



Høgskulen  
på Vestlandet

# BACHELOROPPGAVE

Risikolek – fortere fortere, høyere høyere

Risky play – faster faster, higher higher

**Kandidatnummer 501 & 440**

BACH301

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Åse Nylenna Akslen

Innleveringsdato: 25.05.2022

Antall ord: 12058

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

Etter tre år på Høgskulen på Vestlandet er vi ved veggens ende. Det har vært tre lærerrike, men også utfordrende der fem semestre har blitt påvirket av koronapandemien. Vi ser frem til å komme oss ut i profesjonen og arbeidslivet, og avslutter vårt studieløp her med denne bacheloroppgaven du nå skal få lese.

Vi ønsker å takke våre intervjupersoner som har stilt opp for oss i dette arbeidet og alle andre som har hjulpet og heiet på oss i denne prosessen.

## Abstract

<b>Title:</b> Risky play – faster faster, higher higher	
<b>Authors:</b> 501 & 440	
<b>Year:</b> 2022	<b>Pages:</b> 43
<b>Keywords:</b> Play, risky play, subjective and objective risk, risk-coping, risk assessment, flow zone model, affordance, motor development, security, adult role.	
<p><b>Summary:</b> The purpose of this bachelor assignment is to investigate how the personnel in selected kindergartens facilitate risky play for the oldest children in the kindergarten (3-6 years old). The risky play most of the time occurs outdoors, so we chose to limit to the play that is outside, both on the kindergartens area and outside in nature. Risky play is something we remember with joy from our own childhood, and throughout our studies at HVL we have learned about the importance of risky play in kindergartens.</p> <p>We are focusing on our key words and main theories such as play, risky play, subjective and objective risk, risk-coping, risk assessment, flow zone model, affordance, motor development, security and adult role. We also interviewed three kindergarten teachers in a semi-structural qualitative method. In the light of our discoveries from our theory, interview and analysis we present our findings and discuss our findings. Finally, we have a summary of our collected data and findings where we highlight our thesis conclusion.</p>	

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	2
<b>Abstract</b> .....	3
<b>1.0 Innledning</b> .....	6
<b>2.0 Teori</b> .....	8
2.1 Innledning.....	8
2.2 Hva er lek?.....	8
2.4 Subjektiv og objektiv risiko.....	10
2.5 Flyt .....	11
2.6 Risikomestring.....	12
2.7 Mestringsfølelse .....	12
2.8 Affordance.....	12
2.9 Voksenrollen .....	13
2.10 Det fysiske miljøet.....	14
2.11 Den tredje pedagog.....	14
2.12 Motorikken .....	15
2.13 Sikkerhet og ulykker.....	15
2.14 Kjønnforskjeller .....	16
2.15 Foreldre/foresatte.....	17
2.16 Oppsummering .....	17

<b>3.0 Metode</b> .....	17
3.1 Innledning.....	17
3.2 Fenomenologi og hermeneutikk .....	18
3.3 Kvalitativt intervju.....	19
3.4 Utvalg av informanter.....	19
3.5 Beskrivelse av forberedelse og gjennomføring av intervjuene. ....	20
3.6 Forforståelse .....	21
3.7 Etske overveielser.....	21
3.8 Metodekritikk .....	22
3.9 Oppsummering .....	23
<b>4.0 Analyse/Funn</b> .....	23
4.1 Innledning.....	23
4.2 Analyse av intervju.....	24
<b>5.0 Drøfting</b> .....	29
5.1 Innledning.....	29
5.2 Hvor foregår risikolek?.....	29
5.3 Nytteverdi.....	30
5.4 Holdninger.....	32
5.5 Tilrettelegging av risikolek.....	33
<b>6.0 Avslutning og konklusjon</b> .....	36
<b>7.0 Litteraturliste</b> .....	38

<b>Vedlegg 1.</b> ....	40
<b>Vedlegg 2</b> .....	41

## 1.0 Innledning

Risikolek kan høres kjekt og skummelt ut. At barn skal klatre høyere enn man tørr selv, at de kan ake i stor fart med andre barn i bakken og det er fare for kollisjon. Beinbrudd og tårer. I Norge har vi tradisjon for å leke utendørs og i naturen. Vi, forfatterne av denne bacheloroppgaven, hadde en oppvekst der vi lekte mye ute, vi klatret på berg og i trær. Vi akte ned de bratteste bakkene og syklet så fort som mulig på sykkel. Alt dette kan defineres som risikolek. Vi jobber begge i barnehager ved siden av studiet, og ser at dagens barn har mange av de samme lekene når de er utendørs og på tur med barnehagen. Vi vet også gjennom studiet at risikolek har teoretisk forankring og at den har mange positive sider, men blir den tilrettelagt på noen måte fra barnehagepersonalet sin side og hvordan kan dette gjøres? Dette ønsker vi å undersøke i denne bacheloroppgaven. I dagens samfunn går de aller fleste barn i barnehagen, noe som er en del av samfunnsutviklingen barna er en del av og ønsket politikk.

Problemstillingen vår er hvordan kan personalet i barnehagen tilrettelegge risikolek for de eldste barna i barnehagen?

I problemstillingen har vi med noen begreper vi ønsker å utdype. Dette er begrepene personalet, tilrettelegging og risikolek. Når vi skriver personalet i problemstillingen mener vi hele personalgruppen på avdelingene, de som er pedagogisk utdannet, fagarbeidere og ufaglærte. Tilrettelegging innebærer alt arbeidet som blir gjort før, under og etter aktiviteter som inneholder risikolek. Begrepet risikolek forklarer vi inngående i teoridelen i kapittel 2.3, men kort fortalt er risikolek en lek der barna oppsøker og utsettes for risiko. Dette kan være høyde, fart og farlige redskaper som kniver etc.

Vi har valgt å bygge opp oppgaven i kapitler og delkapitler for å få den mest mulig oversiktlig. Her i innledningen har vi tatt med bakgrunn for valg av tema og problemstilling.

Vi har også en avgrensning av oppgaven. Videre følger et teorikapittel der vi presenterer pensumteori og annen teori som knyttes til risikolek. I tredje kapittel tar vi for oss metoden som er brukt og arbeidet med den. Analysedelen følger i kapittel 4, her har vi tatt utdrag av svarene vi fikk i intervjuene på bakgrunn av relevans for vårt arbeid. Deretter har vi analysert svarene vi fikk. Vi baserer vår drøfting på teorien som er redegjort for i teorikapittelet og analysen av intervjuene, drøftingen kommer i kapittel 5. Avslutningsvis ligger konklusjonen som kapittel 6. Etterfulgt av litteraturliste i kapittel 7. Vedleggene i oppgaven er intervjuguide som vedlegg nr 1 og samtykkeskjema for intervju som vedlegg nr 2.

Risikoleken er en lek som vi tenker er til dels underkommunisert og det er ikke like mye fokus på denne typen lek kontra for eksempel rollelek. Vi har observert mye risikolek ute i barnehagene vi har fått kjennskap til i løpet av studietiden og egen jobberfaring. I arbeidet med denne bacheloroppgaven har vi brukt mye av Sandseter sin forskning, noe vi også tenker er naturlig da det er Sandseter som er en foregangsfigur i forskning på risikolek. Det er hos de eldste barna i barnehagen vi ser mest risikolek, altså de barna som er fra 3 år og oppover. Vi tenkte at det derfor var naturlig å avgrense oppgaven til å handle om de eldste barna. Et slikt arbeid som en bacheloroppgave der vi bruker en metode som kvalitativt intervju krever også en avgrensning i antall intervjuer, noe vi kommer nærmere inn på i metodekapittelet.

Som vi skrev tidlig i innledningen har vi begge to hatt en oppvekst der vi begge lekte mye risikolek og var mye utendørs. Vi er selvfølgelig farget av en slik oppvekst, men vi synes at risikolek er en veldig viktig lek å legge til rette for og det er viktig slik vi ser det å ta vare på denne typen lek. Man ser en utvikling i samfunnet der aktiviteter og arealer i større grad blir sikret og barna leker mindre fritt utendørs på ettermiddagene (Norsk Friluftsliv, 2022), samtidig går de aller fleste barn i Norge i dag i barnehagen. Slik havner ansvaret for lek som inneholder risiko i stor grad hos barnehagene. Rammeplanen for barnehager inneholder punkt som omhandler risikolek, dette skriver vi mer om i teorien, delkapittel 2.3. Barnehagene må med andre ord tilrettelegge for risikolek. I neste kapittel følger teorikapittelet.

## 2.0 Teori

### 2.1 Innledning

I dette kapittelet tar vi for oss teori som omhandler risikolek og begreper som dukker opp i arbeidet med risikolek. Vi har også valgt å trekke inn Rammeplanen for barnehager (Udir, 2017) selv om dette strengt tatt ikke er teori, ser vi det som relevant å ha med i teorikapittelet. Vi begynner med å skrive litt om lek som fenomen, for å legge et grunnlag for forståelsen av lek.

### 2.2 Hva er lek?

Vi har alle hørt om begrepet og fenomenet lek. Barn leker, som en naturlig del av den barnet er. Men hva er egentlig lek? Først og fremst er det viktig å presisere at lek har ikke alltid vært betraktet som en viktig del av både pedagogikken og barnehagens hverdag. Det er først nå de siste tiårene at lek som fenomen har vært forsket på og blir den dag i dag betraktet som en av de viktigste aktivitetene i barns hverdag. I dagens pedagogiske virksomhet er lek et av de viktigste hovedområdene og det er stort fokus på lek i faget (Lillemyr, 2018, s. 30).

Lek er nevnt flere ganger i loven om barnehager. Det står blant annet i Barnehageloven § 2 at «barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2005). Her ser vi at barnehagen plikter til å gi barna mulighet for både lek og aktiviteter.

I Rammeplanen for barnehager (Udir, 2017) er også lek et sentralt tema. Der står det blant annet at «Leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og lekens egenverdi skal anerkjennes» (Udir, 2017). Her ser vi tydelig at leken skal ha, og har en rettmessig stor plass i barnehagen.

Å definere lek som én spesifikk ting kan være vanskelig. Leken er kompleks og kan defineres som veldig mye forskjellig, og det er veldig mange forskjellige lek-teorier å finne. Öhman (2012) sier at for å definere om det er lek eller ikke, er det en rekke karakteristiske trekk som må være til stede. Leken skal være spontan og frivillig, morsom, krever et aktivt engasjement, ikke har tydelige mål, styres av indre motivasjon og gir følelse av kontroll (Öhman, 2012, s.76).



