

Monica Reberg Dahle

Bymiljøet som læringsarena

En videografisk studie av barn og voksnes bruk
av bymiljøet

Masteroppgave i Pedagogikk, studieretning utdanning og oppvekst

Veileder: Pål Aarsand

August 2020

Monica Reberg Dahle

Bymiljøet som læringsarena

En videografisk studie av barn og voksnes bruk av bymiljøet

Masteroppgave i Pedagogikk, studieretning utdanning og oppvekst
Veileder: Pål Aarsand
August 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Studien tar for seg barns bruk av bymiljøer, hvor interaksjon mellom barna og ulike elementer i bymiljøet analyseres. Bakgrunnen for studien er et ønske om å utvikle mer kunnskap om byrommet som læringsarena. Tematikken blir aktualisert av en pågående samfunnsutvikling hvor barnehager i en økende grad ligger lokalisert i byområder.

I empirien følger vi barnehagegrupper på turer i barnehagens nærmiljø. Datamaterialet viser eksempler på hva i bymiljøet som skaper interesse hos barna og beskriver hvordan ulike former for aktiviteter oppstår og utvikler seg når barna interagerer med ulike elementer i bymiljøet

Empirien beskriver barnas aktiviteter når de beveger seg rundt i miljøer som ikke er designet for barn spesielt. Sett ut ifra mangfoldet av aktiviteter som oppstår, viser analysene at man allikevel kan se at slike bymiljøer har et potensiale for et mangfold av affordances, med en rekke ulike funksjoner barna oppfatter og tar i bruk. Analysene sorterer interaksjonen mellom barna og bymiljøet i tre ulike kategorier: Interaksjon mellom barna og fysiske elementer, mellom barna og andre levende vesener, og mellom barna og såkalte «human displays». Analysene viser videre at interaksjoner mellom barna og fysiske elementer ser ut til å være den mest omfattende kategorien.

Studien ser også på pedagogenes bruk av byrommet, og hvordan de utøver sin yrkesmessige rolle på turene. Analysene peker i retning av at pedagogene inntar en aktiv rolle når barna interagerer med andre levende vesener og human displays, men de forholder seg mer passive i aktiviteter der barna er i samspill med fysiske elementer i byrommet. Studien viser også at pedagogene oppfatter og bygger videre på affordances som oppstår i interaksjonen mellom bymiljøet og barna, noe som kan tolkes som at pedagogene benytter byrommet som en didaktisk læringsarena.

I litteratur og forskning om barns oppvekst beskrives barns bruk av lekeplasser og naturområder. Denne studien viser at bymiljøet også oppfyller en funksjon for aktiviteter med fysiske elementer, for eksempel balansering og eksperimentering med vann. Samtidig viser analysene at bymiljøet i tillegg inneholder et mangfold av mennesker og human displays, elementer man kanskje finner mindre av på lekeplasser og i naturområder.

Studien konkluderer med at barnehager med bymiljøet som sitt nærområde har gode argumenter for å ta i bruk byen som læringsarena. Dette i trygg forvisning om at bymiljøet både ser ut til å vekke interesse hos barna, og ser ut til å fungere godt som en læringsarena sett fra pedagogens perspektiv.

Abstract

The study deals with the children's use of urban environments, where interaction between the children and various elements in the urban environment is analysed. The reason to study this theme is a desire to develop more knowledge about urban space as a learning arena. The theme is brought to the fore by an ongoing societal development where kindergartens are increasingly located in urban areas.

In the empirical data, we follow kindergarten groups on trips in the kindergarten' local environment. The data material shows examples of children's interest at the different elements in the city environment. It also describes how the different actions occurs and develops when the children interact with the different elements in the urban environment.

The empirical data describes children's activities as they move around in environments that are not specifically designed for children. Seen from the diversity in activities, the analysis shows that urban environments have a potential for a diversity of affordances, with several different functions for the children.

The study will also examine the educators' use of urban space. The analysis indicates that the educators take an active role when the children interact with other living beings and human displays, but they are more passive in activities where the children interact with physical elements in the urban space. The study also shows that the educators includes the urban environment in the communication with the children and indicates that the educators using the urban space as a didactic learning arena.

In Nordic literature and research on children's upbringing, children's use of playgrounds and nature areas are described. This study shows that the urban environment also fulfills a function for activities with physical elements, such as balancing an experimenting with water. At the same time, the analysis show that the urban environment also contains a diversity of people and human displays, elements that may be found less on playgrounds and in nature areas.

The study concludes that there are reasons to consider the city environment as a learning area, both because of the children's interest and possibilities the city environment brings to the educators as a Learning area.

Forord

Våren 2020 ble en spesiell tid. Ute lå snøen til langt inn i mai. Samfunnet var også preget av koronapandemien og hjemmekontor ble en konsekvens for både mange arbeidstagere og for studenter som meg. Å skrive masteroppgave i denne tiden ble andre ord en ensom prosess, og savnet av medstudenter, fast lesesalplass og kaffestunder på SIT-kafeen ble til tider stort. Allikevel har jeg vært heldig på mange måter, blant annet fordi jeg kom i mål med feltarbeidet før hele Norge ble stengt ned.

Jeg har mange å takke for hjelp og støtte i prosessen med å skrive denne oppgaven. Min masterveileder, professor Pål Aarsand ved IPL, har vært den viktigste bidragsyteren i prosjektet. Han har fungert som et kompass i den krevende og til tider kaotiske prosessen det er å skrive masteroppgave. Jeg vil takke ham for stort engasjement, for gode faglige diskusjoner og for at han har vært en læremester i håndtverket å skrive fagtekst. Ansvar for å skrive en god masteroppgave ligger allikevel på mine skuldre, og om jeg har lyktes med dette overlater jeg til leseren selv å avgjøre.

Den som fortjener størst takk er nok allikevel Bjørn – min kjære ektefelle, bestevenn, kloke samtalepartner og «finansminister». Uten han hadde mastergraden i pedagogikk ikke vært mulig å gjennomføre. Helt siden jeg startet barnehagelærerstudiene i 2012 har han måtte finne seg i at pedagogikk har vært en stor del av mitt liv og dermed også hans eget liv.

Blant familie og venner er det mange som har vist stor interesse for masterarbeidet! Takk for tålmodighet og støtte de siste månedene! En spesiell takk vil jeg gi til Lisbet, May Kristin og Cecilie! Takk for gode samtaler!

Barna mine Hallvard og Sunniva fortjener også en stor takk! Tiden da dere var små gikk så alt for fort, men jeg sitter igjen med gode minner, opplevelser og erfaringer jeg kan ta med meg også inn i rollen som pedagog. I dag er dere selvstendige og reflekterte ungdommer jeg er glad for å ha i livet mitt.

Jippi- jeg kom i mål!

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn og valg av tema.....	1
1.2	Formål og problemstilling	2
1.3	Oppbygging av oppgaven	2
1.4	Begrepsavklaring.....	2
1.5	Tidligere forskning	3
1.5.1	Nytteperspektiv.....	3
1.5.2	Deltagerperspektiv	4
1.5.3	Pedagogperspektiv	5
1.5.4	Hva skiller dette prosjektet fra tidligere forskning?	5
2	Teori	7
2.1	Læring i et sosiokulturelt perspektiv	7
2.2	Affordances.....	8
3	Metode	11
3.1	Fokusert etnografi	11
3.2	Utvalg og tilgang til feltet	12
3.3	Feltarbeid og data.....	13
3.4	Min posisjon som forsker i feltarbeidet.....	16
3.5	Analyse av datamateriale	17
3.6	Etiske vurderinger	19
3.7	Reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	20
4	Hvordan fungerer bymiljøet som læringsarena?.....	23
4.1	Barnas interaksjon med fysiske elementer	23
4.1.1	Overskrift: Samme miljø- ulike affordances	24
4.1.2	Affordances ved det kjente.....	26
4.1.3	Form	28
4.1.4	Utfordring av det konvensjonelle	30
4.2	Barnas interaksjon med andre levende vesener.....	33
4.2.1	Musikk og mennesket bak musikken	33
4.2.2	Møte med det ukjente.....	35
4.3	Barnas interaksjon med «human displays»	36
4.3.1	<i>Pedagogen: en tolker, oversetter og formidler</i>	36
4.3.2	Den aktive pedagogen	38
5	Drøfting av resultater.....	41
5.1	Interaksjon mellom barna og fysiske elementer.....	41

5.2	Interaksjon mellom barna og andre levende vesener	43
5.3	Interaksjon mellom barna og human displays	45
6	Avsluttende drøfting	47
	Referanser.....	48
	Vedlegg.....	52

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og valg av tema

Barn fødes inn i en familie og et lokalsamfunn. For barnet blir dette de første arenaene for omsorg, lek og læring. Institusjonalisering er et trekk som preger samfunnsutviklingen i den vestlige verden i dag. I 2020 har 92,2% av norske barn i alderen 1-5 år barnehageplass (NSD, 2020). Hvor mange timer de tilbringer i barnehagen vil variere, men uavhengig av dette fører denne utviklingen til at barnehagen tidlig blir en viktig arena for barns utvikling og hverdagsliv.

Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) legger vekt på å etablere relasjoner, tilhørighet og trygghet hos barnet den første tiden i barnehagen. Barnehagen skal dessuten fremme læring. Rammeplanen legger også vekt på at progresjon i barnehagens innhold er viktig for å gi barn varierte leke-, aktivitets- og læringsmuligheter. I denne studien anser jeg ulike fysiske miljøer som en innfallsvinkel for å legge til rette for progresjon. Å tilby ulike materialer i barnehagens inne- og uterom er en variant av en slik progresjon. En annen er å ta i bruk områder utenfor barnehagens gjerde. Det siste punktet er knyttet til en praksis mange barnehager utøver hvor man går tur i barnehagens nærområde og oppsøker parker, lekeplasser og naturområder.

Miljøene barnehagene benytter velger jeg å se som ulike læringsarenaer. I barnehager med urban beliggenhet vil bymiljøet være en potensiell læringsarena barnehagene kan benytte seg av.

Verdenssamfunnet preges av urbanisering, noe som betyr at en stadig økende andel av befolkningen, også barn, bor og lever i større byer (FN-sambandet, 2019). Norske tall viser som eksempel forskyvning i antallet ettåringer i kommunene i perioden 1989-2019, med nedgang i utkantene og mindre byer, og stor vekst i de største byene (Bjørnstad Hager-Thoresen & Stensland, 2020). En konsekvens av dette kan bli at en større andel av barna går i en barnehage som ligger i et bymiljø der barnehagens nærområde har urban karakter framfor preg av natur og friluftsområder. I Norge finnes det mange såkalte naturbarnehager som profilerer seg på utendørsaktiviteter i naturen. Turer til naturområder er også en viktig del av andre barnehagers virksomhet, fordi lek i uteområder framstår som en del av norsk tradisjon og er et viktig ledd i oppfatningen av hva «en god barndom» skal inneholde (Nilsen, 2008). Forskning kan indikere at pedagoger opplever mer frihet i yrkesutøvelsen i naturområder enn på andre læringsarenaer, samt at naturområdene kan vekke positive assosiasjoner hos pedagogene til egen barndom (Maynard & Waters, 2007). Det finnes i tillegg mye forskning å støtte seg på som argumenterer for å bruke naturområder i nærmiljøet som læringsarena (for eksempel Maynard & Waters, 2007), så praksisen med at barnehager oppsøker naturområder kan forstås ut ifra mange ulike faktorer.

For enkelte barnehager vil bymiljøet være den mest dominerende formen for nærmiljø, om man da ikke velger å utvide aksjonsradiusen ved å benytte transportmidler. En dreining mot et økt antall barnehager i urbane strøk kan dermed gi pedagogiske implikasjoner, gitt at man ser på barnehagenes nærområde som en ressurs man ønsker å anvende. Kan man tenke seg at bybarnehagene har begrensninger og lite mangfold i

nærmiljøet, eller har barnehager i urbane strøk gode muligheter for å tilby læringsarenaer med varierte leke-, aktivitets- og læringsmuligheter, tross i at de mangler nærhet til naturen?

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne studien er å skape kunnskap om bymiljøet som læringsarena. Studien vil ta utgangspunktet i barns perspektiv, og undersøker hvordan barn tar i bruk bymiljøet. Når barnehagegrupper på tur beveger seg i nærmiljøet oppstår ulike aktiviteter. Aktivitet gir muligheter for læring. Det jeg ønsker å studere er aktiviteter som oppstår i møtet mellom barna og ulike elementer i bymiljøet. Jeg er med andre ord ute etter hverdagsaktiviteter som oppstår når man beveger seg rundt om i byen, med utgangspunkt i barnas egne interesser og initiativ. Jeg vil også undersøke pedagogenes interaksjon med bymiljøet, og hvordan de eventuelt involverer bymiljøet i interaksjonen mellom seg selv og barna. Ut ifra observasjoner jeg gjør håper jeg å kunne gi svar på i hvilken grad bymiljøet fungerer som en læringsarena, både for barn og pedagoger.

Dette leder fram til problemstillingen «Hvordan fungerer bymiljøet som læringsarena?».

For å gi svar på dette vil jeg ta utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan bruker barna bymiljøet?
- Hvordan bruker pedagogene bymiljøet?

1.3 Oppbygging av oppgaven

Opgaven består av 6 deler. I første del har jeg så langt presentert bakgrunnen for valg av tema, samt formål og problemstilling. I denne delen vil jeg videre avklare noen begreper, før jeg presenterer relevant forskning. I del to vil jeg redegjøre for de teoretiske begrepene jeg vil benytte i analysen av empirien. Del tre er et metodekapittel. Her vil jeg gjøre rede for forskningsdesign, metodiske valg, etiske aspekter ved studien og valg av informanter. Del fire presenterer empirien, med tilhørende analyser. I del fem drøfter jeg funn og setter de i sammenheng med tidligere forskning. Den sjette og siste delen er en oppsummering av studien.

1.4 Begrepsavklaring

Noen av begrepene jeg benytter i studien kan forstås på ulike måter, og trenger dermed en nærmere definisjon.

Pedagog

I denne studien blir alle ansatte betegnet som pedagoger, uavhengig av utdanningsnivå. Det vil si alle voksne som arbeider med barna. Tradisjonelt tenker man på en pedagog som en person som har studert pedagogikk (Utdanning.no). Jeg velger å bruke begrepet som en samlebetegnelse fordi utdanningsnivå ikke er vesentlig innenfor studiens tematikk og forskningsdesign.

Bymiljø

Bymiljøet vil jeg definere som et område dominert av menneskeskapte elementer. Bymiljøet har tett bebyggelse og en omfattende infrastruktur i form av veier og ulike servicefunksjoner. Områdene kjennetegnes hovedsakelig av harde overflater som

betong, asfalt og mur. Enkelte steder kan man finne naturelementer som trær, busker og vann, ofte satt sammen i større og mindre parkområder.

Aksjonsradius og nærområde

Aksjonsradius defineres som det området barnehagen er i stand til å nå, uten bruk av transportmidler. Barnehagegrupper vil ha en begrenset aksjonsradius med tanke på barnas alder og fysikk. Jeg definerer av den grunn barnehagens nærområde som området innenfor aksjonsradiusen.

Læringsarena

En læringsarena blir i denne oppgaven definert som et miljø der læring skjer. Imsen (1998, s. 58) sier at læring skjer «der kunnskapen eller erfaringen blir til, blir konstruert». Læring kan i utgangspunktet skje i alle former for miljøer. I denne oppgaven blir bymiljøet den mest omtalte læringsarenaen. Andre læringsarenaer kan for eksempel være lekeplasser, skolegårder, naturområder i nærmiljøet eller garderoben i barnehagen.

Utepedagogikk

Dette er et begrep jeg bruker for å omtale forskningsfeltet og praksisområdet som dreier seg om utemiljøet som pedagogisk arena. Bruken av naturområder har en sentral posisjon i nordisk barnehagepedagogikk (Nilsen, 2008), og med bakgrunn i dette avgrensner jeg utepedagogikk i denne studien til kun å omhandle forskning og praksis rettet mot bruk av naturen.

1.5 Tidligere forskning

Opgavens tema er barns læring gjennom interaksjoner med ulike elementer i bymiljøet. Dette ser ut til å være et område som har unnsloppet forskernes fokus. Det er ellers gjort omfattende forskning som setter barn, miljø og læring i sammenheng som det også kan være relevant å se i sammenheng med denne studien. Jeg har valgt å fokusere kun på forskning rettet mot aktiviteter som skjer utendørs, og mange av studiene ligger innenfor feltet jeg har valgt å kalle utepedagogikk.

1.5.1 Nytteperspektiv

Jeg starter med å beskrive den såkalte utepedagogikken. Forskningstradisjon innen dette feltet ser blant annet på aktivitetsmønstre og motorisk utvikling hos barn som bruker naturområder. Ofte settes potensialet i naturmiljøer opp imot andre læringsarenaer. En slik studie observerte barn i aktivitet i naturmiljø og i et mer tradisjonelt lekeplassmiljø, hvor barna i fokusgruppe og referansegruppe ble testet på to ulike tidspunkt for å se hvordan ulike landskaper påvirker den motoriske utviklingen. Studien viste at lek i naturmiljøer gir bedre balanse og koordinasjon sammenlignet med barn som leker på tradisjonelle lekeplasser (Fjørtoft & Sageide, 2000a). Studien konkluderte også med at et mangfoldig naturlandskap har egenskaper som dekker barnas behov for et variert og stimulerende lekmiljø. Samtidig viser studien at mulighetene forskjellige miljøer byr på i sterk grad påvirker hvilke former for lek som oppstår. Barna i studien oppfattet funksjoner i miljøet, blant annet årstidsmessige endringer, og tok de i bruk, noe som førte til et mangfold av aktiviteter i naturmiljøet.

Forskning viser samtidig at aktivitetsnivået hos barn og unge har minsket de siste tiårene (WHO, u.å., Helsedirektoratet, u.å.), og enkelt studier har som intensjon å kartlegge

hvordan det fysiske miljøet bidrar til økt eller minsket aktivitetsnivå. En studie foretatt av Aradi, Thorén og Fjørtoft (2016) ser på sammenhengen mellom hvordan nærmiljøer rundt skoler og boligområder i urbane er utformet, og hvordan det påvirker ungdommers hverdagslige fritidsaktiviteter. I studien ble et stort antall 14-åringers bedt om å rapportere inn data om bevegelsesmønstre fra to ulike nærområder. Deretter ble dataene sammenstilt til ulike former for ruter, som så ble delt inn i kategorier. Studien viser ulike former for potensialer i miljøene, basert på ungdommenes aktiviteter, der det mest mangfoldige området fører til en rekke former for fysiske aktiviteter, og det mindre varierte området først og fremst fungerer som sosiale møteplasser. Studien er interessant ut ifra mitt forskningsperspektiv fordi den viser en sammenheng mellom det fysiske miljøet og hvilke former for aktiviteter som oppstår. Når ungdommene ikke oppfatter at miljøet innbyr til fysisk aktivitet blir stedet isteden en sosial møteplass ut ifra andre potensialer i miljøet. Mine refleksjoner rundt dette, som også gjør studien relevant for mitt forskningsprosjekt, er at læring kan skje både gjennom sosial interaksjon i situasjoner der man bare «henger sammen» og i fysisk aktivitet der man bruker miljøet alene eller sammen med andre. Dermed kan man tenke at de to miljøene kan supplere hverandre ved at de gir ulike utgangspunkt for læring.

Storli og Hagen (2010) har undersøkt i hvilken grad det fysiske miljøet gir ulikt aktivitetsnivå. En konklusjon i studien er at man på individnivå ikke kan se vesentlige forskjeller mellom aktivitetsnivået på tradisjonelle lekeplasser og i naturmiljøer. Denne studien er interessant ut ifra mitt forskningsperspektiv fordi den viser at miljøet kanskje ikke er så viktig for aktivitetsnivået hos barn, fordi barna har en evne til å se potensialer i forskjellige miljøer.

Disse studiene vurderer sammenhenger mellom miljø og barns læring og utvikling ved hjelp av målbare parametere, noe som kjennetegner kvantitative studier. Studiene ser ut til å ha utgangspunkt i nyttetenkning, hvor det fysiske miljøet blir betraktet som en motivasjonsfaktor og rammebetingelse for barnas aktivitetsnivå og motoriske innlæring.

1.5.2 Deltagerperspektiv

En annen vinkling i forskning på forholdet mellom barn, det fysiske miljøet og læring forsøker å gripe barnas subjektive forhold til miljøet, altså i et deltagerperspektiv. Et fokus i deltagerperspektivet kan være hvordan barn lærer av og med miljøet. I en studie foretatt av Blanchet-Choen og Elliot (2011) observerte man hva barna gjorde i utendørslek, hva de ble tiltrukket av, og hvordan de brukte steder og elementer. Studien utviklet seg med utgangspunkt i et nettverk av pedagoger som var nysgjerrige på å utvikle lekeområder med naturpreg som alternativ til de tradisjonelle lekeplassene. Deler av datamaterialet ble samlet inn ved videoopptak av barna. Studien viste blant annet at barna identifiserte spesielle steder i uteområdene som de brukte med stor fryd, og som de søkte tilbake til gjentatte ganger. Samtaler med pedagogene var også en del av datamaterialet. Pedagogene la vekt på gleden de opplevde hos barna når de var ute i naturområder, samt hvilke muligheter for utvikling og læring slike områder gir. Pedagogene la også vekt på sin egen rolle i forhold til sikkerhet på turene. Pedagogene dannet seg etter hvert forståelse for barnas behov i leken og brukte skjønn i sikkerhetsvurderingene. De stolte også på barna egen evne til å styre sin egen risikotaking, og så dette som en viktig forberedelse til livet.

Waters & Maynard, (2010) har også sett på barns relasjon til det fysiske miljøet i et deltagerperspektiv. Utgangspunktet for studien var en politisk og pedagogisk omdreining av småbarnspedagogikken i Wales for aldersgruppen 3-7 år der man ønsket å utvikle et

mer lekbasert utgangspunkt for læring. Studien forsøker å gi svar på hvilke spesifikke elementer i utemiljø som tiltrekker seg barnas oppmerksomhet. Metodisk tenker man at barnas interesse kan observeres ved å analysere hva barna bringer inn når de tar initiativ til samtaler med pedagogen. Disse kontaktpunktene viser at i en tredjedel av tilfellene relaterte oppmerksomheten seg direkte til faste eller løse element i det fysiske miljøet. I møtet med elementene uttrykte barna ofte ærefrykt og undring, hvor elementene ga stimuli både til å oppleve spenning og til å stille spørsmål. Studien konkluderer med at fleksible og varierte miljøer fører til et stort spenn i lekaktiviteter, spesielt om de i tillegg inneholder mange løse elementer.

Om disse siste studiene forsøker å fange deltagerperspektivet er det allikevel pedagogenes stemme og tolkning som tillegges hovedvekten. Relevante studier som rette seg direkte mot barnas aktiviteter og deres opplevelser av miljøet har jeg etter gjentatte søk i ulike databaser ikke vært i stand til å finne.

1.5.3 Pedagogperspektiv

I denne studien ønsker jeg å studere sammenhengen mellom barn, miljø, og læring. Innenfor problemstillingen vil det også være relevant å se på hvordan pedagogene relaterer seg til barnas engasjement. Det er lite forskning som viser hvordan det fysiske miljøet kan være en støtte for interaksjonen mellom barn og pedagoger, men Waters og Maynard (2010) har også hatt fokus på dette området i sitt forskningsprosjekt. Studien viser at fleksible og varierte utemiljøer gir pedagogen rike muligheter får til å få innsikt i, dele og bygge videre på barnas interesser. Studien er spesielt interessant fra mitt forskningsperspektiv fordi den tar opp perspektiver rundt pedagogens rolle som støtte for barnas egeninitierte aktiviteter.

