



Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgave

BACH301-OBE-2024-VÅR-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	09-05-2024 09:00 CEST
Sluttdato:	23-05-2024 14:00 CEST
Eksamensform:	Bacheloroppgave - Bergen
Termin:	2024 VÅR
Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Flowkode:	203 BACH301 1 OBE 2024 VÅR
Intern sensor:	(Anonymisert)

Deltaker

Kandidatnr.:	221
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	10916
----------------------	-------

Egenerklæring *:

Ja

Jeg bekrefter at jeg har registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Ja

Gruppe

Gruppenavn:	(Anonymisert)
Gruppenummer:	4
Andre medlemmer i gruppen:	175

Jeg godkjenner avtalen om publisering av bacheloroppgaven min *

Ja

Er bacheloroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved

Nei

Er bacheloroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller

Nei

BACHELOROPPGAVE

Hvordan tilrettelegger barnehagelærere for variert læring i naturen – og på hvilken måte brukes estetiske læreprosesser i dette arbeidet?

How do preschool teachers facilitate varied learning in nature – and in what ways are aesthetic learning processes employed in this work?

Kandidatnummer: 175 & 221

BLUBACH

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Anne Myklebust Lynngård

Antall ord: 10916

Innleveringsdato: 23.05.2024

Forord

Denne bacheloroppgaven markerer slutten på våre tre studieår på Barnehagelærerutdanningen ved Høgskulen på Vestlandet, campus Bergen. Disse tre årene har vært svært innholdsrike, og vi tar med oss mye lærdom ut i arbeidslivet. Vi valgte å ha barn, natur og friluftsliv som fordypning siste studieår, og har vært så heldige å ha fått tatt i bruk naturen som en læringsarena. Dette har gitt oss muligheten til å ikke bare tilegne oss teoretisk kunnskap, men også tilegne oss praktiske erfaringer. I løpet av studieårene har vi hatt en rekke praksisperioder, hvor vi har fått mulighet til å teste teorien i praksis, og også på denne måten tilegnet oss erfaringer vi vil ta med oss ut i arbeidslivet. På bakgrunn av dette, har vi syns det har vært svært spennende å undersøke hvordan barnehagelærere tar i bruk naturen som en læringsarena.

Vi ønsker å bruke dette forordet til å takke vår fantastiske lærer og veileder Anne Myklebust Lynngård. Du har til enhver tid vært tilgjengelig, svart på spørsmål og støttet oss gjennom hele prosessen. Takk for gode og konstruktive tilbakemeldinger. Videre vil vi takke våre to informanter, og deres personal og barnegruppe som gledelig stilte opp for vår bacheloroppgave. Uten dere hadde vi ikke kunnet gjennomført slik vi ønsket. Takk for deres engasjement og støtte. Til slutt vil vi takke familie, venner og medstudenter for god støtte og motivasjon fra start til slutt.

Sammendrag

Som fremtidige barnehagelærere, ønsker vi å skape et miljø hvor barns lyst til lek og læring blir stimulert. Å se barns lek, læring, danning og omsorg i sammenheng er blant annet nedfelt i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, og er noe vi ønsker å trekke frem som viktig i en barnehagehverdag. I oppgaven undersøker vi hvordan barnehagelærere legger til rette for variert læring i naturen, samt hvordan estetikk kommer til uttrykk i dette arbeidet. Ut ifra dette kom vi frem til problemstillingen «Hvordan tilrettelegger barnehagelærere for variert læring i naturen – og på hvilken måte brukes estetiske læreprosesser i dette arbeidet?».

For å synliggjøre hva vi har funnet ut av, har vi valgt å rette oppgaven opp mot estetikk, lekende læring, utforskning, barns medvirkning og voksenrollen.

I prosessen med å utarbeide denne oppgaven, har vi fått en bedre forståelse av hvordan barnehagelærere tilrettelegger for barns læring i naturen på ulikt grunnlag. Vi har også fått en opplevelse av hvordan barnehagelærere vektlegger estetikk og estetiske læreprosesser i samhandling med barn i naturen.

Vi valgte å benytte kvalitativ metode for å besvare vår problemstilling, vi observerte to pedagoger fra ulike friluftsbarnhager gjennomføre en aktivitet. Videre skrev vi praksisfortellinger basert på det vi observerte. Vi har analysert praksisfortellingene våre og kommet frem til at estetisk læring skjer i naturen ved at barna aktiverer sansene, følelsene og kroppen når de utforsker i naturen. Videre kom vi frem til at voksnes deltagelse påvirker barna fordi når den voksne er nysgjerrig, engasjert og undrene, smitter dette over på barna. I tillegg vil den voksnes posisjon i forhold til barna ha en betydning for hvordan barna deltar. Det siste vi fant ut av er at barns medvirkning styrker aktiv deltagelse. Vi så at når barna ble tatt på alvor og deres innspill ble inkludert i aktiviteten, ble barna mer delaktige og engasjert.

Abstract

As future preschool teachers, we wish to create an environment where children's desire for play and learning is stimulated. To view children's play, learning, behavior and care in connection with each other is outlined in the framework plan of kindergartens under the content and tasks, which we would like to highlight as important in daily kindergarten life. In our study, we investigate how preschool teachers facilitate varied learning in nature and how aesthetics are expressed in this work. Based on this, we formulated the research question: "How do preschool teachers facilitate varied learning in nature, and in what ways are aesthetic learning processes employed in this work?"

To highlight our findings, we have chosen to focus the study on aesthetics, playful learning, exploration, children's participation and the role of adults. Through the process of writing this study, we have gained a better understanding of how preschool teachers facilitate children's learning in nature based on various approaches. We have also learned how preschool teachers emphasize aesthetics and aesthetic learning processes in their interactions with children in nature.

We chose to employ a qualitative method to address our research question. We observed two educators from different outdoor kindergartens conducting an activity. Then we wrote practice narratives based on our observations. Through the analysis of these narratives, we concluded that aesthetic learning occurs in nature as children engage their senses, emotions and bodies while exploring. Furthermore, we found that adult participation influences children, as their curiosity, engagement and wonder are contagious. Additionally, the adult's position in relation to the children affects how the children participate. Lastly, we discovered that children's participation enhances active engagement. We observed that when children's contributions were taken seriously and included in the activity, they became more involved and engaged.

Innholdsfortegnelse

<i>Forord</i>	2
<i>Sammendrag</i>	3
<i>Abstract</i>	4
1.0 Innledning	7
1.1 Kontekstualisering av problemstilling	7
1.2 Bakgrunn og presentasjon av problemstilling	8
2.0 Teorigrunnlag	9
2.1 Estetikk	9
2.1.1 Estetiske læringsprosesser	9
2.2 Læring	10
2.2.1 Ulike syn på læring	10
2.2.2 Lekende læring.....	11
2.3 Utforskning	12
2.3.1 Neumans tre kategorier av sciencing	13
2.3.2 Sanser	14
2.4 Barns medvirkning	14
2.5 Voksenrollen	16
3.0 Metode	17
3.1 Kvalitativ observasjonsmetode	17
3.2 Informanter	18
3.3 Metodekritikk	19
3.4 Etske hensyn	21
3.5 Analyse	21
4.0 Funn og drøfting	23
4.1 Estetisk læring skjer i naturen	23
4.1.1 Barnehagelæreren knytter estetiske læringsprosesser til bruk av sanser.	23
4.1.2 Gjentatte besøk på området er viktig i estetiske læringsprosesser.....	24
4.1.3 Barnas opplevelser og erfaringer skaper nye ideer	25
4.1.4 Estetisk læring avhenger av tid og tilrettelegging.....	26

4.2 Voksnes deltagelse påvirker barna	27
4.2.1 Engasjerende og lyttende barnehagelærere trengs	27
4.2.2 Barn må få utforske på eget initiativ	28
4.2.3 Den voksnes posisjon påvirker	28
4.2.4 Variasjon i voksenrollen styrker barns utforskning	30
4.3 Barns medvirkning må tas i betraktning.....	31
4.3.1 Barns medvirkning styrker aktiv deltagelse.....	31
4.3.2 Barns medvirkning må ivaretas	32
5.0 Avslutning og konklusjon	34
6.0 Litteraturliste	36
7.0 Vedlegg.....	39
Vedlegg 1 – Infoskriv til informanter	39
Vedlegg 2 – Praksisfortelling fra barnehage 1	40
Vedlegg 3 – Praksisfortelling fra barnehage 2	42
Vedlegg 4 – Didaktisk plan fra barnehage 1	44
Vedlegg 5 – Didaktisk plan fra barnehage 2	45

1.0 Innledning

I løpet av vårt treårige utdanningsløp har vi jobbet med en rekke fagområder knyttet til arbeid med barn. Det siste studieåret har vi hatt fordypningsemnet barn, natur og friluftsliv, noe som har gjort at vår interesse for barn i naturen har økt betraktelig. Vi har opplevd variert fokus på læring når man ferdes med barn i naturen, og ønsker derfor å belyse hvordan barnehagelærerne kan tilrettelegge for variert læring i naturen, og rette fokus på hvordan estetikk i naturen skal få en større rolle i barnehagehverdagen. Hva estetikk handler om vil komme tydelig frem i vår oppgave.

1.1 Kontekstualisering av problemstilling

I dag er barnehagen en del av utdanningssystemet, men slik har det ikke alltid vært. Utviklingen av barnehagene er en prosess som har pågått over lang tid, og det har til enhver tid blitt diskutert hva det pedagogiske innholdet i barnehagen skal bestå av. Debatten deler seg i to hovedretninger, hvor den ene retningen fokuserer på barnehagens rolle i forhold til omsorg og nærhet for barna. Den andre retningen handler om at barnehagen skal være en pedagogisk arena som styrker barnas utvikling. Felles for begge retningene er at begge ønsker å ta barnas utdanning på alvor, og danne et godt grunnlag for barnet (Regjeringen, 2024).

I 2006 skjedde det en betydningsfull endring for de norske barnehagene. Tidligere hadde barnehagene tilhørt Barne- og familiedepartementet, men ble nå flyttet til Kunnskapsdepartementet. Fra og med denne endringen har barnehagen blitt sett på som en del av utdanningsløpet. I tillegg kom det i 2006 en revidert utgave av rammeplanen (Høgskulen på Vestlandet, 2022). Denne innebærer retningslinjer for barnehagens innhold og oppgaver, og en av de største endringene som ble lagt til, omhandler barns rett til medvirkning (Korsvold, 2024). Til tross for at det har skjedd store endringer i barnehageutviklingen, har det alltid vært stort fokus på å ivareta barnas behov for lek, læring og omsorg, og samtidig arbeide for å utjevne sosiale forskjeller (Regjeringen, 2024).

Denne utviklingen synes vi er svært spennende, og det vekker stor interesse å følge med på utviklingen. Som nevnt over, blir det ofte diskutert to ulike sider av barnehagens innhold og oppgaver. Vi mener at det er viktig å ikke se på barnehagen

som enten eller, hvor vi på den ene siden ivaretar barnas grunnleggende behov for omsorg og nærhet, og på den andre siden fungerer som et pedagogisk verktøy som styrker barns danning. Tvert imot ønsker vi å fremme et syn på barnehagens innhold og oppgaver, hvor man ved hjelp av barns medvirkning og variert læring, skal kunne ivareta barnas grunnleggende behov, samtidig som man stimulerer barnas utvikling ved hjelp av pedagogisk kompetanse.

1.2 Bakgrunn og presentasjon av problemstilling

Som fremtidige barnehagelærer ønsker vi å ha fokus på å skape et miljø som stimulerer barns lyst til lekende og lærende prosesser. Vi ser på det som svært relevant, innenfor fordypningen vår, barn, natur og friluftsliv, av vi vektlegger barns utvikling og læring. Barnehagens rammeplan fremhever at det er barnehagens oppgave å la barna bli introdusert for nye temaer, materialer og redskaper som bidrar til relevante interaksjoner hvor barnas undring, kreativitet og kunnskap blir utviklet og danner et grunnlag for deres læringsprosesser. Det er også barnehagens oppgave å skape estetiske læringsprosesser hvor barna får ta i bruk hele kroppen, og bruke alle sansene i forbindelse med utforskning og tilegnelse av ny kunnskap og erfaring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22).