Leken har en egenverdi for barnet. Gjennom lek kan barn skape sin egen verden der de kan gå inn og ut av sin fiktive verden. De kan oppleve spenning og utfordringer, og de har mulighet for å være akkurat den de vil være. De kan sette seg selv og den de er til side når de leker, og ofte kan man se at de «glemmer» seg selv. De er noe som er høyere enn seg selv og er inni en fantasi-verden. Når barn leker utvikler de seg selv og sin personlighet. De skaffer seg erfaringer de gjerne får bruk for på et senere tidspunkt i livet, de utvikler sin sosiale kompetanse, de lærer og utvikler seg. Men vi må aldri glemme at for barn er leken målet i seg selv og er en naturlig væremåte for barnet. (Lillemyr, 2018, s.34-36)

Det finnes som sagt mange forskjellige typer lek, og lek kan defineres på mange forskjellige måter. En av måtene å karakterisere barns lek på er å gå inn på de forskjellige typer lekene man finner. De mest kjente typene på lek er rollelek, regellek og konstruksjonslek. I boken Lek på alvor definerer Lillemyr også sansemotorisk lek og bevegelseslek som en type lek. Han definerer også databasert-lek som en type lek (Lillemyr, 2018, s. 38). I denne oppgaven skal vi fokusere mest på bevegelsesleken, da det er her vi finner risikoleken. Vi går også kort inn på hvorfor den sansemotoriske leken er viktig for risikolek.

Sansemotorisk lek vil si lek der barn spesielt i de første årene, gjentar handlingen igjen og igjen bare fordi de liker aktiviteten. Dette kan være for eksempel å ta en rangle i munnen, krabbe eller gå (Osnes et al., 2019, s. 19). Toddlerne kan gjerne gå rundt uten mål og mening. Dette med å gjenta aktiviteten bare for aktivitetens skyld, at den i seg selv skaper glede og interesse kan man se i risikolek. Barn hopper om igjen og om igjen fra samme stein.

### 2.3 Risikolek

Risikolek er lek med en blanding av spenning og frykt (Sandseter et al., 2018, s. 56). I selve ordet risikolek ligger ordet «risiko» sammen med ordet «lek». Det vil si at det å ta en risiko i leken betyr at det er en reell fare for at barnet kan skade seg (Osnes et al., 2019, s. 156)

Sandseter (2018) har gjennom sin forskning utviklet seks kategorier innenfor temaet risikofylt lek blant barn i barnehagen.

- Lek med stor høyde – fare for skade ved fall, for eksempel klatring (i alle salgsformer), hopping fra høyder, henge/slenge i høyder, balansere i høyde
- Lek med stor fart – ukontrollert fart og tempo der man kan treffe noe (eller andre) for eksempel sykling i høy fart, aking, rutsjing, springing (ukontrollert)

- Lek med farlige gjenstander – som kan medføre skade, for eksempel øks, sag, kniv, hammer, tau
- Lek nær farlige elementer – der man kan falle i eller inn i noe, for eksempel vann/sjø, bål, stup
- Lek som innebærer kamp – der barna kan skade hverandre, for eksempel bryting, slåssing, fekting med stokker eller lignende
- Lek der barn kan forsvinne/gå seg bort – for eksempel i tilfeller der barna er uten oppsyn og ikke har «gjerder», for eksempel i skog og lignende

(Sandseter et al., 2018, s. 56).

Sandseter (2018) skriver at i sitt forskningsarbeid om risikofylt lek i barnehagen har hun funnet at barn tiltrekkes til risikofylt lek i barnehagen fordi det er en blanding mellom spennende og artig, og det å kjenne på frykt og angst for at noe skal gå galt. Det å gjøre noe man trodde man ikke turte og det å strekke seg litt lenger er spennende. Barna Sandseter (2018) intervjuet fortalte at det var en blanding mellom skummelt og artig, «skummelartig» som barna kalte det. Det er en skrekkblandet fryd som gjør det så artig. Denne blandingen av skrekk og fryd gjør at barna blir skjerpet og alle sansene er i bruk. Når alle sansene er aktivert og vidåpne kaller man det for «arousal». Når man er i en tilstand med høy «arousal» vil en rekke fysiologiske systemer og prosesser i kroppen aktiviseres. Man får høy puls og høyt blodtrykk og man kommer i en tilstand av sensorisk våkenhet. Kroppen produserer adrenalin for raskere reaksjonsevne og endorfiner som vil dempe eventuelle smerter. Man kan si at barna får en slags behagelig rusfølelse når de mestrer noe de trodde de ikke turte. Barna får også erfaring med å få kjenne på en rekke følelser fra hele følelsesregisteret sitt, og får kjenne på ytterpunktene av sine følelser (Sandseter et. al., 2018, s. 56-57).

#### **2.4 Subjektiv og objektiv risiko**

Den subjektive risikoen er hvordan barnet selv vurderer om det er en risiko og hvordan barnet selv opplever situasjonen. Dette er uavhengig av om det faktisk er en reell risiko for at barnet kan skade seg, men hvordan barnet selv føler det. Dette henger sammen med barnets erfaringer, selvfølelse og hvor god motorisk kontroll barnet har. Den objektive risikoen er derimot om det faktisk foreligger en reell risiko for at barnet kan skade seg. Den objektive risikoen er likt for alle barn og handler om de faktiske farene og omgivelsene (Osnes et al., 2019, s. 156-157)

Subjektiv risiko kan sees i sammenheng med flyt-modellen. Hvis barnet har høy ferdighet i leken eller aktiviteten de driver med, men ikke får tilstrekkelig nok med utfordringer, vil barnet fort kjede seg og ser ikke noe risiko i aktiviteten eller leken. Hvis barnet derimot har lavt ferdighetsnivå og utfordringen blir for høy, vil barnet bli engstelig og redd og oppleve at det foreligger en reell risiko for at barnet kan skade seg.

## 2.5 Flyt

Csikszentmihalyi (1990) bruker begrepet «flyt» for å beskrive helhetsopplevelser, der mennesket er oppslukt i aktiviteten eller leken de holder på med her og nå, den indre motivasjonen. Opplevelsen eller aktiviteten er målet i seg selv. For å oppnå flyt for barn må utfordringen være tilpasset ferdighetsnivået til barnet. For et barn som ikke har gode klatreferdigheter vil det å klatre for høyt opp i et tre mest sannsynlig føre til engstelse og usikkerhet for barnet. For et barn med gode skiferdigheter vil det å kjøre nedover en slakk skibakke føre til at barnet kjeder seg og ikke får nok utfordringer. Ingen av disse eksemplene vil føre til at barnet opplever flyt. For at barnet skal oppleve flyt, må det være et optimalt forhold mellom utfordringer og kompetanse (Osnes et al., 2019, s. 153).

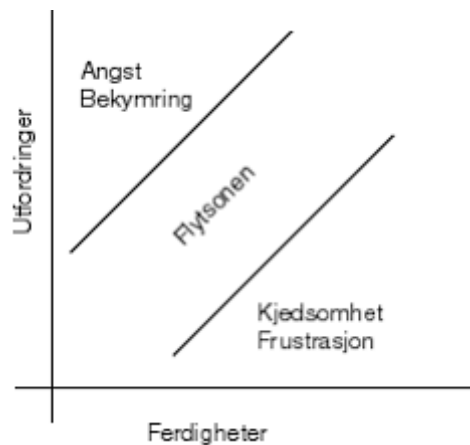


Fig 1. Flytsonen. Hentet fra:

<http://www.ia.hiof.no/~borres/nymet/pages/problem.html?fbclid=IwAR0TYHQmyJ-Uhxx9ZNeRXBQ6TkbS6ekZAUrZSbM5gpfJE6h0QmhrZ0JiWO8>

## 2.6 Risikomestring

Risikomestring er en viktig del av det å drive med risikolek. Her lærer barna å kjenne på hva de mestrer, men også på sine egne begrensninger og muligheter (Osnes et al., 2019, s. 159). Barna vil få erfaringer til å håndtere risikosituasjoner senere gjennom å oppleve risikosituasjoner og føle at de mestrer det. De får erfaringer med reaksjonsevne, motorisk kontroll, fysisk styrke og romorienteringsevne (Sandseter et al., 2018, s. 60). Barna vil også finne ut av at jo mer de for eksempel øver på å klatre høyere og høyere i treet, jo mer mestrer de og jo høyere risiko vil de ta neste gang ved å klatre enda høyere i treet (Osnes et al., 2019, s. 159).

## 2.7 Mestringsfølelse

Mestringsfølelse og selvoppfattelse er en viktig del av risikoleken. Mestringsfølelsen er den indre tilfredsstillelsen man oppnår når man mestrer en utfordring, det er en positiv følelse i forhold til kompetanse (Lillemyr, 2018, s. 213). Selvoppfattelsen er en sentral del av det å ha kompetansemotivasjon, barns selvoppfatning omfatter alt det barnet har av holdninger, kunnskap og følelser overfor seg selv når barna erfarer, vurderer og opplever seg selv (Lillemyr, 2018, s. 212). Selvoppfatningen har mye med barns selvstendighet å gjøre, det sier noe om hvor mye et barn ser sin egen dyktighet på et område (Lillemyr, 2018, s. 213). En viktig del av det å ha en god selvoppfattelse er å ha mestringsfølelse i møtet med utfordringer. Barna vil gjerne også få en følelse av «arousal», der hele kroppen aktiveres og er årvåken og de vil få både adrenalin og endorfiner susende gjennom kroppen når de mestrer noe de trodde de ikke turte, som nevnt i delkapittel 2.3.

## 2.8 Affordance

Begrepet «affordance» forteller noe om mulighetene man finner der man er, det fysiske rommets invitasjon (Osnes et al., 2019, s. 170). Selve navnet «affordance» kommer av verbet «to afford» som kan oversettes som «å tilby» (Sandseter et al., 2018, s. 190).

Er man i skogen er det mange muligheter og for eksempel trær eller store steiner som innbyr til lek. Innbydelsen til leken i treet barnet ville klarte i ligger verken hos barnet eller treet, men i relasjonen mellom dem. Barn vil oppfatte mulighetene til aktivitet og lek ut ifra deres egne forutsetninger. Det kan blant annet være barnets størrelse, motoriske ferdigheter, styrke og psyke (Osnes et al., 2019, s. 170).

Når det kommer til affordance vil barn kanskje se andre muligheter enn det en voksen vil se. Når det kommer til risikolek er affordances gjerne en hovedingrediens når man er ute i naturen. Nesten all risikolek som forekommer i naturen handler om å klatre på berg, stein og trær, hoppe ned fra de samme tingene og rulle ned skråninger osv. Det er bare fantasien som setter grenser.

## 2.9 Voksenrollen

Rammeplanen sier at «personalet skal være aktive og tilstedeværende, støtte og utfordre barna til variert kroppslig lek og anerkjenne barnets mestring» (Udir, 2017).

