



BACHELOROPPGAVE

Naturen som læringsarena og innflytelsen av økende læringspresset i barnehagen

Nature as an arena for learning and the influence of increased learning pressure in the kindergarten

Kandidatnummer 315, 231

BLUBACH 2018/19

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for idrett, kosthold og natur

Barnehagelærerutdanning

Innleveringsdato: 31.05.2019

Antall ord: 13097

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	5
2.0 Teorigrunnlag	6
2.1 Historisk perspektiv.....	6
2.2 Læring og lek	8
2.2.1 Læring.....	8
2.2.2 Lekens betydning.....	10
2.2.3 Voksenrollen.....	11
2.2.4 Læringspress.....	12
2.3 Naturen som læringsarena.....	14
2.3.1 Kjennskap til og kunnskap om naturen	14
2.3.2 Fysisk aktivitet	16
3.0 Metode	18
3.1 Valg av metode	18
3.2 Kvalitativ metode: En innføring.....	18
3.3 Metodisk tilnærming.....	19
3.4 Metodekritikk.....	20
3.5 Etske hensyn	20
4.0 Analyse og resultater	21
4.1 Resultater	21
4.1.1 Naturen som læringsarena.....	21
4.1.2 Læring og lek	22
4.1.3 Fysisk aktivitet	24
4.1.4 Læringspress.....	24
5.0 Drøfting.....	26
5.1 Naturen som læringsarena.....	26
5.2 Læring og lek	28
5.3 Fysisk aktivitet	30
5.4 Læringspress.....	32
6.0 Konklusjon	35
7.0 Litteraturliste	37
8.0 Vedlegg	41
8.1 Samtykkeerklæring	41
8.2 Intervjuguide	44

Forord

Arbeidet med bacheloroppgaven markerer slutten på vår treårige barnehagelærerutdanning ved Høgskolen på Vestlandet. Vårt arbeid med bacheloroppgaven har vært en krevende prosess, samtidig som det har vært svært spennende og lærerikt. I den sammenheng vil vi takke veilederen vår som har gitt gode råd og stilt krav til vårt arbeid, samt informantene som har stilt opp på intervju.

Sammendrag

Vårt formål med denne bacheloroppgaven har vært å se på hvordan et økende læringspress påvirker barnehagens bruk av naturen som en læringsarena, i forbindelse med at barnehagen gikk fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2006, som igjen ga en mer læringsrettet rammeplan. For å finne svarene på dette benyttet vi oss av intervju som vår kvalitative metode. Vi har valgt å ta utgangspunkt i svar fra to pedagoger, den ene fra en gårds- og friluftsbarnehage, den andre fra en ordinær barnehage. Dette gjorde vi for å se om det er vesentlige forskjeller ved disse. Som utgangspunkt for temaet valgte vi å jobbe ut fra problemstillingen «Hvordan påvirker økende læringspress bruk av naturen som læringsarena?»

Gjennom vårt forskningsarbeid har vi funnet ut at begge informantene kjenner på det økende læringspresset, og at læring stadig blir sterkere fremhevet i barnehagehverdagen.

Informantene er begge enige i at det er et økende læringspress i barnehagen, men at det er deres oppgave å hindre at barna kjenner på dette. Det økende læringspresset mener informantene har påvirket de voksne i barnehagen mest da de må bruke mer tid på dokumentering og fagliggjøring, noe som gjør at de er mindre til stede med barna. De positive aspektene ved læringspresset mener de er den faglige samtalen det har blitt mer av, og økningen av kompetanse gjennom flere kvalifiserte pedagoger i forbindelse med skjerping av pedagognormen fra august 2018.

Det økende læringspresset har påvirket bruken av naturen ulikt hos barnehagene vi intervjuet. Barnehagelærer A føler at naturen har fått en mindre prioritering, fordi de andre fagområdene heller blir prioritert. Barnehagelærer B fra gårds- og friluftsbarnehage er like mye i skogen som før, men de må dokumentere og begrunne mer faglig når de benytter naturen som læringsarena.

Abstract

Our aim with this bachelor thesis has been to look at how an increasing learning pressure affects the kindergarten's use of nature as an arena for learning in connection with the kindergartens' shift from the Ministry of Children and Family Affairs to the Ministry of Education in 2006, which provided a more educational framework plan. In order to find the answers to this, we have chosen to use interview as our qualitative method. We have selected two different educators, one from a farm- and outdoor kindergarten, the other from an ordinary kindergarten. We did this to see if there are significant differences in the answers of these two educators. Based on the theme, we have chosen to study the issue "How does increasing learning pressure affect the use of nature as a learning arena?"

Through our research work, we have found that both informants are aware of the increasing pressure on learning and that learning is increasingly highlighted in day-care activities. The informants agree that there is an increasing learning pressure in the kindergarten, but that it is their task to prevent the children from noticing this. The informants believe that the increasing learning pressure influences the adults in the kindergarten the most because they have to spend more time on documentation and professionalization, which makes the adults less present with the children. They believe that the positive aspect of the learning pressure is the increase of academic discussions, in addition to an increased number of qualified educators due to "pedagognormen" of August 2018.

The increased learning pressure has affected the use of nature differently in the kindergartens we interviewed. The informant from the ordinary kindergarten claims that nature has less priority because the other subjects are prioritized. The informant from the farm- and outdoor kindergarten says that they are as much in the forest as before, but they must document and justify more professionally when they use nature as an arena for learning.

1.0 Innledning

Vi har valgt å skrive om bruken av naturen som læringsarena i barnehagen. Vi er to barnehagelærerstudenter som går på fordypningen natur, helse og bevegelse, og gjennom flere praksisperioder har vi observert stor variasjon i bruk av naturen. Gjennom studie og praksis har vi sett at det har kommet flere krav til kvalitet i barnehagen og et økende fokus på læring. Vi er begge interessert i å se nærmere på hva barnehagelærerne legger i tiden de bruker eller ikke bruker i naturen som læringsarena.

Barna får for liten tid til lek av barnehageforsker Anne Greve (2016), handler om at barnehagen tar for mye av tiden vekk fra lek, men har heller pedagogstyrte aktiviteter. Dette trigget vår interesse til å finne ut mer om temaet. Gjennom søk i A-tekst og andre søkemotorer fant vi flere artikler som omhandlet temaet læringspress i barnehagen. I artikkelen *Naturlig danning*, skriver Einar Sundsdal, førsteamanuensis for NTNU avdeling for pedagogikk og livslang læring, følgende: «det økende læringspresset bekymrer. Det skal være et mål med alt, og de voksne skal instruere barna. Vi fjerner oss ikke bare fysisk fra naturen, men også mentalt» (Sandgrind, 2013). Påvirker læringspresset barnehagens bruk av naturen som en læringsarena? Påvirker det positivt eller negativt med tanke på tiden brukt i naturen? Etter at barnehagen som institusjon ble flyttet fra Barne- og familiedepartementet, og ble en del av Kunnskapsdepartementet, regnes det som starten på barns lange utdanningsløp. Vi ønsker derfor å se om skoleforberedende lek og læring har tatt over for bruken av naturen som læringsarena.

Vår problemstilling er derfor: *Hvordan påvirker økende læringspress bruk av naturen som læringsarena?*

Oppgaven vår vil bære preg av et deduktivt forløp, der vi først presenterer forskning og teori knyttet til det økende læringspresset og naturen som læringsarena. Deretter redegjør vi for metoden vi har benyttet og resultatene av metoden som danner grunnlag for empiri.

Vi ønsker da å finne ut hvordan pedagogiske ledere og barnehagepersonalet generelt arbeider med naturen som læringsarena, og sette det opp mot det økende presset om læring i barnehagen.

2.0 Teorigrunnlag

2.1 Historisk perspektiv

I de senere år har vekten på barnehagens oppgave med å legge til rette for læring blitt stadig sterkere fremhevet (Foss & Lillemyr, 2013, s. 127). Barnehagens læringsliv er i stadig endring i takt med samfunnets krav (Hogsnes, 2010, s. 53). I dette kapittelet skal vi se nærmere på hvordan barnehagen kan sees på i et historisk perspektiv og hvordan den har utviklet seg gjennom tiden.

Greve, Jansen & Solheim (2014, s. 28) hevder at den norske barnehagen har to ulike røtter: barneasylene og Fröbel-barnehagene. Asylene la mest vekt på barnas forberedelse til skolen og en skolepreget undervisning. Asylene representerte dermed barnehagens forløper som sosialt hjelpetiltak med fokus på omsorg og tilsyn (Greve et al., 2014, s. 30). I motsetning til barneasylene var Fröbel-barnehagene mye mindre og private barnehager, og tilsynelatende for de få bedrestilte i samfunnet. Friedrich Wilhelm August Fröbel var en tysk pedagog som åpnet sin første barnehage i 1837 hvor barns egenaktivitet var i fokus. Disse barnehagene var et rent pedagogisk tilbud. Frøbels ideer ble et forbilde for barnehagene (Greve et al., 2014, s. 31).

Hogsnes (2010, s. 54) hevder at offentlige dokumenter knyttet til barnehagesektoren i de nordiske landene, i nyere tid viser sentrale felles trekk, et såkalt helhetlig læringssyn der omsorg, lek og læring sees i sammenheng. Fröbel var den første som brakte leken inn som en sentral del av pedagogikken og vektla koblingen mellom lek og arbeid (Greve et al., 2014, s. 20).

Frøbels tankegang og dagens barnehagepedagogikk går hånd i hånd. Som rammeplanen sier: «Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Fröbel fremmet også ideen om barnehagen som et ledd i folkeoppdragelsen i nært samarbeid med familien (Greve et al., 2014, s. 21).

I 2009 trådte retten til barnehageplass i kraft (Stortingsmelding nr. 41, 2008). Dette betyr at alle barn gis like muligheter til en plass i barnehagen, altså full barnehagedekning. Dette er til for å utjevne sosiale forskjeller og gi alle barn like muligheter for en trygg og god start på utdanningsløpet (St.meld. 41, 2008, s. 1). Ved å sikre at alle barn får barnehageplass, stilles det nye krav til barnehager om kvalitet. For å sikre dette, legger regjeringen til grunne i

stortingsmeldingen at de ansattes kompetanse er avgjørende for kvaliteten i barnehagen. Ved å legge barnehagene inn under Kunnskapsdepartementets ansvarsområde, har regjeringen understreket at barnehagetilbudet skal være et godt tilrettelagt pedagogisk tilbud. For å sikre kvalitet i barnehagen, har også pedagognormen trått til. Fra 1. august 2018 ble pedagognormen i barnehagen skjerpet. Nå skal det være minst én pedagogisk leder per 7 barn under tre år, og minst én pedagogisk leder per 14 barn over tre år. Daværende kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen uttalte at «barnehagelærerne er nøkkelen til en god barnehage» (Kunnskapsdepartementet, 2018, pressemelding 18-18). I stortingsmeldingen fremheves det at barnehagen som læringsarena skal styrkes, og i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* fokuseres det i stor grad på barnehagen som lærings- og skoleforberedende arena.

For å kvalitetssikre innholdet i barnehagen, har rammeplanen vært i endring siden 1996 og fram til 2017. Med dette har det blitt satt et større fokus på hva de ansatte skal gjøre, i stedet for hva de ansatte bør gjøre.

«Vurdering bør være helhetlig, allsidig og omfatte både det enkelte barns utvikling og barnegruppens fungering. Den enkelte voksne, personalgruppen som team, forholdet mellom barna og de voksne, foreldresamarbeidet, barnehagen, som organisasjon og den utadrettede virksomheten bør følges opp og være gjenstand for planmessig vurdering» (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 119).

«Barnehagen skal jevnlig vurdere det pedagogiske arbeidet. Det betyr at det pedagogiske arbeidet skal beskrives, analyseres og fortolkes ut fra barnehagens planer, barnehageloven og rammeplanen. Hovedformålet med vurderingsarbeidet er å sikre at alle barn får et tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 38).

En evaluering av den nye rammeplanen peker på at ansatte i barnehager i mindre grad vektlegger lek etter innføringen av ny rammeplan. Leken kommer i skyggen av arbeidet med læring. Evalueringen dokumenterer et økende fokus på formell faglig læring og kartlegging av enkeltbarns faglige ferdigheter (Østrem referert i Foss og Lillemyr 2013).

I 2006 gikk barnehagen fra å være under Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Med overføringen til Kunnskapsdepartementet og innføringen av

ny rammeplan i 2006, ble barnehagen tydeligere plassert som en del av det norske utdanningsløpet (Lafton & Otterstad, 2018, s. 216).