I 2022 gjennomførte BARNkunne en omfattende spørreundersøkelse om felles utforskning, hvor over 2000 norske barnehager deltok. I rapporten Felles utforskning som arbeidsform – en vei å vise – en vei å gå (2023) kommer det frem at barn utforsker mest i de spontane aktivitetene, og aktiviteter som skjer i naturen. De presenterer også et hovedfunn hvor det kommer frem at barn utforsker minst i estetiske fagområder som musikk og drama. Likevel mener vi at estetiske læringsprosesser naturlig oppstå i naturen, og vi vil i denne oppgaven belyse problemstillingen:

«Hvordan tilrettelegger barnehagelærere for variert læring i naturen – og på hvilken måte brukes estetiske læringsprosesser i dette arbeidet?»

2.0 Teorigrunnlag

I dette kapittelet vil vi presentere aktuell teori og faglitteratur knyttet til vår problemstilling «Hvordan tilrettelegger barnehagelærere for variert læring i naturen – og på hvilken måte brukes estetiske læringsprosesser i dette arbeidet?». Vi ser på begrepene estetikk og estetiske læringsprosesser som relevant å avklare før vi går videre inn på hva læring er, og presenterer noen syn på læring samt lekende læring. Deretter vil vi trekke frem begrepet utforskning og herunder Neumans tre kategorier og sansene. Siste del av kapittelet vil ta for seg barns medvirkning og voksenrollen.

2.1 Estetikk

Estetikk kommer fra romantikken på 1800-tallet og har siden den gang blitt forbundet med “det vakre”, til tross for dette omhandler estetikk mer enn bare de estetiske opplevelsene man får av kunst, dans og musikkinnslag. Alle hendelser som oppstår i hverdagen kan danne grunnlag for en estetisk opplevelse, dette gjelder alt fra små hverdagslige situasjoner i hjemmet, til oppdagelser av ulike naturfenomen på tur i skogen (Kjær, 2018, s. 21). Det er vanlig å skille mellom estetiske opplevelser og estetiske erfaringer. En estetisk opplevelse kan ses på som det umiddelbare resultatet man sitter igjen med etter et estetisk møte. En estetisk erfaring er der imot resultatet man sitter igjen med etter å ha prosessert resultatet fra den estetiske opplevelsen (Kjær, 2018, s. 24).

2.1.1 Estetiske læringsprosesser

Forskningsgruppen til USN for estetiske læreprosesser definerer en estetisk læringsprosess som et læringssyn som bygges opp av at kroppen, sansene og følelsene må aktiveres for at læring skal skje (Universitetet i Sørøst-Norge, 2024). En estetisk læringsprosess kan også defineres som en arbeidsmåte hvor man sorterer de estetiske erfaringene man har tilegnet seg, og uttrykker resultatet gjennom estetiske uttrykksformer. Det er gjennom denne prosessen at man reflekterer over rollen som seg selv, og skaper en forståelse av seg selv i møte med verden (Austring & Sørensen, 2006, s. 107). Dersom vi skal observere barna ut fra et estetisk perspektiv må vi legge merke til hvordan de uttrykker seg gjennom kroppsspråket, og ikke bare det verbale språket. Ofte uttrykker barna seg først ved hjelp av språket, men om man gir dem tid til refleksjon, vil man kunne se at de uttrykker sine opplevelser gjennom blant annet blick, mimikk og handlinger (Kjær, 2018, s. 25). Det som kjennetegner læringsprosessen er at

den handler om å ta til seg de sanselige, følelsesmessige og reflekterte erfaringene man får ved å ta del i en aktiv skapende barnehage (Austring & Sørensen, 2006, s. 85).

Bakgrunnen for alle estetiske læringsprosesser er en skapende prosess hvor barn bruker sin formidlingsevne til å utforske og kommunisere om seg selv, hverandre og den verden de er en del av (Austring & Sørensen, 2019, s. 271). I en estetisk læringsprosess oppstår læringen kontinuerlig i prosessen ved at man bearbeider inntrykkene man får og knytter det til sine tidligere personlige erfaringer og opplevelser (Austring & Sørensen, 2019, s. 272).

2.2 Læring

Som nevnt i innledningen ble barnehagen en del av Kunnskapsdepartementet i 2006, og av den grunn også en del av utdanningsløpet. Siden den gang har kvaliteten og barnehagens betydning fått større fokus, og læring i barnehagen blir sett på som en form for kvalitet. Norsk barnehagepolitikk har en ambisjon om å sikre høy kvalitet i alle norske barnehager, og vil ved hjelp av å bygge opp barnehagene som en læringsarena, sørge for satsing på kvalitetsarbeid i barnehagen. Selv om det er fokus på at barnehagen skal være en læringsarena, holder stortingsmeldingen fast ved at barnehagens verdier skal bli sett på som en helhet, og det skal være i harmoni med barns læring og deres utvikling (Nygård, 2015).

Definisjonen av læring, og bruken av ordet læring i det daglige språket er bredt. Det finnes ikke en bestemt definisjon på hva læring er, men læring handler om å tilegne seg kunnskap, ferdigheter og holdninger og deretter ta eierskap til dem (Illeris, 2012, s. 15). Selv om det er flere måter å forstå begrepet læring på, går mange av forståelsene ut på at læring handler om endring (Akslen & Moe, 2020, s. 158). Barn lærer gjennom en gjensidig prosess. Når barn får erfaringer og møter ulike gjenstander, overfører de den kunnskapen de fikk her, og bruker den i møte med nye situasjoner. Når barn til enhver tid henter inn nye erfaringer og opplevelser, utvider de sin forståelse, og dette danner grunnlaget for hva og hvordan barn lærer (Sommer, 2014, s. 123).

2.2.1 Ulike syn på læring

Læring er et vidt begrep med ulike definisjoner. Det er også flere teoretikere som har et syn på læring og hvordan læring hos mennesker foregår. Vi vil ta for oss teoretikerne Lev Vygotskij og John Dewey sitt syn på læring for å besvare vår problemstilling.

Lev Vygotskij

Ifølge Akslen & Moe (2020) vektlegger Lev Vygotskij språkets viktighet når han skal presentere sitt syn på læring. Han mener at språket danner grunnlaget for kommunikasjon med andre, og at det er i disse samspillene barnet tar til seg kunnskap for å forstå verden rundt seg. Vygotskij ser på læring som en sosial prosess som oppstår via samhandling og tilstedeværelse i sosiale og kulturelle sammenhenger. Han vektlegger også viktigheten av at samspill og samhandling med omverden er sentralt for at læring skjer. Læring må ikke bare oppstå på et personlig nivå, men også i samspillet med medmennesker og omgivelsene. Læring i den nærmeste utviklingssonen er et begrep som ofte knyttes til Vygotskij, han presenterte dette begrepet som en sone hvor barna er interessert i å lære, og åpen for oppgaver som de både kan mestre, men som også gir dem en utfordring. I en slik sone er barna avhengig av en veileder. En kompetent veileder vil kunne sørge for at barna mestrer oppgaver de ellers ikke hadde mestret uten veiledning (Akslen & Moe, 2020, s. 168).

John Dewey

John Deweys perspektiv på læring blir ifølge Elfström et al. (2016) presentert som at læring skjer gjennom praktisk handling, at man lærer gjennom å gjøre, også kalt "learning by doing". Dette synet på læring kan handle om å uttrykke seg gjennom kunstneriske uttrykksformer som innebærer å være i en aktiv deltagende, utforskende, og skapende prosess. Grunnleggende for å få til en slik form for læring er at underviseren har kunnskaper og kjenner til de som undervises. Underviseren må kjenne til deltakernes forutsetninger, kunnskaper, holdninger og interesser for å kunne tilpasse undervisningen. I tillegg vil det være en fordel å legge merke til hva som er deltakernes fokus i øyeblikket, og bygge videre på det som alt har fanget deres interesse. Barnehagelæreren har ansvaret for å tilrettelegge for et godt læringsmiljø for barnegruppen, men det skal skapes med materiale som er best egnet for barnas interesser og behov (Elfström et al., 2016, s. 174.175).

2.2.2 Lekende læring

Lek og læring blir ofte sett i sammenheng, og innenfor barnehagesammenheng handler det ofte om at læring vil ta over for lek, og den frie leken blir trua. Til tross for dette har de nordiske barnehagene alltid forsvart og kjempet for leken, og læring blir sett på som en fullstendig og ny måte. I denne nye metoden skal barnehagelæreren fremfor å undervise

kunnskap, være i dialog med barnet. Kommunikasjon er svært viktig for at barnet skal forstå seg selv og verden rundt. Hovedforskjellen på lek og læring, er at leken har en egenverdi og er essensiell. Likevel blir lek ofte tatt i bruk for at barna skal lære noe, og tilegne seg kunnskap og mestring innen et gitt tema (Akslen & Moe, 2020, s.150 - 151).

Professor i utviklingspsykologi, Dion Sommer, fremhever at barn som får mulighet til å utforske i sitt eget tempo i miljøer som tilbyr utvikling og som er tilpasset barnets nivå og alder, vil tidlig danne en grunnmur for livslang læring. Han setter også fokus på at å skape læring gjennom lek, uten å bruke en undervisningssituasjon, vil gjøre barna mer rustet til å møte utfordringene i en globalisert tid. Videre mener han at barnas måte å forstå og tilegne seg kunnskap om verden på, skjer gjennom leken (Sommer, 2014, s. 134).

Det Sommer (2014) fremhever som sentralt knyttet til lek og læring, henger tett sammen med måten Gunnestad (2019) beskriver lek og lekens innhold. Han mener at læring i barnehagen stort sett foregår i lek, da den drives av barnas indre motivasjon og påvirkes av omgivelsene. Han vektlegger at barn lærer gjennom lek, uten å være bevisst på det. Oppsummert mener han at vi kan se på lek som et sted hvor barn skaper opplevelser, utforsker og er en del av et fellesskap. Lek er en arena hvor barna kan tre inn i ulike roller, og på den måten utforske fra ulike perspektiv. På denne måten vil barna kunne ta til seg kunnskap om det de utforsker og skape en forståelse av hvordan ulike fenomener henger sammen (Gunnestad, 2019, s. 19).

2.3 Utforskning

Dagens barnehager skal legge til rette for at barn får utforske og oppleve naturen og det naturen har å by på. Dette skal gjøres gjennom å arbeide med natur og miljø, uavhengig av årstid. Også gjennom arbeid med nærmiljø og samfunn, skal barnehagen legge til rette for at barna får utforske ulike landskap og bli kjent med området de befinner seg på (Kunnskapsdepartementet, 2017). I rapporten "Felles utforskning som arbeidsform - en vei å vise - en vei å gå" presenterer Ødegaard et al. (2023) begrepet felles utforskning. Felles utforskning blir sett på som en arbeidsform hvor deltakerne drives av indre motivasjon, hvor målet er å forstå barna og hva de trenger for å lykkes med å undersøke verden. Det som kjennetegner en felles utforskning er at barnehagelæreren bytter på å gi respons på barnas initiativ, og det å utfordre barnas tanker og prosesser, ut ifra hva som er i pedagogisk takt.

Barn og voksne som har vært på tur i nærområdet og oppdaget hvilke plante- og dyreliv som finnes der, kan gå videre til å utforske og undre seg over det de finner (Bakke, 2022, s. 185). En utforskende prosess bygger som oftest videre på et spørsmål, en opplevelse eller en problemstilling som oppstår på tur i nærmiljøet. Barn som er i kontakt med ulike naturmaterialer vil til enhver tid gjøre observasjoner og undre seg over det de ser. Når de oppdager noe som fanger deres interesse, får de en utforskertrang og vil utforske hva som skjer, hva de kan gjøre og hvorfor det som skjer, skjer (Elfström et al., 2016, s.22).