Barnehagelærerens oppfatning, forhold og toleranse til risikofylt lek har stor betydning. Det barnehagelæreren oppfatter som farlig setter ofte begrensinger på hva den enkelte barnehagelæreren tolererer og begrenser barnas muligheter for risikolek. Som barnehagelærer må man tenke igjennom om det er barnas egne grenser som tas hensyn til heller enn ens egen frykt og redsler som setter begrensninger for barna (Sandseter et al., 2018, s. 62). Når det er sagt, er det også viktig å tenke på det enkelte barns beste og det enkelte barns grenser. Alle barn er forskjellig og har forskjellige behov knyttet til risikofylt lek, behov for spenning og de motoriske forskjellene kan være store. Det vil gjerne være naturlig for et barn å kjenne på sine egne begrensninger og stoppe når det kjenner at de ikke mestrer dette lenger. Det man som voksen derimot ikke bør gjøre, er å rope eller distrahere barnet når det for eksempel klatrer høyt i et tre eller står og balanserer høyt oppe på et berg. Det kan føre til at barnet blir distraheret og mister konsentrasjonen og faren for en ulykke blir større (Sandseter et al., 2018, s. 63).

Barn må øve på risikomestring, men i barnehagen er det ikke bare barnas risikopersepsjon som avgjør om hvor mye risiko de søker. De voksnes risikopersepsjon har også betydning for hvor stor risiko barna får anledning til å søke i leken (Kvelling, 2013, s. 188). Personalets holdning til risikolek er en vesentlig del av anledningen barn har til å utøve risikolek, de begrensningene personalet setter for risikolek er ofte tuftet på personalets oppfatning av hva som er farlig. Slik er den voksne en som sørger for sikkerhet for barnet, men også en av de største begrensningene til barnas risikolek (Kvelling, 2013, s. 188). Om man har høydeskrekk er man mye mer tilbøyelig til å stoppe et barn som klatrer i et tre, enn om man ikke har høydeskrekk.

Barn som opplever mye bekymring og beskyttelse fra voksne, blir ofte mer engstelige selv og

får som regel dårligere risikomestring. Sandseter skriver i "Barnas barnehage 2" at i en studie kom det frem en entydig holdning fra det ansatte om at de anerkjenner viktigheten av risikolek og den positive betydning, det var positivt for motorisk utvikling, selvoppfatning, mestringsfølelse, og psykisk utvikling. Allikevel hadde de et bevisst forhold til at egne grenser kunne skape grenser for barna (Kvello, 2013, s. 190-191).

Den voksne skal fungere som et støttende stillas for de barna som trenger det. Det vil si at den voksne skal gi barnet den støtten de trenger for å være i stand til å gjøre eller utføre en oppgave barnet ellers ikke ville ha mestret alene (Askland & Sataøen, 2016, s. 208).

### **2.10 Det fysiske miljøet**

I rammeplanen for barnehager står det at «barna skal inkluderes i aktiviteter der de kan få være i bevegelse, lek og sosial samhandling og oppleve motivasjon og mestring ut fra egne forutsetninger.» og at «gjennom arbeid med kropp, bevegelse, mat og helse skal barnehagen bidra til at barna opplever å vurdere og mestre risikofylt lek gjennom kroppslige utfordringer» (Udir, 2017). Rammeplanen for barnehager (2017) legger vekt på at barn i barnehagen skal få oppleve og mestre risikolek. I dagens samfunn har det blitt slik at de fleste barn tilbringer mesteparten av dagene sine i barnehagen. Som en konsekvens av dette, har barnehagene et større ansvar for å legge til rette for barns muligheter til utforskning og prøving og feiling i risikolek i det fysiske miljøet (Sandseter et al., 2018, s. 61). Det å skulle tilrettelegge for risikolek samtidig som dette gjøres innenfor trygge rammer er en balansegang og kanskje ikke alltid like enkelt. Det krever at barnehagen og personalet aktivt oppsøker steder som inviterer til variert og forskjellig type lek.

Sandseter (2018) skriver at det ifølge flere studier viser at det er i den frie naturen og lekeplasser med innslag av natur, er mer innslag av elementer som inviterer til risikofylt lek og spenningslek. Dette er steder som stiller krav til barns fysiske og motoriske ferdigheter (Sandseter et al., 2018, s.62).

### **2.11 Den tredje pedagog**

Det fysiske miljøet har stor betydning for bevegelses og aktivitetsmulighetene til barna. Et miljø som er tilrettelagt med utstyr og organisering av tid og rom er viktig for å fremme den spontane leken og læring (Osnes et al., 2019, s. 58). På denne måten blir miljøet og rommet barna er i den tredje pedagog. Barna tar i bruk det som fanger interessen og ser spennende ut

(Osnes et al., 2019, s. 60). Begrepet den tredje pedagog kan på mange måter sammenfalle med begrepet affordances, men skiller seg klart fra dette da den tredje pedagog krever en organisering av personalet og ofte utstyr.

## 2.12 Motorikken

Motorikk og bevegelse blir ofte brukt synonymt (Sandseter et al., 2018, s. 131). Motorikken kan beskrives som et samspill mellom nervene og muskel (Osnes et al., 2019, s. 115). Men det er mye som kan påvirke og spille inn på motorikken til et barn. Man må se på både det fysiske miljøet og det psykososiale miljøet rundt barnet. Barnets selvoppfatning og motivasjon vil også spille en rolle her (Osnes et al., 2019, s. 115).

Motorisk utvikling kan defineres som både kvalitativ utvikling og kvantitativ utvikling. Med kvalitativ menes det å utvikle en ferdighet du allerede har eller kan, mens kvantitativ vil si å utvikle nye ferdigheter (Sigmundsson & Pedersen, 2000, s. 15).

I boken *Kropp, bevegelse og helse i barnehagen* skriver de om et doktorgradsarbeid som omhandler det fysiske miljøet barna leker i og utviklingen til barna, der det legges stor vekt på motorikken. De sammenligner to barnehager, der den ene barnehagen leker mye i skog, mark og ulendt terreng og den andre barnehagen leker mest på barnehagens tradisjonelle uteområde. Her kommer det fram at de barna som lekte ute i naturen utviklet seg bedre når det kommer til de motoriske ferdighetene enn barna som lekte på barnehagens uteområde (Osnes et al., 2019, s. 212-213).

## 2.13 Sikkerhet og ulykker

Når man hører ordet risiko, ligger det en forventning om at noe er farlig. I forbindelse med risikolek er det viktig å tenke sikkerhet. I Norge er det en forskrift, "Forskrift om sikkerhet ved lekeplassutstyr (Justis- og beredskapsdepartementet, 1996), denne forskriften blir håndhevet av DSB (Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap). I denne forskriften ligger det føringer for utforming, kvalitet og montering av lekeplassutstyr (Osnes et al., 2019, s. 228).

Ute i naturen er det ikke noen mulighet for forskrifter eller formynderi, allikevel må personalet være bevisst på sikkerheten til barna. Måten foresatte og barnehagepersonell

håndterer risiko og oppsyn av barn er sterkt kulturelt påvirket. Skandinavia har en helt annen kultur enn for eksempel land som USA (Kvello, 2013, s. 189). DSB skriver også i et notat tilhørende den overnevnte forskriften at barn skal få leke og utfolde seg, og at ingen tar skade av litt skrubbsår og blåmerker (Osnes et al., 2019, s. 228). Dette viser godt den kulturen Norge har for at barn skal få lov til å slå seg, risikolek er noe vi som samfunn skal legge til rette for, men de alvorlige ulykkene som gir varige mén og i verste fall er dødelige skal hindres.

Ved å individuelt observere barnas nivå, mestring, og risikonivå, kan personalet på en god måte tilpasse grenser og frihet i risikofylt lek til hvert enkelt barn. Viss personalet mestrer dette får barna verdifull erfaring med risikofylte situasjoner (Kvello, 2013, s. 189).

### 2.14 Kjønnforskjeller

Det kan fremkomme kjønnforskjeller i hvordan barn deltar i risikolek, Bjørgen skriver i boken “Den frie lekens vilkår” at i en hoppelek som ble observert holdt for det meste jentene hverandre i hendene og hoppet sammen, mens noen gutter søkte enda høyere avsats å hoppe fra (Fodstad et al., 2021, s. 185). Det er lite forskning på kjønnforskjellene i risikolek, i doktorgradsavhandlingen til Lillian Pedersen (2020) konkluderes det med at det finnes en kjønnforskjell i bevegelseslek og risikolek. Dette forklares ut fra et kontekstuel og kulturelt perspektiv. Man må også se at forutsetningene barna har til å utvikle sine bevegelsespraksiser i møte med lekeplassen, samspillet mellom barna og de voksne og hvilken rolle lekeplassen kan ha som den tredje pedagog. Pedersen (2020) sier at barna utvider sine bevegelsespraksiser ulikt, gutter bruker store og aktive bevegelser, mens jenter i større grad bruker verbalspråket og rolige bevegelser (Fodstad et al., 2021, s. 185-186).

De kulturelle og kontekstuelle forutsetningene for risikolek og bevegelseslek kan komme av personalets sammensetning i barnehagen, og deres kulturelle syn på jenter og gutter. Gutter er mer fysiske enn jenter. Bevissthet fra barnehagepersonalet om at bevegelseslek kan oppfattes gjennom “kjønnede” briller er en viktig tanke å ha i bakhodet for å unngå kulturelt betinget bevegelseslek (Fodstad et al., 2021, s. 186).



## 2.15 Foreldre/foresatte

Foreldre/foresatte har akkurat som personalet, forskjellige grenser for hva som er nok risiko. Der personalet da skal bruke sin faglighet, har ikke nødvendigvis omsorgspersonene den samme kompetansen. Godt foreldresamarbeid og veiledning kan være en god start om man har noen som er engstelige i foreldregruppen. Det at man i Norge har en spesiell lidenskap i forhold til friluftsliv og utendørs lek (Kvillo, 2013, s. 189) gjør nok at det er en mer grunnleggende aksept for at barna leker risikolek og at knall og fall er noe som hører med når barna går i barnehagen. Det finnes også en del gårds og friluftsbarnehager i Norge.

## 2.16 Oppsummering

I løpet av dette kapitlet har vi tatt for oss og redegjort den teorien vi skal bruke senere i drøftings- og analysedelen av oppgaven. Vi har gått systematisk til verks og tatt for oss alt som påvirker risikolek for barna og de faktorene som påvirker voksenrollen. I neste kapittel går vi inn på metoden som ble brukt i datainnsamlingen, vi går inn på blant annet metodeteori og metodekritikk.