Da barnehagen gikk over til Kunnskapsdepartementet, var nettopp ett av formålene at de skulle bli en del av utdanningsløpet, og det skulle være med på å utjevne de sosiale forskjellene, gjennom like muligheter til lek og læring for alle barn (Hennum, Pettersvold & Østrem, 2015, s. 202).

I de senere år har vekten på barnehagens oppgave med å legge til rette for læring blitt stadig sterkere fremhevet (Foss & Lillemyr, 2013, s. 127). Foss og Lillemyr (2013, s. 128) hevder at dette førte til sterkere vekt på læring i den nye rammeplanen for barnehagen.

2.2 Læring og lek

2.2.1 Læring

Når vi nevner læring i Norge og Norden er det typisk å se det i et helhetspedagogisk perspektiv. Med et helhetspedagogisk perspektiv ser vi barnet som en helhet og sammenhengen mellom omsorg, lek og læring som legger grunnlag for danning (Foss & Lillemyr, 2013, s. 126). Den sosialpedagogiske tradisjon om læring vi har i Norge, vil si at alle situasjoner barnet tar del i, kan betraktes som potensielle læringsprosesser (Hogsnes, 2010, s. 56). Rammeplanen understreker at barnehagen skal se «lek, omsorg, læring og danning i en sammenheng» (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 7).

Berit Bae sier at barnet kan betraktes som et «aktivt medvirkende subjekt», hvor læring skjer gjennom bruk av sanseapparatet og hele kroppen (Bae, 2018, s. 87-88). «Fokuset ligger ikke på fastsatte læringsmål, men hele prosessen i det pedagogiske arbeidet betraktes som et mål i seg selv» (Greve et al., 2014, s. 138). Læring oppstår gjennom å leve sammen, og kan knyttes til John Deweys uttrykk: «Learning by doing» (Referert i Angell, Nordtømme & Hogsnes, 2010, s. 17). Sett i en slik sammenheng, vil barns læring være nært knyttet til alle erfaringene et barn får i enhver situasjon i barnehagen.

«Læringsbegrepet har utviklet seg i de seneste tiår, fra det snevre tradisjonelle læringsbegrepet hvor oppfatningen av læring er indre, psykologiske prosesser, og til et mer allsidig og bredt læringsbegrep i dag» (Foss & Lillemyr, 2013, s. 135). I de senere år har læring blitt en viktig oppgave for barnehager, for læring blir fremhevet som en viktig del av et helhetsperspektiv. Dette hevder Foss & Lillemyr (2013, s. 135) har en sammenheng med at søkelyset ble rettet mot styrking av grunnopplæringen i skolen, og at barnehagen skulle være

starten på det lange utdanningsløpet, da barnehagen gikk fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2006. Da rammeplanen ble endret samme år og fikk flere fagområder med definerte mål, var det mange fra fagmiljøet som advarte mot at dette ville føre til en draging mot en mer skolepedagogisk praksis mer lik den europeiske læringskulturen, hvor barnehagen skal vurderes etter fastsatte mål og være en forberedelse til skole (Lynngård, 2015).

I Sverige derimot ble lærerplanen for barnehagen revidert i 2010 og den har blitt mer innholdsrettet. Den er tydeligere når det gjelder sitt formål om å bidra til å utvikle barns kunnskap om forskjellige ting. Ordet undervisning er sterkt forbundet med skolen og en forestilling om hvordan læringen er organisert der, med en lærer som snakker, og barn som lytter (kateterundervisning). Mange svenske barnehagelærere sier at den reviderte lærerplanen setter mye høyere krav til dem, men samtidig sier de at de egentlig «skal gjøre det de faktisk alltid har gjort, synlig» (Doverborg, Pramling & Samuelson, 2015, s. 9-15).

I en grundig evaluering av rammeplanen fra 2006, har Østrem m.fl. i 2009 hatt en undersøkelse om hvordan rammeplanen ble innført, brukt og erfart i landets kommuner. De fleste barnehagelærerne som ble intervjuet den gang, sier at de er blitt mer opptatt av læring som følge av rammeplanen. Mange av dem opplever store forventinger bredere fokus med vekt på læring i form av skoleforberedelser. I samme undersøkelse sier en stor del av barna og foreldrene at vennskap og lek er det aller viktigste ved barnehagen (Østrem referert i Foss & Lillemyr, 2013, s. 141).

Tholin (2018) hevder det blåser en «læringsvind» over landet, som fører til redusert oppmerksomhet om omsorg. Omsorg er en stor del av en helhetlig tilnærming til læring, men usynliggjøres når læringspresset forsterkes.

Hun mener også at de nye styringsdokumentene nesten ikke berører lek og omsorg i en helhetlig tilnærming, men at læring kommer i sentrum. Hun peker på at i stortingsmelding 16 (2006-2007), nevnes ordet «omsorg» 11 ganger, mens «læring» blir nevnt 343 ganger.

Hun skriver at sikring av kvalitet i barnehagen gjennom læring har gått på bekostning av det helhetlige synet hvor man ser lek, læring og omsorg sammen. Siden de ansatte i barnehagen mener omsorg er et uproblematisk tema, viser de mindre interesse for omsorg, som kan føre til lavere kvalitet (Tholin, 2018, s. 59-69).

Johanne Lynngård har skrevet en kronikk om læring i barnehagen, om hvordan man egentlig skal klare å få til alt man burde få til. Det skal være plass til alle fagene i rammeplanen for barnehagen, og skal man ha læring som utgangspunkt, må man også ta seg tid til å vurdere hvordan man skal jobbe med læring. Hun sier dette er tidkrevende, for det er mange fag i rammeplanen, og stiller spørsmål om hvordan man skal få tid til å gjennomføre meningsfulle faglige aktiviteter i en hektisk barnehagehverdag. Hun sier at endringen i innholdet i rammeplan og andre styrende dokumenter, antyder at økt kvalitet i barnehagen skal handle om økt faglighet, noe hun mener kan forstås som mer arbeid med de ulike fagområdene. Kort oppsummert mener hun at man skal jobbe med læring gjennom lek. For å få til dette må man observere, lytte, leke, utforske og ha gode samtaler, både spontant og planlagt. Lynngård nevner også debatten om bemanningsnormen, for å kunne få tid til å gjennomføre lekende læring: «Det er ofte to voksne som har ansvar for opptil 20 barn flere timer hver dag, mens hvis man skal følge barnas interesser og samtidig holde en rød tråd bør ikke gruppene være større enn fire barn» (Lynngård, 2019).

2.2.2 Lekens betydning

«Vennsksrelasjoner, sosial og kulturell tilhørighet er noe barna får gjennom lek, som er viktig for læringen» (Foss & Lillemyr, 2013, s. 141). Lek har betydning for barns individuelle, sosiale og kulturelle utvikling, men også hvordan barn lærer om seg selv og sin omverden (Foss & Lillemyr, 2013, s. 75). «Barn lærer gjennom å være i relasjon med andre, i relasjonens og lekens samspill og kommunikasjon ligger barns muligheter for utvikling av kunnskaper og ferdigheter til å handle omsorgsfullt og til å gjøre etisk begrunnede valg» (Foss & Lillemyr, 2013, s. 75).

Lekens egenart, som en uforpliktende arena, gir barna mulighet til å foreta utprøvinger som gir dem mer innsikt, og til å arbeide med ulike løsninger på en utfordring (Lillemyr, 2012, s. 38). Hun mener noen av lekens generelle egenskaper er at lek er en aktivitet som i seg selv engasjerer barna, den motiverer og har et stort pedagogisk potensial.

Resultatet av et forskningsprosjekt av det Psykologiske institutt ved Universitet i Oslo, viser at lek og tid brukt i naturen i barnehagealder, gir en positiv effekt på barnas skolegevinst. Vidar Ulset, som er en av forskerne, skriver at: «det ser ut til at det å være mye utendørs i barnehagen kan gi mental kapital som barna tar med seg inn i skolegangen og som kan gi dem en ekstra god start» (Bekkehus, Borge, Brendgen, Ulset & Vitaro, 2017). Noen av funnene i prosjektet er at barn med flere timers utelek i barnehagen var mer konsentrerte, mindre

hyperaktive, flinkere til å dele og å være en god venn, enn andre barn. Det vises også at barn med mye utetid testet bedre både på arbeidshukommelse og oppmerksomhet. De var dessuten flinkere til å sitte stille, høre på læreren og rette oppmerksomheten dit de skulle, skriver UiO-forsker Vidar Ulset.

2.2.3 Voksenrollen

Når vi prater om læring i barnehagen og benyttelse av naturen som læringsarena, har vi som voksne en nøkkelrolle for å skape gode læringssituasjoner. «For de yngste i barnehagen er lek i uteområdet både nytt og kanskje litt skremmende». Overgangen fra et trygt inneområde til det uoversiktlige uteområdet med nye mennesker og et utfordrende utemiljø kan være krevende. «Röthle (2005) legger vekt på at trygghet er en forutsetning for at barn skal gi seg hen i leken». Personalet må være fysisk tilstede og psykisk tilgjengelig slik at barna føler en trygghet, som kan påvirke lekelysten positivt (Hagen, Moser & Sandseter, 2014, s. 348). I temaheftet om natur og miljø som Kunnskapsdepartementet la ut i 2006 heter det: «Det store mangfold av opplevelsesmuligheter i naturen gjør det mer naturlig å innta veilederens og observatørens rolle, fremfor en mer tradisjonell formidlerrolle» (Kunnskapsdepartementet 2006, s. 38). Undersøkelser har vist at barn er mest oppmerksomme når de får delta aktivt med noe som for dem er konkret.

Man må vektlegge at veien til et barns hode går gjennom fingrene. «De må gripe for å begripe» (Piaget referert i Fischer & Madsen, 2002, s. 123). Piaget kalte barns store trang til å ta på, og undersøke alt rundt, seg for fingerintelligens. En aktiv voksen fanger barnas oppmerksomhet og nysgjerrighet, derfor er det viktig å være klar over voksenrollen du har. «En forutsetning for god undervisning kan være hvordan barnehagepersonalet planlegger og vet hva barnas bevissthet skal rettes mot, desto mer spontan kan man være, da ser man mulighetene som dukker opp, som man kan knytte an til» (Doverborg et al., 2015, s. 9-15). Ved å benytte seg av «død mus pedagogikk», legger de voksne til rette for barns medvirkning og det uplanlagte. Det er viktig at personalet ikke lar planene bli et hinder for barns nysgjerrighet og utforskning, siden barn ofte fascineres av ting vi voksne ikke er opptatte av (Hilmo, Holter, Langholm, Lea & Synnes, 2011, s. 26).

Vygotskij gir voksenrollen en stor plass i barns læring, og presenterer selv en læringsprosess han kaller den proksimale utviklingssonen. En må skille mellom to utviklingsnivåer; det eksisterende utviklingsnivå, som gjelder den utviklingen som er fullført, og det potensielle

utviklingsnivå, som gjelder utviklingen som er i ferd med å skje. Det potensielle utviklingsnivået er utviklingsoppgaver barnet kan greie med veiledning av de voksne eller andre barn (Lillemyr, 2012, s. 128). Vygotskij mener at barn ikke kan lære på egenhånd, men har behov for støtte og hjelp fra en person med mer kompetanse i sin læringsprosess (Lillemyr, 2012, s. 128).

Førsteamanuensis Einar Sundsdal ved Pedagogisk institutt på NTNU forteller i et intervju, at voksnes læringsmål og instruksjon fratar barna noen viktige steg i utviklingen (Sandgrind, 2013). «De ansatte i barnehager bør stole på seg selv og være lojale nedover, overfor barna, og ikke oppover i systemet». Han mener barnehagebarna mister noe viktig under læringspresset, de erfaringene det er å finne ut av ting selv, undersøke, prøve og feile (Sandgrind, 2013).

2.2.4 Læringspress

Èmile Durkheim hevder at læringspresset er et resultat av at barnehagen skal utføre bestemte oppgaver på vegne av samfunnet som er definert i et politisk vedtatt mandat, som kan komme i konflikt med barns rett til best mulig rammer for lek, læring og omsorg (Èmile Durkheim referert i Hennem et al., 2015, s. 264). Maktforholdet mellom barnehagen og barnehagepolitiske myndigheter er ikke likestilte, barnehagelæreren må ta profesjonelle valg om hva som er for barnets beste, samtidig må de følge retningslinjene som er pliktet. «Barnehagelærerprofesjonen blir utfordret av den barnehagepolitiske debatten, der lekens og vennskapets vilkår tilsynelatende blir truet av økte forventinger om læringsutbytte» (Hennem et al., 2015, s. 201).

