

Tåler du at jeg tør?

En kvalitativ undersøkelse av risikofylt lek i barnehagen

Åshild Vøllestad



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015

© Forfatter Åshild Vøllestad

År 2015

Tittel ”Tåler du at jeg tør?”

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Copycat, avd. Forskningsparken.

Sammendrag

Tema: Et økende sikkerhetsfokus i samfunnet generelt ser ut til å prege barns lek og lekearenaer. Fra flere hold ytres det bekymring knyttet til en utvikling der fysisk og risikofylt lek får stadig dårligere kår, og enkelte hevder at dersom muligheten for å møte utfordringer og stimulering gjennom lek begrenses i for stor grad, frarøves barn viktige erfaringer som antas å være av betydning for deres helhetlige utvikling. Denne oppgaven omhandler risikofylt lek i barnehagen, og jeg undersøker hvilke samspillmåter som viser seg hos de ansatte i barnehagen i interaksjon med et barnehagebarn som er engasjert i risikofylt lek.

Det er de voksne som har omsorg for barn som legger premisene for barns utfoldelse i risikofylt lek. Voksnes holdninger og tanker knyttet til risikosøking er en signifikant faktor som påvirker hvorvidt risikofylte aktiviteter støttes. Med utgangspunkt i en antagelse om at de voksnes bidrag i spillet er av betydning for den risikofylte leken har jeg undersøkt hvordan de voksnes væremåte i spillet med barn kan fremme eller hemme deltagelse i denne formen for lek. Med utgangspunkt i forskningsarbeidet besvarer jeg følgende problemstilling:

Hvilke samspillmåter viser seg hos de voksne når barnet engasjerer seg i risikofylt lek?

Metode/data: Jeg har gjennomført en kasstudie i en barnehage. Utvalget har bestått av ett barn, og alle de ansatte i barnehagen som er i kontakt med barnet i situasjoner der barnet driver med risikofylt lek. Datainnsamlingen har blitt utført ved bruk av kvalitativ observasjon. Datamaterialet er analysert tematisk, inspirert av Braun & Clarke (2006). De voksnes samspillmåter er fortolket i lys av anerkjennelseperspektivet med tilhørende sentrale begreper. slik det presenteres av Berit Bae.

Resultater: Observasjonene synes å avdekke forskjellige måter de voksne forholder seg til barnet på, og indikerer at ulike samspillmåter hos de voksne påvirker barnets deltagelse i risikofylt lek. Det fremkommer nyanser og variasjon i måten de voksne forholder seg til barnet på når det driver med risikofylt lek. De voksnes måte å møte barnet på i denne studien kan inndeles i to hovedkategorier (overordnede tema); samspillsformer som begrenser muligheten til å drive risikofylt lek, og samspillsformer som åpner for muligheten til å drive med risikofylt lek. De to hovedkategoriene kan videre deles inn i seks underordnede tema

som gjenspeiler de voksnes samspillsmåter over for barnet; advarsler og restriksjoner, å skifte perspektiv, deltagelse i leken, nærvær, rom for medvirkning og tilbaketrukket passiv.

Konklusjoner: Funnene i studien peker i retning av en overvekt av hendelser der de voksnes samspillsmåter bidrar til å fremme barnets mulighet for deltagelse i risikofylt lek. Det synes som de voksne i disse situasjonene møter barnet på måter som sammenfaller med en anerkjennende tilnærming, og at observasjonene samlet sett tegner et bilde av at de ansatte i barnehagen viser en sterk evne til å ta barnets perspektiv. Det fremkommer at barnet i en rekke situasjoner får mulighet til å bestemme hva og hvordan han skal leke, hvilket kan vitne om at barnets rett til å medvirke som subjekt tas på alvor. Videre viser observasjonene at de voksne evner å ta utgangspunkt i- og støtte det som synes å være en stor del av hans naturlige væremåte, ønsker og interesser. Samlet sett kan disse samspillsmåtene vurderes som et viktig bidrag i et barnehagemiljø der barns interesse for- og initiativ til risikofylt lek støttes.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en spennende og lærerik prosess, men tidvis også kronglete og utfordrende. Når den nå går mot slutten, og siste punktum er i ferd med å bli satt, er det flere mennesker jeg ønsker å takke for at denne oppgaven har blitt til.

Takk til barnehagen som tok i mot meg, alle de ansatte som lot seg observere og gutten som i flere dager lot meg iaktta hans lek- uten dere ville ikke datagrunnlaget som er selve utgangspunktet for avhandlingen foreligget.

Takk til min veileder Charlotte Egeland for din enorme tålmodighet, fleksibilitet og tilgjengelighet! Takk for at du har hatt troen på prosjektet, på min evne til å gjennomføre det, og ikke minst for at du har vært en enormt forståelsesfull motivator i perioder med motgang.

Takk til Karoline som med skarpt blikk har lest gjennom og kommentert, og for heiarop og hyggelige kaffepauser.

Takk til Steinar- min flotte mann, for utallige timer med korrekturlesning, undrende kommentarer og verdifulle refleksjoner fra ditt kloke hode. Du har vært en uvurderlig støtte for meg!

Til Karen og Peter, mine gode små; Takk for tålmodigheten! Husk å klatre høyt, dukke dypt, løpe fort, kjempe noen kamper og ta for dere av de spenningsfylte muligheter livet byr på.

Oslo 01.06.2015

Åshild Vøllestad

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| SAMMENDRAG | 3 |
| FORORD | 5 |
| 1 INTRODUKSJON | 8 |
| 1.1 BAKGRUNN, TEMA OG PROBLEMSTILLING | 8 |
| 1.2 BEGREPSAVKLARING OG AVGRENSING..... | 11 |
| 1.3 OPPGAVENS STRUKTUR..... | 11 |
| 2 TEORETISKE PERSPEKTIVER | 13 |
| 2.1 LEK..... | 13 |
| 2.2 RISIKOFYLT LEK | 13 |
| 2.2.1 <i>Individuelle variasjoner i behov og kompetanse</i> | 14 |
| 2.2.2 <i>Skrekkblandet fryd- drivkraften bak risikofylt lek</i> | 15 |
| 2.2.3 <i>Den risikofylte lekens lærings- og utviklingspotensiale</i> | 16 |
| 2.2.4 <i>Uteleken og uteområdets betydning for risikofylt lek</i> | 20 |
| 2.3 VOKSNES ENGASJEMENT OG INTERVENSJONER | 21 |
| 2.3.1 <i>Samspill</i> | 21 |
| 2.4 ANERKJENNELSE | 22 |
| 2.4.1 <i>Å tillate eller begrense</i> | 24 |
| 2.4.2 <i>Voksnes deltagelse i barns lek</i> | 27 |
| 3 METODE | 29 |
| 3.1 KVALITATIV FORSKNINGSTILNÆRMING | 29 |
| 3.2 FORSKNINGSDESIGN OG METODE..... | 29 |
| 3.3 OBSERVASJON | 30 |
| 3.4 UTVALGSKRITERIER OG UTVALG | 30 |
| 3.5 ETISKE BETRAKTNINGER | 33 |
| 3.5.1 <i>Unngå skade</i> | 34 |
| 3.5.2 <i>Konfidensialitet</i> | 34 |
| 3.6 METODOLOGISKE UTFORDRINGER OG BEGRENINGER | 35 |
| 3.6.1 <i>Validitet</i> | 35 |
| 3.6.2 <i>Reliabilitet</i> | 38 |
| 3.7 DATAANALYSE | 39 |
| 4 FUNN- BESKRIVELSE, TOLKNING OG DRØFTING I LYS AV TEORI | 43 |
| 4.1 BAKGRUNNSINFORMASJON | 43 |
| 4.1.1 <i>Beskrivelse av fokusbarnet</i> | 43 |
| 4.1.2 <i>Beskrivelse av barnehagens uteområde</i> | 44 |
| 4.2 KATEGORIER OG TEMA..... | 44 |
| 4.2.1 <i>Kategori 1: Samspillsmåter som virker negativt inn på barnets deltagelse i risikofylt lek.</i> 45 | |
| 4.2.2 <i>Kategori 2: Samspillsmåter som virker positivt på barnets deltagelse i risikofylt lek</i> | 48 |
| 4.2.3 <i>Samlet vurdering av kategoriene</i> | 64 |
| 5 IMPLIKASJONER FOR PRAKSIS | 68 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 5.1.1 | <i>Ikke så trygt som mulig, men så trygt som nødvendig</i> | 68 |
| 5.1.2 | <i>Flere lag med læring</i> | 69 |
| 5.1.3 | <i>Kontekstuelle forhold skaper "urolige" barn</i> | 70 |
| 5.1.4 | <i>Gutter sakker akterut</i> | 72 |
| 5.1.5 | <i>Spesialpedagogens bidrag</i> | 73 |
| 5.1.6 | <i>Kunnskap fører til nye spørsmål</i> | 75 |
| 6 | KONKLUSJONER | 77 |
| | LITTERATURLISTE | 79 |
| | VEDLEGG | 87 |

1 Introduksjon

1.1 Bakgrunn, tema og problemstilling

De siste årene har det vært debatt omkring minimeringen av risiko i samfunnet generelt, og i barns liv spesielt. I media blir barn gjerne omtalt i metaforer som *bomullsbarn* (Kvalsnes, 2009, Aftenposten 10. januar) som vokser i et *bomullsland* (Kvalsnes, 2011, Aftenposten 21. februar), og kronikkforfattere spekulerer i hvilken innvirkning denne ”polstrede” tilværelsen har for barns liv. Muligens er risikofylte aktiviteter noe voksne nostalgisk tenker på som typisk for sin egen barndom, men for farlige for barn som vokser opp i dag. Knight I Moyles (2010, s. 187, min oversettelse) gir en beskrivelse av sin barndom som flere sannsynligvis vil kunne vil kjenne seg igjen i:

”Vi mangler minst én generasjon barn som ble sendt ut en lørdagsmorgen slik jeg ble. ’Gå og lek’ sa min mor- og det gjorde vi, syklet milevis avgårde på syklene våre (...) ingen visste hvor vi hadde vært og hva vi hadde gjort, hvilket noen ganger var like bra. Vi lærte å gjøre oss selv trygge.”

I følge Sandseter (2013a) har man i vestlige samfunn de senere år vært vitne til et økende fokus på barns sikkerhet generelt, og denne risikodiskursen preger også barns lek og lekearenaer. Mediedebatten som knytter seg til et økende sikkerhetsfokus i forbindelse med risikofylt lek, og konsekvensene av denne, hviler i stor grad på teoretiske antakelser og fremstilles ofte med spissformuleringer. I senere tid har det imidlertid tilkommet en viss kunnskapsøkning omkring dette temaet gjennom empiriske studier. Sannsynligheten for at et barn skal dø i en ulykke er i dag en niendedel av hva den var i 1950- og 1960 årene (SSB, 2008). At langt færre barn dør eller skader seg alvorlig er utvilsomt en ønsket utvikling. Imidlertid er det grunn til å tro at dersom den fysiske leken får stadig trangere kår og barn i for stor grad frarøves muligheter til å utfolde seg i aktiviteter og lek som innebærer en viss risiko for skade, så frarøves de også viktige erfaringer som er av betydning for deres fungering senere i livet (Tovey, 2007). Å møte utfordringer og variert stimulans antas å være av betydning for barns utvikling, både fysisk og mentalt (Sandseter, 2012). Barns utfoldelse i risikofylt lek kan slik sies å være et klassisk eksempel på at gode hensikter står i konflikt; å ta vare på barnas helse og å gi barna tilfredsstillende utviklingsmuligheter. Stephenson (2003) hevder at mange voksne opplever konsekvensene av fysisk risiko som så skremmende at de ofte overskygger behovet for å tilby barn muligheter for stimulerende og utfordrende lek.

Tall fra Statistisk sentralbyrå (SSB, 2015) viser at 9 av 10 barn i alderen 1-5 år i dag går i barnehage, noe som fører med seg at barnehagen i økende grad får avgjørende betydning for barns opplevelser, læring og helhetlige utvikling. Den arenaen hvor de fleste barn tilbringer største delen av sin tid i våken tilstand gis slik mye av ansvaret for at barns utfoldelse gjennom risiko- og spenningssøking ivaretas på en god måte. I Barnehageloven (2005, § 2 Barnehagens innhold, 2. ledd) uttrykkes det at barnehagen skal gi mulighet for lek, livsutfoldelse, meningsfulle opplevelser og aktiviteter. Videre legges det i Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) vekt på at barnehagen skal stå for en omsorg som innebærer å gi barn utfordringer ved å forstå og gi oppmuntrende bekræftelse på barns sansemotoriske og kroppslige lek og inspirere alle barn til å søke fysiske utfordringer og prøve ut sine kroppslige muligheter. Det åpnes slik for at norske barnehager skal anerkjenne betydningen av utfordrende lek, og den viktige rollen denne leken har for barns opplevelser, erfaringer og generelle utvikling (Sandseter, 2013).

“Aurora (4) søker brytetrener og klatreinstruktør”

Overskriften er hentet fra en nyere stillingsannonse der en privat barnehageaktør søker etter barnehagelærer (Kanvas, 2015). Vel vitende om at dette ikke er den typiske overskriften i slike stillingsannonser, kan den likevel bidra til å illustrere den særstilling flere hevder at Norge er i når det kommer til å ønske å tilby barn mulighet for fysiske utfordringer og risikofylte aktiviteter. Flere poengterer at Norge, sammen med de øvrige skandinaviske landene, i mindre grad preges av begrensning og sikkerhetsfokus i barns lek sammenlignet med andre vestlige land, hvilket som nevnt også gjenspeiles i barnehagens føringsdokumenter. I følge Guldberg (2009) har man i her til lands hatt en særlig lidenskap for utendørslek og friluftsliv, og er derfor motvillige til å begrense barns muligheter til å bevege seg fritt ute. Hun hevder at det er grunn til å tro at det i vår kultur ligger en tro på at barn skal herdes, få noen skrammer og at de ut fra disse erfaringene trekker verdifull læring. Imidlertid viser en omfattende spørreundersøkelse utført av Sandseter, Sando, Pareliussen & Egset (2013) at styrere i norske barnehager opplever et økt press, blant annet fra foreldre og media, om større sikkerhetsfokus i barnehagen. Sistnevnte gir grunn til å tro at man fremover, også i Norge, må arbeide for at barns behov på dette området blir ivaretatt på en god måte.

Det er gjort relativt lite forskning på temaet risikofyllt lek, og det at denne leken synes å være viktig for flere områder i barns læring og utvikling, er argumenter for å utforske dette temaet

nærmere. Jeg ønsker å undersøke, og utvikle kunnskap om, vilkårene for risikofylt lek i barnehagen, med særlig vekt på barnehagepersonellens rolle. Dette vil bli gjort ved at jeg gjennom et kasstudie av ett barn ser nærmere på hvordan de voksne gjennom sine samspillsmåter forholder seg til barnet når det driver med risikofylt lek.

Besvarelsens tittel *Tåler du at jeg tør?* viser til de voksnes evne til å tåle barnets risikofylte lek og hvordan dette kommer til uttrykk gjennom deres handlinger, og på hvilken måte de gjennom sine samspillsmåter overfor barnet påvirker barnets lek.

Undersøkelsen tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvilke samspillsmåter viser seg hos de voksne når barnet engasjerer seg i risikofylt lek?

Forskningsspørsmål:

Hvordan regulerer og begrenser de voksne barnet i situasjoner som involverer risikofylt lek?

Hvordan bidrar og tilrettelegger de voksne i barnehagen til at barnet kan søke utfordringer gjennom risikofylt lek?

Formålet med forskningen og spesialpedagogisk relevans

Formålet med forskningen er økt forståelse for hvordan voksne påvirker barns mulighet for deltagelse i risikofylt lek gjennom å studere fenomenet i sitt naturlige miljø; utelek i barnehagen. Det tas utgangspunkt i at økt kunnskap kan føre til bevisstgjøring angående hva det for barnehagepersonell i praksis vil si å forholde seg til risikofylt lek på en måte som fremmer barns deltagelse i denne type lek. Dersom det i barnehagene finnes kunnskap om den betydningen risikofylt lek kan ha for barns helhetlige utvikling, samt bevisstgjøring knyttet til voksnes rolle kan dette bidra til å skape gode vilkår for risikofylt lek. I sin tur vil dette i lys av et forebyggingsperspektiv kunne ha betydelig spesialpedagogisk relevans; ved å gi barn verdifulle læringserfaringer gjennom lek kan man fremme motstandsdyktighet mot senere vansker.

1.2 Begrepsavklaring og avgrensning

Lek er et svært stort og komplekst felt, og det ligger utenfor rammene av denne oppgaven å redegjøre i detalj for fenomenet lek. I oppgavens teoridel gjøres det rede for aspekter knyttet til lek som vurderes å ha betydning for oppgavens problemstilling, men det vil bli foretatt avgrensninger som gjør at teorier rundt temaet vil bli noe forenklet fremstilt.

Når risikofylt lek her fremstilles som en egen lekekategori er dette en forenkling som er gjort av praktiske hensyn. Risikolek forekommer oftest sammen med lek fra andre kategorier, eksempelvis rollelek. Av den grunn blir det derfor noe kunstig å fremstille den som en type lek som forekommer i "ren" form.

I forbindelse med presentasjonen av hvordan risikofylt lek påvirker barns utvikling og læring, tas det ikke utgangspunkt i et formelt læringsbegrep, men et bredere læringsbegrep som omhandler sosial læring, og hva barnet lærer om seg selv og sine omgivelser.

Begrepet anerkjennelse springer ut fra en teori om dialektisk relasjonsforståelse slik den presenteres av blant annet Schibbye (2002). Grunnet begrensninger knyttet til besvarelsens lengde vil det ikke bli grundig gjort rede for dette teoretiske grunnlaget, men det presenteres kort som et grunnlag for forståelsen av anerkjennelsesbegrepet. Videre er Berit Baes forskning og arbeider omfattende, og det er ikke min intensjon å gi en helhetlig gjennomgang av dette i denne besvarelsen. Jeg ønsker imidlertid å benytte meg av noe av hennes begrepsapparat som et bakteppe for analysen.

1.3 Oppgavens struktur

1. Innledning: I dette kapittelet presenteres oppgavens aktualitet, formål, problemstilling forskningsspørsmål og avgrensning.

2. Teoretisk rammeverk: Her presenteres innledningsvis en kort gjennomgang av lek. Videre foretas en mer inngående presentasjon av teori og aktuell forskning knyttet til fenomenet risikofylt lek. I den forbindelse gjøres det rede for definisjoner og kategorier, individuelle forskjeller, hva som er drivkraften bak denne type lek, samt en oversikt over teoretiske antagelser og forskning knyttet til den risikofylte lekens betydning for barns læring og

utvikling. Videre presenteres faktorer som har innvirkning på barns utfoldelse i risikofylt lek med særlig fokus på voksnes engasjement og intervensjoner. I denne sammenheng redegjøres det for begrepet anerkjennelse og dets betydning for samspillet mellom voksne og barn i situasjoner som involverer risikofylt lek.

3. Metode: For å gi leseren best mulig innsikt i forskningsprosessen, og dermed også mulighet for å vurdere forskningsarbeidets kvalitet, redegjør jeg i dette kapittelet for metodiske valg inkludert tilnærming, datainnsamlingsmetode, forhold knyttet til undersøkelsens utvalg, samt etiske problemstillinger som har gjort seg gjeldende i forbindelse med prosjektet. I kapittelet drøftes også studiens metodologiske begrensninger med hensyn til resultatenes pålitelighet og gyldighet. Avslutningsvis presenteres fremgangsmåte for analyse og tolkning av data.

4. Funn: I kapittelet fremstilles forskningsfunnene som viser resultatene av mine observasjoner, og de temaene jeg anser betydningsfulle for å belyse oppgavens problemstilling. Funnene presenteres i form av kategorier som eksemplifiseres ved bruk av episodebeskrivelser fra observasjonsnotatene. Videre drøftes studiens funn opp mot tidligere forskning og teori med utgangspunkt i avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål.

5. Implikasjoner for praksis: I denne delen drøftes studiens funn i en større sammenheng der jeg søker å trekke linjer til det spesialpedagogiske feltet. En masteroppgave i spesialpedagogikk innen studieretningen psykososiale vansker skal ha et innhold som sammenfaller med fagets sentrale temaområder. Implikasjonskapittelet omhandler hvordan det i den risikofylte lekens lærings- og utviklingspotensial ligger muligheter for tidlig forebygging av senere vansker, hvilket i stor grad kan sies å være en sentral del av spesialpedagogisk virksomhet. Videre drøftes det hvordan resultatene fra studien kan ha relevans i en veiledningskontekst; dersom vi har kunnskap om hvilken voksenatferd som fremmer og hemmer barns utfoldelse i risikofylt lek vil man som spesialpedagogisk rådgiver være bedre rustet til å tilrettelegg for barn, samt veilede barnehageansatte i sitt arbeide på dette området. Avslutningsvis presenteres tanker rundt videre forskning.

7. Konklusjoner: I kapittelet gjengis problemstillingen og besvares med utgangspunkt i studiens funn og de teoretiske premissene som ligger til grunn for oppgaven.

2 Teoretiske perspektiver

Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for oppgavens teoretiske og empiriske referanseramme.

2.1 Lek

I 1984 skrev Eli Åm *"Den som er på jakt etter en endelig teoretisk definisjon av begrepet lek som fanger inn alle lekens aspekter og setter dem i system, leter trolig forgjeves"* (Åm, 1984, s. 11). Dette sitatet er fra en tid der leken var gjenstand for forholdsvis liten interesse i faglitteraturen, men utsagnet gjelder sannsynligvis fremdeles, til tross for at forskningsinteressen overfor fenomenet lek i dag er langt større. Lek er et stort, mangfoldig og komplekst fenomen, og flere forsøk har blitt gjort på å definere og kategorisere barns lek (Wolf, 2014). Når et forsøk på å formulere en definisjon har blitt gjort innebærer denne ofte at lek er indre motivert, og at aktiviteten i seg selv er viktigere enn målet med den (Pelligrini & Smith, 2005). Innenfor en slik beskrivelse vil det finnes flere ulike kategorier, avhengig av hva som er innholdet i leken. Til tross for at en samlet definisjon av lek og en fullstendig klargjøring av forskjellige lekekategorier har vist seg vanskelig å komme frem til, vil de fleste i følge Lillemyr (2004) kunne enes om at leken er en vesentlig del av barns tilværelse, som har stor betydning for barns fysiske og psykiske helse.

Risikotaking ser ut til å være en naturlig del av barns lek (Sandseter, 2013). I det følgende vil jeg gjøre rede for begrepet risikofylt lek, samt utdype sentrale aspekter knyttet til denne lekekategorien. Redegjørelsen vil også ta for seg hva som motiverer barn til å drive med denne type lek, og avslutningsvis hvordan risikofylt lek kan tenkes å påvirke barns læring og utvikling.

2.2 Risikofylt lek

Karoff (2014) omtaler det farefulle som en helt nødvendig del av barns lek, ved at det fungerer som lekens bensin, både når lekene igangsettes, men også for at leken skal fortsette å være tiltrekkende og interessant. Mange barn søker aktivt risikofylte former for lek, selv om, og ofte fordi, en følelse av frykt og spenning er nært forbundet med muligheten for å bli skadet (Stephenson, 2003). Risikofylt lek kan defineres som spennende og utfordrende lek som innebærer risiko for fysisk skade (Sandseter, 2007, Stephenson, 2003). Denne type lek

foregår i all hovedsak utendørs, og er en del av barns frie lek (Sandseter, 2007). Stephenson (2003) har identifisert flere elementer som gjør at en fysisk erfaring fremstår som risikabel; å prøve noe man ikke har prøvd før, følelsen av at noe er på grensen til å være utenfor ens kontroll (ofte på grunn av fart eller høyde), og å overkomme frykt. Sandseter (2007) har gjennom sin forskning funnet seks kategorier av risikofylt lek; leker med stor *høyde*, leker med stor *fart*, leker med *farlige redskaper*, leker med *farlige elementer*, leker som innebærer *kamp* og leker der barn kan *forsvinne/gå seg bort*. Jeg vil i det følgende i særlig grad utdype teori knyttet til leker som innebærer kamp, ettersom dette kan være en av de mer komplekse lekekategoriene å tolke for de voksne (Smith, 2005).

