

Kjensla av leikeplassen

**Ei kvalitativ undersøking av fem år gamle barn sine
bevegelsespraksisar i barnehagen**

Lillian Pedersen

OsloMet Avhandling 2020 nr 22

OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY
STORBYUNIVERSITETET



Kjensla av leikeplassen

Ei kvalitativ undersøking av fem år gamle barn sine bevegelsespraksisar i barnehagen

Lillian Pedersen

OSLOMET

Avhandling ph.d.
Utdanningsvitenskap for lærerutdanning
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
OsloMet – storbyuniversitetet

Høst 2020

CC-BY-SA versjon 4.0

OsloMet Avhandling 2020 nr 22

ISSN 2535-471X (trykt)

ISSN 2535-5414 (online)

ISBN 978-82-8364-262-9 (trykt)

ISBN 978-82-8364-274-2 (online)

OsloMet – storbyuniversitetet

Universitetsbiblioteket

Skriftserien

St. Olavs plass 4,

0130 Oslo,

Telefon (47) 64 84 90 00

Postadresse:

Postboks 4, St. Olavs plass

0130 Oslo

Trykket hos Byråservice

Trykket på Scandia 2000 white, 80 gram på materiesider/200 gram på coveret

Føreord

Eg kjenner meg audmjuk, som har fått lov til å fordjupe meg i noko så spennande som barn sine moglegheiter til bevegelse i barnehagen. Og dei som fortener den aller største takka, er dei som gjorde det mogleg for meg å få innblikk i korleis det er å vere barn og bevege seg på barnehagen sin leikeplass. Tusen takk til barna, personalet og foreldra i dei to barnehagane for at de raust tok i mot meg og videokameraet mitt.

Tusen takk til Høgskulen i Sogn og Fjordane, no Høgskulen på Vestlandet (HVL), som har finansiert arbeidet, og til dei som har vore leiarane mine i stipendiatperioden. Takk for at de har lagt arbeidsforholda godt til rette for meg.

Kollegaene mine på Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett fortener ein varm takk. Takk for at de har heia på meg, lese og gitt tilbakemeldingar på tekstar, vore samtalepartnarar, ytt datateknisk støtte, rettleia på litteratursøk, gitt meg sosiale avbrekk og vore kjekt reisefølgje på konferansar. Eg er glad for at eg er ein av dykk. Ein særskild takk til Mari Skjerdal Lysne for grundig språkvask.

Tusen takk til Nasjonal forskarskule for lærarutdanning (NAFOL) kull 6 med koordinator Kari Smith i spissen for fellesskap og inspirasjon. Takk også til NAFOL og HVL for støtte til utanlandsopphald, og professor Pascale Garnier ved Universitetet Paris 13 for at eg kunne ha forskingsopphald der. Eg ynskjer også å rette ei takk til opponentar på midvegs- og sluttseminar, og til andre som har gitt tilbakemeldingar på tekstar eller vore støttande samtalepartnarar.

Anne Greve, hovudrettleiar, og Vegard Fusche Moe, medrettleiar, takk for at de heile vegen har vore der for meg. Med fagleg og menneskleg klokskap har de fått meg eitt steg vidare dei gongene dette arbeidet har kjendest aller tyngst. Tusen takk begge to.

Tusen takk til familie og venner for oppmuntring, omsorg og sosialt fellesskap. Ein særskild takk til mamma for praktisk hjelp av ymse slag, og til Bjarte for lån av leilegheit i dei periodane eg har hatt behov for ro til skrivinga. Jørn Gunnar, tusen takk for alt du har bidrege med, og for at du har gjort det trygt og godt for ungane i dei periodane dette arbeidet har kravd mykje av meg. Sara, Torstein og Sigrid, tusen takk for tolmod og for at de gjer livet mitt rikt.

Sogndal, august 2020

Lillian Pedersen

Samandrag

Føremålet med denne artikkelbaserte avhandlinga er å undersøke kva som karakteriserer fem år gamle barn sine bevegelsespraksisar på barnehagens leikeplass, og korleis barna i dei leikande møta på leikeplassen kan utvide sine bevegelsespraksisar. Grunnen til å rette merksemda mot dette, er at bevegelsesvanar tileigna i barneåra er vurdert å ha stor tyding for barns forståing av egne bevegelsesmoglegheiter og syn på seg sjølv. I tillegg går om lag 98% av alle norske barn i barnehage.

Uteleik er vurdert som vesentleg for barnehagebarns moglegheiter til bevegelse, og det er eit prioritert område i barnehagane. Norske barnehagebarn brukar difor mykje tid ute, og då spesielt på barnehagens leikeplass. Til tross for dette, er det få studiar som har studert barns leik på leikeplassen og kva bevegelsespraksisar barna har moglegheit til å skape når dei er der. I avhandlinga sin forskingsgjennomgang ser vi også at det å leike ute ikkje er einstydinge med at barna erfarer variert og utfordrande leik.

Studien som er presentert i denne avhandlinga brukar eit kroppsfenomenologisk perspektiv som utgangspunkt, og bevegelse er difor vurdert som eit grunnleggande menneskeleg behov og ei uttrykksform. Gjennom sitt forhold til verda er kroppen i ein kontinuerleg skapingsprosess. Barna sine bevegelsar er kroppane deira sitt svar på omgjevnadane sine krav og tilstandar, og dei er i stadig endring. Ein bevegelsespraksis veks difor fram på bakgrunn av korleis barna erfarer seg sjølv, andre og omverda i eit gjensidig forhold.

Studien er kvalitativ, og videoobservasjonar og feltnotat utgjer studien sitt empiriske grunnlag. To barnehagar er med i utvalet, og observasjonane er retta mot åtte fem år gamle barn, to jenter og to gutar i kvar av barnehagane, og deira leikekameratar. Studien sitt overordna føremål er undersøkt gjennom tre forskingsspørsmål, og desse utgjer avhandlinga sine tre artiklar.

Første artikkel er «Når barna møter leikeplassen – eit kjønnspektiv på barns rørslemoglegheiter». Den undersøker kva som kjenneteiknar dei potensielle romma som blir skapte i leik mellom fem år gamle jenter og gutar på barnehagens leikeplass, og kva bevegelsesmoglegheiter dei fremjar. Resultata viser at innhaldet i dei potensielle romma kan knytast til idrett, arbeid og familie, og at både jenter og gutar har stor fridom til å bestemme kva innhald dei kan leike ut frå. Kva potensielt rom det enkelte barn skapar for seg sjølv, skil seg likevel mellom jenter og gutar. Jenter verkar å skape potensielle rom for seg sjølv der dei kan bevege seg med rolege bevegelsar, og at det verbale gjev leiken framdrift, medan gutane

verkar å skape potensielle rom for seg sjølve der dei kan bevege seg med intensive bevegelsar, og at det er samspelet mellom kroppane deira som gir leiken framdrift.

Artikkel 2, «The moment of play and movement: A qualitative study of children's playful shared movements», undersøker kva som kjenneteiknar fem år gamle barn sine leikande bevegelsesmøte på leikeplassen, og kva som skjer når dei erfarer tilsynelatande nye og uventa bevegelsar i desse møta. Funna indikerer at barna i dei leikande bevegelsesmøta brukar sine vanar til å skape kritiske no-augneblikk som introduserer noko nytt og uventa. Desse no-augneblikka vert opna opp av fantasiar, forvandlingar og begeistring. I desse augneblikka kan barna vere kreative og nysgjerrige, og moglegheiter til å utvide korleis dei bruker eigen kropp og plassen kan bli skapte. Om no-augneblikka fører til kreativitet, vekst og utvikling, verkar å vere avhengig av den kjenslemessige inntoninga mellom deltakarane i bevegelsesleiken.

I artikkel 3, «Barna møter mobilt materiale i bevegelsesleik» undersøker eg korleis mobilt materiale blir brukt i bevegelsesleik på barnehagens leikeplass, og kva moglegheiter til deltaking dette gir fem år gamle barn. Funna viser at innhaldet i bevegelsesleiken vart bestemt av nokre barn og kva fantasiverd dei skapte leikeplassen om til. Desse fantasiverdene var innhaldsmessig og sosialt relativt like frå dag til dag, og verka difor bestemmande for barna sine forventingar, for kva bevegelsesleik som vart skapt og for kven som kunne delta. Barn eller personale som brukte materialet på nye måtar eller som brukte nytt materiale endra dette. Balansen mellom personalet si involvering og barna sin fridom og autноми verka spesielt viktig for at mobilt materiale skulle gi barna moglegheiter til å erfare bevegelsesleik.

Gjennom desse tre artiklane og kappeteksten får vi innsikt i kva som karakteriserer barnehagebarn sin leik og bevegelsesmoglegheiter på leikeplassen. Denne kunnskapen er verdifull for at leikeplassen og uteleiken kan bli meir implementert i barnehagepedagogikken, og for å utvikle innsikt i barnehagen som kontekst for barns skaping av bevegelsesvanar og syn på seg sjølve. Gitt all tida norske barn brukar på barnehagen sin leikeplass, opnar avhandlinga opp døra til eit felt det trengs meir forskning på, både frå eit barneperspektiv, der varierte metodiske tilnærmingar bør bli nytta, og frå eit personalperspektiv.

Abstract

The aim of this article-based thesis is to investigate what characterizes five-year-old children's movement practices on the preschool playground, and which conditions for expansion of movement are created in children's playful meetings on the playground. The reason for drawing attention to this, is that movement habits that develop in childhood are considered to have great significance for children's understanding of their own movement possibilities and views of themselves. In addition, approximately 98% of all Norwegian children attend preschool.

Outdoor play is considered important for preschool aged children's opportunities for movement, and it is a priority area in the preschools. Norwegian children spend much time outdoors, and especially in the preschool playground. Despite this, there are few studies that have investigated children's play on the preschool playground and what movement practices they can create when they are there. The thesis' literature review also indicates that to play outdoors does not necessarily mean that the children can experience varied and challenging play.

The study presented in this thesis is based on a body phenomenological perspective, and movement is considered a fundamental human need and a means of expression. Through its relationship with the world, the body is in a continuous process of creation, and the children's movements are their bodies' answers to the environment's requirements and conditions, and they are dynamic. Therefore, a movement practice develops on the basis of how humans experience themselves, others and the world in a mutual relationship.

The study is qualitative, and video observations and fieldnotes constitute the empirical material. In the selection, two preschools are included, and the observations focus on eight five-year old children, two boys and two girls in each of the preschools, and their playmates. The aim of the study is investigated through three research questions, and these are illuminated in the articles.

The first article, "When Children Meet the Playground – A Gender Perspective on Children's Movement Opportunities", investigates what characterizes the potential spaces that are created in play between five-year-old girls and boys on the preschool playground, and what movement opportunities they create. The findings indicate that the content of the potential spaces is related to sport, work and family, and that both girls and boys have great freedom to decide what content they can play from. However, which potential spaces the individual child can create for itself differ between girls and boys. Girls seem to create

potential spaces for themselves that make them move with calm movements and it is the verbal language that creates the progress in the play. The boys, on the other hand, seem to create potential spaces for themselves that make them move with intensive movements and it is the interaction between their bodies that creates the progress in the play.

Article 2, “The moment of play and movement: A qualitative study of children’s playful shared movements”, investigates children’s playful shared movements on the preschool playground and what characterizes their doings when they perform apparently new and unexpected movements in these meetings. The findings indicate that children in their playful movement interactions use their habits to create critical now moments that introduce something new and unexpected. These now moments are opened up by imaginings, transformations, and excitement. In these moments, children can be creative and curious, leading to opportunities to experience growth in how they use their body and the place. Whether now moments led to creativity, growth and development, seemed to depend on the emotional attunement between the participants.

In article 3, “The children meet moveable parts in movement play”, I investigate children’s movement play with moveable parts, and what opportunities this offers five-year old children to participation. The findings indicate that the content of movement play with moveable parts seems to be decided by some of the children and what ‘world’ they recreate the playground into. These “worlds” were more or less similar from day to day both with regard to content and socially. Children or preschool staff that used the material in new ways or used new material inspired others to create new “worlds’. The balance between preschool staff’s involvement and children’s freedom and autonomy seemed to be particularly important for the inclusion of children in movement play.

The thesis gives insight into what characterizes children’s play and movement opportunities on the preschool playground. This knowledge is valuable for the increased implementation of the playground and outdoor play in preschool pedagogy. In addition, it can develop insight into the preschool as a context for children’s creation of movement habits and views of themselves. Given all the time Norwegian children use in the preschool playground, this thesis opens up a field that is in need for further research, both from the perspective of the children, where different methodological approaches should be used, and from the perspective of the preschool staff.

Innholdsliste

LISTE OVER VEDLEGG.....	4
ARTIKLANE.....	5
1. INTRODUKSJON	6
1.1 BAKGRUNN	6
1.2 FORSKING PÅ FELTET OG PROBLEMSTILLING	9
1.2.1 <i>Leikeklassen som omgjevnad</i>	9
1.2.2 <i>Materiale</i>	11
1.2.3 <i>Jenter, gutar og det sosiale</i>	13
1.2.4 <i>Personalet si rolle</i>	14
1.2.5 <i>Presentasjon av problemstilling</i>	15
1.3 AVHANDLINGA SI OPPBYGGING	16
2. AVKLARINGAR.....	17
2.1 LEIKEPLASSEN SOM FYSISK ROM OG MATERIALITET	17
2.2 BEVEGELSE OG BEVEGELSESPRAKSIS	19
2.3 LEIK OG BEVEGELSESELEIK	19
2.4 DEN NORSKE BARNEHAGEN	20
2.5 FØRFORSTÅING	21
3. TEORETISKE PERSPEKTIV.....	23
3.1 DET FENOMENOLOGISKE OG DET HERMENEUTISKE.....	24
3.2 DET FENOMENOLOGISKE FELTET	25
3.3 Å SJÅ.....	27
3.4 DEI KROPPSLEGE VANANE.....	29
3.5 UTVIDINGAR.....	32
3.6 SAMANFLETINGAR	34
4. METODOLOGI OG METODE.....	37

4.1	FORSKINGSTILNÆRMING OG DESIGN	39
4.2	PILOTUNDERSØKING.....	40
4.3	UTVAL	43
4.3.1	<i>Barnehagane</i>	44
4.3.2	<i>Fokusbarna</i>	46
4.4	OBSERVASJON.....	50
4.5	FELTNOTAT	52
4.6	TRANSKRIPSJON OG ANALYSE.....	53
4.7	TRUVERDE OG ETIKK	60
5.	PRESENTASJON AV ARTIKLANE.....	62
5.1	NÅR BARN MØTER LEIKEPLASSEN – EIT KJØNNSPERSPEKTIV PÅ BARNES RØRSLEMOGLEGHEITER	62
5.2	THE MOMENT OF PLAY AND MOVEMENT. A QUALITATIVE STUDY OF CHILDREN´S PLAYFUL SHARED MOVEMENTS.....	64
5.3	BARN MØTER MOBILT MATERIALE I BEVEGELSESLIK	65
5.4	ARTIKLANE SINE FORTOLKINGSPROSESSAR	67
6.	DISKUSJON OG AVSLUTTANDE KOMMENTARAR	69
6.1	Å VERE FRI OG HA GOD TID.....	70
6.2	DET KREATIVE OG FANTASIFULLE.....	73
6.3	JENTER OG GUTAR	76
6.4	DET SOSIALE.....	78
6.5	TINGA.....	81
6.6	NÅR NOKO NYTT BLIR MEININGSFULLT	83
6.7	EI KJENSLE AV EIT «EG KAN» ELLER EIT «EG KAN IKKJE».....	86
6.8	METODOLOGISKE SAMANFLETINGAR OG REFLEKSJONAR.....	89
6.9	KJENSLA AV LEIKEPLASSEN – EIN AVSLUTTANDE KOMMENTAR	93
6.9.1	<i>Pedagogiske implikasjonar og vegen vidare</i>	94
7.	REFERANSAR	96

VEDLEGG	106
ARTIKLANE.....	131

Liste over vedlegg

Liste over bilete, illustrasjonar og tabellar

Søkeord brukt litteratursøk

Plan for datainnsamling

Teknisk materiale som er nytta i studien

Planteikning med teiknforklaring av uteområdet i barnehage 1

Planteikning med teiknforklaring av uteområdet i barnehage 2

Informasjon- og samtykkeskriv til foreldre og personalet

Godkjenning frå NSD

Artiklane

Pedersen, L. (2019). Når barna møter leikeklassen – eit kjønnsperspektiv på barns rørslemoglegheiter. *Barn* 37(2), 53-66. DOI: <https://dx.doi.org/10.5324/barn.v37i2.3086>

Pedersen, L., & Fusche Moe, V. (2020). The moment of play and movement: A qualitative study of children's playful shared movements. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(2). DOI: <https://dx.doi.org/10.23865/jased.v4.2218>

Pedersen, L. (2020). Barna møter mobilt materiale i bevegelsesleik. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 204(2), 134-147. DOI: <https://dx.doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-05>

1. Introduksjon

Fem år gamle barn sine bevegelsespraksisar på leikeplassen er det sentrale i denne avhandlinga. Norske barnehagebarn er mykje på leikeplassen (Kaarby & Tandberg, 2017), og eg ser den som ein viktig del av deira livsverd. På leikeplassen lever barna kvardagane sine, både som enkeltindivid og som grupper av barn. Den er ein del av barnas kvardagsliv. Stader som er ein del av kvardagslivet vårt, legg vi som oftast ikkje særskilt merke til (Seamon, 2018, s. 12). Med små variasjonar gjer vi det same opp att kvar dag, og når vi skal fortelje om liva våre og kva vi har opplevd, er det sjeldan kvardagshendingane vi trekker fram. Likevel er det dei bevegelsane vi gjer kvar dag som set seg i kroppen, og som blir avgjerande for våre vanar og vårt syn på oss sjølve og andre (Merleau-Ponty, 2012).

På bakgrunn av dette forstår eg barn sine bevegelsespraksisar i eit heilskapleg perspektiv, der både barnet sine biologiske føresetnader, erfaringar og konteksten er vurdert å ha tyding. Studien har slik ei livsverdstilnærming til barns bevegelsespraksisar. Eg ser bevegelsar som noko som blir skapt i møtet mellom barnet som subjekt og plassen det bevegar seg på. Føremålet med studien¹ er retta mot *å få innsikt i kva som karakteriserer fem år gamle barn sine bevegelsespraksisar på barnehagens leikeplass, og korleis barna i dei leikande møta på leikeplassen kan utvide og endre sine bevegelsespraksisar*. Studien er kvalitativ, og videoobservasjonar og feltnotat er brukt som metodar for å undersøke barnas bevegelsespraksisar.

1.1 Bakgrunn

Det er i leiken barna kan utforske sine opplevingar og forstå sin eigen kropp og egne bevegelsesmoglegheiter (Gallahue, Ozmun & Goodway, 2012, s. 172). I ein barnehagesamanheng er dei leikande møta ramma inn av dei ulike plassane barnehagen er sett

¹ Studien er ein del av eit prosjekt som undersøker fysisk aktivitet blant barnehagebarn i Sogn og Fjordane: The Preschool Physical Activity Study (PRESPAS). Forskingstilnærminga i PRESPAS-studien er kvantitative metodar som måler fysisk aktivitet og motorisk utvikling, medan denne studien undersøker barns bevegelsar frå ein subjektiv synsvinkel. Den gir slik djupneekunnskap om korleis det er å vere barn og bevege seg i barnehagen.

saman av, det er dei ulike romma inne, det er leikeplassen ute og eventuelt plassar barna besøker jamleg utanfor barnehagens område. Barna, med sine personlege, utviklingsmessige og erfaringsbaserte føresetnader, møter desse plassane, og plassane har sine fysiske, sosiale og kulturelle særtrekk. I tråd med Maurice Merleau-Ponty sin kroppsfenomenologiske tilnærming (1963; 1968; 2012) er mi forståing at det er i samspel med omgjevnadane mennesket utviklar sin særeigne kroppslege rytme og stil og sine kroppslege vanar. Dei kroppslege vanane er slik forma av biologiske føresetnader og erfaringane og opplevingane mennesket har hatt fram til det som skjer her og no. Dette vil vere utgangspunktet for kva potensielle bevegelsar som kan skapast (Merleau-Ponty, 2012, s.143). Møta mellom barna og barnehagens ulike plassar, vil slik danne grunnlaget for korleis kvart enkelt barn kan bruke sine opplevingar og erfaringar, og for barnets moglegheiter til leik og bevegelse. Plassen, med sitt materiale, sine menneske og atmosfære, er avgjerande for korleis vi sansar, utforskar, handlar og bevegar oss, og for kva relasjonar vi har moglegheit til å bli involverte i (Alerby, Hagström & Westman, 2014).

Sjølv om leik og det å bruke kroppen på ein aktiv, nysgjerrig og utforskande måte er barn sin måte å vere i verda på (Gallahue, Ozmun & Goodway, 2012, s. 174), er det uttrykt bekymring for om barn i dagens samfunn har gode nok moglegheiter til dette (Komitéen for barns rettar, 2013; Verdas helseorganisasjon (WHO), 2018). Samfunnsutviklinga går i retning av at mykje av barnas tid er organisert og retta mot formelle læringsaktivitetar. Dette kan gå utover deira moglegheiter til leik generelt (Komitéen for barns rettar, 2013) og fysisk aktivitet og kroppsleg utfaldande leik spesielt (WHO, 2018). Verdas helseorganisasjon har i den samanheng utvikla ein global handlingsplan. I denne tek dei blant anna opp viktigheita av kroppsleg utfaldande leik og fysisk aktivitet for barns sunne vekst og utvikling (WHO, 2018, s. 7).

Dårlegare moglegheiter til leik og bevegelse for barn, er også tendensar vi ser i ein norsk samanheng. Barnehagepedagogikken har i sterkare grad vorte retta mot måltanking og kartlegging (Bae, 2018, s. 105), og leiken som skulle vere ein viktig del av 6-åringane sin skuledag, har måtte vike for stillesitjande læringsopplegg (Ridar & Ertesvåg, 2018). Gutane ser spesielt ut til å tape på det, og kjem resultatsmessige dårlegare ut enn jentene i heile utdanningsløpet (NOU 2019:3, s. 11-12).

At det er endringar i barns moglegheiter til leik og bevegelse, kjem fram i fleire studiar. I Odense barnehageprosjekt der dei har undersøkt ulike sider ved 5-6 åringars fysiske aktivitet og motoriske utvikling, finn dei til dømes at barnas bevegelsesmotoriske ferdigheiter er lågare i dag enn dei var ved referanseundersøkinga som vart gjort i 1974 (Olesen,

Kristensen & Froberg 2013; Olesen, 2014). Ei undersøking av 3-4 åringar i norske barnehagar, viser at barna verkar å ha skapt ganske faste aktivitetsmønster knytt til vekslingane mellom stillesitjande aktivitet og aktivitet med lett, moderat og høg intensitet (Andersen mfl., 2017). Det verkar som at dei som er mest aktive blir meir aktive, og at dei som er mest stillesitjande blir meir stillesitjande.

Helse- og omsorgsdepartementet (2013, 2015) støttar bekymringane rundt barns moglegheiter til kroppsleg utfaldande leik, og arbeider for å få fram kunnskap om kva tiltak som kan auke barns moglegheiter til denne type leik. Barnehagen blir løfta fram som viktig i dette arbeidet, og det blir framheva at barnehagane skal arbeide for å skape aktivitetar og situasjonar der alle barn kan oppleve glede og meistring gjennom aktiv leik (Helse- og omsorgsdepartementet, 2013 s. 92). På bakgrunn av dette, er det i Rammeplan for barnehagen tydeleggjort at: «barna skal inkluderas i aktivitetar der dei får bevege seg, leike og samhandle med andre og oppleve motivasjon og meistring ut frå eigne føresetnader» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 49). Rammeplanen framhevar at det er i barnehagen grunnlaget for barna sine bevegelsesvanar og handlingsmønster blir skapt.

I dei norske barnehagane blir moglegheita til kroppsleg utfordrande og variert leik hovudsakleg ivareteken i uteaktivitetar (Storli & Sandseter, 2017), og då spesielt på barnehagens leikeplass (Kaarby & Tanberg, 2017). Kvaliteten på den pedagogisk praksisen i barnehagens utetid knytt til barns moglegheiter til bevegelsesglede og fysisk aktiv leik, er likevel eit felt det blir stilt spørsmål ved (Bjørngen, 2017). Til tross for at det er ein del forskning på norske barns uteleik i barnehagen, er det få djupneundersøkingar som undersøker leikeplassens pedagogiske praksis og kva bevegelsespraksisar barna kan skape der.

Ved at eg rettar merksemda mot kva vanar, handlingsmønster og forståingar av seg sjølve leikeplassen sine bevegelsespraksisar gir barna moglegheit til å erfare og utvide. Vil eg med denne studien sikte mot å gje kunnskap, som kan bidra til at vi forstår kva det er ved aktivitet ute som gjer at variert leik og kroppslege utfordringar kan skapast. I tilfelle kan studien vere eit bidrag til å konkretisere korleis vi kan arbeide for å skape det WHO (2018) etterlyser: eit samfunn der menneska har gode moglegheiter til kroppsleg aktivitet. Studien vil også gi innsikt i dei eldste barna i barnehagen sine bevegelsesvanar og forståingar av seg sjølve. Dette kan gje bakgrunn for å forstå korleis vi kan legge til rette for ein barnehage- og skulekvardag som høver for både jenter og gutar. Kunnskapen som kjem fram i studien, kan slik truleg bidra til at vi kan legge opp til skulekvardagar for dei yngste barna som dempar kjønnskildnadane. Noko som blir framheva som vesentleg i NOU 2019:3 (2019), der kjønnskildnader i skulen blir sett på som ei samfunnsutfordring.

1.2 Forsking på feltet og problemstilling

Forskingsgjennomgangen² er konsentrert rundt forskning som på ulikt vis har undersøkt samanhengen mellom leikeplassen som omgjevnad og barns bevegelsespraksisar. Sidan det er relativt lite forskning som fokuserer kun på leikeplassen, er det i forskingsgjennomgangen også teke med forskning på uteleik i andre uterom, som til dømes på naturleikeplassar. Elementa som er tekne med frå denne forskinga, er likevel vurdert å vere tett relatert til faktorar som er av tyding for kva bevegelsespraksisar barna kan skape på leikeplassen. Til dømes kva rolle personalet eller andre barn har, eller kva tyding mobilt naturmateriale som pinnar, steinar og liknande har. Forskingsgjennomgangen er vidare retta mot kvalitative undersøkingar, og desse har hovudsakleg nytta intervju eller observasjon som metodiske tilnærmingar. Kvantitative undersøkingar er tekne med når dei set funna i dei kvalitative undersøkingane i perspektiv.

Fordi eg vurderer leikeplassen både som *ein* plass, og som *ein* plass med mange plassar i seg, vil eg innleie forskingsgjennomgangen med Kim Rasmussen (2004) sine to omgrep: *Places for children* og *children's places*, eller omsett til norsk: «Plassar for barn» og «barns plassar». Leikeplassen i barnehagen er ein plass vaksne har bestemt at barna skal vere på, det er ein *plass for barn*. På same måte som romma inne i barnehagen og huset dei bur i med familien er det. Når barna er der lagar dei likevel sine eigne plassar; *barns plassar*. Desse plassane lagar barna på eigahand og for seg sjølve. Dei gir plassen spesiell meining og identitet. Rasmussen (2004) hevdar at vi må følgje barna sine kroppar for å få innsikt i desse plassane. På leikeplassen er det mange plassar som kan kallast *barns plassar*, og i denne forskingsgjennomgangen og i resten av avhandlinga vil noko av det eg skriv fokusere på desse plassane, medan anna vil fokusere på leikeplassen som ein *plass for barn*.

Forskingsgjennomgangen er delt inn etter følgjande overskrifter: Leikeplassen som omgjevnad, materiale, jenter, gitar og det sosiale og personalet si rolle.

1.2.1 Leikeplassen som omgjevnad

Til tross for at det alltid vil vere eit element av sikkerheitstenking knytt til uteleik, både med tanke på regulering av det fysiske rommet og regulering av barnets aktivitet (Frost & Sutterby, 2017), viser forskning at uterommet er vurdert til å vere eit fleksibelt sosialt rom kor barnet har mangfaldige moglegheiter til forhandling, læring og måtar å vere på (Aasen,

² Vedlegg 2 - Søkord brukt i litteratursøk

Grindheim & Waters, 2009; Norbeck, 2013). Studien til Rune Storli og Ellen Beate Sandseter (2017), viser at barna opplever at dei kan bruke kropp og stemme fritt når dei er ute, og forskarane indikerer at dette truleg heng saman med at personalet opnar opp for meir kroppsleg utfordrande aktivitetar på leikeplassen enn dei gjer inne. Hanne Værum Sørensen (2017) finn blant anna at når barna er ute er det færre reglar som regulerer aktiviteten deira enn når dei er inne. I ein intervjustudie av 36 femåringar frå seks barnhagar, finn Kathrine Bjørgen (2012) at barna opplever uteleiken som ein arena der dei kan oppleve mykje fridom og har moglegheit til å bruke heile kroppen. Barna fortel at det er ein stad der dei kan bruke kropp og stemme fritt og at dei likar å leike ute. Merete Lund Fasting (2017) sin studie støttar dette. Ho finn at barna tykkjer det er spesielt spennande med leikeplassar som dei kan bruke på fleksible måtar, og som dei har moglegheit til å omstrukturere.

