

**Hvordan tar barn i bruk de mulighetene
uterommet kan gi i relasjonsleken?**

**-En observasjonsstudie av hvordan noen barn
leker sammen i barnehagens uterom.**

Mari Olerud

2011

**Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier, Master i
barnehagepedagogikk**

Forord

Dette arbeidet har vært en lang, slitsom og spennende prosess som jeg ikke ville vært foruten.

Jeg har flere å takke for god hjelp underveis. Min første veileder, Nina Rossholt fortjener absolutt en takk, hun pekte meg i retning av mye spennende stoff og hjalp meg med å finne fokus i en jungel av teorier.

Min nåværende veileder Anne Greve, har hjulpet meg fremover i skriveprosessen, og det ville nok ha gått mye tråere uten hennes råd og tips til både videre lesning og den oppgaven jeg nå kan stå med i hånda. Takk for gode tilbakemeldinger, og at du har hatt tro på meg hele veien Anne!

Barnehagen jeg fikk lov å være forskerspire i, og alle barna jeg fikk tillatelse til å observere og være sammen med i fem uker. De ansatte tok også godt i mot meg. Uten dere hadde ikke dette arbeidet vært mulig å gjennomføre.

En takk sendes også til dere andre som har lest min oppgave og kommet med nyttige tilbakemeldinger. Jeg holder meg her til ”ingen nevnt – ingen glemt”. Dere vet hvem dere er.

En spesiell takk rettes også til Dag.

Summary

In my master thesis I wanted to focus on the outdoor environment of the norwegian kindergarten, and how this room or place can afford play between children. My main research question is: "How does children make use of the possibilities that the outdoor room/place can afford in relational play?"

To find an answer to this, I have used a fenomenological approach when it comes to theory and method. I am influenced among others by the French philosopher Maurice Merleau-Ponty. The term lifeworld and the body as a subject together with theories on play, relations and place make out the main part of my theory. In addition, hermeneutics and grounded theory are important factors of my method. I base this on theories developed by Heidegger and Gadamer amongst others.

To collect data for my work, I spent two days a week for five weeks in a traditional kindergarten during their outdoor playtime. I was interacting with the children both as a participant in their play and as an observer from the outside. To document my data I used a notebook where I wrote down play observations and thoughts on what I saw in the everyday life of their playtime. After I had finished my field work, I decided to use five of the observations I had written down. These observations have made the platform of what I build my master thesis on.

My results are based on the observations I have done and the analyses that came of this. I found a few things that stood out and seemed to be important in the children's outdoor relational play. In short, what I found out was this; the importance of acknowledging each other, testing their own and others' boundaries, the choice of a place out of interest, to create meaning through play and through the use of a place, and to create places not available to everyone. These were all factors that seemed important to the children I observed. They used the outdoor environment as a room to do all this. The way they did it varied from child to child, but it was clear to me that the outdoor environment afforded play, and the children used this room in a way that suited them. The way I see it, the outdoor environment is a place that children use to their benefit, so that children of different age and base can share the same experience and share a common ground and be joined in relational play.

Innholdsfortegnelse

FORORD.....	2
SUMMARY	3
INNHALDSFORTEGNELSE	4
1.0 INNLEDNING	5
1.1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN.....	5
1.2 PROBLEMSTILLING	6
1.3 AVGRENSNING.....	8
2.0 TEORI.....	10
2.1 VITENSKAPSRETNING	10
2.2 KROPPENS FENOMENOLOGI	11
2.3 LIVSVERDEN.....	12
2.4 KROPPEN SOM SUBJEKT	12
2.5 RELASJONER.....	14
2.6 LEK OG LEKTEORI.....	15
2.7 MATRIALITET/MATRIALE.....	16
2.8 ROM, MELLOMROM OG STED	17
2.9 NATURROMMET.....	22
2.10 SIKKERHET OG RISIKO	24
3.0 METODOLOGI.....	27
3.1 HERMENEUTIKK	27
3.2 GROUNDED THEORY.....	28
3.3 VALIDITET	29
3.4 VALG AV BARNEHAGE.....	31
3.5 PRESENTASJON AV METODE	32
3.6 ETIKK.....	37
3.7 GJENNOMFØRING.....	39
3.8 METODE FOR ANALYSE AV OBSERVASJONER.....	39
4.0 OBSERVASJONER.....	41
4.0.1 Observasjon 1.....	41
4.0.2 Observasjon 2.....	45
4.0.3 Observasjon 3.....	49
4.0.4 Observasjon 4.....	51
4.0.5 Observasjon 5.....	55
4.1 OPPSUMMERING AV OBSERVASJONENE OG FUNN.....	58
4.2 REFLEKSJONER OG DISKUSJON	60
5.0 KONKLUSJON.....	70
5.1 STUDIENS RELEVANS FOR BARNEHAGEFELTET	71
5.2 VEIEN VIDERE	72
6.0 LITTERATUR	73
7.0 VEDLEGG	76
7.1 VEDLEGG 1	76
7.2 VEDLEGG 2	78
7.3 OVERSIKTSSKISSE OVER BARNEHAGENS UTEOMRÅDE	81

1.0 Innledning

1.1 *Bakgrunn for oppgaven*

Jeg har så lenge jeg kan huske vært interessert i naturen på et eller annet nivå om det hadde med dyr, skog, blomsterenger eller gressplenen rundt huset å gjøre. Jeg kan fortsatt si at jeg er interessert i naturen, men jeg ser naturen med andre øyne nå som jeg er voksen. Jeg vil aldri kunne gå tilbake og si at sånn eller sånn var naturen for meg som barn. Jeg ser naturen gjennom øynene til en voksen, en førskolelærer, en kvinne og et menneske med erfaring med natur på godt og vondt. Jeg kan huske vennskap som ble styrket gjennom lek, og vennskap som ikke varte på grunn av det samme. Mye av leken i min egen barndom skjedde utendørs, og kanskje er det derfor jeg synes dette er et spennende felt. Min utfordring gjennom dette arbeidet er å skrive en oppgave basert på observasjoner mange år etter at jeg selv var i samme alder uten å legge egne følelser inn i dette. Jeg har hatt et ønske om å skrive en oppgave som ikke presenterer en rekke selvfølgeligheter om at det å leke ute er bra kun fordi man er ute. Det er flere interessante innfallsvinkler for å få til dette, og nettopp det å se på naturen som rom, en arena for læring, lek og sosialt samspill er kun en del av et hele. Hvordan barna benytter uterommet til grovmotorisk lek og til å styrke relasjoner, er noe jeg har sett og fundert på når jeg har jobbet som førskolelærer. Nå har jeg en mulighet til å fordype meg i observasjoner og fagstoff omkring temaet for å se nærmere på hvordan mulighetene ligger til rette for dette i barnehagen.

Like før jul skiftet jeg veileder fordi jeg følte dette var riktig for min oppgave. Det var vitenskapsretningen som gjorde utslaget, og jeg kjente meg tryggest innenfor den fenomenologiske tankegangen. Jeg tror jeg kom styrket ut av dette valget om å skifte veileder fordi jeg ble tvunget til å se hvor jeg følte at jeg hørte hjemme. Selv om det ikke er et "must" å ha fotfeste innenfor en retning mener jeg dette har vært med på å styrke min oppgave og min forståelse av vitenskapsteori. Jeg måtte ta et valg, og dette valget har jeg ikke angret på.

1.2 Problemstilling

Hvordan tar barn i bruk de mulighetene som uterommet kan gi i relasjonsleken?

Min problemstilling har jeg formet ut ifra at jeg har en forforståelse basert på erfaring om at barn leker annerledes ute enn inne. Selv om dette ikke er en komparativ oppgave som sammenligner utelek og innelek, har interessen for temaet kommet gjennom min erfaring med barns lek, både ute og inne, som førskolelærer i barnehagen. Kunnskap om og holdninger til barns utelek er noe det finnes lite forskning på, og i norske barnehager er utetida, spesielt i sommerhalvåret, en betydelig del av hverdagen til mange barn og voksne i barnehagen. Det er de siste årene gjort noe mer forskning på barns utelek (Canning, 2010; Moser & Martinsen, 2010; Niklasson & Sandberg, 2010; Waller, Sandseter, Wyver, Årlemalm-Hagsér, & Maynard, 2010). I 2010 kom *European Early Childhood Education Research Journal* ut med et spesialnummer hvor forskning på barns utelek fra flere ulike land var samlet. En av artiklene påpekte at: "The role of outdoor play should be challenged in order to advance understanding in this area" (Waller, et al., 2010:438). Det framheves altså at det trengs mer forståelse og kunnskap om barns utelek for å kunne komme videre på dette forskningsområdet, og mer kunnskap behøves for at de ansatte skal kunne gjøre en bedre jobb. Erfaringsmessig setter de fleste barn pris på å få leke ute i sommerhalvåret, men jeg skal ikke her hevde hva grunnen til dette er. "...summarised that young childrens enthusiasm for outdoor play is widely recognised, but the factors that contribute to it are less well understood" (Storli & Hagen, 2010:448). I følge Storli og Hagen vet man altså ikke nødvendigvis hva det er med dette rommet som gjør at det er populært for barn å leke i. De bidragende faktorene er ikke kjent, kanskje på grunn av manglende forskning på akkurat dette området. Uterommet sett i sammenheng med relasjoner og interaksjon er noe jeg ser på som lite utforsket. Det har vært vanskelig å finne relevant fagstoff om dette, og jeg har benyttet meg av det jeg har visst om fra før, men også gått vekk fra barnehagefeltet for å utvide mulighetene for å finne aktuelt stoff til min oppgave. Som problemstillingen min forteller, er det uterommet og relasjonene som er mitt hovedfokus. Ved å se nærmere på disse begrepene ønsker jeg å komme nærmere inn på hva det er med uterommet som kan innby til relasjonslek. Med relasjonslek mener jeg måter å leke på hvor barn er sammen og har kontakt enten fysisk, verbalt, eller

nonverbalt. Med uterom mener jeg et fysisk eller mellommenneskelig rom under åpen himmel.

Jeg har tidligere erfart at ute er de større barna ikke så avhengige av de voksne, og mange voksne reagerer da med å bli stående på ett sted til barna oppsøker dem. I tillegg er sikkerhet i dag et økende fokus i flere barnehager, og dette kan ha konsekvenser for hvordan noen voksne ser på uteleken. Man kunne også se for seg at de voksne i barnehagen løp rundt for å passe på at barna ikke skadet seg, men det er ikke mitt inntrykk at det er slik. De voksne jeg har jobbet med i barnehagen, har hatt et avslappet forhold til barns lek, selv om man alltid kan jobbe med å stille seg spørsmål om hvorfor man reagerer og tenker som man gjør ovenfor andre mennesker, om de er barn eller voksne. Selvrefleksjon for å bidra til positiv utvikling for seg selv og egen arbeidsplass er like viktig i barnehagefeltet som i andre yrker slik jeg ser det. Barnehagefeltet behøver å utfordres, og på den måten mener jeg vi har mulighet til å bli bedre på det vi i dag vet mindre om. Som nevnt, støtter jeg meg til påstanden om at de fleste barn liker å leke ute, men at vi ikke nødvendigvis vet hva som gjør dette rommet i barnehagen så attraktivt. Dette kan slik jeg ser det også knyttes til natur, og her støtter jeg meg på Niklasson og Sandberg (2010):

”Nature is an environment where both children and adults can find peace and relaxation from the stress of everyday life, and increase their playfulness and feelings of freedom. The adults serve as models and influence children during their development and this also applies to nature experiences” (Niklasson & Sandberg, 2010:487).

Voksne vil alltid være forbilder for barn, både på godt og vondt. Ved å øke kunnskapen vår om uterommet og bli mer bevisste våre handlinger og holdninger, vil vi som ansatte i barnehagen kunne ha mulighet til å gjøre en bedre jobb og ha en positiv innflytelse på barns syn på natur. Dette kan være spesielt viktig i en tid da kvalitet er et begrep som ofte blir en målestokk på hvor mye barn lærer tradisjonelt sett, gjerne i form av stillesittende aktiviteter foran PC, i samlingsstund og skolelignende, tradisjonelle lærings situasjoner hvor resultater kan måles med skjemaer og karakterer (Stortingsmelding 41, Kvalitet i barnehagen). Barnehagen har særegenhet og egenverdi. Det er stadig diskusjoner i media om hva barnehagen bør eller skal være, og ofte sees den som et forberedende ledd til skolen. Barnehagen har

muligheter som ikke skolen har, og omvendt, men dette er en diskusjon jeg ikke skal gå nærmere inn på i dette arbeidet.

I norske barnehager og norsk tradisjon står naturen og tur-kulturen sterkt. Kanskje er det noe med frihetsfølelsen som ofte trekkes fram av friluftsfolk som Dag Hessen, som er noe av grunnen til at man velger å begi seg ut i naturen (Hessen, 2011). Vi beveger oss mindre i hverdagen enn før, og bevegelsen i nettopp hverdagen, trekkes fram som viktig for kroppen (Ogre, 2009). Noe av dette er grunnen til at jeg synes det er viktig å skrive en masteroppgave om barns hverdag med fokus på uterommet og hva som skjer i uteleken. Uterommet er et rom som kan innby til mange typer lek, ofte aktiv grovmotorisk lek, men også rolig lek. Dette vil jeg gå nærmere inn på senere i oppgaven.

1.3 Avgrensning

Jeg kommer ikke til å ta for meg hverken begrepet vennskap eller kjønn i dette arbeidet. Dette er et bevisst valg tatt ut ifra refleksjoner omkring temaet jeg skriver om og ut i fra mitt valg av problemstilling. Vennskapsdiskursen er en svært omfattende diskurs, og det å skulle definere vennskap er ikke noe jeg har ønske om. Det er ikke sikkert at jeg hadde vært i stand til å sette et godt skille mellom hva som er et vennskap og hva som er en relasjon. Dette er delvis på grunn av at jeg ikke var i barnehagen over lengre tid. Det er ved kortere feltarbeid utfordrende å komme nær nok til å kunne si hva som er et vennskap og hva som ikke er det. Selv om to barn har en relasjon, betyr det ikke at det er det samme som et vennskap. Fokuset jeg har hatt i dette masterarbeidet baserer seg ikke på vennskapsbegrepet eller kjønnsbegrepet, men omkring uterom og relasjoner. Når det kommer til kjønnsdiskursen er dette også et tema som jeg har valgt å ikke gå nærmere inn på. Dette er fordi det er relasjonene barna i mellom og rommet de befinner seg i, jeg har funnet interessant. Kjønn har ikke vært noe jeg har lagt spesielt merke til i leken. De gangene barn av ulike kjønn lekte sammen, var de stort sett sammen på like premisser slik jeg ser det. Simone de Beauvoir er en av flere som har skrevet om hvordan man erfarer verden gjennom kroppen, og dermed ikke nødvendigvis på bakgrunn av kjønn. Jeg synes hun får dette fram på en god måte i dette sitatet:

”In girls as in boys, the body is first of all the radiation of subjectivity, the instrument that makes possible the comprehension of the world: it is through

the eyes, the hands, that children apprehend the universe, and not through the sexual parts” (Beauvoir, 1984:295).

Dette er beskrivende for hvorfor jeg velger å ikke ta for meg kjønnsbegrepet. Jeg så i feltarbeidet ikke etter ”kjønnet” lek, og dette kan selvfølgelig ha hatt innvirkning på hva jeg observerte.

Her er en kort oversikt over de ulike kapitlene som følger;

I kapittel 2 tar jeg for meg teori og det faglige grunnlaget for mitt masterarbeide. Herunder beskrives vitenskapsretningen jeg har valgt meg, samt teori om hva jeg har lagt vekt på i forhold til problemstilling og analyser. I kapittel 3 tar jeg for meg metoden jeg har benyttet meg av og der tilhørende temaer. I kapittel 4 legger jeg fram mine observasjoner og analyser, samt refleksjoner rundt disse. I kapittel 5 tar jeg for meg konklusjon og studiens relevans for barnehagefeltet. Kapittel 6 inneholder litteraturen jeg har benyttet meg av, mens kapittel 7 inneholder vedlegg bestående av informasjonsbrev til foreldre og foresatte i min forskningsbarnehage, samt bilder av uterommene barna lekte i.

2.0 Teori

I dette kapittelet om teori tar jeg for meg vitenskapsteori og teorier om lek, kropp, relasjoner, fenomenologi, materialitet, rom, mellomrom, sted, natur, og sikkerhet og risiko. Dette gjør jeg for å skape en grundig faglig plattform for mitt arbeid. Det er disse teoriene jeg tar utgangspunkt i når jeg analyserer og reflekterer rundt mine observasjoner senere i oppgaven.

2.1 Vitenskapsretning

Jeg har blitt inspirert til å benytte meg av fenomenologisk litteratur av å lese blant annet Maurice Merleau-Ponty, Gunvor Løkken, Eva Johansson og Jan Bengtsson. Dette er en retning jeg synes passer for meg, selv om jeg synes det har vært vanskelig å måtte velge en retning. Så langt jeg har forstått kan det jeg ønsker å se på, kobles til en del av fenomenologien, nemlig livsverdensontologi. Jeg ønsker å se på fenomenet kropp i bevegelse. Hvordan er kroppen i relasjon med andre kropper og rommet? Jeg ønsker ikke å skrive en filosofisk oppgave, men en oppgave inspirert av filosofi, og forankret i vitenskapsteori.

Selv om jeg har valgt å skrive innenfor en fenomenologisk retning, er jeg også til en viss grad inspirert av mer postmoderne tilnærminger som for eksempel poststrukturalisme (Hultman & Taguchi, 2010; Rhedding-Jones, 2005b, 2007) og faget samfunnsgeografi (Cresswell, 2004). Fenomenologien tar som ordet spiller på, for seg fenomener og har utgangspunkt i filosofiens dype røtter (Greve, 2007). Begreper som "kropp" og "subjekt" står sentralt i min oppgave, og det er interessante diskurser rundt disse begrepene innenfor ulike vitenskapsteoretiske retninger.

I den ontologien som er en del av fenomenologien, skiller man mellom monisme og dualisme. I livsverdensontologien, som er en kritikk av både monismen og dualismen, benyttes ikke begrepet materialitet fordi verden sees på som sammenflettet og helhetlig. I følge Merleau-Ponty er kroppen subjektet, og subjektet er kroppslig (Merleau-Ponty, 1994 [1945]). Med dette synet på verden kan ikke mennesket skilles fra omgivelsene rundt, vi er en del av verden.

Jeg opplever av og til skillene i vitenskapsteorien som kunstige, og setter ved dette spørsmålsteget til om det alltid er nødvendig å skille disse i så stor grad som det

gjøres i dag. Peter Moss (2007) argumenter for at ved å tviholde på de ulike vitenskapsretningene kan man risikere å hindre utviklingen til faget snarere enn å bedre den. Dette fordi det er så stor forskjell mellom de ulike diskursene. Han argumenterer derfor for større grad av brobygging i mellom vitenskapsretningene for å dra forskningen i samme retning og for å kunne ganne fagfeltet barnehage på en bedre måte (Moss, 2007). Dette synes jeg er interessant i forhold til hvor jeg har valgt å plassere meg vitenskapsteoretisk sett. For min oppgave tror jeg det vil være nyttig å ta med ulike perspektiv. Da jeg leser Hultman og Taguchi (2010) opplever jeg at de snakker om det samme som Merleau-Ponty tar opp i "Kroppens fenomenologi" (Merleau-Ponty, 1994 [1945]). De sier det med andre ord, men de snakker om at man må se barnet og klatrestativet som en enhet som påvirker hverandre. Nettopp dette er for meg fenomenologi. Jeg opplever at Hultman og Taguchi (2010) i sin artikkel kritiserer en gammeldags måte å tenke fenomenologi på. Slik jeg leser Merleau-Pontys "Kroppens fenomenologi" sier han allerede i 1945, da boken først kom ut, at verden og subjektet er sammenflettet og må sees i ett i forbindelse med livsverden. Dette er noe som har blitt stående som noe av kjennetegnet ved fenomenologien. Fenomenologien har selvsagt forandret seg og utviklet seg siden 1945, men i det store og det hele er det fortsatt aktuelt å se på teoretikere som Merleau-Ponty.

Et av Merleau-Pontys egne eksempler på hvordan kroppen er i verden, er hvordan den blinde mannen benytter stokken som en forlengelse av seg selv. Han benytter stokken til å se med, og oppfatter den som en del av seg selv.

2.2 Kroppens fenomenologi

Fenomenet kropp og hvordan kroppen er i, eller bebor verden, er noe den franske filosofen Merleau-Ponty brukte mye av sitt liv til å fundere og skrive om. "Ved at betrakte kroppen i bevegelse ser man lettere, hvorledes den bebor rummet (og tiden forøvrigt), fordi bevegelsen ikke kun underkaster seg rummet og tiden, men aktivt tager dem på sig, overtager dem i deres opprinnelig betydning, som udviskes i de etablerede situasjoners banalitet" (Merleau-Ponty, 1994 [1945]:47). Nettopp dette å betrakte kroppen i bevegelse mener jeg er interessant fordi det sier noe om hvordan vi oppfatter et rom eller et sted. Dette vil jeg knytte særlig til barn. Slik jeg ser det, beveger barn seg annerledes ute og inne, det samme gjør av og til voksne. Dette kan i barnehagen selvfølgelig komme av de reglene voksne bestemmer skal gjelde inne,

men det kan også ha noe å gjøre med hva rommet i seg selv gjør med oss. Ute har vi større plass, inne er det trangere og ofte mer folksomt, noe som krever at man tar mer hensyn til hverandre enn det man behøver ute.

2.3 Livsverden

Begrepet livsverden ble i sin tid lansert av Edmund Husserl, den moderne fenomenologiens grunnlegger (Bengtsson, 2005). Dette har ifølge Bengtsson hatt stor påvirkningskraft på vitenskapen innen visse disipliner av kvalitativ forskning. ”Livsverden är ursprungligen ett filosofiskt begrepp med kunskapsteoretisk och ontologisk innebörd som utanför filosofin har utövat stor dragningskraft på framför allt samhällsvetenskaplig teoribildning och forskning” (Bengtsson, 2005:9). Selv om begrepet *livsverden* opprinnelig kom fra filosofien, har det altså fått betydning innenfor samfunnsvitenskapelige fag. Flere filosofer har senere bidratt til å utvikle dette begrepet videre, blant annet Maurice Merleau-Pontys ”være til verden” (Bengtsson, 2005:10) som jeg vil benytte meg av i dette arbeidet. Fra fransk kan dette også oversettes til å tilhøre verden. Mennesker tilhører verden og sees på som sammenflettet og i ett med den. Vi vil alltid være i verden, men på den annen side er verden her før vi blir født og etter at vi dør (Greve, 2007). Dette har, slik jeg ser det, bidratt til å utvikle begrepet og gjøre det mer håndgripelig. Selve fenomenologien som vitenskapsretning er bygd opp på en tanke omkring subjektivitet heller en objektivitet. Ordet ”fenomen” kommer fra gresk og betyr ”det som viser seg” (Bengtsson, 2005:12). Fenomenologien handler om nettopp det; å se på det som viser seg. Det som viser seg, er også nødt til å vise seg for noen, og herfra kan man slik jeg ser det, koble sammen fenomenologien og subjektet.

