



Universitetet
i Stavanger
FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MUTMAS

Master i spesialpedagogikk

Vår semesteret, 2019

Åpen

Forfatter: Ida Karoline Baustad

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Universitetslektor Ellen Elvethon

Tittel på masteroppgaven: Inkluderende utelek

Engelsk tittel: Inclusive outdoor play

Emneord: Småbarn, utelek,
inkludering, ekskludering,
vennskap

Antall ord: 24 263
+ vedlegg/annet: 3

Stavanger, 11.06.2019
dato/ år

Forord

Denne masteroppgaven er skrevet ved Universitetet i Stavanger, og markerer slutten på mine fem sammenhengende år som student. Arbeidet med denne masteroppgaven har til tider vært både utfordrende og krevende, men også spennende, lærerikt og ikke minst givende. Jeg ønsker å benytte denne anledningen til å takke alle som har bidratt på hver sin måte for at denne masteroppgaven har vært gjennomførbar.

Først vil jeg rette en stor takk til barnehagelærerne som stilte opp som informanter, og ikke minst til de som har bistått meg i å komme i kontakt med dem. Uten dere ville ikke denne masteroppgaven vært mulig å gjennomføre, og jeg er veldig takknemlig for deres deltakelse.

Takk til veileder, Ellen Elvethon ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, som har bistått meg igjennom hele arbeidet med masteroppgaven. Hun har inspirert meg med solid faglighet og engasjement, samt kommet med gode råd og veiledning.

Takk til mine medstudenter Kristine og Åsta, som har bidratt med faglige innspill og ikke minst hyggelige kaffepauser hvor vi har delt både frustrasjoner og gleder. Takk til min gode venn, Frøy, for korrekturlesing og støtte. Takk til besteforeldre, tanter og onkler som har bidratt med barnepass. Spesiell takk til Kristoffer, som har vært der for meg under hele prosessen. Stor takk til min sønn, som har gitt meg glede og latter hver dag, samt inspirert meg.

Til slutt ønsker jeg å takke øvrige venner, familie og medstudenter som har støttet meg underveis i denne prosessen.

Sammendrag

Denne studien har bakgrunn i barnehageloven, som slår fast at barnehagen skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barn tilbringer store deler av hverdagen sin i barnehagen, og småbarn har andre forutsetninger og behov når de er utendørs kontra innendørs. Formålet med denne studien var å få et innblikk i hva barnehagelærere tenker om uteleken for de yngste barna under tre år, samt undersøke hvordan de tilrettelegger for å skape inkluderende prosesser i uteleken. Problemstillingen ble derfor: *«Hvilke tanker har barnehagelærere av uteleken for de yngste barna i barnehagen, og hvordan tilrettelegger de for å bidra til inkluderende utelek?»*.

For å belyse problemstillingen presenterte jeg teori og tidligere forskning omkring småbarn og småbarns utvikling, lek, inkludering og ekskludering, samt voksenrollen i uteleken. Videre ble det tatt i bruk en kvalitativ forskningsmetode, og datamaterialet ble hentet inn via intervju ved bruk av en semistrukturert intervjuguide. Informantene bestod av fem barnehagelærere som jobbet på en småbarnsavdeling med barn under tre år.

Hovedfunnene mine er at uteleken for de yngste er preget av kropp, motorisk utvikling, samt glede og frihet. Alle var utendørs minst en gang til dagen, og det er frileken som dominerer uteleken i størst grad. Utestengning, ekskludering og utelukkelse oppstår i uteleken blant de yngste, og voksenrollen er av særlig betydning disse barna. Barnehagelærerne tilrettela for en inkluderende utelek på ulike måter, både bevisst og ubevisst. Hovedfunnene omkring tilretteleggende faktorer var organisering av de voksne, voksenrollen, bruken av avdelingsmøter og smågrupper, og ivaretagelse av barns behov for trygghet og tilknytning.

Innholdsfortegnelse

FORORD	1
SAMMENDRAG	2
1.0 INNLEDNING	6
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	6
1.2 STUDIENS FORMÅL OG AKTUALITET	7
1.3 TIDLIGERE FORSKNING	8
1.4 AVGRENSNING OG PROBLEMSTILLING	9
1.5 OPPGAVENS STRUKTUR.....	9
1.6 BEGREPSAVKLARING	10
2.0 TEORI	11
2.1 SMÅBARN.....	11
2.1.1 Motorisk utvikling	11
2.1.2 Emosjonell utvikling og tilknytning.....	12
2.1.3 Sosial utvikling og vennskap	14
2.2 LEK	16
2.2.1 Lekeform.....	16
2.2.2 Utelek	17
2.3 INKLUDERING OG EKSKLUDERING.....	18
2.3.1 Inkludering	19
2.3.2 Ekskludering.....	20
2.4 VOKSENROLLEN I UTELEKEN	21
2.4.1 Organisering og gode rutiner	22
2.4.2 Emosjonell støtte	23
2.4.3 Læringsstøtte	25
3.0 METODE	27
3.1 KVALITATIVT DESIGN/ METODISK TILNÆRMING	27
3.2 SEMISTRUKTURERT INTERVJU	27
3.3 UTVALG	28
3.4 INNSAMLING AV DATA	29
3.4.1 Planlegging og gjennomføring av intervjuene	29
3.4.2 Bearbeidelse av datamaterialet.....	31
3.4.3 Analyse og tolkning av intervjudataene	32
3.5 VURDERING AV OPPGAVENS VITENSKAPELIGHET	33
3.5.1 Reliabilitet – troverdighet	33
3.5.2 Validitet – bekreftbarhet	33
3.5.3 Overførbarhet.....	34

3.5.4 Mulige feilkilder	34
3.6 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER	35
3.6.1 Fritt og informert samtykke.....	35
3.6.2 Konfidensialitet	35
4.0 RESULTATER/ FUNN	37
4.1 BARNEHAGELÆRERNES TANKER OM UTELEKEN BLANT DE YNGSTE	37
4.1.1 Kjennetegn ved uteleken.....	37
4.1.2 Lekeform.....	38
4.1.2 Utfordringer i uteleken.....	38
4.1.3 Organisering av uteleken	39
4.2. BARNEHAGELÆRERENS TANKER OM INKLUDERING	39
4.2.1. Inkluderende barnehage og utfordringer.....	39
4.2.2. Ekskluderende prosesser i uteleken	40
4.3. TILRETTELEGGENDE ARBEID FOR INKLUDERENDE UTELEK.....	41
4.3.1 Tilrettelegging for inkluderende utelek = voksenstyrte aktiviteter?	41
4.3.2. Organisering av de voksne.....	42
4.3.3 Voksenrollen.....	42
4.3.4 Avdelingsmøter.....	44
4.3.5. Smågrupper	45
4.3.6 Trygghet	46
5.0 DRØFTING.....	47
5.1 BARNEHAGELÆRERNES TANKER OM UTELEKEN BLANT DE YNGSTE	47
5.1.1 Kjennetegn ved uteleken.....	47
5.1.2 Lekeform.....	48
5.1.4 Utfordringer	49
5.1.3 Organisering av uteleken	51
5.2 BARNEHAGELÆRERNES TANKER OM INKLUDERING	53
5.2.1 Inkluderende barnehage og utfordringer.....	53
5.2.2 Ekskluderende prosesser i uteleken	54
5.3 TILRETTELEGGING FOR INKLUDERENDE UTELEK	56
5.3.1 Tilrettelegging = voksenstyrte aktiviteter?	56
5.3.2 Organisering av de voksne.....	57
5.3.3 Voksenrollen.....	58
5.3.4 Avdelingsmøter.....	61
5.3.5 Smågrupper	62
5.3.6 Trygghet	62
6.0 AVSLUTNING.....	65
6.1 OPPSUMMERING	65

6.2 KONKLUSJON	67
6.3 STUDIENS BETYDNING OG FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	67
7.0 REFERANSER	69
8.0 VEDLEGG	73
8.1 VEDLEGG 1: KVITTERING FRA NSD.....	73
8.2 VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTER.....	75
8.3 VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE	79

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Barn tilbringer store deler av hverdagen i barnehagen, som er en arena hvor barn skal få utvikle seg i trygge og stimulerende omgivelser, finne venner, leke og lære (Kunnskapsdepartementet, 2016). Både barnehageloven og Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver legger bestemte føringer for innholdet i barnehagen, samt hvilke oppgaver barnehagen innehar. I barnehageloven (2005, §1) står det at:

«Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling, og motarbeide alle former for diskriminering. (Barnehageloven, 2005, § 1).

Barnehageloven viser at barnehagen skal bidra til både trivsel og glede i lek og læring, og være trygt sted for fellesskap og vennskap. Rammeplanen presiserer at leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og leken skal være en arena for barnas utvikling og læring, samt for sosial og språklig samhandling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Personalet i barnehagen skal fremme et inkluderende miljø der alle barna kan delta i lek og erfare glede i leken, samt ta initiativ til lek og bidra til at alle kommer inn i leken (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er andre forutsetninger og rammer rundt leken når den er utendørs kontra innendørs. Arealet som de kan bevege seg på er ofte større, det er gjerne mer uoversiktlig, flere barn, andre leker og materiell tilgjengelig, og selvsagt et annet klima.

I dette prosjektet ønsker jeg å fokusere på de yngste i barnehagen som er under 3 år, uten bekreftet nedsatt funksjonsevne. Denne alderen betegnes ofte som «toddlere» på engelsk. Toddler har et annet utgangspunkt når de er utendørs enn eldre barn. Gunvor Løkken (2004) påpeker at toddlere har et kroppslig særpreg som sier noe om hvordan toddleren bokstaveligst sagt sosialt går ut i verden. Det krever kunnskap om alderen og dens betydning for å skape en inkluderende utelek. Jeg har selv erfart at de yngste barna ofte vandrer alene, sitter alene i sandkassen, sitter i vogn, blir båret og lignende. På bakgrunn av dette ønsker jeg å se på hvordan tilrettelegging i uteleken kan bidra til et inkluderende lekemiljø for de yngste barna i barnehagen. Hva kan gjøres for at uteområdet blir et trygt sted for fellesskap og

vennskap, samt at barna trives. Å undersøke personalets tanker om uteleken blant de yngste, samt hva de gjør for å tilrettelegge danner grunnlaget for mitt masterprosjekt.

Jeg har søkt etter litteratur i ulike databaser, og sett på tidligere masteroppgaver om temaet utelek og inkludering. Jeg har funnet flere tidligere oppgaver som omhandler personalets rolle i uteleken, og om det fysiske miljøet i barnehagens uteområde. Det er også litteratur som omhandler inkludering, og aktive/passive voksne og barn. Mitt prosjekt omhandler temaene inkludering og utelek, og dette er en kombinasjon det ikke finnes mye forskning på. Jeg anser mitt prosjekt som relevant for å gi økt kunnskap om uteleken blant de yngste og hvordan man kan tilrettelegge for en inkluderende utelek. Kunnskap om dette temaet vil være betydningsfullt for å fremme barnehagen som et trygt sted for vennskap og fellesskap, samt trivsel. Det er ikke alle barn som trives i barnehagen, noen mangler en venn å leke med, mens andre blir utsatt for utestengning, mobbing, erting eller plaging (Kunnskapsdepartementet, 2016) Som fremtidig spesialpedagog vil det være hensiktsmessig å vite hvordan man kan tilrettelegge for de yngste i uteleken slik at de trives i barnehagen og ikke opplever ensomhet, utestengning, mobbing, erting og plaging. Jeg anser det også viktig å ha en forståelse om at de barna som går alene og leker alene, ikke nødvendigvis ønsker dette selv.

1.2 Studiens formål og aktualitet

For småbarn er lek en stor del av hverdagen, både hjemme og i barnehagen. Leken for småbarn er ofte preget av en fleksibilitet, og det foregår viktig læreprosesser, samt utvikling i leken (Lund, et al., 2015; Barne og familiedepartementet, 2004). Tidligere barnehageforskning bekrefter vennskap og lek som avgjørende for barnets trivsel, samt forebyggende mot mobbing (Lund, et al., 2015) I barnehagen handler inkludering om tilrettelegging for sosial deltakelse, og at barna skal kunne delta ut fra egne behov og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017) Inkludering i et fellesskap, vennskap og lek med jevnaldrende styrker både den sosiale og personlige utviklingen, samt barnets trivsel (Barne og familiedepartementet, 2004).

Formålet med masterprosjektet mitt er å oppnå en forståelse av hvordan barnehagelærere tenker om uteleken og hvordan de tilrettelegger for inkludering i uteleken. Jeg håper at jeg kan med mitt masterprosjekt bevisstgjøre mennesker som jobber med små barn om denne tematikken, og at de får en ny forståelse over hvordan man kan jobbe for et inkluderende

lekemiljø for de minste når det gjelder utelek. Kunnskap om denne tematikken kan blant annet bidra til forebygging og tidlig innsats for det enkelte barnet, eksempelvis sosial kompetanse, emosjonell kompetanse og motorisk kompetanse, samt være forebyggende mot mobbing. Bevissthet og kunnskap knyttet til de yngste barnas utelek, samt hvordan en kan tilrettelegge for en inkluderende utelek kan bidra til å fremme barnehagen som et trygt sted for trivsel, vennskap og fellesskap.

1.3 Tidligere forskning

Et forskningsprosjekt med femåringer fant ut at lek og vennskap var særlig viktig for barna, og at den største frykten for barna var å bli utestengt fra lek (Lund, et al., 2015). Resultatene viser også at de barna som ble systematisk utestengt fra leken ikke ble sett av de ansatte. Barna fikk gå i «fred» og de voksne hjalp ikke barna i å bli inkludert i leken. De presenterer en definisjon av mobbing i barnehage slik:

«Mobbing av barn i barnehagen er handlinger fra voksne og/eller andre barn som krenker barnets opplevelse av å høre til og være en betydningsfull person for fellesskapet» (Lund, et al., 2015, s. 45).

Thomas Moser og Marianne T. Martinsen (2010) fant i sitt forskningsprosjekt at norske barn tilbringer store deler av barnehagetiden utendørs, 70% av sommeren og 31% om vinteren, samt at utearealene er relativt store. Videre fant Moser og Martinsen ut at ca. 25% av barnehagene hadde egne avskjermede lekeområdet for de yngste. Vidar Ulset (2017) har forsket på utelekens betydning og har funnet ut at det å være utendørs kan bidra til å støtte og styrke barnas selvregulering, samt kognitiv utvikling. I tillegg viste resultatene at barn som var flere timer utendørs var mindre hyperaktive og mer konsentrerte. Statistisk sentralbyrå viser at over 80% av alle norske barn går i barnehagen når de er mellom ett og to år (SSB, 2019). Barnehageforskning viser at kvaliteten i tilbudet for de yngste barna ikke holder for hva som kan forventes av en pedagogisk institusjon, og kvalifisert personal, høy voksentetthet og små og stabile grupper var faktorer som hadde positivt innvirkning på kvaliteten for de yngste i barnehagen (Bjørnstad & Os, 2018). Annette K. Winje (2017) viser til at de voksne i barnehagen er for lite sensitive for de yngste barna kroppslige og nonverbale språk. Ifølge May Britt Drugli (2018) er relasjonene mellom voksen og barn selve grunnmuren i arbeidet

med de yngste barna i barnehagen. Videre påpeker hun at barn utforsker lenger og mer komplekst ved at de er sammen med voksne de er trygge på.

De yngste i barnehagen har andre behov enn de eldste, og trenger mye støtte og omsorg fra de voksne i barnehagen. I og med at barnehagebarn tilbringer relativt mye tid utendørs trengs det mer kunnskap om *hvordan* personalet kan tilrettelegge for en inkluderende utelek for de yngste.

1.4 Avgrensning og problemstilling

Jeg har kommet frem til følgende problemstilling:

«Hvilke tanker har barnehagelærere av uteleken for de yngste barna i barnehagen, og hvordan tilrettelegger de for å bidra til inkluderende utelek?»

For å kunne besvare min problemstilling blir det hensiktsmessig å definere hvem de yngste i barnehagen er. Barns utvikling består av flere områder, og jeg velger å gå dypere inn i motorisk utvikling, emosjonell utvikling og tilknytning, samt sosial utvikling. På bakgrunn av oppgavens omfang velger jeg dermed bort språkutvikling. Likevel er jeg således klar over at språk er viktig i lek og samhandling med andre barn, og høyst relevant og essensielt for tilrettelegging for inkluderende utelek. Jeg er også klar over betydningen av et godt samarbeid med foreldre for å tilrettelegge for inkluderende utelek, og har selv gode erfaringer ved å bli involvert. Jeg velger imidlertid bort fokuset på foreldresamarbeid på grunn av oppgavens omfang.

1.5 Oppgavens struktur

I kapittel 2 skal jeg redegjøre for studiens teoretiske rammeverk. Her skal jeg gi en oversikt over relevant teori, samt tidligere forskning om de yngste barna, uteleken, inkluderende/ekskluderende prosesser og om voksenrollen i utelek. Kapittel 3 vil inneholde en prestasjon av studiens forskningsdesign og en redegjørelse for forskningsprosessen. Her vil også valg knyttet til forskningsprosessen forklares og begrunnes. I kapittel 4 skal jeg presentere studiens resultater. Formålet er å redegjøre for hovedfunnene ut ifra de fem semistrukturerte intervjuene. Hovedfunnene vil så bli drøftet i lys av tidligere teori og empiri.

I kapittel 6 skal jeg gi en oppsummering av studiens viktigste funn, samt presentere arbeidets betydning og forslag til videre forskning.

1.6 Begrepsavklaring

Toddler: Toddler er en engelsk betegnelse som kan bli oversatt til «den som stabber og går», og omhandler barn under tre år (Haugen, Løkken, & Röthle, 2009). Som nevnt tidligere viser toddler til et kroppslig særpreg ved barn i denne alderen, og sier noe om hvordan toddleren sosialt går ut i verden (Løkken, 2004). Jeg har imidlertid valgt å forholde meg til begrepet «småbarn» når jeg referer til denne aldersgruppen.

Barnehagelærer/ førskolelærer: Jeg har valgt å bruke benevnelsen barnehagelærer gjennomgående i masterprosjektet, selv om flere av informantene har tittelen førskolelærer. Dette var et valg jeg tok basert på informantenes krav på konfidensialitet, samt St.Meld. Nr. 41, hvor det står at departementet endrer tittelen fra førskolelærer til barnehagelærer (Kunnskapsdepartementet, 2009).

2.0 Teori

I dette kapittelet presenteres oppgavens teorigrunnlag, som består av fire deler: 1) småbarn, 2) utelek, 3) inkludering og 4) voksenrollen i uteleken.. Innenfor førstnevnte vil jeg vektlegge motorisk utvikling, emosjonell utvikling og tilknytning, samt sosial utvikling. Videre vil jeg gi et teoretisk blikk på hva lek er, ulike lekeformer, samt undersøke hva som kjennetegner uteleken. I og med at studien omhandler inkluderende utelek, skal jeg også gi et teoretisk blikk på hva inkludering er, og på inkluderende og ekskluderende prosesser i barnehagen. I lys av teori og tidligere forskning om de yngste barna i barnehagen, utelek og inkludering, vil jeg ta for meg elementer innen voksenrollen som er sentrale for det utviklingsfremmende samspillet.

2.1 Småbarn

Spedbarn, småbarn, toddler og smårollinger er ulike betegnelser som kan brukes når man snakker om de yngste barna i aldersgruppen 0-3 år. Ifølge Lars Smith og Stein Erik Ulvund (1999) er det vanlig å bruke begrepet «infant» (spedbarn) når man snakker om barnets to første leveår i engelsk fagterminologi. På engelsk brukes også begrepet «toddler» om barn som er under tre år, som betyr «den som stabber og går» (Haugen, Løkken, & Röthle, 2009; (Løkken, 1996). Småbarna har flere kjennetegn som kan ses i sammenheng med motorisk utvikling, emosjonell utvikling og tilknytning, samt sosial utvikling. For ansatte i barnehagen er kunnskap om denne aldersgruppen, samt deres utviklingsområder, betydningsfullt for å legge til rette for inkluderende utelek på en hensiktsmessig måte.

2.1.1 Motorisk utvikling

Små barn kommuniserer mye gjennom kroppen og de motoriske ferdighetene utvikles i et hurtig tempo fra ett- til toårsalderen (Drugli, 2018; Løkken, 2004). Gjennom motoriske ferdigheter utvikles evner til å planlegge, koordinere, utføre og vurdere handlinger, samtidig som det skapes nye sosiale og fysiske handlingsmuligheter (Tetzchner, 2012). Utvikling av motoriske ferdigheter følger ikke et forhåndsbestemt mønster som er likt for alle barn, men det finnes regelmessigheter i rekkefølgen for hvordan motorisk atferd utvikler seg (Moser & Storli, 2014). Det vil si at det er individuelle variasjoner på eksempelvis når et barn lærer å gå,

men man kan se at den motoriske ferdigheten «å gå» er en forutsetning for at barnet skal kunne løpe. Ifølge Moser og Storli (2014) har en god hensiktsmessig motorikk en egenverdi i barns hverdagsliv, men er også betydningsfull når det relasjonelle forhold i barnehagen. Forfatterne påpeker at motorisk kompetanse etablerer et viktig grunnlag for å innlede og opprettholde sosiale relasjoner, og spiller en sentral rolle for å være en attraktiv lekekamerat. Drugli (2018) påpeker at barn med forsinket motorisk utvikling kan få utfordringer med å henge med i barnas lek og samspill.