Sandseters kategori leker som innebærer *kamp* sammenfaller med begrepet *Rough and Tumble play*, og kan også omtales som vilter lek eller lekeslåssing. Denne type lek innebærer risiko fordi den involverer en fin balanse mellom lek og reell slåssing, og marginene er små med tanke på at barna kan komme til å skade seg (Sandseter, 2007). Balansen mellom lek og alvor kan imidlertid være utfordrende ettersom lekeslåssingen kan bli så kraftig at konflikt erstatter den potensielle leken. Innholdet i leken kan være å erte (fysisk sett), slå, sparke, holde fast, springe etter og skubbe. Smith (2005) beskriver flere kjennetegn som skiller lekeslåssing fra vanlig slåssing; lekeslåssing karakteriseres av *ansiktsuttrykk* (positiv affekt som viser seg gjennom et "leke-fjes", latter eller smil), *selvhandikapping* (at barnet gjør seg svakere enn det er), *tilbakeholding* (sparkene og knuff er ikke harde, eller uten kontakt overhodet), *rollereversering* (byter eksempelvis på å bli jaget), og *måten leken begynner og slutter på* (lekeslåssing starter med en invitasjon og ender med at barna fortsetter å leke sammen, men slåssing starter med en utfordring og ender ikke med videre lek).

2.2.1 Individuelle variasjoner i behov og kompetanse

Ikke alle barn har et like sterkt behov for deltakelse i risikofylt lek, og graden av behov for å søke risiko og spenning er et individuelt fenomen som antas å være nært knyttet til personlighetsstruktur og temperament (Little & Wyver, 2010, Sandseter, 2013). Barn har ulike forutsetninger for å mestre risikofylte aktiviteter, og det som er en lett utfordring for ett barn kan utgjøre en stor fare for et annet. Sandseter & Kenneair (2011) viser til forskning som har avdekket at en relativt liten andel barn står for en stor andel av skadene oppstått under lek, og at barn med eksternaliserte atferdsvansker tar større risiko og skader seg oftere. Selv om det finnes individuelle forskjeller i risiko- og spenningssøking hos barn, hevder Sandseter

(2013) at alle barn er på stadig søken etter å teste seg selv og sine omgivelser, med sin egen personlige terskel for hvor høy risiko de mestrer og synes er behagelig. På bakgrunn av dette kan man anta at risikofylt lek, til tross for ulik grad av behov hos hvert enkelt barn, kan vurderes som et universelt fenomen, og inngår som en del av barns normalutvikling (Sandseter & Kennair, 2011). Studier gir støtte for at det er kjønnsforskjeller mellom jenter og gutter når det kommer til spenningssøking, og at gutter søker mer spenning og risiko gjennom lek og handling enn det jenter gjør (Sandseter, 2010).

2.2.2 Skrekkblandet fryd- drivkraften bak risikofylt lek.

At barn naturlig søker seg mot aktiviteter som innebærer en viss grad av spenning og risiko, også når det finnes en reell fare for skade, indikerer at de positive effektene for barnet veier tyngre enn de mulige negative konsekvensene. I følge Kennair (2015) har barn en naturlig motivasjon for å skyve på grensene for hva de våger, samtidig som de modnes og blir mer kompetente. I Sandseter (2010) sin doktorgradsavhandling avdekket hun hvordan en ”skummelaktig” følelse av barna oppleves som noe som ”kiler i magen”, og barna beskriver følelsen som en kombinasjon av noe som er godt og samtidig ubehagelig. Funnene indikerer at det er opplevelsen av blandede emosjoner når barnet balanserer mellom opprømtet og frykt, uten at opplevelsen går over i ren frykt, som resulterer i en ønsket opplevelse av skrekkblandet fryd. Barnet belønnes med en følelse av velbehag når det balanserer mellom behagelige og ubehagelige emosjoner, og tvetydigheten i følelsene kan tolkes som den sentrale motivasjonen for å drive med denne type lek. Risikofylt lek innebærer slik en fin balansegang; dersom aktiveringen er for lite spennende fortsetter ikke barnet å drive med aktiviteten, dersom aktiviteten derimot er for skummel er ikke leken morsom lenger (Kennair, 2015).

Eksempler på at barn ønsker å oppnå den samme aktiveringen viser seg også når de forsøker å skape en opplevelse av frykt i situasjoner som ikke innehar et egentlig fare- element, men hvor frykten istedenfor oppstår som et resultat av barnas fantasi i leken. Dette fenomenet betegnes i følge Tovey (2007) som *feigned fear*, som er ekte frykt som oppstår i forbindelse med en konstruert fantasi. Denne type atferd kommer tydeligst til uttrykk i lekesituasjoner hvor barna ønsker å bli jaget og fanget.

Alvorlige skader i forbindelse med risikofylte aktiviteter i barnehagen er sjeldne (Sandseter et al., 2013), men som det har blitt beskrevet ligger det i denne lekeformens natur at *muligheten* for skade er noe av det som motiverer barna. Noen aktiviteter barn driver med involverer imidlertid en så høy grad av risiko at den kan betegnes som uakseptabel, og det er derfor på sin plass å foreta et skille mellom risikofylt og hasardiøs lek. (Eide- Midsand, 2015, s. 92) beskriver forskjellen slik; *"I risikofylt lek tar man sjansen på å feile; i hasardiøs lek tenker man ikke så mye over hva man gjør."* I dette ligger en forståelse av at barn i forbindelse med risikofylt lek foretar vågestykker basert på bevisste overveielser over hvorvidt det er mulig å gjennomføre eller ikke. Muligheten for å lykkes er tilstede, men man tar sjansen på at det også kan gå galt. Dersom aktiviteten er av mer hasardiøs karakter er risikomomentet mer uoverveid eller ligger utenfor barnets kontroll.

Sanderud & Gurholt (2014) fremhever begrepet nysgjerrig lek som et alternativ til begrepet risikofylt lek, med en begrunnelse av at Sandseter i for stor grad vektlegger risikoaspektet i forbindelse med utforskende lek. I denne kritikken ligger det en tanke om at det ikke er risiko og fysisk fare i seg selv barna søker, men det å vinne erfaring og innsikt i grunnleggende spørsmål om seg selv. Dette kan være spørsmål av mer filosofisk karakter; hvem er jeg, hva kan jeg klare, hva er det som omgir meg, og hvilken plass har jeg i tilværelsen og verden. Barna søker uforutsigbarhet, spenning og sitrende forventninger knyttet til å undersøke hva som skjer og hvorvidt de vil mestre de situasjonene som oppstår der hendelsesforløpet er åpent (Sanderud & Gurholt, 2014). Jeg tolker det slik at risiko ikke nødvendigvis utelukker nysgjerrighet, og at man snarere kan forholde seg til begrepet nysgjerrig lek som en komplementær forståelse av, heller enn et alternativ til, Sandseter (2007) sin beskrivelse av riskofylt lek som spennende og utfordrende lek som innebærer risiko for fysisk skade

2.2.3 Den risikofylte lekens lærings- og utviklingspotensiale

Risikofylt lek omtales i litteraturen som en egen lekekategori. Grunnlaget for en slik kategorisering av barns lek hviler i følge Storli & Moser (2014) på en antakelse om at barn lærer forskjellige egenskaper og ferdigheter gjennom deltakelse i ulike typer lek. Man kan anta at en slik inndeling, sett fra et barneperspektiv, er irrelevant. For barna er leken en naturlig væremåte, noe som er spennende og som gir mening (Lillemyr, 2004). Barna selv er ikke bevisst at de lærer eller utvikler seg gjennom lek. Det er først og fremst lekens egenverdi, i form av at den er lystdrevet, spennende og gøy, som driver barna i leken, og de fleste som

arbeider profesjonelt med barn vil i følge Lillemyr (2004) kunne enes om at denne egenverdien er svært viktig å ivareta. Det er imidlertid, fra et pedagogisk og spesialpedagogisk perspektiv, også viktig å ha kunnskap om lekens nytteverdi i form av dens lærings- og utviklingspotensial.

”*Risikolek er spennende- og sannsynligvis sunt*”. Slik formulerer Kennair (2015) seg når han i en oppsummerende kronikk omtaler noen antatte effekter av risikofylte aktiviteter. Ordet *sannsynligvis* kan tolkes i retning av at det er mye vi fremdeles ikke vet om denne type lek og hvordan den påvirker barn, i og med at det er gjort få empiriske studier om fenomenet. Forskningen er i ferd med å gi oss et stadig klarere bilde av hvor betydningsfull denne type lek er, men som ved all annen forskning, der området er forholdsvis lite utforsket, er det viktig å vise forsiktighet når man tolker resultatene. Hill & Bundy (2014) beskriver at det finnes en begrenset mengde forskning på effektene av risikofylt lek, men fremhever at det empiriske grunnlaget som foreligger antyder flere positive effekter. I det følgende gjennomgås sentrale aspekter knyttet til hvordan det å drive med risikofylt lek *kan* bidra til å påvirke barns utvikling, og til hva barn *kan* lære av å drive med denne type lek, både på det motoriske, sosiale, emosjonelle og intellektuelle området. Presentasjonen er ikke uttømmende, men gir en oversikt over noen av de mest sentrale funn og antagelser.

Å lære kroppen å takle utfordringer

Fysisk aktiv lek er en viktig del av barns motoriske utvikling, og det å få utfolde seg i kroppslig utfordrende aktiviteter er en måte barn øver opp og utvikler ulike motoriske ferdigheter og fysiske egenskaper som muskelstyrke, balanse og utholdenhet (Sandseter 2013). Barna leker seg på denne måten til kroppsbevissthet, en sterkere kropp, og utvikler bedre kontroll over kroppens muligheter og begrensninger. I dagens samfunn der stillesittende aktiviteter og inaktivitet er stadig mer dominerende, vil forhold som omfatter barnas fysiske utvikling og motoriske kompetanse muligens være den mest åpenbare positive langsiktige konsekvensen av at barn driver med risikofylt lek. I følge Moser (2013) vektlegger barnehagens føringsdokumenter, Barnehageloven (2005) og Kunnskapsdepartementets rammeplan for barnehagene (2011), i størst grad et slikt trenings- og helseperspektiv. Han påpeker imidlertid viktigheten av også å fokusere på den psykososiale betydning av å bruke kroppen, og slik erkjenne at fysisk aktiv lek omfatter mer enn utvikling av motoriske

ferdigheter og fysisk fostring. I det følgende presenteres sentrale læringsaspekter knyttet til risikofylt lek som strekker seg utover det å sikre barns motoriske utvikling.

Å tilegne seg sosiale ferdigheter- utvikling av sosial kompetanse.

Barn driver ofte med risikofylte aktiviteter sammen, noe som gir verdifulle erfaringer i sosiale ferdigheter, og igjen bidrar til en god sosial utvikling. Eksempelvis vil barn gjennom felleskap rundt utfordrende aktiviteter lære viktige prinsipper for samarbeid (Sandseter, 2013a). I særlig grad vil risikofylt lek som innebærer kamp og slåssing representere en viktig arena for en slik utvikling av sosiale ferdigheter. Denne kategorien av risikolek antas å ha en heldig innvirkning på barns aggresjonsregulering. Spesielt har dette vist seg å gjelde for gutters naturlige utvikling (Eide- Midtsand, 2015).

Å regulere følelser

Sandseter & Kennair (2011) fremsetter noen teoretiske antagelser knyttet til om det muligens er slik at barn lærer noe viktig emosjonelt av risikolek, og om tilbøyeligheten til å oppsøke denne type aktivisering bidrar til at barnet lærer seg emosjonsregulering, mestring av vanskelige situasjoner og til avlæring av fobier. Gjennom erfaring med det barna i utgangspunktet er redd for kan det utvikles en psykologisk robusthet og et emosjonelt velvære gjennom å lære seg å være mindre engstelige og angstfulle. Erfaring med menneskers medfødte frykter og fobier som frykt for høyder, frykt for vann og frykt for separasjon, gjennom klatring, lek i nærheten av vann og mulighet for vandre avgårde for seg selv, kan slik tenkes å ha en anti- fobisk effekt gjennom eksponering, nye erfaringer og mestringsopplevelser. I motsatt fall vil barna, dersom de i for stor grad forhindres i å utfolde seg i slik lek, kunne utvikle mer kroniske angster og fobier. Eide- Midtsand (2015) argumenterer på samme måte for at barndommens mange blåmerker og skrubbsår gir de erfaringene stresssystemet vårt trenger, og at barn gjennom små doser med stress gjennom lekerfaringer som involverer mulighet for ubehag får en større motstandsdyktighet i møte med utfordringer senere i livet.

Risikomestring

Risikotaking er en del av livet generelt, og det å være i stand til å håndtere ulike former for risiko er en ferdighet som sikrer overlevelse (Tovey, 2007). Risikomestring er nært forbundet med risikopersepsjon; hvordan man oppfatter og vurderer risiko (Sandseter, 2013 a). I følge

Tovey (2007) er dette en ferdighet som må læres. Gjennom erfaring med risikosituasjoner vil barna kunne få en mer realistisk oppfattelse av den reelle risikoen i forskjellige situasjoner, og ut fra dette være bedre rustet til å velge hensiktsmessige reaksjoner og handlinger for å mestre risikoen (Sandseter, 2013). Konkrete erfaringer med å lykkes eller mislykkes er, som på de fleste andre områder, en mer effektiv måte å lære på enn å bli forklart av andre med ord og formaninger (Eide- Midsand, 2015). Det antas at barn gjennom flere erfaringer med risikofyllt lek lærer å vurdere risikosituasjoner, og på denne måten utvikler et sunt forhold til risiko som vil kunne bidra til en bedre evne til å vurdere farlige situasjoner også senere i livet. Little & Wyver (2008) hevder at det i særlig grad er førskoleårene som er avgjørende for slik implementering og læring av strategier som styrker barns bevissthet om konsekvensene av deres handlinger.

Å utvikle en forståelse av seg selv som kompetent

Smith (1998) argumenterer for at for små barn er risikotaking på det fysiske området et godt utgangspunkt for å tørre å ta risiko også på andre områder, inkludert det intellektuelle. Stephenson (2003) antar i tråd med dette at det er en potensiell positiv link mellom barns risikoatferd og utvikling av positiv disposisjon for senere læring. I dette ligger det en tro på at mestrings erfaringer gjennom risikofyllt lek i førskolealder kan være en av mange betydningsfulle faktorer som gir gode forutsetninger for å møte mer formelle læringssituasjoner i skolealder.

Mestringsbegrepet brukes i forbindelse med flere psykologiske og pedagogiske teorier. Bandura (1997) sitt begrep *self- efficacy* er fruktbart i denne sammenhengen. Self- efficacy omhandler hvordan våre forventninger om å mestre noe påvirker oss. Det handler ikke om å føle seg bra, men troen på at man er god til bestemte oppgaver. En persons self-efficacy baserer seg på tidligere erfaring, på et slikt vis at erfaringer med å ha kommet seg gjennom tidligere situasjoner med positivt utfall vil styrke troen på at man kan klare komme seg gjennom andre tilsvarende situasjoner senere i livet.

Videre er mestringsopplevelsen vesentlig for utviklingen av et positivt selvbylde og utviklingen av mestringsmotivasjon, og det å mestre noe gjennom leken antas å være av sentral betydning for barnets identitetsutvikling (Skogen, 2000). En sterk mestringsstro og holdning til seg selv som forteller at dette kan jeg klare, kan bidra til at utfordringer blir noe

man møter heller enn frykter. Dette kan vurderes til å utgjøre viktig del av et barns utrustning for å klare seg gjennom senere lærings situasjoner.

2.2.4 Uteleken og uteområdets betydning for risikofyllt lek

Den risikofylte leken er i følge Sandseter (2007) hovedsakelig en del av barns frie lek ute. Utetiden i norske barnehager kan betegnes som svært høy, og en undersøkelse utført av Moser & Martinsen (2010) viser at 70% av barnehagetiden sommerstid og 30 % av barnehagetiden vinterstid tilbringes ute. Uteområdet tilbyr et unikt miljø som er kvalitativt forskjellig fra miljøet innendørs (Tovey, 2007). Stephenson (2002) hevder at innemiljøet er et område hvor de voksne har kontroll, mens utendørs blir sett på som barnas domene med mindre regulering, og der barna i større grad kan unnsnippe de voksnes blikk. Utemiljøet gir av den grunn i større grad enn innemiljøet mulighet for skumle opplevelser som passer til beskrivelsen av risikolek.

I st.meld. 24 Fremtidens barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2013; kap.10) stilles det krav om at uteområder utformes på en slik måte at de fremmer lek, læring og omsorg samtidig som de tar hensyn til barns behov for utfordringer. Fjørtoft (2001) benytter seg av konseptet affordances (Gibson & Walker, 1984 ref. i Fjørtoft, 2001) i sin omtalelse av hvilke muligheter miljøet tilbyr barnet, og påpeker at det er en sterk relasjon mellom uteområdets struktur og barnas lek. Affordances kan omsettes til oppfordringskarakter, og beskrives som kvaliteter ved objekter eller ved omgivelser som oppfordrer til og muliggjør en handling. Hvilke signaler og oppfordring til utforskning og risikolek de synlige fysiske omgivelsene, rom og materiell gir vil slik variere. Eksempelvis gir trær muligheter for klatring, åpne områder mulighet for løping og sykling og aktiviteter med høy fart.

Som nevnt byr utemiljøet på større grad av frihet. Det er imidlertid slik at andre faktorer, i tillegg til det fysiske miljøet i seg selv, har innvirkning på barnas utfoldelse i uteleken. Kyttä (2004) hevder at begrensninger og tilrettelegging fra voksne også er en svært viktig del av de affordances barna kan muliggjøre seg av i et lekemiljø. Utfra dette kan man si at et miljø der det finnes trær å klatre i, elementer som kan balanseres på og områder som inviterer til løping og slåssing, ikke nødvendigvis muliggjør deltakelse i risikofyllt lek, men avhenger av de voksnes evne til å aktualisere miljøets muligheter. Det sosiale aspektet gjennom de

interaksjoner barnet har med andre, er slik av vesentlig betydning. I det følgende vil jeg ta for meg hvordan voksnes holdninger og atferd påvirker spennings- og risikofylt lek.

2.3 Voksnes engasjement og intervensjoner

Barnehagens styringsdokumenter, som Rammeplanen (2011) og Barnehageloven (2005), gir føringer for voksnes væremåte i barnehagen. De føringene som fremkommer i rammeplan og lovverk vitner om liberale holdninger til at barn skal få møte utfordringer også på det området som involverer fysisk aktivitet. I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) ligger det en forståelse av at utfordrende kroppslig lek er viktig for barn, og for at barnehagen skal legge til rette for denne type lek innenfor relativt trygge rammer (Sandseter, 2013). Det understrekes der at barnehagen gjennom arbeid med kropp, bevegelse og helse skal bidra til at barna skaffer seg gode erfaringer med varierte og allsidige bevegelser og utfordringer. For å nå dette målet må personalet forstå og gi oppmuntrende bekreftelse på barnas sansemotoriske og kroppslige lek, og inspirere alle barn til å søke fysiske utfordringer og prøve ut sine kroppslige muligheter. Videre understrekes betydningen av å følge opp barnas lekeinitiativ, og tilby lek og samspill der barna er fysisk aktive og opplever glede gjennom mestring og fellesskap.

I følge Tovey (2007) er ikke den frie leken fri for restriksjoner eller voksnes involvering og påvirkning. Holdninger forteller noe om det kunnskapssyn og den væremåte som de voksne legger til grunn for sitt arbeid og virker inn på de metodene som brukes (Skogen, 2000). Wolf (2014) omtaler de voksnes syn på lek som en del av et pedagogisk indre grunnsyn, et ”indre kompass”, som både bevisst og ubevisst leder de voksnes oppmerksomhet og valg i bestemte retninger. Hvilket syn på, -og forståelse for leken voksne har påvirker deres fokus, oppfatning, holdning og handling overfor barns lek generelt, men kan tenkes å ha en særlig innvirkning på spennings- og risikofylt lek.

2.3.1 Samspill

Utviklingspsykologisk teori og empiri vektlegger at barns utvikling foregår i gjensidige samspill, via relasjoner (Solheim, 2013). Relasjonene utvikles og endres over tid og kvaliteten på relasjonene vil i følge påvirkes av karakteristika ved barnet, den voksne og omgivelsene Sameroff (2010).

Når barn inngår i samspill med voksne er det i følge Solheim (2013) ikke en likeverdig relasjon, men en relasjon preget av ulikhet i erfaring, kompetanse og mestring, hvilket innebærer at de voksne har et annet ansvar enn barnet for hvilken kvalitet samspillet skal ha. Hun hevder at barn kan betegnes som kompetente og medskapende, men ikke medansvarlige og uttrykker dette slik ”*i samspillet mellom barn og voksne er samspilletets kvalitet og dets konsekvenser for barnets opplevelse av seg selv og andre utelukkende den voksnes ansvar*” (Solheim, 2013, s 117).

Slik det her har blitt beskrevet påvirker barnet selv i betydelig grad relasjonene det inngår i, og en fullstendig forståelse av samspill kan ikke ses uavhengig av dette. I tråd med oppgavens problemstilling vil det imidlertid denne sammenheng i størst grad rettes fokus mot de voksnes rolle og atferd i samspillet. I følgende avsnitt foretas en redegjørelse av begrepet anerkjennelse, som kan tenkes å være et fruktbart begrep for å en dypere forståelse av betydningen av den voksnes væremåte i samspillet mellom barn og voksne. Dette teoretiske rammeverket vil være anvendelig i en generell forståelse av samspill mellom voksne og barn og i forhold til alle former for lek, men vil her bli knyttet opp mot temaet for denne oppgaven, og derfor relateres til risikofylt lek spesielt.

2.4 Anerkjennelse.

Anerkjennelsesbegrepet er hentet fra dialektisk relasjonsforståelse (Schibbye, 2002), og handler om å se sammenhenger, og hvordan vi påvirker hverandre gjensidig i relasjoner. I forbindelse med en presentasjon av begrepet i en barnehagekontekst er det vanskelig å komme utenom Berit Bae, som er blant dem som har viet størst oppmerksomhet til anerkjennelseperspektivet, og brakt det inn i norsk barnehagepedagogikk. I følge Bae (2009) dreier ikke anerkjennelse seg om en teknikk, men er snarere en del av en filosofi som springer ut av et bestemt menneskesyn om *gjensidig likeverd*, hvor andre møtes som likeverdige subjekter med rett til å være eksperter på sin egen opplevelsesverden. En anerkjennende væremåte ikke forenelig med instrumentelle eller strategiske væremåter, og kan derfor ikke reduseres til en metode eller kommunikasjonsteknikk, men må sees som er prosessuelt fenomen som kommer til uttrykk gjennom sentrale samspillsmåter (Bae, 1996, 2009). Disse samspillsmåtene innbefatter blant annet forståelse, innlevelse, bekreftelse og selvrefleksjon (Bae, 1996). Det å møte anerkjennelse gjør i følge Bae (2009) at individer kan få tillit til sine egne tanker og opplevelser og dermed få styrket selvfølelse.

Begrepet anerkjennelse må sees i sammenheng med begrepene selvrefleksivitet og selvavgrensning, som begge peker mot at vi må ha evne til å ta andres perspektiv opp i oss selv, samt kunne skille mellom hva som foregår i vårt eget og i andres selv. Schibbye (2002) beskriver selvrefleksivitet som en spesifikt menneskelig egenskap som blant annet involverer å kunne forholde seg til seg selv, å kunne være sitt eget objekt og å kunne ”observere” seg selv. Begrepet selvavgrensning viser til individets evne til å skille egne følelser, meninger, tanker, synspunkter, oppfatninger og vurderinger fra andres (Schibbye, 2002). Et slikt bevisstgjøringsarbeid omkring egne tanker og følelser er i følge Bae (2009) en forutsetning for å kunne møte noen med anerkjennelse.

Å møte barn som subjekt

En anerkjennende tilnærming kan ses som en del av det mer større prosjekt knyttet til å møte barn som subjekt (Bae, 2014). De siste tiårene har det, både utfra forskning og internasjonale konvensjoner, kommet frem et nytt bilde av barn der de ikke lenger ses primært som objekter som skal formes og oppdras, men som medmennesker og medborgere. Barnehageloven (2005, § 3) slår fast at barn skal ha rett til medvirkning, blant annet gjennom å bestemme og påvirke sin egen hverdag i barnehagen. Videre skal de støttes og inspireres i sine erfarings-, opplevelsels- og læringsprosesser ved at voksne tar utgangspunkt i barns naturlige væremåte ønsker og interesser. Bae (2009) hevder at rommet for barnehagebarns medvirkning og innflytelse varierer avhengig av voksnes samspillsmåter. I tråd med dette antar Kibsgaard & Sandseter (2013) at barns medvirkning i barnehagen i stor grad handler om pedagogens innstilling og evne til å se barns intensjoner ut fra deres perspektiv.