2.3.1 Neumans tre kategorier av sciencing

Utforskning er en viktig del av barnehagehverdagen. Neuman presenterte begrepet *sciencing* knyttet til arbeid med naturfag i barnehagen. Han vektlegger viktigheten av at barna i barnehagen blir involvert og får ta del i naturvitenskapelige aktiviteter. Han tar i bruk ordet *sciencing* når han skal beskrive aktiviteter som hjelper barna med å forstå likheter, forskjeller og sammenhenger i naturen, og ser på det som svært sentralt at barna får nok tid til å bearbeide observasjonene. Bearbeidingen kan med fordel gjøres gjennom dialog med andre barn og voksne. For å oppnå ønsket resultat av barns *sciencing* trekker Neuman frem viktigheten av at fysisk materiell er tilgjengelig for barna, og at dette er tilpasset barnas alder og forutsetninger (Grindheim & Hammer, 2023). *Sciencing* kan utføres på tre ulike måter, og blir derfor beskrevet som tre kategorier.

Formal sciencing

Ifølge Neuman handler denne kategorien om aktiviteter hvor det er personalet som har planlagt og organisert aktiviteten, og den skal utføres på et bestemt tidspunkt. Her er det altså personalet som bestemmer målet for aktiviteten, hva som skal gjøres og hvordan. Barna har lite medvirkning på hva og hvordan de får utforske, men motiveres av personalet. Barna blir fortalt hva de skal gjøre, og personalet oppfordrer barna til å delta på aktiviteten (Grindheim & Hammer, 2023).

Informal sciencing

I denne kategorien må barna sette i gang utforskning på eget initiativ, og ta i bruk det materialet som er tilgjengelig. Personalets oppgave er å tilrettelegge for barna i form av materiell, og gjerne avgrense til et område. Grunnleggende for dette området er at barna selv

kan oppsøke det, og ta det i bruk basert på sine interesser og behov (Grindheim & Hammer, 2023).

Incidental sciencing

Den siste kategorien beskriver Neuman som uforutsette aktiviteter, og aktiviteter som skjer her og nå. Dette er aktiviteter hvor personalet ikke har planlagt noe, og som bygger på barnas forutsetninger eller det som plutselig fanger deres interesser. Etter barna har introdusert en aktivitet på egen hånd, blir aktiviteten videreført til utforskning i samspill med personalet. Barna vil fungere som en veiviser, og barnas medvirkning er grunnlaget for utforskningen (Grindheim & Hammer, 2023).

2.3.2 Sanser

For å utforske og bli kjent med verden tar vi i bruk kroppen, sansene og bevegelsesevnene våre. I barnehagen tilrettelegges det for at barna skal få muligheten til å stimulere sine motoriske ferdigheter, styrke evnen til å holde ut og utvikle bevegelsesevne for å kunne utvikle en fysisk og mental helse. Gjennom en estetisk opplevelse blir kroppen sett på som et element som kan sanse og kommunisere, og blir ikke bare oppfattet som en fysisk kropp. Som et resultat av dette, blir kroppen sett på som en helhet hvor den både er en fysisk kropp, men også en kropp som lagrer erfaringer, følelser og kunnskaper (Kjær, 2018, s.111).

2.4 Barns medvirkning

Ifølge rammeplanen for barnehagen er det barnehagens oppgave å sikre barns rett til medvirkning. Dette skal gjøres ved å tilrettelegge for at barna får uttrykke sitt syn på barnehagen daglige praksis. I tillegg lovfester både barnehageloven §1 og §3, og FNs barnekonvensjon art. 12 nr. 1 at barns medvirkning skal tas på alvor. Barna skal oppleve å bli sett og hørt, og at deres innspill skal bli tatt med i planleggingen av barnehagehverdagen. Det lovfestes også at barnehagen skal legge til rette for at barna har ulike uttrykksformer ut ifra deres alder, erfaringer og personlige nødvendigheter og behov (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). Når barn uttrykker sin mening, er de avhengig av respons fra voksne. Responsen voksne gir til barna, påvirker barnas mening og de har dermed stor innflytelse på barnets mening. Barnet tolker ut fra responsen om deres mening var passende eller ikke. Akslen og Moe (2020) formidler professor i barnehagepedagogikk Berit Bae sin mening om at barna har

rett til å uttrykke egne meninger uten at de skal påvirkes av andre, og ser på barn som et subjekt i samhandling med andre.

Når en barnehagelærer skal definere hva de mener er barns medvirkning, er det stor variasjon i hva deres definisjoner innebærer. I praksis blir medvirkning sett i perspektiv hvor barns medvirkning kan bety alt i fra å gi barna valgmuligheter innenfor en avgrensning gitt av barnehagelæreren, til å bli sett på som en helhetlig prosess. Her skal barna ha en aktiv deltagelse i fellesskapet (Franck & Glaser, 2014, s. 307). Til tross for at barns medvirkning skal ta utgangspunkt i barnets funksjonalitet og modenhet, er det viktig å huske på at retten til medvirkning også gjelder for de små barna, og barna med spesielle behov. Her handler det om å ha nok kompetanse og vilje til å legge til rette for at barna som ønsker, skal kunne ytre sin mening til deg. Det kan ha betydning om du gir barna tid til å svare og hvordan du responderer på barnas ytringer (Gunnestad, 2019, s. 78). Det kan for eksempel bety at dersom barnet kommer med en ytring, skal personalet ta barnet på alvor, og tilrettelegge for at barnet opplever mestring, samtidig som at barnets ønske og behov i ytringen blir ivaretatt.

Barnas ytringer kan forekomme på mange ulike måter, og selv om det er mest vanlig å ha verbale ytringer, er det viktig at vi som barnehagelærere også er bevisst på de kroppslige og emosjonelle ytringene barna har, og tar dette i betraktning ved planlegging. For at barnehagelærere skal oppdage disse ytringsformene må de være bevisst på barnas handlinger og uttrykksformer til enhver tid. Dette krever at barnehagelæreren har respekt for barnet, og har egenskaper til å se hva barna uttrykker, og til å vektlegge barnas innspill i barnehagens daglige virksomhet (Franck & Glaser, 2014, s. 310 - 311).

Barns medvirkning skal også komme til uttrykk i planlagte aktiviteter, og det blir sett på som grunnleggende at rammene for aktiviteten blir tilrettelagt slik at alle barn kan delta. Dette vil ikke si at deltakelsen blant barna skal være lik, men at alle barna skal få en mulighet til å føle seg som en del av fellesskapet. Det handler om at alle barna blir sett på som kompetente og likeverdige, hvor de får ta del ut ifra sine forutsetninger (Franck & Glaser, 2014, s. 310 - 311).

2.5 Voksenrollen

I en barnehage er det barnehagelærerne og de pedagogiske lederne som har det overordnede ansvaret for å ha didaktiske kompetanse, og å utøve den i samhandling med barn (Gunnestad, 2019, s. 26). Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2017) legger frem syv overordnede fagområder som viser til hvilke temaer barnehagen må arbeide med. Deriblant finner man fagområdet "Natur, miljø og teknologi" og "Nærmiljø og samfunn", som begge er relevante fagområder knyttet til vår problemstilling.

Alice Kjær (2018) beskriver voksenrollen ut fra tre posisjoner: bak, ved siden av og foran. Når den voksne tar posisjonen om å være bak barna, inntar man en observerende og lyttende rolle hvor man ser på barnas deltagelse med et åpent blikk. Når den voksne er ved siden av barna, kjennetegnes det ved at man er engasjert, støttende og tar del i barnas ytringer. Den siste posisjonen handler om å være foran, her legger den voksne til rette for de fysiske rammene ved aktiviteten.

I naturen vil en gunstig voksenrolle være en voksen som evner å være nysgjerrig og engasjert, samt har evnen til å undre seg sammen med barna. En annen sentral faktor for å være en god voksen i naturen, er at man har evne til å se betydning av stedet man befinner seg på. Dette handler om å se mulighetene på stedet, og ta dem i betraktning (Krempig & Neegaard, 2022, s. 209 - 210). Videre vektlegger Krempig og Neegaard (2022) at voksenrollen må ta utgangspunkt i at barna får tid, sted og ro til å bearbeide og undre seg på egen hånd. En barnehagelærer må møte barna på deres nivå, se naturen ut fra barnets perspektiv og på den måten ikke fungere som en bedreviter, men en som har mer informasjon og vil lære videre (Kjær, 2019, s.94).

3.0 Metode

I dette kapittelet skal vi presentere vårt valg av metode, hvorfor vi har valgt den, og si noe om hvordan vi har tatt den i bruk. Videre vil vi begrunne valg av informanter, se valg av metode i lys av metodekritikk og hvilke etiske hensyn vi har tatt. Til slutt vil vi introdusere vår analyse og presentere våre funn.

3.1 Kvalitativ observasjonsmetode

Vi tok utgangspunkt i vår problemstilling, og synes det var utfordrende å gjøre målbare data om hvordan barnehagelærere kan legge til rette for læring. Vi synes også det var utfordrende å skulle vurdere om barna sitter igjen med kunnskap. Derfor valgte vi å benytte oss av en kvalitativ metode, og valgte å observere barnehagelærerens rolle med barna og hvordan de jobber estetisk i naturen. Ut ifra dette skrev vi praksisfortellinger, som ble vårt datamateriale. For å innhente data kontaktet vi to ulike barnehager, og forholdt oss til to pedagogiske ledere. Pedagogene fikk i oppgave å planlegge en aktivitet med mål hentet fra rammeplanen. Målene var at barna skulle få oppleve og utforske naturen og naturens mangfold, samt at personalet skulle tilrettelegge for mangfoldige naturopplevelser og bruke naturen som en arena for lek, utforskning og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 52-53). I tillegg ønsket vi at pedagogene skulle formidle kunnskap på en estetisk måte. Selv om vi ga pedagogene i oppgave å gjennomføre en aktivitet hvor vi la vekt på å formidle kunnskap på en estetisk måte, sitter vi igjen med at dette ikke kom så tydelig frem i gjennomførelsen som vi ønsket, og ser at pedagogene heller har vektlagt utforskning og barns medvirkning. Vi gav dem også muligheten til å være spontane underveis i aktiviteten slik at situasjonen, og da også våre observasjoner, skulle fremstille hvordan pedagogene jobber på en realistisk måte. Denne metoden for innhenting av data kommer inn under kvalitative metoder, en metode som er fleksibel, og som gir informantene allsidige muligheter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Dette vil i vår oppgave si, at til tross for at pedagogene hadde planlagt en aktivitet, var det rom for å gjøre endringer og nødvendige tilpasninger, i tråd med barnegruppens interesse og barnas medvirkning.

Etter endt observasjon vil vi beskrive observasjonene i form av praksisfortellinger og tolke dataene våre, og de vil ikke kunne fremstilles som målbare dataer, slik som i en kvantitativ metode. Opplysningene vi kommer med kan ikke regnes som objektiv fakta

da informasjonen vi samlet inn tar utgangspunkt i våre erfaringer og de opplevelsene vi fikk under innsamlingen (Larsen, 2017, s. 97).

I vår oppgave skal vi studere hvordan barnehagelærere tilrettelegger for variert læring i naturen, og hvordan de tar i bruk estetiske læringsprosesser i dette arbeidet. Kvalitativ forskningsmetode kan være observasjon, intervju, eller analyse av bilde og video (Larsen, 2017, s. 97). Vi valgte å observere ulike barnehagelærere for å få bedre innsikt i hvordan de jobber med estetiske læringsprosesser sammen med barn, og for å studere hvordan ulike arbeidsmåter kan danne grunnlaget for utforskning og læring i naturen.