# 3.0 Metode

## 3.1 Innledning

I arbeidet med å skrive en bacheloroppgave må man ta veloverveide valg om hvilken metode eller metoder man har tenkt å bruke i prosessen med datainnsamling til oppgaven. Metode er verktøyet man bruker for å finne frem til ny kunnskap. Vår oppgave handler om risikolek og hvordan personalet kan tilrettelegge dette for de eldste barna i barnehagen. Vi må dermed finne den metoden som gir oss et best mulig svar på problemstillingen. I arbeidet med å finne det verktøyet som gir oss det beste utbytte har vi vært innoom flere metoder, og i samarbeid med veileder fant vi den metoden som vi tenker i størst mulig grad gir oss svar på de spørsmålene vi har i problemstillingen.

Forskningsmetoder kan grovt sett deles inn i to hovedkategorier, kvalitative og kvantitative. Kvalitative metoder tar sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg måle eller tallfeste (Dalland, 2021, s. 54). En kvalitativ metode tilnærmer seg gjerne fenomenet som skal studeres på en helhetsorientert måte og tar tak i egenskapene ved det som studeres. Man

ønsker å se sammenhengen slik at man får hele bildet. Den kvalitative metoden er ofte også induktiv, man ønsker å trekke slutninger fra det enkelte til det allmenne (Løkken & Søbstad, 2013, s. 34-35).

De kvantitative metodene har sin styrke i at de lar deg oppnå målbare data (Dalland, 2021, s. 54). Ofte i kvantitative metoder brukes deduktiv tenkning, man lager en hypotese som man ønsker å få svar på i forskningsarbeidet (Løkken & Søbstad, 2013, s. 34). Dalland (2021, s. 56) sier at forskere som bruker kvantitative metoder omtales som tellere, mens de som bruker kvalitative metoder kalles for tolkere. Han presiserer at forskjellene mellom disse metodene først og fremst knyttes til måten man samler inn data på. Således kan tellere og tolkere bli en upresis beskrivelse av forskningsmetoden, men det kan gi en forenklet pekepinn på metodene som verktøy i arbeid med datainnsamling.

I neste avsnitt starter vi med fenomenologi og hermeneutikk. Vi vil videre komme inn på utvalget av intervjupersoner, forforståelse, metodens forpliktelser og begrensninger, hvorfor vi valgte metoden vi gjorde, samt de etiske retningslinjene som ligger til grunn. Vi vil også presisere at vi velger å bruke Dallands (2021) definisjon av hva man skal kalle de man intervjuer. Intervjuperson er vår foretrukne omtale, fordelene med denne betegnelsen er at den er nøytral (Dalland, 2021, s. 67).

### **3.2 Fenomenologi og hermeneutikk**

I arbeidet med å søke svar på problemstillingen vår tok vi utgangspunkt i en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Dette er begreper som brukes hver for seg, men også sammen. Hermeneutikk betyr fortolkningslære. Å fortolke er et forsøk på å forklare noe som er uklart og å forsøke å finne meningen i noe. Fenomenologien betyr læren om fenomenene, det som viser seg eller kommer til syne. Fenomenologiske undersøkelser har oppmerksomheten rettet mot verden slik den oppleves og erfares fra intervjupersonens subjektive perspektiv (Dalland, 2021, s. 48). Vi har en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming i denne oppgaven. Vi ønsker å være åpne og la intervjupersonen komme til uttrykk slik at intervjupersonens forståelse av risikolek og tanker rundt tilrettelegging for denne typen lek kommer frem.

### 3.3 Kvalitativt intervju

Vi valgte å gå for metoden kvalitativt intervju. Vi kommer nærmere inn på hvorfor vi valgte denne metoden, men først kommer det en kort redegjørelse for hva et kvalitativt intervju er. Det kvalitative intervjuet forsøker å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Målet med samtalen er ikke å bare utveksle synspunkter om temaet, men å skape kunnskap gjennom forståelse og mening (Dalland, 2021, s. 68). Man kan si at hovedmålet med et kvalitativt intervju er å la intervjupersonen formulere svarene sine selv (Løkken & Søbstad, 2013, s. 107). Et semistrukturert kvalitativt intervju har en intervjuguide som er utarbeidet på forhånd, der temaet blir definert, men med åpne spørsmål slik at intervjupersonen har stor frihet i svarene (Dalland, 2021, s. 68).

Vi gikk for den semistrukturerte varianten av kvalitativt intervju. Dette for å ha frihet til å improvisere underveis i intervjusituasjonen, da det i et intervju om det temaet vi undersøker fort kan oppstå tanker og utsagn som vi ønsker å følge opp med intervjupersonen og ved å ha en kvalitativ tilnærming ønsker vi å skape kunnskap om temaet gjennom forståelse og mening. For å oppnå dette er var det viktig for oss å ha en strategisk tilnærming i utvalget av intervjupersoner, noe vi kommer nærmere inn på i neste avsnitt.

### 3.4 Utvalg av informanter

I vårt arbeid med å finne intervjupersoner gikk vi strategisk til verks. Hvem skal vi spørre og hvor kan vi finne intervjupersoner som har fagkunnskapen, erfaring og ledelsesansvar innenfor temaet vi ønsker å undersøke og få mer kunnskap om. Selv om problemstillingen vår omhandler hele personalgruppen som er på en avdeling, har vi valgt å kun intervju pedagogiske ledere. Det er disse som har det pedagogiske ansvaret.

Vi har begge hatt praksis i tre forskjellige barnehager i løpet av studietiden, i tillegg har vi begge deltidsjobber som vikarer i hver vår barnehage. Dette gav oss en solid plattform i arbeidet med å finne intervjupersoner, og vi fant fort ut at det var best og mest naturlig å spørre personer som har stilling som pedagogisk leder. Vi kjenner også disse pedagogiske lederne fra før, noe som gir oss en god relasjon å ta med seg inn i intervjusituasjonen. På bakgrunn av den problemstillingen vi har, valgte vi disse tre pedagogiske leder vi ønsket å spørre, disse jobber også i tre forskjellige barnehager. Vi valgte å gå for forskjellige barnehager for å få et så bredt som mulig utvalg. Disse barnehagene har forskjellige profiler og ligger forskjellige steder i Bergen, noe som også gir oss forskjellige typer nærmiljø, alt i

fra sentrumsnært til nærhet til skog og mark. Noe som kunne gi oss en forskjellig tilnærming til risikolek. Heldigvis for oss sa alle ja.

Vi valgte å begrense oss til å intervju tre stykker med tanke på at mengden data som ble innsamlet skulle være håndterbart for oss, og siden et kvalitativt intervju sikter mot å gå i dybden kan ikke antall intervjupersoner være for stort (Dalland, 2021, s. 81). På den andre siden kan et så snevert utvalg kanskje ikke være solid nok til en generalisering av temaet vårt, men kan gi et innblikk. Denne svakheten kommer vi nærmere innpå litt senere i oppgaven.

Vi har valgt å kalle barnehagene for Barnehage A, Barnehage B og Barnehage C med tilhørende intervjupersoner Ped A, Ped B og Ped C. Barnehage A er en barnehage som ligger i utkanten av et etablert boligområde med nærhet til skog og mark, de har også muligheter for å bruke minibuss. Barnehage B ligger også i et etablert boligområde, men har litt lengre avstand til naturområder. Barnehage C er en sentrumsbarnehage som har parker og barnehagens eget uteområde som nærmeste lekearena. Vårt utvalg av intervjupersoner er variert både i alder og kjønn. Ped A er en dame med flere års erfaring som pedagogisk leder. Ped B er en mann med flere års erfaring som pedagogisk leder. Ped C er en dame som har under 5 års erfaring som pedagogisk leder.

### **3.5 Beskrivelse av forberedelse og gjennomføring av intervjuene.**

Aller først sendte vi ut et informasjonsskriv til intervjupersonene slik at de kunne få forberede seg og at de var informert om hvilke rettigheter de har og annen info. En av intervjupersonene, Ped A, ba om å få intervjuguiden på forhånd. Denne forespørsel valgte vi å etterkomme, men vi ser i etterkant at dette ikke var helt heldig, dette går vi nærmere inn på i delkapittel 3.8 metodekritikk. På selve intervjudagene satt vi på et eget rom uten forstyrrelser og startet intervjuet med en gang. De to andre hadde ikke sett spørsmålene på forhånd, men visste hvilke tema intervjuet skulle ha. Etter at samtykkeskjema var levert, var det formelle i orden slik at vi kunne gå direkte i gang med intervjuet. Vi var bevisste på vår egen forforståelse underveis i intervjuene og ved hjelp av intervjuguiden holdt vi oss godt innenfor de rammene som var satt for intervjuet. Vi brukte lydopptak av intervjuene slik at vi hadde mulighet til å transkribere i etterkant. Dette med forforståelse kommer vi nærmere innpå i neste punkt.

Som nevnt tidligere i metodekapittelet hadde vi laget en intervjuguide til intervjuene, se

vedlegg 1. I arbeidet med å lage denne gikk vi målrettet til verks med å lage spørsmål som kunne gi oss utfyllende og veloverveide svar og svar som dekket temaet vårt. I etterkant ser vi at vi godt kunne hatt med noen flere spørsmål.

### 3.6 Forforståelse

Vi har alltid med oss våre fordommer, eller vår egen forforståelse inn i en undersøkelse. Man kan prøve å møte et fenomen så forutsetningsløst som mulig, men man vil ikke klare å unngå og ha tanker med seg inn. Dette kalles forforståelse (Dalland, 2021, s. 60). Dette er det viktig å være bevisst på i arbeidet med temaet og inn i intervjusituasjonene. Vi hadde klare tanker om risikolek og hvordan man kan tilrettelegge denne i barnehagene. Disse idéene har vi opparbeidet oss gjennom studiet og erfaring ute i barnehagene. Vi forsøkte så langt det var mulig å legge disse tankene igjen utenfor i arbeidet med intervjuet.

Det er ikke bare vi som intervjuere og forskere som har forforståelse. De som skal bli intervjuet har også en forforståelse (Dalland, 2021, s. 85). I og med at intervjupersonene fikk tilsendt intervjuguiden på forhånd er det desto større grunn til å tro at de gikk inn i intervjuet med en egen forforståelse. I lys av intervjupersonenes fagområde og arbeidsstilling er det nok en forforståelse der allerede før de fikk tilsendt intervjuguiden. Intervjupersonenes forforståelse er noe vi allerede hadde tenkt i vårt strategiske utvalg av informanter og lokasjonen til utvalget. De kan ha en ulik oppfatning av risikolek alt etter hvordan nærområdet til barnehagen ser ut og satsningsområdene til barnehagene de er ansatt i, samt hvilke verdier og syn som ligger til grunn hos de pedagogiske lederne i utvalget.