2.4 Kroppen som subjekt

Når jeg skriver at jeg vil se på kropp, mener jeg ikke kroppen som objekt, men som subjekt. Hvordan man *er* kropp og ikke har kropp er noe både Løndal (2010a) og Greve (2007) har skrevet om med utgangspunkt i Merleau-Ponty (1994 [1945]). Man kan aldri velge å ikke være i kroppen. Barn bruker tilsynelatende kropp mer aktivt til å lære enn det voksne gjør, kanskje på grunn av at vi voksne har tilegnet oss og blitt vant til et verbalt språk. Barn er også stadig i utvikling og mestrer stadig nye ferdigheter kroppslig. De vokser og blir større og sterkere, og det de gjør mye, blir de

ofte gode på. Læringen for barn kan dermed bli mer praktisk og kroppslig. Hva rommet gjør med hvordan vi benytter kroppen vår fysisk i relasjon med andre kropper og rommet i seg selv, er noe jeg har villet gå nærmere inn på i dette arbeidet.

Det å se kroppen som et subjekt er ikke noe nytt. Det er skrevet en god del om temaet med utgangspunkt i Merleau-Pontys filosofi (Greve, 2007; Rossholt, 2009), men jeg mener at det allikevel er interessant fordi det kan være lett å tenke på "kropp og sjel" som to ulike ting, slik blant andre Descartes sto for (Bengtsson, 2001). Vi mennesker er uløselig knyttet til kroppen vår enten vi vil eller ikke. "Fenomenologien beskriver subjektets eksistens i livsverden, det vil si verden slik den opptrer i form av erfaringer og opplevelser" (Greve, 2007:20). Det er med kroppen vi beveger oss sammen med andre, og det er med kroppen vi møter andre kropper som vi skaper relasjoner med. "For Merleau-Ponty er subjektet framfor alt den egne levde kroppen" (Bengtsson & Løkken, 2004:562). Det er denne måten å tenke subjekt på som jeg støtter meg på i mitt arbeid. Bengtsson og Løkken beskriver det også nærmere:

"Som subjekt er den egne kroppen ikke i rom og tid som trær og busker, bord og stoler, men 'den bebor rommet og tiden' som det heter i Phénoménologie de la perception. For den egne kroppen oppstår et levd rom og en levd tid gjennom kroppens væren-til-verden (être-a-monde), gjennom dens interaksjon og kommunikasjon med verden" (Bengtsson & Løkken, 2004:563).

Dette er ofte tydelig på småbarnsavdelinger hvor det verbale språket ikke har utviklet seg fullt ut enda. Her blir det desto viktigere å kunne kommunisere med kroppen, både for barn-barn relasjoner, men også for voksen-barn relasjonene (Rossholt, 2009). Barna er avhengige av at de voksne møter dem på deres premisser for at de skal få uttrykt det de ønsker. Disse kroppslige møtene skjer også mellom større barn og voksne selv om det brukes et verbalt språk i tillegg. Det å kunne uttrykke hva man vil gjennom et nonverbalt språk er en forsterkende faktor i hvordan vi kommuniserer. Slik jeg ser det blir nettopp dette svært tydelig i en barnehagehverdag hvor det er en del regler og grenser for hvordan man får bruke kroppen inne og ute. Dette gjelder spesielt på avdelinger for de eldste barna hvor det å løpe og rope ofte er momenter som er viktige i leken, men som i all hovedsak refereres til som uteaktiviteter.

Knut Løndal har i sin doktorgradsavhandling "Revelations in bodily play" (2010) tatt for seg barns aktive lek ute i skolefritidsordningen. Han ser på noe av det samme jeg

har hatt fokus på i mitt feltarbeid, nemlig den kroppslige leken i forbindelse med uterommet. ”The study shows that the children’s experience of places are closely associated with their own bodily play there” (Løndal, 2010a:20). Jeg ser ingen grunn til at ikke det samme skulle kunne gjelde for barn i barnehagen. Barns kroppslige lek er viktig for hvordan de oppfatter steder. Steder eller rom trenger ikke å være fysiske, de kan også være mellommenneskelige rom (Løndal, 2010a). Ved at barn kan ha muligheten til å skape sine egne rom, kan de også ha muligheter til å skape seg relasjoner og erfaringer ved kroppslig lek som gjør dem godt rustet i andre situasjoner. Løndal (2010a) trekker også fram kroppslig lek, eller bodily play, som en meningsskapende aktivitet. Barna skaper mening på stedene de leker gjennom nettopp den aktive leken. Ved at de får erfaring med å leke og bruke kroppen i naturen kan de lære og få erfaring med både hvordan kroppen er i naturen, og hvordan naturen virker inn på kroppen. Jeg får inntrykk av fra det Løndal skriver at de voksne ikke er særlig deltagende i denne leken. Her vil jeg også støtte meg på Pia-Maria Ivarsson (2003). Hun refererer til Marie-Louise Hjort (1996) som har studert hvordan lek kommer til uttrykk i den svenske førskolen.

”Hjort hävdar at leken inte har en framträdande roll i förskolan utan att lek ofta får ge vika för andra aktiviteter och at personalen sökte sig till andra sysslor när barnen lekte. I barnens värld däremot har leken stor betydelse. Barnen själva ansåg att leken var viktig och at det var rolig att leka” (Ivarsson, 2003:37).

Hun sier her noe av det samme som Løndal trekker fram, at barna oppfatter leken som meningsfull. Dette gjør ikke nødvendigvis de voksne i den svenske førskolen, og jeg vil påstå at det samme kan gjelde for den norske barnehagen. I min tid ute som forsker i barnehagen så jeg sjelden voksne som involverte seg i barnas lek. Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven under kapittel 4.1.

2.5 Relasjoner

Max van Manen (1990) skriver om teorier for å kunne forstå relasjoner mellom mennesker. Han benytter begrepene ”*lived space* (spatiality), *lived body* (corporeality), *lived time* (temporality) and *lived human relation* (relationality or communality)” (Manen, 1990:101). Disse fire begrepene er med på å skape det vi

kaller livsverden, vår levde verden og de kan bidra til å gi en forståelse av menneskers relasjoner til hverandre og verden. Oversatt til norsk blir disse begrepene levd rom, levd kropp, levd tid og levd relasjon. Han skriver videre om *lived human relation*, altså levd relasjon:

”...is the lived relation we maintain with others in the interpersonal space that we share with them. As we meet the other, we approach the other in a corporal way: through a handshake or by gaining an impression of the other in the way that he or she is physically presented to us” (Manen, 1990:104-105).

Sett ut i fra dette sitatet, er mennesker i relasjon til hverandre gjennom å dele rom. Denne måten å tenke på relasjoner støtter jeg meg på, basert på livsverdensbegrepet. Mennesker interagerer med verden på samme måte, vi er i verden sett i lys av levd rom, levd kropp, levd tid og levd relasjon.

2.6 Lek og leketeori

Gjennom min oppgave benytter jeg lek-begrepet både for seg selv, men også i sammenheng med relasjonsleken. Jeg ønsker ikke å komme med noen definisjon på lek, men heller gjøre rede for hvordan jeg forstår lek som handling og aktivitet. For å gjøre dette støtter jeg meg i stor grad til Gadamerens syn på lek. I følge Maria Øksnes er Gadamer av den oppfatning at: ”Leken foregår i mellomrommet; mellom de som leker” (Øksnes, 2010:179). Slikt sett er ikke leken kun en aktivitet, men noe som foregår i relasjonene mellom mennesker eller ting. Hun forklarer videre:

”Leken hos Gadamer betraktes som noe som skjer mellom de som leker og som rekker langt utover de lekendes bevissthet. Det handler om å være en kroppslig deltager på innsiden av leken hvor barna gir seg helt over til leken og hvor lekens bevegelser blir viktigere enn det hvert individ bidrar med” (Øksnes, 2010:180).

Dette er et utsagn jeg ser i sammenheng med fenomenologien, og det jeg har skrevet om kropp tidligere. Relasjonen mellom de lekende trekkes her fram som viktig. Dette

med lekens bevegelser er noe som handler om å bli oppslukt av leken slik at vi glemmer tid og sted.

”Buytendijk hevder at spontan bevegelsestrang er et grunnleggende trekk ved lek og at lek utføres gjennom kroppsbevegelser. Disse bevegelsene er ikke et middel til noe bestemt, men inngår som en vesentlig bestanddel i leken. De er lekens natur.”(Øksnes, 2010:184)

Dette handler om å bli oppslukt av leken, og kan blant annet forklares ved å bruke metaforen pendelbevegelse. Man går hit og dit i leken uten et forhåndsbestemt mål, man blir lekt av leken i en relasjon enten med et annet menneske eller et objekt (Øksnes, 2010). Lek forstås her som at man blir trukket inn i en hendelse. Øksnes (2010) gir blant annet eksemplene det å glemme tiden ved at man blir engasjert i en spennende samtale, eller en bok som man ikke klarer å legge vekk. Leken bare skjer på samme måte som erfaring. Det er en aktivitet som man kan miste seg selv i. ”En slik lek er en relasjon vi går inn i, hvor aktiviteten er et mål i seg selv; selve det å eksistere som menneske” (Øksnes, 2010:203). Ved å se på lek på denne måten er ikke lek noe som kun er forbeholdt barn, men leken kan sees på som en tilstand som voksne mennesker også tar del i, uten at de nødvendigvis kaller det lek.

2.7 Matrialitet/matriale

Matrialitet er et begrep som kanskje benyttes mer av poststrukturalister enn av fenomenologer. Jeg velger allikevel å trekke dette begrepet fram her for å se på hvordan vi forholder oss til verden rundt oss.

Vann, trær og asfalt er alle materialer som kan være inspirasjon til lek, utforskning og bevegelse. Hvordan subjektet sees på i relasjon til materialene, varierer imidlertid en god del innenfor forskningens vitenskapsteoretiske retninger. Jeg synes det er interessant å se på hvordan man tenker på tingene rundt seg.

Innenfor livsverdensontologien sees subjektet som en del av det som er rundt. Helheten er her viktig. En spade blir en forlengelse av barnets arm, og barnet blir en del av klatrestativet eller akebrettet det sitter i, eller rommet det oppholder seg i. Innenfor poststrukturalismen har subjekt og materialer i større grad blitt sett som adskilt. Barnet skulle tradisjonelt sees på som selvstendig og adskilt fra miljøet rundt

seg (Hultman & Taguchi, 2010:525). De kan virke inn på hverandre, men er to ulike ting (Hultman & Taguchi, 2010). På denne måten skiller fenomenologien seg fra poststrukturalismen. Hultman og Taguchi bryter her med tradisjonen innenfor poststrukturalismen, og jeg ser her paralleller til livsverdensontologien ved at materialet kan virke inn på subjektet. "When we read the photographic image of the girl and the sandbox horizontally instead of vertically, as suggested above, we are able to think that the sand and the girl are doing something to each other simultaneously" (Hultman & Taguchi, 2010:530). Ved at ting eller materialer kan ha innvirkning på barns lek, snakker man innenfor poststrukturalismen om at ting kan ha agentskap. Det at materialet kan ha en påvirkning på subjektet er noe jeg skriver mer om innenfor rombegrepet; hvordan rommet kan gjøre noe med deg.

2.8 Rom, mellomrom og sted

I dette kapittelet går jeg inn på begrepene rom, mellomrom og sted. Jeg vil her klargjøre ulike betydninger og nyanser i disse begrepene blant annet ved å benytte meg av litteratur fra samfunnsgeografi.

Begrepet rom er på norsk et relativt snevert begrep. Jeg velger derfor å støtte meg i de engelske begrepene "place" og "space" for å få en bredere plattform å stå på begrepsmessig. Videre i oppgaven vil jeg benytte meg av de norske begrepene rom og mellomrom.

"The word place hide many differences. One confusing aspect of the genealogy of place is that place stands for both an object (a thing that geographers look at, research and write about) and a way of looking. Looking at the world as a set of places in some way separate from each other is both an act of defining what exists (ontology) and a particular way of seeing and knowing the world (epistemology and metaphysics)" (Cresswell, 2004:15).

Ved at begrepet rom (place) kan være både et objekt og en måte å forstå ting på, får begrepet en videre betydning enn det vi legger i begrepet rom i en hverdagslig forstand. Det er skrevet mye om disse begrepene innenfor samfunnsgeografien. Tim Cresswell (2004) skriver om place (rom) som en måte å forstå verden på, og at mye av det som foregår, skjer i spaces (mellomrommene). Rom er noe vi mennesker kan

skape oss, ved at vi for eksempel møblerer en tom leilighet. På denne måten skaper vi noe eget, et eget sted eller rom som sier noe om oss til omverdenen og som gir oss mening. Ved at rom kan være en måte å forstå verden på, tolker jeg dette som at man ser verden ut fra hvor man er og hva man har opplevd tidligere. Dette kan også sees i sammenheng med horisont-begrepet som ble brukt av både Heidegger og Gadamer (Greve, 2007). Dette forklares blant andre av Greve (2007) i hennes doktorgrad: "Horisonten kan sies å være en del av forforståelsen, den farger en persons oppfattelse av den verden vedkommende befinner seg i. Horisonten både avgrensner og begrenser utsynet, samtidig som den er bevegelig" (Greve, 2007:80). Horisontbegrepet står her i tilknytning til hermeneutisk metode som jeg tar for meg i metodekapittelet, kapittel 3, litt lengre ut i oppgaven. Ved at rom kan være en måte å forstå verden på, er også dette begrepet knyttet til hermeneutikk. Edward Casey har også skrevet en del om begrepene place og space i forhold til fenomenologi, filosofi og geografi.

"...I shall presume the importance of the distinction between place and space, taking 'space' to be the encompassing volumetric void in which things (including human beings) are positioned and 'place' to be the immediate environment of my lived body" (Casey, 2001).

Her underbygger han teorien om at et rom eller mellomrom ikke nødvendigvis må være et fysisk sted, det kan være et mellomrom mellom mennesker.

Cresswell forklarer at utviklingen av 'rom' eller place, som konsept innenfor samfunnsgeografien kom seint på 70-tallet, og kunne spores tilbake til "...the philosophies of meaning – particularly those of Heidegger and Merleau-Ponty" (Cresswell, 2004:12). Her knyttes samfunnsgeografien opp mot meningskapende filosofi og fenomenologi. "Neighborhoods, villages, towns and cities are easily referred to as places and these are the kinds of places that most often appear in writing on place" (Cresswell, 2004:11). Det er som han sier, lett å tenke på store byer som steder eller rom, men et sted eller et rom kan også være en krok i et rom, som gir en spesiell mening for noen. Slik jeg tolker det kan dette rommet da være et mellomrom for noen, og samtidig et rom for andre. Et rom kan skapes og behøver ikke være fysisk. Rommet påvirker oss ofte mer enn vi er klar over, og dette må da også nødvendigvis gjelde innenfor forskningen.

I 2010 ble det startet et forprosjekt på temaet barn og rom fra forskningsrådets side. Dette var i forbindelse med ”Utdanningsforskning fram mot 2020 (UTDANNING2020)”. I beskrivelsen heter det: “Forprosjektet *Places for Learning, Care and Growth - The Physical Environments in Early Childhood Education and Care Institutions (ECECI) in Norway* skal undersøke sammenhengen mellom arkitektur og læring, omsorg og dannelse i barnehagen” (Ellingsen, 2010). Prosjektet skal se på hvordan ulike pedagogiske rom påvirker barn, og hvilke prinsipper og kriterier som er nødvendige for å oppnå en syntese mellom arkitektur, lekeplassutforming og pedagogisk praksis.

Forskningsrådet skriver på sin nettside:

“Vi vet at rom og miljø spiller en sentral rolle i barns fysiske og psykososiale utvikling og dannelse, men vi mangler mye kunnskap om hvordan rom og arkitektur påvirker læring og pedagogiske aktiviteter, sier Atle Krogstad. Han leder forprosjektet og er førsteamanuensis ved Dronning Mauds Minne Høgskole for førskolelærerutdanning i Trondheim” (Ellingsen, 2010).

Ifølge Krogstad opplever, erfarer og skaper barn steder og rom annerledes enn voksne gjør. Dette er noe jeg støtter meg til og vil komme tilbake til i mine observasjoner og analyser.

Jeg skiller altså her mellom rom og mellomrom, eller place og space, ved at et rom er et sted eller mellomrom som gis mening. Et mellomrom blir ut i fra hva jeg har forstått, et sted som ikke har mening for alle, men kun for noen. Grensen mellom place og space er dermed relativt flytende slik jeg ser det, og et mellomrom for noen kan være et rom for andre.

Begrepet hemmelige rom som jeg tar for meg nedenfor, kan slik jeg ser det knyttes til space-begrepet. utfordringer i forhold til disse begrepene vil jeg komme tilbake til i analysene og refleksjonene mine.

Hva slags lek innbyr et rom til? Dette er et spørsmål som av og til reises i forkant av møblering og bygging av nye rom, eller om et rom ikke har den effekten det var tenkt fra arkitekten eller barnehagepersonalets side. Med rom mener jeg her ikke bare et rom i et hus, det kan også være et rom ute i skogen, hagen, eller i en barnehages uteområde. Et klassisk eksempel på bruken av rom er at en lang gang kan innby til

løping, eller at et tre ute med lave greiner og god tilgjengelighet for barn, ofte inviterer til klatring. Gibson (1986) kalte dette affordanse, og jeg kommer nærmere inn på dette lengre ned i kapitlet. Ute kan barna oppleve mer frihet med hensyn til bevegelse, stemmebruk, aktiviteter og lekekamerater på tvers av avdelingene. Det er muligens lettere å finne sine egne hemmelige rom å leke i ute uten avbrytelser fordi det er større plass ute, og flere muligheter til å gjemme seg litt bort. Med hemmelige rom mener jeg rom som ikke er synlige eller tilgjengelig for alle.

”Secret places are a part of the physical environment that could not easily be visually controlled or approached by the staff and represent an important quality for children’s play, both indoors and out. Secret places are well known as small hidden areas that add a particular value to children’s playgrounds” (Moser & Martinsen, 2010:465).

Slike rom finnes ofte i norske barnehagers uterom i form av en stein eller busk, et lekehus, eller en bakke som skjerner innsyn. Andre steder som ikke er laget med tanke på barns lek, men som allikevel er interessante å leke i, blir gjerne spennende fordi man er helt eller delvis skjult for flertallet. Jeg vil her koble begrepet hemmelig rom til det engelske ‘space’ som jeg på norsk definerer som mellomrom.

Det er gjerne slik at relasjoner blir viktige i barns lek. Det er ofte samspillet barna i mellom, eller samspillet mellom barn og rom som gjør at det skapes mening i leken og som bidrar til at leken kan gå videre. Dette er noe Morris (2004) sier svært godt;

”Place is an interaction between the child and her surroundings, rather than a defined locality. A place is not just a place within itself; it must be seen in relation to those people who live and move within this place” (Morris, 2004, p. 180).

Det er altså interaksjonen mellom barnet og rommet som avgjør om rommet får mening i leken, disse faktorene må sees i sammenheng. Ut i fra denne måten å se rom på kan et rom også være et mellommenneskelig rom, slik jeg har nevnt i kapittel 2.5 om relasjoner, og ikke kun et fysisk rom.

Når jeg ønsker å studere barn ute i naturen, kommer det av at jeg har en forforståelse av at rommet gjør noe med leken og jeg synes uterommet er interessant å reflektere

rundt. I forhold til et fenomenologisk vitenskapssyn gjør rommet noe med oss, det har en påvirkning på oss, og vi påvirker rommet. James Jerome Gibson brukte om denne påvirkningen begrepet *affordance*, eller *affordance* på engelsk (Gibson, 1986). Dette begrepet handler om nettopp det at rommet gjør noe med oss. Hvis et tre har lave greiner, innbyr det til å klatres i. Hvis vi ser en knapp, innbys vi til å trykke. Dette betyr i midlertidig ikke at en gjenstand taler likt til alle mennesker. Det handler like mye om hvordan man ser potensiale i rom og gjenstander. En tømmerstokk kan for eksempel være en balansestokk for et barn, og en hest for et annet barn. Vi oppfatter, ofte ubevisst, at rommet rundt oss påvirker oss til handling om det er aktivt eller passivt. Et forsøk på en definisjon fra min side, vil ut i fra dette være at et rom er et sted som har fått mening eller betydning for noen. Her vil jeg også trekke inn van Manen (1990). Hans begrep *levd rom* og *levd relasjon* sier noe om at det er en sammenheng mellom mennesket og rommet, ved at det sett ut i fra et livsverdensperspektiv er slik at alt som finnes i verden hører sammen og er sammen.

Rommet har altså en innvirkning på oss mennesker. ”Rummet er en del av genstandsfeltet og influerer således på forskerens relation til sine informanter, roller og metodestrategier” (Gulløv & Højlund, 2006:131). Med støtte i dette, vil rommet dermed også ha innvirkning på den forskningen som gjøres. Jeg mener derfor det er relevant å ta rommet med i betraktning som en viktig faktor i hvordan vi oppfører oss. Her vil jeg også trekke inn begrepet ”*levd rom*” fra van Manen (1990). Det er en relasjon mellom menneske og rom.

Steder eller roms betydning er som sagt av relevans i forskning, også under forskning på barn. Det er en sammenheng mellom steder og sosialt liv (Gulløv & Højlund, 2006). Med steder mener jeg ikke her det samme som rom. Slik jeg ser det blir et sted et rom som ikke har fått betydning enda. Det jeg finner interessant ved nettopp uterommet er at det ikke alltid er klare normer eller regler om hva et uterom skal eller kan benyttes til. Det finnes selvsagt regler for hva som er lov til å gjøre ute, som at man ikke skal slå, eller være slem mot andre. Uterommet er, i likhet med innerrommet, slik jeg tolker det et pedagogisk rom, fordi det på et eller annet plan er en tanke bak hvordan det ser ut på et uteområde, og hva slags gjenstander som befinner seg der. Med pedagogisk rom mener jeg her at det er noen grunntanker bak hvordan rommet skal benyttes. Dette må nødvendigvis være voksenstyrt på grunn av faktorer som budsjetter og økonomi, men ofte ser man eksempler på at de eldste barna i barnehagen, særlig deres siste halvår kan ha en tendens til å kjede seg noe,

fordi de har utforsket og utfordret de aller fleste aspektene ved en statisk lekeplass. ”Selv om man studerer barn på steder utformet *for* barn, er det ikke det samme som at forstå, hvordan stederne er utfylt *af* barn” (Gulløv & Højlund, 2006:132). Barn velger gjerne å leke hvor voksne går rett forbi. Det er ikke nødvendigvis noen sammenheng mellom det voksne tenker er interessant for barn, og det barna selv søker. Barn omdefinerer ofte steder og rom til andre aktiviteter og skaper andre meningssammenhenger enn det voksne har tenkt. Blant annet med utgangspunkt i dette, ønsket jeg å se på naturen som rom, og hva som kan innby til lek og relasjonsskapning her.