Å observere er basert på sansene våre. Når vi observerer vil vi ved hjelp av synet og hørselen, kunne legge merke til hva som foregår i en bestemt eller ubestemt situasjon (Løkken & Søbstad, 2020, s. 40). Når vi var ute og observerte i barnehagen, tok vi notater underveis, som senere ble skrevet om til en praksisfortelling. Hovedoppgaven til en praksisfortelling er å skildre en situasjon. Fortellingen skapes gjennom observasjoner, erfaringer og opplevelser, og er ikke en beskrivelse av virkeligheten, men en beskrivelse av hvordan fortelleren opplevde hendelsen (Fennefoss & Jansen, 2004, s. 17-18). Vi valgte å avgrense observasjonen ved å ha en tidsramme for gjennomførelsen, samt å forholde oss til pedagogens atferd da vi ser på dette som mest relevant for vår problemstilling.

3.2 Informanter

Informantene vi har brukt i vår oppgave kommer fra to ulike friluftsbarnehager vi tidligere har hatt kontakt med, hvor vi valgte to pedagogiske ledere. Vi vet at begge bruker naturen aktivt, og er opptatt av at barna skal lære på ulike måter. I vår forskning har vi derfor anvendt ikke-sannsynlighetsutvelging og snøballmetoden. I ikke-sannsynlighetsutvelging er deltakerne planlagt på forhånd, og vi vet ikke om disse representerer majoriteten. Vi har selv kontaktet barnehager vi har antatt som relevante og kan mye om temaet, altså snøballmetoden. Selv om vi har valgt et bestemt utvalg, er det viktig at den kvalitative metoden har en overføringsverdi, og at funnene kan brukes av andre grupper. For at overføringsverdien skal styrkes, er det viktig at undersøkelsen har høy grad av validitet og reliabilitet (Larsen, 2017, s. 89-90). Dette er viktig for at utenforstående barnehager skal kunne oppdage funnene våre, og ta dette med seg inn i sitt arbeid med barns lekende læring.

For å få et troverdig resultat, har vi gitt barnehagene et felles mål om at barna skal tilegne seg kunnskap om naturelementer og at dette skal bli gjort på en estetisk måte. Det vi mener med at aktiviteten skal bli gjort på en estetisk måte, er at barna skal få ta del i en skapende prosess hvor de tar i bruk sin formidlingsevne til å utforske og kommunisere med seg selv og de rundt dem. Deretter blir det opp til barnehagen å planlegge et opplegg før vi vil observere gjennomførelsen. Vi vil observere hele aktiviteten. I barnehage 1, vedlegg 2, har vi begrenset observasjonen til 30 minutter da dette virket mest relevant for den planlagte aktiviteten. I barnehage 2, vedlegg 3, var vi avhengig av å observere mer enn 30 minutter, for å få en helhetlig observasjon. Barnehagen var på en reise sammen med barna. Vi valgte å se på barnegruppen som en helhet, og fokuserte ikke på hva hvert enkelt barn uttrykte.

3.3 Metodekritikk

I enhver oppgave som benytter en metode for å innhente og fremstille data, er man avhengig av å stille seg kritisk til bruk av metoden, og hvor realistisk metoden og resultatene blir fremstilt. Før man tar valget om hvilken metode man vil ta i bruk, må man tenke over metodekritikk, og hvilken metode som får frem og besvarer din problemstilling best.

Metodekritikk knyttet til forskning handler om hvor pålitelig og troverdig dataene, samt om dataene fremstilles som gyldige. Her kommer man inn på begrepene *reliabilitet* og *validitet*. Reliabilitet kommer fra det engelske ordet *reliability*, som kan oversettes til pålitelighet. Før enhver forskning, er det grunnleggende å stille seg spørsmål ved forskningens pålitelighet. Dette betyr at man må tenke gjennom om det man innhenter, og resultatene man fremstiller er troverdig. Validitet kommer fra det engelske ordet *validity*, som oversettes til gyldighet. Dette handler om hvor godt de innhentede dataene fremstiller virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23-24).

Vi valgte å observere hver for oss, ta notater underveis, før vi oppsummerte og skrev praksisfortellingene sammen. Dette gjorde vi for å gjøre funnene mer realistisk da vi får frem flere syn. Praksisfortellinger vil også være et resultat av hvordan to observatører tolker observasjonene, og knytter dem til sine erfaringer. Dersom praksisfortellingene hadde vært skrevet av bare en observatør, ville troverdighetene minsket og resultatet ville gjerne ikke vært like gyldig. I tillegg vil det at vi var to som observerte øke sannsynligheten for å få med

oss alt som skjedde, og styrker oppgaven ved at vi kan reflektere sammen.

En annen faktor som styrker reliabiliteten og validiteten til vår oppgave er at vi har valgt å forholde oss til en plan. Etter å ha kontaktet barnehagene vi ønsket å observere hos, sendte vi ut en oppgavetekst, se vedlegg 1, hvor pedagogene fikk beskjed om å lage en didaktisk plan for gjennomføringen. En didaktisk plan bygger på den didaktiske relasjonsmodellen, og har som oppgave å si noe om hvordan aktiviteten skal struktureres, hvordan den skal gjennomføres, og hva som skal til for å nå bestemte mål (Gunnestad, 2019, s. 129). Vi opplevde ingen misforståelser i planen, og fikk ingen tilbakemeldinger på uklarhet. Dette gjorde at vi følte oss enda tryggere på at gjennomføringen av observeringen kom til å bli relevant for vår oppgave. Planen vil fungere som dokumentasjon for det planlagte arbeidet, og vil kunne bevise at observasjonene bygger på en reell barnehagehverdag, se vedlegg 5 og 6. Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 52) sier at barnehagene skal legge til rette for at barna får muligheten til å lære av naturen, utforske naturens mangfold og sørge for gode opplevelser med friluftsliv uavhengig av årstid. I norske barnehager er det derfor svært vanlig å ta i bruk naturen som arena for læring, derfor vil det være realistisk å gjøre observasjoner i en slik situasjon. For de utvalgte barnehagene vil det falle naturlig å både ferdes og ta i bruk naturen.

Den didaktiske planen vil også kunne brukes som en veileder og støtte når vi skal tolke og drøfte våre funn. Den vil gi oss et fast holdepunkt, og vi vil kunne gå tilbake i planen og se hva som var planlagt. I tillegg var den didaktiske planen en nødvendig forberedelse for oss som observatører. Vi var avhengig av å vite hvilken situasjon vi skulle observere, for å kunne planlegge hva vi skulle se etter, og hvordan det praktiske rundt observeringen skulle organiseres.

Videre har vi valgt informanter vi kjenner til, og vi vet at de har mye kunnskap og erfaringer angående vårt tema. Deres kunnskap og erfaringer vil styrke vår oppgave i form av tilrettelagte planer som er tilpasset vårt tema, samt at deres grunnleggende evne til planlegging vil gjøre det lettere for oss å forstå meningen med aktiviteten. Dessuten har vi gjort et bevisst valg da vi valgte informanter. Vi har valgt to informanter som har ulik mengde erfaring. Begge informantene er utdannet barnehagelærer/førskolelærer, og natur og friluftsliv står dem nært i jobben. Til tross for ulik erfaring ser vi på begge informantene som nokså likestilt når det gjelder å tilrettelegge for aktivitet i naturen.

En annen positiv faktor ved å kjenne til informantene er at vi føler oss trygg på hverandre, og det blir lettere for begge parter å stille spørsmål til planlegging og gjennomføring. På en annen side kan det også være en ulempe å ha kjennskap til informantene. Dette vil kunne øke nervøsiteten til informantene, og de vil kunne være nervøs for å bli fremstilt dårlig. Samtidig kan det også føre til at informantene endrer atferd slik at vi skal oppnå ønsket resultat. For å unngå dette, har vi gitt positiv respons til pedagogene underveis i planleggingen, for å styrke våre relasjoner og gjøre dem tryggere før gjennomførelsen. Vi har under hele prosessen opprettholdt en god dialog.

3.4 Etiske hensyn

Når man observerer vil ingen observasjoner være nøytrale, og vi må ta hensyn til dette. Likevel ser vi på observasjon som en etisk god metode da vi får frem våre tolkninger og begrunner dem med litteratur i etterkant. Vi ser også på problemstillingen vår som etisk forsvarlig. Den er åpen og gir rom for flere ulike vinklinger. Vi ønsket å avgrense problemstillingen til å ha fokus på hvilke faktorer som spiller inn når barnehagelærere skal tilrettelegge variert læring, samt hvordan estetiske læringsprosesser i naturen vektlegges.

Vi har ikke meldt til SIKT, da vi ikke ser på dette som nødvendig for å gjennomføre observasjonene. Observasjonene blir gjennomført anonymt, og presenteres med nøytrale navn. Til tross for at vi ikke valgte å melde til SIKT, er det viktig at vi ivaretar personvernet og å holde informantene anonyme. I forkant av observasjonen sendte vi ut et informasjonsskriv til informantene, hvor de ble opplyst om hva deltakelsen vil innebære og gjorde dem oppmerksom på deres samtykke ved å delta, se vedlegg 1.

3.5 Analyse

Kort fortalt er analyse en måte å studere en tekst på, for å oppdage mønstre og sammenhenger. I en kvalitativ studie, driver vi med dataanalyse gjennom hele forskningsprosessen, til tross for dette er det en hovedfase for dataanalyse (Larsen, 2017, s. 113). En analyse går ut på å bryte eller dele opp noe, hvor formålet er å synliggjøre et budskap eller en hensikt for å oppdage et system i datamaterialet. Analyse og tolkning blir ofte sett på i sammenheng, men til tross for dette kan man tankemessig dele dem. Tolkning

handler nemlig om å knytte elementene sammen, slik at de ulike elementene blir sett på i en større sammenheng. På bakgrunn av at vi har valgt en kvalitativ metode, er vi avhengig av å tolke. Denne formen for metode er ikke beskrivende nok i seg selv, og krever forskernes syn og erfaringer for å komme frem til et svar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 94).

Vår analyseprosess dreier seg om å observere ulike pedagogiske ledere og å analysere observasjonene knyttet til vår problemstilling. Det første vi gjorde i vår analyse var å gjennomføre observasjoner, og skrive praksisfortellinger i etterkant. Videre bearbeidet vi praksisfortellingene og hentet ut det vi så som mest relevant. Dette blir sett på som en form for koding, altså at man lager en oversikt over det meningsbærende innholdet i materialet (Johannessen et al., 2010, s. 174). De elementene vi ser på som mest sentrale i praksisfortellingene er; barns utforskende læring, voksenrollen og barns medvirkning. Deretter gjennomførte vi det som kalles for kodensering, som vil si at vi gjennomgikk kodene, og utformet tre spesifiserte hovedfunn (Johannessen et al., 2010, s. 176). Disse tre er; Estetisk læring skjer i naturen, voksnes deltagelse påvirker barna og barns medvirkning må tas i betraktning, og skal bidra til å besvare vår problemstilling. Til slutt skal vi presentere en sammenfatning av materialet, og utarbeide nye beskrivelser (Johannessen et al., 2010, s. 176-177). Beskrivelsene vil bli knyttet til teori, og presentert i kapittelet om funn og drøfting.

4.0 Funn og drøfting

I analysedelen kom vi frem til tre hovedfunn, som vi nå vil gå i dybden i, og drøfte opp mot teorien vi presenterte i teorikapittelet. Funnene våre er at estetisk læring skjer i naturen, voksnes deltagelse påvirker barna og barns medvirkning styrker aktiv deltagelse.

4.1 Estetisk læring skjer i naturen

4.1.1 Barnehagelæreren knytter estetiske læringsprosesser til bruk av sanser.

Vi finner i materiale at estetisk læring skjer i naturen ved at barnehagelæreren vektlegger bruk av sanser. I praksisfortellingen fra barnehage 1 kan man blant annet lese at pedagogen er opptatt av at barna skal ta i bruk sansene sine for å bli kjent med konsistensen på ulike naturmaterialer, og knytte dette til beskrivelsen som blir gitt.