Trange og romslige samspillsmønstre

Bae (2009) beskriver kvalitative kjennetegn ved interaksjonsmønstre gjennom begrepene romlige og trange mønstre for interaksjon, som gir varierende rom for selvopplevelse, tillit til egne erfaringer og mulighet for barnets deltagelse og medvirkning. De romslige mønstrene refererer til samspill som gir rom for barn til å uttrykke seg og bli møtt utfra egne forutsetninger. Mønstrer kjennetegnes av fokusert oppmerksomhet, toleranse, mottakelighet, og velvillig fortolkning fra den voksne. Videre er et sentralt kjennetegn bevegelighet og skifte av posisjon på en måte som gjør at den voksne og barnet ikke er låst i bestemte roller. Som en kontrast til de romslige mønstrene preges de trange mønstrene av opplevelsesmessig fjernhet, at de er usynkronisert, av vurdering, av ros og ensidighet i rollefordelingen. En stor del av

Baes forskning er knyttet til studier av anerkjennende væremåter og samspillsmønstre i dialogprosesser. Jeg forstår det imidlertid slik at disse begrepene også kan relateres til samspill generelt, og ikke utelukkende brukes i forbindelse med samspill som involverer dialoger mellom voksne og barn.

Synet på barn som medmennesker som skal bli møtt med anerkjennelse vil kunne gjelde som et ideal for alle aktiviteter- og møter mellom voksen og barn i barnehagen. Det er imidlertid en kjensgjerning at ikke alle samspillserfaringer bidrar like konstruktivt til at barn får mulighet til å medvirke som subjekter (Bae, 2009), noe inndelingen i romslige- og trange samspillsmønstre bidrar til å belyse. I det følgende presenteres ulike aspekter knyttet til kvaliteter ved samspill mellom voksne og barn i forbindelse med risikofyllt lek. I tilknytning til dette vil jeg gå dypere inn i noen perspektiver som vurderes relevante for oppgavens problemstilling, og vektlegger i særlig grad forhold knyttet til å tillate og begrense barns lek, samt voksnes avstand til- eller deltagelse i leken.

2.4.1 Å tillate eller begrense.

Little, Wyver & Gibson (2011) hevder at holdninger og tanker knyttet til risikosøking er en signifikant faktor som påvirker hvorvidt risikofylte aktiviteter støttes. Det er ikke barnas egen risikopersepsjon alene som er avgjørende for hvor stor risiko de søker i leken, men at de voksne gjennom sine risikovurderinger, og hva de selv anser som farlig, legger premissene for barns utfoldelse i risikofyllt lek (Sandseter, 2013). Funn fra kvalitative studier, utført blant annet av Sandseter (2012), hvor barnehageansatte intervjues om sine meninger og refleksjoner knyttet til risikofylte aktiviteter, viser at de ansatte har positive holdninger til risikolek, og mener at denne type lek bør tillates da den er av stor betydning for barnas utvikling. Selv om de voksne beskriver sin toleranse for risiko som lavere enn det som var tilfellet for barna ønsker de ikke å forhindre eller begrense lekeatferd som innebærer en viss risiko for at barna kan komme til å skade seg. Til tross for denne enkelte studiens klare begrensninger når det kommer til generaliserbarhet, indikerer funnene likevel positive holdninger og atferd knyttet til barn og risikoutøvelse.

Det finnes i følge Kennair (2015) argumenter for at overregulering av hva som er tillatt gjør leken farligere enn den trenger å være. Det antas at dersom man som voksen i for stort omfang forsøker å regulere barnas lek, blant annet gjennom forsiktighetsregler, vil barna som

regel forsøke å utvikle nye måter og strategier for å oppnå den følelsen som risikofylt lek gir dem. Sandseter & Kennair (2011) sin forskning viser at uavhengig av hvor trygt barnas utemiljø er, vil barnas behov for spenning gjøre at de benytter seg av utstyret på en farlig måte. På denne måten vil barn som ikke opplever tilfredsstillende utfordringer i miljøet forsøke å redusere kjedsomhet ved å gjøre leken mer spennende, og den risikoen barna da utsetter seg for blir større enn det den ville vært i utgangspunktet. Med henblikk på Eide-Midsand (2015) sin tidligere nevnte beskrivelse beveger leken seg da fra å være risikofylt til å bli hasardiøs.

I samspillet mellom voksne og barn som driver med risikofylt lek kan voksnes holdninger og handlinger deles inn i en tolerant og en restriktiv tilnærming (Little et al, 2011); enten så tillater de voksne denne type lek eller så gjør de det ikke. Innenfor- og mellom disse kategoriene må man anta å kunne finne store variasjoner i voksnes atferd og samspillsmåter. Johannson (2003) har studert voksnes samspillstil, og grupperer med utgangspunkt i sin forskning de voksnes væremåte overfor barn. Avhengig av om de tar hensyn til barnets perspektiv eller ikke, deler hun samspillstil inn i tre kategorier; barn som medmenneske, voksne vet bedre og barns intensjoner er irrasjonelle. Førstnevnte viser til at man lar barnets perspektiv komme til uttrykk og følger barnets initiativ. I den neste kategorien blir barnets beste definert ut fra de voksnes perspektiv, og det fokuseres blant annet på at barn må lære seg å følge regler. I den tredje kategorien anses barnets intensjoner som meningsløse eller fortolkes som at de først og fremst handler om å utfordre voksne.

Grensesetting

Å møte barns initiativ til- og interesse for lek innebærer ikke nødvendigvis at man som voksen alltid har mulighet for eller bør tilpasse seg det, og flere former for barns lek nødvendiggjør markering av grenser. En viktig del av barnehagepersonellens rolle er å gi veiledning til barn. Enkelte former for risikofylt lek vil være nødvendig å regulere, eksempelvis fordi den voksne vurderer den til å være for farlig for barnet selv eller for andre barn som oppholder seg i nærheten. Dersom den riskofylte leken er av hasardiøs karakter, ved at risikomomentet er uoverveid eller utenfor barnets kontroll slik det tidligere har blitt beskrevet av Eide- Midsand (2015), må voksne gripe inn i og korrigere barnas atferd. Det vil imidlertid også i forbindelse med grensesettingsinteraksjonene være store variasjoner i hvordan voksnes samspillsmåter virker inn. I følge Bae (2009) innebærer det å møte barn på

en bekreftende måte at den voksne viser evne til å kunne skifte perspektiv og bevegelse i rollefordelingen, og fremholder dette som en sentral del av en anerkjennende tilnærming, og som en del av et romslig samspillmønster. Dette omhandler at den voksne ikke automatisk tar sitt eget perspektiv for gitt i møte med barn. Dersom dette relateres til Johannsons (2003) forskning på voksnes samspillsstil som har blitt presentert ovenfor innebærer perspektivskifte og endring i rollefordeling å bevege seg fra kategorien ”voksne vet bedre” der troen på at den voksne vet best, til å behandle barnet mer i tråd med kategorien ”barn som medmennesker”. Situasjoner som innebærer at den voksne skifter perspektiv kan man være vitne til dersom den voksne har vært for brå eller absolutt i en grensesettingsinteraksjon, og viser evne til ”å hente seg inn igjen” (Bae, 2009).

I situasjoner der personalet i barnehagen forsøker å styre barnas lek er det i følge Tullgren (2004) viktig at de spør seg hva som er formålet med styringen av leken, og hevder at voksnes intervensjoner ofte utgjør en mer eller mindre ubevisst styring mot et ønskelig eller moderat lekeideal. Dette kan tenkes å vise seg i mange ulike lekesituasjoner. I det følgende beskrives det hvordan voksnes normer kommer til uttrykk i forbindelse med lek som er bråkete og voldsom, en form for lek som tidligere har blitt omtalt som lekeslåssing eller rough- and- tumble play, og som er en av Sandseters (2013) kategorier for risikofylt lek, men vil sannsynligvis også vil være gjeldende for andre kategorier av risikofylte aktiviteter som kan oppleves ville og voldsomme.

Å tåle det ville og voldsomme

Dimensjonene orden og kaos kan forstås som ytterpunkter i leken (Storli, 2013). Voksne går i slike tilfeller ut fra normen at barn leker, at det de leker er ”bra”, hvilket vil si utviklende, lærerikt og nyttig-, og at de leker rolig og harmonisk uten konflikter, makt eller vold. Öhman (2014) hevder at dette langt på vei er holdninger som påvirker de voksnes intervensjoner. Rasmussen (1996) beskriver kaoselementet i viltre lek av lystbetont forvirring, fryd, tankeløshet, dumdristighet, hurtige kroppsbevegelser, maktutøvelse og voldsomhet. At denne leken medfører mye uhemmet bevegelse og innebærer høy stemmebruk, kamp, aggresjon og risiko, gjør at de voksne finner vanskeligere å gjenkjenne seg i, og forstå den viltre leken. Rasmussen (1996) hevder at man innenfor lekeforskningen har vært lite opptatt av bevegelseslek, og mener at dette skyldes at de voksne opplever bråkeleker, vestibulære leker og risikoleker som kaotiske og forstyrrende. Dette kommer også frem hos Eide- Midsand

(2009) som poengterer at boltrek ofte blir forbundet med aggresjon og negative følelser, og derfor ofte blir begrenset eller forbudt av personalet i barnehagen. Denne formen for lek kan slik beskrives som et kulturkræs mellom barne- og voksenkulturen, ved at de voksne har vanskelig for å akseptere de ”mørkere” sidene av barns lek.

Dersom man ser voksnes væremåte overfor barn i lys av en anerkjennende tilnærming vil det være av stor betydning å ta på alvor enkelte barns sterke behov for å drive med risikofyllt lek, og å gi barna en opplevelse av at deres lek er verdifull og ønsket. Det motsatte av å ha en anerkjennende væremåte overfor barns lek, og kvaliteter som begrenser barns deltagelse, vil man være vitne til dersom de voksne, slik det her har blitt beskrevet, avskriver leken som kaotisk, bråkete, farlig og uønsket, og regulerer innholdet og styrer barns lek utfra voksnes normer. Reguleringer, regler og forbud mot å drive med enkelte former for lek kan i følge Bae (2012) skape trange interaksjonsmønstre i samspillet mellom voksne og barn.

2.4.2 Voksnes deltagelse i barns lek

Lekeforskeren Eli Åm (1984) diskuterte for flere tiår tilbake hvorvidt de voksne i barnehagen bør delta i barns lek, og på hvilke premisser dette bør skje. Hun understreket i den forbindelse at diskusjonen rundt dette temaet er komplisert. I dag, tretti år etter, synes det fremdeles å være et stridstema innenfor lekeforskningen hvorvidt de voksne skal være nærværende og deltagende i barns lek eller la barna leke mest mulig i fred og uten innblanding fra voksne. Spørsmålet man bør stille seg i denne sammenhengen er i følge Öhman (2014) imidlertid ikke *om* de voksne skal være nærværende i barns lek eller ikke, men *hvordan* de er det.

Pramling Samuelsson & Johansson (2009) drøfter på bakgrunn av sine studier ulike grunner til at barn involverer voksne inn i sin lek. En av grunnene de fremhever er at barna ønsker å bli anerkjent som et kompetent individ, og at de ønsker at de voksne skal ta del i leken og slik anerkjenne barna som gode lekepartnere. Ikke sjelden hører man barn i lek roper ”se på meg!”, hvilket direkte kan tolkes som et uttrykk for et ønske om å bli sett; at den voksen skal se hva barnet klarer og se hvem det er. Dersom de voksne møter barns lek med likegyldighet ved å ikke gi barnet oppmerksomhet og vise interesse for det som foregår i leken, signaliserer de samtidig at barnas interesser og behov ikke er viktige (Bae, 2014).

Kvellido (2013) hevder utfra et mer praktisk synspunkt at det er behov for at den voksne er tilstede og veileder når barnet driver med risikofyllt lek i barnehagen, ettersom de voksnes

tilstedeværelse gir mulighet for å kartlegge det enkelte barns forutsetninger; hva de mestrer og hva de kan ha behov for hjelp til. Dette er særlig viktig for de barna som driver med risikoaktiviteter som er utenfor deres mestringsområde, og derfor trenger hjelp fra voksne til å vurdere og håndtere risiko. Eide- Midsand (2015) har gjennom sine observasjoner av lekeslåssing sett at den voksne som aktiv deltager i barnas lek får et godt utgangspunkt for å påvirke atferden til barna mens de leker, i situasjoner der grensesetting av barnas lek synes nødvendig. Han understreker imidlertid faren med å bli for aktiv, å forme leken etter sine egne behov og slik bli blind for hva barnet har behov for å uttrykke og bruke leken til.

En noe mindre aktiv deltagende tilstedeværelse i barns lek enn den Eide- Midsand (2015) beskriver finner man i Øhman (2014) sin bruk av begrepet *engasjert nærvær*. En slik tilnærming krever ikke nødvendigvis at de voksne leker med barna, men at de er dypt engasjert i å observere barna og leken. En slik tilnærming gir mulighet for å se barnas kompetanse i den aktuelle leken, og å bidra med informasjon om barnas utviklingsnivå, deres interesser, evne til å tåle lek (Kvillo, 2013). Storli (2013) hevder at voksenkontakt i leken skaper trygghet og mener at de voksne danner et bakteppe for barns lek når de er tilstede både fysisk og psykisk. Det ligger her en antagelse om at barna er fullt ut i stand til å leke selv, men at personalet må være oppmerksomt tilstede. En slik *nærværspraksis* som her har blitt beskrevet synes i stor grad å sammenfalle med en anerkjennende tilnærming ettersom den viser til en interesse og et engasjement rettet mot barns initiativ og lekeaktiviteter.

Det er et sentralt poeng at det ikke finnes noen fasitsvar eller ideell oppskrift på hvordan man som voksen skal gå frem for å skape gode samspillserfaringer. Alle barn og voksne er forskjellige, og hva som skaper forutsetninger for utfoldelse i risikofylt lek vil naturligvis variere. Oppsummert kan man likevel si at ut fra et anerkjennelsesperspektiv vil den voksnes evne til selvrefleksivitet i form av å kartlegge egne tanker og følelser i møte med barna, den voksnes evne til å skifte perspektiv og være fleksibel i rollefordeling, å tilpasse seg barnas perspektiv ved å uttrykke engasjement overfor barnas lek gjennom nærhet og deltagelse, synes nyttig i et barnehagemiljø der barnets interesse for- og initiativ til risikolek støttes.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for valg av forskningsdesign og metode, forhold ved utvalget, etiske problemstillinger og analysetilnærming.

3.1 Kvalitativ forskningstilnærming

For å besvare oppgavens problemstilling har jeg valgt å benytte meg av en kvalitativ forskningstilnærming, som gir mulighet for det Dalen (2011) betegner som å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. I følge Kvale (1997) støtter den kvalitative forskningstradisjonen seg til teorier fra postmodernisme og sosialkonstruksjonisme, der forskeren ansees som en aktiv deltaker i en kunnskapsutvikling som aldri kan bli fullstendig, og handler mer om nye spørsmål enn om universelle sannheter. Kvantitative metoder har sin styrke i å tallfeste eksempelvis utbredelse og forekomst av et fenomen. En slik tallfesting er ikke hensikten med dette prosjektet, derimot ønsker jeg å karakterisere et fenomen på en nyansert måte. Bae (2005) beskriver kvalitative undersøkelser med en beskrivende og eksplorerende metodologi, som undersøkelser som har til intensjon å oppdage nye sammenhenger, skape nye begreper og legge et empirisk grunnlag for utvikling av mer presise antagelser. Den kvalitative tilnærmingen gir mulighet for å undersøke fenomenet risikofyllt lek i dybden, samt mulighet til å kunne beskrive heller enn forklare fenomenet, hvilket er i tråd med undersøkelsens formål.

3.2 Forskningsdesign og metode

En kasusstudie kan defineres som en empirisk dybdeundersøkelse av et fenomen, og brukes i situasjoner hvor man ønsker dybdekunnskap om et fenomen i sine naturlige omgivelser (Gall, Gall & Borg, 2007). Det er ikke et mål at resultatet skal generaliseres til en større populasjon, men at undersøkelsen skal bidra til å illustrere et typisk eller atypisk fenomen som andre vil kunne kjenne seg igjen i, og muligens vil kunne nyttiggjøre seg av.

3.3 Observasjon

Valg av forskningsmetode er basert på hva slags informasjon man søker, fra hvem og under hvilke omstendigheter (Vedeler, 2000). Å observere betyr i samfunnsvitenskapen at man som forsker oppsøker situasjoner der mennesker møtes for å se og høre hva de gjør når de er sammen (Repstad, 2007). Vedeler (2000) fremhever at ulike former for observasjon er viktige redskaper når man skal beskrive barn og voksne i hverdagslige sammenhenger, og at en av observasjonens klare styrker er at den egner seg godt i studier av sosial interaksjon. Ettersom jeg ønsket å studere samspill og samhandlingsprosesser mellom barn og voksne når barnet engasjerer seg i risikofylte aktiviteter vurderte jeg observasjon til å være den mest velegnede forskningsmetoden, da den kan gi bidra til å gi presis og detaljert informasjon som kan være vanskelig tilgjengelig ved bruk av andre metoder. En slik tilnærming er egnet til å se hva som faktisk gjøres, ikke hva de ansatte i barnehagen sier at de gjør. I tillegg førte observasjonene med seg enkelte uformelle samtaler, da personalet enkelte ganger spontant begynte å prate med meg. Informasjonen fra disse samtalene har vist seg å utgjøre verdifullt tilleggsmateriale for analysen.

3.4 Utvalgskriterier og utvalg

I tråd med det som er vanlig utvelgelsesstrategi i kvalitative studier har informantene blitt valgt ut basert på informasjonsrike de forventes å være. Dette beskrives som et strategisk eller hensiktsmessig utvalg, og gir rom for en dybdeforståelse av det fenomenet man ønsker å studere (Vedeler, 2000). En slik utvelgelsesstrategi innebærer at informantene, både barnehagen og barnet, har blitt valgt ut fra visse forhåndsdefinerte kriterier jeg har ansett for å være essensielle for studien.

Forskningsprosjektet ble gjennomført i en vanlig barnehage. Med vanlig menes i denne sammenhengen en barnehage som ikke har et særskilt fokus på fysisk aktivitet og risikofylt lek, noe som eksempelvis ville vært tilfelle i en friluftsbarnehage. Det har likevel vært ønskelig at barnehagens uteområdet er av en størrelse og karakter som gir barna muligheter for det som kan betegnes som normal fysisk utfoldelse. I normal fysisk utfoldelse legger jeg blant annet mulighet for fri og fartsfylt bevegelse, klatring både i lekeapparater og naturlige strukturer som trær eller skrenter, samt mulighet for at barna kan gjemme seg i busker, bak skur og lignende.

Jeg ønsket å studere lekesituasjoner med ett barn som av en eller flere av de ansatte i barnehagen vurderes å passe til beskrivelsen; *Et aktivt barn som ofte engasjerer seg i lek som involverer grovmotorisk aktivitet (eks. sykling, løping, klatring og lignende)*. Samtidig som jeg ønsket å studere et aktivt barn ville jeg unngå barn som vurderes tiltrengende spesiell oppfølging grunnet et unormalt høyt aktivitetsnivå. Bakgrunnen for dette utvalgskriteriet er at også aktive barn er ulike i sin risikosøking. Som tidligere beskrevet i avsnittet om individuelle forskjeller er enkelte barn på grunn av sin atferd mer risikoutastatt enn andre. Blant annet synes dette å være kjennetegnende for barn med eksternaliserte atferdsvansker, og man kan blant annet observere dette hos barn som har en ADHD diagnose. Min beskrivelse er ikke ment å være dekkende for den ene eller de få med avvikende atferd som skiller seg spesielt ut, men snarere for flere barn i en og samme barnehage. Videre var det et kriterium at barnet hadde kommet til et visst nivå i sin motoriske utvikling, og at det evnet å utføre grovmotoriske ferdigheter som å kunne gå, løpe, klatre, hoppe og lignende. Det var derfor være naturlig at barnet tilhørte aldersgruppen 3- 6 år.

Da tidligere studier (Sandseter, 2007) viser at mesteparten av barns risikolek foregår i den frie leken utendørs valgte jeg uteleken som kontekst for observasjonene.

Planlegging og førstegangskontakt

For å lette tilgangen til mulige informanter benyttet jeg meg av en kontakt med stort nettverk i barnehagesektoren. Hun fungerte som ”portåpner” til en barnehage som møtte mine kriterier, videreformidlet informasjon om prosjektet til styrer i barnehagen, og satte meg i kontakt med dem.

De etiske sidene ved planleggingen innebærer blant annet å innhente informert samtykke om deltakelse i studien (Kvale & Brinkmann, 2009). Informert samtykke innebærer at samtykkeerklæringen gis på bakgrunn av god informasjon knyttet til prosjektets hensikt, samt eventuelle fordeler og ulemper ved å delta. Det skal i forkant komme frem at det er frivillig å delta, og at man når som helst i prosessen skal kunne trekkes seg fra deltakelse, uten at man må oppgi grunnen for dette (NESH, 2006). Barnehagen mottok et informasjonsskriv, samt samtykkeerklæring (vedlegg 1), som gjaldt både for barnehagens deltakelse, hvor styrer gav samtykke på vegne av sine ansatte. Etter at de ansatte i barnehagen hadde funnet et barn som passet utvalgskriterierne videreformidlet de informasjonsskriv og samtykkeerklæring (vedlegg 2) til barnets foreldre/foresatte.

Bruk av hjelpemidler

Bruk av hjelpemidler som lydbåndopptaker og videokamera i observasjonsstudier vil kunne være til stor hjelp for å få med seg detaljrikdommen i situasjonene, samt sikre reliable registreringer og koding av observasjonene (Vedeler, 2000). Jeg valgte likevel å ikke benytte meg av teknologiske hjelpemidler i forbindelse med datainnsamlingen, en vurderingen som i hovedsak ble gjort av praktiske hensyn. For det første antok jeg at bruk av videokamera ville komplisere muligheten for tilgang til forskningsfeltet og informantene. Videre ville situasjonene jeg ønsket å observere finne sted i utelek, og jeg ønsket derfor å være mest mulig fri til å bevege meg rundt på uteområdet. Nærværet av et kamera kunne dessuten tenkes å påvirke både barnet og de voksnes atferd i situasjonen. I arbeidet med å samle inn data har notatblokken vært mitt viktigste redskap. Ettersom jeg ikke har valgt å benytte meg av tekniske hjelpemidler var det særdeles viktig at notatene mine ble så detaljerte og nøyaktige som mulig. I tillegg til fyldige beskrivelser, både deskriptive og analytiske, skrev jeg ned memos som omfatter mine egne tanker og følelser knyttet til observasjonene.

Observatørrolle

Å innta en rolle som fullstendig uavhengig observatør er vanskelig gjennomførbart i en barnehage (Vedeler, 2000). Under datainnsamlingsperioden inntok jeg en rolle som deltagende observatør, noe som innebar at min forskerrolle var klar samtidig som jeg overfor barna forsøkte å være en del av miljøet i barnehagen. I et forsøk på å dempe effekten av meg selv som forstyrrende fremmedelement i barna og de voksnes barnehagehverdag forsøkte jeg å være vennlig tilstedeværende overfor barna, men likevel passiv ved å signalisere at jeg var der for å observere og ikke for å være delaktig i lek eller aktiviteter på lik linje med de ansatte. Dette innebar at jeg snakket med barna når de oppsøkte meg, svarte på deres spørsmål, men som regel henviste dem videre til andre voksne hvis de ville vise meg noe eller trengte hjelp. På samme måte småpratet jeg innimellom med de ansatte, men prøvde å begrense dette slik at observasjonsarbeidet ikke kom i andre rekke. Tidligere observasjonsstudier i barnehage viser at forsøkspersonene relativt raskt venner seg til observatørens tilstedeværelse (Løkken, 2012). Jeg fikk erfare dette ved at barna i mindre og mindre grad inkluderte meg inn i lek og lignende. En jente gav uttrykk for dette en morgen jeg gikk inn porten i barnehagen, og spurte meg: ”kommer du hit for å bare se på oss i dag igjen eller?”.

I løpet av datainnsamlingen opplevde jeg likevel flere utfordringer knyttet til observatørrollen i en barnehage. Etersom jeg selv har en del erfaring med å jobbe i barnehage følte det unaturlig å ikke gå inn i situasjoner, men heller bli stående som tilskuer. Eksempelvis var det ubehagelig å ikke engasjere seg når barna med stor iver ønsket å vise eller fortelle meg noe, og ikke minst når de søkte til meg for å få hjelp og trøst. Jeg opplevde også rollen som tilbaketrukket og passiv særlig utfordrende når fokusbarnet (og de andre barna) med uttrykket og blikket sitt lot til å søke ”godkjenning” av lekens innhold av meg. Dette forekom blant annet når de drev med lekeslåssing. Ved enkelte anledninger stoppet barna opp i leken og rettet oppmerksomheten sin mot meg. I disse situasjonene ville selv små subtile gester og uttrykk (smil eller alvorlig uttrykk) fra meg kunne tolkes som at jeg tillot eller ikke tillot leken deres. Imidlertid vil også det å forholde seg passivt, slik jeg stort sett gjorde, helt klart kunne oppfattes som en respons, og et klarsignal for videre lek. Noen dager ut i observasjonsperioden så det ut til at barna oppfattet det slik at jeg var en voksen som fulgte med på hva de gjorde, men uten makt til å kunne gripe inn.