2.9 Naturrommet

Hvor befinner naturen seg i barnehagen? Det er relevant å tenke at naturen ikke bare kan begynne utenfor gjerdet, men så fort man åpner døra eller vinduet. Om et rom har store vinduer ut mot trær og hage kan man få en følelse av å befinne seg i naturen selv om man i realiteten sitter trygt og beskyttet innendørs. Hvor naturen starter kan i mange tilfeller diskuteres uten at jeg ønsker å komme med et enkelt svar på dette. For noen er natur ensbetydende med uberørt natur, mens det for andre kan være mauren på asfalten utenfor ei høyblokk i en by. Derimot mener jeg det er et viktigere spørsmål hvordan de voksnes oppfattelse av naturen kan være med på å påvirke barna til å finne stedene de er på berikende, utfordrende og spennende. Barn ser av og til muligheter der vi voksne ser hindringer og problemer, og det er barna som er mitt hovedfokus i denne oppgaven. En søledam kan for et barn være en uendelig stor glede, men for en voksen som kun ser utfordringene og jobben med å skifte klær på barna senere, blir den samme søledammen et symbol på en jobb man ikke er villig til å ta. Kanskje sier man til barna at de ikke får lov å leke i søledammen, eller man oppfordrer til videre lek fordi man ser at det skaper glede og engasjement. Hvordan man håndterer en slik situasjon kommer an på hva slags forhold man har til barn, lek og materialer og om man har reflektert over hva som kan skape glede for barn.

Barnehagens uterom er et rom jeg kunne tenke meg å se på fordi dette er et sted som barna er i kontakt med til daglig, både for de eldste og de yngste barna. Et av spørsmålene jeg har stilt meg underveis i dette prosjektet er; hvor velger barna å leke og hvorfor nettopp her? ”Ut fra vår erfaring er det en kjensgjerning at personalet tenker rom, mens barna ”gjør” rom, det vil si at de skaper rom gjennom handling, for

eksempel lek” (Moser, 2008:34). Dette er en erfaring jeg kjenner igjen. Voksne og barn opplever av og til de samme stedene på forskjellige måter. Barn har av og til andre definisjoner på ting enn oss voksne. Et godt eksempel på dette er for meg begrepet ”snarvei”. For meg er en snarvei en vei som er kortere enn å gå rundt, og begrepet er ofte knyttet til tid. For mange barn er en snarvei en vei som er mer interessant, og tar som regel lengre tid å gå fordi det skjer noe spennende der. En snarvei blir for meg et mellomrom, men for barnet er det kanskje et rom fordi dette stedet blir meningsfullt, og ikke bare et sted man passerer.

”Der er steder og der er mellomrum, og de vægtes forskjelligt og sees forskjelligt. Inden for børnehaverammen er der langt mer bevågenhet på børnenes lege i de veldefinerte rom end på dem, der finner sted på trappeafsats, i depoter, i lysskakter” (Gulløv & Højlund, 2006:145).

I mitt arbeid ønsker jeg å se nærmere på disse mellomrommene og rommene i barnehagen, steder som ikke nødvendigvis defineres av de voksne som pedagogiske rom og som kanskje befinner seg litt i grenseland.

Det å få leke på naturlekeplasser eller i et uteområde som ikke er ryddet for alt av farer og utfordringer er noe som det fokuseres på i mange natur- og utebarnehager. De som argumenterer for denne leken, trekker ofte inn hva naturen gjør med leken. De ser tydelig at naturrommet har en påvirkning på barna, og at barna virker inn på naturrommet (Kaarby, Eidal, & Løken, 2004; Moser, 2008). Ved at barnet og rommet sees i sammenheng viser de også til hvordan barn har mulighet til å kunne leke i dette rommet ut i fra kroppens egne premisser. ”Det kan virke som barna tar innbydelsene til aktivitet fra naturen enten det er klatretreet, den liggende trestammen, skrentene, skråningene eller et spikkeemne og utforsker mulighetene til aktivitet ut fra sine egne forutsetninger” (Kaarby, et al., 2004:82). Ved at de her trekker fram begrepet innbydelse fra naturen er det naturlig for meg å se dette i sammenheng både med begrepet affordanse og en fenomenologisk tankegang. Ved at barn kan få leke ut i fra egne forutsetninger, ser jeg også en sammenheng til barnas muligheter for å kunne lære seg å bedømme hva som er farlig og hva som er sikkert. Dette vil variere fra barn til barn, og det må erfares med egen kropp. Sikkerhet og risiko er begreper som derfor er relevante å trekke fram slik jeg ser det.

2.10 Sikkerhet og risiko

Helen Little og David Eager (2010) har gjort en studie på hvordan barn velger aktiviteter og hvordan barna selv vurderer risiko på utelekeplasser i Australia.

”In many countries playground design is driven more by safety than of developmental benefits. As risk minimisation strategies become more stringent, many researchers and practitioners are questioning whether young children are able to take sufficient risks in play in order for their play experiences to be interesting and developmentally challenging” (Little & Eager, 2010:497).

Dette framhever at barn står i fare for ikke å ha muligheten til å lære seg å håndtere fare for risiko på en trygg måte. De legger vekt på at utelekeplassene består for det meste av faste apparater, og det er sjelden mulighet til å leke med andre materialer, slik som vann og sand. Ved at et område er så tilrettelagt for barn at det nærmest er umulig å slå seg, forsvinner også noe av gleden og ikke minst utfordringene ved leken på sikt.

Faktoren sikkerhet er viktig i norske barnehager også, men slik jeg tolker det ut i fra å lese Little og Eager (2010) har det gått enda lengre i Australia. Barna har vanskeligheter med å vurdere risiko og fare, og de eldste barna kjeder seg mot slutten av observasjonsperioden deres. De faste apparatene er ikke utfordrende nok. Dette med barns risikolek er også noe Alison Stephenson skriver om (Stephenson, 2003). Hun tar for seg dilemmaet sikkerhet versus utfordring blant fireåringer i barnehagen, dette i en barnehage på New Zealand. Hun konkluderer blant annet med viktigheten av den voksnes rolle som deltakende og bekreftende. Om de voksne kunne skille risikolek og faktisk fare, hadde de et mer avslappet forhold til barnas lek. Barn opplever risiko ulikt, og det å få føle på hvor grensene går for egen mestring blir her trukket fram som viktig. Hun tar også opp paradokset at ved å gjøre en barnehage fri for risiko, blir den også fri for utfordringer (Stephenson, 2003). Dette vil kunne ha stor negativ påvirkning på barns lek.

I sin artikkel fra 2010 beskriver Natalie Canning forskning på barn fra Storbritannia, og den innvirkningen uterommets forskjellighet har på barnas lek. Hun tar for seg tre ulike barnegrupper i tre ulike dagtilbud for barn. Jeg kaller dem heretter barnehager. Barna (og de voksne) får i oppgave å bygge et ”den”, altså et fysisk rom eller en liten

hytte. Det var opp til barna hvordan de ville bygge, men de har svært ulike premisser for oppgaven.

I den første barnehagen er uteområdet svært begrenset. Den ligger i et omgjort bolighus like ved en større vei i et byområde, og har en utelekeplass på 3,8m x 4m. På dette uteområdet har de i tillegg en kanin i bur og en liten flekk med grønnsaker. Det er begrenset med naturmaterialer å bygge med her, så de voksne har vært ute i skogen et stykke unna for å hente kvister og blader som de kutter til så de ikke skal være for skarpe eller farlige for barna. På grunn av at uteområdet var såpass lite, kunne bare fire barn være ute om gangen. De voksne holdt seg for det meste i utkanten mens barna bygget her.

Den andre barnehagen lå landlig til, med et stort uteområde som ikke var inngjerdet. Her var det skog og en liten bekk. Barna hadde god tilgang på kvister og løv som de kunne velge ut selv. Her fikk barna leke selvstendig, uten voksne, og taklet konstruksjonsbygging og konfliktløsning på egenhånd. Her var fem barn med på byggingen og leken.

I den tredje barnehagen var det en "childminder" eller dagmamma som hadde ansvar for tre barn. De hadde tilgang på å gå på tur i en offentlig skog, og det var strenge regler på hvor langt barna fikk gå. De hadde på seg selvlysende vester av sikkerhetsmessige årsaker. På grunn av hentedidene ble det mer fokus på byggingen enn på selve leken i det rommet de skulle bygge. Den voksne var her tilstede under hele byggeprosessen ved å stille spørsmål til barna, reflektere over hva som ble gjort og hjelpe til om det trengtes. Her ble aktiviteten mer strukturert av den voksne, men barna ble ikke overkjørt i følge forskeren.

Disse settingene er ganske forskjellige, og jeg har valgt å beskrive dem her fordi det understreker hva et rom kan gjøre med leken, og mulighetene man har. Alle fikk den samme oppgaven, nemlig å bygge en liten hytte. Allikevel ble resultatene ganske ulike både i prosess, ferdig resultat og lek. I den første barnehagen endte hytta opp med å bli et hus til kaninen de hadde, og alt inne i hytta var tilrettelagt den. I den andre barnehagen ble hytta raskt et sted å gjemme seg for og speide etter bjørner da en av guttene gravde en bjørnefelle like bortenfor. Ungene viste her stor grad av selvstendighet under byggeprosessen, og de samarbeidet og planla sammen. I den tredje ble fokuset samarbeidsprosjektet å bygge hytta sammen med den voksne, siden de hadde lite tid til å leke i den etterpå. Om resultatet sier forskeren selv:

”The reasearch concluded that successfull outdoor play offers flexible opportunities where children engage in imaginative and creative play, develop their communication skills and build relationships with other children and adults” (Canning, 2010:555).

Det er tydelig at rommet og materialene de hadde tilgang på har stor betydning for utfallet av leken, men også hvordan de voksen forholder seg til barna og i hvor stor grad det blir tilrettelagt for barna, på godt og vondt. Dette er noe jeg kjente igjen fra min egen undersøkelse, og jeg har derfor valgt å ta med disse eksemplene. Jeg ser likhetstrekk ved at de voksne av og til har innvirkning på leken og av og til har større innvirkning enn de ser ut til å være klar over. Dette vil jeg komme tilbake til i analysedelen av mitt arbeid.

3.0 Metodologi

Herunder vil jeg først gjøre rede for hermeneutikk, spesielt i tilknytning til forforståelsen, dernest grounded theory som inspirasjon for metode, etterfulgt av validitet, hvordan jeg gikk fram for å velge barnehage, presentasjon av metode, etiske refleksjoner, gjennomføring av feltarbeidet, og metode for analyse, alt i henhold til min problemstilling; *hvordan tar barn i bruk de mulighetene som uterommet kan gi i relasjonsleken?*

Tema for oppgaven, og det jeg ønsket å observere under mitt feltarbeid, var hvordan barn leker og bruker kroppen og naturrommet. Når jeg skriver natur mener jeg ikke bare det som befinner seg på andre siden av barnehagegjerdet, men alt som befinner seg utenfor husveggen, inkludert de faste lekeapparatene. Barnehagens eget uterom er en viktig del av barnas hverdagsliv, og kan slik jeg ser det være en like viktig arena som skogen og ”den ville naturen”.

3.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk er det jeg baserer min forståelse av begrepet ‘forforståelse’ på. Dette er en vitenskapelig metode som springer ut fra protestantisk bibelanalyse og det humanistiske studiet av antikke klassikere (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Den hermeneutiske sirkel (eller spiral) er en enkel måte å forklare metoden på (Greve, 2007). Man vil alltid ha en forforståelse, som har innvirkning på hvordan man ser og tolker ting. Hvis man for eksempel går en tur for første gang i et fjellområde og aldri har hørt om denne turen før, vil man da man er ferdig ha et annet syn på turen enn da man begynte. Hvis man igjen tar den samme turen, si etter et år, vil man ha en helt annen forforståelse og forventning til hva man skal oppleve enn hva man hadde første gang. Dette kan også kobles til fenomenologi slik jeg ser det, og jeg støtter meg her på Berit Bae.

”Hermeneutisk tankegang går gjerne sammen med en fenomenologisk tilnærming. Hermeneutikk betyr fortolkningslære, og tankegangen understreker at mennesker hele tiden fortolker inntrykk. Vi greier ikke å oppfatte noe der ute uten at vi samtidig fortolker og gir det mening for oss selv. Denne fortolkningsprosessen er en del av all menneskelig erkjennelse. Sentralt i hermeneutikken er også at deler må forstås i lys av helheten de

hører hjemme i, og delene får forskjellig mening avhengig av hva slags helheter de fortolkes i lys av” (Bae, 1996:51-52).

Bae understreker her betydningen av at forskning må sees i sammenheng. En del kan bare forstås om man setter det i sammenheng med en helhet ifølge hermeneutikken. Det man opplever vil stadig ha en innvirkning på hvordan man oppfatter noe. Vi bærer ubevisst med oss hva vi har erfart tidligere, og dette vil være med på å påvirke hvordan vi oppfatter ting. Slik har det også vært i mitt arbeid. Jeg har med meg en rekke erfaringer som påvirker hvordan jeg forstår mine observasjoner og dette ligger også til grunn for mine analyser. Disse erfaringene og forforståelsene er ikke noe jeg kan legge fra meg for å bli en objektiv forsker. Jeg har heller ikke noe ønske om å forsøke å se ting objektivt, da jeg mener dette ikke er mulig når man skal studere mennesker.

Det har vært mange måter å samle inn datamateriale på gjennom observasjonsforskningen. En av disse metodene er grounded theory. Dette er en retning som jeg har hatt litt i bakhodet under mitt feltarbeid, og som jeg synes er en interessant måte å jobbe ut ifra.

3.2 Grounded theory

Grounded theory har utspring fra Chicagoskolen på samme måte som etnografi. Det var Barney G. Glaser og Anselm Strauss som utviklet denne metoden mot slutten av 60-tallet, og den har vært brukt i feltarbeid sammen med og ved siden av etnografien siden da (Alvesson & Sköldbberg, 2008; Charmaz & Mitchell, 2001). Grounded theory som metode tar utgangspunkt i selve feltarbeidet og bygger på observasjonene man gjør, for siden å kunne koble disse til aktuell teori og da gjerne nye teorier som springer ut av observasjonene. Dette kom som en motreaksjon til det som var vanligere i antropologien før; å lese seg opp på teori for så å dra ut i feltet og observere noe som passet godt til dette (Glaser & Strauss, 1999). Ved at man la hovedvekt på selve feltarbeidet og dermed observasjonene som ble gjort her, ble det tenkt at man skulle kunne observere på andre premisser og ikke la teoriene styre observasjonene, men la observasjonene legge grunnlaget for teoriutvikling. Man skulle også analysere underveis, ikke kun til slutt (Alvesson & Sköldbberg, 2008; Charmaz & Mitchell, 2001). På denne måten skulle grounded theory bøte på

svakhetene ved etnografien og være et redskap for å utfylle eventuelle mangler innenfor etnografisk metode. Jeg kan på en måte si at jeg har benyttet meg av grounded theory som metode fordi jeg ikke ønsket at teoriene jeg leste meg opp på i forkant, skulle være styrende med hensyn til hva jeg fant ute i felt. Allikevel vil dette ha en innvirkning på min forforståelse og tolkning av hva jeg ser i observasjonene, både i selve observasjonsøyeblikket og i analysene. Jeg har analysert observasjonene mine fortløpende underveis i tiden jeg var ute i feltet, men også i etterkant opp mot aktuell teori. Dette har for min del vært noe av det mest utfordrende ved dette arbeidet.

3.3 Validitet

Innenfor både kvantitativ og kvalitativ forskning er det viktig å se på gyldigheten eller validiteten av det man kommer fram til, og metodene er mange. ”Deltagende observasjon er en metode som sikrer høy grad av validitet” (Fangen, 2010:237). Dette må sees i sammenheng med at forskningen måler det den sier den skal måle, og i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke. Når man skal vurdere hvor vidt en studie kan sees på som gyldig, er det ulike måter å gjøre dette på ut i fra hvilket ståsted man har. Fangen forklarer videre:

”Mens atferd som studeres under arrangerte betingelser, som observasjon i et laboratorium eller svar på forhåndsdefinerte spørsmål i et spørreskjema, blir påvirket av disse betingelsene, vil slik påvirkning forekomme i langt mindre grad under deltagende observasjon der forskeren søker å gli naturlig inn i sammenhengen slik at folk i størst mulig grad skal kunne oppføre seg slik de vanligvis gjør” (Fangen, 2010:237).

Dette gjelder forskning på mennesker, og er derfor relevant i forhold til hvilken metode jeg har valgt meg. Dette er også noe av grunnen til at jeg ønsket å være en delvis deltagende observatør i barnehagen. Muligheten til å komme tett inn på barnehagens hverdagsliv i utetida, kun som observatør, er en luksus jeg ikke har hatt som førskolelærer. Jeg kom nå utenfra og kunne se hendelser, lek og bruk av rom med et nytt blikk. Dette har vært svært verdifullt for meg i mitt masterarbeid.

Det skal imidlertid sies at det ikke er slik at én metode å jobbe på er riktigere enn andre bare sett ut i fra metoden i seg selv. Det er også relevant å se på hvordan dette utføres av forskeren. ”Innenfor samfunnsvitenskapen diskuteres troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskap som regel i sammenheng med begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet” (Kvale & Brinkman, 2009:246). Disse tre begrepene (reliabilitet, validitet og generaliserbarhet) vil jeg kort presentere her fordi jeg har et mål om at min egen studie skal oppfylle disse kravene. ”Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre” (Kvale & Brinkman, 2009:250). Dette er noe jeg har måttet ta stilling til i mine resultater og analyser. Det samme gjelder for begrepet generaliserbarhet. Generaliserbarhet handler om på hvilke måte resultatene man får kan sies å gjelde mer generelt. Dette kan for eksempel være om et intervjuobjekt ville gitt de samme svarene til en annen intervjuperson (Kvale & Brinkman, 2009). I forhold til mine resultater vil det være relevant om disse kan sies å gjelde andre steder enn i akkurat den barnehagen jeg befant meg i.

Det at en studie kan sees på som valid er et kvalitetstegn. Det har ingen hensikt å forske om det man forsker på ikke kan sees på som gyldig. Da blir det kun forskning for forskningens skyld. Dette er ikke noe jeg ønsker. For å drive barnehagefeltet fremover på et faglig plan kreves relevant og gyldig forskning. Dette håper jeg min masteroppgave kan bidra til. Validering handler ikke kun om studiens resultater, men det bør være noe man har i tankene igjennom hele forskningsarbeidet (Kvale & Brinkman, 2009). Ved å være selvkritisk samt kritisk til det man ser på, og at man samtidig trekker inn etiske refleksjoner gjennom hele prosessen med arbeidet, kan det slik Kvale og Brinkman (2009) legger det fram, bidra til at et forskningsprosjekt kan få fram gyldige og valide resultater innenfor det feltet man forsker på. Samtidig må også datagrunnlaget være relevant. Jeg mener mine observasjoner fyller disse kriteriene.

Mine observasjoner valgte jeg ut på grunnlag av problemstillingen min, og ut i fra hva jeg har ment er interessant i barnas lek. Det har ikke vært lett å velge ut observasjoner, fordi jeg hadde flere som jeg mente kunne bidra til å få fram svar på min problemstilling. Jeg satte en grense ved fem observasjoner fordi jeg ikke ville at denne delen skulle bli for uoversiktlig, og jeg står for at de observasjonene jeg har valgt, bidrar til å svare på mitt forskningsspørsmål.

3.4 Valg av barnehage

Jeg ønsket å se på hvordan barn mellom tre og seks år benyttet seg av uteområdet eller uterommet i barnehagen. Hvordan leker de sammen og hvor velger de å leke? For å ha gode forutsetninger for datainnsamling var det viktig for meg å finne en barnehage med et variert uterom. Dette henger også tett sammen med min problemstilling.

Barnehagen jeg valgte meg, befinner seg i Oslo, relativt sentralt, men med skogen like ved og et uterom som kan by på mange muligheter. Det er begrenset med faste lekeapparater på området. Et huskestativ med to husker, et slags klatrestativ, et lite åpent hus uten vegger og et lite dukkehus som for tiden benyttes som skur til bøtter og akebrett. Det finnes også tre ulike sandkasser på tomta, samt en bål plass med enkle benker. Tomta er stor og ligger på to nivåer. Langs langsiden av tomta går det en skråning som hele barnehagen er bygget inn i. Dette betyr at det er både flatt terreng og bratt terreng som er svært variert. Det går en asfaltert gangvei i forkant av huset hvor det er fint å sykle. Uterommet byr på mange små kriker og kroker hvor man kan gjemme seg litt bort, både i form av terrenget i seg selv, men også i form av trær og små busker. Det går også an å gå rundt hele barnehagen, og på baksiden er det en smal sti hvor ikke så mange ferdes. Grunnen til at jeg valgte nettopp denne barnehagen, var dens sentrale beliggenhet og dens flotte og varierte uterom. På denne måten ville jeg spare tid på å komme meg til barnehagen og kunne ha muligheten til å observere barna i hverdagen. En oversiktsskisse ligger vedlagt bakerst i oppgaven.

Avdelingen valgte jeg i samråd med styrer ut ifra alder på barna. Den har tre ansatte, derav en førskolelærer og to assistenter. Alle tre var kvinner. Her var det 16 barn mellom 2,5 og 6 år. Dette er et aldersspenn som jeg har jobbet en del med tidligere. I denne alderen er mange av barna svært mobile, og beveger seg raskt. Sånn sett har de lettere for å benytte hele uteområdet i barnehagen, og jeg opplever også at de utfordrer omgivelsene og lager egne rom i større grad enn de yngste barna i barnehagen. De har generelt god kontroll over egen kropp ute, og de snakker godt og har etter min erfaring god forståelse for hva som skjer rundt dem. Jeg har selv mest erfaring med denne aldersgruppen fra da jeg jobbet som pedagogiske leder i barnehage, og dette var også relevant da jeg skulle velge barnegruppe. Jeg ønsket å trekke inn så mye som mulig av min egen erfaring for å få et grundig og relevant datagrunnlag.

Den første uka jeg var i barnehagen, valgte jeg å være der tre dager for å bli bedre kjent med både barna og de voksne på avdelingen. Jeg var med i samlingsstund og presenterte meg, og snakket en del med ungene før de gikk ut for å leke. Jeg forklarte at jeg skulle være der noen dager i uka og se på hvordan de lekte ute. De resterende ukene var jeg til stede to dager i uka. På denne måten var jeg til stede såpass ofte at ungene ikke glemte meg fra gang til gang, og de ble trygge på at de kunne snakke til meg. Jeg tok meg tid til å snakke med den pedagogiske lederen og assistentene og understreket at jeg ikke kom til å bryte inn i konflikter, fordi jeg ønsket å ha muligheten til å observere disse hendelsene også. De gav uttrykk for at dette var greit.

