



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.:	274
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	10216
----------------------	-------

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:	20
Andre medlemmer i gruppen:	207

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

Barns risikolek

«Hvordan barnehagelærere legger til rette for risikolek, og hvilke faktorer som påvirker tilretteleggingen?»

Children`s risky play

“How do kindergarten teachers facilitate risky play and which factors influence the facilitation?”

Kandidatnummer: 274 & 207

BACH301 2023/2024

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Barnehagelærerutdanning

Veileder: Remi Kaldhussæter

Innleveringsdato: 23.05.2024

Antall ord: 10216

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

Nå kan vi snart kalle oss barnehagelærere etter tre lærerike år på Høgskulen på Vestlandet, Campus Bergen. Gjennom disse årene har vi tilegnet oss kunnskap om mange ulike og relevante emner innenfor barnehageyrket. Vi gleder oss til å komme oss ut i arbeidslivet og spille en viktig rolle for barna, og kunne gi dem en god start på livet. Likevel kommer vi til å savne studentlivet og det gode fellesskapet på Høgskulen.

Vi ønsker å takke intervjupersonene, som ved å vise fleksibilitet og engasjement la til rette for at vi kunne gjennomføre intervjuer i god tid før leveringsfristen. I tillegg vil vi takke vår veileder Remi Kaldhussæter for gode råd og svar på spørsmål vi satt inne med. Uten intervjupersoner og veileder ville det ikke vært mulig å ferdigstille bacheloroppgaven på en like profesjonell måte.

Sammendrag

I denne oppgaven har vi forsket på hvordan barnehagelærere legger til rette for risikolek i barnehagen, og hvilke faktorer som eventuelt kan påvirke tilretteleggingen. Vi intervjuet fem barnehagelærere, tre menn og to kvinner. Ved å analysere datamaterialet vi samlet inn, har vi kommet frem til at alle intervjupersonene stort sett var positive til fenomenet risikolek. Det var individuelle forskjeller på hvordan de la til rette for risikolek, og hva som påvirket deres arbeid med risikolek i barnehagen. Barnehagens inne- og utemiljø, barnehagelærerens erfaringer på både godt og vondt, barnas motoriske ferdigheter og et stadig mer sikkerhetsfokusert samfunn er noen av faktorene vi har undersøkt om kan ha betydning for tilretteleggingen av risikolek.

Summary

In this thesis, we have researched how kindergarten teachers facilitate risky play in the kindergarten, and which factors may possibly influence the facilitation. We interviewed five kindergarten teachers, three men and two women. By analyzing the data we collected, we have come to the conclusion that all the interviewees were mostly positive about the phenomenon of risk play. There were individual differences in how they facilitated risky play, and what influenced their work with risky play in the nursery school. The kindergarten's indoor and outdoor environment, the kindergarten teacher's experiences of both good and bad, the children's motor skills and an increasingly safety-focused society are some of the factors we have investigated whether they can have an impact on the provision of risky play.

Innholdsfortegnelse

Innledning	4
Teori	6
<i>Risikolek</i>	6
<i>Voksenrollen</i>	6
<i>Inne/utemiljø</i>	8
<i>Kjønnforskjeller</i>	9
<i>Fysisk motorikk</i>	10
<i>Sikkerhetsfokusert samfunn</i>	11
<i>Risikoanalyse</i>	11
<i>Erfaringer</i>	12
Metode	13
<i>Kvalitativt forskningsintervju som metode</i>	13
<i>Valg av intervjupersoner</i>	13
<i>Anonymitet, etikk og personvern</i>	14
<i>Gjennomføring av intervju</i>	15
<i>Feilkilder</i>	16
<i>Reliabilitet og validitet</i>	16
Resultater	18
<i>Voksenrollen</i>	18
<i>Inne/Utemiljø</i>	18
<i>Kjønnforskjeller</i>	20
<i>Fysisk motorikk</i>	20
<i>Sikkerhetsfokusert samfunn</i>	20
<i>Risikoanalyse</i>	21
<i>Erfaringer</i>	21
Drøfting	22
<i>Voksenrollen</i>	22
<i>Inne/utemiljø</i>	23
<i>Kjønnforskjeller</i>	25
<i>Fysisk motorikk</i>	26
<i>Sikkerhetsfokusert samfunn</i>	27
<i>Risikoanalyse</i>	28
<i>Erfaringer</i>	29
Konklusjon	31
Litteraturliste	34

Innledning

De aller fleste har en viss formening om hva begrepet “risikolek” innebærer. Vi har alle erfaringer med ulike leker som inneholder risiko i ulik grad, enten det var i barnehagen eller i hjemmet. Det å oppleve å slå seg, enten det er skrubbsår på kneet eller blåmerke på armen, er en del av opprustningen til det voksne livet. Rammeplanen for barnehager sier at barnehagen skal bidra til at barna "opplever å vurdere og mestre risikofylt lek gjennom kroppslige utfordringer" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 49). Videre har risikolek mange fordeler, blant annet motorisk læring, sosial kompetanse, evne til å overvinne frykt og risikomestring (Sandseter, 2014, s. 17-21). Begrepet motorisk læring kommer vi tilbake til senere i oppgaven, men de andre begrepene er ikke relevante for vår problemstilling. Likevel er det verdt å nevne disse for å sette lys på hvorfor risikolek er viktig for barn.

Vår problemstilling er "hvordan barnehagelærere legger til rette for risikolek, og hvilke faktorer som påvirker tilretteleggingen." Er det individuelle forskjeller på hvordan forskjellige barnehagelærere ser på risikolek i barnehagen? Grunnen til at vi valgte nettopp denne problemstillingen er todelt. For det første sier rammeplanen at personalet skal “være aktive og tilstedeværende, støtte og utfordre barna til variert kroppslig lek og anerkjenne barnets mestring” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 50). I tillegg er fysisk aktivitet og risikomestring noe forfatterne av denne oppgaven brenner for, to begreper som kan kobles til risikoleken.

For ufaglærte i barnehagen vil risikolek kunne høres skummelt ut, fordi de ikke har kunnskapen om hvorfor risikolek er så viktig for barns utvikling. Voksen tilrettelegging er et begrep vi mener er viktig, og ønsker å forske på i denne oppgaven. Tilrettelegging av risikolek og hvilke faktorer som påvirker tilretteleggingen, vil vi komme tilbake til senere i oppgaven.

Vi har valgt å dele inn oppgaven i kapitler og delkapitler, dette for å gjøre oppgaven mer oversiktlig. Faktorene som påvirker tilretteleggingen er kategorisert inn i delkapitler som er tilnærmet like i teoridelen, resultatdelen og drøftingsdelen. Dette for at det skal være enklere å følge resonnementene. Voksenrollen er en egen kategori, men brukes for å belyse også andre

kategorier. Kapitlet som følger etter innledningen er et teorikapittel der vi gjør rede for pensumteori vi ser på som relevant for å kunne svare på problemstillingen vår. Etter dette følger metodekapitlet der vi tar for oss metoden vi brukte, personvern og etikk, og hvordan vi brukte metoden til å samle inn data. I dette kapitlet begrunner vi også valget av de ulike intervjupersonene. Deretter kommer resultatkapitlet som vi bruker til å legge frem funnene vi gjorde. Drøftingskapitlet drøfter resultatene vi kom frem til, og kobler disse funnene opp mot relevant pensumteori. Kjønnforskjeller hadde vi ikke skrevet ned i intervjuguiden, men det kom opp hos samtlige intervjupersoner likevel. Derfor har dette blitt en av faktorene som påvirker tilretteleggingen.

Teori

I dette kapittelet vil vi samle inn relevant pensumteori, som brukes til å belyse problemstillingen vår. Vi ønsker først å definere begrepet risikolek, før vi går inn på voksenrollen og de ulike faktorene som påvirker tilretteleggingen av risikolek.

I utgangspunktet belyser pensumteorien risikolek på en positiv måte, men i vår problemstilling blir det naturlig å se begreper som inne/utemiljø, fysisk motorikk, erfaringer og sikkerhetsfokustert samfunn med både positive og negative briller. Dette fordi vi ønsker å finne ut hvordan disse faktorene påvirker barnehagelæreren både positivt og negativt når det gjelder tilretteleggingen deres av risikolek.

Risikolek

Risikolek er definert som “spennende og utfordrende lek som involverer usikkerhet og en risiko for fysisk skade” (Sandseter, 2014, s. 14). Risikolek blir ofte sett på som en svært fysisk aktivitet, gjerne for de litt større barna med klatring i trær ol, men risikolek skjer også på en småbarnsavdeling. For å tydeliggjøre dette har vi valgt å se på risikolek som en aktivitet hvor “barn bryter egne grenser og barrierer” (Sandseter, 2014, s. 14). Risikolek er altså et sted hvor barna blir kjent med egne grenser. For femåringen blir dette kanskje å klatre høyt i treet, men for en ettåring kan grensen være å klatre opp på tripp trapp stolen eller klatre opp lekeapparatet for å ta sklien. Det sentrale her blir utfordringen av *egne grenser*, og disse grensene er naturligvis ulike ut fra alder og motorisk nivå. Vår forståelse av risikolek blir dermed “spennende og utfordrende lek hvor barna utfordrer egne grenser med risiko for fysisk skade.”

Voksenrollen

Pedagogiske ledere har gjennom lovverket et særlig ansvar for større beslutninger koblet til det pedagogiske arbeidet (Lundestad, 2021, s. 229). Ansatte i barnehagen har mange arbeidsoppgaver, dette kan medføre stress eller såkalte stressorer. “Stressorer er spesifikke ytre faktorer som legger et visst press på oss og kjennetegnes av at de truer vår trivsel eller livskvalitet på en eller annen måte” (Haugen & Skogen, 2021, s. 190). En av de vanligste stressorene for en arbeidstaker er følelsen av at arbeidsoppgavene blir for mange og for omfattende som resulterer i overveldelse (Haugen & Skogen, 2021, s. 191). Stress i personalet

er noe som kan begrense barns risikolek fordi personalet ikke har nok overskudd til å være til stede i leken.

