



MASTEROPPGAVE

Barns lek i naturen- fra barn og barnehagelærer
sitt perspektiv

Childrens play in nature- from child`s and
kindergarten teachers perspective

Johanne Lynngård

Master i barnehagekunnskap

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Marianne Presthus Heggen og Alicja Renata Sadownik

29.05.20

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

To år på masterstudie og til sammen fem år på høghskolen er nå ved veis ende. Jeg er lettet, glad og utrolig stolt over å nå stå klar med min egne ferdigskrevne masteroppgave!

Jeg har på siden av studiene jobbet i barnehage. Dette har gitt meg erfaringer som jeg aldri ville ha vært foruten. Det har vært slitsomt å balansere jobb og skole, men i ettertid har det vært verdt strevet.

Jeg vil takke min mamma som alltid støtter, hjelper og diskuterer det faglige med meg. Uten henne hadde jeg aldri kommet meg gjennom disse to årene. Jeg vil også takke mine to veiledere Marianne Presthus Heggen og Alicja Renata Sadownik for god og nyttig hjelp med masteroppgaven.

Nå starter et nytt kapittel i livet og jeg er klar for å jobben som venter ute i barnehagen!

Bergen, mai 2020

Johanne Lynngård

Sammendrag

Formålet med denne studien er å få et innblikk i barns lek i naturen fra både barn og barnehagelærer sitt perspektiv. Problemstillingen i studien er: «Hva sier barn og barnehagelærere om betydningen av lek i naturen?» I denne kvalitative casestudien er det brukt flere metoder for innsamling av datamateriell. For å kunne besvare problemstillingen er metodene som er brukt intervju med barnehagelærere, gruppeintervju med barn og observasjoner av barn i natur. Dette til sammen danner hovedmaterialet og ble drøftet i lys av tidligere forskning og det teoretiske rammeverket.

Det teoretiske rammeverket i studien er kulturhistorisk teori og Hedegaard sin modell fra 2009 danner grunnlaget for dette (Hedegaard, 2009, s. 73). Gjennom arbeidet med denne studien ble det også utviklet en ny versjon av modellen til Hedegaard hvor *natur* har en sentral posisjon.

Gjennom studien blir det løftet frem og drøftet betydningen ulike former for lek i natur har på barn, hvordan naturen i seg selv er et middel i lek, og også pedagogenes rolle i barns lek i naturen. Noen sentrale funn og konklusjoner var at det var en tydelig felles kultur for å bruke natur i barnehagen, været ble omtalt av både barn og voksne og spilte stor rolle for barnas trivsel i barnehagen, personalet må ha en reflektert holdning til når og hvordan de skal delta i barnas lek, pedagogene bekrefter synet om at barn lærer av seg selv gjennom sansing og bevegelse i naturen, og barn former sin egen lek- kultur med påvirkning fra andre praksiser.

Resultatene viser til en enkelt studie fra en barnehage og kan derfor ikke generaliseres.

Abstract

The purpose of this study is to gain an insight into children`s play in the nature seen from both children and kindergarten teachers perspective. The research question in this study is: “What do children and kindergarten teachers say about the importance of play in nature?” In this qualitative case-study it is used several different methods for data collection. The methods used to answer the research question are interview with kindergarten teachers, group interview with children, and observations of children in nature. This together formed the main material and was discussed in light of previous research and the theoretical framework.

The theoretical framework in this study is cultural historical theory and Hedegaard`s model from 2009 form the basis of this (Hedegaard, 2009, p. 73). Through this study a new version of Hedegaard`s model was developed where *nature* has a central position.

The study discusses how the different types of play in nature affect children and what importance it has. The kindergarten teachers role in children`s play in nature is also discussed. Some of the main findings and conclusions is that it is a common culture for the use of nature in the kindergarten, the weather has an important role on the wellbeing in the kindergarten, the adults must have a reasonable attitude about when and how to participate in the children`s play. The kindergarten teachers confirm the view that children learn by themselves, true sensation and movement in nature. Children form their own play- culture with the influence of other practices.

The results refer to a simple study from one kindergarten only, and cannot be generalized.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Abstract	4
Figurer	8
1 Innledning	9
1.1 Tema og bakgrunn	9
1.2 Problemstilling	10
1.3 Tekstens oppbygning	10
1.4 Relevans for feltet	11
2 Teori	12
2.1 Kulturhistorisk teori	12
2.2 Hedegaards modell om barns læring og utvikling gjennom deltaking i institusjonelle praksiser	14
2.2.1. Samfunnsnivå	14
2.2.2. Institusjonelt nivå.....	16
2.2.3. Individnivå	17
2.3 Fra Hedegaards modell fra 2009 til min studie og en ny modell?	17
3 Tidligere forskning	19
3.1 Lek	19
3.2 Hva leker barn når de er i naturen?	21
3.3 Barn i natur	22
3.4 Naturen som læringsarena	25
3.5 Voksnes deltagelse i lek	26
3.6 Barns perspektiv.....	27
4 Metodisk tilnærming	28
4.1 Casestudie.....	28
4.1.1 Barnehagen	29

4.2	<i>Metoder for datainnsamling: Observasjon, barnesamtaler og intervju:</i>	30
4.2.1	Observasjoner.....	30
4.2.2	Barneintervju/ samtaler.....	31
4.2.3	Intervju med barnehagelærere.....	32
4.3	<i>Forstudie: Tester ut intervjuguide på barnehagelærer</i>	33
4.4	<i>Min rolle som forsker</i>	34
4.5	<i>Dataanalyse → innholdsanalyse</i>	35
4.6	<i>Reliabilitet og validitet</i>	36
4.7	<i>Etiske overveielser</i>	37
5	Resultater	39
5.1	<i>Kultur for lek i natur?</i>	39
5.1.1	Pedagogene.....	39
5.1.2	Barna.....	40
5.1.3	Observasjoner.....	40
5.2	<i>Voksnes roller og deltagelse i barns lek</i>	41
5.2.1	Pedagogene.....	41
5.2.2	Barna.....	42
5.2.3	Observasjoner.....	43
5.3	<i>Hvilken betydning har lek i natur på barns utvikling og læring?</i>	44
5.3.1	Pedagogene.....	44
5.3.2	Barna.....	45
5.3.3	Observasjoner.....	45
6	Drøfting	47
6.1	<i>Kultur for lek i naturen?</i>	47
6.2	<i>Alle snakker om været – det finnes ikke dårlig vær bare dårlige klær?</i>	51
6.3	<i>Voksnes roller og deltagelse i barnas lek</i>	53
6.4	<i>Hvilken betydning har lek i natur på barns utvikling og læring?</i>	57
6.5	<i>Barnas motiver og aktiviteter i et kulturhistorisk perspektiv</i>	59
6.6	<i>Vurdering av egen modell</i>	60
6.7	<i>Avsluttende drøfting og videre implikasjoner</i>	61
7	Referanseliste	63

8	Vedlegg A.....	70
9	Vedlegg B.....	77
10	Vedlegg C.....	84
11	Vedlegg D.....	86
12	Vedlegg E.....	87

Figurer

Figur 1. A model of children`s learning and development through participation in institutionalized practice. (Hentet fra Hedegaard, 2009, s. 73)

Figur 2. En modell som viser sammenhengen mellom barns læring og utvikling gjennom de ulike nivåene i Hedegaards modell naturens betydning i dette. (Lynngård, 2020, s. 20)

1 Innledning

1.1 Tema og bakgrunn

Lek er det viktigste som skjer i barnehagen og har størst plass når vi er i naturen - sitat pedagog

Dette sitatet er en fin innramming til min masteroppgave som handler om barns lek i natur. Temaet kan i stor grad knyttes til norske verdier og norsk kultur, og det å bruke naturen i barnehagen er et krav fra samfunnet, uttrykt gjennom rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Sitatet fra denne pedagogen er forankret i kulturen hun er en del av, og i dette sitatet viser hun et uttrykk for hvilke verdier som er synlig i barnehagens praksis. Den norske barnehagen skal ha et helhetlig syn på barns utvikling og læring, der leken danner grunnlaget for mye av den pedagogiske virksomheten som foregår der (Udir, 2017). Lek er viktig, og spesielt i nordisk barnehagetradisjon mener man at lek i naturen har stor betydning for barns utvikling (Halldén, 2009b). Barns lek i natur er også knyttet til oppfatninger om god barndom (Sanderud & Gurholt, 2012). Det har vært en økende forskning på barn i natur (Sanderud & Gurholt, 2012; Lynngård, 2015; Hallås & Heggen, 2018). Bakgrunnen for denne forskningen er variert og løfter frem ulike perspektiv i forhold til barn i natur. Noen knytter dette til fysisk aktivitet, helse og miljøengasjement (Sanderud & Gurholt), mens andre forskere ser på hvordan barnehager arbeider med ulike fagområder i naturen (for eksempel Lynngård, 2015). Barns tilknytning til natur skapes gjennom å være i natur (for eksempel Jørgensen, 2014), og barn skaper egne «steder» i naturen som har betydning for slik tilknytning (Myrstad, 2018). Dette er viktig både for barnets egen utvikling, og for barnets forståelse av sammenhenger i naturen (Sanderud & Gurholt, 2012).

Gjennom egen barndom, studier og mitt arbeid som barnehagelærer i en gårds og -friluftsbarnehage har jeg fått egne erfaringer, og jeg har sett og erfart hvordan barn tar i bruk naturen og skaper sine egne «steder» og lekeunivers. Min interesse for dette temaet er formet gjennom deltagelse i de ulike kulturene jeg har vært en del av. Gjennom min egen barndom har jeg fått interesse for, og også tilknytning til natur. Min familie har hatt sine egne tradisjoner for hvordan vi har brukt naturen, og jeg gikk også i en barnehage som brukte naturen aktivt. Samtidig som jeg husker en barndom med mye positiv aktivitet i naturen, husker jeg også min egen motstand og til dels frustrasjon over at jeg måtte være med mine

foreldre på tur i naturen i all slags vær, men andre barn fikk gjøre det de ville. Dette kan være medvirkende til at jeg ønsket å få frem barnets perspektiv i denne oppgaven. Hva tenker barna egentlig? Barnets rett til medvirkning i prosessene som angår det som foregår i barnehagen er sentralt i norske barnehager (Bae, 2011; Udir, 2017). Til tross for dette finnes det få studier som jeg kjenner til der barnas egne synspunkter om lek i natur kommer frem. I denne masteroppgaven har jeg derfor valgt å fokusere på barns lek i naturen sett fra barn og barnehagelærer sitt perspektiv. Dette gjøres i lys av kulturhistorisk teori og tidligere forskning.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen jeg har valgt for min oppgave er:

«Hva sier barn og barnehagelærere om betydningen av lek i naturen?»

For å besvare denne problemstillingen og få frem mange ulike perspektiv har jeg gjennomført en casestudie der jeg har brukt mange ulike metoder. Jeg har gjennomført barnesamtaler i gruppe, intervjuet pedagoger og jeg har samlet inn flere observasjoner. Jeg drøfter funnene i lys av tidligere forskning om barn i natur, og kulturhistorisk teori der Hedegaard sin modell om barns læring og utvikling er sentral (Hedegaard, 2009, s. 73). For å kunne svare på problemstillingen utviklet jeg en ny modell hvor natur er med som et eget nivå.

1.3 Tekstens oppbygning

I *kapittel 1*, presenterer jeg tema, bakgrunn og relevans for feltet. I *kapittel 2*, presenterer jeg det teoretiske rammeverket som jeg har brukt i min oppgave. Her har jeg først en kort presentasjon av kulturhistorisk teori før jeg presenterer Hedegaards modell fra 2009, som viser hvordan barn lærer og utvikler seg gjennom deltagelse i institusjonelle praksiser. Jeg vil i dette kapitlet også presentere en ny modell som jeg selv har utviklet gjennom denne studien. I *kapittel 3* har jeg en kort gjennomgang av tidligere forskning som er aktuell i forhold til mitt tema og problemstilling. I *kapittel 4* presenterer jeg min metodiske tilnærming, casestudium, de ulike metodene jeg har brukt, analyse, min egenrolle som forsker og forskningsetiske avveininger. I *kapittel 5* blir resultatene presentert, og disse blir drøftet i *kapittel 6*. I *kapittel 7* har jeg en avsluttende drøfting.

1.4 Relevans for feltet

Jeg håper at min masteroppgave kan være et bidrag i diskusjonen om betydning av barns utvikling gjennom lek i naturen. Den er også et bidrag i forhold til å løfte frem barns perspektiv i forskning. Jeg tror at den vil være relevant for barnehagelærere og i barnehagelærerutdanninger, og også på forskere i dette feltet.

2 Teori

2.1 Kulturhistorisk teori

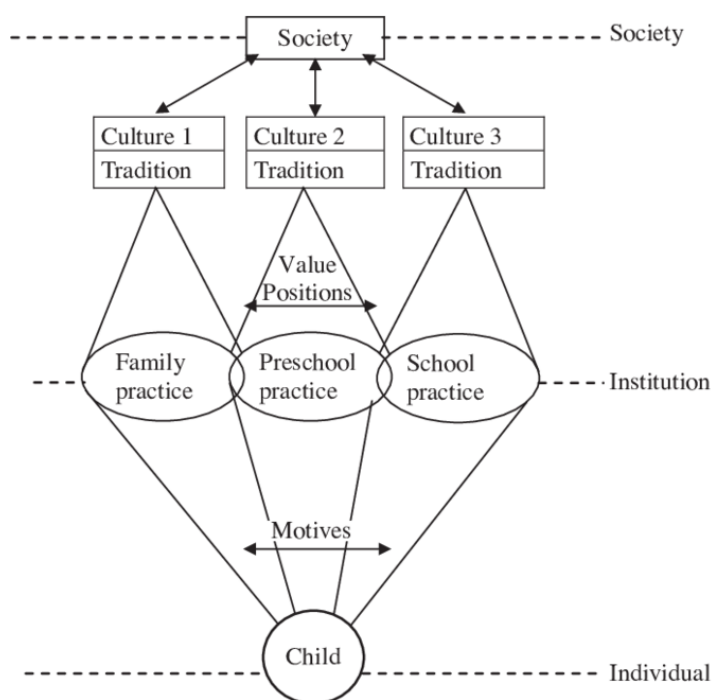
Kulturhistorisk teori bygger på Vygotsky og hans teorier om at barn utvikler seg og lærer gjennom deltagelse i ulike kulturelle praksiser. Barn deltar i mange praksiser der overordnede samfunnsmessige forhold legger føringer for det som skjer i andre praksiser som barnet er deltaker i. Dette kan være familie, barnehage, vennegrupper og skole. Kulturhistorisk teori brukes mye i forskning på barndom og barns utvikling, og er godt egnet når man skal forstå hvilken betydning kulturelle praksiser og prosesser som foregår i disse har på utviklingen til mennesker (Rogoff, 2003, s.10). Teorien fokuserer ikke bare på utvikling, men også på prosessene som skjer gjennom denne utviklingen (Fleer & Versoy, 2018, s. 226). I kulturhistorisk teori er både kultur og historie sentrale kontekster for å forstå utvikling og læring (Postholm, 2014, s. 43). Postholm (2014, s. 44), understreker at aktiviteter som foregår er preget av både fortid og nåtid, og skjer i en kontekst av kulturen og samfunnet man er en del av.

I følge Vygotsky skjer barns utvikling i samhandling med andre barn og voksne (Vygotsky, 1978), der språket og samtaler er et viktig verktøy i forhold til formidling av kultur mellom deltagerne (Vygotsky, 1978). Sentralt i Vygotskys teorier er det han beskrev som den proksimale utviklingssone. Den beskriver hva et menneske kan oppnå medved hjelp av en mer kompetent person enn det ville gjort alene, og dermed flyttes grensene for egen utvikling (for eksempel Fleer & Hedegaard, 2010).

Det finnes ulike tilnærminger til kulturhistorisk teori. I denne oppgaven tar jeg først og fremst utgangspunkt i Hedegaard sin modell fra 2009. Hedegaard sin tilnærming er utviklet innenfor den retningen av kulturhistorisk teori som kalles «Cultural historical wholeness approach» (se figur. 1, s.11). Hedegaard sitt fokus er knyttet til barns utvikling i dagligaktiviteter, og modellen hun har utviklet viser hvordan aktivitetene man deltar i dannes innenfor forventninger og krav som er implementert i ulike institusjonelle praksiser. Disse praksisene er igjen forankret i kulturelle normer og verdier som samfunnet har utviklet over tid. Modellen tar for seg tre plan; individ, institusjon og samfunn og den viser hvordan disse nivåene har en dialektisk relasjon til hverandre. Barnets utvikling skjer ifølge denne modellen gjennom dets deltagelse i ulike institusjonelle praksiser (Hedegaard, 2009; Fleer & Hedegaard, 2010). Det er i konteksten til de ulike relasjonene barnet er medlem av, at denne utviklingen skjer. Dette forstås slik at barnet både blir formet av, og er aktivt med på å forme kulturen og de praksisene det deltar i (Hedegaard, 2009). En viktig forutsetning for barns utvikling innenfor kulturhistorisk teori, er at når dominerende praksiser i barnets dagligliv endres, vil det ledende motivet til barnet også forandres. Denne endringen kan sees på som et ledd i barnets utvikling (Hedegaard, 2009). El'konin (1999), referert i Hedegaard 2009, beskriver en dialektisk relasjon mellom utvikling og kompetanse. Når barnet deltar i praksiser i institusjonene er det forventet å tilpasse seg de ledende motivene i institusjonene, slik at dette blir ledende motiver i deres egne aktiviteter. Barnets tidligere motiver vil influere på hvordan nye motiver utvikler seg, og også hvilke aktiviteter barnet søker når de går inn i nye praksiser. Barnet utvikler kompetanser i aktivitetene de deltar i. Disse aktivitetene fører til nye motiver som igjen vil føre til nye aktiviteter. Lek er en institusjonell forventning i nordiske barnehager. Denne forventningen er forankret i de verdier knyttet til god barndom i nordiske land. Lek er en institusjonell forventning og danner en kontekst for barns motiver. I vår nordiske kultur er det forventet at alle barn leker og at dette blir et ledende motiv for de fleste barn. Nettopp gjennom leken møtes institusjonelle krav og barns væremåte (Lillemyr, 2011). I lys av Hedegaards modell vil man dermed anta at i naturbarnehager som tilbringer mye tid i natur, vil lek i natur utvikles til å bli et ledende motiv. Det vil da være forventet at dette også er et ledende motiv for barna i slike institusjoner.

2.2 Hedegaards modell om barns læring og utvikling gjennom deltaking i institusjonelle praksiser

Modellen til Hedegaard består av ulike nivåer som alle er viktige for å forstå hvordan barns utvikling skjer i en helhetlig kontekst der både samfunn og institusjoner barnet deltar i påvirker hverandre gjensidig. De ulike nivåene i Hedegaards modell fra 2009 blir forklart under.