3.5 Presentasjon av metode

For å få svar på mine forskningsspørsmål har jeg valgt meg metoden deltagende observasjon innenfor etnografien, som har røtter tilbake i kulturelle studier og antropologi. Jeg har observert utendørs. Det skal nevnes her at jeg ikke var deltagende hele tiden, jeg vekslet på å være deltagende og ikke-deltagende. Dette kan også sees i sammenheng med hermeneutikk. I barnehagen har det tradisjonelt blitt observert mye inne, og ikke så mye ute. I denne type studier, om man er inne eller ute, må man innse at man har en innvirkning på de man studerer enten man vil eller ikke (Rhedding-Jones, 2005b). Jeg har tatt et bevisst valg i å ikke benytte meg av videoobservasjon fordi jeg ikke er komfortabel med avstanden det skaper mellom meg selv som forsker og barna jeg skal studere, og jeg tror det ville vært vanskelig for meg å kalle metoden for deltagende observasjon i så tilfelle. Jeg tror altså det kunne blitt vanskeligere for meg å være en god deltagende observatør om jeg skulle holdt et kamera foran ansiktet store deler av tiden. Jeg kunne valgt å sette kameraet på stativ, men ville da fått en utfordring ved at det kunne skjedd interessante og relevante hendelser ”utenfor” der hvor jeg hadde satt fokus. Dette kan sees i sammenheng med validitet (Kvale & Brinkman, 2009) og etikk.

Det er også etiske sider ved valget jeg har tatt. Jeg opplever at jeg selv oppfører meg annerledes foran et kamera, og tror at om jeg skulle benyttet dette måtte jeg vært ute i feltet over lengre tid for å bli vant til å filme, og for at de jeg filmet skulle bli vant til at jeg var der med kamera. Jeg føler også at med et kamera følger en viss kontrollposisjon. Dette er jeg ikke komfortabel med personlig.

Videoobservasjon er svært vanlig for å samle forskningsdata i dag innen hverdagslivsforskningen (se for eksempel (Bae, 1996, 2005b; Greve, 2007)). Ute vil det bli en utfordring blant annet med lyd kvaliteten, og at barna kan løpe langt av gårde og spre seg mer enn det som er mulig å gjøre inne i barnehagen. Jeg har derfor valgt å benytte meg av en notatbok for å skrive løpende protokoll, hvor jeg skriver ned hva som skjer i barnehagens uterom.

Det er selvfølgelig også ulemper ved å benytte seg av notater ute i feltet. Denne metoden kan også være med på å skape distanse mellom meg og barna, men jeg følte ikke at dette var noe problem under feltarbeidet. Løpende protokoll som datainnsamlingsmetode kan være krevende, men jeg valgte metoden fordi jeg synes etnografi er spennende og fordi jeg mente det kunne være med på å gi meg nyttig kunnskap for å svare på mine forskningsspørsmål. Jeg kjente også at det var en fordel at jeg var trygg på denne metoden fra før.

”Den etnografiske tilgang er således dobbelt, idet den på en og samme tid indebærer en indlevelse og en distanse – et forsøg på at forstå andres handlinger og opfattelser og samtidig fastholde en analytisk distance til det observerede og måske umiddelbare genkendelige” (Gulløv & Højlund, 2006:21).

Balansen mellom både å observere og analysere på en gang har vært krevende, og det har tatt sin tid. Jeg føler absolutt at det er som Gulløv og Højlund sier i sitatet over, at det innebærer en innlevelse og en distanse. Selv om jeg var til stede i leken, tenkte jeg stadig over hvordan jeg kunne bruke det jeg så og var med på. Det er denne balansen mellom innlevelsen og distansen som har bidratt til at jeg har valgt denne metoden. Dette kan også sees i sammenheng med en hermeneutisk metode. Jeg har underveis vurdert hendelser i forhold til hvordan leken drives framover, og i lys av egne erfaringer har jeg tolket, analysert og vurdert om observasjonene har vært relevante for hva jeg ønsket å finne ut.

Jeg ønsket i tillegg til observasjonene mine å ta bilde av de stedene som barna viste særlig interesse for og brukte aktivt, for å gi observasjonene mine ekstra dybde. Dette er noe jeg har gjort i etterkant av feltarbeidet på grunn av mangel på kamera i tiden jeg var i barnehagen. Jeg hadde heller ikke noe ønske om å ha med barna på bildene, hvordan de benytter rommet er noe jeg beskriver i mine observasjoner og analyser.

Jeg tror også at bilder lett kan tas ut av sammenheng. Hvis jeg skulle presentert kun et bilde som uttrykk for min observasjon ville jeg kun ha fanget et lite sekund av det jeg fant interessant. Jeg ville ikke kunne vist hva som skjedde før og etter bildet var tatt med samme virkemiddel, og det er heller ikke slik at bilder av barn faktisk beskriver hva som skjer i leken. Bilder av barna var dermed ikke relevant, det var hva de foretok seg i leken jeg fant interessant sammen med hvordan de lekte i uterommet. Jeg kjente derfor at beskrivelser av leken ble et sterkere virkemiddel for meg enn et fotografi.

Ved at jeg deltok i kroppslig lek, var vitne til hvordan barn benyttet kroppen i lek, og fikk se på nært hold hvordan relasjoner ble skapt og styrket gjennom fysisk lek ute, mener jeg at jeg hadde jeg gode forutsetninger for å samle datamateriale. Her finner jeg støtte i Gulløv og Højlund (2006).

”Måden, man kommer ind på, kan have afgjørende betydning for de observasjoner, man kan gjøre. I et etnografisk feltarbejde er man helt afhængig af andres accept af ens tilstedeværelse og indvilgelse i at handle og samtale, mens man er tilstede” (Gulløv & Højlund, 2006:85-86).

Her kommenteres noe av essensen av deltagende observasjon, rollen man inntar som forsker har en betydning. Min rolle som forsker og voksenperson i barnehagen var viktig med hensyn til hva slags materiale jeg fikk tilgang på, og dette var noe jeg var veldig bevisst på. Jeg skiftet rolle fra å være deltagende til å være ikke-deltagende i løpet av dagen, og dette kan ha vært forvirrende for noen av barna, men ikke nødvendigvis. De barna jeg observerte, kunne også gå inn og ut av leken uten at dette var ødeleggende for leken og samspillet, slik jeg opplevde det.

Som en viktig del av hverdagen var også samtaler og refleksjoner med personalet og barna. Det var interessant å høre hva personalet hadde for slags tanker rundt det jeg ønsket å observere. Det å snakke med barna om hva som skjer kan også være svært relevant slik jeg ser det. De har all rett til å uttrykke seg, eller velge å la være. Jeg ønsket ikke å ha barneintervju, men rett og slett samtaler der det måtte passe. Noen barn likte godt å snakke med meg og fortelle hva de gjorde, mens andre ikke sa så mye. Jeg gjorde raskt et valg om å se på de mest aktive barna av praktiske årsaker i forhold til at dette er et masterarbeide som går over kort tid. Dette har gjort at jeg har

lagt vekt på, og sett på de mest kontaktsøkende og aktive barna i størst grad, og dette vil nok påvirke mine forskningsresultater. Dette kommer jeg tilbake til i etikkdelen.

Observasjon som forskningsmetode kan slik jeg ser det, kobles direkte til det engelske ordet "research", nemlig å søke igjen (Rhedding-Jones, 2005b). Når man observerer, krever det at man i etterkant går over det man har sett, og i mitt tilfelle, rukket å notere seg. Jeg har spesifikt valgt meg deltagende observasjon for å kunne komme nærmere inn på de jeg skal forske på. Dette krever at jeg går over hva jeg har skrevet i etterkant, mens jeg fortsatt har hendelsene ferskt i minne (Fangen, 2010). Løpende protokoll kan være en krevende metode for å samle inn data, og man må hele tiden vurdere hva man skal velge å prioritere å skrive ned. Dette skjer ikke objektivt, men subjektivt. Jeg vil alltid ha med meg min forforståelse i det jeg gjør, og kan ikke unngå å legge mye av mine egne tanker inn i arbeidet. Dette kan også sees i lys av en hermeneutisk metode (Kvale & Brinkman, 2009). Det å reflektere rundt hva jeg som forsker gjør, er en viktig del av et masterarbeide, men jeg vil allikevel ikke klare å legge fra meg min forforståelse. Det vil være umulig. Greve (2007) vektlegger også det å stille spørsmål om begrepet å delta, og vanskeligheten ved å delta på linje med, når det er barn jeg observerer. Jeg vil også si meg enig med Mari Engesæter og tolker deltagelse som delta sammen med, og ikke på lik linje med (Engesæter, 2008). Dette mener jeg fordi jeg ikke er et barn, og jeg vil aldri kunne ta barneperspektivet. Jeg kan forsøke å sette meg inn i et barns sted, men jeg vil ikke kunne se ting som et barn gjør.

Observasjonsforskning i barnehagesammenheng har i de senere år vært kritisert, særlig innenfor postmoderne vitenskapsteori. Berit Bae tar opp noe av denne kritikken i sin artikkel fra 2005. Hun forklarer at enkelte har også vært kritiske til å benytte seg av observasjon som metode overhodet, fordi det har vært en tendens til å se barn som objekt (Bae, 2005b). Det har også vært argumentert for at dette har bidratt til en reduksjonistisk og objektiverende forståelse av hva som skjer i barnehagen (Bae, 2005b). Dette er imidlertid et syn Bae ikke støtter. Det er også slik jeg ser det, en forenkling av observasjonsforskningen.

"Å avvise observasjon som metode blir også paradoksalt med tanke på at det er via observasjon at samspill basert på nitide analyser av videoopptak, at mye av den nye kunnskapen om barn som kompetente og meningssøkende er etablert" (Bae, 2005b:10).

Dette ser jeg meg enig i, og jeg knytter dette til egne erfaringer med observasjoner. Observasjon kan være en viktig metode for å samle kunnskap om barn, men det krever at man også er kritisk til premissene som ligger til grunn, og særlig til måten observasjonene gjennomføres. Uten et kritisk blikk vil man risikere å få data som ikke er gyldige eller valide til å si noe om det som foregår i barnehagen. Bae (2005b) fremhever viktigheten av hva slags forhold forskeren har til den observerte "...eksempelvis om de observerte føler seg kontrollert, overvåket og dermed bundet, eller om de handler mer eller mindre som de pleier å gjøre" (Bae, 2005b:13). Disse faktorene var en av mine hovedgrunner til ikke å benytte meg av videokamera. Jeg syntes som nevnt tidligere at jeg hadde for liten tid til å gjøre voksne og barn vant med et kamera, og valgte derfor heller løpende protokoll som innsamlingsmetode. Det er ikke tvil om at man kan få med seg mye mer og annen type data ved å benytte seg av et videokamera. Det levde livet kan ikke settes på pause, og det kreves mye av meg som observatør. Jeg var også avhengig av å bearbeide dataene så raskt som mulig mens jeg ennå har episodene friskt i minne. Av og til rakk jeg ikke å skrive ned alt som skjedde, men måtte utfylle mer i etterkant. Da kreves det at jeg husker det som nettopp skjedde, og en nærhet i tid var essensielt for å få med alt jeg ønsket ned på papiret.

Metoden man jobber på må også nødvendigvis sees i sammenheng med hvor man er. Rommet kan ha mye å si for hvordan man oppfatter ulike hendelser eller personer. "Space and place also construct the research, because research is different not only in different times but according to where the research is done and under what conditions" (Rhedding-Jones, 2005b:21). Forskning kommer an på hvor og når man utfører det og på hvilke måte. Kanskje ville mitt arbeid sett helt annerledes ut om jeg hadde hatt feltarbeidet i vår og sommerhalvåret fordi barna bruker uteområdet på forskjellige måter etter som årstidene skifter. Dette er et metodologisk standpunkt, og jeg støtter meg her på Rhedding-Jones, selv om hun står for en annen vitenskapsretning enn den jeg hovedsaklig har valgt meg. Jeg mener dette er relevant på tvers av vitenskapen. Jeg vil med støtte i dette hevde at jeg kun vil ha muligheten til å komme fram til en av mange måter barn bruker rom og kropp på, men det vil like fullt være interessant fordi det er mange måter å se og tenke på.

3.6 Etikk

Det etiske aspektet ved dette masterprosjektet lar seg ikke enkelt beskrives i et avsnitt, det vil gå igjen gjennom hele oppgaven. Allikevel trekker jeg her ut noe av det jeg har reflektert mer over. En stor andel av mitt forarbeid har bestått i å lese meg opp på metode om deltagende observasjon på barn. Det å bli virkelig bevisst på hvordan jeg er sammen med barna og hva slags rolle jeg skulle ha som forsker i barnehagen er noe jeg har brukt mye tid på å reflektere rundt. I dette ligger det mye etikk. Jeg er klar over at barna ser meg som en av de voksne, selv om noen nok har forstått at jeg har en litt annen rolle. Det virker som om flere av barna søker bekreftelse og oppmerksomhet fra meg. Selv om jeg har en rolle som forsker når jeg er til stede, er det ikke alle barna som tilsynelatende har forstått dette, og det hadde jeg heller ikke forventet. Jeg har allikevel forsøkt å forklare så godt som mulig når de spør hvorfor jeg er i barnehagen.

Jeg må ta høyde for at jeg vil påvirke barn og voksne i den forstand at jeg er til stede som forsker og observatør. Hvordan jeg posisjonerer meg, vil ha mye å si for mine observasjoner. Det å få en annen type adgang til barnas liv enn det pedagogiske personalet kan være viktig for å ha mulighet til å finne gode data (Palludan, 2006). Jeg har derfor valgt å være i en annen barnehage enn der jeg jobber til vanlig. Siden jeg kom til å observere hovedsakelig barn og av og til voksne, må jeg kunne fortelle hva jeg ser på og hvorfor. Jeg måtte kunne forholde meg til at noen ikke ønsket å bli observert, og kunne ta hensyn til disse barna og voksne. Dette har også vært noe jeg har vært nøye med å formidle til de ansatte på den aktuelle avdelingen. Jeg har ikke fått noen tilbakemeldinger fra personalet på at de synes det var ubehagelig at jeg var til stede. Jeg har heller ikke oppfattet misnøye fra barnas side. Jeg er klar over at det ikke nødvendigvis er så lett å si fra at man ikke ønsker å observeres, hverken for barn eller voksne. Selv om jeg ikke har fått høre det, kan det være at noen har følt på dette. Dette vet jeg ikke sikkert.

Barna er anonymisert, og jeg har valgt å gi dem fiktive navn. Som forsker har jeg et etisk og moralsk ansvar ovenfor de jeg studerer (Gulløv & Højlund, 2006). Alderen på barna har jeg oppgitt opp- eller nedrundet til hvert halve år. På denne måten vil man få et inntrykk av og kunne danne seg et bilde av hvor gamle de er, men det er ikke hensiktsmessig slik jeg ser det å angi eksakt antall år og måneder. Jeg endte opp med å benytte meg av fem observasjoner hvor åtte ulike barn var med, hvorav tre av barna var jenter og fem var gutter. Disse barna var fra 2,5 til 4,5 år gamle.

Selv om foreldrene har skrevet under på at jeg får observere deres barn og jeg fikk klarsignal fra alle sammen, har jeg ingen garanti for at barna forstår hvorfor jeg er i barnehagen. Det er ikke sikkert alle foreldrene har snakket med egne barn om dette hjemme, og barna har rett til å vite hvorfor jeg er på besøk, siden det er dem og ikke foreldrene deres jeg skulle observere. Jeg har derfor vært påpasselig med å forklare barna jeg har observert, med etikk i bakhodet, at jeg har skrevet ned hva de gjør i leken sin. Det blir også opp til meg å vurdere hvorvidt de forstår graden av det jeg forteller dem. Jeg vil hevde at de færreste barn i barnehagealder forstår fullt ut hva det vil si å skrive en masteroppgave. Siden det er opp til meg hva jeg benytter av observasjoner, har jeg som sagt et ansvar for hvordan jeg framstiller barna.

Som nevnt i kapittel 3.5 om presentasjon av metode, var det de stillere og mer sjenerte barna jeg så minst på og snakket minst med. På denne måten kan jeg ikke si at mine resultater gjelder for alle barna i barnegruppen, men kun for de som var mest aktive og utadvendte. Det er et dilemma at disse stille barna av og til overses i slike forskningsarbeider. De stiller få krav til de voksne, og de synes ofte ikke like godt i uteleken som de barna som velger aktive herjeleker som sine aktiviteter. Det vil som oftest være slik at man må bestemme seg for hva man vil se på underveis i denne typen prosjekter som jeg nå har gjennomført. Man kan ikke planlegge alt på forhånd fordi dagene ikke er like, og ingen barn heller. De mer sjenerte barna vil, slik jeg ser det, ofte ikke være i fokus i denne typen forskning jeg har benyttet meg av fordi de valgte å leke andre steder enn der jeg befant meg, eller fordi jeg var opptatt med å observere og være sammen med de mer aktive barna. Jeg var avhengig av å få samlet inn nok data i perioden jeg var ute, og de barna jeg observert og var sammen med, var ofte de som kom først ut. Jeg hadde heller ikke noe mål om å trenge meg på barn som gav uttrykk for at de ønsket å leke uten meg.

Bak dette ligger det en del etiske refleksjoner. Jeg måtte ta noen valg, og ønsket ikke å overkjøre noen i mitt arbeid. Det er både fordeler og ulemper med de fleste observasjonsformer, og jeg valgte den observasjonsformen som jeg mente ville passe best basert på refleksjoner rundt tiden jeg skulle være ute, og stedet jeg skulle være på. I den store sammenhengen er ikke fem uker særlig lenge, og spesielt ikke siden jeg var til stede kun to dager i uka.

3.7 Gjennomføring

Jeg sendte søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) med beskrivelse av min ønskede metode og et vedlagt informasjonsskriv til foreldre og ansatte. Da jeg fikk godkjent søknaden, satte jeg i gang med mitt feltarbeid. Jeg hadde på forhånd valgt meg ut en barnehage jeg kunne tenke meg å observere i. For å finne fram til denne barnehagen, gjorde jeg en innsats på å søke på internett. Jeg fikk opp flere som jeg tenkte var mulige å bruke og benyttet meg av kartsøk for å se om uteområdene så ut som det jeg hadde sett for meg. Jeg ønsket litt størrelse på området, og gjerne en variert naturtomt. Jeg ringte først en barnehage og spurte om det var greit at jeg kom for å se på deres uteområde. Styrer virket positiv, og etter å ha presentert prosjektet mitt for henne, virket dette som et godt valg for mitt feltarbeid. Jeg snakket også med styrer for å komme fram til en avdeling som passet til mitt prosjekt, hvor barna hadde et aldersspenn fra 2,5-6 år.

Observasjon: jeg observerte deltagende og ikke-deltagende over en periode på fem uker, to dager i uka. Jeg observerte kun i utetida som varte fra klokka ett til tre, noe avhengig av været og planen for dagen. De observasjonene jeg valgte meg ut, valgte jeg på bakgrunn av hva jeg fant interessant i forhold til min problemstilling og de teoriene jeg har presentert ovenfor.

Valg av metode: jeg har valgt meg deltagende og ikke-deltagende observasjon med skriftlig nedtegnelse av data i form av løpende protokoll, og foto av rommene barna ser ut til å foretrekke. Som jeg har diskutert tidligere, kom jeg etter en rekke etiske betraktninger fram til at jeg ville benytte notatbok i stedet for videoobservasjon.

Bilder: jeg har tatt bilder av de fysiske rommene barna har valgt seg i lek, ikke av barna selv. Jeg ville framheve nettopp rommene ved å ta disse bildene. Disse bildene presenteres i vedlegg 2, bakerst i oppgaven.

3.8 Metode for analyse av observasjoner

Som metodeverktøy for mine observasjonsanalyser, har jeg benyttet meg hovedsaklig av hermeneutikk. Dette temaet har jeg presentert tidligere i metodedelen, men jeg vil her si litt mer spesifikt omkring hvordan jeg har brukt denne metoden til analysering av forskningsdata. Jeg nevner også kort grounded theory.

Kvale og Brinkman (2009) framhever at innen hermeneutisk tekstfortolkning er det spørsmålet som har forrang. Dette betyr at "...fortolkernes forutsetninger og spørsmål til teksten er med på å konstituere det fortolkende meningsinnholdet" (Kvale & Brinkman, 2009:208). Dette understreker at en forskningsprosess består av mange deler som må sees i sammenheng. Jeg har ved å analysere underveis og i etterkant av feltarbeidet, benyttet en hermeneutisk metode. Mine opplevelser fra feltarbeidet har vært med på å forme mine tanker omkring det jeg har sett på, både under observasjonene og under analysene. Opplevelsene og observasjonene har vært med på å forme hvordan jeg ser på analysene av disse i etterkant. Slik fungerer den hermeneutiske sirkel eller spiral. Ved at min forforståelse endres, endres også mitt syn på observasjonene.

Når det kommer til grounded theory, hadde denne metoden til hensikt å utvikle en teori induktivt (Kvale & Brinkman, 2009). Herunder spilte koding en viktig rolle. Jeg har ikke benyttet meg aktivt av denne metoden, men hentet inspirasjon fra den for å ha mulighet for å få et valid datagrunnlag. I følge Kvale og Brinkman (2009), hadde denne teoriens formuleringer stor betydning når det gjaldt å gi kvalitative forskere mulighet til å legitimere forskningsresultatene sine. Dette kan slik sees i sammenheng med validitet.

4.0 Observasjoner

Det har vært en svært kald høst. Barna har da naturligvis mer klær på seg enn om sommeren, og de fleste bevegelser blir også tyngre og seigere fordi flere lag med klær gir mer motstand i bevegelsene. To uker inn i observasjonsperioden min kom snøen. Det hadde blitt enda noe kaldere, og aktiviteter som å base i løvet og grave i sanden ble med ett ikke så lett som det hadde vært. Dette skyldtes både fordi det var kaldt å sitte stille på bakken, fordi snøen dekket hele uteområdet som et teppe, og det hadde blitt telt i bakken. Observasjon 1 og 2 foregikk før snøen falt, mens observasjonene 3-5 foregikk etter at snøen la seg. Analysene av observasjonene kommer presentert etter hver enkelt observasjon. Som nevnt tidlig i metodekapitlet ovenfor, har jeg her valgt ut noen av de observasjonene jeg syntes var mest interessante i forhold til min problemstilling; hvordan tar barn i bruk de mulighetene som uterommet kan gi i relasjonsleken? Etter presentasjonene og analysene av observasjonene, kommer en oppsummering av funnene mine, diskusjon og refleksjoner omkring dette.

4.0.1 Observasjon 1

Stedet Iver (4,5 år) og Knut (4,5 år) leker på her er rett foran inngangen til avdelingen deres og ligger i le for den verste vinden. Bakken er dekket av hard grus og sand, og den deles av en asfaltert sykkelvei som går langs husveggen fra porten til den andre enden av huset. Like ved der guttene sitter er det en sandkasse og et lite lekehus som fungerer som lekeskur for bøtter, spader og akebrett.