Voksen deltakelse i risikolek gir mange barn et godt bilde på egen kroppslighet, dette kan gjøre at flere barn blir trygge nok til å delta (Storli & Sundt, 2014, s. 107). Videre kan personalets interesse og deltakelse i risikolek føre til økt engasjement i andre lek- og læringssituasjoner (Storli & Sundt, 2014, s. 109).

Nå skal vi skrive litt om lekeslåssing og temperament. Dette er ikke åpenbart knyttet til voksenrollen, men brukes for å belyse voksenrollen innenfor disse temaene. Delkapitlet "Voksenrollen" under drøftingsdelen belyser dette nærmere.

Leker som styres av orden blir sett på som gode aktiviteter og ansatte prioriterer dermed slike aktiviteter fremfor risikolek. Dette skjer fordi ordensaktiviteter ikke er like støyende i formen og det er mindre uenigheter blant barna (Storli & Sundt, 2014, s. 98). Et eksempel på en risikolek som ofte dysses ned av voksne er lekeslåssing. Forbud mot lekeslåssing i barnehagen kan oppstå som et resultat av foreldrepess. Mange foreldre forstår ikke hvorfor slik lek skal finne sted i barnehagen (Storli & Sundt, 2014, s. 99).

Lekeslåssing går sjeldent over til ekte aggresjon. Lekeslåssere har ofte gode evner til å forhandle om regler og å ordne opp i leken på egen hånd. Ved å ha litt is i magen og gi leken litt spillerom får barna den tiden de trenger til å finne ut av ting på egen hånd (Storli & Sundt, 2014, s. 106-107).

"Temperament kan defineres som et varig mønster av emosjoner og emosjonsregulering. Mønsteret er individuelt og fører derfor til forskjeller i hvordan personer reagerer på andre mennesker og gjenstander" (Askland & Sataøen, 2019, s. 98). Når man sier at en person er energisk og aktiv, mens en annen beskrives som rolig og forsiktig så er det snakk om temperamentet til personene (Askland & Sataøen, 2019, s. 97).

Inne/utemiljø

Intervjupersonene nevnte aktiviteten lekeslåssing som et eksempel på tilrettelegging i uteleken (se resultatpresentasjon), og derfor går vi også litt inn på lekeslåssing i dette delkapitlet.

Risikolek er en type lek som er preget av mer kaos enn orden. Inne kan dette være jage-og fangelek eller bryting. Dette er naturligvis aktiviteter som kan gi høyt volum. Videre krever slike aktiviteter mye plass, og som et resultat av dette så fungerer risikoleken best der det er nok areal til kroppslig lek. Dette fører til at den gjerne møter begrensninger eller forbud inne (Storli & Sundt, 2014, s. 98). Dette kan knyttes til trengselstress som kort kan forklares som sammenhengen mellom barns uenigheter seg imellom, og trengsel om få tilgjengelige lekearealer (Fønnebø, 2014, s. 3).

Teorien om kodet rom handler om hvordan noe er innredet og hva slags aktiviteter innredningen inviterer til. Noen rom gir en tydelig invitasjon til hva slags aktivitet som skal finne sted i rommet, mens andre rom er friere i formen. Dette kan forklares ved at noen rom er sterkt kodet, mens andre rom er svakt kodet. Et sterkt kodet rom har klare forventninger til aktiviteten i rommet, for eksempel et bibliotek i barnehagen som inviterer til lesing. Mens hovedrommet i barnehager ofte har ulike lekeinvitasjoner som dukker, biler, klosser og kjøkkenkrok, altså svakt kodet (Seland, 2012, s. 120-121).

Inneleken er preget av et "se hva jeg har laget-miljø, mens uteleken er preget av et se på meg-miljø" (Osnes et al., 2020, s. 176). Vi tolker det dermed dithen at utemiljøet legger til rette for fysisk aktivitet, mens innemiljøet legger til rette for konstruksjonsaktiviteter. Å legge ut matter gjør at det oppstår mer boltring blant barn. Mykt underlag inviterer til aktiviteter som løping og boltring. Her blir det sentralt for den voksne å skape en trygg ramme slik at alle barna tør å delta (Storli & Sundt, 2014, s. 109-110).

Slåsskultur handler om hvilke "verdier og hvilken kultur barna møter i kamplekene. Derfor er det sentralt at barna gjennomgår sosial utvikling ved å reflektere kritisk over egne handlinger." Her kan det være lurt å "gå i dialog med barna om hva som skjer i kampene-hva er fair, hvordan man skal behandle sine kamerater for at kampene blir gode" (Lykkegaard,

2014, s. 69). Dette er et bilde på at lekeslåssing berikes av voksen tilstedeværelse, og hjelper på å skape en god slåsskultur.

Trær, skrenter og åpne plasser inviterer til aktiviteter som klatring, rutsjing og løping. Skogen og generelt naturlige områder er steder hvor barn blir utfordret fysisk og motorisk, samt får opplevelser med risikomestring (Sandseter, 2014, s. 21).

Kjønnsforskjeller

Lekeslåssing og boltring er en form for kroppslig utfoldelse som særlig appellerer til gutter. Det viser seg at fra treårsalderen engasjerer gutter seg i lekeslåssing og boltring i mye større grad enn jenter, og denne kjønnsforskjellen varer barndommen ut. På tross av dette er det ikke alle gutter som liker denne typen lek (Storli, 2014, s. 89-90). Flere undersøkelser viser at foreldre lekeslås mer med sønnene sine, mens de foretrekker rollelek med døtrene. Et resultat av denne forskningen er muligheten til å hevde at barns ulike lekemønstre er et resultat av miljøpåvirkning (Storli, 2014, s. 93). I slike tilfeller er det viktig at man som barnehagelærer ikke legger føringer for hva gutter og jenter skal leke med, men heller tilrettelegger for at alle barna kan få leke med det som interesserer dem.

Guttehjernen og jentehjernen har mange forskjeller og disse forskjellene kan brukes til å forklare hvorfor jenter ofte er bedre til å holde på oppmerksomheten, mens guttehjernen ofte slår seg av og går i hvilemodus.

Dette medfører at guttehjernen er avhengig av å bli “vekket mer regelmessig, og fysisk aktivitet er bryteren som får hjernen til å slå seg på” (Storli, 2014, s. 91). Det er altså biologiske forskjeller mellom gutter og jenter. Dette medfører at barnet sender ut signaler som utløser ønskede handlingsmuligheter i det sosiale miljøet. For eksempel boltrelek og grovmotorisk stimulering hos gutter, eller lek med dukker og familielek hos jenter (Storli, 2014, s. 93).

Fysisk motorikk

Risikolek innebærer ofte ulike former for fysisk aktivitet. Risikofyllt lek inneholder blant annet høyde, hastighet og tilpasning av kroppslige bevegelser. Eksempler på dette kan være å skli, rutsje, disse, snurre rundt, hoppe, falle, klatre og sykle. Disse aktivitetene er med på å utvikle barnets muskelstyrke, utholdenhet og skjelettkvalitet. Forskning sier at barn som leker i et utfordrende og uforutsigbart lekemiljø får bedre motorisk kontroll og bedre koordinasjon enn barn som leker mest på standard lekeplasser (Sandseter & Kvalnes, 2021, s. 51).

For å kunne mestre motoriske utfordringer er det viktig at barnet har en god romorienteringsevne (spatial kompetanse). Romorienteringsevnen er en viktig kompetanse for at barna skal bli i stand til å vurdere hvordan de skal bevege seg i miljøer hvor det finnes andre objekter eller mennesker. Dette er særlig viktig når objektene/menneskene er i bevegelse, som i f.eks trafikken (Sandseter & Kvalnes, 2021, s. 53).

Forskning viser at barn med dårligere motorisk kompetanse har større mulighet for å skade seg enn barn med god motorisk kompetanse. For å begrense eventuelle skader er god motorisk kompetanse derfor helt avgjørende. Barn havner stadig vekk i situasjoner som krever riktig og effektiv kroppslig handling for å håndtere risikoen på en effektiv måte. Derfor kan man si at risikolek bidrar til færre skader på sikt, selv om man utsetter seg for større skaderisiko i net ved utøving av risikolek (Sandseter & Kvalnes, 2021, s. 65). Det er med andre ord viktig at barna får erfaringer med risikofylte aktiviteter. Selv om disse aktivitetene utgjør en umiddelbar risiko så vil barnets motoriske kompetanse forbedres av dette i det lange løp. (Sandseter & Jensen, 2014, s. 17) sier at et av de største og viktigste motoriske stegene for et barn er når det går fra krabbende stilling til, til å kunne gå sine første svaiende skritt.

Vygotskijs har en teori som omhandler den såkalte "stillasbygningen". Stillasbygging handler om at barnet skal få kompetent læringsstøtte i den nærmeste utviklingssonen, der en støtter barnets mål eller motiv (Akslen & Moe, 2020, s.169-170).

(Osnes et al., 2020, s. 173) nevner at barn bør få handlingsrom til å handle fritt og utforske, for å unngå at de går glipp av nødvendige førstehåndserfaringer. Dette er to motstridende teorier som går litt opp mot hverandre. For å gi barnet den optimale motoriske utviklingen, er det viktig at en som barnehagelærer finner balansen mellom å støtte barnet og i tillegg gi dem den nødvendige friheten til å kunne ferdes selvstendig.

