



FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP

BACHELOROPPGAVE

Studieprogram: BBDBAC/BBLBAC

Høst 2022

Forfatter(e):

Kandidatnummer(e): 5036

Tittel: Tilrettelegging av klatring i barnehagens uterom

Fag:
Fysisk fostring

Hovedbegreper i oppgaven : Klatring, Risikofylt lek, Utemiljøet i barnehagen, pedagogens rolle

Stavanger

03.01.2023
dato/år

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
1. Innledning	4
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	4
1.2 Begrepsavklaring.....	5
1.3 Problemstilling.....	6
1.4 Type oppgave.....	6
2. Teori	7
2.1 Klatring i barnehagen.....	8
2.2 Gode utemiljø for klatring.....	8
2.3 Muligheter for klatring.....	8
2.4 Trygge miljø & sikkerhet.....	9
2.4.1 Klatring & risikofylt lek.....	10
2.5 Pedagogens rolle i klatrelek.....	11
3. Metode	11
3.1 Valg av metode.....	12
3.2 Informanter.....	12
3.3 Datainnsamling.....	12
3.4 Feilkilder.....	13
3.5 Forskningsetikk.....	14
3.6 Analyse.....	14
4. Resultater og drøfting	15
4.1 Klatring i barnehagen.....	15
4.2 Gode utemiljø for klatring.....	17
4.3 Muligheter for klatring.....	18
4.4 Trygge miljø & sikkerhet.....	21
4.4.1 Klatring & risikofylt lek.....	24
4.5 Pedagogens rolle.....	25
5. Konklusjon	26
6. Litteraturliste	28
7. Vedlegg	30
Intervjuguiden	30

Forord

Takk til mine informanter, veileder Synnøve, medstudent og familie som hjalp med oppgavens prosess.

Dette prosjektet har en relevans for de som jobber i barnehager og skoler som ønsker å se på hvordan uterommet blir gitt muligheter og begrensninger, hvilke som er nødvendige, og hvilke som kan bli diskutert. Det er også til hjelp for å skape inspirasjon og motivasjon til å ha gode diskusjoner rundt tematikken om klatring og andre aktiviteter som anses som farlige. Barnehagelæreren har tross alt et ansvar for å passe på det kjæreste man har, og samtidig danne barnets identitet og utvikling. Da er det viktig at barnet er i sikre gode omgivelser hvor foreldre kan være trygge på at barnet deres er i varetatt på best måte.

Sammendrag

Dette er en bacheloroppgave med temaet klatring i barnehagen for de eldste barna, og hvordan den er tilrettelagt, og problemstillingen er:

«Hvordan tilrettelegger pedagogisk leder for klatring i barnehagen i utemiljøet for 5-6 åringer?»

Problemstillingen har blitt undersøkt med kvalitativ forskningsmetode med intervju av fire pedagogiske ledere på stor barns avdeling fra to barnehager. Intervjuene forsøker å bli forstått gjennom relevante begreper og teori, og blir videre analysert og drøftet. Prosessen med oppgaven har gitt mulighet for å få enda mer kunnskap om klatring, få høre andres erfaringer og hvordan aktiviteten gjøres i praksis. Det har skapt et nyansert bilde over hvordan klatring blir og kan tilrettelegges. I tillegg motiverende å høre hvor flinke barnehagelærerne var til å bruke naturen, tilby barna mange muligheter for klatring og den største overraskelsen var hvordan klatremiljøet hadde mye mer enn klatrestativ å tilby barna.

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg ønsker å se på klatring i barnehagen, og ser at i rammeplanen for barnehagen er det mye som kan knyttes opp til hvorfor det kan være viktig med klatring.

Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 49-50) er styringsdokumentene som barnehagelæreren skal forholde seg til, og aktualiserer fagområdene, og det skal her nevnes noen aktuelle områder som peker på at klatring kan være en del av barnehagehverdagen. 1. Progresjon: se til at barna får kjenne på mestring og har noe å strekke seg etter. 2. Bevegelsesglede: sørge for at barna får bevegelsesglede, og barna inkluderes i aktivitet som byr på bevegelse, lek og sosial samhandling. Samt oppleve motivasjon ut ifra egne forutsetninger, og respektere sine kroppslige- og andres grenser. 3. Støttende og aktivt til stede for variert kroppslig lek, og å anerkjenne barns mestringer. 4. Tilgang til varierte og utfordrende bevegelsesmiljøer, sansende opplevelser, kroppslig lek i uteområdet/inne, og utenfor definerte barnehageområdet. Hvordan barnehagene bidrar til at barna blir kjent med den risikofylte leken, kroppslige utfordringer, utvikler motorisk innsikt, og tilbyr aktiviteter som byr på mestring, skal vi se nærmere på i denne oppgaven. Gjennom intervjuene får vi kjennskap til hvordan klatring blir praktisert i barnehagehverdagen.

Tematikken er interessant og ble valgt siden det er tendenser til mer standardiserte lekeområder for barn som skal ha høy sikkerhet som for barna blir unaturlige og nærmest kjedelige. I ene praksisbarnehagen min var det gummidekke og et klatrestativ som en fireåring klatret til topps på, og mulighetene for videre progresjon kan være mangelfull. Likevel hadde barnehagen tillat barna å klatre oppå rutsjebaner og nærområder som tilbydde klatring. Klatretrærne var utenfor gjerdet til barnehagen, og i naturomgivelser på turdager. Dette er et frø for min motivasjon som har grodd gjennom utdanningen, et ønske å finne ut mer, og jeg har lurt på hvordan klatring kan tillates i større grad i barnehagen.

1.2 Begrepsavklaring

I dette kapittelet skal jeg ta for meg begreper som blir viktige for oppgaven med fire tematikker:

Fasting (2017, s. 37-39) definerer klatring som en aktivitet der hele kroppen er i bruk med armer og bein om hverandre som kalles kryssbevegelse. Argumentene som handler om det fysiske aspektet for klatring er mange; stimulerer sansene, koordinative egenskapene og fysisk styrke; utholdenhet, vektfordeling, bevegelighet og hurtighet, med alle de store muskelgruppene. Et krysset bevegelsesmønster er viktig i møte med stadige endringer og dynamiske bevegelser og oppfattes som smidig, og de som ikke er gode å klatre har vanskeligheter med å møte dynamiske, og har statiske bevegelsesmønstre, og oppfattes stakkato og går ut over hastigheten.

Risikofyllt lek beskriver og definerer Sandseter & Kvalnes (2021, s. 23) som der barna oppdager verden, utforsker miljøets tilbud og muligheter, blir kjent med sine evner og ferdigheter. De ferdigheter som barnet ikke har kontroll over kan føles litt skummelt og innebærer fysisk risikotaking. Frykt og fysikk blir satt på prøve gjennom leken og et forsøk på å mestre den utfordringen som objektet og miljøet tilbyr.

Kunnskapsdepartementet har laget en veileder for utforming av barnehagens utearealer (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 7, 17, 18-21 & 24). Utemiljøet er beriket av naturlig vegetasjon, variert terreng, flate partier, faste dekker for gange, ferdig produserte lekeapparater, områder for lek i sandkasse og vann, trær, store steiner og leke hus. Uteområdet vektlegges naturlige fremfor konstruerte flater og konstruksjoner, samt byr på gode utfordringer og bevegelser for hele kroppens muskler. Dette gir et bilde på at barnehagens uteområde skal være mest mulig preget av naturlige elementer, men tilrettelagt for fast dekke til gange og fremkomst. I tillegg skal det være fallunderlag rundt aktiviteter der skader kan oppstå, og skaden være redusert til minimum. Ukentlige turer i nærområdet fremmes og sier at dette bør være vanlig.

Pedagogisk leders rolle er definert av rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16) som er det å sette arbeidet og fokusområdene som rammeplanen, barnehageloven, styrer og eiere har aktualisert. Planlegging, gjennomføring og dokumentasjon av føringene er store deler av arbeidet, i tillegg vurdering og utvikling av barnegruppen som er tilegnet til ens

ansvarsområdet. Det er også pedagogens ansvar å følge styrerens instruksjoner, fordi styreren har den daglige driften, og målet om å skape felles forståelse for personalet, og anvender kompetansen pedagogen innehar.

1.3 Problemstilling

Hvordan tilrettelegger pedagogisk leder for klatring i barnehagen i utemiljøet for 5-6 åringer?

1.4 Type oppgave

Empirisk med kvalitativt intervju: 4 informanter hvor hovedfokuset er 5-6 åringer.