Videre måtte jeg ta et valg om hvorvidt jeg skulle notere samtidig som jeg observerte eller om jeg skulle gjøre dette etterpå. Etter nøye vurderinger, og noe prøving og feiling, fant jeg det hensiktsmessig å ikke forstyrre min egen opplevelse av situasjonen med å notere samtidig med observasjonene, men heller skrive ned umiddelbart etterpå. Hvilke konsekvenser dette kan ha for kvaliteten på observasjonsnotatene drøftes mer inngående i avsnittet om validitet.

3.5 Etske betraktninger

At man som forsker forholder seg til etiske prinsipper kreves i all vitenskapelig virksomhet. De etiske sidene ved planleggingen innebærer blant annet å innhente informert samtykke om deltakelse i studien (Kvale & Brinkmann, 2009). Forhold knyttet til informert samtykke i min studie er omtalt i tidligere avsnitt. Forskningens art avgjør hvor detaljert informasjon som er nødvendig. Mine informanter, både barnehagen og barnets foresatte, ble informert skriftlig om sentrale forhold ved prosjektet, som formålet med studien, hvilke metoder som skulle anvendes og hvilke praktiske konsekvenser deltagelse i prosjektet ville få. For deltakerne valgte jeg å presentere at forskningsprosjektets formål var å undersøke samspeillet mellom voksne og barn når barnet engasjerer seg i utelek, for å få økt forståelse for hvordan de voksnes væremåte har innvirkning på måten barna leker på. Jeg utelot ord som eksempelvis *spenningssøkende* og *risikofylt*. Det er imidlertid slik at for lite informasjon om prosjektets

formål kan være etisk problematisk, samtidig som full åpenhet om studiens problemstilling og tema ville hjelpe de voksne til å kunne fokusere på egen atferd, og justere denne etter de de antok var mine forventninger. Beslutningen om å ikke presisere at studien skulle ha fokus på risikofylt lek spesielt ble likevel tatt, da jeg ønsket om å få fram den mest realistiske hverdagslige praksisen i barnehagen når barnet engasjerer seg i denne type lek.

3.5.1 Unngå skade

Et annet sentralt punkt knyttet til etiske vurderinger omhandlet hvordan skulle jeg opptre i situasjoner jeg vurderte at utgjorde en risiko for at barna/barnet kunne komme til skade. I henhold til NESH (2006) foreligger det krav om at forskeren skal unngå skade og alvorlige belastninger for forsøkspersonene. I utgangspunktet ville jeg strekke meg langt for å forholde meg passivt og la leken fortsette, men jeg hadde likevel en plikt til å gripe inn dersom jeg vurderte det etisk uforsvarlig å være passivt observerende dersom det skulle oppstå situasjoner der det forelå sannsynlighet for at barnet ville kunne ta alvorlig fysisk skade av leken. Denne problemstillingen ble særlig aktualisert av at jeg tidvis fikk et inntrykk av at de ansatte holdt noe avstand til barna på grunn av min tilstedeværelse, og at de voksne ikke grep inn i barnas lek fordi de forventet at jeg kom til å gjøre det. I forbindelse med én enkelt situasjon, der ingen av de ansatte var i nærheten, opplevde jeg det nødvendig å gripe inn og avslutte barnas lek. Hensynet til undersøkelsens metodologiske kvalitet måtte her vike av hensynet til barnas sikkerhet.

3.5.2 Konfidensialitet

Det forskningsetiske prinsippet om konfidensialitet innebærer at man ikke omtaler personlige data som kan avsløre informantens identitet (NESH, 2006). Konfidensialiteten i dette prosjektet har blitt sikret ved at informantens navn, barnehagens navn- og geografisk lokalitet blir ikke på noe tidspunkt blir nevnt i oppgaven. I henhold til utvalgskriteriene er barnet som observeres er et barn uten spesifikke kjennetegn i form av diagnose eller vanske, og er således en av mange aktive 4-åringer i en hvilken som helst barnehage i Norge. Etersom personopplysninger ikke ville bli lagret ble det i samtale med NSD konkludert med prosjektet ikke var søknadspliktig og derfor ikke ville kreve godkjenning fra dem.

3.6 Metodologiske utfordringer og begrensinger

Jeg vil her gjøre rede for begrepene validitet og reliabilitet, og hvordan jeg har forsøkt å imøtekomme metodologiske utfordringer i min studie.

3.6.1 Validitet

Å snakke om en studies validitet omhandler hvor gyldig eller sann studien er, og hvor velbegrunnet studien er som helhet (Vedeler, 2000). Validitetsbegrepet er stort og omfatter mye, og det er i følge Bae (2005) et begrep som har blitt diskutert og kategorisert på mange forskjellige måter i nyere metodelitteratur. Kvale (1997) drøfter forståelsen av begrepet validitet utfra nyere vitenskapssyn, og beskriver validering som en form for prosess, der forskeren på alle stadier i en undersøkelse må stille seg kritisk, klargjøre valg og være åpen for begrensninger som virker inn på gyldigheten. Ved å ta i bruk et kritisk og prosessuelt perspektiv på validitet vil kunnskapen kunne fremstå som troverdig og gyldig (Bae, 2005).

Flere grep må tas for at validiteten ikke skal bli skadelidende, og jeg vil i det følgende gjøre rede for validitetstrusler jeg anser for å være særlige relevante i mitt studie.

For å forsikre meg om at episodene som beskrives og tolkes tar for seg det fenomenet jeg ønsker å studere tar jeg utgangspunkt i Sandseter (2007) sine beskrivelse av ulike kategorier av risikofylt lek. Når det gjelder gyldigheten av mine fortolkninger og analyse har jeg forsøkt å gjøre grundig rede for og tydeliggjøre den teoretiske forankringen og de sentrale begreper som ligger til grunn for analysen. Videre har jeg foretatt det Vedeler (2000) omtaler som kollegadrøftinger, der jeg gjennom diskusjoner med veileder og medstudenter hatt mulighet til å sjekke hvor rimelige fortolkninger og analyser virker i lys av teori. For at leseren selv skal kunne foreta en vurdering av hvorvidt min tolkning av datamaterialet er pålitelig har jeg beskrevet relativt omfattende og innholdsrike utdrag fra observasjonene når de presenteres i analysen.

I følge Vedeler (2000) er ingen ferdighet mer kritisk i observasjonsforskning enn evnen til å beskrive konkret og detaljert, og validiteten avhenger i stor grad av kvaliteten på bekrivelsene. I begynnelsen vekslet jeg mellom å notere underveis og å trekke meg tilbake og notere umiddelbart i etterkant av observasjonene. Jeg erfarte at notatblokken virket forstyrrende, og at barna rettet mer oppmerksomhet mot meg når jeg hadde den med meg. At

notatene ble skrevet i etterkant av selve observasjonene kan naturligvis ha fått innvirkning på nøyaktigheten av beskrivelsene. I denne sammenhengen har jeg forsøkt å være nøyaktig med tanke på å skille mellom beskrivelser og mine egne tolkninger i notatene.

I observasjonsforskning bruker forskeren seg selv som forskningsverktøy, og dette er muligens også metodens største svakhet (Løkken, 2012). For å styrke studiens validitet er det derfor særlig viktig at betydningen av min egen rolle, posisjon, motivasjon og førforståelse drøftes.

I enhver situasjon som observeres vil forskeren ta i bruk både bevisste faglige refleksjoner og mer ubevisste oppfatninger og erfaringer for å forstå situasjonen (Løkken, 2012). Jeg har selv jobbet i barnehage og har flere ganger gjort meg erfaringer som viser tydelig variasjonen i måten man forholder seg til barns spennings- og risikosøking. Jeg har observert alt fra voksne som ikke tillater at barn står på huska, til de som uten en bekymret mine ser femåringer klatre til topps i de aller høyeste trærne og lar barna leke fritt i nærheten av dypt vann. Som mor til to små barn reflekterer jeg stadig over balansegangen mellom å la dem møte utfordringer og spenning gjennom lek, og mitt ansvar for å få dem trygt og uskadet gjennom barndommen. I lang tid før jeg valgte tema for denne masteroppgaven hadde jeg lest litteratur og forskning som omhandler dette temaet. Slik kan man si at jeg startet dette forskningsprosjektet med utgangspunkt i en, både faglig og personlig, interesse og engasjement for temaet barn og spennings- og risikofylt lek. Mine personlige erfaringer tilsier at fysisk utfoldelse og risikosøking er svært viktig for barn, og er av stor betydning for deres utvikling og ikke minst for deres trivsel og glede i barnehagehverdagen. Det vil være naivt å tro at dette ikke til en viss grad har farget mitt valg av problemstilling, teoretiske fundering, mine observasjoner og mine tolkninger av det empiriske materialet.

I følge Løkken (2012) er det en illusjon å tro at en situasjon kan beskrives som den er, og at man også som taus og passiv tilskuer ikke inngår i ”dialog” med aktørene i situasjonene man observerer. Repstad (2007) drøfter i hvilken grad observasjon egentlig kan gi innblikk i ”autentisk sosial samhandling” i ”reelle situasjoner.” Dette forholdet begrenses selvsagt av forhold knyttet til min tilstedeværelse. Observatøreffekt er en kjent metodologisk innvending mot forskning som baserer seg på observasjonsdata, og handler om- og i hvilken grad observatøren virker inn på det han observerer ved å påvirke hvordan aktørene oppfører seg mot hverandre eller snakker sammen (Vedeler, 2000). At man som forsker påvirker det

miljøet og de personene man observerer betyr ikke at observasjonene i seg selv ikke kan bidra med gyldige data, men understreker betydning at man gjør seg refleksjoner omkring disse spørsmålene.

Observatøreffekten kan i følge Vedeler (2000) forebygges ved at man som forsker gjør seg kjent i miljøet på forhånd, og at man venner barn og andre informanter til at man er der. Jeg har ingen garanti for at informantene ikke oppførte seg annerledes enn de ville ha gjort hvis jeg ikke var der, men for å minimere denne påvirkningen prøvde jeg så langt det lot seg gjøre å fremstå som et naturlig element i barnehagemiljøet gjennom å svare på barnas og de voksnes henvendelser.

I ettertid ser jeg at jeg i enda større grad burde forsikret meg om at barnehagens personale hadde blitt informert godt nok om prosjektet, og jeg burde sjekket at alle de ansatte var innforstått med hva min rolle i barnehagen var. Ettersom jeg oppholdt meg i barnehagen i en periode med mye sykdom er det mulig at bemanningssituasjonen var noe uoversiktlig, og at enkelte av personalet derfor trodde at jeg var der som vikar. Det er en mulig feilkilde i materialet at enkelte av situasjonene har blitt tillatt fordi personalet har sett at det står en voksen i nærheten av barna, og at de voksne ikke kjente godt nok til hvor passiv min rolle over for barna var. Denne antagelsen styrkes av at jeg noen ganger opplevde at de voksne trakk seg unna når jeg befant meg i nærheten av barna.

Mengden av observasjoner, og at de har foregått over en lang nok periode, vil kunne få innvirkning på validiteten (Vedeler, 2000). Det er et kjent ideal innenfor kvalitativ forskning at datainnsamlingen fortsetter til man opplever en metning i materialet. I mitt tilfelle vil dette si når man ikke lærer mer eller ser noe nytt i observasjonene. I et prosjekt av denne størrelsen er det imidlertid vanskelig å bruke metning som mål får når datainnsamlingen skal avsluttes. Jeg har derfor jobbet ut i fra et mål om å observere det antall situasjoner som er tilstrekkelig til å gi varierte refleksjoner rundt temaet, innenfor det tidsperspektivet jeg har hatt til rådighet, og vurderer det slik at jeg utfra datamengden har kunnet identifisere aspekter som er relevante for min undersøkelse og mitt fokusområde.

Overførbarhet

Overførbarhet av funnene svarer til ytre validitet og dreier seg om et spørsmål om generalisering (Vedeler, 2002). Begrepet omhandler i hvilken grad resultatene fra min studie

kan overføres til andre utvalg og situasjoner. Slik det ble nevnt innledningsvis i metodekapittelet er det ikke et mål at resultatene fra undersøkelsen skal kunne generaliseres til en større populasjon. Det finnes ikke grunnlag for å sikkert si at det som beskrives i denne oppgaven er et typisk barn, og ei heller at de voksnes samspillsmåter representerer noe typisk. Som nevnt beskriver Bae (2005) kvalitative undersøkelser med en beskrivende og eksplorerende metodologi, som undersøkelser som har til intensjon å oppdage nye sammenhenger, skape nye begreper og legge et empirisk grunnlag for utvikling av mer presise antagelser. Kasusstudiet kan slik ha verdi i seg selv til tross for den åpenbare manglende muligheten for å kunne generalisere funnene, og denne undersøkelsen kan bidra til å illustrere et fenomen andre vil kunne kjenne seg igjen i, og muligens også ville kunne nyttiggjøre seg av.

3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet viser til om måleinstrumentet er konsistent; om man ville kommet frem til det samme resultatet ved to uavhengige målinger (Yin, 2005). Det sentrale spørsmålet i forbindelse med reliabilitet er; ville en annen forsker, dersom han eller hun følger de samme prosedyrene, og gjentar det samme studiet, da komme frem til de samme funnene og konklusjonene? I observasjonsforskning bruker forskeren seg selv som forskningsverktøy (Løkken, 2012). En annen forsker, med en annen personlighet, erfaring og faglig forankring, ville muligens funnet andre forhold ved fenomenet interessante, og gjort andre fortolkninger av funnene. I følge Vedeler (2000) er *pålitelighet* analogt med reliabilitet. Jeg har forsøkt å imøtekomme kravet om reliabilitet ved å gjøre rede for prosedyren som følges ved å foreta en grundig beskrivelse av forberedelser og utvalgsprosedyre, hvordan jeg har gått frem i datainnsamlingen, samt forhold knyttet til analyse og tolkning. Dette er i tråd med det Yin (2005, s. 49) hevder at reliabilitet i kasusstudier innebærer; ”...*conduct research as if someone was looking over your shoulder.*”

Videre kan jeg ut fra min undersøkelse utelukkende si noe om barnets og de voksnes atferd i den perioden og til de tidspunkt jeg var tilstede i barnehagen. Det er mulig at situasjonen ville endret seg fra en observasjonsperiode til en annen. Dette tilsier at resultatene ikke nødvendigvis kan reproduseres ved neste måling, fordi det kan ha skjedd endringer knyttet til deltagerne og miljøet i mellomtiden.

3.7 Dataanalyse

Etter feltarbeidet ble rådata bearbeidet og organisert, og gjort tilgjengelig for analyse. Felles for alle tilnærminger innenfor kvalitativ forskning er at de har en fortolkende tilnærming til datagrunnlaget (Dalen, 2011). Det finnes flere ulike vitenskapsfilosofiske tilnærminger til hva et materiale formidler og hvordan et materiale skal tolkes og forstås. Analyseprosessen i mitt forskningsprosjekt gjøres innenfor en hermeneutisk vitenskapelig ramme.

Hermeneutisk tilnærming- fortolkning

Hermeneutikken som fag og metode vektlegger spørsmål om hvordan man forstår noe og hvordan man tillegger noe mening. Retningen slik den fremstilles gjennom Gadammers meningsteori, antar at mening springer ut av forholdet mellom handlingen eller produktet av handlingen, og de som prøver å forstå (Fay, 1996). Mening er slik et resultat av en interaksjon mellom forskeren og det meningsformidlende materialet, ettersom den tolkes og forhandles frem. Ut fra et slikt perspektiv vil meningsdanning i følge Fay (1996) arte seg forskjellig for ulike personer. Den *hermeneutisk sirkel* er et sentralt begrep for å forstå meningssammenhenger innenfor hermeneutikken (Dalen, 2011). I begrepet ligger det en antagelse om at dersom man skal få tak i en dypere mening må budskapet forstås i lys av en sammenheng eller helhet, og ved at helheten igjen tilpasses den enkelte delen. Kvale & Brinkmann (2009) hevder at denne sirkulariteten i meningsutlegningen bidrar til å åpne for en stadig dypere forståelse.

I denne sammenhengen vil bruk av en hermeneutisk tilnærming til datafortolkning innebære at enkeltobservasjonene analyseres i lys av konteksten. Tilnærmingen danner også premisser for forskerrollen i forbindelse med tolkningen av datamaterialet ettersom det med et hermeneutisk utgangspunkt gjøres meningsfortolkninger ut fra konteksten forskeren selv befinner seg i. Forskerens forutsetninger er av vesentlig betydning for hvilken mening som forhandles frem i interaksjonsprosessen hvilket fordrer at jeg er bevisst på min rolle som forsker, samt hvordan min egen førforståelse påvirker mine observasjoner og tolkningene jeg gjør. Disse forholdene har blitt drøftet i forbindelse med metodekritikken i foregående avsnitt.

Analysen baserer seg på en abduktiv tilnærming, en dialektikk mellom teoretiske begreper og datamateriale. Enkelte av temaene er generert av materialet, mens andre er fra tidligere presentert teori.

Anerkjennelse er som nevnt kjennetegnet av en prosess hvor man evner å ta den andres perspektiv og samtidig ha et perspektiv på seg ved å reflektere og ta stilling til egne opplevelser. Med unntak av de gangene de voksne uoppfordret tok initiativ til å dele noe med meg hadde jeg ikke direkte tilgang til tankene, følelsene eller holdningene til noen av de personene, verken de voksne eller barnet, som var fokuset i denne undersøkelsen. Mitt utgangspunkt for å vinne kunnskap om fenomenet er derfor å tolke noe om deres ”indre” utfra måten jeg observerer at de handler på. I praksis vil samspillet bli påvirket av flere faktorer som jeg ikke er i posisjon til å vurdere. Dette gjelder eksempelvis forhold knyttet til barnet, barnegruppen og tidligere relasjonshistorie mellom de voksne og barnet, som jeg ikke har hatt tilgang til informasjon om.

Malterud (2002) betegner analysen som det som skal bygge bro mellom rådata og resultater ved at det organiserte datamaterialet blir fortolket og sammenfattet. Videre vil man med utgangspunkt i problemstillingen stille spørsmål til materialet, og svarene er de mønstrene og kjennetegnene vi gjennom systematisk refleksjon kan identifisere og gjenfortelle. Analysen handler om søken etter mening og å finne mønstre, det vil si handlinger og uttalelser som ligner på hverandre, og at disse så samles innenfor samme kategori (Stake, 1995). I følge Vedeler (2000) finnes det ingen ”riktig” måte å analysere kvalitative data på.

Datamaterialet i min studie er analysert tematisk, inspirert av Braun & Clarke (2006). Dette er en fleksibel og teoriuavhengig tilnærming som tilbyr en fremgangsmåte for å analysere og rapportere mønster i et datamateriale, og gir stor grad av metodisk fleksibilitet. Braun & Clarke (2006) beskriver analysearbeidet i ulike faser. Jeg vil i følgende avsnitt utdype arbeidet som har blitt gjort i de fasene som har vært mest aktuelle i forbindelse med min analyse.

Analysearbeidet startet med en repetert gjennomlesning av transkripsjonene der jeg samtidig noterte ned ideer og refleksjoner, samt supplerte med memos fra datainnsamlingsperioden. I tillegg til observasjonsnotatene utgjorde *memos* i form av mine subjektive tanker, følelser, persepsjoner og spørsmål, som ble nedskrevet i forbindelse med datainnsamlingen, verdifull tilleggsinformasjon i prosessen der jeg skulle gjøre meg kjent med materialet. Fokuset for analysen springer ut fra de spørsmålene man stilte i begynnelsen av forskningsprosjektet og av formålet med prosjektet (Vedeler, 2000). I denne fasen, hvor jeg gjorde meg kjent med materiale, så jeg at mitt opprinnelige fokus fremdeles var relevant for studien.

Deretter ble det foretatt et søk etter temaer for å se hva som gikk igjen i observasjonene. Materialet ble delt opp sortert, og videre ble det laget en oversikt over de observasjonsbeskrivelsene som viser det samme og som gjenspeiler den samme meningen. I denne prosessen har jeg sett etter måter de voksne møter barnet på, både ord, gester og emosjonelle uttrykk har blitt beskrevet, og danner grunnlaget for dette arbeidet. For å sikre at de samspillsobservasjonene som analyseres virkelig involverer risiko- og spenningsfylt lek ble det tatt utgangspunkt i Sandseter (2007) sine seks lekekategorier; leker med stor *høyde*, leker med stor *fart*, leker med *farlige redskaper*, leker med *farlige elementer*, leker som innebærer *kamp* og leker der barn kan *forsvinne/gå seg bort*. Med unntak av lek nær farlige elementer er alle kategoriene representert i datamaterialet, men med noe ulik prevalens. De fleste av de analyserte situasjonene involverer ikke risikoaktiviteter som kan betegnes som høy grad av risiko for skade, da forekomsten av disse situasjonen var lav eller ikke-eksisterende, men i all hovedsak lekesituasjoner jeg vurderer til å involvere moderat til lav risiko.

Braun & Clarke (2006) bidrar med nyttige refleksjoner knyttet til hva som kreves for at noe skal kvalifisere til å være et tema i forbindelse med kodingen. Et tema viser ideelt sett til en hendelse eller et utsagn som forekommer hyppig (har høy prevalens) i datamaterialet, men det er likevel forskerens vurderinger som avgjør hva som skal til for at noe skal kalles et tema. Slik jeg her vurderer det er det ikke utelukkende hyppig forekomst av en hendelse i et datamateriale som avgjør om den er interessant. Også hendelser som forekommer én enkelt gang kan være av en slik art at de kan gi relevant informasjon og slik bidra til å belyse oppgavens problemstilling. På bakgrunn av dette ble derfor hendelser som forekom én enkelt gang eller få ganger inkludert i analysen og vurdert til å utgjøre et tema.

Etter hvert ble det foretatt en definering og benevning av kategoriene. Et arbeid som i følge Braun & Clarke (2006) starter når det eksisterer en tilfredsstillende tematisk oversikt over datamaterialet, men for min del starter deler av analysearbeidet tidlig i forskningsprosessen. Jeg la allerede i datainnsamlingsperioden merke til hendelser som gjentok seg, noe som tidlig førte til refleksjoner rundt mulige kategorier og tema.

Observasjonsdata bærer vanligvis med seg store mengder informasjon som kan være krevende å håndtere og tolke på en systematisk måte (Malterud, 2002). Etersom jeg forholdt meg til en forholdsvis oversiktlig datamengde gjorde dette det enkelt å utforme overordnede

kategorier/tema. Å finne frem til hensiktsmessige benevninger av undertemaene var en mer arbeidskrevende prosess, og for å forsikre meg om at kategorinavnene gjenspeiler innholdet på en meningsfull måte ble disse endret flere ganger. Arbeidet ble avsluttet når benevningene på best mulig måte bidro til å fange essensen, og de ble vurdert til å være i tråd med problemstillingen og forskningsspørsmålene.

4 Funn- beskrivelse, tolkning og drøfting i lys av teori

Når datamaterialet er sortert, må man velge ut hvilke eksempler som skal brukes som illustrasjon på de ulike kategoriene. Greve (2008) poengterer i denne forbindelse viktigheten av å finne balansen mellom å gjengi for mye og for lite av materialet. Min fremstillingen er i hovedsak ikke rettet mot en ordrett gjengivelse, selv om enkelte muntlige uttalelser forekommer, men holdes på et mer generelt fortolkende plan for å få frem generelle væremåter hos de voksne. I forbindelse med presentasjon av funnene brukes episodebeskrivelser fra materialet som grunnlag for teoretiske fortolkninger.

Malterud (2002) kritiserer resultatpresentasjoner som i all hovedsak består av sitater eller eksempler fra empirien, og hevder at en slik fremstilling er ufullstendig. Jeg har i forbindelse med presentasjonen av funnene fra min undersøkelse forsøkt å imøtekomme dette ved å relatere episodebeskrivelsene under hvert tema med påfølgende tolkning til tidligere presentert teori i avsnittene ”drøfting i lys av teori”. Episodebeskrivelsene og tolkningene relateres slik til teori fortløpende i avsnittet der funnene presenteres. Når jeg har valgt å inkludere deler av diskusjonen i analysedelen av oppgaven, under avsnittene ”drøfting i lys av teori”, har det blitt gjort i den hensikt å fremstille analysen systematisk og oversiktlig for leseren. I kapittel fem ”implikasjoner for praksis” sammenfattes og drøftes funnene i en noe større sammenheng, og det blir i diskusjonen forsøkt å trekke linjer til en spesialpedagogisk kontekst.