Sikkerhetsfokusert samfunn

De senere tiårs utvikling viser at bekymringen og sikkerheten trumfer risikoleken i barnehagen. Dette eksemplifiseres ved at det er blitt tydelig lovgivning og generelle retningslinjer å følge rundt utformingen av barnas lekemiljøer (Sandseter & Kvalnes, 2021, s. 31).

"En affordance er noe omgivelsene tilbyr iakttakeren" (Meer, 2014, s. 172). Barn ser på egenskapene i omgivelsene som muligheter for lek (Sandseter, 2014, s. 21). "Naturlekeplasser som består av skog og trær, og med innslag av lekeplassutstyr laget av naturlige materialer som tre og tau fører til mer entusiastisk, aktiv og utfordrende lek blant barn" (Sandseter, 2014, s. 21). Omgivelser som tilrettelegger for barns risikolek er viktig, og det trengs ikke nødvendigvis å være kun lekeapparater. Å løpe i skogen på røtter, steiner og generelt ulendt terreng bidrar til at barn blant annet får motoriske erfaringer, og lærer seg at det går fint å slå seg. Sikkerhetsfokusert i samfunnet har satt begrensninger til utemiljøets affordances med tanke på risikolek. Dette belyses nærmere i drøftingsdelen.

Risikoanalyse

"En risikoanalyse utføres for å avdekke risikoen knyttet til et tiltak, en aktivitet, et system eller en situasjon. Risikoanalyser kan brukes til å fremskaffe underlag for beslutninger som angår sikkerhet" (Rausand & Utne, 2009, s. 3). Videre kan en risikoanalyse brukes til å avdekke om det er behov for såkalte risikoreduserende tiltak (Rausand & Utne, 2009, s. 4-5).

Den mest vanlige formen for risikoanalyse skjer ved å stille disse fire spørsmålene:

«Hvilke uønskede hendelser kan inntreffe, hva er sannsynligheten for og konsekvensene av de uønskede hendelsene, hvilken beredskap har bedriften mot de ulike hendelsene og hvilke deler av bedriftens beredskap må endres eller forberedes" (Rausand & Utne, 2009, s. 3). I vårt tilfelle blir bedriften barnehagen, og et mulig eksempel kan være et klatrestativ. Barn kan ramle ned, og konsekvensene kan være skrubbsår. Barnehagen har plaster for å motvirke den negative effekten, og en mulig endring barnehagen kan gjøre er å skaffe klatrestativet et mykere underlag.

Å handle med profesjonelt skjønn innebærer at kunnskapen er sentral i arbeidet, men ikke noe man kan anvende direkte. I den konkrete situasjonen må man bruke sin dømmekraft og gjøre

en vurdering ut fra sitt profesjonelle skjønn (Hennum & Østrem, 2022, s. 60). Vi tolker dette begrepet dithen at det ikke er nok å bare bruke kunnskapene sine som grunnlag for valg, men at man må bruke sine opparbeidede erfaringer fra yrkeslivet samt sin kunnskap om barnet for å fatte den beste beslutningen i øyeblikket. Baksiden med profesjonelt skjønn kan være at det oppleves som syensing (Hennum & Østrem, 2022, s. 61).

Formelle risikoanalyser og beslutninger gjort ved hjelp av faglig skjønn har et spenningsforhold som vi ser nærmere på i drøftingsdelen.

Erfaringer

Voksne, spesielt kvinner sliter ofte med å skille mellom lekeslåssing og ekte aggresjon. Dette kommer av at denne typen lek tradisjonelt sees på som en guttelek. Derfor kan kvinner ha lite kroppslig egenerfaring, noe som kan bidra til at kvinner ikke anerkjenner betydningen som denne leken kan ha for barnet (Storli & Sundt, 2014, s. 99).

Barna skal være trygge i barnehagen, dette medfører at man må aktivt jobbe for å unngå alvorlige skader. Samtidig må barna få kroppslige erfaringer, selv om dette kan resultere i skader. Dette er et dilemma som de ansatte i barnehagen må være klar over. Ansattes holdninger og oppfatninger av risikolek vil ofte påvirke både hva de tillater av risiko i barns lek, og hvordan de håndterer risikosituasjoner i barnehagen (Sandseter et al., 2014, s. 193).

Metode

I dette kapitlet tar vi for oss kvalitativt forskningsintervju som metode, og begrunner hvorfor vi valgte nettopp denne metoden. I tillegg vil vi begrunne valg av intervjupersoner, og rette fokus på personvern, etikk og anonymitet, for å vise at vi tar dette på alvor. Vi ønsker også å forklare hvordan vi gjennomførte intervjuene. Vi valgte å bruke den kvalitative metoden intervju fordi denne metoden egner seg best når man skal få frem ulike standpunkter og argumenter i en debatt. For å svare på vår problemstilling fant vi ut at det vil være enklere å bruke en kvalitativ metode enn en kvantitativ metode.

Kvalitativt forskningsintervju som metode

Metoden er grunnsteinen for å skaffe relevant data om noe en ønsker å undersøke (Dalland, 2020, s. 54). Valget av metode er nært knyttet til problemstillingen, fordi man velger den metoden som er mest gunstig for å belyse problemstillingen (Dalland, 2021, s. 53).

Det er viktig å skille mellom kvantitative og kvalitative metoder. De kvantitative metodene gir oss målbare data som kan si noe om gjennomsnitt eller prosentandel i en undersøkelse. Et eksempel på dette kan være et spørreskjema. På den andre siden har de kvalitative metodene større fokus på å få svar på ulike opplevelser og meninger som intervjupersonene står for. Gjerne mer utdypende enn bare et ja/nei svar (Dalland, 2017, s. 54).

Valg av intervjupersoner

Valget av intervjupersoner avhenger av hva man ønsker informasjon om. Man kan gjøre et strategisk valg om å hente inn data fra en spesifikk målgruppe med bestemte kvaliteter og egenskaper (Dalland, 2020, s. 79).

For å skaffe oss bred og nøyaktig informasjon om vår problemstilling, har vi valgt å intervju et bredt spekter av barnehagelærere. Vi ønsket først og fremst å intervju barnehagelærere i ulike aldersgrupper, for å finne ut om holdninger til risikolek har endret seg gjennom årene. Er synet på risikolek forskjellig om man har jobbet i barnehage i 5 år, kontra om man har jobbet i barnehage i 30 år?

I tillegg ønsket vi å intervjuer både kvinnelige og mannlige barnehagelærere, for å finne ut om det er forskjell på kjønn når det kommer til grensesetting i risikoleken.

Vi fant også ut at det kunne være bra å få intervjuet barnehagelærere som jobber på ulike avdelinger, noen med storbarn og noen med småbarn. Dette fordi vi hadde et inntrykk av at risikolek er forskjellig fra storbarnsavdelinger til småbarnsavdelinger.

Måten vi gikk frem på for å skaffe intervjupersoner, var blant annet å kontakte tidligere praksislærere fra studiet. På denne måten fikk vi innhentet to intervjupersoner. I tillegg var vi heldige som hadde bekjente med barnehagelærere i sin omkrets, og på den måten fikk vi kontakt med tre flere mulige intervjupersoner.

Som student er det mest aktuelt å velge fagfolk som intervjupersoner. Barnehagelærere ser problemer i barnehagehverdagen fra sitt praksisfelt og er derfor primærkilder på sine områder (Dalland, 2020, s. 80).

For oss som forbereder oss til et yrke er det nyttig å kunne stille barnehagelærere spørsmål om hvordan de opplever praksisen i barnehagen. Selv om vi ønsket variasjon i alder og kjønn på intervjupersonene, ønsket vi oss stabilitet i forskningen ved å intervjuer kun fagfolk med relevant kunnskap om barn og barnehagehverdagen.

Anonymitet, etikk og personvern

Anonymitet handler om at opplysninger ikke på noen måte skal kunne identifisere enkeltpersoner i et datamateriale. Ved bruk av lyd/bildeopptak må dette slettes når prosjektet avsluttes, dersom ingen avtale er gjort (Dalland, 2020, s. 172).

I vårt tilfelle tar vi i bruk lydopptak, og må dermed slette dette i etterkant av prosjektet for å ivareta intervjupersonenes personvern.

Etikk dreier seg om normene for riktig og god livsførsel, enten det er forskningsetikk, yrkesetikk eller personlig etikk. Forskningsetikk handler blant annet om å ivareta deltakernes personvern, og det er viktig at forskningens resultater ikke går på bekostning av deltakernes integritet og velferd (Dalland, 2020, s. 168).

Vår oppgave er etisk vurdert og sikret både før, underveis og etter prosjektet.

Selv om universiteter og høyskoler har det etiske ansvaret ved bacheloroppgaver, er det likevel viktig at vi studenter er bevisst på vårt ansvar om å ivareta deltakernes personvern, enten vi har valgt å benytte personopplysninger eller ikke (Dalland, 2020, s. 168-169).

I vår oppgave slipper vi å ta hensyn til sensitive opplysninger, fordi vår intervjuguide ikke inneholder spørsmål som får frem sensitive opplysninger. Eksempler på sensitive opplysninger kan være helseforhold, seksuelle forhold og medlemskap i fagforeninger, opplysninger om rasemessig eller etnisk bakgrunn, politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning (Dalland, 2020, s. 172).

Vi har valgt å henvise til intervjupersonene som “intervjupersoner” for å holde oppgaven oversiktlig, og i tillegg være sikre på at vi ivaretar personvernet til deltakerne. Likevel skriver vi tidvis f.eks “barnehagelærer” eller “barnehagelærer (nummer)” for å konkretisere funnene i resultatdelen, og knytte det opp mot problemstillingen. Selv om vi omtaler dem som barnehagelærere, så er ikke dette nok informasjon til at intervjupersonene blir gjenkjent. Personvernet blir altså ivaretatt.