I et annet forskningsprosjekt har Waters og Maynard (2007) sett på forskjeller i didaktiske praksiser i bruk av ute og innemiljøer. Studien viser at det er forskjeller på praksisen som oppstår inne og i skolegården fordi man opplever større grad av frihet ute, men at kjennetegn ved innendørspraksisen forflyttes til skolegården. De store forskjellene oppstår først når man beveger seg bort fra skoleområdet, som i denne sammenhengen vil det si å forflytte seg til naturområder i nærmiljøet. I aktiviteter på disse stedene ledet pedagogene planlagte aktiviteter, men tillot også barna å ta egne initiativ. I slike tilfeller ble pedagogene mindre direkte engasjert i barnas gjøremål, men gikk inn i en rolle der de støttet og overvåket barna framfor å lede de.

1.5.4 Hva skiller dette prosjektet fra tidligere forskning?

Jeg vil skape kunnskap om hvordan barna *faktisk* forholder seg til det fysiske miljøet fordi jeg ut ifra mine søk opplever at dette er et område det finnes lite forskning på. Studiene jeg har presentert har enten en stor grad av nyttetenkning eller presenterer barnas perspektiv gjennom pedagogenes fortellinger om barnas forhold til det fysiske miljøet. I denne studien ønsker jeg å innta annen metodisk tilnærming til feltet en det tradisjonelle. Gjennom videoopptak får jeg tilgang til datamateriale som egner seg for en mer inngående analyse av barnas interaksjon med det fysiske miljøet.

Min studie vil gi ny kunnskap også på et annet område. Studiene jeg har presentert viser at det finnes et stort forskningsfelt innen pedagogikk som bruker naturen som utgangspunkt. Som vist sammenligner enkelte studier innen dette feltet natur og menneskeskapte lekeplasser. En tilsvarende forskningstradisjon har jeg ikke funnet innen pedagogikkfeltet som studerer byen som læringsarena. Byen er også et menneskeskapt miljø, og *kan* settes i kontrast til naturen. Vi trenger med andre ord mer kunnskap om

hvordan barn forholder seg til bymiljøet, og ikke bare til tradisjonelle lekeplasser og naturområder. Dette blir særlig viktig i en tid der samfunnet preges av urbanisering, og bymiljøet som nærmiljøarena blir stadig mer aktualisert.

2 Teori

Når jeg velger å studere et fenomen går jeg inn i studien med en førforståelse og et teoretisk ståsted. Perspektivene jeg velger vil påvirke hvordan fenomenet blir utforsket, tolket og forstått. I dette kapittelet vil jeg presentere de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for studien.

2.1 Læring i et sosiokulturelt perspektiv

Studien vil belyse barns bruk av bymiljøet når de deltar på turer med barnehagegrupper. Dette utgangspunktet kan lede til ulike forskningsmessige interesser, men jeg velger å snevre dette inn til et fokus på bymiljøet som en potensiell læringsarena. I analysene vil jeg bruke sosiokulturell læringsteori som bakteppe, hvor jeg vil løfte fram fire momenter: sosial interaksjon, aktiviteter som situert, redskapers betydning for læring, og forholdet mellom pedagog og barn.

På barnehageturer i bymiljøet inngår barna i en sosial kontekst, både som en del av en barnehagegruppe og som en del av et helhetlig bymiljø. Sosiokulturell læringsteori legger vekt på det sosiale aspektet ved læring, hvor bruk av språk og deltagelse i sosial praksis danner grunnlaget for læringen (Lillemyr, 2016). Kunnskap utvikles gjennom sosial interaksjon mellom ulike individer, avhengig av den sosiale og kulturelle konteksten (Gotvassli, 2013). Det betyr at det som skapes er situert, at det som skjer ikke skjer uavhengig av tid og sted (Lillemyr, 2016). Dette innebærer at læringsprosessen ikke ses som er en individuell prosess, men som en sosial prosess forankret i sosial kontekst og samspill med andre aktører. En aktør kan defineres som «en som aktiverer handling» (Becher & Evenstad, 2018, s.182). Ut ifra denne forståelsen blir alle elementer i bymiljøet aktører, både mennesker og «ikke-mennesker», fordi de har et potensiale for å påvirke barna og skape aktivitet. Et sosiokulturelt læringssyn bygger videre på kognitive læringsteorier, «som anser mennesket som et aktivt og reflekterende subjekt» (Lillemyr, 2016, s. 33), med evne til å danne seg egne forestillinger, til å vurdere, tenke helhetlig og til å være kreativ. Slik jeg forstår dette ligger basen i kognitive prosesser i erfaringer man oppnår i møtet med andre menneskelige og ikke-menneskelige aktører. Dette handler om å tre inn i en felles verden som forplikter, gir retning og innhold til livet. Det handler kort fortalt om å tre inn i det normative rom som Fauskevåg (2018) beskriver.

Lev Vygotskij regnes som grunnleggeren av sosiokulturell teori (Säljö, 2001). Han mente at «redskaper» i form av språklige og fysiske ressurser har en vesentlig rolle i læring (Lillemyr, 2016; Säljö, 2001). Tegn, språk, tenkemåter og kommunikasjon kan være eksempler på med språklige redskaper (Lillemyr, 2016), mens skriveredskaper, biler og hammere er eksempler på fysiske redskaper. Redskapene inviterer til ulike handlinger, og de benyttes både for å kunne handle i den verdenen vi lever i og for å forstå den. Disse redskapene gir oss også tilgang til tidligere generasjoners innsikt og erfaringer og sikrer at sosiokulturelle ressurser ikke går tapt (Säljö, 2001).

Læring kan skje på forskjellige måter, både i formelle og uformelle situasjoner, og på individuelt eller kollektivt nivå (Säljö, 2001). Pedagoger, og i noen tilfeller også andre barn, kan være hjelpere i læringsprosessen ved å støtte og vise vei, slik at barnet lærer

ting de ikke ville lært på egen hånd. Denne formen for støtte kan omtales som scaffolding eller stillasbygging (Bruner, Ross & Wood, 1976).

Vygotskij løftet fram et nytt læringssyn, hvor læring i en pedagogisk kontekst må ta utgangspunkt i utviklingen barnet er i ferd med å nå, og ikke utviklingen barnet allerede har oppnådd (Lillemyr, 2016). Den nærmeste utviklingssonen kaller han den proksimale utviklingssonen. Pedagogen har en funksjon i denne sammenhengen slik jeg ser det. Som fagperson kan hun støtte og utfordre, samt bruke kunnskap og tidligere erfaringer med barnet, slik at det når denne sonen.

Lek blir i ofte presentert som en innfallsvinkel for læring. Derfor vil det være relevant å nevne begrepet lek i denne sammenhengen. Om man betrakter barn i lek kan leken framstå som en væremåte, og ikke en aktivitet i seg selv (Lillemyr, 2011). Gjennom leken har barnet et utforskende forhold til verden og seg selv. Studerer man barns aktivitet kan man tenke seg at den sjeldent har utspring i en rasjonell tankegang om oppnåelse av noe konkret, som læring (Steinsholt, 1998). Oppgaven kan heller dreie seg om å gjennomføre så mange eksperimenter som mulig fordi man har frihet og muligheter for å gjøre det og fordi utforskningstrangen er stor (Steinsholt, 1998). Slike former for aktiviteter kan gi læring gjennom at man opparbeider seg erfaring. Man kan imidlertid ikke sette likhetstegn mellom lek og læring siden lek ikke automatisk medfører læring. Av den grunn velger jeg å nedtone lekens betydning for læring i det analytiske arbeidet i studien. Begrepet erfaring vil jeg imidlertid forfølge videre.

Barn kan betraktes som kompetente medaktører (FNs barnekomité, 2006). I motsetning til pedagoger og andre voksne, som har hatt tid til å erfare og skape mening, mangler barn erfaringer på mange områder. Verden er ny og ukjent for barna og det gir en direkte og førebegripelig forbindelse til fenomener og gjenstander (Åm, 1998). Ut ifra dette kan man kanskje si at barnas aktivitet på mange områder dreier seg om å skape forståelighet og struktur ut ifra egne erfaringer gjennom lek og utprøving. Ifølge Säljö (2001) er vår evne til å lære menneskets mest særegne trekk, hvor vi tar vare på erfaringer og bruker de i framtidige sammenhenger. Pedagogen kan, basert på hva jeg tidligere har sagt, bruke egne erfaringer til å støtte barna i læringsprosessen samtidig som de blir utfordret.

2.2 Affordances

Begrepet sosial interaksjon har en sentral plass innen sosiokulturell læringsteori. Jeg har allerede vist at interaksjon kan skje mellom mennesker og ikke-menneskelige aktører, mellom menneske og miljø. Når jeg senere i oppgaven vil analysere hva som skjer i interaksjon mellom barna og det fysiske miljøet vil jeg benytte begrepet affordances som et analytisk grep for å beskrive møtepunkter mellom barna og det fysiske miljøet. Begrepet affordances ble opprinnelig introdusert av James Gibson (1979) og omhandler forholdet mellom menneske og miljø, og hva miljøet tilbyr oss av muligheter og utfordringer. Som i sosiokulturell læringsteori er selve kjernen i begrepet affordances knyttet opp imot begrepet interaksjon. Affordances er ikke muligheter som ligger passivt i miljøet og venter på å bli oppdaget, men skapes først når det oppstår interaksjon og samspill mellom barnet og miljøet.

Barnet bruker kroppen i interaksjon og utforskning av miljøet. Gibson legger spesielt vekt på det vi visuelt kan sanse i dette samspillet. Vi bruker øynene for å oppdage hvilke former for affordances eller muligheter som finnes i et miljø. Øynene på et menneske er bevegelige, de er plassert på et bevegelig hode, som igjen er festet til en kropp som kan

flytte seg fra sted til sted (Gibson, 1979). Øynene og resten av kroppen fungerer dermed sammen i et persepsjonssystem, og når barnet forflytter seg rundt om i et område oppfatter det muligheter fra ulike posisjoner. Gibson hevder at det miljøet tilbyr oppfattes direkte, uten bevisst tankevirksomhet. Dette kaller Fiskum & Olsen (2018) direkte persepsjon.

Ulike overflater tilbyr ulike funksjoner. Overflater kan f.eks. oppfattes som sittbare, klatrebare, formbare eller flyttbare. Dette oppfatter barnet først og fremst gjennom øynene. For å identifisere egenskapene eller substansen ved hvert enkelt element bruker barna også hendene i utforskningen (Gibson 1979). Det vi persiperer er allikevel helheten, slik Gibson understreker, og ikke kvaliteter ved elementet, som substans og overflate. Kombinasjonen av egenskaper, for eksempel ved en stein, er noe som kan analyseres, men dette vil vi sjeldent har interesse av å gjøre, både som barn og voksen.

Når man studerer barns aktivitet kan man se at de først og fremst er opptatt av det nære og funksjonelle i miljøet og er i stadig aktivitet med et eller annet (Fjørtoft, 2011). Barn er med andre ord gode til å finne det meningsfulle i miljøer (Gibson, 1979) som de så bruker i forskjellige former for aktiviteter. Utformingen av miljøer fører til forskjellige former for aktivitet hos den enkelte fordi det meningsfulle ved hvert element er unikt for hvert enkelt barn. Dette er fordi affordances i miljøet relaterer seg til barnets egen kropp (Gibson, 1979). I studien vil jeg vise eksempler på elementer i bymiljøet som inviterer til aktivitet hos barna. Jeg vil også vise eksempler på hvordan barna går i interaksjon med elementene.

Å se og oppfatte affordances i miljøet for andre mennesker er en viktig del av å bli sosialisert (Gibson, 1979). Ofte gir elementer en felles mening hos flere individer. Om vi ikke har samme posisjon som et annet menneske i forhold en gjenstand kan vi øve på å forestille oss hvordan det ser ut fra den andres posisjon (Gibson, 1979). Dette peker igjen på det fysiske miljøet og at dette har en funksjon i den sosiale interaksjonen mellom mennesker. Dette viser at det sosiokulturelle perspektivet og Gibsons begrep kan ses i sammenheng og er relevante i forhold til studiens problemstilling.

Miljøet inneholder ifølge Gibson noen sentrale former for funksjoner. Noen av disse vil jeg bruke videre i studien, og de trenger derfor en nærmere presentasjon. De fire første begrepene for funksjoner inneholder elementer der funksjonene kan sanses ved hjelp av øynene og resten av kroppen. De fire begrepene er fysiske strukturer, vann, objekter og verktøy. Disse vil jeg omtale under samlebetegnelsen «fysiske elementer».

Fysiske strukturer er det første begrepet jeg vil løfte fram. Begrepet bruker Gibson for å forklare grunnstrukturene i det fysiske miljøet. Mennesket er på mange måter prisgitt det fysiske miljøet vi er en del av. I naturen gir strukturer som bakker, elver og berg muligheter og begrensninger og har betydning for hvordan vi orienterer og beveger oss rundt i det fysiske miljøet. I bymiljøer kan vi se at vi mennesker også kan endre terrengets trekk ved å konstruere broer, trapper, veier og gjerder, og bygge hus. Derfor vil det også være forskjeller på affordances i naturmiljøer og i bymiljøer. *Vann* er et annet sentralt begrep innenfor det jeg har valgt å kalle fysiske strukturer. Vann er både en substans og en overflate. Vi kan for eksempel se ting speile seg i vanddammen for å i neste øyeblikk fylle ei bøtte med vannet og helle det ut over noe annet. Vannet kan endre strukturen på en overflate, fra å være tørt med mye friksjon, til å bli våt og glatt. Vannet er også et sted andre levende skapninger bor i og på, slik som fisker, insekter og fugler. Vannet er en livsnødvendighet for alle levende skapninger, men utgjør også en potensiell fare i form av drukning. *Objekt* er det tredje begrepet innenfor kategorien

fysiske elementer. *Et objekt* er noe konkret og avgrenset, som skiller seg tydelig ut fra omgivelsene. Objektet er noen ganger festet til andre objekter eller til fysiske strukturer (for eksempel en postkasse), men vil som oftest være en løs gjenstand som det vil være mulig å plukke opp og bære med seg. *Verktøy* er det fjerde begrepet jeg vil løfte fram innenfor denne kategorien. Et verktøy er også en form for objekt, men skiller seg fra andre objekter ved at det er noe vi bruker for å oppnå noe og da som en forlengelse av kroppen. Et begrep som ofte brukes som betegnelse på verktøy er artefakt. Artefakter er språklige og fysiske ressurser som vi bruker for å forstå og til å handle i vår omverden (Vygotskij, her i Säljö, 2001).

De to neste begrepene er *andre levende vesener* og *human displays*. De begrepene vil senere i studien bli brukt som egne kategorier. Begge to inneholder elementer som også lar seg sanse ved hjelp av øynene og resten av kroppen. Dette vil jeg kalle en konkret side av bymiljøet. I tillegg inneholder de en mer abstrakt side, som trenger større grad av kognitiv bearbeiding enn de fire begrepene i kategorien «fysiske elementer». Det vil si at de i tillegg til det konkrete kan ha et stort iboende potensiale knyttet til et meningsinnhold som kan fortolkes. Med *andre levende skapninger* mener jeg barn og voksne som deltar på turen, samt alle andre mennesker som befinner seg i byen. I tillegg tenker jeg på dyr og fugler som oppholder seg i byen. *Human displays* er forskjellige objekter og overflater som er utformet slik at de inneholder informasjon. Eksempler på dette er skilt, flagg og statuer.

I dette kapittelet har jeg presentert de teoretiske perspektivene i oppgaven. Når barna er på tur med barnehagen i bymiljøer vil de bli løftet fram som aktive aktører som får erfaringsgrunnlag gjennom aktive handlinger i interaksjon med andre mennesker og det fysiske miljøet. Begrepet affordances vil bli brukt som et analytisk bakteppe for å vise hvordan interaksjonen mellom barna og bymiljøet oppstår og utvikler seg videre.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for forskningsdesign og metodiske valg jeg har tatt for å svare på problemstillingen. Jeg vil også redegjøre for valg av informanter og løfte fram ulike etiske aspekter ved studien.

3.1 Fokusert etnografi

Det finnes ulike former for metode. Valg av metode legger føringer for hvilken form for data man får tilgang til, hvilke analyser som kan gjøres, og hvilke former for kunnskap som skapes. Min forskningsinteresse handler om interaksjoner mellom barn og elementer i bymiljøet. Dette samsvarer med etnografisk tenkning hvor fokus er å studere ulike fenomeners natur, hvor en eller få caser velges ut og undersøkes inngående (Atkinson & Hammersley, 1994). Empirien vil bestå av «ustrukturerte data» som ikke er forhåndskodet, og analysene har som målsetning å skape tolkninger av meninger og funksjoner i menneskelige handlinger (Atkinson & Hammersley, 1994).

Jeg har valgt å bruke fokusert etnografi. Dette er en metode utviklet av Knoblauch (2012) hvor videokamera brukes som redskap i datainnsamlingen. Knoblauch omtaler også denne metoden som videografi (Knoblauch, 2012). Denne formen for datainnsamling gir avgrenset kunnskap om strukturer og mønstre i sosial interaksjon, først og fremst mellom mennesker, men også mellom mennesker, teknologi og miljø (Knoblauch, 2012). Videografi kan plasseres innen den kvalitative forskningstradisjonen. Dette er en forskningslogikk som gir rom for nærhet og sensitivitet til kildene (Thagaard, 2018).

Videografi virker som et hensiktsmessig valg av metode ut ifra flere forhold. Det første punktet dreier seg om spissing av fokus. Sammenlignet med tradisjonelle etnografiske studier kjennetegnes videografi av en kort datainnsamlingsperiode. Dette gir et rikt og detaljert datamateriale innenfor et avgrenset område (Knoblauch, 2012). Datamaterialet gir opptak som kan ses gjentatte ganger og i inngående analyser. Dette gir et fortrinn av flere årsaker, i første omgang i forhold til tidsrekkefølge. Ved å studere sekvenser kommer man nært inn på datamaterialet, og kan se tidsrekkefølge i handlinger gjennom hele sekvensen. Dermed kan man avdekke hvordan en handling fører til nye handlinger, sekvensen igjennom, noe som ville vært umulig å gjøre ved hjelp av feltnotater og det blotte øye fordi aktivitetene ofte skjer i raskt tempo. Videoopptak minsker med andre ord risikoen for å mistolke hva som skjer kontra observasjoner uten opptak. Ved å se opptakene kan flere ganger dannes en dypere hermeneutisk forståelse av hva som skjer i den konkrete situasjonen.

Begrunnelsen for hvorfor jeg har valgt å benytte videografi ligger også i forhold til hvilken form for data metoden gir. I motsetning til data fra intervjuer og observasjoner kan videoopptak gi data om hva som konkret skjer i interaksjonen mellom barna og bymiljøet, kontra narrativer om hva som skjer. I transkripsjoner og analyser har jeg latt meg inspirere av metodelitteratur fra konversasjonsanalyse (CA) som retter fokus mot selve transkripsjonen samt organiseringen av konversasjon gjennom konsepter som turtaking og sekvenser av par (Ten Have, 2009).

Fordi man oppholder seg ute i feltet i en relativt kort periode har videografi av enkelte blitt kritisert for å være overfladisk (Knoblauch, 2012). Andre vil hevde at videografi er en innsamlingsmetode som gir gode data, fordi man har mer fokus på det spesifikke (Knoblauch, 2012). Også ut ifra mitt forskningsmessige fokus vil en spissing av fokus være et fortrinn i datainnsamlingen, fordi videoopptakene gir meg mulighet til å undersøke interaksjon i detalj.

Om bruk av videokamera

Bruk av videokamera kan gi et rikt datamateriale, men valg jeg foretar i datainnsamlinger rundt bruk av utstyr vil ha betydning for hvilke data jeg får og hvilke analyser som kan gjøres (Heath, Hindmarsh & Luff, 2010). Eksempler på dette kan være kameraposisjonering, hvor mange kamera man velger å benytte og hvilket lydopptakerutstyr man bruker. Jeg har valgt å bruke håndholdt kamera. Dette har gitt meg muligheten til å følge barnas aktivitet og forflytning, noe et fastmontert kamera ikke ville gitt. Det håndholdte kameraet har gitt meg fleksibilitet også på andre måter, for eksempel ved at jeg har kunnet holde kamera på utsiden av rekkverk for å fange ansiktsuttrykk, eller at jeg har hatt muligheten til å plassere meg i forkant av gruppas bevegelse for å kunne fange opp barnas reaksjoner på ting jeg har vært nysgjerrig på. Det håndholdte kameraet har også gitt meg som forsker en nærhet til aktivitetene, både ved at jeg fysisk har vært plassert nært sentrum av aktivitetene, og ved at jeg selv har måttet bruke kroppen i forflytning og har fått en form for kroppslig opplevelse av hvilke affordances som potensielt kan oppstå i de ulike miljøene.

En viktig grunn til at jeg valgte å benytte videoopptak til datainnsamlingen er at opptakene kan fange kroppsspråk, og også stemmebruk og andre lyder i miljøene. I feltarbeidet la jeg derfor vekt på å få gode opptak, ikke bare av det visuelt observerbare, men også av lyd. Ved første opptak benyttet jeg ekstern mikrofon, men etter å ha sammenlignet opptak fra første og andre dag bestemte jeg meg for å benytte bare den innebygde mikrofonen som er mindre vindutsatt, og som så ut til å fange lydbildet på en god måte.

3.2 Utvalg og tilgang til feltet

Utvalgsriterier

Barnehagene i studien har ulik beliggenhet og aksjonsradius, men hører geografisk til i det samme området av byen. Valget av barnehager er kun basert på beliggenhet. Det finnes et stort antall barnehager i kommunen, men i denne studien ble kun deltagere fra sentrumsnære barnehager spurt om å delta i studien. Årsaken til dette er at sentrumsnære barnehager har bymiljøet som nærområde. Dette vil gi meg tilgang til data om hverdagsaktiviteter framfor data fra byturer som frastår som «happenings», som byturer med «sentrumsfjerne» barnehager vil kunne gi.

Jeg bestemte meg tidlig for at jeg ønsket å filme barn i alderen 4-6- år. Denne aldersgruppen ble valgt på grunn av tematikken jeg ønsker å studere som retter seg mot barna egeninitierte aktiviteter. Jeg legger som en forutsetning at barnas handlingsrom og muligheter øker i takt med alder på barna, både i forhold til barnegruppas rekkevidde og begrensninger de ansatte måtte velge å innføre, for eksempel i forhold til trafikksikkerhet. Større barn vil under denne forutsetningen kunne gi et bredere datamateriale enn om jeg hadde valgt yngre barn, som i større grad begrenses.

Jeg har arbeidet ut ifra ideen om å skape variasjon i datamaterialet. Samtidig har de tre barnehagene og barnegruppene jeg valgte etter kriteriene om bynær beliggenhet og alder mye til felles. Variasjonen i datamaterialet ligger derfor i lokale variasjoner og miljømessige endringer som skapes i interaksjonen mellom barna og miljøelementer.