For å aktualisere problemstillingen har jeg benyttet teori som ser på klatring og risikofyllt lek, analysert intervjuene, drøftet og brukt avisartikkel som setter barns klatring og utfoldelse på agendaen.

Konstruksjon av risikofri lek og klatring problematiseres av professor Harald N. Røstvik for sikkerhet ved Universitet i Stavanger i debattinnlegget til Aftenbladet. I Stavanger har vi Mosvannet hvor man kommer tett på natur, og flere generasjoner har brukt dette friområdet til aktiviteter hele året. Naturlig vegetasjon er byttet ut med konstruert byggverk, og dette skal gi barna lek, og mulighet til å være i naturen og bli kjent med fuglelivet. Røstvik påpeker lekeplassnormalens utvikling, som gir sikre standardiserte og kjedelige klatremodeller. Dermed kan man stille seg spørsmål om hvordan- leken vil se ut, og barnas frie fantasi blir fremover (Røstvik, 2022).

Det er også mitt ønske å utforske dette området siden jeg som barn fikk leke nærmest fritt og utforske grensene, men husker en episode hvor farmor sa: «du må ikke falle i vannet» da jeg balanserte, at jeg gjorde nettopp dette.

2. Teori

I dette kapitlet presenterer jeg den teoretiske rammen for oppgaven, og ser på ulike tematikker hvordan klatring kan forstås og argumenteres for, og se på hva klatring er, begrensninger den kan ha og ulike syn for hvorfor barn klatrer.

Vygotskij (Bråten, 1996, s. 126-130) hevder at kunnskap kan kun skape sin mening, og gi motivasjon når den finner sted og del av noe helhetlig; all læring som videreføres blir ansett som deltakelse av kulturen, og barn kan ikke kan imitere en ferdighet som er uten for barnets kompetanse. Vygotskij sier at læring blir optimalisert når den er meningsfull, og skaper ny mening for mottakeren, og meningsfulle sammenhengen for barnet skjer gjennom kommunikasjonen med en som vet mer enn deg. Det kan være en barnehagelærer eller en jevnaldrende person som har innflytelse og er meningsfullt, for at alle barn i en barnegruppe skal forstå et budskap, trengs en tilpasning. Det skal tilpasses og tilrettelegges, og tålmodighet og rom for feil bør stå i fokus. Får barnet støtten og den tilretteleggingen som anses som nødvendig, vil barnet strekke seg uten for sin kompetanse, og hjelpen blir ansett som et støttende stillas.

Sandseter (2018, s. 59) bruker Aldis (1975) og Vygotskij (1978) til å påpeke den progressive tilnærmingen til risiko. Førstnevnte sier at barnet nærmer seg utfordrende og spenningsfylte aktiviteter, prøver seg ut gradvis steg for steg, og øker sin vanskelighetsgrad eller nivået tilpasset sitt eget ferdighets- og funksjonsnivå (Aldis, 1975 sitert i Sandseter, 2018, s. 59). Vygotskij blir trukket frem i Sandseter sin sammenheng hvor barnet i leksituasjon alltid er et «hode over seg selv». Det vil si at barnet har en atferd og leker over sin alder, og strekker seg mot sitt mulige mestringsnivå. Dette kalles den proksimale sonen for utvikling, og brukes for å forstå hvordan barn lærer seg nye ferdigheter i et læringsmiljø.

Læring for barn skjer gjennom lek hevder Lillemyr (2016, s. 70-71) og er et spenningsfelt og utprøvingsarena der barna utforsker, uttrykker seg og har fantasien som verktøy for fenomener barna ikke forstår helt ennå. Det er en glede og opplevelse av felleskap og mestring som skjer i her og nå-opplevelse som er unik for barnet som har en verdi for seg selv- en egenverdi, og skal ikke trenge å føre til et resultat.

2.1 Klatring i barnehagen

Fasting (2017, s. 37-39) peker på hvordan det er populært med klatring i barnehagen hvor barna klatret mye i uteområdet mens en annen barnehage klatret mye på tur, og hadde få klatremuligheter innenfor gjerdet i barnehagen. Barna i studien hadde ikke klatrestativ, men klatret i skrenter, trær, på hytter og båter, og klatreferdigheter kan øves i stativer og trær som personalet tillater, og blir sett på som en risikofyllt lek.

2.2 Gode utemiljø for klatring

Klatring kan også være aktiviteten i seg selv og målet som Fasting (2017) observerte hvordan fantasi og klatrekonkurranser spilte inn for barnas utøvelse, og benyttes for å se på klatremuligheter, og tilbud rammene i barnehagen tilrettelegger (Fasting, 2017, s. 37-39).

2.3 Muligheter for klatring

Sandseter & Sando (2016, s. 186-188 og 195) fant at klatring er den aktiviteten barnehagen begrenser mest og styrer, og det er en voksen til stede for å sette begrensninger til høyde, og begrense farlige objekter rundt klatrestedet. I en barnehage ble det bestemt at klatring i trær skulle være en aktivitet som skjer på privat basis, og var «usikre omgivelser», og hvilke ansvaret for klatring ble lagt over på foresatte. Leken blir styrt av personalet og hvor de bestemmer klatringen som hensiktsmessig, og barna får mindre muligheter til å klatre i naturomgivelser, og sikre omgivelser (klatrestativ eksempelvis) blir foretrukket. Konsekvensene av dette er at barna ikke lærer seg egne erfaringer om hvor det er skummelt eller farlig å klatre.

Osnes benytter Gibsons teori (1979) om tilbud omgivelsene gir oss «affordance», og knytter det mot hvordan barna har et stort og fritt fysisk handlingsrom. Ved personalets restriksjoner med regler; begrenser det barnets handling, forholdet til miljøet, og gjør barnet passivt og demotiverer til utfoldelse omgivelsene tilbyr. Osnes problematiserer hvordan et handlingsrom er stort og fritt eller lite og begrenset som avgjør hvilke invitasjoner miljøet kan tilby barnet (Kyttä i Osnes et al., 2021, s. 170-172).

2.4 Trygge miljø & sikkerhet

I debatten om risikofylt lek kan på ene siden argumentere med tall og statistikker som taler for at klatring medfører skader, og dermed begrense for denne aktiviteten, men diskusjonen må få et annet perspektiv hvor etikk ser de ulike utveiene. I sammenheng av klatringens risiko vil barn bli frarøvet tilbud om utvikling, ved for mye sikkerhet.

Sandseter & Kvalnes (2021, s. 88-90) sier risiko kan bestemmes av to forhold; 1. Sannsynligheten for utfallet. 2. Alvorlighetsgraden. Ulike faktorer som høyde, underlag, alder, motorikk og sannsynligheten for utfallet vil bestemme alvorlighetsgraden. Denne modellen kan hjelpe personale med å komme frem til en felles forståelse med like miljøregler, og peke på langsiktig etikk som ser på hvilken skade som kan skje nå, og fremtidig skade, og kortsiktig etikk og beslutninger som ønsker å stoppe all skade, men må ses opp mot begrensninger som reduserer motorisk utvikling for barnet som klatringen tilbyr (Sandseter & Kvalnes, 2021, s. 91-93).

	Ufarlig	Mindre farlig	Farlig	Kritisk	Katastrofal
Svært sannsynlig					
Meget sannsynlig					
Sannsynlig					
Mindre sannsynlig					
Svært sannsynlig					

Figur 1. Risikomatrise fra Sandseter & Kvalnes, 2021, s. 89

Boyesen (1997, s 1-2, 4, 5-8 & 11-12) påpeker at barnet trenger rammer og regler for hva som er og ikke er tillatt, og læren om forståelse av farlige elementer. Siden når barna er klar over farene må de i sitt eget tempo utforske og erfare, og flytevester eller sykkelhjelmer vil

ikke skape trygghet i seg selv, men tid med personer som kan lære bort erfaringene sine bidrar til trygghet, slik som større barn eller voksne som er kjent med sine erfaringer av farer. Barna vil gå fra kjennskap med ytre kontroll som de får hjelp og veiledning med, og over til indre styring ved at de lærer gjennom erfaringene sine og andres. Hun hevder de tiltak som begrenser faren vil kunne redusere barnets sansestyrt ferdigheter og indre styring, og øving av sansene og motoriske ferdigheter (i miljøet og omgivelsene) vil gjøre barna bedre rustet til å lære om reell risiko, og håndtering av denne. Standardløsninger på eksempelvis lekeplasser hvor sikkerheten er høy vil «lure» naturlige evner og læreren om risikoen til omgivelsene. «Når barn klatrer i trær blir de ikke bare utsatt for risiko, men får også trening til å håndtere risiko» (Boyesen, 1997, s. 12).