I og med at vi har valgt å ta lydopptak av intervjuene, vurderte vi det slik at det var lurt å søke om SIKT på forhånd. Selv om vår intervjuguide ikke er laget for å innhente sensitive personopplysninger, så visste vi ikke på forhånd hvilke personopplysninger som kunne komme ut av intervjuene. Bare stemmen til enkeltpersoner kan i seg selv være en personopplysning, derfor må man søke om SIKT på forhånd. Som studenter i menneskerelaterte yrker, har vi taushetsplikt om personopplysninger vi får kjennskap til gjennom studiet. Vi plikter å hindre at andre får adgang eller kjennskap til opplysninger undergitt taushetsplikt (Dalland, 2020, s. 173).

Gjennomføring av intervju

I forkant av intervjuene laget vi en intervjuguide som vi sendte til intervjupersonene, slik at de hadde muligheten til å forberede seg på spørsmålene. En intervjuguide inneholder en liste med spørsmål eller temaer som en ønsker å ta opp i intervjuet. En står fritt til å endre på rekkefølgen av spørsmålene, eller å tilføye eventuelle oppfølgingsspørsmål som samsvarer med svarene en får (Løkken & Søbstad, 2020, s. 108).

Intervjuguiden ble brukt for at man skal huske hvilke temaer som skal tas opp (Dalland, 2017, s. 83). Dette er gunstig siden man ikke på forhånd kan planlegge nøyaktig hvor samtalen skal

ende opp. Da er det bedre å følge samtalens flyt. I tillegg til intervjuguide sendte vi ut infoskriv og samtykkeskjema til intervjupersonene, slik at de visste hvordan intervjuet ville foregå, og fikk muligheten til å samtykke til metoden.

Selve intervjuene ble gjennomført digitalt på zoom etter ønske fra informantene. Vi intervjuet totalt fem barnehagelærere, to kvinner og tre menn.

Feilkilder

I et kvalitativt intervju skal man ikke bare tolke det som blir sagt, men også kroppsspråk som mimikk og stemmebruk (Dalland, 2021, s. 71). I og med at vi gjennomførte våre intervjuer på zoom, så kan det være mer krevende å fange opp kroppsspråket til den vi intervjuer. Det er ugunstig fordi tegn i kroppsspråket kan være et uttrykk for at personen ikke helt finner ordene, og dermed kan det være nødvendig å få svaret utdypet slik at det ikke blir for generelt (Dalland, 2021, s. 71).

Bruk av intervjuguiden kan være krevende. Man må finne ut hvor strukturert intervjuet skal være, jo åpnere intervjusituasjonen er jo større er sjansen for spontane og uventede svar, mens en strukturert intervjusituasjon gjør det enklere å analysere intervjuet etterpå (Dalland, 2021, s. 83). Ved å strukturere intervjuet i stor grad så kan man miste essensen i det kvalitative intervjuet, nemlig opplevelser og meninger intervjupersonen står for (Dalland, 2017, s. 54). Ved å gå den andre veien så kan man logisk trekke slutningen at svarene kan bli for spontane og uventede og derav avvike fra temaet. Dette skal bruken av intervjuguiden motvirke fordi intervjuguiden er en hjelp til å huske de temaene som tas opp (Dalland, 2021, s. 83). Denne balansen er naturligvis krevende og kan medføre at man tidvis er for strukturert eller tidvis for løssluppen, noe som i sin tur kan gi konsekvenser for besvarelsen.

Reliabilitet og validitet

“Pålitelighet eller reliabilitet er et kriterium for kvalitet i forskning og handler om hvorvidt det arbeidet du har presentert, er til å stole på” (Dalland, 2020, s. 58).

Ved å forklare hvordan du har samlet inn data til prosjektet og hvilke feilkilder som kan ha påvirket resultatet, gir du leseren mulighet til å vurdere hvorvidt arbeidet er pålitelig eller ikke (Dalland, 2020, s. 58).

For å forsikre leseren om at arbeidet har høy grad av reliabilitet, er det viktig at forskeren argumenterer for funnene i forskningen på en overbevisende og troverdig måte.

Vårt metodevalg gir kunnskap om intervjupersonens opplevelser og meninger og er gunstig for vår problemstilling, men gir noen konsekvenser for besvarelsens reliabilitet. Om andre følger vår fremgangsmåte så er det ikke mulig å garantere identiske funn. Dette fordi intervjupersoners opplevelser og meninger er subjektive, og skiller seg fra hverandre som en følge av en mengde ulike faktorer som alder, kjønn, utdanning, kulturell bakgrunn og oppdragelse. Andre som forsker ved bruk av kvalitativ metode møter sannsynligvis intervjupersoner med andre meninger, noe som medfører at funnene kan vike fra våre funn.

I tillegg intervjuet vi bare fem barnehagelærere. Dette er en gunstig mengde i et kvalitativt intervju, men medfører liten bredde i typen svar. Mengden svar er naturligvis større ved bruk av kvantitativ metode enn ved en kvalitativ metode. For eksempel vil et spørreskjema sendt ut til alle barnehager i regionen samle inn mer bred data enn et kvalitativt intervju. Ved bruk av en kvantitativ metode får man større bredde i funnene og kan med større sikkerhet stole på forskningens reliabilitet.

Faktorene vi har presentert her kan tyde på at vår oppgave ikke har den sterkeste reliabiliteten. Denne reliabiliteten har vi prøvd å styrke ved å presentere mulige feilkilder.

Thagaard (2013) forklarer validitet som noe som har en gyldighet eller relevans for prosjektet. Validitet handler om å forske på det som problemstillingen sier at en skal forske på, og sikre at problemstillingen blir besvart (Larsen, 2017, s. 93). Generelt vil vi påstå at besvarelsen har høy grad av validitet, fordi våre kapitler og delkapitler svarer utdypende på vår problemstilling fra flere sider. Eventuelt kan man oppleve at vi tidvis skriver om hvordan barnehagelærerne *burde* legge til rette for risikolek fremfor hvordan de *gjør* det. Dette kan medføre noe svakere validitet.

Resultater

I datamaterialet vi samlet inn gjennom intervjuene, fant vi ut at barnehagelærere har ulike måter å legge til rette for risikolek. I tillegg viser det seg å være flere faktorer som påvirker barnehagelærerens tilrettelegging av risikolek. I dette kapittelet vil vi presentere funnene vi gjorde ved hjelp av intervju, og koble dette opp mot vår problemstilling. Dette gjør vi ved å dele funnene opp i temaer og skrive generelt om likheter og ulikheter som fant sted i svarene til intervjupersonene. Vi trekker frem noen konkrete eksempler som blir sentrale i drøftingen.

Voksenrollen

Blant intervjupersonene var det stor enighet i det faktum at foreldre ikke var en hindring når det kom til risikolek. Videre mente de at foreldre forstår at risikolek er en nødvendig del av barnas lek. Foreldre opplevdes som forståelsesfulle når det kom til skader og så på dette som en del av hverdagen. Det eksemplifiseres ytterligere gjennom dette sitatet fra barnehagelærer 3: “Foreldre aksepterer skade så lenge en ansatt er til stede og kan forklare hva som har skjedd.”

Ved igangsettelse av risikolek løftet barnehagelærer 4 opp dette perspektivet: “Forsiktige barn trenger ikke like mye voksen tilstedeværelse nettopp fordi de er forsiktige, mens andre litt mer viltre barn må passes litt mer på.” Vedkommende lot noen barn klatre i trær alene som en følge av denne tankegangen.

Inne/Utemiljø

Intervjupersonene var enige om at innemiljøet satte klare begrensninger for hvor mye risikolek som fant sted. Dette fordi det ble mye støy når risikolek fant sted og dermed ble leken oftere avbrutt. Det var ulike begrunnelser for dette. Innemiljøet var for lite i form av at det ikke var plass til løping uten å avbryte andre leker. Det var heller ikke nok muligheter til avskjerming, og dermed ble det ikke mulig å ha forskjellige leker på ulike steder.

Barnehagelærer 4 hadde en del interessante synspunkter på innemiljøet. Vedkommende trakk frem det faktum at innemiljøet ofte er innredet med mange ulike leker som f.eks dukker, kjøkkenkrok, tegneblyanter ol, dette står i sterk kontrast til det åpne lekemiljøet man finner ute. Barnehagelærer 4 mente at innemiljøet med de nevnte lekene gjorde at barna ikke var like interessert i risikolek inne. Videre hevdet barnehagelæreren at innemiljøet var et sted for

planlagte og “styrte” aktiviteter, for eksempel pedagogiske aktiviteter som fokuserte på fagområdene eller bordaktiviteter som tegning eller brettspill. Dette medførte at ble det mindre risikolek inne. Avslutningsvis mente intervjupersonene at innemiljøet ga større sjanse for skade, fordi det som barnehagelærer 2 nevnte er “kantete og hardt”. Derfor ønsket intervjupersonene heller å fokusere på risikolek ute.

Våre intervjupersoner deler synet om at risikolek ikke nødvendigvis må tilrettelegges med noen konkret aktivitet, fordi tilrettelegging også handler om å akseptere risikoleken og gi barna lov til å leke risikofylte leker. Likevel var det noen eksempler på aktiv tilretteleggelse. Barnehagelærer 2 la ut matter slik at barna kunne lekeslåss. Barnehagelærerne hevdet at voksen tilstedeværelse var nødvendig under lekeslåssing, fordi barna skulle lære seg hva som er “innenfor” å gjøre i lekeslåssing og hva som blir “for voldsomt”.