Pedagogen samler barna i en sirkel, og sørger for å ha blikkontakt med alle, samt at barna har lyttende ører. Hun beskriver så ett og ett begrep hvor barna får i oppdrag å finne ulikt naturmateriale som passer til beskrivelsen. Etter hvert som barna finner materiale som passer til beskrivelsen tar de det med til samlingen. Barna må bruke hørselssansen for å lytte til beskrivelse, og bruker både synssansen og berøringssansen når de leter etter, samt utforsker materialet. Pedagog bruker god tid sammen med barna for å studere det ulike materialet, før hun presenterer neste begrep. Barna får komme med innspill til neste kategori, noe som gjør barna engasjert i leken. Barna brukte beskrivelsene glatt, mykt og spisst. Pedagog bruker barnas innspill og refererer til deres tidligere erfaringer når hun skal beskrive de ulike materialene. Aktiviteten avsluttes når begrepene: hardt, mykt, glatt, spiss, buskete og ruglete presentert.

Utdrag 1, hentet fra vedlegg 2

Her er barna aktivt deltagende og bidrar til å drive aktiviteten fremover ved å vise interesse og komme med innspill på beskrivelsene. Dette henger tett sammen med hvordan Elfström et al. (2016) ser på Dewey sitt læringssyn, hvor læring skjer gjennom praktisk handling. Det vil si at når barn er i kontakt med læringsmaterialet og pedagogen kjenner deltakernes forutsetninger, er den nødvendige grunnmuren for at en læringsprosess skal oppstå, ifølge

Dewey til stede (Elfström et al. 2016, s. 174-175). Til tross for at vår metode ikke kan måle læringsutbyttet barna får, opplever vi gjennom barnas engasjement og respons, at de tilegner seg kunnskap, og viser forståelse for temaet. I tillegg kan dette sees i tråd med måten Kjær (2018) ser på kroppen som et element som kan sanse og kommunisere. Her måtte barna lytte til hvordan pedagogen beskrev de ulike naturelementene, og bruke sansene for å skape en forståelse av beskrivelsen.

Vi mener av den grunn at estetisk læring skjer i naturen. Barna får være aktiv deltakende, lære gjennom å gjøre, samt skape opplevelser de kan bearbeide og tilegne seg erfaringer av. I denne sammenhengen får barna ta i bruk kroppen for å finne ulikt materiale, skaper erfaringer rundt det, ved å ta i bruk sansene og aktiverer følelsene ved at aktiviteten er lystbetont, samt inneholder spenningsmoment over hva man finner i skogen. Dette henger tett sammen med det forskningsgruppen til USN beskriver som en forutsetning for å aktivere læring (Universitetet i Sørøst-Norge, 2024).

4.1.2 Gjentatte besøk på området er viktig i estetiske læringsprosesser

Vi mener at materialet vårt også synliggjør at estetisk læring skjer i naturen ved at barna får gjennomføre mer eller mindre like aktiviteter på samme turområdet, og at barnegruppen oppsøker samme turområdet med kort tid mellom besøkene.

Det er torsdag formiddag og sammen med en friluftsavdeling, skal vi gå på tur til et turområde i skogen som er kjent for barna. Barna besøker turområdet ofte, og har i det siste utforsket ulike naturmaterialer de finner på stedet, og beskriver overflaten, samt konsistensen. I det vi ankommer turstedet finner et av barna umiddelbart en barkløs pinne, og beskriver overflaten som glatt, pedagogen bekrefter.

Utdrag 2, hentet fra vedlegg 2

Når barna kom til turstedet hadde de alt opparbeidet seg en estetisk opplevelse fra tidligere, som de hadde fått tid til å reflektere over slik at de hadde skapt seg en estetisk erfaring. Denne erfaringen kom til nytte når de skulle fortsette å undersøke ulike naturmaterialer og hva som kjennetegnet dem. Det at barnet med en gang fant en pinne og beskrev denne, viser at barnet tidligere har hatt en estetisk opplevelse og derav skapt seg en estetisk erfaring. Dette ser vi i tråd med slik Kjær (2018) beskriver leddene i en estetisk læringsprosess. Det er resultatet av

disse leddene som blir den lærdommen barna sitter igjen med, og som de kan ta med seg videre. Med andre ord vil dette si at for at en estetisk læringsprosess skal oppstå i naturen, er man avhengig av at barna får tilbringe tid på naturområdet, og at man besøker samme området gjentatte ganger. Det er først når barna får ta i bruk det de har opplevd, at de skaper nye erfaringer. Derfor mener vi at materialet vårt viser at estetisk læring skjer i naturen, fordi barna tidligere i uken hadde besøkt samme turområdet, og gjennomført tilsvarende aktivitet. Dette gjør at den estetiske læringsprosessen allerede var startet. Estetikk finner sted i alle hverdagslige handlinger, og vi tror at pedagoger ubevisst gir barna estetiske opplevelser og erfaringer ved å tilbringe tid på samme området gjentatte ganger.

4.1.3 Barnas opplevelser og erfaringer skaper nye ideer

Vårt materiale viser at estetisk læring skjer i naturen fordi pedagogen bruker barnas opplevelser og erfaringer til å videreføre handlingen, og barna skaper nye ideer ut fra erfaringene de allerede har fått.

Vi har tatt turen til en friluftsbarnehage og skal være med førskolebarna på deres magiske reise. Dette er en reise som startet ved barnehagestart i august, og som stadig utvikler seg i takt med barnas fantasi og innspill. Pedagogen sin rolle er å være til stede og engasjere barna, samt at hun er ansvarlig for å få barnas fantasi og innspill inn i handlingen slik at reisen kan videreføres.

Utdrag 3, hentet fra vedlegg 3

Her er barna på en reise over tid, som vil si at de over en lengre periode har opparbeidet seg estetiske opplevelser som de har bearbeidet og omdannet til estetiske erfaringer (Kjær, 2018). Ved å stadig skape nye opplevelser og erfaringer, utvikler barna en forståelse av hva reisen handler om, og de kan ta større del i fremdriften. Dette var noe som kom tydelig fram da vi observerte. Barna var engasjert og kom ofte med nye innspill som drev reisen videre. Pedagogen var til stede i barnas opplevelser, møtte barna der de var og sørget for at alle innspill ble tatt med i reisen. På bakgrunn av dette, mener vi at estetisk læring skjer i naturen, fordi barna har en sentral rolle i handlingen, og det er deres opplevelser og erfaringer reisen bygger på. Dette henger i tråd med hvordan Sommer (2014) presenterer hva som danner

grunnlaget for hva og hvordan barn lærer. Han mener at når barna til enhver tid innhenter nye erfaringer og opplevelser, utvikler de sin forståelse og danner grunnlaget for dette.

De erfaringene barna har fra før, videreutvikles til nye ideer. Her er det også rom for at barna utvikler en forståelse av virkeligheten, når de gjennom sin kunnskap og sine erfaringer skal danne seg en egen fantasiverden på reisen.

4.1.4 Estetisk læring avhenger av tid og tilrettelegging

Til slutt vil vi trekke frem at vårt materiale synliggjør at estetisk læring skjer i naturen ved at barna i en lekende lærings situasjon, får mulighet til å utforske området. I denne sammenhengen ser vi på den praktiske samlingsstunden som en lekende lærings situasjon.

Barna får også mulighet til å tilegne seg kunnskaper om naturmaterialet, uten at pedagogen setter grenser. I utdrag 1, hentet fra vedlegg 2, kan man lese at pedagogen har en samling hvor barna lærer om ulike naturmaterialer, men at barna kommer med innspill til hvilke materialer og beskrivelser som skal tas i bruk. Til tross for at aktiviteten startet med en liten samling, vil vi ikke se på dette som en undervisningssituasjon da barna var praktisk deltagende og tok i bruk det som var tilgjengelig på området for å skape en forståelse av temaet. Barna ble, som Gunnestad (2019) beskriver lek, drevet av sin indre motivasjon og interesse for å finne ulike gjenstander og materialer som passet inn under kategorien som ble beskrevet av pedagogen. Den estetiske læringen skjer ved at barna får ta til seg kunnskap mens de utforsker, og skaper underveis en forståelse av hvordan verden henger sammen.

Vi har tidligere opplevd at barnehagelærere legger til rette for en undervisningssituasjon i barnehagen når de skal ha fokus på læring. Ofte blir det gjennomført en samling hvor barnehagelærer gjennomfører en monolog om et bestemt tema, hvor målet er å formidle kunnskap til barna og vekke barnas interesse på denne måten. Da vi observerte, fikk vi en annen opplevelse. Vi observerte at praktisk lekende arbeid, og utforskning på egenhånd også stimulerer barns erfaringer, som kan danne grunnlag for læring. Sommer (2014) fremhever at det i en barnehagehverdag er viktig å la barna utfolde seg fritt, og la læring skje i lek. Det er i leken vi kan se barnas interesser og hva de er opptatt av, samtidig mener han at barnas forståelse av verden skjer gjennom leken. Det er derfor viktig at vi som barnehagelærere tilrettelegger for ulike leke- og læringsmiljø for å sørge for at barna kommer i kontakt med ulike materialer, opplever ulike utfordringer, og blir presentert for sentrale temaer.

4.2 Voksnes deltagelse påvirker barna

4.2.1 Engasjerende og lyttende barnehagelærere trengs

I datamaterialet vårt kommer det frem at voksnes deltagelse påvirker barna, dette ser vi i måten pedagogen påtok seg voksenrollen, og var bevisst på sin rolle gjennom aktiviteten. I utdrag 1, hentet fra vedlegg 2, presenterer vi at pedagogen gjennomfører en voksenstyrt praktisk samling hvor barnas medvirkning og aktive deltagelse bidrog til å føre aktiviteten fremover. Det at pedagogen bruker god tid sammen med barna, bruker deres innspill og refererer til tidligere hendelser, viser at pedagogen er til stede sammen med barn og tar det de sier på alvor. Vi sitter derfor igjen med en opplevelse av at pedagogen vektla viktigheten av å være til stede og å lytte. Også i praksisfortelling 2 kommer det fram at voksnes deltagelse påvirker barna.

De klarte å gjemme seg, og ble heldigvis ikke oppdaget. Et av barna foreslår at de kan pynte døren med magiske skatter fra naturen. Noen barn har allerede plukket med seg noen magiske hjerteskjell, som de ved hjelp av litt lim fester enkelt på døren. Videre finner barna mose, kongler, steiner og blad som også blir festet på døren for å gi den nok krefter til å kunne åpne seg. Pedagogen støtter barna i prosessen, og navngir de ulike naturelementene barna finner. Døren blir dekorert på barnas premisser, og det er helt opp til barna hva og hvor naturmaterialene blir festet.

Utdrag 4, hentet fra vedlegg 3

Her var pedagogens rolle sentral, men samtidig var det barns innspill og deres fantasifulle ytringer som dannet rammene for utforskning, og dermed også var pådriverne for å føre reisen videre. Dette henger tett sammen med en av Neuman (1972) sine kategorier for utforskning, incidental sciencing. Denne kategorien omhandler uplanlagte aktiviteter som drives av barnas interesser. Vi opplevde at denne aktiviteten ikke hadde noe start og slutt, men pågikk til enhver tid. Dette gjorde at barna selv kunne bestemme hvor aktiv deres deltagelse skulle være, og gikk inn og ut av reisen basert på deres interesser. Barna tok del når reisen handlet om noe de var engasjert i, og var mer passive da reisen ikke interesserte dem. Pedagogen derimot var til enhver tid til stede og engasjert i reisen og bygget videre på alle innspillene. Pedagogen var tydelig på at alle ideer og innspill var gode, noe vi opplever som positivt for å stimulere barnas deltagelse. Denne situasjonen ville ikke blitt den samme for barna om ikke

pedagogen var aktivt deltakende og sørget for å holde en rød tråd gjennom reisen. Pedagogen setter ikke grenser, men rammer inn barnas innslag.