Forskinga som har sett på skilnader på barns bevegelsesmoglegheiter på tradisjonelle leikeplassar og naturleikeplassar, kjem fram til ulike resultat når det gjeld kvar barna har dei beste bevegelsesmoglegheitene. Olav Bjarne Lysklett, Anne Berg og Børge Moe (2019) finn til dømes at det ikkje er skilnader i den motoriske kompetansen til barn som går i naturbarnehagar og barn som går i tradisjonelle barnehagar. Moglegheiter til å springe ser det tvert om ut til at barn har betre moglegheiter til på den tradisjonelle leikeplassen enn på naturleikeplassen. Tim Waller (2014) argumenterer også for at leikeområde utandørs tilbyr ei rekke sansemoglegheiter og moglegheiter for store bevegelsar. Det kan slik verke som at kva bevegelsesstil og -vanar barnet har hatt moglegheit til å utvikle, har meir å bety for kva leik barna kan delta i enn uteområdet sine fysiske eigenskapar.

At leikeplassen og naturleikeplassen gir likeverdige moglegheiter til bevegelse, blir likevel ikkje støtta av alle studiar. Lliwellyn Wishart og Elizabeth Rouse (2019) finn til dømes at det er ein kvalitativ skilnad på korleis barna kan bevege seg på dei to områda. Barna på naturleikeplassen verkar å kunne aktualisere meir varierte og utfordrande bevegelsar enn barna på den tradisjonelle leikeplassen. Når barna var på leikeplassen, var typen bevegelsar dei kunne aktualisere knytt til faste stader. Som til dømes at dei i sandkassen dreiv med manipulative aktivitetar, og at balanseaktivitetar vart gjennomførde på faste balansestokkar. Dette verka å vere meir fritt på naturleikeplassen. Samstundes peikar Brandy A. Smith (2018) på at dette kanskje heng saman med om uteområda er konstruert på ein multifunksjonell måte, altså at det som finst der kan brukast på mangfaldige måtar. Tradisjonelle leikeplassar som har einsidige bruksegenskapar, verkar til dømes å gjere at barna store delar av tida er lite engasjerte. Dei ser ut til å vandre omkring utan å ha noko retning på leiken eller

sosialiseringa. På desse leikeplassane var det også observert fleire leikar der barna var i konflikt med kvarandre (Smith, 2018).

Naturområde kan sjå ut til å ha i seg nokre av dei multifunksjonane som fremjar frileik, men Smith (2018) hevdar at god planlegging også kan gjere barnehagen meir funksjonell og inspirerande. Det kan også forklare at det er sprik i forskinga knytt til kva moglegheiter til bevegelse, variert leik og sosialt samspel barna har på leikeplassen. Leikeplassen si utforming og kva kulturar som har fått vekse fram der, er slik truleg undervurdert som pedagogisk ressurs, og det finst truleg mange fleire moglegheiter der enn dei som har vorte aktualiserte (Kemple, Oh, Kenney & Smith-Bonahue, 2016; Miranda, Larrea, Muela & Barandiaran, 2017). Helen Olsen og Brandy Smith (2017) peikar i sin studie på at ei prioritering av utetida og uteområdet i den pedagogiske planlegginga kan aktualisere moglegheiter på leikeplassen. Blant anna ved at materialet som finst der blir valt ut med tanke på å fremje variert leik og allsidige bevegelseserfaringar.

Eigenskapar ved uteområdet som fremjar sosialt samspel og variert leik, som til dømes grøne område og at materialet har varierte bruksområde, hevdar Magdalena Czalczyńska-Podolska (2014) gjer at barna kan leike variert og på ein nysgjerrig måte. Ho argumenterer for at dei fysiske omgjevnadane og materialet skal kunne brukast på mangfaldige måtar, og at leikeplassen bør justerast kontinuerleg.

Kor funksjonelt uterommet er, heng likevel ikkje berre saman med korleis det ser ut fysisk eller kva materiale som finst der, det heng også saman med korleis dei ulike sonene på leikeplassen er lagt i forhold til kvarandre. William R. Smith mfl. (2016) finn blant anna at samanhengen mellom leikeplassen sine ulike soner verkar å ha innverknad på om barna sine bevegelsar er fysisk aktive eller ikkje. At barna kan sjå andre barn som er i bevegelse verkar til dømes å vere positivt.

I denne delen har eg teke føre meg leikeplassen som heilskap, i neste del vil eg gå inn på forskning som har sett på materiale og kva det har å bety for barnas bevegelsesmoglegheiter.

1.2.2 Materiale

På leikeplassen er det to typar materiale. Det er materiale som er fast montert, som til dømes husker og klatreveggar, og det er fast naturmateriale, som til dømes trær og røter. I tillegg er det materiale som kan flyttast rundt på, som til dømes sykklar, ballar, spader, pinnar og steinar. Eg brukar omgrepet mobilt materiale eller mobilt naturmateriale når eg omtalar det flyttbare, og fast materiale eller fast naturmateriale når eg omtalar det andre.

Dawn Podulka Coe (2020) gjorde ein studie der ho kopla ulike miljømessige faktorar ved barnehagen med barnas moglegheit til fysisk aktivitet. Ho fann at både bruk av mobilt og fast materiale auka intensiteten på barnas bevegelsar. Suvi Määttä og kollegaer (2019) sin studie av korleis dei fysiske omgjevnadane påverkar jenter og gutar sitt fysiske aktivitetsnivå støttar dette. Dei fann at hoppetau, sand og kuppert terreng inviterte til kroppslege intensive aktivitetar, medan vippehusker og grus var assosiert med rolegare kroppslege aktivitetar. Dette var likt mellom gutar og jenter. Tina Bourke og Rebecca Sargisson (2014) fann også at det var skilnader på kva bevegelsar fast montert materiale og fast naturmateriale fremja. Der det monterte materialet inspirerte til bestemte og gjentakande bevegelsar og leikemoglegheiter, medan naturmateriale, slik som tre, fremja meir varierte bevegelsar og leikemoglegheiter.

Bruk av mobilt materiale er i fleire undersøkingar funne å bidra til at leiken er målorientert og variert, og at sosialt samspel og fantasi blir fremja (Sjå blant anna Flanningan & Dietze, 2017; Houser mfl., 2016). Mobilt materiale verkar å auke barnas moglegheiter til å bruke kroppen fritt (Hagen, 2015; Løndal Norbeck & Thorén, 2015), og til at dei kan fantasere, repetere og eksperimentere (Fasting, 2017; Greve & Løndal, 2012). Ole-Johan Sando (2019) finn likevel at dette ikkje gjeld for alle barn og på alle leikeplassar. Årsaka til dette kan vere mangesidig. Men ein måte å forstå det på, er gjennom Caleigh Flanningan og Beverlie Dietze (2017) og Natalie Robertson, Anne-Marie Morrissey og Deborah Moore (2019) sine studiar. Dei finn at materialet sine eigenskapar heng saman med plassen sine eigenskapar. Plassar med ope design gjorde til dømes at barna vart inspirert av korleis andre barn brukte materialet. Mobilt naturmateriale, som for eksempel pinnar og steinar, såg også ut til å vere positivt (Fjørtoft & Sageie, 2000; Hagen, 2015, Nicaise, Kahan & Sallis, 2011).

Materiale som gjer at barna kan skape fantasiverder ser ut til å vere inspirerande for bevegelse og variert leik, og her ser det ut til at materiale som er nær barna si verkelege verd, som båtar, ballar og sykklar, er viktige (Robertson, Morrissey & Moore, 2019). Natalie Houser og kollegaer (2016) fann i sin studie, at barna trekte mot område der mobilt materiale som fremja fantasi og kreativitet var tilgjengeleg. Rebecca Spencer med fleire (2019) hevdar at materiale med desse eigenskapane gir barna moglegheit å leike og utforske saman med andre barn, og at dette verkar å hjelpe dei til å utvikle resiliens og sjølvregulering. Dette fører over til neste del, som presenterer forskning som har undersøkt kva som kjenneteiknar leikeplassen som sosial arena, og kva bevegelsesmoglegheiter gutar og jenter har når dei er der.

1.2.3 Jenter, gutar og det sosiale

Forskingsgjennomgangen så langt viser at leikeplassen kan innby til meningsfulle og leikande opplevingar, men kor mykje av dette barna erfarer heng truleg saman med om dei blir inkluderte i sosialt samspel med andre barn (Olsen & Smith, 2017). Slik type deltaking fremjar barn si involvering og engasjement (Miranda mfl., 2017). Samstundes verkar det også til å vere motsett, at moglegheita til å bevege seg fritt gjer at leikande sosiale samspel som er fantasifulle blir skapt (Robertson, Morrissey & Moore, 2019).

Kva agentskap og historiar som er «innanfor» i leikeplasskulturen kan såleis gjere at nokre barn passar inn i denne måten å vere agentar og lage historiar på, medan andre barn ikkje gjer det. Barna sine bevegelsar og moglegheiter kan slik ikkje berre knytast til deira biologiske føresetnader, men også til uteleiken som ein sosioemosjonell og kulturell arena som gir barna moglegheiter til initiativ og uavhengigheit (Gallahue, Ozmun & Goodway, 2012, s. 174). Interaksjonar mellom barna i uteleik handlar difor ikkje berre om deltaking, men er også relatert til maktrelasjonar mellom barna (Canning, 2019). Kva leikemateriale som vert brukt og korleis det vert brukt, verkar til dømes å vere bestemt av kva handlingar og handlingsmønster som er vanlege på leikeplassen for dei ulike barna (Løndal m.fl., 2015; Mårtenson, 2004).

Sjølv om noko forsking finn at gutar og jenter verkar å ha likeverdige moglegheiter til å delta i bevegelsesleik (Robertson, Morrissey & Moore, 2019), peikar tendensen i forskinga mot at jenter ikkje har like gode moglegheiter til aktiv leik som gutar (Andersen, 2017; Berglind & Tynelius, 2018; Nilsen, Anderssen, Ylvisaaker, Johannessen & Aadland, 2019). Ein review-artikkel frå 2008, som har undersøkt internasjonal forsking mellom 1987 og 2007, støttar dette, og viser at det er eit gjennomgåande trekk at gutar er meir aktive enn jenter (Hinkley mfl., 2008). Kjønnsskilnadane verkar å vere knytt til kva leik dei vel, kva leikeutstyr og -materiell dei brukar, kva del av leikeplassen dei er på og kor mykje tid dei brukar ute (Erden & Alpaslan, 2017; Miranda, Larrea, Muela & Barandiaran, 2017). Martin Brasholt med fleire (2016) hevdar at dette peikar mot at det er ei kjønnsrolledifferensiering i barns leik som bidreg til å oppretthalde tradisjonelle kjønnsskilnader i samfunnet.

Jenter sine moglegheiter til aktiv leik er, i større grad enn for gutar, funne å vere knytt til kvaliteten på barnehagen. Blant anna verkar den fysiske utforminga og personalets deltaking å vere avgjerande (Olesen, 2014). Dette indikerer at personalets deltaking i barnas leik er viktig for at barnas bevegelsesvanar skal bli utfordra (Bjørngen, 2015; Dønnestad & Strandmyr, 2014; Hagen, 2015; Storli & Hagen, 2010). Samstundes verkar det som personalet har vanemessige måtar å utfordre og inspirere barna på. Det ser til dømes ut som dei

inspirerer til at det mobile materialet kan brukast på einsidige måtar, som at sand, bøtter og spadar kan brukast til å lage «kaker» med (Catucci & Erlin, 2018).

Dei intersubjektive prosessane barna er inkludert i og dei vitalitetskjenslene desse skapar, er også vurdert å vere avgjerande for kva motiverande kulturar for bevegelsesleik som kan bli skapte (Bjørgen & Svendsen, 2015). Til dømes at barna har moglegheiter til å oppleve andre barn som er fysisk aktive, og dette ser også ut til å vere spesielt positivt for jentene si deltaking i bevegelsesleik (Reimers, Schoeppe, Demetriou & Knapp, 2018; Smith mfl., 2016).

Både norske og internasjonale studiar finn at det utfordrande i uteleik oftast er knytt til fart og høgde (Bourke & Sargisson, 2014; Norbeck, 2013; Sandseter, 2009). Så sjølv om barn som trivst og blir involverte i uteleiken har gode moglegheiter til varierte bevegelsar, indikerer den utfordrande leiken si retting mot fart og høgde, at leik på leikeplassen fremjar nokre typar handlingar og historiar meir enn andre. Ei intervjuundersøking av femåringar støttar dette (Bjørgen, 2012). Måten femåringane snakkar om sine kroppslege erfaringar i uteleik, tyder på at uteleiken gir ein bakgrunn for kva bevisstheit barna dannar om eigen kropp og kroppen sine moglegheiter. Jentene verkar til dømes å vere med på færre typar aktivitetar, og at desse føregår på ein mindre del av leikeplassen enn gutane sine (Miranda mfl. 2017). Personalet kan ha innverknad på jenter og gutar sine bevegelsesmoglegheiter og kva som kjenneteiknar leikeplassen som pedagogisk praksis, og i det kommande blir det eit innblikk i kva tidlegare forskning har funne knytt til deira rolle i uteleiken.

1.2.4 Personalet si rolle

Fleire studiar finn at eit aktivt personale som støttar barn til å meistre kroppslege utfordringar, kan bidra til at barna blir introduserte for eit større mangfald av aktivitetar og bli inkluderte i sosiale fellesskap (Bjørgen, 2015; Goble, Martin, Hanish & Fabes, 2012; Kleppe, 2017; Tortella mfl., 2019). Dette høver saman med forskning som har funne at kombinasjonen av strukturert og fri leik gjer at barnas engasjement aukar og at dei får moglegheit til å delta i meir variert leik (Robertson, Yim & Paatsch, 2020). På den andre sida, kan involvering der personalet ikkje er tona inn på barna og til dømes lagar reglar som hindrar aktivitet eller som grip inn i leik på feil måte, gjere at aktiviteten stoppar opp (Løndal & Greve, 2015; Morrissey, Scott & Rahimi, 2017).

Personalet si bevisstheit rundt eiga rolle og uterommet som ein del av den målretta pedagogiske praksisen, verkar å opne opp for at personalet ser området og barna på nye måtar. Studiane til Lindsay Roach og Melainie Keats (2018) og Llewellyn Wishart og

Elizabeth Rouse (2019) indikerer at det i tillegg aukar barnas moglegheiter til å delta i bevegelsesleik. Trond Løge Hagen (2015) og Sørensen (2017) si forskning peikar mot at uterommet og bevisstheita personalet har rundt eiga rolle når dei er der, ikkje er ein del av den målretta pedagogiske praksisen. I deira studiar kjem det fram at personalet vurderer uterommet som eit frirom, og ein stad der barna i størst mogleg grad skal få leike utan deira innblanding. Personalet framhevar eiga rolla som at den skal vere observerande, og dei vurderer leikeplassen som ein stad der barna har likeverdige moglegheiter til bevegelse uavhengig av deira rolle. Eva Årlemalm-Hagsér (2010) sin studie støttar dette, ho finn at personalet ser på leikeplassen som ei kjønnsnøytral sone. Funna blir også støtta av undersøkingar som har intervjuar barna, då barna hevdar at personalet sjeldan leikar med dei ute (Bjørger, 2012; Sandseter & Seland, 2018), men når dei først gjer det tykkjer barna at det er kjekt (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012).

1.2.5 Presentasjon av problemstilling

Forskinga som er presentert, fortel noko om kva bevegelsespraksisar barna kan skape i uteleik, og den indikerer at uteleik ikkje er einstyndande med at barna erfarer variert og utfordrande leik. I lys av at stort sett alle norske barn går i barnehage (SSB, 2018), gjer dette at vi treng kunnskap om kva kontekst barnehagen er for barns skaping av bevegelsesvanar. Kvalitative studiar som gir innsikt i korleis barna er i interaksjon med omgjevnadane ute er i den samanheng vurdert å vere verdifulle (Sando, 2019).

Fordi norske barnhagebarn brukar mykje tid på leikeplassen (Kaarby & Tandberg, 2017, Moser & Martinsen, 2010), peikar den seg i så måte ut som ein stad vi treng meir innsikt i og kunnskap om. Leikeplassen er ein stad barna ferdast stort sett kvar dag, og Kari-Anne Jørgensen (2017) argumenterer for at stadar ute barna er mykje på, får stor tyding for deira agentskap og for kva historiar dei har moglegheit til å lage. Forskingsgjennomgangen viser at er få norske studiar som har undersøkt leikeplassen som ein stad der barna, i bevegelse, skapar vanar og forståingar av seg sjølve som kroppslege individ i verda.

Føremålet med denne studien er difor å få innsikt i kva som kjenneteiknar barns bevegelsespraksisar på leikeplassen, og kva føresetnader for utviding og endring av bevegelsespraksisar som kan bli skapte der. Bevegelsar blir sett som at dei blir skapte i det dynamiske samspelet mellom det vanemessige, det utvidande og det endrande, og at dette samspelet er avgjerande for barnets syn på eigne kroppslege moglegheiter. Problemstillingane som blir undersøkt er:

1. *Kva kjenneteiknar fem år gamle barn sine bevegelsespraksisar på barnehagen sin leikeplass?*
2. *Kva føresetnader for utviding av bevegelsespraksisar kan bli skapte i barna sine leikande møter på leikeplassen?*

Problemstillingane blir studerte gjennom tre forskingsspørsmål, og desse er undersøkte i avhandlinga sine tre artiklar. Forskingsspørsmåla som er undersøkt i artiklane, er som følgjer:

- I. *Kva kjenneteiknar dei potensielle romma som blir skapte i leik mellom fem år gamle jenter og gutar på barnehagens leikeplass, og kva rørslemoglegheiter³ fremjar dei?*
- II. *Kva kjenneteiknar tilsynelatande nye og uventa leikande delte bevegelsar mellom barn og mellom barn og personale på barnehagens leikeplass? (What characterizes apparently new and unexpected playful shared movements between children and between children and staff on the preschool playground?)*
- III. *Korleis blir mobilt materiale brukt i bevegelsesleik på barnehagens leikeplass, og kva moglegheiter til deltaking gir dette fem år gamle barn?*

Omgrepa bevegelse, bevegelsespraksis, leik, bevegelsesleik og leikeplassen er avhandlinga sine omdreiingspunkt. Innfallsvinklane til desse omgrepa kan vere mangesidige, og det vil difor i det følgjande vere ei klargjering av korleis dei er brukt i denne studien. Bevegelse og koplinga mellom bevegelse og plassen vil det også bli gjort grundigare greie for i dei teoretiske perspektiva. Før avklaringa av sentrale omgrep, blir det gitt ei innsikt i avhandlinga si oppbygging.

1.3 Avhandlinga si oppbygging

Som nemt ovanfor kjem det etter introduksjonsdelen ei avklaring av sentrale omgrep, og her er det også ein presentasjon av mi førforståing. Studien sitt teoretiske perspektiv er knytt til den fenomenologisk filosofiske tradisjonen, og då spesielt Maurice Merleau-Ponty sin kroppsfenomenologi (1963, 1968, 2012) og Morris (2004) sine vidareføringar av Merleau-

³ På nynorsk kan både «bevegelse» og «rørsle» brukast, og i den første artikkelen har eg brukt omgrepa om kvarandre. Utetter i prosessen fann eg det mest ryddig å halde meg til eit av dei, og landa på «bevegelse», fordi det også er brukt på bokmål og slik er mest vanleg i ein norsk språkkontext.

Ponty sin filosofi der han utforskar koplingane mellom plass og kropp. I artiklane har desse grunnleggande forståingane av mennesket som ein kropp som høyrer til på ein spesiell stad, vorte kopla med omgrepa det potensielle rommet (Winnicott, 2005) og kritiske no-augeblikk, møteaugeblikk og vitalitetskjensler (Stern, 2007, 2010). Det teoretiske perspektivet blir presentert i kapittel 3. Kapittel 4 gir innsikt i dei metodologiske vala, og dei spesifikke kontekstane studien vart gjennomført i. Deretter blir det presentert samandrag av artiklane. Til slutt blir element frå artiklane sine funn diskutert opp mot teoretiske perspektiv og tidlegare forskning. Her er funna frå dei tre artiklane kopla saman og heva opp for å illustrere nokre overordna mønster som kastar lys over problemstillingane. Diskusjonsdelen blir avslutta med metodologiske samanflettingar og refleksjonar, og avsluttande kommentarar.

2. Avklaringar

Samanhengen mellom leikeplassen sine særtrekk og fem år gamle barn sine moglegheiter til å skape bevegelsespraksisar er det sentrale i studien. Leikeplassen, med sine fysiske og sosiale særtrekk, skapar moglegheiter og set grenser for korleis barna kan bevege seg. Kva eg legg i omgrepa leikeplassen som fysisk rom og materialitet vil difor bli avklart først i dette kapitlet. Etter det kjem eg inn på korleis eg forstår bevegelse og bevegelsespraksis. Alle desse omgrepa vil også bli grundigare utdjupa i kapittel 3, der avhandlinga sine teoretiske perspektiv blir presentert.

På leikeplassen blir barnas bevegelsespraksisar hovudsakleg skapt i leikande situasjonar. Avslutningsvis vil eg difor avklare kva som særmerkjer leik generelt og bevegelsesleik spesielt. I tillegg vil eg gje ei innsikt i den norske barnehagen som kontekst og mine førforståingar om fenomenet som skal undersøkast.

2.1 Leikeplassen som fysisk rom og materialitet

På leikeplassen er det fysiske rommet ramma inn av fysisk materiale som husker, klatrestativ, trær, bøtter, spader og ballar, og desse verkar saman og gir føresetnader for korleis barna kan bevege seg. Karin Høyland og Geir Hansen (2012, s. 32) brukar fem eigenskapsområde for å

skildre det fysiske rommet, og desse høver godt med mi forståing av leikeplassen som fysisk rom. Det første eigenskapsområdet er *dei praktiske og funksjonelle eigenskapane*. Desse fortel noko om i kva grad rommet er eigna for den aktiviteten det er tenkt at barna skal drive med der. Om vi til dømes tenkjer oss at eit av måla personalet har sett for barna sin aktivitet på leikeplassen, er at det skal fremje variert leik for alle barn, så bør leikeplassen sine praktiske og funksjonelle eigenskapar vurderast ut frå det. Det andre eigenskapsområdet er *det sosiale*, og dette fortel noko om kva moglegheiter rommet gir for innspel og å samspele med andre. På leikeplassen kan dette til dømes vere om det er soner der barna kan leike saman i mindre grupper, og kva moglegheiter det enkelte barn har til å definere korleis materiale kan brukast. Eigenskapsområde 3, er kva *kommunikative eigenskapar* rommet har, og er retta mot kva signal rommet gir knytt til kva ein kan drive med der. Om det på leikeplassen til dømes berre er store sykklar som passar til dei eldste barna, vil leikeplassen sine kommunikative eigenskapar gi signal om at det berre er nokre av barna som kan sykle når dei er der. Det fjerde eigenskapsområdet omhandlar rommet sine *sanselege eigenskapar*. Dette er til dømes kva barna ser, høyrer, luktar og kjenner når dei er på leikeplassen. Det femte og siste eigenskapsområdet er *det relasjonelle*, og i kva grad rommet innbyr til at dei som brukar det kan skape relasjonar til det. Som til dømes om det er stader på leikeplassen barna har sterkare tilknytning til enn andre, det kan vere eit tre, bak ein stein eller på toppen av eit klatrestativ. Eg forstår desse fem eigenskapsområda som dynamiske, og at dei heng saman med kvarandre og korleis dei menneska som bevegar seg på leikeplassen gir liv til dei.

Dei fem eigenskapsområda til det fysiske rommet, heng tett saman med korleis eg forstår leikeplassen sin materialitet. Med materialitet, meiner eg alle tinga barna omgir seg med når dei er der, både faste leikeapparat og naturelement som klatrestativ og trær, og laust materiale som ballar, spader, steinar og pinnar. Til liks med Solveig Nordtømme (2015) forstår eg materialet som bærarar av kulturelle verdiar og pågåande diskursar. Eg ser materialet og menneska sine handlingar som tett knytte saman, og at tinga er ein del av det kulturelle, sosiale og relasjonelle samspelet. Det betyr at ein ball kan brukast til å spele fotball med på éin leikeplass, medan den blir brukt til å kaste på taket med på ein anna leikeplass. Barna sin kroppslege intensjonalitet og korleis dei opplever og bevegar seg på leikeplassen, heng såleis saman med dei kulturelle og sosiale verdiane materialet blir tillagt.

2.2 Bevegelse og bevegelsespraksis

Kroppen er gjennom sin intensjonalitet, eller forhold til verda, i ein kontinuerleg skapingsprosess (Engelsrud, 2010, s. 119). Skapingsprosessen gjer at kroppen får latent viten om seg sjølv og sine bevegelsesmåtar. Bevegelsane er kroppens svar på omgjevnadane sine krav og tilstandar, og dei er i stadig endring (Engelsrud, 2010, s. 120). Konteksten vil slik skape utgangspunkt for bevegelse, både gjennom kulturelle forventningar og gjennom utforsking. Med bevegelsar tilpassar mennesket seg kulturelle forventningar og utforskar seg sjølv, omgjevnaden og andre menneske. Bevegelsane er menneska sine meningsfulle møte med verda (Morris, 2004). Mønstera i måtane barna bevegar seg på forstår eg difor som uttrykk for kva dei finn meningsfullt på leikeplassen, og eg kallar det ein bevegelsespraksis.

Ein praksis blir skapt av møte og samvære mellom menneske, der openheit, gjensidigheit, dialog, vennskap og tillit er det sentrale (Gaare, 2002). Ein kan undersøke praksisar med mange ulike innfallsvinklar. Eg undersøker det gjennom bevegelsen. Ein bevegelsespraksis veks fram på bakgrunn av korleis menneska erfarer seg sjølv, andre og omverda i eit gjensidig forhold (Engelsrud, 2005). Det er den vanemessige kunnskapen mennesket har skapt når det har bevega seg på ein spesifikk stad (Merleau-Ponty, 2012, s. 141). Eg utvidar dette gjensidige forholdet til også å omfatte leik.

2.3 Leik og bevegelsesleik

Leik er karakterisert ved at den er føremålslaus og sjølvforgløymande (Sutton-Smith, 1997). Det er morosamt, usikkert, utfordrande, fleksibelt og ikkje-produktivt å leike (Komitèen for barns rettar, 2013), og leik er: «...driven by intrinsic motivation and undertaken for its own sake, rather to a means to an end» (Komitèen for barns rettar, 2013, s. 5). I leik er barna sine kroppar frie og aktive, og ikkje organiserte og strukturerte. Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (2010, s. 134) framhevar leikens dynamikk, og at den veks fram i ein kontinuerleg fram og tilbake-bevegelse.

Barn leikar på ulike måtar. Dei kan til dømes bygge med klossar, og leike det eg kallar konstruksjonsleik. Eller dei kan vere i roller og leike saman med andre barn, som er ein leik eg kallar rolleleik eller fantasileik. Begge desse måtane å leike på, og fleire til, er kjenneteiknande for barnas leikeplassliv. Den type leik eg har gått spesielt inn på i denne

undersøkinga, er bevegelsesleiken, og eg vil difor avklare omgrepet bevegelsesleik nærare. Min måte å forstå bevegelsesleik på er tilnærma lik måten WHO definerer aktiv leik:

«Active play among young children is defined as a form of gross motor or total body movement in which children exert energy in a freely chosen, fun, and unstructured manner» (WHO, 2018, s. 97).

Definisjonen framhevar at aktiv leik er når barna leikar på måtar som gjer at dei brukar heile kroppen med grovmotoriske rørsler, som å springe, klatre, kaste eller sparke. Det som skil den aktive leiken frå annan type leik, er at leikens innhald gjer at barna kan bruke heile kroppen på ein fri måte. Så langt harmonerer den godt med min måte å forstå bevegelsesleik på.

Skilnaden mellom måten eg definerer bevegelsesleik på og aktiv leik slik det er definert av WHO, ligg i uthevinga av energiforbruk og omgrepet aktiv. I denne studien er merksemda lagt på å få innsikt i korleis barna beveger seg når dei er på leikeplassen, og altså ikkje på energinivået og -forbruket. Eg definerer difor bevegelsesleik som «leik som er kjenneteikna av at barnet brukar heile kroppen med store bevegelsar, og at bevegelsane veks fram i eit gjensidig samspel mellom barnet og plassen. Situasjonen bevegelsesleiken førekjem i er ustrukturert og fritt valt av barnet».

At eg brukar *bevegelsesleik* istadenfor *aktiv leik*, heng også saman med at eg vurderer bevegelse som eit omgrep som i sterkare grad enn aktiv framhevar samspelet mellom individet og konteksten. Det andre som kan vere utfordrande med omgrepet aktiv, er at motsatsen er passiv. Om ein vurderer ein type leik som aktiv, må ein annan type leik vere passiv, og eg finn det utfordrande å karakterisere leik som passiv. Så er det sjølvstykke ikkje uproblematisk å bruke omgrepet bevegelsesleik heller, for motsatsen av det må i tilfelle vere at anna type leik er utan bevegelse, noko som sjølvstykke ikkje stemmer. Å bruke bevegelsesleik kjem likevel nærast måten eg forstår leik der barna kan bruke heile kroppen med store bevegelsar.