11.november

Iver og Knut skal jobbe. De sitter på huk like inntil veggen. Knut går inn i et lite lekehus og henter en spade. Iver: "du må ha en trillebår". Knut henter tre sammenfrosne bøtter og en trillebår fra samme sted. Iver: "vi må ha det litt rotete så det blir en jobb". Guttene legger noen spader og flere bøtter utover på bakken. Iver begynner å spa visne blader opp i trillebåra. Noen andre barn kommer plutselig løpende og roper, herjer og måler krefter midt mellom Iver og Knut. Iver og Knut ser litt forskrekket ut, helt til Knut plutselig kaster seg med i leken. Et barn som ligger underst i klyngen roper "stopp" flere ganger, og en voksen kommer for å hjelpe til. Knut gir seg, og sammen med Iver står de sammen og ser på mens den voksne

snakker med dem. De får beskjed om at man må stoppe når noen roper 'stopp', og den voksne forsikrer seg om at det gikk bra med han som ble liggende nederst. Barna som kom, prøver å ta bøttene som Knut hadde hentet. Knut protesterer og prøver å fortelle den voksne at det var han som hadde de sammenfrosne bøttene først. Den voksne snur seg mot meg og spør om jeg så hva som skjedde. Jeg svarer at det var Knut som fant bøttene i skuret for litt siden. Den voksne forhandler videre med barna og Knut venter på å få tilbake bøttene. Etter en liten stund får han to bøtter. De andre barna trekker sakte bort fra Knut og Iver. Knut: "vi kan ikke leke 'jobbe', vi har ikke noe". I kampens hete har flere av tingene de la utover bakken antakelig blitt plukket opp av andre barn som har gått forbi. Han går så i skuret etter en ny spade. Iver: "nå skal vi jobbe". De begynner å strø løv utover asfalten. Knut tar grus i ei bøtte, mens Iver hakker med en stor spade i trillebåra. Iver begynner deretter å hakke løs frosset sand. Iver: "her var det masse sand". Han må virkelig hakke hardt for å få løs noe.

Denne dagen var en av de siste dagene før snøen kom. Det lå store mengder løv på gresset og asfalten, og det blåste en kald vind fra nordvest. Temperaturen lå rundt seks minusgrader. Er det kanskje derfor guttene velger å holde seg i ly like inntil veggen til barnehagen? Under denne observasjonen forstår jeg at Iver og Knut er vant til å leke sammen. Det er akkurat som om de ikke må si noe til hverandre for at den andre skal forstå. Dette får jeg like etterpå bekreftet av en voksen. De pleier å leke mye sammen. De fortsetter leken på samme måte selv om de ble avbrutt, og for guttene virker det ikke som om dette var noe problem. Selv om de ikke sier så mye i løpet av de 5-6 minuttene jeg observerer, er de veldig samstemte. Iver gir en del beskjeder som Knut følger. Det kan se ut som Iver bestemmer en del i leken, men Knut er slik jeg ser det like viktig for leken og samspillet. Han tar egne avgjørelser og har eget initiativ til handling.

Analyse

I observasjon 1 tolker jeg det som at guttene leker sammen fordi de trives i hverandres selskap. De prøver, slik jeg ser det, ut den voksne "jobberollen". Kanskje har de observert folk som har gravd med gravemaskin i nærheten av der de bor, eller i nærheten av barnehagen. Av og til kommer det folk til barnehagen som sager ned trær som må bort, klipper gresset, reparerer ødelagte lekeapparater og strør grus på bakken for å hindre at det blir for glatt ute. Kanskje de også har observert egne

foreldre som jobber ute i hagen. Guttene tar på seg en aktiv rolle, og det er tydelig at de er enige om hva det vil si å jobbe. De har en felles oppfatning om hva denne leken går ut på, og kanskje har de lekt dette sammen før. De lager seg et rom i uterommet og benytter det de har til rådighet rundt seg. Det å leke denne type lek kan være en øvelse på voksenlivet. Guttene skaper mening gjennom leken, det å være i denne relasjonsleken oppfatter jeg som viktig for dem.

De avgrensner her sitt eget rom like inntil veggen til barnehagen. Det består ikke av fysiske vegger annet enn et sted, men avgrensnes slik jeg tolker det av hvor de strør leker og blader rundt seg. Barn som går forbi, som ikke er en del av leken deres, ignoreres helt til det er umulig. Her er det for meg tydelig at leken skjer i relasjonen mellom guttene. De klarer å stenge ute resten av verden som om den ikke eksisterer. Guttene viser med kroppsspråket sitt at de er store og sterke. Jeg tror noe av grunnen til at de valgte seg akkurat dette rommet i uterommet, er at det var en lun plass som var behagelig å være på selv om det blåste kaldt. Guttene satt en del i ro, og gikk noe fram og tilbake. De hadde også tilgang på en sandkasse, og lekeskuret med bølter, spader og annet lekemateriale var bare noen meter unna der de satt. De kunne forme bakken delvis som de ville her ute med spader og bølter. Det var litt hardt å grave, men det stoppet dem ikke. De hadde tilgang på en del ulikt naturmateriale som de også tok inn i leken, slikt som blader fra trærne og grus og stein fra bakken. Med litt fantasi ble bladene noe som måtte ryddes og organiseres i guttenes jobbesystem. Dette så ut til å gi dem mening i leken. I deres livsverden ble gjenstandene en del av leken og med det en del av guttene selv. Det lekematerialet de hadde tilgang på her, var med på å forme leken deres. Noe av det jeg fant interessant ved akkurat denne observasjonen med hensyn til materiale er hvordan barna bruker det. Når de tar i spaden her, ser det for meg ut til at denne spaden blir en forlengelse av armen slik det gjerne blir med redskaper. Den ligger naturlig i hånden, og barnet fører den med stor presisjon. Et annet interessant moment er dog når de legger den fra seg igjen. Den blir da bare en 'død' ting slik jeg ser det. Når den ikke er i hånda har den ikke lenger noen påvirkning på leken. Slik jeg tolker materialitet er det som om spaden går fra å være en ting til å være et subjekt når barnet tar i den. Spaden kan ikke grave på egenhånd, den er avhengig av barnets hånd og barnets initiativ. Barnet er med på å bestemme om spaden skal være viktig i leken eller ikke.

Jeg kan ikke si noe om hva guttene tenkte i leken, og det er heller ikke nødvendigvis relevant for hva jeg har sett på i dette arbeidet. Det jeg derimot mener er relevant, er

at denne lekesituasjonen ser for meg ut til å videreføre disse guttenes relasjon. Relasjoner springer ofte ut av en enighet om ting, enten ved at to barn har samme syn på noe, at de føler lojalitet mot hverandre på grunn av tidligere hendelser, at de liker å leke det samme. Guttene har en felles oppfattelse av hva det innebærer å ”jobbe”. De ser ikke ut til å ha noe problem med å leke videre sammen etter et avbrudd og kommer styrket ut av denne situasjonen ved at de velger hverandre også etter at de ble avbrutt. Her i uterommet har de også mulighet til å trekke seg litt unna de som begynner å lekeslåss like ved. De velger derimot å bli og ser an situasjonen. Dette kan komme av flere ting, men jeg tolker det slik at denne klyngen med barn som lekeslåss kom litt brått på dem, og de ble rett og slett overrasket. Barna var også på guttenes ”område”, i deres rom, de var der først.

Barns oppfatning av hvem som har rett på en leke er en av temaene Eva Johansson (1999) skrev sin doktorgrad om. Når det gjelder eksempelet i min observasjon hvor flere av tingene guttene hadde lagt ut over bakken ble borte, vil jeg støtte meg til Johansson (1999). En norm blir da: ”En leksak som inte används er till för den som tar den” (Johansson, 1999:119). Selv om guttene opplevde at de lekte med tingene selv om de ikke hadde dem i hendene, oppfattet ikke de andre barna dette. Da en leke ikke er i aktiv bruk av barn, sees den på som ledig. Dette kan også overføres til retten til et rom slik jeg oppfatter det i denne observasjonen. Guttene flytter seg ikke da det kommer flere barn. Kanskje kan denne nevnte normen være en grunn til at de ikke flytter seg, at de anser rommet som sitt i leken. Uterommet i barnehagen er stort, og man vil som oftest ha mulighet til å finne et eget rom.

Siden uterommet er større enn barnehagens inneareal, vil man naturligvis ikke være like mye i nærheten av voksne i uterommet. Pausetider og møter holdes også ofte i utetida, og antall voksne er da ikke alltid like mange i forhold til antall barn. På denne måten kan barn måtte lære seg å håndtere konflikter på egenhånd i større grad ute. De voksne er dog aldri langt unna og kan være meglere om det trengs. I denne observerte situasjonen var det tilsynelatende behov for en voksen til stede, og barna henvendte seg til henne da hun kom. Et tankeeksperiment er for min del ikke til å unngå. Hva ville skjedd om det ikke var en voksen tilstede? Jeg vil tro at barna hadde klart å ordne opp selv, men dette vil jeg aldri vite sikkert. Det som ikke har skjedd kan ikke observeres.

Torgeir Alvestad har i sin doktorgrad (Alvestad, 2010) tatt for seg hvordan små barn forhandler, hva de forhandler om og hvilke forhandlingsstrategier de bruker. Han fastslår blant annet at de barna som får mest tid til å leke med hverandre, lykkes best med sine forhandlinger. Dette synes jeg er interessant i forhold til denne analysen. Det sier for meg noe om at ut i fra mitt perspektiv som voksen, er relasjonsleken en viktig del av barnas lek for at de skal lære seg sosial kompetanse. Det er gjerne i frileken at barn får mest tid til å leke med hverandre, og frileken er etter min erfaring dominerende som lekeform den tiden barna er ute. For barna blir og er relasjonsleken viktig fordi det er fint å være sammen med andre barn. Sett i sammenheng med problemstillingen min, vil jeg si at i denne observasjonen, tar guttene i bruk uterommets muligheter på flere måter. De benyttet seg av det fysiske rommet, og de benytter materiell som blader og bøtter til å skape mening i leken. Det mellommenneskelige og relasjonelle rommet de skaper seg imellom, springer slik jeg tolker det, ut fra uterommets muligheter, og guttene tar i bruk det de har rundt seg av lekemateriell, noe som kan bidra til å bringe guttene sammen i leken.

4.0.2 Observasjon 2

Rommet barna benytter her ligger i en jevn skråning som flater ut ned mot gjerdet til barnehagen. Her står det også noen epletrær like ved. Langs en del av gjerdet er det en støyskjerm i tre som er med på å ramme inn rommet fysisk, og bidrar til le mot vinden. Øverst i skråningen ligger et lite lekehus. Bakken er dekket av delvis visent gult og grønt gress, og massevis av tørt løv i flotte høstfarger som har falt ned fra trærne rundt omkring.

11. november

Kaia (4,5), Ole (3,5) og Tore (3,5) leker i det tørre løvet. Tomta er omringet av store løvtrær, og så godt som alle bladene har løsnet og falt ned innenfor gjerdet til barnehagen. Det knitrer og suser når barna går gjennom haugene som har blåst sammen. De kaster bladene opp i lufta og ser på at de daler sakte ned på bakken igjen. Kaia trekker seg så litt unna de to guttene. Ei jente, Marte (2,5), kommer og ser på dem. Hun står trygt litt på avstand og observerer. En voksen spør henne om hun vil være med å leke med de andre. Hun rister bare på hodet, men fortsetter å se

på. Kaia finner en liten kasse som hun plasserer på bakken. Så måker hun sammen en liten løvhaug foran kassen, og klatrer opp for deretter å hoppe ned midt i løvhaugen. Tore kommer rullende ned en liten bakke. Han vil rulle mot Kaia. Hun protesterer og sier han ikke får lov å rulle der hun hopper. Tore vil ikke flytte seg, han sparker i beina og blir liggende stille et øyeblikk rett foran kassen som Kaia har funnet fram. Kaia roper 'nei!', og en voksen som står like i nærheten sier at Tore må flytte seg om hun ikke vil at han skal ligge der hun leker. Kaia begynner å samle flere blader for å lage en ny haug. Jeg spør Tore om jeg skal lage en stor løvhaug som han kan rulle i. Han sier 'ja' og jeg begynner å skyfle sammen løv med beina. Etter kort tid har jeg lagd en stor haug. Tore går litt opp i bakken og ruller ned til haugen jeg laget. Han forsvinner nesten helt i løvet. Lyden av latter blander seg med lyden av løv som knitrer. Da han dukker opp av haugen etter litt, kaster jeg noen blader mot han. Han reiser seg raskt opp, og kaster løv tilbake med et smil om munnen. Kaia kommer imot oss og de to danner et lag. De kaster masse løv på meg, og jeg kaster tilbake. Jeg løper litt bortover mens jeg sparker opp løv med beina. Ole kommer også bort nå og blir med på å løpe etter meg. Vi begynner å kaste løv opp i lufta igjen og ser på at det kommer dalende ned over hodene våre.

I denne observasjonen er det først Tore, Kaia og Ole jeg legger merke til. De står sammen da jeg begynner å notere, men så trekker Kaia seg litt unna uten at jeg får med meg hvorfor. Kanskje blir leken for voldsom for henne uten at jeg kan si dette for sikkert. Hun velger å leke med løvet på sin egen måte, og hun lager sitt eget hoppetårn av en kasse. Det kan virke som om Tore får lyst til å være med på leken til Kaia, men han vet ikke helt hvordan. Kaia gir derimot klart uttrykk for at hun vil være i fred. Jeg tilbyr meg derfor å lage en haug som Tore kan rulle i. Han godtar dette, og gir uttrykk for at dette er noe han synes er gøy. Marte, som velger å se på fra noen meters avstand, ser ut til å synes det er greit å ikke være med. Hun er litt yngre enn de andre, og har akkurat stått opp fra soving. Kanskje trenger hun å våkne litt mer før hun er klar for denne typen lek. Hun står og ser på en god stund før hun rusler videre. Ole ble litt i bakgrunnen her, han sto delvis bak meg i det jeg observerte Kaia og Tore, og jeg prioriterte da å se på de to andre barna som var aktive. Ole blir med mot slutten av denne observasjonen.

Analyse

Observasjon 2 kan knyttes opp til begrepet rom. Kaia har etter hvert avgrenset seg fra de andre barna ved at hun leker alene med en kasse. Hun protesterer høylytt når Tore kommer for nær. Hun føler kanskje at han invaderer hennes personlige lekerom som hun har bygget opp helt selv. Ved at han gjør det, avbryter han leken hennes og hun blir frustrert. Hun kan ikke gjøre det hun ønsker dersom han ligger i veien, nemlig å hoppe ned i løvet. Han blir et forstyrrende og invaderende element i det rommet hun har skapt seg. Det er ingen vegger rundt Kaia, hun har opprettet et usynlig skille mellom seg og de andre. Dette er ofte en viktig del av barns lek (Løndal, 2010a). Allikevel er det tydelig for meg når hun mener Tore er for nærgående. Hun har opprettet et rom som har betydning for henne. Tore forstår tydeligvis at det går et skille rundt Kaia. Han viser interesse for å delta i leken hennes, men han ser ikke ut til riktig å vite hvordan han skal gjøre det, annet enn å komme nærme nok til å få oppmerksomheten hennes. Da han ruller seg i løvhaugen som Kaia har samlet sammen, tar han samtidig med seg sitt rom som han har skapt for seg selv. Han møter ikke aksept hos Kaia for denne måten å nærme seg hennes lek på. Rommene deres er ikke forenelige i denne situasjonen, og det er dermed ikke mulig å få til en relasjon mellom barna akkurat her. Sett ut i fra lekbegrepet til Gadamer (Øksnes, 2010), er allikevel barna i en relasjon, om ikke til hverandre, men til det de leker med. For Kaia er dette kassen hun hopper fra og løvet hun lander i.

Da jeg foreslår å lage en løvhaug for Tore, virker han takknemlig for dette. Han kan begynne litt på nytt. Denne løvhaugen blir også Tores rom, og den muligheten han får her, er spesielt med det å være ute slik jeg ser det. Her hadde vi tilgang på materiale som var identisk med det som Kaia lekte med like bortenfor. Siden Kaia foretrekker å leke alene, kan hun få mulighet til å fortsette med dette, mens Tore også kan leke med det samme som Kaia uten å forstyrre henne. Ole har trukket seg litt unna, og leker bak meg under observasjonen. Da jeg begynner å kaste løv på Tore, blir de andre to med ett mer interessert i hvordan vi leker, og de slenger seg med. Det er barna mot den voksne, og skillene på barnas tidligere lekerom er utvisket på et øyeblikk. Det er som om en felles utfordring samler dem i leken igjen. Muligheten til å kaste, hoppe, rope og løpe blir viktige faktorer i denne situasjonen og det er aktiviteter som ikke dempes i uterommet. Her kan de utfolde seg fritt motorisk og kroppslig. Det at disse tre barna velger å leke hver for seg store deler av observasjonstiden er noe jeg synes er interessant med hensyn til dette med

relasjonslek. Disse barna har mulighet til å leke med hverandre, men velger å leke alene, i alle fall to av dem. Av og til er det godt å ha muligheten til å leke alene også. Dette er ikke alltid så lett å gjøre i løpet av dagen. I uteleken kunne de velge å leke hver for seg når de ønsket det, og så gå sammen igjen når de fant noe som var mer interessant eller morsommere enn det de holdt på med alene. Selv om barna leker alene er de fortsatt i en relasjon med lekematerialene. Kaia finner glede i kassen og løvet, Tore er i relasjon til løvet, og Ole er jeg ikke sikker på hva holdt på med, siden han lekte bak meg. De har godt med plass rundt seg, og de kan drive på med det de ønsker stort sett uten avbrytelser. Her vil jeg også trekke paralleller til Cannings studie fra 2010. Hun trakk fram at det samme utgangspunktet for leken ikke nødvendigvis behøver å føre til den samme type lek. Barna benytter rommet ulikt fordi de er ulike mennesker, og av og til har voksne innvirkning på leken. Til dette er det knyttet en del utfordringer til nettopp den voksnes innvirkning. Om den voksne ikke klarer å se hvor barna er i leken, kan dette gjøre at leken blir mindre interessant for barna, og at leken eventuelt går i oppløsning. Om den voksne klarer å se hvor barna er i leken, kan det være med på å heve leken på deres premisser. Som tidligere nevnt i oppgaven så jeg sjelden voksne som involverte seg i barnas lek. De var til stede, men sto for det meste og så på barna på avstand. Det kan være flere grunner til denne måten å forholde seg til barns lek på, men jeg kommer ikke til å gi noe svar på dette spørsmålet.

Disse tre barna leker ikke mindre enn fem-seks meter fra hverandre på det meste, og de har tilgang på akkurat de samme materialene. Allikevel velger de å leke vidt ulike ting i utgangspunktet. Hva barna oppfatter som interessant i dette rommet er subjektivt, men de ser samtidig ut til å hente inspirasjon fra hverandres lek. De samles som sagt til slutt i en felleslek. Dette sier meg at det ikke finnes en måte å leke ute på. Det er like mange måter å leke på som det finnes barn. Her tar barna i bruk uterommets muligheter på tre ulike måter. Selv om de leker alene, er de fortsatt i en relasjon, og til slutt samles de alle i en felles lek hvor de er i relasjon til hverandre. Uterommet gir her ganske like muligheter til de tre barna, men de benytter dem altså ulikt fram til de velger å leke sammen. Da barna til slutt samlet seg i en relasjonslek sammen med meg, gav uterommet alle tre mulighet til å herme og gjøre det de ville, som i dette tilfellet var å løpe og kaste løv i været, siden det var mer enn nok løv til alle, og nok av plass å løpe på.

4.0.3 Observasjon 3

Rommet Iver (4,5) og Ole (3,5) hovedsakelig leker i her, er en relativt kort skråning med bratt hellingsgrad. Snøen ligger på bakken, og det er fine akeforhold. Selve skråningen er ikke mer enn to-tre meter lang, men bakken fortsetter å helle helt ned mot gjerdet. På denne måten kan de benytte seg av en bakke på til sammen omtrent 10 meter. De velger allikevel å holde seg ved den bratteste skråningen.

17. november

Iver sklir på et rumpebrett ned ei stor tretrapp med snø i. Han smiler og roper "aaa" for hver gang han treffer et nytt trappetrinn. Da han kommer nederst i trappa ler han og løper opp ved siden av trappa og gjentar kjøreturen. Ole kommer til og setter seg ned for å gjøre det samme som Iver. Han blir derimot stoppet av en voksen som sier at de ikke bør skli i trappa, ikke fordi det er farlig, men fordi trappa blir så vanskelig å gå i. Guttene godtar forklaringen og løper videre sammen til et annet akested noen meter unna. En annen voksen sitter på et rumpebrett og kjører utfor i det guttene kommer fram til kanten av bakken. Iver kjører straks etter, og Ole følger på. Iver er raskt oppe på bakketoppen igjen, mens Ole bruker litt lengre tid på å komme seg opp. Han sklir litt bakover og ler mens han titter opp på Iver som smiler tilbake og aker like forbi. Ole sklir ned i bunnen av bakken på magen mens han ler. Iver klatrer litt opp i bakken og sklir ned på magen på samme måte som Ole mens han smiler og ler. De ruller rundt nederst i bakken og hermer etter hverandres bevegelser mens de ler. Så reiser Iver seg opp, hopper med samlede bein på et rumpebrett som ligger i bunnen av bakken, og går opp bakken igjen. Dette fortsetter de med i mange minutter.

Denne dagen var bakken dekket av et tynt lag snø på omtrent fem cm. Mens guttene leker er det få barn og voksne som er i nærheten og ingen som er i veien. De får leke relativt uforstyrret, bortsatt fra episoden med den voksne i trappa. Jeg står på noen meters hold og observerer og noterer hva de foretar seg. At de får leke for seg selv i denne situasjonen, ser for meg ut som en styrkende aktivitet for deres relasjon til hverandre. De ler sammen, de hermer etter hverandres bevegelser og uttrykker glede. Slik jeg tolker det, liker de seg i hverandres selskap. De får tid til å fordype seg i leken, og humor er et viktig element her. De ler sammen, og synes de samme tingene er gøy. Når de hermer etter hverandres bevegelser bekrefter de at det den andre gjør

er gøy, og dette ser ut til å få guttene i svært godt humør. De holdt på med denne leken en god stund også etter at jeg hadde avsluttet min observasjon.

Analyse

Observasjon 3 er for meg ett av de tydeligste eksemplene på at leken i uterommet kan bidra til å styrke en relasjon. Jeg støtter meg også her på Øksnes (2010) tolkning av Gadamer om at lek foregår i mellomrom, mellom de lekende¹. De to guttene bekrefter hverandre fortløpende, og de har øyekontakt nesten hele tiden. De ler sammen, og hermer etter hverandres bevegelser både i akingen og i måten de går og snakker på. Det hele er en svært lystbetont aktivitet med mye humor. De kan løpe, herje og rope fordi de er ute, det er ingen som legger demper på leken deres eller ber dem om å være stille eller ikke løpe. Denne type lek, hvor de kan få utfolde seg på egenhånd uten voksne, blir også løftet fram av Løndal som meningsfull for barn (Løndal, 2010b). De skaper seg en felles opplevelse og erfaring som jeg tror kan bidra til at de kommer enda nærmere hverandre og som kan bidra til en sterkere relasjon. De benytter akebakken aktivt i leken, det er som om kroppene blir ett med akebrettet og bakken. Dette rommet bidrar til å forsterke leken slik jeg tolker det, guttene er i et konstant samspill med hverandre og rommet. Jeg oppfatter her det som Merleau-Ponty (1994 [1945]) beskriver, at kroppen bebor rommet. Ved å se kropp i bevegelse blir dette tydelig for meg. Guttene beveger seg i rommet og er i rommet. De er uløselig knyttet til verden.