4.2.2 Barn må få utforske på eget initiativ

Vi ser gjennom praksisfortelling 1 at pedagogen med fordel kan la barna utforske på egen hånd, gjerne som en oppfølging etter en voksenstyrt aktivitet. Da får barna muligheten til å bearbeide de nye inntrykkene og kunnskapen de har fått.

Etter de planlagte aktivitetene fikk barna leke fritt, men alle tok med seg elementene inn i den frie leken. Noen fortsatte å undersøke hva som flyter og synker, mens andre gikk videre inn i skogen for å kjenne på den myke mosen. Pedagogen var til stede, men lot barna utforske på egen hånd.

Utdrag 5, hentet fra vedlegg 2

Her kommer det frem at pedagogen tilrettelegger for at barna får utforske og undre seg basert på sine personlige interesser, og at hun gir dem tid etter planlagt aktivitet var ferdig til å videreføre aktiviteten på egen hånd. Det ble nå splittelse i barnegruppen basert på barnas interesser, til tross for dette videreførte alle barna aktiviteten på sin måte ut i den frie leken. Dette gjenspeiler Krempig og Neegaard (2022) sitt syn på at voksne må gi barna tid, sted og ro til å bearbeide og undre seg. Med andre ord vil dette si at til tross for at den voksne skal tilrettelegge med det materielle og gi barna muligheter, må man også gi dem rom for egen utforskning. Ved å gi dem tid til refleksjon får de mulighet til å stimulere sin nysgjerrighet, og det tilrettelegges for at hypotesen kan testes. Det at barnehagelæreren gir barna tid til å skape egne refleksjoner og erfaringer kan også bli sett på som å åpne dører for dem. Som barnehagelærer vil det være sentralt å utforme prosjekter i tråd med barnas interesser, kunnskaper og ferdigheter. Selv om barn skal få utforske på eget initiativ, er det den voksnes oppgave å tilrettelegge for dette i forkant ved å være nysgjerrig, engasjerende og undrende, slik Krempig og Neegaard (2022) beskriver voksenrollen sammen med barn. Da vil barna gå inn i en ny aktivitet med nysgjerrighet og undring.

4.2.3 Den voksnes posisjon påvirker

Gjennom vårt datamateriale kan man se at begge pedagogene var engasjerte, men de utøvde sin deltagelse på ulik vis. I forbindelse med hvordan Kjær (2018) beskriver voksenrollens posisjon i forhold til barna, så vi tydelige eksempler på dette da vi observerte. I utdrag 5 blir

posisjonen ved siden av og bak synliggjort ved at pedagogen var til stede etter endt aktivitet, og støttet barna i deres undring. Hun fikk også mulighet til å observere barnas deltagelse på avstand, og fikk studere hvordan de utforsket på egen hånd. Pedagogen var også oppmerksom på at man ikke må være en bedreviter, men en veileder som møter barna på deres behov, slik som Kjær (2019) vektlegger. Også i utdrag 4 ser vi at pedagogen bruker disse posisjonene, her var pedagogen en støttespiller til barnas utforskning.

Det som skiller de to pedagogene fra hverandre i denne situasjonen, bygger på hvordan aktiviteten var lagt opp. Pedagog 2 var avhengig av å ta en større rolle i samspill med barna for å drive reisen fremover, og for å kunne styrke barns ideer og innspill. Dette henger tett sammen med hvordan Akslen og Moe (2020) beskriver Vygotskij sitt syn på læring, altså at det er i samspill med andre at barna tilegner seg ny kunnskap. I tillegg vektlegger hans syn at barn strekker seg lengre, dersom de er i samspill med en kompetent voksenrolle.

Den siste posisjonen Kjær (2018) beskriver er posisjonen hvor pedagogen er *foran* barnegruppen. Dette kommer tydelig frem i siste del av praksisfortelling 2.

Pedagogen legger fra seg musen og døren ved sandslottet, før hun trekker seg vekk og lar barna utforske sandslott, den magiske døren og musen på egen hånd. Når hun kommer tilbake har barna forvandlet musen til en DJ, ved å gi den headset og mikrofon, laget av tørket blæretang de fant i strandkanten.

Utdrag 6, hentet fra vedlegg 3

Her trekker pedagogen seg vekk fra reisen, og lar barna utforske på egen hånd. Dette synliggjør at barnas fantasi fortsetter å utspille seg uten en voksen til stede, og er muligens et resultat av at barnegruppen er vant til å bruke sin kreativitet aktivt i hverdagen. Pedagogen har skapt en arena hvor barna tør å utforske, og er ikke avhengig av en voksenrolle. Dette er nært knyttet til hvordan Kjær (2018) beskriver posisjonen hvor pedagogen er foran barna.

Alt i alt sitter vi igjen med at hvordan den voksne plasserer seg i forhold til barna, påvirker dem fordi ulike posisjoner danner ulike grunnlag for lek og læring. Dersom man veksler mellom posisjonene, får barna mulighet til å utforske med støtte fra voksenrollen, på egen hånd, og pedagogen får mulighet til å sette de fysiske rammene.

4.2.4 Variasjon i voksenrollen styrker barns utforskning

Materialet vårt viser at pedagogrollen er svært sentral når barn skal utforske. Aktivitetene som ble gjennomført hadde begge fokus på utforskning, og i utdrag 3 opplever vi pedagogen som svært engasjert, og at hun til enhver tid er bevisst på å veksle mellom å gi barna respons og bekreftelse på det de oppdager og deres innspill. Samtidig som at det ved passende situasjoner ble stilt utforskende spørsmål i retur til barna slik at de skulle fortsette å undre seg på reisen. Måten pedagogen jobber på, stemmer overens med hva Ødegaard et al. (2023) har kommet frem til i sin forskning om felles utforskning. Nemlig at pedagogen skal veksle mellom å gi tilbakemelding til barna, og å utfordre dem til å tenke videre på prosessen.

Materialet vårt synliggjør at pedagogene deltar ulikt i aktiviteten sammen med barna, og deres utforskning. Dette ønsker vi å knytte sammen med Neumans (1972) tre kategorier. I utgangspunktet startet begge pedagogene med en formal sciencing hvor de planlagte og organiserte aktiviteten i forkant av gjennomførelsen. Hovedforskjellen på utførelsen av voksenrollen gjennom aktiviteten opplever vi som at pedagog 1 vektla Informal sciencing, mens pedagog 2 vektla Incidental sciencing.

Vi har valgt å plassere pedagog 1 i kategorien Informal sciencing, fordi vi i utdrag 5 kan se at etter gjennomført samling, må barna starte utforskningen på eget initiativ. Barna blir begrenset med materialet som er tilgjengelig på området, og med det pedagogen har hatt med til stedet. Bakgrunnen for at vi valgte å plassere pedagog 2 under kategorien Incidental sciencing er fordi opplegget spiller videre på barnas medvirkning. Dette kommer frem i utdrag 3, hvor man kan se at alle handlingene oppstår spontant, og det er barnas innspill som skaper handlingen.

Det vi tidligere har erfart, og sett ut ifra våre observasjoner er at en variert voksenrolle styrker barns utforskning. Når man er sentral i utforskningen, kan man gi barna tilbakemelding, samt utfordre barna til å tenke på egen hånd. Voksenrollen styrker også barnas utforskning ut ifra hvordan de i forkant tilrettelegger for en utforskende aktivitet, hvordan de underveis tar ledelse for å drive utforskningen fremover eller hvordan de møter barna i deres spontane utforskning. Ved å innta disse rollene kan man støtte seg på Kjær (2019) sin teori om at pedagoger må se verden gjennom barnets øyne og på den måten forstå hvordan barna uttrykker seg. Vi må altså fokusere på barnet, hvordan barnet uttrykker seg, og på den måten ta i bruk barnets uttrykk for å vite hvordan vi skal samhandle med barna i deres lek og utforskning i naturen. Det er altså viktig å være bevisst over dette, og ikke alltid innta samme

rolle i utforskning med barna.

4.3 Barns medvirkning må tas i betraktning

4.3.1 Barns medvirkning styrker aktiv deltagelse

Gjennom vårt datamateriale fant vi ut at pedagogene tilrettelegger for barns medvirkning, og ved at de lar barna medvirke, styrker de barnas aktive deltagelse. Til tross for at oppgavebeskrivelsen vi gav til barnehagene ikke hadde noe krav til at aktiviteten skulle ha fokus på barns medvirkning, sitter vi igjen med inntrykket av at dette var svært relevant for begge barnehagen. De hadde stort fokus på at barna skulle bli sett og hørt i aktiviteten, og at aktiviteten utvikler seg fra barnas interesser og innspill. I utdrag 1 ser vi at i barnehage 1 kommer barns medvirkning til uttrykk ved at barna får være med på å bestemme hvilken kategori som skal være neste, samt hvilke materialer de vil ta med seg tilbake til pedagogen. I utdraget under presenterer vi et eksempel hvor barns medvirkning kommer til syne i barnehage 2.

Mens de fleste barna står og undrer seg over hvordan de gi den magiske døren nok magisk kraft, oppdager noen av de barn som der og da var passive, at det kommer et sjørøverskip seilende forbi. Barna som oppdager skipet, varsler resten av barnegruppen og alle barn og voksne legger seg ned på bakken og gjemmer seg bak svabergene.

Utdrag 7, hentet fra vedlegg 3

Måten pedagogene arbeider på, er i samsvar med det rammeplanen, barnehageloven og FNs barnekonvensjon lovfester om barns medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). Forskjellen vi ser er at i barnehage 1, er fokuset rettet mot at barna skal få valgmuligheter, men det blir gjort innenfor en avgrensning gitt av pedagogen. I barnehage 2 er medvirkning en helhetlig prosess hvor barna har en aktiv deltagelse til enhver tid. Vi observerte at barnas medvirkning var en rød tråd gjennom hele aktiviteten da det som nevnt tidligere var barnas innspill som ledet aktiviteten og førte reisen videre. Dette henger tett sammen med hvordan Frank og Glaser (2014) presenterer barns medvirkning sett fra ulike perspektiv.

I begge barnehagene ble barnas tanker, ideer og kroppslige ytringer som oppstod underveis, tatt som en del av aktiviteten. Dette viser at pedagogene hadde evnen til å omstille seg, samt evnen til å være spontan i samhandling med barn. Gunnestad (2019) vektlegger at måten man gir respons til barna på, og om man gir dem tid til å reflektere, spiller inn på hvordan barnas medvirkning blir tatt i betraktning. Til tross for at barns medvirkning kommer til uttrykk på to forskjellige måter, sitter vi igjen med følelsen av at barns medvirkning påvirker hvordan barns aktive deltagelse er. Vi opplever at barna får ta eierskap til aktiviteten og får uttrykke sine meninger til enhver tid. Dette harmonerer med det Berit Bae presenterer som nødvendig for å oppnå god kvalitet på barns medvirkning (Akslen & Moe, 2020, s. 23). I barnehage 1 får barna ytret sine meninger ved at de selv får bestemme hva de ønsker å ta med til den gitte kategorien, samt at de får bestemme hva som blir neste kategori. Mens i barnehage 2 er barna eiere av hele reisen og det er deres ytringer som driver aktiviteten fremover. Pedagogen lytter til barna og bruker innspillene aktivt som et verktøy for å videreføre barnas tanker og ideer. Franck og Glaser (2014) skriver om viktigheten med å ta barna på alvor, og samtidig gi dem en følelse av at ytringen deres blir ivarettatt. Dette mener de kan oppnås ved å la barna føle mestring, men det er viktig at barnehagelæreren viser respekt for barna, har evnen til å se hva barna uttrykker og klarer å vektlegge barnas innspill i aktiviteten.