I artikkelen *Barna får for liten tid til lek* av barnehageforsker Anne Greve (2016) skriver hun at barnehagen tar for mye av tiden vekk fra lek, og har i stedet pedagogstyrte aktiviteter. Ved å ha førskolegrupper for femåringene, mener Greve at vi «dreper lysten hos barna til å lære». De er skoletrøtte før skolen har startet, og hun er redd for at denne førskoletrenden kan føre til at det norske samfunnet begynner å produsere tapere allerede på barnehagestadiet. Greve forklarer at i forskningen sin, forteller barnehageansatte at barn i språkgrupper og førskolegrupper kniper munnen sammen og nekter å snakke. Hun forklarer dette med at barna ikke vil risikere å svare feil. Dette støtter forskeren opp med å forklare at «de første fem årene av et menneskes liv legges grunnlaget for selvbildet». Allerede før barn begynner på skolen, utvikler barn et positivt eller negativt syn på seg selv. Hun mener derfor at vi burde slutte med

førskolegrupper hvor vi skal gjøre barna klar for skolen, og heller bruke mer tid på lek. I leken forklarer hun at «barna kan få til alt de vil, og de kan ikke tape» (Greve, 2016).

Klitmøller og Sommer har interessante synspunkter som omhandler læring i barnehagen. I boken *Læring, dannelse og utvikling* (2015) skriver de om et økende læringspress på førskolegruppa gjennom skoleforberedende aktiviteter, og stiller spørsmål ved hvilken pedagogikk og læring som er langtidsholdbar for barna. Er det «tidlig start» med skoleforberedende aktiviteter og innlæring av tall og begreper, eller er det en pedagogikk som tar utgangspunkt i «hele barnet» og «lekende læring»? (Klitmøller & Sommer, 2015, s. 75). Sommer gir uttrykk for at det har skjedd et paradigmeskifte fra kompetansebarnet til prestasjonsbarnet, der det er nytteverdien som har kommet i fokus. I stedet for den helhetlige tilnærmingen til barnets læring, hvor vi ser det i en sammenheng, har det i stedet vokst fram en kognitiv pedagogikk, der lek blir sett på som en motsetning til læring. Fokuset nå skal være tidlig innlæring av akademiske ferdigheter.

Klitmøller og Sommer (2015) påpeker at «hvis det ikke reflekteres over hvilken pedagogikk vi velger å ta i bruk i arbeidet med barns læring, kan det få alvorlige konsekvenser». De mener derfor at det er dypt ironisk at tidlig innsats ikke gir senere gevinst, snarere tvert imot, tidlig innsats gir senere tap, der vi i stedet risikerer å gjøre barna skoletrøtte og mer urolige i kroppen (Klitmøller & Sommer, 2015, s. 75-77). Ved å lese kapittelet til Klitmøller og Sommer har vi fått konkrete eksempler på hvordan akademisk tilnærming kan skape grobunn for prestasjonsangst, forverret impulskontroll og urolig adferd i senere tid, i motsetning til en lekende læring.

Politikerne gir også ulike signaler når det gjelder barnehagen som en læringsarena, når stortingsmelding 41 (2008-2009) ble behandlet, fremhevet flere politikere at det skulle bli mer læring i barnehagen. Dette skaper en usikkerhet som gjenspeiler de to tradisjonene som barnehagen befinner seg i. Den sosialpedagogiske tradisjonen med et helhetlig læringssyn, mot den skoleforberedende tradisjonen med økende vekt på læringsresultater.

I boken *Barnehage som danningsarena*, har Anne Hammer en artikkel som omhandler førskolelærernes rolle som aktører med hensyn til barns læring. Hun har forsket på undervisningsbegrepet, og mener barnehagen bør ta i bruk ordet undervisning. Hammer skriver at «barnehagen er blitt en utdanningsinstitusjon og mandatet er endret, dersom

barnehagen skal lykkes med å være en læringsarena, må førskolelærernes rolle som aktører i forhold til barns læring løftes frem» (Hammer, 2012, s. 223). Et bidrag i den sammenheng, mener Hammer kan være å ta i bruk undervisningsbegrepet innenfor barnehagefeltet. Undervisningsbegrepet kan, på en annen måte enn begreper som «å legge til rette for, planlegge og stimulere», understreke førskolelærerens betydning og ansvar med hensyn til barns læring i barnehagen. Jansen hevder at bruk av undervisningsbegrepet innen barnehagefeltet kan skape oppmerksomhet om førskolelærernes profesjonsutøvelse i det offentlige rom (Jansen referert i Hammer, 2012, s. 240).

2.3 Naturen som læringsarena

På slutten av 1980-årene dukket det opp barnehager som brukte naturen som et sted for å drive sin pedagogiske virksomhet. Dette stammer fra den sterke natur- og friluftstradisjonen vi har i Norge. Dette førte til at flere barnehager tok til seg natur og friluft og kalte seg selv en natur- eller friluftsbarnhage. «Det kreves ingen godkjenning og stilles ingen formelle krav om spesielt pedagogisk innhold for å kalle seg natur- eller friluftsbarnhage» (Hagen et al., 2014, s. 358). Dette fører til at innholdet hos slike barnehager varierer i stor grad. Det som er felles for slike barnehager, er at de benytter naturen som en læringsarena gjennom hele året, ved ulike aktiviteter i naturen. Det er spesielt to satsingsområder som går igjen i barnehagene. Det ene er å fokusere på at barna skal få kjennskap og kunnskap til naturen. Dette begrunnes med et miljømessig synspunkt, at kjennskap til nærmiljøet er en trygghetsskapende faktor og viktig for å ivareta kulturarven, og at praktisk erfaring med naturens prosesser gir verdifulle erfaringer. Dette kan vi også sammenligne med Rachel Carson (1962) sin teori om å eksponere barna for det «wonders and realities» i naturen. Dette vil skape miljøbevisste barn som ønsker å ta vare på naturen. «Det andre satsingsområdet som går igjen hos natur og friluftsbarnhager er at man ønsker å gi barna fysiske og motoriske utfordringer gjennom å bruke naturen som en variert aktivitetssjunge» (Hagen et al., 2014, s. 358).

2.3.1 Kjennskap til og kunnskap om naturen

Naturen kan bli benyttet som en læringsarena, dette på grunn av vi utvikler og lærer gjennom en kontekst. «Motorisk utvikling betegner faser i motorisk adferd og den tilhørende biologiske forandring i menneskets bevegelsesmønster gjennom hele livsløpet. Endringsforløpet i denne utviklingen er resultater av interaksjon mellom arv og miljø» (Hagen et al., 2014, s.184). Den motoriske utviklingen har altså en ytre påvirkning, som er miljøet,

som stimulerer denne forandringen i større eller mindre grad. Her ser vi at motorisk utvikling og læring er påvirket av hvilket miljø barna er i. Vi kan se dette i Newells rekant (1986) som forklarer hvordan individet, oppgaven og miljøet påvirker hverandre og bidrar til læring (referert i Hagen et al., 2014, s. 185). «Naturen som miljø kan brukes bevisst gjennom innlæring av grunnleggende bevegelser som gå, løpe, hoppe, kaste, klatre og læring av spesifikke ferdigheter som krever mestring i varierte omgivelser» (Hagen et al., 2014, s.186).

Naturen har et vekslende miljø gjennom været og årstidene, hvor barn ser mange muligheter og utfordringer i omgivelsene, og tar dem i bruk. Resultatene av Fjørtofts forskning tyder på at naturlig landskap faktisk har et større lærings- og utviklingspotensial enn en mer tradisjonell lekeplass (referert i Hagen et al., 2014, s., 188). Et læringslandskap trenger ikke være en skog, det kan være både innendørs og utendørs. Det som landskapet må inneholde, er at det er tilfredsstillende, utfordrende og tilpasset det enkelte barns behov (Hagen et al., 2014, s. 190). Fjørtoft og Gundersen forklarer at naturen gir en problemløsende karakter med åpne løsninger, som gjør at barna selv kan utforske, eksperimentere og finne sine egne bevegelsesløsninger på utfordringene i landskapet (Fjørtoft og Gundersen referert i Hagen, et al., 2014, s. 190).

Når vi diskuterer bruk av naturen som en læringsarena, kan vi ikke unngå å nevne James Gibson sin teori om «affordances». Gibson (1979) introduserer det som en «økologisk tilnærming til å tolke omgivelser og ta dem i funksjonell bruk» (Gibson referert i Hagen et al., 2014, s. 186). Gibson hevder at «det er en klar sammenheng mellom det perseptuelle systemet og det motoriske systemet, det vil si måten vi oppfatter omgivelsene på og hvordan vi bruker dem» (Gibson referert i Hagen et al., 2014, s. 186). Vi som voksne ser for eksempel naturen på en annen måte enn barn, samtidig som alle barn også ser naturen ulikt. Barn oppfatter elementer i landskapet som funksjoner og hva de kan by på av muligheter til lek, som klatre, ski, hoppe, kaste, bygge, gjemme seg og mye mer (referert i Hagen et al., 2014, s. 186).

Naturen blir til en stor lekeplass og tilbyr barna mange ulike aktiviteter. «Affordances er muligheter til å ta i bruk de utfordringene og funksjoner de ulike elementene i landskapet kan tilby» (Gibson referert i Hagen et al., 2014, s.186). Løsmaterialene og elementene i naturen kan bli benyttet som byggematerialer, utstyr og alt annet fantasien kan finne på. Dette er eksempler på hvordan omgivelsene og elementene inviterer barn til ulike typer bevegelsesadferd. Dette blir sett i lys av dynamisk systemteori, og det er

slike affordances som kobler persepsjon og handling (Hagen et al., 2014, s. 187). «Tilbud i omgivelsene blir et forhold mellom aktør og miljø som er nødvendig for å utføre funksjonelle handlinger, som også kalles kontekstuell læring» (Hagen et al., 2014, s. 188).

Etter at de første naturbarnehagene ble etablert i Norge på slutten av 1980 tallet, kom det rapporter som beskrev innholdet og virksomheten i naturbarnehager. Den første som fikk stor oppmerksomhet, og ble brukt som et kronargument for naturbarnehager i mange år, ble foretatt av landskapsarkitekt og forfatter Patrik Grahn (Lysklett, 2013, s. 140). Grahn utførte en studie i 1997 mellom en naturbarnehage «ur och skur», og en tilsynelatende mer «tradisjonell» barnehage. Testene som ble anvendt, var i hovedsak beregnet på barn mellom seks og tolv år. Det viste seg at barn fra naturbarnehagen klarte seg best på alle testene, signifikant var forskjellen innen smidighet, balanse og styrke. I tillegg fant han at barna som brukte et naturrikt uteområde, hadde lavere sykefravær og bedre evne til å konsentrere seg, enn de barna som brukte et mer naturfattig uteområde (Lysklett, 2013, s. 140).

2.3.2 Fysisk aktivitet

En studie av Sandseter (2009) viser at naturbarnehager tilbyr barn høyere grad av risikofylt lek, enn barn i tradisjonell barnehage. Dette kan begrunnes med at miljøet i naturen byr på større og mer varierende utfordringer, enn hva en standardisert lekeplass kan tilby. Naturen innbyr til store høyder, glatte underlag, variert terreng og en stor mulighet for risikofylt lek for barna. Risikolek blir definert som en type lek der man balanserer mellom spenning og frykt (Sandseter, 2013, s. 182). I risikolek er hele følelsesregisteret i kroppen i full sving, som også blir kaldt arousal, dette er noe som kan føles som et sug i magen.

Først og fremst er motorikk en sentral del av risikolek, og fordelene med risikolek er mange. Med motorikk tenker vi på alle mulige bevegelser vi kan utføre med kroppene våre. Motorikken vil endres gjennom hele livet, gjennom motorisk utvikling (Sigmundsson og Pedersen, 2000, s. 17). Gjennom motorisk læring i prøving og feiling av bevegelsesmønstre, opparbeider barna seg en motorisk kontroll, der de har kontroll på bevegelsen man gjennomfører, og kan opprettholde og endre stillinger under krevende og varierte omgivelser (Fjørtoft referert i Hagen et al., 2014, s. 182). Dette er høyaktuelt når vi snakker om risikolek, og ved god tilrettelegging for risikolek i naturen, vil det bidra til at barna oppnår bedre motoriske ferdigheter og motorisk kontroll.