4.1 Bakgrunnsinformasjon

4.1.1 Beskrivelse av fokusbarnet

Barnet jeg har observert er en gutt som i omtales med forbokstaven A. Han er på tidspunktet for datainnsamlingen 4,5 år. Jeg får i løpet av observasjonstiden inntrykk av en aktiv gutt. Han er motorisk moden, virker som han liker å utfolde seg fysisk og søker stadig utfordringer. I uteleken driver han mest med aktiviteter som involverer bevegelse, og jeg ser sjelden at han er i ro. Han benytter seg av store deler av uteområdet i sin søken etter nye aktiviteter, og følger interessert med på hva som skjer rundt han. Gutten virker populær ved at han tiltrekker

seg andre barn som ønsker å leke med han, og får som regel innpass i andre barns lek når han tar initiativ til det.

4.1.2 Beskrivelse av barnehagens uteområde

Uteområdet er sammensatt av naturlige elementer (trær, steiner, høydeforskjeller) og kunstige elementer (ulike lekeapparater, klatrestativ og husker). Dersom utemiljøet skal beskrives med utgangspunkt i teorien om affordances er dette et miljø som gir muligheter for- og inviterer til enkelte risikofylte lekeaktiviteter. Området er stort og oversiktlig, men har enkelte elementer, som busker og skur, der barna kan gjemme seg mellom og bak. På denne måten har barna muligheter til å drive med aktiviteter litt i skjul for de voksne. Områdets størrelse inviterer særlig til løping, sykling og aktiviteter med høy fart, og muliggjør også at barna kan drive med lekeslåssing uten at denne leken kommer for lett i konflikt med andre barns lek.

4.2 Kategorier og tema

Jeg vil her presentere tema jeg anser som betydningsfulle å trekke frem med bakgrunn i problemstillingen. Datamaterialet representerer variasjoner i hvordan personalet i barnehagen reagerer på barnet når det driver med risikofylte aktiviteter, og illustrerer slik kvalitativt ulike måter de voksne forholder seg i samspillet med barnet. Den voksnes måte å være på tolkes både utfra kroppslige og språklige (ord og tonefall) uttrykk i situasjoner der voksne og barnet inngår. Samspill slik det her forstås omhandler ikke bare verbal utveksling og dialogprosesser, men også handlinger og ulike typer kroppslige og ikke- verbale kommunikasjonssignaler. For å få frem nyanser og variasjon i måten de voksen forholder seg til barnet på når det driver med risikofylt lek har jeg gruppert samspillsepisoder i to hovedkategorier (overordnede tema) med tilhørende underordnede tema.

Kategori 1 (overordnet tema): Samspillsmåter som begrenser barnets mulighet til å drive med risikofylt lek.

Tema 1: Advarsler og restriksjoner

Kategori 2 (overordnet tema): Samspillsmåter som åpner for barnets mulighet til å drive med risikofylt lek.

Tema 2: Å skifte perspektiv.

Tema 3: Deltagelse i leken.

Tema 4: Nærvær.

Tema 5: Rom for medvirkning.

Tema 6: Tilbaketrukket/passiv.

Avslutningsvis i analysen, under avsnittet ”*med hjertet i halsen*”, beskrives og fortolkes episoder som ikke er direkte knyttet til samspillsituasjoner med fokusbarnet, men likevel innehar informasjon som kan bidra til å belyse problemstillingen.

4.2.1 Kategori 1: Samspillsmåter som virker negativt inn på barnets deltagelse i risikofylt lek.

Tema 1: Advarsler og restriksjoner

Forsiktig!

Beskrivelse 1:

A leker sammen med en annen jevnaldrende gutt fra samme avdeling. Sammen finner de et lang tøyremse/ et skjerf med en bømme knyttet fast i den ene enden til å slå rundt seg. En voksen henvender seg til i gutten i det han passerer ham og sier: ”du må være forsiktig med den der ellers så tar jeg den fra deg”. Han gjentar beskjeden overfor barnet flere ganger. Gutten tar med seg skjerfet og bømmen og beveger seg bort fra den voksne.

Tolkning:

Den voksne forsøker å regulere leken gjennom muntlige beskjeder. Det som sies er en advarsel om at den voksne kommer til å ta skjerfet fra gutten dersom han ikke er forsiktig, og det ser slik ut til at lekeatferden bryter med det den voksne tolererer. Beskjeden om å være forsiktig indikerer at han har tanker om at A kan bruke skjerfet til å skade seg selv, skade andre barn eller ødelegge noe. Trusselen om å inndra lekeobjektet gis uten at det på noen måte følges opp av forklaringer om hva det innebærer å være forsiktig og hva som kan komme til å skje dersom som han ikke er det.

Beskrivelse 2:

A løper rundt i stor fart og bruker store deler av uteplassen. Han beveger seg sammen med en annen gutt mot sandkassen, der noen av de mindre barna sitter og graver i sanden sammen med en voksen. I sandkassen stopper de opp, og slåssingen mellom fokusbarnet og en kameraten øker noe i intensitet, de blir høylytte og mer voldsomme i bevegelsene. Den voksne som sitter i sandkassen følger guttenes lek med blikket. Etter kort tid ser hun mot A og kameraten og gir en tydelig kort beskjed "Forsiktig nå... ikke så hardt". Han løsner grepet og løper rolig videre. I det han passerer meg stopper han opp, smiler og sier: "Jeg er så varm, vi har sånn der luekrig og tar luer".

Tolkning:

I situasjonen som her beskrives gjør den voksne et forsøk på å dempe guttens voldsomme lek. Jeg tolker det slik at hun finner leken forstyrrende, muligens skyldes dette at hun er bekymret for at det små barna som sitter i sandkassen skal komme til skade. Hun gjør dette ved å gi en kort streng beskjed, og hun kan utfra tonefallet oppfattes som irritert. Det gis ingen tilhørende forklaring eller utdyping over for A om hvorfor de ikke kan drive med leken på den måten han gjør. A responderer på beskjeden ved å flytte seg bort fra den voksne. I det han passerer meg er det gir han uttrykk over at han fryder seg, og gir meg uoppfordret en forklaring på hva leken hans går ut på. Jeg tolker dette som at han ønsker å dele sine intensjoner om hvorfor han driver med leken.

Drøfting i lys av teori

A driver i disse situasjonsbeskrivelsene med en type lek som involverer elementer fra Sandseter (2007) sine kategorier farlig redskap (et skjerf som kan bindes fast rundt halsen), høy fart og slåssing/kamp. Samspillsmåten den voksne viser er å gi muntlige advarsler og restriksjoner i et forsøk på å begrense A sin lek.

God pedagogikk, og tilrettelegging for risikofylt lek, handler ikke om at alt skal være lov, og barns lek må i enkelte situasjoner reguleres og styres ved bruk av regler og grensesetting. I særlig grad vil det være aktuelt i former for lek der risikoen i leken kan gå over til å bli av mer hasardiøs karakter, slik Eide- Midtsand (2015) beskriver. Det er imidlertid ut fra et anerkjennelseperspektiv mulig å tenke seg at grenssettingen kan gjøres på måter som endrer leken, men samtidig ivaretar barnets interesser, intensjoner og ønsker på en god måte. De

voksnes samspillsmåter i beskrivelsene signaliserer at barnets lek ikke er ønsket ved at den blir forsøkt dempet, uten at han på noen måte får forklaringer på hvorfor han må være forsiktig eller hva akseptabel lek med dette redskapet innebærer. Gjennom den formen for formidling som fremkommer av beskrivelsene blir det vanskelig for A å trekke lærdom ut fra de de voksne forsøker å signalisere. Ved bruk av en slik tilnærming i grensesettingsinteraksjonene kan man ved bruk av Bae (2009) sine termer være vitne til at det skapes trange interaksjonsmønstre for samspill mellom voksne og barn.

Videre oppnår den voksne i beskrivelse 1, ved gjentatte repetisjoner av den samme føre- vår beskjednen, det motsatte av hva han synes å ønske; i stedet for å avslutte leken trekker A seg bort og fortsetter leken med skjerfet på et område der den voksne ikke ser ham. På denne måten mister den voksne mulighet til å gripe inn hvis det virkelig skulle bli nødvendig. Slik fører advarslene om forsiktighet i dette tilfellet paradoksalt nok til at leken blir farligere.

Tullegren (2004) antar at voksnes intervensjoner utgjør en mer eller mindre ubevisst styring mot et mer ønskelig lekeideal. Leken slik den fremstår i beskrivelsene samsvarer med Rasmussens (1996) sin beskrivelse av denne type vilter lek som en lek preget av fryd, tankeløshet, hurtige kroppsbevegelser og voldsomhet, og det kan synes som de voksnes grensetting i noen grad også handler om en opplevelse av barnets lek som forstyrrende og kaotisk. Som det tidligere har litt gjort rede for kan beskrivelsen Rasmussen (1996) presenterer være gjeldende for flere former for risikofylt lek. I tråd med et anerkjennelseperspektiv er det i følge Bae (1994) nødvendig at man som voksen er reflektert angående hva man tåler av støy, bråk og lekende interaksjoner som synes ville og voldsomme, og at man gjennom disse refleksjonsprosessene får kontakt med behov man eventuelt må ha for å styre og kontrollere leken. Öhman (2014) antar i tråd med dette at det er viktig at de voksne undersøker og stiller spørsmålstegn ved hvilke normer som styrer deres egen atferd og hvordan dette påvirker deres intensjoner overfor barna, og at man uten en slik selvrefleksiv holdning står i risiko for å ta sitt eget perspektiv for gitt, og slik blir blinde for hva barnet forsøker å uttrykke fra sitt eget ståsted. Bae (2014) hevder at det å ikke vise respekt for barnets lek, og formidle forståelse for at det i leken foregår prosesser som er viktige for dem utfra deres eget perspektiv, virker begrensende på barns mulighet til å delta som subjekter. Denne væremåten ser ut til å utfordres i særlig grad når leken ikke oppleves forenelig med de voksnes egne perspektiver om leken som unyttig eller forstyrrende.

Om man ser den voksnes bidrag i grenesettingssamspillet i sammenheng med selvrefleksivitet, et begrep som Bae (2009) beskriver som en sentral del av en anerkjennende tilnærming, vil det kunne bidra til en beskrivelse av en mer hensiktsmessig måte å møte A på. I denne sammenhengen vil en selvrefleksiv tilnærming, som innebærer å få tilgang til egne tanker og følelser, kunne vise seg gjennom på stille seg selv spørsmålet; *hvorfor er det jeg ikke tåler denne leken og forsøker å dempe den?*. Det er mulig at de voksne forsøker å dempe leken utfra en bekymring for at andre barn skal komme til skade eller bli redde, ettersom den foregår i nærheten av små barna med begrenset mulighet for å flytte seg bort. Eksempelvis vil dette kunne formidles til A ved å si : ”*Jeg ser at dere har det gøy, men vi kan ikke ha sånn voldsom lek her i nærheten av de små barna. Da blir jeg bekymret for at de blir redde eller får vondt*”. På en slik måte vil de voksne, gjennom selvavgrensning, komme frem med flere av sine egne tanker og opplevelser overfor A, og formidle til han at de ser at han har glede av leken, men at de likevel er bekymret for hva den kan føre til.

4.2.2 Kategori 2: Samspillsmåter som virker positivt på barnets deltagelse i risikofyllt lek

Tema 2: Endring i perspektiv

Lek med meg!

Beskrivelse 1:

(Forlengelse av beskrivelse 1 i avsnittet om advarsler og restriksjon.) A og kameraten fortsetter å løpe rundt og slår rundt seg med bøtten og skjurfet. I det A passerer en voksen forsøker han å binde skjurfet rundt foten hans. Den voksne ler og begynner å løpe etter A.

Tolkning:

A og kameraten henvender seg til den samme mannen som tidligere prøvde å regulere deres lek ved å si at han måtte være forsiktig og true med å ta fra han skjurfet. Den voksne forsøkte først å begrense barnets lek, men A responderer med å nærme seg den voksne og forsøker å binde skjurfet rundt foten hans. Jeg tolker hans handling som at han inviterer den voksne med i leken sin. Mannen svarer på denne invitasjonen og begynner å leke sammen med A og kameraten hans ved å løpe etter og late som han skal fange guttene.

Drøfting i lys av teori

Den voksnes deltagelse starter med at A inviterer ham inn i leken ved å binde skjerfet fast rundt foten hans. I følge Pramling Samuelsons & Johansson (2009) sine funn er en av grunnene til at barn ønsker å invitere de voksne inn i sin lek at de vil bli anerkjent som kompetente individer og at de voksne skal se på dem som gode lekepartnere. At A gjør dette i forlengelsen av den voksnes forsøk på å begrense leken hans ved bruk av advarsler, kan vitne om et ønske om å vise den voksne at leken med skjerfet ikke er kaotisk og planløs men at han har intensjoner om å igangsette en annen lek som er interessant og viktig for han.

Situasjonene kan sees som eksempel på en samspillstil der den voksne endrer seg fra å se barnets intensjoner som meningsløse eller irrasjonelle, og fortolke dem til å først og fremst handle om å utfordre voksne (Johannesson, 2003), til en stil som er mer i tråd med barn som medmenneske der barnets perspektiv får komme til uttrykk og etterfølges av den voksne.

Denne endringen i atferd, fra forsøk på restriksjon og grensesetting som avløses av lekende interaksjon og deltagelse kan beskrives som en endring i perspektiv fra den voksnes side. I følge Bae (2009) innebærer det å møte barn på en anerkjennende måte at den voksne viser evne til å kunne skifte perspektiv. Denne evnen viser seg blant annet i situasjoner som dette, der den voksne har vært for brå eller absolutt i en grensesettingsinteraksjon, og likevel viser evne til å ”hente seg inn igjen.”

Observasjonen sammenfaller med en bekreftende samspillsmåte og preges av det Bae (2009) beskriver som en *bevegelse i rollefordeling og perspektiv*, ved at den voksne trer ut fra en maktposisjon, gir opp noe av kontrollen og i stedet deltar i barnets lek. En slik endring i rollefordelingen signaliserer at den voksne ikke holder fast ved rollen som den voksne som bestemmer over barnet, og barnet som den som skal høre på den voksne, men i stedet forsøker å sidestille seg barnet ved å delta i leken på barnets premisser. Responsen signaliserer overfor barnet at han setter pris på å inviteres inn i leken, i tillegg blir resultatet at leken reguleres på en mer hensiktsmessig måte enn ved forsøk på restriksjoner som ikke førte frem. Den voksne forsøker først å grensesette leken ved bruk av muntlige advarsler og trusler, men det å endre atferd til en mer anerkjennende og lekende deltagelse ser ut til å gi bedre mulighet til å regulere leken i en tryggere retning samtidig som barnets initiativ og interesser blir ivaretatt.

Tema 3: Deltagelse

Nå fanger jeg dere!

Beskrivelse 1:

En voksen jager A rundt på uteområdet. Mannen tar tak i A og binder han fast i et tre ved å binde skjerfet rundt magen hans. Gutten ler. A løfter skjerfet opp til halsen. Den voksne sier: "nei, ikke der", og plasserer skjerfet rundt guttens mage igjen. Etterpå får A sammen med en annen gutt fange den voksne og binde han fast i treet ved å feste tøyremsen rundt foten hans. Mens han er fastbundet later han som han fanger barna ved å strekke seg etter dem mens han sier høyt med farlig stemme "nå fanger jeg dere!" og viser et skummelt ansiktsuttrykk. Guttene er viltre, løper rundt, smiler og ler. Når den voksne trekker seg ut av leken forsetter de den samme leken seg i mellom.

Tolkning:

Den voksne tar rollen som den som skal skremme og fange, og bruker de samme uttrykkene for at dette er lek som barna. Både kropps- og ansiktsuttrykket til den voksne signaliserer at han engasjerer seg i leken. A viser ved smil og latter at han fryder seg over den voksnes deltagelse. At han flytter skjerfet ned fra halsen til magen tolker jeg som en måte å signalisere overfor A at det er en mer fornuftig og mindre farlig måte å leke med skjerfet på enn å binde det fast rundt halsen. Det at den voksne etterhvert trekker seg ut av leken og overlater A og kameraten til seg selv kan tolkes som et uttrykk for at han har tillit til at barna klarer seg på egenhånd.

Beskrivelse 2:

En annen voksen tar over og jager A sammen med en gruppe barn rundt på plassen, mens hun brøler og later som hun er farlig. Barna løper, smiler og ler. Flere av de voksne bytter på å bruke "skjerfet" til å fange barna og binde de fast i stolper og trær. Både barn og voksne smiler og ler når barna gir uttrykk for at de blir "skremt" (viser dette med hyl, rop, latter).

Tolkning:

Mannens deltagelse i barnets lek ser ut til å smitte over på de andre i personalgruppen. Leken igangsetter videre lek. Det brer seg en positiv deltagende væremåte overfor A sin lek hos flere av de voksne.

Beskrivelse 3:

En gruppe på fire barn, inkludert fokusbarnet, løper i høy fart rundt på store deler av uteområdet. De knuffer, dultet borti hverandre, river av hverandres luer, setter seg oppå hverandre og holder hverandre fast. I takt med lekens intensitet øker også lydnivået, de hylt og ler. En av de voksne (mann) som står ved huskestativet og gir fart på huskene tar del i leken og lar barna fange han. De holder ham fast rundt lårene, mens han roper "hjelp, de fanger meg!" og ser redd ut.

Tolkning:

Den voksne signaliserer med utspillet "hjelp, de fanger meg!" at han ønsker å være med på barnas lek- han svarer her på en tydelig måte på barnets invitasjon. Han bruker et ansiktsuttrykk der han later som han er redd. Jeg tolker A sin atferd som et uttrykk for at han vil at den voksne skal forsøke å fange ham tilbake.

Drøfting i lys av teori

I beskrivelsene ser vi flere eksempler på at A søker å oppnå den samme aktiveringen, som antas å være drivkraften bak risikofyllt lek, ved å forsøke å skape en opplevelse av frykt i situasjoner som ikke innehar et egentlig fare- element. Frykten og spenningen oppstår som et resultat av barnas fantasi i leken, i dette tilfellet ved at A later som han kommer til å bli tatt til fange av en "farlig" voksen. Som nevnt betegnes dette fenomenet som *feigned fear* (Tovey, 2007), og kommer oftest til uttrykk i leker som dette der barna ønsker å bli jaget eller fanget. Etter hvert som leken øker i intensitet innehar den også elementer av de risikofylte lekekategoriene fart og kamp (Sandseter, 2007), ved at barna holder høy fart og knuffer og dultet borti hverandre. Opplevelsen av skrekkblandet fryd, som i følge Sandseter (2010) kan tolkes som den sentrale motivasjonen for å drive med denne type lek kommer til uttrykk hos A gjennom hyl, rop og latter. Den voksne som deltar i leken bruker en tilgjort farlig stemme og et tilgjort skummelt uttrykk, og viser på denne måten både verbalt og kroppslig at

intensjonene hans ikke er onde, men lekne. Han bruker på denne måten de samme signalene for at dette bare er lek, som barnet selv gjør.

Öhman (2014) omtaler det som ”gyldne øyeblikk” når den voksne blir invitert til å delta i leken på den måten A her gjør, ettersom hun mener barn på denne måten viser tillit til den voksne. Den voksne uttrykker interesse overfor barnas lek. Beskrivelse 1 viser et eksempel på at den voksne som aktiv deltager får mulighet for å påvirke atferden til barna mens de leker, et av poengene Eide- Midtsand (2015) trekker frem i forbindelse med lekeslåssing. Han får gjennom deltagelse i leken mulighet til å vise barnet at skjerfet er et potensielt farlig redskap, men også kan brukes på ufarlig vis, og eksemplifiserer denne forskjellen å flytte skjerfet fra guttens hals ned på guttens mage når han binder han fast i treet. Hans deltagelse i barnets lek gjør at leken plasseres innenfor tryggere rammer samtidig som lekens innhold slik det var definert av barna ivaretas.

I følge Tullgren (2004) er det av betydning at pedagogene reflekterer over hva som er formålet med deltagelse i leken. Også i disse situasjonene kommer betydningen av den voksnes selvrefleksivitet til uttrykk ved at de voksne må stille seg selv spørsmål rundt hvorvidt de deltar i leken for å styre den eller dempe den eller om de deltar for å tilføre nytt innhold og bidra til at barna skal kunne drive med leken på sine egne vilkår. Dette aspektet ved deltagelse er også Eide- Midtsands (2015) opptatt av når han understreker faren med å bli for aktiv i barnas lek og forme lekene etter sine egne behov, fremfor å ha fokus på hva barnet har behov for å bruke leken til.

Det er således ikke gitt at en samspillsmåte preget av å være deltagende nødvendigvis kan defineres positivt, men slik det beskrives ovenfor også kan tolkes som dempende og kontrollerende voksenatferd. I de lekesituasjonene som her beskrives kan det likevel tolkes i positiv forstand ettersom det åpner opp for muligheten til at A kan bruke et farlig redskap (skjerfet) i leken sin, ettersom den voksne gjennom sin deltagelse fungerer som en veileder. I situasjonene som her beskrives er det flere elementer som taler for at de voksnes deltagelse ikke utelukkende bunner i et ønske om å regulere leken; De trenger seg ikke på, men venter til de blir invitert inn i leken av barnet selv og svarer på A sitt initiativ. Videre er de lydhøre ved å ta den posisjonen som A tilbyr dem (å være den som fanger) og på denne måten følger hans initiativ, hvilket i følge Öhman (2014) er avgjørende for at den voksnes deltagelse i leken ikke skal bidra til å ta over eller styre leken. Denne antagelsen styrkes av at de voksne etter hvert

trekker seg ut og overlater barna til seg selv uten å legge noen uttalte føringer for den videre leken, og slik viser A tillit til at han sammen med de andre barna alene kan ha regi i leken.

Gjennom interesse og lekende deltagelse anerkjenner de vokse her barnets behov for å drive med voldsom og høylydt lek, til tross for at den strekker seg over store deler av barnehagens uteområde og lett kan oppfattes som forstyrrende for de andre. De viser i flere situasjoner samspillsuttrykk som gir rom for at barnas interesser og behov får utspille seg uten særlig grad av regulering og begrensninger, og er slik i tråd med det Bae (2009) betegner som et romslig samspillsmønster.

Tema 4: Nærvær

Lek eller alvor?

Beskrivelse 1:

Jeg kommer inn i på barnehagens uteområde når barna allerede er i gang med uteleken, og får umiddelbart øye på en gruppe med fire gutter, deriblant A. De løper rundt og forsøker å fange hverandre, legger hverandre i bakken og dytter hverandre. A smiler og hylers mens han løper fort rundt. Jeg iakttar barnas lek noen minutter, og etter en liten stund kommer en av de ansatte bort til meg mens jeg står og observerer barna. Han ser i retning guttene, smiler og sier "de har holdt på sånn i hele dag, med sånn lekeslåssing".

Tolkning:

Den voksnes utsagn i kombinasjon med hans uttrykk, at han sier dette med mild tone og et smil, signaliserer at han er positiv til at barnet driver med denne formen for lek. Denne antagelsen støttes av at han lar barna holde på med leken sin ved at han følger rolig med på leken fra sidelinjen uten å gripe inn eller på noen måte regulere barnets lek. At barnet og de han leker sammen med smiler og hylers indikerer at slåssingen er av lekende karakter.

Beskrivelse 2:

A slåss sammen med en annen gutt mellom lekeskurene, og grepene virker litt hardere enn de var da jeg først begynte å observere leken. En voksen går forbi meg, henvender seg til meg og sier i forbifarten: "nå lurer jeg på om det ikke bare er lek lengre". Han går bort til barna,

iakttar dem en kort stund uten at han sier noe. Den voksne beveger seg bort fra gutten igjen, sier ingenting men stiller seg slik at han har mulighet til å følge med leken.

Tolkning:

Den voksne uttrykker her et ønske å undersøke leken nærmere for å undersøke om leken har utviklet seg og gått over til å bli mer reell slåssing. Jeg tolker det slik at han har intensjoner om å bryte inn i leken dersom det viser seg å være tilfelle. At han etter å ha iaktatt leken en stund trekker seg unna kan være et uttrykk for at han vurderer barnas aktivitet til å fremdeles være lek. Han forsøker ikke å formidle noe til barna og kommer ikke med noen form for advarsler, hvilket tyder på at han ønsker å unngå å forstyrre leken. Når han trekker seg bort stiller han seg i nærheten uten å være påtrengende, og har slik mulighet til å fortsette å vurdere hvorvidt leken endrer seg på en måte som krever voksen involvering.