4.3.2 Barns medvirkning må ivaretas

På bakgrunn av det som kommer frem i praksisfortellingene, ser vi at barns medvirkning må ivaretas. Barn som ikke blir fengst av aktiviteten, kan fort ende opp med en passiv rolle. I utdrag 7 ser vi at når barna blir sett og lyttet til, samt at pedagogen viderefører deres innspill, øker barnas interesse for å ta del i aktiviteten. Dette kommer også frem i praksisfortelling 1.

Hun sitter igjen i samling mens de andre barna går på jakt etter passende materiale.

Når et av barna foreslår at de kan finne noe mykt, blir det passive barnet engasjert.

Hun tar da opp en håndfull med snø, og gir pedagogen dette som sitt bidrag.

Pedagogen stopper aktiviteten, og bruker hennes innspill til å undersøke hva som skjer dersom man klemmer snøen i hendene i ti sekunder. Alle barna er med på å telle til ti, og kommer med sin hypotese før pedagogen viser hva som har skjedd med snøen hun hadde i hendene. På kommende aktiviteter, tar det passive barnet nå en mer aktiv rolle, sammen med de andre barna.

Utdrag 8, hentet fra vedlegg 2

Dette viser at barn til tider kan bli passive, men ved å la dem ta større del og la deres utrop bli en del av handlingen, styrkes barnets aktive deltagelse og det blir et større engasjement i barnegruppen. Utfordringen som kan oppstå her, er at ved en større barnegruppe, er det mer utfordrende å til enhver tid se alle barna. Pedagogen må være mer oppmerksom, både på verbale, men også på kroppslige og emosjonelle uttrykk (Franck & Glaser, 2014, s. 310-311). Derfor føler vi at måten pedagogene tilrettelegger for at barns innspill blir ivaretatt og blir til en sentral del av aktiviteten, øker barnets aktive deltagelse. Vi opplever at barnehagene mestret godt å veksle mellom hvilke barn som var i fokus, og prøvde så godt det lot seg gjøre å engasjere alle barna til enhver tid. Dette lot seg gjøre fordi pedagogene og de andre ansatte hadde et godt samspill, og utfylte hverandre der det var behov. Alle hadde barnegruppen i fokus, var til stede og engasjert i aktiviteten.

5.0 Avslutning og konklusjon

Innenfor dette kapittelet skal vi oppklare våre resultater og vår drøfting av de innsamlede dataene. Dette vil vi gjøre ved å presentere hva som var oppgavens formål, hvilken metode vi har brukt, hva vi oppdaget gjennom metoden og til slutt komme med vår konklusjon knyttet til vår problemstilling.

Hovedmålet i bacheloroppgaven var å studere hvordan barnehagelærere tilrettelegger for variert læring i naturen, og på hvilken måte de bruker estetiske læreprosesser i dette arbeidet. For å få til dette, valgte vi å benytte oss av en kvalitativ observasjonsmetode hvor vi observerte og skrev praksisfortellinger fra to ulike friluftsbarnehager. Siden vi bare har observert i to barnehager, vil ikke våre funn være representative. Likevel mener vi at de kan være overførbare til andre barnehager, og vi håper noen kan få nytte av våre funn. Da resultatene våre ikke er representative, kan vi heller ikke komme med en generell konklusjon hvor samtlige barnehager kan kjenne seg igjen. Selv om vi ikke kan trekke en generell konklusjon basert på våre funn, vil vi legge frem vår personlige konklusjon knyttet til problemstillingen.

Vår konklusjon vil basere seg på de tre funnene vi presenterte i oppgaven. For å få tydelig frem hva vi har kommet frem til, velger vi å først konkludere dem hver for seg, før vi til slutt trekker en endelig konklusjon.

Vår studie viser at estetisk læring skjer i naturen, vi vektlegger da at alle aktiviteter hvor barna tar i bruk sansene, kroppen og aktiverer følelsene, danner grunnlaget for å skape estetiske opplevelser og erfaringer. Det at barn lærer av å gjøre, styrker vår mening om at estetiske læringsprosesser skjer i naturen, fordi at barna er fysisk aktive og får skape egne erfaringer gjennom aktiv deltagelse. Vi vil også trekke frem at det er barnehagelærerens rolle å tilrettelegge for estetisk læring, og at dette kan gjøres ved å la barna tilegne seg ny kunnskap og ta eierskap til nye situasjoner slik at de blir mer rustet for senere situasjoner.

Gjennom vår studie kommer vi også frem til at voksnes deltagelse påvirker barna. Observasjonene våre viser at dersom den voksne er nysgjerrig, engasjert og undrende sammen med barna, blir barna også mer engasjert og nysgjerrige og ønsker å undre seg sammen med den voksne. Barnehagelærerne må la barna få utforske på eget initiativ, og må selv sørge for å

veksle mellom å være til stede og det å holde seg i bakgrunnen. En annen viktig faktor som vil påvirke barna er hvilken posisjon den voksne inntar, samt om den voksne varierer mellom de ulike posisjonene. Ved å variere hvilken posisjon, samt variere hvilken rolle man tar som voksen, påvirker man barnas utforskning.

Videre vil vi synliggjøre at barns medvirkning styrker aktiv deltagelse blant barna. Vi observerte at når barna fikk ta eierskap til aktiviteten, og at deres meninger påvirket hvordan aktiviteten utspilte seg, ble barna mer delaktige og engasjerte i gjennomførelsen. Når barna fikk tid til egen refleksjon og fikk respons på ytringene sine, observerte vi at de tok større eierskap til situasjonen. Vi opplever også at ved å gi barna positiv respons, utviklet dette barnas fantasi noe som førte til at barna fortsatte å komme med nye innspill.

Vi mener at vi har svart på problemstillingen ved å synliggjøre at barnehagelærerne tilrettelegger for variert læring i naturen, og at de tar i bruk estetikk i denne prosessen. Samtidig har vi blitt mer bevisst på at for at de skal kunne ta estetikk inn i barns læring i naturen må de ha kunnskap om hva dette innebærer. Etter å ha analysert innholdet i våre praksisfortellinger, vil vi konkludere med at måten barnehagelærerne tilrettela for variert læring i naturen, var ved å være bevisst på sin rolle og hvilken betydning deres deltagelse hadde for barna. Barnehagelærerne vektla også barns medvirkning og det å ta deres innspill på alvor når de tilrettela for variert læring. Vi vil også konkludere med at måten barnehagelærerne bruker estetiske læringsprosesser som en form for variert læring, kommer frem ved at barna får ta i bruks sansene, følelsene og kroppen, samt at de lærer gjennom å gjøre – Learning by doing.

Etter å ha arbeidet med denne oppgaven og studert vår problemstilling, sitter vi igjen med en opplevelse av at utfordringen knyttet til dette temaet, er at barnehagelærere generelt har for lite kunnskap om estetikk og estetiske læringsprosesser. Flertallet av barnehageansatte og medstudenter vi har vært i kontakt med har en forståelse av at estetikk bare handler om kunstfagene, noe vi er sterkt uenige i. Vi håper derfor at dette er noe som vil få mer fokus i fremtiden da vi mener dette er en god metode for barn å innhente kunnskap om nye temaer.

6.0 Litteraturliste

Akselen, Å. N. & Moe, R. (2020). *Barnehagepedagogikk: ei innføring for studentar*. Samlaget.

Austring, B. D. & Sørensen, M. C. (2019). Æstetiske læringsprosesser i skolen. I K. H. Karlsen. & G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Nyeperspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (s. 259 - 279). Universitetsforlaget.

Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske læreprosesser*. Hans Reitzels Forlag.

Bakke, H. H. K. (2022). *Natur, miljø og teknologi i barnehagen* (2.utg.). Universitetsforlaget.

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

Elfström, I., Nilsson, B., Sterner, L. & Wehner-Godée, C. (2016). *Barn og naturvitenskap: oppdage, utforske og lære i barnehage og skole*. Cappelen Damm Akademisk.

Fennefoss, A. T. & Jansen, K. E. (2004). *Praksisfortellinger: På vei til innsikt og forståelse*. Fagbokforlaget.

Franck, K. & Glaser, V. (2014). Rett til medvirkning for barn med særskilte behov. I P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle: spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3. utg., s. 304 - 323). Universitetsforlaget.

Gunnestad, A. (2019). *Didaktikk for barnehagelærer: En innføring* (2.utg.). Universitetsforlaget.

Høgskulen på Vestlandet. (2022. 19. april). *Barnehagen fra 1800 til i dag: Historiske linjer og litteraturkilder*. HVL

<https://www.hvl.no/om/barnkunne/barnehagen-fra-1800-til-i-dag>

Illeris, K. (2012). *Læring*. Gyldendal.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (4. utg.). Abstrakt forlag.

Kjær, A. (2019). *Sanselig prosjektarbeid med barn 0-2 år: fra forberedelse til fordypning*. Cappelen Damm Akademisk.

Kjær, A. (2018). *Barn og estetisk praksis: Sanser, væren og læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Korsvold, T. (2024, 25. januar). *Barnehageloven*. Store norske leksikon.
<https://snl.no/barnehageloven>

Krempig, I. W. & Neegaard, H. (2022). Friluftslivets sti mot livsmestring, helse og danning. I H. Neegaard. & I. W. Krempig (Red.), *Barnehagens friluftsliv* (s. 202 - 214). Cappelen Damm Akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.
<https://www.udir.no/contentassets/5d0f4d947b244cfe90be8e6d475ba1b4/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>

Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Løkken, G. & Søbstad, F. (2020). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4.utg.). Universitetsforlaget.

Neuman, D. (1972). *Sciencing for Young Children*. In K. B. Baker (Ed.), *Ideas that work with young children* (pp. 137-151). Washington D.C.: National Association for the Education of Young Children. National Research Coun.

Nygård, M. (2015). *Kvalitet i læring i barnehagen. En analyse av styringsdokumenter fra OECD og Norge. I Tidsskrift for nordisk barnehageforskning* VOL. 11(7), s. 1-18.

<https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/132/133>

Regjeringen. (2024. 04. januar). *4 Pedagogisk tilbud til førskolebarn fram til i dag.*

Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2010-8/id616123/?ch=3>

Sommer, D. (2014). *Barnehagespsykologi: Små barn i en ny tid* (2.utg.).

Fagbokforlaget.

Universitetet i Sørøst-Norge. (2024, 13. mai). *Forskning på estetiske læresprosesser (ForEst).*

Universitetet i Sørøst-Norge. <https://www.usn.no/forskning/forskningsgrupper-og-senter/barnehage-skole-og-hoyere-utdanning/estetiske-laereprosesser/>

Ødegaard, E. E., Hu, A., Severina, E., Oropilla, C. T., & Birkeland, Å. *Felles utforskning som arbeidsform – en vei å vise – en vei å gå* (KINDknow notes series 8, 2023).

BARNkunne Senter for barnehageforskning, Høgskulen på Vestlandet

<https://www.hvl.no/globalassets/hvl-internett/dokument/kindknownotesseries/202308.pdf>

7.0 Vedlegg

Vedlegg 1 – Infoskriv til informanter

OBSERVASJON BACHELOROPPGAVE

Hei, vi er to studenter ved Høyskolen på Vestlandet som går tredje året på barnehagelærerutdanningen. Ved den anledning skriver vi nå bachelor og har fokus på estetiske læringsprosesser. I den forbindelse ønsker vi å observere hvordan ulike pedagoger planlegger og gjennomfører en aktivitet hvor barna skal tilegne seg kunnskap i naturen på en estetisk måte. Vi håper derfor at du som pedagog og din avdeling har lyst å hjelpe oss med å få til dette.