### 3.7 Etiske overveielser

Det er særs viktig i et forskningsarbeid at de etiske retningslinjene blir fulgt. Både med tanke på resultater av datainnsamling og informantene som stiller opp som intervjupersoner. Å ta etiske overveielser betyr å tenke igjennom hvilke etiske utfordringer arbeidet vårt medfører. Det handler om mer enn å følge lover og regler (Dalland, 2021, s. 167). Etiske overveielser og ryddig bruk av personopplysninger er en forutsetning for et godt samarbeid med dem som bidrar med sine erfaringer og opplevelser (Dalland, 2021, s. 169). Dette er veldig viktig for oss i arbeidet med bacheloroppgaven, den tilliten vi blir vist av intervjupersonene skal vi ta vare på. Vi meldte prosjektet vårt inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Dette er vi pliktige til siden vi behandler personopplysninger og det var viktig for oss å få en bekreftelse

på at arbeidet vi var tenkt å gjøre oppfyller etiske forpliktelser. For ordens skyld vil vi nevne at NSD er nå blitt en del av Sikt - kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Vi er også forpliktet til å følge forskningsetikkloven (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I vårt prosjekt er intervjupersonene helt anonymisert, dette gjelder også barnehagene. Vi sletter alle personopplysninger og lydopptak når prosjektet er ferdigstilt. Vi brukte et standardisert informasjon- og samtykkeskjema utarbeidet av NSD som alle deltakerne fikk utdelt før selve intervjuet.

I og med at vi kjente intervjupersonene på forhånd måtte vi foreta en etisk overveielse av vårt forhold til disse personene. Siden vi er bekjente av intervjupersonene, kan dette forholdet påvirke svarene vi får av intervjupersonene i og med at de har en viss kunnskap til hva vi ønsker å få ut av denne bacheloroppgaven.

### 3.8 Metodekritikk

Det er presisjonen i beskrivelsene og fortolkningen av betydningen til innholdet som er det kvalitative intervjuets styrke (Dalland, 2021, s. 71-72). Kvalitativt intervju kan også ha noen svake sider, disse vil bli nærmere belyst her. Intervjupersoner kan være svært ulike i intervjusettingen, noen er gode til å ordlegge seg og andre strever mer med å uttrykke seg. For intervjueren er det utfordrende å få folk i tale og hjelpe dem med å tilrettelegge personens fortelling (Dalland, 2021, s. 68). Siden en av intervjupersonene hadde fått spørsmålene på forhånd, ser vi at det kan slå uheldig ut med tanke på svarene vi får. Denne intervjupersonen har hatt tid og anledning til å lese seg opp på forhånd, noe som kan være med på å tilpasse svarene ut ifra hva intervjupersonen tror vi vil ha svar på. Dette er noe vi som intervjuere ikke hadde tenkt noe særlig over på forhånd, men vi ser i etterkant at dette kan ha påvirket svarene vi fikk fra intervjupersonen og kan derfor sees på som problematisk.

Det er også ressurskrevende å drive med innsamling av kvalitative data (Jacobsen, 2021, s. 131), for- og etterarbeid i forbindelse med kvalitative intervju er en betydelig arbeidsmengde. En annen svakhet ved en kvalitativ metode er at man kan få generaliseringsproblemer, når man har et begrenset utvalg med få intervjupersoner gjør at man kan få problemer med representativiteten i utvalget (Jacobsen, 2021, s. 131). Videre har man utfordring med kompleksiteten til dataen som kommer inn, det er vanskelig å holde oversikten. Da bruker man gjerne kvalitative analyseteknikker for å forenkle og få oversikt, for eksempel ved å telle

ord eller begreper (Jacobsen, 2021, s. 131-132).

### 3.9 Oppsummering

Vi tok oss god tid i arbeidet med å velge metode. Etter valg av metode brukte vi litt tid på å lage intervjuguide og sette oss inn i det etiske aspektet ved å velge kvalitativt intervju. Det er mange fallgruver man kan gå i, men ved å jobbe systematisk og nøye føler vi at vi kom godt i havn. Det kvalitative intervju dekker de parameterne vi trengte for å foreta en god datainnsamling. Ved å få kunnskapen på plass med tanke på etikk, lage en intervjuguide og at vi hadde en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming gav oss en solid kunnskapsbase å gjennomføre datainnsamlingen. Vi fant også noen fallgruver i arbeidet med metoden som vi hadde gjort, blant annet å gi ut intervjuguiden til en av intervjupersonene på forhånd. Videre her følger neste kapittel der vi analyserer dataen vi fikk i intervjuene, vi har med en del sitater fra intervjupersonene og har delt analysedelen opp i hvert enkelt spørsmål. Intervjuguiden vi brukte ligger som vedlegg 1.

## 4.0 Analyse/Funn

### 4.1 Innledning

Vi intervjuet tre pedagogiske ledere som er ansatt i forskjellige barnehager, disse barnehagene ligger også i forskjellige geografiske områder i Bergen og har forskjellige nærområder. Noen har skogen rett utenfor døren og noen ligger midt i den urbane gryta. Vi vil i analysedelen og resten av oppgaven referere til Barnehage A med tilhørende Ped A, Barnehage B med tilhørende Ped B og Barnehage C med tilhørende Ped C. Vi hadde som nevnt i metodekapittelet utarbeidet en intervjuguide på forhånd som vi også sendte til en av intervjupersonene. I svarene vi fikk fra intervjupersonene var det mye data å analysere og i analysearbeidet brukte vi verktøyene vi hadde opparbeidet oss i arbeid med oppgaven og som det er redegjort for i metodekapittelet. Videre i dette kapittelet kommer funnene vi fikk i datainnsamlingen. Utdragene som er direkte sitat, står i hermetegn med kursiv skrift. Vi har komprimert noen av svarene for å trekke ut mest mulig presis data og utelatt deler av svarene siden det ikke har noe relevans for vår problemstilling.

## 4.2 Analyse av intervju

Vi starter med spørsmål to, da første spørsmålet er om intervjupersonene kjenner til begrepet risikolek. Vi fikk “ja” til svar fra alle tre.

### Spørsmål 2: Hva tenker du når vi sier begrepet risikolek?

**Ped A:** *“Jeg tenker jo fort på skogen og naturen og det barna setter i gang selv. Utforsking der. Ikke så mye på lekeplassen, men mest i naturen for vår del”.*

**Ped B:** *“Jeg tenker at det er lek som gir barnet mulighet til å utforske og utfordre sine egne grenser”.*

**Ped C:** *“En lek som byr på utfordringer, spenning og fart. Det er en lek som gir en opplevelse og mulighet til å håndtere eller mestre fare enten alene eller sammen med andre barn. Det er en lek som gir barna gode fysiske forutsetninger og kunnskap om seg selv og omgivelsene rundt. Men det er også en lek hvor barna potensielt kan skade seg.”*

Når vi analyserer svarene vi fikk av intervjupersonene om hva de legger i begrepet risikolek ser vi at vi får tre ganske forskjellige svar. Alle tre svarene vi fikk referer til det teoretiske synet på risikolek. Vi ser at Ped A, som jobber på en friluftsavdeling tenker først og fremst på det fysiske miljøet. Det skiller seg ut fra Ped B og Ped C som ikke jobber på friluftsavdelinger i sine barnehager. Ped C tar også med sikkerhet som et moment, og sier at risikolek er lek der barna potensielt kan skade seg.

### Spørsmål 3: Som pedagogisk leder, hva er dine holdninger til risikolek?

**Ped A:** *“Jeg tenker at det er noe av det viktigste vi gjør. Det er en utrolig fin arena hvis ikke vi setter begrensninger, vi voksne, og kjenner på vår frykt. Det er en fin arena å kunne mestre ting, utforske hva som er trygt, kjenne på begrensninger, hvor langt kan jeg gå og få til risikovurderingen som kan ligge som en mulighet etter hvert. Voksenrollen som en veileder og relasjonen til barna er fint å kunne dra nytte av inn i mot risikoen. Trygge barna og kunne heie på de.”*

**Ped B:** *“Det er en viktig del av leken og av barnets utvikling, slik jeg ser det.”*



**Ped C:** *“Jeg opplever at jeg har de riktige holdningene til risikofylt lek. Det er en viktig del av å oppdage seg selv. Ved å bli eksponert for hindringer vil barna lære å beregne fart, bevegelse og høyder på en bedre måte.”*

I svarene på dette spørsmålet kan vi se at alle har tanker om viktigheten av risikolek når det gjelder mestring og utvikling. Ped A nevner også risikomestring som et viktig resultat av risikolek. De har alle holdninger som tilsier at de lar risikoleken ta plass i den daglige aktiviteten til barna.

**Spørsmål 4: Hva er holdningene til risikolek innad på avdelingen? Er det noe som er i fokus?**

**Ped A:** *“Risikolek er noe vi har hatt mye fokus på her i barnehagen. Personalet har god kunnskap til det og setter det høyt, det at barna må få lov til å utforske.”*

**Ped B:** *“Risikolek er i fokus, spesielt når det gjelder utelek. Her kan vi oppfordre og støtte barna i risikolek. Men vi har og regler for hva som er den voksnes rolle i leken; en voksen skal f.eks. ikke hjelpe barn i å klatre opp i trær, men om barnet klarer å komme seg opp selv så skal de få klatre i trær. Vi skal opptre som støttende stillas, men også være bevisste på barnets evner til å takle utfordringen.”*

**Ped C:** *“Det er blandede holdninger rundt risikofylt lek inne på avdelingen. Jeg tror det er usikkerheten om hva som er greit og ikke som spiller en stor rolle, og at faren for at noe kan skje er stor i de situasjonene.”*

Ped A og Ped B sine avdelinger har risikolek i fokus og viser at de har opparbeidet seg en felles holdning rundt risikoleken. Hvor går grensene til barna i utprøving og risikotakning. Ped C har blandede holdninger på sin avdeling, og det går på personalets personlige grenser for hva som er greit og ikke med tanke på barnas risikolek.