2.4 Den norske barnehagen

Den norske barnehagetradisjonen høyrer til i den nordiske barnehagetradisjonen, og denne tradisjonen har nokre særtrekk som skil den frå barnehagetradisjonar elles i verda. Blant anna har friluftsliv og uteleik ein sentral plass i den nordiske tradisjonen (Klima- og miljødepartementet, 2016, s. 76), og det å vere utandørs blir her vurdert som eit viktig

element i ein god barndom og i ein god barnehagepedagogikk (Norðdahl & Jóhannsson, 2015). Når barna er utandørs, er det verdsett at dei kan leike fritt og at dei kan disponere tida og bestemme kva aktivitetar dei vil delta i sjølve (Hagen, 2015; Seland, 2012).

Utandørsaktivitetane føregår på mange ulike stader, både innanfor barnehagens område og på turar til naturområde som skog og strand. Likevel er det gjerne på barnehagens uteområde, det som i denne avhandlinga vert kalla for leikeplassen, barna er mest. Leikeplassen er slik vurdert som ein viktig arena for barns utvikling og læring gjennom leik og aktivitetar med andre barn (Sørensen, 2017). Når barna er på leikeplassen, leikar dei ofte i sandkassen, klatrar, huskar eller sykklar (Kallestad & Ødegaard, 2013), og Hagen (2015) sine funn indikerer at blant dei eldste gutane er fotball ein populær aktivitet.

Det er to grupper personale i dei norske barnehagane; barnehagelærarar og pedagogiske medarbeidarar. Dei pedagogiske medarbeidarane utgjer den største gruppa⁴. Ein del av dei pedagogiske medarbeidarane har utdanning som fagarbeidar i barne- og ungdomsarbeidarfaget. Kvinneandelen på alle tilsette er på 89,7 % (SSB, 2018). Eg vil i det følgjande omtale både barnehagelærarane og dei pedagogiske medarbeidarane som personalet i barnehagen.

Innblikket i den norske barnehagetradisjonen viser at stort sett alle norske barn går i barnehage, og at det er eit stort fleirtal av kvinner blant dei som arbeider der. Slik sett føyer eg meg inn i det som er «vanleg». Sjølv har eg tre barn som alle har gått i barnehage, eg er utdanna barnehagelærer, har arbeidd i barnehage og er kvinne. Dette er ein viktig del av bakgrunnen min.

2.5 Førforståing

Hans-Georg Gadamer (2010, s. 302-308) hevdar at all forståing bygger på ei førforståing. Dei vala som blir tekne i ein forskingsprosess, er slik ikkje nøytrale og utan bakgrunn. I forskning, og kanskje spesielt i kvalitative undersøkingar, blir det difor viktig å få innsikt i forskaren si førforståing.

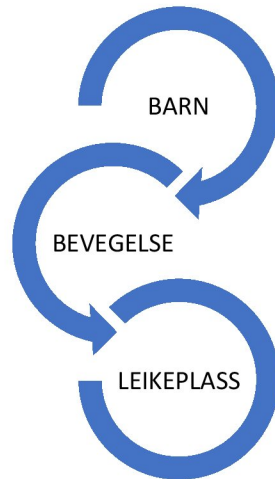
⁴ Frå 01.08.2018 er det vedteke ei pedagognorm som gjer at minst 43 % av dei tilsette skal ha utdanning som barnehagelærer.

Mi førforståing må trekkast heilt tilbake til barndom og oppvekst. Eg vaks opp på ein liten plass, der natur, mange barn og mykje fri leik kjenneteikna kvardagane. Då eg var barn, hadde eg interesse for mange typar idrett. Eg likte spesielt godt ulike ballidrettar. Etter kvart som eg vart eldre, vart organisert ballidrett bytt ut med fjellturar både sommar og vinter. I tillegg brenn eg for kvardagstrimmen, å sykle eller gå i staden for å ta bilen. Bevegelse handlar for meg om å skape kroppslege rytmar og vanar som gjer at vi kan ta vare på både eiga helse og miljøet.

Arbeidslivet mitt starta som barnehagelærer, der engasjementet mitt var spesielt retta mot å gi barn moglegheiter til å vere i bevegelse og å få opplevingar i naturen. I det arbeidet tok eg med mykje av det som hadde vore verdifullt for meg som barn: å ha moglegheita til å leike ute saman med andre barn. Før eg starta stipendiatperioden, arbeida eg som høgskulelektor ved Høgskulen i Sogn og Fjordane (no Høgskulen på Vestlandet). Der har eg undervist i eit breitt og variert sett av tema, frå leiing av og kommunikasjon i personalgrupper, til barns utvikling, leik og læring. Tema knytt til leik og bevegelse har likevel alltid vore meg nærast. I presentasjonen av dei teoretiske perspektiva, vil eg, med ein fenomenologisk innfallsvinkel, klargjere nærare kva eg legg i omgrepet bevegelse.

3. Teoretiske perspektiv

I denne studien blir bevegelsespraksisane som blir skapte i møtet mellom barna og leikeklassen undersøkt. Fokuset i avhandlinga kan illustrerast på følgjande måte:



Illustrasjon 1 - Fokuset i avhandlinga

Med dette som bakgrunn vurderer eg det slik at leikeklassen sine særtrekk og barna sine særtrekk gir føresetnader for kva bevegelsar som kan bli skapte, og at bevegelsane gir erfaringar og forventningar. Denne vekselverknaden vil, frå ulike teoretiske perspektiv, bli sett lys på i denne delen.

Maurice Merleau-Ponty (1943/1963, 1964/1968, 1945/2012) sin fenomenologiske kroppsfilosofi er grunnleggande for korleis eg forstår denne vekselverknaden. Grunnen til det er at han vektlegg det kroppslege og samspelet mellom individet, bevegelsen og plassen. Den canadiske filosofen David Morris kom i 2004 med boka «The Sense of Space». I den tek han utgangspunkt i Merleau-Ponty sin kroppsfenomenologi, men utvidar og vidareutviklar den ved å gå djupare inn i omgjevnaden og kjenslene si tyding. Morris sine teoriar er difor brukt for å utvide og gjere Merleau-Ponty sine teoretiske poeng meir forståelege og nærare det levde barnehagelivet.

I presentasjonen av dei teoretiske perspektiva vil eg først komme inn på korleis eg ser samanhengen mellom det fenomenologiske og det hermeneutiske, deretter på det fenomenologiske feltet, å sjå, dei kroppslege vanane, utvidingar og samanflettingar.

3.1 Det fenomenologiske og det hermeneutiske

Som nemnt innleiingsvis, har studien ei fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Eg vil difor innleie teorikapittelet med å klargjere kva eg legg i omgrepa fenomenologi og hermeneutikk, og gje eit innblikk i korleis dei er brukt i ulike delar av studien.

Først av alt er det vesentleg å avklare at eg ikkje ser fenomenologien og hermeneutikken som einskaplege, men at dei opptrer på ulike nivå; eit vitenskapsteoretisk nivå, eit metodologisk nivå og eit filosofisk nivå. I presentasjonen av dei teoretiske perspektiva, er det fenomenologien som filosofi som ligg som bakteppe. I kapittel 4, som omhandlar dei metodologiske og metodiske vala, vil eg avklare fenomenologien og hermeneutikken sine vitenskapsteoretiske og metodologiske sider. I tillegg vil eg avklare korleis dette har danna grunnlag for studien sine metodiske og metodologiske val.

Fenomenologien vaks fram som ein kritikk av naturvitenskapen, og det som var ein måte å undersøke verda og menneska på som fenomenologane vurderte å vere langt frå det levde livet. Slik Mats Alvesson og Kaj Sköldbberg forstår det, var prosjektet for fenomenologien, og i første omgang den tyske filosofen Edmund Husserl, «å gå til sakene sjølv» og ha nærleik til livsverda (Alvesson & Sköldbberg, 2009, s. 76). Fenomen som menneske kan erfare, oppleve, møte eller leve gjennom vart fokusert. Hermeneutikken framhevar det kontekstuelle og erfaringane (Alvesson & Sköldbberg, 2009, s. 97). Ei fenomenologisk tilnærming kan slik seiast å fange essensen, medan ei hermeneutisk tilnærming vil vere knytt til å fortolke ulike lag av mening og visse kontekstuelle moglegheiter og avgrensingar. Til liks med Alvesson og Sköldbberg forstår eg det slik at fenomenologien går til kjernen, medan hermeneutikken ser lag på lag.

Eg oppfattar likevel ikkje skiljet mellom det fenomenologiske og det hermeneutiske som så absolutt som skildra ovanfor. Merleau-Ponty (1963, 1968, 2012) vektlegg til dømes omgjevnaden, det tidsmessige og det å vere-i-verda som sentralt for å forstå mennesket. Martin Heidegger (1927/2007) må også seiast å vere ein filosof som kan plasserast i skjeringspunktet mellom fenomenologien og hermeneutikken, og som ein inspirasjon for Hans-Georg Gadamer når han utvikla teorien om den hermeneutiske erfaringa (Gadamer, 1960/2010, s. 302-308).

Både Merleau-Ponty og Heidegger framheva slik mennesket sine erfaringar og moglegheiter som kontekststahengige, og Merleau-Ponty skriv blant anna at: «To see is

always to see from somewhere, is it not?» (2012, s. 69). Han kalla dette «somewhere» for det fenomenologiske feltet, og såg det som avgjerande for våre kroppslege moglegheiter.

3.2 Det fenomenologiske feltet

Teorien om det fenomenologiske feltet vaks fram som ein kritikk av konstanthypotesen og den reduktive forståinga av verda som kjenneteikna empirismen og intellektualismen (Merleau-Ponty, 2012, s. 28-34). Mennesket sin bevisstheit forstått ut frå konstanthypotesen, ser bevisstheita som at den er konstant i møte med stimuli. Den bygger slik på ei forståing om at same stimuli vil produsere same persepsjon eller kjensle. Merleau-Ponty skapte med sin fenomenologiske kroppsfilosofi ei motvekt til denne forståinga. Frå Merleau-Ponty sin synsvinkel, er det for det første ein tett samanheng mellom den levde kroppen sine ytre uttrykk og bevisstheita og det subjektive. For det andre er mennesket sin subjektivitet og bevisstheit tett knytt til ytre erfaringar og kroppslege uttrykk (Merleau-Ponty, 2012, s. 33).

På bakgrunn av dette utvikla han omgrepet det fenomenologiske feltet. Og med det skapte han eit alternativ til å forstå den levde kroppen som noko ytre som ikkje har noko indre, og subjektiviteten som at den berre har eit indre og ikkje er knytt til noko ytre. Med teorien om det fenomenologiske feltet rettar han merksemda mot at mennesket med sin persepsjon opnar seg opp mot ting og verda. Frå Merleau-Ponty sin synsvinkel er persepsjonen orientert mot omgjevnaden og det som blir opplevd som «ei sanning» for den som persiperer, der erfaringane blir avgjerande for kva det er meningsfullt for individet å rette persepsjonen sin mot. Individet sin kropp vart slik omskapt til å vere eit konkret menneske sin kropp. Med kroppen uttrykker mennesket noko frå sitt indre (Merleau-Ponty, 2012, s. 54-56).

Frå at kropp vart sett som noko ytre og bevisstheita vår som noko indre, retta Merleau-Ponty merksemda mot samspelet mellom det kroppslege og bevisstheita, der han såg persepsjonen som koplinga mellom dei to: «Sensing is this living communication with the world that makes it present to us as the familiar place of our life» (Merleau-Ponty, 2012, 53). Når vi persiperer, så gjer vi det på ein måte som verkar kjent for oss, og slik at det heng saman med dei erfaringane vi har med oss. Å sanse er sansinga av eit spesifikt felt, og sansinga kjem an på dei menneska og tinga som er ein del av dette feltet. Med utgangspunkt i

dette argumenterer Morris (2004, s. 2) for at det er sansinga si djupn som gjer situasjonen mogleg, og at den opnar opp koplinga mellom sansinga av det romlege og vår eksistens.

Systemet av eller samanhengen mellom «sjølv-andre-verda» som eit analyseobjekt, kallar Merleau-Ponty (2012, s. 61) den nye reduksjonen. Systemet og tankane som er konstituerande for andre menneske, for meg og for verda, vert vurdert som ein påle for individet sin persepsjon. Refleksjon rommar slik ikkje berre det bevisste og reflekterte, men også det ubevisste og det ureflekterte. Når individet reflekterer, har det slik berre delvis utsikt, det ser berre det som, basert på erfaringar, har vorte «naturleg» å sjå. Kva mennesket kan persipere, heng difor saman med kva erfaringar det har hatt på det feltet eller rommet handlinga finn stad (Merleau-Ponty, 2012, s. 61).

Merleau-Ponty (1963, s. 168) brukar eit døme med ein fotballspelar og ei fotballbane for å forklare kva han legg i dette. Fotballbana har sine fysiske særtrekk, dei består til dømes av mål, linjer som er streka opp og gras. Desse fysiske særtrekka gir nokre føresetnader for korleis fotballspelaren kan spele fotball, men i seg sjølv er ikkje det fysiske miljøet noko. Kva det fysiske miljøet er for fotballspelaren, kjem blant anna an på reglane fotballspelet følgjer, erfaringane spelaren har med å spele fotball frå før og kven andre som er med. Det blir gjeve meining av dei som bevegar seg på fotballbana no, og dei som har bevega seg der før. Morris framhevar at denne meininga skapar grenser: «The movement of perception is limited not just by the body, but what happens when we move around a thing in a place» (2004 s. 124). På lik linje med vanane fotballspelaren har med å bruke eigen kropp på fotballbana, set vanane han har med det fysiske miljøet og materialet grenser og gir moglegheiter. Denne forståinga deler Morris med Heidegger (2007, s. 135). Då Heidegger framhevar subjektet som romleg, og ser individa som at dei «veks» saman med dei romma som er ein del av deira kvardagar.

Om fotballbana er ein plass fotballspelaren er på med jamne mellomrom blir det, om eg tek utgangspunkt i slik Morris og Heidegger forstår subjektet og det romlege, som om han eller ho «veks» saman med fotballbana, og bana sine fysiske særtrekk, ting og menneske. Det vil seie at fotballbana har vorte eit av dei fenomenologisk felte dette individet ferdast på, på same måte som kontoret mitt er eit av mine fenomenologiske felt. Eg har vore så mykje på kontoret at eg har nærast har «vokse» saman med det, og det har vorte ein del av meg og måten eg forstår meg sjølv på. Edward S. Casey skriv det på denne måten: «[...] there is no place without self and no self without place [...]» (2001, s. 684). I våre daglegdagse handlingar, kryssar kroppane våre og verda kvarandre, og det oppstår ei spenning (Merleau-Ponty, 1962, 1968, 2012). Morris hevdar at denne spenninga er avgjerande for kva kjensler som blir vekte når vi ferdast i den konkrete omgjevnaden (2004, s. 5).

Donald W. Winnicott (2005, s. 140-148) kallar kryssinga mellom kroppen og verda *det potensielle rommet*. Det potensielle rommet famnar det som skjer i mellomrommet mellom barnet og verda. I det potensielle rommet blir det skapt eit moglegheitsrom, og der brukar barna objekt frå den ytre verda til å vere i kontakt med eller uttrykke noko frå si indre personlege verkelegheit. Barnet si fortid, notid og framtid blir knytt saman. I dette rommet ligg det eit potensiale til kreativitet, leik og autonomi, og det kan bli skapt prosessar der barnet oppdagar og utvidar seg sjølv. Dette krev likevel at barnet kjenner seg trygt og har tillit. I motsett fall kan det vere eit rom der barnet ikkje kan vere kreativt og leike slik det ynskjer. Kva det potensielle rommet fremjar hjå barnet, vil vere avgjerande for kva erfaringar og forventningar som kan bli skapte. Desse erfaringane og forventningane blir vårt *kroppsskjema*.

3.3 Å sjå

Våre kroppsskjema er bygd opp av lag med erfaringar og forventningar, og desse er både avhengige av indre forhold i kroppen og av forholdet mellom kroppen og omgjevnaden (Merleau-Ponty, 2012, s. 101). Erfaringane og forventningane kjem blant anna til uttrykk i måten vi bevegar kroppen vår på. Merleau-Ponty definerer kroppsskjema som at: «I hold my body as an indivisible possession and I know the position of each of my limbs through a *body schema* [*un scema corporel*] that envelopes them all» (2012, s. 101). Gjennom måtane vi bevegar kroppen vår på, inkorporerer vi bevegelsane som blir oss, vår kropp og vår måte å vere på. Dette blir våre vanar, og gjennom dei har vi eit uttal minne knytt til vår kropp. Kroppsskjemaet er våre kroppslege moglegheiter, og desse moglegheitene ber i seg forståinga vi har av kroppen vår i ein omgjevnad (Merleau-Ponty, 2010, s. 247). Kroppen sin posisjon i verda er slik implisert i eit samla kroppsskjema. Det er slik eg forstår og opplever min kropp i verda (Merleau-Ponty, 2012, s. 102). Døme på dette kan vere når barna syklar på leikeplassen. Dei trakk rundt trøene med beina, samstundes veit dei truleg kvar dei andre delane av kroppen er. Måten dei syklar på, kan også vere eit uttrykk for korleis dei forstår leikeplassen og seg sjølv som ein del av den. Kroppsskjemaet er ein måte å uttrykke at min kropp er i verda, og at den er vendt mot dei strukturane som er meiningsfulle for meg der. Det meiningsfulle er avgjerande for korleis kroppen bevegar seg på plassen (Morris, 2004, s. 35).

At bevegelse er så grunnleggande for kroppsskjemaet, gjer at Morris (2004, s. 36-38) brukar omgrepet *bevegelsesskjema* i staden for kroppsskjema. Med det framhevar han at det er i bevegelsen som oppstår i møtet mellom mennesket og verda at skjemaet blir skapt, og ikkje i det enkelte menneske sin kropp. Morris framhevar også det kjenslemessige tydelegare enn Merleau-Ponty (2012). Frå Morris (2004, s. 36-37) synsvinkel er bevegelsesskjemaet ei samling av mange uavhengige persepsjonar, og desse vil til saman skape ulike kjensler. Kjensla av sykkelen er difor ikkje i sykkelen eller i barnet sin kropp, men i bevegelsen som bitt sykkelen og barnet saman. Ulike måtar å sykle på vil skape ulike kjensler. På bakgrunn av barnet sine erfaringar vil synet av sykkelen kunne utløyse kjensler og forventningar hjå barnet, og desse vil vere avgjerande for kva bevegelsar som kan bli skapte. Fordi vi har ulike erfaringar, vil vi bebu plassar ulikt.

Det enkelte mennesket har sin særeigne stil i møtet med tinga, menneska og plassen. Morris brukar omgrepet bevegelsestilar om dette, og desse involverer ein slags resonans i møtet mellom kroppen og verda. Den resonansen som blir skapt i møtet mellom mennesket og tingen, som barnet og sykkelen, vil ikkje vere isolert, men vil henge saman med korleis barnet til dømes går, spring og sparkar fotball. Det blir eit ensemble av stilar som spelar i lag (Morris, 2004, s. 39).

Kroppsskjemaet dannar bakgrunnen for kva bevegelsar som kan bli framkalla og skapte i møtet mellom mennesket og omgjevnaden. Dette blir avgjerande for kva mennesket vender intensjonaliteten sin mot (Merleau-Ponty, 2012, s. 139). Kva barnet vender kroppen sin mot, er eit uttrykk for kva det gjennom sine erfaringar har fått forståing av at det «kan». Merleau-Ponty (2012, p. 137) kallar dette *den intensjonelle bogen*, og i det omgrepet legg han:

«So let us say instead, by borrowing a term from another work, that the life of consciousness – epistemic life, the life of desire, or perceptual life – is underpinned by an “intentional arc” that projects around us our past, our future, our human milieu, our physical situation, our ideological situation, and our moral situation, or rather that ensures that we are situated within all of these relationships. The intentional arc creates the unity of the senses, the unity of the senses with intelligence, and the unity of sensitivity and motricity» (Merleau-Ponty, 2012, s. 137).

Vår intensjonelle boge er eit uttrykk for vår heilskaplege veren i verda. Vi vender kroppen vår mot det erfaringane våre har fortalt oss at er dei «rette» forventningane å ha til oss sjølve i ein gjeven situasjon. Vekselverknaden mellom vanen og forventninga er sentralt, og vil vere utgangspunktet for korleis vi bevegar oss og for korleis vi forstår oss sjølve og verda.

Den intensjonelle bogen viser kva vi har inkorporert som meiningsfullt i vår verd (Merleau-Ponty, 2012, s. 140). Vi bevegar kroppane våre mot ting og menneske som eksisterer for oss. Ting og objekt kan difor vere i bevisstheita vår utan at det er tilgjengeleg for oss fysisk. Fotballen kan vere eit døme på dette. Sjølv om den ikkje er tilgjengleg for barnet når det teiknar inne i barnehagen, kan den finnast i barnet sin bevisstheit. Barnet sin kropp bebur difor ikkje berre plassen, men også tida (Merleau-Ponty, 2012, s. 137). Det som er meiningsfullt, har sett seg i kroppen. Ein fotball kan slik også vere til stades fysisk, men ikkje i bevisstheita til barnet. På ein leikeplass finst det ofte fotballar, men fotballen er likevel ikkje ein del av leikeplassverda for alle barna. Barnet vil i dette tilfellet ikkje vende intensjonaliteten sin mot fotballen. Dette er eit uttrykk for at den bevegelsen vi gjer her og no, har i seg alle tidlegare bevegelsar, sjølv om vi i dei fleste tilfelle ikkje har bevisste erindringar om dette. Merleau-Ponty (2012, s. 141) kallar dette «gaps in memory». Det er til dømes ikkje så lett å hugse detaljert korleis ein bevega seg som barn, men barnekroppen er med oss heile livet. Kroppane våre er av tid og rom, og dette er våre kroppslege vanar.

3.4 Dei kroppslege vanane

I ei klassisk forståing av vanar, blir dei ofte sett som automatiske mekanismar eller refleksar som er knytt til det kroppslege. Merleau-Ponty (2010, s. 139) derimot, ser vanane som at dei blir skapt i vekselverknaden mellom det intellektuelle og det kroppslege. Mennesket sine vanar må difor bli sett som uttrykk for korleis det forstår omgjevnaden: «... it is reasonable to read in children's behaviour their representation of the world» (Merleau-Ponty, 2010, s. 140). Vanane er difor ikkje repetisjonar av inkorporerte bevegelsar og handlingar, men dei er uttrykk for korleis vi forstår ein situasjon og korleis vi svarar på det situasjonen krev (Merleau-Ponty, 2010, s. 49). Frå Merleau-Ponty sin synsvinkel vil dette svaret alltid ha eit personleg preg. Barn sine handlingar utviklar seg difor ikkje kun som eit resultat av fysiokjemiske stimuli, men også som eit resultat av barnet sin kommunikasjon med omgjevnaden.

Vanane er uttrykk for korleis barnet stabiliserer seg i omgjevnaden, og korleis denne stabiliseringa føregår, heng saman med kva moglegheiter barnet opplever at det kan skape i den spesifikke omgjevnaden (Merleau-Ponty, 2010, s. 196). Vanen ervervar slik ikkje eit sett før-bestemde handlingar, men ein moglegheit til å skape ei meiningsfull løysing på ein situasjon. Daniel Stern (2010, s. 3-17) brukar omgrepet vitalitetskjensler for å forklare dette. Han definerer vitalitetskjensler som fysiske dynamiske mønster som heile tida finst inni oss, og argumenterer for at det affektive er grunnleggande for korleis vi leier oss sjølve og kva vi vender merksemda vår mot. Vi reagerer på ein bestemt kjenslemessig måte fordi det gir meining i den konkrete situasjonen. Frå hans synsvinkel blir vitalitetsformene skapt gjennom kroppsleg erfaring, og denne erfaringa gjer at kroppen vår får sin særeigne rytme.

Vanane gjer at vi bebur plassen på ein fleksibel, situasjonsbestemt og regulerbar måte (Merleau-Ponty, 2012, s. 154). Vanen har difor eit transformativt potensiale, og er vår pre-objektivitet eller predisposisjon til å handle og til å lære (Quennersted, Öhman & Öhman, 2011). I vanen ligg våre moglegheiter til kreativitet, og er difor både omarbeidinga og fornyinga av kroppsskjemaet (Merleau-Ponty, 2012, s. 106-112). Samstundes avgrensar også vanen kva vi har moglegheit til å sjå, og på kva måte vi kan bevege oss (Merleau-Ponty, 2012, s. 153).

Gjennom utforsking og realisering av vår intensjonalitet, vekslar vi mellom konkrete bevegelsar og forventninga om kva som skal vere det neste leddet i bevegelsen (Merleau-Ponty, 2012, s. 147-148). Denne forventninga tenker vi som regel ikkje over. Til dømes når vi går, tenker vi ikkje over korleis det neste steget skal vere, det skjer av seg sjølv. Likevel har vi alle vår særeigne måte å gå på. Stern (2010, s. 10) argumenterer for at denne vekslinga mellom erfaringar og forventingar kjem til uttrykk som bevegelse og rytme. Vanen blir slik kroppen sitt anker til verda, og den er den avgrensande faktoren for kva intensjonaliteten vår kan peike mot, og for korleis vi kan bevege oss (Merleau-Ponty 2012. s. 146). Vanen peikar mot det som er viktig for oss, og i vanen ligg det ein søken etter likevekt. På bakgrunn av dette kan vi til dømes anta at barnet sitt blick og kroppslege søken etter tinga på leikeplassen, er ein søken mot å stadfeste seg sjølv og å skape likevekt.

Morris presenterer på bakgrunn av dette eit alternativ til den lineære stadieførståinga av bevegelsesutvikling. Han argumenterer for at utvikling av bevegelse skjer langs eit *bevegelseskontinuum* (2004, s. 94). Bevegelseskontinuumet går frå grunnleggjande bevegelsar via personlege ferdigheiter og stil til idiosynkratiske bevegelsar. Der dei idiosynkratiske bevegelsane er uttrykk for vår eigenart, det særeigne ved korleis vi til dømes går, kastar og klatrar. Kontinuumet er frå Morris synsvinkel dynamisk og temporalt. Det betyr at når det

skjer endringar i ein del av kontinuumet vil det også gje endringar i dei andre delane, og at når vi utviklar bevegelsesferdigheiter går vi fram og tilbake i kontinuumet. Å gå er for eksempel ein av dei grunnleggande bevegelsane, og frå fødselen av øver barnet seg på ulikt vis på denne basisbevegelsen. Alle dei kroppslege øvingane som gjer at barnet lærer å gå, gjer at barnet utviklar sin eigen personlege stil og karakteristiske måte å gå på. Barnet går fort over frå å gå til å kunne springe, og utviklar sin karakteristiske måte å springe på. Når barnet tek til å springe, vil også tinga og menneska som er på dei plassane barnet ferdast på, endre meining. Ein sykkel kan blant anna gå frå å vere noko barnet støttar seg på når det reiser seg opp, til å bli noko barnet dyttar framfor seg når det spring rundt på leikeplassen. Dette gjer at nye delar av sykkelen og plassen blir opplevd som meningsfulle. Barnet kan vende kroppen sin mot fleire sider av leikeplassen. Når barnet har lært seg å springe, vil det sannsynlegvis også endre sin personlege måte å gå på. Dette gjeld også for oss vaksne. Om vi går over frå å vere fotballspelarar til å danse ballett, vil det truleg endre vår måte å gå og føre kroppen vår på. Det betyr at kontinuumet endrar seg heile livet. Til fleire gonger vi bevegar oss frå basisbevegelsar til komplekse bevegelsesferdigheiter, til meir uavhengig blir bevegelsane av det gjevne og det sosiale (Morris, 2004, s. 94). Frå Morris (2004, s. 95 – 96) sin synsvinkel heng uavhengigheit i bevegelsesvanar saman med individualitet i læring, og han hevdar at utviklinga går gjennom tre gjensidig differensierande prinsipp: *kompleksitet, individualitet og uavhengigheit*.

Kompleksitet handlar om at bevegelsar individet har i sitt bevegelseskjema, blir utvikla og framstår på nye måtar. Eit barn som sparkar mykje fotball, vil i sine stadige møte med fotballen utvikle nye måtar å bruke den på. Samanflettinga mellom barnet og ballen er karakterisert av kompleksitet. At barnet brukar fotballen mykje, gjer også at det utviklar sin særeigne måte å bruke den på, måten det brukar fotballen på er karakterisert av *individualitet*. Dei gjentakande møta gjer også at barnet utviklar sin særeigne stil i møtet med fotballen, og dette fremjar *uavhengigheit*. Når barnet brukar fotballen, treng det ikkje imitere andre eller at andre støttar det i bevegelsesprossesane. Barnet skapar nye bevegelses- og handlingsmogleheiter, og er sjølv pådrivaren for at bevegelsane kan utvidast.