Risikolek tilbyr til å ta mange risikovurderinger og å lære å kjenne sine egne muligheter og begrensinger (Sandseter, 2013, s. 58). Når vi er i naturen og har risikolek, kan vi ikke unngå å nevne modellen flytsonen til Csikszentmihalyi (1990). Det er når barna er på knivseggen av spenning og frykt, at de oppnår en flytzone i leken, hvor de utelukker omverden og har fullt fokus på aktiviteten de gjennomfører (Hagen et al., 2014, s. 57). Flytsonen kan de oppnå i risikolek, som igjen er en god læring i å holde fokus og konsentrasjon.

I Anne Bergs prosjekt *Natur- og friluftsbarnhager – en motorikkfabrikk* (Berg, 2005, s. 66), tar hun stilling til og undersøker om barn i natur- og friluftsbarnhager utvikler sin motorikk bedre i løpet av et år, enn barn i ordinære barnhager. Metoden gikk ut på å utføre en pre- og en posttest av barnas motorikk ved hjelp av Movement ABC. Begrunnelsen for å velge denne testen beskrev hun som en «funksjonell og standardisert motorisk test som tar hensyn til barnets alder».

I undersøkelsen var det 82 barn som deltok, 43 jenter og 39 gutter. Av de 82 var det representert fem forskjellige natur- og friluftsbarnhager og fem ordinære barnhager. The Movement ABC består av tre deler. Den første delen er The Movement Assessment Battery for Children, her ble barnets motoriske ferdigheter testet. Del to er The Movement ABC Checklist, et skjema som gir informasjon om hvordan barnet fungerer i hverdagslivet. Del tre er Guideline for Management and Remediation som inkluderer forslag til behandling og forebygging.

I studiet gjennomførte barna åtte forskjellige tester, disse kan deles inn i finmotorikk, grovmotorikk, statisk og dynamisk balanse og ballferdighet. På hver deltest kunne barnet skåre fra 0-5 poeng, der 0 var best. Poengsummen gir en indikasjon på barnets motoriske utviklingsnivå (Berg, 2005, s. 66-67).

Resultatet av pretesten tilsier tilsynelatende signifikante forskjeller mellom gruppene i favør av natur- og friluftsbarnhager. Det var ingen vesentlige forskjeller mellom gruppene på de finmotoriske og statiske balanse-øvelsene. Når det gjelder posttesten var det ingen signifikante forskjeller mellom gruppene (Berg, 2005, s. 68-69).

Konklusjonen av testen tilsier at det ble funnet en signifikant forskjell på motorikken til barna. Barna fra natur- og friluftslivsbarnhagene hadde langt bedre resultater enn de ordinære

barnehagene, dette kan tyde på at aktivitetene i en natur- og friluftsbarnehage fremmer det grovmotoriske bedre. Posttesten viser derimot at barna fra de ordinære barnehagene tilsynelatende hadde større framgang enn barna fra natur- og friluftsbarnehager, dette kan sees i fra den sammenheng at barna fra natur- og friluftsbarnehager presterte såpass godt, at det ikke er rom for forbedring. Kort forklart tilsier testen at barn i natur- og friluftsbarnehager har utviklet en bedre motorikk, spesielt når det gjelder grovmotorikk (Berg, 2005, s. 69-71).

En forskergruppe ved Institutt for idrett, kosthold og naturfag i Sogndal, står bak undersøkelsen hvor aktivitetsmålinger viser at kun halvparten av barna i barnehagen er aktive nok, i henhold til hva Helsedirektoratet mener. Helsedirektoratet anbefaler minst 60 minutter fysisk aktivitet for barn hver dag, noe som bare halvparten av barna som var med i undersøkelsen oppnådde. I undersøkelsen var det 1300 barnehagebarn i alderen 3 til 6 år fra Sogn og Fjordane som ble forsket på (NRK, 2019).

3.0 Metode

3.1 Valg av metode

Samfunnsvitenskapelig metode handler om hvordan en samfunnsforsker går frem for å undersøke sosiale fenomener. I en samfunnsvitenskapelig metode er studiefeltet mennesker, og vi benytter oss av kommunikasjon for å skaffe oss den informasjonen vi ønsker. Det finnes to forskjellige metoder, en kvantitativ og en kvalitativ metode (Christoffersen, Johannessen & Tuft, 2016, s. 27). Ved å benytte oss av en metode, betyr det å følge en bestemt vei mot målet. Her skal vi benytte oss av å samle inn, analysere og tolke data. Kjennetegnene ved empirisk forskning er systematikk, grundighet og åpenhet (Christoffersen et al., 2016, s. 25). For å gå mer i dybden, bruker vi en kvalitativ metode i forskningen vår. Dette kan gjøres gjennom «direkte kontakt i et personlig intervju, via telefon eller indirekte kontakt via spørreskjema» (Christoffersen et al., 2016, s. 27). Vi har valgt å benytte oss av kvalitativ metode gjennom intervju.

3.2 Kvalitativ metode: En innføring

«Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting» (Postholm, 2010, s. 9). Valg av kvalitativ metode for datainnsamling begrunner vi med at: «samtaler har alltid vært en vesentlig del av menneskers livsverden» (Postholm, 2010, s. 68). Videre hevder Postholm (2010, s. 68) at «ved hjelp av språk og tegn

har de kunnet svare på hverandres spørsmål, kommentere hverandres uttalelser eller handlinger (...)). Ut ifra vår valgte metode, følte vi at informanten i intervjuet hadde mulighet til å utdype og drøfte egne meninger om valgt tema.

Vi har valgt å benytte oss av et semistrukturert eller delvis strukturert intervju.

Denne typen intervju kan best beskrives som en samtale mellom forsker og informanter, men der gangen i samtalen er styrt av forskeren (Bergsland & Jæger, 2014, s. 71). For vår del var åpne spørsmål og oppfølgingsspørsmål av stor betydning under intervjuene. Vi hadde ved flere anledninger mulighet til å stille oppfølgende spørsmål for flere utfyllende svar.

Vi hadde på forhånd laget en intervjuguide, en plan og spørsmål om temaer vi ønsket å gå igjennom. Intervjuguiden lages med utgangspunkt i problemstillingen og tema som skal belyses (Bergsland & Jæger, 2014, s. 71).

3.3 Metodisk tilnærming

Da vi var i tenkeboksen for å finne informanter til intervjuene, brukte vi en strategisk utvelgelse av informantene (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 50). Vi valgte to informanter som vi på forhånd visste ville inneha den kunnskapen vi var på jakt etter. I tillegg var det et mål for oss å finne informanter som vi hadde et felles fagspråk med, dette var med tanke på at vi skulle ha gode forutsetninger for å forstå hverandre godt (Dalland, 2012, s. 163).

Utvalget til datainnsamlingen vår var to pedagogiske ledere i to barnehager som vi hadde kjennskap til fra før. De pedagogiske lederne kommer fra barnehagelærerprofesjonen, og burde ha forholdsvis likt fagspråk og like utgangspunkt til å besvare spørsmålene våre. Vi er også bevisste om at det kan være og er individuelle forskjeller mellom pedagogene.

Den ene barnehagen er en gårds- og friluftsbarnhage, mens den andre var en flerkulturell barnhage med mangfold i fokus. Ut i fra problemstillingen vår om læringspresset påvirker bruken av naturen som læringsarena, valgte vi to barnehager som har ulike fokusområder for å se om det er forskjell på hvordan de føler det påvirker barnehagehverdagen. Vi var begge to til stede under intervjuene, hvor den ene noterte mens den andre stilte spørsmålene til informanten. Etter gjennomføring ble intervjuet renskrevet, og resultatene vil bli presentert i et sammendrag med sitater fra begge pedagogene.

3.4 Metodekritikk

Når vi er ute i felten og innhenter empiri, må vi være bevisst over at vi innehar en subjektiv forforståelse og mening, som kan påvirke hva vi som forskere observerer, og hvordan disse observasjonene vektlegges og tolkes (Christoffersen et al., 2016, s. 34). Vi bestemmer utformingen av spørsmålene, som gjør at vi begrenser fenomenet vi undersøker og vinklingen av forskningen. Det vi beskriver og tolker gjennom undersøkelsen, kan vi ikke se på som den fulle sannhet. Vi studerer elementer av en virkelighet, som er i stadig utvikling. Vi tar for oss en side av en samfunnsforskning, som ikke kan sees alene som sannheten. Under intervjuene, og utvelgelsen av data vi har brukt i oppgaven, har vi forsøkt så godt vi kan å ikke la vår forforståelse gå i veien for et mest mulig reelt resultat. Siden vi har benyttet oss av en strategisk utvelgelse, så innebærer det at vi på forhånd har forestilt oss hvilke svar som kan komme fra informantene. Under gjennomførelsen av intervjuene har det vært viktig for oss å være objektive, og ikke komme med egne meninger som kan påvirke informantenes utsagn underveis.

En metode vil ikke kunne være feilfri, og det er derfor viktig å være kritisk til eget metodevalg og innsamlingsstrategi (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80).

I all forskning er et grunnleggende spørsmål om datamaterialets pålitelighet eller reliabilitet. «Reliabilitet er nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, metoden den samles inn på, og hvordan vi bearbeider dataen» (Christoffersen et al., 2016, s. 36). Skulle vi sjekket reliabiliteten i undersøkelsen vår, burde vi gjentatt samme undersøkelse en gang til med de samme informantene noen uker senere, for å se om vi får likt resultat. Hadde vi fått samme resultat ville undersøkelsen vist tegn på høy reliabilitet.

«Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskernes framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (Christoffersen et al., 2016, s. 232). Troverdighet i forskningen vår kan styrkes når vi tilbakefører resultatene til informantene vi har benyttet for å bekrefte resultatene, eller å la andre kompetente personer analysere det samme datamateriale vi har innhentet. Vi har intervjuet to personer og undersøkelsen er ikke nødvendigvis representativ for flere enn dem.

3.5 Etiske hensyn

Vi har benyttet oss av NSD sine retningslinjer, hvor vi har fått godkjent spørsmålene med tanke på anonymitet hos informantene. Vi sendte en mail til de to pedagogene vi ønsket å intervju, hvor vi forklarte hva problemstillingen var og hvilke tema spørsmålene ville

komme under. Vi forklarte at det var frivillig og de kunne trekke seg når de ønsket, og at de ble anonymisert, samt at datamaterialet ville bli destruert etter innlevering. Vi skrev under et samtykkeskjema som vi på forhånd sendte ut til pedagogene, og skjemaet ligger som vedlegg. Vi er også forpliktet til å handle etter vitenskapelig redelighet gjennom forskningsetikkloven (2017). Dette dreier seg i stor grad om at vi ikke kan forfalske dataene vi har samlet inn.

4.0 Analyse og resultater

I dette kapitlet vil vi fremlegge og presentere de to intervjuene vi gjennomførte. Vi skiller mellom barnehage A som er en ordinærbarnehage og B som er en gårds- og friluftsbarnhage, vi skiller også mellom barnehagelærer A og B. Det pedagogisk leder svarer, vil stå i anførselstegn. Vi vil vektlegge og fremheve de svarene eller delene av svaret som treffer vår problemstilling best. I henhold til intervjuguiden valgte vi å ikke sende spørsmålene til informantene før intervju, dette var med tanke på at vi var interessert i å høre deres egne tanker, og dermed utelukke svar som kunne være framøvd for å tilfredsstille oss. Vi vil også sammenligne spørsmålene og svarene vi fikk fra intervjuene med informantene. Dette gjør vi for å kunne sammenligne hva en barnehage med fokus på natur-og friluftsliv kontra en barnehage med fokus på mangfold vil svare.

4.1 Resultater

Intervjuene ble gjort av informanter i private barnehager. Informantene er begge menn i 30-årene og begge har utdanning som barnehagelærere. Barnehagelærer A har jobbet som pedagogisk leder i barnehagen i seks år, og har erfaring som assistent i ytterligere seks år. Barnehagelærer B har jobbet som pedagogisk leder på storbarnsavdeling i samme barnehage i 9 år. Begge informantene jobber i dag på storbarnsavdeling.

4.1.1 Naturen som læringsarena

Vi startet intervjuene med å stille spørsmålet om hva de tenker når de hører naturen som en læringsarena, og begge informantene hadde kjennskap til begrepet. Barnehagelærer A mener at de tar for seg de forskjellige fagområdene når de bruker naturen som læringsarena, og har dette som et utgangspunkt. Barnehagelærer B utdyper at dette er noe som ligger i deres konsept. De bruker skogen som klasserom, der de tilbringer store deler av dagen.

Informantene mener de jobber med hvordan man kan ta i bruk alle fagområdene i naturen.