Drøfting i lys av teori

I tråd med beskrivelsen av kategorien ligger det i lekeslåssingens natur, slik den tidligere har blitt beskrevet av Smith (2005) at den kan gå fra å være lek til å bli alvor på kort tid, det er en fin balanse mellom lek og reell slåssing, og marginene er små med tanke på at barna kan komme til å skade seg på ordentlig. I observasjonssekvensen hvor leken øker i intensitet og grepene hardner litt henvender den voksne seg til barna for å observere dem litt nærmere, og uttrykker samtidig til meg at han lurte på om leken ikke lengre bare er lek. Han konkluderer ikke på en absolutt måte med at leken nå har blitt for voldsom eller for farlig og må avsluttes. En slik tilnærming ville vært i tråd med Johannesen (2003) kategori voksne- vet- bedre, men i stedet uttrykker den voksne her nysgjerrighet og undring overfor hvilken retning barnas lek nå har tatt. Dette kommer til uttrykk både gjennom måten han beveger seg nærmere på, og gjennom uttalelsen "*nå lurte jeg på om...*". Hans vurdering av leken bygger på lang observasjon av barna i løpet av hele den perioden det har blitt drevet med lekeslåssingen, noe som gir ham forutsetninger for å vurdere hvorvidt leken endrer seg eller om A og de andre barna fremdeles viser en atferd som signaliserer at de bare leker. En slik tilnærming ser ut til å sammenfalle med det Öhman (2014) omtaler som engasjert nærvær. Som tidligere beskrevet innebærer en samspillsform preget av engasjert nærvær at de voksne er dypt engasjert i å observere barna og leken uten at de nødvendigvis leker sammen med barna. En tilnærming preget av et slikt engasjement gjør det, slik vi her ser, lettere for den voksne å vite når og hvordan han skal gripe inn i leken. For å vurdere lekens karakter beveger den voksne seg i

dette tilfellet nærmere, observerer barna en kort stund, og lar dem fortsette leken uten at han på noen måte forstyrrer den eller bryter den opp.

Man kan forestille seg en tilsvarende situasjon, som der den voksne bryter inn for å stoppe leken og barna reagerer med en opplevelse av at den voksne misforstår leken, og utbryter: *"men vi lekte jo bare!"*. Slike hendelser er sannsynligvis ikke er uvanlige ettersom voksne i følge Eide- Midtsand (2015) ofte tolker denne typen som et uttrykk for aggresjon og negative følelser. Videre kan enkelte av de kjennetegnene som skiller lekeslåssing fra ekte slåssing være lite tydelige og krever en voksen som er nær nok til å kunne vurdere og samtidig vet hva han skal se etter for å kunne skille lek fra alvor. I lekeslåssingen viser A flere av kjennetegnene for å kunne skille lekeslåssing fra vanlig slåssing som Smith (2005) beskriver; han skifter mellom å jage og selv bli jaget (rollereversering), sparkene og knuffene er ikke særlig harde eller uten kontakt overhode (tilbakeholding), og han har et ansiktsuttrykk som uttrykker positiv affekt (leke-fjes, latter og smil). Måten den voksne her viser nærhet og beveger seg tettere på gjør at han klarer å tolke disse signalene på en måte som gjør at leken får fortsette.

Tema 5: Rom for medvirkning

"Jeg vil gjøre løvet spennende!"

Kontekstbeskrivelse:

Barnegruppen skal på tur ut av barnehagen. Jeg møter barn og to voksne ute i barnehagen. Turen går til et parkområde som ligger i umiddelbarnærhet til barnehagen. Helt i starten samler de voksne alle barna i en trapp. De snakker litt sammen om høsten, høstfarger og lignende. Hun har med seg utstyr slik at ungene kan ta bilder, og gir dem en oppgave om å ta bilder av ulike motiver som er knyttet til temaet de har snakket om.

Beskrivelse av turområdet:

Turområdet ligger skjermet for biler og annen trafikk. Det er forholdsvis åpent og oversiktlig. Innenfor området finnes det flere elementer som trær, trapper, rekkverk, steiner, skulpturer og lignende som kan benyttes til klatring, balansering, til å gjemme seg bak og lignende.

Beskrivelse 1:

Alle barna samler seg i en stor haug av blader som er raket sammen. Etter kort tid A trekker seg sammen med en annen gutt litt bort fra barnegruppen og de voksne, og beveger seg opp i en trapp i nærheten. Trappen går opp langs kortsiden av en bygning, har fire ulike platåer, og et rekkverk som egner seg godt til å klatre i. De to guttene holder seg stort sett i og omkring trappen, og deltar ikke i aktivitetene sammen med de andre barna nede på bakken. A henter løv og som han lagrer i toppen av trappen. Når A står på det øverste platået er han et par meter over bakken, Han klatrer opp på rekkverket, slipper løvet ned på bakken sånn at det regner løv over de andre barna og på en av de voksne. Han holder seg stort sett på det laveste "trinnet" på rekkverket, men klatrer innimellom til trinn to (midt på rekkverket) og lener seg fremover slik at overkroppen henger over kanten på rekkverket. Den voksne ser på han, men sier ingenting. Hun tar bilder av han mens han står i rekkverket og slipper løv ned på bakken.

Tolkning:

I denne situasjonen der behovet for spenningsøking kommer foran lysten til deltakelse i felles aktivitet kombinerer barnet en oppgave som er initiert av en voksen (leke med blader) med en selvvalgt risikofylt aktivitet som faller innenfor kategorien høyde. Det virker som A prøver seg frem med tanke på hvor langt fremover rekkverket han kan bøye seg før han kan falle fremover. Den voksne møter her barnets behov for å delta i en annen, og mer spenningsfylt form for lek, enn den hun selv har initiert, ved å la han holde på med sin klatreaktivitet fremfor å forsøke å få han med på med fellesaktiviteten sammen med de andre barna. Å ta bilde av ham mens han gjør dette, og å ta del i leken ved å la ham "dusje" henne med løvet, kan også tolkes som en aksept av hans valg av aktivitet, og uttrykk for oppmuntring til videre lek.

Beskrivelse 2:

Turen nærmer seg slutten og gruppen er på vei tilbake til barnehagen. Mens de venter på at hele gruppen skal samles for å gå hjemover begynner A sammen med noen andre barn å klatre i et tre i nærheten. A veksler mellom å balansere på muren og klatre i treet. Dekket under treet og muren er av brostein. En voksen står og ser på, holder seg i nærheten og observerer barnas lek. Hun iakttar A, men kommer ikke med noen form for korrigerende eller advarsler.

Tokning:

Idet det oppstår passiv ventetid fyller A denne med en risikofylt aktivitet i form av klatring over et hardt dekke. Han observeres hele tiden av en voksen, og jeg får inntrykk av at hun stoler på at A og de andre barna har kontroll i leken, idet hun ikke gjør noen forsøk på å begrense den. Samtidig forflytter hun seg heller ikke bort fra gruppen med barn, eller snur ryggen til, noe som gjør at hun har mulighet til å gripe inn hvis leken skulle utvikle seg i en retning som gjør den farligere.

Drøfting i lys av teori:

Beskrivelse 1 viser at A velger å klatre (risikofylt lek i kategorien høyde) fremfor å delta i leken på bakken, hvilket kan tolkes som et uttrykk for at han opplever større mening når han driver med denne leken. Han får også, som de andre barna, tatt høsten i nærmere iakttagelse, men på en måte som passer hans interesser bedre, ved å tilføre elementer av spenning og risiko, og får slik ta del i den samme erfaringen som den voksne forsøker å legge til rette for (at barna skal bli nærmere kjent med høsten). Den voksnes væremåter åpner for at A får mulighet til å medvirke ved å åpne for at kan tilføre leken element av risiko og spenning.

Beskrivelsen viser at den voksne setter krav om deltagelse og sin intensjon om at barnegruppen skal være samlet rundt en bestemt aktivitet til side, og lar i stedet A få handle ut fra sine egne interesser og initiativ. Ved at hun ikke forsøker å tvinge han med i den planlagte aktiviteten tillater hun heller at barnets behov for å søke spenning gjennom lek få utspille seg. Den voksnes atferd i møte med A kan tolkes som en anerkjennende samspillsmåte der A selv får medvirke og bestemme hvilken type lek han vil leke, og hun viser en toleranse overfor som er i tråd med et romslig samspillsmønster (Bae, 2009). Videre tillater hun i beskrivelse 2 at A klatrer i treet for i ventetiden fremfor å kreve at han skal stå i ro og vente mens hun samler resten av barna.

At barnets medvirkning får komme til uttrykk på denne måten handler slik Kibsgaard & Sandseter (2013) beskriver i stor grad om pedagogens innstilling og evne til å se barnets evne og intensjoner utfra deres perspektiv. Måten den voksne her tar hensyn til barnets perspektiv sammenfaller med Johannesens (2003) kategori barn som medmenneske. Ved å møte A på denne måten, unngår hun å signalisere at hans intensjoner sees på som meningsløse. Det signaliseres heller ikke at hun først og fremst tolker det som at A forsøker å utfordre henne, at

han trekker seg bort fra den organiserte leken, noe som ville vært mer i tråd med kategorien som tilsier at barns intensjoner er irrasjonelle.

Ved å tidvis delta i leken når hun stiller seg under han og lar han kaste løv over henne signaliserer hun også interesse for A sin lek. Det samme gjelder når hun fotograferer ham mens han henger over rekkverket. Alle temaene viser i en eller annen grad at A får medvirke til å velge sine egne aktiviteter, men kommer her tydelig til uttrykk ettersom han får velge en annen lekeaktivitet enn den de andre barna driver med.

Alle barn trenger å anerkjennes og bli sett i leken, og barna søker derfor i følge Pramling-Samuelsson & Johansson (2009) den voksnes oppmerksomhet. Man kan anta at barns utbrudd som "*se hva jeg klarer!*", i stor grad handler om å bli bekreftet for sin kompetanse og sine ideer. Barnet ønsker gjennom leken og den kroppslige væremåten å fortelle noe om seg selv, blant annet at jeg er modig og jeg tør (Storli, 2013). At A påkaller den voksens oppmerksomhet når han klatrer i rekkverket, kan være uttrykk for nettopp et slikt behov for sosial støtte og bekreftelse.

Little et al. (2011) understreker at et risikofritt miljø ikke gir barna muligheter til å få vist sin økende kompetanse, ettersom de utelukkende får delta i aktiviteter som er innenfor deres mestringsområde. Hvis de voksne avbryter leken fordi de vurderer den til å være for farlig eller tilbyr hjelp i for stor grad begrenser dette barnets egen evne til å vite hva de er i stand til å klare på egenhånd gir dårlig mulighet for. I motsatt fall, dersom de voksne respekterer barnets behov for å prøve ut sin kompetanse og lar dem medvirke til å velge sine egne lekeaktiviteter, slik man kan tolke fra observasjonene, blir barnet bedre kjent med sine egne grenser og hva det er i stand til. Hendelsene som her beskrives er i tråd med oppøving av risikomestring, som både Tovey (2007) og Sandseter (2013) understreker betydningen av. Når A på denne måten får gjøre seg erfaringer og får medvirke gjennom å selv ta avgjørelser knyttet til hva som er innenfor hans mestringsområde, vil dette kunne gjøre han i stand til å ta hensiktsmessige risikovurderinger i senere farlige situasjoner.

Tema 6: Tilbaketrukket/passiv

Frie tøyer!

Beskrivelse 1:

A går inn i et skur som brukes til oppbevaring av leker, og en voksen følger etter han inn. Han kommer ut igjen med en rive i barnestørrelse. Få minutter etterpå ber en jevnaldrende gutt den samme voksne om å få en tilsvarende rive, og får det. Den voksne går inn igjen. De to guttene beveger seg sammen i over til motsatt ende av lekeområdet. Mens de går feker de med rivene. De oppsøker etter hvert to andre barn og begynner å fekte med rivene mot de andre barna.

Tolkning:

I lys av den leken A vanligvis driver med sammen med kameraten er det sannsynlig at hun skjønner hvilken type lek gutten har planer om å igangsette. Hun gir dem likevel en rive hver. Det følger ingen spørsmål eller formaninger. Hun lar A gå til motsatt ende av uteområdet uten å følge etter for å følge med på leken.

Beskrivelse 2:

A bruker riven til å fekte mot en annen gutt. De knuffer og dulter borti hverandre, og A faller og begynner å gråte. En voksen kommer bort og spør: "hva har skjedd her da?". A slutter etter hvert å gråte. Etter å ha observert barna litt går han bort fra de, og holder seg på avstand. De to guttene leker videre med rivene, men bruker de nå på en annen måte som del av en lek i huskene, og slutter å fekte med hverandre.

Beskrivelse 3:

En av de eldste guttene har plassert en stor stubbe (ca. 40 cm. høy) på bakken under en klatrevegg. Rundt stubben har han plassert tre sparkesykler som står lent inntil stubben. A kommer sammen med en annen gutt bort og spør om å få bli med på leken, noe han får tillatelse til av de andre. De snakker litt sammen og blir enige om at de trenger flere ting for å komme enda høyere. Deretter henter A en mindre stubbe (smalere, men like høy) som plasseres oppå den store. Den er litt skjev og står ustødig oppå den store stubben. Flere av guttene, inkludert A, kikker innimellom utover ut over lekeområdet i retning av de voksne

mens de stabler gjenstandene. Det har regnet så stubbene og underlaget er vått og sleipt. Ute er det få voksne (to som er tilstede hele tiden, og en som kommer og går). Klatreveggen vender bort fra de voksne slik at de ikke har mulighet for å se hva barna holder på med.

Tolkning:

Barna endrer her en klatrevegg fra å være trygg med mykt underlaget av sand og grus til utrygg, ved å erstatte med flere gjenstander som gjør underlaget hardere, og øker slik sjansen for at de kan skade seg hvis de faller ned. Jeg tolker det dithen at A sammen med de andre barna tilfører gjenstander fordi de i utgangspunktet synes klatreveggen er kjedelig og derfor ønsker å heve risikoelementet i leken. A ser innimellom utover lekeområdet på en måte som tyder på at han prøver å sjekke om de voksne følger med på hva de holder på med, noe som kan indikere at han vet at denne aktiviteten ikke er helt lovlig. Ingen av de voksne har noen mulighet til å følge med på leken med mindre de beveger seg nærmere.

Beskrivelse 4:

Gutten som initierte leken bestemmer hvilken rekkefølge de tre guttene skal klatre opp i. Selv klatrer han først opp på sparkesyklene og stubbene, videre opp i klatreveggen og opp i båten. En av de andre guttene prøver på det samme, men glipper tak og faller ned på stubbene/sparkesyklene, slår seg og begynner å gråte. Han kommer til meg, jeg løfter han opp og bærer han bort til en av de voksne. Jeg går tilbake og observerer leken litt på avstand. De tre guttene som fortsetter leken. Ingen av de voksne kommer bort for å se hva A og de andre guttene holder på med.

Tolkning:

Selv ikke når et av barna faller ned og slår seg viser noen av de voksne initiativ til å undersøke leken nærmere. Jeg tolker dette som at den voksne her bevisst forholder seg fraværende, og viser liten interesse for hva som foregår i barnas lek.

Drøfting i lys av teori

A driver her med en lek som faller innenfor kategorien klatring. Beskrivelsene viser muligens det Sandseter & Kennairs (2011) forskning har avdekket; at uavhengig av hvor trygt barnas utemiljø er, vil barnas behov for spenning gjøre at de benytter seg av utstyret på en farlig

måte. På denne måten vil barn som ikke opplever tilfredsstillende utfordringer i miljøet, som her synes å være tilfellet med en klatrevegg som er enkel å klatre opp, og det i tillegg innebærer liten risiko å falle ned ettersom underlaget er mykt. A forsøker å redusere kjedsomhet ved å tilføre elementer som gjøre leken mer risikofyllt.

Dersom man tar utgangspunkt i at det å forholde seg passivt til barnet kan tolkes som en aktiv handling og en bevisst samspillsmåte, åpner dette for flere ulike måter å forstå atferden som de voksne velger. Samspillsatferd preget av passivitet og tilbaketrukkethet er en utfordrende kategori å plassere. Når jeg nå har valgt å plassere den under samspillsmåter som virker positivt på barnets utfoldelse i risikofyllt lek skyldes dette at barnet får mulighet til å delta i denne type lek ved at han ikke blir forsøkt begrenset eller stoppet. Det er likevel grunn til å diskutere hvorvidt en passiv tilnærming til barnet kan betegnes som god samspillsatferd. I enkelte situasjoner vil det være hensiktsmessig at de voksne holder seg i bakgrunnen og tillater at barna utfolder seg, og etterstreber mest mulig frihet i frileken. Dette kan tolkes som et uttrykk for tillit til barnet, og muligens være i tråd med det Bae (2009) ville beskrevet romslig samspillsform. Videre vil det gi mulighet for at konkrete erfaringer med å lykkes eller mislykkes, hvilket Eide- Midtsand (2015) tidligere har beskrevet som den mest effektive måten å lære på.

Til tross for det som her har blitt beskrevet blir det likevel langt på vei en overforenkling å fremstille det at de voksne holder seg unna og gir barna helt frie tøyler i den risikofylte leken som god tilrettelegging. De voksne mister gjennom en slik tilnærming muligheten for å være tilstede for å veilede og støtte barnet, noe Kvello (2013) fremholder som svært viktig i forbindelse med risikofyllt lek. En tilbaketrukket og passiv samspillsmåte skiller seg således fra kategoriene nærvær og deltagelse, som har blitt drøftet ovenfor, og hvor de voksnes samspillsmåter ser ut til å gi barnet mulighet for utfoldelse i leken, men samtidig ivaretar muligheten for å kunne støtte, hjelpe og signalisere glede og interesse overfor A sin lek. Bae (2014) antar at voksne gjennom avstand og manglende interesse, slik en samspillsmåte som dette kan illustrere, ikke har mulighet for å bistå med nødvendig støtte hvis det skulle trenge. Hvis samspillet i veldig stor grad er preget av en slik fraværenhet som her beskrives mister de voksne denne muligheten til å vurdere barnas ferdighetsnivå hvilket synes å være særlig viktig i forbindelse med risikofylte aktiviteter.

Den voksnes tilstedeværelse vil i følge Bae (2014) i stor grad handle om å gi barna en opplevelse av at deres lek er verdifull og ønsket, noe som ikke kommer frem i den tilnærmingen vi her ser. Det at A innimellom kikker etter de voksne for å se om de får med seg barnas aktivitet kan tolkes som at han driver med noe som de voksne ikke ville godkjennt, eller at han er usikker på om aktiviteten er godkjennt og søker kontakt med de voksne for å undersøke deres respons. Det går her et skille mellom å holde avstand på grunn av tillit til barnet og en vurdering av at voksen tilstedeværelse vil ødelegge leken, og det å ignorere leken på grunn av manglede interesse.

Oppsummert kan man si at fravær som bevisst handling fra de voksnes side kan tolkes som en positiv aksept av leken gjennom en opplevelse av at de voksne stoler på ham, men også som manglende engasjement.

At de voksne holder avstand til barnet og den pågående leken kan ikke med sikkerhet tolkes dithen at det handler om bevisste valg fra de voksne side, og denne kategorien er muligens den som tydeligst belyser utfordringer i den praktiske barnehagehverdagen de voksne må forholde seg til. Solheim (2013) trekker her frem ulike forhold som få voksne i forhold til antall barn, at praktiske gjøremål prioriteres foran tiden sammen med barna, samt ustabilitet i personalgruppen. Jeg er kjent med at den tiden jeg oppholdt meg i barnehagen var en periode preget av mye sykdom og lite stabilitet i personalgruppen, og det er naturlig at slike rammefaktorer får innvirkning på de voksnes mulighet til å være deltagende eller nærværende i barnets lek. Dette eksemplifiserer hvordan det i barnehagen innimellom vil kunne tvinge seg frem samspillsmåter som ikke nødvendigvis er ønsket fra de voksnes side, men som likevel oppstår grunnet de rammefaktorene som finnes.

Observasjoner som bidrar til å belyse problemstillingen, men ikke er direkte knyttet til samspillsituasjoner med fokusbarnet.

Med hjertet i halsen

Beskrivelse 1:

En voksen står litt på avstand og ser på A og flere andre barn som veksler mellom å balansere på en mur og klatre i et tre (jf, beskrivelse 2 under temaet medvirkning).

Uppfordret henvender hun seg til meg og sier: ”Jeg må innrømme at jeg noen ganger har

hjertet litt i halsen når vi er på turer sånn som dette”. Hun uttrykker videre at hun tenker at det er viktig for barna å få utfolde seg, men sier at det noen ganger er vanskelig å legge sine egne følelser bort. Hun kikker i retning av A som klatrer i treet sammen med noen andre barn.

Tolkning:

Jeg tolker dette utsagnet som at hun innimellom synes det kan være krevende å se på at barna driver med risikofylte lek, men at hun likevel mener at det er riktig å la barna drive med disse aktivitetene. Hun kikker i retning av gutten når hun sier det, noe jeg tolker dithen at hun viser til nettopp denne type utfoldelse.

Beskrivelse 2:

En forbipasserende voksen stopper opp og iakttar noen av barna mens de klatrer på en fontene. Han henvender seg til en av de voksne, og gjør henne oppmerksom på at det sitter noen barn rundt hjørnet på en bygning et sted der hun ikke kan se dem. Hun svarer ham med å si ”det går bra, de sitter der, jeg stoler på de”, og fortsetter med å samle resten av barna slik at de kan gå videre.

Tolkning:

Den voksne uttrykker i denne situasjonen at hun stoler på barna og at hun har tillit til at de ikke vil gå sin vei eller forsvinne bort fra henne selv om hun ikke holder dem under oppsyn.

Drøfting i lys av teori

Å møte noen med anerkjennelse forutsetter i følge Bae (2009) selverkjennelse, et begrep som tidligere har blitt beskrevet som en bevisstgjøring i forhold til egne tanker og følelser. At den voksne her forteller: *”Jeg må innrømme at jeg noen ganger har hjertet litt i halsen når vi er på turer sånn som dette”*, viser nettopp en slik selverkjennelse. Hun er bevisst hvilke følelser som vekkes i henne i denne situasjonen, og beskrivelsen *”hjertet litt i halsen”* viser til at hun noen ganger er redd for at barna skal komme til å skade seg. Hun erkjenner på denne måten det ubehaget hun føler, at hun er redd for at barna skal skade seg når de er på tur og driver med ulike risikofylte lekeaktiviteter under hennes oppsyn. Samtidig som hun uttrykker at hun selv kan oppleve et følelsesmessig ubehag og at det kan være utfordrende å legge dette ubehaget til side viser hun forståelse for barns behov for fysisk utfoldelse og risikosøking ved

å si at denne type aktiviteter er viktige for barna, og tillate risikofylt lek. Sandseter (2013a) poengterer at det i arbeid med barn er svært viktig at barnehageansatte tenker gjennom om det er egen bekymring og redsel som er avgjørende for hvor langt barna får gå i sin utforsking og risikofylte aktivitet, eller om det er barnets behov og dets egen akseptable grense for risiko som avgjør. De tanker, holdninger og følelser som i denne situasjonen kommer til uttrykk hos den voksne, illustrerer at hun har et reflektert forhold til betydningen denne formen for lek har for barn. Dette resulterer videre i at hun på en anerkjennende måte gir plass til barnas interesser, initiativ og behov, til tross for sitt eget ubehag.

I forbindelse med observasjonene uttrykkes det en opplevelse av at det er utfordrende å ha ansvar for barna når de driver med lek der de kan skade seg. I episodebeskrivelsen av hennes uttalelser til den tilfeldig forbigående mannen som uttrykker bekymring for barna som er uten tilsyn svarer hun: *”det går bra, de sitter der, jeg stoler på dem”*. I dette kan det antas å ligge en anerkjennelse av barna som kompetente individer som fortjener å bli vist tillit. Som tidligere nevnt omtaler Wolf (2014) de voksnes syn på lek som en del av et pedagogisk indre grunnsyn, et ”indre kompass”, som både bevisst og ubevisst leder de voksnes oppmerksomhet og valg i bestemte retninger. Som tidligere nevnt kan det tenkes at det syn på, -og forståelse for leken voksne har påvirker deres fokus, oppfatning, holdning og handling overfor barns lek generelt, men kan tenkes å ha en særlig innvirkning på spennings- og risikofylt lek. Det fremkommer her at deler av den voksnes indre kompass, handler om å sette barnets behov og interesser først.

4.2.3 Samlet vurdering av kategoriene

Glesne (2006, s. 147) omtaler analysen som *å finne forskningsprosjektets fortelling*. Jeg opplever at jeg i mitt datamateriale har funnet mange små fortellinger, om en barnehagegutt som i sin aktive søken etter spenning og risiko møter voksne som på forskjellig vis bidrar til å støtte eller dempe han i denne jakten. Problemstillingen som var utgangspunkt for undersøkelsen var: *hvilke samspillsmåter viser seg hos de voksne når barn engasjerer seg i risikofylt lek?*. Dersom vi går tilbake til de teoretiske perspektivene som ble presentert tidligere, og ser observasjonene i lys av problemstilling og forskningsspørsmålene som ble presentert innledningsvis, peker resultatene av mitt studie mot at de ansatte i barnehagen viser en variasjon av samspillsmåter i møte med A når han er engasjert i risikolek. Variasjonene i

de voksnes atferd forteller ikke bare *om* de påvirker hans mulighet for deltagelse i risikofylt lek, men også *hvordan* deres væremåte i samspillet virker inn.