Morris (2004, s. 125) skriv at sjølv om vanane kjem til uttrykk som mennesket sin *kroppslege stil*, viser dette vanane sin fleksibilitet og kreativitet. Eit barn som triksar mykje med fotballen i hagen heime, gjer truleg også dette med fotballen på leikeplassen i barnehagen, men når plassen og kanskje også ballen er annleis, må barnet tilpasse måten det brukar den på. Når vi er vaksne, kjenner vi også innimellom på denne fleksibiliteten og kreativiteten i vanane våre. Eit døme på dette kan vere når eg køyrer ein annan bil enn den eg

vanlegvis pleier å køyre. Det er ein del ved den nye bilen som skil den frå den eg vanlegvis pleier å bruke. Den har kanskje automatgir, medan den eg pleier å køyre har manuelt gir. Fordi eg har køyrt bil mange gonger før, tilpassar eg meg desse endringane fort. Eg har utvikla kompleksitet, individualitet og uavhengigheit i møte med bilen, på same måte som barnet har utvikla det i møte med fotballen. Det har vorte skapt ei djupn i korleis ting omsluttar oss (Morris, 2004, s. 125). Merleau-Ponty (2010, s. 139) kallar desse vanane for generelle vanar, og kjenneteiknet ved desse er at dei kan bli overført til andre delar av kroppen, til andre ting eller til andre stader. Til dømes kan vi overføre skrivevanane våre frå den eine handa til den andre. Vår vante måte å bruke kropp, ting og stad på, er så gjennomarbeida at vi utan store utfordringar kan bruke bevegelsane på ein fleksibel og kreativ måte. Vanane våre er slik både grensene og moglegheitene våre for at noko nytt kan framstå som meningsfullt.

3.5 Utvidingar

Slik det er skildra ovanfor, vil endring av vanar henge saman med endringar i kva som blir opplevd som meningsfullt. Morris (2004, s. 98) utvida med sin filosofi Merleau-Ponty sine koplingar mellom vanar, bevegelse og omgjevnad. Til liks med Stern (2007, 2010) framheva også han at når mennesket sine bevegelsesferdigheiter og måtar å bevege seg på i ein spesifikk omgjevnad endrar seg, endrar også kjenslene individet har til plassen seg. Morris konseptualiserer dette som at mennesket skapar barrierebrytande bevegelsar, og assosierer dei med situasjonar der «...the world and others draw us into new engagements that provoke a breakdown of movement, an analysis that reveals a new, vague *sens* and the consequent repetition amounts to a synthesis that sharpens a new *sens*» (Morris, 2004, p. 98). Frå Morris sin synsvinkel utvidar og utviklar mennesket bevegelsesvanane sine fordi det skjer noko som gjer at det blir inspirert til å undersøke nye sider ved seg sjølv og korleis dei heng saman med verda.

Når vanar endrar seg, blir det innleia med det Morris kallar eit «sjokk». Det skjer noko som gjer at mennesket sansar plassen annleis. Endringane startar med ei vag kjensle, som blir til ei sterk kjensle undervegs i den barrierebrytande prosessen (Morris, 2004, p. 99). Stern (2007, s. 169-180; 2010, s. 7-17) kallar det for *eit kritisk nå-augneblikk*, og argumenterer for at det er augneblikk som opnar opp moglegheita for ei reorganisering av det intersubjektive

feltet og ei endring i vitalitetskjenslene. Eit kritisk nå-augneblikk er eit augneblikk i flyten av ordinære kvardagslege hendingar der noko nytt, uventa, problematisk eller ottefullt oppstår. Det er eit augneblikk som skapar ei spenning i oss. Vi opplever noko som vekker *vitalitetskjenslene* våre, og det kan anten vere andre menneske sine handlingar eller endringar i motivasjon, ynskje og begeistring. Vitalitetskjenslene våre kan bli vekka av andre sine bevegelsar eller eigne tankar eller kjensler. Til dømes kan det introdusere noko uventa for barna som kan vekke begeistring, om ein av personalet tek til å springe fort rundt på leikeplassen. Kjenneteikna for desse augneblikka, skriv Stern (2007, s. 138), er at vitalitetsforma blir dynamisk. Vi får ei kjensle av flyt og å vere levande. Stern (2010, s. 137-141) framhevar smitteeffekten mellom kroppar som avgjerande for at dette skal skje.

At vitalitetskjenslene er vekke, treng likevel ikkje tyde at bevegelsesvanane våre blir utvida eller endra. Det kjem blant anna an på om vi kjenner oss trygge og ubekymra, og om denne måten å bevege seg på, passar inn på den aktuelle plassen. Barrierebrytande bevegelsar er kjenneteikna av at den som erfarer dei, er i ei djup og emosjonell stemning (Morris, 2004, s.163). Stern (2007, s. 236) kallar det eit *møteaugneblikk*, og skriv at det er eit augneblikk der det blir skapt ein interaksjon med eit djupt intersubjektiv samspel. Når så skjer, opnar det opp eit potensiale for kreativitet og endring.

Morris argumenterer for at kroppsposituren vår viser om vi opplever eit augneblikk der vi kan vere kreative og oppleve endring, og brukar omgrepa *open og lukka* positur for å forklare dette (2004, s. 161-162). Den opne posituren er å møte verda på ein ubekymra måte, ein opnar seg mot verda og andre menneske, medan den lukka posituren gjer at vi beskyttar oss sjølve mot verda og møter den med bekymring. Om barnet kjenner seg trygt og begeistra, vil det truleg sjå mange fleire sider ved leikeplassen som potensielt meiningsfulle enn om det kjenner seg utrygt. Å vere trygg og begeistra gjev potensiale for ein open positur, medan å vere utrygg gjev potensiale for ein lukka positur (Morris, 2004, s. 162). Når ein er utrygg blir merksemda vendt frå verda og mot eigen kropp.

Stern (2007, s. 155-156) støttar Morris sine argument, og kallar opninga eller lukkinga mot endring og det kreative for ein bevegelsesprosess. Begge framhevar slik det intersubjektive og kjenslemessige som avgjerande for at vi kan vere kreative og utvide måten vi persiperer ein omgjevnad på, og for om vi innlemmar praksisen som ein del av oss. Vi er samanfletta med omgjevnadane på ein litt annan måte enn før desse bevegelsane vart ein del av kroppsskjemaet.

3.6 Samanflettingar

Merleau-Ponty kom i sine siste arbeid, som etter hans død vart gitt ut i boka «The Visible and the Invisible» (1968), med kritikk av sin eigen kroppsfilosofi. Han hevda at den var for mykje retta mot subjektet, og at den ikkje på ein tydeleg nok måte tok inn over seg at mennesket si erkjenning er avhengig av omgjevnadane. Denne utvidinga av eigen filosofi munna ut i omgrepet *kiasme*, eller samanfletting, og han brukar det for å vise at erkjenning blir til i menneskets refleksive forbindelse med verda. Frå at han var mest oppteken av kva som skjer i den einskilde kropp, vart merksemda retta mot samspelet mellom kroppar. Han heva såleis fram refleksjonen mellom kroppane som meir vesentleg for utvikling og utviding av kroppslege vanar enn det som skjer i kvar einskild kropp. Vanar veks fram fordi kroppen vår blir vevd inn i andre kroppar, og fordi den blir vevd inn i plassar og ting (Merleau-Ponty, 1968, s.48-49). Morris (2004, s. 162) koplar dette til korleis vi møter verda, og hevdar at eit menneske som gir seg sjølv eit sjølvpålagt «eg kan» i møte med verda, gjer det på bakgrunn av korleis eigen kropp er reflektert i andre kroppar og i tinga. Det same gjeld for eit menneske som gir seg sjølv eit sjølvpålagt «eg kan ikkje». Merleau-Ponty gir oss med omgrepet samanfletting ei ramme for å forstå at vanar vert skapte i samanvevde relasjonar mellom individ og mellom individa og tinga.

Merleau-Ponty (1968) framhevar at samanflettinga består av både det som er *synleg* og det som er *usynleg*. Det synlege er det vi har erkjent og som finst i bevisstheita vår. Til dømes den måten vi ser ein fotball eller eit anna menneske på. Det usynlege er dei banda mellom menneska, mellom menneska og tinga og mellom menneska og plassen sine ulike fysiske sider som vi ikkje har oppdaga og erkjent. Det er dei sidene ved fotballen og det andre mennesket som vi ikkje har oppdaga endå. Sjølv et og verda er slik separert, og i denne separasjonen eller usynlegheita ligg det moglegheiter og ei perseptuell mening. Det usynlege kan slik skildrast som ein latent tilstand, eller noko uoppdaga (Merleau-Ponty, 1968, s. 227-228).

Merleau-Ponty (1968, s. 247) understrekar at det synlege og det usynlege ikkje er motpolar. Det er det usynlege som vev saman det synlege. Merleau-Ponty (1968, s. 215) formulerer det som at det usynlege er eit indre rammeverk for det synlege. Døme på dette kan vere barnet og den vante måten barnet brukar sykkelen på, det som barnet har gjort synleg i sitt møte med sykkelen. I det vante møtet mellom barnet og sykkelen dukkar det usynlege opp. Det usynlege sine moglegheiter er bygd på dei kroppslege vanane barnet har utvikla

knytt til sykkelen, til å sykle på denne plassen og til dei barna det syklar saman med, det som har vorte synleg for barnet. Vekslinga mellom det synlege og det usynlege, vil slik vere vår perseptuelle meining og eit uttrykk for kva vi finn meiningsfullt på den staden vi bevegar oss. Kva som blir opplevd som meiningsfullt, vil variere frå menneske til menneske. Menneske som har bevega seg saman over tid, vil likevel truleg ha danna nokre felles vanar og slik ha eit felles utgangspunkt for kva av det usynlege som kan gjevast perseptuell meining og bli meiningsfullt og synleg. Vekslerknaden mellom det synlege og det usynlege, vil vere noko som både uttrykkjer det enkelte barn sine særtrekk og leikeplassen sine særtrekk. Morris (2004) og Stern (2007, 2010) utvidar Merleau-Ponty sin teori om det synlege og det usynlege ved å gå djupare inn i plassen, det temporale og det intersubjektive. Med sine teoriar gir dei oss moglegheit til ei djupare forståing av kva mekanismar som oppstår i mellomrommet mellom det synlege og det usynlege og som er vesentlege for skaping og utviding av bevegelsesvanar.

Morris (2004, s. 82) omtalar til dømes dette mellomrommet som *ei kjensle*, og argumenterer for at denne kjensla er avgjerande for korleis mennesket kan bevege seg og utforske omgjevnaden. Øyvind F. Standal (2015) brukar omgrepet *å skrive omgjevnadane* om denne utforskinga, og framhevar at utforskinga er ein søken etter å undersøke det meiningsfulle. I utforskinga blir det introdusert noko nytt, personleg og individuelt. Bevegelsane blir lada med omsorg (Morris, 2004, s. 158), og møteaugneblikk kan skapast (Stern, 2007, s. 236).

Bevegelsar lada med omsorg opnar opp for at bevegelsesmønster kan bli utforska på nytt og på nytt. Det opnar opp for å skape ei djupn i samanflettinga mellom mennesket og omgjevnaden (Morris, 2004). Samuel Todes (2001, s. 66) brukar omgrepet *poise* for å forklare dette. I det legg han at individet bevegar seg på ein måte som får det til å sjå ut som at det er eitt med til dømes ein ting eller ein plass. Bevegelsane følgjer på kvarandre i ein naturleg flyt, og er kjenneteikna av balanse og likevekt. Det kan for eksempel vere eit barn som syklar fort ned ein bakke. Når vi observerer denne handlinga, kan det vere vanskeleg å skilje kva bevegelsar som høyrer til i barnet og kva bevegelsar som høyrer til i sykkelen. Gjennom sine bevegelsar formar barnet omgjevnadane, og i denne prosessen kan det bli skapt nye moglegheiter til bevegelse. I tråd med det Merleau-Ponty (2010, 2012) skriv om dei kropplege vanane, argumenterer Todes (2001, s. 66) for at korleis mennesket kan bevege seg med *poise* er avgrensa av tidlegare erfaringar. Når barnet og sykkelen ser ut som dei flyt saman på veg ned bakken, gjer dei det på bakgrunn av barnet sine sykkel erfaringar. Kva vanar barnet har utvikla i si samanfletting med verda, vil vere avgjerande for i kva praksisar barnet

kan bevege seg med *poise*. Det refleksive og eksperimenterande blir grunnleggande for å fremje den kreative sida av vanane, og for å utvide og forstå dei i nye samanhengar (Standal, 2015).

På same måte som Merleau-Ponty (1968) framhevar menneska sine eksistensielle moglegheiter som avhengig av omgjevnadane, framhevar David R. Cerbone at tinga sine moglegheiter og grenser også kjem an på omgjevnadane. Frå hans synsvinkel eksisterer ting på ei scene og mot ein bakgrunn (Cerbone, 2014, s. 110). Tinga, som spadar, bøtter og ballar, er såleis ikkje noko i seg sjølv, men blir til *seg sjølv* på bakgrunn av korleis dei får oss til å bevege oss og kva dei *peikar mot*. Paul Connerton (1989, s. 72-104) kallar dette tingen sin intensjonalitet, og argumenterer for at denne påverkar kva kroppslege praksisar som kan bli skapt. Dei kroppslege praksisane som blir danna rundt tinga, gjer også at dei tenderer meir mot nokre kroppar enn andre kroppar. Det kjem an på kroppane sine tendensar. Måten ein fotball eller ein sykkel blir brukt, vil truleg gjere at dei tenderer meir mot nokre barn sine kroppar enn andre barn sine. Samanflettinga mellom barna og omgjevnaden, gjer at tinga sitt potensiale til å utvide kroppar og bevegelse, kan bli aktualisert eller stoppa i samspelet mellom kroppane og tinga (Merleau-Ponty, 1968, s. 160-162). Standal (2015, s. 130) utvidar dette argumentet, og hevdar at tinga som finst på ein plass har potensiale i seg til å skape eksklusjon. Han finn støtte hjå Iris Marion Young (1980) knytt til dette argumentet, då funna i hennar studie indikerer at jenter møter omgjevnadane med ei forventning som gjer at dei verken brukar kroppen eller plassen sitt bevegelsespotensiale. Om eg koplår Morris sine omgrep «eg kan» og «eg kan ikkje» til dette, kan plassens eigenskapar, både materielle, fysiske og sosiale, gjere at barna blir samanfletta med omgjevnaden på måtar som gjer at dei er bebudd av ein intensjonalitet som endar i eit sjølv-pålagt «eg kan ikkje». Bevegelsespraksisar må difor bli forstått som sosiale produkt som aktiverer og deaktiverer ulike deltakarar (Standal, 2015, s. 131).

Figuren i starten av dette kapittelet viste det dynamiske samspelet mellom barnet, bevegelsen og leikeplassen. Med inspirasjon frå Merleau-Ponty (1968) og omgrepet samanfletting kan vi forstå dette dynamiske samspelet som ein heilskap. Der samanflettingane mellom barnet og dei andre barna, barnet og personalet, barnet og tinga og barnet og dei ulike fysiske stadene, skapar strukturelle forventningar som blir avgjerande for barnet sine moglegheiter til å bruke sitt bevegelsespotensiale.

4. Metodologi og metode

Innblikket i dei teoretiske perspektiva starta med ei klargjering av samanhengen og samspelet mellom det fenomenologiske og det hermeneutiske. Delen om metodologi og metode vil også starte med eit innblikk i det fenomenologisk-hermeneutiske, men her retta mot det som ei vitenskapsteoretisk forskningstilnærming.

Ontologi og epistemologi er to sentrale omgrep for å forstå ulike vitenskapsteoretisk tilnærmingar. Ifølge Francesco Berto og Matteo Plebani (2015, s. 1) definerte Aristoteles ontologi som studien av eller læra om det værande som det værande. Ontologien er retta mot korleis vi forstår verkelegheita. Det er det filosofiske studiet av kva som mest grunnleggande sett finst.

Edmund Husserl (1859-1938) er rekna som grunnleggaren av fenomenologien, og han utvikla ein måte å forstå verda og det værande på som skilde seg frå den naturvitenskaplege tilnærminga. Han kalla det fenomena sin vitenskapsteori, og i den er det levde liv og det meiningsfulle sentralt (Husserl, 2004, s. 41). Husserl (2004, s. 43) sitt utgangspunkt var å få auge på det som er rett framfor augene våre, altså å skildre det levde liv. Det vesentlege for han var å få auge på den essensielle meininga av det kvardagslege og det vi tek for gitt. Husserl heva slik fram dei levde erfaringane og intensjonaliteten for å forstå menneska si livsverd. Martin Heidegger (2007) vidareutvikla Husserl sin fenomenologi og kalla det å få innsikt i det å-vere-i-verda.

Ved å løfte fram det kroppslege og den stumme erfaringa, utvida Merleau-Ponty, ifølge Jan Bengtsson (2001, s. 63-64), dei fenomenologiske perspektiva. Frå Merleau-Ponty (1963, 1968, 2012) sin synsvinkel utgjer det kroppslege, bevegelsen og konteksten sentrale vilkår for å få innsikt i korleis mennesket forstår seg sjølv og sine eigne moglegheiter i verda. Det kroppslege, bevegelse og konteksten er også vesentleg for korleis eg forstår verkelegheita, det værande, det meiningsfulle og menneskets moglegheiter. Å bruke fenomenologien som vitenskapsteoretisk innfallsvinkel, vurderte eg difor som relevant for denne studien.

Fenomenologien med sitt fokus på det skildrande, har likevel sine grenser i ein forskingsmessig samanheng. Heidegger (2007, s. 56) konseptualiserte det som at den berre skildra det openbare, og formulerte ei utviding av det fenomenologiske slik: «Fordi det alltid bare er væren som utgjør et fenomen i fenomenologisk forstand, men væren i hvert enkelt tilfelle er det værendes væren, må det værende selv i forkant gjøres tilgjengelig på den rette måten, dersom vi skal kunne ta sikte på å frigi væren» (Heidegger, 2007, s. 64). Slik eg tolkar

hans utsegn, fortel ikkje gjengivinga av ei hending så mykje om fenomenet vi vil undersøke. For at hendinga skal fortelje noko og gjere ein forskjell, må den bli fortolka. Han brukar omgrepet «å frigi væren», og at forskaren med det opnar opp og gjer særskilt noko av det openbare i kvardagslege hendingar. Kva av det openbare som blir frigitt, hevdar Heidegger kjem an på den som ser, og med det inspirerte han Hans-Georg Gadamer (2010, s. 302-308) til å utvikle teorien om den hermeneutiske erfaringa og den hermeneutiske sirkel. I den hermeneutiske sirkel, er samspelet mellom individet si førforståing og korleis dette påverkar fortolkinga det sentrale. Til liks med Heidegger, framhevar slik Gadamer at kva erfaringar vi har med fenomenet frå før, vil vere avgjerande for korleis vi fortolkar det.

Samspelet mellom Husserl si fenomenologiske vektlegging av å gå til saka sjølv og det å skildre det kvardagsleg levde livet, og Heidegger og Gadamer si vektlegging av å gjere det openbare i det kvardagslege til gjenstand for refleksjon og utforsking, er sentralt for korleis eg forstår den fenomenologiske hermeneutikken. I kapittel 4.2 Forskingstilnærming og design vil eg komme nærare inn på korleis dette har inspirert den epistemologiske tilnærminga.

Vekselverknaden mellom skildringa av barna sitt kvardagsleg levde liv på leikeplassen og fortolkinga av det, har også vore sentralt for korleis datamaterialet har vorte henta inn. Med bakgrunn i Heidegger og Gadamer sin fenomenologiske hermeneutikk, har eg forstått dette som ein tosidig prosess, der eg studerte barnas bevegelsespraksisar på leikeplassen og samstundes levde mitt liv som forskar der. Sidan vekslinga mellom førforståing og fortolking/forståing er sentralt i den hermeneutiske sirkelen, vurderte eg det slik at refleksiviteten min knytt til eiga førforståing og korleis den påverka vala mine og endra seg undervegs, var avgjerande for kva av det openbare eg synleggjorde. Dette kapittelet er difor retta mot å skildre desse refleksjonsprosessane, både knytt til fenomenet som er undersøkt og meg sjølv som forskar, slik Alvesson og Sköldbberg (2009, s. 269) beskriver det. Kapittelet startar med presentasjon av forskningstilnærming og design, fortset med innsikt i pilotundersøkinga, utvalet og dei metodiske tilnærmingane, før det blir avslutta med transkripsjon, analyse, truverde og etikk.

4.1 Forskingstilnærming og design⁵

Fenomenet som blir skildra og utforska i denne studien, er barns bevegelsespraksisar på barnehagens leikeplass. Med bakgrunn i Husserl (2004) og Merleau-Ponty (1963, 1968, 2012) sin fenomenologi og Heidegger (2007) og Gadamer (2010) sin fenomenologiske hermeneutikk, har det difor epistemologisk vore sentralt å få innsikt i og forstå bevegelsespraksisane ved å undersøke barna sine levde liv på leikeplassen og kva dei finn meiningsfullt der. Metodane som vart nytta, måtte bidra til at eg kunne få innsikt i dette. Det gjorde at eg, for å få ei heilskapleg innsikt i bevegelsespraksisane, måtte vere tilstades på leikeplassen. I tillegg gjorde vektlegginga av barnas bevegelsar i den kvardagslege leikeplasskonteksten, at eg måtte kunne henta fram att bevegelsane etter datainnsamlinga. Med det kunne eg gjere det eg opplevde, om til tekst og gjere det til gjenstand for fortolking og forståing. På bakgrunn av dette vart videoobservasjonar og feltnotat vurdert som relevante metodiske inngangar. Ved å observere fekk eg moglegheita til å vere til stades saman med barna, eg fekk moglegheita til å få innblikk i deira livsverd, slik Gunvor Løkken (2012) skildrar det.

I den samanheng kan det vere interessant å løfte fram Merleau-Ponty (2012, s. 69) sitt argument, om at vi alltid ser frå ein spesifikk ståstad, og at det vi vender blikket og kroppen vår mot, fortel noko om kva vi finn meiningsfullt. På bakgrunn av det vurderte eg at observasjon og feltnotat kunne gi innsikt i kva praksisar fem år gamle barn i bevegelse på leikeplassen interesserte seg for og engasjerte seg i, og at dette kunne gje meg innsikt i kva dei fann meiningsfullt der. Samstundes vil observasjon og feltnotat kunne gje innsikt i kva eg som forskar i bevegelse på leikeplassen har moglegheit til «å sjå». Eg vurderte at koplinga observasjon – feltnotat gjorde at eg gjennom heile forskingsprosessen ville ha moglegheita til å vurdere korleis mi førforståing påverka mine tolkingar og forståingar.

I design av studien og val av metodiske inngangar, fann eg også inspirasjon i Gunnvor Løkken (2010, s. 10) sine argument om at det å vere i den aktuelle konteksten og vere tett på fenomenet ein skal undersøke, er avgjerande for å forstå barnas kroppslege uttrykk og bevegelse. Observasjonar gjorde at eg kunne vere til stades med min kropp, og få med meg bevegelsane, lydane og luktene medan dei hende. Dette gjorde at eg fekk moglegheit til å sjå

⁵ Vedlegg 3 – plan for datainnsamling

bevegelsane som ein del av eit større heile. Løkken (2012) hevdar at dette er ein styrke for å få innsikt i det kroppslege og meiningsfulle.

Samstundes kan truleg også denne måten å designe studien på ha med seg nokre utfordringar. Med utgangspunkt i Merleau-Ponty (2012) sitt omgrep *samanfletting*, vurderer eg det slik at det å vere tilstades i konteksten du skal forske på, gjer at du som forskar blir tett vevd saman med det du skal undersøke. Utfordringa med det kan vere at det blir vanskeleg å sortere ut kva inntrykk og kjensler som ligg hjå deg sjølv, og kva som ligg hjå informantane. Det er difor ei forskingstilnærming som krev høg grad av refleksjon hjå forskaren, både rundt kva observasjonane peikar mot og rundt si eiga forskarrolle (Alvesson & Sköldberg, 2009, s. 79). Eg opplevde at feltnotat hjalp meg til å halde på refleksiviteten, i tillegg vurderte eg det som vesentleg å vere transparent om alle prosessar, frå design av studien til skriving av artiklane og kappeteksten, for å klargjere og grunnje kva retningar studien har teke.

Å filme observasjonane, slik at ein kan framkalle situasjonane att på ulike stadium av prosessen, kan også bidra til å halde refleksiviteten rundt koplinga mellom førforståing og fortolking/forståing oppe også i analysen av datamaterialet (Walsh mfl., 2007). Feltnotata vart nytta til å komplettere dette biletet, og til å notere korleis møta med leikeplassen påverka meg, min kropp og mi forskarrolle. Eit døme på dette er at eg i feltnotata noterte og reflekterte over kva barn eg hadde vore i kontakt med i løpet av dagen, kva som kunne vere årsaka til at eg hadde vore i kontakt med akkurat desse barna og kva det gjorde med mi forskarrolle og kontakten eg hadde med dei andre barna. Å filme og skrive feltnotat gjorde slik at heilskapen i situasjonen i stor grad kunne bli ivareteken gjennom heile forskingsprosessen. Utfordringane med videoobservasjonar er at dei fangar mykje, og det gjer at dei er arbeidssame å transkribere og analysere. Det vart difor gjennomført ei pilotundersøking for å spisse fokus, prøve ut metodar og prøve meg sjølv som forskar.

4.2 Pilotundersøking

Pilotundersøkinga vart gjennomført i ein annan barnehage enn utvalsbarnehagane, og den varde i fem samanhengande dagar. Tidsmessig låg den om lag åtte månader før feltarbeidet starta. Ved å delta i ein lik kontekst som undersøkinga skulle føregå i, var føremålet med piloten å gjere erfaringar og refleksjonar som kunne utvikle studien sitt design og innhald (Sampson, 2004). Feltarbeidet vart difor prøvd ut slik det var planlagt gjennomført i

utvalsbarnehagane, alt frå å hente samtykke frå foreldre og personale, til å transkribere og analysere delar av materialet.

Observasjon, feltnotat og intervju av personalet var planlagt å vere metodane i studien, og desse vart prøvd ut i pilotundersøkinga. Knytt til observasjon, vart det prøvd ut kva som skulle observerast, mi observatørrolle og kva kamera som var best eigna. I tråd med Katrine Fangen (2010, s. 54-57) sine erfaringar, viste pilotundersøkinga at for å få nok djupn og rikdom i materialet, burde observasjonane rettast mot nokre av barna. Undervegs og etter piloten, brukte eg difor tid på å reflektere over kva kriteriar som burde ligge til grunn for kva barn som skulle observerast. Sidan barns bevegelsespraksisar skulle undersøkast, vurderte eg at femåringane ville gje best innsikt. Dei har gått lengst i barnehagen og har truleg mange bevegelseserfaringar frå leikeplassen. Samstundes gjorde det valet at det var andre innfallsvinklar til barns bevegelsespraksisar på leikeplassen eg ikkje fekk innsikt i, som til dømes kva som var skilnadane mellom tre-, fire- og femåringane sine bevegelsespraksisar, og korleis personalet sine bevegelsespraksisar var knytt til barn på ulike alder.

I tillegg til kva observasjonane burde rettast mot, prøvde eg ut ulike måtar å vere observatør på. Frå å vere det Fangen (2010, s. 75-77) kallar fullt deltakande, til å feste kamera på barna og ha ei tilbaketrekt rolle der eg ikkje var nær barnet som hadde kamera på seg. Erfaringane var at når eg var fullt deltakande, så vart barna veldig opptekne av meg og kameraet. Eg vurderte det difor slik at det å vere fullt deltakande når eg skulle videoobservere, gjorde at barna sine bevegelsespraksisar vart såpass endra at eg ikkje ville få fram deira «vanlege» måtar å bevege seg på. Det eg fekk observere, var deira bevegelsespraksisar når eit nytt menneske og eit kamera kom til leikeplassen. Å vere lenger i feltet, ville truleg dempa denne effekten. I utgangspunktet trudde eg at det å feste kamera på barna og sjølv ha ei tilbaketrekt rolle, ville gi eit bilete av barnas bevegelsespraksisar som var nært slik dei bevega seg når eg ikkje var der. Reint bortsett frå i starten då dei som hadde kameraet på seg, sprang rundt i full fart, var erfaringa at dei fort gløymde at dei hadde det på seg og starta med «vanleg» lek. Utfordringa kom når eg skulle analysere materialet. Ved at kameraet var festa på brystet til barna, fekk eg med meg kvar dei fysisk bevega seg, men eg fekk ikkje med meg bevegelsane eller ansiktsuttrykka deira. Fordi det var så mykje bevegelse i filmen, vart den også vanskeleg å analysere, og sjølv om det fanga veldig godt opp stemma til den som hadde kameraet på seg, fanga kameraet dårleg opp stemma til dei andre. På bakgrunn av erfaringane hamna eg difor på det Fangen (2010, s. 74-75) kallar *ikkje-deltakande observatør*, der eg førde kameraet og bevega meg etter barna, men ikkje involverte meg i dei sosiale samhandlingane. Med denne måten å observere på, fungerte

GoPro-kamera⁶ best av dei kameratypene eg prøvde. GoPro er lite i størrelse, samstundes som kvaliteten på filmene er gode. Med deksel tolerer det regn og snø, noko som var avgjerande sidan filminga skulle gå føre seg ute. I tillegg kan det festast til teleskopstang. Det gjer det lett og fleksibelt å føre.