Informantene hevder at personalet i barnehagen bruker naturen som læringsarena på forskjellige måter. Barnehagelærer A sier de lager bål og har matlaging i skogen, samt turer til skøytehall og Fysak Allaktivitetshus. Ute i naturen bruker de Mattemeisen, en sekk med forskjellige opplegg og oppgaver. Oppgavene består av å finne forskjellige former, farger og størrelser i naturen, og med disse kan de ha matematiske leker i naturen. Barnehagelærer B sier de går på lengre turer, der turen i seg selv er opplevelsen og at du kan få mestringsfølelse av å komme deg opp på toppen. Andre ganger går de turer der det ikke er noe mål, de er mer til stede i nuet. Barnas interesser styrer ofte dagene.

Da vi spurte informantene om hva de mener er fordelen for barn og hva de får ut av å bruke naturen som læringsarena, var begge enige i at barna får mer plass til å boltre seg på. Barnehagelærer A mener at det å gi barna gode naturopplevelser tidlig i barndommen, vil være noe de vil ha med seg senere i livet. Barnehagelærer B mener at deres barnehagebarn får gjøre og oppleve ting. De får barn med god motorikk, spesielt gunstig for dem som gjerne trenger fysioterapeut. Han sier også at: «den egenverdien av å være ute, synes jeg er viktig».

Da vi stilte spørsmål om hvordan de faglig begrunner tiden de bruker i naturen, i forhold til for eksempel å lese bøker, sier barnehagelærer A at det blir to forskjellige ting. Men han legger til at det er ingenting som ikke tilsier at man ikke kan ta med seg en bok på tur. Barnehagelærer B sier også at de tar med seg bøker ut på tur, men forklarer at «en bok er bra, en bok kan du se i, og du kan oppleve noe gjennom en bok, lese om ting og situasjoner som du ikke har opplevd, men gå ut og oppleve den tingen, vil alltid være bedre». Han forteller at han tror det er mer verdifullt å være ute. Å kjenne på, og være til stede i for eksempel årstidene, gir en helt annen forståelse.

4.1.2 Læring og lek

Hvordan informantene jobber med temaet naturfag i barnehagen, er litt forskjellig.

Barnehagelærer A sier at de jobber med fem ulike temaer i året, og ett av disse temaene er natur og miljø. Det temaet innenfor natur og miljø de holder på med nå, er plast. «Vi prater om at plast har mange gode egenskaper, men det fører også med seg problemer. Vi har for eksempel vært rundt og plukket litt».

Barnehagelærer B legger heller vekt på det å være i nuet, og at når de er i skogen, er det den beste måten å lære om naturfag på. «Du får sett skogen og naturen fra de ulike årstidene, og

der igjen er du til stedet i nuet». «Å kunne kjenne på, smake på og føle naturen, er en annen måte å kjenne de forskjellige årstidene på», hevder han.

Da vi introduserte påstanden om at barn lærer mer om å være i naturen enn læren om naturen, hadde begge informantene relativt like svar. Barnehagelærer A legger derimot mer vekt på mål med tur, og at når de har artslære, er det lagt mer vekt på for eksempel «her er noe vi kan spise, gaukesyre». Barnehagelærer B svarer på påstanden, at når man er i naturen, så lærer du om den, men hvis læringspresset blir for høyt og alt fokuset er på å lære, kan dette ta vekk fokuset på det å være der.

Informantene har tilsynelatende flere like tanker om hvordan barnehagen kan tilrettelegge for at barna kan bli nysgjerrige på naturvitenskapelige fenomener. Et eksempel på dette er hvordan barnehagene tar fatt i det spontane ved barna. Som barnehagelærer B forklarer det: «det er jo å undre seg sammen med dem, og å stille spørsmål med dem». Barnehagelærer A forklarer også at selv om de planlegger for det uforutsette, merker de at de får mindre tid til dette, fordi de har en såpass fullpakket årsplan. På grunn av dette er det viktig å bevisstgjøre personalet på at man ikke trenger å gå til en topp hvis man har dårlig tid, man kan heller gå halvveis og bruke litt tid på det som befinner seg der.

Vi leste opp et sitat fra rammeplanen om at «gjennom arbeid med natur, miljø og teknologi skal barnehagen bidra til at barna får kjennskap til naturen og bærekraftig utvikling, lærer av naturen og utvikler respekt og begynnende forståelse for hvordan de kan ta vare på naturen», og vi lurte på hvordan barnehagen jobber med dette. Her svarer informantene at de begge arbeider konkret opp mot sitatet i rammeplanen. Barnehagelærer B sier at det er veldig deres konsept med dyr og natur, og de arbeider med å lære barna å vise respekt for dyrene og naturen. Han forteller videre «vi har gårdsdyr som er bruksdyr, vi får lam, vi fosterer dem opp og vi slakter dem og spiser dem. De er nyttedyr. Men vi er veldig opptatt av at de skal ha det godt når de er her». Han mener også at det samme gjelder når barna er i naturen, at «man kan gjerne se på snegler og undre seg, men ikke ta den opp og kverke den». Barnehagelærer A forteller at de jobber konkret opp mot dette gjennom plast-temaet. Når de er på tur, snakker de mye om plast og søppel, og de plukker med seg sitt eget søppel, samtidig som de tar med seg det de finner av plast og søppel.

4.1.3 Fysisk aktivitet

I henhold til spørsmålet vi stilte informantene angående hva den største forskjellen på barnas aktivitetsnivå eller bevegelsesmønster i naturen, kontra det å være på lekeplassen er, var begge enige om at barna er mer aktive i skogen. Naturen er mer utfordrende motorisk enn det å være på lekeplassen. Barnehagelærer A hevder at barnehagers lekeplasser i Bergen som regel er flate, og ikke innbyr til risikolek. Barnehagelærer A sier: «det er jo stort sett sånn at hvis de skal bygge nytt, planerer de det ut, sager ned trær, det er ikke så mye tanke på det naturlige når man skal bygge lekeplass. Det ender opp med gummi og alt skal sikres». Barnehagelærer B sier også noe om at lekeplassen ofte er flat, og i skogen er det mer opp, ned og bort, så det blir mer naturlig for barn å klatre.

Da vi spurte informantene om Anne Berg utsagn: «Friluftsbarnehager er motorikkfabrikker», var begge enige i det, og begge så på det som positivt. Noe begge informantene så på som vesentlig, var at det er få ting som er så bra for motorikk som å gå turer i ulendt terreng. Barnehagelærer A så også forskjeller på barn som kommer fra et land, der det ikke er den samme tankegangen bak det å gå på tur, som gjerne mange har her i Norge. Barnehagelærer B forklarer også at i deres samarbeid med skole, kan de ofte se hvilket barn som kommer fra deres barnehage, med tanke på den gode motoriske utviklingen.

4.1.4 Læringspress

Da vi stilte informantene spørsmål om hva de tenker om et økt læringspress i barnehagen, er de begge enige om at de merker et økende press. Barnehagelærer A mener at den nye rammeplanen setter mye tydeligere krav, enn hva de tidligere har gjort. Han utdyper at det stilles mer krav til personalet, og innholdet i barnehagen har blitt mye tydeligere. Barnehagelærer B forteller også at han merker at det stilles flere krav, inklusive krav til økt kompetanse for de voksne. De snakker mer faglig, og det stilles høyere krav til ham som avdelingsleder. Dette mener han er det positive ved læringspresset, at kompetansen i personalet har økt. Han mener også, at etter de ble kjøpt opp av en stor kjede, merket de et større press om å dokumentere innholdet i hverdagen. Han utdyper dette med at: «de skal sikre at vi følger rammeplanen, og det læringspresset de føler, er for å kvalitetssikre innholdet de gir til barna».

Han påpeker videre at personalet er en stopper for at læringspresset ikke skal nå barna. Personalet i barnehagen går gjennom hvordan de kan være en motvekt mot læringspresset på personalmøter, hvor de går igjennom fagområdene og hvordan de kan jobbe med læring i

hverdagssituasjoner. Han påpeker at det å måtte dokumentere og kvalitetssikre alt de gjør, tar vekk tiden brukt med barna. Det blir mindre tid til å la barna være i nuet, og de voksne forsvinner fra barna på grunn av at de må dokumentere og kartlegge. Dette mener han har en negativ virkning og at kvaliteten på innholdet går ned. Han avslutter med å si at «får vi rensket vekk alt unødvendig, og bare være til stede med barna her og nå, så tror jeg læringen hadde gått opp. For du ser tendensen til at det blir så mye krav til oss voksne, det blir mye papirarbeid og mye som ikke er direkte med barna».

Vi informerte informantene om at vi hadde lest en artikkel av Schaaning, som advarer om for mye læringspress i barnehagen, og at barna hele tiden må vurderes, testes og måles. Vi spurte dem om hva de tenker om dette og om de føler at barna i deres barnehage må vurderes, testes og måles. Barnehagelærer B sier at «man ser tendensene i barnehagesektoren, fra øverste hold i regjeringen og fra kommunen, at det er et voldsomt læringspress du skal få inn og du skal kartlegge og gjøre alle disse tingene», som han mener er en uting. Barnehagelærer A sier også at læringspresset i barnehagen har økt og vil øke enda mer, siden de nå er en del av utdanningsløpet. «Jo flere krav som stilles, jo mer vil vi måtte observere eller teste» sier han.

Vi stilte barnehagelærer B et oppfølgingsspørsmål om han ser en sammenheng mellom å være ute i naturen og det å være klar til skolen. Han forklarer at barna lærer seg problemløsning på en annen måte og å være nysgjerrige på en annen måte. I deres førskolegrupper har de ikke skolerelaterte aktiviteter, men har fokus på gode opplevelser på ulike arenaer. Å lære på ulike arenaer, tror han er mye mer verdifullt enn å sitte inne og lære. «Barna lærer språk gjennom å snakke i en setting som er relevant for dem, og det er ofte i lek», avslutter han med.

Da vi stilte informantene spørsmål om de trodde det kom til å bli mer press og skoleforberedende i fremtiden, svarte begge «ja det tror jeg». De forteller videre at de begge er redde for det skal bli for mye skole og press i barnehagen, og for lite tid til lek. Barnehagelærer B forklarer at «du ser på en måte i dag på skolen at så mange sliter psykisk, spesielt lenger opp i skolen hvor det er et enormt press. Man skal være så god på alt, man skal kunne alt, man skal være perfekt på alle områder». Men han tror at læringspresset er som en pendel, hvor det vil fortsette å øke, men at på ett tidspunkt, må pendelen snu og da vil det bli mindre igjen. Barnehagelærer A mener læringspresset har økt gradvis etter at barnehagen gikk under Kunnskapsdepartementet, men «ved dyktige barnehagearbeidere skal læringspresset ikke påvirke barna» forklarer han.

Informantene mener de kan kjenne seg igjen i problemstillingen: *Hvordan påvirker økende læringspress bruk av naturen som læringsarena?* Barnehagelærer A mener det er opp til den enkelte pedagog hvor man setter fokus på læringen. Det kan være mer utfordrende å gjennomføre enkelte formingsaktiviteter i naturen, men det er ikke umulig, forklarer han. Barnehagelærer B nevner at nå i det økende læringspresset, må vi være mer bevisst på hva vi gjør, når vi er i naturen. Egenverdien i å være i naturen må ikke forsvinne, påpeker han.

5.0 Drøfting

5.1. Naturen som læringsarena

Det første spørsmålet vi stilte til våre informanter var: *hva tenker du når du hører naturen som læringsarena?* Selv om barnehagene har forskjellige fokusområder, svarer informantene at naturen byr på muligheten til å benytte seg av og utføre alle barnehagens fagområder like godt utendørs, som innendørs. Hagen et al., (2014, s. 190) hevder at et læringslandskap ikke trenger å være en skog, det kan være både innendørs og utendørs. Det som landskapet må inneholde, er at det er tilfredsstillende, utfordrende og tilpasset det enkelte barns behov.

Fjørtoft og Gundersen forklarer at naturen gir en problemløsende karakter med åpne løsninger, som gjør at barna selv kan utforske, eksperimentere og finne sine egne bevegelsesløsninger på utfordringene i landskapet (Fjørtoft og Gundersen referert i Hagen et al., 2014, s. 190). Som barnehagelærer A svarer, bruker personalet i barnehagen naturen som læringsarena både rent fysisk til trening i å gå i ulendt terreng, samt å bruke naturen som læringsarena for forskjellige fagområder. Et eksempel på hvordan begge barnehagene bruker de forskjellige læringsområdene, er matematikk. Dette gjør de for å kunne se forskjeller på ulike mønster og størrelser. Barnehagelærer B sier at når du fysisk kjenner på ting, lærer du også bedre av det. Dette kan settes opp mot Merleau-Pontys filosofi om den levde kroppen, det vil si at «vi er våre kropper mer enn at vi har våre kropper, og det er kroppen vår som først forstår verden» (Merleau-Ponty referert i Hagen et al., 2014, s. 72). Dette tolker vi som at barn lærer gjennom hele kroppen, og som barnehagelærer B nevner, får barn en annen forståelse for mengde, når de faktisk får holde ti steiner i den ene hånda og fem steiner i den andre. Dette kan vi også se i sammenheng med uttrykket til John Dewey, som er: «Learning by doing» (Referert i Angell et al., 2010, s. 17).