Et annet eksempel var den såkalte “kasseleken”. Barna likte å klatre opp på kasser og hoppe ned. Barnehagelærer 1 satte ofte opp kassene sammen med barna slik at barna fikk medvirke. Denne leken ble ofte populær på avdelingen, og også yngre barn enn de som startet aktiviteten ville ofte være med. Istedenfor å avslutte leken innførte barnehagelæreren en grense på hvor høyt kassene kunne stables. Slik kunne hele barnegruppen delta og leken ble bevart.

Alle barnehagelærerne hadde opplevd skader som følge av risikolek. En av barnehagelærerne hadde opplevd at tenner hadde løsnet som følge av et fall fra et tre. En annen skade var hodeskade, for eksempel ved at barna hadde rullet ned en skrent og slått seg på en skjult stein i gresset. Arm- og beinbrudd var en annen skade som ble hyppig nevnt. Generelt mente barnehagelærerne at dette var relativt alvorlige skader, men ikke nok til at det ga noen negative konsekvenser for videre tilretteleggelse av risikolek.

Intervjupersonene var enig i at det skjedde mest risikolek ute. Det var en generell opplevelse av at det var enklere å ha risikofylte aktiviteter ute siden man ikke har de samme hindringene ute som man har inne. Barnehagelærer nummer 2 belyste utemiljøet slik: “det inviterer til risikolek på en mye mer naturlig måte enn innemiljøet.” På grunnlag av dette valgte barnehagelærerne å være ute når været tillot det og dra på tur 1-2 ganger i uken, gjerne til skogsområder. Her opplevde de at barna fikk oppleve risikolek ved å klatre i trær eller rulle ned skrenter.

Kjønnsforskjeller

Blant intervjupersonene var det stor enighet i at både gutter og jenter deltok i risikolek, men at gutter muligens likte lekeslåsning litt mer enn jenter. En av barnehagelærerne sa at “det er en kjensgjerning at gutter liker lekeslåsning bedre enn jenter.” Vedkommende hevdet på grunnlag av dette at man med fordel burde sette i gang lekeslåsning “oftere og tillate mer voldsom lekeslåsning for gutter, for å møte deres behov for lekeslåsning.” På tross av dette mente intervjupersonene at begge kjønn burde få muligheten til å delta i risikolek.

Fysisk motorikk

Majoriteten av barnehagelærerne påpeker at det er viktig å støtte barna på det nivået de er på motorisk, altså å hjelpe til der det trengs.

En av intervjupersonene var uenig og sa at det ikke er ønskelig å være for støttende, fordi dette kan føre til at barnet ikke får tilstrekkelig med utfordringer.

Det var også bred enighet om at alder spiller en stor rolle i tilretteleggingen av risikolek. Det ble sagt at “for en ettåring med begrenset motorikk vil det å reise seg og gå på beina innebære risiko, mens på den andre siden vil det for en femåring med god motorikk kreve mer for å kunne si at det utfører risikolek.” Dette kan for eksempel være å klatre i høye trær eller løpe i skogen.

Sikkerhetsfokusert samfunn

Barnehagelærerne var generelt enig i at det har blitt et økt fokus på sikkerhet. Ikke nødvendigvis blant barnehager og barnehagepersonell, men i samfunnet generelt. Presset kommer utenfra og dette var det spesielt to tydelige eksempler på. Barnehagelærer 3 fortalte at barnehagen hadde hengt opp en slengdisse i et tre. Denne måtte fjernes etter at kommunen kom på besøk og sjekket sikkerheten. Grunnen var at underlaget under slengdissen ikke var mykt nok og ikke møtte kommunens standarder for sikkerhet. Det andre eksemplet var en ny uteplass i barnehagen til barnehagelærer 4. Barnehagelæreren opplevde at den nye uteplassen hadde et større fokus på sikkerhet ved å for eksempel ha mykere underlag. Treet barna pleide å klatre i ble tatt ned og erstattet med et klatrestativ med mykt underlag. Dette klatrestativet ble ikke like hyppig brukt som det tidligere klatretreet. I tillegg til dette ble det flere lekeapparater og derav mindre åpen plass for løping på den nye uteplassen. Den nye

lekeplassen opplevdes altså som tryggere, men barna strevde i større grad enn før med å sette i gang lek.

Det var lite aktiv tilretteleggelse hos barnehagelærerne ute. Det handlet mer om at barnehagelærerne tillot treklating og lignende, uten voksen tilstedeværelse. Dette brukes senere for å drøfte både voksenrollen og den “moderne” voksenrollen i vårt sikkerhetsfokuserte samfunn.

Risikoanalyse

Barnehagelærerne utførte i varierende grad risikoanalyser. Det var vanlig å trekke opp risikoelementer fra uteplassen på møter, slik at man kunne bli enig om noen felles regler. For eksempel om det var lov å sykle opp bakken, klatre i treet eller rulle ned fra skrenten. Intervjupersonene utførte mange fortløpende risikoanalyser i løpet av hverdagen. Det var få formelle risikoanalyser og disse ble brukt lite fordi det var tidkrevende. Barnehagelærer 3 tok seg ofte i å spørre kollegaer når risikolek fant sted om hun var “for pysete nå?”

Erfaringer

Når det gjelder hvordan erfaringer beriker eller begrenser barns risikolek så var det litt delte meninger. Barnehagelærer 3 sier at hun har fått seg en “støkk” etter at hun har opplevd at barn skader seg, noe som har gjort at vedkommende har blitt mer forsiktig og bekymret. Hun sa videre at “det er skummelt å la barna klatre høyt i trærne, og jeg ønsker at det skal være nok voksne til stede før jeg tillater slik lek.” Som nevnt har vedkommende tatt seg selv i å spørre kolleger om hun var for pysete.

Dette står i sterk kontrast til de andre barnehagelærerne, som ikke ser på skader som en hindring i arbeidet med risikolek.

Barnehagelærer 4 sa “jeg har utvilsomt flest positive erfaringer med risikolek.”

Vedkommende mente at barna kunne leke på kanten av bryggen og begrunner det med at “om de ramler ut i vannet så er det bare å plukke dem opp igjen”.

Vedkommende mener at det er avgjørende at den voksne er komfortabel med det barnet holder på med, for å kunne tilrettelegge for ulike typer risikolek. Hen dro frem eksempler som at “en barnehagelærer som har erfaring med å klatre i trær vil være mer komfortabel med å sende barna opp i treet, mens en barnehagelærer som har mye erfaring med svømming og vann vil være mer komfortabel med å la barna padle i kano”.

Drøfting

I dette kapittelet skal vi drøfte funnene fra resultatkapittelet, og deretter koble dette resultatet opp mot teorikapittelet. På denne måten kan vi svare på vår problemstilling.

Voksenrollen

Tidligere i besvarelsen kan man lese om hvordan aktiv voksen deltakelse i risikolek er en viktig faktor. For eksempel legge vekt på kodete rom, skape slåsskultur eller delta på lik linje sammen med barna. Alt dette er meget gunstig, men setter store krav til barnehagelæreren. De nevnte arbeidsoppgavene handler nesten utelukkende om risikolek, men en barnehagelærer har andre arbeidsoppgaver som ikke omhandler risikolek, for eksempel foreldresamarbeid eller lek som er av roligere karakter enn risikolek. De mange arbeidsoppgavene kan bli en stressor (Haugen & Skogen, 2021, s. 191) og en av de største stressorene er følelsen av omfattende eller overveldende arbeidsoppgaver (Haugen & Skogen, 2021, s. 191). Poenget er at arbeidsoppgavene til en barnehagelærer er omfattende, og at dette kan gå på bekostning av risikoleken. Risikolek er som nevnt en lek som kan være kaotisk og passer seg best der det er nok areal for kroppslig utfoldelse (Storli & Sundt, 2014, s. 98). Dette kan gjøre at den blir bortprioritert, og leker som preges av orden møtes med større velvillighet av personalet (Storli & Sundt, 2014, s. 98). Denne neddyssingen av risikolek blir sannsynligvis enklere å gjennomføre når arbeidsoppgavene allerede oppleves som overveldende. På denne måten blir barnehagelærernes mange arbeidsoppgaver en faktor som gir konsekvenser for for mye risikolek som skjer i barnehagen.

Mange foreldre setter begrensninger på risikoleken og forstår ikke hvorfor det skal være rom for slik lek (Storli & Sundt, 2014, s. 99). Dette er ikke et syn alle intervjupersonene deler. Det er en felles oppfatning at foreldre forstår viktigheten av denne typen lek og ser på eventuelle skader som en del av hverdagen. Likevel kan man hevde at det oppstår problematikk ut fra utsagnet "foreldre aksepterer skade så lenge en ansatt er til stede og kan forklare hva som har skjedd." Dette høres overkommelig ut, men barnehagelærerens omfattende oppgaver (som drøftet i forrige avsnitt) kan medføre at voksen tilstedeværelse kan være krevende å få til. På denne måten kan man tenke seg at foreldre kan sette en stopper for risikoleken ved å kreve voksen oppmerksomhet i en hektisk hverdag. På tross av dette oppleves foreldre som en mye mer positiv faktor for tilretteleggelse av risikolek enn det som kommer frem i teorien.