Figur 1. A model of children's learning and development through participation in institutionalized practice. (Hentet fra Hedegaard, 2009, s. 73)

2.2.1. Samfunnsnivå

På samfunnsnivå nevner Hedegaard formelle retningslinjer som lover og regler og de kulturer som finnes i et samfunn. Kultur innebærer både tradisjoner, normer og verdier, og de institusjonelle praksiser innenfor dette samfunnet er forankret i disse (Hedegaard, 2012).

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Udir, 2017) er ved siden av Barnehageloven det viktigste styringsdokumentet for norske barnehager. Rammeplanen gjenspeiler kulturelle verdier og tradisjoner knyttet til god barndom og disse realiseres gjennom ulike barnehagepraksiser. I rammeplanen understrekes det at barndommens egenverdi skal ivaretas og at lek, trivsel og vennskap er en viktig del av barnehagens verdigrunnlag. Dette sees også på som avgjørende for god barndom. Den nordiske barnehagemodellen med helhetlig tilnærming til utvikling og læring, der barns lek i natur er sentralt, vil ha betydning for de praksiser man finner her. Dette er også fremhevet som viktig i rammeplanen der det understrekes at *naturen er en viktig arena for lek* (Udir, 2017, s. 52). Min problemstilling er knyttet til barns lek i natur. Lek i natur er sett på som en viktig verdi og forankret i styringsdokumenter på samfunnsnivået i forhold til Hedegaards modell (Hedegaard, 2009). Problemstillingen kan også knyttes samtidig som den er knyttet til hvordan barnehagen realiserer samfunnets krav på et institusjonelt nivå. Tilgang på natur er en samfunnsmessig prioritering og er viktig for at barnehagene skal utøve ønsket praksis. I en nordisk kulturhistorisk kontekst oppfattes det som om barn utvikler seg og lærer gjennom å oppholde seg i naturen (Jørgensen, 2014). Norsk natur og friluftsliv er en viktig del av norsk kultur, og det å være mye ute er et typisk trekk ved norske barnehager (Lundhaug og Neergaard (2013). Naturen er regnet for å være et godt sted for barn å være (Jørgensen, 2014), og det knyttes til god barndom. God barndom henger også sammen med det å mestre livet. Begrepet livsmestring er et nytt begrep i rammeplanen (Udir, 2017), uten at innholdet i begrepet er beskrevet der. I kunnskapsløftet (Udir, 2017b) beskrives livsmestring som det å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for eget liv. Mange knytter begrepet til ønske om godt liv og god helse både fysisk og psykisk (Bjerke, Huth & Aandstad, 2019). Det å mestre tøffe forhold i naturen er en viktig del av norsk kultur (for eksempel Jørgensen, 2014), og man kan se livsmestring som en del av dette. Ordtaket «Det finnes ikke dårlig vær, bare dårlige klær» gjenspeiler denne holdningen til natur, vær og vind og begrepet er velkjent i det norske samfunnet. Det har etter hvert blitt publisert en god del forskning på barn i natur (for eksempel Jørgensen, 2014 og Fasting, 2019). Forskning på barn i natur vil ha innvirkning på styringsdokumenter og samfunnsmessige prioriteringer. Dette har vi for eksempel sett i forhold til begrepet risikolek som er kommet inn i den nyeste rammeplanen (Udir, 2017). Forskningen til Ellen Beate Sandseter om risikolek har fått oppmerksomhet både i Norge langt utenfor Norge og det store fokuset på dette er antagelig medvirkende til at begrepet nå er blitt allment og innført i styringsdokumenter.

2.2.2. *Institusjonelt nivå*

Det institusjonelle nivået handler om de ulike praksisene som utgjør det daglige livet i institusjonene. Når norske barnehager tilbringer mye tid i natur gjenspeiler denne praksisen samfunnets verdier og forventninger om god barndom. Flere barnehager i Norge har spesielle satsingsområder. Det finnes ulike pedagogiske profiler eller satsingsområder som kulturbarnehager, naturbarnehager, idrettsbarnehager, og natur og -friluftsbarnhager. Selv om det ikke finnes mye forskning på innholdet i de ulike profilene kan man anta at navnet til en viss grad gjenspeiler praksisene som foregår der. I for eksempel Natur og – friluftsbarnhager kan man forvente at mye av praksisen er knyttet til aktiviteter i natur (Lynngård, 2015). Det finnes undersøkelser som sier noe om praksisene i disse barnehagene, der det blant annet kommer frem at de legger stor vekt på å være i naturen (Lysklett, 2005). Et annet resultat som kan knyttes til praksiser i natur og friluftsbarnhager er at personalet har en tilbaketrukket rolle i forhold til å formidle natur, og at det var en forventning om at barna fikk kunnskaper av å være i natur uten at personalet hadde en aktiv rolle i forhold til dette (Lynngård, 2015). Personalet i barnehagen vil med sine ulike holdninger og kompetanser ha innflytelse på de aktivitetene som foregår, og dermed være med å forme kulturene i barnehagene (Hedegaard, 2009). I tillegg inkluderer Hedegaard, venner og familie som institusjonelle praksiser i forhold til hvem som har innvirkning på aktivitetene som kommer til syne i barnehagen (Hedegaard, 2012). Deltagelser i de ulike praksisene kjennetegnes av kommunikasjon og felles aktiviteter (Hedegaard, 2009, s. 72). Lek er en viktig del av barnehagens praksiser og barnas egen kultur, og selv om barn vokser opp i en gitt kultur kan de selv forme egne kulturer (Ariès, 1996; Oswell, 2013; Papatheodorou, Moyles, & Alin, 2012, referert i Jørgensen, 2014).

Et annet kjennetegn ved norske barnehager er barnets rett til medvirkning (Bae, 2011) og det at man anerkjenner barnets tanker, meninger og følelser (Sadownik, 2017). Dette innebærer at personalet skal involvere barna så mye som mulig i prosesser som angår dem, samtidig som de har et ansvar for å sette grenser og ta beslutninger der det er nødvendig (Kristoffersen, referert i Sadownik, 2017). Dette har også betydning for barnas lek i naturen der personalet må innta ulike roller som noen ganger vil være i konflikt med barnas motiver og aktiviteter.

2.2.3. Individnivå

Det å ta barnets perspektiv er viktig i min oppgave. Hedegaards modell tar utgangspunkt i barnets utvikling og barnets aktiviteter i de daglige praksisene det deltar i. Viktige begrep for å forstå barnets utvikling i denne modellen er *barnets motiver* og *kriser*. Ifølge Hedegaard (2009), vil man alltid vil ha et motiv med det man gjør, og det vil ikke være mulig å gjennomføre en aktivitet uten et motiv. Tidligere erfaringer og kompetanser et barn har opparbeidet seg er resultat av krav og forventninger i andre institusjonelle praksiser. Disse tidligere erfaringene vil påvirke hvordan nye motiver utvikler seg, og hvilke aktiviteter barnet søker i nye praksiser (El`konin, 1999, referert i Hedegaard, 2009). I naturbarnehager vil lek i natur være et ledende motiv og dermed er det forventet at dette også skal bli motiver for barn.

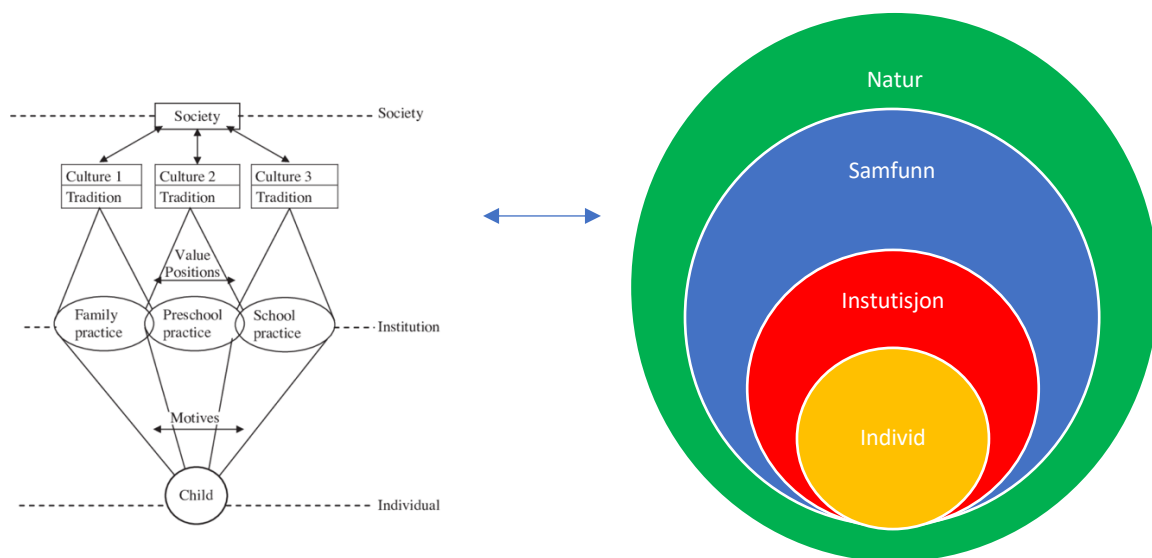
Barnets utvikling skjer gjennom kriser når barnet sosiale situasjon endres enten ved biologiske endringer, eller når aktivitetene barna deltar i endres, når relasjonene til andre personer endres eller ved endringer i materiale knyttet til ulike praksiser endres (Hedegaard, 2009).

2.3 Fra Hedegaards modell fra 2009 til min studie og en ny modell?

I forhold til min problemstilling der jeg har fokus på barns lek i natur har modellen til Hedegaard en svakhet da *natur* ikke er et eget begrep i denne. Mye av forskningen jeg presenterer senere viser til at barnet selv og også barnas kultur påvirkes av naturen der barna oppholder seg. Naturen påvirkes av barna og av andre som oppholder seg der (for eksempel Myrstad, 2018). Jeg tillater meg derfor å ta med et tillegg til Hedegaards modell som viser at naturen har innvirkning på alle nivåene i modellen. Jeg mener at naturen er en så viktig del i forhold til å forstå barns utvikling at det bør være med i en modell som beskriver sammenhenger og vilkår for barns utvikling. Hedegaards modell handler i utgangspunktet om sosiale og kulturelle praksiser. I modellen er materialer eller utstyr/artefakter forankret i kultur, og nevnt som betydningsfulle for barns praksis og utvikling (Hedegaard, 2009, s. 72), mens natur og naturmateriale ikke er nevnt i denne sammenhengen

Forskning på barn i natur (for eksempel Jørgensen, 2015 og Fasting, 2019) viser til at natur har betydning for barns utvikling, og støtter dermed at natur bør involveres i en modell om barns utvikling. Tilgang på natur har også direkte innvirkning på praksisene som foregår både i barnehagen og på andre institusjonelle praksiser. Naturen med sitt store mangfold og sine affordances (Gibson, 1979), påvirker både samfunnsnivået, institusjonsnivået og individet indirekte og direkte. Barnet utvikler seg i direkte møter med natur gjennom aktivitetene de deltar, og vær og vind virker inn på barnet direkte og på personene de deltar i praksiser sammen med. I denne sammenheng er både perspektivene til Tim Ingold (2010, 2011), om hvordan mennesket sanser og oppfatter omgivelsene, og kroppsfenomenologien som Merleau Ponty (2012) representerer interessant. Disse perspektivene inkluderer sansing og kroppslig aktivitet som en del av barnets utvikling, og er spesielt interessant i forhold til barnehager som er mye i natur. Naturen gir rike muligheter for allsidig sansing og bevegelse (for eksempel Jørgensen, 2014).

Samfunnsnivået har rammer og lover som styrer tilgang på natur, noe som selvsagt også har innvirkning i min modell. Barns utvikling i natur kan dermed knyttes helt til alle nivåene i modellen under. Jeg har laget den som sirkler der naturen er den ytterste ringen som omgir alle de andre nivåene, og som påvirker alle disse nivåene direkte.



Figur 1. A model of children`s learning and development through participation in institutionalized practice. (Hentet fra Hedegaard, 2009, s. 73)

Figur 2. En modell som viser sammenhengen mellom barns læring og utvikling gjennom de ulike nivåene i Hedegaards modell naturens betydning i dette. (Lynngård, 2020)

3 Tidligere forskning

3.1 Lek

Lek er et grunnleggende trekk for menneskets væremåte (Jørgensen, 2014, s. 167). Rammeplanen for barnehagen (2017) er tydelig på at leken skal ha en sentral plass i barnehagen. Leken står beskrevet som sentral gjennom hele rammeplanen og nevnes som viktig sammen med begrepene omsorg, danning og læring. I rammeplanen står det beskrevet at lekens egenverdi skal anerkjennes og at alle barn skal få oppleve glede i lek, både alene og sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20). De voksne i barnehagen må verdsette den frie leken og kunne begrunne hvorfor denne leken er så viktig for barn (Buaas, 2009, s. 26). I kapittel 9: *Barnehagens fagområder* står lek beskrevet som grunnlaget for arbeid med de ulike fagområdene (Udir, 2017, s. 47), og lek og læringsaktiviteter i natur er fremhevet som viktig i dette.

Utendørs lek har vært, og er fremdeles en viktig del av den norske kulturen. I den norske kulturen knytter vi også helse og sunnhet til det å være ute. Vi har mange barnehageprofiler som henviser til uteliv. Dette er for eksempel utebarnehager, naturbarnehager, friluftsbarnhager og natur og -friluftsbarnhager i Norge. Rammeplanen beskriver at barnehager skal legge til rette for både innendørs og utendørs lek. Fasting (2017) stiller spørsmål om man tar utendørs lek for gitt. Hun drøfter det at man muligens tenker at leken skjer av seg selv om man bare er ute. Fasting har forsket lenge på lek utendørs og mener at lek er bra for barns emosjonelle, psykiske og sosiale utvikling. Barn har godt av å leke med barn på egen alder og med voksne (Fasting, 2017).

Mange forskere skriver om hvor viktig det er at barn deltar i lek sammen med andre (F.eks. Fasting, 2017). Gjennom deltagelse i lek lærer barn å være sammen med andre, de lærer å vise omsorg for andre, de blir kreative, får råd, lærer om kroppens bevegelse og mye mer. Lek

er et helt karakteristisk trekk for barn. Barn er så glad i å leke fordi at de kan gå inn i sin egne verden (Fasting, 2017). Barn leker fordi det skaper glede. Lek er stort og kan være omfattende. Det som er spesielt for barns lek er at de i finner glede i sine egne aktiviteter og det er i dette øyeblikket at barna glemmer tid og sted.

Et av Fasting sine funn gjennom sin forskning er at barn er mindre og mindre ute. Dette er til tross for at både foreldre og ansatte i barnehagen mener det er viktig. Fasting drøfter om hvorvidt digitalisering gjør at også innendørslek er mindre mangfoldig. Barn bruker mye tid på skjermer og på organiserte aktiviteter, og mindre tid på fri lek ute. Hun konkluderer i sin studie med at barn trenger voksne som forstår at barn kan forstå og utforske verden gjennom kroppen (Fasting, 2017).

Sanderud & Gurholt beskriver begrepet «nysgjerrig lek» som handler om at barn selv ikke går inn i lek med en søken etter fare og risiko, men at de ønsker nye erfaringer og å få svar på spørsmål som «hvem er jeg?» (Sanderud & Gurholt, 2012, s. 5). Dette gjør de gjennom å undersøke natur, få sanseerfaringer, se på naturelementer, få forståelse for vær og vind (Sanderud & Gurholt, 2012, s. 5). I Sanderud & Gurholt sin studie ønsket de å få frem barnets perspektiv på sin egen lek i naturen. I studien er de inspirert av Gibson (1979) sin tilnærming til at omgivelsene, spesielt natur, har mange *affordances* og at disse inspirerer og inviterer til lek og aktivitet. Dette vil være påvirket av barnets tidligere erfaringer i natur. Også Ingolds (2011), begrep *inhabitation* handler om hvordan barna danner seg selv gjennom nysgjerrig lek.

Sanderud & Gurholt beskriver den nysgjerrige leken som en situasjon hvor barna beveger seg mellom det trygge og det utfordrende og hvor de vil møte på utfordringer. Det er i denne situasjonen ikke utfordringen eller faren i seg selv som er viktig for barnet, men det å finne svar og mening knyttet til sin egen praksis. Dette er noe som ikke kan finnes ut på andre måter enn å erfare/ leke seg til det (Sanderud & Gurholt, 2012, s. 17).

Risikolek har en sentral rolle i utendørs aktiviteter i Norske barnehager. Ellen Beate Hansen Sandseter er en av dem som forbindes med begrepet risikolek ettersom at hun har gjort mye forskning på området. Risikolek er lek hvor barna kommer i situasjoner hvor det er en risiko for fare. Sandseter (2013) har kategorisert risikolek inn i seks ulike kategorier. Dette er lek i høyde, lek med høy fart, lek med farlige redskaper, lek i/ ved farlige elementer, lekeslossing og lek hvor barn kan forsvinne (Sandseter, 2013, s. 435- 436). Risikolek er beskrevet som en

viktig og naturlig del av barns utvikling (Utdanningsforbundet, 2017) da barn i risikofylte situasjoner vil utfordre seg motorisk og psykisk. Når barn utfordrer seg selv, og lykkes fører dette ofte til en sterk mestringsfølelse. Det er likevel viktig å få frem at barn er ulike. Noen er såkalt spenningsøkere, mens andre er det motsatte (Sandseter, 2013, s. 437). Alder spiller også en sentral rolle i risikolek (Kleppe, 2018). For de yngste barna er risikolek betegnet som utforskende lek, hvor kropp og sanser er i fokus (Kleppe, 2018). Dette skiller seg fra de eldre barna hvor det ofte er mer fysisk og hvor det er en reel sjanse for å skade seg (Sandseter, 2013, s. 436). Barn trenger å erfare risikofylte situasjoner. Fasting (2017) henviser til Sandseters forskning som beskriver risikolek som tilstanden «skummeltgøy». Sandseter beskriver begrepet risikolek som psykisk lek som utfordrer og engasjerer, men som også kan skade barnet om noe går galt.

3.2 Hva leker barn når de er i naturen?

Det er mange som har forsket på og skriver om barn i naturen. Det som går igjen er at det skrives om godene ved å tilbringe tid i naturen, og da spesielt den kroppslige utfoldelsen som barna får. Barns fysiske og motoriske utvikling nevnes av flere, og også risikolek. Det er også interessant å se på ulike kategorier for lek som barna leker når de er i naturen. Änggård kom i hennes studie frem til fire ulike lek- temaer som var mest populær blant barna. Dette var krig- og superhelt lek, familie lek, dyrelek og fysisk lek (Änggård, 2011). Naturen gir også rom for fantasilek og barn tar ofte i bruk steiner, pinner og andre materialer i leken (Hagen, 2015).