Barnehagelærer B nevnte også viktigheten av å være i nuet, bare det «å være». Det å være i nuet kan sees, som det som tar oppmerksomheten til barnet. Når barna er i naturen, ser de

miljøet på en annen måte enn voksne. De ser muligheter for lek og utfordringer, som James Gibson kaller «affordances» (Gibson referert i Hagen et al., 2014, s. 126). Barn oppfatter elementer i landskapet som funksjoner og hva de kan by på av muligheter til lek, som klatre, hoppe, kaste, bygge, gjemme seg og mye mer (Hagen et al., 2014, s.186). Ved å la barna være i naturen, som barnehagelærer B påpeker, legger vi til rette for at barna kan oppnå en arousal opplevelse (Sandseter, 2013, s. 182). I risikolek er hele følelsesregisteret i kroppen i full sving.

Noen av fordelene med risikolek i naturen, er at det skaper robuste og handlingsdyktige barn når det kommer til vurderinger de skal ta etter å ha lekt i risikofylte situasjoner. De kan oppnå en mestringsfølelse og flytsone. Vi tolker Csikszentmihalyi sin teori om flytsonen, som når barna er på knivseggen av spenning og frykt, at de oppnår en flytsone i leken hvor de utelukker omverden og har fullt fokus på aktiviteten de gjennomfører (Csikszentmihalyi referert i Sandseter, 2013, s. 58).

Da vi spurte informantene om fordelene med naturen som læringsarena, nevner informantene at natur er en god arena for motorisk utvikling. Fjørtofts forskning viser at lek og fysisk aktivitet i naturlandskap, har en positiv effekt på barns mestring av ferdigheter, og på deres motoriske utvikling i forhold til tradisjonelle lekeplasser (Fjørtoft referert i Hagen et al. 2014, s. 188). Barnehagelærer A nevner i sitt intervju at: «det er noe med det å ha gode naturopplevelser i tidlig barndom som vil være noe man har med seg senere i livet også». Dette kan sees i sammenheng med Rachel Carson sin teori om å eksponere barn for «the wonders and realities» i naturen, som vil skape miljøbevisste barn som ønsker å ta vare på naturen (Rachel Carson referert i Hagen et al., 2014, s.358). Ved å eksponere barna for naturopplevelser gjennom de ulike årstidene, skaper barnehagen grobunn for barn som kan bli miljøbevisste og fysisk aktive friluftsnyttere.

Da informantene skulle begrunne faglig tiden brukt i naturen i forhold til andre fagområder, som for eksempel å lese bok, fikk vi også et klart skille på svarene. Barnehagelærer A forklarer at det å lese i bok og det å være i naturen er to forskjellige ting, mens barnehagelærer B forklarer at de drar inn alle fagområder i naturen, og ser derfor ingen problemer med å ha med seg bok ut. Vi tolker dette med at barnehagelærer B heller ser mulighetene miljøet kan tilby, istedenfor utfordringene med å ta «inne-aktiviteter» med ut i naturen. Vi kan se det i en trekant som Newell forklarer, hvor individet, oppgaven og miljøet påvirker hverandre og bidrar til læring (Newell referert i Hagen et al., 2014, s. 185). Vi tenker

at det å lese en bok i naturen legger til rette for gode opplevelser, og mulighet til å dra inn flere fagområder, som for eksempel å spille videre på fortellingen i boken og å lage en dramafortelling sammen med barna.

Det er spesielt to satsingsområder som går igjen i barnehagene. Det ene er å fokusere på at barna skal få kjennskap til og kunnskap om naturen. Det andre satsingsområdet som går igjen er at man ønsker å gi barna fysiske og motoriske utfordringer gjennom å bruke naturen som en variert aktivitetsjungle (Hagen et al., 2014, s. 358).

5.2 Læring og lek

Rammeplanen legger retningslinjer for barnehagens innhold og oppgaver. Da vi spurte informantene om hvordan hele barnehagen hos dem jobber med temaet naturfag, fikk vi et klart skille mellom gårds- og friluftsbarnhagen og den ordinære barnehagen. Barnehage A jobber konkret med rammeplanen. Temaet de jobber med denne måneden, er plast og bærekraftig utvikling. Barna lærer at de må plukke opp søppel etter seg. Barnehage B hevder at å jobbe ut ifra rammeplanene ligger i deres konsept med respekt ovenfor dyr og naturen. Barnehagen har egne bruksdyr, de får lam, fosterer de opp, slakter og spiser dem. Informantene fremhever viktigheten med respekt ovenfor dyr og naturen. Dette kan sees i sammenheng med hva rammeplanen sier om at:

«Gjennom arbeid med natur, miljø og teknologi skal barnehagen bidra til at barna får kjennskap til naturen og bærekraftig utvikling, lærer av naturen og utvikler respekt og begynnende forståelse for hvordan de kan ta vare på naturen»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 52).

Barnehagelærer A i ordinær barnehage forklarer at de jobber med naturfag som ett av fem temaer de har gjennom året. Barnehagelærer B svarer «i hverdagen, i nuet, og at den beste måten å lære om naturfag er å være i elementet, som her er skogen». I skogen forklarer han at barna får sett naturen fra de ulike årstidene, og de voksne er bevisste på at de skal ta seg tid til å stoppe opp og se på forandringene som skjer. «Barnehagen skal bidra til at barna blir glade i naturen og får erfaringer med naturen som fremmer evnen til å orientere seg og oppholde seg i naturen til ulike årstider» (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 52). Angående hvordan barnehagen jobber med temaet naturfag, fikk vi se en vesentlig forskjell på hvordan de arbeider og tenker rundt temaet. I barnehage A er det noe de skal komme gjennom i løpet av

året, mens i barnehage B jobbes det med hver dag, og kanskje ikke like formelt planlagt som i barnehage A, hvor de har en mer didaktisk plan over «uteuken» de har i løpet av året.

Informantene fikk også en påstand fra oss som var at barn lærer mer om å *være i naturen*, enn å *lære om naturen*. Barnehagelærer A forklarer at når de er på tur, jobber de med naturen mens de går. De kan stoppe opp når de ser en plante, eller dra på innsektjakt. Barnehagelærer B nevner igjen at det er når du er i naturen, du lærer om naturen. Han nevner også at det er viktig å være i nuet, at man må være til stede og ta inn over seg naturen. Dette kan vi se sammen med Piagets teori om barns store trang til å ta på og undersøke alt rundt seg for fingerintelligens (Piaget referert i Fischer & Madsen, 2002, s. 123). «De må gripe for å begripe» som det står i temahefte om natur og miljø (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 38). Som barnehagelærer B forklarer, og vi tolker, er at gjennom å eksponere barna for natur, legger vi til rette for nysgjerrige barn, og en mulighet for naturfaglig læring.

Barnehagelærer B sier også at hvis det er for høyt læringspress eller for mye fokus på læring, tar det vekk fokuset på «bare å være». Berit Bae forklarer at vi kan se barn som et «aktivt medvirkende subjekt», hvor læring skjer gjennom bruk av sanseapparatet og hele kroppen (Bae, 2018, s. 87-88). Gjennom for mye voksenstyrt læring tar vi vekk tiden til de uformelle lærings situasjonene som oppstår i nuet. I dette mener vi at barna kan få større rom for medvirkning og aktiv deltakelse hvis vi legger til rette for at barna får være i «nuet» i barnehagehverdagen, som igjen legger til rette for rike og mangfoldige lærings situasjoner. Samtidig underbygger dette det sosialpedagogiske synet på gode formelle og uformelle lærings situasjoner for barna. Fokuset ligger ikke på fastsatte læringsmål, men hele prosessen i det pedagogiske arbeidet betraktes som et mål i seg selv (Greve et al., 2014, s. 138).

I et oppfølgingsspørsmål til barnehagelærer B, spurte vi om han ser en sammenheng med å være i naturen og det å være klar til skolen. Han sier ja, og begrunner det med at barna lærer seg problemløsning og det å være nysgjerrig på en annen måte i naturen, kontra å sitte inne med skolerelaterte aktiviteter. De har heller fokus på gode opplevelser og læring på ulike arenaer i førskolegruppen. I forskningsprosjektet: *Time spent outdoors during preschool links with children's cognitive and behavioral development* (Ulset et al., 2017)

Konkluderes det med at jo mer utetid barnehagebarna har, desto flinkere er de til å konsentrere seg når de begynner på skolen. I studiet så de på om tiden brukt i naturen i barnehagen påvirket barna når de kom på skolen. Et av funnene var at «barn med mye utetid testet bedre på arbeidshukommelse og oppmerksomhet. De var også flinkere til å sitte stille,

høre på læreren og rette oppmerksomheten dit de skulle». Her ser vi en sammenheng med hva barnehagelærer B forteller at det å være i naturen gir barna mer enn å sitte inne å jobbe med skolerelatert aktiviteter. Dette kan støttes av forskningen til Ulset som sier «på mange måter kan utelek fungere som en slags vaksine mot konsentrasjonsvansker, uoppmerksomhet og hyperaktivitet senere i livet» (Ulset et al., 2017).

I begge barnehagene vektlegges den spontane undringen hos barnet når de blir spurt om hvordan det tilrettelegges for barns nysgjerrighet på naturvitenskapelige fenomener. Dette kalles en «død mus pedagogikk» (Hilmo et al., 2011, s. 26). Barnehagelærer A hevder at en fullpakket årsplan setter en liten brems på akkurat dette. Barnehagelærer B fremhever at personalets kunnskap er med på å skape nysgjerrighet for barna: «som for eksempel når vi finner en konge, hvem har spist denne?». I denne sammenheng kan vi se at om barn skal kunne bli nysgjerrige på naturvitenskapelige fenomener, trengs det bevisste voksne med kunnskap og kompetanse. I et helhetspedagogisk perspektiv, sier den sosialpedagogiske tradisjonen om læring at alle situasjoner barnet tar del i, kan betraktes som potensielle læringsprosesser (Hogsnes, 2010, s. 56). Når det gjelder læring i barnehagen mener Anne Hammer at barnehagen bør ta i bruk ordet undervisning, for å understreke førskolelærerens betydning og ansvar med hensyn til barns læring i barnehagen (Hammer, 2012, s. 223).

Å fokusere på at barn skal få kjennskap til og kunnskap om naturen begrunnes med et miljømessig synspunkt, at kjennskap til nærmiljøet er en trygghetsskapende faktor og viktig for å ivareta kulturarven, og at praktisk erfaring med naturens prosesser gir verdifulle erfaringer (Hagen et al., 2014, s. 358). Som fremtidige barnehagelærer mener vi at det er viktig å stå fram som gode rollemodeller som er interessert i naturen, da barn ser opp til oss og ser på hvordan vi oppfører oss i naturen eller i kontakt med dyr. «Personalet må være fysisk tilstede og psykisk tilgjengelig slik at barna føler en trygghet» (Hagen et al., 2014, s. 348).

5.3 Fysisk aktivitet

Da vi spurte informantene om hva som var den største forskjellen på barnas aktivitetsnivå eller bevegelsesmønster i naturen, kontra det å være på lekeplassen, var begge enige om at barna var mer aktive når de var i naturen. Begge forteller at skogen utfordrer motorikken til barna mer enn en lekeplass. Dette støttes opp av Fjørtofts forskning der resultatene viser at naturlig landskap faktisk har et større lærings- og utviklingspotensial, enn en mer tradisjonell

lekeplass (Fjørtoft, referert i Hagen et al., 2014, s. 188). Barnehagelærer A hevder at barnehagers lekeplasser i Bergen som regel er flate, og ikke innbyr til risikolek, de skjærer ned trær hvor de skal bygge nye barnehager. «Da tenker de ikke mye på det naturlige og de motoriske utfordringer som ligger i klatring» forklarer han.