Det er mulig å argumentere for at voksen tilstedeværelse er nødvendig i risikolek, enten for å skape en god slåsskultur eller for å berolige foreldre ved å vite hva som skjedde om en skade skulle oppstå. På tross av dette kan man argumentere for at barn som lekeslåss ofte har godt utviklede evner til å kunne ordne opp i leken selv, samt at leken sjeldent går over i ekte aggresjon (Storli & Sundt, 2014, s. 106-107). Ved å ha litt is i magen kan den voksne gi barna den tiden de trenger til å ordne opp i leken på egen hånd (Storli & Sundt, 2014, s. 107). Dette var det ingen av intervjupersonene som direkte nevnte, men det var eksempler på at barna fikk klatre i trær på egen hånd, noe som vitner om at man stoler på at barna mestrer å klatre i treet. Dette er nært knyttet til utsagnet fra barnehagelærer 4 som sier at “forsiktige barn trenger ikke like mye voksen tilstedeværelse nettopp fordi de er forsiktige, mens andre litt mer viltre barn må passes mer på.” Temperament kan brukes for å utdype dette. Noen barn er aktive, energiske og initiativrike, mens andre barn er rolig, forsiktig og engstelig (Askland & Sataøen, 2019, s. 97). Man kan tolke barnehagelærer 4 sitt sitat dithen at barn med et forsiktig og rolig temperament kan utføre mer risikolek alene enn barn med aktivt og energisk temperament. Dette setter krav til barnehagelæreren i form av at man har bygget en sterk relasjon til barnegruppen slik at man kan se individuelle forskjeller i barnas temperament. Resultatet av dette blir at personlighetsforskjeller blant barn og den voksnes evne til å skille på dette blir en faktor for hvor mye risikolek det gitte barnet får oppleve i barnehagen.

Inne/utemiljø

Flere av våre intervjupersoner uttrykker at innemiljøet er en hindring i deres barnehage. Risikolek er som nevnt en type lek som er preget av mer kaos enn orden og fungerer best der det er nok areal til kroppslig aktivitet. Derfor blir risikofylt lek ofte dysset ned, forvist eller forbudt inne (Storli & Sundt, 2014, s. 98). Intervjupersonene nevnte at det var krevende å sette i gang risikolek inne på grunn av manglende areal, og dette kan man knytte til trengselsstress. Trengselsstress kan kort forklares som sammenhengen mellom barns uenigheter seg imellom og trengsel om få tilgjengelige lekearealer (Fønnebø, 2014, s. 3). Altså at manglende areal inne medfører uenigheter og krancling rundt hva slags lek som skal foregå. Risikolek som kan kreve en del plass og er kaotisk kan dermed være krevende å sette i gang inne.

Barnehagelærer 4 hevdet at mangelen på risikolek inne ikke er på grunn av at leken er støyende, men fordi innemiljøet inviterer til en annen type lek. Her kan man trekke inn teorien

om kodede rom. Hvor sterkt kodet rommet er for en viss type aktivitet (Seland, 2012, s. 120-121). Innemiljøet er innredet slik at det inviterer til lek med dukker, familielek, brettspill, tegning osv. Utemiljøet, derimot med sine skrenter og trær, inviterer til klatring og rutsjing. Det er ikke like mange klatremuligheter inne og derav mindre risikolek. Det trenger altså ikke ha med at barnehagelæreren synes leken er for støyende, men at innemiljøet rett og slett ikke egner seg til risikolek. Videre vektlegger barnehagelæreren at innemiljøet i større grad er styrt av voksenstyrte aktiviteter. Som for eksempel samlingsstund, brettspill, tegning eller pedagogiske planlagte aktiviteter. Altså et “se hva jeg har laget miljø, kontra se på meg miljø” (Osnes et al., 2020, s. 176). På denne måten blir det ikke like mye rom for risikolek inne siden innetiden brukes til å gjøre andre aktiviteter. Dette medfører mindre tilretteleggelse av risikolek inne.

Likevel var det et par eksempler på aktiv tilretteleggelse av risikolek blant barnehagelærerne og en av disse var lekeslåssing. Å legge ut matter gjør at det oppstår mer boltring blant barna siden man tilrettelegger miljøet slik at det inviterer til lekeslåssing (Storli & Sundt, 2014, s. 109). Barnehagelærer 4 hevdet at risikolek ikke fant sted inne fordi miljøet ikke var lagd for det. “Matte” eksemplet viser at det er mulig å ha risikolek inne, det “kodede” innemiljøet er tross alt lagd av barnehagelærerne. Endringer i barnehagens innredning, som f.eks å legge ut matter, kan gjøre at innemiljøet i større grad enn før inviterer til risikolek. Bruk av matter gjør også at innemiljøet ikke blir like “kantete og hardt”, og dermed unngår man skader. Det siste eksemplet var “kasseleken”. Dette er enda et eksempel på hvordan endringer i avdelingens “koding” kan fremme risikolek på avdelingen.

Baksiden med lekeslåssing er nødvendigheten av voksen tilstedeværelse. Intervjupersonene mente dette var viktig for å kunne skape en god slåsskultur, for eksempel gjennom samtale og etablering av gode verdier (Lykkegaard, 2014, s. 69). Lekeslåssing setter altså noen krav til voksentettheten som kan gi konsekvenser for hvor mye risikolek som blir igangsatt på avdelingen. Så selv om man kan sette i gang gode risikofylte aktiviteter inne ved endring av rommets “koding”, så er det utvilsomt klare utfordringer ved innemiljøet med tanke på risikolek.

De nevnte eksemplene viser hvordan aktive voksne i risikoleken er gunstig. Annet enn dette var det lite aktiv tilretteleggelse, men alle la til rette for risikolek ved å tillate barna å gjøre risikofylte aktiviteter. Risikolek er naturligvis risikofyllt og inneholder muligheten for fysisk

skade (Sandseter, 2014, s. 14). Videre har det blitt et økt fokus på sikkerhet i samfunnet de siste tiårene (Sandseter & Kvalnes, 2021, s. 31). I tillegg til dette har alle barnehagelærerne opplevd relativt alvorlige skader på barn som følge av risikolek, for eksempel armbrudd, hodeskader eller tenner som har ramlet ut. Man kan tenke seg at dette kan gi en avskrekkende effekt og begrenset risikolek for barn. Barnehagepersonalets holdninger og oppfatninger av risiko vil påvirke hva de tillater av risiko i barns lek (Sandseter et al., 2014, s. 193). På tross av dette velger barnehagelærerne å gi rom for risikolek. Dermed blir barnehagelærerne sin tillatelse av risikolek en tilrettelegging, siden det finnes gode argumenter for å begrense risikoleken. Aktiv tilretteleggelse av miljøet er altså ikke nødvendig for å kunne si at man legger til rette for risikolek. Intervjupersonene la indirekte til rette for risikolek ved å for eksempel gå på tur i skogen og la barna utforske kroppslig.

De fleste av intervjupersonene delte den oppfatningen at risikolek skjer ute og gjerne i naturen, dette medførte at det var her barnehagelærerne la til rette for risikolek. Tanken om at naturen er en god plass for risikolek finner man igjen i forskning. Naturen med sine bratte bakker og høye trær inviterer til utfordrende klatring og rutsjing (Sandseter, 2014, s. 21). Derfor var barnehagene ofte på tur for å kunne gi barna rom for lek i naturlige omgivelser, for eksempel gjennom klatring, løping eller å stå ytterst på kanten av bryggen.

Kjønnsforskjeller

Når det gjelder kjønnsforskjeller og risikolek mente barnehagelærerne at det generelt var liten forskjell, men når det gjelder lekeslåssing velger gutter denne typen aktivitet oftere enn jenter. Dette støttes også i forskning. Lekeslåssing eller boltring appellerer i større grad til gutter enn jenter (Storli, 2014, s. 89). Denne forskjellen er intervjupersonene klar over og hevder den burde aksepteres. "Det er en kjensgjerning at gutter liker lekeslåssing bedre enn jenter." Det er som nevnt i teoridelen en biologisk forskjell mellom de to kjønnene og derfor kan man hevde at man fremfor å motvirke forskjellen kan se på det som at gutter og jenter har ulike behov og derav ulik lek (Storli, 2014, s. 93). Å være klar over denne kjønnsforskjellen kan gjøre at man kan sette i gang voldsommere risikolek for bare de barna (generelt gutter) som er interessert. På den måten slipper man å ta hensyn til barn som ikke er like glad i voldsom risikolek.

Likevel finnes det motargumenter for denne tankegangen. Det er ikke alle gutter som tiltrekkes av lekeslåsning (Storli, 2014, s. 90), og man kan dermed trekke den logiske slutningen at ikke alle jenter tiltrekkes av rollelek, og dermed heller ønsker å delta i lekeslåsning. I forrige avsnitt hevdes det at biologiske forskjeller er anledningen til at jenter og gutter leker ulikt, den andre siden hevder at barns ulike lekemønstre blir skapt av miljøet (Storli, 2014, s. 93). Det kan altså være jenter som ønsker å lekeslås, men blir stoppet av sosiale konstruksjoner. Kanskje jenter ikke tør å være med? Her blir voksenrollen sentral. Ved å ta styringen av aktiviteten kan man sørge for at barna blir introdusert for kroppslig samlek med andre på en trygg og god måte (Storli & Sundt, 2014, s. 107). Ved å se på lekeslåsning som en utelukkende gutteaktivitet kan man altså sette grenser for de jentene som faktisk vil delta i lekeslåsning. Så selv om biologiske forskjeller finnes, så oppleves det ikke gunstig å forsterke disse ved å ikke gi rom for jenter i risikolek. Barnehagelærernes syn på hvilke leker de ulike kjønnene foretrekker blir dermed en faktor for igangsettelse av risikolek.

Fysisk motorikk

Som nevnt i teoridelen vil barn med dårligere fysisk motorikk ha større mulighet for å skade seg enn barn med god fysisk motorikk (Sandseter & Kvalnes, 2021, s. 65).

Derfor er det viktig at også barn med sen motorisk utvikling får utfordret seg selv i form av risikolek, noe som bidrar til deres motoriske utvikling. Men hva har barns motoriske begrensninger å si for hvordan barnehagelærere legger til rette for risikolek?