2.4.1 Klatring & risikofylt lek

Prioriteringene for sikkerheten har endret seg siste tiårene, hvor barnehager og skoler har nå ansvar for å tilrettelegge kroppslige utfordrende aktiviteter hevder Sandseter og Kvalnes (2021). Barn møter risiko med en gang de er født, forsøker å manøvrere sine kropp i omgivelsene, og slik kan det å reise seg opp på to ben være en stor risiko, siden barna kan falle å slå seg. Barnet vil teste sine fysiske egenskaper for å få til dette, og senere vil barna møte klatring, løping, hopping og utfordre sine kropp i miljøet.

Sandseter og Kvalnes knytter opp risikomestring og det å kunne oppfatte og vurdere risiko- kalles risikopersepsjon, hvilke miljø som kan være hensiktsmessige i barnehagen for risikofylt lek og klatring, og hvor miljøer som byr på noe uventet kan gi god trening, vi kan gjerne knytte det til at naturen byr på det uventede. Det er kun gjennom å møte utfordringer og risiko at vi lærer å vurdere om noe er for farlig, eller noe man kan beherske og den faktiske risikoen, og mennesker med lite erfaring vil ha mangler til å kjenne til den faktiske risikoen som kalles den objektive risikoen. Målet er at barnet skal få en oppfattelse fra sin subjektive til objektive oppfatning av risikoen, og gjennom leken utvikle en realistisk følelse av risikoen. Forfatterne påpeker at man ikke kun ser bidraget med barns utvikling som et argument med tillatelse for klatring, men også ser risikomestringen som en trening på å håndtere det uventede.

Risikooplevelser og spenning blir nært knyttet til livsmestring, og hvordan barna øver seg på å ta risikoer og kjenne en mestring, hvor det er viktig å poengtere at barna har sine strategier for å redusere eller øke risikoen etter tilpasset evne, i likhet med progressiv tilnærming.

Der hvor helse miljø og sikkerhet skal skape en sikker arbeidsplass, har ikke skadene gått ned for barn, og overbeskyttelse kan se ut til å påvirke hvordan man ser risiko i sin helhet. Dette gir en innsikt i mulige holdninger og tanker som kan være gjeldene i barnehager, siden lekeplasser og lekeplassutstyr har fått en norm å følge med sikkerhetstiltak; er konsekvensen for lekemiljøene at de er mindre attraktive og byr på mindre spenning, og risiko gir mindre muligheter for risikostyring og progresjon (Sandseter & Kvalnes 2021, s. 10-57).

I Gurholt & Sanderud (2016, s. 323-324 & 326-327) blir en klippe og et tre sammenlignet, hvor det ligger en forståelse av at det ikke er risikoen i aktiviteten som er driven, men nysgjerrighet som en av de gjeldende faktorene for å skape kunnskap og mening. Klippen som barna klatret på er statisk og byr på de samme tilbudene for barna til klatring, mens treet er dynamisk på grunn av dets bevegelse, og barnet kan manøvrere og manipulere trets egenskaper ved å bøye på greiner med sin kroppslige vekt. Eksempelvis hvor et barn klatret opp på et tre og bøyd greiene helt ned til bakken for deretter og trø til siden der treet spratt opp igjen, de mener derfor debatten om tillatelse til å leke i naturlige omgivelser, vil få mer innpass med det nysgjerrige perspektivet.

«Barn nærmer seg verden rundt seg gjennom lek, de er drevet av nysgjerrighet og behov for spenning, de øver seg på å håndtere risikofylte situasjoner i virkeligheten gjennom lek, og de oppdager hva som er trygt og ikke» (Sandseter & Kvalnes, 2021, s. 56), dette skal ses opp mot perspektivet om nysgjerrighet.

2.5 Pedagogens rolle i klatrelek

I endringsledelse kan DUEN modellen (Mostad et al., 2017 s. 51-54) være et godt verktøy for å skape en felles forståelse, og hvordan en arbeidsgruppe eller team skal arbeide med tilrettelegging for klatring. Modellen har fire faser. 1. Defineringsfasen; hvor er vi og hvor vi skal. 2. Utprøving; tester ut nytt tiltak i praksis. 3. Evaluering; hvordan går tiltaket, og dokumentering av tiltaket. 4. Ny drift; ta bort det som ikke virket, og videreutvikle tiltaket. I denne oppgaven kan defineringsfasen benyttes for å forstå arbeidet med risikomatriksen til Sandseter og Kvalnes, for hvordan vi kan jobbe mot et felles mål og definere dette.

3. Metode

3.1 Valg av metode

For å belyse problemstillingen har jeg valgt kvalitative intervjuer for å finne ut hvilke tanker og erfaringer barnehagelærere har. Før jeg startet med intervjuene, satte jeg meg inn i tilgjengelig forskning. I Dalland (2021 s. 42) brukes teorien til Wallén om empiri hvor vurderinger og bedømmelser blir benyttet i stedet for målinger. Vurderinger og bedømmelser er i sammenheng av kvalitativ forskning som gjør et forsøk på å skape nyanserte beskrivelser av konteksten informanten er i, gjennom vanlig språk innhentes denne erfaringen, ved hjelp av en intervjuguide (Dalland, 2021, s. 71).

Intervjuguiden skulle skape samtalen, og kjennetegner det kvalitative intervjuet og jeg valgte den for å ha en viss struktur på intervjuet, og var en forberedelse mentalt og faglig, hvor målet med intervjuet er å lære andres erfaring, tolkninger og meninger. Dette kan skape kunnskap, og forståelse for det praktiske versus det teoretiske (Dalland, 2021, s. 83).

Klatringens tilretteleggelse er relativ siden det var kun informanter som syntes tematikken var interessant som ønsket å bidra, og dette ble avgjørende for valg av informanter.

Eksempelvis var det noen som ikke ønsket å delta, dette kan vise at jeg ikke har fått hele bildet av hvordan det blir tilrettelagt.

3.2 Informanter

Tilfeldigvis; to menn og to kvinner som pedagogiske ledere, for å bevare personvern blir de kalt informant 1 til 4, og 1, 2 og 4 er fra barnehage A, og informant 3 er fra barnehage B etter rekkefølgen intervjuenes utførelse. Informantene jobbet med de eldste, og hadde mer enn 3 års erfaring med arbeidet i barnehage, med alderen fra cirka 30 til 50 år.

3.3 Datainnsamling

Jeg ringte til styrere i seks forskjellige barnehager, fikk svar av to, forklarte tematikken, og at jeg kunne sende samtykkeskjema på e-post. Intervjuguiden ble ikke sendt på forhånd.

Målet var å finne et generelt bilde over barnehagelærernes tanker og holdninger gjennom deres erfaringer, intervjuene skulle gi data til analysen videre i forskningen. Innhenting av datamaterialet var et sett med cirka 30 intervjus spørsmål avhengig av flyten i samtalen, og

fikk avholdt 1 time. En medstudent skulle skriver ned det som ble sagt, og ved fravær ville jeg skrive selv.

Intervjuguiden var semi-strukturert med søkelys på å stille åpne spørsmål som innbydde til utfyllende svar, refleksjoner og tanker.

3.4 Feilkilder

«Med en vitenskapelig innstilling er det noen normer og idealer vi bør anstrenge oss for å følge uansett valg av metode (Dalland, 2021, s. 57)»

Det vil si at prosjektet har noen akademiske og vitenskapelige regler å følge for at det skal være troverdig som forskning, og førforståelser og bakgrunnen forskeren har skal komme frem i lyset for at leseren skal kunne vurdere troverdigheten (Dalland, 2021, s. 58).

Min studenttilværelse kan være en feilkilde siden jeg har tilegnet meg kunnskap på området om barns utvikling. Men Patton (i Dalland, 2021, s. 64) beskriver en som er uten «bias» vil kun bidra med stor avstand, og ikke mer til forskningen, for den som kommer med førforståelse må klargjøre dette, og hvilke fordeler og ulemper dette utgjør. Min fordel for forskningen vil være at jeg kan drøfte problemstillingen gjennom nyeste forskning, og dermed bidra i samfunnsdebatten om tillatelse for klatringen i barnehagen.