Etablering av kontakt

Rekruttering av barnehagene skjedde ved at det ble etablert kontakt med styrer, enten ved at jeg møtte opp i barnehagen eller pr. SMS. Styrerne fikk et kortfattet informasjonsskriv om studien. Etter at styrerne hadde gitt sin foreløpige tilslutning til prosjektet diskuterte de deltagelse med de ansatte. Informasjonsskrivet ble brukt i denne prosessen. Deltagelse ble godkjent i personalgruppene, hvor jeg deretter ble satt i kontakt med den ansatte med hovedansvar for skolestartergruppen. Jeg var på forhånd klar over at mange barnehager har et eget opplegg for skolestarterne, og dette virket som en god løsning, blant annet for å avgrense en mindre gruppe i forhold til personvern og samtykke hos foreldre. Jeg så også at dette virket som en praktisk løsning for barnehagene, siden å bruke etablerte grupper sannsynligvis ville kreve lite ekstra organisering og planlegging. Samtykkeskjema og informasjonsskriv ble utlevert til pedagoger, og samtlige ansatte på de aktuelle avdelingene samtykket til deltagelse. Pedagogene formidlet kontakt med foreldre ved å levere samtykkeskjema og informasjonsskriv.

Skolestartergruppene består totalt av 27 barn. I ett tilfelle sa foreldre nei til deltagelse mens jeg hos tre barn ikke mottok svar på spørsmålet om å delta i studien. Hos de resterende 23 barna samtykket foreldrene til deltagelse. Disse barna ble også gitt informasjon og samtykke til å filme via eget informasjonsskriv. Innhenting av egne samtykker hos barna er i tråd med prinsippene om barns rett til medbestemmelse som er nedfelt i FNs konvensjon om barns rettigheter (FNs barnekomité, 2006).

Utfordringer ved utvalg og informanter

Det har vært noen utfordringer i studien, en av disse har vært knyttet til å skaffe informanter. Hovedkriteriet for deltagelse har vært en sentrumsnær beliggenhet. Det er ikke så mange barnehager i byen med denne typen beliggenhet, og jeg har ikke kunnet dra fordel av kontaktnettet jeg har i byens barnehager. Jeg har derfor vært svært avhengig av å få positive svar på min forespørsel hos de aktuelle barnehagene. Dette har bydd på noen utfordringer, først og fremst tidsmessig, fordi tilgangen til informantene har gått via styrer, i flere ledd. I en barnehage sa styrer nei til deltagelse på grunn av mye sykdom og ustabilitet i personalgruppa. Arbeidet med rekruttering til studien endte til slutt positivt med 3 ulike barnehager som alle tilfredsstilte kriteriene for deltagelse.

Å finne tid for praktisk gjennomføring av feltarbeidet har også vært krevende, tross i stor velvillighet hos de ansatte på avdelingene. Barnehagene ser ut til å ha mange faste planer og rutiner, og sykdom hos ansatte kan også føre til endringer i planlagte turer. Ett eksempel som viser denne formen for utfordringer er tur 5, hvor dagens opplegg ble forandret uten forvarsel. Turen står nærmere beskrevet i avsnittet om utfordringer i gjennomføring av feltarbeidet.

3.3 Feltarbeid og data.

Her følger en kort beskrivelse av barnehagene som har deltatt i studien og en gjennomgang av turene som danner grunnlag for empirien. Deretter vil jeg beskrive framgangsmåter og prinsipper jeg har jobbet etter i feltarbeidet.

Barnehagene

Jeg har fulgt 3 barnegrupper fra 3 forskjellige barnehager:

Solgløtt barnehage er lokalisert i et mangfoldig nærområde som framstår som en miks av blokkbebyggelse, handelsvirksomhet, restaurantdrift og rester av gammel industri. Barnegruppen jeg fulgte besto av 2 barn som begge er skolestartere, men som ifølge barnehagen ofte har egne turer i nærmiljøet som støtte for barnas språkutvikling. Jeg fulgte disse barna på *tre* turer.

Sentrale miljøer/ elementer vi møtte på turene: bryggerekke mot kanal, kjøpesenter, skøytebane, vrimeområde delvis tilrettelagt for lek samt en aktivitetsplass for alle aldersgrupper. I tillegg til dette var forflytninger mellom husrekkene, langs en trafikkert veg, over et lite parkområde og gjennom en undergang sentrale på turene.

Lia barnehage ligger i et område med småblokker, rekkehus og eneboliger. Barnegruppen jeg fulgte består av 13 barn fordelt på 2 avdelinger. Disse barna samles en gang i uka i en såkalt «førskolegruppe». Jeg fulgte de på *en* tur, senere omtalt som tur 4.

Sentrale miljøer/ elementer vi møtte på turen: område med tett trehusbebyggelse og handlegater, bru, elv, friluftsområde, Borggården, Vestfrontplassen, bytorg, gammel kirke med gravsteder, 22. juli-plassen, gatemiljøer med murhusbebyggelse.

Parken barnehage ligger i et område dominert av lavblokkbebyggelse. I området finnes det en stor park og en kirke. Barnegruppen jeg fulgte består av 6 barn. Denne førskolegruppa har eget opplegg en dag i uka og jeg fulgte de på *en* slik tur, senere kalt tur 5. På turen deltok også en gruppe med treåringer. Disse inngår ikke i datamaterialet.

Sentrale miljøer/ elementer vi møtte på turen: park, busstopp, husrekke bestående av bygårder og grusplass. Alle opptak ble gjort mens vi var i forflytning langs veg med noe biltrafikk.

Jeg har gjort filmopptak av 5 turer. Varigheten på turene har variert fra 30 minutter til 3 timer. Totalt omfatter datamaterialet ca. 4 timer opptak.

Framgangsmåter og prinsipper i feltarbeidet

Barnas bruk av bymiljøet har blitt undersøkt ved at jeg har filmet barnehagegrupper på turer i nærmiljøet. Som en forberedelse til datainnsamlingen var jeg på besøk på avdelingene i forkant av opptaksdagen. På selve opptaksdagen møtte jeg opp i god tid. Grunnen til disse besøkene var at jeg ønsket at barn og ansatte skulle ha muligheten til å bli kjent med meg før turene som et ledd i prosessen med å etablere tillit til meg som forsker. Hvordan jeg har arbeidet med å posisjonere meg som forsker vil bli beskrevet mer utdypende i et eget avsnitt.

Turene er ikke filmet i helhet, men i kortere og lengre sekvenser. Følgende tanker og prinsipper har ligget til grunn for når jeg har valgt å filme: Sekvenser som finner sted på aktivitetsplasser og vrimeområder som ikke er rettet mot barn spesielt inngår i datamaterialet, mens sekvenser med aktiviteter på typiske lekeplasser er utelatt. Aktiviteter som skjer i områder med mange tredjepersoner har jeg unngått å filme på grunn av personvern hensyn. Turer med buss er ikke filmet, mens ventetid og opphold på bussholdeplass er filmet. Aktivitet i naturområde utenfor bykjernen er ikke filmet (gjelder tur 5).

Før jeg satte i gang med datainnsamling hadde jeg gjort meg godt kjent med kameraet for å komme i forkant av mulige tekniske utfordringer. Gjennomføringen av filmingen har utviklet seg i takt med erfaring og spissing av fokus. Et hovedprinsipp jeg har fulgt er at jeg har hatt som hovedfokus å fange interaksjon mellom barna og elementer i miljøet, der jeg for å fange dette best mulig har valgt å stadig endre posisjon i opptakene. I mange tilfeller startet aktiviteten med interaksjon mellom ett barn og miljøet, hvor aktiviteten etter hvert ble utvidet til å gjelde flere barn. I disse tilfellene prøvde jeg å fange opp også interaksjonen barna imellom. På et underordnet vis forsøkte jeg også å fange pedagogenes interaksjon med barna, og hvordan samspillet utviklet seg med utgangspunkt i barnas interaksjon med miljøet. Jeg reflekterte rundt datamaterialet og situasjonene jeg opplevde underveis i feltarbeidet, noe Løkken (2012) beskriver som en tidlig form for analytisk arbeid i forskningsprosessen. Underveis i feltarbeidet stilte jeg etter enkeltepisoder spørsmål direkte til barna for å forsikre meg om at mine tolkninger av barnas handlinger stemte. Bortsett fra dette forsøkte jeg å si minst mulig til barna og de ansatte under selve opptakene fordi jeg ville unngå å påvirke datamaterialet i så stor grad som mulig. Årsaken til dette er at jeg har arbeidet etter prinsippet om «naturally occurring data» (Silverman, 2011).

Ved planleggingen av turene fortalte jeg pedagogene at jeg ønsket turer i bymiljøer som utgjør barnehagens nærmiljø. I tillegg refererte jeg til informasjonsskrivet som sier at fokus for studien er barnas initiativ og samspill med elementer i bymiljøet. Barna ledet for det meste an på turene og fikk velge rute. Et unntak var på tur 2 hvor ble jeg spurt av pedagogen om hvor vi skulle gå. Da sa jeg at vi gjerne kunne starte ut i samme retning som første tur fordi årstidsmessige forandringer hadde ført til at miljøet hadde endret seg siden mye forrige opptak. Årsaken til at jeg valgte å legge inn denne føringen var at det ville gi variasjon i datamaterialet på bruk av et område under to svært ulike forhold.

Utfordringer ved gjennomføring av feltarbeidet

Å finne tid for gjennomføring av turene har, som tidligere nevnt, bydd på noen utfordringer. På tur 5 var formålet med turen og min deltagelse var avtalt med den ansvarlige pedagogen, og vi hadde brukt langt tid å finne en dato som passet. For å kunne gjennomføre turdag ble imidlertid både sammensetning av gruppa og turmål endret. I praksis vil det si at turen ikke ble for skolestarterne alene slik vi hadde avtalt, men involverte nå også en gruppe med treåringer. Turen ble dessuten ikke gjennomført som en tur i bymiljøet alene, men som en aketur i et annet område med innlagt busstur. Tross i dette valgte jeg allikevel å gjennomføre filmingen, men gjorde tilpasninger med hensyn til personvern. Jeg valgte også bort min deltagelse i midtpartiet av turen siden barna lekte i et naturområde. Endringene førte til at jeg satt igjen med færre relevante data sammenlignet med de andre opptaksdagene, blant annet på grunn av at jeg i stor grad måtte velge ut enkeltbarn i filmingen på grunn av manglende samtykker og barnas plassering i gruppa. Selv om det finnes flere interessante forhold ved barnas aktiviteter også på denne turen har data fra turen ikke kommet med i de ferdige transkripsjonene.

Forhold rundt såkalte tredjepersoner har også stilt meg overfor noen utfordringer. Tidlig i prosessen reflekterte jeg over hvilken form for data jeg var ute etter. Jeg kom fram til at interaksjon mellom barna og tredjepersoner var en av tingene jeg anså som potensielt interessant. Samtykkeskjema og prosedyrer for innhenting av samtykke hos tredjepersoner ble derfor utformet tenkt brukt i tilfeller hvor barna tok direkte kontakt med mennesker utenfor barnehagegruppa. Et annet forhold ved tredjepersoner jeg måtte

ta stilling til var muligheten for at jeg ville komme til å filme tredjepersoner i det offentlige rom, uten samtykke. Dette ble løst ved å ha et bevisst forhold til kameraposisjonering. Med bakgrunn i Datatilsynets argumentasjon kan man også tenke for at personer som flyktig beveger i bakgrunnen inngår i et situasjonsbilde (Datatilsynet, 2019), noe som i svært liten grad vil kunne medføre identifisering av personene eller andre former for ulemper.

Det har vært noen utfordringer rundt lydopptakene. I ett tilfelle (sekvens 9) førte kombinasjonen av kvaliteten på lydopptaket, mangelen på ansikt i filmopptaket og manglende kjennskap til barnas stemmer til at det i noen linjer ikke var mulig å identifisere stemmene. Hvilke barn som uttrykte seg i de forskjellige linjene var ikke så viktig i denne sammenhengen, og identifiseringen ble løst i transkripsjonen ved å navnsette linjene som barn 1, 2, 3 og 4.

3.4 Min posisjon som forsker i feltarbeidet

Et viktig poeng ut ifra min posisjon som forsker er at jeg ønsker å løfte fram deltagerperspektivet, og da særlig sett fra barnas side. Derfor har det vært viktig å se barnas aktiviteter mest mulig «fra innsiden». Dette har vært retningsgivende både for dialog med barna, opptakssituasjoner, analyse og til sist presentasjon av datamaterialet.

Barna har for det meste sett ut til å være lite påvirket av min tilstedeværelse og har oppfattet meg som en del av gruppa. Mange barnehager har studenter på besøk i praksisperioder og benytter vikarer, noe som fører til at barna er vant til å få inn nye personer i gruppa. Dette kan være en medvirkende årsak til at jeg ble akseptert. Med en bakgrunn som barnehagelærer har jeg i tillegg mye erfaring med å kommunisere med barn og ansatte, og oppnår som oftest god kontakt i løpet av kort tid. For å få gode data har jeg ansett det som hensiktsmessig å posisjonere meg overfor barna som «an incompetent adult» (Corsoro & Molinari, 2000) ved å være og en voksen som skiller seg ut fra de andre voksne. For å oppnå dette viste jeg fram et bilde av studiestedet mitt under besøkene, samtidig som jeg fortalte at jeg går på voksens skole. Jeg fortalte også hvorfor jeg var på besøk og at jeg skulle være med de på tur. Med dette håpet jeg å bli oppfattet som en nysgjerrig og interessert voksenperson, på leting etter å finne ut hva barn egentlig holder på med når de er på tur i byen.

Opptaksdagene opplevde jeg at de ansatte hadde forberedt barna godt på at jeg skulle komme, og mange av barna ga uttrykk for at de både gledet seg til å på tur og var glade for at jeg skulle være med. Jeg fortalte igjen om min rolle og hva jeg skulle bruke filmopptakene til, og ba de om å bare gjøre ting som vanlig og ikke bry seg om min filming. I garderoben hjalp jeg til med påkledning når barna spurte om hjelp og prøvde å inngå i gruppa på best mulig vis. Alle deler av turforberedelsene jeg har beskrevet så langt handler om forhandlinger rundt å oppnå tillit, samt å få tilgang til gode data etter prinsippet om «naturally occurring data» (Silverman, 2011).

Underveis i filmingen opplevde jeg enkelte ganger at barn stilte spørsmål rundt filmingen- utsagn som «filmer du oss?» og «kan jeg få se?». Jeg har ikke tolket dette som motvilje mot filmingen, men heller som en uttrykt interesse for hva jeg faktisk gjør når jeg filmer. Denne tolkningen kommer også til uttrykk ved at de samme barna i enkelt tilfeller har villet vise fram ting, fortelle meg ting de har gjort eller har spurt om jeg skal være med de i barnehagen etter filmingen. I tilfeller hvor barn har stilt spørsmål om filmingen og min rolle har jeg forklart og vist gjennom kameraets skjerm hva jeg filmer. Etter turene er avsluttet har jeg i noen tilfeller blitt spurt om å få se opptak. Da har jeg

vist barna et eksempel på hva jeg har filmet. Bakgrunnen fra barnehagefeltet vil jeg tro også har vært en stor styrke underveis i studien, både med tanke på å avdekke etiske dilemmaer og til å foreta gode etiske valg.

På turene har jeg hele tiden holdt kameraet i hånden. Jeg opplevde at videokameraet hjalp meg til å skape en nødvendig distanse mellom meg og barna under filmingen. I perioder hvor kameraet var avslått opplevde jeg i større grad at barna henvendte seg til meg, for eksempel for å spørre om hjelp. Jeg opplevde også at flere barn spurte om jeg kunne slå på kamera igjen fordi de hadde noe de ville at jeg skulle filme, for eksempel rulling ned en bakke og klatring på et gjerde. Disse ønskene imøtekom jeg som et ledd i å skape tillit og tilgang til gode data selv om aktivitetene skjedde på en lekeplass, og derfor lå utenfor studiens fokus.

I relasjonene til de ansatte har jeg lagt vekt på å presentere min bakgrunn som barnehagelærer. Dette gjelder både når jeg har ønsket å få tilgang til feltet via gatekeepers som styrere og avdelingsledere, og når jeg har ønsket tilgang og velvillighet hos pedagogene på avdelingene. Jeg har spurt de ansatte om deres tanker rundt prosjektet og dette kan kanskje være årsaken til at jeg har opplevd stort engasjement og tilhørighet til studien hos de ansatte. De ansatte har også vært gode samtalepartnere før og underveis i datainnsamlingen. Med min bakgrunn identifiserer meg i stor grad med de ansatte, selv om jeg i dette tilfellet har vært i barnehagene i rollen som forsker. Derfor har det også vært viktig å markere en viss form for distanse, både for å sikre at barna ville oppleve meg som en «annerledes voksen» og for at jeg skulle kunne ha fokus på barnas aktiviteter og sikre gode opptak. Bruk av videokameraet fungerte som en markering på når jeg ville bli betraktet som en «medpedagog» og når jeg ville tre inn i en mer distansert rolle som forsker.

3.5 Analyse av datamateriale

Videoopptakene fra feltarbeidet viser barns bruk av bymiljøet. Opptakene gjør det mulig å studere barnas aktivitet i detalj for å finne fellestrekk og særpreg, både i forhold til hva som skaper aktivitet og måten de interagerer med det fysiske miljøet på. Hvert barn bærer med seg tidligere opplevelser og erfaringer og har en kropp som gir ulike former for handlingsrom, i interaksjon med miljøet.

Analyse og tolkning er en kontinuerlig prosess som pågår i hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Analyseprosessen kan deles inn i en tidlig og en sen fase, hvor den tidlige inneholder analyser, tanker og ideer som oppstår mens man gjør observasjonsarbeidet (Løkken, 2012). Knoblauch (2008, s. 14) er mer spesifikk når han bruker ordet analyse, som for han innebærer «å identifisere handlingsenheter i deres innbyrdes sammenheng i den sekvensen som produserer dem». Den innledende tilnærmingen til dataene er heller en fortolkningsfase, «relatert til den hverdagslige forståelsen av det som blir sett og hørt» (Knoblauch, 2008, s. 14). Jeg velger allikevel å bruke begrepet analyse om alle ledd av prosessen, slik jeg ofte har sett det blitt benyttet i annen metodelitteratur (for eksempel Guðmundsdóttir, 2018).

Den tidlige fasen av analysen startet altså allerede mens jeg var ute i feltet. I denne fasen skrev jeg feltnotater med refleksjoner for hver observasjon, og så også fortløpende igjennom opptakene i datainnsamlingsperioden. Dette gjorde at jeg fikk en foreløpig forståelse av fenomenet jeg studerer og fikk et mer skjerpet fokus i datainnsamlingen.

Den sene analyseprosessen innebærer systematisk klassifisering, koding og kategorisering av datamaterialet (Løkken, 2012). Analyser av videoopptak kan ta to retninger- standardisert analyse fra definerte koder eller fortolkende analyser (Knoblauch, 2012). Videografi er en fortolkende metode i videoanalyse som legger vekt på observerbar adferd og interaksjon, som kan skje både med levende vesener som er tilstedeværende og med representasjoner av aktørene i form av teknologi og dokumenter (Knoblauch, 2012). Det analytiske perspektivet tar utgangspunkt i observerbar adferd i ulike sekvenser, hvor man ser menneskers handlinger som orientert mot mening (Knoblauch, 2008). I motsetning til for eksempel etnometodologien, som også ser på handlingssekvenser, setter videografi handlingene inn i en sosial sammenheng hvor «meningen i handlingen ikke kan reduseres til øyeblikkets situative kontekst» (Knoblauch 2008, s. 10). Knoblauch beskriver dette som videosentrert etnografi, hvor videokamera benyttes som verktøy i datainnsamlingen. I denne studien benyttes videografi som en metode for å studere interaksjon mellom barn og miljø, hvor alle elementer i bymiljøet betraktes som potensielle aktører. I et aktørperspektiv må man være åpen for å la se overraske, og ferdigdefinerte kategorier vil ikke nødvendigvis være representative for virkeligheten som finnes i datamaterialet. Derfor har jeg valgt å nærme meg datamaterialet uten å ha så mange tanker om hvilke kategorier jeg kan finne.

Den sene fasen av analyseprosessen kan presenteres gjennom fem ulike trinn:

Etter at datainnsamlingen var gjennomført så jeg gjennom alle opptakene for å danne meg et helhetlig bilde av datamaterialet. Dette utgjør trinn en i analysen. Underveis foretok jeg en grov form for transkripsjon av handlingene slik at det ville bli lettere å orientere i datamaterialet og finne igjen interessante sekvenser. Knoblauch (2008) kaller dette en innholdslogg. I analysearbeidet er man ikke opptatt bare av å tolke og analysere enkelttilfellene, man er også opptatt etter å se mønstre i datamaterialet. Innholdsloggen kan fungere som et nyttig redskap for å sammenligne på tvers av datamaterialet.

I trinn to gikk jeg systematisk gjennom opptakene på nytt og markerte på transkripsjonene med ulike fargekoder som et første forsøk på kategorisering. Jeg så på hvilke elementer i det fysiske miljøet barna orienterte mot, jeg så pedagogenes interaksjon med barna, og på hvilken form for læringsaktivitet jeg kunne spore i aktiviteten.

I trinn tre forsøkte jeg å se etter mønstre i materialet. Dette var en krevende fase hvor jeg opplevde at kodingen jeg hadde gjort viste seg å være for finmasket og for lite fokusert. Jeg hentet fram problemstilling og forskningsspørsmål og ble oppmerksom på at jeg måtte ha et tydeligere fokus på disse ved å bruke de som retningslinjer for analysen videre. Sett i sammenheng med de foreløpige analysene førte dette fram mot tre ulike former for kategorier: Interaksjon mellom barna og fysiske elementer, mellom barna og andre levende vesener, og mellom barna og såkalte «human displays». For å skape god oversikt hos leseren har kategoriene allerede blitt introdusert i teorikapitlet, selv om kategoriene ikke er forhåndsdefinerte kategorier, men kategorier som har oppstått som et resultat av analyseprosessen.

Neste fase ble å lete etter gode eksempler i det transkriberte materialet innen hver kategori. Jeg forsøkte å identifisere sekvenser og ble tvunget til å foreta valg i forhold til start og slutt. Starten ved en sekvens ble satt ved det punktet hvor synlig interaksjon mellom miljø og barn startet, og slutten ble satt der jeg opplevde at dialogen opphørte og barnet beveget seg videre til noe nytt.

I det siste trinnet transkriberte jeg sekvensene mer inngående før jeg til slutt foretok mer omfattende analyser. Transkripsjonene ble nedtegnet i en narrativ form med utdrag som viser sekvens. Årsaken til dette valget er at jeg ønsket å skrive sekvensene inn i en sosial kontekst, sett i samsvar med Knoblauch metodebetraktninger om fokusert etnografi. Underveis i analysene så jeg gjennom opptakene flere ganger for å forsikre meg om at transkripsjonene sto i samsvar med virkeligheten. Forståelsen av fenomenet bymiljøet som læringsarena utviklet seg i en hermeneutisk sirkel, hvor data fra videoopptakene ble sett i sammenheng med de teoretiske begrepene barns læring, affordances, og et sosiokulturelt perspektiv og førte til en stadig dypere forståelse av fenomenet.

Å transkribere opptakene var krevende siden hovedfokuset er rettet mot interaksjon mellom barna og det fysiske miljøet. Å nedtegne menneskers multimodale uttrykk er et tidkrevende og møysommelig arbeid, men mye metodelitteratur om temaet kan være til støtte. Transkribering av fysiske objekter og strukturers uttrykk er det gjort mindre av, og her ble jeg i større grad overlatt til meg for å finne gode løsninger i transkripsjonene. I tillegg til å transkribere handlingene har jeg valgt å bruke bilder for å illustrere kontekst, plassering og form på elementer.