Flere av intervjupersonene var inne på at de støtter barnet i ulik grad ut ifra hvilket motorisk nivå barnet ligger på. De er opptatt av å være mer tilstede og støtte opp om de barna som trenger det mest. Vygotskijs teori om stillasbygging handler om at barnet skal få kompetent læringsstøtte i den nærmeste utviklingssonen, der en støtter barnets mål eller motiv (Akslen & Moe, 2020, s.169-170). En av intervjupersonene utfordrer denne ideen, og ønsker derimot å la barna leke og ta risiko på egen hånd, uten for mye innblanding fra de voksne.

(Osnes et al., 2020, s. 173) påpeker i likhet med denne barnehagelæreren at barna bør få handlingsrom til å handle fritt og utforske, for å unngå at de går glipp av nødvendige førstehåndserfaringer.

Det oppleves som utfordrende for ettåringer å bevege seg ute på vinteren, når de må gå med store og tykke vinterdresser. Det er enighet blant intervjupersonene om at det er enklere for en

femåring å bevege seg i vinterdressen, fordi femåringen er større og har bedre motorikk. Alle intervjupersonene er tydelige på at det å bare gå på beina vil være en viss form for risiko, og bidra til utvikling av motoriske ferdigheter for ettåringen. Dette samsvarer med pensumteorien fra teoridelen, som sier at et av de største motoriske stegene for et barn er når det går fra krabbende stilling til, til å kunne gå sine første svaiende skritt (Sandseter & Jensen, 2014, s. 17).

Sikkerhetsfokusert samfunn

Det har som nevnt blitt et økt fokus på sikkerhet i samfunnet, dette gjelder naturligvis også i barnehager (Sandseter & Kvalnes, 2021, s. 31). Dette har gitt noen konsekvenser for barnehagelærerens tilretteleggelse av risikolek. Barnehagelærer 3 hadde et konkret eksempel på dette. I barnehagen hadde de hengt opp en “slengdisse” i et tre, men denne måtte bli tatt ned fordi underlaget ikke var innenfor sikkerhetsstandardene kommunen fulgte. Videre opplevde barnehagelærer 4 en endring etter at barnehagen fikk ny uteplass. Den opplevdes som tryggere, men barna strevde i større grad enn før med å sette i gang lek. Dette kan knyttes til begrepet affordances. Altså hva slags muligheter et miljø inviterer til (Meer, 2018, s. 172). Den forrige lekeplassen med sine store flate områder og bratte bakker inviterte til høy fart og klatring, mens den nye lekeplassen har innskrenket den åpne plassen og fylt den opp med lekeapparater. Det populære klatretreet ble erstattet med et lekestativ med mykere landing. Dette medførte mindre risikolek blant barna siden løpemulighetene ble færre og klatringen ikke var like spennende på lekeapparatet som i klatretreet. Slik blir sikkerhetsfokus fra samfunnet en faktor barnehagelærerne må ta stilling til ved igangsettelse av risikolek.

Her kan man igjen trekke opp behovet for voksen tilstedeværelse. Som nevnt la barnehagelærerne til rette for risikolek inne ved å gjøre endringer i avdelingens “koding” eller være til stede for å skape en sunn slåsskultur. Dette står i sterk kontrast til utetiden hvor barna fikk frie tøyler til å styre leken. Det er altså mindre aktiv deltakelse fra voksne ute enn inne. Sannsynligvis siden utemiljøet har andre affordances eller som barnehagelærer 2 sier at “det inviterer til risikolek på en mye mer naturlig måte enn innemiljøet”. Utsagnet støttes i teorien ved at “naturlekeplasser fører til mer entusiastisk, aktiv og utfordrende lek blant barn” (Sandseter, 2014, s. 21). Ser vi dette i lys av barnehagelærerens 4 sitt utsagn om endret lekeplass pga sikkerhet så stemmer ikke dette helt. Vedkommende opplevde at det ble mindre risikolek blant barna i den nye sikkerhetsfokuserte uteplassen. Med det økende

sikkerhetsfokuset er det ikke like mange affordances ved utemiljøet som inviterer til risikolek. Dette medfører at man ikke nødvendigvis lar barna få erfaringer med risikolek bare ved å være ute, men at voksne må være aktive også her. Inne var hovedfokuset tilretteleggelse av miljøet ved å legge ut matter, ute derimot kan fokuset være voksen deltakelse. For eksempel ved å sette igang og delta i “Tikken”, “Stiv heks”, “Haien kommer” eller lignende aktiviteter. Ved å delta som likeverdige deltakere så anerkjenner du barns kroppslighet, gjør det tryggere å delta for andre barn og dette kan føre til økt engasjement fra barna i andre lek- og læringssituasjoner (Storli & Sundt, 2014, s. 107 og 109). Ved å ta en styrende rolle blir barna introdusert for kroppslig samlek med andre på en trygg og god måte (Storli & Sundt, 2014, s. 107). Dette viser at aktive voksne muligens er en viktigere faktor for risikolek i vårt nye “sikkerhetssamfunn” enn det var tidligere.

Risikoanalyse

Intervjupersonene føler altså at sikkerhetsfokuset i samfunnet setter noen begrensninger. En konsekvens av sikkerhetsfokuset i samfunnet er risikoanalyser. Risikoanalyse er en studie av risiko for å forstå og beskrive risiko knyttet til en bestemt aktivitet (Rausand & Utne, 2009, s. 3). Intervjupersonene opplevde formelle risikoanalyser som tidkrevende, og derfor ble de ikke prioritert. Det betyr ikke at risikoanalyser ikke fant sted. Barnehagene pleide å løfte opp risikoelementer fra barnehagens uteplass og bli enig om felles regler. I tillegg utførte barnehagelærerne fortløpende risikoanalyser i løpet av dagen etter hvert som risikolek fant sted. Her blir det naturlig å trekke inn barnehagelærerens profesjonelle skjønn.

Barnehagelæreren bruker sine fagkunnskaper og erfaringer til å gjøre det beste valget for barnet i øyeblikket (Hennum & Østrem, 2022, s. 60). Videre har pedagogiske ledere ifølge lovverket et særlig ansvar for større beslutninger knyttet til det pedagogiske arbeidet (Lundestad, 2021, s. 229). Dette medfører at man til en viss grad må stole på at barnehagelærere og pedagogiske ledere utfører gunstige risikoanalyser med godt faglig skjønn. Barnehagelærer 1 viser at risikoanalyse med godt faglig skjønn er mulig ved å tillate “kasseleken” med noen begrensninger fremfor å stoppe leken. Dermed kan man hevde at formelle risikoanalyser ikke er nødvendig fordi barnehagelærere har et godt faglig skjønn.

Faglig skjønn har også en bakside. Faglig skjønn utføres som nevnt på grunnlag av barnehagelærerens fagkunnskaper og erfaringer. Dette kan medføre at det oppleves som synsing (Hennum & Østrem, 2022, s. 61). En formell risikoanalyse konkretiserer analysen

gjennom fastsatte spørsmål og kan tydeliggjøre om det er behov for risikoreduserende tiltak (Rausand & Utne, 2009, s. 3-5). Det kan derfor være nødvendig med formelle risikoanalyser likevel. Alle intervjupersonene nevnte at de hadde opplevd relativt alvorlige skader. Det kan være fordi risikolek som nevnt inneholder risiko for fare, men det kan også være en risikoanalyse med uheldig faglig skjønn som resulterte i skade. Her kunne en formell risikoanalyse vært gunstig. Barnehagelærer 3 nevnte at hun tidvis måtte spørre andre ansatte om “var jeg for pysete nå?” Her kan en formell risikoanalyse være gunstig for at man i mindre grad må stole på sitt eget profesjonelle skjønn, og heller stole på den formelle risikoanalysen. Dette fører oss videre til hva tidligere erfaringer har å si for igangsettelse av risikolek.

Erfaringer

Hvilke erfaringer barnehagelæreren har kan ha stor betydning for hvordan vedkommende legger til rette for risikolek. Som nevnt har den ene intervjupersonen blitt mer bekymret etter uønskede hendelser som har oppstått. Dette står i stor kontrast til de resterende intervjupersonene, som ikke kan kjenne seg igjen i at negative erfaringer hindrer dem i tilretteleggingen av risikolek. Dette til tross for at alle barnehagelærerne som ble intervjuet har opplevd omtrent samme konsekvenser i form av skade på enkeltbarn. Det man kan tolke ut ifra at det er store individuelle forskjeller på hvordan uønskede hendelser er med på å forme barnehagelærernes syn på risikolek. Dette kan man knytte til at ansattes “holdninger til og oppfatninger av risikolek vil ofte påvirke hva de tillater av risiko i barns lek” (Sandseter, 2014, s. 193). Den ene intervjupersonen som “synes det er skummelt å la barna klatre høyt” setter altså begrensninger til barnas risikolek. Intervjupersonen begrunnet dette med at tidligere opplevelser har gitt en “støkk”. Det er altså tidligere negative erfaringer som sannsynligvis har vært med å forme vedkommendes holdninger og oppfatninger om risikolek i en ugunstig retning. Dette medfører at barnehagelæreren setter grenser ved barnas risikolek, for eksempel ved å ikke la dem klatre høyt nok til å kjenne på risikomestringen eller ved å sette krav til voksen tilstedeværelse.