Guttene kan velge å gå der bakken passer dem best. De har mange muligheter til både å ake ned og gå opp. De tilrettelegger sin egen lek og handler med uterommet. De vurderer hele tiden, bevisst og ubevisst, hvor de går og hvor de aker. Inne i dette ligger det sannsynligvis også en risikovurdering. Dette får konsekvenser for hvordan de leker. De vet tilsynelatende godt hva de klarer og tør, og hva som føles trygt eller utrygt. De er en del av akebakken. Tyngdekraften hjelper dem ned, og opp må de kjempe mot den. Ved at de spiller på lag med og tar i bruk mulighetene dette rommet kan gi, som en variert akebakke, gir det dem muligheter til å utvikle leken slik at den blir givende for dem og ikke stagnerer. De anerkjenner hverandre i leken og på denne

¹ Se kapittel 2.6 om lek.

måten styrker de sin relasjon til hverandre. Med støtte i Øksnes (2010) vil jeg si at det mellommenneskelige rommet som disse guttene skaper seg imellom, er en viktig del av leken.

Barns lek er kroppslig på samme måte som alle mennesker er kroppslige. Ved at barna får mulighet til aktiv lek kan det bidra til at de kan bygge og videreutvikle relasjoner på måter som passer godt for dem. Ved at de får denne muligheten til å leke på egne premisser, kan uterommet slik jeg ser det være en spennende arena for relasjonsbygging. Dette hevder jeg på grunnlag av at barns kroppslige lek er med på å bidra til meningsskaping og verdifulle erfaringer (Gulløv & Højlund, 2006) om hva kroppen er i stand til, og da også hva man er i stand til som menneske uavhengig om man er barn eller voksen. Jeg tror absolutt det er en grunn til at bedrifter sender sine ansatte på team-building hvor de får oppdrag som må løses, gjerne fysiske oppgaver ute i naturen. Man skaper mening sammen, og får erfaringer med andre mennesker gjennom en annen kanal enn kun å snakke sammen. På denne måten kan man komme nærmere hverandre. Man lærer hverandre å kjenne på en annen måte, i et annet rom enn kontoret. På en måte kan en tenke seg at man møtes på nøytral grunn, men det er også forskjell på hvordan man takler uterommet om man ikke er vant til det. Det som er sikkert, er at uterommet gjør noe med oss og måten vi handler, beveger oss, og er på.

4.0.4 Observasjon 4

Rommet Iver (4,5) og Stig (4,5) leker i her, består av en bratt skråning og en sklie i metall som følger bakken. På høyre side av sklia, sett ovenfra, er det en bred trapp med lange trappetrinn. På venstre side er det en liten bratt tiltrukket sti. Sklia er ca to meter lang. I bunnen av denne er det laget en sandgrop for å dempe farten. Snøen dekker nå denne, og de oppnår mer fart nederst i bakken enn før snøen falt.

7. desember

Iver og Stig står øverst ved sklia sammen med en voksen i det jeg kommer opp til dem. Iver: "vet du hva jeg tør?!" Han tar sats og sklir ned sklia med et rumpebrett. Han får stor fart og sklir langt. Voksen: "det var litt skummelt." Iver: "skal vi gjøre det en gang til?" Den voksen sklir først. Iver sklir inn i den voksne og de ler sammen. Stig følger etter. Iver sklir ned sklia uten rumpebrett. Han løper så opp til toppen

igjen. Iver vil stå på beina ned sklia. "Det tør jeg." Voksen: "det tror jeg du tør, men det er nok best å skli på rumpa så du ikke slår deg." Han setter seg på rumpa. Iver prøver ulike måter å skli på, sitter på huk og sklir på støvlene, aker baklengs, på magen med hodet først og sist. Stig gjentar etter Iver. Iver: "jeg kan fortere enn det" –til sin egen aketur. Sklir en gang til. Iver: "var det saktere eller fortere?" Voksen: "fortere." Begge guttene skraper snø ned på sklia, og setter seg på huk på støvlene. Stig klarer å stå når han kommer i bunn av sklia, Iver faller og løper opp igjen. En voksen kommenterer at Stig var flink som klarte å stå i bunn av bakken. Stig blir igjen nederst ved bunnen av sklia mens han spiser snø. Iver prøver å skli på magen med hodet først. Den voksne er redd for at han skal slå tennene og sier at han bør ikke gjøre det. Iver ser på den voksne i noen sekunder og snur seg deretter med beina først og farer utfor. Han blir sittende litt i bunn av bakken og løper så av gårde. Stig blir igjen og spiser litt mer snø.

Sklia er kald og glatt, og har spor av snø nedover metallet. Guttene har tydeligvis lært seg at det ofte går fortere når det ligger snø på sklia. Jeg opplever her at Iver prøver ut grenser for seg selv, men også for hva som er lov av den voksne. Han er opptatt av at han tør. Han prøver stadig å gjøre leken mer utfordrende for seg selv. Han får ikke lov til å prøve alt han vil, som å stå oppreist ned sklia. Han prøver da med en gang noe nytt. Stig virker ikke så ivrig på å flytte grensene, han virker mer avslappet, men gjentar alt Iver gjør uten problemer. Underveis i leken snakker de to vel så mye med den voksne som med hverandre. De leker på samme sted, men gir ikke uttrykk for at de leker sammen hele tiden slik jeg kan se det. Allikevel har jeg grunn til å tro at de har kontakt og en slags relasjon nesten hele veien i løpet av observasjonen på grunn av at de gjør de samme tingene. Selv om ikke jeg kan oppfatte alle signalene de sender hverandre, betyr det ikke at de ikke har en relasjon.

Analyse

Observasjon 4 er en observasjon jeg vil knytte opp mot begrepene 'risk, challenge and safety' fra artikkelen med samme navn (Little & Eager, 2010). Oversatt til norsk blir begrepene til 'risiko, utfordring og sikkerhet'. Dette er begreper som ansatte forholder seg til i barnehagen hver dag, selv om vi kanskje ikke alltid bruker akkurat disse ordene. For Iver er det i denne leken viktig å utfordre seg selv og stadig prøve nye og tøffere aktiviteter. I leken benytter han sklias egenskaper, og det er som om han og sklia blir ett. Han utnytter potensialet han selv og sklia får sammen til å oppnå

høyere fart og mer spenning for seg selv. Rom er også et begrep jeg vil trekke inn i denne analysen.

Iver blir i denne situasjonen bremsert noe av en voksen, som har sikkerheten i bakhodet. Han ønsker ikke at Iver skal slå seg, samtidig som han oppfordrer til aktiviteter som den voksne har definert som trygge. I følge Løndal kan barn ha en tendens til å bli fortere lei voksenstyrte aktiviteter enn egeninitiert lek (Løndal, 2010b). Dette kan kanskje si noe om den voksens evne til å sette seg inn i leken og møte barna på deres premisser. Det er samtidig den voksnes ansvar å tenke konsekvenser der barna ikke alltid forstår det mulige utfallet av sine handlinger. Men hva skjer om barna aldri får mulighet til å utforske egne grenser og kjenne på hva de greier? Temahefte for barn og natur sier følgende:

”Voksne er stadig på banen med nye sikkerhetstiltak for barn og størsteparten av dem går ut på å fjerne risikokilden fra barns miljø. Det man glemmer er at man på denne måten fratru barna muligheten for å lære seg å mestre denne risikokilden. Barn er nysgjerrige og utforskende, og de har glede av å teste sine egne og omgivelsenes grenser gjennom ulike former for spennende og risikofylt lek. Disse erfaringene er av stor betydning for hvordan barnet lærer å håndtere en risikokilde” (Lysklett, Buaas, Bakke, Hagen, & Sandseter, 2006:30-31).

Ved at barn får utforske kroppens muligheter i leken og hva som er mulig å klare og tørre i forhold til uterommets muligheter, vil de ha mulighet for å lære hva som er farlig og hva som er trygt for seg selv. Dette kan være verdifulle erfaringer å ta med seg videre i livet. I tilknytning til teorier om rom ser jeg også at dette henger sammen. Ved at barn kan ha tilgang på å utforske ulike typer rom, vil de kunne ha en anledning til å skaffe seg erfaringer om hvordan man er i ulike sammenhenger og i ulike rom. På erfaringer kan vi bygge kunnskap om hvordan verden henger sammen og at det finnes ulike måter å være på.

I denne leken er Stig og Iver i leken med hverandre noe til og fra. Det kan se ut til at de ikke har noe særlig kontakt, men de sender små signaler til hverandre og bekrefter hverandre innimellom. I denne leken virker det på meg som om det ikke er relasjonsleken som er viktigst for guttene, men at det er aktiviteten i seg selv i form av den aktive kroppslige leken og søken etter spenning. Den viktigste relasjonen i

denne leken er muligens relasjonen mellom barnet og sklia. Det er den aktive leken som bringer dem sammen. Hvis Stig kun hadde sittet ved siden av sklia under leken, ville ikke dette vært en relasjonslek på samme måte. Ved at begge guttene var aktive og deltagende her, fikk de antagelig en felles opplevelse av denne måten å være sammen på. Øksnes (2010) forklarer også ut i fra Gadamer at relasjonen mellom barn-barn eller barn-ball gjerne er det som er viktigst i leken. Man må ikke nødvendigvis leke med et annet barn for at det skal kalles lek, det kan like gjerne være en ball eller en spade så lenge det er en relasjon.

Det er her mulig, slik jeg ser det, at det er viktigere for Iver å flytte egne grenser enn å leke med Stig. Iver godtar at Stig er der, men snakker nesten ikke med han. Stig gir uttrykk for at han synes det er greit å leke med Iver, men han prøver ikke å snakke så mye med ham. Han viser derimot at han synes det er gøy ved å kopiere det Iver gjør i sklia. Iver hermer etter Stig ved en anledning, ellers er det omvendt. Han bekrefter dermed Stig slik jeg tolker det. "Children learn movements in interactive situations even without competent teaching and without formulated objectives whereby particular movements ought to be learned" (Løndal, 2010c:5). Disse guttene trenger ikke voksne for å lære hvordan de bruker kroppen i leken, de er kroppen og leken, og interagerer med hverandre og sklia.

Stig repeterer "stuntene" til Iver uten større problemer, og viser av og til større motorisk kompetanse enn Iver. Iver avslutter etter hvert leken. Av og til kan de faste apparatenes funksjon virke begrensende for barn fordi disse ikke har særlig evne til forandring. Kanskje er det derfor Iver velger å avslutte leken ved sklia. Dette er imidlertid noe jeg ikke kan si for sikkert. Kanskje kan han ikke komme på flere utfordringer og muligheter til å benytte denne sklia, kanskje går han lei, eller får lyst til å gjøre noe annet. Dette kan være ulempen med de faste apparatene i barnehagens uterom. Selv om de på mange måter bidrar til lek og samspill, er det av og til en grense for hvor mye leken kan utvikles rundt dem, særlig for de største barna. Apparatet har ikke alltid mulighet for forandring annet enn i barnas fantasi og dette kan føre til at barna leker i korte perioder med slike lekemateriell. På den annen side, det kan også føre til at barna kun leker med det faste apparatet om dette er det de synes er gøy. Så lenge barna har initiativ og kreativitet i leken, vil de fortsette. Fordelene sett fra et naturtomtperspektiv er at det ofte er lettere å finne et rom som kan passe for flere barn, og at denne typen lekerom møter barna i leken deres. Slik kan barn leke på samme sted over lengre perioder. Impulsene og inntrykkene barna

har tilgang på, er også gjerne flere på slike naturtomter, noe som kan være en bidragende faktor til at leken får utvikle seg sammen med barnas interesser og fokus. På denne måten kan barna ta i bruk mulighetene som uterommet kan gi på hver sin måte.

De faste apparatene har noen ulemper ved at de er statiske, og at de er laget ut ifra sikkerhetsmessige standarder. Dette betyr at de kan være for vanskelige for noen barn, akkurat passe for noen, og for enkle for andre. Det å lage et lekeapparat som skal passe for alle barn, vil være en nærmest umulig oppgave. Det kan ikke møte alle barns ønsker eller behov. Her er det uteområdet kan by på flere mulige løsninger på utfordringer slik jeg ser det. Dette er et rom som innbyr til lek på barns premisser, slik jeg tolker det ut ifra mine observasjoner. Om barn i barnehagen får mulighet til å leke i rom som gir dem næring til leken, ser jeg for meg at mange lekesituasjoner vil ha mulighet for å vare lengre og kunne bidra til å gi leken flyt. Selv om jeg er kritisk til de faste apparatene i barnehagen og på lekeplasser, ser jeg også som tidligere nevnt at de kan gi utfordringer og bidra til aktiv lek. Barn tar gjerne i bruk slike apparater nettopp fordi de synes det er gøy å leke i dem. Apparatene kan også være positive innslag i et område som byr på få andre muligheter for aktiv lek.

4.0.5 Observasjon 5

Dette rommet ligger like ved en trapp som går langs kortveggen til barnehagen. Denne trappa er daglig brukt av de voksne for å komme seg opp til pausehuset og barnehagens andre etasje. Trappa er like lang som skråningen barna aker i, omtrent fem meter lang. Nederst i bakken er det plantet noen busker som danner et lite kratt. Etter krattet er det en sykkelsti av asfalt under snøen. Her er det strødd grus for å gjøre det mindre glatt for de som skal gå. Det er snø og noe is på bakken. Alle voksne og barn som kommer eller går, må benytte akkurat dette stedet til å gå fram og tilbake på, fordi det ligger like ved inngangsporten til barnehagen.

7.desember

Iver (4,5), Ole (3,5) og Stine (4) sklir på rumpebrett i bakken ved den store trappa som leder opp til kontoret og pausehuset. Akebakken er omtrent fire-fem meter lang før den flater ut. Snøen spruter opp i ansiktene deres da støvlene berører bakken. De får masse snø i ansiktet, og forsøker å snu seg vekk. Nederst i bakken er det et lite

kratt med hull i som de må ake gjennom. De må lene seg bakover for ikke å få greinene i ansiktet. Nede på sletta er det strødd med grus, noe som bremser farten betraktelig. De går opp igjen der de har akt ned med seige bevegelser. Det er kaldt ute, og de har på mange lag med klær. De fortsetter å skli selv om de blir både våte og kalde i ansiktet av snøspruten. De bytter på å skli med og uten akebrett. Stine har gummi i baken på dressen sin, og sklir fort nedover også uten akebrett. Ole har det ikke, og det går sakte nedover. Han mister farten før han er i bunn av bakken. Stine vil gå opp igjen der Ole og Iver sklir. Iver sklir rett forbi henne på et akebrett. En voksen gir dem beskjed om å bruke trappa da de skal til toppen av bakken. Stine stopper litt, og ser på den voksen. Hun blir stående litt, og det ser ut som hun tenker på hva hun skal gjøre. Hun er halvveis opp bakken allerede. Hun ser på den voksne igjen, og bestemmer seg for å gå ned igjen og ta trappa opp.

I denne sekvensen leker de tre barna tett sammen. De snakker ikke så mye, men smiler og ler på vei ned bakken. De bekrefter hverandre med blikkontakt, og ved å herme etter hverandres bevegelser og måter å ake på. Med kroppen gir de uttrykk for hva de føler. De utfordrer hverandre til å prøve stadig tøffere måter å ake på. Akebrettet blir som en del av kroppen når de aker, og med akebrettet som en kroppsforlengelse viser de stor glede i leken. Det går definitivt raskest med akebrettet, men allikevel prøver de ut ulike måter å ake på. De som har gummi i baken på dressen sin suser nedover ganske raskt, mens han som ikke har det opplever en helt annen måte å ake på. For det første går det mye saktere, og han svinger litt fra side til side og mister nesten balansen. Kroppen oppfører seg annerledes ned den bratte bakken uten akebrett. Denne erfaringen gjør at han deretter sklir med akebrett under baken for å få nok fart til at det er gøy og utfordrende for han.

Analyse

I observasjon 5 prøver Stine ut grenser ovenfor den voksne, i tillegg til seg selv. Hun vil gjerne gå opp bakken der de andre sklir. Jeg vil derfor også knytte denne observasjonen til begrepene risiko, sikkerhet og utfordring, og rombegrepet. Hun har erfart tidligere at det går an å gå opp her, og det har gått bra de andre gangene hun og de andre har gjort det. Hun vet at hun klarer det, og tar et valg på å gå opp den bratte bakken i stedet for den enklere trappa. De har verken kjørt inn i hverandre eller hatt konflikter de dagene jeg har vært til stede. Hun viser stor grad av vilje og

selvstendighet. Nå møter hun motstand fra en voksen. Den voksne definerer en fare i rommet der hvor Stine har erfart trygghet. Jeg kan derfor forstå at Stine nøler noe med å gjøre som den voksne sier. Det er tydelig i situasjonen at hun må tenke litt over hva hun skal gjøre. Hun velger til slutt å gjøre som den voksne sier, men med noe motvilje. Senere ser jeg at hun velger å ikke bruke trappa når den voksne er vekk. Trappa gav mest sannsynlig ingen utfordring i leken, og den blir sett på som kjedelig å gå i slik jeg tolker kroppsspråket til de som gikk der. Det har heller ikke nå skjedd noen ulykker i akebakken, kanskje fordi flere barn benyttet trappa å gå opp i når den voksne var i nærheten, og kanskje fordi barna mestrer denne akebakken så godt at de vet hvor de skal gå og ikke gå. Det er også et par meter kortere å gå opp akebakken enn å benytte trappa fordi den ligger helt inntil veggen. De aller fleste barna velger, etter som jeg kan se, å ikke bruke trappa å gå i når de voksne er et annet sted. Noe jeg derimot så ved flere anledninger, var at barna akte ned trappene. Dette var kilde til stor glede, men det var ikke tolerert av de voksne. Begrunnelsen var at det ble så glatt i trappene, særlig den som de voksne benyttet for å komme opp og ned fra pausehuset. Barna ble her ikke møtt med forståelse for sin kreative bruk av trappa, noe jeg kan forstå som voksen, men allikevel ikke er enig i. Jeg vet dog ikke nok om barnehagen til å si noe om dette er en generell regel de har, eller en voksens bekymring for å falle i trappa. Den voksnes og barnas livsverden kolliderer her, og dette vil jeg tro skjer flere ganger i løpet av en dag i barnehagen. Voksne og barn har ulike tanker om den samme situasjonen og det samme rommet, og det kan være problematisk om barn føler de blir overkjørt av voksne. Jeg kan ikke si noe om hva denne jenta føler, men jeg kan ut ifra kroppsspråket hennes få en forståelse av hva hun mener om situasjonen.

Et annet aspekt ved denne situasjonen er at barna ved å bli utfordret av den voksne må lære seg å ta hensyn til andre. Dette gjelder da både hensyn til den som aker ned bakken mens man er på vei opp bakken igjen, og hensyn til de som skal benytte trappa til å gå i. Man kan ikke alltid velge å gjøre som man selv vil om dette påvirker andre mennesker i negativ grad. Dette kan sees som en del av den sosiale kompetansen som det jobbes med i barnehagen.

Gutten som prøvde å ake uten akebrett i denne observasjonen, Ole, hadde antakelig en noe annen oppfattelse av denne akeleken enn det Stine hadde, men jeg tror allikevel at de hadde en felles opplevelse av leken. Han fikk for eksempel en helt annen opplevelse av fart enn de som hadde gummi i rumpa på dressene sine da de

akte uten akebrett. Her har uteområdet mye å si for leken. Den bratte bakken bød ikke på særlig utfordring når det gjaldt fart uten et akebrett. Han opplevde at en dress laget av nylon ikke hadde de samme egenskapene som en dress med gummi i baken. Ved at Ole satte seg på brettet og kunne oppnå samme fart som de andre, tror jeg var viktig for hans opplevelse av å være en like viktig del av leken som de andre. Han valgte kun å kjøre uten akebrett en gang. Da det gikk sakte, ble balansen med ett mer utfordrende, og farten og spenningen minsket. Ved økt fart, lyste han opp igjen, det var tydelig for meg at det å kjøre fort på akebrett var viktig for dem for å gjøre leken spennende og morsom og for å kunne ta dette rommet maksimalt i bruk. Han kunne også kjøre like fort som de andre barna og få noe av den samme opplevelsen da han benyttet akebrettet. Slik kunne tre barn med ulike forutsetninger møtes i en felles opplevelse av naturrommet og dets muligheter.

Det at man har mulighet til å få felles opplevelser i samspill med andre er noe som kan virke samlende både for barn og for voksne. De tre barna kunne her oppnå samme fart på akebrettet og dermed fikk de en ganske lik opplevelse av leken siden de var i samme rom og hadde relativt like forutsetninger. Dette mener jeg kan bidra til at relasjoner skapes og muligens opprettholdes mellom barn. Ved at uterommet kan gi like muligheter, og innbyr til lek selv om barn er ulike, har stor innvirkning på barnas lek slik jeg ser det.

4.1 Oppsummering av observasjonene og funn

Ut i fra mine observasjoner kan jeg trekke ut noen konkrete funn som står sentralt.

Disse er følgende:

- Viktigheten av å bekrefte hverandre
- Prøve ut egne og andres grenser
- Valg av rom ut i fra interesse (der det er interessant å leke)
- Meningsskaping gjennom lek og gjennom bruk av rom (samme sted kan ha ulik betydning for ulike barn)
- Skape rom som ikke er tilgjengelige for alle

Det alle observasjonene har til felles, er relasjonsleken i uterommet på en eller flere måter. Det er mange måter å leke sammen på, og det kan foregå på mange ulike premisser. Jeg har her tatt for meg to tilfeller av lek mellom to barn som har tett kontakt og kommunikasjon hele tiden, lek mellom to barn som ikke kommuniserer så mye, lek mellom tre barn hvor alle er inkludert, og lek som begynner med tre, som går hver til sitt og kommer sammen igjen mot slutten. Det jeg ser som en fellesnevner i forhold til relasjonsleken og som går igjen i flere av observasjonene, er viktigheten av å bekrefte hverandre. Som nevnt i teorikapittelet, er det i mellomrommet mellom barn, når barn er i en relasjon til hverandre, at leken skjer. Dette foregår i det levde rommet, med den levde kroppen (Manen, 1990) i forbindelse med et livsverdensperspektiv på lek. Ved at barna bekrefter hverandre, gir de uttrykk for hva som er akseptert i leken og hva som settes pris på barna i mellom. Dette så jeg særlig i observasjon 3, hvor det å bekrefte hverandres handling så ut til å være viktig for barna.