Validitet og reliabilitet kommer inn som viktige elementer med feilkilder, hvor førstnevnte er relevans og gyldighet, det vil si at det blir gyldig for det som undersøkes. Reliabilitet; det som gjøres må bli gjort korrekt, eksempelvis i finskriving av intervjuet i etterkant kan noe mangle kontekst, og opprinnelige meninger kan bli endret i prosessen når kontekst mangler, og risikere å miste sin opprinnelige gyldighet (Dalland, 2021, s. 43).

Validitet er å undersøke det man hadde tenkt, ikke skrive seg ut av oppgaven, og andre forskere skal kunne etterprøve at målingene er til å stole på (Thurén, 2013, s. 32).

Det vil være en utfordring å fjerne alle feilkilder sier Dalland (2021, s. 109), vi kan ikke være nøytrale i det vi registrerer, og alle inntrykk er påvirket av erfaringene og kunnskapen vi har tilegnet oss. Det var ikke mulig å være nøytral i intervjuene siden vi har kroppsspråk som kommuniserer om man er enig med informant eller uenig.

I Dalland (2021, s. 216) påpekes metodekritikk, hvor fordeler og ulemper må trekkes frem for å se på hvordan metoden fungerte, og ulike måter det kunne blitt gjort. Intervju som metode har sin fordel ved at man som student kan tre inn i kunnskapen og erfaringen som en profesjonsutøver har, og bli kjent med virkelighetsforståelsen til informantene gjennom den daglige praktisen med klatring. Dessuten kan et semi-strukturert intervju ha en styrke ved at man kan stille oppfølgingsspørsmål, samtidig er det en ulempe at vi ikke får se hvordan det praktiseres gjennom en observasjon, og en kombinasjon av disse kan tenkes er best mulig for å se hva som blir sagt, og hva som faktisk blir gjort.

3.5 Forskningsetikk

Vanskelige avgjørelser krever etikk som veiledning og utgangspunkt før vi handler, og blir verktøyet som bevisstgjør hvilke retningslinjer vi bør forholde oss til, og handler om å ivareta personvern. Siden informanter kan fortelle noe som kun var i samtalen, skal ikke dette brukes mot dem, og jeg valgte derfor å skrive om steder til mer generelle beskrivelser, og ivareta anonymitet ved å kalle dem informant 1-4 og barnehage A og B (Dalland, 2021, s. 168).

For at informantene skulle være innforstått med prosjektet og formålet ble en mal for skriftlig samtykkeskjema utgitt av universitetet benyttet. Informanten måtte skrive under på dette, og dette er blitt personlig oppbevart i eget hjem for å sikre anonymitet og taushetsplikt. Spørsmål gjennom e-post og muntlig var mulig før og etter intervjuet.

3.6 Analyse

Analyse i et intervju skal bidra til å si hva intervjuet forteller oss, presenteres saklig og vise hvilken kunnskap den har bidratt med i sammenheng av teori, og om teorien forstås på samme måte eller på en annen måte gjennom empirien. Bildet som tegnes i empirien skal kunne tilføre og svare på problemstillingen, oversikten over hva empirien sier kan være krevende, og kan forstås på mange måter. Dalland (2021) sier en god analyse må kunne ha ulike fortolkninger, og det blir viktig i prosjektet å veksle mellom å analysere og tolke. I forkant av intervjuene var det laget fire kategorier: 1. Erfaringer og meninger. 2. Plasser å klare. 3. Klatring styrt eller spontant? 4. Trygge miljø og sikkerhet. Disse skulle gjøre

kodingen av informasjon lettere å plassere til drøftingen, men det erfarer tematikkene gikk inn i hverandre i samtalen.

Det ble relevant å ta med hva ene informanten ønsket å tilføye på slutten av intervjuet for å skape et større bilde samfunnsmessig.

De svarene som gikk igjen, ble samlet, og fortolkningen som ble gjort var det forskeren sitt ansvar å fortelle hva som menes som viktig (Dalland, 2021, s. 94, 96 & 99).

4. Resultater og drøfting

Jeg skal her ta for meg resultatene av forskningsintervjuene, pedagogenes faglige begrunnelser for viktigheten av klatring, og forsøke å forstå intervjuene gjennom ulike perspektiv og teorier. Målet med intervjuene var å få frem erfaringene og hva barnehagelærerne la i klatringen, dette dannet sammenhenger for opplevelsen av klatringen. Mye nyttig informasjon kom frem, og det nevnes når det er informant 3 barnehage B, ellers er de andre informantene barnehage A.

4.1 Klatring i barnehagen

Informantene ble spurt om hva de legger i klatring, hvilke erfaring de har, og om de synes det er viktig for barn å klatre.

Alle intervjuerne klatret i sin barndom, og det er mer risikovurdering i nåtid kontra før, og klatringen skjedde mer ukontrollert som barn, dette mener de påvirker barnas muligheter. Noen av dem har klatrekurs, en hadde klatring som del av utdanningen og ut ifra engasjementet virket det som dette er noe de var interessert i. Deltakelse sammen med barna kan forekomme ved å være i nærheten eller være med i klatringen, hvor det er en felles enighet om klatring som viktig, og sunt å bruke kroppen, utvikle motoriske ferdigheter og oppleve risiko. I lys av dette kan det knyttes til Fasting (2017, s. 37-39) sine argumenter for det fysiske aspektet. Klatring kan være mye, og skjer i sikring i fjellvegg, trær, apparater, på tak, skråninger, steinurer og sandbanker, rundt klatretrær kan det være gress og jord som gjør et mykt underlag, og begge barnehager hadde klatretrø. Informantene understreker alle at det er viktig å få muligheten til å utforske, og viktig for å

invitere til mestringsfølelse, og treet kan barna ha det sosialt, dele utfordringer, hjelpe og vise empati til hverandre.

Barnehage A trakk frem begrensninger for høyde og antall barn i et klatreobjekt (to- på et rør og tre barn i trærne), objekter (sykler eller noe å stå på) ikke tillatt siden det kan være farlig å falle på, og at barna skal klare det sammen eller på egenhånd. Barnehage B har også begrensninger for hvor barna tillates å klatre, disse begrensningene skal vi komme tilbake til senere.

Informant 1 sier; «barnehagen har trygge rammer til å utforske å slå seg»

Skadene som oppstår i barnehagen skjer mest ved at barna snubler, og ikke i klatring.

Informant 2; klatring er en aktivitet hvor ungene får bruke kroppen fysisk i uteområdet til barnehagen og nærmiljøet. Ikke bare klatre stativ eller andre apparater som legger til rette for klatring.

Informant 3, barnehage B; klatretrær i barnehagen, tur miljø hvor stor stein og trær med ulike nivåer de selv må mestre å komme opp.

Informant 4 forteller; *«det var en gang noen jenter som utfordret noen gutter og da «pushet» de hverandre på en god måte. Hvis en som er fireåring klarer noe som en femåring klarer eller ikke klarer, føler fireåringen seg klar til å være med de eldste».*

«Får vi det ikke til i dag, prøver vi igjen i morgen», sier flere av informantene på sin egen måte.

Ulike argumenter legges til grunn for tilrettelegging av klatring. Det viser nyanser til at klatring tilrettelegges og forsøkes å tilgjengeliggjøres så adekvat som mulig, selv om vurderinger har fått større plass. Det ser ut til at det er pedagogens skjønn og vurdering som utgjør hvordan skaden blir redusert til minimum (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 24).

Barnehagene kan se ut til å ha balanse mellom risikovurderinger og tillatelsen for klatringen, og fremstilles som en krevende og sosial interaksjon med objektet og aktørene.

Informantene klatret i deres barndom på 70 til tidlig 2000 tallet og de forteller om deres erfaringer og risikovurderinger som vil påvirke barna. Dette kan ses i lys av Boyesen (1997, s. 6-7) hvordan informantenes erfaring og reelle risikoforståelse påvirker valgene for

klatringen, og hvordan synet på barn og barndommen har forandrer seg, hvor barn blir mer beskyttet nå enn før, og synet på ulykker og skader har endret seg. Det man trodde før var uhell, uflaks og en skjebne til det som i dag er at vi kan forutse og forebygge skader (Sandseter & Kvalnes, 2021, s. 35).