**Spørsmål 5: Ser du noe nytteverdi av at barna får utforske og utfordre seg selv? Isåfall, hva og på hvilken måte?**

**Ped A:** *“Det er jo masse. Motorikk, utforske kroppen sin, hva man får til, mestringsglede, det å kjenne på innsiden at jeg får til, det har mye å si for hele selvbilde og selyfølelsen. Det å bygge seg opp og kunne heie på hverandre. Gruppesammenheng og dynamikken i gruppen. Det er veldig gøy å kunne juble for hverandre. Se og anerkjenne at vi er forskjellige. Noen synes det er skummelt med høyder mens andre synes ikke det og hopper fra de høyeste steinene. Vi rommer hverandre fordi at det er utrolig masse som ligger i naturen og risikoleken og at vi voksne er aktive aktører og ikke begrenser.”*

**Ped B:** *“Barnet vil utvikle seg både motorisk og psykisk gjennom å få utforske og utfordre seg selv. Risikolek er en viktig del av dette.”*

**Ped C:** *“Jeg ser absolutt nytteverdien i å la barna få utforske og utfordre seg selv. I risikofylt lek får barna muligheten til å kjenne på egne grenser og at de ikke er helt trygg og utvikle seg motorisk. Jeg tenker risikofylt lek kan spille en viktig rolle i vennskap og samspill med andre. Det å oppleve spenning og utfordringer sammen vil gi en stor felles mestringsfølelse. Barna vil også være en god støtte for hverandre”.*

Ped A og Ped C setter fokus på felles mestringsfølelse og det å spille hverandre gode. Fellesskapsfølelsen barna oppnår i risikoleken blir fremhevet. Alle intervjupersonene trekker frem den motoriske utviklingen som en viktig del av risikoleken. Ped A og Ped C trekker også fram at de ser nytteverdien når det kommer til mestringsfølelsen og selvfølelsen. Dette går under risikomestring som vi nevner i kapittel 3.5.

**Spørsmål 6: Hvordan tilrettelegger dere for risikolek?**

**Ped A:** *“Vi går mye på tur i skogen, der det er rom for barna å utforske. Det har jo noe med å kjenne barna å gjøre og. Vi har trygge rammer rundt risikoleken og risikoleken er jo noe vi har et godt øye til. Vi snakker sammen aktivt med barna om det, hva som er greit og ikke greit. Veilede barna.”*

**Ped B:** *“Vi er jo mye ute. Vi prøver å bruke skogen og naturen flittig. Utelekeplassene til*

*barnehagen er godt utformet sånn at de gir rom for risikolek. Vi har også en dag med utelevering i skogen i uken.”*

**Ped C:** *“Vi tilrettelegger med at vi går på plasser som lar barna får klatre på fjellvegg, rustje fort på rutsjebanen, løpe fort ned en bakke eller ha stor fart på dissen for eksempel.”*

Alle de tre intervjupersonene svarer unisont når det gjelder det fysiske miljøet der barna leker risikolek, de oppsøker områder som innbyr til risikolek. Skog og natur blir trukket frem, men også lekeplasser og parker som har rutsjebaner, disser etc. På avdelingen til Ped B har de utendørslevering en gang i uken, da starter de allerede dagen i et fysisk miljø hvor barna kan leke risikolek. Det er kun Ped B som svarer at barnehagens lekeområde innbyr til risikolek. Ped A snakker om at barna blir inkludert i selve prosessen med å tilrettelegge for risikolek, og at det er viktig at personalet kjenner barna og deres grenser i forhold til risikoen de tar.

#### **Spørsmål 7: Slik du ser det, er det nok fokus på risikolek i denne barnehagen?**

**Ped A:** *Ja, det vil jeg si. Vi har veldig lite fokus på det at vi skal begrense muligheter, og heller ha fokus på det å legge til rette for. Vi legger jo mye til rette for at barna skal kunne sette i gang, styre og strukturere leken selv.*

**Ped B:** *Ja, det synes jeg vi har*

**Ped C:** *I barnehagen kunne vi ha snakket mer rundt risikolek. Hva vi legger i begrepet, ha en felles forståelse og respekt for hverandres avgjørelser og selvfølgelig det å ha tillit til hverandre. Risikolek er jo en lek som setter i gang ulike følelser hos voksne, og de følelsene kan sette begrensninger for leken. Derfor så mener jeg at er det viktig å ha en avklaring og en felles forståelse på hvordan vi skal håndtere en slik lek.*

Ped A og Ped B synes at de har nok fokus på risikoleken i barnehagene deres, mens Ped C sier at de ikke har nok fokus på hva risikolek er, men synes samtidig det er viktig å snakke mer om det.

**Spørsmål 8: Har du opplevd at foresatte er til hinder for barns deltakelse i risikolek?**

**Ped A:** *Det er kanskje de foreldrene som er mer engstelig enn andre, og kan stille spørsmål når vi er i områdene rundt barnehagen. Vi har jo vært her i mange år og ikke opplevd noen ulykker eller farlige situasjoner som vi tenker at vi må sette stopper for. Vi må være åpen for risikovurderingen, den må jo være reell. Er det faktisk en reell fare her, når vi kommer på nye turområder. Er det farer vi må være obs på. Når vi snakker med og forklarer til foreldre, så er de som oftest med.*

**Ped B:** *Ja, det har jeg opplevd før. Jeg har opplevd at foreldre setter begrensninger for hva de synes sine egne barn skal få delta på. Det kan og være et hinder i den forstand at de har lært barna sine at ulike ting er farlige.*

**Ped C:** *“Jeg har tidligere opplevd foreldre eller foresatte som har vært overbeskyttende og veldig redd for barnets sikkerhet. Da er det viktig at vi i personalet er støttende og at vi sammen med foreldre og foresatte kan komme fram til en felles forståelse og fokus”*

Våre funn på dette siste spørsmålet viser oss at alle intervjupersonene har opplevd at foreldre/foresatte kan være et hinder i forhold til barns risikolek. Ped B og Ped C sier at dette kan være på grunn av foreldrenes egen usikkerhet og engstelse.

Ut ifra vår analyse av denne empirien vi tilegnet oss i løpet av disse intervjuene kan vi si at intervjupersonene kjenner til risikolek. Alle intervjupersonene så nytteverdien av risikolek og det positive ringvirkningene den medfører. Risikoleken står sterkere i to av barnehagene, barnehage A og barnehage B. Dette kan begrunnes med lokasjonen til disse barnehagene og barnehagenes bruk av nærmiljøet. Både barnehage A og barnehage B syns selv at de hadde nok fokus og tilrettelegging for risikoleken, i motsetning til barnehage C som gjerne kunne hatt mer fokus og tilrettelegging på dette området. I neste kapittel går vi videre med drøfting av våre funn.

## 5.0 Drøfting

### 5.1 Innledning

I dette kapitlet skal vi drøfte resultatene av analysen i foregående kapittel opp mot teorien fra teorikapitlet. Vi starter med å se på hvor risikoleken foregår og går videre med nytteverdien og hvordan holdningene påvirker.

### 5.2 Hvor foregår risikolek?

I vår analyse kommer det frem at de tre intervjupersonene tenker litt ulikt når det kommer til begrepet risikolek. Ped A drar først og fremst inn naturen og skogen som en del av det hun legger i begrepet risikolek. Å assosiere skogen og naturen med risikolek er ikke uvanlig. Sandseter (2018) nevner flere studier som viser til at det er i den frie naturen og på lekeplasser med innslag av natur, som inviterer til risikofylt lek og spenningslek. Disse stedene stiller krav til barns fysiske og motoriske ferdigheter (Sandseter et al., 2018, s. 62). Naturen er en lekeplass i seg selv, og barn ser ofte muligheter som vi voksne ikke gjør. Her vil vi trekke inn begrepet affordances. Affordances forteller noe om mulighetene man finner på et område i naturen, det fysiske rommets invitasjon (Osnes et al., 2019, s. 170). I skogen finner barn gjerne et tre de ønsker å klatre i, innbydelsen til klatringen ligger ikke i selve treet eller hos barnet, men i relasjonen mellom dem. Barn vil oppfatte denne muligheten til aktivitet og lek ut ifra deres egen forutsetning og kompetanse (Osnes et al., 2019, s. 170). Dette ser vi på sentralt for risikolek i naturen, og naturens tiltrekningskraft hos barn til å drive med risikolek. Affordances er slik sett en forutsetning for dette.

Den tredje pedagog inneholder mye det samme som affordances, men inneholder samtidig et skille. Som vi ser i delkapittel 2.11 om den tredje pedagog går dette skillet ut på at når rommet er den tredje pedagog krever det organisering og utstyr (Osnes et al., 2019, s. 58). Med tanke på tilrettelegging av risikolek er bruken av den tredje pedagog en mer håndfast tilnærming enn affordances og setter kanskje større krav til personalet i arbeidet med å bruke rommet som den tredje pedagog. I våre intervju finner vi ingen bruk av begrepet den tredje pedagog, men slik vi tolker det virker som om intervjupersonene bruker områdene de oppsøker som en tredje pedagog.

Man kan også finne muligheter for risikolek på barnehagens område, men på grunn av

forskrift om sikkerhet ved lekeplassutstyr (Justis- og beredskapsdept, 1996) er alt utstyr på lekeplassene utformet og montert etter gjeldende krav. Dette tar bort noe av risikoen i risikoleken, selv om det finnes lekeapparater som tilrettelegger for risikolek. Men ressurser hos barnehageeier kan hindre anskaffelse av slike tilrettelagte lekeapparater. For noen barn kan det være risiko nok å klatre opp i et klatrestativ på lekeplassen, mens for andre barn kan dette bli for lite utfordrende. Vi ser at dette gjør at kanskje personalet i barnehagen igjen ser mot naturen og dens muligheter når det er snakk om risikolek og hvor denne kan utøves. Alle intervjupersonene sier at de oppsøker områder som tilbyr disse kvalitetene.

### 5.3 Nytteverdi

Intervjupersonene svarer alle utfyllende på hva risikolek bør inneholde for å kunne kalles risikolek, de nevner alle ting som Sandseter bruker i sine kriterier for risikolek. Sandseter (2018) har gjennom sin forskning utviklet seks kategorier innenfor temaet risikofylt lek blant barn i barnehagen.

- Lek med stor høyde – fare for skade ved fall,
- Lek med stor fart – ukontrollert fart og tempo der man kan treffe noe (eller andre)
- Lek med farlige gjenstander – som kan medføre skade
- Lek nær farlige elementer – der man kan falle i eller inn i noe
- Lek som innebærer kamp – der barna kan skade hverandre
- Lek der barn kan forsvinne/gå seg bort (leke i skjul)

(Sandseter et al., 2018, s. 56)

Intervjupersonene nevner fart, utfordringer og spenning. Slik sett kan vi si at personalet er i stand til å identifisere risikolek, noe vi tenker er en forutsetning i arbeidet med å tilrettelegge for risikolek i barnehagen. For å kunne tilrettelegge noe, må man vite hva man tilrettelegger for. Vi synes det er et interessant funn at de nevner de samme kategoriene fra listen over, ingen nevner det å forsvinne (leke i skjul) eller kamp/ lekeslåsning. Vi har selv observert at når det er tilløp til lekeslåsning ute i barnehagene er personalet raskt på plass for å avslutte aktiviteten. Vi undrer oss om det er fordi de tror det er en ekte slåsskamp, om de er redd for at noen skal skade seg eller om det er mangel på kunnskap om at dette er en kategori innenfor risikolek.