3.6 Etske vurderinger

Etske vurderinger ligger til grunn for alle ledd i studien. Vanlige etske aspekter ved forskningsprosesser er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser ved å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018). Prosjektet er vurdert til å inneholde personidentifiserende data, og er godkjent hos Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Informert samtykke

Informert samtykke innebærer at forskningsdeltagerne gis et bredt informasjonsgrunnlag om studien, både for å vurdere om de ønsker å delta, og for å kunne vurdere konsekvensene ved å delta (Thagaard, 2018). Det er utarbeidet informasjonsskriv til ansatte, foreldre, barn og tredjepersoner. I disse skriven blir deltagerne informert om formålet ved studien og hva deltagelse i studien vil innebære for deltageren. Det blir også informert om at deltagelse er frivillig, og at man når som helst har mulighet til å trekke seg fra studien. Deltagerne blir også gjort kjent med hvordan datamaterialet vil bli håndtert og oppbevart. Samtykke ble innhentet fra deltagerne gjennom et eget samtykkeskjema, som vedlegg til informasjonsskrivet. Det ble også utarbeidet et informasjonsskriv til styrerne. På grunn av at styrerne ikke er deltagerer i studien, var det ikke nødvendig å hente inn samtykke hos disse.

Samtykke et ett av flere forskningsetiske aspekter det stilles formelle krav til. Forskningsetikk handler imidlertid om mer enn avhaking av formelle kriterier. Retningslinjene som er utarbeidet bør isteden være et utgangspunkt for refleksjoner rundt forskerens etske ansvar (Aarsand & Forsberg, 2009). En persons samtykke til deltagelse tidlig i studien løsriver ikke forskeren fra etske ansvar knyttet til momenter senere i prosessen, for eksempel i forhold til endringer i prosjektet som oppstår underveis, etske sider ved datainnsamling og presentasjon av personen i datamaterialet (Thagaard, 2018).

Forholdet mellom forsker og deltager handler dermed i stor grad om tillit. Foreldre, styrere og pedagoger har gitt meg tilgang, både til barnehagemiljøet og til å filme barna. Dette kan ses på som en tillitserklæring til meg som jeg ønsker å leve opp til og som er

en viktig del av de etiske vurderingene jeg har gjort. Tillit er også et viktig poeng med tanke på at jeg forsker på barn. I alle barnehagene har jeg vært på besøk før filmingen, slik at barna har hatt mulighet til å bli kjent med meg. På besøkene har jeg hatt med kamera slik at barna har fått anledning til å studere det samt stille meg spørsmål. Dette ble gjort for at barna skal kunne danne en forståelse av min deltagelse, samt gi de kunnskap nok om studien til å kunne foreta et valg om å bli eller ikke bli filmet, ut ifra sine premisser. Sett i forhold til aldersgruppen jeg har valgt har jeg syntes at det har vært etisk riktig å hente inn barnas skriftlig samtykke, og ikke bare foreldrenes. Dette ble gjort ved at jeg utarbeidet et forenklet informasjonsskriv der barna kunne krysse av eller lage en tegning på feltene ja eller nei, avhengig av om de samtykket eller ikke til filming. Mange av barna la stor flid i å lage tegninger i ja-feltet. Dette tolket jeg som stor velvilje til å la meg filme, og at de ga meg tillit. Tillit må imidlertid stadig vekkes forhandles og reforhandles (Aarsand & Forsberg, 2009). Mens jeg gjennomførte selve filmingen var jeg oppmerksom på å se etter tegn på at barna ikke ville la seg filme. I de få tilfellene jeg opplevde slike signaler stoppet jeg filmingen eller unnlot å filme. Jeg opplevde ikke at noen av barna ikke ville la seg filme ved et senere tidspunkt.

Konfidensialitet og oppbevaring av data

Konfidensialitet dreier seg både om forhold knyttet til anonymisering av personer i presentasjon av resultater, og oppbevaring av personidentifiserende opplysninger (Thagaard, 2018).

Alle deltagere er gitt fiktive navn som et ledd i aidentifiseringen av datamaterialet. Det samme gjelder navnet på barnehagene. Jeg har valgt å supplere transkripsjonene ved hjelp av bilder, fordi jeg har ansett dette som viktig for å skape en god forståelse hos leseren i forhold til datamaterialet. Ved å sammensette bilder og andre data vil man være et stykke på vei til å identifisere barna, men publikasjonen inneholder ingen sensible data som kan være kompromitterende for barna.

I tråd med forskningsetiske retningslinjer ble videoopptakene kryptert og overført til en kryptert harddisk uten internettilgang. Videoopptakene ble deretter slettet fra kamera. Harddisken og personidentifiserende dokumenter i form av samtykkeskjema ble oppbevart nedlåst. Ved slutten av prosjektet vil alle personidentifiserende data bli slettet eller makulert.

Konsekvenser ved å delta i forskningsprosjektet

Studien er gjennomført med utgangspunkt i en grunnleggende respekt for menneskeverdet (NESH, her i Thagaard, 2018). I presentasjonen av barna har jeg forsøkt å ivareta deres integritet hvor jeg først og fremst har ønsket å framstille barna som ressurssterke og kompetente. Den samme innfallsvinkelen har jeg hatt i forhold til representasjonen av de ansatte i studien. Hele forskningsprosessen er styrt av etiske valg, hvor ivaretagelse av deltagernes rettigheter og interesser hele tiden har hatt hovedfokus.

Datamateriale og samtykker fra tredjepersoner er innhentet, men er ikke materiale som framkommer i analysene.

3.7 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Troverdigheten i en studie kan vurderes ved hjelp av begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet (Thagaard, 2018).

Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om hvorvidt forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018). Dette innebærer også at man vurderer kvaliteten i datamaterialet og hvordan jeg som forsker anvender og videreutvikler datamaterialet. Jeg har gjort presentasjon av studien transparent for å gjøre det mulig for leseren å forta disse vurderingene. Dette innebærer blant annet at jeg gir en detaljert beskrivelse av forskningsstrategier og analysemetoder jeg har benyttet (Silverman, her i Thagaard, 2018). Deltagerne, min tilgang til feltet, min posisjon som forsker, og hvordan min forståelse av barns bruk av bymiljøet har utviklet seg underveis i feltarbeid og analyseprosess er beskrevet inngående.

Validitet

Validitet handler om resultatene av forskningen og om gyldigheten av tolkningene jeg kommer fram til (Thagaard, 2018). I forholdet om validiteten i studien har jeg lagt vekt på teoretisk transparens, for å øke validiteten i studien. Dette innebærer at jeg har beskrevet det teoretiske ståstedet som ligger til grunn for tolkningene. Jeg har også lagt vekt på å beskrive min posisjon som forsker i miljøet jeg studerer, slik at leseren kan vurdere tolkningen ut ifra min tilknytning til feltet.

Bakgrunnen fra barnehage ser jeg først og fremst som en styrke for studien fordi den gir meg kjennskap til barnehagen som institusjon fra innsiden. Samtidig kan en svakhet ved at man kjenner feltet godt være at man blir forutinntatt og trekker uriktige konklusjoner, basert på tidligere erfaringer. Jeg har delt tanker med andre barnehageansatte underveis i analyseprosessen for å teste gyldigheten av funnene, noe som har ført til gode diskusjoner og har hjulpet meg til å reflektere, slik at validiteten kan ha blitt økt. Videoopptak fra flere barnehager viser sammenfallende data i forhold til måten barna orienterer seg mot miljøet på, der jeg har hatt en rekke eksempler å velge blant som har illustrert de samme forskningsmessige poengene. Min veileder har også hatt en viktig funksjon med tanke på å etterprøve gyldigheten av mine tolkninger.

Man kan øke validiteten i studien ytterligere ved å sammenligne resultatene fra andre studier (Thagaard, 2018). Gjennom analysen og drøftingen kan man se at tidligere forskning på mange områder sammenfaller med mine funn, selv om det ikke finnes tidligere forskning som retter seg direkte mot barns bruk av bymiljøer. Et eksempel på dette finner man hos Fjørtoft og Sageide (2000a). Her viser resultatene i studien at mulighetene som finnes i de ulike miljøene i sterk grad påvirker hvilke former for aktiviteter som oppstår. De så blant annet at barna tok i bruk årstidsmessige endringer i et mangfold av aktiviteter i naturmiljøet. Mine resultater viser også at årstidsmessige endringer i forhold til vann, snø og is er viktige i barnas interaksjon med det fysiske miljøet.

Overførbarhet

Overførbarhet dreier seg om hvorvidt forståelsen jeg utvikler i denne studien vil være relevant også i andre situasjoner (Thagaard, 2018). Tolkningene jeg har kommet fram til er et resultat av konteksten studien har foregått i. I praksis vil det si en studie som er gjennomført i bymiljø, i vinterhalvåret. En studie gjennomført av en annen forsker, et annet miljø og en annen årstid ville kunne gi helt andre resultater. Jeg har analysert barnas bruk av bymiljøet, og funnet tre kategorier barna interagerer med, i form av fysiske elementer, andre levende vesener og human displays. De samme kategoriene

mener jeg vil ha en overføringsverdi, for eksempel om man ønsker å analysere barns aktiviteter i andre miljøer.

4 Hvordan fungerer bymiljøet som læringsarena?

I dette kapittelet vil jeg presentere funn fra analyseprosessen. Analysen tar utgangspunkt i problemstillingen «Hvordan fungerer bymiljøet som læringsarena?».

I analysene vil jeg bruke begrepet affordances som et analytisk bakteppe for å beskrive møtepunkter mellom barna og det fysiske miljøet. Affordances handler om forholdet mellom menneske og miljø, hvor mennesket i interaksjon med omgivelsene inviteres til å handle på bestemte måter. Kjernen i datamaterialet er aktiviteter hos barna som oppstår i interaksjonen med bymiljøet. Analysene av aktivitetene har innledningsvis som mål å gi svar på forskningsspørsmålet «Hvordan bruker barna bymiljøet?». Mønstre i datamaterialet leder fram til tre ulike aspekter ved barns bruk av bymiljøet: At barn interagerer med ulike fysiske elementer, med andre levende vesener og med human displays. Disse tre aspektene vil bli brukt videre som kategorier i analysen.

Datamaterialet viser et det er en mye større forekomst av interaksjoner mellom barna og fysiske elementer enn interaksjoner innen kategoriene «Andre levende vesener» og «Human displays». Derfor kommer jeg også til å legge mest vekt på denne kategorien i resultatdelen av studien. En mulig forklaring på overvekten av denne formen for interaksjoner kan ligge i bymiljøets sammensetning, hvor byen inneholder en uendelig mengde av fysiske elementer som lar seg utforske. Andre levende vesener og human displays finnes også i rikt monn i bybildet, men ikke i like stort omfang. En annen forklaring på overrepresentasjonen kan være at barna har et «trent øye» for å oppfatte funksjoner som ligger i de fysiske elementene, mens de ikke har det samme grunnlaget for å oppdage funksjoner hos de andre elementene, slik at slike former for affordances oppstår i mindre grad.

Forskningsspørsmålet «Hvordan bruker barna bymiljøet?» vil bli besvart gjennom alle tre kategorier. Det andre forskningsspørsmålet retter seg mot pedagogens bruk av bymiljøet, og lyder «Hvordan bruker pedagogene bymiljøet?». Dette spørsmålet vil hovedsakelig bli belyst i de to siste kategoriene. Det mest sentrale momentet i pedagogenes bruk av byrommet dreier seg om i hvor stor grad de oppleves som passive eller aktive ulike situasjoner i relasjonen til barna. Eksempler som illustrerer dette poenget, vil bli vist i analysen.

Navn på barn er datamaterialet transkribert med småbokstaver, mens navn på voksne er transkribert med store bokstaver. Dette har jeg gjort for å gjøre det lett for leseren å skille mellom barn og voksne i datamaterialet.

4.1 Barnas interaksjon med fysiske elementer

Gjennom videoopptak følger vi tre barnegrupper på turer rundt om i byen. I analysene vil jeg gi eksempler på samspill mellom barna og miljøet. I eksemplene vil jeg vise hvordan forskjellige deler av bymiljøet vekker interesse hos barna og setter i gang ulike former for aktiviteter.

Denne kategorien beskriver hvordan barna engasjerer seg i forskjellige former for aktiviteter, hvor de oppfatter og tar i bruk ulike funksjoner ved fysiske elementer i bymiljøet, dvs. strukturer, vann, objekter og verktøyer. I datamaterialet kan man se at store deler av aktiviteten med interaksjon med fysiske elementer er knyttet til bruk av vann. Vær og føreforhold kan variere, men under opptaksdagene fantes det vann i en eller annen form på flere steder i bymiljøet. Vann har den egenskapen at det kan framstå i ulike former, som flytende, fast og som gass. Vannet skifter form i takt med temperatur. Snø kan begynne å smelte for så å fryse til igjen, slik at underlaget får forskjellige former for teksturer. I det første eksempelet vil jeg vise hvordan dette kan føre til ulike aktiviteter:

4.1.1 Overskrift: Samme miljø- ulike affordances

Sekvens 1 og 2. Iskanten

Vi befinner oss i Borggården, et stort og åpent område, omrammet av høye murvegger. Underlaget er for det meste brosteiner og større steinheller, men denne dagen er underlaget mer mangfoldig. Det finnes for eksempel helt bare områder, oppgatte stier med svært glatt is, svært knudrete og oppgatte områder med grov is, snødekte områder med grov struktur, og snø/is med små bare flekker. Dette åpnet opp for et stort spekter av ulike aktiviteter gjennom at området tilbyr et mangfold av mulige funksjoner. Hvis man ser på ulike soner av Borggården benytter barna de samme områdene på forskjellig vis. Ett eksempel er en definert kant av snø/is, som danner en kontrast til et område med bar asfalt. Kanten kan oppleves som en bestandig struktur som guttene beveger seg langs. Kanten består av to definerte «striper» slik bildene viser, med ett felt som består av is og et annet felt som består av ruglete, porøs og «sammenfrosset» snø. Området byr på ulike funksjoner, men de blir affordances først i møtet med hvert enkelt barn, slik Gibson (1979) sier det. Guttene leker mye sammen mens vi er i Borggården, men i sekvensene jeg har transkribert holder de på med aktiviteten alene. Jeg vil vise begge sekvensene før jeg foretar en sammenlignende analyse av barnas interaksjon med isen.

Den første gutten, jeg kaller han Erik, er førstemann ferdig med å spise, og venter på de andre barna. Han «hoppespringer» mot den åpne plassen før han slakker av på farten, mens blikket er festet i det åpne rommet langt foran ham.

- 1: Erik: ((går framover, og setter en fot ned på isen, uten å se ned))
 2: Isen: [Slittsj ((idet foten treffer isen))]
 3: Erik: ((glir flytter den andre foten etter og stabiliserer, blir stående i ro en stund med blikket rettet framover))
 4: Isen: [[[ingen lyd]]]
 5: Erik: ((snur seg samtidig som blikket så vidt streifer bakken, så ser han framover igjen og lar en fot gli til siden))
 6: Isen: [Klirr ((som glass som knuses))]
 7: Erik: ((lar føttene gli fra side til side))
 8: Isen: [krønsj krønsj]

 9: Erik: ((lar føttene gli til siden som i spagaten, kikker ned på isen))
 10: Isen: [((kan se at isen er glatt, lyset fra sola reflekterer i isen))]
 11: Erik: ((løfter den ene foten og beveger den inn mot den andre))
 12: Erik: ((glir, overkroppen beveger seg framover mot isen, han støtter så vidt den ene hånda i isen før han retter seg opp igjen, med begge hendene foran seg som for å stabilisere))
 13: Erik: ((begynner å bevege seg baklengs langs iskanten))
 14: Isen: [slur slur]
 15: Erik: ((Kommer til et glattere parti, beveger føttene tre ganger fort fram og tilbake, roterer ved å vri på hælene))
 16: Isen: [svijs svijs]
 17: Erik: ((går to steg bakover, kommer til et område som er grovere i strukturen, han stopper opp, går fram til det glattere partiet igjen, lar føttene gli fram og tilbake, roterer fra side til side. Så

tar han to lange og glidende steg framover, før han snur seg og glir med små sidelengs skritt bortover isen))



Linje 9

Linje 13

Etterpå bruker Jon det samme området. Sekvensen starter med at han går over de bare steinhellene og kommer bort til et område med porøs is og grus. Gjennom sekvensen er blikket låst fast mot isen og føttene hans. Underveis kommer en gutt kommer bort til Jon og forsøker å prate med han, men han går videre når han ikke får respons.

- 18: Jon: ((setter foten ned på isen))
19: Isen: [knas]
20: Jon: ((går sakte framover mens han stamper den ene foten ned mot isen gang på gang))
21: Isen: [knas knas knas]
22: Jon: ((snur og går tilbake i samme retning, stopper opp og stamper vekselvis med høyre og venstre fot mot isen gjentatte ganger))
23: Isen: [knas knas knas]
24: Jon: ((beveger seg rundt om på isen, til ulike områder med grus og annen struktur, tramper mot underlaget))
25: Isen: [krønsj krønsj]
26: Jon: ((går i en ny retning, underlaget er hvitt og ser svært porøst ut))
27: Isen: [knas knas knas]
28: Jon: ((stopper opp, flytter vekten fra fot til fot 7 ganger))
29: Isen: [knas.knas.knas.knas.knas.knas.knas]
30: Jon: ((tar et skritt til framover mens han så vidt løfter blikket og roterer hodet svakt mot høyre))
31: Kant: [((lager ikke lyd))]
32: Jon: ((Utfører tre handlinger i samme stund: snur mer på hodet, løfter foten for å gå og roterer kroppen mot høyre. I løpet av bevegelsen forflytter han seg opp på forlengelsen av kanten Erik brukte))
33: Jon: ((setter foten ned på iskanten samtidig som blikket rettes mot foten))
34: Kant: [berum]
35: Jon: ((går framover langs kanten, blikket er rettet mot føttene))
36: Kant: [knas knas klirr knas]

Han fortsetter med å bevege seg fram og tilbake, trækker ned mot underlaget på forskjellig vis, vender om, går over iskanten i raskere tempo. Han er i ferd med å vende på nytt da han plutselig oppdager meg, utbryter «Oi::» og springer bort.



Linje 24/25

Linje 30

I disse sekvensene kan vi se at to gutter bruker samme område, men på to forskjellige vis. Det kan se ut til at det oppstår to ulike former for affordances i møtene med iskanten. Allerede i det første møtet med isen (linje 2/3 og 18/19) kan vi se et skille fordi

isen gir to ulike budskap. I sekvens 1 glir Erik når han setter foten på isen, mens vi i sekvens 2 kan høre at isen gir fra seg en markant lyd idet Jon setter foten ned. Ut ifra måten Erik orienterer rundt på isen fra parti til parti, og i måten han bruker kroppen på, kan det virke som om aktiviteten han gjør dreier seg om å utforske friksjon. Dette kan man tydelig se i linje 15- 17, hvor han beveger seg fra et glatt område, til et område med mer friksjon, før han så vender tilbake til det glatte området. På tilsvarende måte kan det virke som om Jon har oppdaget at det oppstår ulike lyder i isen, både når han bruker forskjellige isstrukturer og når han bruker kroppen på forskjellig vis.

I sekvensene kan vi se at begge guttene ser ut til å bruke kroppen som et redskap for å utforske kanten. I disse sekvensene er føttene mest sentrale, både når de framprovoserer lyd i isen og når barna forflytter seg fra sted til sted og får tilgang til nye områder. Hos Erik ser vi også tydelige tegn på at han bruker isen som et redskap for å teste ut og bli kjent med egen kropp, for eksempel i linje 12. Det er med andre ord en form for dualitet mellom kropp og det fysiske miljøet, der det ene brukes for å få erfaringer med det andre.

Erik bruker den glatteste «stripa» mens Jon bruker en stripe som inneholder mer snø. Det ser ut til at begge opplever iskanten som attraktiv. Erik oppdager den idet han glir, og han velger å bevege seg fram og tilbake langs den framfor å bevege seg ut i det store rommet. Han har mange andre valgmuligheter. Jon har tatt i bruk andre områder først, men når han kommer i kontakt med kanten signaliserer han med hele kroppsspråket at her er det noe spennende å utforske. Også han beveger seg langs kanten, fram og tilbake. Kanten framstår som et element som skiller seg ut fra resten av omgivelsene, og skaper en aktivitet i interaksjon med barna. Barna er fokusert på aktiviteten de holder på med og blir i den i en lengre sekvens. Aktiviteten er selvvalgt og oppleves som meningsfull, sett utenfra, og kan ha et tydelig preg av læring ved at de får erfaringer om sammenhengen mellom forskjellige strukturer, friksjon og lyd. I andre tilfeller kan man se i datamaterialet at barna samhandler med miljøet og får erfaringer med flyteegenskaper, skygge/lys eller at ting kan endre form.

4.1.2 Affordances ved det kjente

Når vi har beveget oss rundt i bymiljøene har vi vært i kjente omgivelser, og enkelte ganger kan de oppleves som om barna lokkes av funksjoner i miljøet, lenge før de rekker å se de. Både ut ifra det jeg har sett i tidligere observasjoner og ut ifra det pedagogene forteller har barna hatt tidligere møter med disse elementene. De oppsøker med andre ord affordances de har utforsket tidligere og spiller videre på opplevelsene fra de tidligere møtene. Dette skal vi nå se et eksempel på:

Sekvens 3. Luftekanalen

Vi er på vei tilbake til barnehagen, og Jakob sier han vil gå igjennom kjøpesenteret. Pedagogen HILDE sier det er greit, og Jakob og Silje springer i full fart mot svingdøra. De går inn i den, smiler og ler, mens Jakob legger seg inntil døra mens den snurrer og han går baklengs, uten å falle. Jakob peker og vil videre til neste svingdør, men får beskjed om at de må gå tilbake til barnehagen. Da springer de videre til utgangen, som er som en «kasse» adskilt fra uterommet og kjøpesenteret med elektriske dører. Her stopper de opp før Jakob tar noen runder gjennom dørene, som i en rundkjøring. Silje lager noen rop og ekkoet gjaller i veggene. Etter en liten formaning fra HILDE om å ikke springe fra oss voksne går vi over gata, og barna springer videre. Først virker de ikke så

målbevisste, annet enn at de styrer i riktig retning mot barnehagen, men etter noen skritt setter Jakob opp farten.