Særlig blant de eldste barna i barnehagen har rolleleken en sentral plass (Alvestad, Jernes, Knaben & Berner, 2017). Rollelek kjennetegnes ved at man gjør symbolske handlinger og språklige uttalelser (Alvestad, m.fl. 2017). Det er «på lat» og barn spiller ofte ut handlinger som de har fra den virkelige verden. Klepsvik & Heggen (2015), så også at rolleleken ble mer fremtredende da barnehagen åpnet opp for mer lek i naturområder (Klepsvik & Heggen, 2015).

Et fenomen som er blitt mer og mer fremtredende i barns lek er den digitale påvirkningen. Barn tar med seg lek fra medier og inn i lek både inne og ute i barnehagen. Barn tilegner seg kunnskap om digital teknologi i hjemmet, og leken utvikler seg i en kulturell kontekst der barna går inn i den aktuelle kulturen (Alvestad, m.fl. 2017). Barn tar også med fantasifigurer

fra medie verden og inn i sin lek i barnehagen. Alvestad m.fl. skriver i sin artikkel at det vil være et voksende fokus på medier blant barn og at ansatte i barnehager må sette seg inn i denne verden for å kunne forstå barna (Alvestad, m.fl. 2017).

3.3 Barn i natur

Begrepet natur kan tolkes vidt og trenger derfor å avgrenses. Med min avgrensing definerer jeg natur som områder med utmark, og skogsområder hvor det er en naturlig flora. Dette betyr områder med flere ulike typer planter, dyr, steiner og andre naturlige elementer, og ikke opparbeidete lekeplasser med for eksempel lekeapparater. Natur i barnehagesammenheng vil likevel stort sett være områder som har en kulturpåvirkning (Jørgensen, 2014, s. 203). Noe av dette skyldes at når barnehager tilbringer mye tid her, vil områdene etterhvert bli påvirket av deres ferdsel og lek.

Lek og uteaktiviteter står sterkt i den norske barnehage og er særlig knyttet til naturopplevelser i nærmiljøet (Jørgensen, 2014, s. 202). I naturen får man brukt sansene og man får førstehåndserfaringer som danner grunnlag for læring. Det å tilbringe tid i varierte naturmiljø og samtidig delta i et sosialt fellesskap vil gi nye erfaringer som igjen vil føre til læring (Jørgensen, 2014, s. 210).

I forskning på små barn i naturen må man se på mer enn det barna sier. Man må se på deres kroppsbewegelser, hvordan de uttrykker seg kroppslig gjennom bevegelse, deres stillinger, fjesuttrykk, og lydene de lager (Jørgensen, 2015, s. 3). Dette er momenter å se på for å forstå hvordan barn skaper mening i sin egen verden. Jørgensen (2015) så i sin etnografiske studie stor verdi av å være med barna ut. På denne måten fikk hun se hvordan for eksempel lys og temperatur var med å påvirke barna. Hun observerte også på denne måten hvordan barna brukte steinknauser til håndtak og hvordan trær ble brukt til klatrestativ (Jørgensen, 2015, s. 6). Jørgensen (2015) løfter frem to ulike konsepter som hun mener er sentralt i forhold til hvordan barn skaper mening i naturen. Dette skjer gjennom følelsen av undring, og ved økt miljøbevissthet. Jørgensen støtter forskning som sier at det i barnehager er for mye fokus på den lokale praksisen ved å være i naturen, og for lite fokus på å involvere barn i globale miljøutfordringer.

Aktiviteter i naturen er en vanlig og viktig del av barndommen i de nordiske landene (Hallås & Heggen, 2018, s. 260). I deres artikkel fokuserer de på barns utsagn som omhandler deres lek og aktiviteter utendørs hos barn som er vant å være mye i natur og som har mange læringsaktiviteter der. I sin konklusjon skriver de at de at dette har gitt dem en større forståelse av hva barna tenker om natur, noe som er svært relevant for min problemstilling. Når man snakker om barns utfoldelse i natur er det naturlig å komme inn på Gibson og affordances. Gibson har skrevet mye om affordances og den kroppslige erkjennelse som er dominerende i barnas persepsjon (Myrstad, 2018, s. 35). Affordances handler om hvordan omgivelsene «snakker» til hvert enkelt menneske. Dette kan beskrives som hvordan vi ser på og tolker omgivelsene rundt oss. Hva er det med miljøet som får oss til å få lyst til å leke noe spesielt akkurat her? Eller hva er det med dette stedet som får oss til å ville komme tilbake gang på gang? (Gibson, 2015). Affordances er noe som er individuelt og henger sammen med tidligere erfaringer. Det at et barn har ulik orientering i omgivelsene enn et annet barn kan skyldes at barnets sanser er tonet inn på omgivelsene på en annen måte grunnet tidligere sanselige og kroppslige erfaringer (Myrstad, 2018, s. 36).

Mihaly Csikszentmihalyi er en a dem vi forbinder med begrepet *flow*. Flow er beskrivelse for å tilstand der man er fullt og helt tilstede i øyeblikket. Man er i en opplevelse hvor man glemmer tid og sted. Det handler ikke om å utrykke seg for andre, men handler om indre glede (Csikszentmihalyi, 1990). Når barna er i en slik flow- tilstand strekker de seg ofte lenger enn de ellers ville gjort. Dette kan føre til utvikling og læring hos barnet. Barn kan være i flow alene eller sammen med andre. Mihaly Csikszentmihalyi beskriver flow som en tilstand hvor man er mentalt veldig fokusert på det man gjør. Fasting syntes flow er veldig relevant fordi at det gir en god forståelse på hvordan kompetanse og utfordring henger sammen. Flow blir ofte sett i sammenheng med utendørs aktivitet og lek. I en flow- situasjon er det individets opplevelse av det som skjer. Man glemmer tid og sted fordi man er så til stede i øyeblikket. Hvis man har en perfekt balanse mellom utfordring, er man i flow.

Barnehagens praksiser er ofte knyttet til lokale steder som barnehagen bruker. Noen steder brukes flittig, mens andre brukes i mindre grad. Tidligere har man hatt en tanke om at mennesket påvirker steder, mens man nå også har fått en forståelse om at steder man befinner seg på også påvirker mennesket (Myrstad, Sverdrup & Helgesen, 2018, s. 9). Tanken i denne pedagogikken er å se på barns læring og utvikling gjennom kulturtradisjoner men også gjennom deltagelse i lokalt landskap og natur (Myrstad, Sverdrup & Helgesen, 2018, s. 9). Et

perspektiv som brukes når man ser på dynamikken mellom mennesket og omgivelsene er *dwellingperspektiv*. Dwellingperspektiv som først ble brukt av Tim Ingold viser at barnehagens praksiser er en del av økologien hvor ulike komponenter henger sammen og påvirker hverandre (Myrstad, 2018, s. 30). Barn forholder seg til natur på ulik måte. Noen ganger er naturen et middel i lek, mens andre ganger går barna inn i et sted og skaper sin egen «verden». Gjennom ulike aktiviteter får de ulik tilknytning til naturen slik for eksempel Hallås & Heggen konkluderer med i sin studie (Hallås & Heggen, 2018).

Ejby- Ernst, Moss, Stokholm, Lassen, Præsthholm & Frøkjær kom i 2019 ut med en stor forskningsrapport med navnet «Betydningen af dagstilbudesarbejde med børn i naturen». Gjennom deres forskning har de sett på hvilken betydning anvendelse av naturen har for barn i alderen 0- 6 år (Ejby- Ernst, m.fl. 2019, s. 5). Forskningen deres er gjennomført i Danmark og tar derfor sikte på danske forhold. De har brukt nordisk litteratur, og også internasjonal forskning for å støtte opp under deres forskning.

Barns trivsel avhenger av rom for fri lek, og perioder hvor pedagoger støtter barnas utvikling. De mener at det bør være muligheter for at barn får leke i ulike konstellasjoner hvor av naturområder bør være en av dem. Forskningen deres viser at barn styrker oppmerksomheten og konsentrasjonsevnen ved å tilbringe noen timer daglig gjennom lek og aktiviteter i naturen (Ejby- Ernst, m.fl.2019, s. 51). De skriver også i rapporten at en del forskning viser at barn som tilbringer mye tid i naturen har en bedre helsetilstand enn dem som ikke gjør det (Ejby- Ernst, m.fl. 2019, s. 5). Her beskriver de faktorer som at barna er sterkere, sunnere, normalvektige, sover bedre og er mindre syke enn barn som ikke tilbringer mye tid i naturen (Ejby- Ernst, m.fl. 2019, s. 5).

I sin rapport skriver de også at utfordrende omgivelser inspirer barn til teste ut å erfare gjennom kroppen og fører til motorisk utvikling. Det beskrives også som en faktor som er med å styrke barns lek, trivsel og fellesskap (Ejby- Ernst, m.fl. 2019, s. 5). De konkluderer i sin studie med at det vil være en oppgave for fremtiden å legge til rette for at mest mulig av det pedagogiske arbeidet kan gjøres i varierte naturområder (Ejby- Ernst, m.fl. 2019, s. 51).

3.4 Naturen som læringsarena

Norske barnehager har hatt et helhetlig syn på læring som handler om at læring skjer gjennom alt vi gjør. I det helhetlige synet er det sentralt at barnet lærer gjennom kroppen og at leken skal stå sterkt. Mye av den pedagogiske tankegangen har vokst frem gjennom Vygotsky og et sosiokulturelt læringssyn. Vygotsky mente at det i samspillet mellom mennesker med ulik kunnskap ville være rom for læring og utvikling, og at det i nettopp denne sonen at barnet finner støtte og blir utfordret (Dovreberg, Pramling & Samuelsson, 2015, s. 80).

Det har i midlertid de siste årene vokst frem et økende fokus på læring i barnehagen (Hammer, 2012, s. 223; Lynngård, 2015, s. 136). Det er skjedd en dreining i retning av at barna skal få kunnskaper og lære, og at personalet skal legge til rette for dette gjennom læringsaktiviteter. I dette har begrepene læring og undervisning vært mye debattert og eksempler på dette er blant annet Hammer, 2012 og Sæbbe & Pramling, 2017.

I rammeplanen for barnehagen står det skrevet at personalet skal bruke varierte arbeidsmåter og at de skal veksle mellom spontane og planlagte aktiviteter (Udir, 2017, s. 43). Det slås fast at voksne har en svært viktig rolle inn mot barns engasjement og læringsutbytte, og at barn utvikler seg gjennom å være sammen med kompetente voksne (Hatch, 2010, s. 263). Kaarby og Tandberg (2017) har studert hvordan utetiden brukes med de yngste barna i barnehagen. De fant at mange barnehagelærere mener at de får gjennomført mye av arbeidet med kunnskapsområdene når de er utendørs. De konkluderer i sin studie med at barnehagelærere er mest opptatt av praktiske rammefaktorer rundt en tur, og ikke det faglige innholdet. De konkluderer også med at barnehagene i deres studie er mer opptatt av å ha nok personale, og ikke nødvendigvis kunnskapsrike ansatte (Kaarby & Tandberg, 2017).

3.5 Voksnes deltagelse i lek

I de senere år er det kommet flere forskningsartikler som drøfter voksnes deltagelse i barns lek. Fasting (2017), nevner viktigheten av at voksne er til stede og også deltar i barnas lek (Fasting, 2017). Hun følger dette opp med en mer nyansert beskrivelse av hvordan voksne skal involvere seg i lek med barna, og at man kan ødelegge spontan lek mellom barna ved å organisere for mye. Fasting hevder at pedagogene først og fremst må være til stede, observere, registrere og være klar til å støtte barnet når det trenger det. De bør involvere seg i ulike måter i forskjellige situasjoner. Det å observere fra avstand, og først og fremst introdusere leker og aktiviteter når de mener dette er riktig. Dialoger og samtaler om det som skjer i her og nå er med på å støtte barnas språkutvikling, og Fasting mener naturen er et godt sted å gjøre dette (Fasting, 2017).

Andre forskere problematiserer at for mye av leken i norske barnehager er «frilek» og at de voksne involverer seg for lite i barnas lek (Karlsen & Lekhal, 2019). Gjennom en studie i to norske barnehager observerte de at voksne observerte for mye, og involverte seg for lite i leken. De argumenterte for at voksnes involvering i lek ville minske forskjeller ved skolestart, og dessuten forebygge utestenging og mobbing (Karlsen & Lekhal, 2019). Kleppe (2017), hevder også at det er mange fordeler med at voksne deltar i barnas lek, men også at barns kreativitet øker når de leker på egenhånd.

Sundal & Øksnes (2015) skriver i sin artikkel om barnas rett til å leke uten innblanding fra voksne. De bygger på Både Rousseau og Frøbel sine tanker om barnas rett til å ha sin egen barndom. I Artikkelen drøfter Sundal & Øksnes barnas mulighet til å leke fritt og spontant (Sundal & Øksnes, 2015). De understreker utviklingen som har skjedd fra en barndom i fri natur til en barndom inn i pedagogiske institusjoner med voksenstyrte arenaer. De skriver også at leken er på vei vekk til fordel for mer formell læring. De bygger også på FN's kommentar hentet fra Barnekonvensjonen om at barn har rett til tid for seg selv uten å bli kontrollert av andre. Sundal & Øksnes mener det er ett skille mellom det FN skriver om hva barns lek er og skal være, og det mange politikere og forskere er opptatt av.

3.6 Barns perspektiv

I rammeplanen for barnehagen (2017) står der beskrevet at barn skal ha rett til medvirkning og få gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 27). Barns ulike uttrykksformer skal tas hensyn til, og barnehagen skal tilrettelegge for medvirkning utfra barns alder, erfaring, forutsetninger og behov (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 27). Man må se på barn som «human beings» noe som innebærer at man må se dem som aktive deltagere og aktører i sitt eget liv (Utdanningsnytt, 2016).

Tidligere hadde barn en mindre sentral posisjon i forskningssammenheng. Barn ble sett på som objekter som var av mindre betydning for folk flest. De senere årene skjedde det en endring hvor barnets posisjon i samfunnet ble styrket og mer sentral. Man gikk fra en tanke om barn som objekt, til barn som subjekt med egne tanker og meninger (Nilsen, 2019). Politisk har det vokst frem et fokus hvor barn er en gruppe med innflytelse i samfunnsutviklingen i Norge (Strandbu, 2007, s. 20). Etter at man har fått større fokus på barn har det vært sentralt å anerkjenne og forstå barn, og for å kunne forstå barn må man se verden fra barns eget perspektiv (Nilsen, 2019). Samtidig som det er et øket fokus på barns perspektiv og deltagelse må man være bevisst at barn også er en gruppe som trenger ekstra beskyttelse (Strandbu, 2007, s. 21). Denne dobbeltheten er en utfordring som krever kunnskap og balanse hos den voksne (Strandbu, 2007, s. 21). Når man som voksen skal ta barns perspektiv i forskning vil man som voksen konstruere/ tolke barnas opplevelse gjennom vår egen bakgrunn og erfaringer (Sommer, Samuelsson & Hundeide, 2009). For å kunne tolke barn korrekt krever det kompetanse hos de voksne. Bratterud, Sandseter & Seland beskriver at voksne noen ganger ser barn, men ikke alltid forstår dem, eller misforstår intensjonene til barnet. Dette kan skape dårlig samspill mellom barnet og den voksne (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012, s. 4). Det kan også gi feilinformasjon til bruk i for eksempel forskning.

4 Metodisk tilnærming

I min studie der jeg ønsker å se på barns lek i natur i lys av kulturhistorisk teori har jeg hatt et ønske om å få belyse dette temaet fra flere perspektiv. Problemstillingen i min oppgave er: «Hva sier barn og barnehagelærere om betydningen av lek i naturen?» og jeg har valgt å bruke flere kvalitative metoder til å kunne besvare dette. Studiet er en casestudie, noe som åpner for bruk av en rekke ulike metoder. I dette kapittelet beskriver jeg casestudie, de kvalitative metodene jeg har brukt, informanter og min egen rolle som forsker. Disse Kulturhistorisk teori og tidligere forskning om barn i natur vil gi meg en forståelse i forhold til tolkning av datamaterialet.

4.1 Casestudie

En casestudie er en vanlig måte å undersøke en enkel sak, emne eller fenomen (Stake, 2005). I en casestudie er det selve casen som er interessant, ikke metodene man bruker for å belyse den (Stake, 2005). Denne typen studie er et godt verktøy når man skal studere et individuelt barn, en gruppe barn, et fenomen eller for eksempel en organisasjon (Mukherji & Albon, 2018, s. 182). En case handler om å studere noe spesifikt innenfor et område, en gruppe mennesker eller for eksempel en aktivitet. Studiene gjøres som oftest i naturlige omgivelser for informantene, hvor man lettere får frem både gruppe og individuelle prosesser (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 114).

Casestudier er komplekse, og det er interessant å se på dem i lys av ulike kontekster, for eksempel historiske, kulturelle eller økonomiske (Stake, 2005). I min studie er barns lek i natur fenomenet/aktiviteten som studeres, og konteksten jeg studerer dette i er en naturbarnehage. I casestudier bruker man ofte mange ulike metoder for å kunne gå i dybden på casen, og noen ganger bruker man både kvantitative og kvalitative metoder (Stake, 2005). Det å bruke flere ulike metoder kalles for triangulering (Fangen, 2011). I min studie har jeg belyst casen ved å bruke flere kvalitative metoder. Jeg har utført observasjoner av barn i natur, jeg har gjennomført intervju med barnehagelærere, og hatt barneintervjuer. I tillegg har jeg hatt diverse uformelle samtaler med barnehagelærere og barna da jeg var med dem på turer, noe som har gitt meg utfyllende kunnskaper om barnehagens praksiser.

Selv om man ikke kan trekke generelle konklusjon av en enkelt case, vil den ofte kunne gi interessante bidrag til å forstå allmenne problemstillinger eller tema (Stake, 2005). Tema i min studie som er barns lek i natur, og det å se på dette fra både barn og barnehagelærer sitt perspektiv har allmenn interesse og er mye forsket på. Jeg var spesielt interessert i at barnas stemme også skulle komme frem i studien. Intervju med barn ble derfor et viktig bidrag i denne studien. Også observasjoner ble en viktig metodisk tilnærming for å få frem et videre syn på praksisen som foregikk i leken i naturen. I mitt tilfelle har jeg kun datamateriale fra en barnehage, men fra tre ulike avdelinger. Det er viktig å understreke at resultatene kunne ha vært annerledes dersom innsamlingen hadde blitt gjort i en annen barnehage, og kanskje også dersom jeg hadde intervjuet andre ansatte og barn i denne barnehagen.