I Rammeplanen står det at barnehagen skal være en arena for fysisk aktivitet og har som oppgave å fremme barnas bevegelsesglede og motoriske utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017) På en småbarnsavdeling med barn under tre år er det store variasjoner i det motoriske utviklingsnivået (Moser & Storli, 2014). Innenfor motorisk utvikling skiller man mellom grovmotorikk og finmotorikk. Grovmotorikk handler om bevegelser med hele kroppen eller store muskelgrupper, eksempelvis krabbe, gå, løpe og hoppe (Tetzchner, 2012; Moser & Storli, 2014). Moser og Storli (2014) forklarer finmotorikk som bevegelser av små eller få kroppsdelar eller muskelgrupper, og som gjerne krever presisjon og timing. Eksempler på dette kan være å tegne, perle og pusle. Ettåringer har som oftest utviklet de grovmotoriske ferdighetene som å gå, gå baklengs og begynnende klatring, i tillegg til de finmotoriske ferdighetene som bruk av pinsettgrep, bruk av hendene parallelt og symmetrisk, begynnende bruk av skje og enkel bygging med klosser (Moser & Storli, 2014). Vanlige grovmotoriske ferdighetene hos toåringer er hopping, forbedret gange, gå i trapper alene, kasting og sparking av ball, begynnende løping, kaster med to hender, kan raskt endre retning og begynner å hoppe ned. De finmotoriske ferdighetene hos toåringene er begynnende utvikling av hånddominans, begynnende blyantgrep, spiser med bestikk, behersker enkle konstruksjonsleker og sparker eller slår mot objekter i bevegelse (Moser & Storli, 2014).

2.1.2 Emosjonell utvikling og tilknytning

Den emosjonelle utviklingen er sentral i de første leveårene, og barnet har behov for å bli kjent med sine følelser, samt hjelp til å regulere disse i samspill med sine omsorgspersoner (Drugli, 2018). Ifølge May Britt Drugli (2018) handler følelser om hvordan barnet har det inni seg, og kan vises gjennom blant annet kroppsspråk, lyder, ord og mimikk. Denne emosjonsreguleringen vil barnet gradvis utvikle som følge av et positivt samspill med sine nære omsorgspersoner, og den får stor betydning blant barnets sosiale samspill med andre barn (Drugli, 2014). Trygg tilknytning er med på å fremme positiv emosjonell utvikling

(Drugli, 2018). Tilknytning handler om det sterke følelsesmessige båndet som barn etablerer til sine nærmeste omsorgspersoner (Drugli, 2018). Tilknytning er et medfødt biologisk behov som handler om trygghet og overlevelse. Et barn som er trygt tilknyttet en omsorgsperson vil kunne bruke omsorgspersonen sin i situasjoner som oppleves krevende og farlige som en kilde til støtte og trøst (Drugli, 2014; Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2013). Man skiller mellom tilknytning og tilknytningsatferd, hvor tilknytningsatferd er den atferden barnet viser for å fremme nærhet eller kontakt med sin omsorgsperson (Brandtzæg, Smith, & Torsteinson, 2011). Brandtzæg, Smith og Torsteinson (2011) viser til tre former for tilknytningsatferd: signalatferd, orienteringsatferd og aktiv fysisk kontaktatferd. De beskriver signalatferd som eksempelvis gråt, smil, og språk. Orienteringsatferd forklares med at barnet eksempelvis følger etter eller nærmer seg en annen person. Aktiv fysisk kontaktatferd beskrives som at barnet klamrer seg fast til omsorgspersonen eller trekker seg opp etter omsorgspersonens bein.

Barn knytter seg til sine omsorgspersoner på ulikt vis, og utvikler enten trygg eller utrygg tilknytning. Ifølge Drugli representerer begrepene trygg og utrygg tilknytning: «...barnets respons på den omsorgsstilen som omsorgspersonen utviser overfor det.» (Drugli, 2018, ss. 45-46). Kvaliteten på samspillet mellom barnet og omsorgspersonen viser seg i hvilket tilknytningsmønster som blir etablert (Evertsen-Stanghelle, 2018; Drugli, 2018). De ulike tilknytningsmønstrene er trygg tilknytning, utrygg unnvikende tilknytning, utrygg ambivalent tilknytning og utrygg desorganisert tilknytning (Brandtzæg, Smith, & Torsteinson, 2011; Drugli, 2018; Evertsen-Stanghelle, 2018; Kvello, 2015; Drugli, 2018). Barn med trygg tilknytning stoler på sin omsorgsperson, og er trygg på at de vil få trøst og støtte når de trenger det (Drugli, 2018). Brandtzæg, Smith og Torsteinson (2011) påpeker at barn vil som regel utvikle en trygg tilknytning hvis barnet vokser opp med en omsorgsperson som er kjærlig, responsiv, avpassende, stabil, tilgjengelig og aksepterende. Hvis det har blitt etablert en trygg tilknytningsrelasjon vil den voksne respektere barnets autonomi, og det vil være rom for både nærhet og adskilthet (Drugli, 2018). Med en trygg tilknytning kan barnet bruke den voksne som en trygg base som barnet kan utforske fra, samt en trygg havn som barnet kan oppsøke ved behov (Drugli, 2014).

Utrygg tilknytning kan være med på å påvirke den emosjonelle utviklingen negativt. Utrygg tilknytning kan utvikles hvis samspillet mellom barnet og omsorgspersonen ikke er preget av sensitivitet og forutsigbarhet (Drugli, 2018). Barnet vil derfor ikke kunne stole på at dens

egne behov blir ivaretatt, forstått og imøtekommet. Barn med utrygg unnvikende tilknytning viser ikke at de har behov for omsorgspersonen som en trygg base, og kan oppfattes som svært selvstendige og emosjonelt uavhengige (Drugli, 2018; Drugli, 2014; Brandtzæg, Smith, & Torsteinson, 2011). Utrygg ambivalent tilknytning oppstår hvis barnet opplever samspillet med omsorgspersonen sin som særlig utforutsigbart (Drugli, 2018). Ifølge Kvello (2015) vil barn med utrygg ambivalent tilknytning forsterke sine signaler for å få respons, og kan oppleves som oppmerksomhetskrevenne. Drugli (2018) sier at disse barna enten kan bli veldig passive og oppgitte, eller sutrete og klengente. Et utrygt desorganisert tilknytningsmønster etableres når samspillet mellom barnet og omsorgspersonen er preget av frykt fra barnets side, og fører til en grunnleggende og skadelig utrygghet (Drugli, 2014). Barn med et desorganisert tilknytningsmønster kan reagere med å være både unnvikende, klengete og aggressive, eller passive, tilbaketrukkede og «usynlige» (Drugli, 2014).

For barn er også behovet for å utforske og mestre omgivelsene et grunnleggende behov, og henger tett sammen med behovet for trygghet og tilknytning (Wolf, 2014; Abrahamsen, 1997; Drugli, 2018). Lek, vennskap og læring blir utfordrende uten tilknytning og trygghet, i og med at barns mot til å utforske kommer av vissheten om muligheten for nærhet, trøst og støtte (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2013). På en småbarnsavdeling med barn under tre år, sier Gerd Abrahamsen (1997) at det alltid bør være en voksen til stede til enhver tid, og at den voksne bør ha en rimelig fast plass, helst på gulvet i barnets øynehøyde. På den måten sikres de små barnas behov for øyekontakt med den voksne for trygghet og bekræftelse, samt at barnets krefter kan brukes på lek og utforskning. Dette samsvarer med hva Drugli (2014) sier, da hun påpeker at den fysiske tilstedeværelsen vil dempe barnets frykt i skumle og truende situasjoner når tilknytningen er trygg. Ifølge Wolf (2014) kan barn skape distanse til omsorgspersonen og utforske verden hvis han/hun opplever trygg tilknytning og føler seg sikker på at omsorgspersonen er tilgjengelig. Barn som er trygge kan bruke mye av sin energi og sine krefter på lek og utforskning (Abrahamsen, 1997; Drugli, 2014). Hvis barnet ikke er sikker på at omsorgspersonene er tilgjengelige vil det bruke krefter på å sjekke ut hvor den voksne er eller om den er der (Abrahamsen, 1997). Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2013) påpeker at selvstendighet vokser fram av tillatelsen til å være avhengig.

2.1.3 Sosial utvikling og vennskap

Den sosiale utviklingen handler om barnets sosiale samspill med andre mennesker, og målet er å oppnå gode sosiale ferdigheter og god sosial kompetanse (Drugli, 2018). Positive sosiale

samspill har stor betydning for både språklig, kognitiv, emosjonell og motorisk utvikling, og barnets evner vil også spille en viktig rolle for fremtidige vennerelasjoner (Størksen, 2014). Deltakelse i sosiale sammenhenger er en beskyttelsesfaktor for barns utvikling, og er avgjørende for trivsel og velvære (Løkken & Martinsen, 2018; Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2013). Deltakelse i fellesskap og vennskap er ifølge Løkken og Martinsen (2018) sentrale arenaer for utvikling av sosial og emosjonell kompetanse.

Sosial kompetanse blir også vektlagt i Rammeplanen og anses som en forutsetning for et godt samspill med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Terje Ogden (2015, s. 228) definerer sosial kompetanse slik:

«Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlig vennskap»

Drugli (2018) påpeker at barn som har god sosial kompetanse vil fungere godt i relasjoner, samt at de vil kunne etablere og vedlikeholde positive relasjoner. I motsetning til barn med god sosial kompetanse, står barn med dårlig sosial kompetanse i fare for å bli avvist av barn med god sosial kompetanse (Drugli, 2018). Ifølge Strøksen (2014) er umoden utvikling av selvregulering, aggresjonskontroll, emosjonsforståelse og språk viktige områder som kan hindre barn i å opptre på en sosial kompetent måte. Selvregulering er imidlertid til dels avhengig av hjernens modning, som vil bety at yngre barn har dårligere forutsetninger for å inngå i gjensidig samspill med andre barn (Størksen, 2014).

Selv om gode relasjoner mellom personal og barn er viktigst for de yngste barna i barnehagen, kan en se at jevnaldrende relasjoner allerede fra toårsalderen stadig betyr mer (Drugli, 2018). Smith og Ulvund (1999) viser blant annet hvordan barn allerede rundt 18-månedersalderen kan vise tegn på at de foretrekker å leke med et bestemt barn. Rammeplanen poengterer at barnehagen skal bidra til en god barndom preget av både trivsel, vennskap og lek (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge Anne Greve (2009) er vennskap noe som skapes, bygges og kommer til uttrykk i møtet mellom barna i barnehagen. Det er et gjensidig forhold mellom to individer som innebærer et ønske om å være sammen, og som bygges over tid som fører til en felles levd historie (Greve, 2014). Greve (2014) forklarer at i møtet mellom barna i

barnehagen kan barna uttrykke en opplevelse av et felles «vi». Dette oppstår når barn knytter an til hverandres livsverdener, og kan uttrykkes gjennom blant annet språk, blikk, gester og imitasjon av hverandre (Greve, 2014).

Selv om barn generelt liker andre barn har de behov for å ha sensitive voksne omkring seg, som både tar hensyn og bygger videre på den sosiale kompetansen de har og hjelper med å få jevnaldrende samspill til å fungere (Drugli, 2018). Negative mønstre og væremåter kan forsterkes i vennerelasjoner, og det er betydningsfullt å ha en voksen tilstede som kan observere, sette tiltak og være en støttespiller i fellesskapet og for vennsksapsrelasjoner (Løkken & Martinsen, 2018). Det er det imidlertid viktig at den voksne er bevisst på hvordan man tilnærmer seg og håndterer ulike situasjoner. Sosial utvikling kan nemlig hemmes hvis voksne er for påtrengende og tett på barnet, eller hvis voksne er for distanserte og for ensidig opptatt av barns selvstendigjøring (Drugli, 2018).

2.2 Lek

Lek er en grunnleggende faktor for små barns utvikling og trivsel (Drugli, 2018). Tetzchner (2012) påpeker at lek er vanskelig å definere på en entydig måte, men at lek synes å være en kvalitet ved aktiviteter istedenfor en bestemt kategori av aktiviteter. Det er flere grunnleggende karakteristiske trekk i lek, og de trekkene som går igjen i faglitteraturen er at lek er spontant og frivillig, lek er gøy og fordrer aktivt engasjement, leken har ingen tydelige mål og styres av indre motivasjon, samt gir en følelse av kontroll (Wood og Atfield referert i Öhman, 2012, s. 76-77). Lek er en positiv aktivitet, med glede og andre positive emosjoner (Tetzchner, 2012). Merete Lund Fasting (2017) poengterer at det er mye lærdom i lek, og at man lærer problemløsning, blir kjent med egen kropp, ser mulighetene i omgivelsene, finne glede, frihetsfølelse og lykke. Hun beskriver videre at i lek lærer man å komme overens med sine likemenn og overmenn, ta hensyn til andre, forhandle, bli kreativ, få gode tips, lære bevegelser, oppleve mestring og bevegelsesglede og ikke minst få gode sosiale opplevelser.

2.2.1 Lekeform

Frilek ses ofte på som lek hvor barn selv tar initiativ og hvor det er de som styrer leken uten innblanding av voksne (Osnes, Skaug, & Kaarby, 2010). Ifølge Osnes, Skaug og Kaarby (2010) har frileken en viktig posisjon i barnehagen, og personalet betrakter ofte frileken som en viktig del av barnehagehverdagen. Videre fremhever de at lek kan forstås på mange måter,

men at det er til syvende og sist er barna selv som avgjør om de leker eller ikke. Det finnes ulike typer lek som kan kategoriseres etter hvilken form og funksjon den har, samt om leken er alene eller sammen med andre. De vanligste lekeformene er øvelseslek, konstruksjonslek, symbolsk lek og regelstyrt lek (Tetzchner, 2012; Ulvund, 2003). Øvelseslek handler om at barn øver seg på ferdigheter (f.eks. gå, løpe, hoppe), og gleden over mestring står for selve drivkraften i leken. For små barn under tre år er dette den vanligste formen for lek (Ulvund, 2003; Tetzchner, 2012). I følge Tetzchner (2012) er også herjelek en form for øvelseslek og består ofte av at barn løper etter hverandre, dytter, kiler og lignende. Konstruksjonslek innebærer at barn konstruerer noe, eksempelvis et hus av klosser eller en figur av leire. Dette er en lekeform som viser seg i begynnelsen av det andre lekeåret, og øker betraktelig i 2års alderen. Det er vanlig å kombinere konstruksjonslek med symbolsk lek, hvor barna eksempelvis lager mat av leire og bruker det i rollelek etterpå. Symbolsk lek omhandler at barnet tar rollen til en annen person, eller et dyr, og at barnet gir gjenstander en annen funksjon enn hva som er vanlig. Liksomlek er innenfor symbolsk lek, og handler om å gjøre handlinger på liksom (Tetzchner, 2012). Regelstyrt lek innebærer lek hvor de som deltar må følge bestemte regler. Dette kan være eksempelvis spill, sisten, hoppe tau, og i tillegg kan det være regler i rollespill.

Tetzchner (2012) skiller også mellom alenelek, parallelllek og gruppelek. Alenelek innebærer at barnet leker alene (Tetzchner, 2012). Parallelllek er den første leken hvor det er flere barn som deltar, og vil si at barna leker ved siden av hverandre, men ikke nødvendigvis samme lek. Gruppelek blir etterhver mer vanlig, og gruppelek kan deles inn i assosiert lek og samarbeidslek. Assosiert lek kan sammenliknes med parallelllek, men i assosiert leker de samme lek og samhandler til en viss grad (Tetzchner, 2012). Et eksempel på dette kan være at to barn leker i sandkassen med hver sin spade og bøtte, og at de noen ganger tar sand i hverandre sine bøtter. Med samarbeidslek har barna roller og oppgaver, hvor de samarbeider i leken. Et eksempel på dette kan være at det ene barnet tar sand i bøtten, mens det andre barnet tømmer det ut. Hos yngre barn er ofte reglene i lek implisitte og ureflekterte, og de blir gradvis mer eksplisitte og bevisste med alderen (Tetzchner, 2012).

2.2.2 Utelek

I følge rammeplanen skal barnehagen ivareta barnas behov for lek, og det står:

«Leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og lekens egenverdi skal anerkjennes. Barnehagen skal gi gode vilkår for lek, vennskap og barnas egen kultur. Leken skal være en arena for barnas utvikling og læring, og for sosial og språklig samhandling. Barnehagen skal gi rom for ulike typer lek både ute og inne. Barnehagen skal bidra til at alle barn kan oppleve glede, humor, spenning og engasjement gjennom lek – alene og sammen med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20).

Utelek, uterommet og utemiljøet blir også nevnt i flere av fagområdene i rammeplanen, men det står ikke noe spesifikt om uteleken på samme måte som lek i seg selv blir poengtert. Fasting (2017) diskuterer hvorvidt vi tar uteleken for gitt, og om vi tenker at den er en del av leken. Videre påpeker hun at uteleken for såvidt er en del av leken, men hvis dette ikke poengteres og påpekes i rammeplanen kan barnehager velge å bruke mindre tid på uteleken.

Thomas Moser og Marianne T. Martinsen (2010) fant i sitt forskningsprosjekt at norske barn tilbringer store deler av barnehagetiden utendørs, hele 70% på sommeren og 31% om vinteren. Utemiljøet i barnehagen har andre kvaliteter enn innemiljøet, og innbyr derfor til andre muligheter i leken. Osnes, Skaug og Kaarby (2010) trekker blant annet frem at større areal muliggjør mer variert og allsidig kroppslig lek, det er mer rom for plasskrevende leker, miljøet endrer seg etter årstider, det er færre restriksjoner knyttet til vilter lek, det er andre elementer som kan lekes med, eksempelvis sand, snø og vann og det er andre muligheter for lek på tvers av alder, kjønn og avdelingene. Gjennom utelek kan barna utvikle seg og legge et godt grunnlag for livsmestring og helse (Fasting, 2017). Uteleken innebærer bevegelse, kroppslig uttrykk, det å være utendørs og det å være sammen med andre barn og voksne. Barn uttrykker seg gjennom både bevegelse og kroppslige uttrykk, og ifølge Fasting (2017) er barns liv først og fremst et kroppslig og sanselig liv. Barn opplever og erfarer med kroppen, de både hopper, løper, åler, kryper, klatrer, bygger og tegner. Det å være utendørs bidrar også positivt til å støtte og styrke barnas selvregulering og kognitive utvikling, samt at flere timer utendørs ses i sammenheng med mer konsentrerte og mindre hyperaktive barn (Ulset, Vitaro, Brendgen, Bekkhus, & Borge, 2017).

2.3 Inkludering og ekskludering

I barnehagen er begrepet mobbing anvendt i langt mindre grad enn i skolen, og den nye definisjonen av mobbing i barnehagen lyder slik; «Mobbing av barn i barnehage er handlinger

fra voksne og/eller andre barn som krenker barnets opplevelse av å høre til og være en betydningsfull person for fellesskapet» (Lund, et al., 2015, s. 45). I denne definisjonen vektlegges ekskludering, og jeg anser det derfor som både sentralt og relevant å ta for meg inkludering og ekskludering i barnehagen. Økt fokus på dette vil kunne bidra til tidlig intervensjon, som dermed vil føre til at færre mobber og blir mobbet (Lund, et al., 2015).

Barnehagen befinner seg i en arena for kryssende interesser og intensjoner, og omhandler dilemmaer om fellesskap kontra individualisering, og mellom inkludering og ekskludering (Arnesen & Simonsen, 2011).

«Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Lek, omsorg, læring og danning skal ses i sammenheng»
(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7)

Samtidig som barnehagen skal ivareta disse behovene påpeker Arnesen og Simonsen (2011) at barnehagen har i økende grad blitt en viktig institusjon for å forebygge problemer. Dette presiseres også i Meld. St. 24, hvor det understrekes at barn med særskilte behov bør bli raskt oppdaget, slik at det raskt kan settes i gang tiltak som kan forebygge at små utfordringer blir store problemer senere i livet (Kunnskapsdepartementet, 2013). Arnesen og Simonsen (2011) sier at en økende vekst på formaliserte prosedyrer som skal ivareta individuelle rettigheter, kan bidra til at det blir mindre fokus på utvikling av ekspertise og praksis om tilhørighet og læring i sosiale fellesskap. På den måten kan vi se at barnehagen har store ansvarsområder som omhandler det enkelte barnet, samtidig som fellesskapet skal ivaretas og vektlegges.

2.3.1 Inkludering

Inkludering er et flertydig begrep, og handler om tilhørighet, deltakelse og oppnåelse av ens potensial i et mangfoldig samfunn (Odom, Buysse, & Soukakou, 2011). Korsvold påpeker:

«verdien det i seg selv er å være sammen med andre barn i et inkluderende fellesskap, et fellesskap som består av et mangfold av barn, variasjon og ulikhet, tillegges stor ideologisk og politisk vekst» (Korsvold, 2011, s. 9).

Personalets og barnehagens rolle for å skape inkluderende prosesser er vektlagt på flere områder i Rammeplanen, og legger føringer for arbeidet med inkludering (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det står blant annet at barnehagens viktigste sosialiseringsarena er leken, og at personalet i barnehagen skal fremme et inkluderende miljø hvor alle barn kan delta i lek og erfare glede i lek (Kunnskapsdepartementet, 2017). Tidligere forskning på inkludering- og ekskluderingsprosesser viser at personalets kompetanse og holdninger, samt samspillet i barnehagen er betydningsfulle faktorer for å skape inkluderende eller ekskluderende prosesser (Solli, 2017). Derfor kan man ifølge Solli (2017), se at inkludering er avhengig av personalet, og hvordan de forstår sine roller og oppgaver, samt hvordan barnehagen fungerer som et pedagogisk fellesskap. Dette samsvarer også med hva Bae (2011) sier:

«Ved å møte barn som medmennesker gjennom anerkjennende samspill skaper førskolelærere premisser for gjensidige inkluderingsprosesser i barnegruppen, og får selv innblikk i barns opplevelsesverden og mulighet til å utvikles som profesjonsutøver og menneske» (Bae, 2011, s. 128).