I den første kategorien *samspillsmåter som begrenser barnets mulighet til å drive med risikofylt lek* preges de voksnes atferd av temaet advarsler og restriksjoner. Dette er en væremåte overfor barnet som kan bidra til det Bae (2009) omtaler som trange mønstre i samspillet. Som en konsekvens av trange mønstre vil A kunne oppleve at hans initiativ rettet mot å drive med lek som er bråkete, voldsom og farlig ikke anerkjennes, men snarere fører til en opplevelse av at hans interesser og behov ikke verdsettes av personalet i barnehagen.

Man kan imidlertid utfra presentasjonen ovenfor se overvekt en situasjonsbeskrivelsene fra datamaterialet er plassert innenfor kategori 2 *samspillsmåter som åpner for barnets mulighet til å drive med risikofylt lek* med de tilhørende temaene; *å skifte perspektiv, deltagelse i leken, nærvær, rom for medvirkning og tilbaketrasket/passiv*. Felles for de fire første er at de innehar elementer fra en anerkjennende samspillsmåte. Den voksne viser en evne til å vise interesse ved å være deltagende og nærværende, viser evne til å endre perspektiv og skifte roller, og til å la A medvirke til valg av aktiviteter. Det har i forbindelse med flere av temaene blitt drøftet hvorvidt disse samspillmåtene kan relateres til den voksnes evne til selvrefleksivitet og selvavgrensing, som synes å være grunnleggende egenskaper hos den voksne dersom barnet skal kunne møtes på en anerkjennende måte.

Det femte temaet *tilbaketrasket/passiv* har blitt plassert under kategori 2 da den bidrar til at A får mulighet til å drive med risikofylte aktiviteter ettersom de voksne ikke aktivt bidrar til å hindre barnet, og slik kan tolkes som et uttrykk for tillit. Jeg vil understreke at dette er et tema som er utfordrende å plassere, og at det er grunn til å stille spørsmål ved hvorvidt en slik tilnærming kan omtales som et *positivt* bidrag. Dette kan særlig knyttes til at de voksne gjennom en slik samspillsmåte ikke signaliserer noen form for interesse for A sin lek. De voksne har gjennom en slik tilnærming heller ingen mulighet for å gripe inn dersom det skulle oppstå behov for det, eller bidra til å utvikle leken på den måten man eksempelvis ser i forbindelse med temaene deltagelse og nærvær.

Dersom man ser resultatene under ett ser man at langt de fleste situasjonsbeskrivelsene fra datamaterialet er plassert innenfor kategori 2- *samspillsmåter som åpner for barnets mulighet for å drive med risikofylt lek*. Observasjonene peker mot en overvekt av voksnes samspillsmåter som bidrar til å fremme mulighet for deltagelse i risikofylt lek, og at de i disse

situasjonene møter A på måter som sammenfaller med en anerkjennende tilnærming. Det fremkommer at når A i en rekke situasjoner får mulighet til å bestemme hva og hvordan han skal leke, vitner det om at barnets rett til å medvirke som subjekt tas på alvor. De voksne evner å ta utgangspunkt i- og støtte det som synes å være en stor del av hans naturlige væremåte, ønsker og interesser. Å tillate, og gjennom romslige samspillmåter bidra til lekeaktiviteter som barn har interesse for, slik flere av beskrivelsene og tolkningene av samspillet med A viser, tegner samlet sett et bilde av at de voksne i barnehagen der jeg har gjort mine observasjoner innehar en sterk evne til å ta barnets perspektiv.

Ettersom fleste observasjonene fra mitt datamateriale er fortolket og plassert innenfor kategori 2 og færre er å finne innenfor kategori 1, kan det medføre en tilsynelatende lite kritisk fremstilling der jeg står i fare for å fremstille samspillet som ”ren idyll”, og at det er preget av gjennomgående enighet i de voksnes måte å møte barnet på. En slik fremstilling er ikke hensikten med presentasjonen av mine funn. Det er grunn til å påpeke av det i mitt datamateriale også forekom samspillsmåter som jeg tolker bidrar til å hemme A sin utfoldelse i risikofylt lek, ved at han gis restriksjoner og advarsler på måter som ikke sammenfaller med en anerkjennende tilnærming og med Bae (2009) sin beskrivelse av romslige samspillsmønstre. Ettersom omfanget av disse situasjonene er forholdsvis lite er mitt hovedinntrykk at de voksnes samspillsmåter i denne studien i overveiende grad er i tråd med samspillsmåter som fremmer risikofylt lek. Jeg vil her understøtte poenget som tidligere har blitt fremhevet om at barns lek generelt, og muligens risikofylt lek spesielt, i enkelte situasjoner må dempes eller grensesettes. Det har derfor i forbindelse med drøfting av temaet advarsler og restriksjoner, i lys av teori blitt gjort forsøk på å trekke lærdom fra disse episodebeskrivelsene ved å fremstille en alternativ tilnærming måte å møte barnet på, som er i tråd med et anerkjennelsesperspektiv.

I følge Sandseter (2013a) får barnehagen i økende grad betydning for barns opplevelser og helhetlige utvikling, og således også deres muligheter for utforskning gjennom risikofylt lek. Dette medfører at personalet i barnehagen bør være seg bevisst den påvirkning de har som fremmende eller begrensende faktorer for barns muligheter til å søke spenning og utfordring. Det ligger i barnehagens føringsdokumenter en forståelse av at utfordrende kroppslig lek er viktig for barn, og at barnehagen skal legge til rette for denne type lek innenfor relativt trygge rammer. Det understrekes at barnehagen gjennom arbeid med kropp, bevegelse og helse skal bidra til at barna skaffer seg gode erfaringer med varierte og allsidige bevegelser og

utfordringer. For å nå dette målet må personalet forstå og gi oppmuntrende bekreftelse på barnas sansemotoriske og kroppslige lek, og inspirere alle barn til å søke fysiske utfordringer og prøve ut sine kroppslige muligheter. De voksne skal følge opp barnas lekeinitiativ, og tilby lek og samspill der barna er fysisk aktive og opplever glede gjennom mestring og fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Funnene fra min studie indikerer at måten voksne i barnehagen forholder seg til barnet når det driver med risikofylt lek, på ulike måter kan bidra til å fremme eller hemme deltagelse i leken. Et utgangspunkt i samspill mellom voksne og barn der de voksnes bidrag er forankret i en interesse for det barnet gjør, hvilken mening og betydning aktiviteten synes å ha for barna selv og mulighet for medbestemmelse, ser man utfra observasjonen flere eksempler på. Dette synes å være et godt grunnlag for en pedagogikk som bidrar til å imøtekomme de føringer som ligger i barnehagens styringsdokumenter. Videre synes funnene fra undersøkelsen å være i tråd med forskningen som tidligere har blitt presentert (Sandseter, 2012), som viser at ansatte i norske barnehager er opptatt av at barns behov for utfordring og risikofylte aktiviteter skal bli møtt, at de derfor ikke begrenser barna i situasjoner der det er en viss sjanse for at de kan komme til skade, men tillater at barna får utfolde seg og møte utfordringer og risiko i leken.

5 Implikasjoner for praksis

Innledningsvis, i forbindelse med presentasjon av forskningens aktualitet, ble det gjort rede for en tendens i retning av at fysiske former for lek generelt og lek som innebærer elementer av risiko, er i ferd med å få stadig dårligere kår. Sandseter (2013) hevder med henblikk til dette at man i de senere år har vært vitne til et økende fokus på barns sikkerhet generelt og at risikodiskursen også preger barns lek og lekearenaer. På grunn av den betydningen risikofylt lek synes å ha for barns fysiske og mentale utvikling antas det at dersom barn i for stor grad frarøves muligheter til å utfolde seg og møte utfordringer i leken, så frarøves de også erfaringer som er viktige for deres fungering senere i livet (Tovey, 2007, Sandseter, 2012). Dersom denne utviklingen møtes med bekymring og skal tas på alvor innebærer dette blant annet å fremskaffe et mer solid empirisk kunnskapsgrunnlag knyttet til betydningen av risikofylt lek, og hvordan voksne bør opptre i samspill med barn for å skape et fruktbart grunnlag for utfoldelse i denne type lek.

5.1.1 Ikke så trygt som mulig, men så trygt som nødvendig

I følge Stephenson (2003) er et miljø fritt for fare et miljø fritt for utfordringer, men fokuset på barns deltagelse i risikofylte lek handler ikke om at barn bør leve farligst mulig og det er heller naturligvis ikke et mål i seg selv at barn skal skade seg mer. Slike blodsromantiske tanker om at barn har godt av å skade seg, og antagelser om at alt var bedre før er ikke det som er rasjonale for å fremheve betydningen av risikofylt lek i barns liv. Snarere er det at barn skal få mulighet til det Kennair (2015) omtaler som å utfolde seg fysisk på ikke- farlig vis utfra den motoriske og emosjonelle kompetansen de har. Dette er i tråd med Tovey (2007) sin beskrivelse av at et godt og utfordrende miljø for barn ikke er et miljø som er så trygt som overhode mulig, men så trygt som nødvendig, samtidig som det ivaretar barnas behov for risikosøking.

” A safe environment, I would argue, is one where safety is not seen as safety from all possible harm, but offers safety to explore, experiment, try things out and to take risks” (Tovey, 2007, s.102).

At man i barnehagene er opptatt å forebygge alvorlige ulykker i forbindelse med barns lek er en selvfølgelighet, og det er i den sammenheng viktig å kartlegge hva som er de mest effektive tiltakene for å ulykkesforebygging. Fremfor å bare drive med ytre regulering av

leken fremhever Sandseter & Løge Hagen (2013) det som mest hensiktsmessig å gjøre barn i stand til egen risikomestring. Denne utviklingen kan tenkes å foregå gjennom å la dem gjøre seg erfaringer med risikofylte situasjoner på en naturlig måte, og med voksen støtte, og slik selv utvikle evne til hensiktsmessig risikovurdering.

5.1.2 Flere lag med læring

De ulike aspektene av motorisk, sosiale, emosjonell og intellektuell læring som antas å ligge i den risikofylte leken, og som ble presentert i besvarelsens første del, er et av hovedargumentene for å verne om barns behov for utfordrende- og risikofylte aktiviteter. Det kan imidlertid tenkes at det i tillegg forekommer en relasjonell form for medlæring idet barnet blir møtt på en anerkjennende måte når det driver med risikofylt lek, slik funnene i denne studien viser flere eksempler på. Det kan her være hensiktsmessig å gjenta funnene som viser den anerkjennende tilnærmingen til A sin lek som ligger i de voksnes evne til å skifte perspektiv, være deltagende, nærværende, la barnet medvirke til valg av aktiviteter, og som også er å finne i de situasjonene der de voksne holder seg passivt i bakgrunnen (dersom samspillsmåten tolkes som et uttrykk for tillit til A). I tillegg til betydning av *at* barn på grunn av den viktige læringen som ligger i leken i seg selv får drive med denne type lek vil de også kunne trekke lærdom fra *hvordan* de voksne møter barna på når de er engasjert i risikofylte lekeaktiviteter. Batesons (1978) begrep medlæring forstås som læring bygget inn i andre prosesser, og som vi ofte ikke er klar over i øyeblikket, men når den gjentar seg i hverdagsaktiviteter nedfeller den seg i samværsmåter og forestillinger om hva som er forventet av en selv og andre. I denne sammenheng kan det tenkes at medlæringen i tilknytning til de voksnes samværsmåter i samspillsprosessene ligger i at barnet lærer å være lekende, modig, og å tro på egne initiativ og vurderinger. Samtidig vil barnet utvikle forventninger til at de voksne har respekt for deres initiativ og lek, viser interesse for dem og har tillit til deres vurderinger. Slike mer ubevisste læringsprosesser kan føre til at barnet ved å selv bli vist interesse for oppnår en relasjonell form for medlæring, via en grunnleggende antagelse om at *"de interesserer seg for meg og støtter meg"*. En slik antagelse kan gi en positiv kumulativ effekt og økt mestringstro som kan komme til nytte i situasjoner som inkluderer risikofylt lek der barnet ønsker og trenger den voksnes tilstedeværelse og hjelp, og i forbindelse med aktiviteter og læringssituasjoner på andre områder. Dette sammenfaller med Bae (2009) sine nevnte antagelser om at det å møte anerkjennelse kan medføre styrket selvfølelse gjennom økt tillitt til egne tanker og opplevelser.

Oppsummert kan man si at det er grunnlag for en antagelse om at barn ikke utelukkende lærer noe av å drive med risikofylt lek i seg selv, men også trekker verdifull læring fra hvordan de blir møtt av omgivelsene sine når de driver med risikofylte aktiviteter.

Jeg vil i det følgende ta utgangspunkt i at funnene i min undersøkelse også kan brukes til å belyse tilfeller der barn i mindre grad blir møtt på en anerkjennende måte, og dermed gis begrenset rom for å medvirke i sin egen barnehagehverdag. Det vil i denne sammenheng bli drøftet hvordan dynamikken mellom barnet og kontekstuelle forhold i miljøet kan bidra til at barn med de samme kjennetegnene som A ikke vurderes å være normalt aktive, men faller utenfor de forhåndsdefinerte rammene for normalitet.

5.1.3 Kontekstuelle forhold skaper ”urolige” barn.

Utgangspunktet for min undersøkelse var observasjon av et vanlig barn, som i tråd med utvalgsriteriene kunne beskrives som et normalt aktivt barn, som ofte engasjerer seg i lek som involverer grovmotorisk aktivitet som sykling, løping og klatring. Det ble overfor styrer i barnehagen poengtert at jeg ikke ønsket å studere et barn som var henvist med tanke på- eller som ble vurdert å være tiltrengende spesiell oppfølging på grunn av uvanlig høyt aktivitetsnivå. Jeg ønsket å belyse fenomenet risikofylt lek og spenningssøkende atferd som et normalfenomen, gjeldende for flere barn i en og samme barnehage, og ikke for den ene eller de få som skiller seg spesielt ut.

I den perioden jeg oppholdt meg i barnehagen har jeg gjennom mine observasjoner av A dannet meg bilde av en gutt som er ivrig, spenningssøkende og blid, og som viser en naturlig trang til å utforske, og har handlekraft til å få drive med den leken han virker å ha stor interesse for; lek som innebærer et visst element av spenning og risiko. Barnet jeg fikk observere stemte altså, utfra mine forutsetninger for å kunne vurdere det, godt overens med denne beskrivelsen av et normalt aktivt barn med interesse for risikofylt lek uten tegn til unormal, urolig eller vanskelig atferd.

Mine funn viser at de voksne i studien i stor grad anvender en tilnærming i samspillet som åpner for deltagelse i risikofylt lek gjennom ulike former for samspillsatferd, hvor de anerkjenner barnets behov for å drive med denne type lek. Som nevnt sammenfaller funnene med tidligere forskning utført av Sandseter (2012), som viser at ansatte i norske barnehager er opptatt av at barns behov for utfordring og risikofylte aktiviteter skal bli møtt, og at de derfor

ikke nødvendigvis begrenser barna i lekesituasjoner der det er en viss sjans for at de kan komme til skade. Mange voksne som arbeider med barn vurderer altså spenningssøkende atferd som noe som ligger i barns natur, og som er av betydning for deres utvikling, og på bakgrunn av slike holdninger gir de barna mulighet til å utfolde seg. Jeg vil likevel våge å påstå at man i enkelte barnehager kan finne eksempler det motsatte; nemlig at man i enkelte miljøer først og fremst vurderer barns lek som utviklende, lærerik og nyttig når den er rolig og harmonisk, slik Öhman (2014) også beskriver. I slike miljøer vil barn med høyt aktivitetsnivå og hyppig risikosøkende atferd kunne bli tolket som urolige og vanskelige. I sin ytterste konsekvens vil slike tolkninger kunne føre til at normalt fysisk aktive og spenningssøkende barn blir definert som problembarn fordi de faller utenfor normene for forventet atferd som ligger i miljøet.

Nordahl et al. (2005) legger frem betegnelsen "failure to match" som en mulig måte å forstå hvordan atferdsproblemer eller avvikende atferd hos barn etableres. Det rettes i den forbindelse fokus på samspillet mellom individet og dets omgivelser. Videre vektlegges betydningen av kontekstuelle forhold og læringsmessige betingelser, og den innvirkning de har på hvordan barn oppfører seg. "Failure to match" benyttes som et uttrykk for manglende samsvar mellom de ulike krav og forventninger barn på forskjellige utviklingstrinn stilles ovenfor, og den evnen og viljen barnet viser til å møte disse kravene. Dersom en slik forståelse relateres til fenomenet som her har blitt studert kan man se for seg følgende scenario; et spenningssøkende barn som viser et sterkt driv for risikofyllt lek, og befinner seg i et miljø der denne type lek i stor grad blir devaluert av de voksne. Deres måte å møte barnet kan skyldes frykt for skade eller lav toleranse for høy aktivitet og uro som enkelte former for risikofyllt lek fører med seg. I miljøet finnes det slike forventninger om at barn skal kunne leke rolig og harmonisk uten å i nevneverdig grad involvere elementer av risiko og spenning i sin lek, og det foreligger regler og restriksjoner som brukes til å regulere barnas utfoldelse. Det tas på denne måten ikke høyde for at barnets atferd springer ut fra et naturlig iboende behov for risikosøking, og barnet får derfor liten mulighet til å medvirke til valg av lekeaktiviteter som tar utgangspunkt i det som gir mening for barnet selv. Dersom barnet ikke tilpasser seg disse kravene om å leke rolig og kontrollert som ligger i omgivelsene, oppstår det en diskrepans mellom barnets tilpasning og miljøets forventninger som betegnelsen "failure to match" viser til. Det kan tenkes at et miljø med trange samspillsmønstre og streng grensesetting, som her har blitt skissert, fører til negative definisjoner av barnets handlinger og mindre fokus på den voksnes opplevelse av leken. Man kan da tillate seg å påstå at det

ikke er barnets tilpasning det er noe galt med, men betingelsene i miljøet og omgivelsenes tilpasning til barnet.

Barn er forskjellige, og ulike i sitt behov for risikosøking (Sandseter, 2013), og det å forvente det samme av alle, eksempelvis at barna primært utfolder seg gjennom deltagelse i rolig og ufarlig lek, vil være å ikke forholde seg til det mangfoldet som finnes i en barnehage. Man kan anta at mangfold blant annet møtes gjennom å åpne for medvirkning. Som nevnt slår barnehageloven § 3 fast at barn skal ha rett til mulighet for barns medvirkning. Bae (2009) hevder at dersom barn skal medvirke som subjekter utfra egne premisser er det vesentlig at barna opplever at de er omgitt av mennesker som deler deres engasjement. Dersom de voksne viser en samspillsatferd der de viser toleranse for risikofylt lek og evner å møte barnets initiativ, slik funnene i min undersøkelse viser flere eksempler på, kan det tenkes å føre til at færre barn faller utenfor smale rammer for normalitet og defineres som urolige og vanskelige.

5.1.4 Gutter sakker akterut

I det følgende drøftes forhold knyttet til den risikofylte lekens betydning for gutter og hvordan deltagelse i denne type lek kan tenkes å ha en forebyggende effekt på senere vansker. Når det i diskusjonen i særlig grad rettes fokus mot gutters behov for denne type lek er det fordi de i større grad enn jentene ser ut til å trekkes i retning av denne type aktiviteter, og at de i tillegg ser ut til å stå overfor andre typer utfordringer enn det som later til å være tilfelle for jenter.

Det er en utbredt oppfatning blant folk flest at gutter som gruppe er mer aktive enn jenter, hvilket også i følge Eide- Midtsand (2015) finner støtte i forskningen. Dette synes å gjelde for alle former for risikofylt lek, ettersom flere studier i følge Sandseter (2010) viser at gutter søker mer spenning og risiko gjennom lek og handling enn det jenter gjør. I særlig grad ser kategorien kamp, som inkluderer lekeslåssing og boltrelek, ut til å være en form for fysisk utfoldelse som utøver en særlig sterk tiltrekning på gutter (Eide- Midtsand, 2015). I min henvendelse til barnehagen var ikke kjønn nevnt som del av inklusjonskriteriene, men det er på bakgrunn av det som her har blitt beskrevet ikke overraskende at det barnet barnehagen vurderte til å best passe mine utvalgs kriterier, er en gutt.

Solheim (2010) hevder at gutters relasjon til de voksne i barnehagen oftere er preget av konflikt og negativitet enn det som er tilfelle for jenter. Bak dette ligger det selvsagt

komplekse årsakssammenhenger, men det er interessant sett i sammenheng med de tidligere nevnte kjønnsforskjellene mellom gutter og jenter når det kommer til spenningssøking som Sandseter (2010) redegjør for. I dette ligger det en antagelse om at voksne finner det vanskeligere å støtte opp om gutters form for lek og utforsking ettersom den kan være mer bråkete og vill (Solheim, 2010), hvilket flere av beskrivelsene i denne studien viser eksempler på at også leken A driver med ofte er.

Flere av de teoretiske antagelsene om den risikofylte lekens lærings- og utviklingspotensial, som har blitt presentert, kan sies å ha stor spesialpedagogisk relevans. I følge en ny norsk offentlig rapport utført av Backe-Hansen, Walhovd & Huang (2014) får gutter dårligere karakterer enn jenter i de fleste fag. I tillegg vet vi at av barn som mottar spesialundervisning i den norske skolen er det mer enn dobbelt så mange gutter som jenter (St.mld. 18 2010-2011). Videre utgjør gutter 85% av gruppen med alvorlige problemer i skolen, i form av utagering, uro og konsentrasjonsproblemer. Som det tidligere har blitt gjort rede for ser behovet for å drive med risikofylt lek ut til å være sterkere hos gutter enn hos jenter (Sandseter, 2010). Dette gir grunnlag for å anta at kunnskap om en mulig sammenheng mellom risikoaktiviteter og senere disposisjoner for læring kan være av særlig verdi for den gruppen som ser ut til å trenge den mest. Eide- Midtsand (2015) argumenterer for at en av metodene for å styrke gutters robusthet i møte med skolen og gi dem et godt forhold til formell læring, er gjennom å gi dem en god start allerede i barnehagen, ved å akseptere og støtte opp under deres naturlige måte å lære og utforske verden på, og å utfordre dem på de områdene der de har sin styrke.

Avslutningsvis ønsker jeg med utgangspunkt i diskusjonen å trekke noen linjer mot det spesialpedagogiske praksisfeltet og reflektere omkring videre forskning.

5.1.5 Spesialpedagogens bidrag

En stor del av det som har blitt beskrevet og drøftet i denne oppgaven indikerer at den risikofylte lekens muligheter og vilkår ligger i måten de voksne i barnehagen tilrettelegger for den. Lillemyr (2004) antar at måten pedagogen forholder seg til barns lek er først og fremst et spørsmål om *holdninger*, dernest et spørsmål om *kvalifikasjoner*. Sannsynligvis vil dette også være gjeldende for den risikofylte leken. I denne oppgaven har flere aspekter knyttet til voksnes holdninger til barns lek blitt belyst, gjennom drøftinger knyttet til på hvilken måte man kan møte barn. I den forbindelse har det vært et særlig fokus mot hvorvidt skal tillate

eller ikke tillate denne type lek og hvorvidt man som voksen skal være passiv eller deltagende i barnas lek. Et fokus på egne holdninger krever at voksne som jobber med barn tenker gjennom og har et bevisst forhold til hva det er som avgjør hvor langt barna får gå i sin utfordrende og risikofylte atferd. Er det som Sandseter (2013a) beskriver at egen bekymring eller redsel for at barna skal skade seg avgjør, eller er det toleransen for støy, disarmoni eller kaos som noen ganger preger den risikofylte leken, som påvirker de voksnes intervensjoner slik Tullgren (2004) og Rasmussen (1996) peker på?

Dersom man relaterer Lillemyr (2004) sitt synspunkt til risikofylt lek spesielt, ligger det her en antagelse om at pedagogene, i tillegg til en bevissthet omkring egne holdninger og følelser, også trenger å være i besittelse av kunnskap om betydningen den risikofylte lekens synes å ha for barns helhetlige utvikling og at kontekstuelle forhold, både knyttet til miljøet og det sosiale, er av vesentlig betydning. Som det fremkommer av forskningsarbeidet har de voksnes måter å møte barnet på i samspill innvirkning på barnets deltagelse i leken. Studien indikerer at deler av tilretteleggingen for risikofylt lek handler om de voksnes evne til å møte barnet på bestemte måter.