- 1: Jakob: ((løper bak Silje, sikksakker for å komme forbi henne))
 2: Jakob: (((kommer opp på siden av Silje, tar av seg lua, samtidig som han springer videre))
 3: Luftekanal: ((står langt framme, foran barna))
 4: Jakob: ((sender et raskt blikk over skuldra, i retning Silje, tar 20 skritt))
 5: Jakob: ((slakker litt ned på farten, tar 3 skritt til mens han endrer retningen slik at han havner under luftekanalen, hvor han stiller seg opp))
 6: Luftekanal: ((blåser luft ut gjennom åpningen))
 8: Jakob: ((ser mot meg, smiler, dreier kroppen inntil veggen ved å løfte venstre fot, lener seg inntil veggen. Løfter opp foten og blir stående å balansere, fortsatt under luftekanalen))
 9: Jakob: ((ser mot Silje, får blikkontakt))
 10: Silje: [((går rolig framover i retning luftekanalen, får blikkontakt med Jakob))]
 11: HILDE: var det luft i dag og?
 12: Silje: [((går mot Jakob)) xxx så meg ((klapper seg på brystet to ganger, tar hånda på lua og gjør en liten bevegelse som antyder at hun skal ta den av, uten at hun gjør det, stiller seg helt inntil luftekanalen))]
 13: HILDE: er det luft?
 14: Silje: xxx..så meg
 15: Jakob: j\l a\l a ((går bort fra luftekanalen, begynner å ta på seg lua, men avbryter bevegelsen. Ser på HILDE, ser på Silje))
 16: Silje ((tar av seg lua, bøyer seg innunder luftekanalen med ansiktet mot veggen. Munnen er formet i et stort smil))
 17: Jakob: ((løfter hånda i retning hodet, mens han ser på Silje)) ta å kjenn\l h\l r\l et mitt ((tar seg til håret))
 18: HILDE: ((tar hånda på håret hans))
 19: Silje: ((vri hodet mot HILDE med smil rundt munnen)) virker det?
 20: Jakob: [((klapper seg forsiktig på hodet flere ganger))]
 21: HILDE: jeg vet ikke\l (0,7) var det.dere er ikke blaut i håret i dag\l
 22: Jakob: ((stiller seg under kanalen ved siden av Silje))
 23: HILDE: ((tar hånda under luftekanalen)) j\l a\l a ((tar hånda bort))
 24: Jakob: ((kysser Silje, beveger seg bort fra kanalen, tar på seg lua))
 25: Silje [æsj ((vri seg unna))]
 26: Silje ((stiller seg alene under luftekanalen))
 27: Luftekanal: ((sender ut luft))
 28: Silje: ((lukker øynene idet luften treffer henne, smiler, ser på HILDE og meg, kikker med et raskt blikk opp i kanalen)) så kaldt (blir stående under kanalen, roterer litt på hodet, nøytralt ansiktuttrykk og tunga kommer så vidt ut av munnen))
 29: HILDE: var det deilig?
 30: Silje ja



Linje 3



Linje 19-21

Jakob signaliserer med kropp og språk at han er ferdig og vil gå videre. Silje blir stående og ser ut til å nyte å stå under kanalen, men river seg løs til slutt.

I denne sekvensen, hvor bare siste del er transkribert, kan det se ut som om barna orienterer mot tre ulike elementer som alle befinner seg i god avstand fra barnas posisjon, det vil si svingdøra, utgangen og luftekanalen. Hva som gjør at barna starter å bevege seg mot disse elementene er selvsagt vanskelig å slå fast med sikkerhet. Det kan for eksempel være noe annet som de opprinnelig har oppdaget, men som de minster interessen for når de oppdager svingdøra, yttergangen og luftekanalen. Det kan også

være at det er forflytning eller det å løpe i seg selv som er hovedaktiviteten her, men at de tilfeldigvis kommer bort til de forskjellige elementene. For meg virker det imidlertid som om de ligger i forkant av det øyet kan se, hvor de plasserer elementene inn i et landskap av tidligere opplevde affordances. Dette kan man se tydelig i linje 1 hvor Jakob legger ned mye innsats i å komme forbi Silje, og i linje 2 hvor han tar av seg lua, tilsynelatende for å forberede seg på møtet med luftekanalene, som fortsatt befinner seg på god avstand.

De tre elementene i sekvensen har ulike former for funksjoner og skaper hver for seg ulike former for aktiviteter. I *svingdøra* lener de seg bakover og må tilpasse kropp i forhold til fart, bevegelsesretning på døra og størrelsen på rommet. I tillegg oppholder de seg i et eget rom, avgrenset fra oss voksne, noe jeg tidligere har erfart kan framstå som attraktivt i barns lek. I *yttergangen* kan det se ut til at Silje oppdager funksjoner i rommet i form av et spennende lydbilde hvor ekko oppstår. Jakob setter på sin side i gang med en aktivitet hvor han springer rundt på rundt, på utsiden av bygget, inn døra og ut den andre døra igjen. Til sist kommer de bort til *luftekanalene* og går inn i et samspill hvor både Jakob, Silje, HILDE og luftekanalene bidrar, og aktiviteten er sentrert rundt luftstrømmen kanalen sender ut.

Jeg har valgt fokusert etnografi som utgangspunkt for analysen. Dette gir rom for å sette sekvensene inn i en kontekst utover den enkelte situasjonen. Denne sekvensen ble filmet på tur to med denne barnegruppen, men allerede under det første opptaket la jeg merke til hvordan barna tok i bruk disse elementene. Under det andre opptaket fikk jeg en klar opplevelse av de bygger videre på aktiviteter som har skjedd i tidligere møter mellom barna og miljøet. HILDE refererer også til en forskjell på i dag og tidligere (linje 21) som bekrefter at de har utforsket luftekanalene tidligere.

Hvis man skal se på hva som skapes i aktiviteten rundt luftekanalene kan man se at kanalen gir en mulighet både for kroppslige erfaringer i forhold til luftstrømmer, men også til å reflektere sammen rundt ulike fenomener. Dette kan se i linje 13-21 hvor Jakob, Silje og HILDE har en form for dialog rundt luftstrømmer og hvordan de påvirker vårt hår. Her kan man se at sekvensen rundt møtet med luftekanalene har en oppbygging hvor alle turene har utgangspunkt i forrige tur og får betydning for innholdet i neste tur. Utforskningen skjer i fellesskap og blir en sosial aktivitet.

Barna sitter igjen med erfaringer og har kanskje også lært noe, selv om det selvsagt er vanskelig å slå fast med sikkerhet. HILDE bidrar til læringselementet i sekvensen ved å sette ord på en egenskap ved luftekanalene når hun to ganger spør om det er luft som kommer ut (linje 11 og 13). Det som er helt tydelig er at barna opplever luftekanalene og også de to andre elementene som attraktive, siden barna oppsøker de på eget initiativ og utfører forskjellige former for aktiviteter. Når de står under luftekanalene kan det også virke som de opplever en form for velvære der de nyter å kjenne på luftstrømmen. Et element av velvære finner jeg også i andre deler av datamaterialet, for eksempel når en lang rekke av barn legger seg ned side om side med ansiktet vendt mot sola. Selv om min forskningsinteresse er rettet mot læringsaspektet i bymiljøet vil miljøene kunne skape affordances på mange andre områder enn læring.

4.1.3 Form

I sekvens 4 vil jeg vise et eksempel på hvordan barn orienterer seg i forhold til løse objekter, for eksempel snøklumper, pinner, fjær, flasker og mistede leketøy. Opptakene viser at slike gjenstander ligger henslengt på bakken, og at de ofte vekker interesse hos

barna. I mange tilfellene plukker barna med seg disse objektene og studerer de inngående. Det vil si at bymiljøet inneholder funksjoner i form av ulike former for objekter, og disse objektene inneholder på sin side også funksjoner barna kan velge å utforske nærmere.

Sekvens 4. Pinnen

Silje, Jakob og MARTHE går langs et bredt fortau. Barna holder hverandre i hendene, men Jakob oppdager en pinne som han bøyer seg ned og plukker med seg. Han holder den i hånda mens de går, og etter hvert begynner han å se på pinnen mens de fortsatt er i bevegelse. De ser på trafikken og Jakob kommenterer syklistene som farer forbi. Men ganske raskt er blikket tilbake på pinnen. Han løsner grepet fra turkompisen og plukker bark av pinnen. Han får beskjed av MARTHE om at de må holde hender på grunn av trafikken, men snart blir fristelsen for stor og han slipper hånda igjen, og plukker bark med en hånd mens han holder pinnen med den andre. De kommer til et område uten trafikk. Jakob snurrer på pinnen og stopper så vidt opp mens han snur seg og henvender seg til pedagogen:

- 1: Pinnen: ((liten pinne, delvis med bark og delvis uten))
 2: Jakob: ((holder pinne med begge hendene)) Marthe? ((stopper opp, snur seg mot Marthe))
 3: MARTHE: ja↑
 4: Jakob: jeg må. gjøre. dette ((ser på Marthe, løfter pinnen opp mot henne mens han plukker av biter av bark))
 5: Jakob: ((snur seg framover, ser ned på pinnen og begynner å plukke på den igjen med en hånd mens han holder pinnen med den andre. Begynner å gå framover))
 6: Jakob: [men da (0,7) jeg kan ikke holde hende↓ne ((går videre framover, med blikket festet på pinnen, mens han snurrer pinnen rundt))]
 7: MARTHE: trenger du begge hender når du gjør det?
 8: Jakob: ja
 9: MARTHE: å ja. det er derfor du ikke holder Silje i hånda
 10: Jakob: ((plukker bark med blikket festet til pinnen mens han går framover))
 11: Pinnen: [((mister litt og litt av barken))]

 12: Jakob: ((snur seg bakover i retning av Marthe og meg)) jeg har lært meg å skrelle pinne ((holder pinnen opp imot oss))
 13: Pinnen: ((øverste halvdel av pinnen en helt naken, delen Jakob holder i er fortsatt dekket av bark))
 13: MARTHE: (((snakker til meg))
 14: Jakob: se. jeg lært meg å skrelle pinne
 15: MARTHE: ja. nå har du lært deg å skrelle pinne ja↓
 16: Jakob: ((snur seg framover å begynne å gå, med blikket festet på pinnen. Så snur han pinnen, tar grep i enden uten bark, og studerer barken som er igjen))

De siste minuttene av turen er han svært fokusert på å pirke av den siste barken. Når vi kommer inn i garderoben i barnehagen går han direkte bort til skapet sitt og legger inn pinnen. Nå er pinnen helt glatt.



Linje 12



I skapet

I dette tilfellet ser vi at pinnen innbyr Jakob til aktivitet. Den har noe ved seg som appellerer til akkurat dette barnet- noe som gjør at Jakob i første omgang oppdager pinnen nede på bakken, som i neste omgang fører til at Jakob bøyer seg ned og plukker den opp, bærer den med seg, studerer den med blikket og starter det møysommelige arbeidet med å ta av barken. Arbeidet fører til slutt til at pinnen blir helt glatt og bar. Aktiviteten er selvvalgt, den pågår over tid i prosess, og framstår som meningsfull for Jakob. At aktiviteten oppleves som meningsfull kan vi se i linje 4 hvor Jakob gir direkte uttrykk for at barkepillingen er en aktivitet han *må* gjøre. Videre (linje 6) bruker han dette som er argument eller forklaring på hvorfor han ikke kan holde Silje i hånda, og forsøker å overbevise MARTHE. Vi kan se i linje 7 og 9 at hun stiller spørsmål for å forstå hva han mener. I linje 10 kan det se ut til at hun har latt seg overbevise siden han ikke får flere beskjeder om å holde i hånda. Aktiviteten som skapes i samspill mellom Jakob og pinnen fører med andre ord fram til en øvelse i forhandlingsteknikk, slik jeg leser handlingene. At barkepillingen er en aktivitet som gir mening kan vi også se i linje 12 og 14 hvor han vil vise fram pinnen. I disse linjene kan vi også se at Jakob opplever barkepillingen som en læringsaktivitet når han selv bruker ordet «lært» to ganger. Ut ifra det han sier kan tenke seg at han mener å ha lært teknikken med å få av barken. Analytisk sett kan man også si at han har fått noen erfaringer rundt at gjenstander (objekter) kan skifte form, samt kroppslige erfaringer med at han kan bruke kroppen som et redskap for å skape slike endringer. Som i sekvens 1 kan vi se at kroppen og miljøet (her representert med pinnen) står i et dualistiske forhold til hverandre – han bruker kroppen for å få erfaringer om forhold rundt den fysiske verden og materialitet, samtidig som samspillet med miljøet gir erfaringsgrunnlag for å forstå og beherske egen kropp. I andre sekvenser kan man se at barna tar i bruk objekter som pinner til som verktøy, for eksempel ved å bruke pinner som meisel og hammer for å få løs en isklump. Pinnen blir da som en forlengelse av kroppen og gjør barnet i stand til å få til noe det ikke klarer bare ved hjelp av egen kropp.

4.1.4 Utfordring av det konvensjonelle

I området rundt Solgløtt barnehage finnes flere områder med preg av tilrettelegging for lek og fysiske aktiviteter, på tvers av alder. Her finnes det for eksempel både skøytebane, line for balansering og «ropert». Mange av disse elementene kan man si har et definert innhold og bruksområde. Et område med polert isflate, traktorer som sprayer vann, og fengende musikk kan for eksempel framstå som et område som er tenkt for skøytegang. Man kan derimot se mange eksempler, både i dette området og i andre deler i byen, hvor barna tar i bruk elementer på andre måter enn de opprinnelig var tiltenkt. De tar i bruk tingene på sin egen måte og oppdager potensialer og funksjoner andre kanskje ikke er i stand til å oppfatte. Ett slik element er trampolinen foran kjøpesenteret.

Sekvens 5. Trampolinen

Vi har beveget oss langs kanalen og kommer opp på en åpen plass. Barna småspringer foran HILDE og meg langs en husvegg. Her får vi nok et eksempel på at barna orienterer seg mot ting de har hatt møter med tidligere, for plutselig nevner en av de trampoline, som ligger godt skjult nede i bakken, på god avstand. «Ja!» roper den andre, og de springer i full fart i retning av trampolinen. Når de kommer bort til den starter de ikke med å hoppe på den, slik man kanskje kunne forventet, men Jakob legger seg ned på magen.

- 1: Jakob: ((legger seg ned på magen, stikker en arm under trampolinen, i sprekken mellom nettingduken og kanten som omslutter trampolinen. Kikker gjennom nettingen, ned på det som befinner seg under trampolinen)) xxx
- 2: Silje: ((begynner å hoppe, tar 3 hopp))
- 3: Trampoline: [pjong pjong pjong]
- 4: HILDE: hva fant dere her da?
- 5: Silje: ((bøyer seg ned, setter seg ned mens hun også ser ned, gjennom nettingen))
- 6: Jakob: vøøøi (krabber bortover trampolinen)
- 7: HILDE: h↑æ
- 8: Jakob: [wow ((krabber helt bort til Silje))]
- 9: HILDE: hva er det derre for noe?
- 10: Silje: Åhoi: Jeg kan se rosa
- 11: Jakob: Hæ↑((kikker gjennom nettingen sammen med Silje))
- 12: HILDE: en rosa hva da?
- 13: Jakob: ((krabber helt foran Silje, støtter en hånd på kanten utenfor trampolinen og legger seg helt ned på nettingen. Ansiktet er vendt ned))
- 14: Silje: jeg kan se xxx
- 15: Silje: ((krabber litt videre))
- 16: Jakob: ((drar seg framover med en hånd på kanten, starter bevegelse som for å ta handa ned i sprekken, men avbryter bevegelsen, setter seg halvveis opp))
- 17: HILDE: er det en trampoline?
- 18: Jakob: ((reiser seg opp, går på den andre siden av trampolinen, bøyer seg ned og kikker gjennom nettingen mens han støtter seg på trampolinen))
- 19: Silje: det er ↑søppel her. m↑assje ((kikker gjennom nettingen))
- 20: Jakob: ja (begynner å hoppe, tar 31 hopp i raskt tempo)
- 21: Silje: ((ligger i ro på trampolinen))
- 22: Jakob: ((snubler i Silje, blir sittende på rompa))
- 23: Jakob: ((setter seg opp på kne, legger seg ned på trampolinen)) hei. jeg så noe der nede
- 24: Silje: hva da? (2) ((beveger seg bort til Jakob)) en penge↑ ((kikker ned gjennom midten av trampolinenetningen))
- 25: Trampoline: [knirk]
- 26: Jakob: tror du jeg kan få det til? ((gisper ivrig))
- 27: Jakob: ((skyver Silje så vidt til siden, strekker arma ned i sprekken og under nettingen, langt unna mynten. Reiser seg opp med en gang etter å ha prøvd))
- 28: Silje: skal jeg hente Jakob?
- 29: Jakob: ja.lange fingre
- 30: Silje: ((stikker fingrene ned i hullene i nettingen, like over der mynten ligger))
- 31: Jakob: ((legger ansiktet ned mot nettingen))
- 32: Silje: jeg kan ikke ((tar fingrene lit fram og tilbake, mens de er nede i hullet i nettingen))
- 33: Jakob: ((putter fingrene ned i et hull ved siden av Siljes fingre, spreller med fingrene))

De får ikke tak i mynten. Etter en stund reiser Jakob seg, beveger seg mot kanten og tar handa ned i sprekken på et nytt område, hvor han plukker fram en bit av ei fjær. Silje vil hoppe, men plutselig setter hun seg ned og vil saumfare sprekken, hun også. Jakob finner en stein, og etter hvert også en trampolinefjær. Den dunker han i kanten og drar i den i begge ender. Han leter videre mens han innimellom tar noen hopp, og etter hvert har han funnet mange fjær som han har koblet sammen til en lang «snor».



Linje 33



Fjærene koblet sammen til «snor»

I linje 1 ser vi at det i møtet mellom trampolinen og Jakob også oppstår andre former for affordances enn å hoppe. Jakob legger seg ned framfor å hoppe og går i gang med å utforske nettingen og det som befinner seg under. Silje begynner på sin side med å hoppe, men går også over til å samhandle med trampolinen på en tilsvarende måte som Jakob (linje 5). Siljes handling kan ses som en reaksjon på Jakobs handling (linje 1), på Hildes kommentar (linje 4) eller som et potensiale hun selv oppdager gjennom interaksjonen med trampolinen. Handlingen kan med andre ord ses som en reaksjon på kommunikasjon med noen utenfor henne selv, dvs. trampolinen, Jakob eller HILDE.

I linje 4,7,9 og 12 kan vi se at HILDE tilsynelatende stiller spørsmål og kommenterer barnas aktivitet. I linje 17 stiller hun imidlertid spørsmålet «Er det en trampoline?».

Denne linjen henger ikke sammen med barnas aktivitet, som i hovedsak ikke dreier seg om å hoppe. At hun sier dette kan være en reaksjon på Jakobs aktivitet i linje 16 hvor han delvis løsriver seg fra hullene i duken, som så gir rom for et innspill fra HILDEs side. Linje 17 kan også peke mot at HILDE har en annen agenda enn barna, der hun fra sitt ståsted for eksempel ikke ser andre affordances enn hopping ved trampolinen eller vil løfte fram en konvensjonell måte å bruke trampolinen på. I lys av dette kan man se linje 4 i et annet perspektiv, hvor HILDE spør «Hva fant dere her da?». Denne turen kan også indikere at HILDE vil fortelle barna at dette er en trampoline som man skal hoppe på. I linje 18 reiser Jakob seg opp, muligens som svar på linje 17, men fortsetter å utforske potensialet i trampolinen på sitt vis. Silje fortsetter også med samme formen for aktivitet. Deretter går Jakob over til å hoppe, noe han gjør i en lang sekvens (linje 20, før han snubler i Silje (linje 22) og kommer i nærkontakt med trampolineduken igjen, med hele kroppen. I linje 23 oppdager Jakob noe og sier dette høyt, uten at det er tydelig hvem han adresserer budskapet til. Silje oppfatter at det er adressert til henne og svarer ved å stille spørsmålet «hva da?», samtidig som hun beveger seg mot Jakob (linje 24). Hun svarer også ved å sette ord på det hun ser gjennom dukene: en penge. At de har oppdaget det samme objektet kan man se i linje 26, der Jakob ikke irettesetter det Silje sier, men svarer med et spørsmål som er en videreføring av det som har skjedd i linje 24. Etter dette forsøker de å få tak i mynten ved å samarbeide. Når Jakob forsøker å nå mynten fra kanten ser Silje raskt ut til å oppfatte at det er strategi han vil mislykkes med og hun tilbyr seg å forsøke fra midten av trampolinen (linje 28). Jakob supplerer dette med å kommentere at man trenger lange fingre. De lykkes ikke med forsøket på å få tak i mynten, men fortsetter å utfylle hverandre i aktivitetene i interaksjon med trampolinen. Gjennom sekvensen kan vi se at barna skifter på å hoppe og utforske andre affordances, hvor Jakob til slutt ender opp med å plukke fram deler av trampolinen som han setter sammen på en ny måte. Barna velger for det meste å overse HILDEs innspill om at det er en trampoline, og HILDE lar barna utforske trampolinen uten nye innspill.

Bymiljøet endrer seg fra dag til dag, og ulike miljøer inneholder ulike funksjoner som kan føre til at affordances oppstår. (Fjørtoft (2011) hevder at barns funksjonelle tilnærming til omgivelsene gjør at de leser funksjoner i miljøet og nærmest intuitivt tar det i bruk. Dette er gjenkjennbart i min empiri. Gis barna frihet leker de seg på et vis gjennom bymiljøet og ser ut til å finne meningsfylte ting å gjøre i områder som med et voksent blikk kanskje ikke byr så mange muligheter. Deler av opptakene finner sted i avgrensede rom eller på åpne plasser. Dette er områder hvor barna gis relativt frie tøyler til å utforske mulighetene som finnes. Dette fører til et høyt aktivitetsnivå hvor barna raskt oppdager et mangfold av ulike muligheter og funksjoner ved landskapet. Andre deler av opptakene viser det jeg vil kalle forflytning, og forflytningen skjer da ofte under stram regi av den voksne, med lite handlingsrom for barnas egeninitierte og utforskende aktivitet. Slike forflytninger har vært interessante å følge, for tross i strenge rammer kan

mye interessant skje. Videoopptakene viser at barna sender ut tydelige signaler ved hjelp av blick eller peking om at de har oppdaget noe de har lyst til å utforske, en affordance. Av og til ser fristelsen rett og slett ut til å bli for stor og de bryter ut av rekka og «bare gjør det». Slike små «ekspedisjoner» ut av rekka er noe flere av barna gjør gjentatte ganger. Av og til må barna hentes inn igjen av pedagogen, men ofte gjør barna dette på en smidig måte hvor de smetter tilbake i rekka etter en kort utforskning.

Affordances er som tidligere sagt ikke noe som passivt ligger klar til å bli oppdaget, men er noe som oppstår i interaksjon mellom barna og miljøet. En mulig vei til å oppdage funksjoner i miljøet ser ut til å gå gjennom andre barn hvor de studerer og etteraper de andre barnas bruk av forskjellige elementer. Ofte kan det se ut til at barna har en slags kollektiv opplevelse og bruk av affordances i et miljø. Ett eksempel på dette er når en gruppe av barn raskt innordner seg i rekke på en smal isflate og begynner å trampe på isen gang etter gang, som for å lage lyd.

Det finnes også mange eksempler på hvordan barna både fysisk og mentalt støtter hverandre når de utforsker og tar i bruk ulike affordances i det fysiske miljøet. Miljøet kan gi både begrensninger og muligheter, og andre barn kan tre inn som støtte (scaffold) når man selv ikke behersker miljøet, eller når man vil tøye grensene for hva man er i stand til med egen kropp. Eksempel på en slik aktivitet er å bevege seg over ruglete og krevende is, hvor jeg i ett tilfelle opplevde at en jente tilbød støtte til en annen jente over partiet. Kroppene ble avbalansert til hverandre slik at begge kom seg trygt over. Kanskje ble hjelpen gitt fordi den hjelpende jenta ville ha med seg den andre over isen. En annen mulighet kan være at jenta oppdaget at isen bød på affordances i forhold til å skape en felles aktivitet med den andre jenta. Observasjoner av andre mennesker gir alltid rom for ulike tolkninger.

Eksempelene i denne kategorien har hatt som formål å vise hvordan barna tar i bruk og samhandler med fysiske elementer i bymiljøet. Man kan også se at aktivitetene i de fleste tilfellene skjer i samspill med andre mennesker. I det neste avsnittet vil jeg vise eksempler på hvordan barna orienterer seg direkte mot andre mennesker.

4.2 Barnas interaksjon med andre levende vesener

I denne kategorien vil jeg først vise eksempel på hvordan barna ser ut til å samhandle med andre levende vesener som befinner seg i bymiljøet. Datamaterialet viser at de viktigste skapningene ser ut til å være andre medlemmer av barnehagegruppa: barna spesielt, men også de voksne. Dette er kanskje ikke så overraskende, siden man er på tur i byen sammen som en gruppe. Hvordan forholder man seg imidlertid til andre levende vesener som inngår i bymiljøet?