Min tolkning er at barnehagelærerne sin erfaring med at de selv klatret, og at de har vært med i utviklingen av sikkerhet til det som i dag er stort fokus, gir godt grunnlag for å tilrettelegge for klatring, siden informantene klarer å se hvilke begrensninger som er nødvendige, slik vi også ser i sammenheng av risikopersepsjon (Sandseter & Kvalnes, 2021, s. 56-57). Hvis vi ser på argumentene for klatring (Fasting, 2017, s. 37-38) kan det være fordelaktig at pedagogene tar med seg sin erfaring og gir gode muligheter for klatringen.

4.2 Gode utemiljø for klatring

Informantene ble spurt om de kunne beskrive uteområdet, og om bruk av apparatene, hvor klatringer skjer og om det forekommer i trær.

Informant 1: Fjell, skrenter, berg, trær og steiner benyttes til klatring.

«Det morsomste for barna er å klatre på toppen av en tunell»

Informant 2: *«Synes det er gode muligheter, på tross av all risiko vurdering og HMS som er i dag. Er fornøyd med uteområdet som innbyr til gode klatremuligheter. Bruker apparatene, men blir sjeldent brukt. Naturen blir mer brukt i leken vertfall med tanke på klatring».*

Informant 3, barnehage B: *«Bruker barnehageområde og bruker ulike nærmiljøer når barna er på tur. Klatrer opp til rutsjebane og leker fangeleker i tillegg».*

Informant 4: *«Røret er attraktivt å sitte på, maksimum to barn samtidig og de eldste som får lov. Lekebilene sitt tak er ikke tillatt å klatre på, siden de kan tippe».* Hen sier at det store målet for noen av barna er å komme opp i klatretreet, og gir mestring. Høyde og vekst ser ut til å spille inn for hvem som er mest aktive, siden det er vanskelig å komme opp, og interessen kan variere.

Informantene peker på at apparatene benyttet barna på eget initiativ, sjeldent i bruk og at naturen er bedre enn stativ og varigheten av tidsbruken i leken øker i naturomgivelser. I

I likhet med Fasting (2017, s. 38) sin studie kommer klatring her frem som er populær aktivitet, og barna får ulike klatremuligheter i utemiljøet. Som vi så i veiledning for utforming av barnehagens utearealer (Kunnskapsdepartementet, 2006) har barna store deler av naturlige elementer å klatre på, nærområder til tur og ulike objekter som tilbyr lek og klatring. Fasting påpeker de som er gode å klatre håndterer endringer og avstander klatreobjektet tilbyr, og som kan være en av mulighetene til at barna søker naturen som byr på uforutsigbarhet sammenlignet med klatrestativ.

4.3 Muligheter for klatring

Videre handlet spørsmålene om muligheter til å gjennomføre klatring, hvilke begrensninger som blir satt, samt om klatring skjer styrt eller spontant i lek.

Informant 1; *«hvis en vil så er det gjennomførbart, og det er ikke gøy å sette begrensninger til antall i treet»*. I tillegg har barnehagen et merke i treet som viser begrensning for høyde.

Informant 2; *«det meste er spontant der barna selv vil og er frie og spontane. Har klatring med sele som er styrt eller styrt gjennom hinderløyper»*.

Informant 3, barnehage B; *«nesten alltid noen barn som klatrer, men også noen barn som nesten aldri klatrer- vi er et støttende stillas for barna»*. For de eldste er det en ukentlig klubb hvor de lærer av hverandre på cirka samme nivå.

Informant 4; *«Et eksempel på en fast aktivitet styrt av barna er over en gjerdeklyver, hvor de i tur og orden klatrer selv om gjerdet er åpent»*.

Barna lærer regler gjennom læringsmiljøet, og påminner hverandre reglene om eksempelvis holde i hånden. Hvis det benyttes gummibelegg i store deler av uteområdet, fratrar man barna opplevelser og kan bli unaturlig glatt, kan også handle om mangel på erfaring som gjør glatte underlag vanskelige å håndtere. Hen støtter det på generell forskning som sier barn søker naturlige materialer. Politikerne har bestemt i nye barnehager hvor uteområdene skal være, men de mangler kompetanse om barns utvikling som barnehagelæreren har.

Klatringen understrekes av informantene å ha gode muligheter selv om det er risikovurderinger, og klatringen skjer i hovedsak av seg selv, og barna finner selv ut og utforsker sine muligheter. Informantene sier aktiviteten er styrt gjennom klatring med sele og hinderløyper, og ukentlig klubb for de eldste i barnehage B hvor barna lærer av hverandre. Tilretteleggingen får mange elementer av å være styrt og tolkes gjennom samtalene og fremstilles med disse argumentene og utsagn for muligheter til klatring:

1. At man er til stede og organiserer i uterommet, «hvis en vil så er det gjennomførbart».
2. Klatring ikke lov på gjerdet som inngjerder barnehagen.
3. Personalet oppfatter risiko og følger samme retningslinjer for hva som tillates
4. Spontan og fri lek, styrt gjennom felles aktiviteter
5. Vær og vind begrenser til klatring eksempelvis vått vær og støvler som passer dårlig sammen på grunn av glatte underlag og grepet.
6. Bruker nysgjerrighet og fantasi som motiverende og støttende faktorer.

Veiledningen, tilstedeværelsen, støtten og organiseringen som informantene snakker om kan knyttes til Vygotskij's sosiokulturelle læring (Bråten, 1996, s. 126-130). Han hevder at det som skal læres må ha en mening for mottaker for å skape kunnskap. All læring som videreføres blir ansett som overføring av kultur, som informant 3 og 4 nevnte med læringsmiljø og ukentlig klubb. For at alle barna skal forstå poenget med regler som å holde i hånden eller ikke klatre på gjerdet til barnehagen, trengs det regler fra en som anerkjennes som kan mer enn en selv, og tilpasninger. På denne måten kan barnet få den støtten og tilretteleggingen som anses som nødvendig, barnet vil etter hvert klare seg selv, og personalet er et støttende stillas for barna gjennom pedagogens tilrettelegging.

Det andre punktet kan ses i lys av tilbudet omgivelsene gir barna, og reglene som setter restriksjoner for et fritt fysisk handlingsrom. Det avhenger hvilke retningslinjer som er satt, hvordan disse blir praktisert og hvilken grad barnets utfoldelse og handlingsrom for omgivelsene blir tilgjengeliggjort. Det å stoppe klatring på gjerdet antas å være en del av retningslinjene barnehagen jobber med for uterommet og definerer handlingsrommet (Kyttä i Osnes et al., 2021, s. 170-172).

Det tredje punktet kan ses i lys av hvordan etikk blir brukt som et verktøy for beslutninger, og risikomatriksen kan benyttes for å forstå ulikhetene med hva personalet tillater av klatring, og personalet sine subjektive meninger (Sandseter & Kvalnes 2021, s. 88-90). Dette kan

skape felles forståelse i defineringsfasen for endringsledelse over arbeidsmåter i en arbeidsgruppe eller et team, og kan brukes på personalmøter. Utfordringene som skjer i en personalgruppe hvor man jobber ulikt kan bli enklere å forholde seg til ved og bli definert, og en jobber mot noe konkret sammen. Derfor kan endringsledelse ved hjelp av DUEN-modellen skape en oversikt og synliggjøre hvor personalet kan starte, det blir pedagogisk leder og styrer sin oppgave i virksomheten å drive frem utviklingsarbeidet (Mostad et al, 2017, s. 51-52). Vi skal se litt nærmere på dette i klatring og risikofylt lek kapittelet.

Det fjerde punktet kan forstås gjennom det informantene peker på med høyde og objekter som begrenses, og regler barna forholder seg til. I tillegg forteller informantene i dette kapittelet om barns spontane lek, og ivaretagelse av barnas initiativ og egenverdi (Fasting, 2017, s. 37-39) som kan ses i sammenheng av Sandseter & Sando (2016, s. 186-188) hvor klatring blir mest styrt og begrenset i barnehagen. Det kan tolkes som at tilstedeværelsen og kommunikasjonen personalet gjør med hverandre, og måten de organiserer på er en måte å styre aktiviteten. Samt hvor personalet mener det er forsvarlig og hensiktsmessig å klatre får barna muligheter til å klatre (Sandseter & Sando, 2016, s. 186-188).

Punkt 5 og 6, støttes av feltarbeidet til Sanderud hvor barna lærte å håndtere utfordringer som eksempelvis is som gjorde det såpeglatt og ferdes i uteområdet. Personalet hadde på seg brodder, men barna sklei og lekte på isen. Naturen byr på dynamiske muligheter, og barn lærer å tilpasse seg omgivelser som naturen tilbyr (Sandgrind, 2022).