Motorikken er en av nytteverdiene til risikolek som alle intervjupersonene nevner.

Motorikken og bevegelse kan sees på som synonyme (Sandseter et al., 2018, s. 131). Ved at

barna få lov å prøve og feile i risikolek vil den motoriske utviklingen til barnet også bli bedre. Man kan si at barnet får utvikle bevegelsene sine. Men man må også se på miljøet rundt barnet for å få til denne motoriske utviklingen. Det psykososiale miljøet og det fysiske miljøet spiller her en stor rolle (Osnes et al., 2019, s. 115). Ped A og Ped C snakker begge om samholdet og samspillet mellom barna og det at man må heie på hverandre og spille hverandre god. Selvoppfatningen og motivasjonen til det enkelte barnet har også betydning for den motoriske utviklingen (Osnes et al., 2019, s. 115). Hvis man klarer å få til et miljø rundt barna der barna heier på hverandre samtidig som man har et fysisk miljø som tilsier at det gir rom for risikolek, vil vi påstå at man legger godt til rette for at barna vil kunne utvikle seg motorisk om barnet selv tør og vil.

Mestringsfølelsen er en stor del av risikoleken. Det at man føler at man får til noe og gjerne er stolt og kry etterpå. Mestringsfølelsen henger og sammen med selvoppfatningen, som vi nevner i forrige avsnitt. Når man får den gode følelsen av mestring bygger man opp selvoppfatningen, noe som påvirker selvstendigheten til barna. Man tenker og føler at dette klarer jeg, jeg er god og man skaper kompetansemotivasjon (Lillemyr, 2018, s. 213). Vi vet at en god selvfølelse er en viktig ballast å ta med seg videre i livet. Selvoppfatning og mestringsfølelse henger tett sammen med utviklingen av selvfølelse og er derfor en viktig nytteverdi i risikoleken.

Rammeplanen for barnehager (Udir, 2017) sier at barna skal videreutvikle motoriske ferdigheter, kroppsbeherskelse, koordinasjon og fysiske egenskaper. De skal oppleve å vurdere og mestre risikofylt lek gjennom kroppslige utfordringer. Dette er ikke en teoretisk forankret nytteverdi, men er allikevel viktig å ta med. Rammeplanen sier faktisk at risikolek er noe barna skal bedrive ute i barnehagene, dermed skal det også tilrettelegges.

Flyt er et begrep vi skriver om i delkapittel 2.5 i teorikapittelet, kunnskap om flyt og flytmodellen er god å ha med seg i tilrettelegging av risikolek. Flyt er når opplevelsen eller aktiviteten er målet i seg selv. For å oppnå flyt for barn må utfordringen være tilpasset ferdighetsnivået til barnet. For et barn som ikke har gode klatreferdigheter vil det å klatre for høyt opp i et tre mest sannsynlig føre til engstelse og usikkerhet for barnet. For et barn med gode skiferdigheter vil det å kjøre nedover en slakk skibakke føre til at barnet kjeder seg og ikke får nok utfordringer. Ingen av disse eksemplene vil føre til at barnet opplever flyt. For at barnet skal oppleve flyt, må det være et optimalt forhold mellom utfordringer og kompetanse.

(Osnes et al., 2019, s. 153). Dette sammenfaller med mestringsfølelse som vi skrev om i forrige avsnitt. Det henger også sammen med det vi skriver i begynnelsen av oppgaven i teorikapittel 2.3 om begrepet skummeltartig som er det samme som risikolek, men gjerne sagt fra et barneperspektiv. Den tynne linjen mellom det som er for skummelt og utfordrende kontra det som blir for lite skummelt og for lite utfordrende. Man må se nytteverdien til risikolek som en del av tilretteleggingen.

#### 5.4 Holdninger

Holdninger er også en vesentlig del av det å tilrettelegge for risikolek. Å tilrettelegge for noe man synes er unødvendig og skummelt, vil ikke få noe godt resultat. I intervjuene vi hadde med intervjupersonene spurte vi dem om deres holdninger og personalet på avdelingen sine holdninger til risikolek. Det kom frem at holdninger er viktig for arbeidet med risikolek, og at risikolek er noe intervjupersonene synes er viktig. To av tre avdelinger jobbet aktivt med risikolek, de hadde en felles forståelse og syn på dette. Den tredje avdelingen jobbet i mindre grad med dette i felleskap, selv om pedagogisk leder synes det var viktig. Vi stiller oss et forsiktig spørsmål om det er et skille mellom dem som er utdannet barnehagelærer kontra fagarbeidere og assistenter, kan fagkunnskapen som kommer i bachelorutdanningen gi et annet syn på risikolek? Som beskrevet i teorikapittelet har personalets holdninger en stor andel av anledningen barn har til å utøve risikolek. Begrensningene personalet setter er ofte tuftet på personalets oppfatning av hva som er farlig. Slik sett er den voksne en som sørger for sikkerhet for barna og er også en av de største begrensningene (Kvello, 2013, s. 188).

Som profesjonsutøver må man ha et bevisst forhold til at det er barnas egne grenser det skal tas hensyn til, ens egen frykt og redsel skal ikke sette begrensninger for barna (Sandseter et al., 2018, s. 62). Det er ikke gitt at barna ser samme risiko eller mangel på risiko som den voksne. Subjektiv risiko handler om barnets oppfatning av den risikoen som er i situasjonen, uavhengig om risikoen er reell eller ikke. Grensene til barnet ligger i den subjektive risikoen. Objektiv risiko handler om det faktisk er en reell risiko, det farene som er i situasjonen. Dette kan for eksempel være underlaget eller høyden (Osnes et al., 2019, s. 156-157). Subjektiv risiko kan knyttes opp mot flyt-modellen som vi skrev om i forrige delkapittel.

Det er ikke bare personalets holdninger som kan påvirke barns mulighet til å drive med risikolek. Foreldrene spiller også en sentral rolle. I det store og det hele har våre intervjupersoner ikke hatt noen særlig store utfordringer i foreldresamarbeidet når det gjelder



risikolek. Noen foreldre er alltid litt mer skeptiske og bekymret enn andre, men det løser seg som regel ved samarbeid og dialog. Foreldregruppens syn på og aksept for risikolek kan ha en sammenheng med den spesielle lidenskapen man har i Norge i forhold til friluftsliv og utendørs lek (Kvello, 2013, s. 189). Som vi skriver i delkapittel 2.13 er det en aksept i Norge for at skrubbsår og blåmerker hører hjemme i en barnehagehverdag. Sandseter skriver i boken *Barnas barnehage 2* at vi heldigvis her i Norge fortsatt er et stykke unna “amerikanske tilstander” når det gjelder sikkerhetsysteri (Kvello, 2013, s. 189-190). Vi ser allikevel at sikkerheten blir tatt på alvor i Norge.

Det er ikke dermed sagt at alle tanker om sikkerhet og tilrettelegging er skjøvet bort. Det er et stort fokus på sikkerhet i barnehagene. Som tidligere nevnt her i drøftingen i delkapittel 5.2, har man i Norge en forskrift om sikkerhet skrevet av Justis- og beredskapsdepartementet, denne kom allerede i 1996. Det kommer også frem i intervjuene at sikkerhet er noe som blir tenkt på av personalet ute i barnehagene. Dette blir en viktig del av tilretteleggingen for risikolek.

I intervjuene blir begrepene risikovurdering og risikostyring brukt om barna, dette er ferdigheter som er viktig å mestre i risikoleken, men er også viktige egenskaper å ha i personalet. Ped A sier på spørsmål 3 i intervjuet at det å veilede barna er en viktig del av risikoleken, noe vi tenker også er naturlig å dra inn når det gjelder personalet. For å ha en felles forståelse av hvilke grenser som gjelder i risikoleken kan man bruke veiledning overfor dem i personalgruppen som kanskje er usikre og negativt innstilt til denne typen lek. Dette blir da en del av tilretteleggingen. Ved å individuelt observere barnas nivå, styring, og risikonivå, kan personalet på en god måte tilpasse grenser og frihet i risikofylt lek til hvert enkelt barn. Hvis personalet mestrer dette får barna verdifull erfaring med risikofylte situasjoner (Kvello, 2013, s. 189). Det er ikke bare holdning til risikolek som påvirker muligheten til å drive med dette, men også “kjønnede briller”, noe vi skriver mer om i neste delkapittel.

### **5.5 Tilrettelegging av risikolek**

Vi som forfattere av denne bacheloroppgaven hadde en klar forforståelse av hvordan det tilrettelegges for risikolek, og hvordan vi selv tenker å gjøre dette i yrkeslivet. På direkte spørsmål om hvordan intervjupersonene tilrettelegger for risikolek ser vi i analysen at svarene vi fikk omfatter det samme, de oppsøker områder utenfor barnehagen som innbyr til risikolek.

De nevner ikke i særlig grad mye av det vi har omtalt så langt, holdninger og nytteverdi blir ikke nevnt som en del av tilretteleggingen. Dette hadde ikke vi som en del av forforståelsen vår heller, men i løpet av arbeidet med bacheloroppgaven ser vi at dette er en viktig del av å tilrettelegge for risikolek. Intervjupersonene som opplever fokus på risikolek enten det er avdelingsvis eller i hele barnehagen sier at de jobber med felles fokus, noe vi tolker dithen at de har en felles forståelse, men vi får ikke noe svar på hva “felles fokus” inneholder annet enn fra Barnehage B. Ped B sier at de har felles regler for den voksnes rolle i risikoleken. Vi hadde ikke tanker om hva dette “felles fokus” inneholder før vi startet arbeidet, men vi tenker etter å ha gjort denne jobben med oppgaven at tilretteleggingen inneholder en del taus kunnskap.

Vi tenkte at å tilrettelegge for risikolek handlet mest om det fysiske miljøet, enten det er ute i naturen eller innendørs. Noe vi også ser at er det første som kommer frem i intervjuene, dette tenker vi er med på å bekrefte vår egen forforståelse. Affordances var også noe vi tenkte var viktig i forkant, dette hadde vi også kjennskap til gjennom utdanningsløpet på barnehagelærerstudiet. Vi vil løfte frem holdninger og det å se nytteverdien av risikolek som en vesentlig del av det å skulle tilrettelegge, samt det å kjenne barna godt slik at man kan gjøre individuelle tilpasninger som nevnt i foregående delkapittel.

Ped B nevner i intervjuet at personalet opptrer som støttende stillas i risikoleken. Barnehage B har regler for hva som er den voksnes rolle i risikoleken der de skal opptre som støttende stillas og det blir barnas ferdigheter som avgjør i hvilken grad de får prøve seg i forskjellige aktiviteter som innebærer risiko. Det vil si at man skal ikke hjelpe barna for mye men heller ikke for lite. Man skal være en støtte der barna trenger det.