Sandseter (2014) skriver også at naturen innbyr til store høyder, glatte underlag, variert terreng og en stor mulighet for risikofylt lek for barna. Motorikk er en sentral del av risikolek, med motorikk tenker vi på alle mulige bevegelser vi kan utføre med kroppene våre. (Hagen et al., 2014, s.183). Barnehagelærer B forteller også at «lekeplassen ofte er flat, mens i skogen er det mer opp, ned og bort, så det blir mer naturlig for barn å klatre». Dette er i tråd med Newells trekant hvor individet, oppgaven og miljøet påvirker hverandre og bidrar til læring (Newell referert i Hagen et al., 2014, s. 185). Her ser vi at informantene er enige i at naturen som miljø kan brukes bevisst gjennom innlæring av grunnleggende bevegelser som å gå, løpe, hoppe, kaste, klatre og læring av spesifikke ferdigheter som krever mestring i varierte omgivelser (Hagen et al., 2014, s. 186). Hagen et al., (2014) hevder også at det er tydelige sammenhenger mellom landskapets form og barnas bruk av landskapet, derfor er det viktig at de voksne i barnehagen har kunnskap og kompetanse om hvilket miljø som legger til rette for ulike aktiviteter. Dette kan sees i sammenheng med hva Doverborg et al., (2015, s. 9-15) hevder om at en forutsetning for god undervisning kan være hvordan barnehagepersonalet planlegger og vet hva barnas bevissthet skal rettes mot, desto mer spontan kan man være.

I april 2019 la HVL avdeling Sogndal fram en forskningsartikkel som ser på barns aktivitetsnivå, hvor funn viser at bare halvparten av barna i undersøkelsen er aktive nok i henhold til Helsedirektoratets anbefalinger om minimum 60 minutters fysisk aktivitet hver dag (NRK, 2019). I følge barnehagelærer B ser de en vesentlig betydning av å være i naturen med tanke på fysisk aktivitet og barn. Dette forklarer han med at når fysioterapeuter har vært inne for å undersøke om et barn trenger ekstra tiltak angående motorikk, konkluderer de alltid med at barna får det de trenger i barnehagen, fordi de tilbringer så mye tid i naturen.

Informantene forklarer kontinuerlig gjennom sine intervjuer hvor positivt naturen påvirker barns motorikk. Da vi kom med utsagnet om at *friluftsbarnehager er motorikkfabrikker* (Berg, 2005), svarte begge barnehagelærerne at de enige i utsagnet og begrunner dette med at: «det er få ting som bygger så god motorikk som det å gå turer i ulendt terreng». Barnehagelærer B forteller at motorikk har lite fokus fordi: «uansett hva vi gjør i skogen, blir motorikken inn i

det». Som Anne Berg (2005) forklarer i sitt prosjekt *Natur- og friluftsbarnehager – en motorikkfabrikk*, tilser testene at barn i natur- og friluftsbarnehager har utviklet en bedre motorikk, spesielt når det gjelder grovmotorikk. Konklusjonen er også at det ble funnet en signifikant forskjell på motorikken til barna. Barna i natur- og friluftsbarnehager hadde langt bedre resultater enn de ordinære barnehagene (Berg, 2005, s. 69-71).

5.4 Læringspress

I de senere år har vekten på barnehagens oppgave med å legge til rette for læring blitt stadig sterkere fremhevet (Foss & Lillemyr, 2013, s. 127).

Da vi spurte hva informantene tenker om økt læringspress, svarer begge at de merker et økende press. Barnehagelærer A merker en endring etter at den nye rammeplanen kom i 2017. Han forklarer at den setter mer krav til hvordan personalet skal være, og innholdet i barnehagen har blitt mer tydelig. Dette er en konsekvens av endringen i rammeplanen fra å si bør i 1996, til dagens rammeplan som sier skal.

Barnehagelærer B forteller også hvordan det økende læringspresset har påvirket ham og personalet. Han forteller at han merker at det stilles flere krav og økt kompetanse til de voksne, der de snakker mer faglig og det stilles mer krav til ham som avdelingsleder. Dette mener han er det positive med læringspresset, at kompetansen i personalet har økt. Dette kan vi se i forbindelse med at i stortingsmelding 41 (2008-2009), skriver de at barnehagen trenger flere utdannede pedagoger for å sikre høyere kvalitet, men den nye pedagognormen trådte ikke i kraft før 1. august, 2018. Etter vår mening er det dette øke som har ført til økt kompetanse i barnehagen. Det å snakke mer faglig sammen, bidrar nok til økt bevissthet rundt læring, mer enn til høyere kompetanse. Barnehagelærer B forteller igjen at det jobbes med å ikke la læringspresset nå frem til barna, men at det blir bearbeidet på personalmøter.

Barnehagelærer B forteller oss at de er kjøpt opp av en stor kjede, som gjør at de merker læringspresset på en helt annen måte, med tanke på deres krav til å dokumentere, og å sikre at de følger rammeplanen. Han forteller at læringspresset er til for å kvalitetssikre innholdet de gir barna i barnehagen. Dette ser vi i sammenheng med hva som står i stortingsmelding 41 (2008-2009), hvor regjeringen har som mål at det skal være god kvalitet i alle barnehager, «både gamle og nye, store og små, offentlige og private barnehager». Det er store variasjoner i barnehagesektoren i Norge når det gjelder eierform, størrelse, organisering og kompetansen til personalet. Derfor tror vi at dokumentasjon er en stor del av det læringspresset

barnehagelærer B kjenner på. Dette er i forbindelse med at de nye eierne stiller krav til kvalitet i barnehagen, som igjen gjør at barnehagen må dokumentere til og forsikre eierne om at kvaliteten i barnehagen opprettholdes. Konsekvensen av læringspresset mener han er dokumentering og mindre tid til barna.

Informantene svarer at de ikke tror voksenstyrte aktiviteter med skolerelatert fokus er den beste metoden for kvalitetssikring. Barnehagelærer B påpeker igjen at vi bør la barna være i nuet, og ta vekk det presset som gjør at vi får mindre tid til å være med barna. Barnehagelærer B og hans personale virker som en motvekt på læringspresset, og vil fokusere på å være i nuet, og ikke la styringsmaktene kontrollere alt de skal gjøre. Dette kan vi se har en kobling til hva forsker ved Pedagogisk institutt på NTNU, Einar Sundsdal, sier om de ansatte skal gjøre for å befri seg selv og barna fra kravene til styringsmaktene. Han sier at de skal stole på seg selv og være lojale nedover, overfor barna, og ikke oppover i systemet (Sandgrind, 2013). Vi tolker at barnehagelærer B og Sundsdal mener det samme når det gjelder å stå imot presset ovenfra og bruke sin egen dømmekraft.

Vi presenterte informantene for en artikkel av Schaaning (2018) som advarer om for mye læringspress i barnehagen, og at barn hele tiden må vurderes, testes og måles. Som barnehagelærer B sier: «ser man tendensene i barnehagesektoren samt fra øverste hold i regjeringen og i kommunen, at det er et voldsomt læringspress, hvor man skal kartlegge og gjøre en del andre ting». Dette mener han er en uting. Barnehagelærer A hevder også at for personalet sin del blir det mer dokumentasjon, som igjen påvirker kvaliteten av en-til-en tiden mellom de voksne og barna. «Det blir mer skrivearbeid og dette påvirker i den forstand at evaluering er viktig, men blir det for mye av det, går det utover barna og kvaliteten». Dette kan være en følge av at barnehagen gikk fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2006. Her fikk barnehagen rollen som starten på det lange utdanningsløpet (Foss & Lillemyr, 2013, s. 135). Johanne Lynngård (2019) mener at hvis man skal øke kvaliteten i barnehagen gjennom lekende læring, må man observere, lytte, leke, utforske og ha gode samtaler, både spontant og planlagt. Hun mener også at tiden ikke strekker til når man skal komme igjennom alle fagområdene i en travel barnehagehverdag. Dette ser vi i sammenheng med hva barnehagelærer A sier om at tiden brukt på å komme gjennom alle fagområdene og sikre faglig kvalitet, tar over tiden med barna.

Begge informantene har kjent på det økende læringspresset. Barnehagelærer A mener at veien går mot et økende press og at presset har økt gradvis etter at barnehagen kom under Kunnskapsdepartementet. Dette ser vi i sammenheng med hva Foss & Lillemyr (2013, s. 127) hevder om at i de senere år har vekten på barnehagens oppgave med å legge til rette for læring, blitt stadig sterkere fremhevet. Barnehagelærer B tror også at dagens økende press bare varer i en periode før pendelen snur og læringspresset blir mindre. Barnehagelærer A sier at: «for barns del tenker jeg at så lenge man har dyktige barnehagearbeidere som vet å benytte seg av de arbeidsmetodene som barn lærer best i, som er lek rett og slett, unngår barna å kjenne på læringspresset». Dette mener vi har en sammenheng med det Vygotskij sier om barns læring. Han mener at barn kan oppnå det potensielle utviklingsnivået gjennom veiledning fra et flinkere barn eller en voksen (Lillemyr, 2012, s. 128). Vi tolker dette med at det økende læringspresset ikke skal gå ut over barnet, verken tilbudet barnet har med en-til-en tid til personalet, eller tilbudet av aktiviteter og tilrettelegging. Lekens betydning for barnets læring begrunner vi sammen med hva barnehagelærer A sier, om at lek er arbeidsmetoden barn lærer best i. Lekens generelle egenskaper kan ha et stort pedagogisk potensial, leken kan tjener mange funksjoner (Lillemyr, 2012, s. 39).

Informantene legger vekt på at barnehagen ikke må bli for «skolsk», og at det enorme psykiske presset flere kjenner lenger opp i skolen, må avverges. Vi ser dette i sammenheng med hva Lynngård (2015) sier om at når rammeplanen ble endret i 2006, ble det en draging mot en mer skolepedagogisk praksis. Barnehagelærer B sier at: «man skal være så god på alt, man skal kunne alt, man skal være perfekt på alle områder og det fungerer ikke, det gjør at man blir stresset». Hans påstand velger vi her å knytte opp med hva Klitmøller og Sommer (2015, s. 75) hevder om at tidlig skolerelatert innsats ikke gir senere gevinst. Som barnehagelærer B svarer i et av de andre spørsmålene, er han ikke tilfreds med det økende læringspresset, han vil heller ikke at barna skal kjenne på et læringspress og er derfor en stopper for dette. Han ser heller viktigheten av at personalet og barna griper fatt i nuet.

På spørsmål om problemstillingen vår, var informantene samsvarte på at læringspresset er til stede og har påvirket bruken av naturen som læringsarena, i den forstand at de må være mer bevisst på innhold og dokumentasjon. Informantene mener at det handler om personalets kompetanse til å tilrettelegge for gode læringssituasjoner, samt at læringspresset ikke skal ta tiden bort fra barn-voksen-relasjonen gjennom tid brukt på dokumentering. Dette ser vi i sammenheng med omsorgen det er i barn-voksen-tiden. Tholin (2018, s. 69) mener dette har

kommet i skyggen av «læringsvinden» som er over barnehagen. Hun hevder at det økende læringspresset bidrar til at omsorg kommer i skyggen av læring og at dette reduserer oppmerksomhet mot omsorg. Derfor påpeker hun viktigheten av at barnehagens oppmerksomhet må rettes mot omsorg og læring, hver for seg, men at det samtidig opprettholdes som en helhet.

Dette svaret kan vi se likheter med i henhold til Sundsdal svar i artikkelen *Naturlig danning*, hvor han sier at: «Barnehagelærerne pådyttes alt for mange krav til dokumentasjon og læringsmål. De bør heller simpelthen ta med seg barna ut og la dem bli kjent med og glad i naturen på sin måte, ikke som noe vi skal utnytte og bestemme over» (Sandgrind, 2013).

6.0 Konklusjon

I oppgaven vår har vi fordypet oss i både eldre teori og nyere forskning angående naturen som læringsarena og læringspress i barnehagen.

Ut ifra problemstillingen *hvordan påvirker økende læringspress bruk av naturen som læringsarena*, konkluderer vi med at da barnehagen gikk fra Barne- og familiedepartementet og over til Kunnskapsdepartementet i 2006 og spesielt etter innføringen av en ny rammeplan i 2017, har det blitt et økende læringspress i barnehagen. Dette påvirker personalet i større grad enn barna. Barnehagelærer A og hans personale føler et press om å måtte komme igjennom så store deler av rammeplanens innhold, at det påvirker bruken av naturen i en negativ forstand. Fagområdene som Kunnskapsdepartementet har pålagt barnehagene å komme igjennom, gjør at tiden brukt på naturen som læringsarena blir nedprioritert, og den blir mindre brukt enn tidligere.