Eksempelene jeg kommer med i fortsettelsen viser hvordan barna relaterer seg til ukjente mennesker i bymiljøet. Det finnes også eksempler på at barna interagerer med fugler og hunder, uten at jeg velger å gå nærmere inn på dette. Datamaterialet viser at barna tilsynelatende vier lite oppmerksomhet til andre mennesker og dyr som befinner seg i bymiljøet. Det finnes derimot noen unntak. Et eksempel på dette er gatemusikanten.

4.2.1 Musikk og mennesket bak musikken

Sekvens 6. Gatemusikanten

Vi er i området rundt torget, og beveger oss sakte på rekke. Det er mange flagg, statuer, og skilt og se på, og mye å kommentere. Vi runder hjørnet på en stor trebygning, og

med ett er vi inne i et nytt område og ei ny gate. Vi beveger oss framover, og hører trekkspillmusikk et stykke unna oss. Det ser ikke ut til at barna har lagt merke til musikken ennå. Etter hvert blir musikken sterkere, i takt med at vi beveger oss. På ett punkt ser vi at barna, nesten samtidig, dreier hodet og blikket i retning av musikken. Jeg følger deretter en liten del av gruppa videre med videokameraet:

- 1: Gatemus. ((vi hører trekkspillmusikk fra den andre siden av gata. Han spiller kontinuerlig gjennom hele sekvensen. Musikken er munter))
 2: Fredrik: ((går forrest i gruppa, han beveger seg framover, mens blikket er rettet til siden, direkte mot musikken. Alvorlig ansiktsuttrykk))
 3: Jon: ((svak nynning))
 4: Fredrik: [[(ser på musikanten, men former så munnen i et smil, samtidig som han begynner å snu hele kroppen bakover mot Jo, Erik, og SISSEL. Blikket stopper opp på Jon)]]
 5: Erik: [he Jon.likte du musikken?]
 6: Jon: ((nynner høyere, går mens han ser forover))
 7: Fredrik: ((går baklengs, og snur seg framover igjen mens han går)) det ↑likte ↓jeg
 8: SISSEL: ja.jon synger med
 9: Erik: ser du.((tar Jon så vidt på hodet, peker så i retning gatemusikanten))det er han der
 10: SISSEL: der sitter han og spiller trekk↑spill
 11: Erik: ja.for å få penger
 12: SISSEL: ja
 13: Jon: det er så fi:nt
 14: SISSEL: mmm.det er veldig fint synes jeg
 15: Fredrik: for at andre skal få.få.en CD på det
 16: Jon: nei.for andre skal ha penger.for han har ikke↑ penger

Det er mange inntrykk og mange ulike elementer i bymiljøet vi beveger oss i. I denne sekvensen kan vi se at musikken, og etter hvert gatemusikanten er noe barna relaterer seg til. Den første interaksjonen mellom musikken og barna kan vi observere når hele gruppa snur hodet mot musikken. Fredrik ser og ser på musikanten i linje 2, og Jon begynner å nynne (linje 3). Både Fredrik og Erik oppdager at musikken gjør inntrykk på Jon, og gjør aktive handlinger rundt Jons engasjement (linje 4 og 5). Fredrik snur seg og ser på Jon, som for å få bekreftet at han nynner på grunn av musikken, og Erik spør direkte om Jon liker musikken, som for å få bekreftet årsaken til nynningen. Kanskje er Eriks kommentar også en anerkjennelse av Jon, der han sier at ja, jeg ser deg og forstår deg, du likte musikken. Sånn sett blir hele samhandlingen guttene imellom et meningsfellesskap, der musikken blir en handlingsramme for et sosialt samspill.

I tillegg til å høre Jons nynning kan se vi også se at Jon sier at musikken er fin (linje 13). Skal han kunne si at noe er fint må han et forhold eller relasjon til denne tingen. Det kan se ut til at musikken har vekket en interesse hos Jon, siden han både nynner med på musikken og får et behov for å uttrykke at han synes den er fin.

Først i sekvensen kan det se ut til at det er den hørbare musikken barna relaterer seg til, men i linje 9 fører Erik oppmerksomheten over på selve musikanten. SISSEL underbygger det Erik sier og bidrar også til å dreie oppmerksomheten over til musikeren, i tillegg til at hun benevner musikkinstrumentet (linje 10). Både musikken og mennesket «musikeren» inngår i bymiljøet som noe konkret man kan se og høre. Men begge deler har også en abstrakt side ved seg. Jon synes musikken er fin, noe han ikke kan konkludere med uten en form for kognitiv bearbeidelse. I linje 11 følger Erik opp SISSEL kommentar, og gir en forklaring på hvorfor musikanten sitter på gata og spiller. SISSEL, Fredrik og Jon blir også med i en kunnskapsdeling rundt musikanten, blant annet hvor vi ser at Jon korrigerer Fredriks oppfatning, en diskusjon som også er en kognitiv prosess. Gjennom at barna relaterer seg til musikeren ser det ut til at det skapes affordances som setter i gang kognitive prosesser, både når de forholder seg til de andre i gruppa, og når de diskuterer musikanten.

Ser man på helheten i SISSELS handlinger kan man oppdage at hennes rolle aller mest ser ut til å være støttende og sammenbindende. Hun leder ikke an i samtalen, men bekrefter det barna sier, oftest uten å tilføre noe nytt. Dette kan man se i meningsparene linje 5/8, 9/10, 11/12 og 13/14, hvor de to linjene står i direkte sammenheng med hverandre. At hun holder seg litt i bakgrunnen i samtalen fører til at det blir rom for diskusjoner og kunnskapsutveksling barna imellom.

Basert på dialogen og kroppsspråk hos barna i denne sekvensen kan man tolke dette som et hyggelig møte med et bymenneske de ikke kjenner. Det finnes andre eksempler i datamaterialet der møter med andre mennesker kan være mer krevende:

4.2.2 Møte med det ukjente

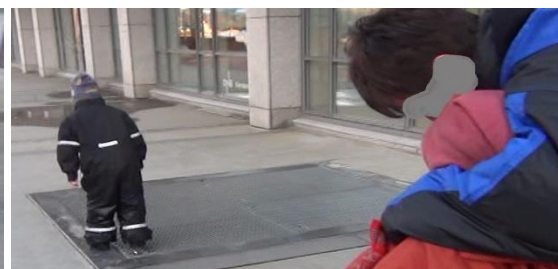
Sekvens 7. Mann som roper

Vi befinner oss i et område langs kanalen der både fotgjengere og syklist ferdes. Syklistene benytter det som transportetappe, slik jeg kjenner området, gjerne med stor fart. Fotgjengere i området forviller seg ofte inn i sykkelfeltet, tross i at de har eget fotgjengerfelt. Vi har gått opp ei trapp, og står mot enden av sykkelfeltet, på god avstand fra både syklist og andre fotgjengere. Vi går framover mot husrekka. Plutselig høres en stemme, på avstand:

- 1: Jakob: ((småspringer framover, setter føttene i en liten vanddam))
 2: Mann: NEI.KUTT UT
 3: Jakob: [[((snur kroppen momentant, ser i retning av lyden))]]
 4: Mann: SYKKELFELT
 5: Jakob: ((blir stående å se, med åpen munn. Lener seg over med all tyngde over på en side og strekker seg for å se, løfter en fot))
 6: Silje: han sa høyt
 7: FORBIPAS.: hva sa han? ((henvendt til HILDE))
 8: HILDE: *det var sykkelfelt.sa han*
 9: Jakob: ((kikker ned i bakken, går langs en kant, ser opp og lar blikket følge den forbipasserende. Begynner å gå framover langs husrekken)) han sa ((fordreier stemmen så den blir mørkere)) nei nei, sykkelveg
 10: HILDE: ((snur seg bakover og bøyer seg litt ned, søker blikkontakt med Silje)) *vart du redd?*)
 11: Silje: ((hodet er vendt mot HILDE, begynner å gå framover))
 12: HILDE: det går bra vet du ((tar hånden rundt Siljes skulder, legger kinnet sitt inntil hodet hennes))
 13: Silje: en ↑hund



Linje 5



Linje 12

Mannen i dette eksempelet er en middelaldrende mann som sitter på et motorisert kjøretøy, beregnet for handikappede. Mannens oppførsel avviker fra det jeg vil betegne som forventet adferd i en slik situasjon, både i volum (linje 2 og 4) og måten han ordlegger seg på (linje 2, hvor han sier kutt ut istedenfor flytt deg når han vil ha noen til å flytte seg fra feltet). Med litt forsiktighet kan man si at mannen ser ut til å ha senskader av rus. At deltagerne i situasjonen også opplever dette som avvikende adferd kan vi se i linje 3 og linje 5-12, hvor begge barna, HILDE og en forbipasserende

reagerer. Det kan virke som om Jakob først og fremst er nysgjerrig på hva som skjer, mens Silje ut ifra HILDEs reaksjon (linje 10 og 12) blir litt skremt av det som skjer. I linje 13 ser vi at Silje raskt er videre, kanskje som en konsekvens av at HILDE har gitt henne god støtte til å takle situasjonen. HILDE svarer med latter i både linje 10 og 12, dette er kanskje et forsøk på å ufarliggjøre situasjonen, som igjen kan medvirke til at trygghet etableres hos barna.

Dette eksemplet viser at affordances kan skapes i situasjoner barna ikke tar initiativ til å oppsøke. Slik jeg tidligere har sagt dreier affordances seg om forholdet mellom menneske og miljø, og hva miljøet tilbyr av muligheter og begrensninger. Dette møtet kan ses på som en form for begrensning, som kan skape utrygghet. I et bymiljø, og også i andre miljøer, kan det oppstå ubehagelige opplevelser og ubehagelige møter. Dette er også situasjoner som gir erfaringer og kan føre til læring, både for barn og voksne, selv om det kan oppleves smertelig. I denne konkrete situasjonen er pedagogen til stede og kan hjelpe barna til å gjøre møtet mer forståelig og lettere å bære.

4.3 Barnas interaksjon med «human displays»

Gibson (1979) beskriver human displays som elementer som inneholder informasjon, og er laget for å fortelle. Eksempler på dette kan være skilt, statuer og flagg. Bymiljøet inneholder et stort mangfold av slike elementer, som datamaterialet viser at barna ofte oppdager, basert på blikk og kroppsspråk.

Disse elementene har en fysisk dimensjon som det kan være lett å fange, for eksempel kan en statue være klatrebar. Det som kjennetegner human displays er imidlertid at de har en mer abstrakt side, som krever kognitiv bearbeiding om man skal kunne ta del i alle potensielle affordances. Hvordan barna forholder seg til slike elementer vil jeg vise eksempler på nå. I disse tilfellene vil man se at pedagogen ser ut til å ha en mer aktiv rolle enn i de første eksemplene.

4.3.1 Pedagogen: en tolker, oversetter og formidler

Sekvens 8. Gravstøttene.

På vandringen kommer vi bort til en gammel kirke og et tilliggende område uten gjerde. Jeg ligger bakerst i gruppa og filmer foran meg, og av opptakene ser jeg at barna trekkes mot et område med nedfelte metallplater som fungerer som gravsteiner. På metallplatene er det bokstaver.

- 1: Jon: ((setter seg ned på huk)) hva står det?.er det jesusbarnet?
2: UNNI: ((står oppreist, bøyer seg framover og leser fra gravstøtten)) her under.hviler Karen Kristine Holck (2.0) e:: oi.hun.hun døde i 1839
3: Emma: hvem gjorde det?
4: Jon: [det her er graven]
5: UNNI: det er lenge siden
6: Emma: hvem døde?
7: Fredrik: hva her skrive? ((går fram og så tilbake over stenen, mens han kikker ned mot skriften på steinen))
8: Emma: hvem døde?
9: UNNI: ((bøyer seg framover mot steinen og peker)) her er det en som heter Karen Kristine Holck.og (reiser seg litt opp, snur seg litt i retning av gravsteinen ved siden av)) det her var litt vanskelig å:lese (1.0) skal vi se (bøyer seg langt ned mot steinen))
10:Ida & Fredrik:((står helt stille, ser ned på steinen))
11: UNNI: ((tar seg til haken, er stille lenge)) xxx.Markus Fredrik xxx
12: UNNI: ((tar et steg framover, bøyer seg langt fram og peker, hånden rører nesten ved steinen)) men jeg lurer på om det der står r:idder?
13: EVA: ja.det gjør det vet du↑
14: UNNI: ridder Markus Fredrik
15: Emma: hvem døde?

16: *Ida:* tenn da var de riddere
 17: *Jon:* ((kaster en singelstein på gravsteinen))
 18: *Gravsteinen* [klirr klirr ((steinen trekker metallplata, spretter opp og treffer på nytt))]
 19: *EVA:* da var de kanskje riddere ja
 20: *UNNI:* ja kanskje de var riddere ja
 21: *Jon:* ((kaster en stein til på gravsteinen))
 22: *Gravstein:* [klirr trr trr (treffer og spretter opp to ganger)]
 23: *Emma:* hvem døde?
 24: *Jon:* ((kaster stein på gravsteinen gjentatte ganger i rask rekkefølge, med en og en stein))
 25: *Gravstein* [klirr klirr trr trr trr]
 26: *Ida:* °ridderene°

Så er sekvensen over, og alle beveger seg videre, i forskjellige retninger.



Linje 1

Linje 12

Denne sekvensen starter med at barna trekkes mot gravstenene. Hva som vekker interessen kan vi kanskje se i linje 1, hvor Jon bøyer seg ned mot gravstøtten og spør om hva det står skrevet. Denne linjen, eller turen, kan ses som et motsvar til det gravsteinen har kommunisert: her står det noe skrevet, kom og les hva det står her! Jon kan ikke å lese selv og spør om hjelp for å tolke budskapet. UNNI skjønner at hun er mottaker for det Jon spør om, og svarer med å lese fra steinen (linje 2). Hun går også i en form for dialog med gravsteinen kan man se, både ved at hun leser og at hun bøyer seg ned mot steinen. Emma spør om hvem som gjorde det (dvs. døde), som et oppfølgingsspørsmål av linje 2. Hun gjentar spørsmålet når hun ikke får svar (linje 6 og 8), og i linje 9 kan vi se at UNNI ser ut til å svare henne ved å gjenta navnet på den som ligger gravlagt under steinen. At Emma ikke får svar på det hun egentlig spør om kan vi se videre i linje 15 og 23. I linje 24 får hun et svar som er direkte adressert til henne fra av et av de andre barna, nemlig en ridder. Vi kan se at svaret ikke er helt korrekt i forhold til det hun spør om, for i løpet av sekvensen har gjengen beveget seg fra den første steinen over til den andre. Ida prøver uansett å gi et svar på det Emma spør om, slik man kan lese dialogen, og Emma ser ut til å godta forklaringen, siden spørsmålet ikke blir gjentatt eller utdypet. En annen forklaring kan selvsagt være at Emma gir opp å få svar etter så mange forsøk, selv om jeg regner den første forklaringen som mer sannsynlig.

Etter å ha svart Emma flytter UNNI oppmerksomheten videre til den andre gravsteinen, og forsøker å tyde det som står skrevet. UNNI drar oppmerksomheten hos de andre mot steinen, og legger trykk på ordet ridder (linje 12). Denne handlingen kan man tolke som at det oppstår en affordance i interaksjonen mellom henne og steinen, som hun deretter benytter som en ressurs når hun snakker videre med barna. I linje 13 kan vi se at EVA underbygger og forsterker det UNNI sier. Ida fanger opp budskapet deres om at her ligger det faktisk en ridder (linje 16), og EVA bekrefter at hun har oppfattet det riktig i linje 19. Denne vitenen sprer hun videre til Emma i linje 24, slik vi så tidligere.

Jon foretar en kobling mellom navnet som blir lest opp og at dette er et gravsted (linje 4). Videre sier han at dette er *graven*, og ikke at dette er en grav. Dette viser muligens at han henviser til UNNI i linje 2, og at her ligger denne personen faktisk gravlagt. At han benevner stedet som et gravsted viser at han har forkunnskaper om hva et slikt område med gravsteiner representerer.

Jon var den som først så ut til å oppfatte og ta i bruk de abstrakte funksjonene som ligger i gravsteinene. I løpet av sekvensene oppdager han funksjoner og tar i bruk fysiske affordances ved gravsteinene når han gjentatte ganger kaster stein og skaper lyd (linje 17/18, 21/22 og 25/26). Tidligere på dagen har han utforsket lyd, slik jeg har tolket det (sekvens 2). Steinkastingen mot gravsteinen kan ses som en mulig forlengelse av denne aktiviteten, hvor han har mulighet til å bygge videre på erfaringer fra interaksjon med andre elementer.

Analysen viser at gravsteinen både fører til fysiske og det jeg betegner som abstrakte affordances, hvor pedagogene har en viktig rolle med å avkode det abstrakte budskapet. Sekvensen viser at pedagogene har en viktig rolle som en tolker av budskapet på steinene, og også at de har en vesentlig definisjonsmakt i forhold til hvordan ting kan forstås og hvordan samtaler kan utvikle seg.

I det samme området ligger 22. juli-monumentet. I den siste sekvensen vil jeg vise hvordan barna bruker dette området, hvor jeg også legger vekt på hvordan pedagogen prater med barna og forsøker å skape forståelse for det abstrakte innholdet ved plassen.

4.3.2 Den aktive pedagogen

Sekvens 9. 22. juli-monumentet.

Vi beveger oss fra gravstøttene ved kirka og mot 22. juli- monumentet. Dette dekker en stor og åpen plass, og er satt sammen av store, hvite marmorblokker. Noen steder er det laget felt i blokkene som er fylt med vann, andre steder er det plantet trær og andre planter i hullene, og enkelte steder er blokkene fylt med skrift.

Erik leder an og springer bort til den største «dammen», og stiller seg opp ved kanten av den. Like bak han kommer Fredrik løpende, men han stopper opp, bøyer seg ned og plukker opp en stein fra bakken. Så går han sakte mot vannet, stiller seg ved kanten og kaster steinen forsiktig i, så vannet så vidt spruter. Bak ham har resten av barna kommet til. En gutt plukker opp en liten gren fra bakken, og dypper den ned i vannet mens han holder den. Fredrik tar også opp en pinne, og setter seg på kanten, klar til å gjøre det samme. Emil dypper så vidt hånda med vott nedi vannet. MARTIN kommer bort til gruppa som har samlet seg. (Avsender i linje 3, 6, 35 og lar seg ikke sikkert identifisere ved hjelp av stemme, derfor blir de her kalt barn 1,2,3 og 4).

- 1: MARTIN: trenger ikke å ha handa oppi da (0,7) er det noen som vet hva dette er for noe da?
2: Fredrik: ((kaster pinne i vannet))
3: Barn 1: nei
4: MARTIN: .det er et minnesmerke
5: Fredrik ((snur hodet og ser mot MARTIN))
6: Barn 2: minnesmerke
7: Fredrik: da minnes man noe
8: MARTIN: minnes noe som skjedde i.:2011
9: Emil: hva skjedde? ((mens han vender seg mot MARTIN og søker blikkontakt, deretter vender han blikket mot vannet igjen))
10: MARTIN: °det var en mann som var litt slem og drepte masse folk°
11: MARTIN: Tor.du har ikke på deg regnvotter ((stopper et barn fra å ta votten i vannet))
12: Emil: hvorfor er det vann her da? ((beveger den ene hånda i en bue mot vannet når han sier vann))
13: MARTIN: hvorfor det er vann her?
14: MARTIN: ((blir stående i ro og se på barna og vannet, uten å si noe))

Etter dette blir de stående ved vannet, mens barna gjør forskjellige aktiviteter. Et par dypper pinner opp og ned i vannet, ett barn tar av votten og kjenner på vannet og kommenterer at vannet er kaldt. Noen kaster småkvist i vannet. Man kan se at denne delen av dialogen rundt minnesmerket er over.

MARTIN beveger seg langs kanten av «dammen», og foran han kan vi se at Emil er i ferd med å nærme seg en ny blokk i minnesmerket. Denne har ikke vann i fordypningen, men det er plantet siv. Her oppstår det en ny dialog.

- 15: Emil: jeg fant et til^tet minnes[↓]merke
 16: MARTIN: det er akkurat det det er
 17: Emil: hvorfor er det ikke noe vann? ((beveger hånda raskt i sirkel over sivet))
 18: MARTIN: hæ?
 19: Emil: hvorfor er det ikke vann ((peker mot stråene))
 20: MARTIN: kanskje det skal gro noe[↑].kanskje det skal komme et [↑]tre.komme [↑]gras
 21: Emil: ((bøyer seg ned og plukker opp en gren)) men forresten.forresten.den der.den der.men men men hva.hvem er det som.hvor kommer dette ifra?[↓]
 22: MARTIN: hvor det kommer ifra? (0,7) hvor det kommer ifra?
 23: Emil: m[↑]m
 24: MARTIN: det e:r noen som har satt det [↓]opp
 25: Emil: men men men.hvem var det? ((mens han snur seg bort til et nytt område på blokken, der det er hogget ut bokstaver))
 26: Fredrik: Hva er det? ((kommer bort til oss, går opp på blokken))
 27: MARTIN: det?
 28: Fredrik: ((ser på sivet, deretter på bokstavene))
 29: Emil: masse store bokstaver
 30: MARTIN: store bokstaver ja
 31: Fredrik: ((ser på bokstavene et lite øyeblikk, før han springer bort))
 32: Erik: ((kommer gående mot oss sammen med Fredrik)) Martin.det er noe jeg skal vise det ((begge går opp på blokken))
 33: Fredrik: hva er det?hva står det her? ((ser ned på bokstavene, deretter går han over dem, med utforskende skritt))
 34: MARTIN: det står (1.0) da må dere ikke gå oppå da.som papirxxxxx ((leser hele teksten)) eh.dette er minnesmerket for de::terror.som
 35: Barn 3 [hei.hvorfor er det her?](id^{et} han kommer gående))
 36: Barn 4 hva er terror?
 37: MARTIN: terror er når noen er slem og gjør noe skummelt
 38: Erik: ((snur seg mot meg)) hei.du[↑]skal jeg vise deg en ting[↑]((begynner å gå, snur seg bakover som for å se om jeg følger ham))

I dette tilfellet velger jeg å følge Eriks invitasjon, men sett i ettertid hadde det vært spennende å følge MARTIN videre i hans forsøk på å forklare hva som ligger bak minnesmonumentet. Erik (fiktivt navn) tar meg derimot med til en annen blokk hvor han viser meg navnet sitt, Etterpå viser han fram favorittstedet på plassen. Dette er også spennende ting, men ikke spor jeg har valgt å forfølge.



Det første møtet med monumentet

Linje 34

Her kan vi, som i sekvens 8, se at pedagogen har en viktig rolle i å forstå det abstrakte innholdet i stedet. I motsetning til i forrige sekvens (se sekvens 8, linje 1) er det pedagogen som tar initiativ til å begynne å fortelle om stedet (linje 1). Dette kan ha sin naturlige forklaring i at blokken som inneholder ikke har noe opplagt symbolsk innhold, slik en gravstøtte har. MARTIN er avhengig av å bringe inn betydningen hvis barna skal få med seg denne dimensjonen, og kan ikke vente på at barna etterspør en forklaring. Gravstøtten har bokstaver, og barna har lært at bokstaver kan danne et innhold. Dette innholdet etterspør Jon i forrige sekvens. Når de forflytter seg over til den andre blokken etterspør Fredrik meningsinnholdet i bokstavene (linje 33). MARTIN prøver å svare etter beste evne, både ved å lese det som står skrevet og ved å forsøke å sette det inn i en kontekst. Han bruker begreper som minnesmerke og terror, sentrale ord i diskusjonene rundt 22. juli, og gir enkle forklaringer når barna etterspør betydningen (10 og 37). I linje 15 kan vi se at Emil har tatt til seg begrepet minnesmerke og tar det i bruk på eget initiativ. Videre kan vi se at han forsøker å definere og gi innhold til begrepet når han i linje 17, 19, 2, 25 og 29 stiller spørsmål og søker hjelp hos MARTIN. Linje 9 og 12 kan også ses som spørsmål for å forstå betydningen av begrepet minnesmerke.