At GoPro er lite av størrelse og har ein liten LCD-skjerm, var truleg også medverkande til at det fanga forholdsvis lite merksemd. Ein annan medverkande årsak, kan vere at barna i utvalsbarnehagane fekk bruke nokre dagar på å bli kjent med kameraet før observasjonen starta. Dette skjedde både ved at eg filma, og ved at dei fekk ta på og undersøke kameraet. Samstundes er det viktig å vere klar over at det å bruke kamera når ein observerer, truleg er ein av dei måtene å observere på som gir størst endringar i dei observerte menneska sine kvardagsliv (Fangen, 2010, s. 183-184).

Feltnotat var planlagt brukt til å komplettere og utvide observasjonane. I piloten prøvde eg ut mange ulike tilnærmingar til å skrive ut feltnotat, frå å skrive ned observasjonar, til å fokusere på forskarrolla og kontekstuelle forhold. Eg erfarte i denne utprøvningsprosessen, at det å skrive observasjonar som feltnotatar ikkje på ein utfyllande nok måte fekk med seg bevegelsen, og slik ikkje dekkja det undersøkinga søkte å få innsikt i. Feltnotata vart difor retta mot forskarrolla, refleksjonar over observasjonane og kontekstuelle forhold som vær, barnehagens dagsrytme og kor mange barn og personale som var til stades. Om eg måtte avslutte videoobservasjonane, til dømes fordi foreldre kom for å hente barn, vart observasjonen avslutta som skriven tekst i feltnotata.

Intervju av personalet vart vurdert som ein tenleg metode for å få innsikt i kontekstuelle forhold ved leikeplassen. Ulike måtar å intervjuje på vart prøvd ut. Med inspirasjon frå Kvale og Brinkmann (2015), intervjuja eg individuelt med utgangspunkt i ein intervjuguide, individuelt med utgangspunkt i klipp eller stillbilete frå observasjonar og i gruppe med utgangspunkt i intervjuguide. Erfaringane viste at gruppeintervju fekk fram supplerande syn, og difor var best eigna til å få eit heilskapleg bilete av konteksten. Etter analysar og spissing av studien, vart desse likevel vurdert til å gje innsikt i sider ved leikeplassen som er på sida av studien sitt fokus. Dei er difor ikkje brukt aktivt i analysane, men som kontekstuell informasjon. I ettertid har eg reflektert over om eg i staden for å intervjuje personalet, kunne involvert dei i analyseprosessen og at dette ville gitt utvidande perspektiv på korleis datamaterialet kunne forståast. Då ville eg truleg fått ei djupare innsikt i

⁶ Vedlegg 4 - Teknisk materiale som er nytta i studien.

korleis dei vurderer sine eigne bevegelsespraksisar på leikeplassen, og kanskje også korleis det at eg var tilstades og hadde kamera påverka deira måtar å delta i barnas bevegelsespraksisar på.

I tillegg til å prøve ut metodiske tilnærmingar og verktøy, vart pilotundersøkinga brukt til å få innsikt i kor lenge eg burde vere i felten. Erfaringa var at fem dagar var høveleg med tanke på mengd observasjonsmateriale, men at barn og personale burde få tid til å bli kjent med meg og kameraet før observasjonane starta. Feltarbeidet vart difor innleia med ei veke der målsetjinga var at vi skulle bli kjent med kvarandre, både gjennom at eg berre var tilstades og at eg hadde møte med personalet og barna. Denne veka vart også brukt til å tilpasse videoobservasjonar og feltnotat. Blant anna viste det seg å vere meir forstyrrande lydar frå trafikk i ein av desse barnehagane. Kameraet vart difor utstyrt med ekstern mikrofon.

4.3 Utval

Å få innsikt i korleis verda blir erfart av menneske, er ein prosess som krev djupn og kjennskap til menneska som handlar der. Det gjer at forskaren må vere lokalisert i den verda fenomenet det skal forskast på finst (Bengtson, 2001, s. 25-27). Eg vurderte at det å avgrense utvalet til to barnehagar gav meg moglegheit til djupn og kjennskap til menneska. Samstundes ville eg ved å ha feltarbeid i to barnehagar, kunne få eit meir variert materiale. I den samanheng er det viktig å understreke at det som kjem fram etter datainnsamling i to barnehagar, ikkje kan bli framstilt som ei sanning. Men det kan gi oss innsikter vi kan stille spørsmål ved og som kan gi grunnlag for kommande studiar.

I kvalitativ feltforskning, er det vanleg å ha selektive utval. Det betyr at før undersøkinga tek til, undersøker forskaren ulike miljø feltarbeidet kan føregå på (Fangen, 2010, s. 52). Fordi eg vurderte det å få djup og rik innsikt i barns bevegelsar på leikeplassen som vesentleg, måtte eg føreta ei selektiv utveljing av kva miljø som ville gje meg det. Eg valde difor dei to barnehagane på bakgrunn av at dei er det som kan karakteriserast som «vanlege» norske barnehagar. Det betyr at dei ikkje hadde særskild profil, som for eksempel natur- eller idrettsbarnehage. Eg vurderte det slik at innsikt i deira kvardagar kan gje kunnskap som kan fremje problemstillingar og refleksjonar som kan komme fleire barnehagar til gode. Frå ein etisk synsvinkel vurdert eg det likevel som vesentleg at barnehagane var interesserte i uteaktivitetar. Slik kunne barnehagane få heve fram det dei følte seg spesielt

kompetente på, samstundes som det truleg gjorde det lettare for meg å få tilgang til dei. Fangen (2010, s. 66) brukar portvakt om personar som forskaren kjem i kontakt med som gjer at han eller ho får innpass i miljøet. Eg vil argumentere for at det går an å utvide dette omgrepet, og at å vere nysgjerrig på det barnehagen fokuserer spesielt på også kan fungere som ein portopnar. Truleg vil ein med det også signalisere ei følsamheit for feltet og informantane. Eg vurderer slik ikkje følsamheit som noko som først startar når du møter feltet og startar observasjonane, slik Fangen hevdar (Fangen, 2010, s. 91), men også som vesentleg i tilnærminga til forskingsfeltet og utvalet. Det gjer også at det er viktig å understreke at sjølv om element ved studien kan hevast opp og gje meir generelle refleksjonar, må kunnskapen som kjem fram i denne studien knytast til dei individa og kontekstane den er utført i.

Tillit er ei forlenging og ei utviding av å møte forskingsfeltet på ein følsam måte. Løkken (2012, s. 122) understrekar i den samanheng at det i observasjonsstudiar er viktig at forskaren brukar tid på å bli kjent med og få tillit i felten. På bakgrunn av dette valde eg barnehagar der eg hadde maksimum ein time reisetid kvar veg. I tillegg til at dette gav meg moglegheit til å besøke dei før feltarbeidet starta, gav det meg også moglegheit til å utvide feltarbeidet om det var behov for det. Sidan feltarbeid skulle gjennomførast i to barnehagar, vart det vurdert som interessant at dei representere to ulike kommunar og at alderssamansetjinga i barnegruppene var ulik.

4.3.1 Barnehagane

Dei to barnehagane vert i det følgjande kalla barnehage 1 og barnehage 2. Barnehage 1 har to avdelingar, ligg nær fjorden og har både strand og skog rett i nærleiken. Undersøkinga vart gjort på ein av avdelingane. Kommunen barnehagen ligg i, har omlag 2000 innbyggjarar. Barnehage 2 ligg i ein kommune med omlag 8000 innbyggjarar. Barnehagen ligg i eit byggefelt, men det er kort veg til skog. Det er fire avdelingar i barnehagen, to storbarnsavdelingar og to småbarnsavdelingar. Undersøkinga er gjort på ei av storbarnsavdelingane.

Oversikt over avdelingar i barnehagane, tal barn og alder på barna som gjekk på avdelingane som var med i undersøkinga og korleis samtykke vart henta inn er presentert i tabell 1.

	Barnehage 1	Barnehage 2
Tal avdelingar totalt i barnehage	2	4
Barna sin alder på avdelinga som var med i utvalet.	1-6 år	3-6 år
Tal barn på avdelinga	19	20
Personalet	1 Barnehagelærer 1 Spesialpedagog 1 Fagarbeidar 2 Assistentar 2 Vikarar 2 Studentar nokre dagar i vårobservasjonen.	1 Barnehagelærer 1 Spesialpedagog 2 Assistentar 2 Vikarar 1 Student i vårobservasjonen
Informasjon om studien ⁷	Skriftleg: <ul style="list-style-type: none"> - Foreldra til barna på avdelinga - Foreldra til barna på den andre avdelinga - Personalet på avdelinga Munnleg: <ul style="list-style-type: none"> - Personalet i barnehagen - Barna på avdelinga 	Skriftleg: <ul style="list-style-type: none"> - Foreldra til barna på avdelinga - Foreldra til barna på dei andre avdelingane - Personalet på avdelinga Munnleg: <ul style="list-style-type: none"> - Personalet i barnehagen - Barna på avdelinga
Samtykke	Skriftleg samtykke vart henta inn frå: <ul style="list-style-type: none"> - Foreldra til alle barna over tre år på avdelinga - Foreldra til dei barna under tre år og dei barna på den andre avdelinga som leika mykje med femåringane - Fast personale - Vikarar - Personale på den andre avdelinga som er inkludert i observasjonane - Studentane Munnleg samtykke vart henta inn frå femåringane.	Skriftleg samtykke vart henta inn frå: <ul style="list-style-type: none"> - Foreldra til alle barna på avdelinga - Foreldra til femåringane på dei andre avdelingane - Fast personale - Vikarar - Studenten Munnleg samtykke vart henta inn frå femåringane.

Tabell 1 - Oversikt over barnehagane

I begge barnehagane var det ein del sjukdom blant personalet og det var difor inne to vikarar på kvar stad. Ein av vikarane og ein frå den andre avdelinga som er inkludert i observasjonane var menn, elles var alle dei andre tilsette og studentane kvinner.

⁷ Vedlegg 5-7 - Informasjon- og samtykkeskriv

Leikeklassen i barnehage 1⁸ låg eit stykke frå inngangsdøra. Barna gjekk ut av barnehagebygninga på oppsida, medan leikeklassen var på nedsida. Med utgangsdøra på oppsida av barnehagen, måtte dei gå langs asfaltvegen til dei kom til nedsida av barnehagen og den plassen der klatretårnet med sklie var. Klatretårnet med sklie kallar eg «det store leikeapparatet» i artiklane og kapp sin diskusjonsdel. Leikeklassen bestod av ei stor gummiert flate, noko grasunderlag og ein bakke med gras. Det var ei blanding av fabrikkert leikeplassutstyr og tre, busker og liknande. Dei to avdelingane delte leikeklassen, og små og store barn var på dei same delane. Det var omlag 40 barn der samstundes. Barna måtte gå litt før dei kom til leikeklassen..

Leikeklassen i barnehage 2⁹ var rett utanfor inngangsdøra, og den gjekk rundt barnehagen. Dei to storbarnsavdelingane delte denne leikeklassen, småbarnsavdelingane hadde sin eigen leikeklass. Det var omlag 40 barn der samstundes. På denne leikeklassen var det også ei blanding av fabrikkert utstyr og naturmateriale, og mellom gummiert underlag og naturunderlag som gras og sand. Rundt omkring på leikeklassen gjekk det asfaltvegar.

4.3.2 Fokusbarna

På bakgrunn av erfaringane frå pilotundersøkinga, opplevde eg det som utfordrande å skulle fokusere like mykje på alle barna i barnegruppa. Eg valde difor ut det Fangen (2010, s. 55) kallar ei gruppe i gruppa, og retta observasjonane mot nokre utvalte fokusbarn. Fokusbarna vart plukka ut på bakgrunn av observasjonar i bli kjent-veka, og etter samtalar med barnehagelærarane. Kriteria for kven som vart fokusbarn, var knytt til at dei skulle ha eit godt potensiale i seg til det Fangen (2010, s. 55) kallar å gi eit godt eksempel på det studien undersøker. Knytt til denne studien, vurderte eg det som vesentleg at utvalet i skulle ha eit potensiale i seg til å kunne gje ei mangfaldig innsikt i kva bevegelsespraksisar femåringane kan skape når dei er på leikeklassen. Eg fann det difor relevant at dei skulle representere begge kjønna, at dei hadde ulike aktivitetspreferansar og at dei representerte ulike sosiale fellesskap når dei var på leikeklassen. På bakgrunn av dette vart åtte femåringar, to gutar og to jenter i kvar barnehage, studien sitt strategiske utval. Eg vurderte det som eit handterleg tal samstundes som det ga moglegheit til både variasjon og djupn. Totalt var det åtte fem år gamle barn på avdelinga i barnehage 1 og fem på avdelinga i barnehage 2. Dei femåringane

⁸ Vedlegg 8 viser planteikning med teiknforklaring av barnehage 1 sitt uteområde

⁹ Vedlegg 9 viser planteikning med teiknforklaring av barnehage 2 sitt uteområde

som ikkje er fokusbarn, leika mykje med fokusbarna, og er difor hyppig representert i det empiriske materialet.

Når eg observerte, følgde eg eitt barn om gangen, men sidan femåringane leika mykje saman, var likevel fleire av dei som oftast representerte i observasjonane. Femåringane fekk informasjon om at eg kom til å rette observasjonane mot dei, men ikkje at eg spesifikt fokuserte filminga på nokre. Erfaringa er at barna uansett merka det, og innimellom kommenterte dei det også. Dette gjer at eg vurderer det slik at eg burde informert om dette på førehand, og forklart dei grunnen til at eg kom til å gjere det på denne måten. Ved at eg ikkje gjorde det, låg det eit potensiale for at dette var noko dei undra seg over og at dei ikkje forstod kvifor nokre vart meir filma enn andre. Openheit rundt slike val ser eg som ein del av forskaren sin etiske praksis. Alle delar av den etiske praksisen er likevel vanskeleg å sjå i forskingsprosessen, og difor er refleksjonar undervegs og i etterkant avgjerande for utviklinga av den kvalitative forskinga sin kvalitet.

Sjølv om det er mange fordeler med å fokusere observasjonane på nokre av barna og at det truleg også er avgjerande for kvaliteten på kvalitative studiar, har det i seg nokre potensielle feller. Heidegger (2007, s. 65) skriv at kva av det openbare i kvardagslege situasjonar forskaren kan setje lys på, kjem an på korleis han eller ho forstår verden. Det betyr at det at eg vart betre kjent med nokre av barna, kan ha gjort at det i analyseprosessen låg eit potensiale for at eg kunne gje situasjonane innhald som ikkje nødvendigvis ein annan forskar som ikkje hadde så djup kjenneskap til barna ville lese ut av den same situasjonen. Om ein ikkje er seg bevisst dette, kan det vere ei potensiell utfordring i analyse og framskriving av empirisk data. At utveljinga delvis baserte seg på samtalar med barnehagelærarane, kan også gjere at dei ubevisst framsnakka barn dei opplevde som ressurssterke og som kunne gi eit fordelaktig bilete av barnehagen. Slik kan det at eg brukte desse måtane å velje fokusbarn på, ha gjort at eg gikk glipp av bevegelsespraksisar eg absolutt burde hatt innsikt i.

Felles for fokusbarna er at dei er etnisk norske, og årsaka til det er at ingen av femåringane i dei to barnehagane hadde annan etnisk bakgrunn. I barnehage 1 er det Sarah, Aurora, Joachim og Howard, og i barnehage 2 er det Jack, Georg, Isa og Kate¹⁰. Bortsett frå Joachim, har alle gått i desse barnehagane frå dei var små. Joachim har berre gått i barnehage 1 i nokre dagar før den første observasjonsperioden, men har gått i ein annan barnehage tidlegare. I presentasjonen er det lagt vekt på kven dei leika med, kva leikeapparat og -materiell dei

¹⁰ Alle namna er fiktive.

brukte ofte og kva leiketema dei ofte leika ut frå. Det er viktig å understreke at dette er det inntrykket eg fekk etter feltarbeidet og samtale med barnehagelærar.

Presentasjonen startar med barna i barnehage 1, og Sarah er først ut.

Sarah

Sarah leikar ofte saman med veslebroren sin. Han er tre år yngre enn ho og går på same avdeling. Leiken startar ofte med at han grin, anten fordi han har kranvla med andre barn eller at han har slått seg. Ho prøver å muntre han opp ved å herje med han, for eksempel ved å humpe han på huska, sykle med han bakpå sykkelen eller å vippe han ut av trillebåra. Sarah sykklar også ein del med Isak som er fire år. Dei leikar ulike leikar som «trafikklys» eller «tom for bensin». Sarah prøver innimellom å bli med på Howard sin leik, men det er ikkje alltid ho lukkast med dette. Ho går nokre gonger rundt for seg sjølv, og då klatrar ho ofte opp i ei stor rot.

Aurora

Aurora leikar mykje med Birgitte som er fem år, og to yngre jenter. Dei leikar for det meste rolleleik der temaet er henta frå filmene om «Karsten og Petra». Filmene handlar om Karsten og Petra som er fire-fem år gamle, dei går i same barnehage og er bestevenner. Aurora er i rolla som Petra, Birgitte og dei yngre jentene tek rollene som Karsten, Karsten si storesøster og foreldra til Karsten og Petra. Leiken kan gå føre seg på mange ulike stader, for eksempel i den store huska, i den vesle huska, i grasbakken og i leikeskuret. Aurora syng mykje når ho er i rolla som Petra. Innimellom spelar ho fotball eller driv med herje- eller jageleik saman med Howard, Isak og eventuelt andre barn.

Joachim

Joachim snakkar om og spelar mykje fotball. Han er som oftast keeper, og engasjerer ein eller fleire i personalet til å prøve å score på han. I starten ser dei andre barna for det meste på fotballsparkinga, men etterkvart blir dei med. Dei er då keeperar saman med Joachim. Joachim blir også med på Howard og Isak sine leikar, som for eksempel å sykle, leike brannmenn i det store leikeapparatet og å rydde plassen til prinsessa kjem. Joachim tek ofte kontakt med meg, anten for å prate eller fordi han vil at eg skal vere med på fotballspelinga.

Howard

Howard er den av fokusbarna som klatrar mest, han klatrar for eksempel opp i det store leikeapparatet, i tre og til toppen av huskestativet. Isak er ofte med på klatringa, og dei kan leike at greinene i trea er kontora deira eller at dei er brannkonstablar og det store leikeapparatet er brannstasjonen. Howard tek ofte kontakt med meg og med personalet, anten fordi han lurar på noko eller fordi han vil ha oss med på aktiviteten sin. Han driv også med sykling, rydding av plassen om våren og herjeleik. Etter kvart blir han med på Joachim sin fotballeik, anten som klatrande dommar eller keeper. Howard uttrykker innimellom at han ikkje driv med jente- eller småbarnsgreier.

Presentasjonen går no over til barna i barnehage 2, og Isa er først ut.

Isa

Isa leikar mest rolleleik med to yngre jenter, der temaet er familie eller restaurant/butikk/kafé. I mange av rolleleikane er ho storesøster. Isa er også i rolla som storesøster når ho sparkar fotball. Då er ho storesøster som skal på fotballtrening. Innimellom leikar ho saman med dei fem år gamle gutane. Nokre gonger er ho med på deira leikar, som å springe om kapp med Georg, John og Jack, men oftast er dei med på hennar leik, som for eksempel at dei er legar som skal undersøke beinet hennar, eller at dei er dyr som er med på familieleiken. Isa har to storesøstrer, og ho snakkar mykje om dei. Ho fortel blant anna at dei sparkar fotball og at ei av dei har brote beinet.

Kate

Kate er med på mange ulike typar leikar, for eksempel restaurantleik med Isa, sykling med yngre barn bakpå, herjeleik på haugen med John, Jack og mange andre gutar og å koste sand i små haugar med ein liten målepensel. Ho er slik med på leikar som er veldig forskjellige når det gjeld innhald og aktivitetsnivå. Kate er også ofte saman med ei av personalet, Lucy. Lucy sit ofte på ein kasse i sandkassen. Kate kan då sitje på fanget hennar, eller tett ved sidan av ho. Dei to pratar mykje saman. Kate tøysar innimellom med meg, det verkar som ho vil at eg skal springe etter ho.

John

John driv mykje med fotball, springing og herjeleik. Nokre gonger leikar han med den yngre søstera si. Då leikar dei oftast rolleleik som at dei jobbar på kafé. John leikar med Jack på fem år, og innimellom leikar dei med Georg. Dei kan leike boksetrening, at dei er tigrar som slåss

eller herjeleik på ein av dei små haugane. John leikar ofte for seg sjølv. Anten ved at han triksar med fotballen, hoppar på ulike måtar frå huska eller at han prøver å springe så fort han kan rundt barnehagen. Aktivitetane til John engasjerer dei andre barna. For eksempel når han spring fort rundt barnehagen blir mange andre barn, både frå John si avdeling og den andre avdelinga, med.

Georg

Georg leikar ofte at han er storebror som spelar data. Då snur han trillebåra, slik at den står med handtaka i bakken, og brukar den til stol. Denne rolla kan han ha i ulike leikar, som i «nisseleiken» og i «vaktleiken». Georg leikar med mange forskjellige, både Isa, Jack, John og yngre gutar. I leikar med høg intensitet, er det ein tendens til at han enten tek rollar som gjer at han kan vere roleg eller at han er litt på sida av leiken. Eit døme er når han skal springe om kapp med John og nokre andre gutar, då står han att på startstreken når dei andre spring. Georg har eldre søsken, både brør og søstrer.

4.4 Observasjon

At observasjonane vart filma, gjorde at konteksten og heilskapen kunne bli ivareteken lengre i forskingsprosessen. Filmen gav meg moglegheit til å framkalle det som hadde skjedd på nytt. Men filmen kan aldri erstatte verkelegheita. Den fangar ikkje inn det som skjedde utanfor kameraet sitt fokus, kva som hadde skjedd rett før, luktene og så vidare. Det å oppleve situasjonane i etterkant får dermed ikkje kompleksiteten i situasjonen med seg, men framkallar situasjonen på eit kvasi-fenomenalt nivå (Fink-Jensen, 2003, s. 263). Film mogleggjer likevel til ein viss grad at konteksten kan bli levandegjort gjentekne gonger, og kan slik gjere det mogleg å generere eit rikt datamateriale frå eit lite utval (Walsh m.fl., 2007, s. 45).

Med utgangspunkt i Gadamer (2010, s. 302-314) sin hermeneutiske sirkel, forstår eg mi førforståing som avgjerande for kva val som vart tekne i datainnsamlinga. Elizabeth Graue og Daniel J. Walsh (1998, s. 91) beskriv det som at datamaterialet blir generert i forskaren sitt møte med forskingsfeltet. Om andre hadde observert bevegelsespraksisar på dei same leikeplassane ville difor truleg datamaterialet sett annleis ut. I tråd med det Løkken (2012, s. 9) framhevar, var eg når eg observerte til stades i leikeplassverda som eit kroppssubjekt. På

same måte som barna lærer leikeplassen å kjenne gjennom sine kroppar, lærde eg som forskar barna og leikeplassen å kjenne gjennom min kropp. Det som vart synleg for meg er produsert. Det var nokre sider som vart gjenstand for min refleksjon. Merleau-Ponty (1968, s. 38) kallar det *hyper-refleksjon*. Refleksjonen gjer at noko vert synleg, men det fører også til at noko anna vert usynleg. Det å observere handlar difor om vekselverknaden mellom det synlege og det usynlege. Gjennom observasjon gjorde eg noko av det usynlege synleg.

Forskarrolla mi var deltakande og subjektiv, men fordi eg ville ha innsikt i mange sider ved barna sitt leikeplassliv, også når dei utfordra leikeplassen sine normer og reglar, var det samstundes viktig å ha ei rolle som skilde meg frå personalet. Willian Corsaro (2003, s. 8) kallar dette for å vere ein annleis vaksen. Eg var der barna var og var interessert i deira aktivitetar, men eg sette ikkje grenser for barna og snakka verken med dei eller personalet om ikkje dei snakka med meg først. Observatørrolla er det Løkken (2012, s. 121) karakteriserer som passiv og Fangen (2010, s. 77) som ikkje-deltakande.

Likevel erfarte eg utetter i prosessen, til liks med Løkken (2012), at uansett kor passiv eg prøvde å vere, så vart eg ein del av konteksten og barna sine samanflettingar med leikeplassen. Fangen (2010, s. 72-73) kallar det problematikken forskarar som brukar observasjon som metode, kan oppleve i spekteret mellom det å vere på innsida, vere fullt deltakande observatør, og det å vere på utsida, ikkje-deltakande observatør. Fangen argumenterer for at ein i forskingsprosessen ofte vekslar mellom ulike observatørtilnærmingar, og at dette i mange tilfeller er nødvendig for at forskaren skal få passe tettheit til feltet og informantane. Om eg utetter i feltarbeidet ikkje hadde vorte tettare knyta saman med dei menneska eg møtte i feltet, ville det truleg vore eit hinder for at eg kunne få den innsikta i feltet som var nødvendig. At eg vart meir samanfletta med feltet og menneska som levde sine liv der, var truleg eit uttrykk for at dei hadde fått tillit til meg og ynskte å innvie meg i leikeplassliva sine. Samstundes opplevde eg også at nokre av barna vart veldig opptekne av meg og kameraet mitt, og at det påverka den avstanden eg opplevde som nødvendig for å vere følsam nok for feltet og barna sine bevegelsar. I dei tilfella måtte eg trekke meg noko tilbake, og vere ein ikkje-observerande deltakar. For å få tilbake følsomheita mi for feltet, måtte eg få avstand.

Inspirert av Løkken (2012, s. 76), var det vesentleg for meg at det vart skapt tillit mellom meg og barna/personalet. Eg var difor til stades i begge barnehagane ei veke før observasjonane starta. I tillegg var eg i barnehagane heile dagar, og ikkje berre når eg observerte. Eit par månadar før observasjonsperioden starta, hadde eg møte med styrarane og personalet i dei to barnehagane. I og med at videoobservasjon av barna var den sentrale

metoden i studien, ser eg i ettertid at eg det kunne ha vore ein fordel om eg hadde besøkt barnehagane med jamne mellomrom frå eg hadde hatt møte med styrarane og personalet og fram til feltarbeidet starta. I desse besøka burde eg også introdusert kameraet slik at både eg og kameraet nærast var ein del av barna sine leikeplassliv før feltarbeidet starta.

Pilotundersøkinga viste at for å få nok djupn og rikdom i materialet, burde eg bestemme meg for kor mykje og korleis eg skulle filme før feltarbeidet starta. I bli-kjent-veka prøvde eg difor ut ulike tilnærmingar, frå at eg fokuserte observasjonane på eitt av fokusbarna over lang tid, til at eg filma kvart fokusbarn i sekvensar på tre til fem minutt. Utprøvinga viste at med korte filmsekvensar, mista eg heilskapen i barnet sin bevegelsespraksis. Eitt eller to av fokusbarna vart difor observerte kvar dag, og filminga skjedde i 20 minuttars sekvensar. Dette heng saman med to faktorar. Den eine er at kapasiteten på minnekorta var 20 minutt. Den andre er at eg etter pilotundersøkinga transkriberte og analyserte nokon av observasjonane, og erfaringa var at det var arbeidsamt og tidkrevjande. Sekvensar på 20 minuttar vart difor vurdert til å gje nok materiale, samstundes som det gav innsikt i heilskapen i barnas bevegelsespraksisar.

På bakgrunn av pilotundersøkinga vurderte eg også to timar videoobservasjonar kvar dag til å gje nok materiale til å få innsikt i forskingsspørsmålet, samstundes som eg vurderte det som handterbart for meg å transkribere og analysere. Det totale omfanget av videoobservasjonar er omlag 40 timar med film, og desse er nokolunde likt delt mellom barnehagane og mellom fokusbarna. Erfaringa er at 40 timar film er eit veldig omfattande materiale, ikkje minst med tanke på at det var djupna i bevegelsane og samspele eg ville få tak i. Eit så stort materiale gjorde at eg brukte lang tid på å få samanheng i dei overordna mønstera før eg kunne gå i djupna. Spesielt når det i tillegg til observasjonane vart skrive feltnotat som også skulle analyserast.

4.5 Feltnotat

Feltnotat vart skrivne for å halde oversikt over den innsikta eg fekk undervegs, for å skilje mønster under arbeidet og for å kunne reflektere over forskingsaktivitetane i seg sjølve. I tillegg var det vesentleg at feltnotata skulle gje det Walsh og kollegaer (2007) kallar kontekstuell informasjon. Eg noterte vêr, temperatur, kor mange barn og personale som var til stades, barnehagens dagsplan og eventuelt anna som var vesentleg for å forstå konteksten. Det

vart også notert refleksjonar rundt forskarrolla, og tankar og kjensler som dukka opp under observasjonane, slik Løkken anbefaler (2012, s. 77). Blant anna skreiv eg ned korleis eg opplevde samspelet med barna, og reflekterte over korleis det at eg vart betre kjent med dei påverka mi observatørrolle og kva eg la merke til. Om videoobservasjonane vart avbrotne, for eksempel ved at barna vart henta eller at batteriet eller minnekortet tok slutt, vart observasjonen avslutta som skrivne feltnotat.