4.1.1 Barnehagen

Jeg gjennomførte min casestudie i en naturbarnehage. Barnehagen ligger i natur, og har skog rundt på alle kanter. Barnehagen er organisert slik at barna er kun inne i barnehagen en dag i uken, resten av tiden er de ute og som oftest i naturen. For meg var det å bruke akkurat denne barnehagen et bevisst valg, da muligheten for å gjøre mange observasjoner av barn i naturen var god. Dette anså jeg som viktig da jeg hadde relativt kort tid til datainnsamling. Jeg gjorde observasjoner, samtaler og intervju med en fast barnegruppe der alle barna var mellom 3-6 år. Jeg gjennomførte datainnsamlingen over 4 uker i januar og februar 2020. Jeg var i barnehagen 1-2 ganger hver uke denne perioden for å få nok datamateriale/empiri. Det at jeg var sammen med barna og pedagogene over en såpass lang periode gjorde at forholdet mellom meg, barna og personalet ble mer naturlig. Det er også mer sannsynlig at den reelle praksisen kommer til syne når barn og voksne er trygge. Jeg intervjuet 3 pedagogiske ledere, og jeg intervjuet 6 barn i alderen 3 til 6 år fordelt på to grupper. Jeg gjennomførte flere observasjoner da jeg var med på tur. Det å ha samlet inn mye empiri gjør sannsynligvis at validitet og reliabiliteten blir styrket (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 23- 24).

4.2 Metoder for datainnsamling: Observasjon, barnesamtaler og intervju:

Kvalitative tilnæringer som observasjon og intervju er vanlig å bruke når man gjennomfører en casestudie (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 110). For å kunne besvare min problemstilling som er «Hva sier barn og barnehagelærere om betydningen av lek i naturen?» var det nødvendig å bruke flere metoder for innsamling av data. Det å bruke ulike metoder i forskningen vil også gi en bedre forståelse av helhet og det å se situasjoner i barnehagen som sammensatte og mangfoldige (Winger, Gulpinar & Hernes, 2016, s. 17). Mine valg av metoder er valgt for å få et tydeligere bilde av casen jeg studerer slik Winger med flere påpeker (Winger, Gulpinar & Hernes, 2016, s. 18). På denne måten mener jeg at jeg har fått mangfoldige data, noe som også er med på å styrke forståelsen av fenomenet jeg studerer i oppgaven min.

4.2.1 Observasjoner

Det å gjennomføre observasjoner er vanlig i kvalitative samfunnsstudier. Observasjoner er en metode som er egnet til å beskrive hva folk gjør i situasjoner som ikke er strukturert av forskeren (Fangen, 2011, s. 12). Observasjon gir forskeren muligheten til å observere barns handling, interaksjoner og det som blir sagt både verbalt og nonverbalt (Løkken, 2012). Gjennom observasjon kan man også få informasjon om det som foregår, og konteksten som det foregår i, for å kunne forstå og tolke kulturelle praksiser (Løkken, 2012). I min studie vil det å observere barns lek i natur gi verdifulle data som i tillegg til intervju og samtaler vil gi flere perspektiver til min case. Min rolle som observatør varierte fra nøytral observatørrolle til varierende grad av deltagende observatørrolle. Det å innta ulike roller som observatør vil forhåpentligvis få frem enda mer av den ulike praksisen som foregår. Alle mine observasjoner ble gjennomført i situasjoner som var naturlige for barna. De fleste observasjonene ble gjennomført i naturen i skogsområder der barna var vant til å oppholde seg. Jeg gjorde også noen få observasjoner innenfor barnehagens gjerde i en del der det var skog og natur.

Når man skal gjennomføre deltagende observasjoner er det viktig at man som observatør stiller seg så nøytral som mulig slik at du ikke påvirker situasjonen i for stor grad. Som observatør er du ofte på jakt etter et spesifikt tema og må derfor passe på at du ikke styrer situasjonen slik du «ønsker» at den skal være. Observasjoner er en fin anledning til å observere om det informantene sier på intervjuene, samsvarer med det som skjer i praksis (Fangen, 2011, s. 15). Jeg samlet inn observasjoner alle dagene jeg var i barnehagen. Dette var til sammen 6 dager. Tiden jeg brukte på hver observasjon varierte veldig. Den korteste observasjonen varte i underkant av 1 minutt, mens den lengste varte i ca. 30 minutter. Jeg noterte det som foregikk underveis i en notatbok, og skrev ned observasjonene umiddelbart etter turene.

Det er viktig å få frem at observasjonene er innhentet fra en avdeling og kan ikke tolkes som typiske for hele barnehagen. Observasjonene er tatt gjennom en relativt kort periode og sier derfor heller ikke hva som er reelt over lang tid. Det er likevel reelle observasjoner som beskriver praksisen den tiden jeg var der.

4.2.2 Barneintervju/ samtaler

For å prøve å få frem barna sitt perspektiv valgte jeg å gjennomføre barnesamtaler/intervju i tillegg til observasjonene av barnas lek i naturen. Intervju med barn gir barna mulighet til å uttrykke seg på sin egen måte (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 157). Jeg har ingen tidligere erfaring med barneintervju og det var derfor mye jeg måtte tenke over. Dette gikk blant annet på etiske forhold, og på omfanget av intervjuene. Jeg laget en intervjuguide med 5 ulike spørsmål, og valgte å stille åpne spørsmål som er alderstilpasset (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 158). Jeg stilte dem enkle spørsmål som hva de like å leke i naturen, hvor de likte å leke og hva de tenkte om voksnes deltagelse i deres lek. Barn kan lett la seg påvirke i situasjonen hvis man stiller mange ledende spørsmål, og dette var grunnen til at jeg valgte å ha noen få, men åpne spørsmål. Det var viktig å holde det såpass kort at barna klarte å holde konsentrasjonen gjennom hele samtalen.

Noe av det som var utfordrende gjennom samtalene var å få barna til å svare på det jeg faktisk lurte på. Intervju har sine begrensninger i forskningsprosjekter med barn og må tilpasse barnas væremåter, deres fokus på her og nå, og deres interesser. Da jeg ikke var like godt kjent med barna som resten av personalet var det viktig for meg å lage en trygg ramme rundt intervjuene. Samtalene ble gjennomført på et rom hvor barna var godt kjent og der de kunne føle seg komfortable. Jeg valgte å ha samtalene med barna i små grupper hvor det bare var 3 barn i hver gruppe. Dette var for å gjøre det lettere for alle barna og bidra i samtalene. På forhånd hadde jeg sendt ut samtykkeskjema til foresatte for alle barna i gruppen. Selv om jeg hadde fått godkjenning til å intervju alle barna i gruppen valgte jeg å spørre barna om de ønsket å delta på samtalen med meg slik at de selv fikk velge om de ville delta. Til tross for at foreldrene hadde godkjent, ønsket ikke alle barna å delta. Dette er noe som er viktig å få frem i forhold til den etiske delen av å involvere barn i forskning. Dette kommer jeg tilbake til i kapitlet «etiske overveielser».

4.2.3 Intervju med barnehagelærere

Ifølge Kvale & Brinkmann (2012) er et forskningsintervju en måte man kan prøve å forstå verdens på ut fra informantenes side. Jeg ønsket å intervju pedagoger for å kunne hente inn tanker og refleksjoner hos de ansatte som arbeider med barna hver dag, og jeg endte med å intervju tre pedagoger fra tre ulike avdelinger i barnehagen. Jeg hadde laget en intervjuguide (vedlegg D) i forkant av intervjuene. Intervjuguiden ble laget semistrukturert hvor jeg startet med åpne spørsmål som hvordan en vanlig turdag så ut, og etter hvert snevret det inn til mer konkrete lukkede spørsmål (Mukherju & Albon, 2018, s. 243) som om de hadde kjennskap til begrepet affordances. Jeg valgte å følge intervjuguiden, men jeg var ikke helt låst til rekkefølgen. Innimellom stilte jeg også noen oppfølgingsspørsmål der hvor jeg følte at det var nødvendig. Jeg prøvde å gjennomføre intervjuene på en måte som skulle være mest mulig naturlig for personen som ble intervjuet. Jeg prøvde å få intervjupersonen til å snakke mest mulig åpent, selv om vi da innimellom kom litt bort fra rekkefølgen på spørsmålene.

Intervjuene foregikk på informantenes arbeidsplass da dette er et sted der de er trygge. Hvert intervju foregikk mellom 10 og 30 minutter. Jeg tok opp intervjuene med lydopptaker. Dette var et bevisst valg for å få frem ordrett hva informantene sa. På denne måten klarte jeg å være helt til stede i intervjuet, og trengte heller ikke å bruke tid på å skrive ned alt informantene sa.

Kvalitative forskningsintervju blir preget av forholdet mellom dem som intervjuer og informantene. Til tross for at jeg ikke kjente informantene fra før av hadde jeg noen forventninger til hvilke svar jeg ville få slik Kvale og Brinkmann (2012), hevder. En av grunnene til at det var viktig for meg å bruke lydopptaker var at jeg ville unngå at mine tidligere erfaringer og forforståelse av temaet ville prege måten jeg skrev ned svarene på. Ved å bruke lydopptaker unngikk jeg dette.

4.3 Forstudie: Tester ut intervjuguide på barnehagelærer

På grunn av at barnehagen hvor jeg gjennomførte min studie i ønsket at jeg først startet der i uke 2 (2020), valgte jeg å gjøre en liten forstudie for å teste ut intervjuguiden min. Jeg valgte derfor å intervju en barnehagelærer fra en annen barnehage for å se hvordan spørsmålene mine fungerte. Jeg brukte intervjuguiden jeg hadde forberedt, og gjennomførte et ganske uformelt intervju. Dette var et bevisst valg da målet ikke var å bruke informanten i studien, men som en hjelp i forkant av selve datainnsamlingsperioden min.

Dette ble veldig verdifullt da jeg fikk flere gode innspill av barnehagelæreren. Jeg både endret, fjernet og tilførte nye spørsmål etter å ha bedt henne om hennes synspunkt på intervjuguiden. Hun mente blant annet at hun underveis i intervjuet ble usikker på hva temaet mitt egentlig var da noen av spørsmålene var litt utydelige. Da jeg leste over spørsmålene i etterkant, var jeg enig med det barnehagelæreren hadde sagt angående dette og gjorde nødvendige endringer.

4.4 Min rolle som forsker

Det å være bevisst på hvilken rolle man skal ha som forsker vil ha betydning for hvilket materiale og forståelse man vil sitte igjen med (Sadownik, 2017, s. 134). Da jeg selv arbeider i en barnehage, kjenner jeg godt til den norske barnehagens organisering og rutiner. Dette gjør meg til en «insider» i forhold til å forstå kulturen i en norsk barnehage. Ved å komme som ny person og forsker i barnehagen jeg gjorde min studie ble jeg plutselig en «outsider» i denne konteksten. Jeg var dermed en «outsider» i akkurat denne barnehagekulturen, men en «insider» med mye forkunnskap i norsk barnehage (Birkeland, 2013). Det at jeg selv arbeider i en friluftsbarnhage, og gjorde forskningen min i en naturbarnehage, gjorde at jeg på forhånd måtte være bevisst mine forventninger om å finne mange likhetstrekk med barnehagen som jeg selv arbeider i.

Jeg hadde derfor på forhånd tatt et bevisst valg om å være en delvis deltakende observatør. Dette mener jeg at jeg klarte å gjennomføre til tross for at det var unaturlig for meg å ikke hjelpe til med praktiske gjøremål som for eksempel matlaging og rydding. Jeg observerte noen ganger fra avstand uten å være deltager, og noen ganger observerte jeg som deltager. De gangene jeg var deltager i situasjonene var det fordi at barna inviterte meg inn i situasjonene. Jeg prøvde i disse situasjonene å få barna til å styre det som skjedde og ikke ta for stort plass selv.

Det var utfordrende å komme inn i en ny barnehage og for meg som til vanlig jobber i en barnehage var det også nytt å skulle innta en forskerrolle. Som forsker hadde jeg bestemte oppgaver og mål for mitt arbeid, men de første dagene i barnehagen valgte jeg likevel å delta på en del vanlige hverdagsrutiner og aktiviteter som for eksempel tillaging av måltider og inne-aktiviteter fordi jeg ønsket å bli å bli kjent med barna og personalet. Når jeg deltok på denne typen aktiviteter fikk jeg også se hvordan leken var innendørs, og om samspillet var annerledes inne og ute. En annen grunn til at jeg deltok i hverdagsaktivitetene var slik at barna skulle bli trygg på meg.

4.5 Dataanalyse → innholdsanalyse

Innholdsanalyse er en vanlig teknikk å bruke i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 210).

Etter at jeg transkriberte min innsamlede data startet jeg med å analysere data. Jeg brukte innholdsanalyse i min analyse av data. Innholdsanalyse er en vanlig systematisk undersøkelse og fortolkning av datamateriale, og er vanlig å anvende i utdanningsforskning (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 127). Dette kan ofte bli klassifisert ved å finne tema eller mønstre i datamaterialet. Man skiller ofte mellom tre ulike typer kvalitativ innholdsanalyse. Dette er 1. *Summativ innholdsanalyse* som fokuserer på ord som blir brukt av f.eks. intervjuobjektet. 2. *Konvensjonell innholdsanalyse* som er kategorier for koding av data som blir utviklet fra transkripsjonene. 3. *Teoridrevet innholdsanalyse* som er at de analytiske kodingskategoriene er utviklet fra allerede eksisterende teori som passer sammen med det du fokuserer på (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 130). Det kan være en ide å kombinere de tre ulike typene innholdsanalyse for å kunne få frem mest mulig relevant data.

Alle intervjuene ble transkribert i sin helhet, og analysert i ettertid. Gjennom analysen prøvde jeg først å finne en helhet og se etter sentrale tema eller funn (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100). Jeg kodet materialet ved å se etter relevante ord og uttrykk, og ulike temaer. Jeg brukte ulike markeringstusjer for å skille/ få frem det jeg var på jakt etter. På denne måten var det enkelt å se likheter og ulikheter mellom informantene. Dette var svært nyttig når jeg skulle begynne å analysere resultatene. Jeg kodet intervjuene med pedagogene for seg og barnas intervju for seg. Deretter sammenlignet jeg og så etter likheter og ulikheter. I materialet kom det frem noen tydelige kategorier med enkelte underkategorier som drøftes senere i oppgaven.

Disse kategoriene var:

1. Kultur for lek i naturen
2. Alle snakker om været
3. Voksnes roller og deltagelse i barns lek
4. Hvilken betydning har lek i natur på barns utvikling og læring?

4.6 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om hvor troverdige og nøyaktige dine data er. I kvalitativ forskning brukes gjerne begrepet troverdighet istedenfor reliabilitet. Jeg bruker kvalitative metoder i min forskning, og jeg har derfor beskrevet alle mine metodiske steg grundig slik at troverdighet i min studie blir god. I mitt tilfelle handler dette også om hvorvidt jeg klarte å stille spørsmål på en måte som gjorde at personene som ble intervjuet ikke svarte ut fra det de trodde mine forventninger til svarer var (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Dette vil påvirke forskningens troverdighet. Her kan man stille seg spørsmålet om man ville ha fått samme svar med en annen intervjuer. Jeg måtte være bevisst måten jeg stilte spørsmål på, og prøve å unngå ledende spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250). Reliabilitet handler også om hvor nøyaktig dataen som er samlet inn er, hvordan de behandles og hvordan de brukes i etterkant (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23).

Validitet er svært viktig ettersom at den kvalitative forskningen skal kunne gi vitenskapelig kunnskap som er gyldig (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 251). Validitet handler om at datamateriale du samler inn skal være både relevant og gyldig i forhold til det du prøver å finne ut av. I etterkant av min innsamling av data måtte jeg vurdere om intervjuene og observasjonene mine ga nyttige resultater i forhold til mine forskningsspørsmål.

Jeg har fra tidligere lite erfaring i rollen som forsker. Dette er igjen noe som kan svekke reliabiliteten og validiteten i forhold til om mer erfarne forskere hadde gjennomført forskningen. Dette handler blant annet om jeg ikke har mye erfaring med å gjennomføre intervjuer. Jeg har da jeg skrev bacheloroppgave gjennomført intervjuer med ansatte i barnehage, men dette var første gang at jeg gjennomførte intervjuer med barn som informanter. Dette var en utfordrende situasjon ettersom at barn er spontan og ofte begynte å snakke om temaer som var utenfor min forskning. Det var første gang jeg laget intervjuguide for barn og jeg merket underveis at det var vanskelig å ikke stille ledende spørsmål. Jeg mener likevel at jeg fikk gjennomført intervjuene på en god måte og at jeg fikk noen svært interessante og relevante svar.

4.7 Etiske overveielser

Dette forskningsprosjektet er i tråd med både nasjonale og HVL sine etiske retningslinjer for forskning. Prosjektet er godkjent av NSD i forhold til pålagte etiske krav. Etisk betyr i denne sammenhengen at jeg har informert alle deltakere om prosjektets hensikt, gjennomføring, mulighet til å trekke seg når som helst og at personlige opplysninger blir anonymisert.

Jeg har vært bevisst på å anonymisere gjennom hele prosessen, og mener at det ikke er mulig å spore tilbake til informantene gjennom å lese oppgaven min. Informantene fikk i forkant vite at opptak vil bli slettet og at de hadde mulighet til å trekke seg når som helst i prosessen. Jeg hadde laget et informasjonsskriv og samtykkeskjema for de ansatte i barnehagen (vedlegg B), og et eget informasjonsskriv og samtykkeskjema for foreldre til barna på avdelingen (vedlegg A). Jeg fikk tilbakemelding fra ansatte og foreldre om at skrevet var oversiktlig og svært informativt, noe som gjorde at de følte seg trygge på å delta. Det å gi nok informasjon er viktig for å unngå usikkerhet, og også viktig for å få svar på det jeg faktisk lurte på (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 45). Da jeg skulle intervjuere pedagogene hadde jeg en kort samtale i forkant hvor jeg forklarte hvordan intervjuet skulle foregå. Her hadde de mulighet til å stille spørsmål og komme med innvendinger.