Dette kan forstås som at hvis personalet tillater barna å være nysgjerrige, og lar dem utforske naturens endringer av materialer slik som is på bakken og glatte flater i klatringen vil barna være mer rustet til å håndtere disse utfordringene selv, samtidig må personalet ha faglig skjønn.

Vi kan også forstå det sjette punktet gjennom den spontane leken til barna med Gurholt & Sanderud (2016, s. 326-327) hvor den frie leken i naturen ser på hvordan barns kroppslige muligheter, og begrensninger kan forstås. I møte med hva barn kan møte fysisk, sosialt og kulturelt, det kan være gjennom eventyr og dramatisering at barna «glemmer seg», selv om de kan være redde i andre sammenhenger på samme klatrested. Informantene uttrykker at det er et ønske om å tilrettelegge for barna som har manglende interesse for å utvikle motorikken, samt invitere barna inn i klatring på deres nivå, og mener at alle har muligheter for å oppleve mestring, men dette kan kreve veiledning og tilpasning. På søken etter mening

og kunnskap, blir nysgjerrigheten den store drivkraften, og hvor personalet skal bidra til at barna har trygge rammer og regler skal vi se nærmere på i neste kapittel.

4.4 Trygge miljø & sikkerhet

Trygge miljø & sikkerhet ble aktualisert gjennom spørsmål om roller barnehagelærerne tenker de har, hva de legger vekt på når de klatrer, og hvordan de tenker om sikkerhet. I tillegg hvordan de opplever barna når de klatrer.

Informant 1; *«jeg leker sammen med barna hvis helsen strekker til. Det var en gang forelder som hadde revet i klatrestativer for å kjenne om ting var sikkert».*

Informant 2; *«Det er en fjellhylle i barnehagen, hvor de eldste får lov til å klatre på. Det blir satt «mentale inngjerding» om hvor høyt en kan klatre i naturen, og vi har et rødt merke innenfor barnehagens uteområde i klatretreet som barna kjenner til».*

Informant 3, barnehage B; *«Vi legger til rette for at barna skal bli selvstendige og oppnå mestringsfølelse, og blir et støttende stillas for barnet».* Hen sier barnas aldersmessige utvikling kan kreve tilpasninger.

Informant 4; *«det anbefales er å være bevisst for hvilke opplevelser vi ønsker å gi barna».*

I Barnehage A har det nettopp vært risikovurdert uteområdet angående klatring hvor det er de ansatte som beregnet høyde og fallmuligheter for skade, og at det er mer å lære av erfaringene enn å se på skadene.

Det er en felles enighet blant informantene at det krever oppmerksomhet og tilstedeværelse, og personaltettheten kan begrense til at ikke barnehagelæreren har anledning til å være støttende og til stede. Støtten kan være å veilede barnet ved behov, og der man ser at barnet er redd, men også veilede i stedet for å løfte ned for å bidra til mestring.

Dette gjør at noen klatresteder anses som trygge kun med personalet til stede, og det blir problematisert av informant fire at vi må være der for å følge med, men passe på og ikke ødelegge barnas utforskning. Informantene forteller om ulike måter å vise støtte om det er tilstedeværelse, verbal støtte, et blikk eller en hånd å holde i ved klatrestedet.

Flere av informantene trekker frem hvordan man kommuniserer i etterkant med barna av skumle hendelser er med på å skape lyst til å klatre igjen og skape trygghet. I tillegg kan det å leke i nærheten av klatreområdet bidra til trygghet for barn som er usikre. Klatringen tolker informantene barnas opplevelser som; morsomme, byr på overivrighet, skummelt, og skuffelse ved at barna ikke mestrer aktiviteten eller utfordringen som miljøet eller barnehagelæreren tilrettelegger for. Det trekkes frem hvordan skryt av de som viser hensyn til hverandre har god effekt, og tolkes som at man legger til rette for vennskap og gode opplevelser sammen. Ved positivt innskudd som skryt, får man positiv atferd av barna og trygger dem, og at de kjenner seg anerkjent. Dette er i tråd med at opplevelsen og aktiviteten er målet i seg selv (Fasting, 2017, s 38-39).

Informantene snakker om beregning av risiko, erfaring de har gjort og «mentale inngjerdingen». Sistnevnte er et begrep informant 2 brukte for å forklare når de er ute på tur finnes det ikke fysiske sperrer, kun mentale sperrer som personalet har og sier hvor barna får lov og ferdes og der det er trygt. Det er også laget fysisk rødt merke i et tre, og felles enighet og innsats er trukket frem, samt at man ønsker ikke å begrense for mye.

På en annen side kan en se denne begrensningen som liten sammenlignet med standardløsninger som lekeplasser med gummibelegg der sikkerheten og de forutsigbare utformingene av lekemiljøet vil «lure» barns læring om risiko. Et eksempel for dette er klatrestativet med lik lengde på hvert steg, og barnet vil ikke oppleve uforutsigbare steglengder. Et annet eksempel er hvordan gummibelegget kan være glatt ved rim og frost, men annet materialet ikke er det som gress eller grus. Det vil også ruste barna dårligere i uforutsette endringer som naturen kan by på med vær og vind ved konstruert materiale, som Sanderud (Sandgrind, 2022) fant i sin feltstudie, og støttes av Fasting (2017) som så på forskjellen mellom dynamisk og statiske bevegelser i klatringen, hvor barn trenger uforutsette endringer for å utvikle sin smidighet og fysikk. Ved lite trening i dynamiske miljøer som naturen tilbyr vil barna ha en mer statisk bevegelse. Dynamisk bevegelse kan trenes på for å utvikle kryssbevegelser hevder Fasting (2017, s. 38). Med god dynamisk bevegelse vil barnet ha smidighet, som vises gjennom jevn rytme, hurtighet og god kontroll. Hvis barnet finner glede å klatre vil hen oppleve å utvikle sin motorikk og gjerne utfordre seg selv, som er i tråd med ivaretagelse av egenverdien som bør være målet (Lillemyr, 2016, 70-71) og progressive tilnærmingen til risiko Sandseter (2018, s. 59).

I likhet med funnene til Sandseter & Sando (2016) setter informantene begrensninger til farlige objekter som sykler og krakker rundt klatrestedet. På en annen side forteller informantene at barna får klatre, og begge barnehagene har trær eller steiner barna selv må mestre hvor barnehagelæreren ikke hjelper dem fysisk opp, og klatring i trær blir ikke lagt som en aktivitet som skal skje på privat basis. Vi ser at barnehagelærerne tilrettelegger for at barna kan klatre i mer «usikre omgivelser», og de sikre omgivelsene som apparater og klatrevegger, sa informantene at ikke blir benyttet like mye som naturlige klatremuligheter som trær, skrenter og steiner. Gjennom intervjuene gir det en antydning til at selv om klatring er en aktivitet som begrenses (Sandseter & Sando 2016, s. 186-188) får barna lov å klatre i trær i barnehagene.

Som nevnt med risikopersepsjon (Sandseter & Kvalnes, 2021, s. 56-57) får barna muligheten til å utvikle denne og den faktiske risikoen ved å få tillatelse til å leke og klatre, og barna danner sine sanser og opplevelser av hva som de synes er skummelt, og gjennom mestring kan de kjenne at det ikke var så skummelt likevel. En refleksjon rundt dette er at barna vil ønske å repetere og prøve ut sin nye mestring for å kjenne på denne flere ganger, og det til slutt vil være en innøvd ferdighet og barnet er klar for «nye høyder» og forsøker å øke vanskelighetsgraden. Det er ifølge informantene muligheter for barna å øve seg på og ta risikoer og kjenne på en mestring, og at de får veiledning til å redusere risikoen hvis det blir skummelt (Sandseter & Kvalnes, 2021, s. 47-48 & 56-57). Dette er i tråd med den progressive tilnærmingen (Aldis, 1975 sitert i Sandseter, 2018, s. 59) og det støttende stillas (Bråten, 1996, s. 126-130).

Et spørsmål å stille seg er hvordan barnehagelæreren tilrettelegger for at barna skal ha et anlegg av ferdigheter til å håndtere steder som ikke er trygge, siden når det kommer til den dagen barna ønsker og selv utforske ut forbi barnehagelærerens «mentale inngjerdinger» vil barna ha tilegnet seg de nødvendige ferdighetene?