Ifølge Kristin Danielsen Wolf (2017) trengs det voksne, både foreldre og personal, som tror på lekens særstilling i barndommen, samt verdsetter og fremelsker barns lekekultur og barns lekende måter å uttrykke seg på, for å skape lekende inkluderende miljøer. Ansvaret personalet gis ved å være ansvarlig for å lede prosesser hvor alle barn skal oppleve tilhørighet, inkludering og deltakelse er utfordrende (Ødegaard, 2011). Bente Ulla (2012) studerte hvordan kroppen danner et viktig knutepunkt for inkluderende prosesser, og påpeker at kroppen kan anses som et springende punkt for utøvelse av makt. Hun sier at håndens, øyets og ryggens bevegelser er sentrale elementer for å markere, signalisere og skape både nærhet og distanse (Ulla, 2012). Et eksempel på dette kan være at en av personalet sitter på gulvet. Den voksne kan bruke blikk, gester og bevegelser for å skape inkluderende prosesser. Hvis han/hun holder armene i kryss, sitter med ryggen til og ikke møter blikk, kan dette påvirke hvorvidt og på hvilken måte barna tiltrekkes den voksne.

2.3.2 Ekskludering

Barn assosierer ofte barnehagen med vennskap, lek og fellesskap, men for noen barn kan barnehagen også være en arena for ensomhet og ekskludering. Ekskludering og ensomhet er mest synlig i frileken, hvor leken er preget av initiativ fra barna selv angående hvem de vil

være sammen med og hvilke aktiviteter de vil delta i (Ruud, 2010). Ekskludering blir ofte sett på som det motsatte av inkludering, og handler om utestengning eller utelukkelse. Ifølge Germeten (2008) handler ekskludering om å skille ut, vise bort eller ikke ta inn. Utelukkelse medfører at noe eller noen blir satt utenfor en gruppe, en institusjon, en plass og/eller et miljø som de tidligere var en del av (Arnesen, 2012). I Rammeplanen står det at personalet blant annet skal forebygge, stoppe og følge opp utestenging, mobbing, diskriminering, krenkelse og uheldige samspillmønstre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ruud (2010) påpeker at avvising og ignorering ofte er et resultat av komplekse sammenhenger som både påvirker og forsterker hverandre. Når et barn blir avvist eller ignorert kan dette frembringe atferd som forsterker avvisingen og ignoreringen, og dette kan føre til en selvforsterkende ond sirkel (Ruud, 2010). Dette viser hvor viktig det er at personalet er årvåkne og observante på samspillet mellom barna. De voksne kan sette i gang tiltak for å bidra til at den onde sirkelen ikke oppstår og vedvarer. Deltakelse i lek er viktig for å oppnå tilhørighet og vennskap, samt bidra positivt i et forebyggende perspektiv (Ruud, 2010). Wolf (2017) påpeker at barn ikke vil ha det bra i barnehagen hvis barnet ikke er delaktig i samspill med andre barn, og hvis barnet ikke har noen å leke med. Videre sier hun at opplevelsen av barnehagen som omsorg, lærings og dannelsesarena er avhengig av barnets deltakelse i lekende samspill med andre barn. Woolfolk (2004) påpeker også at venneforhold kan spille en avgjørende rolle for en sunn personlig og sosial utvikling.

2.4 Voksenrollen i uteleken

Barnehagen skal gi gode forutsetninger for lek og vennskap. Personalet skal blant annet fremme et inkluderende miljø, samt observere, analysere, støtte, delta i og berike leken på barnas premisser (Kunnskapsdepartementet, 2017). Personalets kunnskap om lek og vennskap og deres evne til å tilrettelegge er av stor betydning for kvaliteten i barns lekeprosesser, samt barns muligheter til å inngå i fellesskap (Løkken & Martinsen, 2018). «Det utviklingsfremmede samspillet» handler om at elementene *organisering*, *emosjonell støtte* og *læringsstøtte* må være på plass for at barns trivsel, glede og læring skal fremmes i barnehagen (Pianta, Downer og Hamre, referert i Drugli, 2018). La Paro, Hamre og Pianta referert i Roland & Ertesvåg (2018) vektlegger imidlertid elementene emosjonell og atferdsstøtte og engasjert støtte for læring som de sentrale elementene for et utviklingsfremmede samspill for småbarn (mellom 15- 36 måneder), mens for eldre barn blir også organisering fremhevet. Drugli (2018) trekker derimot frem viktigheten med organisering og gode rutiner også for

småbarn, og påpeker at det blir viktig som en ramme for samspill. Ifølge Osnes, Skaug og Kaarby (2010) har de voksne stor påvirkningskraft på barns lek utifra hvordan de fremtrer og hvilke roller og posisjoner de tar. Ved å ha kunnskap om lek og vennskap har den voksne bedre forutsetninger for å kunne legge tilrette for å gi emosjonell støtte og læringsstøtte.

2.4.1 Organisering og gode rutiner

Organisering og gode rutiner handler om struktur både i aktiviteter og atferd (Roland & Ertesvåg, 2018). Drugli (2018) påpeker at små barn lettere klarer å orientere seg i forhold til det som skal skje med en relativt fast dagsrytme. Organisering av de voksne er av betydning for det utviklingsfremmende samspillet i uteleken, eksempelvis hvilke roller de har i uteleken. For barna skaper det trygghet og gir en opplevelse av kontroll hvis de vet hva som venter dem (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2013). Hvis barna eksempelvis vet hvilke voksne som «leker» og hvilke voksne som teller og har det overordnede ansvaret kan det gi en følelse av kontroll og trygghet for barna. Da vet de hvem de kan henvende seg til hvis de trenger en lekekamerat. Fra å være innendørs til å gå ut er en relativt stor overgang i barnehagen. Små barn trenger særlig gode rutiner og støtte fra personalet i slike situasjoner, da overganger er krevende for små barn (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2013). Både læringsstøtte, emosjonell støtte, organisering og gode rutiner må være tilstede for at det skal være god kvalitet i barnehagen og for å få inkludert alle barna. Hvis organisering og gode rutiner ikke strekker til, eksempelvis for få voksne, er sjansene mindre for å kunne være nær og gi emosjonell støtte og læringsstøtte.

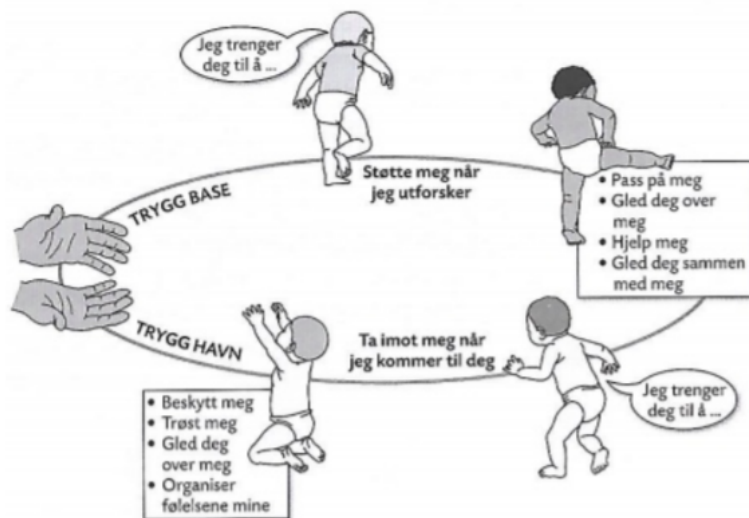
Organisering av leker og materiell er regulert av personalet, og sammen med barnehagens gruppeinndelinger, personalets ansvarsområder og dagsrytme utgjør det en form for disiplinering og kontroll av barna (Løkken & Martinsen, 2018). Løkken og Martinsen (2018) påpeker at denne formen for disiplinering og kontroll er forhold som både kan fremme og hemme barns lek og vennsksrelasjoner. For å tilrettelegge best mulig for at barn opplever fellesskap gjennom lek er tilrettelegginger i det fysiske miljøet, samt hvor mye tid som avsettes til lek viktige elementer (Løkken & Martinsen, 2018). Ved å dele avdelingen i smågrupper blir den voksne mer tilgjengelig for og sensitiv på hvert enkelt barn (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2013). Det er også mulig å dele avdelingen i smågrupper i uteleken, eksempelvis kan de ha en gruppe som rullerer på å være ute på formiddagen, eller smågrupper delt inn i soner på uteområdet. Ifølge Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2013) får den voksne bedre muligheter til å forstå barnet innenfra og gi dem det de trenger ved bruk av

smågrupper, og for trivsel og trygghet i barnehagen er tilgjengelige voksne den viktigste faktoren. Öhman (2012) påpeker at smågrupper fører til en mer oversiktlig gruppe med færre relasjoner, samt at barna får mulighet til å etablere nye relasjoner med andre barn som de gjerne ikke ville funnet på egenhånd.

I Rammeplanen står det at styreren i barnehagen skal sørge for at personalet utvikler en felles forståelse av det pedagogiske arbeidet, og at dette skal stå i tråd med Rammeplanen og barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2017). Felles forståelse henger tett sammen med samarbeid, og et godt samarbeid blant personalet på avdelingen gir gode forutsetninger for å skape en felles visjon (Ertesvåg & Roland, 2015). Ertesvåg og Roland (2015) påpeker at ved samarbeid får personalet i barnehagen mulighet til å utvikle seg, få innblikk i andres tanker og erfaringer, og på den måten oppnå ny kunnskap. Barns passivitet i uteleken kan forstås og fortolkes ulikt av personalet på avdelingen, og ulik forståelse og fortolkning kan det føre til ulik håndtering av situasjonen (Ertesvåg & Roland, 2015). Dermed kan en se viktigheten av en felles forståelse for å håndtere og forstå situasjonen likt. En i personalgruppen kan eksempelvis tenke at passiviteten til et barn i uteleken handler om utrygghet, mens andre i personalgruppen tenker ekskludering. Ved et godt samarbeid og en felles forståelse har personalet bedre forutsetninger for å kunne legge til rette for barna og barnegruppen, og arbeide mot et felles mål. Hvis kulturen i personalgruppen er preget av en kollektiv tro på ens egen kapasitet til å utføre arbeidet kan det føre til at personalet legger ned en større innsats for å oppnå målet, eller en sterkere motivasjon for å løse utfordringer (Ertesvåg & Roland, 2015).

2.4.2 Emosjonell støtte

Emosjonell støtte handler om å tilrettelegge for gode relasjoner og støtte av barns følelser og sosiale utvikling i hverdagen, og er særlig betydningsfullt hos de yngste barna i barnehagen (Drugli, 2018). For å kunne støtte barns følelser og sosiale utvikling er det viktig med et positivt klima, sensitive voksne og ta hensyn til barns perspektiv og medvirkning (Drugli, 2018). Ifølge Drugli (2018) er sensitive voksne viktig for å fremme gode relasjoner og trygg tilknytning, og ved at de voksne er sensitive er de både fysisk og emosjonelt tilgjengelige for barna. Pål Roland og Sigrun K. Ertesvåg (2018) viser til at tilknytningsteori er et av hovedområdene innenfor utviklingsteori som ligger til grunn for arbeidet med emosjonell støtte. Innenfor tilknytning er trygghetssirkelen (se figur 1) en modell som ofte blir brukt for å vise, samt forklare barnets behov for en trygg base og trygg havn (Powell, Cooper, Hoffman, & Marvin, 2015).



Figur 1: Trygghetssirkelen (Powell, Cooper, Hoffman & Marvin, 2015, s.47)

Trygghetssirkelen viser at omsorgspersonen skal støtte barnet i utforskning, gjennom å både passe på, glede seg med og over barnet, samt hjelpe barnet ved behov. Videre viser modellen at omsorgspersonen skal være tilgjengelig og ta imot barnet når det trenger beskyttelse, trøst, glede og hjelp til å organisere følelsene sine (Powell, Cooper, Hoffman & Marvin, 2015). Tryggheten som barnet opplever med den viten om at de voksne er tilgjengelige, gir grunnlag for å utforske nye områder og ferdigheter, samt relasjoner til andre barn eller voksne (Roland & Ertesvåg, 2018). På den måten legger emosjonell støtte grunnlag for at barnet kan utforske, lære, tørre, og utvikle seg. Ifølge Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2013) har også den voksnes funksjon som trygg base direkte betydning for at leken mellom barna skal komme i gang. Barn som føler seg trygge på de voksne i barnehagen har større sannsynlighet for å leke med andre barn (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2013). Personalet kan bevisstgjøre, sette ord på og bekrefte barns følelser for å bidra til å utvikle barns sosiale og emosjonelle kompetanse i barnehagens fellesskap (Løkken & Martinsen, 2018). Fellesskapet og felles opplevelser er viktig for barns lek. Öhman (2012) påpeker at det er vanskelig for barn å leke med noen de ikke har erfaringer og opplevelse med, eller med noen de ikke har en oppfatning om. For få felles opplevelser som styrker fellesskapet og som kan omsettes i lek kan føre til at barn ikke kommer i gang med lek eller går rundt og kjeder seg (Öhman, 2012).

2.4.3. Læringsstøtte

For små barn finnes det lærdom i alle typer situasjoner i barnehagen, og for god læring kreves det at personalet tilrettelegger for læring ved at barna har tilgang på leker, objekter, og materialet, samt at personalet aktivt fanger opp læringsmuligheter som oppstår spontant og bygger videre på disse (Drugli, 2018). Ifølge Drugli (2018) krever det at personalet er der barna er og at miljøet i barnehagen er spennende og inspirerende. Personal som deltar aktivt i barns lek vil lære barna å kjenne på en måte de ellers ikke ville erfart (Løkken & Martinsen, 2018). Som medlekende har man mulighet til å snike inn litt lærdom, men det er imidlertid viktig å la barna lede leken, samt følge med i lekens rytme (Öhman, 2012). Den voksnes rolle som veileder i lek er svært viktig i enkelte situasjoner, og kan bidra positivt for å hindre at barn faller ut av leken (Osnes, Skaug, & Kaarby, 2010). Osnes, Skaug og Kaarby (2010) påpeker at lek utvikler seg underveis og kan ta raske og uventede vendinger. Videre fremhever de at dette kan føre til at noen barn får problemer med å følge med i leken og dermed faller ut. Barn som ikke forstår leken, dens regler og koder vil også kunne falle ut av leken, eller blir passive tilskuere. Ifølge Osnes, Skaug og Kaarby (2010) vil veiledende voksne kunne hjelpe barnet inn i leken igjen så lenge de voksne er bevisst på å gjøre dette på en hensiktsmessig måte, slik at det ikke ødelegger eller avbryter leken.

Drugli (2018) påpeker viktigheten ved at personalet forstår når barna bør få holde på og utforske alene, og at timingen av den voksnes respons er betydningsfull. Hvis den voksne trer inn i en tilskuerrolle kan en få verdifull informasjon om barna og deres lek gjennom observasjon (Osnes, Skaug, & Kaarby, 2010). Det vil si at den voksne kan observere ulike situasjoner, som eksempelvis barn som faller ut av lek. På den måten kan den voksne se hvilke forhold som ser ut til å ha betydning, og tilrettelegge ut ifra dette. Osnes, Skaug og Kaarby (2010) påpeker at det imidlertid er viktig å aldri se en observasjon isolert, men forstå den ut fra en større sammenheng som vi best oppnår ved å ha samtale med dem vi observerte og om det vi observerte. Ifølge Osnes, Skaug og Kaarby (2010) kan personalet i barnehagen sette i gang lek på ulike måter, og en av måtene å gjøre det på er at den voksne opptrer som en parallell leker. Videre påpeker de at dette kan skape en nysgjerrighet og felles interesse for å delta i denne nye spennende leken.

Det er store variasjoner i det motoriske utviklingsnivået på en avdeling med barn under tre år, og for å ivareta disse variasjonene kreves det tilrettelegging (Moser & Storli, 2014). Det kan hende at man har barn som nettopp har lært å gå, er usikre og har relativt dårlig balanse, i

tillegg til barn som løper, hopper og er lengre fremme i den motoriske utvikling. For å ivareta disse variasjonene kreves det et miljø hvor det er attraktivt og enkelt å forflytte seg, lekemateriale som er tilgjengelig i ulik høyde, muligheter til å reise seg opp etter benker, skap, puter eller lignende, underlag hvor det ikke er farlig å falle og områder hvor det er attraktivt å komme sammen med andre barn for å «tumble» (Moser & Storli, 2014, s. 117). Ifølge Drugli (2018) vil små barn som får god støtte på læring og utforskning ofte være engasjert i både lek og rutinesituasjoner, og vil i liten grad være passive. Miljøet i barnehagen er spennende og inspirerende, og ved at personalet er der barna er kan de tilby et læringsfremmende samspill når anledningen byr seg.

3.0 Metode

I dette kapitlet skal jeg presentere forskningsprosessen. Først skal jeg gjøre rede for de metodiske valgene jeg har tatt i prosjektet. Videre vil jeg beskrive datainnsamlingen, både planlegging, gjennomføring og bearbeidelse av datamaterialet. Jeg skal også presentere en vurdering av prosjektets validitet og reliabilitet, før jeg avslutningsvis vil beskrive de forskningsetiske vurderingene som har blitt gjort i dette prosjektet.

3.1 Kvalitativt design/ metodisk tilnærming

Det er flere metoder man kan ta i bruk i vitenskapelig forskning, og man skiller mellom kvalitative og kvantitative tilnæringsmåter. Valg av tilnæringsmåte er avhengig av hva man ønsker å studere, og handler om de ulike egenskapene i dataen som samles inn. Hvis studiens hensikt er å gå i bredden på et fenomen er det hensiktsmessig med en kvantitativ tilnærming, mens en kvalitativ tilnærming er en fordel hvis en ønsker å gå i dybden på et fenomen (Thagaard, 2013) (Kvale & Brinkmann, 2015) (Silverman, 2011)

På bakgrunn av min problemstilling og masteroppgavens omfang har jeg valgt en kvalitativ metode. Ved bruk av en kvalitativ metode kan jeg oppnå en dypere innsikt i hva barnehagelærerne tenker om uteleken og hvordan de tilrettelegger for en inkluderende utelek. Thagaard (2013) påpeker at kvalitativ metode er en velegnet metode hvis hensikten er å oppnå en forståelse av et sosialt fenomen, samt at det kan gi mye informasjon ved lite utvalg.

3.2 Semistrukturert intervju

Intervju som metode er velegnet hvis en ønsker å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2013). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er formålet med det kvalitative forskningsintervjuet å forstå sider ved informantens dagligliv slik de selv opplever det. Denne studiens formål var å få innsikt i hvilke tanker barnehagelærere har om uteleken for de yngste og hvordan de arbeider for å tilrettelegge for en inkluderende utelek. Fokuset var på barnehagelærerens tanker, erfaringer og opplevelser. Dermed kom jeg frem til at det kvalitative forskningsintervju er den metoden som egner seg best for dette masterprosjektet. I det kvalitative forskningsintervjuet er målet å frembringe kunnskap, og kunnskapen skapes i samspill mellom intervjueren og informanten.

Det kvalitative forskningsintervju kan ha ulike utforminger, et strukturert intervju, et ustrukturert intervju, eller en kombinasjon av disse (Kvale & Brinkmann, 2015). Utformingen av forskningsintervjuet avhenger av hva man ønsker å studere, og i denne masteroppgaven falt valget på et semistrukturert intervju. Kvale og Brinkmann definerer et semistrukturert intervju slik: «En planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av mening med de fenomener som blir beskrevet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357). En delvis strukturert tilnærming er den mest brukte fremgangsmåten i kvalitative intervjuer, og spørsmålene er i hovedsak fastlagt i en intervjuguide, hvor rekkefølgen er fleksibel (Thagaard, 2013). Ved bruk av et semistrukturert intervju er det mulig å utdype spørsmålene som er oppført, samt stille spørsmål som i utgangspunktet ikke var planlagt. For å sikre at viktige aspekter ved de yngste og uteleken, samt tilrettelegging for en inkluderende utelek ble tatt opp i intervjuet tok jeg et bevisst valg om å bruke et semistrukturert intervju med en forhåndslagt intervjuguide. Intervjuguiden bestod av bestemte spørsmål i en spesifikk rekkefølge. Rekkefølgen var likevel ikke helt fastsatt, og jeg var innstilt på å være fleksibel og hadde mulighet til å endre rekkefølgen hvis det var hensiktsmessig.

3.3 Utvalg

For å besvare problemstillingen min har det vært avgjørende å finne informanter som jobber på en småbarnsavdeling med barn under tre år. Derfor anså jeg det som hensiktsmessig å ta i bruk et strategisk utvalg da jeg skulle samle informanter. Et strategisk utvalg innebærer at informantene blir valgt på bakgrunn av egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2013). I tillegg til å jobbe på en småbarnsavdeling ønsket jeg å finne informanter som var barnehagelærere. Dette fant jeg hensiktsmessig fordi de har treårig utdanning, og med bakgrunn i det kan forvente at de har kunnskap om de yngste, lek og inkludering, samt at det er de som har det overordnede ansvaret på en avdeling.

Når det gjelder antall informanter skal man ifølge Kvale og Brinkmann (2015) intervjuer så mange personer det trengs for å finne ut av det man trenger å vite. Det vil si at antallet informanter avhenger av mengden og kvaliteten på informasjonen man får. Det endelige utvalget bestod av fem barnehagelærere som jobbet på en småbarnsavdeling med barn under tre år. Etter fem intervjuet opplevde jeg å ha tilstrekkelig med informasjon.

For å få tak i informantene sendte jeg først en e-post til flere styrere i ulike barnehager hvor jeg informerte om masterprosjektet mitt. Jeg spurte om de kunne videreformidle informasjonen til aktuelle barnehagelærere, og forhøre seg blant de ansatte i barnehagen om noen som jobbet på småbarnsavdeling var interessert i å delta. Hvis jeg ikke mottok svar innen en uke, ringte jeg og gjentok forespørselen min. Det var utfordrende å få informanter, og de fleste barnehagene takket nei til å være med i studiet. På bakgrunn av lite respons og masterprosjektets rammer ble det hensiktsmessig og endre fremgangsmåten. Jeg tok dermed i bruk eget nettverk, og fikk på denne måten nok informanter. Til de som var interessert i å delta sendte jeg en e-post med vedlagt informasjonsskriv. Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om studiet, samt samtykkeerklæring, og var basert på en mal fra norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Signering av samtykkeerklæringen ble gjort i forkant av intervjuet.