Forskning med barn krever ekstra tanke i forhold til det etiske. Dette handler om både samtykke fra foresatte, deres eget samtykke og også andre etiske forhold. Barn er en gruppe som trenger spesielt vern ettersom at de ofte ikke har mulighet til å selv vurdere og avgjøre det de deltar på. Jeg hadde fått samtykke av foresatte om at barna kunne delta i forskningen min. Det er også viktig å ta barns utsagt og kroppsspråk på alvor. Hvis et barn gir uttrykk for at det ikke liker å bli observert er dette noe som skal tas på alvor og observasjonen skal stoppes. Dette mener jeg at er vel så viktig som at foreldrene har signert et samtykkeskjema. Dette var jeg svært bevisst på da jeg observerte. I forkant av gruppeintervjuene spurte jeg hvert enkelt barn om de hadde lyst å snakke med meg. Det var kun barn som selv ønsket å bli intervjuet som ble det. Før jeg startet gruppeintervjuene forklarte jeg barna hva som skulle skje og hva intervjuet skulle handle om. Barna fikk vite at jeg bruke en lydopptaker under intervjuet. Lydopptakeren var noe barna ikke hadde sett før og som skapte svært stort engasjement.

Det etiske er noe som bør være synlig i alle prosessene av masteroppgaven, og ikke bare når man henter inn data fra informantene. Det å forske på andre mennesker i deres hverdagsliv krever høy etisk bevissthet og refleksjon rundt egen handling (Winger, Gulpinar og Hernes, 2016, s. 20). Et annet aspekt ved etiske hensyn handler om å ikke stille barnehage eller informanter i et dårlig lys. Informantene skal kjenne seg igjen i mine beskrivelser av både dem og barnehagen.

5 Resultater

Alle pedagogene beskrev en hverdag hvor mye av tiden ble tilbrakt ute i naturen. De var i naturen hver eneste dag, og lek ble av alle informantene beskrevet som det barna brukte mest tid på i barnehagen i løpet av en dag. Alle informantene forklarte også at deres barnegruppe hadde faste turdager. Turdagene ble stort sett tilbrakt i skogen og varte som regel i flere timer. På turene var det rom for mye lek.

5.1 Kultur for lek i natur?

Lek er det viktigste som skjer i barnehagen og har størst plass når vi er i naturen - sitat pedagog

5.1.1 Pedagogene

Flere av informantene beskrev at leken var ulik på innsiden og utsiden av barnehagens gjerde. En av pedagogene mente at dette kunne forklares ved at det ikke er like gitte rammer når de var på utsiden av barnehagens område. I naturen hadde de ikke bøtter, spader eller andre leker og kanskje var dette med å påvirke at leken var annerledes på denne arenaen. Pedagogene viste til mange ulike eksempler på lek i naturen. Det ble blant annet beskrevet familielek hvor naturelementer var en naturlig del av leken. Trær ble beskrevet som hus og hytter. Røttene på et tre danner ulike «rom» som barna brukte til sitt hus. De beskrev at et veltet tre ble brukt som et fly i leken. Det ble også nevnt naturmateriale som pinner, kongler og bark som ble brukt i lek. Barna lekte også ved store naturelementer som ved en elv med masse vann i og lek ved/ på et veltet tre. Pedagogene forteller at de har ulike faste steder i naturen som de pleier å dra til, fordi at disse stedene inviterer til god lek og barna trives der. En av pedagogene nevner også at barna blir påvirket av det som de ser på tv, og at dette gjenspeiler leken deres. Her kommer hun med et eksempel på at barna leker ninja. Dette var noe hun selv ikke hadde kunnskap eller kjennskap til fra før av. For at hun skulle kunne forstå barna sin lek valgte hun derfor å sette seg inn i hva ninja- leken gikk utpå.

5.1.2 Barna

Barna nevnte en del ulike aktiviteter de likte å leke når de var ute i naturen. Det ble nevnt at klatring i trær var noe de likte. Det som gikk igjen var ulik rolle- og familielek. Her nevnte barna ulike naturmaterialer som de brukte til ulik lek. Eksempler på dette var at de brukte pinner som fiskestenger og de nevnte trær som deres hytter og hus. Et av barna nevnte at han brukte «naturting» til å lage sin egen hytte. Han beskrev at han brukte både trestammer og mose og at han til og med hadde klart å lage en liten dør. Ettersom at barna tilbringer mest tid ute valgte jeg å stille dem et spørsmål som omhandlet lek ute/ inne. Flere av barna nevnte det «dårlige» været som hadde vært den siste tiden med mye regn og vind. Et av barna sa: «Jeg liker best å være inne og da slipper vi å være ute i regnet. Og vind. Sånn som i dag». De fleste barna svarte likevel at de likte både og være ute og inne. Et av barna beskrev at hun gledet seg til å være ute i varmt sommervær. Hun kom også innpå fordelene med regn: «Men noen ganger i regnvær på rutsjebanen går det superfort!» Et av barna sier: «vi trenger ikke klatrestativer, slik som klatrestativet i min gamle barnehage. En gang klatret jeg helt til toppen av det klatrestativet!»

5.1.3 Observasjoner

Observasjon 2:

Tre 3-åringene leker i «skråningen» inne på barnehagens område. De løper ned igjen til uteplassen og står på båten. En av 3-åringene sier til de andre: «Hører dere? Det er ett troll i skogen som vi må fange». En av de andre sier: «Ja, kom igjen». De løper tilbake til skogen for å fange trollet.

Observasjon 3:

Jeg går bak tre gutter på vei tilbake til barnehagen. Jeg hører at guttene er i rollelek. Guttene holder hånden opp mot øret og later som at de snakker i telefonen. «Er du på senteret pappa?» sier den ene gutten. «Kom vi må finne en utvei» sier en av guttene i sin «telefon». Den tredje gutten sier: «Alle på kjøpe seg. Det brenner. Vi må komme oss ut». Guttene løper nedover mens de fortsetter å snakke i sine telefoner.

5.2 Voksnes roller og deltagelse i barns lek

De voksne skal være med i lek fordi at da kan man også forebygge mobbing, utestengelse og krenkelse. Alle skal være med. – sitat pedagog

5.2.1 Pedagogene

Alle pedagogene er tydelige på at voksnes deltagelse i lek er viktig. Det nevnes som noe barnehagen arbeider med på avdelingsmøter og personalmøter, samt at det er et fokusområde i hverdagen. Sitat pedagog: «Jeg forventer også at de voksne skal være i lek- ikke bare barna!» Pedagogene kommer med mange begrunnelser for hvorfor voksnes deltagelse i lek er viktig. Dette er blant annet for å støtte barn som trenger det, inkludere barn i lek, og at voksne kan være med å utvikle leken. Her nevnes det også at voksnes deltagelse i lek kan være med å bidra til utvikling av språket hos det enkelte barn. En av pedagogene beskriver at det er lettere å delta i lek når de er på tur/ borte fra barnehagen ettersom at fokuset da kun er på det som skjer der. I barnehagen blir det kanskje en del vandring ut og inn på grunn av gjennomføring av praktiske gjøremål i løpet av dagen. Når voksne trives ute, uansett vær og vind er dette med å påvirke barnas trivsel. Her nevnes det eksempler på at delaktige voksne gir delaktige barn. Motsatt nevnes det at stillestående voksne kan påvirke barna til å være mindre aktive. To av pedagogene nevner at det ofte er de voksne som drar i gang felleleker. Dette beskriver pedagogene som et godt alternativ når det er mange barn og få voksne ute samtidig.

En av pedagogene nevner at bemanning og sykdom i personalet er med å påvirke deltagelsen av voksne i lek. Hvis det er få voksne til stede må de voksne som er der ha overblikket og kontroll på at alle barna er der. Da blir det mindre deltagelse i barnas lek. På slike dager er ofte leken «dårligere» og man må som voksen gå rundt å «slukke branner».

5.2.2 *Barna*

Et av spørsmålene på intervjuet var om de voksne deltok i barnas lek. Barna var litt uenig i sitt svar på dette spørsmålet. Noen av barna var helt tydelige i sitt svar: «De leker ikke med meg!». Et av barna sa at de voksne noen ganger var med på leken hans. Et av barna svarte at de voksne ikke var med på leken, men at de kunne gi fart på dissen. Et annet barn svarte at en voksen av og til var eieren hvis han lekte hund: «Hvis vi ikke har noen eier så får vi jo ikke mat av noen!» Barna ble i etterkant av det forrige spørsmålet spurt om de likte/ ønsket at de voksne var med på leken deres. Her svarte de fleste barna først at de ikke likte å ha de voksne med på leken sin. Etter hvert svarte noen av barna at det var greit at de var med av og til. Et av barna svarte: «Jeg syntes at det noen ganger er greit at de er med». Det var ingen av de seks barna var tydelige på at de likte at de voksne deltok i deres lek. Barna ble også spurt om de likte å leke alene eller om de likte å leke sammen med andre barn. Alle barna svarte først at de likte å leke sammen med en venn. Etter hvert kom det også noen nye uttalelser. En av jentene svarte: «jeg liker best å leke alene». Etter at denne uttalelsen hadde kommet frem åpnet flere barn opp for andre svar. Et av barna sa: «Noen ganger liker jeg å leke med venner, og noen ganger liker jeg å leke alene». Et annet barn fra den andre intervjugruppen uttalte: «Når vi er sure og lei oss, da er det best å få være i fred».

5.2.3 Observasjoner

Observasjon 4:

Det er surt, kaldt og regnet høljer ned. Det er mange barn ute. Noen av barna leker i barnehagens skogsområde, noen leker med bøtter og spade i sandkassen, og mange av barna går litt «hvileløst» rundt uten å se ut til å vite hva de skal finne på. Det ser ut som at de går «på vent». Et barn går bort til en voksen og holder opp hendene som er helt rosa. Hun sier til den voksne: «jeg fryser sånn på hendene. De er iskalde». Den voksne tar barnet med inn for å hente votter. En annen voksen ser ut til å observere at mange av barna står statisk rundt uten å leke. Hun starter å organisere en lek. Hun finner noen bøtter som hun plasserer rundt. Hun forklarer barna at hun lager en hinderløype og inviterer dem til å bli med. Hun løper rundt bøttene, balanserer på en, og hun hopper over et stort sandslott som er laget i sandkassen. Barna hiver seg på og løper bak den voksne gjennom løypen. Ved hjelp av fire bøtter, et sandslott og sin egen fantasi har hun i løpet av noen sekunder fått en hel gruppe med barn i lek.

Observasjon 5:

Vi er på tur til et skogsområde et lite stykke fra barnehagen. På turen er det med en gruppe barn og to voksne. Området vi er på har mange ulike elementer som er konstruert for barns lek. Det er høye klatrestativer, flere tau til å balansere på og det er en zipline som henger ca. en meter over bakken. Når vi kommer til området løper barna i ulike retninger til det stedet som de ønsker å leke. Gruppen har vært på området mange ganger og både barn og voksne virker trygge i omgivelsene. De to voksne som er med gruppen har en kort dialog og blir enig om at de skal ha hvert sitt område som de har kontroll på. Den ene voksne går bort til det høyeste klatrestativet, mens den andre går ned til ziplinen. Det ser ut som at de har valgt disse stedene ettersom at dette er de «farligste» elementene for barna. Den voksne som er med ziplinen hjelper barna av og på, og holder oversikten over antall barn på området. Den voksne ved klatrestativet står på bunnen og følger med på barna som klatrer. Innimellom må hun veilede barna når de skal klatre ned. Hun viser da hvor de kan plassere beina og armene.

Vi er på skogsområdet en god stund. Barna leker, og utfordrer seg selv både fysisk og mentalt. Det var mange situasjoner med tydelig risikolek. På den tiden vi befant oss på området oppfattet jeg de voksne som tydelige ledere som hadde oversikt og kontroll på situasjonen. De telte barna ved jevne mellomrom og hadde oversikt ovre hvor de ulike barna befant seg. De voksne var ikke deltager i leken, men fungerte som støtte, hjelp og veiledere. De var ikke anonyme observatører, men de var deltagende uten å være med på leken.

5.3 Hvilken betydning har lek i natur på barns utvikling og læring?

Jeg tror at det stimulerer hjernen og jeg tror på den faglitteraturen som sier at man lærer så mye gjennom å ferdes i naturen og når man bruker hele kroppen -Sitat pedagog

5.3.1 Pedagogene

Pedagogene nevner at lek i naturen skaper kreativitet hos barna. En av pedagogene er tydelig på at hun syntes at kreativiteten hos barna er stor når de er ute i naturen. Sitat pedagog: «Naturen er med på å stimulere fantasien hos barna». De nevner også begrepet fantasi som svært synlig i naturen. Det nevnes også at deres barn er motorisk dyktige etter å ha tilbrakt så mye tid i natur, og at dette er noe som skjer av seg selv gjennom hverdagen og lek. Informantene beskriver at læring er viktig, men at læring skal skje gjennom lek, og at man lærer hele livet. Pedagogene trekker frem hvor viktig deres tilstedeværelse rundt barna er, med tanke på barns læring. Fellesskap på avdeling, vennskap og sosial kompetanse må ligge til grunn for at læring skal skje. Trygghet og det å ha noen å leke sammen med er avgjørende for å ha gode dager i barnehagen. En av pedagogene sier: «Det må være en lekende tilnærming til læring- ellers vil jeg ikke jobbe i barnehage. Da kan man heller jobbe i skolen». To av pedagogene nevner at de har fokus på å arbeide med det som står på månedsplanen. Barnehagen har fokus på et tema/ fagområde hver måned som er hentet fra rammeplanen. Dette er noe de har i bakhodet, men som de ikke er helt rigide på. Planer kan endres, og det er rom for spontanitet. Informantene forteller at det er viktig å bruke tid på det som barna ønsker. Sitat pedagog: «Voksne skal ikke være så rigide». Barna skal få lov til å utfolde seg, undre seg og få lov til å bruke sansene sine. Pedagogene sier at det som barna interesserer seg for som skal løftes frem.

Flere av informantene kommer med eksempler på læringsaktiviteter som springer ut fra barnas egen interesse. Et eksempel på dette var førskolebarna som var svært opptatt av bokstaver. Da løftes dette frem av personalet og de legger til rette for å arbeide med dette. Det at de eldre barna var opptatt av bokstaver, påvirket også de yngre barna på avdelingen til å vise interesse for dette. En av informantene fortalte at de gjerne kunne ta med seg bokstaver ut i skogen og jobbe med det der. Hun beskrev at det da var mer «måltrettet læring» men at det alltid var leksbasert. Sitat pedagog: «Målet er å kunne jobbe med alt både inne og ute».

Flere av pedagogene nevner at barna har gjennom erfaring i barnehagen fått mye kompetanse om vær og vind. De får følge årstidene og virkelig se hvordan naturen endrer seg gjennom året.

Sitat pedagog: «Jeg syntes det er viktig å sette navn på det vi ser: planer, dyr, trær. Vi snakker om hvilket tre det er og for eksempel om fargen på treet».

5.3.2 *Barna*

Ettersom at barna tilbringer mest tid ute valgte jeg å stille dem et spørsmål som omhandlet lek ute/ inne. Flere av barna nevnte det «dårlige» været som hadde vært den siste tiden med mye regn og vind. Et av barna sa: «Jeg liker best å være inne og da slipper vi å være ute i regnet. Og vind. Sånn som i dag». De fleste barna svarte likevel at de likte både og være ute og inne. Et av barna beskrev at hun gledet seg til å være ute i varmt sommervær. Hun kom også inn på fordelene med regn: «Men noen ganger i regnvær på rutsjebanen går det superfort!»

5.3.3 *Observasjoner*

Observasjon 1:

Jeg har stått og observert gutenes lek en stund uten å helt på dreisen på hva de leker. Etter en stund inviterer en av guttene meg inn og spør om jeg vil se huset og suppen deres. Jeg sier ja og blir med bort til stedet deres.

Først viser de meg suppen som de har laget. En av guttene sier at de trenger flere ingredienser. Han går bort og plukker noe opp fra bakken. Så sier han: «vi bruker disse råtne bregnene». Guttene vil nå vise meg huset deres. De går bort til et tre og sier at de må ruge i redet her oppe, før de ruller ned igjen til huset. Jeg tenker naturfag med en gang og spør guttene: «Å ja, er dere fugler?» Begge guttene ser på meg med himlende blick og sier: «Neiii, vi er pokemon!» Videre forteller de om pokemonens stadier, utvikling og alle pokemonfilmene de har sett.

6 Drøfting

6.1 Kultur for lek i naturen?

Det at pedagogene i min studie er så samstemte i forhold til lekens betydning er i tråd med forskning på feltet (for eksempel Jørgensen, 2014; Fasting, 2019). Når pedagogene er tydelige på at barna skal tilbringe mye tid i naturen, og at fri lek skal være en naturlig del av dette, kan dette tolkes som om institusjonen har internalisert samfunnets verdier knyttet til lek i naturen (Hedegaard, 2009). Denne tydelig uttalte enigheten om lekens betydning bekrefter at dette er forankret i verdigrunnlaget til barnehagen, og det kan knyttes både til samfunnsnivået og institusjonsnivået i Hedegaards modell (2009). Det samme gjelder barnehagens praksis med svært mye aktivitet i natur. Pedagogenes beskrivelser av hvordan de bruker naturen med barna, samt mine egne observasjoner viser at denne barnehagen tilbringer mer tid i natur enn de fleste andre barnehagene jeg har kjennskap til. Man kan si at barnehagen har sin egen *kultur* for bruk av natur.

Barna sine uttalelser om hva og hvordan de lekte var i stor grad den samme som pedagogene beskrev, og som jeg observerte. Barna selv brukte imidlertid ikke begreper som familielek, men de beskrev hvordan de brukte ulike materialer til ulike rom i husene sine slik Myrstad snakker om når hun sier at noen ganger er naturen et middel i lek (Myrstad, 2018). Det at pedagogene og barna forteller det samme indikerer at dette er en vanlig praksis, og kan knyttes til en generell lekpraksis i naturen slik det er beskrevet av flere forskere (Hagen, 2015; Änggård, 2011; Fasting 2019). Personalet i denne barnehagen har selv vokst i denne kulturen og har samme verdier og tradisjoner, noe som er med på å lettere implementere denne praksisen i tråd med samfunnets forventninger.

Argumentet om at fantasi og kreativiteten hos barna øker når barna leker i natur er kjent fra annen forskning (for eksempel Fasting, 2019). Pedagogene mente at leken ble annerledes på utsiden av gjerdet og begrunnet dette med at barna i større grad måtte finne på leker selv når det ikke var lekeapparater tilgjengelig. Mine observasjoner bekreftet også at barna brukte fantasi og var kreativ når de lekte i naturen. Observasjonen av barna som skulle fange trollet er et eksempel på en fantasilek. Bruk av trollet som fantasifigur kan knyttes til norsk kultur og folkeeventyr, men i denne konteksten kan det også skyldes lokal kultur da barnehagen ligger i et område der det finnes trollfigurer i nærheten. Pedagogene i min studie underbygget at barna ble mer kreative gjennom å vise til flere konkrete eksempler, som at barna så en mus i en barkebit, eller at en rot var et soverom. Barna var entusiastisk når de beskrev måten de lekte på i naturen noe som indikerer at de likte det godt. Flere forskningsartikler peker på at rollelek er svært viktig og sentralt spesielt for de eldste i barnehagen (Alvestad m.fl. 2017), noe jeg fikk bekreftet gjennom mine observasjoner og intervjuer. Gjennom rolleleken skaper barna eget univers med egne regler og sannheter (Alvestad, 2017), og i flere av mine observasjoner har de laget sine helt egne univers med ninja og pokemon som speiler barnas erfaringer fra andre institusjoner, for eksempel familie. Disse kan ha andre praksiser forankret i andre kulturelle verdier.