Mål for aktiviteten (rammeplanen)

- Barna skal få oppleve og utforske naturen og naturens mangfold
- Personalet skal legge til rette for mangfoldige naturopplevelser og bruke naturen som arene for lek, undring, utforskning og læring

Vi ønsker at du/dere gjennomfører en aktivitet hvor dere har fokus på naturelementer og det å videreformidle kunnskap til barna på en estetisk måte. Vi ønsker at aktiviteten skal være sansebasert, eksperimenterende og utforskende. Dere bestemmer selv hva dere vil ha fokus på og hvilke begrensinger dere trenger å ta for at gjennomførelsen skal fungere mest optimalt. Vi ser for oss at aktiviteten som gjennomføres varer i ca. 30 minutter, men dette er selvsagt noe dere er med på å vurdere.

For at vi skal kunne ha noe å knytte observasjonen til, trenger vi at du/dere skriver en didaktisk plan for aktiviteten. Denne vil bli lagt som vedlegg, og muligens knyttet teori til i besvarelsen vår.

Når du deltar i denne observasjonen samtykker du til at vi kan bruke den informasjonen vi innhenter i vårt arbeid, og at den kan publiseres gjennom Høyskolen på Vestlandet. Observasjonene vil fremstilles anonyme i vår oppgave og vi vil benytte fiktive navn i besvarelsen.

Ta kontakt dersom du/dere har spørsmål angående tildelt oppgave.

Med vennlig hilsen Student 1 og student 2

Vedlegg 2 – Praksisfortelling fra barnehage 1

Tittel: Oppdagelsesferd i skogen	Dato: 4/4-2024	Forteller: Studenter/observatører	Deltakere: 13 barn – 4-6 år Pedagogisk leder og pedagogisk medarbeider.
<p>I oppgaveteksten blir denne praksisfortellingen beskrevet som «Barnehage 1» med påfølgende «pedagog 1».</p> <p>Beskrivelse:</p>			
<p>Det er torsdag formiddag og sammen med en friluftsavdeling, skal vi gå på tur til et turområde i skogen som er kjent for barna. Barna besøker turområdet ofte, og har i det siste utforsket ulike naturmaterialer de finner på stedet, og beskriver overflaten, samt konsistensen. I det vi ankommer turstedet finner et av barna umiddelbart en barkløs pinne, og beskriver overflaten som glatt, pedagogen bekrefter.</p> <p>Pedagogen samler barna i en sirkel, og sørger for å ha blikkontakt med alle, samt at barna har lyttende ører. Hun beskriver så ett og ett begrep hvor barna får i oppdrag å finne ulikt naturmateriale som passer til beskrivelsen. Etter hvert som barna finner materiale som passer til beskrivelsen tar de det med til samlingen. Barna må bruke hørselssansen for å lytte til beskrivelse, og bruker både synssansen og berøringssansen når de leter etter, samt utforsker materialet. Pedagogen bruker god tid sammen med barna for å studere det ulike materialet, før hun presenterer neste begrep. Barna får komme med innspill til neste kategori, noe som gjør barna engasjert i leken. Barna brukte beskrivelsene glatt, mykt og spisst. Pedagogen bruker barnas innspill og refererer til deres tidligere erfaringer når hun skal beskrive de ulike materialene. Aktiviteten avsluttes når begrepene: hardt, mykt, glatt, spiss, buskete og ruglete presentert.</p> <p>Under denne delen av aktiviteten er det et barn som ikke ønsker å være med. Hun sitter igjen i samling mens de andre barna går på jakt etter passende materiale. Når et av barna foreslår at de kan finne noe mykt, blir det passive barnet engasjert. Hun tar da opp en håndfull med snø, og gir pedagogen dette som sitt bidrag. Pedagogen stopper aktiviteten, og</p>			

bruker hennes innspill til å undersøke hva som skjer dersom man klemmer snøen i hendene i ti sekunder. Alle barna er med på å telle til ti, og kommer med sin hypotese før pedagogen viser hva som har skjedd med snøen hun hadde i hendene. På kommende aktiviteter, tar det passive barnet nå en mer aktiv rolle, sammen med de andre barna.

Neste aktiviteten på turen var Kims lek med de ulike materialene barna hadde funnet. Her måtte barna samarbeide to og to for å finne ut hvilket naturmateriale som var tatt vekk, og beskrive materialet slik at det passet inn i en av kategoriene. I tillegg fikk alle barna, etter tur, ta og føle på materialet som ble tatt vekk. Noen av barna var litt passive i den første delen, men de ble mer engasjert og aktiv i Kims lek. Det var tydelig at de hadde fått med seg alt som var blitt sagt for å beskrive de ulike materialene, til tross for lite deltagelse.

Den siste aktiviteten pedagogen gjennomførte sammen med barna var å undersøke om de ulike naturelementene flyter eller synker i en beholder med vann. Nå var alle barna veldig engasjert, og det var stor jubel i barnegruppen når de fant ut at deres hypotese stemte. Pedagogen kom med ulike beskrivende påstander før hun tok materialet ned i beholderen med vann, og lot alle barna i forkant ytre sin hypotese i form av håndsopprekning. Alle barna ble sett, og det var ingen som gjorde narr av de barna som eventuelt hadde feil i sin hypotese.

Etter de planlagte aktivitetene fikk barna leke fritt, men alle tok med seg elementene inn i den frie leken. Noen fortsatte å undersøke hva som flyter og synker, mens andre gikk videre inn i skogen for å kjenne på den myke mosen. Pedagogen var til stede, men lot barna utforske på egen hånd.

Vedlegg 3 – Praksisfortelling fra barnehage 2

Tittel: En magisk reise	Dato: 5/4 - 2024	Forteller: Studenter/observatører	Deltakere: 18 førskolebarn 4 voksne, hvorav en pedagog
<p>I oppgaveteksten blir denne praksisfortellingen beskrevet som «Barnehage 2» med påfølgende «pedagog 2».</p> <p>Beskrivelse:</p>			
<p>Vi har tatt turen til en friluftsbarnehage og skal være med førskolebarna på deres magiske reise. Dette er en reise som startet ved barnehagestart i august, og som stadig utvikler seg i takt med barnas fantasi og innspill. Pedagogen sin rolle er å være til stede og engasjere barna, samt at hun er ansvarlig for å få barnas fantasi og innspill inn i handlingen slik at reisen kan videreføres. Denne dagen skulle reisen gå til badeviken, men før vi kunne dra måtte de ha en liten samling. Musen, som den siste tiden hadde hatt en viktig rolle, hadde nemlig funnet et brev. Brevet ble lest høyt og fortalte hva som var dagens oppdrag.</p> <p>Når de ankom badeviken, fortsatte den magiske reisen. De går på jakt etter en magisk dør. På veien forteller musen at de må passe seg for sjørøverne, dette gjør de ved å gå på huk, og bevege seg sakte, men sikkert fremover bak et skjold. Etter kort tid oppdager barna en magisk lilla dør med masse glitter på, som skjuler seg mellom svabergene. Mens de fleste barna står og undrer seg over hvordan de kan gi den magiske døren nok magisk kraft, oppdager noen av de barn som der og da var passive, at det kommer et sjørøverskip seilende forbi. Barna som oppdager skipet, varsler resten av barnegruppen og alle barn og voksne legger seg ned på bakken og gjemmer seg bak svabergene.</p> <p>De klarte å gjemme seg, og ble heldigvis ikke oppdaget. Et av barna foreslår at de kan pynte døren med magiske skatter fra naturen. Noen barn har allerede plukket med seg noen magiske hjerteskjell, som de ved hjelp av litt lim fester enkelt på døren. Videre finner barna mose, kongler, steiner og blad som også blir festet på døren for å gi den nok krefter til å kunne åpne seg. Pedagogen støtter barna i prosessen, og navngir de ulike naturelementene</p>			

barna finner. Døren blir dekorert på barnas premisser, og det er helt opp til barna hva og hvor naturmaterialene blir festet.

Reisen fortsatte. Noen av barna bygget et sandslott, og undrer seg over om den magiske døren kanskje tilhører slottet. Barna undrer seg også over hva som skal til for at døren skal åpne seg. Et av barna foreslår at de kan rope "god venn magi", kanskje dette vil hjelpe. Barnegruppen samles og sammen roper de det magiske ordet. Døren åpner seg litt, men ikke nok til å se hva som skjuler seg på innsiden.

Pedagogen legger fra seg musen og døren ved sandslottet, før hun trekker seg vekk og lar barna utforske sandslott, den magiske døren og musen på egen hånd. Når hun kommer tilbake har barna forvandlet musen til en DJ, ved å gi den headset og mikrofon, laget av tørket blæretang de fant i strandkanten.

Dette var handlingen på dagens reise, og både små og store gleder seg til fortsettelsen på den magiske reisen. Hvordan får døren nok magiske krefter til å åpne seg? Hva skjuler seg på innsiden? Kommer sjørøverne tilbake? Eller vil musen hjelpe dem videre på reisen?

Vedlegg 4 – Didaktisk plan fra barnehage 1

Didaktisk plan

Mål for aktiviteten (fra oppgavetekst):

- Barna skal få oppleve og utforske naturen og naturens mangfold
- Personalet skal legge til rette for mangfoldige naturopplevelser og bruke naturen som arene for lek, undring, utforsking og læring

Hva: Samle ulikt naturmateriale og leke Kims lek. Evt eksperimentere med hva som flyter og synker.

Hvor og hva trenger vi: Rogerskogen eller lignende naturlekeplass. Teppe til å samle naturmaterialet på og til å legge over konkretene når vi leker Kims lek. Evt en liten gjennomiktig balje og vann.

Tidsbruk: 30-40 min

Finne naturmateriale som kjennes ulikt å ta på.

F.eks: Barna skal finne noe hardt/mykt/vått/tørt/glatt eller langt som vi skal bruke i Kims lek etterpå.

Hvordan: Alle får beskjed om å ut å lete etter en spesiell type ting som de skal komme tilbake med. En og en ting. Vi kjenner på og snakker om det vi finner.

Til slutt leker vi Kims lek med noe av det som har blitt funnet.

Hvorfor: Barna får kjenne hvordan forskjellige naturmaterialer føles å ta på. Vi navngir det de finner og hvordan det ser ut/kjennes ut. De lærer navn og blir observant på hva som finnes i naturen og får i tillegg en sansemotorisk og estetisk opplevelse.

I Kims lek etterpå må barna prøve å huske både navn og hvordan det kjennes. De får da repetert navn og følelser og må i tillegg konsentrere seg og vente på tur.

Visst vi har god tid kan vi til slutt eksperimentere med tingene og se hva som flyter og synker.

Fra rammeplanen:

- Barnehagen skal synliggjøre og skape estetiske dimensjoner i barnehagens inne- og uterom
- Gjennom arbeid med natur, miljø og teknologi skal barnehagen bidra til at barna opplever, utforsker og eksperimenterer med naturfenomener og fysiske lover.

Vedlegg 5 – Didaktisk plan fra barnehage 2

Mål	Innhold	Arbeidsmetode	Rammefaktorer	Forutsetninger	Evaluering
Barna skal få oppleve og utforske naturen og naturens mangfold Personalet skal legge til rette for mangfoldige naturopplevelser og bruke naturen som arena for lek, undring, utforskning og læring Ivareta barns medvirkning og lære barn å ta vare på seg selv hverandre og naturen	Vi skal gripe barnas undring i dagene i forkant og bygge videre på det til dagens utflykt og knytte det til prosjektarbeidet vårt– en reise gjennom <u>skattekartets</u> verden og musen i den magiske kofferten.	Barna får et spor i barnehagen før vi drar Gjennomgang av <u>turregler</u> når vi ankommer. På utflukten skal vi gripe fatt i barnas undring og utforskning i naturen og gjennomføre en magisk samlingsstund i skogen- varighet ca 30 min.	Barnegruppe 21 barn – 5-6 år 4 voksne Studenter som observerer fra Høgskulen	Påskrudde voksne som er klar for tur og klar for å gripe fatt i og støtte barnas undring og utforskning. Pakke tursekk og sikkerhetsutstyr. Ta med nødvendig formingsmateriell, magisk koffert og mus.	Hva gikk bra? Hva gikk ikke som planlagt? Noe vi kunne gjort annerledes?