Boyesen (1997 s. 12) påpeker den dagen barnet beveger seg i omgivelser som ikke har standardløsninger, som har sin hensikt å bevare sikkerhet, vil evnen til naturlig å sanse farer være svekket, og være en fare for barnet å møte naturlige elementer med mangel på trening av å håndtere risiko i naturlige miljøer. Samtidig kan man se at begrensningen barnehagelærerne gjør er av midlertidig handling, siden barna vil kunne vise sine ferdigheter, og tilegne seg bedre kompetanse for klatringen og risikoen den utgjør. Dette antas som en del av risikoanalysen som barnehagene forteller at de gjør ved jevne mellomrom ved å møte barnet på deres premisser og ferdighetsnivå.

Videre ønskes det å se om det går an å forstå risikoleken på en annen måte, hvor Gurholt & Sanderud (2016) setter søkelyset mot hvordan barn møter og opplever klatremuligheter i naturen, hvor studien og intervjuene er samstemte om voksentilgjengelighet og nærhet skaper trygghet for barnas behov i leken. De hevder at det er ikke nødvendigvis barnets ønske om å kjenne det «kile i magen» med risikofylt lek, og at barna kan være mer tilpasningsdyktige i det naturen tilbyr sammenlignet med konstruerte lekeplasser.

Barn utvikler sine evner i interaksjon med lek og omgivelsene (Gurholt & Sanderud, 2016, s. 323), og var i studien nysgjerrige på naturlige materialer, og hvordan de kunne forholde seg til dem ved utforskning, opplevelser og lek. Barna fikk på eget premiss velge hvor man ønsket å leke, og studien fant at barn var nysgjerrige på trær og fjellvegger hvordan man kunne leke på, ved og i nærheten. Materialet som en tregrein kunne manipuleres, og lære ulike måter å bli kjent med greiner og treets egenskaper til manøvrering av sin fordel. Det kan være nyttig å se om barna trekkes mot noe av nysgjerrighet eller av risiko, hvis man ser på der hvor informantene spilte på fantasi og tilbydde dramatisering vil det at barna var nysgjerrige for å klatre i leken og dramatiseringen, gjøre at barna gjerne glemmer at de klatrer, og bidra til trygghet og gjøre det lystbetont for dem som i utgangspunktet syntes det var skummelt eller ikke hadde interessen (Gurholt & Sanderud, 2016, s. 323-324 og 326-327).

Min tolkning er at noen barn kan ha et ønske om å strekke seg mot et objekt av nysgjerrighet, andre siden de ønsker å utfordre seg selv, og det kan også være en kombinasjon av disse, samt hvordan læringsmiljøet barnet befinner seg i vil kunne gi utslag. Dette støttes av Sandseter & Kvalnes (2021, s. 56), siden barnet vil være et hode over seg selv, og kanskje forsøker å gjøre det samme som andre barn som anses som mer dyktig, og bli ført «mot nye høyder». Dermed vil barna kunne hjelpe hverandre å nå nye høyder eller finne gleden i sosialt samvær som kanskje hovedmålet for aktiviteten.

4.4.1 Klatring & risikofylt lek

Handlingsrommet til klatring og risikofylt lek for barna blir mindre og skadene forsøkes og reduseres, og i en argumentasjon på eksempelvis et personalmøte om å redusere eller tillate klatring, bør det være bruk av verktøy til å løfte og belyse problematikken fra ulike sider. Risikomatriksen, risikoetikken og erfaringer kan benyttes for å se hvordan aktiviteten bør tilrettelegges, og det er viktig i diskusjonen å se begrensningen av skader her-og-nå

(kortsiktig) mot barnets utvikling som kan reduseres (langsiktig). En utfordring kan være felles forståelsen for at personalet ser progresjonen som barnet har, og er klar for «nye høyder» og ikke sette en stopper for klatringen.

Bruk av denne matrisen blir sannsynligheten for utfallet vektet mot alvorlighetsgraden, hvor hypotetisk personal A synes det er farlig å klatre i trær og sannsynlig for utfallet til å skje. Dette kan sammenlignes med personal B som synes det er mindre farlig og lite sannsynlig at skaden skjer. For at ikke ledelsen skal bestemme hva aktør A og B skal mene med samme forståelse, må ledelsen først forstå ståstedet til personalet. Først da vil det være en mulighet for å jobbe mot et felles mål og en felles forståelse. Det understrekes at risikomatrisen vil ikke kunne strukturere risikovurderingen som barnehagene uttaler at de har, men vil være med å sette ord på de ulike ståstedene (Sandseter & Kvalnes, 2021, s. 35, 91-92).

4.5 Pedagogens rolle

I sin helhet er det en samstemthet fra informantene om at det kan være ulikt hvordan personalet oppfatter en risiko for at det skal være gjennomførbart og forsvarlig å klatre, og viktig at personalet jobber i samme retning, og noe enig om hvilke retningslinjer som er gjeldende. Dette henger sammen med hvordan det tilrettelegges, og hvilken rolle man inntar for å bevare sikkerheten for klatringen. I lys av Boyesen ser hun på ene siden hvor det er naturlig at voksne beskytter hvor barna trenger rammer og regler, og evnen til læren om elementer som er farlige, og ses i et perspektiv av hvis barnehagelærerne ikke gir mulighet til barna å undersøke faren i sitt eget tempo, og erfare denne vil det å begrense faren redusere sansestyrt ferdigheter og indre styringen til barna. På andre siden vil det røde merket i treet i likhet med flyteveste og sykkelhjelmer ikke skape tryggheten i seg selv, men at det er gjennom større barn og voksnes erfaringer som gir mulighet for å skape en erfaring, og teste egne grenser, at barna lærer seg hva som føles trygt. Barnehagelæreren hjelper på denne måten på barnas premisser og utfordringer, men barna kan ha ulike følelser som kommer i sving på bakgrunn av beherskelse, og da er det hensiktsmessig å tolke deres følelser og hva som trengs av hjelp. Personalet har dermed en oppgave å tilrettelegge for at barn skal få egenverdi, og mestingsfølelse av å klare klatringen selv, også er det slik at når en kjenner barna er det lettere å tolke behovene, sammenlignet med barn en ikke kjenner.

Min tolkning er at analyser og kunnskap har tendenser til å by på mindre kroppslig utfoldelse for barna, og dermed begrense progresjonen og utviklingen, siden sikkerhet får så stor plass

i vurderingsbildet, og de rammene barnehagen og samfunnet generelt forholder seg til (Boyesen, 1997, 12).

Det blir videre pedagogens ansvar og muliggjør for barna hvor de kan oppholde seg og klatre, og sette begrensninger, siden jeg ser preg av at personalet stopper risikofylt lek eller klatring, gjerne på grunn av at de ikke anvender teori som grunnlag av sine beslutninger. Dermed er det mulighetene som bør være fokuset for å skape en løsningsorientert kommunikasjon mellom personalet og til barna, i stedet for problemorientering og begrensninger som får størst fokus (Sandseter & Sando, 2016, s. 186-188). På denne måten inspirerer barnehagelæreren barna, og setter rammer for leken. Da vil barna kjenne til sitt handlingsrom, og sine tilbud i omgivelsene (Kyttä i Osnes et al., 2021, s. 170-172).

Tilføyelse av informant 4

«Jeg savner å se barna mer ute, det er bare å være ute på fritiden, trenger ikke å være en styrt aktivitet, og det kan være store forskjeller på hva barnet gjør på fritiden. Da er det godt barnehagen kan tilby ulike aktiviteter. Det kan gjerne virke som for utenforstående at det ikke er annet enn frilek, men likevel har barnehagelæreren alltid en tanke bak denne, hvor det er viktig at barna får prøve, erfare og bruke seg selv og bruke sin kreativitet. Det er også stadig tendenser til selv de minste barna drar på aktiviteter på fritiden, der alt er detaljstyrt fra morgen til kveld, så lurer man på hvorfor man har en generasjon som er rastløse, kjeder seg og ikke bruker sin kreativitet.» Dette tyder på at barnehagelæreren er frustrerte over hvordan rammefaktorene kan bli når det lages nye uteområder, og kan ses i lys av innledende artikkel fra professor i sikkerhet om nye lekeplasser (Røstvik, 2022).