Selv om det kan være vanskelig å definere hva lek er (Sadownik, 2017), definerte pedagogene selv noen kategorier på det de mente var typisk lek i naturen. De hevdet at ulike former for rollelek og familieleker var noe de ofte så når barna lekte. Denne typen lek er kjent fra tidligere forskning av for eksempel Alvestad med flere (2017) og Änggård (2011). Et eksempel fra mine observasjoner bekrefter dette. En av guttene var i rolle som pappa som snakker i mobiltelefon på kjøpesenteret. Her får man et innblikk i en praksis utenfor barnehagen som er med på å påvirke leken som foregår i barnehagen. Dette viser at flere andre praksiser som barna deltar i har innflytelse på barnas motiver og dermed aktivitetene i barnehagen (Hedegaard, 2009).

Mine funn bekrefter også at barna blir påvirket av media slik Alvestad med flere (2017) beskriver. En av pedagogene fortalte hvordan barna sin lek i naturen var påvirket av det de så på TV. Som et eksempel nevnte hun at barna lekte *ninja* fordi dette var noe mange av dem pleide å se på tv. De lekte at de var ulike «typer» nijaer, og i leken hadde de egenskapene til «sin» ninja. Det at en av pedagogene fortalte at hun bevisst gikk inn for å lære om hva ninja var viser at hun ønsket å få kjennskap til denne leken for å lettere kunne ta barnas perspektiv, noe for eksempel Alvestad (2017) anser som svært viktig for pedagoger i fremtiden. Det at barn bruker mer tid foran skjerm enn det de gjorde tidligere (blant annet Hallås & Heggen, 2018; Fasting, 2019) vil ha innflytelse på barnas lek. Barn blir påvirket av det de ser på både tv og andre digitale midler, og dette påvirker deres aktivitetsnivå, og spesielt leken innendørs ifølge Fasting (2019). Både pedagogen og mine egne observasjoner for eksempel i observasjon 1 der barna lekte *pokemon* bekrefter at barna tar med seg det de ser på skjerm inn i sin lek. Denne leken virket ikke inn på aktivitetsnivået til barna, men den fikk en annen, men aktiv form i naturen. Eksempelet med *ninjaleken* viser også at barna bruker tidligere erfaringer og tar med elementer fra andre kulturelle praksiser, og innfører dette som ny praksis i barnehagen slik Hedegaard (2009) hevder.

Pedagogene fremhevet at barna var aktive og hadde god motorikk fordi de lekte mye i naturen, noe som er bekreftet av flere forskere (Fjørtoft, 2000; Ejbye Ernst et.al, 2019; Fasting, 2019). Jeg observerte også at barna var fysisk aktive når de var ute og at de ofte var helt inne i leken, i flow (Csikszentmihalyi, 1990). Imidlertid kan ikke jeg i denne studien bekrefte at de er mer aktive i natur enn på lekeplassen, da mine observasjoner i hovedsak er fra naturen. I observasjonen fra utelekeplassen til barnehagen så jeg at barna ble passive når det var dårlig vær, noe som ikke var like tydelig da de lekte i natur i dårlig vær. Dette kan tolkes som at naturen inviterer til mer aktiv lek enn lekeplassen ved at barna ser flere affordances her enn på lekeplassen (Gibson, 1979; Fjørtoft, 2011). Det å se slike muligheter eller affordances henger også sammen med tidligere erfaringer og sansestimuleringer, slik at jo mere man bruker et område aktivt jo flere muligheter ser man (Fjørtoft, 2011).

Barna nevnte spesielt klatring som noe de likte godt. Det å klatre høyt er en av de seks kategoriene som Sandseter (2014) definerer som risikolek. Risikolek ansees som viktig for barns utvikling (Sandseter, 2014; Udir, 2017), og er et av kravene fra rammeplanen. Risikolek kan dermed knyttes til samfunnsnivået i Hedegaards modell. Barna oppsøkte selv aktivt denne aktiviteten, og det var derfor innarbeidet rutiner i forhold til dette ved at barna fikk klatre i spesielle trær. Dette indikerer at rammer og rutiner for risikolek var innarbeidet på institusjonsnivå i forhold til Hedegaards modell (2009), selv om pedagogene selv ikke brukte begrepet, og heller ikke var tydelig på innholdet i det.

Det at barna selv søker kroppslige utfordringer gjennom leken ute er interessant i forhold til perspektivene til Merleau Ponty (2012), som hevder at barn lærer å forstå seg selv og verden gjennom kroppen. Det at barnet selv er drevet av trang til kroppslig utfordring i omgivelser som inviterer til det (Gibson, 1979; Fjørtoft, 2011, Sanderud & Gurholt, 2012) observerte jeg flere ganger i rollelek der de naturlig søkte trær og klatring, når de lekte ninjalek og pokemonlek. Barna var også svært aktive i klatreparken som er tilrettelagt for denne type aktivitet. Noen av aktivitetene her var veldig spesifikke slik at rollelek ble mindre synlig.

Pedagogene mente at det hadde betydning for leken å gå til faste steder i naturen da disse *inviterte* til god lek. Pedagogene beskrev hvordan barna tok naturen i bruk, for eksempel når de brukte et velte tre som fly. Dette er et godt bilde på hvordan barn bruker naturen *affordance* (Gibson, 1979). Pedagogene viste til mange måter barna brukte naturmaterialer på, som pinner, greiner og bark. Dette er eksempler der barna så *affordances* i naturen. Bruk av naturmateriale som pinner, greiner og bark er også er kjent fra annen forskning og noen studier antyder også at det kan være en sammenheng mellom bruk av naturmaterialer og forståelser av sammenhenger i naturen (Beery & Jørgensen, 2016). Barna nevner selv spesifikke steder de liker å leke og steder de likte å være. Dette er noe som kan knyttes til *dwelling-* perspektiv med at barnet skaper egne steder som gir dem tilknytning og spesiell kontakt med naturen (Myrstad, 2018).

6.2 Alle snakker om været – det finnes ikke dårlig vær bare dårlige klær?

Det at både barnehagelærere og barna faktisk snakket om været uten at de fikk spørsmål om det, viser at været er noe de er opptatt av. Været har stor betydning i norsk kultur, noe som er naturlig da været påvirker livene våre i stor grad avhengig av hvor man bor i landet.

Rammeplanen (Udir, 2017) nevner ikke været spesielt, men understreker at barn skal få naturopplevelser til alle årstider, og beherske kroppen både ute og inne (Udir, 2017, s.49).

Arbeid med været er aktualisert de senere år, og det er kommet flere forskningsartikler knyttet til dette. Rooney sin artikkel om *weathering* fra Australia (Roony, 2019), knytter barns kunnskap om vær til klimaendringer og bærekraftig utvikling. Myrstad snakker om vandring i et snølandskap der vær og snø er med på å forme barnas aktiviteter og utvikling (Myrstad, 2018). Myrstad selv refererer til Ingold (2010) som hevder at værforhold er viktig i læringsprosesser, men at dette ikke har vært løftet frem i forskning (Ingold, 2010, referert i Myrstad & Sverdrup, 2018). Pedagogene i min studie snakket ikke om disse perspektivene, men heller om været på en måte som kan knytte det til temaet livsmestring og det at barna må takle været. De mente at det var positivt at barna i denne barnehagen hadde fått mye kunnskap om været på grunn av at de var ute i all slags vær. De kom med flere eksempler på hvordan de knyttet opplevelser med vær og vind til ulike ferdigheter hos barna. Det at de beskrev hvordan barna snudde ryggen til vinden for å takle den, viser at barna har lært hvordan de må forholde seg til vær og vind. Det ble også diskutert sikkerhet i forhold til voldsomt vær. Dette viser at barnehagens praksis i stor grad må forholde seg til naturforhold direkte, og at været har stor betydning for den daglige praksisen i barnehagen.

Pedagogene selv var bevisst i forhold til at man skulle være ute uansett vær og vind, noe som bekrefter at dette er sterkt knyttet til barnehagens kultur. Det å lære å takle vær og vind er en viktig del av den norske friluftskulturen. I mine observasjoner så jeg at noen barn ble passive i lek når det regnet mye. Jeg observerte også at istedenfor å gå inn i barnehagen, organiserte personalet flere aktiviteter når det var dårlig vær. I denne barnehagen er de organisatoriske rammene slik at barna må være utendørs det meste av tiden noe som gjør at man aktivt må forholde seg til det været man har. I de mest ekstreme dagene med dårlig vær så jeg eksempler på at barna fikk komme inn i gangen for å spise frukt for deretter å være ute resten av dagen.

Når noen av barna først snakket om at de ikke likte regnet, men så justerte utsagnet med at de likte å være ute noen ganger, kan det være et tegn på at de ikke ville kritisere barnehagens kultur. Kanskje er det slik at barnets perspektiv kommer frem i utsagnet om at de ikke likte å være ute i regnet. Eller kanskje var de bare lei etter en svært lang periode med regn. I disse situasjonene er det i alle fall synlig en konflikt mellom motivene til personalet/institusjonen og barnet, der først og fremst den institusjonelle praksisen med strukturelle rammer er avgjørende for aktivitetene som skjer. Det at barna får komme inn i gangen kan tolkes som om de møter barnas ønsker og behov om å komme vekk fra regnet. Eller det kan handle om personalets egne ønsker og behov. Selv om de fleste barn sa at de likte godt å være både ute og inne, uttrykte en av dem at hun likte best å være inne for da slapp hun å være ute i regn og vind. En annen sa at hun gledet seg til å være ute i varmt sommervær. Disse resultatene må tolkes i den konteksten de ble hentet i, og de kan ha blitt påvirket av en svært lang regnværsperiode. Det var likevel interessant å erfare at barna selv tok initiativ til å snakke om været, og det kom frem at været påvirket dem i større grad enn jeg kjenner til fra annen forskning. Barna var også reflekterte, og etter å ha vært litt negative til været kom det frem positive ting med regnvær, som for eksempel at rutsjebanen gikk fort når det regner. Både Ejbye Ernst m.fl. (2019) og Fasting (2019) understreker betydningen av at barna blir kjent med vær og vind, noe pedagogene i min studie bekreftet at barna hadde god kunnskap om.

6.3 Voksnes roller og deltagelse i barnas lek

Resultatene viser at det var en viss konflikt mellom pedagogene og barna om hvorvidt voksne skulle delta i barnas lek. I barnehagens kultur er det en uttalt enighet om at personalet skal være med i lek, noe som de begrunner med at da kan man forebygge mobbing, utestengelse og krenkelse. Det finnes forskning som støtter at personalets utsagn er viktig. Karlsen & Lekhal, (2019, s. 241), hevder at for mange voksne i barnehagene observerer leken til barna på avstand, uten selv å delta og de mener at dette er negativt. I mine observasjoner viser personalet ulike roller i forhold til barnas lek. Observasjon 5, der barna er i en klatrepark er et eksempel på voksne som er til stede, uten å være aktiv deltager i leken. I denne observasjonen går de voksne inn i en tydelig rolle som ledere. Det er en del «farlige» elementer på området, og det er sannsynligvis noe av grunnen til at personalet tok denne rollen. Her må de ta hensyn til gjeldende lover, regler og normer på samfunnsnivå, samtidig som mange sa at de var opptatt av sikkerheten til hvert enkelt barn. Pedagogene hevdet at de var der for barna som både observatør og veiledere, og for at barna skal få best mulig utbytte av situasjonen. I situasjonen leker barna og får utfordret seg både fysisk og mentalt. De voksne observerte en del fra avstand og jeg så ikke at de var i lek sammen med barna. Flere mener at det bør være variasjon mellom aktiv og passiv deltagelse fra voksne (Ejby- Ernst m.fl. 2019; Fasting, 2019). Fasting, skriver at den voksnes deltagelse er viktig, men at den bør komme frem på ulikt vis, og at ulik lek bør gi ulik innfallsvinkel hos den voksne (Fasting, 2019). Hun skriver videre at de ansatte bør ha dialoger seg i mellom om barna sin lek, deres motorikk og deres samspill. Hun mener at det på den måten vil være mulig å støtte barna der de trenger det (Fasting, 2019). I barnas lek på klatreområdet viste pedagogene at de var en støtte for barna mer enn en lekepartner. Ut fra et samfunnsperspektiv kommer denne rollen frem i Rammeplanen (Udir, 2017), der det også fremheves at personalet skal være bevisst sin egen rolle omkring barns lek.

Det var litt uenighet blant barna omkring voksnes deltagelse i deres lek. Noen av barna svarte at de voksne ikke deltok i leken deres, mens de fleste svarte at de voksne noen ganger deltar. Dette stemmer også med mine observasjoner og intervjuer med pedagogene. Når barna sier at de voksne ikke leker med dem kan det tolkes som om de ser ulikt på hva lek egentlig er. Det er også tydelig at barna ikke oppfatter pedagogenes motiver for å delta eller ikke delta i leken. Et av barna nevnte voksne som deltakere når de trengte hjelp med noe i leken. I dette tilfellet ble «fart på dissen» brukt som eksempel. Voksne og barn kan ha ulikt syn på hva lek egentlig er. Barns egen lek/ rollelek kan være der de ikke ønsker å bli forstyrret av voksne. Kanskje barna ikke tenker på fellesaktiviteter og lek initiert av voksne som lek? Det kan også hende at voksnes deltagelse i lek skjer så naturlig at barna ikke tenker over at de voksne er med i deres lek.

I denne barnehagen kommer det frem gjennom intervjuene med personalet at de drøftet ofte egen rolle i barnas lek, og at de skulle ha en aktiv deltagelse. Dette viser at det ofte var at de ser på dette som en viktig del av barnas lekepraksis. Selv om jeg gjorde mine observasjoner over relativt kort tid og ikke kan konkludere viser flere av mine observasjoner at pedagogene tok varierte roller i barnas lek. Observasjon 4, viser et eksempel på voksen som setter i gang lek for en gruppe barn, og hvor hun selv også er en aktiv deltager. Det at hun starter denne leken var helt avgjørende for barnas trivsel ute denne dagen. Ejby-Ernst m.fl. skriver også at barns trivsel avhenger av perioder hvor pedagoger støtter barna i lek (Ejby- Ernst, m.fl. 2019, s. 51). Det er også et godt eksempel på hvor viktig rolle en voksen har i forhold til barns aktivitet og lek. Denne observasjonen stemmer overens med utsagnet fra et av intervjuene: «Jeg kan godt sette i gang felleleker hvis vi er få voksne ute som da vil gagne mange». Når pedagogene begrunner viktigheten av at de deltar i barnas lek med at de vil sørge for å inkludere de som faller utenfor og med at det var viktig for blant annet språkutvikling er det argumenter som støttes av for eksempel Fasting (2019). Organisatorisk la barnehagen til rette for at barna kunne få mulighet til stor variasjon i leken utendørs, ved at de var i natur nesten hver dag. At personalet har en viktig rolle i forhold til å legge til rette for variert lek i forskjellige konstellasjoner bekreftes blant annet i forskning til Ejby Ernst m.fl. 2019.

Når en av pedagogene hevder at hun syntes det er enklere å være til stede i barnas lek når de er i skogen/ utenfor barnehagens område, enn når de er inne på barnehagens område kan dette funnet kan ses i sammenheng med at man som ansatt har mange ansvars og arbeidsoppgaver som skal gjøres i løpet av en dag, og dette er med å hindre deltagelse i leken (Bae, 2011). Når man er i skogen kan man ha fullt og helt fokus på barna i motsetning til når man er i barnehagen og det kan «friste» å få gjennomført praktiske gjøremål. Dette resultatet er imidlertid motstridene med det Karby & Tandberg fant i sin studie der de konkluderte med at personalet var mest opptatt av å få gjennomført det praktiske på turen (Karby & Tandberg, 2017). Fasting stiller i sin bok spørsmål om man tar utendørs lek for gitt, og om man bare forventer at barna skal mestre den gode leken av seg selv (Fasting, 2019). I mine funn observerte jeg at personalet var til stede for barna når de var i natur. Dette kan begrunnes med at barnehagen har en tydelig gjennomført kultur for det å være i natur. Kan det at de sjelden er inne gi en annen holdning til det å være ute?

Barna virket usikker da de ble spurt om de likte at de voksne var med på leken deres, noe som tyder på at dette var et vanskelig spørsmål for dem. Barna har egne sosiale roller og motiver i leken, mens personalet kan ha andre motiver. Ut fra barnehagens institusjonelle praksis skal de voksne delta i barnas lek, dette er også er krav på samfunnsnivå (Udir, 2017). Av og til kan i midlertid barns og personalets ulike roller og motiver føre til konflikt og leken kan bli ødelagt, noe jeg har observert i egen praksis. Sundal og Øksnes (2015) hevder også at barna har rett til fri lek uten innblanding av voksne. Det er vanskelig å konkludere i forhold til barnas utsagn da de er lite begrunnet, men det er viktig å få frem barnas perspektiv og stemme. Barna var først enige i at de ikke likte når de voksne var med, men endret etter hvert svaret til at det noen ganger var greit å ha dem med. Ingen av barna virket som at de likte å ha personalet med på leken hele tiden. Dette er det likevel vanskelig å si helt sikkert, da det er mulig at barna ble påvirket av svarene til de andre barna. Jeg er derfor usikker på om jeg fikk frem den individuelle meningen til alle barna.

Da barna ble spurt om de likte å leke sammen med andre eller alene kom det frem at de likte best å leke sammen med noen. Det er også en tankevekker at barna kom med uttalelser om at de av og til likte å leke alene, og at det var best å være i fred når de var sur eller lei seg, noe som er i konflikt med uttalelsene til pedagogene om at alle skal med. I dette tilfelle kommer det frem at det er barna sitt eget behov for å være alene frem. De er ikke ekskludert fra et fellesskap, men det er et aktivt valg de selv tar for å støtte opp om sine egne behov. Dette støttes av rammeplanen (2017) hvor det står skrevet at barn har behov for ro og hvile og henviser til alenelek. Det er viktig at personalet har nok informasjon om de ulike situasjonene før de griper inn med uttalelser som at «alle skal leke med alle».