3.4 Innsamling av data

3.4.1 Planlegging og gjennomføring av intervjuene

For å sikre høy kvalitet på intervjuene, bestod mye av forberedelsene av å utforme en god intervjuguide. Samtidig var det viktig å reflektere over rollen min som forsker, og hvordan interaksjonen mellom forsker og informant har betydning for intervjuet. Forskerens rolle som person er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap, og det er forskeren som er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). På bakgrunn av dette begynte jeg å lese teori om masteroppgavens tema, samt teori som omhandlet det kvalitative forskningsintervju.

Jeg brukte tankekart for å få oversikt over de viktigste hovedpunktene knyttet til problemstillingen. Tankekartet ble utvidet og endret på underveis ettersom jeg tilegnet meg ny kunnskap om temaene. Det første utkastet av intervjuguiden ble utformet etter hovedpunktene i tankekartet og retningslinjer som både Kvale og Brinkmann (2015), Thagaard (2013) og Løkken og Søbstad (2006) fremhever. Det er blant annet viktig å få en god start på intervjuet, og de første minuttene spiller en avgjørende rolle. Jeg valgte derfor å starte med spørsmål om utdanningsbakgrunn og erfaringsgrunnlag. Dette er spørsmål som er relativt enkle å svare på og kan derfor bidra til å skape trygghet og følelse av mestring i intervjusituasjonen (Løkken & Søbstad, 2006). Ifølge Thagaard (2013) kan hvorfor-spørsmål

være problematiserende i et intervju fordi man ikke alltid er klar over hvorfor man handler som man gjør. Dette kan dermed føre til at informantene føler at de må forsvare seg selv. Med bakgrunn i dette fant jeg det hensiktsmessig å unngå slike spørsmål. For å få innblikk i hva barnehagelærere tenker om uteleken blant de yngste og deres erfaringer knyttet til tilrettelegging for inkluderende utelek ble intervjuguiden min bestående av åpne spørsmål. Thagaard (2013) påpeker at åpne spørsmål inviterer informanten til å presentere sine tanker, erfaringer og synspunkter. Ledende spørsmål bør derimot unngås for å ikke skape forventninger til hva informanten skal svare (Kvale & Brinkmann, 2015) (Thagaard, 2013). Derfor ble ledende spørsmål bevisst utelatt fra min intervjuguide. Avslutningsvis i intervjuguiden valgte jeg å spørre informantene om de hadde noe mer de ønsket å legge til, og om jeg kunne ta kontakt hvis jeg var usikker på om jeg forstod de riktig. Dette var et bevisst valg for at de ikke skulle sitte igjen med verdifull kunnskap, samt at de skulle føle seg trygge på bearbeidelsen av informasjonen.

Intervjuguiden ble sendt til veileder for kommentarer og veiledning. Da denne ble godkjent foretok jeg flere prøveintervju med medstudenter i forkant av de reelle intervjuene. På den måten kunne jeg vurdere om intervjuguiden burde endres eller justeres på, samtidig som jeg fikk erfaring knyttet til intervjusituasjonen. Av prøveintervjuene opplevde jeg at intervjuguiden var et viktig hjelpemiddel. Ved bruk av intervjuguiden kunne fokuset være på intervjuet istedenfor notater, samtidig som den hjalp meg å huske å ta opp de viktigste aspektene knyttet til problemstillingen. Selv om spørsmålene ga meg verdifull informasjon, ble det likevel foretatt noen justeringer etter prøveintervjuene. Jeg oppdaget blant annet at noen av spørsmålene var litt diffuse, slik at medstudentene fikk problemer med å svare. Disse spørsmålene ble justert. Noen spørsmål ble også slått sammen, da jeg innså at spørsmålene var ganske like. Thagaard (2013) hevder at det er viktig med prøveintervju uansett hvor god erfaring man har, og at den beste opplæringen skjer gjennom egen praksis. Prøveintervjuene ble betraktet som svært gunstige for å bli bedre rustet til de reelle intervjuene.

Når det endelige utkastet av intervjuguiden var ferdig ble det sendt til veileder for godkjenning. Intervjuene ble gjennomført i månedsskifte februar – mars 2019. Intervjuene ble bevisst arrangert på de ulike barnehagene informantene var ansatt i, hvor det kan tenkes at det ligger kunnskap i «veggene». På den måten er informanten på en trygg arena som kan bidra til en tillitsfull og fortrolig atmosfære, som er et overordnet mål i en intervjusituasjon som kan bidra til at informanten åpner seg om temaene forskeren ønsker kunnskap om

(Thagaard, 2013). Intervjuguiden ble sendt til informantene i forkant av intervjuene for å gjøre dem så komfortable som mulig. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og informant, og dette var blant annet en av grunnene til at intervjuguide ble sent i forkant, samt at det ble gjennomført på arbeidsplassen deres. Disse valgene kan bidra til å jevne ut det asymmetriske maktforholdet.

Før intervjuene startet ble det poengtert at det ikke var noen rette eller gale svar på spørsmålene, og at jeg var interessert i deres personlige tanker og erfaringer rundt temaet. I tillegg ble informantene minnet på deres taushetsplikt, og at navn på barn eller voksne, samt sensitive opplysninger burde unngås. Jeg var også bevisst på hvordan jeg som forsker påvirker intervjusituasjonen, og valgte blant annet å sette meg overfor informanten. Slik kunne jeg lettere sikre muligheten for direkte blikkontakt, og dermed ha bedre mulighet for å vise interesse og nærhet. Jeg etterstrebet også å ha en god balanse mellom det å lytte og å føre samtalen videre (Thagaard, 2013). Båndopptaker ble brukt for å vise min fulle oppmerksomhet til informanten og det som ble fortalt (Thagaard, 2013). Hvert intervju hadde en varighet mellom 30-60 minutter. Etter intervjuene var ferdige var det viktig for meg å vise at jeg satt pris på deres deltakelse og at jeg var svært takknemlig for deres bidrag i masterprosjektet. Informantene fikk også forespørsel om de ønsket den ferdigstilte masteroppgaven tilsendt på e-post, og at de når som helst kunne ta kontakt for spørsmål.

3.4.2 Bearbeidelse av datamaterialet

Det ble benyttet båndopptaker under intervjuene, og i følge Thagaard (2013) er opptak av intervju å foretrekke når informantene tillater det. Informantene fikk som nevnt tidligere tilsendt et informasjonsskriv i forkant av intervjuene, hvor det blant annet ble informert om at det ville bli brukt båndopptaker. Noen av fordelene med bruk av båndopptaker er at alt som sies blir bevart, en kan konsentrere seg om samtalen og sitater som vil bli brukt i presentasjonen av resultatene finnes ordrett på lydfilene (Thagaard, 2013). I tillegg vil ordbruk, tonefall, pauser og liknende bli registrert (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg anså det derfor som et riktig valg å ta i bruk båndopptaker i mine intervju.

For å gjøre det innsamlede datamaterialet egnet for analyse ble hvert intervju transkribert og kategorisert (Kvale & Brinkmann, 2015). Både transkriberingen og kategoriseringen var ment å bli gjort i dataverktøyet NVivo. På bakgrunn av problemer knyttet til konvertering av lydfile ble transkriberingen gjort i programmet Microsoft Word, og filene ble deretter lagt

inn i dataverktøyet NVivo for kategorisering. Å bruke NVivo i analyseringsprosessen var et bevisst valg, da dette dataverktøyet er velegnet til å lage kategorier hvor man enkelt kan hente frem datamaterialet underveis. Transkriberingen etter hvert intervju ble gjort fortløpende, og jeg opplevde mye lærdom i å lytte gjennom intervjuene i etterkant, både i forhold til spørsmål som ble stilt, men også om min rolle som forsker. Alle intervjuene ble transkribert på bokmål, uavhengig av informantens dialekt. På den måten ble det lettere å forholde seg til datamaterialet, i tillegg til at transkriberingen ble bedre egnet til sammenlikning. Samtidig ville ikke endringen fra dialekt til bokmål ha noen innvirkning på intervjuets innhold og kvalitet.

3.4.3 Analyse og tolkning av intervjudataene

Den kvalitative forskningsprosessen er ifølge Thagaard (2013, s. 120) preget av til dels flytende overganger mellom datainnsamling og analyse. Det er likevel vanlig å skille mellom innsamling og analyse i kvalitativ forskning. Dette skillet refererer til når forskeren forlater kontakten med informanten og går videre til å analysere og fortolke det datamaterialet som er samlet inn (Thagaard, 2013). Thagaard (2013) vektlegger at det er viktig at man som forsker er bevisst på at analyse og tolkning allerede starter under selve intervjuet. Kvale og Brinkmann (2015) presiserer at å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer. De fremhever også betydningen av å ha tenkt gjennom hvordan intervjuene skal analyseres før de utføres, da det vil ha innvirkning på intervjuforberedelsene, som blant annet intervjuguiden.

Det første steget i analyseprosessen var å finne hvilken analysemetode som var best egnet for å finne svar på studiens problemstilling. Valget falt på temasentrert analytisk tilnærming. Det innebærer en sammenlikning av informasjon som informantene ga om hvert tema (Thagaard, 2013). Etter transkriberingene startet jeg med å dele opp datamaterialet i temaer som kunne gi en helhetlig presentasjon av barnehagelærernes tanker om uteleken for de yngste, og hvordan de arbeidet for å tilrettelegge for en inkluderende utelek. Basert på informantenes utsagn ble det produsert tre hovedtemaer; tanker om utelek, tanker om inkludering og tilretteleggende arbeid for inkluderende utelek, og 13 undertemaer. Med å dele opp datamaterialet mitt på den måten var det enklere å gå i dybden på de enkelte temaene, og en kan få dyptgående forståelse av temaene ved å sammenlikne informasjonen de ulike informantene gir om hvert enkelt tema (Thagaard, 2013). Studiens resultater ble presentert som en deskriptiv fremstilling i kapittel 4 (funn). I oppgavens drøftingskapittel ble funnene drøftet i lys av teori.

3.5 Vurdering av oppgavens vitenskapelighet

3.5.1 Reliabilitet – troverdighet

Reliabilitet handler om forskningsrapportens pålitelighet og henviser til hvorvidt et resultat kan gjentas på andre tidspunkter og av andre forskere ved bruk av den samme metoden (Kvale & Brinkmann, 2015). På bakgrunn av at relasjonen mellom forsker og informant påvirker resultatene vil denne definisjonen komme til kort. I kvalitativ forskning snakker man heller om studiens troverdighet, snarere enn studiens reliabilitet (Thagaard, 2013). For å vurdere studiens troverdighet er det viktig at studien er transparent, altså gjennomsiktig (Silverman, 2011) (Kvale & Brinkmann, 2015). Silverman (2011) påpeker at det handler om å dokumentere forskningsprosessen. På den måten kan leseren vurdere forskningens troverdighet ved å ha et godt innblikk i hvordan forskningen har blitt gjennomført. I dette masterprosjektet har jeg fokusert på å redegjøre for hele forskningsprosessen, fra forberedelsene til analysen, og gjort mitt beste for at leseren kan vurdere forskningens troverdighet.

3.5.2 Validitet – bekreftbarhet

Validitet handler om gyldigheten til forskerens tolkninger, samt hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015) (Thagaard, 2013). Ifølge Silverman (2011) handler validitet om i hvor stor grad forskningsresultatene samsvarer med virkeligheten. Både Thagaard (2013) og McMillan og Wergin (2010) fremhever at det er viktig at forskeren reflekterer gjennom hvordan forskningen kan ha blitt påvirket av egen forforståelse og egne tolkninger når man snakker om studiens validitet. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at validitet er en viktig del av hele forskningsprosessen i kvalitativ forskning, og man må derfor være bevisst på potensielle faktorer som kan påvirke gyldigheten til funnene.

I dette masterprosjektet var hensikten å få innsyn i barnehagelæreres tanker om uteleken, og hvordan de arbeider for å tilrettelegge for en inkluderende utelek. Et kvalitativt forskningsintervju er en gunstig metode å få innsikt i deltakernes tanker og erfaringer (Thagaard, 2013). Jeg tok også et bevisst valg om å intervju personer som jeg ikke hadde tidligere relasjon til. Dette gjorde jeg for å unngå at tidligere relasjon skulle ha innvirkning på

intervjuet og resultatene. I følge Thagaard (2013) kan man styrke en studies bekræftbarhet ved å engasjere flere forskere til å tolke forskningsresultatene. Det er imidlertid kun jeg som forsker som har tolket forskningsresultatene - men det kan tenkes at aktiv bruk av veileder kan bidra til å styrke studiens bekræftbarhet. I tillegg ble det brukt båndopptaker under intervjuene, og på den måten blir all informasjon ivaretatt (Thagaard, 2013). Dette kan også tenkes å styrke studiens bekræftbarhet.

3.5.3 Overførbarhet

Generaliserbarhet omhandler at resultatene fra en situasjon kan overføres til andre relevante situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). I kvalitative studier snakker man ofte om overførbarhet fremfor generaliserbarhet, og det er fortolkningen som gir grunnlag for overførbarhet (Thagaard, 2013). Ifølge Thagaard (2013, s. 211) er det «forskeren som argumenterer for at en tolkning basert på en enkeltstående studie kan være relevant i en større sammenheng».

3.5.4 Mulige feilkilder

I dette masterprosjektet er det tatt i bruk intervju som metode, og det er viktig å være klar over faktorer som kan påvirke intervjusituasjonen. Eksempelvis kan det tenkes at manglende praktisk erfaring med både intervju og intervjusituasjonen kan ha påvirket intervjuene. For å motvirke dette ble det derfor utført flere prøveintervju. I forkant av intervjuene ble intervjuguiden sendt, og informantene kan dermed ha lest seg opp på forhånd. Dette kan anses som en feilkilde. Det valget tok jeg fordi jeg var interessert i deres tanker og erfaringer, og ved å få tilsendt intervjuguiden på forhånd kunne informantene få tid til å reflektere rundt egen praksis. I tillegg anså jeg det som et godt verktøy for å skape en trygg og tillitsfull atmosfære. Samtidig så ser jeg på utformingen av intervjuguiden som en mulig feilkilde, da spørsmålene er avgjørende for hva informantene sier. Under selve intervjuet kan det også ha oppstått misforståelser mellom meg og informanten, noe som kan utgjøre mulig feilkilde i dette prosjektet. Etter intervjuene er en mulig feilkilde at jeg har tolket informasjonen fra informantene feil. På slutten av hvert intervju spurte jeg om jeg kunne ta kontakt hvis jeg var usikker på om jeg forstod de riktig, og alle informantene svarte positivt til dette. Jeg har imidlertid ikke benyttet dette ettersom jeg ikke har opplevd usikkerhet angående svarene.

3.6 Forskningsetiske vurderinger

All forskning representerer ulike forskningsetiske utfordringer, og som forsker er det viktig å forholde seg til de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2016). Jeg har både under planlegging og gjennomføring av masterprosjektet forholdt meg til de forskningsetiske retningslinjene, NESH. I forkant av intervjuene ble studien meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

3.6.1 Fritt og informert samtykke

Forskningsprosjekt som omfatter mennesker som informanter krever et fritt og informert samtykke (NESH, 2016). Fritt og informert samtykke innebærer at deltakerne deltar frivillig, uten press, og at de har fått informasjon om at de kan trekke seg fra studien når som helst (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). At samtykke er informert vil si at deltakerne informeres om prosjektet, samt er klar over hva deltakelse innebærer (Thagaard, 2013). I dette masterprosjektet ble det gitt skriftlig informasjon om prosjektet basert på en mal fra NSD for å ivareta kravet om fritt og informert samtykke. Dette informasjonsskrivet informerte blant annet om hvem som var ansvarlig, hva deltakelse ville innebære, at deltakelse var frivillig, hvordan personopplysninger ville behandles, informantens rettigheter, kontaktinformasjon, og et samtykkeskjema. Informasjonsskrivet ble vedlagt i søknaden til NSD, som ble godkjent i januar 2019.

3.6.2 Konfidensialitet

Krav om konfidensialitet er også til stede når forskningsprosjektet omfatter mennesker som informanter. Prinsippet om konfidensialitet handler om forskeren skal holde personlig informasjon konfidensielt og fortrolig (NESH, 2016; Thagaard, 2013). NESH (2016) fremhever at forskningsmaterialet vanligvis må anonymiseres og at det er strenge krav til hvordan forskeren oppbevarer og tilintetgjør personopplysninger. Det vil si at deltakerne ikke skal kunne gjenkjennes i presentasjonen av resultatene. For å ivareta kravet om konfidensialitet i dette masterprosjektet ble det blant annet brukt kodenummer under transkriberingen. I presentasjonen av funne ble informantene anonymisert ved å bruke barnehagelærer (1,2,3,4,5) og uavhengig av kjønn ble alle referert til som hunkjønn. Dette bidrar, ifølge Thagaard (2013), til å beskytte deltakernes privatliv.

Båndopptakene og transkriberingen ble lagret på en ekstern passordbeskyttet harddisk, og personopplysninger som navn og e-post, ble ikke lagret elektronisk, og i tillegg oppbevart adskilt fra harddisken og datamaskinen. Deltakernes forståelse av konfidensialitet spiller også en viktig rolle i forhold til hva de ønsker å dele av informasjon. Det er viktig at deltakerne har tillit til at informasjonen de deler ikke vil kunne spores tilbake til dem. I informasjonsskrivet som ble tilsendt til informantene i forkant står det at opplysningene blir behandlet konfidensielt, og at deltakerne blir aidentifisert og anonymisert. Jeg valgte likevel og presisere dette i forkant av intervjuene, slik at de følte seg trygge på at informasjonen ville bli behandlet fortrolig og konfidensielt.

4.0 Resultater/ funn

I dette kapittelet skal studiens datamateriale presenteres. Formålet er å gi en oversikt over de mest sentrale funnene. Temasentrert analytisk tilnærming ble brukt, og gjennom analyseprosessen ble datamaterialet delt opp i tre overordnet temaer; tanker om uteleken, tanker om inkludering og tilretteleggende arbeid for inkluderende utelek, samt flere underordnede temaer. Temaene ble basert på likheter og forskjeller som ble funnet i informantenes uttalelser. For å ivareta kravet om konfidensialitet er alle informantene i denne studien anonymisert ved og bli omtalt som barnehagelærer (1,2,3,4 og 5) og som hunkjønn.

4.1 Barnehagelærernes tanker om uteleken blant de yngste

4.1.1 Kjennetegn ved uteleken

Informantene hadde mange like tanker omkring uteleken og dens betydning for de yngste. De assosierte uteleken med kropp og motorisk utvikling, samt glede og frihet. Stort uteområde, flere muligheter, kroppslig lek og mindre konflikter trekkes frem som kjennetegn for uteleken. Barnehagelærer 2 tenkte at det skal være gøy for barna å være ute og sa;

«[...]Vi må på en måte la de få utforske og bli inspirerte og ja, rett og slett være kroppslige. Det er min utelek.»

Alle informantene uttrykte at de fleste barna på deres avdeling uttrykte glede og trivsel når de var ute. Alle fortalte imidlertid at de opplevde trivselen avhengig av været. Jo mindre regn, vind og kulde det er, desto bedre trives barna. Det var imidlertid ingen av informantene som la trakk frem vennskap og dens betydning for trivselen i uteleken. Barnehagelærer 3 brukte en metafor om kalver og vårslipp for å forklare hvordan været spilte inn på trivselen til barna;

«[...] Med en gang ungene kan begynne å få på jakker og sko, da er de helt ire, da blir de litt som kavlene når du slipper de ut om våren tror jeg.»

Det er tydelig at alle informantene har positive assosiasjoner til uteleken, og at de ser på uteleken som en god mulighet for grovmotorisk utvikling, fysisk aktivitet og utforskning.

4.1.2 Lekeform

Det var stor enighet om at det var den kroppslige/ fysiske leken som ofte var i fokus i uteleken og at barnehagens lekeapparater på uteområdet ble mye brukt, som eksempelvis sandkassen, sykler, disse og rutsjebane. Alle informantene trakk frem parallellekken som fremtredende i uteleken, men at de eldste, de over 2 år, ofte lekte mer sammen. Barnehagelærer 4 fremhevet det sosiale samspillet på dissene og fortalte at de ofte vil sitte sammen på dissene som består av et hjul. Hun fortalte at barna gjerne imiterer hverandre, som eksempelvis hvis et av barna på dissene lo, så lo ofte det andre også, eller at de syklet etter hverandre. Hun påpekte også hvordan den voksne spiller inn på det sosiale samspillet i lek, og hun sa;

«[...]Men i sandkassen så blir det mest sosialt når det er en voksen med. Da blir det mer parallell i sandkassen, at de sitter hver for seg, så kommer den voksne, og da får du satt de sammen i samme leken.»

4.1.2 utfordringer i uteleken

Til tross for de positive assosiasjonene informantene uttrykker, viser de også til utfordringer knyttet til uteleken. Flere av informantene forteller at det kan være spesielt utfordrende med de minste barna som nettopp har begynt i barnehagen. Dette forklarer de med at de minste gjerne ikke er vant til å være så mye utendørs, de er ustø, samtidig som at yttertøy kan begrense bevegelsesmulighetene deres. Barnehagelærer 1 trekker frem motorikken til de yngste, og at det er utfordrende å få de med seg når de såvidt klarer å gå. Hun sa;

«[...] Så det er nok den utfordringen med liten, at de ikke bare blir sittende passivt i sandkassen eks. Eller sittende i en disse. [...] »

Flere av informantene trekker frem utfordringer knyttet til behovet for trygghet for de aller minste som nettopp har begynt i barnehagen. Barnehagelærer 5 fremhevet at barna ofte brukte lengre tid på å bli trygge utendørs kontra innendørs, og sa;

«[...] For ofte føler jeg de små bruker mye tid på oss voksne, hvor vi er. Jeg opplever at det er viktig at noen voksne sitter i ro, slik at de har noen å komme tilbake til. Mens tiden ute er jo ofte travel, og du må ofte løpe mye, og det kan jo gjør og at de bruker lengre tid på å bli trygge ute enn inne.»