Det å prøve ut grenser, både egne og andres er også noe som går igjen. Av og til ser det ut til å være med på å styrke vennskap, og av og til kan det være med på å skape konflikter, selv om disse har vært i fåtall. Barna finner hverandre raskt og avklarer hvem som skal leke med hvem. Dette kan sees i sammenheng med relasjoner. Mennesker er i relasjon til hverandre gjennom å dele rom, det levde rommet. Alt dette skjer ved bruk av kroppen. Det er som nevnt tidligere i oppgaven, med kroppen vi beveger oss sammen med andre og møter andre kropper som vi skaper relasjoner med. Den kroppslige leken blir viktig for hvordan vi oppfatter rom. Sett i forhold til å prøve ut grenser, slik som i observasjonene 2, 4 og 5, er rommet en såkalt vital del. Det levde rommet har påvirkning på hvordan denne grenseutprøvingen skjer.

Rommene barna velger seg, ser for meg ut til å bli valgt fordi barna finner dem interessante å leke i. Dette kan komme av flere ting, som at rommet i seg selv er godt egnet, eller at det er noen i rommet fra før som gjør at det blir interessant. Barn skaper mening gjennom lek, og rommene de velger seg får betydning på samme måte. Her finner jeg også støtte i Løndal (2010b). Ved at barna leker i et bestemt rom som de avgrensner selv, får dette rommet en betydning og blir viktig for barna, noe vi voksne kanskje ikke alltid er like oppmerksomme på. Som nevnt har gjerne barn og voksne ulike preferanser på hvor de velger å oppholde seg ut i fra at barn "gjør" rom, mens voksne tenker rom (Moser, 2008). Ved at barn og voksne bruker rom ulikt, vil

de også ha mulighet til å finne interessante rom på ulike steder, det samme kan også gjelde for barn ved at ulike barn velger seg ulike rom.

Barna avgrensner selv områder hvor de leker og gir disse rommene betydning og mening gjennom sin lek (Morris, 2004). De velger å leke der hvor de finner dette interessant, men det som er interessant for et barn trenger ikke nødvendigvis være interessant for et annet. På denne måten kan det samme stedet ha to helt ulike betydninger for to barn. Steder eller rom kan heller ikke sees løsrevet fra subjektet. Det er gjennom vår erfaring med rommet at det blir en del av oss, på samme måte som vi erfarer og er med menneskene rundt oss (Merleau-Ponty, 1994 [1945]). Barn kan skape rom bare ved å være sammen. Dette betyr at rommet ikke behøver å være fysisk. Barn skaper rom gjennom handling. Ved at de skaper en fantasiverden i leken, har de sitt eget rom hvor uvedkommende ikke kan komme inn. Slike rom er verdifulle for barna, fordi det er med på å skape relasjoner barna i mellom som ikke er åpne for alle. Det at noe ikke er åpent for alle, betyr som oftest at noen ikke får være med i leken. Dette kommer jeg ikke til å gå nærmere inn på her da det ikke er det jeg har fokus på i dette arbeidet, men jeg nevner det her fordi det er relevant i forhold til lek, relasjoner og levd rom som jeg har skrevet om tidligere.

4.2 Refleksjoner og diskusjon

I mitt feltarbeid så jeg at det ene faste lekeapparatet i barnehagene var i bruk en gang i løpet av mine fem uker på besøk. Ungene foretrakk å leke med spader og bøtter, sykler eller akebrett i de naturlige bakkene og i busker og kratt på uteområdet. Jeg tolker dette som at materialer kan bidra til å inspirere til lek, men det kommer an på barnet og muligens også rommet de befinner seg i. Barna lagde her sine egne rom som de avgrenset selv. For disse barna så dette ut til å være mer interessant for leken enn det statiske og faste lekeapparatet. Dette forteller meg at et variert uteområde er viktig for barns lek ute, men det kan også ha mye å si at det var vinter og kaldt. Barna forandret leken da det kom snø, så jeg kan ikke utelukke at de leker annerledes når det er vår og sommer. Jeg ble også fortalt av de voksne på avdelingen at barna pleide å leke mer i de mer avsidesliggende områdene langs gjerdet på tomte da det var sommer. Sett ut i fra dette er rommet av betydning for barnas relasjonslek.

Barn i ulike barnehager har ulike muligheter til å leke fordi rommene de leker i vil være forskjellige i de ulike barnehagene. Dette vil kunne ha konsekvenser for barns lek.

”Barnets ’skjulte’ topologi kan være en viktig inspirasjonsfaktor og ledetråd i planleggingen av basebarnehagens romlige og fysiske miljø. Bygningens fysiske konsept bør inneholde skjermete steder, og muligheter for barnet til å skape sine egne rom” (Engesæter, 2008:87).

Slik jeg ser det gjelder ikke dette kun basebarnehager, men også i tradisjonelle barnehager og deres uterom. I barnehagen hvor jeg observerte, var det flere slike steder hvor barna kunne leke skjermet og uforstyrret. Det å få lov til å leke skjermet er en luksus som ikke alle er forunt. Det samme gjelder å ha tilgang på steder å leke som ikke kun er menneske-skapt og styrt. Med dette mener jeg ikke at skogen er det eneste rette rom å leke i, men jeg stiller spørsmålsteget ved konsekvensene av at lekeplasser for barn blir det eneste alternativet de har til kroppslig utfordringer. I forhold til temaet sikkerhet og risiko, er dette aktuelt siden mange barn ikke vil ha mulighet for å leke i andre rom enn de som er menneskeskapt.

Det som skiller de ulike observasjonene fra hverandre, er blant annet hvordan barna forholder seg til uterommet og de der tilhørende materialene. Dette er ulikt fra barn til barn. Ulike barn har ulike måter å være på, og dette kommer til syne i mine observasjoner. Dette er noe jeg mener det er viktig å legge vekt på i dette arbeidet. Jeg vil allikevel trekke fram at det jeg konkluderer med i dette arbeidet, er interessant for andre barnehager enn den jeg har vært i. Grunnen til dette er at selv om disse observasjonene blir tatt ut av en større sammenheng, kan de si noe om måten noen barn tar i bruk uterommet og dets muligheter på, og at måten vi ser på barns lek har betydning for barnas oppfattelse av seg selv og andre.

Det blir tydelig for meg ut i fra observasjonene at det er forskjell på barna motorisk, og hvordan de da velger å forholde seg til, og ta i bruk uterommets muligheter. Noe av det jeg mener er interessant med leken som foregår i uterommet, er at det for meg ser ut som det er mulig for alle å føle mestring og glede. De barna som tør, velger for eksempel i akeleken å gå og ake der hvor det er utfordrende for dem. De velger bratte, glatte nedfarter og går opp til toppen der det er noe utfordrende. Derimot velger de barna som ikke er så trygge, andre veier å gå til toppen eller å ake ned

ettersom det passer dem, uten at dette legger demper på leken på noen som helst måte. Rommet gjør utvilsomt noe med leken til barna ved at de kan få like muligheter for mestring. Samspillet blir viktig, og barna bekrefter hverandre på tvers av ferdigheter og alder. Det er leken i seg selv som knytter barna nærmere hverandre og det skapes relasjoner barna i mellom. De får her muligens en felles opplevelse av den samme aktiviteten. Dette kan slik jeg ser det knyttes til van Manens (1990) begreper om levd relasjon, levd rom, levd tid og levd kropp. På denne måten kan barnehagens uterom, og det levde rommet, være med på å bidra til å skape og videreføre relasjoner for barn med ulik alder og ulike forutsetninger.

En annen ting å tenke på er at det ser ut til at barn som er vant til å leke ute, blir gode på nettopp dette (Kaarby, et al., 2004). Ut i fra dette vil det si at de barna som ikke er vant til å leke ute, kanskje ikke alltid synes dette er så lett. I Norge har vi et helt spesielt forhold til det å gå på tur og være ute. For mange førskolelærere er det at barna blir skikkelig møkkete etter en dag ute i barnehagen et tegn på at de har lekt masse og hatt det bra, men det er ikke alle foreldre som ser det på samme måte. Dette har som oftest med ulike kulturer, tradisjoner og verdier å gjøre. Det er stor forskjell på hva man verdsetter og legger vekt på når det gjelder hva som er viktig for barndommen. Fra da jeg jobbet som førskolelærer, husker jeg en far fra Iran som spurte meg hvorfor vi aldri gikk på tur. Jeg synes først dette var et litt rart spørsmål, fordi vi gikk på tur i skogen en gang i uka med barna. Etter noen få oppklarende spørsmål forsto jeg at han mente tur inn til byen for å dra på museer og gå i teateret. Dette var åpenbart ting som han verdsatte høyt, og som han gjerne ville at hans datter skulle få oppleve. Vi hadde to ulike oppfatninger av hva det ville si å gå på tur.

Det er ikke alle kulturer som setter aktiv, kroppslig lek like høyt som oss her i Norge. Hvis et barn ikke har noe særlig erfaring med å leke ute, er det ikke automatisk god på dette. Det er heller ikke alle barn som liker å leke ute, og grunnene kan være alt fra at de har for dårlige klær og blir fort kalde, til at de ikke vet hvordan man leker ute. Jeg opplevde ikke barn som mistrivdes i den barnehagen jeg forsket i. Dette kan komme av flere ting. Barnehagen hadde høy andel av høyere utdannede foreldre, hvor majoriteten var norske. Barnehagen la også vekt på at de skulle ut hver dag, og de var i utgangspunktet på tur i skogen en gang i uka. Disse faktorene kan ha bidratt til at barna jeg så på, var vant til å leke ute og dermed mestret dette rommet, men dette kan jeg ikke si for sikkert siden jeg ikke har noe sammenligningsgrunnlag i datamaterialet mitt.

I forhold til uterommet og barns sikkerhet, er inspeksjoner av utelekeklassen i norske barnehager, særlig i bynære områder hvor det kan være fare for at sprøyter og flasker kan ha blitt lagt igjen, viktig å prioritere. Dette er ting som ikke hører hjemme i naturen, og som kan utgjøre en reell fare for sikkerheten til barna som befinner seg der. En annen ting blir om man velger å ta bort trær, steiner og andre objekter som hører naturlig hjemme på et uteområde, fordi barna kan falle ned eller slå seg. Dette er en helt annen diskusjon når det kommer til sikkerhet, og det har da kanskje gått for langt. Lek består ofte av å prøve ut grenser for hva man tør og ikke tør, og om man tør å gjøre det samme som andre. Det å da kun ha tilgang til noen få apparater, som begrenser aktiviteten til en ting, blir i mine øyne å gjøre barna en bjørnetjeneste. Det hindrer barna i å utfolde seg på sine egne premisser, og det er lett å bli lei den samme leken dag ut og dag inn. Om disse lekeapparatene ikke møter barna i deres ferdigheter, kan det også være at de lettere skader seg på slike lekeplasser enn på et sted hvor de kan ha større utvalg i hvor de vil leke, og lære seg å vurdere risiko på egenhånd.

Noen barnehagers uteområde er svært åpne og oversiktelige, mens andre har steder hvor det er skog, buskas og terreng hvor man kan gjemme seg bort. Noe av grunnen til at noen barnehagers uterom er åpent og oversiktelig, kan være for de voksne som på denne måten kan følge med på barnas lek. "The outdoor environment is not created for invisibility. There is probably a reason for that. From the staff perspective one reason can be responsibility and control" (Niklasson & Sandberg, 2010:439). Behovet for kontroll var også noe jeg merket på de ansatte. Dette understreker betydningen om at det også er en trygghet for de voksne å kunne se barnehagens gjerd, for å kunne se om noen skulle klatre over, eller om uvedkommende kontakter barna. Dette er ikke alltid like lett å kombinere med tanker om at barna skal få leke fritt og uforstyrret. Det er heller ikke over alt at barn har mulighetene til å leke på andre måter enn dette. Barnehagelovens §2 om barnehagenes innhold sier følgende om det fysiske miljøet: "Barnehagen skal gi barna muligheter for lek, livsutfoldelse og samtidig meningsfulle opplevelser og aktiviteter i trygge og samtidig utfordrende omgivelser" (Barnehageloven, 2005). I forhold til min problemstilling var det aktuelt å reflektere rundt dette, noe som innebærer at de ansatte i barnehagen har et ansvar for å påse at uteområdet tilfredsstill disse kravene, men innenfor dette er det rom for tolkning, og det blir opp til hver enkelt barnehage å møte disse kravene på måter som passer personalet, og hva slags uteområde de har til rådighet. Hva som oppleves

trygt og utfordrende kan variere mye mellom voksne og barn, men også mellom ulike voksne. Om voksne kan skille mellom risikolek og faktisk fare, kan de få et mer avslappet forhold til barns lek (Stephenson, 2003). Voksnes erfaring med ulike typer lek er derfor relevant slik jeg ser det.

Knut Løndal (2010c) skriver om hvordan barrierebrytende bevegelser ikke inngår i skolens definisjon av læring. Læring sees da på som formell læring, og skjer som oftest gjennom voksenkontakt. Det er ikke tvil om at barn lærer gjennom lek, og da også ved såkalt barrierebrytende lek (Løndal, 2010c). Barrierebrytende aktiviteter står som en motsetning til habituelle, eller innlærte aktiviteter, men begge typer kan forekomme i hva han kaller kroppslig bevegelse. Denne typen læring vil ikke ha samme status som formell læring for de voksne, dels fordi den ikke er voksenstyrt. Denne kroppslige leken, eller læringen skjer i følge Løndal (2010c) ofte i relasjonslek ute i frileken i SFO, og kanskje er dette noe av grunnen til at den har en lavere status.

Ut i fra egne observasjoner, og med støtte i Løndal (2010a) og Øksnes (2010), er det med kroppen at ungene leker sammen og tilegner seg kunnskap og erfaringer om hvordan verden henger sammen. Leken, og særlig da relasjonsleken som jeg har hatt fokus på, blir en viktig erfaring og en del av en læringsprosess. Det er gjennom leken at barn samhandler, forhandler og lærer. De får erfaring med hva det vil si å være uvenner og hva det vil si å være venner, hva det betyr å mestre og å ikke få til. Lek er lystbetont, og barna velger her i stor grad å gjøre det de vil, både i forhold til lek i sammenheng med læring, men også lek for lekens skyld. I forhandling med venner og lekekamerater, og av og til voksne, bestemmes det hva som skal lekes ut ifra hvilke muligheter de har og hva slags rom som er tilgjengelig for dem. Det å flytte grenser blir også en del av relasjonsleken. Man sammenligner egne ferdigheter med andre, og utfordrer hverandre til å prøve stadig nye ting. Vi mennesker erfarer ved å måle krefter hvor mye man selv tåler, og hvor mye andre tåler. Dette skjer alltid i relasjon til noe eller noen. Dette ser jeg som et viktig ledd i barnehagens utelek. Det å ha en forståelse for hva man kan og ikke kan gjøre mot andre er en god erfaring å ha før man blir så sterk at man eventuelt skader hverandre på en mer alvorlig måte. Dette kan barn, slik jeg ser det, best finne ut ved å leke med andre. Barns levde relasjon, rom og kropp er en del av deres livsverden i følge van Manen (1990). Barnehagens uterom kan dermed være en arena det er godt å ha tilgang på, både for å utvikle sosiale ferdigheter og kroppslig bevissthet.

Situasjonen i Australia som jeg beskrev i kapittel 2.10 står i kontrast til hvordan vi ser på utelek og utelekeklassen i Norge og Norden. Moser og Martinsen (2010) framhever viktigheten av at barnehagens uteområde er variert og stimulerende av flere grunner.

"We argue that kindergarten's outdoor space is essential when it comes to children's social development and learning through outdoor play. Main quality indicators are, in our opinion, that an outdoor area is attractive, challenging and stimulating in terms of opportunities to act, explore and experience in cooperation with others, both children and adults" (Moser & Martinsen, 2010:459).

Ut i fra dette støtter jeg meg på at barn har behov for arenaer å leke på som utelekeklassen, fordi det skjer ting her som har innvirkning på barna. De sier her at det ikke kun er barnas motoriske egenskaper som forandres av å leke ute, det har en effekt på sosial læring og barnas generelle lek. Ved at vi tar barna bort fra slike naturlige rom kan vi være med på å indirekte hindre at de får muligheten til å få et forhold til naturen og den gleden mange barn opplever i uteleken. "Ingen lekemiljøer er risikofrie, men når barna lærer å mestre sin egen kropp og omgivelsene, øker sikkerheten" (Fjørtoft, 2000). Dette mener jeg er et viktig argument som underbygger det jeg har sett på i barns lek. For et lite barn kan det å komme seg opp på en stein eller en haug være som å klatre på et fjell. Gleden ved mestring er noe vi ikke har rett til å ta fra barn, og ved at barna kan ha tilgang på et variert uteområde kan alle ha større muligheter for å oppnå mestring og selvtillit på kroppens og dermed sine egne premisser.

Noe av det som slår meg ved det jeg har observert, er hvordan ungene ser ut til å være rolige ute. Selv om de har tilgang på større områder å boltre seg på, er det som om de avgrensner selv hvor de vil være. De lager seg private rom med lekekamerater hvor de oppholder seg lenge om gangen. Dette synes jeg var interessant fordi jeg hadde ventet at ungene skulle være mer aktive i de mer naturlige skogs- og naturområdene av tomte. I stedet velger de seg ofte lune plasser inntil veggene, og benytter seg som oftest av lekematerialet som finnes i barnehagen slikt som sykler, kasser, akebrett, spader og bøtter. Dette kan også være styrt av årstiden, siden jeg var

nødt til å observere om høsten. Det at barn har muligheten til å løpe hvor de vil og rope høyt hele tiden, betyr ikke automatisk at de velger det.

“..complexity and diversity can be important factors to stimulate physically active play over time, but not necessarily. Plenty of space and diversity in nature (e.g., small objects or animals) can also afford children the chance to sit still in a deeply concentrated way over longer periods of time” (Storli & Hagen, 2010:454).

Jeg erfarte under mitt feltarbeid at barna kunne sitte stille over lengre tid før snøen kom og snakke med hverandre og grave litt i sanden. Dette var aktiviteter som ble foretrukket av flere. Da snøen kom ble det kaldere på bakken, og det var ikke lengre så innbydende å sitte stille et sted over lengre tid fordi de ble fort kalde. Rommet hadde forandret seg, og andre typer lek ble mer spennende, blant annet fordi rommet nettopp nå bød på andre muligheter, som aking i barnehagens bratte bakker. Dette er for meg en tydelig påminnelse om at barn er tilpassningsdyktige.

Aking og annen snølek var den aktiviteten som var mest tydelig blant de barna jeg studerte under feltarbeidet. Mye av observasjonsmaterialet mitt har derfor store likhetstrekk, uten at det som skjer er identisk hver gang. Det var interessant å se hvordan de generelle lekeformene forandret seg da snøen kom, og jeg ble mer bevisst på hvordan barna benyttet seg av uterommet. Plutselig ble rom som ikke hadde vært interessante å leke i tidligere, tatt i bruk hver dag. Dette gjaldt særlig, som tidligere nevnt, bratte bakker hvor man kunne skli på akebrett eller bare på rumpa, eller kjøre på ski i. Barna benyttet her de mulighetene rommet gav dem. På denne måten føler jeg også at jeg har vært heldig som har kunnet observere uterommet med to forskjellige utgangspunkt. Jeg mener at dette har vært med på å gi meg mer å tenke på og reflektere over da det gjelder barnas bruk av uterommet i barnehagen.

Jeg opplevde aldri at de barna jeg satte meg ned for å studere eller lekte med ikke ønsket å bli observert. De spurte meg ofte flere ganger om hvorfor jeg hadde med meg bok ute, og fortalte at det egentlig ikke var lov å ta med bøker ut. Jeg forsøkte da å forklare at jeg hadde fått lov til å ta den med ut, og at det var min egen bok som jeg skulle skrive i. Jeg opplevde at det å gå ut og inn i leken med barna ikke var til hinder selv om jeg alltid hadde med meg boka. Om jeg begynte å skrive mens vi snakket, hendte det at de ville se på hva jeg skrev og var nysgjerrig på om jeg kunne alle

bokstavene, og hva jeg skrev ned. Jeg satt ofte på huk da jeg skrev, og barna kunne da se rett ned i boka mi. Siden de ikke kunne lese hva jeg skrev, tok jeg meg tid til å forklare hva jeg hadde skrevet etter at jeg hadde notert en hendelse jeg fant interessant. På denne måten fikk de som ønsket innblikk i hva jeg skrev. På en måte ser jeg at jeg hadde en påvirkning på og forstyrret leken ved noen tilfeller ved at jeg var tilstede. Samtidig virket det ikke som om det var problematisk for barna å ta opp igjen leken der den slapp. De var nysgjerrige på hva jeg gjorde, og fikk svar på dette. Da de fikk svar, virket det som om det var i orden og de kunne leke videre.

I etterkant av at jeg hadde bestemt meg for hvilke observasjoner jeg skulle ha med i dette arbeidet, begynte jeg å reflektere over at jeg i utgangspunktet skulle være både deltagende og ikke-deltagende observatør. I fire av eksemplene jeg valgte meg ut er jeg ikke-deltagende, og dermed kun deltagende i en observasjon. Dette satte i gang noen tanker hos meg. Grunnen til at jeg valgte ut nettopp disse observasjonene var at jeg fant dem mest interessante i forhold til problemstillingen min. Det at jeg synes det foregår mest spennende lek når jeg ikke deltar selv kan selvfølgelig komme av flere ting, og det er verdt å komme nærmere inn på. Det kan for eksempel være at jeg ser barna på en annen måte når jeg deltar i leken, at jeg lettere får detaljerte observasjoner når jeg kunne konsentrere meg om å notere hva som skjer eller at barna lekte på en annen måte da jeg var med. Sistnevnte mulige grunn er noe jeg tror det kan være noe i. Jeg tror barn leker annerledes med voksne til stede. Muligheten for å kunne fordype seg i lek uten avbrudd er noe jeg mener er verdifullt for barn. Voksne i barnehagen står for mange av disse bruddene i leken, sammen med andre barn selvfølgelig. Av og til gjør ikke disse bruddene noe, mens andre ganger kan de være en bidragende faktor til at leken avsluttes. Som voksne har vi en makt vi ikke alltid reflekterer over. Min rolle som forsker og voksen hadde kanskje mer innvirkning på barna enn jeg tenkte da jeg var i feltet, selv om dette var noe jeg hadde reflektert over og var oppmerksom på både før, under og etter feltarbeidet. Dette føler jeg sier noe om vanskeligheten av forskerrollen. Man vil påvirke de man studerer ved at man er til stede (Rhedding-Jones, 2005b) uansett hvordan man ser på det.

De voksnes rolle er noe jeg ikke har lagt særlig vekt på i denne oppgaven. Jeg vil allikevel trekke fram et eksempel fra mitt datamateriale når det er snakk om de voksnes deltagelse. Som jeg nevnte tidligere i oppgaven, er det ikke så ofte de voksne engasjerer seg i barnas lek. Ofte blir vi stående og se på og hjelpe til om det trengs.