En ting til vi vil dra med inn i tilretteleggingen er kjønnsforskjeller. Vi skrev om dette i teorikapittelet, og ønsker å ta det frem igjen her. Det er lite forskning på kjønnsforskjeller innenfor risikolek, men Lillian Pedersen skrev i 2020 en doktorgradsavhandling der dette blir skrevet om, “*Kjensla av leikeplassen. Ei kvalitativ undersøkning av fem år gamle barn sine bevegelsespraksisar i barnehagen*”. Denne avhandlingen fokuserer ikke bare på risikolek, men vi tenker det kan være nyttig å ha i tankene hvordan vi som barnehagelærere ser på kjønnsforskjellene som kommer til syne. I avhandlingen til Pedersen (2020) kommer det frem at det er en forskjell på gutter og jenter, dette forklares ut fra et kontekstuellt og kulturelt perspektiv. Dette er viktig å ta med seg inn i arbeidet med å tilrettelegge risikolek for barn.

Pedersen (2020) sier at barna utvider sine bevegelsespraksiser ulikt. Gutter bruker store og aktive bevegelser, de er gjerne mer voldsomme, jenter derimot i bruker i større grad verbalspråket og rolige bevegelser (Fodstad et al., 2021, s. 185-186).

De kulturelle og kontekstuelle forutsetningene for risikolek og bevegelseslek kan komme av personalets sammensetning i barnehagen, og deres kulturelle syn på jenter og gutter. Om man har en kulturell forståelse av at jenter sitter og perler mens guttene lekeslåss, kan man lett ta dette med seg inn i synet på risikolek.

Gutter er gjerne mer fysiske enn jenter. Bevissthet fra barnehagepersonalet om at bevegelseslek kan oppfattes gjennom "kjønnede" briller er en viktig tanke å ha i bakhodet for å unngå kulturelt betinget bevegelseslek (Fodstad et al., 2021, s. 186). Vi er litt overrasket over at det finnes "kjønnede briller" ute i barnehagene i dag, dette var noe vi ikke hadde tenkt på forhånd. Om det er gutter eller jenter som klatrer høyt og sykler fort har hatt lite relevans for oss ute i barnehagehverdagen vi har møtt, intervjupersonene våre nevnte heller ingenting om kjønnsforskjeller. Selv om vi ikke har møtt noen kontekstuelle eller kulturelle fordommer angående barnets kjønn og risikolek, betyr ikke at det ikke er viktig å tenke over i arbeid med å tilrettelegge for risikolek.

Avslutningsvis vil vi trekke frem barns medvirkning. Rammeplanen sier at "*barna skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planleggingen og vurderingen av barnehagens virksomhet. Alle barn skal få erfare å få innflytelse på det som skjer i barnehagen.*" (Udir, 2017). Barn skal altså få medvirke og ha innflytelse på det som skjer i barnehagen. I arbeidet med tilrettelegging av risikolek tenker vi at dette er et viktig moment å ha i bakhodet. Hva ønsker barna? Ped A svarer i spørsmål 6 at "*Vi snakker sammen aktivt med barna om det, hva som er greit og ikke greit. Veilede barna*". Som en del av tilretteleggingen bruker Barnehage A barns medvirkning. Vi er litt overrasket over at ingen av de andre intervjupersonene nevner barns medvirkning i intervjuene. I dagens barnehage er det generelt et godt fokus på barns medvirkning, men kan hende at dette ikke blir tatt like mye hensyn til i risikoleken. Dette kan ha sammenheng med at risikolek er noe som innebærer risiko, både den subjektive og den objektive risikoen kan påvirke dette.

## 6.0 Avslutning og konklusjon

Vi ser i vår oppgave at intervjupersonene har utfordring og utforsking til felles i hva de legger i begrepet risikolek. Som vi ser i analysen av dataene nevner de også en del ulike ting, men alle disse tingene er med i risikolek begrepet når vi ser på teorien som vi har brukt i vår oppgave, se Sandseter sin definisjon av risikolek i teorikapittel 2.3.

I det store og det hele tenker vi at når det gjelder tilrettelegging for risikolek i barnehagen, er det basert på våre funn, naturlig å konkludere med at for å tilrettelegge for risikolek er det den teoretiske kunnskapen personalet sitter med om begrepet som er den viktigste faktoren. Personalet må spørre seg hvorfor gjør vi dette, hva er nytteverdien? Didaktisk planlegging kan være med på å konkretisere tilrettelegging av risikolek.

Dernest bør man i størst mulig grad ha en felles forståelse i enten hele barnehagen eller i det minste innad på avdelingen, på hva som blir grensene for barna. Holdningene til personalet spiller gjerne en ubevisst rolle, men er viktig, noe som vi skriver om i drøftingsdelen. Det fysiske miljøet spiller også en rolle, det kan virke som om en del lekeplasser på barnehagens område er dårlig tilrettelagt for risikolek, og personalet søker heller ut i naturen, der det er gode muligheter for barna til drive med risikolek. Å ha kunnskap om affordances gir gode muligheter for tilrettelegging av risikolek i skog og natur. Man kan si at i Norge er man heldige siden sikkerhetshysteriet man finner i land som for eksempel USA ikke har tatt overhånd her til lands. Selv en sentrumsbarnehage som Barnehage C har muligheter i nærmiljøet der barna kan drive risikolek, i sentrum er det flere parker og i Bergen er byfjellene og deres randområder egentlig aldri langt unna. Man må ha kunnskap om og se verdien i risikolek. Ha felles holdninger og fokus på denne typen lek på avdelingen, aller helst bør barnehagen ha felles holdninger og samme fokus. Det er også viktig å være på eller oppsøke områder som er passende, enten det er naturen, parken eller på lekeplassen, på denne måte kan man tilrettelegge for risikolek. Barna griper muligheten om de får den.

Våre funn og vår egen forforståelse kan tilsi at det er fokus og bevissthet rundt risikolek ute i barnehagene, men at det til en viss grad blir brukt mye taus kunnskap i arbeidet med risikolek og at det er lite didaktisk tilnærming til arbeidet med risikolek. Det er også interessant med de funnene vi ikke fikk, der vil vi trekke frem det at intervjupersonene i stor grad trakk frem de

samme beskrivelsene av risikolek, men ikke nevnte en del andre som står i Sandseter sin tabell.

Vi sitter igjen med noen tanker vi kommer til å ta med oss videre. I løpet av arbeidet med en bacheloroppgave som dette, tenker vi at vi har fått en god faglig forankring i arbeidet med risikolek når vi er ute i feltet som profesjonsutøvere. Risikolek er noe som ligger vårt hjerte nært og vi har fått ny kunnskap å ta med oss ut i barnehagene. Det blir også spennende å møte andre pedagoger og andre syn ute i arbeidslivet.

## 7.0 Litteraturliste

Askland, L. & Sataøen, S.O. (2016). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64)*. Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row

Dalland, O. (2021). *Metode og oppgaveskriving*. (7. utg.). Gyldendal Akademisk.

Fodstad, C.D., Glaser, V. & Sæther, M (Red.). *Den frie lekens vilkår*. Universitetsforlaget.

Høgskolen i Østfold. (2002). Flytsonemodell. Hentet fra:

<http://www.ia.hiof.no/~borres/nymet/pages/problem.html?fbclid=IwAR0TYHQmyJUhx9ZNeRXBQ6TkbS6ekZAUrZSbM5gpfJE6h0QmhrZ0JiWO8>

Jacobsen, D.I. (2021). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (3. utg.). Cappelen Damm.

Kvello, Ø. (Red). (2013). *Barnas barnehage – barn i utvikling*. (2. utg.). Gyldendal Akademisk.

Lillemyr, O.F. (2018). *Lek på alvor*. (3. utg.). Universitetsforlaget.

Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. (4. utg.). Universitetsforlaget.

Norsk Friluftsliv. (2022, 5. mai). *Barn leker mindre ute i nærområdet*. Norsk Friluftsliv.  
<https://norskfriluftsliv.no/barn-leker-mindre-ute-i-naeromradet/>

Osnes, H., Skaug, H.N., & Kaarby, K.M.E. (2019). *Kropp, bevegelse og helse i barnehagen*. (2. utg.). Universitetsforlaget.

Pedersen, L. (2020). *Kjensla av leikeplassen. Ei kvalitativ undersøkning av fem år gamle barn sine bevegelsespraksisar i barnehagen*. [Doktorgradsavhandling]. OsloMet.

Sandseter, E.B.H., Hagen, T.L. & Moser, T (Red.). (2018). *Kroppslighet i barnehagen pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk

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

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>

Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk Forum.

# Vedlegg 1.

## Intervjuguide

1. Kjenner du til begrepet risikolek?
2. Hva tenker du når vi sier begrepet risikolek?
3. Som pedagogisk leder, hva er dine holdninger til risikolek?
4. Hva er holdningene til risikolek innad på avdelingen? Er det noe som er i fokus?
5. Ser du noe nytteverdi av at barna får utforske og utfordre seg selv? Isåfall, hva og på hvilken måte?
6. Hvordan tilrettelegger dere for risikolek?
7. Slik du ser det, er det nok fokus på risikolek i denne barnehagen?
8. Har du opplevd at foresatte er til hinder for barns deltakelse i risikolek?
9. Er det noe du vil føye til avslutningsvis?



## Vedlegg 2

### Informasjonsskriv

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## *Risikolek i barnehager*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan kan personalet i barnehagen tilrettelegge for de eldste barna til risikolek. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

I denne bacheloroppgaven skal vi undersøke: hvordan kan personalet i barnehagen tilrettelegge for de eldste barna til risikolek?

Dere som blir intervjuet er våre informanter og vil bli viktige for våre funn i arbeidet med denne problemstillingen. I oppgaveteksten vil vi bruke direkte sitater, men dere vil være helt anonyme. Det eneste identifiserbare som vi vil oppbevare i arbeidet med denne oppgaven er lydopptakene fra intervjuet, etter godkjenning av oppgaven vil disse bli slettet.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskulen på Vestlandet, Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta i kraft av din stilling som pedagogisk leder.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

For deg som deltaker vil det kun være et intervju på ca 30 min. Omfanget av opplysninger som lagres er et lydopptak av intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. 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.

- De som har tilgang er veileder og vi to som skriver oppgaven.
- Dataene blir lagret lokalt på en av studentenes datamaskiner og lagres under kodeord.
- Intervjuobjektet vil være helt anonymisert i oppgaven. Direkte sitater vil forekomme, men under en generell betegnelse som f.eks pedagogisk leder 1.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022. Da blir lydopptaket slettet.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **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, Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag 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: Veileder:

Student:

Student:

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

-----  
-----

## Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervju
- å la studentene observere praksis

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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)