4.1.3 Organisering av uteleken

Alle informantene fortalte at de var ute minst en gang til dagen. De fleste svarte at de var ute uansett vær, men at det gjerne ble begrenset til en gang i løpet av dagen og i et kortere tidsrom hvis det var mye vind, regn og kulde. I tillegg var det flere av informantene som påpekte at de tok individuelle hensyn, og at de gjerne gikk inn tidligere med de barna som var triste, leie og ikke hadde det godt ute, uavhengig av været. Barnehagelærer 2 påpekte at det var bestemt av ledelsen at de skulle være ute hver dag, og sa;

«Vi er pålagt av barnehagen å være ute en gang til dagen, eller pålagt og pålagt. De sier vi vertfall skal være ute max. 20min hver dag»

Angående organisering av uteleken var det ifølge alle informantene frilek som preget uteleken i størst grad. Barnehagelærer 3 var bevisst på at uheldige situasjoner kunne oppstå i det skjulte i utelek og frilek, og påpekte viktigheten med å observere barna i frileken for å hjelpe eller veilede ved behov. Likevel fortalte hun at voksenstyrt lek hadde flere fordeler, som eksempelvis språklæring, og hun uttrykte at det både var fordeler og ulemper med frilek og voksenstyrt lek. Barnehagelærer 5 trakk frem viktigheten med veiledning i frileken og sa;

«Opplever at det er mest frilek. Det er jo sandkasse, disse og sykling. Men jeg opplever jo i frileken at det er på en måte veiledet lek da med de små, det er liksom voksne som hjelper til hele veien. Med de minste så trenger de jo den støtten for å være ute, og med de store så trenger de det gjerne for å få det til med utfordringer eller konflikter eller ting.»

4.2. Barnehagelærerens tanker om inkludering

4.2.1. Inkluderende barnehage og utfordringer

Informantene hadde flere likheter angående tanker om hva de mente en inkluderende barnehage var. Det som var gjentagende var at alle barna skulle bli sett ut ifra egne behov og forutsetninger, samt tilhørighet, fellesskap og at alle skulle ha like muligheter til deltakelse. Samarbeid på tvers av avdelingene ble også påpekt av tre av informantene. Det som ble vektlagt da var barnehagen som en helhet, at de hjalp hverandre og tok vare på alle barna selv

om de tilhørte andre avdelinger. En inkluderende barnehage for barnehagelærer 1 var at alle barn skulle oppleve å bli sett, og ha mulighet til å delta i lek. Hun sa;

«Ser hver enkelt barns behov. At de blir opplevd å bli sett. At de tar en del i hverdagen sin. At de får være med i en lek, har mulighet til å være med. At vi på en måte skal være sammen, og at alle er like mye verdt. Kjenner jo jeg. Og det at og det er så lett for å bli at «det er din avdeling» men at vi er faktisk. Det betyr like mye for meg alle ungene om de hører til den avdelingen eller den avdelingen. At vi kan se andre og, ikke bare sine.»

Informantene opplevde flere ulike utfordringer angående tilrettelegging for inkluderende utelek. Noen av informantene påpekte kapasiteten i form av nok voksne, mens andre informanter trakk frem faktorer som aldersgruppen, stort areal på uteområdet, at barna sprer seg i mye større grad, og tilstedeværende voksne. Barnehagelærer 5 synes det var utfordrende å tilrettelegge for inkluderende utelek med for få voksne, men også det med å finne balansen for de barna som ønsket å være alene. Hun sa;

«Jeg tror nok det er kapasiteten, det med å på en måte, sant, voksne går hjem, hvis noen har bæsjet og sånne ting, så er det jo vanskelig å hente inn de som løper rundt, er alene. Og det der med å på en måte respektere at det kanskje er det de vil og, samtidig som du ikke vil at de skal være alene, og få være med i vår lek, prøve å hente de inn, samtidig som respektere hvis de ikke vil det og. Det er nok kapasiteten med å på en måte, og tid. Det med å på en måte få tid til alt da.»

4.2.2. Ekskluderende prosesser i uteleken

De fleste informantene hadde sett et barn bli utestengt, ekskludert eller utelukket fra lek når de hadde vært ute. Barnehagelærer 2 har sett at barn bli utestengt, ekskludert eller utelukket fra lek ute og trakk frem at hun hadde sett det mer innendørs enn utendørs. Hun sa;

«Ja selvfølgelig, men gjerne ikke så mye ute. Har sett det mer inne. [...] Så det er derfor jeg sier at selv om to-tre treåringer leker bra ute, må du hele tiden gå innom å se og, følge litt med, hva skjer her, trenger de hjelp til noe. [...] Det er jo det med å

hele veien observere, gjennom hele dagen og gjennom alle aktiviteter og overganger tenker jeg, det er jo der du ser det.»

En av informantene forteller at hun ikke har sett at et barn har blitt ekskludert, utestengt eller utelukket i uteleken. Hun forklarer at hun har sett at de sier nei til hverandre, men at det handler om egne begrensninger. Hun trekker frem et eksempel om en sykkel hvor det er plass til en passasjer. Noen av barna er ikke sterke nok til å ha en passasjer sittende på, og avviser derfor barnet som ønsker å sitte på. Informanten fremhever at det ikke handler om at det spesifikke barnet ikke får sitte på, eller at det er en gruppe som går mot akkurat det barnet.

4.3. Tilretteleggende arbeid for inkluderende utelek

Under intervjuene kom det frem flere måter å arbeide på for å bidra til å tilrettelegge for en inkludert utelek.

4.3.1 Tilrettelegging for inkluderende utelek = voksenstyrte aktiviteter?

Det kan tyde på at informantene tolker det å tilrettelegge for inkluderende utelek som aktiviteter styrt av en eller flere voksne, med den hensikt i at «alle» skal være med. De forteller om flere ulike fordeler med å tilrettelegge for inkluderende utelek. Barnehagelærer 5 anså det blant annet som en god mulighet for utvikling av lekekompetanse. Barnehagelærer 1 trakk frem at med å tilrettelegge for inkluderende utelek kan en skape gode opplevelser som barna får til felles, som igjen kan bidra styrke samholdet blant barna. Barnehagelærer 3 la vekt på at hun opplevde fordeler med å tilrettelegge for inkluderende utelek hvis det var frivillig, og ble gjennomført på en hensiktsmessig måte. Hun trakk frem et eksempel hvor en voksen tok initiativ på å lage en vulkan i sandkassen, og sa;

«Jeg tenker jo først og fremst styrker iallfall. Det er klart at jeg synes ikke vi skal tvinge ungene til å være med. At vi på en måte må ha rom for hvis de hadde andre kjekke leker, eller at de hadde tenkt seg at de skulle til syklene. Men at vi kan tilrettelegge for at «i dag skal vi lage vulkan i sandkassen», men at det blir litt frivillig den tilrettelagte aktiviteten, så kommer de og går litt som det passer. Og da tenker jeg bare det er en styrke.»

Barnehagelærer 5 fortalte at med å tilrettelegge for inkluderende utelek så kan leken styres veldig av en voksen, og anså dette som en svakhet. Dette ble også trukket frem fra barnehagelærer 2 som fortalte at noen av barna ikke alltid ønsker at en voksen skal være med i leken, og på den måten får tilrettelegging for inkluderende utelek motsatt effekt i slike situasjoner. Barnehagelærer 4 fortalte at det kunne bli krevende for barna om en skulle tilrettelegge for inkluderende utelek i stor grad. Hun la vekt på aldersgruppen som trenger å utforske, være kroppslige og i bevegelse.

«Jeg tenker styrken er jo viss det er barn som trenger det på en måte, at du må gjøre det. Men hvis du skal veldig inkludere, at kom nå, bli med også, så kan det bli litt krevende for ungene tror jeg. Spesielt i den alderen trenger de å utforske og, de trenger å få teste kroppen sin, og være i bevegelse og utforske. [...]»

4.3.2. Organisering av de voksne

Flertallet av informantene fortalte at de hadde en fast ordning hvor en av de voksne gikk med krysseliste og var ansvarlig for å se at alle barna var tilstede. Flere av informantene la også vekt på at de prøvde dekke opp uteområdet, at de spredde seg ut og ikke satt seg rett med kollegaene sine. Barnehagelærer 3 fortalte at de ofte hadde en voksen som hadde base i sandkassen for å støtte de aller yngste barna, og at den som var ansvarlig for å telle barna også skulle se til at ingen gikk alene. Barnehagelærer 5 fortalte at de hadde en fast person som var ansvarlig for å telle barna, og at de andre i personalet har andre oppgaver. Hun sa;

«Vi har ofte en som har ansvar for tellelisten, og den teller at alle ungene er tilstede hvert 10. minutt. Og så er vi egentlig andre og leker og sånne ting, passer på, sjekker, ofte sjekker på ettermiddagen om de har bæsjet og sånne ting. En følger med på det. Så går jo folk hjem da, en etter en på ettermiddagen. Men det er jo ofte i samsvar med at ungene også går hjem, så det jevner seg jo ut.»

4.3.3 Voksenrollen

En av barnehagelærerne opplevde at barna ofte gikk til de samme lekene hver dag, og ved å ikke ha leker tilgjengelig (som eksempelvis sykler, bøtter og spader) hadde personalet en god mulighet til å være kreative og finne på egne aktiviteter ute. Hun trakk frem voksnes engasjement og sa;

«[...] Da er det jo litt lettere å finne på litt regelleker, for det er jo lett at de på en måte går til det de er vant til. De som liker å sykle vil automatisk gå bort til skuret for å få sykkel. Og de som liker å disse setter seg der. Men da må man jo på en måte snu litt på ting, vær litt kreative og finne på egne leker[...]»

Angående de passive barna på uteområdet, som eksempelvis går rundt alene, sitter passivt i sandkassen, vil bli båret eller sitter i vogn svarer de fleste informantene at voksenrollen er av særlig betydning. Barnehagelærer 1 fortalte at de alltid hadde en uteaktivitet i løpet av en uke, som også var notert inn i månedsplanen. På hennes avdeling hadde de arbeidet en del med uteleken, og hadde blant annet laget lister over forslag til aktiviteter. Hun trakk frem betydningen av den voksnes engasjement for barns deltakelse i lek og sa;

«[...]Men så har vi på månedsplanen at i løpet av en uke så skal vi alltid ha en uteaktivitet på planen. [...] Vi ser veldig tydelig av voksnes engasjement har betydning for ungene. Blir fort passive og setter seg ned, hvis de ikke har noen voksne som prøver og drive litt og få noen med seg. [...]»

Barnehagelærer 3 trakk frem det å være engasjerende, inspirerende og det å ta initiativ som viktige oppgaver for de voksne for å hindre passive barn, og sa;

«Jeg tenker at det krever litt ekstra av oss. Jeg tenker at vi i enda større grad må prøve å få til noe som er kjekt, spennende og inkluderende for de barna. [...]»

Alle informantene fortalte at voksenrollen har en viktig rolle i forhold til barnas sosiale utvikling, med fokus på sosial kompetanse. Informantene påpeker at sosiale kompetanse er viktig i både inne og uteleken. De fleste tenker at barna lærer best sosial kompetanse med en voksen tilstede som veileder og hjelper til ved behov. Barnehagelærer 3 knyttet også sosial kompetanse til barnas trivsel. Barnehagelærer 4 trakk frem forskjellen mellom inne og uteleken, og fremhever at den voksne ble viktigere for å få til det sosiale samspillet ute. Hun sa;

«Ute så føler jeg jo de er mindre sosiale, at du må hjelpe de litt. For der søker de mer oss voksne. [...]Mens ute så på en måte så er den voksne viktig for å få til det sosiale.

De kan sykle litt etter hverandre som sagt, ha det kjekt på dissens, men der er det igjen den voksne som er tilstede og gir fart. Men det er barna sammen som ler og lager lyder, hermer etter hverandre, det gjør de jo helt selv. Men de voksne blir viktig for det sosiale ute.»

Barnehagelærer 5 påpekte også forskjellen på kravet til sosial kompetanse utendørs kontra innendørs, og sa at den type lek som er innendørs krever en større grad av sosial kompetanse. Hun påpekte at barna lærte best sosial kompetanse gjennom smågrupper med andre barn samtidig som en voksen er tilstede for veiledning. Hun sa;

«Jeg tror egentlig at de lærer best gjennom smågrupper med en voksen. At den veiledet leken, at vi voksne er inne og hjelper til når de er så små da selvfølgelig. Samtidig som du har få barn, slik at du kan jobbe tett på hele tiden, og hjelpe de med utfordringer og. Jeg tror egentlig det.»

Barnehagelærer 2 syntes at det meste som foregikk i barnehagen kunne knyttes opp mot sosial kompetanse og utvikling av denne. Hun vektla tilstedeværende voksne og sa;

«[...] Men jeg tenker jo at det er viktig at vi voksne er til stede der, i de sosiale happeningene, eller ute blant ungene til enhver tid. Litt slik jeg sa tidligere, ting kan jo skje i det skjulte som vi voksne ikke ser. Men jeg tenker jo det er jo vi voksne må jo veilede ungene uansett, for det lærer de ikke selv. [...]»

4.3.4 Avdelingsmøter

De fleste informantene forteller at de bruker avdelingsmøter til å reflektere om uteleken og utfordringer som oppstår. Barnehagelærer 2 trakk fram betydningen av avdelingsmøtene og sa;

«[...]Inne hos meg tenker jeg at vi tenker likt om uteleken og uteområdet. Om utfordringer og sånne ting. Vi bruker mye tid av avdelingsmøtene hver mnd for å snakke om det. Hvor er det ene barnet, hva trenger der. Hva kan vi gjøre i uteleken der. [...]»

Barnehagelærer 4 trakk frem et eksempel om barn som er passive, som gjerne liker å sitte i dissen. Hun sa at de blir enige på avdelingen om å ha en tett dialog, slik at de kunne påse at barnet ikke ble sittende i dissen hele tidsrommet de var ute. Barnehagelærer 5 vektla en felles forståelse og en enighet blant personalet som sentralt for å tilrettelegge for barn som er passive. Hun sa;

«[...] Jeg tror det ville vært å bare tatt det opp på et avdelingsmøte, og snakket om det, og funnet ut av en felles måte å gjøre det på. Slik at alle aktivt går inn for å prøve det da. [...].»

4.3.5. Smågrupper

På en småbarnsavdeling har man ofte både 1-, 2- og 3- åringer. De fleste informantene påpeker at de opplever en veldig stor forskjell mellom de ulike aldersgruppene, og at det medfølger både fordeler og ulemper knyttet til utelek og tilrettelegging for inkluderende utelek. Flere av informantene delte ofte opp avdelingen i mindre grupper. Barnehagelærer 3 hadde erfart at smågrupper kunne bidra til bedre lek. Hun sa;

«[...] Og at vi gjerne velger at halve gruppen er ute vertfall på formiddagen, for å få ekstra god lek. Ettermiddagen blir litt annerledes, for da blir du avbrutt av foreldre som kommer hele veien. [...].»

Noen av informantene som sa at de hadde opplevd at et barn ble ekskludert, utestengt eller utelukket i uteleken fikk spørsmål om hvordan de håndterte dette. Barnehagelærer 1 sa at de blant annet prøvde å se hvilke interesser det utestengte barnet har, for å så og danne smågrupper. Da kunne de observere om det fungerte, eller hva som gjør at det ene barnet faller ut av gruppen. Hun fortalte at de gjerne ga det utestengte barnet ekstra oppmerksomhet, og begrunnet det med;

«[...]Slik at andre unger og synes det er kjekt og spennende med det den ungen holder på med[...].»

Barnehagelærer 3 fortalte også om en ambivalens i forhold til inkludering, i form av at man ønsker at alle skal bli inkludert, men samtidig må noen av barna få leke i fred hvis de har en

veldig god lek. I slike tilfeller prøvde de heller å finne alternativer, istedenfor å presse barnet inn i en lek. For å inkludere det barnet som ble utestengt, utelukket eller ekskludert fokuserte hun på muligheten til å få i gang en ny lek. Hun sa;

«[...] At vi finner på alternativer, istedenfor å presse noen inni. Heller starte noe nytt, så kommer det gjerne noen flere til der og så få du inkludert de der.»

4.3.6 Trygghet

Det kan tyde på at alle informantene er bevisst på barnas behov for tilknytning og trygghet. Alle informantene, med unntak av en, fortalte at de hadde kjennskap til trygghetssirkelen. De vektla barnas behov for voksenstøtte, knyttet til både utforskning, veiledning og trøst. Informantene påpekte også viktigheten ved å anerkjenne følelsene til barna. Barnehagelærer 5 viste en forståelse av trygghetssirkelen, og fortalte at en voksen som satt i ro kunne representere den trygge havnen. Videre la hun vekt på tilstedeværende og personal som aktivt følger med for å støtte, hjelpe og veilede barn ved behov. Hun sa;

«Ja. Det va litt slik som jeg sa, det med å ha en voksen som sitter litt i ro. De har på en måte den trygge havnen da, en som på en måte er der hele tiden, og kan komme til den. Da kan de sitte rundt eller sitte i fanget, og så begynner de å bevege seg ut igjen når de er klar for det. [...]»

Barnehagelærer 2 tenkte at trygghetssirkelen var i bruk uansett i hvilken situasjon man var (Lund, et al., 2015) i. Hun sa;

«[...] Du skal jo være tilgjengelig for ungene hele veien, de skal få kunne komme inn til deg på avdelingen og du skal sitte der på gulvet og de skal få lade batteriene. Samme ute. [...]»

Det kan tyde på at barnehagelærer 1 hadde erfart barns uttrykk for behovet for trygghet, og sa;

«[...] Men vi kan jo se at noen er veldig glad i en voksen for eksempel. Men, det kan like så godt være inne som ute. Hvis en voksen ikke har komnt ut for eksempel eller at den voksne går inn med noen andre, så kan det bli litt leit. [...]»

5.0 Drøfting

I dette kapittelet blir studiens vesentlige funn drøftet i forhold til relevant teori og problemstillingen. Problemstillingen er: «*Hvilke tanker har barnehagelærere av uteleken for de yngste barna i barnehagen, og hvordan tilrettelegger de for å bidra til inkluderende utelek?*» Mine tre temaer er: tanker om uteleken, tanker om inkludering og tilrettelegging for inkluderende utelek.

5.1 Barnehagelærernes tanker om uteleken blant de yngste

5.1.1 Kjennetegn ved uteleken

Utemiljøet i barnehagen innehar andre kvaliteter enn innemiljøet, og informantene forbinder utelek med kropp og motorisk utvikling, samt glede og frihet. Dette samsvarer med kjennetegnene som Osnes, Skaug og Kaarby (2010) trekker frem angående uteleken. Som eksempelvis at det er et større areal som muliggjør mer variert og kroppslig lek. Ifølge Fasting (2010) er barns liv først og fremst et kroppslig og sanslig liv, og de uttrykker seg gjennom både bevegelse og kroppslig uttrykk. Alle informantene trakk frem kropp og motorisk utvikling som sentralt i uteleken. Små barn kommuniserer mye med kroppen og de motoriske ferdighetene utvikles hurtig i de første leveårene (Drugli, 2018; Løkken, 2004). Det kan tyde på at informantene er bevisst på hvordan små barn uttrykker seg og at uteleken innehar gode muligheter for motorisk utvikling. Motorisk ferdigheter er viktig og handler om evner til å planlegge, koordinere, utføre og vurdere handlinger (Tetzchner, 2012). Ifølge Tetzchner (2012) skapes også sosiale og fysiske handlingsmuligheter gjennom motoriske ferdigheter. Dette støttes også av Moser og Storli (2014) som påpeker at motoriske kompetanse spiller en sentral rolle for å være en aktiv lekekamerat, og er et viktig grunnlag for å innlede og opprettholde sosiale relasjoner. Slik kan man se at informantenes bevissthet om hvordan små barn uttrykker seg, samt hvilke muligheter uteleken innehar, skapes det gode forutsetninger for å støtte den motoriske utviklingen, som igjen er hensiktsmessig for å bidra til en inkluderende utelek.

De fleste informantene assosierte uteleken med glede og frihet. Dette kan ses i lys av hva Tetzchner (2012) sier om lek. Han sier at lek er en positiv aktivitet, med glede og andre positive emosjoner. Det store arealet innbyr også til mer frihet og barna har større mulighet til vilter lek uten restriksjoner (Osnes, Skaug, & Kaarby, 2010). Innendørs kan det tenkes at det er normer og regler for hvordan barna skal oppføre seg. Det er ikke like gunstig med løping

inne på en liten avdeling med flere små barn, som i tillegg gjerne er ustødige. Utendørs derimot har barna et større areal å bevege seg på. Informantene fortalte at været virker inn på trivselen, og barnehagelærer 3 brukte en metafor om kalver og vårslipp for å forklare dette. Den iveren kalvene uttrykker når de endelig får bevege seg på et stort og romslig område assosierer informanten med den samme iveren barna uttrykker når det er utelek i fint vær, og med yttertøy som begrenser bevegelsesmulighetene minimalt. Endelig får de løpe, hoppe, klatre, leke med hva de vil og har stort område å bevege seg rundt på. Dette samsvarer også med de grunnleggende karakteristiske trekkene i lek som at lek er gøy, spontant og frivillig, at leken styres av indre motivasjon og har ingen tydelige mål, samt at leken fordrer aktivt engasjement og gir en følelse av kontroll (Wood og Atfield referert i Öhman, 2012).

Ifølge Rammeplanen (2017) skal barnehagen bidra til at alle barn opplever glede, humor, spenning og engasjement gjennom lek, og det kan tyde på at informantene ivaretok dette da de rapporterte om glede og trivsel i uteleken. Funnene tyder også på at informantene opplever at de restriksjonene som er innendørs i forhold til kroppslig og motorisk lek, samt fysiske begrensninger i rommene forsvinner i stor grad i uteleken. Barns vennskap og lek gir glede og nyttige erfaringer, og lek fremmer utvikling av sentrale sosiale områder (Barne og familiedepartementet, 2004). Både motorisk kompetanse, emosjonell kompetanse og sosial kompetanse spiller en viktig rolle for samspillet mellom barna, og det kan derfor tyde på at færre restriksjoner og begrensninger, samt at barna opplever glede og frihet kan bidra til et godt utgangspunkt for å tilrettelegge for en inkluderende utelek.