Dette kan for all del være bra for barns lek etter min oppfatning, men om det ikke stilles noen krav til vår rolle som personale i uteleken har det lett for å bli en passiv rolle. Dette er ikke nødvendigvis bra.

I min andre observasjonsuke hadde det blitt betydelig kaldere. Temperaturen hadde sunket til minus 10 grader og snøen hadde lagt seg som et teppe over barnehagens uteområde. Jeg sto ute med boka mi som vanlig, og observerte og noterte meg hva som skjedde i akeleken til to gutter. En av de ansatte i barnehagen kom bort til meg og sa: ”Nå som det er så kaldt og snøen har kommet; de aker jo bare! Får du observert noe?” Jeg svarte så godt jeg kunne at de benytter jo uteområdet i like stor grad nå som før, bare på litt andre premisser. Ungene akte der hvor det var brattest, og gikk opp igjen et annet sted hvor det ikke var så glatt eller bratt. De benyttet seg av uterommet på en måte de ikke kunne når det ikke var snø ute. På mange måter åpner snøen opp for annen lek enn når det er vår, sommer og høst. Barna lekte like aktivt her ute i snøen som de gjorde den forrige uka jeg var til stede. Nettopp fordi det hadde kommet snø, åpnet det seg en ny verden av muligheter i leken. De brukte nå uterommet annerledes enn før. Dette satte i gang noen tanker hos meg.

Jeg så mye aktiv lek i mitt feltarbeid, og ungene hadde ingen problemer med å holde seg aktivisert. Barnehageansatte og voksne generelt har utrolig stor definisjonsmakt over barna. Denne voksne jeg snakket med hadde antakelig ikke tenkt igjennom hva hun sa før hun slang det ut, og jeg tror på ingen måte hun ikke så at barna lekte. Hun forventet kanskje at jeg skulle se på andre ting enn ”vanlig” lek da jeg var til stede. Hvis barns utelek blir sett som ”bare” lek, kan det etter min mening få konsekvenser for hvordan barna oppfatter leken for seg selv også. Ved at noen definerer noe som mindre viktig, vil det kunne påvirke barns selvbilde i en negativ retning. Selv om jeg ikke har ønsket å ta for meg maktbegrepet innenfor det jeg skriver om barn, er dette et tema som jeg gjerne skulle gått nærmere inn på om jeg skulle skrevet mer om de voksnes rolle i barnehagen. Det er et stort tema, og i forhold til voksenrollen i barnehagen er det vanskelig å komme utenom. Jeg opplevde også i feltarbeidet at jeg ble gitt makt som jeg ikke ønsket å besitte.

Jeg opplevde å bli spurt om råd i påkledningssituasjoner og ble referert til som ”ekspert” av en av de voksne. Med dette ble jeg enda mer klar over at jeg som masterstudent har et ansvar for hvordan jeg forholder meg til de voksne i barnehagen. Jeg er relativt ung, og selv om jeg tar en høyere utdanning betyr det ikke at jeg kan

alt om hva som skjer i barnehagen, og jeg er heller ikke utlært på barn. Flere av de som jobber i barnehagen har vært der i 20-30 år, og jeg ser på dem som større eksperter på barn og barnehage enn meg selv. Det vil allikevel være et forhold mellom forskeren og førskolelæreren som ikke alltid er basert på likhet. Forskere tjener mer og har høyere sosial status enn førskolelærere og assistenter i barnehage (Bae, 2005a) om du ser bort fra masterstudenter. Kanskje nettopp derfor skal man som utenforstående være seg litt ekstra bevisst sin rolle. Vi kan lett oppfattes som kontrollører av de som jobber i barnehagen, selv om dette ikke er vår intensjon. Jeg kan forstå at det føles ubehagelig å bli observert av en annen fagperson, og dette er også noe vi som forskere bør legge vekt på å si noe om da vi er ute i barnehager. Åpenhet med de man skal være sammen med i forskningssammenheng, tror jeg kan bidra til at de man observerer slapper mer av og tør å si fra om det er noe de reagerer på. Selv om jeg ikke skulle se på de voksne under mitt feltarbeid, kan jeg ikke utelukke at de følte seg observert siden jeg var til stede.

Min rolle som observatør har vært både aktiv og passiv, det vil si at jeg har vært både deltagende observatør og kun observatør til tider. I forhold til de andre voksne på avdelingen og resten av barnehagen har jeg vært raskt ute med å si at jeg ikke kom til å blande meg i konflikter barna i mellom. Dette gjorde jeg for det første for å kunne ha muligheten til å observere eventuelle konflikter, men også for å ha muligheten for å komme inn på barna på en litt annen måte. Jeg ville være mer lekekamerat enn ansvarlig voksen for å lettere bli med nær leken. De voksne gav uttrykk for at de forsto dette, selv om jeg en gang opplevde at jeg var alene ute med barna. De voksne stolte på meg, men forsto kanskje ikke i akkurat denne situasjonen at det var litt rart for meg å være eneste voksne ute. Kanskje de heller ikke reflekterte over at jeg ikke var en del av personalet. På denne måten fikk jeg et ansvar jeg hverken ønsket eller kunne gjøre noe med i øyeblikket. Heldigvis varte det ikke lenge før noen kom ut igjen. Jeg ville også ha muligheten til å kunne gå inn og skrive og reflektere i ro og fred uten at det gikk ut over sikkerheten til barna. Selv om jeg ikke var ansvarlig i situasjonen, ville jeg følt meg ansvarlig om noe skulle hendt.

Det å forsøke å stille de ”riktige” spørsmålene for å finne interessante data for min oppgave og som bidrag til barnehagefeltet er noe jeg synes har vært en vanskelig og spennende del av analyseringen. Dette har krevd mye forberedelse, som å lese fagstoff, men også mye krefter ved å sitte og tenke og være kreativ.

5.0 Konklusjon

I dette masterarbeidet har jeg sett på barns utelek i en vanlig barnehage med et variert uteområde. Hvordan barna har benyttet uteområdet i leken har vært tydelig for meg gjennom feltarbeidet. De benyttet uterommet for alt det var verdt, og de hadde i denne barnehagen stor frihet til å velge hvor de ville leke. Ut i fra mine observasjoner ser det ut til at de aller fleste barna kan finne seg steder i uterommet hvor de mestrer den fysiske leken. ”En mulig måte å forstå hvordan barna bruker naturen i leken, er å se på de ulike elementene i naturen ut fra hvilken funksjon hvert enkelt barn oppfatter at det kan ha” (Kaarby, et al., 2004:85). Det er nettopp gjennom hvordan barn benytter, og er, i uterommet jeg har ønsket å kunne si noe om. Jeg vil på bakgrunn av observasjonene mine hevde at det er barnas opplevelse av rommet har noe å si for hvordan de leker. Det å få leke ute ser ut til å gi barna muligheter for lek som de ikke nødvendigvis har inne. Gjennom at de får mulighet til å skape sine egne rom ute i naturrommet med lekekamerater som de setter pris på og velger selv, får de også frihet til å gjøre noe de synes er lystbetont og givende. Ut i fra mine observasjoner tolker jeg det slik at barn som opplever mestring, blir glade barn, og dette har etter min mening overføringsverdi. Jeg har observert mye glede i uteleken. Ved at de får selvtillit på et område kan det hjelpe dem å ta steget inn i andre situasjoner som de ikke mester så godt.

Jeg har i mine observasjoner sett at en forandring i uterommet, for eksempel snø, gjorde noe med barna og leken. Jeg så at rommet fikk ulike egenskaper om det lå snø på bakken, eller om det var blader som lå strødd. Ved at barna forandret sitt syn på uterommet og måten de lekte på vil jeg si at rommet hadde en innvirkning på barna, men barna hadde også en innvirkning på rommet. De benyttet kroppen aktivt i leken og rommet ble på denne måten en del av kroppen. Et barns lek kunne forandre et annet barns syn på hva som var mulig å gjøre i uterommet, og på denne måten kan relasjoner bygges i lek.

Jeg skrev tidligere i oppgaven at jeg ønsket å vie tid til å se på barnas mellomrom. På grunn av hva jeg har sett, har jeg måtte revurdere noen av mine egne oppfatninger om begrepene rom og mellomrom. Barna jeg observerte, skapte mening gjennom leken, og rommene de befant seg i ble dermed betydningsfulle og verdifulle for leken de lekte. Selv om jeg av og til kan definere et sted som et mellomrom, opplevde jeg at barna definerte stedene som rom. Jeg ble oppmerksom på at jeg ved å definere et sted

som et mellomrom, gav stedet mindre verdi enn hva det så ut til å ha for barna i leken. Ved at barna skapte mening gjennom leken, ble alle stedene de lekte på derfor rom slik jeg definerte det tidligere. Dette sier meg at den voksnes definisjonsrolle er noe ansatte i barnehagen skal være oppmerksom på. Ved at vi definerer noe som viktig eller mindre viktig, legger vi kanskje ubevisste føringer for barns lek. Nettopp derfor, med støtte i Løndal (2010b) mener jeg også at det er verdifullt for barn å få leke uforstyrret i løpet av en dag i barnehagen.

5.1 Studiens relevans for barnehagefeltet

Jeg håper med denne oppgaven å si noe om og løfte fram de mulighetene barn har gjennom lek i barnehagens uterom. Dette er for meg et rom med mange muligheter, og jeg har erfart at dette rommet er undervurdert i mange barnehager som ikke jobber direkte med natur som satsningsområde. Siden dette er et rom barnehagebarn har tilgang på hver dag hele året, og som kan forandre seg fra dag til dag gjennom de fire årstidene våre, er det et rom vi kan benytte aktivt i pedagogikken og i dagliglivet i barnehagen. Det er mange grunner til nettopp dette, men det at natur er en av de sju fagområdene er en av de mest tungtveiende. Norsk kultur har også dype røtter i natur og turtradisjon. Det er selvfølgelig med natur som med de andre fagområdene at det behøves voksne som er engasjert og interessert i temaet for at man skal kunne jobbe godt med det. Heldigvis er ikke alle som jobber i en barnehage interessert i akkurat det samme, og dette er også med på å gi et kunnskapsspenn i personalet som jeg mener er viktig for barnehagen som institusjon. Personalet bør speile samfunnet til en viss grad, og det skal gis uttrykk for at mennesker skal kunne være ulike innenfor kjønnslige kategorier og personlige interessefelt. Dette innebærer blant annet mer balanse i de kjønnslige sammensetningene i barnehagen, altså mer likevekt mellom menn og kvinner.

Naturrommet har for meg blitt tydeliggjort som en utfordrende og spennende arena for barn. Det barn viser interesse for har vi som ansatte i barnehage et ansvar å ta tak i. Vi er knyttet til naturen fordi vi mennesker er en del av den på samme måte som vi er en del av verden. Det er mange måter å være menneske på, og det er mange måter å være i naturen på. Det at relasjoner skapes i dette rommet, og at barn tar i bruk uterommets muligheter, er noe jeg ser på som viktig siden det kan se ut til at mennesket fjernes mer og mer fra naturen i samfunnet vårt.

5.2 Veien videre

Dette masterarbeidet er med på å løfte fram temaer som relasjonslek og barns forhold til naturrommet i hverdagsleken. Jeg har kun hatt mulighet for å ta for meg en liten del av et stort område, og har konsentrert meg om en fenomenologisk innfallsvinkel med en poststrukturell inspirasjon. Hvordan barn tar i bruk uterommet er noe jeg synes det har vært spennende å jobbe med, og jeg skulle gjerne hatt mer tid til å vie meg til dette temaet, både i forhold til relasjonsleken, men også i forhold til andre innfallsvinkler.

Om jeg skulle jobbet videre med dette arbeidet ville jeg antakelig viet mer tid til et feltarbeid, og observert flere barn over lengre tid, gjerne over et helt år. Dette ville jeg gjort for å se på om det er variasjoner i type lek i de ulike årstidene. Da ville jeg også sett mer på de barna jeg nå opplevde som stille og forsiktige. Dette ville jeg gjort fordi de stille barna lettere blir oversett i forhold til de som er aktive i sin søken etter voksne. Dette gjelder etter min erfaring spesielt i uterommet da det er mindre tilgang på voksne. Jeg ville da også høyst sannsynlig benyttet meg av videoobservasjoner for å prøve dette i uterommet. Jeg ville også vurdert å intervju barna og trekke deres tanker om egen lek inn i analysene. Det kunne også vært interessant å se mer på voksenrollen i uteleken. Dette er et tema som jeg har fått mer interesse for under dette arbeidet, og jeg ser at de voksnes holdninger har en innvirkning på leken til barna. Vi voksne har mye makt som vi bør være bevisste på ovenfor barna i barnehagen. Diskursen om makt er noe jeg ikke har tatt for meg i forhold til barn i dette arbeidet, men som også kunne vært interessant å bringe inn i oppgaven om jeg skulle jobbet videre med dette i forhold til voksenrollen.

6.0 Litteratur

- Alvesson, Mats, & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2nd. ed.). Stockholm: Studentlitteratur.
- Alvestad, Torgeir (2010). *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. (Doktorgrad). Göteborg: Göteborgs universitet, Utbildningsvetenskapliga fakulteten.
- Bae, Berit (1996). Observasjon i barnehagesammenheng -en problematisering. In B. Bae (Ed.), *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, Berit (2005a). Troubling the identity of a researcher: methodological and ethical questions in cooperating with teacher-carers in Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(3), 283-291.
- Bae, Berit (2005b). Observasjonsforskning i barnehage: noen validitetsmessige utfordringer. *Barn*(4), 9-23.
- Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager*.
- Beauvoir, Simone de (1984). *The second sex* (H. M. Pashley, Trans.). Harmondsworth: Penguin Books Ltd. .
- Bengtsson, Jan (2001). *Sammanflätningar: Husserls og Merleau-Pontys fenomenologi* (3. rev. opplag ed.). Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, Jan (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. In J. Bengtsson (Ed.), *Med livsvärlden som grund* (2nd ed., pp. 9-58). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, Jan, & Løkken, Gunvor (2004). Maurice Merleau-Ponty: Kroppens verdslighet og verdens kroppslighet. In L. Løvlie (Ed.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (pp. 555-570). Oslo: Universitetsforlaget.
- Canning, Natalie (2010). The influence of the outdoor environment: den-making in three different contexts. *European Early Childhood Education Reseach Journal*, 18(4), 555-566.
- Casey, Edward S. (2001). Between geography and philosophy: what does it mean to be in the place-world? *Annals of the association of American geographers*, 91(4), 683-693.
- Charmaz, Kathy, & Mitchell, Richard G. (2001). Grounded Theory in Ethnography. In A. C. Paul Atkinson, Sara Delamont, John Lofland, Lyn Lofland (Ed.), *Handbook of Ethnography* (pp. 160-174). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Cresswell, Tim (2004). *Place. A short introduction*. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell publishing.
- Ellingsen, Berit (2010). Forskningsrådet Retrieved 17.03., 2011, from <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Nyhet&pagename=utdannings%2FHovedsidemal&cid=1253955399593&p=1224697819102>
- Engesæter, Mari (2008). *Det kommer noen krypende. Rom for små barn*. (Masteroppgave). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Fangen, Katrine (2010). *Deltagende observasjon* (2nd ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, I. (2000). *Landscape and playscape. Learning effects from playing in a natural enviroment on motor development in children*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Gibson, James Jerome (1986). *The Ecological Approach to Visual Perception*. . Boston: Houghton Mifflin.
- Glaser, Barney G., & Strauss, Anselm L. (1999). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.

- Greve, Anne (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen. (Doktorgrad)*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Gulløv, Eva, & Højlund, Susanne (2006). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Hessen, Dag O. (2011). Frihet til og frihet fra. *Fjell og vidde*(1).
- Hultman, Karin, & Taguchi, Hillevi Lenz (2010). Challenging antropocentric analysis of visual data: a relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 525-542.
- Ivarsson, Pia Maria (2003). *Barns gemenskap i förskolan*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Johansson, Eva (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan. (Doktorgrad)*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kaarby, Karen Marie Eid, Eidal, Nina, & Løken, Ronny (2004). Hvordan påvirker naturen barns lek. *Barnehagefolk*(7), 82-86.
- Kvale, Steinar, & Brinkman, Svend (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. ed.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Little, Helen, & Eager, David (2010). Risk, challenge and safety: implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 497-513.
- Lysklett, Olav B., Buaas, Ellen Holst, Bakke, Hjørdis H. Krossbøl, Hagen, Trond Løge, & Sandseter, Ellen Beate H. (2006). *Temahefte om natur og miljø*.
- Løndal, Knut (2010a). Artikkel 1; Bodily play in an after-school programme: Fullfillment of motor intentionality in interaction between body and place *Revelations in bodily play. A study among children in an after-school programme. Dissertation from the norwegian school of sport sciences*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Løndal, Knut (2010b). Article 2; The after-school programme: An arena for interaction with others through body movements in play *Revelations i bodily play. A study among children in an after-school programme. Dissertation from the norwegian school of sport sciences*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Løndal, Knut (2010c). Article 3; Barrier-breaking body movements in the after-school programme: Childrens imitation through play. *Revelations in bodily play. A study among children in an after-school programme. Dissertation from the norwegian school of sport sciences*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Manen, Max van (1990). *Reseaching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. Ontario: The Althouse Press.
- Merleau-Ponty, Maurice (1994 [1945]). *Kroppens fenomenologi* (B. Nake, Trans.). Oslo: Pax forlag A/S
- Morris, David (2004). *The sence of space*. Albany: State University of New York Press.
- Moser, Thomas (2008). Om barnas rom og kropp, aktivitet og hvile. In M. Pettersvold (Ed.), *En verden av muligheter. -Fagområdene i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moser, Thomas, & Martinsen, Marianne T. (2010). The outdoor enviroment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 457-471.
- Moss, Peter (2007). Meetings across the paradigmatic divide. *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), 229-245.

- Niklasson, Laila, & Sandberg, Anette (2010). Children and the outdoor environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 485-496.
- Ogre, Øystein (2009). Retrieved 17.03., 2011, from (<http://www.kiopraktikk.no/?pageID=31&ItemID=3147>).
- Palludan, Charlotte (2006). Er du barn eller voksen? Jeg er forsker. In E. G. o. S. Højlund (Ed.), *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. (pp. 113-120). København: Gyldendal.
- Rhedding-Jones, Jeanette (2005b). *What is research? Methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones, Jeanette (2007). Who chooses what research methodology? . In A. Hatch (Ed.), *Early childhood qualitative research* (pp. 207-222). New York London: Routledge.
- Rossholt, Nina (2009). Gråtens mange ansikter. Toner og tempo i barnehagen. *Nordic Studies in Education*, 30, 102-115.
- Stephenson, Alison (2003). Physical risk-taking: dangerous or endangered? *Early Years*, 23(1), 35-43.
- Storli, Rune, & Hagen, Trond Løge (2010). Affordance in outdoor environments and children's physically active play in pre-school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 445-456.
- Waller, Tim, Sandseter, Ellen Beate H., Wyver, Shirley, Årlemalm-Hagsér, Eva, & Maynard, Trisha (2010). Editorial; The dynamics of early childhood spaces: opportunities for outdoor play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 437-443.
- Øksnes, Maria (2010). *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

7.0 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1

Informasjonsskriv til foreldre/foresatte og ansatte.

01.10.2010

Litt om meg:

Jeg heter Mari Olerud, er 28 år gammel, og holder for tiden på med en mastergrad i barnehagepedagogikk. Jeg er utdannet førskolelærer ved Høgskolen i Oslo, og har tre års erfaring med å jobbe som pedagogisk leder i barnehage på "storebarns"-avdeling.

Tidsperspektiv:

Jeg kommer til å være i barnehagen for å observere barna hovedsaklig i november, to dager i uken. Disse dagene kan variere noe, men vil hovedsakelig være mandag og tirsdag. Etter en samtale med Kari (styrer) kom jeg fram til at avdeling 4 har den ideelle sammensetningen av den aldersgruppen jeg ønsker å se på, som er barn mellom 3-6 år.

Hva jeg skal gjøre:

Jeg skal skrive en masteroppgave om barnehagefeltet. Arbeidstittelen i min oppgave er: "En observasjons-studie av barnehagens hemmelige rom og mulighetene de gir barn i lek og samspill". Jeg har tro på at det å være ute er en viktig del av barns mulighet for å opprettholde og bygge relasjoner som vennskap. Dette foregår av og til litt unna de voksne i barnehagen, og når barna er ute har de større mulighet for å være litt på egenhånd. Jeg ønsker altså å se på barns utelek og hvordan den kan bidra til å styrke relasjonene mellom barna, samt hvordan barna benytter kroppen i et utemiljø.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

Som metode skal jeg benytte meg av deltakende observasjon. Dette betyr at jeg vil følge noen barn ganske tett. Jeg kommer til å skrive ned hva jeg observerer underveis. Jeg ønsker å delta i avdelingens hverdag for å lære mer om hvordan barn bygger relasjoner i naturens rom. Dette observasjonsstudiet vil som nevnt være en del av min masteroppgave. Jeg kommer ikke til å være en del av personalet, men ha en rolle som

forsker. Min oppgave når jeg er i barnehagen vil være å ha fokus på min oppgave og det jeg skal observere.

Foreldre og barns rett til å si nei:

Om det er noen som ikke ønsker at jeg skal observere deres barn tar jeg hensyn til dette. Dette er imidlertid noe jeg ønsker å få vite så snart som mulig da jeg kun skal observere i en måneds tid. Det er fint om alle foreldre/foresatte kan returnere svarslippene så raskt som mulig. Om noen skulle ombestemme seg den ene eller andre veien i løpet av tiden jeg er der, kan dere også det. Jeg vil også ta hensyn om barna selv uttrykker at de ikke ønsker å bli observert.

Alle opplysninger jeg samler inn vil være unntatt offentligheten, og jeg må slette alt materiale jeg har samlet inn etter 01.09.2011. De barn jeg bruker i mitt forskningsmateriale vil jeg selvfølgelig anonymisere i mitt endelige arbeid.

Min veileder ved Høgskolen i Oslo er Nina Rossholt (tlf: 22 45 22 06)

Hvis dere har noen spørsmål som dere ikke føler dere har fått svar på kan dere enten snakke med meg da jeg er i barnehagen, eller kontakte meg på:

e-mail: mari.olerud@gmail.com eller telefon: 45 47 40 88

Vennlig hilsen Mari Olerud

Svarslipp til foreldre og barn

Jeg gir herved tillatelse til at Mari Olerud kan observere mitt/vårt barn i barnehagen under de betingelser jeg/vi er informert om i informasjonsskrivet fra henne. Vi kan når som helst ombestemme oss og trekke dette tilbake.

Barnets navn: _____

Signert foreldre/foresatte: _____

7.2 Vedlegg 2

Bilder av barnehagens uterom

Fra observasjon 1



Fra observasjon 2



Fra observasjon 3



Fra observasjon 4



Fra observasjon 5



7.3 Oversiktsskisse over barnehagens uteområde