Pedagogene mente at bemanningssituasjonen påvirket innholdet i barnehagen, og kunne være en faktor som virket inn på hvilken grad de kunne være til stede i barnas lek. Det å ha nok personalet er noe mange barnehager mener er viktig (Kaarby & Tandberg, 2017). Dette er en utfordring på samfunnsnivå som påvirker både institusjonene og individene (barna). Barna får ikke den oppfølgingen de skulle hatt og personalet bekrefter at på dager med få voksne på jobb er det mange konflikter og at de må *slukke mange branner*.

6.4 Hvilken betydning har lek i natur på barns utvikling og læring?

Jeg tror at det stimulerer hjernen og jeg tror på den faglitteraturen som sier at man lærer så mye gjennom å ferdes i naturen og når man bruker hele kroppen – Sitat pedagog

Dette sitatet fra en av pedagogene indikerer at barna lærer noe av naturen direkte bare gjennom det å ferdes i den. De knytter blant annet det at de lærer av å være i naturen til at sansene blir stimulert. Dette perspektivet støttet også av forskning. For eksempel beskriver Jørgensen (2014), naturen som en arena der sansene blir brukt, og hvor man får førstehåndserfaringer som danner grunnlag for læring. I rammeplan er bruk av sanser spesielt nevnt under temaet kropp, bevegelse og helse (Udir, 2017). Pedagogene her er også opptatt av at barna må bruke kroppen, og noe en av pedagogene viser til når hun tror på den faglitteraturen som sier at man lærer gjennom å ferdes i naturen, og når man bruker hele kroppen. Det ble ikke stilt spørsmål om hvilken litteratur hun henviste til, men utsagnet kan kobles til Merleau Pontys kroppsfenomenologi, men også et mer generelt syn på kroppslig utvikling der man tenker at for eksempel motorikken til barn blir bedre av å bevege seg i variert terreng. Alle pedagogene snakker for eksempel om at barnas motorikk var god, noe også jeg observerte. Når pedagogen hevder at hun tror det stimulerer hjernen å være i natur indikerer dette en forståelse av at det skjer noe mer med barnet gjennom å bevege seg i naturen enn fysisk utvikling av kroppen. Kroppsfenomenologi inneholder nettopp dette perspektivet ved at man tenker at mennesket er orientert mot verden gjennom kroppen, der sansing og persepsjon gir forståelse av verden rundt (Merleau Ponty, 2012). Persepsjon er mer enn sansing fordi det innebærer en aktiv prosess der man oppfatter hva man sanser avhengig av tidligere erfaringer. I følge Ingold (2010) utvikles kunnskap gjennom bevegelse og direkte persepsjon (Ingold, 2010, refert i Myrstad & Sverdrup, 2018). Dette kan også sees i lys av teorier om affordances (Gibson, 1979), der tidligere erfaringer gjør at både barna og pedagogene ser flere muligheter i et område. Pedagogenes forståelse av at det er en sammenheng mellom bevegelse, sansing og læring kan også knyttes til den norske barnehagens helhetlige syn på læring.

Det at pedagogene uttrykte seg sterkt i forhold til at barnehage skulle ha en lekende tilnærming til læring kan tolkes som at dette er forankret i denne barnehagens praksis. At læring i barnehagen skal være noe annet enn læring i skole er også kjent fra annen forskning (for eksempel, Hammer, 2012), noe som indikerer at dette er en vanlig oppfatning i norske barnehager. Når barnehagelærerne hevdet at læring skal skje gjennom lek, og at felleskap, vennskap og sosial kompetanse må ligge til grunn før man kan snakke om læring viser de at det rammeplaner sier om helhetlig tilnærming til læring er innarbeidet i denne barnehagens praksis. Det er interessant at pedagogene nevnte at voksnes tilstedeværelse er viktig for barns læring. Slik jeg tolker dette utsagnet handlet det først og fremst om å være til stede og observere det barna var opptatt av, og legge til rette for aktiviteter som støtter dette slik det kommer frem i eksempelet der barna var opptatt av bokstaver. Annen forskning peker også på at barnehagelærer må ha en aktiv rolle i barns læringssituasjoner (For eksempel Hatch, 2010, og Siraj- Blachford, 2009). Barnehagelærerne viste til at de først og fremst tok utgangspunkt i barnas initiativ, men de understreket også at de snakket om det de så i naturen. I denne sammenhengen nevnte de det å sette navn på de de så, noe som er kjent fra annen forskning (Ejbye Ernst, 2012; Lynngård, 2015). Jeg observerte imidlertid ikke noen slike situasjoner de dagene jeg var med, men når barnehagelærere og annen forskning hevder at dette er noe de ofte gjør, kan det sies å være en vanlig praksis i norske barnehager.

Av andre konkrete eksempler på læring nevner pedagogene at barna har fått mye av sin kompetanse gjennom å erfare natur og naturfenomener gjennom vær og vind. I dette ligger det en forståelse om at barna lærer gjennom erfaringer. Dette støttes av Myrstad & Sverdrup (2018), som viser flere eksempler på at små barn lærer gjennom konkrete erfaringer med vær og snøforhold (Myrstad & Sverdrup, 2018). Eksemplene pedagogene viser til med at barna snur seg med ryggen til vinden kan tolkes som slik læring gjennom erfaringer, men det kommer det ikke frem om eller hvordan pedagogene har veiledet eller snakket med barna dette. At barna får erfare hvordan naturen endrer seg gjennom årstidene og ved å følge dette tett på fremheves også som viktig av andre (for eksempel Sanderud & Gurholt, 2012; Ejbye-Ernst, m.fl. 2019). De beskriver dette som sentralt for barns forståelse av sammenhenger i naturen (Sanderud & Gurholt, 2012, s. 5).

Barna selv snakket ikke om læring og hva de kunne og ikke kunne, men gjennom observasjoner kom barnas kunnskaper frem. Under en av observasjonene der de lekte pokemon kom det frem at barnet hadde kunnskap om natur. Gjennom utsagnet «vi bruker de råtne bregnene» viser gutten at han har kunnskap om prosesser i naturen ved å bruke begrepet råtne. Dette er et steg i forhold til å forstå sammenhenger i naturen noe som fremheves som viktig i forhold til bærekraftig utvikling som er et eget kapittel i rammeplanen (Udir, 2017). Han kjente også til organismen bregner, og han brukte dette på en veldig naturlig måte noe som indikerte at dette var en organisme han hadde god kjennskap til. Hvordan han hadde fått denne kunnskapen vet jeg ikke. I denne situasjonen var bregnen mer et middel i en lek. Måten han på en naturlig måte brukte det på kan også tolkes i lys av hva gutten har av tidligere erfaringer. Gjennom tidligere erfaringer vet gutten at det vokser bregner der, og hans «blikk» gjør at han gjennom sansing og persepsjon gjenkjenner denne arten og vet hvor den er slik Merleau Ponty (2012) hevder i sin kroppsfenomenologi.

6.5 Barnas motiver og aktiviteter i et kulturhistorisk perspektiv

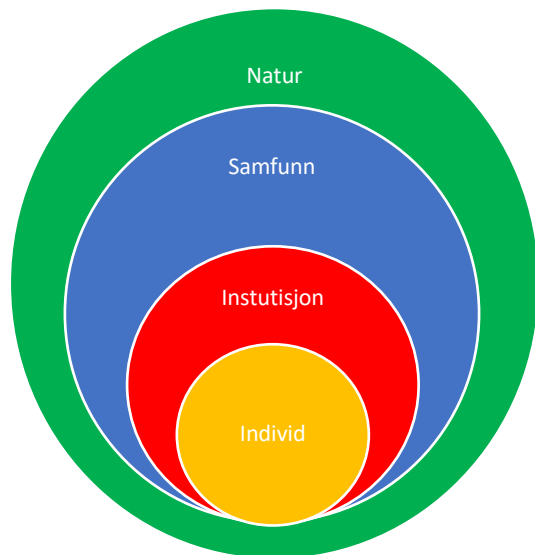
Modellen til Hedegaard er laget for å vise hvordan ulike institusjonelle og samfunnsmessige kontekster har betydning for barns utvikling (Hedegaard, 2009). Jeg erfarte at det var lettere å observere barnehagens generelle lekpraksis enn å tolke hvert barns sosiale posisjon og motiv i forhold til utvikling hos enkelt barn. Barna ble intervjuet i grupper og resultatene må tolkes i lys av det, men barnas utsagn og mine observasjoner stemte godt overens. Observasjonene ble imidlertid tatt over et for kort tidsrom til at man kan konkludere om utvikling hos enkeltbarn. Jeg var også en «outsider» i barnehagen og hadde ikke den nødvendige innsikten i barnas kultur før jeg startet datainnsamlingen. Det å se kriser som utløsere for barnas utvikling slik det er beskrevet av Hedegaard (2009), var vanskelig i min studie.

Vi får et inntrykk av det ene barnets sosiale posisjon og tidligere erfaringer fra en annen institusjonell praksis da han leker pappa med mobiltelefon på kjøpesenteret. I flere av samtalenes virket barna forsiktig med å kritisere praksisene i barnehagen, de var trofast mot barnehagens ledende motiver. Personalet og barna nevnte en del felles utsagn som viste at de var stolt over egen praksis, som for eksempel når de sa at i denne barnehagen er vi ikke som alle andre barnehager. Det ene barnet som sa at han trengte ikke klatreapparater snakket imidlertid varmt om når han klatret til topps i klatrestativet i sin gamle barnehage, noe som kan tolkes som at han likte å klatre på klatrestativet i sin gamle barnehage. Også i samtalen om været kom ambivalensen til barna frem der de først kritiserte og deretter prøvde å pynte på det de hadde sagt ved å si noe positivt.

Barnas lekpraksis var tydelig påvirket av det barna så på tv, og de formet en egen lekekultur der de kombinerte aktiviteter fra flere institusjoner slik modellen til Hedegaard (2009) beskriver. Dette var svært synlig når de lekte *ninjaer* og *pokemon*. Der kombinerte barna rollefigurene fra TV med for eksempel klatring i trær, og laget dermed sine egne «nye» leker og lekekultur. Dette kan tolkes som om motivene til barna er endret noe som også endrer aktiviteten.

6.6 Vurdering av egen modell

Natur er sentralt i min problemstilling, i norsk kultur og er en viktig del av barndom i og utenfor barnehagen. Mine resultater viser til flere situasjoner der barnet påvirkes/ utvikles direkte i kontakt med natur. Måten barnas motiver og aktiviteter endres under skiftende værforhold er et eksempel på dette. Når barn blir passiv i dårlig vær er det et tegn på dette. I Hedegaards modell (2009) er det ikke tydelig hvordan naturen har innvirkning på barnas motiver og aktiviteter. Min modell (se figur under) åpner for at alle nivåene i Hedegaards modell påvirkes av naturen, også barnets individuelle utvikling. Måten man bruker natur på vil til en hver tid være avhengig av de ulike nivåene. Det at vi i Norge har en annen tilgang på natur påvirker de mulige aktivitetene vi har. Pedagogene i min studie uttrykker at naturen påvirker hele barnet, både hjerne og kropp, gjennom sansing og bevegelse. Både teorier om affordances, kroppsfenomenologi, og barns direkte tilknytting til natur støtter også at en modell som handler om barnets utvikling må ha et tydelig nivå med natur. Jeg mener derfor at mitt tillegg til Hedegaard modell med natur er et viktig tillegg til å forstå betydningen av barnets utvikling gjennom lek i natur.



Figur 2. En modell som viser sammenhengen mellom barns læring og utvikling gjennom de ulike nivåene i Hedegaards modell naturens betydning i dette. (Lynngård, 2020)

6.7 Avsluttende drøfting og videre implikasjoner

I denne oppgaven har besvart min problemstilling om barn og pedagogers tanker om betydning av å leke i naturen. Resultatene er tolket i lys av kulturhistorisk teori og tidligere forskning. Selv om mine resultater kun er fra en enkelt liten studie og dermed ikke kan generaliseres, har jeg noen interessante funn som det kan være interessant å studere videre. Flere av disse resultatene kan forståes i lys av både Hedegaards modell fra 2009, og min utvidete modell med natur.

Et av mine resultater er at denne barnehagen har en egen kultur for å være i natur. Denne kulturen er i tråd med samfunnets forventninger om god barndom, og også om forskning som sier at det er positivt for barn å være mye i natur. Samfunnets verdier er synlig i barnehagens praksiser. Det at sted har betydning for barns tilknytning til natur er også kjent fra annen forskning og dette tilsier at denne praksisen vil være ønskelig i flere barnehager. Det å få tilknytning til natur er viktig og kan knyttes til bærekraftig utvikling (Udir, 2017). Barna formet sin egen lekekultur der aktiviteter fra andre praksiser som for eksempel familie var synlig.

Det at både pedagogene og barna var så opptatt av været var interessant, selv om det er kjent fra annen forskning at været har innvirkning på det som foregår i barnehagen. Været hadde større påvirkning på barnas trivsel enn jeg kjenner til fra annen forskning, og dette perspektivet vil også være interessant å se videre på. Alle barnehagelærerne på pekte at barn hadde fått mye kunnskap om vær og vind gjennom å erfare dette i barnehagen. Dette tolkes også som en del av både denne institusjonens kultur og norsk kultur.

Et meget interessant funn er at barna og personalet har et ulikt syn på voksnes deltagelse i lek. Her er det en mulig konflikt mellom institusjonell praksis og barnas ønsker. Dette perspektivet kom først og fremst frem gjennom samtaler med barna, men var også litt synlig i mine observasjoner. Det vil derfor være spennende å gjennomføre flere samtaler med barn, noe som også er i tråd til samfunnets forventninger om barns medvirkning.

Barnehagelærerne har et helhetlig syn på barns utvikling og læring, noe som også er en del av norsk barnehagekultur. De mente at barna utviklet og lærte gjennom sansing og bevegelse i natur. Disse perspektivene er viktig å få frem da de viser en annen tilnærming til læring enn det de tenker på som undervisning i skolen. Dette må synliggjøres og forskning om dette må løftes frem i debatt om læring i barnehagen.

Det var vanskelig å se enkeltbarns kriser, motiver og utvikling i en slik liten studie. Dette skyldes blant annet at jeg var «outsider» i denne barnehagen. Likevel mener jeg at jeg gjennom å gjennomføre denne studien har lært mye om hvordan ulike nivå i kulturhistorisk teori, og naturen gjensidig påvirker hverandre. Min studie er et lite bidrag i forhold til dette, men likevel mener jeg at den løfter frem interessante perspektiver.

7 Referanseliste

- Alvestad, M., Jernes, M., Knaben, Å. D. & Berner, K. (2017). Barns fortellinger om lek i barnehagen i en tid preget av moderne medier. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101, 31-44. DOI: 10.18261/issn.1504-2987-2017-01-04.
- Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser – muligheter i dagligdags samspill i barnehager. I Korsvold, T. (red.) *Barndom Barnehage Inkludering*, s. 104-129. Bergen: Fagbokforlaget
- Berry, T., & Jørgensen, K. A. (2018). Children in nature: sensory engagement and the experience of biodiversity. *Environmental Education Research*, 24(1), 13-25. <http://doi.org/10.1080/13504622.2016.1250149>.
- Birkeland, Å. (2013). Research Dilemmas Associated with Photo Elicitation in Comparative Early Childhood Education Research. *Research in Comparative and International Education*, 8(4), 455- 467. DOI: 10.2304/rcie.2013.8.4.455
- Bjærke, L. O., Huth, Y. & Aandstad, I. (2019). *Å lære barna livsmestring I barnehagen er ikke så enkelt som det kan se ut som*. Utdanningsnytt: 03. April 2019. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/a-laere-barna-livsmestring-i-barnehagen-er-ikke-sa-enkelt-som-det-kan-se-ut-som/111714>
- Bratterud, Å., Sandeter, E. B. H. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen*. Rapport 21/2012 Skriftserien fra barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge. Hentet fra <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2366191/Barns%2btrivsel%2bog%2bmedvirkning%2bi%2bbarnehagen%2bwebutgave.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Buaas, E. H. (2009). *Med himmelen som tak: Uterommet som arena for skapende aktiviteter i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetodene for lærerutdanningene*. Oslo: abstrakt forlag.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper and Row.

Dovreborg, E., Pramling, N. & Samuelsson, I. P. (2015). *Å undervise barn i barnehagen*. Oslo: Gyldedal Akademisk.

Ejbye- Ernst, N. (2011). *Pædagogers formidling af naturen i naturbarnehaver*. (Doktoravhandling, Aarhus Universitet, København).

Ejbye- Ernst, N., Moss, B., Stokholm, D., Lassen, B., Præstholm, S. & Frøkjær, T. (2019). *Betydningen af dagstilbudsarbejde med børn I nature -En forskningsoversigt med focus på nordisk litteratu undersøgt med sigte på danske forhold*. Center for Børn og natur: <https://videnomfriluftsliv.dk/sites/default/files/pdf/Pdf-filer/forskningsoversigt-dagstilbudsarbejde-med-boern-i-naturen.pdf>

Fangen, K. (2011). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fasting, M. L. (2017). *Barns utelek*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter I utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2, 127- 139.

Fleer, M. & Hedegaard, M. (2010). Children`s Development as Participation in Everyday Practices across Different Institutions. I *Mind, Culture and Activity* 17(2): 149-168. DOI: 10/1080/10749030903222760

Fleer, M. & Versov, V. (2018). A Cultural- Historical Metodology for Reasearching early Childhood Education. I M. Fleer & B. V. Oers (red.), *International Handbook of Early Childhood Education* (s. 225- 250). Dordrecht: Springer Netherlands. DOI 10.1007/978- 94- 024- 0927- 7_9

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Gibson, J. J. (2015). *The ecological approach to visual perception*. New York: Psykology Press.

- Hagen, T. L. (2015). Hvilken innvirkning har barnehagens fysiske utemiljø på barns lek og de ansattes pedagogiske praksis i uterommet. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*. Vol. 10 (5), p. 1-16.
- Halldén, G. (2009b). *Naturen som symbol för den goda barndomen*. Stockholm: Carlsson.
- Hallås, B. O. & Heggen, M. P. (2018). "We Are All Nature"- Young Children`s Statements About Nature. I N. Goga et. Al. (eds.), *Ecocritical Perspectives on Children`s Texts and Cultures*, Critical Approaches to Children`s Literature.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-90497-9_16
- Hammer, A. S. E. (2012). Undervisning i barnehagen. I E. E. Ødegaard (red), *Barnehagen som dannelsingsarena* (s. 223-244). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hedegaard, M. (2008). Children`s learning through participation in institutional practice: A model from the perspective of cultural- historical psychology. I Van Oers, B., Wardekker, W., Elbers, E. & Van Der Veer, R. (2008). *The transformation of Learning: Advances in Cultural- Historical Activity Theory*. London: Cambridge University Press.
- Hedegaard, M. (2009). Children`s development from cultural- historical approach: Children`s activity in everyday local settings as foundation for their development. *Mind, Culture and Activity* 16(1): 64- 82. DOI: 10.1080/10749030802477374
- Hedegaard, M. (2012). Analyzing Children`s Learning and Development in Everyday Settings from a Cultural- Historical Wholness Approach. *Mind, Culture, and Activity*. 19. DOI: 10.1080/ 10749039.2012.665560.
- Ingold, T. (2010). Footprints through the weather-world: walking, breathing, knowing. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 16, 121-139.
- Ingold, T. (2011). Being Alive. *Essays on Movement, Knowledge and Description*. New York: Routledge.