5.1.2 Lekeform

Informantene trakk frem øvelseslek og konstruksjonslek som de mest fremtredende lekeformene for barna på avdelingen. Dette støtter Ulvund (2003) og Tetzchner (2012) som påpeker at øvelseslek er den vanligste formen for lek for barn under tre år. Informantene la vekt på barnehagens lekeapparater ble mye brukt i uteleken. Rutsjebarne og sykler kan ses på som en form for øvelseslek, da det handler om å øve seg på diverse ferdigheter som eksempelvis gå, løpe, hoppe og lignende (Tetzchner, 2012; Ulvund, 2003). Innenfor øvelseslek finner man også herjelek, som informantene hadde flere eksempler på. De fortalte blant annet at barna løp etter hverandre, syklet etter hverandre og at de lekte mest sammen på den måten utendørs, kontra regelleker og rollelek. Sandkassen derimot er godt egnet til konstruksjonslek, som handler om å lage noe, som for eksempel sandkake og sandlott.

Sandkassen kan også være godt egnet til øvelseslek, men da i forhold til mindre muskelgrupper, som eksempelvis å ta sand oppi en bøtte. En kan se at siden øvelseslek handler om å øve seg på diverse ferdigheter som å gå, hoppe, løpe og lignende er øvelseslek ofte en kroppslig lek.

Det var stor enighet blant informantene om at det var parallell lek som var den vanligste formen for samlek blant barna. Parallelleken er den første leken hvor det er flere barn som deltar (Tetzchner, 2012). Ved parallell lek leker barna ved siden av hverandre, men de trenger ikke nødvendigvis å leke med det samme. Flere av informantene fortalte imidlertid at de barna som var eldre enn to år ofte kunne leke mer sammen. Dette samsvarer med hva Drugli (2018) påpeker. Hun sier at en kan se at jevnaldrende relasjoner allerede fra toårsalderen er betydningsfullt. Ifølge Greve (2014) kommer vennskap til uttrykk i møte mellom barna i barnehagen, og er et gjensidig forhold som innebærer et ønske om å være sammen.

Barnehagelærer 4 fortalte blant annet at barna ofte imiterte hverandre i uteleken. Ifølge Greve (2014) uttrykker barna en opplevelse av et felles «vi» i møte med hverandre i barnehagen, og det oppstår når barn knytter an til hverandres livsverdenes. Videre påpeker hun at det blant annet kan uttrykkes gjennom språk, blikk, gester og imitasjon av hverandre. Det kan derfor tyde på at barnehagelærer 4 har erfart at barna har uttrykt en opplevelse av et felles «vi».

Barnehagelærer 4 vektla også betydningen av den voksnes deltakelse for å det sosiale samspillet i uteleken. Hun fortalte at barna ofte lekte parallell lek i sandkassen, men hvis en voksen deltok lekte barna mer sammen. Ifølge Drugli (2018) har barn behov for voksne omkring seg som kan hjelpe til med å få jevnaldrende samspill til å fungere. Det kan tyde på at informantene er bevisst omkring hva som interesserer barna og hva som skal til for å bidra til sosialt samspill i leken. Dette skaper gode forutsetninger for å tilrettelegge for en inkluderende utelek.

5.1.4 utfordringer

Informantene opplevde flere utfordringer knyttet til uteleken for de yngste barna i barnehagen, og særlig for de minste som nettopp hadde begynt i barnehagen. Informantene fremhevet betydningen av de minste barnas utendørsvaner, den motoriske kompetansen og yttertøy som begrenser bevegelsesmulighetene. Ettåringen har som oftest utviklet motoriske ferdigheter som å gå, gå baklengs og klatre (Moser & Storli, 2014). Selv om de ofte har lært å gå, kan de være ustø, og gjerne spesielt på nytt og annerledes terreng. Småbarn kalles også for

«toddlere» som betyr «den som stabber og går» (Haugen, Løkken, & Röthle, 2009; Løkken, 1996). «Den som stabber og går» kan reflektere det kroppslige særpreget denne aldersgruppen har. At de i tillegg har på seg utedress og sko kan det hende at det gjør dem utrygge på sin egen motoriske kompetanse. Arealet ute er som oftest stort og kan føre til lengre avstander til de forskjellige lekeapparatene, områdene og til de voksne.

Flere av informantene trakk også frem de minste barnas behov for voksenstøtte i uteleken. Det kan tyde på at en forståelse av barns behov for trygghet og tilknytning, samt behovet for utforskning og det å mestre omgivelsene. Når de yngste barna begynner i barnehagen forlater de sine nærmeste omsorgspersoner og blir dermed avhengig av personalet i barnehagen. Dette er utfordrende fordi barns mot til utforskning kommer av vissheten om at omsorgspersonen er tilgjengelig hvis barnet trenger trøst, støtte og nærhet (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2013). Barnehagelærer 5 fortalte om viktigheten ved å ha en voksen som satt i ro: «*For ofte føler jeg de små bruker mye tid på oss voksne, hvor vi er.*». Dette sitatet gjenspeiler barns behov for trygghet og tilknytning i barnehagen. Innendørs har barnet gjerne mer oversikt over de voksne, mens utendørs er arealet stort og hvis barnet ikke er trygt tilknyttet vil det bruke tid og krefter på å sjekke ut hvor den voksne er eller om den er der (Abrahamsen, 1997). Dette kan også være en av grunnene til at barnehagelærer 5 opplever at barna bruker lengre tid på å bli trygge ute enn inne. Abrahamsen (1997) påpeker at det alltid bør være en voksen til stede til en hver tid på avdeling med barn under tre år, og at den voksne bør helst sitte på en fast plass på gulvet i barnets øynehøde. Videre forklarer hun at på den måten blir små barns behov for øyekontakt med den voksne for trygghet og bekretelse ivaretatt. Det kan imidlertid diskuteres hvorvidt utemiljøet er egnet for de voksne å sikre barns behov for øyekontakt, og dermed ivareta barns behov for trygghet. Det kan være utfordrende å sitte på en fast plass på bakkenivå utendørs, både fordi en har større område som kan gjøre det vanskelig å finne en base hvor de fleste barna ser deg, men også fordi det ikke er like naturlig å sette seg på bakken kontra gulvet innendørs. I tillegg skal personalet støtte barn i lek, samt trøste hvis de slår seg, som igjen vil kunne føre til at personalet må bevege seg over et større areal i forhold til hva de må innendørs. Dette kan være en grunn til at barnehagelærer 5 uttrykker at barna ofte bruker tid på lokalisere de voksne istedenfor å utforske og leke. Det kan hende at disse barna ikke opplever den samme tryggheten utendørs kontra innendørs i forhold til øyekontakt og nærhet.

De utfordringene som går igjen i uteleken blant de yngste omhandler de aller yngste som nettopp har begynt i barnehagen. Det blir imidlertid ikke nevnt noe de eldre barna på avdelingen. Dette var et interessant funn som reiser flere spørsmål. På en side kan en tenke at de eldre barnas utfordringer i uteleken ikke er like fremtredende, og dermed havner i skyggen for de som nettopp har begynt. På en annen side kan en tenke at det er tilsynelatende få utfordringer med disse barna. At behovet for voksenstøtte ikke blir rettet mot de «eldre» barna kan være et godt tegn på at barna opplever trygghet. Abrahamsen (1997) og Drugli (2014) påpeker at trygge barn kan bruke mye av sin energi og sine krefter på lek og utforskning. At informantene hadde fokus på motorikk, utendørsvaner og yttertøy når det gjaldt utfordringer for de aller yngste som nettopp har begynt i barnehagen var et forventet funn. Nettopp fordi småbarn har et kroppslige særpreg. At informantene opplevde barns behov for trygghet og tilknytning som en utfordring var også et forventet funn, da dette er grunnleggende behov for de yngste barna, og gjerne mer utfordrende å ivareta på stort uteområde. I tillegg er det gjerne andre barn ute, kanskje eldre barn som har kommet lengre i den motoriske utviklingen. Dette kan føre til at de raske bevegelser og at det blir mange inntrykk, som igjen fører til å fremme behovet for trygghet og tilknytning. Både motorisk kompetanse, utendørsvaner, yttertøy som begrenser bevegelsesmulighetene, samt behovet for trygghet kan skape utfordringer for personalet knyttet til det å tilrettelegge for en inkluderende utelek.

5.1.3 Organisering av uteleken

Alle informantene fortalte at de var ute minst en gang til dagen, uansett vær. Dette samsvarer med hva Moser og Martinsen (2010) fant i sitt forskningsprosjekt, at norske barn tilbringer store deler av barnehagetiden utendørs. De fleste av informantene fortalte at de gjerne var ute både formiddag og ettermiddag hvis det ikke var mye vind, regn og kulde. Selv om det var et tilsynelatende forventet funn at de var ute en- to ganger om dagen, var det likevel noe overraskende med tanke på overgangssituasjonene som følger. For små barn kan nemlig overgangssituasjoner være krevende, og om det ikke er god organisering og gode rutiner kan det kan ende med uro og frustrasjon i barnegruppen (Drugli, 2018). Likevel indikerer funnene at det er viktig med fokus på uteleken blant de yngste, og hvordan en kan tilrettelegge for en inkluderende utelek, i og med at de tilbringer store deler av hverdagen sin utendørs.

Ifølge informantene var det frilek som preget uteleken i størst grad. Osnes, Skaug og Kaarby (2010) beskriver frilek som lek hvor barnet selv tar initiativ, og som lek hvor det er barnet

som styrer leken uten innblanding fra voksne. De fleste informantene synes det var viktig med frilek, men var imidlertid opptatt av viktigheten med å observere og veilede ved behov. Dette samsvarer med hva Osnes, Skaug og Kaarby (2010) sier om frilek. De påpeker at frileken har en viktig posisjon i barnehagen, og at personalet ofte betrakter frileken som en viktig del av barnehagehverdagen. Drugli (2018) fremhever at det er krevende for små barna å innrette seg etter det voksne bestemmer, og siden det er nok av voksenstyrte situasjoner bør små barn få velge selv når det er mulig. Dermed kan uteleken være en god og ikke minst viktig arena for å barna å velge selv. Selv om ikke informantene utdypet *hvorfor* de praktiserte først og fremst frilek i uteleken kan det likevel tyde på de at ivaretar barns perspektiv og medvirkning. Både barnehagelærer 3 og 5 var også bevisst på viktigheten med å veilede barna med behov, og barnehagelærer 5 understrekte at frileken for de yngste ble en form for veiledet lek. Dermed ivaretar de også barns behov for støtte og veiledning ved behov, og har bedre forutsetning for å tilrettelegge for en inkluderende utelek.

Organisering, emosjonell støtte og læringsstøtte er de tre elementene som må være på plass for å skape et utviklingsfremmende samspill, hvor barns trivsel, glede og læring fremmes i barnehagen (Pianta, Downer og Hamre, referert i Drugli, 2018). Det kan imidlertid diskutere hvorvidt behovet for læringsstøtte blir ivaretatt når det er frilek som dominerer i uteleken. For å aktivt fange opp læringsmuligheter som oppstår spontant er det viktig at personalet er der barna er (Drugli, 2018). Ifølge Løkken og Martinsen (2018) er personalets evne til å tilrettelegge av stor betydning for kvaliteten i lekeprosesser, samt barns muligheter til å inngå i fellesskap. Uten voksnes innblanding, slik som i frileken, blir det dermed vanskelig å fange opp læringsmuligheter, samt tilrettelegge i lekeprosesser og bidra til bedre muligheter til å inngå i fellesskap. Öhman (2012) vektlegger felles opplevelser som viktig for barns lek, og felles opplevelser kan styrke fellesskapet blant barna og de kan omsettes i lek. Barn opplever felles opplevelser i frileken, men for de barna som leker alene blir behovet for voksenstyrte aktiviteter større for å oppnå felles opplevelser med de andre barna. Ifølge Omes, Skaug og Kaarby (2010) kan voksne delta som blant annet medlekende og som veileder i leken. Hvis personalet opptrer som medlekende oppstår det gode muligheter til å snike inn lærdom, og som veiledende kan personalet hjelpe barn som ikke forstår leken, dens regler og koder inn i leken igjen (Osnes, Skaug, & Kaarby, 2010). Det kan derfor tyde på at frileken ikke nødvendigvis er utelukkende positivt. Ifølge Ruud (2010) er ekskludering og ensomhet mest synlig i frileken, hvor det er barna selv som tar initiativ på hvem de vil være sammen med og hva de ønsker å leke med. For å tilrettelegge for en inkluderende utelek kan det derfor tyde på

at frilek ikke er et godt alternativ for å styrke fellesskapet hvor alle barn skal oppleve tilhørighet, deltakelse og oppnåelse av ens potensial i barnehagen. Likevel innehar frileken gode kvaliteter som blant annet ivaretar barns perspektiv og medvirkning.

5.2 Barnehagelærernes tanker om inkludering

5.2.1 Inkluderende barnehage og utfordringer

Informantene hadde flere like tanker omkring hva en inkluderende barnehage var, og et fellestrekk var at alle barn skulle føle seg sett ut ifra egne behov og forutsetninger, samt oppleve tilhørighet, fellesskap og like muligheter til deltakelse. Dette kan ses i lys av hva Arnesen og Simonsen (2011) sier om barnehagens kryssende interesser og intensjoner, som blant annet omhandler dilemmaer knyttet til fellesskap kontra individualisering. På en side ønsker informantene å se det enkelte barnet, og legge til rette for at de opplever seg sett ut ifra sine individuelle behov og forutsetninger. På en annen side ønsker informantene å skape fellesskap og tilhørighet. Informantenes uttrykk om å ivareta det enkelte barnet for å skape en inkluderende barnehage står i tråd med barnehagens verdier som blir presentert i Rammeplanen. Der står det at viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen er at barnehagen skal møte det enkelte barnets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse, samt sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det blir imidlertid vanskelig å skape en inkluderende utelek hvis det enkelte barnet ikke føler seg trygg. Ifølge Wolf (2014) blir det vanskelig for barnet å skape en distanse til omsorgspersonen og utforske verden hvis barnet ikke opplever trygg tilknytning og føler seg sikker på at omsorgspersonen er tilgjengelig. Derfor kan det tyde på at informantenes bevissthet om å ivareta det enkelte barnet føre til bedre forutsetninger for å skape en inkluderende utelek.

Funnene tyder på at informantene er opptatt av det enkelte barnet, fellesskapet, følelsen av tilhørighet og like muligheter til deltakelse. Det blir vanskelig å skape en inkluderende barnehage hvis det kun er fokus på det enkelte barnet, og ikke fellesskapet, eller motsatt. Det er stor enighet om at deltakelse i sosiale sammenhenger er avgjørende for barns trivsel og velvære, og er en viktig beskyttelsesfaktor for barns utvikling (Løkken & Martinsen, 2018; Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2013). Dette kan også ses i lys av Lund et al. (2015) nye definisjon av mobbing, som omhandler det å krenke barnets opplevelse av å høre til og være en betydningsfull person for fellesskapet. Over halvparten av informantene hadde også fokus

på samarbeid mellom avdelingene i barnehagen, og vektla barnehagen som en helhet når vi snakket om en inkluderende barnehage. Dette tyder på at informantene var opptatt av samarbeidet på systemnivå, og ikke kun på individ nivå for å bidra til en inkluderende barnehage. Ifølge Ertesvåg og Roland (2015) gir et godt samarbeid gode forutsetninger for å skape en felles visjon. Ved å samarbeide får personalet i barnehagen mulighet til å utvikle seg, få innblikk i andres tanker og erfaringer, og på den måten oppnå ny kunnskap (Ertesvåg & Roland, 2015). Det kan tyde på at informantenes tanker omkring inkludering gir gode forutsetninger for å tilrettelegge for en inkluderende utelek hvor de ivaretar både det enkelte barnet samtidig som de har fokus på fellesskap, tilhørighet og deltakelse.

Informantene opplevde flere ulike utfordringer angående tilrettelegging for inkluderende utelek. Det var imidlertid ingen av informantenes utfordringer som samsvarte i stor grad. Det kan bety at det ikke er særegne faktorer ved å tilrettelegge for inkluderende utelek som er utfordrende, men at de har ulike erfaringer og opplevelser. Dette samsvarer med hva Roland og Ertesvåg (2015) påpeker. De sier blant annet at personalet kan forstå og fortolke situasjoner ulikt. Informantene sier ingenting om det er en felles forståelse på avdelingen omkring hvilke utfordringer som er mest fremtredende. Likevel kan en se stor forskjell på tvers av de ulike barnehagene. Selv om spesifikke utfordringene som ble uttrykt ikke var særlig samsvarte, kan en imidlertid se at det var utfordringer knyttet til organisering og rutiner som var i fokus. Organisering utgjør en form for disiplinering og kontroll, og er forhold som både kan fremme og hemme barns lek og vennsksapsrelasjoner (Løkken & Martinsen, 2018). Noen av informantene trakk frem kapasiteten i form av nok voksne som en utfordring for å tilrettelegge for en inkluderende utelek. Dette handler om organisering av de voksne, og barnehager som enten har flere voksne, eller en mer hensiktsmessig organisering opplever gjerne ikke dette som en like stor utfordring. Funnene peker imidlertid på viktigheten med organisering og gode rutiner for å skape bedre forutsetninger for å tilrettelegge for en inkluderende utelek.

5.2.2 Ekskluderende prosesser i uteleken

De fleste informantene hadde sett barn bli utestengt, ekskludert eller utelukket fra lek utendørs. Ekskludering handler om det motsatte av inkludering, og handler om å skille ut, vise bort eller ikke ta inn (Germeten, 2008). Ifølge Ruud (2010) er avvisning og ignorering ofte et resultat av komplekse sammenhenger som påvirker hverandre og som kan forsterke

hverandre. Dette var et overraskende funn, og ifølge den nye mobbedefinisjonen utformet av Lund et al. (2015) er det mobbing når barn opplever handlinger som krenker barnets opplevelse av å høre til og være en betydningsfull person for fellesskapet. For å ha det bra i barnehagen er det viktig for barn å være delaktig i samspill med andre barn (Ruud, 2010; Wolf, 2017). Dette funnet viser hvor viktig det er å arbeide bevisst med inkludering i barnehagen, og ved å ha kjennskap til ulike metoder for å tilrettelegge for inkluderende utelek kan en bidra til å begrense utestengning, ekskludering og utelukkelse. Før det settes tiltak rettet mot det enkelte barnet som blir ekskludert, er det viktig å observere miljøet i barnehagen, både hvordan barna er med hverandre og de voksnes atferd og holdninger (Barne og familiedepartementet, 2004).

For å kunne vurdere om et barn er delaktig i et fellesskap er en av tingene man kan observere er om barn går mye alene. Ved å ha god organisering rundt de voksne på uteområdet tilrettelegges det for å bidra til en inkluderende utelek. Hvis alle voksne sitter sammen på benken er det vanskeligere å observere og være delaktig for å hjelpe de barna som faller ut av leken. Selv om det var et uventet funn at nesten alle informantene hadde sett barn bli utestengt, ekskludert eller utelukket fra uteleken samsvarer det med teori og empiri på fagfeltet. Ifølge Ruud (2010) er det i frileken ekskludering og ensomhet er mest synlig. Informantene rapporterte at det var frilek som preget uteleken i størst grad, og Moser og Martinsen (2010) sier at norske barn tilbringer store deler av barnehagetiden utendørs. Dette viser at uteleken er et område som krever kunnskap blant personalet og tilrettelegginger for å skape en inkluderende utelek. Lund et al. (2015) påpeker at det er avgjørende med varme, tydelige, tilstedeværende og samarbeidende voksne som ser og handler når som barn blir utsatt for negative handlinger. De trekker også frem viktigheten ved å tilrettelegge for inkludering av alle barn allerede i småbarnsavdelingen, da barn allerede i 2-3 årsalderen utvikler strategier for etablering av vennskap (Lund, et al., 2015). Funnene indikerer at dette er et tema som må opp i lys og få økt fokus i barnehager. Lund et al. (2015) påpeker at ved å ha økt fokus på utestengning og mobbing i barnehagen kan det bidra til tidlig intervensjon, som videre vil kunne føre til at færre mobber og blir mobbet.

5.3 Tilrettelegging for inkluderende utelek

5.3.1 Tilrettelegging = voksenstyrte aktiviteter?

Funnene tyder på at informantene tolket det å tilrettelegge for inkluderende utelek som spesifikke aktiviteter styrt av en eller flere voksne, og med den hensikt i at alle barn skal være med. Dette var et uventet funn, og kan handle om ulik forståelse av begrepet «tilrettelegging». På bakgrunn av Odom, Buysse og Soukakou (2011) sin forståelse av inkludering, som sier at inkludering handler om tilhørighet, deltakelse og oppnåelse av ens potensial i et mangfoldig samfunn, var det imidlertid forventet at informantene skulle uttrykke et generelt fokus på hvorvidt de arbeidet for å tilrettelegge for inkluderende utelek. Eksempelvis fokus på vennskap, sosial kompetanse, felles opplevelser, styrke jevnaldrende relasjoner, personal – barn relasjoner, samt trygghet og tilknytning. Informantene sier imidlertid ikke noe om at de ikke arbeider med de nevnte områdene, men funnene indikerer at deres tanker omkring tilrettelegging handlet om spesifikke aktiviteter som bidro til at barna lekte sammen.