I linje 12 kan vi se at Emil stiller et spørsmål. Innen konversasjonsanalyse (CA) tenker man at dialog er organisert som sekvenser av par (Ten Have, 2009). Den første linjen legger grunnlaget for innholdet i linje to, som igjen peker tilbake til linje en. Når den første linjen blir stilt er det forventet at man svarer på en bestemt måte. I linje 13 kan vi se at MARTIN svarer ved å gjenta spørsmålet, framfor å gi Emil svar. Dette kan ses som en reparasjonsmekanisme for å kjøpe seg tid før han må gi svar. Slike reparasjonshandlinger er vanlige når man møter på ulike former for vanskeligheter i samtaler (Ten Have, 2009). I linje 14 kan vi se at MARTIN fortsatt ikke kommer opp med et svar, noe som kan bekrefte at Emil har stilt spørsmål om noe som er vanskelig. Man kan tenke seg at han ikke har reflektert over hvorfor det er vann her, og at han trenger mer tid for å svare. En annen forklaring kan være at det blir vanskelig å forklare fordi han er berørt av historien som ligger bak minnesmerket, hvor ungdommer kjempet for livet i og omkranset av vann.

I denne sekvensen kan man se at barna oppsøker og tar i bruk fysiske elementer i miljøet, hvor ulike former for affordances oppstår. Affordance ligger ikke klare i miljøet, men oppstår i hvert enkelt tilfelle. Samtidig har barna erfaringer med lignende steder som kanskje fører til at de lettere opplever de ulike funksjonene miljøet har å by på. I praksis vil dette kanskje medføre at de raskt kommer i gang med aktiviteter på nye steder. Når de blir gjort oppmerksomme på at det ligger et abstrakt innhold i området kan vi se at de begynner å stille spørsmål om dette også. De tar i bruk pedagogen som en ressurs for å forstå. Pedagogen på sin side støtter barnas læring ved hjelp av miljøet, både ved å løfte fram en dimensjon barna kanskje ikke er i stand til å oppdage selv, og ved å gi svar på spørsmålene barna stiller. Selv om barna opprinnelig er opptatt av den fysiske dimensjonen ved 22.juli-monumenter er de interesserte og nysgjerrig på det MARTIN forteller, og etterspør kunnskap.

Sekvens 8 og 9 har til felles at pedagogene samhandler med elementer i bymiljøet, hvor de begge oppfatter funksjoner som de siden bringer inn i dialogen med barna. I sekvens 8 bygger UNNI videre på en affordance barna har oppdaget. I sekvens 9 er det MARTIN som tar initiativ til dialogen, mens barna i utgangspunktet er opptatt av å utforske den konkrete siden av minnesmerket.

5 Drøfting av resultater

I analysen har jeg svart på forskningsspørsmålene «Hvordan bruker barna bymiljøet?» og «Hvordan bruker pedagogene bymiljøet?». Nå vil jeg gå over til å drøfte resultatene i analysen for å gi svar på problemstillingen «Hvordan fungerer bymiljøet som læringsarena?». I denne delen av oppgaven vil jeg sette funnene i sammenheng med tidligere forskning og de teoretiske perspektivene jeg presenterte innledningsvis. Kapittelet følger samme inndeling som forrige kapittel med en felles drøfting av bymiljøet som læringsarena til slutt.

5.1 Interaksjon mellom barna og fysiske elementer

På turer i bymiljøet møter vi mange inntrykk- alt for mange til at vi kan forholde oss til alle. Vi må foreta en sortering, og min tanke at de elementene vi relaterer oss til har betydning for oss, på en eller annet måte. Affordances skapes i møtet mellom miljø og menneske. Hvert barn bærer med seg tidligere opplevelser og erfaringer og har en kropp som gir ulike former for handlingsrom (Gibson, 1979). Hva barna legger merke til, og hva de velger å overse vil av den grunn variere.

Jeg har forsøkt å finne fellestrekk i datamaterialet, og selv om man kan se at enkelte ting gjennomgående vekker større interesse og skaper stor aktivitet viser datamaterialet at det er store forskjeller i forhold til aktivitetsnivå og hva barna trekkes mot. Analysen har da heller ikke som intensjon å trekke entydige slutninger i forhold til hva som vekker interesse hos barna. Det jeg imidlertid kan slå fast er at barna gjennomgående viser en stor interesse for det jeg har valgt å kalle fysiske elementer i bymiljøet.

Slik jeg har vist tidligere hevder studier å kunne påvise at mangfoldige naturlandskap har egenskaper som dekker barnas behov for et variert og stimulerende lekmiljø. (Fjørtoft & Sageide, 2000a). Noe av det jeg ønsker å utforske i denne studien er om bymiljøer også kan by på varierte og stimulerende lekmuligheter. Fjørtoft og Sageide så i studien at barna oppfattet funksjoner i miljøene, blant annet årstidsmessige endringer som de så tok i bruk i et mangfold av aktiviteter. Forskningsarenaen i denne studien var naturmiljøer. Med bakgrunn i analysen mener jeg å kunne hevde at barn bruker bymiljøet på samme vis. Barna oppfattet blant annet muligheter i isdekket, som de tilsynelatende brukte for å utforske fenomener som lyd og friksjon, slik jeg beskriver det i sekvens 1 og 2. Et viktig poeng er at situasjonene jeg beskriver er situerte og har oppstått i en kontekst, med funksjoner i miljøet som oppstod i februar- mars, slik været var dette året. Hadde turene blitt gjennomført på sommers tid eller tidlig høst, uten snø og is og med vegetasjon, ville datamaterialet sett annerledes ut, noe som ville ha ført til andre former for aktiviteter oppstod. Det som imidlertid er interessant å se er at datamaterialet viser at barna evner å oppdage funksjoner i nær sagt alle miljøer, samme hvor skrint det ser ut til å være. Storli og Hagen (2010) sammenlignet aktiviteten på tradisjonelle lekeplasser og naturområder, og konkluderte med man ikke kan se vesentlige forskjeller i aktivitetsnivået på disse stedene. Dette mener jeg er overførbart til bymiljøet når jeg ser på barnas aktivitet. Både i typiske leksituasjoner og i forflytning gjennom byen er barna i bevegelse. Kroppen endrer stadig retning, perspektivet og blikkretningen endrer seg, og nye affordances oppstår ved at man oppdager ting i miljøet. Det finnes alltid en pinne man kan bli fristet til å plukke med seg, et hull å

utforske, en stein å kaste, en kant å balansere på eller et rekkverk å la fingrene gli over. Denne måten å ta i bruk bymiljøet på ser ut til å være gjennomgående i datamaterialet hvor det stadig vekk skapes affordances vi som voksne kanskje ikke er i stand til å forutse eller oppdage. Man kan også se at barna oppdager og tar i bruk elementer i bymiljøet som åpenbart ikke er designet for lek, hvor de tilsynelatende oppdager funksjoner i elementene, som de så tar i bruk på sin måte. Dette kan vi se i sekvens 3 hvor Jakob og Silje oppsøker luftkanalen. I andre tilfeller finnes det elementer i bymiljøet som er laget for en bestemt form for lek, men som barna velger å ta i bruk på andre måter. Dette kan vi se i sekvens 5, hvor barna tar i bruk funksjoner ved trampolinen som utbyggerne av trampolinen neppe forutsa før utbyggingen. Vygotskij la stor vekt på redskapenes betydning for læring, hvor fysiske redskaper er en inngangsport for å bli kjent med erfaring og kunnskap tidligere generasjoner har tilegnet seg. Et annet moment ved et sosiokulturelt læringssyn er at man her betrakter mennesket som et aktivt og reflekterende subjekt (Lillemyr, 2016), og i denne sekvensen kan det oppfattes som at Jakob og Silje utfordrer konvensjonen i forhold til hva en trampoline skal være, og framstår som nyskapende. HILDE framstår på sin side som en kulturbærer for det tradisjonelle synet på hvordan en trampoline skal brukes.

Når barna samhandler med fysiske elementer er det i stor grad det Fjørtoft og Sageide (2000a) omtaler som funksjonell lek, som vil si lek hvor elementene har en fysisk dimensjon som lar seg utforske, bearbeide og lekes med. Dette kan man lett se i sekvens 1 og 2. Også i eksemplene med luftkanalen, pinnen og trampolinen kan man se for seg at det dreier seg om funksjonell lek. I sin studie som omhandler aktiviteter og interaksjon med elementer i naturmiljøer utleder Fjørtoft og Sageide også to andre former for lek: konstruksjonslek og symbolsk lek. Disse vil jeg komme tilbake til senere i diskusjonen.

I datamaterialet har jeg oppdaget en dualitet i forholdet mellom kropp og miljø. Den første siden av dette er at jeg kan se at kroppen brukes som et redskap for å forstå og erfare bymiljøet. Gibson legger først og fremst vekt på det visuelle som persiperes, men for å identifisere egenskapene eller substansen ved hvert enkelt element brukes også hendene i utforskningen (Gibson, 1979). Dette er sekvens 4 et godt eksempel på, hvor hendene brukes til å plukke opp, undersøke og bearbeide pinnen.

Føttene er også viktige fordi de gjør det mulig å endre perspektiv. Min analyse av datamaterialet viser i tillegg at føttene, nesten på lik linje med hendene, ser ut til å bli brukt til å identifisere egenskaper og substans. Dette kan vi se i sekvens 1 og 2, hvor føttene fungerer som et slags redskap for å undersøke forhold ved isen. Det vi oppfatter er et resultat av inntrykk fra forskjellige sansorganer, og mens synet er viktig i mange tilfeller vil det i andre tilfeller være andre sanser som spiller en viktig rolle, slik som hørselen og muskel- og skjelettsansen. Gibson (1979) legger også vekt på at synet inngår i et helt persepsjonssystem. Øynene opererer ikke isolert, men sitter i et hode og i en kropp som igjen hviler på et underlag.

Bymiljøet ser også ut til å bli brukt som et redskap for å forstå og erfare egen kropp. Dette utgjør den andre siden av dualiteten i forholdet mellom kropp og miljø. I alderen 5-6 år er kroppen fysiologisk i rask endring, og et formål med mye av barnas aktivitet ligger i å mestre egen kropp (Jagtøien & Hansen, 2011). Et eksempel på dualiteten jeg beskriver kan vi se i sekvens 1. Her kan det se ut til at kroppen brukes til å utforske isen samtidig som isen ser ut til å bli brukt til å teste muligheter og begrensninger ved egen kropp, for eksempel når Erik lar beina gli utover i spagaten.

Et annet interessant moment ved barnas bruk av byrommet er barnas oppmerksomhet på løse gjenstander og fremmedelementer som ligger henslengt. Barna ser ut til å ha et eget blikk for slike objekter, som for det meste blir plukket opp og grundig undersøkt. Pinnen i sekvens 4 er en representant for slike objekter. I byen finnes det imidlertid kun få løse gjenstander, og disse er for det meste ting noen har mistet eller lagt fra seg. Waters og Maynard (2010) konkluderer i sin studie med at løse materialer og objekter har en viktig rolle for å skape variert lek. Man kan også skille mellom ulike miljøer i byen. På avgrensede steder i bymiljøet finnes det parker og områder med naturpreg. I disse områdene finnes det mer av løsmaterialer, som pinner og steiner. Dette kan vi se i sekvens 9, hvor barna plukker opp steiner og greiner og bruker disse i møtet med vannet. Her kan man tolke det som om at greinene blir brukt som redskap og forlengelse av kroppen.

Waters og Waynard (2010) sier at barn generelt initierer to ulike former for aktivitet: fysisk aktivitet samt interaksjonsaktivitet. Begge former finner man eksempler på i min analyse av barnas aktivitet. Aradi, Thorén og Fjørtoft (2016) viser i sin studie en sammenheng mellom det fysiske miljøet og hvilke former for aktivitet som oppstår. Når ungdommene i studien ikke oppfattet funksjoner i miljøet som innbød til fysisk aktivitet blir stedet isteden en sosial møteplass ut ifra andre affordances i miljøet, noe som også kan kalles interaksjonsaktivitet. Jeg mener det vil være vanskelig å skille disse to formene for aktivitet, selv om man kan se at aktiviteter kan ha mer og mindre preg av fysisk aktivitet og interaksjon mellom mennesker. I denne studien ser jeg også på fysisk aktivitet som interaksjonsaktivitet, både fordi barna alltid er en del av en sosial kontekst, og fordi barna samhandler og er i dialog med det fysiske miljøet. I tillegg har det fysiske miljøet en viktig rolle i interaksjonsaktivitet fordi man ofte samhandler med utgangspunkt i noe fysisk. Dette kan man for eksempel se i sekvensene med luftekanalen, trampolinen og gravstøttene

5.2 Interaksjon mellom barna og andre levende vesener

I bymiljøet er det mye å forholde seg til, slik jeg også tidligere har hevdet. Fysiske elementer som strukturer, vann, objekter og redskaper er en gruppe elementer, levende vesener som mennesker er en annen. Aktiviteter hos mennesker produserer lyd og skaper et komplisert lydbilde, med billyder, maskinstøy, mennesker som prater, musikk, og kirkeklokker. Mennesker beveger seg fram og tilbake og fører til at bymiljøet er i stadig endring. Dette fører til at byen aldri vil være helt likt som ved forrige tur. Dette kan være et fortrinn ved turer i bymiljøet fordi uforutsette ting vil oppstå og skape grunnlag for nye erfaringer og opplevelser. Det er krevende om ikke umulig å si hvilke inntrykk barna tar til seg og hvilke de velger å overse. I Waters og Maynard (2010) studie tenker man at barnas interesse kan observeres gjennom barnas interaksjon med pedagogen. Det som vekker interesse hos barna er det de velger å bringe videre når de søker kontakt med pedagogene. Jeg har isteden valgt å bruke kroppsspråk og verbale uttrykk som oppstår i situasjonen som innfallsvinkel for å påvise tilfeller hvor barna viser interesse og relaterer seg til mennesker i bymiljøet. Transkripsjonene viser hvordan barna faktisk forholder seg til disse menneskene og det som skjer, *ikke fortellingen* om barnas relasjon til disse menneskene, fortalt av barna selv eller pedagogene. Dette står i samsvar med mitt valg av metode, hvor jeg bevisst har foretatt valg i forskningsdesignet som gir meg muligheten til å framskaffe primærdata om interaksjonen.

I den første sekvensen (sekvens 6) spiller en gatemusikant trekkspillmusikk. Barna reagerer først på selve musikken, og ikke musikanten. Deretter går diskusjonen over til å

dreie seg om årsaken til at musikanten sitter der og spiller. Grimeland (2012) hevder at man kan tenke seg at barns læring skjer trinnvis. «*De må først oppleve virkeligheten og danne sine begreper. Dernest må de bearbeide begrepene og bruke erfaringene i nye sammenhenger*» (Grimeland, 2012, s. 37). Disse fasene kan kalles opplevelsesfasen og bearbeidingsfasen, hvor trinnene overlapper hverandre og skjer i en form for vekselvirkning (Grimeland, 2012). I denne sekvensen holder SISSEL seg i bakgrunnen i samtalen og trer først og fremst inn som en sammenbinding og bekreftelse i det barna sier. Det er en balansekunst å vite når man skal holde seg i bakgrunnen og når man skal være mer aktiv som pedagog, slik jeg selv har erfart pedagogrollen. Man kan tenke seg at andre pedagoger ville kommentert og fortalt mer i situasjonen, men i forhold til måten SISSEL løser dette på fører det til at det blir rom for barnas samspill, både i kroppsspråk og verbal dialog. På turen får barna erfaringer og opplevelser. Man kan videre tenke seg at dette er en situasjon SISSEL kan hente fram senere, når de er tilbake i barnehagen. På denne måten kan hun fungere som et støttende stillas (scaffold), for eksempel i prosessen med å utvikle begrepsforståelse. Samtalen gir mange forskjellige momenter man kan bygge videre på, for eksempel den estetiske opplevelsen i forhold til musikken (linje 13), å være rik og fattig (11 og 16) eller hva en CD er. Alt dette ut ifra den samme situasjonen- en mann som sitter på gata og spiller musikk. Opplevelsesfasen skjer gjennom sansene i møtet med omgivelsene. Bearbeidingsfasen er en mer målrettet form for aktivitet med bruk av sanser, tanker og språk, som igjen legger grunnlaget for språkutvikling og leseferdigheter (Grimeland, 2012). Å gjenkalle opplevelser er noe pedagoger kan gjøre også ut ifra situasjoner som oppstår på andre læringsarenaer, som ute i naturen. I den forbindelse kan man tenke at ulike miljøer kan byr på ulike møter- når så du en mann sitte ute i skogen og spille trekkspill, slik tilfellet var i den sist nevnte sekvensen? De forskjellige arenaene kan imidlertid være gode supplementer til hverandre, blant annet fordi de kan gi varierte leke-, aktivitets- og læringsmuligheter, slik Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) krever.

Det andre eksemplet jeg har tatt fram innen denne kategorien handler om barns møte med det fremmede. I denne sekvensen reagerer barna på en mann som roper høyt. Mannen bryter med konvensjonell oppførsel og framstå delvis som skremmende (linje 10-12), delvis som spennende (linje 5). Det pågår en debatt i pedagogiske miljøer rundt læringsbegrepet i dag og pedagogens rolle. Gert Biesta (2004) er kritisk til en utvikling hvor oppmerksomheten er flyttet over fra pedagogens aktivitet og over til aktiviteter hos barna. Dette setter han i sammenheng med en økende utbredelse av et sosiokulturelt læringsperspektiv hvor man ifølge Biesta tenker at kunnskap og forståelse skapes gjennom aktive handlinger hos barna, og slettes ikke gjennom formidlet læring. I dette perspektivet blir pedagogens funksjon å være et stillas og en fasilitator for barna læring (Biesta, 2004). En vanlig forestilling om læring i dag er at læring hovedsakelig dreier seg om mestring samt å internalisere kunnskap (Biesta, 2004). En annen innfallsvinkel på læring Biesta løfter fram er at læring skapes gjennom forsøk på å reorganisere og skape balanse etter at vi har blitt utsatt for en eller annen form for «forstyrrelse». Forstyrrelsen handler om at vi blir utfordret, hvor vi må ta stilling både til oss selv og annerledeshet. Dette fører igjen til at vi får kjennskap til og trer inn i en sosial og intersubjektiv verden (Biesta, 2004), som jeg tidligere har omtalt som å tre inn i det normative rom (Fauskevåg, 2018). Møter med det ukjente og fremmede er ikke nødvendigvis behagelige, men pedagoger har ifølge Biesta et stort ansvar for å tilrettelegge for konfronterende situasjoner og bidra til refleksjoner hos elevene. Ansvaret hos pedagogene har et preg av «vold» over seg hvor barna i noen situasjoner «tvinges» til opplevelser de kanskje ikke ville havnet i på egen hånd. Møtet med mannen som roper er

en slik situasjon. Her kan man se at pedagogen utsetter barna for en «fare» ved å ta de med utenfor det trygge og kjente barnehagemiljøet. Samtidig kan pedagogen være en støtte for barna i prosessen med å reorganisere og skape stabilitet, noe HILDE framstår som i linje 10-13.

5.3 Interaksjon mellom barna og human displays

Som med andre levende vesener finnes det et mangfold av human displays man kan treffe på i bymiljøet. 22.juli-plassen er et slikt element (sekvens 9), et eksempel som godt illustrerer behovet for en voksen oversetter og formidler om barna skal kunne oppfatte og forstå det iboende budskapet ved minnesmerket. Her ser vi at MARTIN bringer inn momentet med at området har et innhold utover det rent fysiske, en dimensjon barna selv er i gang med å utforske. Dermed griper han inn i interaksjonen mellom barna og minnesmerket, sannsynligvis med de beste intensjoner. Dette området kan knyttes opp imot en viktig og sjelsettende hendelse i norsk historie som vil sette spor i samfunnet for all ettertid. Man kan anta at dette er noe han gjør fordi han mener det er viktig at barna får kjennskap til denne hendelsen. Dermed gir han barna en anledning til å ta del i vår felles historie. Når barna får kjennskap til hendelsen og begynner å reflektere trer de inn i det normative rommet som vi alle er den del av. Man kan se og høre på MARTIN at det ikke er enkelt for ham å snakke om dette. Når han allikevel drar fram dette momentet kan man tenke seg at dette er et uttrykk for at han kjenner på et ansvar som pedagog som samsvarer med Beistas tanker om pedagogens plikt til å skape konfrontasjoner og møter med det ubehagelige (Beista, 2004). Slike konfrontasjoner forutsetter en viss kunnskap hos pedagogen selv. Når man beveger seg rundt om i byer er det lite informasjon å finne om miljøene man beveger seg i. Jeg tror man med fordel kunne gjort slik informasjon mer tilgjengelig for allmennheten slik at pedagoger kunne brukt bymiljøet mer aktivt som en støtte. I tillegg kunne andre mennesker i bymiljøet også hatt glede av å lære mer om byen de befinner seg i. QR-koder plassert på sentrale steder er en mulig måte å løse dette på, en teknologi som gjør det mulig både å vise tekst, film og bilder.

Møtet mellom barnehagegruppa og gravstenene (sekvens 8) er et annet eksempel som viser hvordan pedagogen selv interagerer med bymiljøet og benytter det opp imot med barna. Vi kan se at Jon allerede har en forforståelse av hva gravstøttene er, men han er avhengig av hjelp til å oversette budskapet slik at han kan ta del i kunnskapen som ligger nedtegnet i støtten. På turene kan man se eksempler på mange former for human displays hvor barna ikke har den nødvendige forkunnskapen til å få tak i det abstrakte innholdet. Enkelte ganger finnes det andre barn med kunnskap som de deler med andre, for eksempel i forhold til hva et skilt betyr. Andre ganger, som i dette tilfellet, blir pedagogen spurt om hjelp. I de fleste tilfellene blir human displays en del av bymiljøet barna passerer uten å kommentere, og kanskje også uten å legge merke til. I dette tilfellet er det noe ved gravstøttene som gjør at barn fatter interesse. Pedagogene forlenger interessen ved å tilpasse informasjonen og gjøre den interessant for barna, både ved hjelp av betoning, kroppsspråk, samspill pedagogene imellom og gjennom ordvalg. Sekvensen varer lenge, og setter med stor sannsynlighet spor i barna, ut ifra barnas reaksjon. Dette er en episode kan kanskje kan inspirere til aktiviteter hos barna selv, for eksempel i rollelek. Dette er også en episode pedagogen kan benytte og hente fram senere. Slik jeg har erfart det drar barnehager ofte på tur med mindre grupper. Man deler seg ofte også i mindre grupperinger underveis på turene. Dermed vil bare enkeltbarn på avdelingen ha kunnet opplevd situasjoner. I den sist nevnte sekvensen deltok heller ikke alle barna. Mye spennende kan oppstå, oppleves og oppdages på turer.