Eg var i barnehagane heile dagen, og noterte både den planlagde dagsplanen og dagsplanen slik den vart gjennomført. Nokre gonger harmonerte det som skjedde med planen, andre gonger ikkje. Dette var vesentleg informasjon å få med om eg skulle forstå heilskapen, og gjorde også at eg vart kjent med barna på ein annan måte enn om eg berre hadde vore der i utetida. Eit eksempel på dette er Isa. Om eg ikkje hadde vore til stades heile dagen, ville eg ikkje ha visst at ho hadde to eldre søstrer. Dette fortalte ho inne, og gjorde at eg forstod hennar stadige rolle som storesøster i uteleiken på ein annan måte. Eg ville truleg heller ikkje ha hugsa dette til analyseprosessen, om det ikkje var med i feltnotata.

På slutten av dagen noterte eg generelle refleksjonar rundt dagens hendingar og observasjonar. Etter kvar observasjonsdag vart feltnotata skrivne om til word-filer, og kontinuerleg lagt inn i databehandlingsprogrammet NVivo.

4.6 Transkripsjon og analyse

Til transkribering, koding og delvis til analyse av materialet har NVivo versjon 11 (Bazely & Jackson, 2013) vorte brukt. For å få heilskapen i temaa og sjå dei ulike elementa, kodingane og analysane i samanheng, var det likevel nødvendig å bruke penn og papir i tillegg. Meir detaljar rundt dette blir presentert i denne delen.

Feltnotata vart lagt inn i NVivo. Dette for å ha alt materiale samla, og for å ha moglegheita til å kode element frå feltnotata saman med element frå videoobservasjonane. Som tidlegare nemnt, vurderte eg etter pilotundersøkinga to timar videomateriale frå kvar dag som tenleg for studien og overkomeleg å transkribere. Planen var difor å transkribere alle videoobservasjonane, både det som vart sagt verbalt og det som vart formidla med kroppen. Etter å ha sett gjennom alt datamaterialet og starta å transkribere noko av det, måtte eg erkjenne at å transkribere førti timar videomateriale på denne måten ville ta veldig lang tid. I tillegg vart eg i tvil om det var nødvendig for å få fram barna sine bevegelsespraksisar.

Strategien vart difor lagt om. Eg såg gjennom videoobservasjonane og las feltnotata gjentekne gonger. I denne prosessen søkte eg etter og noterte inngangar som kunne gje innblikk i kva som var karakteristisk for femåringane sine bevegelsespraksisar. Transkripsjon og ein begynnande analyse føregjekk såleis parallelt. Dei tre inngangane som vart til dei tre artiklane, avgjorde slik kva del av materialet som vart transkribert og transkripsjonen føregjekk i fleire omgangar. Totalt vart omlag 25 timar av videoobservasjonane transkriberte, og fortettingane i transkripsjonane var ulike. Alle vart transkriberte med penn og lagt inn i eit skjema på papir, medan nokre også vart transkriberte i NVivo. I NVivo transkriberte eg ordrett det som vart sagt og skildra detaljert måtane barna bevega seg på (Bilete 1). I det som vart transkriberte for hand, vart samanhengen mellom tema, plassen, materialet, rolla barnet tok og bevegelsane skrivne fram (Bilete 2).

Bilete 1 – Transkripsjon i NVivo

The screenshot displays the NVivo transcription interface. On the left is a video player showing a scene with a person in a pink coat. The bottom section contains a transcript list with columns for Start Time, End Time, and Transcript. The transcript text is highlighted in yellow. On the right side, there is a waveform visualization and a 'Spaater' label.

Start Time	End Time	Transcript
00:00:47.9	00:00:51.9	Isa gjer dei store spadane klare og seier: 'Jeg må gå bort og hente noe.'
00:00:52.4	00:00:56.4	Isa sit på ein kasse i sandbassenget og skriv på et ark. I den andre händen har ho to store spadler.
00:03:55.0	00:03:55.1	Leok tek med seg spadane slik at han sit på sidan av Isa han startar å make sand opp borti si. Isa sit på kassen og Georg går rundt omkring og ropar: 'Ni er det iskrem, ni er det iskrem.'
00:03:56.2	00:03:56.3	Leok kjem inn frå den eine sida, bak Isa. Han har med seg ei borte og tek ein av dei store spadane som ligg bak kassen. Isa sit på
00:02:24.6	00:02:24.7	Isa roper seg opp, men set seg ned att. Georg kjem bort til ho med dumpere. Han går ho dumpere og det hause hjulet. Ho sår på det, og seier: 'ett traktorhjul.' Ho kastar 'bandabli' frå seg. Georg kjem tilbake med ei anna ljuv. Isa sit forrest på kassen. Isa flytter seg litt på kassen slik at den eine spadane det ned. Ho får hjulet ljuv. Georg og ser på det. Ho undersøker det medan Georg står og ser på
00:02:24.6	00:02:24.7	Isa sit på kassen og nynnar. John kjem forbi med ein 'is'. Isa sit på kassen, ho ser på Georg som er ved kassen med trollekar. Han tek opp ein 'bandebli'. Ho seier: 'få gi'.
00:02:03.2	00:02:03.2	Ho plasserer krykkene på venstre sida.
00:01:11.9	00:01:11.9	Ho roper seg opp og linker bortover på 'krykkene' sine. Ho bøyer seg ned og publar opp blyanten som ho kastar. Nlr ho går bortover syng ho: 'Fytti grisen nå komnervi på Isen', 'Fytti grisen nå komnervi på Isen'.
00:00:42.8	00:00:47.9	Isa set seg opp og syng: 'Fytti grisen nå liver jeg deg i Isen'
00:00:38.3	00:00:38.3	Det to barna går vekk, John som er den eine av dei to barna synger når han går forbi: 'Fytti grisen nå vil jeg vone isen. Ell bøyer seg ned for å skrive vidare på arket. Ho har forrest på kassen. Isa set seg litt på
00:00:32.5	00:00:38.3	Isa legg spadane samla på kassen og brukar blyanten for å skrive på kassen.
00:00:32.4	00:00:32.5	Ho set seg opp og ser på to andre barn som legar 'iskrem' på ein annan kasse.
00:00:51.9	00:01:01.3	Ho roper seg opp og linker bortover på 'krykkene' sine. Ho bøyer seg ned og publar opp blyanten som ho kastar. Nlr ho går bortover syng ho: 'Fytti grisen nå komnervi på Isen', 'Fytti grisen nå komnervi på Isen'.
00:01:01.3	00:01:05.0	Ho hinkar tilbake og møter Georg på vegen. Han syng: 'Fytti grisen nå vil jeg vone isen', og så tek han opp hande st og lutar som han kastar noko på ho.
00:01:05.0	00:01:11.8	Han går forbi og ho går bort til kassen og set seg ned att
00:01:24.2	00:01:36.6	Ho tek den eine krykka opp og tek hendene inn i opninga og svarer den frå side til side. Ho mister den ned. Ho bøyer seg litt og litt ned og lutar som ho klype fir'nt i den. Georg kjem til. Han tek opp spadane til ho, ho tek imot det og legg det på kassen. Georg går vekk
00:01:36.6	00:01:49.0	Isa legg spadane samla på kassen og brukar blyanten for å skrive på kassen.
00:01:49.0	00:01:53.8	Ho reiser seg opp. Ser på ei jente som kjem til den andre kassen, men bøyer seg ned at og forrest å skrive på kassen.
00:02:03.2	00:02:03.2	Georg kjem igjen, han roper: 'Heiii'. Han kjem nærme inn til Isa og syng med lag og spor med lag og litt snit stemme: 'ke e dattar'. Han viser ho eit ljuv til ein lekeli. Ei nynnar. Georg går vekk att.
00:02:55.3	00:03:10.0	Georg går vekk. Nlr han går vekk ropar han: 'Ni er det iskrem, Ni er det iskrem'. Isa sit forrest på kassen og undersøker hjulet. Georg går opp trappa på lekapparatet og ropar: 'Ni er det iskrem. Ni er det iskrem'. Isa sit på kassen og undersøker hjulet.
00:03:10.0	00:03:10.0	Georg står i trappa og ropar: 'ni er det iskrem, ni er det iskrem'. Isa sit på kassen og undersøker hjulet og ser på Georg. Georg set seg på lekverket på trappa og forrest å seie: 'ni er det iskrem, ni er det iskrem'. John kjem rundt hjerna og blir med Georg å rope: 'Ni er det iskrem, ni er det iskrem...'. Isa sit på kassen med hjulet i hendene og ser på det.
00:03:10.0	00:03:18.8	John går inn i det vesle huset i sandbassenget som høyer til å lekapparatet. Georg skil med og går ned til han. Medan dei gjer dette ropar dei gjentekne ganger: 'Ni er det iskrem'. Isa sit på kassen og driv på med hjulet som ho har i hendene
00:03:55.0	00:04:11.3	Georg går bort til Isa og ho snur seg mot han og seier: 'iskrem'. Georg går forbi og ho seier: 'Jeg vil få meg iskrem'. Georg går bort til kassen der det står mange 'iskrem'. Han pekar på flere forskjellige, men ho seier nei til dei han frøskar.
00:04:11.3	00:04:44.5	Isa bøyer seg ned og driv på med ei eller anna i sanden. Georg kjem bort til ho og bøyer seg ned. Han seier: 'A dar e danna'. Georg og Isa drag i kvar sin ende av ei lita 'isskje'. Georg seier: 'Eg skal laga iskrem, eg skal laga is, eg skal laga is. Til slutt slapper Isa taket og Georg seier: 'Eg skal laga is...'. Isa seier: 'Ja, men den kan jo handle at...'. Georg lutar på skuldrene og startar å bruk 'iskreia'.
00:04:44.5	00:04:44.5	Isa sit på kassen og ser seg rundt. Det kjem ei yngre jente og tek tåk i 'iskreia' som Georg brukar. Ho får den og går vidare. Georg tek tåk i ein stor spade. Han hakkar med den i sanden. Isa snur seg og tek tåk i spaden som ligg bak på kassen som ho sit på. Ho løftar den opp og seier: 'Hvor er den andre krykka min?' Du tok den seie ho til Georg. Han går ho spadane som han hakka med. Jack snur seg og ser på, men seier ingenting. Isa tek opp spaden og ligg den på kassen bak ryggen sin. Ho hald på spadane med begge armene. Ho tenkar på spadane med blyanten før ho tek spadane framfor seg. Georg og JACK sit på kvar si side av ho og driv med sanden. Det kjem ein annan gutt til og han snakkar om at han er robot. Isa tek spadane i haget og set det mot kvarandre. Ho seier: 'Jeg er...'. Gaten kjem bort til ho, Isa seier: 'Da var ikke...'

GEOLG

BEVEGELSE	PLASSEM	KROPPEN	MATERIALE	LEKESAPPARAT	TEMA	ROLL
HOPP		<ul style="list-style-type: none"> • BØYER SEG NED, STREKKE DEN UT, OG HOPPAR 				
LAGE FAST		<ul style="list-style-type: none"> • BØYER I KNEA, FOR SÅ Å STREKKE KROPPEN UT. 		<ul style="list-style-type: none"> • TILPASSARE HUSKA TIL STOR FAST - ELI SIT PÅ HUSKA 		
DUMPING		<ul style="list-style-type: none"> • BØYER SEG RASKE MED OG OPP 		<ul style="list-style-type: none"> • HUSKA BLIR TILPASSA TIL HVERLEVE MED ELI. 	ISKRIBBAR	ARBEIDER I ISKREMBARN
GRAVE OG KASTING	<ul style="list-style-type: none"> • PLASSEM UNDER DET STORE LEIKAPP. BLIR ETN ISKRIBBAR 	<ul style="list-style-type: none"> • GED SAND OPP BAKKA, BØYER SEG NED, KASTAR DEN. 	<ul style="list-style-type: none"> • STØRN-UTIL Å GRAVE MED BUSTA UTIL Å HA SAND, OG KASTA SAND MED 	<ul style="list-style-type: none"> • LEIKENSET BLIR GJORT ON TIL EN SAND Å KASTE SAND I. 	ISKRIBBAR	ARBEIDER I ISKREMBARN
SLAG- OG SPARK- BEVEGELSE		<ul style="list-style-type: none"> • SLÅR MED ARMENE OG SPARKER MED BAMA - UT I LUFTA 			ISKRIBBAR	ARBEIDER I ISKREMBARN
SKLIR		<ul style="list-style-type: none"> • LEGG KROPPEN RUNDT REKKEKRET PÅ TRAPP OPP TIL DET STORE LEIKAPP OG SKLIE MED 		<ul style="list-style-type: none"> • REKKEKRET PÅ TRAPP TIL DET STORE LEIKAPP BLIR GJORT UT TIL ET SKLIE. 	---	---
DUNKAR			<ul style="list-style-type: none"> • DUNKAR EN PLASTIKK- MUGGE I SANDEN. 		---	---
GÅR OPP TRAPP, GÅR NED TRAPP.		<ul style="list-style-type: none"> • GÅR TRINN FOR TRINN OPP, TRINN ENE TRINN NED. 		<ul style="list-style-type: none"> • TRENNSET BLIR EN PLETTI DET LUTTAR OSTETUP. 	OSTETUPPLUGA.	
HAKKE	<ul style="list-style-type: none"> • PLASSEM NED SANDEN Å TRENNSET BLIR EN HAKKE-PLASS 	<ul style="list-style-type: none"> • BOM I KNEA, HELD SAND MED BØYER HENDER, SLÅR PÅ ISEN 	<ul style="list-style-type: none"> • STORE SPÅR → BLIR HAKKE SIN HIND HAKKE MED TRILLER OG HAKKE. IS I DENNE 		Å LAGE KAKE	LAGE KAKER
LØPTE		<ul style="list-style-type: none"> • BØYER SEG NED LØFTAR ISLUMPAR UT AV TRILLER. 	<ul style="list-style-type: none"> • TRILLER → PLETTI TIL OSTET AV IS. 		---	---
SPRING KREBBAR KRYP	<ul style="list-style-type: none"> • PLASSEM RUNDT DET STORE LEIKAPP. BLIR TRILLER SIN PLETTI 	<ul style="list-style-type: none"> • VIKSLAR PÅ Å KRYPE, KREBBAR OG SPRING FOR Å KUNNE UNNA DET ANDRE TILGANG, VIKSEL OG ESPON 			TIFERLEVE	TIGER
BEYTING		<ul style="list-style-type: none"> • BEYTING - LEIKELING MED DET MÅSET TRILLER, JOLGON OG ESPON 			---	---

Bilete 2 – Handskriven transkripsjon

Årsaka til dette var at eg ved å transkribere koplinga mellom situasjon og bevegelse (bilete 2) erfarte at eg fekk god innsikt i dei åtte fokusbarna og dei to leikeplassane sine bevegelsespraksisar. Samstundes opplevde eg det som ein måte å arbeide på som gav ein konstruktiv vekselverknad mellom transkripsjon og analyse. Når eg skulle undersøke no-augneblikka som er skrivne fram i artikkel 2, erfarte eg likevel at eg trengde meir detaljert innsikt. Delar av datamaterialet som er brukt som bakgrunn for denne artikkelen, er difor transkribert både for hand og i NVivo.

Dei handskrivne transkripsjonane vart kopla med filmene i NVivo i etterkant, på den måten at dei vart kopla til kodingar. Kodingane vart genererte på bakgrunn av spørsmålet: kva gjer at eg kan skilje dette ut som ein bevegelsespraksis? Kodingane var sortert som:

1. *Kjenneteikn ved aktiviteten.* Dette var knytt til karakteristikkar som:
 - a. Type leik, som til dømes fantasileik, bevegelsesleik.
 - b. Kva innhald aktiviteten hadde, som til dømes brannstasjonsleik og familieleik.
 - c. Kva rollar barna tok, som til dømes brannkonstablar og storesøstre.
 - d. Om det var ein «ny» måte å bruke kroppen og leikeplassen på.
2. *Om barnet hadde kontakt med andre barn*
3. *Om barnet hadde kontakt med personalet*
4. *Kva mobilt materiale barnet brukte*
5. *Kva stasjonært materiale barnet brukte*
6. *Kva bevegelsar barnet gjorde, som å sparke, springe eller klatre.*

Denne framgangsmåten gjorde at alle videoane vart kopla til situasjonsmessige særtrekk. Når eg i analyseprosessen fann element i desse samanstillingane som eg ville undersøke nærare, kunne eg då undersøke barnet sine bevegelsar med situasjonsmessige særtrekk.

Transkripsjonane kunne slik hentast fram att som faktiske hendingar, og bevegelsen og bevegelsespraksisen vart i fokus gjennom heile analyseprosessen. Døme på dette er analysane av mobilt materiale som ligg til grunn for artikkel tre. Der kunne eg gå inn på kodingane, til dømes sykkel, og sjå kva bevegelsar som vart skapte i møtet mellom det enkelte barn og sykkelen, eller kva som kjenneteikna koplingane mellom sykkel og fantasileik. Eg kunne også hente fram att transkripsjonen som skildra heilskapen i situasjonen. Ei koding berre av teksten, ville ikkje gjeve den same moglegheita til å framheve bevegelsane i analysen og i utskrivinga av materialet. Utan kodingane ville det også vore vanskeleg å gjere dei koplingane

som eg har skissert over. Dette er koplingar som har vore særst nyttige i analyseprosessen, og som gjorde at eg kunne arbeide i ein vekslerknad mellom å transkribere og å analysere.

Analysen av datamaterialet har difor vorte gjort både som ein gjennomgåande prosess, og som mange delprosessar. Denne prosessen starta allereie i feltarbeidet, gjekk gjennom transkripsjonen og vart avslutta med analyseprosessane som munna ut i dei tre artiklane. Dei tre artiklane kan slik seiast å vere analysen sine delprosessar. Den første delprosessen vart retta mot å analysere fem år gamle gutar og jenter sine bevegelsar i leik der dei leika saman. Den andre var å analysere når femåringane tilsynelatande erfarte no-augneblikk, og den tredje å analysere bevegelsesleik der barna brukte mobilt materiale. Desse tre inngangane skapar meining kvar for seg, men dei skildrar også den heilskaplege og gjennomgåande analytiske prosessen.

Vala eg tok i innsamling av datamateriale, å konstatere det eg såg og hørde, var såleis det første steget i analysen, slik Fangen beskriv det (2010. s. 208). Gjennom desse vala løfta eg fram noko, medan noko anna vart sett i bakgrunnen. I denne studien vart til dømes femåringane sine bevegelsespraksisar løfta fram, medan treåringane og fireåringane sine bevegelsespraksisar kom i bakgrunnen. Basert på observasjonar, samtale med barnehagelærarane og mi eiga førforståing, vart, med Merleau-Ponty (1968) sine omgrep det synlege og det usynlege, nokre sider ved leikeplasslivet synlege for meg, medan andre sider fortsatt var usynlege.

Å vere open i møte med feltet, og forsøke å la barna sine bevegelsar tale for seg sjølv, har vore førande for kva språk og teoriar eg har brukt om det eg har sett. Fangen (2010, s. 208-211) kallar dette ei *førstegrads fortolking* av datamaterialet. Eg vil argumentere for at denne måten å møte forskingsfeltet og analyseprosessen på kan koplast til det fenomenologiske og det skildrande. Ei slik forskingstilnærming gjer at forskaren går til saka sjølv (Heidegger, 2007. s. 62). Fangen (2010, s. 209) kallar denne innfallsvinkelen å la fenomenet du vil undersøke, tale for seg sjølv, og gjennom det bli nysgjerrig på det du ser. I denne fasen forsøkte eg å vere mest mogleg nøytral i møte med feltet og det empiriske materialet. Eg prøvde å få auge på det Cato Wadel (1991, s. 155-158) kallar dei overraskande tilfella som ein ikkje heilt forstår. Det var hendingar som gjorde meg nysgjerrig, og som inspirerte meg til å leite etter fleire overraskande tilfelle.

Målsettinga mi i denne delen av analyseprosessen, var å beskrive barna slik eg oppfatta at dei forstod seg sjølv. Geertz (1973, s. 26) kallar denne delen av analysearbeidet for dei tjukke skildringane, medan Lindseth og Nordberg (2004) kallar det for den naive lesinga. Føremålet i denne analysefasen er å fordjupe seg i det empiriske materialet gjentakande

gonger for å gripe materialet si heilskaplege meining. I artikkelanalysane har eg brukt Virginia Braun og Victoria Clark (2006) si tilnærming til tematisk analyse som inspirasjon. Nærare bestemt har eg arbeidd etter deira seks fasar, men som det kjem fram i artiklane, har dei seks fasane vorte brukt på fleksible og dynamiske måtar og noko ulikt i kvar av artiklane. Førstegradsfortolkinga, den naive lesinga, har vore den første fasen i min tematiske analyse.

Fangen (2010, s. 211-222) kallar det neste steget i analyseprosessen for andregrads fortolking, men eg opplever at det er ein flytande overgang mellom det fenomenologisk skildrande i førstegradsfortolkinga og det hermeneutiske og fortolkande som er sentralt i andregrads fortolkinga. Lindseth og Norberg (2004) kallar dette den tematisk strukturelle analysen, og i den er målsettinga å formulere og identifisere tema, altså å forsøke å hente ut ei essensiell meining av levd erfaring. Tema som kjem fram av eit datamateriale, er slik ikkje abstrakte omgrep, men skildringar som samanfattar meininga som forskaren etter gjentakande analysar opplever ligg i materialet. Eg vurderer det difor slik at det å finne tema, er å leite etter det Heidegger (2007, s. 65) kallar moglegheiter og Merleau-Ponty (2012, s. 148) kallar det meningsfulle. Og i denne studien handla det om å leite etter moglegheiter og meiningar som fortalde noko om fem år gamle barns bevegelsespraksisar på barnehagens leikeplass. I den første artikkelen var det knytt til kjønn, i den andre til dei bevegelsane som skil seg frå dei vante bevegelsane og i den tredje til mobilt materiale. I tråd med Heidegger (2007) og Gadamer (2010), framhevar Fangen (2010, s. 211-220) det som avgjerande å bruke meir erfaringsfjerne analyseformer for å overskride deltakarane sine common sense-forståingar. Ho argumenterer for ei veksling mellom erfaringsnære og erfaringsfjerne akademiske omgrep i denne fasen. At Braun & Clarke (2006) delar den tematiske analysen inn i seks fasar, og understrekar at dette er dynamiske fasar som forskaren må bevege seg fram og tilbake i, fann eg inspirerende for å klare å halde på vekslinga mellom det erfaringsnære og det erfaringsfjerne.

Eigenarten i artiklane sine tre inngangar har difor gjort at refleksjonane som vaks fram undervegs i analyseprosessen, vart styrande for den tematiske analysen. Dei seks fasane har heller ikkje vorte gjort ein gong, og så har alt vore på plass. Tvert om har eg gått fram og tilbake mellom fasane. Sjølv om eg har hatt dei seks fasane som rettesnor, har difor ikkje prosessen vorte erfart som ein regelbunden prosess, men heller som ei øving i å sjå meining. I denne studien har denne søken etter å sjå meining, skjedd i vekselverknaden mellom det fenomenologiske, det levde livet, og det hermeneutiske, det å fortolke det levde livet. Å få fram tema har eg difor opplevd som ein tosidig og kanskje også motstridande prosess. På den eine sida har eg måtta presentere barna sine bevegelsespraksisar på ein måte som gjer at andre

kan forstå mine fortolkningar. På den andre sida har det vore eit mål at heilskapen bevegelsespraksisen er ein del av, skal løftast fram. Målsetnaden har likevel heile tida vore å få fram det som representerte mønster eller meining, og å få fram erfaringar og meiningsfulle handlingar, slik Braun & Clark(2006) presiserer. Dette har eg forsøkt å løfta opp ved å bruke relevante teoretiske omgrep. Måten materialet er analysert på, kan slik karakteriserast som ei abduktiv tilnærming (Alveson & Sköldberg, 2009, s. 4), eller ei teoretisk tematisk analyse (Braun & Clark, 2006). I artikkel 1 om kjønn og artikkel 3 der eg set lys på bruk av mobilt materiale i eit maktperspektiv, har eg også brukt det Fangen (2010. s. 222-235) kallar ei tredjegradsfortolking av materialet. I dei artiklane har eg forsøkt å fortolke barna sine levde liv på bakgrunn av underliggende skjulte interesser og drivkrefter, og med det gjort ei kritisk fortolking av det eg såg.

4.7 Truverde og etikk¹¹

Truverde i kvalitativ forskning følgjer andre linjer enn truverte i kvantitative studiar. Frå min synsvinkel, og med inspirasjon frå Alvesson og Sköldberg (2009), heng den kvalitative forskinga sitt truverte saman med forskaren sine refleksive prosessar. På same vis er etikk i kvalitative studiar ikkje bestemt av pre-definerte etiske formuleringar, men tett knytt til forskaren si evne til refleksjon og fleksibilitet i møte med forskingsfeltet. Truverde og etikk heng slik saman i kvalitative studiar, og dei er begge avhengig av det kontekstuelle (Alvesson & Sköldberg, 2009, s. 301).

Ved at den etiske praksisen blir skapt i møta mellom forskaren og dei ho eller han forskar på, er det etiske knytt til konteksten. Blant anna la eg opp til fleire møtepunkt med personalet og barna før feltarbeidet starta. Det mogleggjorde at det kunne skapast tillit mellom oss, og at eg kunne få auge på etiske utfordringar. Eit eksempel på dette, er at eg i møte med barna og personalet formulerte at dei kunne be meg stoppe å filme om dei ynskte det. Undervegs oppdaga eg at dette ikkje berre handla om at dei signaliserte til meg med ord at dei ville at eg skulle stoppe å filme. Det handla også om å vere årvaken for kva dei uttrykte med kroppsspråket sitt, og at eg var årvaken på korleis det kjendest for meg, slik også Løkken (2012, s. 133) erfarte i sine studiar. Verken barna eller personalet bad meg verbalt om å

¹¹ Vedlegg 10 – Godkjenning frå NSD

stoppe å filme, men innimellom opplevde eg situasjonar eg sjølv ikkje ville likt å bli filma i. Når eg stoppa filminga, var det difor ikkje fordi dei bad meg om det, men fordi eg på bakgrunn av kroppsspråket deira opplevde at det var rett. Det gjorde også at eg etter at feltarbeidet var starta, klargjorde at personalet kunne gje meg tilbakemelding dersom det var sekvensar dei var filma i som dei ville at eg skulle ta vekk frå materialet. Dei kom ikkje med slike tilbakemeldingar.

Ei overraskande utfordring knytt til det etiske, var relatert til dei barna eg ikkje hadde fått løyve av foreldra til å filme. Utfordringa var at det var foreldra som ikkje ville at barnet skulle filmast, ikkje barnet sjølv. Den etiske utfordringa eg hadde innstilt meg på, var at det kunne bli vanskeleg å ikkje få dei med på filmen. Utfordringa eg møtte, viste seg å vere motsett: korleis gje alle barna ei oppleving av at dei er inkluderte? Det var spesielt ein gut som gjerne ville at eg skulle filme han, og både han og nokre av dei andre barna spurde meg om dette. Innimellom lata eg difor som eg filma den aktiviteten han var med på. Personalet var informert om at eg gjorde det, og slik kunne dei forklare dersom det kom spørsmål frå guten sine foreldre.

Dette er eit uttrykk for, og ein innfallsvinkel til, å forstå tvitydigheita som finst i forskning og det empiriske materialet (Alveson & Sköldberg, 2009, s. 306). Ulike forskarar forstår truleg det empiriske materialet på sin spesifikke måte. Alveson og Sköldberg (2009, s. 305) kallar det rikdommen i det empiriske materialet, og hevdar at forskinga sin kvalitet er avhengig av at denne rikdommen er behandla grundig. Grundigheit i denne undersøkinga har vorte forsøkt oppnådd ved å spegle mine analysar og funn opp mot liknande undersøkingar og teoretiske omgrep, og opp mot andre forskarar sine forståingar, blant anna ved å kople dei til omgrep som det potensielle rommet (Winnicott, 2005) og den intensjonelle bogen (Merleau-Ponty, 2012). Begge desse omgrepa vurderte eg som inngangar som kunne gjere analysane og diskusjonane rike og djupe. Slik har eg forsøkt å framstille materialet kreativt, og på ein måte som gjer at lesaren kan førestille seg informantane sine levde liv, noko også Alveson & Sköldberg (2009, s. 306-307) er opptekne av. At feltarbeidet vart gjennomført i to barnehagar, var også ein måte å auke rikdommen i materialet på. Det mogleggjorde ei samansmelting av horisontar i analyseprosessen som Gadamer (2010, s. 345) beskriv. Graden eg har klart å få dette til på, vil fortelje noko om forskinga sin kvalitet og dei etiske vurderingane som er gjort. Uwe Flick (2011) hevdar at transparensen i presentasjonen av studien, er avgjerande for forskinga sine etiske tilnærmingar og truverde. Måten dette er møtt på i denne studien, er gjennom å arbeide i ein vekselverknad mellom heilskap og deler, og å forsøke å skrive fram denne vekselverknaden.