Informantene uttrykte et ambivalent forhold til det å tilrettelegge for inkluderende utelek. De påpekte flere ulike fordeler med å tilrettelegge for inkluderende utelek, som eksempelvis utvikling av lekekompetanse og gode felles opplevelser som styrker samholdet. Likevel ble det poengtert av flere av informantene at det kunne være negativt med *for mye* tilrettelegging. Eksempler som ble trukket frem her var blant annet at leken ble styrt veldig av en voksen, at ikke barna alltid ønsker at en voksen skal delta i leken, og de yngste barnas behov for å utforske og være kroppslige ikke alltid blir ivaretatt. Ambivalensen informantene uttrykte knyttet til det å tilrettelegge for inkluderende utelek var et uventet funn. Det forelå imidlertid en forventning om at informantene skulle uttrykke at det var hovedsakelig positivt for fellesskapet med å tilrettelegge for inkluderende utelek. Dette var forventet med tanke på at inkludering handler om tilhørighet, deltakelse og oppnåelse av ens potensial i et mangfoldig samfunn, samt den nye definisjonen av mobbing i barnehage, som innebærer handlinger fra voksne eller barn som krenker barnets opplevelse av å høre til og å være en betydningsfull person for fellesskapet (Lund, et al., 2015). Det forelå også en forventning om at informantene skulle fremheve dilemmaet om fellesskap og individualisering. Slik som Arnesen og Simonsen (2011) påpeker at økende vekst på formaliserte prosedyrer som skal ivare ta det enkelte barnet, kan bidra til mindre fokus om tilhørighet og læring i sosiale fellesskap. Dette kan tenkes å gå begge veier, og at et økt fokus på inkludering gir utfordringer knyttet til det å ivare ta det individuelle barnet. I den forstand at informantene tenker på tilrettelegging som

spesifikke aktiviteter var det imidlertid mer naturlig at de uttrykte ambivalens, og at fokuset var på at tilrettelegging var gunstig, med forbehold om at det ble gjort på en hensiktsmessig måte og i moderate mengder.

5.3.2 Organisering av de voksne

De aller fleste informantene fortalte at de hadde en fast ordning hvor en av de voksne gikk med krysseliste og var ansvarlig for å se at alle barna var tilstede. For å oppnå et utviklingsfremmende samspill er det viktig med organisering og gode rutiner. Dette danner en ramme for mulighetene til å gi emosjonell støtte og læringsstøtte (Drugli, 2018). Ved å ha en fast person som går med krysseliste og er ansvarlig for å se at alle barna er tilstede, kan resten av personalet fokusere mer på å gi emosjonell støtte og læringsstøtte, som igjen kan å bidra til fremme en inkluderende utelek. Inkludering handler om tilhørighet, deltakelse og oppnåelse av ens potensial i et mangfoldig samfunn (Odom, Buysse, & Soukakou, 2011). I den sammenheng er det sentralt å tenke på barn- barn relasjoner når en tenker på inkluderende utelek. Gode relasjoner mellom barn og voksne i barnehagen er med på fremme gode relasjoner mellom barna i barnegruppen (Drugli, 2018). Drugli (2018) fremhever at forutsetningen for at det skal utvikles gode relasjoner mellom barn og personalet er at personalet er det barna er, og at personalet vier oppmerksomheten sin til dem. Dette kan være mer overkommelig dersom man ikke er ansvarlig for å se at alle barna er tilstede, samt at man er bevisst på at noen andre har det ansvarsområdet. Flere av informantene vektla også at de var bevisst på at de voksne spredde seg rundt på uteområdet for å dekke det opp. Ved at personalet er bevisst på å spre seg på uteområdet og dekke det opp har de også bedre muligheter til å ivareta alle barnas behov for emosjonell støtte og læringsstøtte, enn hvis personalet hadde samlet seg på en plass.

En av informantene fortalte imidlertid at de ikke brukte krysseliste i barnehagen, og vektla at det var ugunstig å «miste» en voksen til kryssing og telling av barn. Slik som informanten påpeker blir den voksne som teller og krysser mindre tilstedeværende ovenfor barna, og har begrenset mulighet til å gi både emosjonell støtte og læringsstøtte. Det kan likevel diskuteres hvorvidt det er bedre med én ekstra voksen tilstede blant barna, eller om sikkerhet burde trumfe dette. Informanten sa imidlertid at hun ikke anså et behov for å krysse og telle, da hun opplevde god kontroll. Men hvis ikke én voksen har dette ansvarsområdet, kan det da føre til at *alle* følger med på hvor barna er og teller dem? Hvis alle i personalgruppen følger med på

hvor barna er og teller dem kan det tenkes at alle dermed blir mindre tilstedeværende, og er det da bedre enn hvis kun én er utilgjengelig? Dette er et spørsmål som er vanskelig å svare på, og er avhengig av flere forhold, som eksempelvis antall barn og størrelsen på uteområdet. Det innebærer også dilemmaet knyttet til høyere sikkerhet og færre voksne, eller lavere sikkerhet og flere voksne.

5.3.3 Voksenrollen

De fleste av informantene uttrykte at voksenrollen var betydningsfull for å hindre at barn ble passive og gikk rundt alene. Dette samsvarer med hva Løkken og Martinsen (2018) sier. De påpeker at personalets kunnskap om lek og vennskap, samt deres evne til å tilrettelegge, spiller en viktig rolle for kvaliteten i barns lekeprosesser, og for barns muligheter til å inngå i fellesskap. For å oppdage eventuell utvikling av uheldige samspillsmønstre er det nødvendig med voksne som observerer og deltar aktivt i leken (Barne og familiedepartementet, 2004). Barnehagelærere 3 trakk frem personalets engasjement og initiativ, samt det å være inspirerende som viktige faktorer for å hindre passive barn. Å inspirere og ta initiativ blir også presisert i Rammeplanen, hvor det står at personalet skal inspirere til ulike typer lek, samt ta initiativ til lek og aktivt bidra til at alle kommer inn i leken (Kunnskapsdepartementet, 2017). Funnene tyder på at informantene er bevisst på deres påvirkningskraft, som igjen kan bidra til bedre foutsetninger for å tilrettelegge for en inkluderende utelek.

Flere av informantene fortalte også om ulike måter de arbeidet med uteleken på, og et fellestrekk var at det innebar delaktige voksne. Barnehagelærer 1 fortalte blant annet at de alltid hadde en uteaktivitet i uken, og at personalet hadde tilgang på lister over forslag til aktiviteter. Felles aktiviteter og opplevelser kan styrke fellesskapet blant barna på avdelingen, noe som Öhman (2012) påpeker er svært viktig for barns lek. Barnehagelærer 1 så tydelig at voksnes engasjement hadde betydning for barna, og at de ble fort passive hvis det ikke var noen voksne som drev leken. Ifølge Öhman (2012) kan for få felles opplevelser som styrker fellesskapet og som kan omsettes i lek, føre til at barn ikke kommer i gang med lek, eller går rundt og kjeder seg. Ved å ha lister med forslag til aktiviteter kan personalet få inspirasjon til hvilken aktivitet de skal sette i gang, samt bli inspirert til å ta initiativ til andre aktiviteter enn den fastsatte i uteleken. Det kan tyde på at en felles aktivitet i uken er et godt tiltak for å bidra til en inkluderende utelek, samt forebygge passive barn i uteleken. Barnehagelærer 1 påpekte også at den felles aktiviteten var notert inn i månedsplanen. Dette kan bidra til å synliggjøre

det pedagogiske arbeidet ovenfor personalet i barnehagen, samt foreldre. Man kan også diskutere hvorvidt det er tilstrekkelig med bare en felles aktivitet utendørs i uken for å styrke fellesskapet og felles opplevelser. Likevel kan en ikke se bort i fra at personalet kan bli inspirert til å sette igang flere aktiviteter i tillegg til den fastsatte. Det er dog viktig å ivareta barns perspektiv og medvirkning. Drugli (2018) påpeker at barn bør få velge selv når det er mulig siden barnehagen består av nok voksenstyrte situasjoner. Barnehagelærer 1 nevnte ikke noe om den fastsatte aktiviteten var obligatorisk eller frivillig, men i lys av hva Drugli (2018) påpeker kan det være gunstig med frivillige aktiviteter. På den måten legges det til rette for å styrke felles opplevelser og fellesskapet, men likevel bidrar det til å ivareta barns perspektiv og medvirkning.

En av barnehagelærerne fortalte at det var lettere for personalet å være kreativ og finne på aktiviteter utendørs hvis det ikke var leker og materiell tilgjengelig, som eksempelvis spade, bøtte og sykler. Dette kan føre til at personalet setter i gang aktiviteter hvor de opptrer både som medlekende og som veiledende. Som medlekende har personalet en gunstig mulighet til å snike inn litt lærdom (Öhman, 2012). Læringsstøtte er en av elementene som må være på plass for at barns trivsel, glede og læring skal fremmes i barnehagen (Pianta, Downer og Hamre, referert i Drugli, 2018). Ved å ikke ha lekene og materiell tilgjengelig kan diskuteres hvorvidt det gir bedre muligheter for å fremme læringsstøtte, eller om det kan skape begrensninger for å fremme læringsstøtte. På en side kan det gi bedre muligheter hvis personalet blir mer tilstede. Osnes, Skaug og Kaarby (2010) påpeker at raske og uventede vendinger i lek kan føre til at noen barn får problemer med å følge med og dermed faller ut av leken. Videre fremhever de betydningen av veiledende voksne som kan hjelpe barna inn i leken igjen. Ved å ikke ha leker og materiell tilgjengelig kan de voksne bli «tvunget» til å sette i gang aktiviteter og leker selv, og inntar derfor ikke en passiv rolle. Passivitet hos personalet kan bidra til å skape upersonlige, kalde og ekskluderende miljøer, samt påvirke relasjoner mellom barna (Barne og familiedepartementet, 2004). På en annen side kan utilgjengelige leker og materiell begrense mulighetene til å gi læringsstøtte, for ifølge Drugli (2018) kreves det at personalet tilrettelegger for læring ved at barna har tilgang på leker, objekter og materialet, samt at personalet aktivt fanger opp læringsmuligheter som oppstår spontant. Selv om leker og materiell er utilgjengelig har barna fortsatt tilgang til lekeapparatene som står på uteområdet. Så lenge personalet har kunnskap om lek og vennskap, samt evne til å tilrettelegge kan det derfor kan det tyde på at dette kan være et godt tiltak for å fremme muligheter til å inngå i fellesskap (Løkken & Martinsen, 2018).

Ifølge informantene hadde sosial kompetanse en viktig rolle i både inne og uteleken, og alle var enig i at tilstedeværende voksne og veiledning var viktige faktorer for utvikling av den sosiale kompetanse. Sosial kompetanse anses som en forutsetning for et godt samspill med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Funnene samsvarer med Drugli (2018), som sier at barn har behov for å ha sensitive voksne omkring seg som både tar hensyn til og bygger videre på den sosiale kompetansen, og som hjelper til med å få jevnaldrende relasjoner til å fungere. Ved at informantene verdsetter den voksnes betydning for utvikling av sosial kompetanse er det et godt utgangspunkt for å utvikle sosial kompetanse hos barna, som igjen fører til bedre samspill og positive relasjoner. Drugli (2018) påpeker at barn med dårlig sosial kompetanse kan stå i fare for å bli avvist av barn med god sosial kompetanse. Dermed blir det særlig viktig å være bevisst på utvikling av barns sosiale kompetanse for å skape et inkluderende miljø. Det er tydelig at informantene verdsetter den voksnes rolle for å gi læringsstøtte knyttet til utvikling av sosial kompetanse. Dette vises via bevissthet og faglig kunnskap blant barnehagelærerne som er særlig betydningsfullt for å utvikle den sosiale kompetansen.

Det som imidlertid var et interessant funn var at barnehagelærer 4 og 5 trakk frem at det var en forskjell i det sosiale samspillet ute kontra inne. Barnehagelærer 5 påpekte at uteleken ikke stilte like høye krav til sosial kompetanse som inneleken. Dette funnet reiser flere spørsmål. Betyr det at barna ikke inngår i sosiale samspill i samme grad ute som inne? Ifølge barnehagelærer 4 er den voksne særlig betydningsfull i uteleken for å bidra til inkluderende utelek nettopp fordi barna er mindre sosiale utendørs kontra innendørs. Kan det bety at utemiljøet innehar kvaliteter som motvirker konflikter og negative samspill som innebærer at barna får uttrykke seg gjennom bevegelse og kroppslige uttrykk? Med stort uteareal, lekeapparater og mange muligheter til lek virker det ikke usannsynlig at barna spres i større grad ute enn inne, og at de ikke er like tette oppi hverandre. Det kan også tenkes at det er sykler til de som vil sykle, spader og bøtter nok til alle, og at dette begrenser konflikter som oppstår. Dermed kan det hende at konflikter i de sosiale samspillene blant barna i uteleken ikke er like fremtredende, og at barna ikke har behov hjelp fra voksne like ofte utendørs som innendørs. Mindre restriksjoner, normer og regler i uteleken kontra inneleken kan gjør at barna får leke og utfolde seg uten negative bemerkninger, som gjerne ødelegger og hemmer leken. Drugli (2018) påpeker blant annet at sosial utvikling kan hemmes hvis voksne er for påtrengende og tett på barnet. I uteleken får barna andre muligheter til å trekke seg bort og

leke uten innblanding fra voksne. Likevel er det imidlertid viktig å ta i betraktning at den voksne kan hemme sosial utvikling hvis de er for distanserte og ensidig opptatt av barns selvstendiggjøring (Drugli, 2018). Disse funnene viser at det kan være utfordrende å gi læringsstøtte for utvikling av sosial kompetanse i uteleken. Likevel kan bevisstheten omkring utfordringene bidra til økt fokus som kan bidra til at personalet er tilstede der barna er for å gi dem læringsstøtte i situasjoner som oppstår.

5.3.4 Avdelingsmøter

Avdelingsmøter ble trukket frem fra flere av informantene som en sentral plass hvor de brukte tid på å diskutere og reflektere omkring det enkelte barnet, fellesskapet og utfordringer som oppstod knyttet til inkluderende utelek. Ifølge Ertesvåg og Roland (2015) forstår og fortolker personalet situasjoner og hendelser ulikt, som igjen kan føre til ulik håndtering av situasjonen. Ved å ha fokus på en felles forståelse gir det personalet et bedre utgangspunkt for å tilnærme seg utfordringer knyttet til inkluderende utelek på lik måte. En personalgruppe som er preget av en kollektiv tro på ens egen kapasitet til å utføre arbeidet kan føre til at personalet legger ned en større innsats for å oppnå målet, eller en sterkere motivasjon for å løse utfordringer (Ertesvåg & Roland, 2015). Barnehagelærer 4 trakk frem et eksempel om barn som ofte var passiv i utelek og ville helst sitte i dissen. Personalet på avdelingen kan ha ulik forståelse av situasjonen, noen kan tenke at barnet har utfordringer motorisk, og derfor helst vil sitte i dissen, mens andre kan tenke at barnet synes det er avslappende og behagelig. Hvis det er en enighet blant personalet om hvor lenge barnet skal få sitte i dissen, en felles forståelse om hvorfor de ikke ønsker at barnet skal sitte der for lenge, et felles mål, og en kollektiv tro på ens egen kapasitet kan en se at sannsynligheten for en større innsats, samt sterke motivasjon for å arbeide med problemet blant personalet øker. Ved hjelp av avdelingsmøte kan personalet derimot komme til en enighet i hvor problemet ligger, og kanskje har barnet både motoriske utfordringer og synes det er behagelig og avslappende i dissen. Dette kommer også til uttrykk hos barnehagelærer 5 som var opptatt av å finne en felles måte å arbeide på, slik at hele personalgruppen var bevisst på hva de skulle gjøre og har relativt lik tilnæringsmåte. Dette skaper også en forutsigbarhet for barna ved at de ansatte har like grenser på hva som er rett og galt, og som griper inn hvis de ser barn som går alene. Slik kan vi se at en måte å passe på at alle barn i barnehagen får like bra tilbud når det kommer til inkluderende utelek er å utvikle en felles forståelse av fenomenet blant personalet.

5.3.5 Smågrupper

Flere av informantene fortalte om bruken av smågrupper, hvor de delte opp avdelingen i mindre grupper for bedre lek eller for håndtering av ekskludering blant barna. Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2013) påpeker at ved smågrupper blir den voksne mer tilgjengelig for og sensitiv på hvert enkelt barn. Sensitivitet og tilgjengelighet blant personalet er viktige faktorer for å fremme trygghet, samt betydningsfullt for å kunne gi emosjonell støtte (Drugli, 2018). Det kan derfor tyde på at informantenes bruk av smågrupper er gunstig for å fremme emosjonell støtte, som sammen med organisering og gode rutiner og læringsstøtte er viktige forutsetninger for å fremme et utviklingsfremmende samspill. Ifølge Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2013) har den voksne bedre muligheter til å forstå barnet innenfra, og tilfredsstillende barnets behov ved bruk av smågrupper, og tilgjengelige voksne er den viktigste faktoren for trivsel og trygghet i barnehagen. Hvis barnet ikke føler seg trygg begrenses barnets muligheter til lek, vennskap og læring (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2013).

Öhman (2012) trekker frem mer oversiktlig gruppe med færre relasjoner, og barns mulighet til å etablere nye relasjoner med andre barn som fordeler med smågrupper. Det kan tyde på at informantenes bruk av smågrupper er hensiktsmessig for å håndtere ekskludering, samt for å skape en inkluderende utelek. Barnehagelærer 1 sa at de hadde bedre mulighet til å observere det utestengte barnet ved bruk av smågrupper. Da kunne de tydeligere se hva som gjorde at det ene barnet falt ut av gruppen og hva som eventuelt fungerte godt i samspillet. Dette samsvarer med Drugli (2018) som trekker frem at negative mønstre og væremåter kan forsterkes i vennerelasjoner, og at det derfor er betydningsfullt å ha en voksen tilstede som kan observere, sette tiltak og være en god støttespiller. Ved bruk av smågrupper har personalet bedre forutsetninger for å mer tilgjengelig og sensitiv, og barn har behov for sensitive voksne som bygger videre på den sosiale kompetansen de har og som hjelper de med å få jevnaldrende samspill til å fungere (Drugli, 2018).

5.3.6 Trygghet

Funnene tyder på at alle informantene er bevisst på barnas behov for tilknytning og trygghet, og ifølge Roland og Ertesvåg (2018) er tilknytningsteori et av hovedområdene innenfor utviklingsteori som ligger til grunn for arbeidet med emosjonell støtte. Drugli (2018) påpeker at emosjonell støtte er særlig betydningsfullt hos de yngste i barnehagen, og er sammen med læringsstøtte og organisering og gode rutiner viktige faktorer for et utviklingsfremmende

samspill. Vi har tidligere sett at flere av informantene opplever de yngste barnas behov for trygghet og tilknytning som utfordrende i uteleken. Likevel kan deres bevissthet og kunnskap om barns behov for trygghet og tilknytning bidra til økt fokus, som igjen kan føre til at de tilrettelegger for at barna opplever trygghet og tilknytning. Hvis samspillet mellom omsorgspersonen og barnet ikke er preget av sensitivitet og forutsigbarhet kan det utvikles en utrygg tilknytning, og barnet vil ikke kunne stole på at dens egne behov blir ivaretatt (Drugli, 2018). Barn som har utviklet et utrygt tilknytningsmønster kan oppfattes som selvstendige og emosjonelt uavhengige, passive og oppgitte, sutrete og klengete, samt tilbaketrukket og «usynlige» basert på hvilket tilknytningsmønster som er etablert (Drugli, 2018, Drugli, 2014; Brandtzæg, Smith & Torsteinson, 2011, Kvello, 2015). Dette understreker betydningen av å ha kunnskap om trygghet og tilknytning, slik at personalet reflekterer omkring barnets atferd, og vurderer barnets tilknytning og trygghet i barnehagen. I uteleken kan det hende at de barna som er passive, selvstendige, tilbaketrukket og «usynlige» havner i skyggen for de andre utfordringene i barnehagen, eller at de havner i skyggen for de barna som roper høyest. Dette viser viktigheten ved å være bevisst, og det å være klar over at utrygge barn kan vise atferd som ikke nødvendigvis speiler barnets behov er betydningsfullt for å møte disse barna best mulig. Lund et al. (2015) fant i sitt forskningsprosjekt at de barna som ble systematisk utestengt fra leken ikke ble sett av de ansatte. Ved å være bevisst om barns ulike tilknytningsmønstre og atferd som er vanlig ut ifra disse, kan personalet gripe inn og sette inn mer hensiktsmessige tiltak knyttet til å først og fremst fremme barns trygghet. Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2013) påpeker at det blir utfordrende med lek, vennskap og læring uten trygghet og tilknytning.

Omtrent alle informantene hadde kjennskap til trygghetssirkelen, og vektla barns behov for voksenstøtte knyttet til både utforskning, veiledning og trøst. Barns behov for utforskning og mestre omgivelsene er et grunnleggende behov som henger tett sammen med behovet for trygghet og tilknytning tilknytning (Wolf, 2014; Abrahamsen, 1997; Drugli, 2018).

Barnehagelærer 5 viser en forståelse av trygghetssirkelen, og forteller at ved å ha en voksen som sitter i ro på uteområdet kan denne personen fungere som en trygg havn som barna kan bruke frem til de er klar for å utforske igjen. Trygghetssirkelen handler nemlig om at omsorgspersonen skal støtte barnet i utforskning, med vekt på å passe på barnet, glede seg med og over barnet og hjelpe barnet ved behov, samt være tilgjengelig og ta imot barnet når det trenger beskyttelse, trøst, glede og hjelp til å organisere følelsene sine (Powell, Cooper, Hoffman & Marvin, 2015). Kjennskap til trygghetssirkelen og en forståelse av hvordan den

fungerer kan ha innvirkning på hvorvidt alle barna blir inkludert i uteleken. Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2013) påpeker at manglende trygghet kan føre til at barn ikke klarer å leke med andre, men hvis barn derimot føler seg trygge, øker sannsynligheten for at de begynner å leke med andre barn. For å skape en inkluderende utelek er det med andre ord viktig at alle barna opplever trygghet, og ved at informantene har kjennskap til trygghetssirkelen kan det være med på å sikre det enkelte barns behov for trygg base og trygg havn.