5. Konklusjon

Problemstillingen for denne bacheloroppgaven var «Hvordan tilrettelegger pedagogisk leder for klatring i barnehagen i utemiljøet for 5-6 åringer?». Gjennom forskningen har vi sett på fire aspekter om klatring, og det var flere svar fra barnehagelærerne som pekte på like tanker om tilrettelegging for klatring i barnehagens utemiljø for de eldste barna, og dette ga grunnlag for pedagogens faglige begrunnelser for klatringens viktighet. Alle informantene uttrykte at de synes det er viktig at barn får klatre, og mange av svarene deres støttes opp mot teori og rammeplanen sine føringer, og to av funnene er at klatring

tilgjengeliggjøres i barnehagen i stedet for kun og begrenses, og naturen er foretrukket av barna. Rammeplanen sine 4 punkter som ble trukket frem innledningsvis ser ut til å bli oppfylt gjennom samtalen med informantene, og det er de teoretiske rammene for risikofylt lek som vil være forankringen for hvorfor det er viktig å få klatre i barnehagen. Viktigheten for klatringen må styreren og barnehagelæreren fremme og ta på seg ansvaret for læringsmiljøet som skal være gjeldene i hverdagen og legge føringer for arbeidsmetoder og holdninger.

I drøftingen kom det frem hvordan man belyser subjektive meninger til personell, konkretiserer og belyser fokusområdene for felles forståelse. Modellene kan hjelpe med hvilke mulige utfordringer som ligger, og hvordan arbeide frem mot et felles mål om eksempelvis tilrettelegging for mer klatring i trær.

Det er her gjennom intervjuene et resultat på at barn får klatre, og personalet setter begrensninger som er lært gjennom erfaring, og som det kommuniseres om, og informantene forteller at det krever en innsats, og at det er flere faktorer som spiller inn, da kan man forstå hvordan klatring kan være den aktiviteten det settes mest begrensninger for.

Barnehagelæreren kan være med på å argumentere i favør for barna der leken ikke bør begrenses, men heller gis muligheter.

Jeg har her belyst hvordan klatring i uteområdet får sitt handlingsrom i barnehagen, sikkerhet sin plass for å sette trygghet og rammer, men også handlingsrom når disse blir definert. Barnehagelærerne tilrettelegger i utemiljøet og tilpasser til barnegruppen sine behov og interesser, på denne måten får man et læringsmiljø, jobber innovativt med løsninger i stedet for å sette begrensninger og være problemorientert.

Denne kunnskapen blir stor verdi i de kommende diskusjonene i yrket, og det har vært nyttig å se hvordan intervju er en spesiell kommunikasjonsform, hvor lytting gir god innsikt i andre personers livsverden, i stedet for at vi begge prater. Videre forskning kunne det vært interessant og sett på små eller store barns klatring inne.

6. Litteraturliste

Boyesen, M. (1997). *Den truende tryggheten: Barneulykker, foreldres forebygging og risikoopplevelse* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet i Trondheim.

Bråten, I. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Capellen Akademisk Forlag.

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

Fasting, L, M. (2017). *Barns utelek*. Universitetsforlaget.

Gurholt, K. P., & Sanderud, J. R. (2016). *Curious play: Children's exploration of nature*. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(4), 318-329.
<https://doi.org/10.1080/14729679.2016.1162183>

Kunnskapsdepartementet. (2006, desember). *Veileder for utforming av barnehagens utearealer* (F-4225). Kunnskapsdepartementet & Det norske hageselskap.

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

Lillemyr, O. F (2016). *Lek på alvor* (3 utg.). Universitetsforlaget.

Mostad, V., Skandsen, T., Wærness, J. I. & Lindvig, Y. (2013). *Entusiasme for endring i barnehagen*. Gyldendal.

Osnes, H., Skaug, H, N. & Kaarby, K. M. (2021) *Kropp, bevegelse og helse i barnehagen* (3 utg.). Universitetsforlaget.

Røstvik, H. N. (2022, 04.08). *Risikofri barnelek: Er det mulig?* Stavanger Aftenblad
https://www.aftenbladet.no/meninger/debatt/i/QyQkmQ/risikofri-barnelek-er-det-mulig?utm_source=kopierlink&utm_content=deleknapp&utm_campaign=topp

Sandgrind, S. W. (2022, 21.09). *Barn lærer å forstå seg selv og omgivelsene når de leker i naturen*. Barnehage.no. <https://www.barnehage.no/forskning-lek-natur/barn-laerer-a-forsta-seg-selv-og-omgivelsene-nar-de-leker-i-naturen/236603>

Sandseter, E. B. H. (2018) *Det opplevelses- og spenningsøkende barnet*. I Moser (Red.), *Kroppslighet i barnehagen: Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (3 utg. s. 54-64). Gyldendal.

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

Sandseter, E. B. H., & Sando, O. J. (2016). " *We Don't Allow Children to Climb Trees*": how a focus on safety affects Norwegian children's play in early-childhood education and care settings. *American journal of play*, 8(2). s. 178-200.
<http://hdl.handle.net/11250/2563917>

Thurén, T (2013). *Vitenskapsteori for nybegynnere (2.utg)*. Gyldendal akademisk.

7.Vedlegg

Intervjuguiden

Tusen takk for at du ønsker å være informanter til dette prosjektet.

Blir spennende å høre hvordan dere gjør her i barnehagen, tanker og erfaringer.

Kan få hele oppgaven når den er ferdig.

Det jeg vil finne ut er:

Se på hvordan tilretteleggelsen av klatring i uterommet hos barn, i aldersgruppen med 5-6 åringer. Da høre hvordan dere tenker, tilrettelegger og skaper muligheter for barna for klatreaktiviteten i barnehagen. Uterommet kan være i barnehagens uterom innenfor gjerdet og nærområder og natur- eller der hvor barna drar sammen med barnehagen for å utforske og oppleve på turdager eksempelvis.

1. Hva legger du i klatring i barnehagen?
2. Hvordan ser miljøet ut der dere klatrer, beskriv miljøet dere klatrer?
3. Hvilke områder bruker dere til slike aktiviteter i deres barnehage?
4. Har du noen erfaringer med klatring, klatret du i din barndom?
5. Har du klatret mye da du var liten, klatret når du var stor?
6. Synes du det er viktig at barna får klatre, og hvorfor?
7. (Synes du det er viktig å klatre? Ja- fortell. Nei- fortell)
8. Hvorfor synes du det er viktig- følg opp.
9. Hvordan er det med de eldste i barnehagen?
10. Hvordan ser det ut i gruppen med 5 åringer, er det noen som klatrer mer eller mindre?

Gode miljø for klatring

11. Hvordan ser dere på mulighetene for barna til å klatre i utemiljøet?
12. Hvordan ser det ut når de klatrer i trær eller steiner?
13. (Er det bare apparater)
14. Bruker dere apparatene i barnehagen?
15. Er det noe ift. klatring i trær?

Rammefaktorer:

16. Ser dere noen muligheter med å gjennomføre klatring i barnehagen?

17. Ser dere noen begrensninger?
18. Blir klatring styrt eller også spontant og lek?
19. Får alle barna muligheter for å klatre? Hvordan tilrettelegger barnehagelæreren for at alle skal få klatre?
20. Har dere klatring i årsplanen? (barnehagens rolle)
21. Kompetanseløft:
22. Er det mulighet til å få økt kompetanse til dette for å jobbe med det i barnehagen?
23. Tar dere det opp på personalmøter med kompetanse rundt dette?

Trygge miljø og sikkerhet

24. Hvilken rolle tenker du at du har? Når du er med i klatring, hva er det du legger vekt på når dere klatrer?
25. Hvordan gjennomføres klatring i barnehagen, og hva er din rolle?
26. Hva tenker dere om sikkerhet i forbindelse med klatring?
27. Hvordan tenker dere om sikkerhet, hva blir viktig her da?
28. Ser dere noen muligheter med å gjennomføre klatring ift. personaltetthet?
29. Ser dere noen begrensninger?
30. Har sett litt på nettsiden at dere har noe om forsikring, hvordan tenker dere det påvirker for klatring?
31. Vil det øke eller begrense for klatring?
32. Hvordan opplever dere ungene når de klatrer, kroppslig?
Følelser uten om?
33. Hvordan utfordrer barnehagelæreren for at alle kan få teste sine grenser når det gjelder klatring?
34. Vil alle klatre i denne gruppen, er det noen som melder seg ut?
Skjer dette alle, eller er det noe som de kan velge?
35. Hvordan ser det ut i gruppen?
36. Voksenrollen?
37. Hvilken rolle tar du? Hvordan gjennomføres dette med ungene.
38. Kan du tolke hvordan dette oppleves med barna?

Tusen takk for ditt bidrag

Dette er kjempeviktig informasjon og bidrag for oppgaven, for å videreføre informasjonen og erfaring til klatring.