Dette gjelder både i naturen og ikke minst i bymiljøet, slik jeg har vist gjennom analysene. På tur 4 og 5 opplevde jeg at de ansatte diskuterte at de ikke hadde tatt med kamera for å dokumentere turen. Et bilde tatt i situasjonen kunne fungert som en støtte for pedagogen, både med tanke på å involvere flere, og også som gjenkalling for de som deltok. Slik sett kan bilder og andre illustrasjoner fungere som et bindeledd mellom barnehagen og det barna opplever i byen.

Det man kan si om de to siste kategoriene er at pedagogene oppleves mer aktive enn i kategorien interaksjon med fysiske elementer. Dette er et interessant funn, men årsaken til dette kan jeg ikke si med sikkerhet. Kanskje ligger noe av forklaringen i sensibilitet og en grunnleggende respekt hos pedagogene for barns lek? Dette kan kanskje føre til en overdreven forsiktighet for å blande seg inn i leken. Waters og Maynards studie viste en forskjell i pedagogens praksis i skolegården og i naturområder i nærmiljøet. Pedagogene var mindre direkte engasjert i barnas gjøremål i naturområder og inntok en rolle hvor de først og fremst støttet og overvåket barna (Waters og Maynards studie, 2007). Man kan kanskje tenke at det samme er tilfellet for pedagogene i min studie? Uansett årsak kan jeg se at det finnes et potensiale for pedagogene i å være mer aktive i interaksjoner mellom barna og fysiske elementer.

6 Avsluttende drøfting

Naturen har en sterk posisjon i norsk kultur og barnehagepedagogikk, som tidligere vist. Et formål med denne studien har vært å utfordre dette hegemoniet ved å reise spørsmål om bymiljøer også kan gi varierte leke-, aktivitets- og læringsmuligheter. Etter å ha studert tre barnehagegrupper på turer i bymiljøer vil jeg si et ubetinget ja- bymiljøet innbyr til et stort mangfold av aktiviteter. Jeg har ikke sammenlignet lek i natur og i bymiljøer direkte, men det er all grunn til å tro at bymiljøet vil innbyr til mindre grovmotorisk lek enn naturen. På andre områder opplever jeg at naturmiljøet og bymiljøet har mye til felles. Begge miljøer innbyr til det Fjørtoft og Sageide omtaler som funksjonell lek, hvor elementene i omgivelsene lar seg utforske, bearbeide og lekes med (Fjørtoft & Sageide, 2000a). I konstruksjonslek og symbolsk lek, de to andre formene for lek Fjørtoft og Sageide omtaler, vil man se en større forskjell. I byen finnes det lite løsmaterialer, og muligheten for konstruksjonslek blir liten. Løsmaterialer som egner seg til slik lek finnes det mye av i naturen. I byen kan man derimot finne rikelig inspirasjon til symbolsk lek. Å se og høre andre mennesker kan både gi ideer og inspirere til handling ved at man ser andre mennesker fungere (Gehl, 1971), for eksempel ved å se mennesker arbeide. Dermed er det viktigste ved den abstrakte siden av bymiljøet kanskje ikke aktiviteten barna gjør der og da, men heller hva de kognitivt bringer med seg tilbake til barnehage og hverdagsliv. I naturmiljøer kan man kanskje tenke motsatt, slik at selve aktiviteten som skjer der og da blir det viktigste, både gjennom funksjonell lek og konstruksjonslek?

Å utelate lekeplasser fra datamaterialet har vært et bevisst valg, selv om det finnes en del slike områder i bymiljøer. Ut ifra mitt perspektiv danner lekeplasser en form for segregering og skaper skiller mellom barn og andre aldersgrupper. Mitt ideal for bymiljøet er steder som skaper møtepunkter mellom mennesker, hvor man opplever personer som både ligner en selv og som er forskjellig på mange måter. En del steder har man lagd vrangleområder på torg og i parker med apparater for store og små samt benker å sette seg ned på. Dette synes jeg er en mye bedre måte å løse behovet for skjermede områder for lek på, kontra de tradisjonelle lekeplassene.

For barnehager handler nok bruken av bymiljøer i stor grad om tilgjengelighet. Slik jeg ser det finnes det et skille mellom barnehager som ligger lokalisert i bymiljøer og barnehager, som må oppsøke bymiljøene. For den første gruppen handler det om å utnytte de muligheter som ligger i nærmiljøet. Rammeplanen har et fagområde kalt Nærmiljø og samfunn, hvor det blant annet sies at barna skal bli kjent med «steder i nærmiljøet og lærer å orientere seg og ferdes trygt» (Kunnskapsdepartementet, 2017). For den andre gruppen handler det om å foreta valg der man må prioritere dette framfor andre aktiviteter. Et argument da kan være progresjon hvor man utvider både rekkevidde og barna «horisont» ved å oppsøke nye områder. Argumentene for å bruke byen kan derfor bli forskjellig. En konklusjon kan allikevel være at det finnes gode argumenter for å ta i bruk byen som læringsarena for begge grupper, basert på at bymiljøet både ser ut til å vekke interesse hos barna og ser ut til å fungere godt som en læringsarena, sett fra pedagogens perspektiv.

Referanser

- Atkinson, P., & Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. I N. K. Denzin N. K. & Lincoln Y.S. (Red.), *Handbook of qualitative research* (s. 248-261). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Aradi, R., Thorén, K. H. & Fjørtoft, I. (2016). The urban landscape as affordance for adolescent`s everyday physical activity. *Landscape Research*, 41(5), 569-584.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01426397.2015.1077943>
- Becher, A. A. & Evenstad, R. (2018). Materialitet, kropp og pedagogikk. Samspillende aktører i barnehagens rom. I S. Seim & O. Sæter (Red), *Barn og unge. By sted og sosiomaterialitet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Biesta, G. (2004). Against Learning. Reclaiming a Language for Education in an Age of Learning. I *Nordic Studies in Education 2004* (01), s.70-82. Hentet fra <https://www.idunn.no/sok/?q=biesta&i=np%2F2004%2F01>
- Bjørnstad, S., Hager-Thoresen, F. & Stensland, M. (2020, 18. januar). Skoler og barnehager blir tømt over hele landet. Barna flytter til Oslo-området. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/okonomi/i/70Mp3K/skoler-og-barnehager-blir-toemt-over-hele-landet-barna-flytter-til-oslo-omraadet>
- Blanchet-Choen, N. og Elliot, E. (2011) Young Children and Educators Engagement and Learning Outdoors: A Basis for Rights-Based Programming. *Early Education and Development*, 22(5), 757-777.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409289.2011.596460>
- Bruner, J. S., Ross, G & Wood, D. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
<https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Corsaro, W. & Molinari, L. (2000). Entering and observing in children`s world: A reflection on longitudinal ethnography in early education in Italy. I P. Christensen, & A. James (Red.), *Research with Children: Perspectives and Practices* (s. 179-200). London: Routledge/Falmer.
- Datatilsynet (2019, 09.09). Personvern på ulike områder. Hentet fra <https://www.datatilsynet.no/personvern-pa-ulike-omrader/internett-og-apper/bilder-pa-nett/>
- Fauskevåg, O. (2018). Bidreg digital teknologi til danning? I V. Frantzen & D. Schofield (Red.), *Mediepedagogikk og mediekompetanse: Danning og læring i en ny mediekultur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fiskum, T. A. & Olsen, N. R. (2018). Persepsjon i kreative prosesser. I S. Seim & O. Sæter (Red), *Barn og unge. By sted og sosiomaterialitet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk/NOASP.
- Fjørtoft, I. og Sageide, J. (2000a). The natural environment as a playground for children. Landscape dercription and analyses of a natural playscape. I I. Fjørtoft, *Landscape as*

- Playscape. Learning effects from playing in a natural environment on motor development in children. The natural environment as a playground for children.* (Doktoravhandling). Norwegian University of sport and Physical Education, Oslo.
- Fjørtoft, I. (2000). The impact of out-door play activities in pre-primary school of children. I I. Fjørtoft, *Landscape as Playscape. Learning effects from playing in a natural environment on motor development in children. The natural environment as a playground for children.* (Doktoravhandling). Norwegian University of sport and Physical Education, Oslo.
- Fjørtoft, I. (2011, 19. mai). Læringslandskap og bruk av kroppen. Hentet fra <https://www.naturfag.no/artikkel/vis.html?tid=1686773>
- FNs barnekomité (2006) Generell kommentar nr. 7. Gjennomføring av barnets rettigheter i tidlig barndom. (CRC/C/GC/7/Rev. 1). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnets-rettigheter/generell-kommentar-7.pdf>
- FN-sambandet (2019, 03. desember). Befolkning, migrasjon og urbanisering. Hentet fra <https://www.fn.no/tema/fattigdom/befolkning>
- Gehl, J (1971). *Livet mellom husene*. København: Arkitektenes Forlag.
- Gotvassli, K.-J. (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimeland, G. (2012). *Med åpne sanser: Barnet, læreren og naturen* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Gibson, J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston, U.S.A.: Houghton Mifflin Company
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Guðmundsdóttir (Red.) *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: analysing social interaction in everyday life*. Los Angeles, Calif.: Sage
- Helsedirektoratet (u.å.) Statistikk om fysisk aktivitetsnivå og stillesitting. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/tema/fysisk-aktivitet/statistikk-om-fysisk-aktivitetsniva-og-stillesitting>
- Imsen, G. (1998). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (3.utg.). Oslo: Tano Aschehoug
- Jagtøien, G.L. og Hansen, K. (2011). Fysisk vekts og modning. I E. B. H. Sandseter, T. L. Hagen & T. Moser (Red.), *Kroppslighet i barnehagen: Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (1. utgave, 2.opplag, s. 100-125). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Knoblauch, H. (2008). Videografi: Å tolke samhandling i kontekst. *Sosiologi i dag*, 38(2). <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/942/933>
- Knoblauch, H. (2012). Videography: Focused Ethnography and Video Analysis. I H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raab & H.-G. Soegger (Red.), *Video Analysis: Methodology and Methods* (s. 69-84). Frankfurt: Peter Lang.

- Kunnskapsdepartementet (2017). Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Hentet fra <https://www.udir.no>
- Lillemyr, O. F. (2011). *Med lek på alvor* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2016). Barns læring i barnehagen. I K. H Moen., K-Å Gotvassli & P.T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som læringsarena: Mellom styring og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon: En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Nilsen, R. D. (2008). Children in nature: cultural ideas and social practices in Norway. I A. James & A.L. James (Red.), *European childhoods. Culture, politics and participation*, 38 – 60. London: Palgrave.
- NSD (2020, 13. mars). Barnehager. Hentet fra <https://www.ssb.no/barnehager>
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data. A Guide to the Principles of Qualitative Research* (4. utg.). London: Sage.
- Steinsholt, K. (1998). *Lett som en lek?* Trondheim: Tapir Forlag.
- Storli, R., Hagen, T.L. (2010). Affordances in outdoor environments and children's physically active play in pre-school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 445-456.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2010.525923>
- Säljö R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J. W. Cappelens forlag a.s.
- Ten Have, P. (2009) Conversation Analysis: Analysing Everyday Conversational Activities. I M. H. Jacobsen (red.), *Encountering the everyday: An Introduction to the Sociologies of the Unnoticed* (s. 257-278). London: Palgrave.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanning.no (u.å.). Yrkesbeskrivelse pedagog. Hentet fra <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/pedagog>
- Waters, J. & Maynard, T (2007). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity? *Early Years*, 27(3), 255-266. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/09575140701594400>
- Waters, J. & Maynard, T. (2010) What's so interesting outside? A study of child-initiated interaction with teachers in the natural outdoor environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(49), 89-100.
<https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x?globalMessage=0>
- WHO (u.å.) Physical Inactivity: A Global Public Health Problem. Hentet fra https://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_inactivity/en/
- Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Aarsand, P., & Forsberg, L. (2009). De öppna och stängda dörrarnas moral: dilemman i deltagande observation med videokamera. I A. Sparrman, J. Cromdal, A.-C. Evaldsson & V. Adelsvärd (Red.), *Den Väsentliga Vardagen: några diskursanalytiska perspektiv på tal, text och bild* (s. 148-168). Stockholm: Carlsson.

Vedlegg

Transkripsjonsnøkkel

Godkjenning NSD

Informasjonsskriv styrelse/personalgruppe

Informasjonsskriv ansatte

Informasjonsskriv foreldre

Informasjonsskriv barn

Informasjonsskriv tredjeperson

Transkripsjonsnøkkel:

<i>Symbol</i>	<i>Betydning</i>
(.)	Bitteliten pause
ORD	Høy stemme
<u>Ord</u>	Trykksterkt ord eller stavelse
↓	Synkende intonasjon i ytringsdelen som følger etter tegnet
↑	Økende intonasjon i ytringsdelen som følger etter tegnet
((smiler))	Beskrivelse av kroppsspråk og ytterligere informasjon
>setning<	Rask snakk
<setning >	Sakte snakk
[ord]	Overlappende tale
?	Spørsmål, stigende intonasjon
Xxx	Uhørbar tale
:	Forlengelse av foregående lyd
ord	Lattermild tale
°ord°	Stille tale

NSD Personvern

29.01.2020 16:46

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 761693 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 29.1.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.7.2020.

LOVLIG GRUNNLAG FOR DE REGISTRERTE

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

LOVLIG GRUNNLAG FOR TREDJEPERSON

Under datainnsamlingen kan det fremkomme personopplysninger om tredjepersoner i byrommet hvor barna observeres. Det skal bare registreres alminnelige kategorier av personopplysninger om tredjeperson.

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

RETTIGHETER FOR TREDJEPERSONER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg

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

Infoskriv til styrere:

Forespørsel om deltagelse i masteroppgavestudie.

Hei!

Jeg er fra før utdannet barnehagelærer, og har arbeidet som pedagogisk leder noen år. Nå er jeg student ved NTNU, institutt for pedagogikk og livslang, og tar en master i utdanning og oppvekst.

Nå er jeg i gang med selve masteroppgaven. Det er i denne anledning jeg håper å få hjelp av dere til datainnsamling.

Temaet for oppgaven er barns bruk av byrommet, med utgangspunkt i byrommet som en pedagogisk ressurs. Grunnen til at jeg spør dere er at dere har en bynær beliggenhet.

I datainnsamlingen ønsker jeg å være med dere på tur i nærmiljøet, og filme hvilke elementer i bymiljøet barna tar i bruk, og hvordan barna bruker disse. Tidligere er det forsket mye på barns bruk av lekeplasser- jeg er på min side interessert i å se på barns aktivitet i menneskeskapte miljøer som ikke er tenkt for barn, men der barn allikevel ferdes og oppholder seg. Ønsket aldersgruppe for prosjektet er 5-6 åringer.

Jeg vil ikke ha fokus på barnehagens praksis, men vil bruke film for å fange barnas egeninitierte aktivitet. Jeg ber om å få være med dere på anslagsvis 3 turer. Søknad om lagring av persondata (film- og lydopptak) ligger til behandling hos Norsk senter for databehandling, og datainnsamling vil anslagsvis skje i perioden 20.01.-10.03. 2020, når godkjenning foreligger. Jeg tenker også at det hadde vært fint om jeg kunne kommet på besøk en gang før første tur for å treffe barn og ansatte. Utover dette vil annen aktivitet skje bare om det er noe dere ønsker og tar initiativ til. Jeg vet fra egen erfaring at dagene i barnehage kan være travle, og jeg derfor ikke legge beslag på mye av de ansattes tid.

For å gi tilbakemelding om deltagelse eller ved spørsmål kan dere ta kontakt med meg på tlf. 922 33 411 eller pr mail : monicard@stud.ntnu.no.

Jeg ser fram til å høre fra dere og håper dere tar dere tid til å hjelpe meg i mitt masteroppgavearbeid.

Med vennlig hilsen Monica Reberg Dahle

Infoskriv og samtykkeskjema til ansatte:

Vil du delta i forskningsprosjektet " Barns bruk av byrommet"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i en mastergradsstudie hvor formålet er å studere *hvilke elementer* barn tar i bruk i byrommet, og videre *hvordan de samhandler med disse*. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt forskningsprosjekt handler om hvordan barn forholder seg til bymiljøet, i barnehagen. Jeg ønsker å samle inn data gjennom å følge barnegrupper når de er på tur i bymiljøer. Ved hjelp av video vil jeg fange opp mest mulig av hva barna gjør, hvilke elementer i bymiljøet de bruker, hvordan de bruker disse, samt hvordan barna kommuniserer med hverandre og eventuelt andre.

Jeg deltar på 3 turer med din barnehage, og ønsker små grupper med barn, helst i alderen 4-5 år.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Pål Aarsand, professor ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU, er ansvarlig for prosjektet og min veileder med masteroppgaven. Selve studien vil bli utført av meg, Monica Reberg Dahle.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at du blir spurt om å delta er at du arbeider i en sentrumsnær barnehage.

Totalt vil 2 barnehager bli spurt om å delta, der det vil kunne være aktuelt at flere ansatte deltar i undersøkelsen, avhengig av hvordan barnehagen er organisert.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at jeg vil delta på turer med barnegrupper i barnehagen du arbeider i, der du som ansatt har ansvar for barnegruppen. På turene vil jeg forta videoobservasjoner av barnegruppa, der du som ansatt i liten grad er i fokus. Dette medfører allikevel at du kan bli synlig i datamaterialet i form av bilde og stemme. Min rolle på turene vil være å observere og dokumentere barnas aktivitet, f.eks. hopping, balansering, løping, peking, men også verbal kommunikasjon *om* og *med* det barna møter i byrommet. Før den første turen vil jeg avlegge et besøk der vi prater sammen og planlegger turene, der jeg også blir litt kjent med deg og barnegruppa om det lar seg gjøre.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å

oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Videoopptakene vil bare være tilgjengelig for meg og min veileder, og vil bli lagret på en kryptert harddisk/forskningsserver. Jeg vil ikke innhente personopplysninger om deg, og ditt navn vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Du vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.07.2020. Etter eksamen vil videoopptakene bli slettet og navneliste makulert.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Monica Reberg Dahle, masterstudent ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU, tlf 922 33 411, mail: monicard@stud.ntnu.no.
- Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU, ved Pål Aarsand, tlf. 73 59 02 84, mail: pal.aarsand@ntnu.no.
- Vårt personvernombud: [sett inn navn på personvernombudet hos behandlingsansvarlig institusjon]
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

Pål Aarsand

Monica Reberg Dahle

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Barns bruk av byrommet» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i videoobservasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca.01.07.2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Infoskriv og samtykkeskjema til foreldre:

Vil du delta i forskningsprosjektet ” Barns bruk av byrommet”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere *hvilke elementer barn tar i bruk i byrommet*, og videre *hvordan de samhandler med disse elementene*. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet vil være rettet mot barnehagebarn, og deres møter med bymiljøer. Det er gjort omfattende forskning på barns opphold i naturmiljøer og på lekeplasser. Jeg vil på min side studere hvordan barn forholder seg til bymiljøet. Dette ønsker jeg praktisk sett å gjøre ved samle inn data gjennom å følge barnegrupper fra bynære barnehager når de er på tur i bymiljøer. Jeg ønsker å ta videoopptak av barna for å kunne fange opp mest mulig av hvilke aktiviteter de gjør, hvilke elementer i bymiljøet de bruker, samt hvordan barna kommuniserer med hverandre og eventuelt andre som er i bymiljøet.

I denne sammenhengen trenger jeg ditt samtykke til at ditt barn kan delta i studien.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Pål Aarsand, professor ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU, står som ansvarlig for prosjektet, i form av at han er min veileder med masteroppgaven. Selve studien vil bli utført av meg, Monica Reberg Dahle.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at du blir spurt om å delta er at du har barn som er tilsluttet en sentrumsnær barnehage. Totalt vil 2 barnehager bli spurt om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis dere velger å delta i prosjektet innebærer det at ditt barn vil kunne delta på turer i regi av dette forskningsprosjektet, der barnas aktivitet vil bli filmet. Turene vil skje med den ordinære barnegruppa, med ordinær bemanning, der jeg i tillegg vil delta som observatør. Dataene vil bli brukt i analyse, med fokus på hva som fanger barnas interesse, uten at enkeltbarnet står i fokus.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om barnet til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Videoopptakene vil bare være tilgjengelig for meg og min veileder, og vil bli lagret på en kryptert harddisk/forskningsserver. Jeg vil ikke innhente personopplysninger om barnet, og barnets navn vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Barnet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020. Deretter vil videoopptakene bli slettet og navneliste makulert.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Monica Reberg Dahle, masterstudent ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU, tlf 922 33 411, mail: monicard@stud.ntnu.no
- Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU, ved Pål Aarsand, tlf. 73 59 02 84, mail: pal.aarsand@ntnu.no.
- Vårt personvernombud: [sett inn navn på personvernombudet hos behandlingsansvarlig institusjon]
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

Pål Aarsand

Monica Reberg Dahle

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Barns bruk av byrommet*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i videoobservasjon av mitt barn

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca 15.05.2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Infoskriv og samtykkeskjema til barn:

Hei! Vil du hjelpe meg?

Jeg går på skole og lærer om barn. Akkurat nå så lurer jeg veldig på hva barn synes er spennende å gjøre når de er på tur i byen med barnehagen.

Jeg har veldig lyst til å være med barnehagen din på tur i byen og se på hva dere barna gjør. Hvis jeg får lov til å være med kommer jeg til å filme dere med videokamera. Jeg trenger å filme for å huske på hva dere gjør. Hvis det er noe du ikke vil jeg skal filme kan du si ifra til meg så skal jeg stoppe.

Filmen blir ikke vist på tv eller noe sånt, det er bare jeg og læreren min som kommer til å se den. Når jeg ser filmen kommer jeg til å skrive ned hva dere gjør og sier. Når jeg er ferdig med det kommer jeg til å slette filmen slik at ingen flere kan se den.

Er det greit at jeg blir med dere på tur og filmer deg? (Sett et kryss eller lag en liten tegning ved det du er enig i).

Ja	Nei

Barnets navn

Infoskriv og samtykkeskjema for tredjeperson:

Vil du delta i forskningsprosjektet ” Barns bruk av byrommet”?

Formål med prosjektet og hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at du blir spurt om å delta er at ett eller flere av barna i forskningsprosjektet har henvendt seg direkte til deg. Jeg ønsker å studere av hvilke aktiviteter de gjør i byrommet, hvilke elementer i bymiljøet de bruker, samt *hvordan barna kommuniserer med hverandre og eventuelt andre som er i bymiljøet*. Derfor ønsker jeg å ta opptak av din og barnas kommunikasjon.

Opptaket vil bli brukt som datamateriale i min masteroppgave, og videoopptakene vil bare være tilgjengelige for meg og min veileder. Du vil på ingen måte kunne identifiseres i den ferdige oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.07.2020. Deretter vil videoopptakene bli slettet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Pål Aarsand, professor ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU, står som ansvarlig for prosjektet, i form av at han er min veileder med masteroppgaven. Selve studien vil bli utført av meg, Monica Reberg Dahle.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Videoopptakene vil bare være tilgjengelig for meg og min veileder, og vil bli lagret på en kryptert harddisk/forskningsserver. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Monica Reberg Dahle, masterstudent ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU, tlf 922 33 411, mail: monicard@stud.ntnu.no.
- Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU, ved Pål Aarsand, tlf. 73 59 02 84, mail: pal.aarsand@ntnu.no.
- Vårt personvernombud: [sett inn navn på personvernombudet hos behandlingsansvarlig institusjon]
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

Pål Aarsand

Monica Reberg Dahle

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Barns bruk av byrommet», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i videoobservasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca.15.05.2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