Den andre siden belyses godt gjennom dette sitatet: “Om de ramler ut i vannet så er det bare å plukke dem opp igjen.” Denne barnehagelæreren hadde “utvilsomt flest positive erfaringer med risikolek”, og det er tydelig. At barna ramler ut i vannet hadde kanskje skremt barnehagelæreren i avsnittet over, men denne barnehagelæreren har andre holdninger og oppfatninger, noe som igjen gjør at barna får oppleve mer risikolek i barnehagen. Dette viser

hvordan negative erfaringer kan medføre mindre risikolek for barna, mens positive erfaringer kan gi mer risikolek for barna. På denne måten blir tidligere erfaringer en faktor for tilretteleggelse av risikolek.

I tillegg nevnes det at en barnehagelærer tillater mer av den type lek som hen selv har erfaring med. Dette står i stil til teorien. Som nevnt i teoridelen er kvinner generelt sett mindre erfarne enn menn med f.eks lekeslåsing, noe som kan gjøre at det blir vanskelig for dem å se verdien i denne type lek (Sandseter & Jensen, 2014, s. 99). Så uansett hvilke aktiviteter den voksne har erfaring med, kan det tyde på at vedkommende ser mer verdi og nytte i aktivitetene som hen selv har lekt som barn.

Konklusjon

Problemstillingen vår er: "Hvordan barnehagelærere legger til rette for risikolek, og hvilke faktorer som påvirker tilretteleggingen."

Når det gjelder hvordan barnehagelærere legger til rette for risikolek, fant vi to hovedskiller, nemlig ute og inne.

Ute la intervjupersonene lite aktivt til rette for risikolek. Dette kan også bli sett på som en tilretteleggelse fordi leken blir tillatt, fremfor begrenset. Intervjupersonene legger til rette ved å gå på tur og lar barna klatre eller utforske skrenter. Her er den voksne tilstedeværelsen lav. Barna tar i bruk invitasjonene til risikolek som finnes i utemiljøet på egen hånd, og møter få begrensninger fra de ansatte.

Inne var det større grad av aktiv tilretteleggelse fra de voksne. Intervjupersonene tilpasset miljøet ved å legge ut matter eller bygge kasser med barna, slik at barna kunne hoppe ned. Den voksne tilstedeværelsen var større inne fordi innemiljøet ikke i like stor grad inviterte til risikolek, dermed ble det mer aktive voksne. Leken mottok mer motstand inne pga støynivå, arealmangel og voksenstyrte aktiviteter, derfor var voksne mer aktive for å sørge for en gunstig risikolek inne.

Besvarelsen vektlegger sju kategorier som er sentrale når det kommer til tilretteleggelse av risikolek. Disse kategoriene er voksenrollen, inne/utemiljø, kjønnsforskjeller, fysisk motorikk, sikkerhetsfokusert samfunn, risikoanalyse og erfaringer. Disse skal nå presenteres med en kort oppsummering av faktorenes konsekvenser for tilrettelegging i risikoleken.

Voksenrollen

Aktive voksne kan fremme risikolek, sammenlignet med inaktive voksne. Det forutsetter at man setter av tid til det i det generelle arbeidet. De mange arbeidsoppgavene kan medføre mindre risikolek for barna. Foreldre opplevdes ikke som en hindring, men kan bli det om arbeidsoppgavene blir for mange. Personlighetsforskjeller blant barn kan være en faktor for hvor mye risikolek barnet får oppleve i barnehagen, men forutsetter at den voksne ser forskjellene og tillater ulike aktiviteter for ulike barn.

Inne/utemiljø

Innemiljøet ga klare begrensninger i form av støynivå og plassmangel, men medførte at det ble flere aktive voksne. Dette fordi miljøet ikke inviterte til risikolek i like stor grad som utemiljøet, og de voksne følte derfor at de hadde større ansvar for å berike risikoleken inne. Utemiljøet ga barna mange invitasjoner til risikolek, men medførte dermed at de voksne ble mer passive.

Kjønnsforskjeller

Ved å erkjenne kjønnsforskjeller kan man sette i gang gunstige leker for de som ønsker å delta, men dette kan medføre at ikke alle tør å delta. Det er generelt en opplevelse av at begge kjønn deltar i risikolek, men at gutter foretrekker lekeslåssing i litt større grad enn jenter. Dette kan komme av biologiske forskjeller, men også et resultat av miljøpåvirkning.

Fysisk motorikk

Barn med dårlig motorikk har større vansker for å delta i risikolek enn barn med god motorikk. Videre vektlegges det at spesielt de yngste kan møte på denne utfordringen. I tillegg vil dårlig motorikk øke faren for eventuelle skader.

Sikkerhetsfokusert samfunn

Det er et økende sikkerhetsfokus i samfunnet som setter noen begrensninger ved barnas risikolek, for eksempel ved ny uteplass. Dette kan medføre at barnehagelærere må være mer aktive ute enn før, for å observere og ivareta barns sikkerhet. I den sammenheng setter de voksne begrensninger for risikoen barna utsettes for i leken.

Risikoanalyse

Ved å stole på barnehagelærerens faglige skjønn kan man spare mye tid og likevel sette i gang risikolek, men baksiden er at det kan bli synsing. Her kan en formell risikoanalyse fremme mer risiko, enn ved å utelukkende stole på faglig skjønn.

Erfaringer

En barnehagelærer med negative erfaringer tillater mindre risikolek enn noen med positive erfaringer, til en viss grad. Likevel er det ikke alle som påvirkes negativt av negative erfaringer. I tillegg vil en barnehagelærer legge til rette for den typen lek som vedkommende selv har erfaring med.

Tanker videre:

Faglig sett mener vi at det rettes for lite fokus mot barns risikolek, fordi risikoleken ofte kommer i skyggen av andre typer lek som rollelek og konstruksjonslek. Gjennom arbeidet med bacheloroppgaven har vi tilegnet oss mye kunnskap om hvordan barnehagelærere jobber med risikolek i barnehagen, og hvilke metoder vi kan ta i bruk selv. Vi har lært hvilke av intervjupersonenes holdninger og verdier som vi ønsker å ta med inn i yrket, og hvilke feller vi ønsker å unngå.

Vi ønsker som snart nyutdannede barnehagelærere å ta med oss det vi har lært gjennom bacheloroppgaven inn i arbeidslivet, fordi vi tror det er et område vi kan tilføre noe positivt til i de fleste barnehager. I vår barnehage skal barna få muligheten til å utfolde seg aktivt i form av risikolek, og lære at det å slå seg stort sett ikke er farlig.

Litteraturliste

- Akslen, Å. & Moe, R. (2020). *Barnehagepedagogikk: ei innføring for studentar*. Det Norske Samlaget.
- Askland, L. & S. Sataøen (2019). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (4.utg.). Gyldendal.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6.utg.). Gyldendal.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7.utg.). Gyldendal.
- Dalland, O. (2021). *Metode og oppgaveskriving* (7.utg.). Gyldendal.
- Fønnebø, B. (2014). *Areal til skapende lek, læring og utforskning i barnehagen*. Tidsskrift for nordisk barnehageforskning, 7, s. 3.
- Haugen, R. & Skogen, E. (2021). Trivsel, stress og jobbtilfredshet. E. Skogen, R. Haugen, M. Lundestad & M. Slåtten (Red.), *Å være leder i barnehagen* (3.utg.), (s. 191). Fagbokforlaget.
- Hennum, B. & Østrem, S. (2022). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. 2017. *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.
<https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Larsen, A. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Fagbokforlaget.
- Lundestad, M. (2021). Pedagogisk ledelse av medarbeidere i et relasjonelt perspektiv. E. Skogen, R. Haugen, M. Lundestad & M. Slåtten (Red.), *Å være leder i barnehagen* (3.utg.), (s. 229). Fagbokforlaget.

Lykkegaard, M. (2014). Kamp, leg og slåskultur. E. Sandseter & J. Jensen (Red.), *Vilt og farlig-om barns og unges bevegelseslek* (s. 69). Gyldendal Akademisk.

Meer, A. (2018). Tidlig utvikling hos de minste barna i alderen 0-1 år. E. Sandseter, T. Hagen. & T. Moser (Red.), *Kroppslighet i barnehagen: Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (3.utg.), (s. 172). Gyldendal.

Osnes, H., Skaug, H. & Kaarby, K. (2020). *Kropp, bevegelse og helse i barnehagen* (3.utg.). Universitetsforlaget.

Rausand, M. & Utne, I. (2009). *Risikoanalyse-teori og metoder*. Tapir akademisk forlag.

Sandseter, E. (2014). Boblende glede og sug i magen: Risikofyllt lek i barnehagen. E. Sandseter & J. Jensen (Red.), *Vilt og farlig-om barns og unges bevegelseslek* (s. 14 & 17-21). Gyldendal Akademisk.

Sandseter, E. & Kvalnes, Ø. (2021). *Risikofyllt lek: En etisk utfordring*. Universitetsforlaget.

Sandseter, E., Sando, O., Pareliussen, I. & Egset, C. (2014). Kan man unngå det uunngåelige? Skader og sikkerhetsfokus i norske barnehager. E. Sandseter & J. Jensen (Red.), *Vilt og farlig-om barns og unges bevegelseslek* (s. 193). Gyldendal Akademisk.

Seland, M. (2012). *Rom for barnehage*. Vigmostad & Bjørke.

Storli, R. (2014). Born to be wild-barns boltrelek og lekeslåsning. E. Sandseter & J. Jensen (Red.), *Vilt og farlig-om barns og unges bevegelseslek* (s. 89-91 & 93). Gyldendal Akademisk.

Storli, R. & Sundt, M. (2014). Boltrelek og lekeslåsning i et barnehagepedagogisk perspektiv. E. Sandseter & J. Jensen (Red.), *Vilt og farlig-om barns og unges bevegelseslek* (s. 98-99, 106-107 & 109-110). Gyldendal Akademisk.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*.
Universitetsforlaget.