6.0 Avslutning

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke barnehagelæreres tanker omkring uteleken for de yngste, samt få innblikk i hvordan de arbeider for å tilrettelegge for en inkluderende utelek. For å undersøke dette har jeg brukt en kvalitativ forskningsmetode og foretatt intervju på fem barnehagelærere som var ansatt på en småbarnsavdeling. I dette kapitlet blir det først presentert en oppsummering av hovedfunnene ved å besvare problemstillingen. Til slutt skal jeg komme med en konklusjon, vurdere studiens betydning og forslag til videre forskning.

6.1 Oppsummering

Hvilke tanker har barnehagelærere om uteleken og inkludering blant de yngste barna under tre år:

Undersøkelsen viser at informantene assosierer uteleken for de yngste med kropp og motorisk utvikling, samt glede og frihet. Dette er elementer som inngår i tidligere teori og empiri. Informantene viser tydelig at de har kjennskap til barn under tre år knyttet til lek og utvikling. Selv om informantene har mange positive assosiasjoner til uteleken viste de imidlertid til flere utfordringer for de yngste barna, og særlig for de aller yngste som nettopp hadde begynt i barnehagen. Informantene viser at de er reflekterte og bevisste omkring de utfordringene som oppstod i uteleken, som gir gode forutsetninger for å tilrettelegge for å mestre disse og på den måten bidra til en inkluderende utelek. Alle informantene fortalte at de var ute hver dag, og at det var frileken som preget uteleken i størst grad. Ved bruk av frilek ivaretas barns perspektiv og medvirkning, men det oppstår imidlertid utfordringer knyttet den voksnes mulighet til å gi emosjonell støtte og læringsstøtte.

Informantenes tanker omkring inkludering samsvarer med det teoretiske perspektivet. Et fellestrekk blant informantene var fokus på det enkelte barnet, at de skulle oppleve å bli sett ut fra egne behov og forutsetninger. I tillegg trakk de frem tilhørighet, fellesskap og like muligheter til deltakelse. Dette står i tråd med barnehagens verdier som blir presentert i Rammeplanen. Alle informantene fortalte at de hadde sett barn bli utestengt, ekskludert eller utelukket fra lek utendørs. Dette er et urovekkende funn som viser viktigheten med arbeidet for å tilrettelegge for en inkluderende utelek.

Tilretteleggende tiltak for inkluderende utelek for de yngste barna

Funnene tyder på at informantene tolket det å tilrettelegge for inkluderende utelek som spesifikke aktiviteter styrt av en eller flere voksne, og med den hensikt i at alle barn skal være med. Dette var et uventet funn som kan handle om ulik forståelse av begrepet «tilrettelegging». Informantene uttrykte et ambivalent forhold til det å tilrettelegge for inkluderende utelek, og vektla at det kunne bli *for mye* for barna. Dette er viktige implikasjoner som viser at personalet er bevisst på at barna må få utforske og leke, og at det ikke alltid skal være voksenstyrte aktiviteter. Dette er gode refleksjoner som viser at de har kjennskap til at hverdagen for små barn består av mange situasjoner hvor de må innrette seg etter det de voksne bestemmer.

Det kom frem flere måter å arbeide på for å tilrettelegge for en inkluderende utelek, både bevisste og ubevisste. Ved en god organisering på de voksne utendørs, knyttet til roller og oppgaver tilrettelegges det for bedre muligheter til å gi emosjonell støtte og læringsstøtte. Funnene tyder på at det ofte er en fast person som går med krysseliste, og på den måten frigjøres resten av personalgruppen fra dette ansvaret. Det blir imidlertid ikke trukket frem andre roller og oppgaver som kan være av betydning for å skape et utviklingsfremmende samspill som kan bidra til en inkluderende utelek. Voksenrollen ble trukket frem som betydningsfull for de passive barna, og for å hindre at barn blir gående alene, samt for utvikling av sosial kompetanse. Dette samsvarer med teori, som viser at den voksne har stor påvirkningskraft på kvaliteten i barns lekeprosesser og barns muligheter til å inngå i fellesskap. Informantene viser god kunnskap på dette feltet, som kan bidra svært positivt for å tilrettelegge for en inkluderende utelek. Avdelingsmøter ble trukket frem fra flere av informantene som en sentral plass hvor de brukte tid på å diskutere og reflektere omkring det enkelte barnet, fellesskapet og utfordringer som oppstod knyttet til inkluderende utelek. Dette kan bidra til et godt samarbeid og en felles forståelse av fenomenet. Ved å utvikle en felles forståelse av fenomenet som diskuteres kan det gi bedre forutsetninger for at alle barn i barnehagen blir ivaretatt og får et like bra tilbud. Bruken av smågrupper ble også trukket frem fra flere av informantene, som også blir støttet av tidligere forskning. Informantenes bruk av smågrupper er gunstig i arbeid for å skape en inkluderende utelek. Funnene tyder på at informantene er bevisst på barns behov for trygghet og tilknytning, som er verdifullt for de yngste barna i barnehagen. Omtrent alle hadde kjennskap til trygghetssirkelen, som gir gode forutsetninger for å støtte barns behov for trygghet og utforskning. Dette er særlig

betydningsfullt for å tilrettelegge for en inkluderende utelek, da tidligere forskning viser at barn som ikke er trygge vil ha vanskeligheter med å leke, leke med andre og utforske.

6.2 Konklusjon

Totalt sett viser resultatene fra denne masteroppgaven at informantene besitter god kunnskap knyttet til barn under tre år, utelek og inkludering. Det vises gjennom deres bevissthet og praksis omkring temaene småbarn, lek og inkludering. Tankene til barnehagelærerne om uteleke for de yngste samsvarer i stor grad i teori og tidligere forskning. Studiens resultater peker på at barnehagene tilrettelegger for å bidra til en inkluderende utelek ved hjelp av god organisering av de voksne, at de er bevisst på voksenrollens betydning, at de bruker avdelingsmøter på en hensiktsmessig måte, at de bruker smågrupper og at de er bevisst på små barns behov for trygghet og tilknytning. Ved å ha fokus på disse områdene ivaretar de det enkelte barnet, men også fellesskapet i barnehagen. Studien indikerer at barn i stor grad er avhengig av de voksne for å oppleve tilhørighet og fellesskap i uteleken. Dermed kan man se viktigheten av barnehagelærers kunnskap og kompetanse om småbarn, lek og inkludering for å ivareta det enkelte barnets følelse av å være delaktig i et fellesskap. Barnehagelæreres kunnskap er viktig å fremme barnehagen som et trygt sted for trivsel, vennskap og fellesskap.

6.3 Studiens betydning og forslag til videre forskning

Etter min mening utgir studien kunnskap som er av stor betydning for å kunne bidra til at barnehagen er i henhold til de offentlige styringsdokumentene, eksempelvis Rammeplanen og barnehageloven. Kunnskap som blant annet kan bidra til økt trivsel og glede i lek og læring, samt bidra til at barnehagen et trygt sted for fellesskap og vennskap. Studien kan være nyttige for de som arbeider i barnehagen, og gjerne spesielt med de yngste barna, samt for de som ønsker mer kunnskap og forståelse av de yngste barnas forutsetninger i uteleken, og hvordan man kan tilrettelegge for å bidra til en inkluderende utelek. Studien har imidlertid sine begrensninger på bakgrunn av masteroppgavens omfang og rammer. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan for få informanter hindre at resultatene kan generaliseres. Denne studien innebærer et utvalg basert på fem informanter, som vil si at resultatene fra denne studien ikke vil gjelde for alle.

Denne studien tar utgangspunkt i barnehagelæreres utsagn, og handler om deres opplevelser, tanker og erfaringer knyttet til inkluderende utelek. Det setter imidlertid noen begrensninger.

Jeg kan eksempelvis ikke være sikker på at det informantene uttrykker i intervjuene faktisk er realiteten. Det kunne derfor vært betydningsfullt og foretatt en studie ved bruk av metodetriangulering. På den måten kan man supplere med observasjon i tillegg til intervjuene. Ved å observere de yngste barna i uteleken kan man få verdifull informasjon. Som forsker får man mulighet til å etablere en forståelse av hvordan barnehagelærerne arbeider for å bidra til inkluderende utelek ved å se hvordan de arbeider i praksis. Da har man mulighet til å observere om barn blir gående alene, og hva som eventuelt hendte i forkant og etterkant. På den måten kunne man fått et tydeligere bilde av hva barnehagelærerne faktisk gjør for å tilrettelegge for en inkluderende utelek.

Det hadde også vært interessant å forske på frileken for de yngste barna i uteleken. For å undersøke hvilke forutsetninger frileken skaper for å gi emosjonell støtte og læringsstøtte, og ikke minst for å skape et inkluderende miljø. Det kan bidra til å gi verdifull kunnskap som kan bidra til å skape trivsel og glede i lek, samt bidra til at barnehagen er et trygt stede for fellesskap og vennskap. Omtrent alle informantene rapporterte at de hadde sett barn bli utestengt, ekskludert eller utelukket fra lek utendørs. Det kunne også vært betydningsfullt å forske på om det er et mønster i hvem som utestenger eller blir utestengt. Ved å inneha den informasjon har barnehagen gode muligheter for tidlig innsats, samt tilrettelegge for å bryte de eventuelle mønstrene tidlig. En får også god mulighet til å sette i gang spesifikke tiltak knyttet til akkurat der problemet ligger.

7.0 Referanser

- Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Arnesen, A.-L. (2012). *Inkludering - perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A.-L., & Simonsen, E. (2011). Spesialpedagogikk - merkevare i epistemisk drift? Refleksjoner i et barnehageperspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95, ss. 115-128.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser - muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I B. Bae, R. D. Nilsen, K. Lauritsen, H. Lundeby, B. Ytterhus, E. E. Ødegaard, M. Øksnes, & T. Korsvold (Red.), *Barndom - barnehage - inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barne og familiedepartementet. (2004). *Mobbing i barnehagen*. Hentet 11 9, 2018 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0006/ddd/pdfv/210592-mobbing_skjerm_bokm.pdf
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64)*. Hentet 11 9, 2018 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_1#%C2%A71
- Bjørnestad, E., & Os, E. (2018). Quality in norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European early childhood education research journal*, 26(1), ss. 111-127.
- Brandtzæg, I., Smith, L., & Torsteinson, S. (2011). *Mikroseparasjoner - tilknytning og behandling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra, hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Drugli, M. B. (2014). I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli, *Utvikling, lek og læring i barnehagen - forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Drugli, M. B. (2018). *Liten i barnehagen* (3. utg.). Oslo: Cappelen damm.
- Ertesvåg, S. K., & Roland, P. (2015). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Evertsen-Stanghelle, C. (2018). Tilknytning - det nære samspillet kraft. I I. Størksen, *Livsmestring og livsglede i barnehagen*. Oslo: Cappelen damm.
- Fasting, M. L. (2017). *Barns utelek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Germeten, S. (2008). Klassifiseringens makt. I K.-A. Madsen, *Pedagogikken i reformene - reformene i pedagogikken*. Oslo: Abstract.

- Greve, A. (2009). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Greve, A. (2014). Barns vennskap og jevnaldningsrelasjoner. I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli, *Utvikling, lek og læring i barnehagen, forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haugen, S., Løkken, G., & Røthle, M. (2009). *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (M. Røthle, Red.) Oslo: Cappelens Forlag.
- Korsvold, T. (2011). Barndom - barnehage - inkludering. I B. Bae, R. D. Nilsen, K. Lauritsen, H. Lundeby, B. Ytterhus, E. E. Ødegaard, M. Øksnes, & T. Korsvold (Red.), *Barndom - barnehage - inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen St. meld. nr. 41 (2008-2009)*. Hentet April 3, 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Framtidens barnehage Meld. St. 24 (2012-2013)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring, bedre innhold i barnehagen. (Meld. St. 19 (2015-2016))*. Hentet 11 2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdf/s/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen, innhold og oppgaver*. Utgiver: Utdanningsdirektoratet, Oslo. Hentet 11 9, 2018 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Kvillo, Ø. (2015). *Barn i risiko - skadelige omsorgssituasjoner* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes*. oslo: Cappelen akademisk .
- Løkken, G. (2004). *Toddlarkultur, om ett- och tvååringars sociala umgänge i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkken, I. M., & Martinsen, M. T. (2018). Vennskap og fellesskap i barnehagen. I I. Strøksen, *Livsmestring og livsglede i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm.

- Lund, I., Godtfredsen, M., Helgeland, A., Nome, D. Ø., Kovac, B. V., & Cameron, D. L. (2015). *Hele barnet, hele løpet; Mobbing i barnehagen. Forskningsrapprt 2015*. (I. Lund, Red.)
- McMillian, J., & Wergin, J. F. (2010). *Understanding and evaluating educational research* (4. utg.). Person Pub.
- Moser, T., & Martinsen, M. T. (2010). The outdoor environment in norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. I *European early childhood education research journal*, Vol. 18(4), s. 457-471.
- Moser, T., & Storli, R. (2014). Fysisk og motorisk utvikling. I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli, *Utvikling, lek og læring i barnehagen - forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for Young Children With Disabilities: A Quarter Century of Research Perspectives . *Journal Of Early Intervention*, 33(4), 344- 356
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Osnes, H., Skaug, H. N., & Kaarby, K. M. (2010). *Kropp, bevegelse og helse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K., & Marvin, B. (2015). *Trygghetssirkelen: En tilknytningsbasert intervensjon: Om å fremme tilknytning i tidlige foreldre-barn-forhold*. (M.-C. Jahr, Overs.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Roland, P., & Ertesvåg, S. K. (2018). *Implementering av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ruud, E. B. (2010). *Jeg vil også være med! Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Oslo: Cappelen damm.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data* (4. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Smith, L., & Ulvund, S. E. (1999). *Spedbarnsalderen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli, K.-A. (2017). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A.-L. Arnesen, *Inkludering - perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- SSB. (2019, Mars 13). *Barnehager*. Hentet 04 20, 2019 fra <https://www.ssb.no/barnehager>
- Størksen, I. (2014). Sosial utvikling. I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli, *Utvikling, lek og læring i barnehagen - forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Tetzchner, S. (2012). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Ulla, B. (2012). Kroppens kraft: kropp som del av inkludering og profesjonsutøvelse i barnehagen. I A. L. Arnesen, *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulset, V., Vitaro, F., Brendgen, M., Bekkhus, M., & Borge, A. I. (2017). Time spent outdoors during preschool: Links with children's cognitive and behavioral development. I *Journal of Environmental Psychology, Vol 52, s. 69-80*.
- Ulvund, S. E. (2003). *Forstå barnet ditt, 2-5 år*. Oslo: Cappelen.
- Winje, A. K. (2017). *Å gjøre demokrati i barnehagens kommunikative fellesskap. En studie av de yngste barna sitt språk, barnehagen sin relasjonelle og romlige kvalitet og dets betydning for de yngste barna sin tilgang og meddelelse av livsverden i barnehagen*. Barn: Forskning om barn og barndom i nordn. (4/2017).
- Wolf, K. D. (2014). *Små barns lek og samspill i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlag .
- Wolf, K. D. (2017). *Medvirkning til barns spontane lek i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. (M. Nygård, Overs.) Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Ødegaard, E. E. (2011). Deltakende handlingsrom i barnehagen - dynamikk og vilkår. I B. Bae, R. D. Nilsen, K. Lauritsen, H. Lundeby, B. Ytterhus, E. E. Ødegaard, M. Øksnes, & T. Korsvold (Red.), *Barnsom - barnehage - inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.

8.0 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Kvittering fra NSD

8.6.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Inkluderende utelek

Referansenummer

624028

Registrert

12.12.2018 av Ida Karoline Baustad - ik.baustad@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ellen Elvethon, ellen.elvethon@uis.no, tlf: 51833103

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ida Karoline Baustad, idakaroline92@hotmail.com, tlf: 46774748

Prosjektperiode

10.12.2018 - 12.06.2019

Status

20.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

20.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 20.1.2019. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 12.6.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

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

8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet ” Inkluderende utelek”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å oppnå en forståelse av hvordan barnehagelærere tenker om uteleken for de yngste i barnehagen, og hvordan de tilrettelegger for en inkluderende utelek. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg heter Ida Karoline Baustad, og er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Denne våren skal jeg skrive min avsluttende masteroppgave, hvor jeg har valgt temaet inkluderende utelek. Jeg ønsker å oppnå en forståelse av hvordan barnehagelærere tenker om uteleken for barn under tre år, og hvordan de arbeider for å skape en inkluderende utelek for barna i denne alderen. Problemstillingen min er:

«Hvilke tanker har barnehagelærere av uteleken for de yngste barna i barnehagen, og hvordan tilrettelegger de for å bidra til inkluderende utelek?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (Læringsmiljøsentret). Senteret er tilknyttet Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora ved Universitetet i Stavanger.

Prosjektansvarlig /veileder: Ellen Elvethon, universitetslektor UiS

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget blir valgt strategisk, og består av barnehagelærere som arbeider med barn under tre år. I mitt masterprosjekt skal jeg intervju 4 -5 barnehagelærere fra forskjellige barnehager. Barnehagene blir valgt tilfeldig.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et personlig intervju som vil vare i ca. 30- 60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om dine tanker angående uteleken for de yngste, og hvordan dere tilrettelegger for å bidra til inkluderende utelek. Intervjuet blir transkribert elektronisk.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil bare være meg som student og veileder, Ellen Elvethon, som vil ha tilgang til dataen som samles inn. Navn og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet lagres på en egen harddisk med passord, og harddisken blir innelåst. Deltakerne blir aidentifisert og anonymisert, og vil ikke kunne gjenkjennes ved publisering av masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 12.06.19. All datamaterialet (lydopptak og transkriberingen) blir slettet når oppgaven leveres.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (læringsmiljøsentret) ved UiS har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (Læringsmiljøsentret) ved UiS
- **Prosjektansvarlig/ veileder:** Ellen Elvethon. Tlf. 51833103. Epost: ellen.elvethon@uis.no
- **Student:** Ida Karoline Baustad. Tlf: 46774748. Epost: idakaroline92@hotmail.com
- **Vårt personvernombud:** Kjell Dalseth på epost: personvernombud@uis.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ellen Elvethon
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Ida Karoline Baustad
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *inkluderende utelek*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i personlig intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca.12.06.19

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.3 Vedlegg 3: Intervjuguide

Introduksjon

Jeg vil poengtere at det ikke finnes noen riktige eller gale svar på spørsmålene. Jeg ønsker å høre om dine personlige tanker og erfaringer rundt temaet. Jeg vil også minne deg på taushetsplikten din, og navn på barn eller voksne eller identifiserende bakgrunnsopplysninger bør unngås.

Innledning: Bakgrunnsinformasjon

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor mange års erfaring har du?

Uteleken

- Hva assosierer du med utelek?
- På hvilken måte tenker du at uteleken har en betydning for de yngste?
 - o Utfordringer/ muligheter?
 - o Har dere en felles forståelse på avdelingen?
- Hvor ofte er dere ute med de yngste?
 - o Systematisk, tilfeldig, basert på vær?
 - o Endringer i forhold til årstider?
- Hvordan organiseres uteleken?
 - o Frilek, voksenstyrt (regellek)?
- Hvordan opplever du barns bruk av uteleken?
 - o Hva er forskjellen mellom uteleken og inneleken?
 - o Hvilken lek går igjen hos de yngste på uteområdet?
 - o Hvordan brukes utemiljøet/uteområdet?
 - o Hvordan påvirker utemiljøet/uteområde leken?
 - o Leker de sammen, alene?
- Hvordan opplever du trivselen til barna når dere er ute?
 - o Avhengig av vær, vennskap, når på dagen dere er ute og hvor lenge dere er ute?
- Hvordan organiseres de voksne ute?
 - o Egne roller, krysselister, møter, pauseavvikling
- Hva tenker du om aldersforskjellen på avdelingen i forhold til utelek?

- Tur, gåavstand, motorikk o.l.
- Hvordan håndterer dere bleieskift og dobesøk under uteleken?

Inkludering

- Hva betyr en inkluderende barnehage for deg?
- Hva tenker du er de største utfordringene når det gjelder inkluderende utelek på din avdeling?
- Har du/dere sett barn som blir utestengt/ utelukket/ ekskludert fra lek når dere er ute?
- Hva tenker du om barn som er passive på uteområdet?
 - Går alene, sitter alene i sandkasse, vil bli båret etc.
- Hvilken rolle har de ansatte i uteleken?
 - Observerer, trøste, tar initiativ, inspirerer til lek

Tilrettelegging

- Tenker du at det kan være noen styrker eller svakheter med å tilrettelegge for en inkluderende utelek?
- Hvordan går dere frem hvis det er et barn som systematisk blir gående alene? Har dere faste prosedyrer og fremgangsmåter?
 - Evt. blir båret, i vogn og lignende.
- På hvilken måte arbeider dere for en inkluderende utelek?
 - Spesifikke tiltak?
 - Personalmøter, avdelingsmøter, fagdag o.l.
 - Evt. effekten av tilrettelegging
- Hvilken betydning tenker du at voksenrollen har i uteleken blant de yngste?
 - Hvordan organiserer dere uteleken og de voksne under tilvenning?
- På hvilken måte tenker du at trygghetssirkelen (trygg base, trygg havn) blir brukt på uteområdet?
- Hva tenker du om foreldresamarbeid angående uteleken?
 - Informasjon
- På hvilken måte ser du at sosial kompetanse har betydning i uteleken?
 - Hvordan tror du barn lærer sosial kompetanse best? (Frilek, veiledet lek, ved instruksjon)
 - På hvilken måte tenker du at den voksnes deltakelse i lek har for at barn skal utvikle sosial kompetanse?

Avslutning

- Tenker du at uteleken blant de yngste har stort fokus på avdelingen eller i barnehagen?
- Har du noen andre tanker om inkluderende utelek som vi ikke har snakket om? Noe du ønsker å legge til?
- Kan jeg ta kontakt hvis jeg oppdager på et senere tidspunkt at jeg er usikker på om jeg oppfattet deg riktig?