5. Presentasjon av artiklane

Dette kapittelet inneheld eit samandrag av dei tre artiklane i avhandlinga. Artiklane representerer enkeltstudiar, samstundes som dei er ledd i ei heilskapleg fortolking av korleis det kan vere å vere fem år og bevege seg på barnehagens leikeplass. Barnas bevegelsespraksisar er omdreiingspunktet, og dette blir i artiklane sett lys på med tre ulike innfallsvinklar. I artikkel 1 undersøker eg kva potensielle rom femåringane skapar når gutar og jenter leikar i lag, og kva bevegelsesmoglegheiter som blir fremja i desse romma. I artikkel 2 undersøker eg barnas leikande bevegelsesmøte, og prøver å forstå kva som skjer når barna i desse bevegelsesmøta erfarer tilsynelatande nye og uventa bevegelsar. Og i artikkel 3 undersøker eg kva som kjenneteiknar bevegelsesleik der femåringane brukar mobilt materiale. Funna og diskusjonane i kvar artikkel dannar grunnlaget for diskusjonane som blir presenterte i kapp sin diskusjonsdel, og vil der bli diskutert opp mot tidlegare forskning og teoretiske perspektiv. Artiklane vil i det kommande bli presentert kvar for seg. Til slutt i kapittelet blir det presentert ein tabell som viser hovudtrekk ved fortolkingsprosessen i dei tre artiklane, og ser desse i samanheng med avhandlinga sine to overordna problemstillingar.

5.1 Når barna møter leikeplassen – eit kjønnsperspektiv på barns rørslemoglegheiter

DOI: <https://dx.doi.org/10.5324barn.v37i2.3086>

I artikkelen undersøker eg kva som kjenneteiknar dei potensielle romma som blir skapte i leik mellom fem år gamle jenter og gutar på barnehagens leikeplass, og kva bevegelsesmoglegheiter dei fremjar. Omgrepet *potensielt rom* er henta frå Winnicott (2003) og blir definert som eit rom som blir skapt i møtet mellom barnet og den ytre verkelegheita. I dette rommet brukar barnet objekt frå den ytre verda til å vere i kontakt med eller uttrykke noko frå si indre personlege verkelegheit. Det er eit moglegheitsrom der barnet si fortid, notid og framtid blir knytt saman. Kva rom barna har moglegheit til å skape, vil slik kunne gi indikasjonar på kva bevegelsespraksisar dei kan utvikle.

Videoobservasjonar og feltnotat av situasjonar på barnehagens leikeplass, der fem år gamle jenter og gutar leikar i lag, dannar det empiriske grunnlaget for studien. Analysen bygger på datamateriale frå to leikeplassar, og mønstera datamaterialet genererte vart tematisert som *idrett*, *arbeid* og *familie*. Idrett er leikar som kan relaterast til

konkurransaktivitetar som kappløp, boksetrening og fotballkamp. Arbeid er leikar som har yrke som utgangspunkt, slik som å arbeide på kontor, i restaurant eller på isbar. Temaet familie viser til leikar der familien er utgangspunktet for leiken, og barnet er i rolla som til dømes far, mor eller barn.

I leikane der det potensielle rommet kan knytast til idrettsverda, er det hovudsakleg gutane som tek initiativ til aktiviteten. Jentene blir med på aktiviteten, og imiterer gutane sine bevegelsar. Det er likevel ein tendens til at jentene er meir forsiktige og rolege i sine bevegelsar enn gutane. Når personalet blir med på desse leikane, verkar det som engasjementet og bevegelsespraksisane mellom gutar og jenter blir meir likeverdige. Når det potensielle rommet er knytt til arbeid, er det nokre gonger gutane som tek initiativ og nokre gonger jentene. Skilnaden på når det er gutar eller jenter som tek initiativ, er at når jentene startar aktiviteten, er den kroppsleg sett rolegare enn når gutane tek initiativet. I leikane jentene har starta, skapar gutane potensielle rom for seg sjølve som gjer at dei har høgare aktivitetsnivå og større kroppslege utfordringar enn jentene. Det motsette skjer med jentene når dei blir med på gutane sin leik. Då skapar dei potensielle rom for seg sjølve der dei prøver å dempe aktivitetsnivået, og utfordringane er meir verbale enn kroppslege. I leikar der temaet er familien, er det potensielle rommet barna skapar, avgjerande for korleis dei brukar kroppane sine. Det tyder at sjølv om barn tek nokolunde same rolla, så skapar leiken ulike moglegheiter for jenter og gutar. Moglegheitsromma gutane skapar for seg sjølve, er ofte relatert til å utfordre og til det individuelle, medan jentene skapar moglegheitsrom som er relatert til å lage mat, passe på babyar eller dyr og ordne i huset. Dei potensielle romma barna skapar, verkar difor å vere ulike sjølv om dei leikar ut frå det same temaet.

Undersøkinga viser at gutar og jenter har relativt stor fridom til å bestemme kva tema dei kan leike ut frå, men det verkar som dei skapar potensielle rom for seg sjølve som gjer at bevegelsane deira følgjer ulike mønster. Jentene verkar å bevege seg med rolege bevegelsar, og til at det verbale gjev leiken framdrift, medan gutane verkar å bevege seg med intensive bevegelsar, og at samspelet mellom kroppane deira gir leiken framdrift. Det er viktig å framheve at det finst døme i datamaterialet på at gutar dempar aktivitetsnivået i bevegelsesleik. Funna i studien gir likevel grunn til å stille spørsmål ved om uteleiken bidreg til at gutar og jenter har likeverdige bevegelsesmoglegheiter, og om det er ein arena der barna møter og har moglegheit til å utvikle eit likestilt samfunn.

5.2 The moment of play and movement. A qualitative study of children's playful shared movements

DOI: <https://dx.doi.org/10.23865/jased.v4.2218>

Omsett til norsk er tittelen: «*Leikens augneblikk og bevegelse. Ein kvalitativ studie av barns leikande bevegelsesmøte*». I artikkelen undersøker vi barns leikande bevegelsesmøte på leikeklassen, og kva som skjer når barna i desse møta erfarer noko tilsynelatande nytt og uventa. Det Stern (2007) konseptualiserer som eit *no-augneblikk*. Eit *no-augneblikk* er eit augneblikk der noko nytt, uventa, problematisk eller ottefullt inntreff. Det er eit augneblikk i flyten av kvardagslege hendingar som skapar ei spenning i oss. Denne spenninga kan anten munne ut i eit *møteaugneblikk* eller tilbaketrekking frå situasjonen, det kjem an på kva kjensler, affektiv inntoning og vitalitetsformer som blir skapt.

Videoobservasjonar og feltnotat frå leikeklassane i to barnehagar er brukt for å undersøke kva som karakteriserer dei leikande bevegelsesmøta. Av omlag 40 timar med film, vart det funne 35 situasjonar der barna tilsynelatande erfarte noko nytt og uventa når dei bevega seg saman med andre barn eller personalet i leik. I analyseprosessen vart desse situasjonane studert i djupna, og tolka med utgangspunkt i Stern (2007) sine omgrep *no-augneblikk* og *møte-augneblikk* og Morris (2004) sine omgrep *open og lukka kroppspostur*. Det som karakteriserte desse situasjonane vart tematisert som: 1. *Vanar, fantasi, omdanning og begeistring* og 2. *Eit delt kjensleaugneblikk*.

Leiken si ibuande drivkraft verkar å skape ei opning for at barna brukar sine bevegelsesvanar til å skape uartikulerte fantasifulle mål. Desse strukturerer deltakarane leiken og bevegelsane sine mot. I framdrifta mot å nå desse uartikulerte måla, oppstår dei nye og uventa bevegelsesituasjonane.

På same tid som leiken si fantasifulle målsetjing verkar å sikre leiken og bevegelsane si framdrift og utfordringar, verkar den å gjere at barna kan bruke sine eigne særtrekk og vanar til å løyse utfordringane. Med sine særtrekk og vanar kan barna fantasere, omdanne og bli begeistra, og dei kan overskride sine eigne og kvarandre sine bevegelsesvanar. Delte fantasifulle og overskridande augneblikk verkar slik å fremje situasjonar som forstyrrar barnas bevegelsesvanar og skapar ei spenning som inspirerer dei til å skape eksploderande vitalitetsformer. Begeistringa som dei delte overskridingane og fantasiane skapar, ser ut til å skape kroppslige rytmar som overraskar og utfordrar barnas vanemessige bevegelsar.

Samstundes treng ikkje leik og bevegelse i seg sjølv å skape kreativitet og vekst, om så skjer verkar å komme an på om deltakarane er kjenslemessig tona inn på kvarandre.

Leikande bevegelsesfellesskap kan slik opne opp for nye og uventa bevegelser, men det ser ut som den kjenslemessige inntoninga er avgjerande for om det nye og uventa fører til vidare deltaking eller tilbaketrekking. Undersøkinga peikar slik mot at vekst og endring ikkje er noko som berre skjer inni det enkelte barn, men noko som skjer i det emosjonelle møtet mellom barnet og andre barn eller barnehagepersonalet. På same tid verkar det som det er ein vekselverknad, og at dei moglegheitene leik og bevegelse gir til fantasi og overskridingar fremjar begeistring og det å vere i augneblikket. Leikande delte bevegelsesaugneblikk ser ut til å opne opp rom som gjer at barna kan delta i kvarandre sine kjenslemessige verder.

5.3 Barna møter mobilt materiale i bevegelsesleik.

DOI: <https://dx.doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-05>

I artikkelen utforskar eg korleis mobilt materiale blir brukt i bevegelsesleik på barnehagens leikeplass, og kva moglegheiter til deltaking dette gir fem år gamle barn. Eg bygger mi forståing av bevegelsesleik på Verdas helseorganisasjon (WHO, 2018, s. 18) sin definisjon av aktiv leik, og definerer det som leik der barna brukar heile kroppen med store bevegelser, og at den oppstår i ein fritt valt, ustrukturert situasjon som framstår som morosam for barna. Springing, klatring, sykling og fotballspeling er døme på bevegelsesleikar. Mobilt materiale er brukt om materiale som har ei fleksibel brukstilnærming, og som kan flyttast rundt omkring. På leikeplassen kan det vere sykklar, ballar, spader og naturmateriale. Eg brukar Merleau-Ponty (2012, s. 101-102) sitt omgrep *kroppsskjema* for å undersøke kva moglegheiter til deltaking i bevegelsesleik bruk av mobilt materiale gir dei fem år gamle barna. Med omgrepet kroppsskjemaet peikar Merleau-Ponty mot at mennesket skapar sine kroppslege vanar i den heilskaplege samanflettinga mellom kropp, tanke og omgjevnad. Kroppsskjemaet og dei kroppslege vanane blir skapt i spenninga mellom erfaringar og forventningar, og denne vekselverknaden blir avgjerande for kva mennesket vender merksemda si mot og kva som blir opplevd som meningsfullt. Kroppsskjemaet gir slik moglegheiter og set grenser for deltaking.

Studien sitt forskingsspørsmål er undersøkt ved hjelp av videoobservasjonar og feltnotat. Analysane viser at det mobile materiale dei fem år gamle barna oftast brukte i sin bevegelsesleik, var fotball, sykkel og spade, kost og rake. Og dei brukte det til å sparke fotball, å sykle og å koste, rake eller grave. Dette er likt på dei to leikeplassane. I leitinga etter mønster som fortalde noko om korleis bruk av mobilt materiale fremja deltaking i

bevegelsesleik, fann eg tre hovudtrekk og desse vart tematisert som: 1. *Definisjonsmakt og imitasjon*, 2. «*Verda*» *leikeplassen vart skapt om til* og 3. *Nye «verder» veks fram*

Det første hovudtrekket, *definisjonsmakt og imitasjon* viser til at det var nokre av barna som definerte korleis materialet vart brukt. Deira erfaringar verka å vere avgjerande for kva forventningar som kunne skapast i møte med materialet. Dei andre barna imiterte deira måtar å bruke materialet og kroppen på. Det var berre nokre få av barna som hadde denne rolla, og det var i all hovudsak gutar. Eg kalla dei barn med definisjonsmakt. Dei barna som hadde definisjonsmakt, skapte også ofte ei fantasiverd som materialet vart brukt i: «*Verda*» *leikeplassen vart skapt om til*. Denne «*verda*» vart avgjerande for bevegelsesleiken sitt innhald, bevegelsar og sosiale fellesskap. Kva «*verd*» materialet var ein del av, verka slik å vere avgjerande for kva erfaringar og forventningar barna kunne skape. Hovudinstrykket er at desse 'verdene' gjorde at bevegelsesleiken var ganske lik frå dag til dag. Innimellom skjedde det likevel noko som gjorde at materialet vart brukt på nye måtar. Dette gjorde at *nye «verder» vart skapt*, og barna sine forventningar i møte med materialet verka å endre seg. Dette skjedde ofte når det var endringar i naturen, eller når barn eller personalet starta å bruke materialet på nye måtar.

Lite av det mobile materialet som er tilgjengeleg på leikeplassen blir brukt i bevegelsesleik, og det blir i tillegg brukt på ganske faste og gjentakande måtar. Bruk av mobilt materiale verkar slik å fremje ein viss type bevegelsesleik og sosiale fellesskap, og dette skapar grenser for kva barn som kan delta.

Tilføring som gjer at bevegelsesleik blir skapt, er det hovudsakleg barna som gir kvarandre. Om barn blir inkludert i bevegelsesleik eller ikkje, verkar difor å vere avhengig av kva rollemodellar barna er for kvarandre, og av kva barn med definisjonsmakt framhevar som meiningsfullt. I artikkelen argumenterer eg for at om fleire barn skal kunne få erfaringar som gjer at dei skapar forventningar om å bruke mobilt materiale i bevegelsesleik, bør personalet ha innsikt i kva barn som har definisjonsmakt. Dei bør også utfordre dette ved å introdusere «*nytt*» materiale eller bruke «*gammalt*» materiale på nye måtar.

Samstundes viser studien at den fridommen og autonomien barna har når dei er på leikeplassen, fremjar djupn og overskridingar. Balansen mellom personalet si involvering og deltaking og barna sin autonomi til å styre egne aktivitetar, verkar difor å vere vesentleg for at bevegelsesleik kan skapast, og for om alle barna kan bli inkluderte.

5.4 Artiklane sine fortolkingsprosessar

I artiklane har eg gjennom tre ulike forskingsspørsmål sett lys på dei to problemstillingane: *1. Kva kjenneteiknar fem år gamle barn sine bevegelsespraksisar på barnehagen sin leikeplass?* og *2. Kva føresetnader for utviding av bevegelsespraksisar kan bli skapte i barna sine leikande møte på leikeplassen?* Som ein overgang til diskusjonsdelen, vil eg klargjere fortolkingsprosessen i artiklane i relasjon til problemstillingane og i relasjon til korleis artiklane sine forskingsspørsmål heng saman med kvarandre.

Artiklane som felles prosjekt, undersøker bevegelsespraksisar som er skapte i ein vekselverknad mellom det gjentakande og det utvidande. I artikkel 1 og 3 legg eg vekt på bevegelsespraksisane sine vanemessige og gjentakende sider, medan eg i artikkel 2 legg vekt på bevegelsespraksisane sine utvidande sider. Eg har i tabell 2 systematisert samanhengen mellom artiklane sine forskingsspørsmål og studien sine problemstillingar, og mellom artiklane sine forskingsspørsmål:

<p>Artiklane sine forskingsspørsmål</p> <p>Studien sine problemstillingar</p>	<p>Artikkel 1</p> <p>Kva kjenneteiknar dei potensielle romma som blir skapte i leik mellom fem år gamle jenter og gutar på barnehagens leikeplass, og kva rørslemoglegheiter fremjar dei?</p>	<p>Artikkel 2</p> <p>Kva karakteriserer tilsynelatande nye og uventa leikande bevegelsesmøte mellom barna og mellom barna og personalet?</p>	<p>Artikkel 3</p> <p>Korleis blir mobilt materiale brukt i bevegelsesleik på barnehagens leikeplass, og kva moglegheiter til deltaking gir dette fem år gamle barn?</p>
<p>Kva kjenneteiknar fem år gamle barn sine bevegelsespraksisar på barnehagen sin leikeplass?</p>	<p>Bevegelsespraksisane er knytte til temaa idrett, arbeid og familie. Både jenter og gutar leikar innanfor desse temaa, men det er ein tendens til at gutane skapar potensielle rom der dei kan bruke store bevegelsar, medan jentene skapar potensielle rom der dei dempar bevegelsane.</p>	<p>På leikeplassen kan barna vere i bevegelse og leike fritt med kvarandre. Dette opnar opp for moglegheiter til at dei kan utforske sine egne og kvarandre sine bevegelsespraksisar.</p>	<p>Når mobilt materiale blir brukt i bevegelsesleik er bevegelsespraksisane retta mot å sparke fotball, sykle og å koste, rake eller grave. Nokre barn definerer korleis materialet blir brukt, og dei andre imiterer deira bevegelsar. Kva fantasiverd som blir skapt verkar avgjerande for bevegelsesleiken sitt innhald, sosiale fellesskap og for kva barn som kan bli inkludert.</p>
<p>Kva føresetnader for utviding av bevegelsespraksisar blir skapte i dei leikande møta mellom barna og leikeplassen?</p>	<p>Leikeplassen sine kulturelle trekk verkar å skape noko ulike føresetnader for utviding av bevegelsar for jenter og gutar. Jentene si utviding av bevegelsespraksisar er ofte relatert til rolege bevegelsar, og framdrifta er bestemt av det verbale. Gutane si utviding av bevegelsespraksisar er relatert til store og aktive bevegelsar, og at samspelet mellom kroppane deira gir framdrift.</p>	<p>Dei leikande bevegelsesfellesskapa sine fantasiar og overskridingar, fremjar uartikluerte målsetjingar. I prosessen med å nå desse målsetjingane, oppstår det moglegheiter for barna til å utvide sine vanemessige bevegelsespraksisar. At deltakarane er emosjonelt tona inn på kvarandre, verkar å vere avgjerande for om utvidingane blir realiserte.</p>	<p>Når det skjer endringar, til dømes i naturen eller ved at barn eller personalet brukar materialet på tilsynelatande endra eller nye måtar, gjer det at nye bevegelsespraksisar blir skapt og fleire barn kan inkluderaast. Personalet sin bruk av mobilt materiale og den fridommen og autnomien barna har når dei er på leikeplassen, verkar spesielt viktig for at dette skal skje.</p>

Tabell 2 – Samanhengen mellom artiklane sine forkingsspørsmål og studien sine problemstillingar

Samanfatta viser fortolkingsprosessane at det vanemessige kjem fram som tema barna leikar ut frå, og at dette er bakgrunnen for kva bevegelsespraksisar dei kan skape. Det verkar likevel som nokre barn sine vanar blir avgjerande for leikeplassen sine bevegelsespraksisar. Eg kallar det barn med definisjonsmakt. Jenter og gutar står til dømes fram som at dei har erfaringar som gjer at dei skapar ulike potensielle rom, og at desse ulikskapane er knytt til kjønnsstereotypiske særtrekk. Dette verkar å ha innverknad på kva bevegelsespraksisar dei kan skape og ha definisjonsmakt over, og for kva forventningar dei kan ha til eigne bevegelsesmoglegheiter.

Når barn i leikande bevegelsesmøte med andre barn eller personale tilsynelatande utfordrar og utvidar sine bevegelsespraksisar, verkar dette å vere knytt til opninga leiken sine fantasiar, overskridingar og begeistring gir til at no-augneblikk og kjenslemessige inntoningar kan bli skapte. I diskusjonsdelen vil eg gå djupare inn i dei elementa som samanflettinga av problemstillingane og forskingsspørsmåla framhevar.

6. Diskusjon og avsluttande kommentarar

I dei tre artiklane har eg, med ulike innfallsvinklar, undersøkt fem år gamle barn sine bevegelsespraksisar på barnehagen sin leikeplass, og korleis barna i dei leikande møta der kan utvide sine bevegelsespraksisar. I diskusjonsdelen vil eg løfte fram fellestrekk mellom artiklane og drøfte det opp mot tidlegare forskning og teoretisk bakgrunn.

Femåringane sine bevegelsespraksisar er dei vante måtane deira å bevege seg på. Det er bevegelsar barna, med små kreative utvidingar, har gjort gjentakande gonger og som skapar ein samanheng og ei djupn mellom barnet og leikeplassen. Desse bevegelsane er kjenneteikna av å vere komplekse, individuelle og uavhengige. Og om eg føl Morris (2004, s. 125), er djupna i desse bevegelsane uttrykk for barna sine kjenslemessige band med plassen og for korleis dei forstår seg sjølve.

Eg ser bevegelsespraksisane som at dei gjev innblikk i korleis barna er samanfletta med leikeplassen, og at kjenneteikna ved samanflettinga kjem an på det Merleau-Ponty (1968) kallar samspelet mellom *det synlege* og *det usynlege*. Gjennom å utforske leiken sitt tema, og banda som har vorte skapt mellom barnet og andre barn, mellom barnet og personalet, mellom barnet og tinga og mellom barnet og ulike delar av leikeplassen, har eg

fått innsikt i samspelet mellom det synlege, dei bevegelsane barnet har aktualisert, og det usynlege, dei moglegheitene dei aktualiserte bevegelsane gir til utvidingar.

I artiklane undersøker eg samspelet mellom det synlege og det usynlege frå ulike innfallsvinklar, og artiklane gir slik eit samanflettande bilete av nokre av dei synlege og usynlege banda eg observerte. Desse banda blir heva fram og diskutert i denne delen.

Diskusjonsdelen er delt inn etter følgjande overskrifter: å vere fri og ha god tid; det kreative og fantasifulle; jenter og gitar; det sosiale; tinga; når noko nytt blir meiningsfullt; ei kjensle av eit «eg kan» eller eit «eg kan ikkje» og metodologiske samanflettingar og refleksjonar. Avhandlinga blir avslutta med ein avsluttande kommentar.

6.1 Å vere fri og ha god tid

Eit funn som står fram som avgjerande for korleis barna blir samanfletta med leikeplassen, er at leikeplassen er ein stad der barna har stor fridom og god tid. Dette gjer at dei kan bruke heile kroppen, eigne særtrekk og erfaringar som bakgrunn for leiken. Så sjølv om eg i artiklane finn mønster i kva som kjenneteiknar femåringane sine bevegelsespraksisar, er hovudintrykket at leikeplassen er ein stad der barna brukar sine særtrekk og erfaringar som utgangspunkt for korleis dei bevegar seg. Leikeplassen som ein stad der barna er frie og lite styrde, harmonerer med tidlegare studiar (Hagen, 2015; Sørensen, 2017). Inntrykket er, og dette blir støtta av Eva Ärlmalm-Hagsér (2010), at leikeplassen er eit frirom for barna. Leiklassen står slik fram som ein stad der barna kan utforske sine kroppslege vanar. I tråd med Merleau-Ponty (2012, s. 106-112) oppfattar eg denne utforskinga av eigne vanar som grunnleggande for barnas moglegheiter til å omarbeide og fornye kroppsskjemaet sitt, og dermed som utgangspunktet for utviding og endring. Eg støttar også Winnicott (2005, s.71-86), når han argumenterer for at moglegheita til å utforske vanar er avgjerande for barnet sin søken etter og forståing av seg sjølv.

Som det kjem fram i artiklane, betyr ikkje frirom det same som at barnet er fritt. På kva måte barnet er fritt, kjem blant anna an på kva barn det har erfaring å leike med og kva historier det pleier å skape saman med desse barna. Til liks med Natalie Canning (2019), finn eg at forventningane som har vorte skapte i barna sine møter med leikeplassen, dannar rammene for korleis barna kan leike og utforske. Dette verkar å vere avgjerande for kva frirom leikeplassen er for barnet, og for kva bevegelsar og bevegelsespraksisar barnet kan

skape der. I tillegg verkar det å komme an på korleis barnet er van med å bruke ulike delar av plassen og det mobile materialet. Undersøkinga viser blant anna at nokre barn verkar å ha definisjonsmakt over korleis tinga kan brukast, og at tinga blir brukt på gjentakande måtar. Dette peikar mot at det i frileiken sine moglegheiter ligg ein sterk tidsmessig dimensjon. Denne dimensjonen verkar avgjerande for kva bevegelsar barnet kan uttrykke eit «eg kan» til i frileiken. Til liks med Løndal og kollegaer (2015) og Frederika Mårtenson (2004) finn eg at kva leikemateriale barna brukar og korleis det blir brukt i uteleiken, verkar å vere bestemt av kva handlingar og handlingsmønster som har vorte vanlege på plassen og for dei ulike barna.

Eg ser slik ikkje frirom eller fridom som det same som at barnet er fritt, men at det er situasjonar der dei kan styre tida sjølve. I det norske språket brukar vi omgrepa fritid og rekreasjon om dette. Rekreasjon knyter dette an til det kreative, og eg vurderer at det er mange situasjonar på leikeplassen som opnar opp moglegheiter til å vere kreativ. Om eg brukar Winnicott (2005, s. 140-148) sine formuleringar, erfarte eg at det vart skapt mange situasjonar som hadde ressursar i seg til at barnet kunne skape potensielle rom der dei kunne leike og vere autonome.

Tid og fridom står fram som viktig både for at barna kan utforske vanar og erfaringar, og utvikle nye bevegelsespraksisar. Eg vurderer det slik at fridommen gjer at barna kan bevege seg slik dei vil, og kan utvikle bevegelsespraksisar som gjev dei moglegheit til å stadfeste seg sjølve og skape likevekt. At barna har god tid, ser ut til å vere positivt for at dei kan utforske og utvide bevegelsesvanane sine. Sarah og Isak sin sykkelleik i artikkel 3, er døme på dette. Leiken startar med at Sarah og Isak sykklar rundt på leikeplassen. Den går over til at dei latar som dei fyller bensin, og blir avslutta med at Sarah finn opp eit fantasitau som ho dreg Isak sin bil til bensinstasjonen med. Fridommen, og det at dei hadde god tid, var truleg avgjerande for at bevegelsane deira vart kreative og fleksible. Om eg brukar Morris (2004, s. 94) sitt omgrep bevegelseskontinuum, såg det ut til at dei hadde moglegheita til å utforske dette slik at bevegelsane deira kunne bli komplekse, individuelle og uavhengige. Sarah og Isak kunne truleg bruke vanane dei hadde knytt til sykkelen som utgangspunkt for praksisen og bevegelsane dei skapte. Med Mikael Quennersted, Johan Öhman og Marie Öhman (2011) sine formuleringar, hadde dei moglegheita til å bruke vanane sine som sin predisposisjon til å handle. Samstundes viser utviklinga av leiken at i deira sykkelvanar var det også ein moglegheit til kreativitet. Gjennom at Sarah og Isak brukte tid på leiken, skapte dei saman ein bevegelsespraksis rundt syklane. Slik eg tolkar det, vart det ein bevegelsespraksis kor samspelet deira utvida bevegelsane, og bevegelsane utvida samspelet. Med små forvandlande endringar, det Stern (2007) kallar *no-augneblikk* og *møteaugneblikk*,

utvida dei leiken og bevegelsane på ein måte som såg ut til å halde spenninga oppe. Nye band kunne bli skapt mellom sykkelen, barna og plassen, og desse banda gjorde truleg at måten syklane, barna og plassen var samanfletta på utvida og endra seg. Kan hende denne moglegheita til stadige utvidingar av dei vanemessige samanflettingane kan gje oss ein bakgrunn for å forstå kvifor fem år gamle barn uttrykker at dei likar å leike ute (Bjørger, 2012; Sørensen, 2017).

Tid til å utforske ser ut til å gi moglegheita til å vere i vekselverknaden mellom å gjenta og å fornye, og til å erfare og forvente. Dette er små vekslingar som det er vanskeleg å få auge på, men som gjer at barn kan skape det Morris (2004, s. 125) kallar djupn i bevegelsane. John si triksing med fotballen, i artikkel 3, viser dette. Det er små endringar i måten han brukar fotballen på, men endringane er store nok til at John ser ut til å vere eitt med ballen. Når eg tenker tilbake på John, så ser eg han føre meg med fotballen i beina, anten ved at han hoppar rundt med den mellom beina, fører den sakte frå bein til bein eller driblar. Fotballen står fram som vesentleg for korleis John bebur leikeplassen. I møte med fotballen, ser det ut som han er i balanse og flyt, og eg vurderer det som at han bevegar seg med det Todes (2001) kallar *poise*.

