletta.</p>	NB! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet.
Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> På server i virksomhetens nettverk</li> <li><input type="checkbox"/> Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne)</li> <li><input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten ■ Privat datamaskin</li> <li><input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi</li> <li>■ Lydopptak</li> <li>■ Notater/papir</li> </ul>	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p> <p>Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p>NB! Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver.</p>

	<input type="checkbox"/> Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon)  <input checked="" type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepinne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.
Annen registreringsmetode beskriv	Det blir tatt opp lyd på diktafon, dette blir lagra på privat pc, med passord, utan tilknytning til andre maskiner eller nettverk. Dette sidan utdanninga skjer i privat regi. Utdanninga er slik ikkje i regi av arbeidsstad. Vidare blir diktafon og notatar oppbevart fråskilt.	
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Datamaskina blir beskytta med brukarnamn og passord. Bærbare einingar, utskrifter og opptak, vil bli låst ned fråskilt, som omtalt over.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraktsreguleres.
Hvis ja, hvilken		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler mm.  Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig.
Hvis ja, beskriv?		Vi anbefaler for ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester.  Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten.
Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?	Rettleiar på Høgskulen i Sogn og Fjordane, Monika Alvestad Reime.	

Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Nei</li> <li>○ Andre institusjoner</li> <li>○ Institusjoner i andre land</li> </ul>	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.
11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja ○ Nei ●	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja ○ Nei ●	F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole.
Hvis ja, hvilken		
12. Periode for behandling av personopplysninger		
Prosjektstart	13.10.2016	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainnsamlingen starter.
Planlagt dato for prosjektslutt	01.07.2017	Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet.
Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	<input type="checkbox"/> Ja, direkte (navn e.l.) <input type="checkbox"/> Ja, indirekte (bakgrunnsopplysninger) <input checked="" type="checkbox"/> Nei, publiseres anonymt	NB! Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	NB! Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres. Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.  Les mer om <a href="#">anonymisering</a> .
13. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?	Eiga finansiering.	
14. Tilleggsopplysninger		



Tilleggsopplysninger	Studie er privat motivert og i egen regi, desentralisert. Min arbeidsstad, er ikkje delaktig i prosjektet.	
----------------------	--	--