Ved at barnehagelærer B har benyttet naturen hver dag siden oppstart, ligger naturen så implementert i grunnpilarene til barnehagen at de ikke er blitt like påvirket av læringspresset. Han forteller likevel at han må begrunne faglig og dokumentere mer om hva de bruker tiden på i naturen og dette går utover tiden brukt til barna. Gjennom intervjuene har vi merket oss at begge informantene mener det økende læringspresset også har positive påvirkninger på barnehagen. Den positive siden med det økende læringspresset, er at det stilles mer krav til de ansatte i barnehagen. Det stilles gjennom den nye pedagognormen krav til flere kvalifiserte pedagoger per barn, noe som gjør at kompetansen og kvaliteten øker, samt flere faglige samtaler blant de ansatte.

Våre funn i denne oppgaven tyder på at et økende læringspress allerede eksisterer i barnehagesektoren, og at det påvirker bruken av naturen som en læringsarena. En gjennomgående tanke vi har hatt fra start til slutt i dette forskningsprosjektet, er om pedagogene klarer å ha grunntanken «til barnets beste» i bunn. Alt snakk om et økende læringspress og at personalet skal være en motvekt for å hindre at det når barna, mener vi er med bevissthet om at det er til barnas beste. Som framtidige barnehagelærere ser vi viktigheten av å kunne reflektere over det påvist økende læringspresset barnehagen står ovenfor. Det er viktig at vi, og som informantene også har nevnt, ikke lar læringspresset gå utover barna. Baktanken med alt vi gjør skal være for barnas beste. Det økende læringspresset stopper ikke i denne bacheloroppgaven, og det hadde vært interessant å se hvordan endringene påvirker informantbarnehagene våre videre framover. Til slutt vil vi også si at forskningen vår er basert på synspunktene til to pedagoger og undersøkelsen er ikke nødvendigvis representativ for flere enn dem.

7.0 Litteraturliste

Angell, M., Nordtømme, S. & Hogsnes, H (red.). (2010). *Barnehagens læringsliv*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring: Barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager med forskrifter og departementets merknader til bestemmelsene* (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/rundskriv/f-08-2006.pdf>

Barne- og familiedepartementet. (1996). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Departementet Akademika

Bekkhus, M., Borge, A.I.H., Brendgen, M., Ulset, V. & Vitaro, F. (2017). *Time spent outdoors during preschool: Links with childrens cognitive and behavioral development*. (Journal of Environmental Psychology 52 (2017) 69e80)

Berg, A. (2005). *Friluftsbarnhagen- en motorikkfabrikk?: Testing av barns motorikk barn* Vol. 23 2005 nr 2. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.

Bergsland, M. D. & Jæger, H. (Red.). (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Christoffersen, L., Johannessen, A. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Oslo: Abstrakt

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Doverborg, E., Pramling, N. & Pramling, S. I. (2015). *Å undervise barn i barnehagen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Fischer, U. & Madsen, L. B. (2002). *SE HER! Om barns oppmerksomhet og førskolelærerens rolle*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid* (LOV-2017-04-28-23). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>
- Foss, E. & Lillemyr, O. F (red.). (2013). *Til barnas beste: veier til omsorg og lek, læring og danning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Greve, A., Jansen, T. T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret: Barnehagelærerens fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A. (2016, 20. september). *Barna får for liten tid til lek*. OsloMet. Hentet fra <https://forskning.no/pedagogiske-fag-barn-og-ungdom-oslomet/barna-far-for-liten-tid-til-lek/396569>
- Hagen, T. L., Moser, T (red.) & Sandseter, E. B. H. (2014). *Barnas barnehage: Kroppslighet i barnehagen: Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (2. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hammer, A. S. E. (2012). *Undervisning i barnehagen*. I E. E. Ødegaard (red.), *Barnehagen som dannelsesarena*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hennum, B.A., Pettersvold, M. & Østrem, S. (2015). *Profesjon og kritikk*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Hilmo, I., Holter, K., Langholm, G. (red.), Lea, A. & Synnes, K. (2011). *Forskerfrøboka - barn og natur*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hogsnes, H. D. (2010). *Barnehagen i endring*. I H. D. Hogsnes (Red.), *Barnehagens læringsliv* (s. 53- 76). Bergen: Fagbokforlaget.

Jakobsen, S.E. (U.Å.) *Forskere advarer om for mye læringspress i barnehage og skole.*

Hentet fra <https://www.forskningsdagene.no/artikler/forskere-advarer-om-for-mye-larningspress-i-barnehage-og-skole!t-2345>

Klitmøller, J (red.), & Sommer, D. (2015). *Læring, dannelse og utvikling: Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole.* København: Hans Reitzels Forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Temahefte om natur og miljø.* Hentet fra

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/290161-temahefte_om_natur_og_miljo.pdf

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

Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009/id563868/sec1>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.* Hentet fra

<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2018, 11. januar). *Flere barnehagelærere i barnehagen.* Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/flere-barnehagelarere-i-barnehagen/id2585153/>

Lafton, T. & Otterstad, A. M. (red.). (2018). *Barnehagepedagogiske linjeskift.* Bergen:

Vigmostad & Bjørke AS.

Lillemyr, O. F. (2012). *Lek på alvor: Barn og lek – En spennende utfordring* (3utg.). Oslo:

Universitetsforlaget.

Lynngård, A. M. (2015). På jakt etter naturfag i natur- og friluftsbarnehagen. In B. O. Hallås

& G. Karlsen (Eds.), *Natur og danning. Profesjonsutøvelse, barnehage og skole.*

Bergen: Fagbokforlaget.

Lynngård, J. (2019, 8. mai). *Lek, læring eller lekende læring?* Hentet fra

<https://www.barnehage.no/artikler/lek-laering-eller-lekende-laering/464753>

Lysklett, O. (2013). *Ute hele uka: Natur- og friluftsbarnhagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Sandgrind, S. W. (2013, 27. september). *Naturlig danning*. Hentet fra

<https://www.barnehage.no/artikler/naturlig-danning/428577?fbclid=IwAR0Ig37qpAz-4FpPv32FxquJKtPDz7vqpgTWDKbCoKMsoKLriQxOKjEvHdY>

Sandseter, E. B. H. (2013). "Når det kile i magen, må æ bare flir og hyl!". *Betydningen av barns risikofylte lek*. I Kvello, Ø. (Red.). *Barnas barnehage 2: Barn i utvikling* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Siem, B. (2019, 10. april). *Aktivitetmålingar gir nye svar: Berre halvparten av barna er aktive nok*. NRK. Hentet fra <https://www.nrk.no/sognogfjordane/berre-halvparten-av-barna-er-aktive-nok-1.14509730>

Sigmundsson, H. & Pedersen, A. V. (2000). *Motorisk utvikling: Nyere perspektiv på barns motorikk*. Oslo: Sebu forlag.

Tholin, K.R. (2018). *Omsorg usynliggjøres og trenger en tydeligere posisjon*. I: V. Glaser m.fl. (red). *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. Kap. 4, s. 59-69. Oslo: Universitetsforlaget.

8.0 Vedlegg

8.1 Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Læringspress i barnehagen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *se hvordan barnehagen bruker naturen som læringsarena*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I dette prosjektet ønsker vi å finne ut av hvordan økende læringspress påvirker bruk av naturen som læringsarena. Det vi ønsker å oppnå med dette intervjuet, er på hvilken måte barnehagen merker læringspresset, og hvordan de benytter seg av naturen til lek og læring.

Problemstilling: *Hvordan påvirker økende læringspress bruk av naturen som læringsarena?*
Dette er en bacheloroppgave i Natur, helse og bevegelse 3.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er valgt ut til å bli med i dette intervjuet på grunnlag av din ansettelse i barnehage med fokus på natur. Vi har fra tidligere observert at du innehar kompetansen vi ser etter for å kunne utføre et tilfredsstillende forskningsprosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et intervju, som det vil bli tatt lydopptak av. Det vil ta deg ca. 30-45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan barnehagen jobber med naturfag og hvordan de tilrettelegger for dette, hva barnehagen tenker om økt læringspress og hvordan dette påvirker barnehagehverdagen. Dine svar fra intervjuet vil bli transkribert og registrert elektronisk.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Personene som vil ha tilgang til opplysningene er prosjektgruppen, bestående av: Tom Aareskjold og Andreas Winjum, samt veileder: Randi Danielsen

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, samt at alt av lydopptak vil bli slettet ved prosjektets slutt.

Vi vil verken bruke navn eller andre opplysninger som vil kunne gjenkjennes i mulig publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.2019. Alt av personopplysninger og lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
å få rettet personopplysninger om deg,
å få slettet personopplysninger om deg,
å utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Høgskulen på Vestlandet ved:

Vårt personvernombud: *Halfdan Mellbye*: tlf:55301031/ mail:
personvernombod@hvl.no

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no)
eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju om læringspress i barnehagen*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *31.05.2019*

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.2 Intervjuguide

- Hvor lenge har du jobbet i barnehage?
- Hvilken type barnehage jobber du i?
- Hvilken stilling har du i barnehagen?
- Er barnehagen offentlig eller privat eid?
- Hva tenker du når du hører «naturen som læringsarena»?
- Hvor ofte er dere ute i naturen?
- Hvordan bruker du men også personalet i barnehagen naturen som læringsarena?
- Hva mener du er fordelene for barna når de bruker naturen som læringsarena?
- Hva er den største forskjellen på barnas aktivitetsnivå eller bevegelsesmønster når de er ute i naturen, kontra lekeplassen?
- Da har jeg et utsagn her til deg. I en artikkel av Anne Berg sier hun at friluftsbarnhager er motorikkfabrikker, hva tenker du om det?
- På hvilken måte kan fokus på motorikk være en negativ faktor for andre læringsaspekter? Tar fokus på motorikken opp tiden for andre områder?
- Hvordan begrunner du faglig tiden din brukt i naturen, i stedet for at for eksempel at dere skal sitte og lese bøker med barna. Hvordan begrunner du og hva mener du barna får ut av det å være i naturen i stedet for?
- En artikkel av Schaaning i Forskningsdagene advarer han om for mye læringspress i barnehage og skole, og at barnehager og skoler er arenaer der barna hele tiden må vurderes, testes og måles. Hva tenker du om dette, føler du at barna må vurderes, testes og måles?
- Ser du en sammenheng med å være ute i naturen og være klar til skolen?
- Hvordan påvirker det økende læringspresset hverdagen til barna?
- Er det heller mer et læringstrykk på deg som voksen i barnehagen?
- Føler du at det var et tidspunkt der det ble mer press og læring?
- Vi har jo snakket om hva du tenker om økt læringspress i barnehagen, og at det er både positive og negative sider med det?
- Hvilke konsekvenser har dette for bruk av naturen som læringsarena?

- Mange kaller seg for friluftsliv barnehager, og har kanskje en fast tur dag i uka, men viss du skulle definere hva friluftsliv i barnehagen er i forhold til uteliv i barnehagen, hva svarer du?
- Hva har alderen på gruppa å si på hvordan læring blir benyttet og naturen?
- Hva ville du hatt større fokus på for å øke læringsutbytte i barnehagen?
- Hvordan er din egen kompetanse om språk utvikling for eksempel?
- Hvordan er din egen kompetanse i naturfag? Hva med kursing, når hadde dere det sist?
- Hvordan er personalets kompetanse, har de hatt noe kursing rundt naturfag?
- Hvordan jobber barnehagen med temaet naturfag?
- Hvordan treffer påstanden « Barna lærer mer om å være i naturen, enn læren om naturen.» dere i barnehagen?
- Hvordan tilrettelegger barnehagen for at barna kan bli nysgjerrige på naturvitenskapelige fenomener?
- Her har jeg et sitat fra rammeplanen: Gjennom arbeid med natur, miljø og teknologi skal barnehagen bidra til at barna får kjennskap til naturen og bærekraftig utvikling, lærer av naturen og utvikler respekt og begynnende forståelse for hvordan de kan ta vare på naturen Hvordan jobber barnehagen med dette?
- Oppfølgingsspørsmål til BHG B: Dere har fått nye eiere, i hvilken grad påvirker dette innholdet i barnehagen?
- Viss du ikke har kjent på et læringstrykk, tror du det kommer til å bli mer press og skole forberedende i fremtiden?
- Tror du naturfag eller det å bare være ute i nature blir stående med tanke på læringspresset som er nå eller det som vil komme i fremtiden?
- Hva tenker du om problemstillingen vår «Hvordan påvirker økende læringspress bruk av naturen som læringsarena»?
- Annet? Noe mer du har lyst å si?