- Jørgensen, K-A. (2014). Blikk for det uforutsigbare – svømmebasseng i mosen og dyr med øyne på hvert bein. I Norsk friluftsliv, *Rapport fra konferansen- Forskning i friluft 2015* (s. 202- 211). Hentet fra <https://www.norskfriluftsliv.no/wp-content/uploads/2015/12/Forskning-i-friluft-2015-Rapport-e-bok.pdf>
- Karlsen, L. & Lekhal, R. (2019). Practitioner involvement and support in children`s learning during free play in two Norwegian kindergartens. *Journal of Early Childhood Research*, Vol. 17(3) 233-246. DOI: 10.1177/1476718X19856390
- Kibsgaard, S. & Sæther, M. (red.). (2014). *Barnehagelærerstudentenes bacheloroppgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleppe, R. G. (2018). One-to-three-year-olds` Risky Play in Early Childhood Education and Care. (Doktoravhandling, OsloMet- Oslo Metropolitan University).
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lundhaug, T. & Neergaard, H. R. (2013). *Friluftsliv og uteliv i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lynngård, A. (2015). På jakt etter naturfag i natur- og friluftsbarnhagen. I G. Karlsen (red.). *Natur og danning Profesjonsutøvelse, barnehage og skole*. (s. 135-153). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lysklett, O.B. (2005). Uteleik året rundt I kjente omgivelser. I O.B. Lysklett (red.), *Ute hele dagen* (s. 15-22). Trondheim: Droning Mauds Minne Høgskule.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon. En vitenskapelig kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Nilsen, R. D. (2019). Barneperspektiv- en ressurs i kritisk samfunnsvitenskap? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 77-95.

- Merlau Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception*. London and New York: Routledge.
- Mukjerji, P. & Albon, D. (2018). *Research Methods in Early Childhood: An Introductory Guide*. 3rd Edition, SAGE.
- Myrstad, A., Sverdrup, T. (2018). Barn som vegfarere i et snølandskap. I A. Myrstad, T. Sverdrup & M. B. Helgesen (red.). *Barn skaper sted, sted skaper barn*. (s.45-59). Bergen: Fagbokforlaget.
- Myrstad, A. (2018). Å bebo verden ved å bevege seg gjennom den. I A. Myrstad, T. Sverdrup & M. B. Helgesen (red.). *Barn skaper sted, sted skaper barn*. (s. 29- 41). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rooney, T. (2019). Weathering time: walking with young children in a changing climate. *Children`s Geographies*, 17, 177-189. DOI: 10.1080/14733285.2018.1474172
- Postholm, M. B. (2014). Methodologies in Cultural- Historical Activity Theroy: The example of school- based development. *Educational Research*, 57:1, 43-58, DOI:10.1080/00131881.2014.983723.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Sadownik, A. R. (2017). Dark play as a misrecognized need for redistributing (digital) goods: An example from an egalitarian society. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(2), 127- 144. DOI: 10.1177/1463949117714076.
- Sanderud, J. R. & Gurholt, K. P. (2014). Barns nysgjerrige lek i natur. *Nordic Studies in Education*, Vol. 34, pp. 3-20.
- Sandseter, E. B. H. (2013). *Early childhood education and care practitioners` perceptions of children`s risky play; examining the influence of early development and care*. 184:3, p. 434-449, DOI: 10. 1080/03004430.2013.794797

- Siraj- Blatchford, I. (2009). Concetualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Education and Child Psychology*, 26(2), 77-89.
- Sommer, D. (2015). Tidlig i skole eller legende læring? Evidensen om langtids- holdbar læring og utvikling i dagsinstitusjonen. I J. Klittmøller & D. Sommer (red.), *Læring, dannelse og utvikling: Kvalifisering til fremtiden i dagsinstitusjon og skole* (s. 61–81). Latvia: Hans Reitzel Forlag.
- Sommer, D., Samuelsson, I. P. & Hundeide, K. (2010). *Child Perspective and Children`s Perspective in Theory and Practice*. Springer: Dordrecht.
- Sommersel, H. B., Verstergaard, S. & Larsen, M. S. (2013). *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006- 2011. En systematisk forskningskartlegging*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Stake, R. E. (2005). Case Studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative Research* (pp. 443- 454, 3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Strandbu, A. (2007). *Barns deltagelse i barneperspektivet i familierådsmodellen*. (Doktoravhandling, Universitetet i Tromsø).
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. Vol. 1, pp.1-11.
- Sæbbe, P-E. & Pramling, I. S. (2017). Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gjør de ikke det i barnehagen? *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*. 14(7). S. 1-15. 1890-9167
- Thulin, S. (2011). Lärares tal och barns nyfikenhet: kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan. Kristianstad University, *School of education and environment*. (Barndom, lärande och utbildning (BALU), Learning in Science and mathematics (LISMA))ORCID iD: 0000-0001-7276-5422

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/rammeplan>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge and London: Harvard University Press.

Winger, N., Gulpinar, T. & Hernes, L. (2016). Med forskerblick på kvalitet(er) i barnehagen. I L. Hernes (red.), *Blikk fra barnehagen* (s. 11- 27). Bergen: Fagbokforlaget.

Änggård, E. (2011). Children`s gendered and non- gendered play in natural spaces. In *Children, Youth and Environments*, 21(2), 5- 33.

8 Vedlegg A

Vil du at ditt barn skal delta i forskingsprosjekt om barns lek i naturen?

Hei.

Mitt navn er Johanne Lynngård. Jeg er utdannet barnehagelærer og studerer nå «master i barnehagekunnskap» på Høgskulen på Vestlandet. Jeg skal dette semester skrive masteroppgave og temaet for min oppgaven er: «Lek i naturen fra barn og barnehagelærers sitt perspektiv: den opplevde barnehagekvaliteten». I den forbindelse ønsker jeg å snakke med barn og barnehagelærere om leken i naturen, samt jeg ønsker å gjøre noen observasjoner av barns lek i natur.

Hva innebærer det å delta?

Hvis du velger å la barnet ditt delta i prosjektet, innebærer det at det innhentes data ved bruk av notater og lydopptak i gruppesamtaler med flere barn. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Dataene vil bli anonymisert og barna vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven.

På de neste sidene får du informasjon om prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg og ditt barn.

Med vennlig hilsen

Johanne Lynngård

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Lek i naturen fra barn og barnehagelærers sitt perspektiv: den opplevde barnehagekvaliteten”?

Dette er et spørsmål til deg som forelder/ foresatt om å la barnet ditt delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på barnas lek i naturen. I dette prosjektet ønsker jeg å få frem hvordan lek kan bidra til kvalitet i barnehagen. Jeg ønsker å få frem både barn og barnehagelæreres perspektiv på dette. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg og ditt barn.

Formål

I min masteroppgave har jeg valgt å fokusere på lek i naturen sett fra både barna og barnehagelærernes perspektiv. Dette skal drøftes opp mot kvalitet som et overordnet begrep. Jeg har vagt dette temaet fordi jeg er interessert i lek som fenomen i barnehagen. Barnas egenverdi er sentral og her står leken fremst. Ettersom at jeg har tilbrakt mye tid ute i natur sammen med barn har jeg virkelig sett verdien og mangfoldet som ligger til rette i denne arenaen. Naturen er et godt sted for mange ulike former for lek. For at jeg skal kunne klare å få frem dette har jeg bestemt meg for å se etter lek utfra noen definerte kategorier. Disse har jeg ikke valgt ut på forhånd, men vil bli laget etter at jeg har vært i barnehagen en stund å observert.

For meg er det viktig å diskutere både den voksnes og barnas rolle i lek. Jeg vil derfor prøve å få frem både barnehagelærernes og barnas perspektiv på lek i naturen. Her syntes jeg det er interessant å få frem hva både barna og barnehagelærerne er opptatt av når de er ute i naturen og hvilken form for lek som er synlig. Jeg håper å få frem på hvilke måter barnas lek eventuelt endrer seg når de voksne griper inn med læringsaktiviteter i naturen. Jeg ønsker å finne ut om voksenstyrte aktiviteter påvirker barns frilek i etterkant. Jeg kommer til å drøfte resultatene mine opp mot kvalitetsbegrepet, noe jeg tror kommer til å bli interessant.

Problemstilling for prosjektet mitt er:

Hvordan oppleves barnehagekvalitet av barn og barnehagelærere under leken i naturen?

Underproblemstillinger:

- Hvilken type lek foregår i naturen?
- Er det forskjeller på voksenstyrt og barneinitiert lek, i så fall på hvilken måte kommer dette til uttrykk?
- Hva kjennetegner «god lek», og har barn og voksne samme oppfatning av dette?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er forelder/ foresatt til et barn som går i en barnehage som passer godt inn i mitt forskningsprosjekt. Jeg spør alle barna på denne avdelingen slik at jeg forhåpentligvis får noen positive svar.

Hva innebærer det for deg å delta?

I mitt forskningsprosjekt kommer jeg til å bruke kvalitative metoder. Jeg kommer til å gjøre observasjoner, og jeg kommer til å ha gruppesamtaler med barn. Jeg kommer til å bruke lydopptaker på samtalene. Jeg kommer til å notere ned observasjonene. Dette vil si at samtalen med ditt barn vil bli tatt opp med lydopptaker. Det vil raskt bli transkribert og analysert.

Samtalen vil vare mellom 10 og 20 minutter. Du som foresatt for ditt barn får mulighet til å se spørreskjema på forhånd ved å ta kontakt.

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.

Det er bare meg (masterstudent) og veilederne mine som vil ha tilgang til de innhentede opplysningene om deg.

For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil navn kodes. Datamaterialet vil bli lagret på en lukket database på Høgskolen på Vestlandet.

Ingen av informantene vil kunne gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven. Informasjonen og opplysninger vil anonymiseres slik at ingen av informantene kan bli gjenkjent.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.20. Etter denne datoen vil personopplysninger og alle opptak bli slettet.

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,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få 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:

- Johanne Lynngård, epost: johannelynngaard@outlook.com eller telefon: 99489381
- Veileder: Marianne Presthus Heggen, epost: mph@hvl.no eller telefon: 55585728
- Veileder: Alicja Renata Sadownik, epost: aras@hvl.no eller telefon: 55585917
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen, Høgskulen på Vestlandet
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Johanne Lynngård

Samtykkeerklæring for deltakelsen av ditt barn

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”Lek i naturen fra barn og barnehagelærers sitt perspektiv: den opplevde barnehagekvaliteten”, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at mitt barn

(sett inn barnets navn)

- Kan delta i gruppesamtaler sammen med forsker
- Kan delta i aktiviteter eller samtaler under observasjon av forsker

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.20

(Signert av forelder/ foresatt til prosjektdeltaker, dato)

9 Vedlegg B

Vil du delta i forskingsprosjekt om barns lek i naturen?

Hei. Mitt navn er Johanne Lynngård. Jeg er utdannet barnehagelærer og studerer nå «master i barnehagekunnskap» på Høgskulen på Vestlandet. Jeg skal dette semester skrive masteroppgave og temaet for min oppgaven er: «Lek i naturen fra barn og barnehagelærers sitt perspektiv: den opplevde barnehagekvaliteten». I den forbindelse ønsker jeg å snakke med barn og barnehagelærere om leken i naturen, samt jeg ønsker å gjøre noen observasjoner av barns lek i natur.

Hva innebærer det å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at det innhentes data ved bruk av notater og lydopptak i individuelle intervju. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Dataene vil bli anonymisert og du vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven.

På de neste sidene får du informasjon om prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Med vennlig hilsen

Johanne Lynngård

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Lek i naturen fra barn og barnehagelærers sitt perspektiv: den opplevde barnehagekvaliteten”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på barnas lek i naturen. Jeg ønsker å få frem hvordan lek kan bidra til kvalitet i barnehagen. Jeg ønsker å få frem både barn og barnehagelæreres perspektiv på dette. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I min masteroppgave har jeg valgt å fokusere på lek i naturen sett fra både barna og barnehagelærernes perspektiv. Dette skal drøftes opp mot kvalitet som et overordnet begrep. Jeg har vagt dette temaet fordi jeg er interessert i lek som fenomen i barnehagen. Barnas egenverdi er sentral og her står leken fremst. Ettersom at jeg har tilbrakt mye tid ute i natur sammen med barn har jeg virkelig sett verdien og mangfoldet som ligger til rette i denne arenaen. Naturen er et godt sted for mange ulike former for lek. For at jeg skal kunne klare å få frem dette har jeg bestemt meg for å se etter lek utfra noen definerte kategorier. Disse har jeg ikke valgt ut på forhånd, men vil bli laget etter at jeg har vært i barnehagen en stund å observert.

For meg er det viktig å diskutere både den voksnes og barnas rolle i lek. Jeg vil derfor prøve å få frem både barnehagelærernes og barnas perspektiv på lek i naturen. Her syntes jeg det er interessant å få frem hva både barna og barnehagelærerne er opptatt av når de er ute i naturen og hvilken form for lek som er synlig. Jeg håper å få frem på hvilke måter barnas lek eventuelt endrer seg når de voksne griper inn med læringsaktiviteter i naturen. Jeg ønsker å finne ut om voksenstyrte aktiviteter påvirker barns frilek i etterkant. Jeg kommer til å drøfte resultatene mine opp mot kvalitetsbegrepet, noe jeg tror kommer til å bli interessant.

Problemstilling for prosjektet mitt er:

Hvordan oppleves barnehagekvalitet av barn og barnehagelærere under leken i naturen?

Underproblemstillinger:

- Hvilken type lek foregår i naturen?
- Er det forskjeller på voksenstyrt og barneinitiert lek, i så fall på hvilken måte kommer dette til uttrykk?
- Hva kjennetegner «god lek», og har barn og voksne samme oppfatning av dette?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er barnehagelærer som jobber i en barnehage som passer godt inn i mitt forskningsprosjekt. Jeg spør mange barnehagelærere i denne barnehagen slik at jeg forhåpentligvis får noen positive svar på deltakelse.

Hva innebærer det for deg å delta?

I mitt forskningsprosjekt kommer jeg til å bruke kvalitative metoder. Jeg kommer til å gjøre observasjoner, og jeg kommer til å intervju ansatte i barnehagen. Jeg kommer til å bruke lydopptaker på intervjuene. Jeg kommer til å notere ned observasjonene. Dette vil si at intervjuet med deg vil bli tatt opp med lydopptaker. Det vil raskt bli transkribert og analysert.

Intervjuet vil vare mellom 10 og 30 minutter.

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.

Det er bare meg og veilederne mine som vil ha tilgang til de innhentede opplysningene om deg.

For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil navn kodes. Datamaterialet vil bli lagret på en lukket database på Høgskolen på Vestlandet.

Ingen av informantene vil kunne gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven. Informasjonen og opplysninger vil anonymiseres slik at ingen av informantene kan bli gjenkjent.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.20. Etter denne datoen vil personopplysninger og alle opptak bli slettet.

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,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få 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:

- Johanne Lynngård, epost: johannelynngaard@outlook.com eller telefon: 99489381
- Veileder: Marianne Presthus Heggen, epost: mph@hvl.no eller telefon: 55585728
- Veileder: Alicja Renata Sadownik, epost: aras@hvl.no eller telefon: 55585917
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen, Høgskulen på Vestlandet
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.
-
-

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Johanne Lynngård

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”Lek i naturen fra barn og barnehagelærers sitt perspektiv: den opplevde barnehagekvaliteten”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i individuelle samtaler og intervju
- å delta i aktiviteter eller samtaler under observasjon av forsker

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.20

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

10 Vedlegg C

Intervjuguide barnehagelærere

1. Hvor ofte er dere ute i naturen? (på tur f.eks.)
2. Hvordan er en vanlig turdag/ dag i skogen?
3. Lager dere en plan for turen på forhånd?
4. Hvis dere har planlagt opplegg: hvem planlegger det?
5. Har stor plass har lek når dere er i naturen?
6. Er det frilek eller andre former for lek? Hvordan opplever du at barna leker når de er i naturen?
7. Har dere voksenstyrt lek i naturen? Hvis ja: hvilken lek er dette?
8. Hva er de voksnes rolle i barns lek? Deltar dere i frilek?
9. Er det forskjell på lek inne og lek ute i naturen? På hvilken måte?
10. På hvilken måte mener du at naturen er egnet for barns lek?
11. Kan du gi et eksempel på «god lek» du har sett i natur?
12. Er barns lek ute i natur viktig/ har det en høyere kvalitet enn lek inne eller f.eks. på en lekeplass?

13. Hva er det som er betydningsfullt i leken ute?

14. Barn som leker alene? Er det likt inne og ute?

15. Bruker dere lek eller lekende tilnærming i planlagte læringsaktiviteter? Hvordan foregår i så fall dette? Eksempler?

3 begreper:

16. Kjenner du til begrepet affordances? Hvilke mulighet for lek tror du barn ser i vill natur?

17. Kjenner du til begrepet flow?

18. Risikolek → sikkerhet et tema?

11 Vedlegg D

Spørreskjema barnesamtaler

1. Hvor er det kjekkest å leke når dere er ute?
2. Hva liker dere å leke når dere er i skogen?
3. Liker dere å leke sammen med andre eller liker dere å leke alene?
4. Er de voksne med i deres lek når dere er i skogen?
5. Liker dere når de voksne er med på leken? Hvorfor?

12 Vedlegg E

Meldeskjema NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Lek i naturen fra barn og barnehagelærer sitt perspektiv: den opplevde barnehagekvaliteten

Referansenummer

592105

Registrert

25.10.2019 av Johanne Lynngård - 149118@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Senter for utdanningsforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marianne Prestus Heggen , mph@hvl.no, tlf: 55585728

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Johanne Lynngård, johannelynngaard@outlook.com, tlf: 99489381

Prosjektperiode

04.11.2019 - 15.05.2020

Status

12.11.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

12.11.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 12.11.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

TAUSHETSPLIKT

Barnehagelærere har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltbarn eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson NSD: Kajsa Amundsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)