Som det har blitt presentert i oppgavens diskusjonsdel vet vi, basert på offentlige rapporter (Backe-Hansen, Walhovd & Huang, 2014 og St.mld. 18, 2010-2011), at det i særlig grad er gutter som møter utfordringer i skolen, og videre at de er overrepresentert i gruppen av elever som mottar spesialpedagogisk hjelp. Etersom behovet for risikofylt lek i følge Sandseter, (2013) er sterkere hos gutter enn hos jenter er det av betydning at personalet i barnehagen innehar holdninger og kunnskap som støtter opp under gutters måte å lære og utforske verden på. Av den grunn må man i følge Solheim (2010) i barnehagene jobbe for å tilby gutter de samme utviklingsmulighetene som jenter har, gjennom blant annet å støtte opp om deres form for lek og utforsking, og på denne måten, slik Eide- Midtsand (2015) beskriver, møte dem på områder der de har sin styrke.

Forebygging er en sentral del av det spesialpedagogiske feltet, og psykososial forebygging handler om tiltak og strategier for å motvirke marginalisering og psykososiale vansker (Befring, 2012). Et miljø som tilrettelegger for risikofylt lek kan tenkes å bidra med læringserfaringer som ruster barn for senere sosiale, emosjonelle og kognitive utfordringer. I tillegg vil man gjennom en anerkjennende væremåte i møte med barna når de engasjerer seg i risikofylte aktiviteter, kunne styrke deres selvbilde gjennom å møte dem på en måte som

skaper tillit til egne tanker og opplevelser. Forebygging er komplekst og innbefatter flere områder i barns utvikling, men deltagelse i risikofylt lek kan ses som en del av de sammensatte erfaringene barn gjør seg i førskolealder, som har en forebyggende effekt på senere vansker.

Som en del av det spesialpedagogiske virket fungerer man, både i arbeidet med å kartlegge og utrede vansker og i utøvende roller der man jobber direkte med barn, som rådgiver og veileder overfor ansatte i barnehagene. Vi befinner oss således i posisjoner der vi bidrar til å øke personalets kunnskap og kvalifikasjoner. I samtale med de ansatte i barnehagen kan man sette i gang refleksjoner rundt hvilke tanker, følelser og holdninger den enkelte har til barn og risikofylt lek, hvorfor risikofylt lek er viktig for barn utfra et utviklings- og læringsperspektiv, samt hvilke profesjonelle holdninger som bidrar til at man får møtt barn på en måte som fremmer hensiktsmessige samspillsprosesser når de er engasjert i denne formen for lek.

Videre kan funnene og den påfølgende diskusjonen bidra til å understreke betydningen av at man som spesialpedagog, i forbindelse med utredning og kartlegging knyttet til enkeltbarn som er henvist med bakgrunn i en bekymring for urolig atferd, foretar grundige observasjoner av de kontekstuelle forholdene rundt barnet. I denne sammenheng er det viktig å være oppmerksom på forhold som er i tråd med den tidligere nevnte beskrivelsen av ”failure to match”, og muligheten for at de voksne gjennom restriksjoner, begrensninger og manglende engasjement for barnets interesser og behov, skaper et miljø som er mangelfullt med tanke på å ivareta barnets behov for utforskende- og spenningsøkende atferd, noe som i sin ytterste konsekvens kan bidra til å skape barn som fremstår som urolige og atferdsvanskelige.

Beskrivelsene og fortolkningene fra mitt forskningsarbeid kan ikke leses som oppskrifter som skal kopieres og brukes i møte med barn, men er på samme måte som Bae (2009a) beskriver i forbindelse med sin forskning, ment som et bidrag til å skjerpe de voksnes oppmerksomhet. Jeg håper at funnene og episodebeskrivelsene fra min studie kan bidra til nettopp dette.

5.1.6 Kunnskap fører til nye spørsmål

Lyotard (1984) ref. i Mæhle (2007) hevder at vitenskapens viktigste kjennetegn ikke er at den tester ut verifiserbare eller falsifiserbare utsagn, men at den genererer ideer. Dette vil i følge Mæhle (2007) si at vitenskapelige resultater kan være vel så anvendbare på grunn av de ideene og spørsmålene de genererer, som på grunn av de svarene de gir. Denne studien

forteller på ingen måte noen absolutt sannhet om hvordan barn bør bli møtt av voksne i situasjoner der de driver med risikofylt lek, eller hvordan måten de blir møtt på påvirker barns mulighet for deltagelse i denne formen for lek. Muligens kan funnene likevel, i tråd med studiens intensjonen, gi et bidrag i form av at enkelte vil kunne kjenne seg igjen i beskrivelsene og slik danne grunnlag for viktig refleksjon rundt betydningen av risikofylt lek, samt rundt sin egen rolle i møte med barn når de er engasjert i denne type lek.

Når jeg har jobbet med denne forskningsoppgaven har jeg gjort meg noen tanker rundt hvordan man kan undersøke samme fenomenet risikofylt lek på andre måter, eller undersøke andre aspekter ved det samme fenomenet som denne studien ikke dekker. Det ville være interessant å se nærmere på risikofylt lek gjennom fenomenologisk funderte studier, hvor man søker å få dypere innsikt i hvordan barna selv opplever de voksne i samspillet. En annen mulig tilnærming vil være å benytte seg av andre undersøkelsesmetoder, gjennom forskning som inkluderer intervjuer i tillegg til observasjon, og slik få økt innsikt i de voksnes refleksjoner over egne spillmåter. Videre vil forskningsprosjekter som søker å se nærmere på de kontekstuelle forholdens betydning for barns utfoldelse i risikofylt lek, men ved bruk av større utvalg og triangulering av ulike metoder, kunne føre frem til økt kunnskap om fenomenet som er mer valid og reliabel.

6 Konklusjoner

I denne oppgaven har jeg gjennom forskningsarbeidet søkt svar på hva som kjennetegner de voksne i barnehagen sine samspillsmåter i møte med et barn som driver med risikofylt lek. Anerkjennelsesperspektivet med tilhørende sentrale begreper, slik det presenteres av Berit Bae (2009, 2009a, 2014), har fungert som teoretisk forankring for analysen. Med utgangspunkt i en antagelse om at ulike samspillserfaringer barn opplever bidrar til å hemme eller fremme deltagelse i risikofylt lek har det blitt foretatt en analyse av det empiriske materialet. Funnene fra analysen viser at det i denne studien finnes to hovedkategorier av samspillsmåter hos de voksne; *samspillsmåter som begrenser barnets mulighet til å drive med risikofylt lek (kategori 1)* og *samspillsmåter som åpner for barnets mulighet til å drive med risikofylt lek (kategori 2)*.

Ettersom langt de fleste observasjonene er plassert innenfor kategori 2, tyder det på at det i denne studien er en overvekt av voksnes samspillsmåter som bidrar til å fremme mulighet for deltagelse i risikofylt lek. Væremåter i samspillet som ser ut til å være av betydning er den voksnes evne til selvrefleksivitet, i form av å kartlegge egne tanker og følelser i møte med barnet, evne til å skifte perspektiv og være fleksibel i rollefordeling, og evne til å tilpasse seg barnets interesser ved å uttrykke engasjement overfor leken gjennom nærhet og deltagelse. Studiens funn forteller ikke bare *om* de voksne påvirker barnets mulighet for deltagelse i risikofylt lek, men denne type forskning kan også bidra med viktig kunnskap om *på hvilken måte* deres væremåte i samspillet virker inn.

Det synes som de voksne i disse situasjonene møter barnet på måter som sammenfaller med en anerkjennende tilnærming, og at observasjonene samlet sett tegner et bilde av at de ansatte i barnehagen viser en sterk evne til å ta barnets perspektiv. Det fremkommer at barnet i en rekke situasjoner får mulighet til å bestemme hva og hvordan han skal leke, hvilket kan vitne om at barnets rett til å medvirke som subjekt tas på alvor. Videre viser observasjonene at de voksne evner å ta utgangspunkt i- og støtte det som synes å være en stor del av hans naturlige væremåte, ønsker og interesser. Samlet sett kan disse samspillsmåtene vurderes som et viktig bidrag i et barnehagemiljø der barns interesse for- og initiativ til risikofylt lek støttes.

Ettersom alle barn og voksne er forskjellige, og hva som skaper forutsetninger for utfoldelse i risikofylt lek vil variere, kan man vanskelig konkludere med at det finnes fasitsvar eller

ideelle oppskrifter på hvordan man som voksen skal gå frem for å skape gode samspillserfaringer. Beskrivelsene og fortolkningene fra mitt forskningsarbeid er ikke ment som fremgangsmåter som skal kopieres og brukes i møte med barn, men kan forstås som et bidrag i arbeidet med å skjerpe de voksnes oppmerksomhet mot fenomenet risikofyllt lek, denne lekens betydning for barns helhetlige utvikling, samt betydningen av de voksnes rolle i samspillet.

Litteraturliste

- Backe-Hansen, E., Walhovd, K. B. & Huang, L. (2014). Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner: En kunnskapsoppsummering. NOVA rapport 5/14. Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2014/Kjoennforskjeller-i-skoleprestasjoner>
- Bae, B. (1994). Hei løve, er du farlig eller grei?. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, s. 283- 297 (trykt utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1996). Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2005). Observasjonsforskning i barnehage: noen validitetsmessige utfordringer. *Barn* nr. 5, 9-29. Norsk senter for barneforskning. Hentet fra <https://www.ntnu.no/documents/10458/19132966/Bae1.pdf>
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og voksne. *Barn* nr. 1, 9-29. Norsk senter for barneforskning. Hentet fra <https://www.ntnu.no/documents/10458/20989938/bae.pdf>
- Bae, B. (2009a). Samspill mellom barn og voksne ved måltidet. Muligheter for medlæring? *Nordisk barnehageforskning* 2 (1), 3-15 . Hentet fra <https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/976/1/355944.pdf>
- Bae, B. (2014). Å se barn som subjekt- noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Bae, B. & Fennefoss, A. T. (2012). *Medvirkning i barnehagen: potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman
- Barnehageloven (2005). Lov om barnehager (barnehageloven). LOV 2005-06-17 nr 64 Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

- Bateson, G. (1978). *Steps to an ecology of mind*. London: Granada.
- Befring, E. (2012): Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I Befring, E. & Tangen, R. (red.) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in Psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. doi :10.1191/1478088706qp063oa
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eide- Midtsand, N. (2007). Boltrelek og lekeslåsning: II. Om å gi gutter rom til å være gutter. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 44 (12), 1467-1474. Hentet fra http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=35435&a=3#related
- Eide- Midtsand, N. (2015). *Boltrelek og lekeslåsning. Større rom i barnehagen og småskolen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Fay, B. (1996). *Contemporary Philosophy of Social Science*. Oxford: Blackwell Publishing
- Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre- primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29 (2), 111-117. Hentet fra <http://link.springer.com/article/10.1023/A%3A1012576913074>
- Gall, M. D., Gall. J. P. & Borg (2007). *Educational Research. An Introduction*. Pearson.
- Greve, A. (2008). Ulike strategier for resultatpresentasjon av fenomenologiske barnehagepedagogiske observasjonsstudier. *Barn* 26(4), 63-76. Hentet fra <https://www.ntnu.no/documents/10458/20989898/greve.pdf>
- Guldborg, H. (2009). *Reclaiming childhood. Freedom and play in age of fear*. Oxon: Routledge.
- Hill, A. & Bundy, A.C. (2014). Reliability and validity of a new instrument to measure tolerance of everyday risk for children. *Child: Care, Health and Development*, 40(1), 68-74. doi:10.1111/j.1365-2214.2012.01414.x

- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8 (1-2), 42-57. Hentet fra http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/johansson_e.pdf
- Kanvas (2015). Aurora (4) søker brytetrener og klatreinstruktør. Hentet fra <http://www.kanvas.no/aurora-4-soker-brytetrener-og-klatreinstruktør/>
- Karoff, H. S. (2014). Legestemninger og det farefulle. I Rasmussen, T. H. (red.) *På spor etter lek. Lek under moderne vilkår*. s. 29- 26. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kennair, L. E. O (2015). *Risikofylt lek er spennende og sannsynligvis sunt*. Hentet fra <http://psykologisk.no/2015/02/risikolek-er-spennende-og-sannsynligvis-sunt/>
- Kibsgaard, S. & Sandseter, E. B. H (2013). Bevegelseslek i barnekulturen, tradisjoner og kulturelt mangfold. I Sandseter, E. B. H., Hagen, T. L. & Moser, T (red.) *Barnas barnehage III. Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. s. 65-80. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett.pdf?epslanguage=no
- Kunnskapsdepartementet (2011). Læring og fellesskap (St.meld. 18. 2010-2011). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?docId=STM201020110018000DDDEPIS&ch=1&q=>
- Kunnskapsdepartementet (2013). Framtidens barnehage (St.meld. 24. (2012-2013). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju* Oslo: Gyldendal
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvalsnes, Ø. (2009). *Slipp bomullsbarne fri!*, Aftenposten, 10. januar. <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Slipp-bomullsbarne-fri-6607864.html>

- Kvalsnes, Ø. (2011). Bomullslandet Norge, Aftenposten, 21. februar.
<http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Bomullslandet-Norge-6277300.html>
- Kvellido, Ø. (2013) *Barnas barnehage II. Barn i utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology* 24 ,129-198. Doi:10.1016/S0272-4944(03)00073-2
- Lillemyr, O.F. (2004). *Lek, opplevelse, læring: i barnehage og skole*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Little, H. & Wyver, S. (2010). Individual differences in children's risk perception and appraisal in outdoor play environments. *International Journal of Early Years Education*, 18(4), 279-313. doi: 10.1080/09669760.2010.531600
- Little, H., Wyver, S. & Gibson, F. (2011). The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risk-taking during outdoor play, *European Early Childhood Education Research Journal*, 19 (1), 113-131. doi: 10.1080/1350293X.2011.548959
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon. En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Malterud, K. (2002). Kvalitative metoder i medisinsk forskning- forutsetninger, muligheter og begrensninger, *Tidsskrift for norsk lægeforening*, 122, s. 2468-72. Hentet fra <http://tidsskriftet.no/article/618649>
- Moser, T. (2013). Barns kroppslighet som del av barnehagens helhetlige dannelsesoppdrag. I Sandseter, E. B. H., Hagen, T. L. & Moser, T (red.) *Barnas barnehage III. Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. s. 22-40. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Moser, T. & Martinsen, M. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18 (4) , 457-471. doi: 10.1080/1350293X.2010.525931
- Moyles, J. R. (2005). *The excellence of play*. Maidenhead: Open University Press.

- Mæhle, M. (2007). Nyere utviklingspsykologi som ramme og forutsetning for klinisk arbeid med barn. I Haavind, H. & Øvreeide, H. (red.) *Barn og unge i psykoterapi- samspill og utviklingsforståelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T., Sørli, A.-M., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Universitetsforlaget.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Pellegrini, A.D. & Smith P. K. (2005). *The Nature of Play: Great Apes and Humans*. New York: The Guilford Press.
- Pramling Samuelson, I. & Johansson, E. (2009). Why do children involve teachers in their play and learning?. *European Early Childhood Research Journal*, 17(1), 77-94. doi: 10.1080/13502930802689053
- Rasmussen, T. H. (1996). *Orden og kaos. Elementære grunnkrefter i lek*. Oslo: Forsythia.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sanderud, J.R. & Gurholt, K. P. (2014). Barns nysgjerrige lek i natur: Utforskende dannelse. *Nordic Studies in Education*. 34 (1). 3-20.
- Sameroff, A. J. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81(1), 6-22. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x
- Sandseter, E. B. H. (2007). Categorizing risky play- how can we identify risk- taking in childrens play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15 (2), 237-252. doi: 10.1080/13502930701321733
- Sandseter, E. B. H. (2010). *Scaryfunny. A qualitative study of risky play among preschool children* (Doktoravhandling). Norges Teknisk- Naturvitenskapelige Universitet (NTNU), Trondheim. Hentet fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:322544/FULLTEXT02.pdf>

- Sandseter, E. B. H. (2012). Restrictive Safety or Unsafe Freedom? Norwegian ECEC Practitioners' Perceptions and Practices Concerning Childrens Risky Play. *Care in Practice*, 18 (1), 83-101. doi: 10.1080/13575279.2011.621889
- Sandseter, E.B.H. (2013a). "Når det kile i magen, må æ bare kil og hyl!". Betydningen av barns risikofylte lek. I Kvello, Ø. (Red.) *Barnas barnehage II. Barn i utvikling* (s.178-194). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sandseter, E. B. H (2013). Det opplevelses- og spenningsøkende barnet. I Sandseter, E. B. H., Hagen, T. L. & Moser, T (red.) *Barnas barnehage III. Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. s. 53-62. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sandseter, E. B. H. & Kennair, L. E. O (2011). Children's Risky Play from an Evolutionary Perspective: The Anti-Phobic Effects of Thrilling Experiences. *Evolutionary psychology*, 9 (2), 257 -284. Hentet fra <http://www.epjournal.net/wp-content/uploads/EP092572842.pdf>
- Sandseter E. B. H. & Løge Hagen, T (2013). Sikkerhet ved bevegelseslek i barnehagen. I Sandseter, E. B. H., Hagen, T. L. & Moser, T (red.) *Barnas barnehage III. Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. s. 400-411. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sandseter, E. B., Sando, O. J, Pareliussen, I. & Egset, C. K. (2013). *Kartlegging av hendelser og ulykker som medfører skade på barn i barnehage*. Trondheim: Dronning Mauds Minne, Høgskole for barnehagelærerutdanning. Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Skaderapporten.pdf?epslanguage=no>
- Schibbye, A.-L. S. (2002). En dialektisk relasjonsforståelse. I psykoterapi med individ, par og familie. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, S. J. (1998). Risk and our Pedagogical Relation to children: on the playground and beyond. New York: State University of New York Press.
- Smith, P. K. (2005). Physical activity and rough and tumble play. I Moyles, J. (red). (2005) *The excellence of play* (s.127-138). Maidenhead: Open University Press.
- Solheim, E. (2013). Utviklende samspill i barnehagen- fokus på de minste barna. I Kvello, Ø. (red.). *Barnas barnehage 2. Barn i utvikling* (98-133). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Statistisk sentralbyrå. (2008). *Samfunnsspeilet. Færre barn dør i ulykker*. Hentet fra <http://ssb.no/helse/artikler-og-publikasjoner/faerre-barn-dor-i-ulykker>
- Statistisk sentralbyrå. (2015). *Barnehager, 2014, endelige tall*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2015-05-04>
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Stephenson, A. (2002). Opening up the outdoors: Exploring the relationship between the indoor and outdoor environments of a centre. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(1), 29-38. doi: 10.1080/13502930285208821
- Stephenson, A. (2003). Physical risk- taking: Dangerous or endangered?. *Early Years: An International Research Journal*, 23 (1), 35-43. doi:10.1080/0957514032000045573
- Storli, R. (2013). Bevegelseslek i barnehagens uteområde. I Sandseter, E. B. H., Hagen, T. L. & Moser, T (red.) *Barnas barnehage III. Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. s. 336-351. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tovey, H. (2007). *Playing outdoors. Spaces and places, risk and challenge*. Maidenhead: Open University Press.
- Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet* (Doktoravhandling). Malmö Högskola, Malmö. Hentet fra http://www.lub.lu.se/luft/diss/soc_474/soc_474.pdf
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wolf, K. R. D. (2014). *Små barns lek i barnehagen. Lekens estetiske uttrykksformer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research- Design and Methods*. London: Sage.
- Öhman, M. (2014). Det viktigste er å få leke- om lekens relasjonelle kompleksitet og voksnes intervensjoner i barns lek. I Rasmussen, T. H. (red.) *På spor etter lek. Lek under moderne vilkår* (s.145-159). Bergen: Fagbokforlaget.

Åm, E. (1984). *Lek i barnehagen- de voksnes rolle*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring barnehage/styrer

Informasjonsskriv og forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt

Jeg er masterstudent i Spesialpedagogikk ved det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, og holder på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er lek i barnehagen. Formålet med studien er å undersøke samspill mellom voksne og barn når barnet engasjerer seg i lek, for å få økt forståelse for hvordan de voksnes atferd har innvirkning på måten barna leker på. Jeg ønsker i denne forbindelse å observere de ansatte i barnehagen og ett enkelt barn i ulike lekesituasjoner. Deltagelse i studien innebærer at personalet lar seg observere i utetiden.

I tillegg vil det være fint hvis dere også kan være behjelpelige med å identifisere ett barn i deres barnehage som passer til beskrivelsen;

Et aktivt barn som ofte engasjerer seg i lek som involverer grovmotorisk aktivitet (eks. sykling, løping, klatring og lignende).

Beskrivelsen er ment å være dekkende for flere barn i en og samme barnehage. Det er ønskelig å unngå barn som får oppfølging grunnet unormalt høyt aktivitetsnivå. Videre er det et kriterium at barnet har kommet til et visst nivå i sin motoriske utvikling, og at det evner å utføre grovmotoriske ferdigheter som å kunne gå, løpe, klatre, hoppe og lignende. Det vil derfor være naturlig at barnet tilhører aldersgruppen 3-6 år.

Etter at barnehagen har valgt ut et barn som passer beskrivelsen er det ønskelig at informasjonsskriv og forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet videreformidles til barnets foresatte, for å sikre barnets anonymitet før et eventuelt samtykke gis.

Data fra undersøkelsen vil registreres i form av observasjonsnotater. Jeg vil ikke benytte meg av elektroniske hjelpemidler i form av video- eller lydopptak. Datainnsamlingsperioden vil være på ca. fem dager, og planlegges gjennomført i løpet av september 2014. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, og navn på person og barnehage vil heller ikke bli nevnt. Personopplysninger og datamateriale anonymiseres og slettes ved prosjektets slutt, innen 2014.

Undersøkelsen er frivillig, slik at barnehagen når som helst kan trekke seg fra videre deltagelse uten å oppgi grunnen.

Dersom du ønsker å delta, eller har spørsmål om undersøkelsen, ta kontakt med meg på telefon 413 37 468, eller send meg en e-post aashilv@student.uio.no. Veileder for prosjektet er Charlotte Egeland, Universitetet i Oslo (e-post: egelandcharlotte@gmail.com).

Med vennlig hilsen

Åshild Vøllestad

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om undersøkelsen og samtykker til deltakelse.

Dato..... Signatur.....(styrer)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring foreldre/forestatte

Informasjonsskriv og forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt

Jeg er masterstudent i Spesialpedagogikk ved det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, og holder på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er lek i barnehagen. Formålet med studien er å undersøke samspill mellom voksne og barn når barnet engasjerer seg i lek, for å få økt forståelse for hvordan de voksnes atferd har innvirkning på måten barna leker på.

I denne forbindelse ønsker jeg å observere ditt barn i lek, da han/hun i følge barnehagens vurdering passer min beskrivelse av barnet jeg ønsker å observere. Denne beskrivelsen er som følger:

”Et aktivt barn som ofte engasjerer seg i lek som involverer grovmotorisk aktivitet (eks. sykling, løping, klatring og lignende).”

Beskrivelsen er ment å være dekkende for flere barn i en og samme barnehage, snarere enn for de få eller den ene som skiller seg spesielt ut. Videre er det et kriterium at barnet har kommet til et visst nivå i sin motoriske utvikling, og at det evner å utføre grovmotoriske ferdigheter som å kunne gå, løpe, klatre, hoppe og lignende. Det vil derfor være naturlig at barnet tilhører aldersgruppen 3-6 år.

Data fra undersøkelsen vil registreres i form av observasjonsnotater. Jeg vil ikke benytte meg av elektroniske hjelpemidler i form av video- eller lydopptak. Datainnsamlingsperioden vil være på ca. fem dager, og planlegges gjennomført i løpet av september 2014. Barnet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, og navn på person og barnehage vil ikke bli nevnt. Personopplysninger og datamateriale anonymiseres og slettes ved prosjektets slutt, innen 2014.

Undersøkelsen er frivillig, og dere kan når som helst trekke dere fra videre deltagelse uten å oppgi grunnen.

Dersom du har spørsmål om undersøkelsen, ta kontakt med meg på telefon 413 37 468 eller send meg en e-post aashilv@student.uio.no . Veileder for prosjektet er Charlotte Egeland, Universitetet i Oslo (e-post: egelandcharlotte@gmail.com).

Du/dere takker ja til å la barnet ditt/deres delta i denne undersøkelsen ved å skrive under på samtykkeerklæringen og returnere denne til barnehagen.

Med vennlig hilsen

Åshild Vøllestad

Samtykkeerklæring:

Foresattes navn:

Jeg har mottatt informasjon om studien og lar deg observere mitt barn.

Dato..... Signatur.....