Fridommen og tida verkar også å gi barna moglegheit til å observere nye bevegelsespraksisar og å kunne øve seg gjennom dei bevegelsane som høyrer til desse. Måten Joachim nærmar seg Howard og Isak sin brannstasjonsleik i artikkel 2, er eit døme på det. Joachim nærmar seg denne aktiviteten ved at han sit på ein fotball og ser på Howard og Isak som leikar at dei er brannkonstablar i det store leikeapparatet. Etterkvart går han frå å observere til å prøve ut leiken sine bevegelsar. Med roleg tempo bevegar han seg gjennom leiken sin praksis. Ved at han observerte og øvde på bevegelsane, vart nye sider ved kroppen, dei andre barna og leikeplassen tilsynelatande meiningsfulle for han. Eg forstår dette gjennom Hubert L. Dreyfus (2002) som hevdar at om noko skal opplevast som meiningsfullt, må det bli aktualisert for oss. Gjennom at Joachim aktualiserte brannkonstabel-bevegelsane, vart nye bevegelsar og nye sider ved leikeplassen opna opp for han, både fysisk, sosialt og kjenslemessig. Slik eg forstår Merleau-Ponty (2012, s. 137) sitt omgrep, vart truleg ei ny side ved leikeplassen ein del av hans intensjonelle boge. Denne persepsjonen og handlinga gjorde også at kroppen kunne utvikle ein ny rytme og stil. I tillegg til at han kunne bevege seg som fotballkeeper, kunne han no bevege seg som brannkonstabel. Inntrykket denne undersøkinga gir, er difor at barna har moglegheit til kroppslig utfordrande aktivitetar på leikeplassen. Den støttar slik Storli og Sandseter (2017) sin studie. Det er likevel ikkje berre kroppslig

utfordrande aktivitetar som blir mogleggjorde, fantasiverder og utforskingar verkar også å ha gode moglegheiter til å vekse fram.

Leikeplassen sin fridom gjer tilsynelatande at det er ein stad der barna kan bruke og utforske erfaringar og opplevingar frå andre arenaer. Artiklane viser dette på ulike måtar, og eit døme er Isa som nesten alltid var i rolla som storesøster. Isa hadde to storesøstre. Det at ho ofte forvandla seg sjølv til storesøster, var truleg eit uttrykk for at dette var ei side ved seg sjølv ho hadde behov for å utforske og forstå. Bevegelsespraksisane ho skapar rundt seg sjølv som storesøster, blir truleg også avgjerande for korleis ho brukar tinga som er på leikeplassen, kva relasjonar ho har med dei andre barna og korleis ho brukar plassen. Isa leika at ho var storesøster som var på fotballtrening, storesøster i familien og storesøster som laga mat i leikehuset. På leikeplassen bevega ho seg som storesøster, medan i den verkelege verda var ho veslesøster. Isa hadde moglegheit til å hente fram det ho hadde behov for å utforske, og skape bevegelsespraksisar rundt dette. Eg vurderer det som at det er eit uttrykk for det Winnicott (2005, s.71-86) formulerer som ein søken etter seg sjølv, og eg støttar han i at det leikande og kreative verkar avgjerande for at barna skal ha moglegheita til dette. Dømet med Isa viser at barn sine utforskingar av eigne vanar ikkje berre er knytt til den verkelege verda, men at vanar også blir skapt og utforska i skjeringspunktet mellom fantasi og verkelegheit. Dette støttar Knut Løndal og Merete Lund Fasting (2016) sine funn, då dei framhevar bevegelse og den fantasifulle magien i utetida som grunnleggande for barn sin trivsel og læring.

6.2 Det kreative og fantasifulle

Det frie ved leikeplassen gjer at barna sine fantasiar og kreativitet kan få stort spelerom. Kva som kjenneteiknar dei synlege og usynlege banda mellom barna og leikeplassen, heng difor saman med kva dei kan forvandle leikeplassen, tinga, dei andre menneska og seg sjølve om til. Som dømet med Isa viser, kan leikeplassen forvandlast til det ho treng den til. Det gjer at barna kan stadfeste, undersøke og utvide sine bevegelsar og forståingar av seg sjølve. I tråd med Fasting (2017) og Anne Greve og Knut Løndal (2012) fann eg at det fantasifulle gjer at barna kan fantasere, repetere og eksperimentere. Leiken sine bevegelsar og bevegelsespraksisar står slik ikkje fram som skapt av tilfeldigheiter og refleksar. For å bruke

Standal sine formuleringar (2015, s. 161), har dei truleg vorte slik fordi dei er eit uttrykk for barna sine erfaringar og for transformasjonane deira av det vanemessige.

Bevegelsespraksisar som skapte av erfaringar og transformasjonar, kjem i artiklane fram som at barna forvandlar leikeplassen til mange ulike arenaer. Slik eg forstår det, forvandlar Isa leikeplassen om til ein stad der ho kan vere storesøster. Howard forvandlar den til ein klatrearena og John og Joachim til ein fotballarena. Ved at leikeplassen er ein stad barna tilsynelatande kan forvandle til det dei treng den til, kan dei prøve ut ulike måtar å vere storesøster, klatrar og fotballspelar på. Bevegelsespraksisane deira står fram som liknande frå dag til dag, men med små kreative utvidingar skapar dei lag på lag med gradvis nye bevegelsar. Desse er med på å uttrykke deira måte å vere storesøster, klatrar og fotballspelar på. Å vere storesøster, klatrar og fotballspelar blir truleg inkludert i det Morris kallar deira ensemble av stilar (2004, s. 38). Dette gjer at når Sarah er på fotballtrening, bevegar ho seg som storesøster, og når Howard er med på fotball, så er det som klatrande dommar.

Fantasiene og forvandlingane verkar slik å vere avgjerande for korleis barna sansar leikeplassen. Kva barna kan skape plassen om til, blir avgjerande for kva djupn og usynlege band dei kan skape mellom seg sjølve og leikeplassen. Fantasiene og forvandlingane står slik fram som det som definerer kva som blir meningsfullt for barna. Eg vil argumentere for at dette kan skape ein bakgrunn for å forstå Eivind Andersen mfl. (2017) som finn at nokre barn har betre moglegheiter til å delta i bevegelsesleik enn andre barn. Dei barna som skapar leikeplassen om til ein arena der dei kan bruke store og motorisk utfordrande bevegelsar, vil naturleg nok erfare meir bevegelsesleik enn barn som skapar leikeplassen om til ein stad der dei brukar rolege og mindre utfordrande bevegelsar. Eg vil difor utvide Dreyfus (2002) sitt argument om at kva som blir opplevd som meningsfullt er avgjerande for kva bevegelsar som kan lærast. På bakgrunn av min empiri, verkar det som kva som blir opplevd som meningsfullt for barn heng tett saman med kva fantasiar og transformasjonar dei leikar ut frå. Kva dei skapar leikeplassen, seg sjølve og tinga om til kan difor truleg seie oss noko om kva dei finn meningsfullt og kva bevegelsesmoglegheiter dei har.

Analysane som er presenterte i artikkel 1 peikar mot at gutane i større grad enn jentene skapar leikeplassen om til ein plass der dei kan bruke store bevegelsar på intensive måtar. I barnehage 1 kan det til dømes henge saman med at Howard skapar leikeplassen om til ein klatrearena, og at Joachim og Isak ofte er med på Howard sine klatreleikar. Dei imiterer Howard sine bevegelsar, og skapar bevegelsespraksisar og fantasiverder rundt klatringa. Howard sin måte å vere samanfletta med leikeplassen på, blir også Joachim og Isak sin måte å bli samanfletta med den på. Howard og hans måte å bevege seg på verkar å ramme inn kva

som blir meiningsfullt for nokre av dei andre barna også. Dei barna som kan delta i denne bevegelsespraksisen, vil truleg erfare bevegelsesleik. Edmund S. Casey (2001, s. 684) skriv at plassen ikkje er noko utan menneska, og at menneska ikkje er noko utan plassen. Eg vil argumentere for at kva ein plass er for barna, i tillegg kjem an på kva forvandlingspraksisar barna er inkludert i. Femåringane viser at for dei er ikkje leikeplassen *ein* plass, den er alle dei plassane dei forvandler den til. På leikeplassen er dei heller ikkje berre *eitt* barn, men dei er alt dei forvandler seg til når dei er der. Heidegger (2007, s. 135) skriv at vi veks saman med rommet, og for barn verkar det som at fantasiane er avgjerande for korleis dei kan vekse saman med rommet. Fantasiane er uttrykk for barna sine forventningar til seg sjølv, materialet og plassen, og dei er med på å utfordre og utvide forventningane. Til liks med Canning (2019), finn eg at barna gjennom leikande interaksjonar med andre barn, utfordrar forventningane til seg sjølv og forventningane andre har til dei.

Det å skape føresetnader for at barna skal kunne utvide og endre sine bevegelsespraksisar og kunne delta i variert leik, verkar difor å handle om å utvide deira moglegheiter til å forvandle leikeplassen og seg sjølv. Nye forvandlingar skapar leikeplassen om til nye arenaer, og kroppane om til å kunne bevege seg på nye måtar. Kopla til Morris (2004) sitt bevegelseskontinuum, vil barna sine fantasiar og forvandlingar truleg vere avgjerande for kva bevegelsespraksisar som kan bli komplekse, individuelle og uavhengige. Eit fellestrekk ved artiklane er at inspirasjon til forvandlingar blir skapt av barna sjølv. Det ser ut som personalet har skapt intensjonelle bogar og kroppsskjema som gjer at deira bevegelsespraksisar er lite knytt til femåringane sine forvandlingar og fantasiar. Dei kroppslige vanane personalet har skapt, verkar slik å gi dei føresetnader for bevegelse og involvering som gir avstand til barna sine bevegelsespraksisar. Dette er eit funn som blir stadfesta av tidlegare studiar (Hagen, 2015; Sørensen, 2017), og som bør undersøkast nærare.

Det fantasifulle og forvandlande elementet vil eg hevde viser at bevegelsespraksisar som er komplekse, individuelle og uavhengige, ikkje berre er avgjerande for barnas bevegelseskontinuum, men også for korleis barna forstår seg sjølv. Dette kan henge saman med Morris (2004) sitt argument, om at bevegelsar utviklar seg i takt med kva mennesket finn meiningsfullt og korleis det forstår seg sjølv. Å vere i rolla som ein klatrande brannkonstabel gir ei anna forståing og forventning til seg sjølv, enn å vere i rolla som storesøster som lagar mat. Leikeplassen står i den samanheng fram som ein stad der jenter og gutar har gjort erfaringar som gjer at dei skapar ulike forventningar til seg sjølv og eigne bevegelsar.

6.3 Jenter og gutar

Artiklane viser at det er skilnad mellom jenter og gutar sine bevegelsespraksisar. Dette er spesifikt undersøkt i artikkel 1, men dei andre artiklane viser også same tendensen.

Artikkel 1 viser at jenter og gutar på eit overordna nivå leikar ut frå same temaa, og at desse er relaterte til *idrettsverda, arbeidslivet og familien*. Kva potensielt rom (Winnicott, 2005) det enkelte barn skapar for seg sjølv innanfor desse temaa, er likevel ulikt, men det er ulikt på ein måte som skapar mønster mellom barna og dei to barnehagane.

Bevegelsespraksisane jentene i begge barnehagane skapar, er kjenneteikna av rolege bevegelsar og det verbale, medan bevegelsespraksisane gutane skapar, er kjenneteikna av store bevegelsar og at kommunikasjonen skjer meir kroppsleg og non-verbalt. Eit døme på dette er Isa, Georg, Jack og John som leikar i leikehuset. Temaet dei leikar ut frå er *familien*, men dei potensielle romma og bevegelsespraksisane dei skapar for seg sjølv, er ulike. Isa er storesøster som lagar mat, og ho er i leikehuset heile tida. Jack og Georg er hund og katt og stikk av frå leikehuset. Etterkvart forvandlar Jack, Georg og John seg til tigrar. Dei spring etter kvarandre, og dei slåss med kvarandre både ståande og liggande på bakken. Isa og gutane sine bevegelsespraksisar er slik temmeleg ulike, sjølv om dei er med i same leiken. Så sjølv om ramma er lik, «ser» barna ulikt. Dei vender tilsynelatande intensjonane sine mot ulike sider ved leiken, plassen og seg sjølv.

Om eg bruker Merleau-Ponty (2012, s. 147-148) sitt omgrep intensjonalitet som utgangspunkt, og ser Isa og gutane sine bevegelsar som eit uttrykk for at dei vekslar mellom konkrete bevegelsar og forventninga om kva som skal vere det neste steget i bevegelsen, og at dei i denne veksleverknaden utforskar og realiserer intensjonaliteten sin. Indikerer bevegelsane deira at Isa og gutane sine konkrete bevegelsar og forventningar om den neste bevegelsen følgjer ulike mønster. At dette er eit gjennomgåande funn i datamaterialet, kan indikere at leikeplassen er ein stad der jenter og gutar har skapt ulike kroppslege vanar. Desse vanane gjer at gutar og jenter, for å bruke Merleau-Ponty (2012, s. 106-112) sine formuleringar, får ulike moglegheiter til å omarbeide og fornye kroppsskjemaet sitt. På bakgrunn av dette, kan det sjå ut som at leikeplassen sin fridom gjer at barna bevegar seg på måtar som fører til at dei forsterkar den vanemessige måten å vere gut og å vere jente på. Studien støttar slik andre studiar som viser at jentene sjeldnare deltek i aktiv leik enn gutane, og at uteleiken verkar å oppretthalde dei tradisjonelle kjønnsstereotypiane (Brasholt mfl., 2016; Meland & Kaltvedt, 2017). Det må likevel understrekast at dette er tendensar, og at det

i det empiriske materialet også er eksempel som viser det motsatte. Georg sine bevegelsespraksisar er til dømes ofte prega av rolege bevegelsar.

Som forskarar bør vi difor vakte oss for å ha eit for einsretta blikk på at skilnader i barns bevegelsespraksisar er relaterte til kjønn. Det kan hindre oss i å sjå andre samanflettingar og få auge på andre mønster som kan gi forståingar for kvifor barna vender intensjonaliteten sin i den retninga dei gjer. Særtrekk ved situasjonen, som at det berre er gutar som deltek, eller at det berre er jenter, kan til dømes også ha tyding for kva bevegelsespraksis som kan bli skapt.

Skilnader mellom gutar og jenter sine bevegelsespraksisar kan også knytast til leikeplassen sine fysiske sider, og det Brandy A. Smith (2018) kallar leikeplassen sin konstruksjon. Smith hevdar til dømes at leikeplassar som er konstruert på multifunksjonelle måtar er meir mangfaldig og aukar barna sitt engasjement. Kirsten Kemple og kollegaer (2016) og Nekane Miranda og kollegaer (2017) støttar dette, og framhevar leikeplassen sin utforming og kulturane som har fått vekse fram der som undervurderte pedagogiske ressursar. Dette er eit punkt eg vil hevde at også denne studien, med funna knytt til skilnaden mellom gutar og jenter, støttar,. Eg vil, i tråd med Olsen og Smith (2017), argumentere for at å inkludere leikeplassen i den målretta pedagogiske praksisen kan endre gutar og jenter sine bevegelsesmoglegheiter.

Gutar og jenter sine måtar å leike og bevege seg på, kan difor også handle om det Høyland og Hansen (2012, s. 32) kallar det fysiske rommet sine eigenskapsområde. Det kan til dømes hende materialet som finst der, kommuniserer på ein meir kroppslig aktiv måte med gutane enn med jentene, og at det å endre kva materiale som er tilgjengeleg, kan endre dette. På bakgrunn av dette kan ein til dømes undre seg over kva som ville ha skjedd om personalet hadde introdusert handballar i staden for fotballar, eller at dei hadde laga fleksible hinderløyper på delar av området.

Uansett kva årsaka kan vere, er skilnaden mellom fem år gamle gutar og jenter sine bevegelsespraksisar såpass sterk, at det bør undersøkast nærare. Dette er spesielt viktig med tanke på barnehagen, men det vil også vere relevant for å få kunnskap om korleis skuledagen bør leggest opp for dei yngste elevane. Det kan i tilfelle gje kunnskap som kan bidra til at vi kan skape ein barnehage og ein skule som gir både jenter og gutar endå betre vilkår for læring (Kunnskapsdepartementet, 2017; NOU 2019:3 (2019)).

6.4 Det sosiale

Vanar er noko vi kanskje tenker på som individuelle og skapt i kvart enkelt menneske. Døma frå min studie, viser likevel at vanar ikkje berre heng saman med det individuelle. Dei viser at kva sosiale fellesskap barna er ein del av, også er avgjerande for kva bevegelsesvanar barna kan skape. Dette heng truleg saman med det David L. Gallahue, John C. Ozmun og Jacqueline D. Goodway (2012, s. 174) kallar plassen sine sosio-emosjonelle og kulturelle sider, og som dei vurderer som vesentlege for barn sine bevegelsesmoglegheiter. Bjørgen (2016) støttar dette, då ho framhevar det sosiale som vesentleg for barnas moglegheiter til deltaking i bevegelsesleik.

Uansett kor mykje eller lite barna leikar med andre barn, er leikeplassen ein sosial arena. Artikkane viser i den samanheng at nokre av barna sine måtar å bevege seg på, er avgjerande for leikeplassen sine sosiale praksisar og for korleis det er mest «vanleg» å bevege seg. Dette har eg tematisert som *barn med definisjonsmakt* i artikkel 3. Datamaterialet viser at femåringane ofte har definisjonsmakt, men at ulike barn har definisjonsmakt over ulike sider av leikeplassen og ulike typar leik. Det verkar til dømes som om gutane har definisjonsmakt over måtar å bruke leikeplassen og materialet på som skapar intense bevegelsar med stor utstrekning, medan jentene har definisjonsmakt over måtar å bruke leikeplassen og materialet på som skapar rolege bevegelsar med mindre utstrekning. Howard i barnehage 1 står til dømes fram som eit barn som har definisjonsmakt i situasjonar med høg intensitet og store bevegelsar. Dei andre barna klatrar på Howard sin måte. Howard lagar ei «verd» rundt klatringa, og dei andre barna verkar å vere interesserte i å bli ein del av hans «verder». John og Joachim har liknande funksjonar knytt til fotballen. I barnehage 1 blir fotballen brukt i Joachim si «keeperverd» og i barnehage 2 blir den brukt i John si «trikse- og dribleverd». Howard sin måte å klatre på, står fram som den «rette» måten å klatre på. På same måte står John og Joachim sin måte å bruke fotballen på fram som den «rette» måten å bruke den på. Anna R. Beresin & Kristen Farley-Rambo (2018) hevar fram at å leike er å forhandle, og at gjennom leikens forhandlingar dannar det seg sosiale rammer for samhandling. Dei hevdar at det innafor desse rammene veks fram kva måtar som er «normalt» å bevege seg på. Funna i artikkel 3 gjev innsikt i og utvidar denne forståinga, og indikerer at nokre barn sine måtar å persipere leikeplassen på, trekker dei andre barna sine persepsjonar til seg. Det kan verke som deira persepsjonar blir den «vanlege» måten å persipere på. Den intensjonelle bogen (Merleau-Ponty, 2012) verkar difor ikkje å vere noko som berre kan knytast til enkeltindivid,

men også til sosiale praksisar. Til liks med Standal (2015, s. 131) sine argument, indikerer denne studien at barna sine bevegelsar og bevegelsespraksisar på leikeplassen er sosiale produkt som aktiverer og deaktiverer ulike deltakarar. Undersøkinga viser det som Canning (2019) hevdar, at interaksjonane i uteleiken er relatert til maktrelasjonar. Dette går på mange måtar på tvers av det Hagen (2015) og Sørensen (2017) finn i sine studiar, at personalet vurderer leikeplassen som ein stad der barna har likeverdige moglegheiter til bevegelse og at dette er uavhengig av personalet si rolle. Dette saman med Ärlemalm-Hagsér (2010) si undersøking som viser at personalet ser leikeplassen som ei kjønnsnøytral sone, kan peike mot eit «romantisk» syn på uteleiken som fristilt frå til dømes maktkampar mellom barna.

At femåringane verkar å ha definisjonsmakt over kva bevegelsespraksisar som kan bli skapte på leikeplassen, heng truleg saman med mange ulike faktorar. Det at dei er eldst, kan gjere at bevegelsane og leikane deira er spesielt spennande for dei andre barna. Eit anna element kan vere at dei har mange bevegelseserfaringar frå leikeplassen, og slik har bevega seg innanfor dei vante bevegelsespraksisane gjentakande gonger. Dei har bevega seg på desse måtane så mange gonger at dei er kjenneteiknande for korleis dei, for å bruke Heidegger (2007, s. 135) sine formuleringar, har *vakse* saman med plassen. Det er på denne måten dei bebur leikeplassen. Døme på dette kan vere John og Joachim når dei sparkar fotball, då verkar dei å vere eitt med fotballen og den delen av leikeplassen dei sparkar fotball på. Når Isa er storesøster som lagar mat, framstår ho som ho er eitt med bøtta, sanden, spaden og leikehuset. Det same er kjenneteiknande for Howard når han klatrar. Eit fellestrekk for desse fire barna, er at dei framstår som trygge og sikre i måtane dei bevegar seg på. Kan hende det også gjer dei andre barna trygge og såleis er avgjerande for at dei opnar kroppane sine mot John, Joachim, Howard og Isa sin leik. Winnicott (2005) framhevar tryggleik som essensielt for leik og kreativitet. Dette kan gje oss eit bakteppe for å forstå at dei andre barna ynskjer å bevege seg på same måten som barn som står fram som trygge i det dei gjer.

Eit anna element som kan vere avgjerande for at barn som framstår som trygge får definisjonsmakt, kan koplant til det Stern (2007, 237) kallar *møteaugneblick*, då desse er kjenneteikna av å vere eit djupt intersubjektivt samspel som er prega av tryggleik og tillit. Møte som har desse kjenneteikna, hevdar Stern har eit potensiale for kreativitet og endring. Å vere i samspel med barn som er trygge og viser deg tillit, har slik eit potensiale i seg til at noko nytt og uventa kan bli skapt. Om vi føl Stern (2007, s. 138), vil truleg samspel med barn som er trygge og engasjerte, gjere at andre barn opplever det same og at vitalitetessformene blir dynamiske. Moglegheita til å erfare ei kjensle av flyt og det å vere levande kan bli aktualisert. Dette argumentet er støtta av Kathrine Bjørgen og Birgit Svendsen (2015), Anne

Kerstin Reimers og kollegaer (2018) og William R. Smith og kollegaer (2016), då dei hevar fram samspelet mellom kroppar som avgjerande for å oppleve bevegelsesleik.

At nokre barn har definisjonsmakt for kva bevegelsespraksisar som blir skapt, kan i tillegg indikere at samspelet mellom dei synlege og dei usynlege banda heng saman med kva kulturelle trekk som har vakse fram på leikeplassen. Dei som er femåringar no, har truleg også vendt kroppen sin mot dei som var femåringar då dei noverande femåringane var yngre. Kulturelle trekk vil slik danne grunnlaget for kva barna kan sjå og persipere, og for kva bevegelsespraksisar barna vender merksemda og kroppen mot. Nordtømme (2015) hevar fram materialet som berarar av kulturelle verdiar og pågåande diskursar. Eg vil utvide dette, og i tillegg hevde at barna er berarar av kulturelle verdiar og pågåande diskursar, der det verkar som nokre barn har meir makt til å definere kva som er kulturelle verdiar og gyldige diskursar enn andre barn. Sjølv om eg ikkje har undersøkt det, kan ein sjå føre seg at nokre av barna til dømes kan bruke fotballen annleis enn det John og Joachim gjer når dei er andre stader, som i hagen heime, men dette er ikkje sikkert dei tek med seg til leikeplassen. Når dei er på leikeplassen vil dei kanskje bruke fotballen på den «rette» måten, slik at det høver med dei kulturelle verdiane og diskursane som barna med definisjonsmakt skisserer skal vere der.

Kva sider ved sine intensjonelle bogar og kroppsskjema barna brukar, hevdar Merleau-Ponty (2012) må sjåast på som dynamisk og at kva element mennesket brukar frå dei vil vere ulikt alt etter kva stad dei bevegar seg på. Eg vil utvide dette argumentet, og hevde at det i tillegg er bestemt av staden sine kulturelle verdiar og diskursar, og at desse verkar å vere meir bestemt av nokre barn enn andre. Dette støttar og utvidar også Quennersted, Öhman og Öhman (2011) sitt argument om at vanar må sjåast på som praktisk kunnskap, og at denne gjer at vi bebur plassen på ein fleksibel, situasjonsbestemt og regulierbar måte. Eg vil hevde at det i denne praktiske kunnskapen også ligg ei innsikt i kva som er den «rette» måten å vere fleksibel og regulere seg sjølv på. At mønstera knytt til kva barn som har definisjonsmakt verkar å vere stabile, tyder på at kulturelle og sosiale trekk, og kva som blir vurdert å vere den «rette» måten å leike og bevege seg på, kan danne mønster som varer over tid og som blir ein del av denne leikeplassen sine særtrekk. Forventingane og kjensla av «normalitet» som Canning (2019) hevar fram, stikk såleis truleg djupare enn til dei barna som går i barnehagen akkurat no. Dette er eit trekk eg truleg ville fått endå betre innsikt i ved å intervju barn og personale, og som bør følgjast opp i seinare studiar.

6.5 Tinga

Korleis fotballen blir brukt på dei to leikeplassane, er eit eksempel på at vanen er praktisk kunnskap slik Quennersted, Öhman & Öhman (2011) hevdar. Artikkel 3 viser også at det berre er ein liten del av det mobile materialet, eller tinga som finst på leikeplassen, som blir brukt i bevegelsesleik. Tinga blir i tillegg ofte brukt på same måte og av dei same barna. Undersøkinga støttar slik Coe (2020) og Määttä og kollegaer (2019) sine studiar som peikar på at dei vante måtane materiale kan brukast på, er avgjerande for kva bevegelsar barna kan skape. Eg vil difor, i tråd med Ester Catucci og Anna Erlin (2018), hevde at tinga i barnehagen er mindre opne for kreativ og mangfaldig bruk enn det dei har eit potensiale til å vere. Dette forstår eg i samanheng med Merleau-Ponty (2012, s. 84) sitt argument om at vanen er den avgrensande faktoren for kva mennesket kan «sjå», og for korleis dei kan bevege seg. Frå Merleau-Ponty (2012, s. 224-225) sin synsvinkel persiperer vi det som er meiningsfullt for oss, og dette blir avgjerande for korleis vi kan bevege oss og korleis vi forstår oss sjølve og er samanfletta med den spesifikke plassen.

Samstundes heng materialet sine bruksområde truleg ikkje berre saman med det enkelte barn sine eigenskapar, men også kva sosiale og kulturelle trekk som har hatt moglegheit til å vekse fram på leikeplassen over tid. Eg ser materialet difor, til liks med Nordtømme (2015), som berarar av den enkelte leikeplassen sine kulturelle verdiar og diskursar. Og eg vil argumentere for at materiell bør bli forstått på bakgrunn av kva funksjon dei har for barnas utvidingar av seg sjølve, slik Ingunn Fjørtoft (2001) si forskning viser. I tillegg bør det bli forstått ut frå kva funksjon det har i å gjenta og utvide leikeplassen sine moglegheiter som arena for leik og bevegelse.

Om eg bruker Høyland og Hansen (2012) sine tilnærmingar til det fysiske rommet sine eigenskapsområde, så har truleg dei menneska som har ferdast på leikeplassen over tid gitt materialet nokre praktiske og funksjonelle eigenskapar. Desse eigenskapane kan vere i tråd med det Rammeplan for barnehagen (2017) skisserer, eller dei kan stå i motsetnad til det den skisserer. På bakgrunn av funna i denne studien, vil eg til dømes stille spørsmål ved om måten det mobile materialet blir brukt på, gjer at personalet legg til rette for at alle barn får tilgang til varierte bevegelsesmiljø, sanseopplevingar og kroppsleg leik, slik Rammeplanen (2017, s. 50) skisserer at dei skal. Eg vil hevde at funna i denne studien peikar mot det motsette. Om eg fortset å bruke Høyland og Hansen (2012) sine eigenskapsområde, så verkar det som materialet har fått praktiske og funksjonelle eigenskapar som gjer at nokre av barna har

moglegheit til å delta i sosiale fellesskap som fremjar erfaringar med eit variert bevegelsesmiljø, sanseopplevingar og kroppsleg leik, men ikkje *alle*. Den gjentakande bruken av materialet, peikar slik mot at materialet kommuniserer med barna på måtar som gjer at dei heller enn å erfare eit variert bevegelsesmiljø, verkar å erfare eit gjentakande bevegelsesmiljø og at kva bevegelsesmiljø dei kan erfare er bestemt av nokre av barna.

Det er samanfallande mønster mellom dei to leikeklassane, til dømes knytt til kva materiale som er mest vanleg å bruke, at nokre barn verkar å ha makt til å definere korleis det skal brukast og at barna stort sett skapar bevegelsesutfordringar for kvarandre. Dette vil eg hevde peikar mot at vi kan utvide Høyland og Hansen (2015) sine eigenskapsområde til at dei ikkje berre fortel noko om det fysiske miljøet sine eigenskapsområde på den enkelte leikeklassen, men at dei også kan fortelje noko om kva som kjenneteiknar bevegelsesmoglegheitene på leikeklassane i norske barnhagar. I tilfelle gir det eit nytt perspektiv på omgrepet intensjonalitet. Merleau-Ponty (2012, s. 146-148) koplar intensjonaliteten til kva vanen vår peikar mot, og at den er ein avgrensande faktor for korleis vi kan bevege oss. Slik materialet blir brukt på desse to leikeklassane, er det grunn til å stille spørsmål ved om vi også kan snakke om at materialet har sine vanemessige bruksmåtar på leikeklassen, og at desse peikar mot at barna skal bevege seg på visse måtar. Materialet sine vanemessige bruksmåtar verkar å setje grenser for korleis det kan brukast, og bruken treng slik ikkje å vere knytt til kva grenser barnet sin kropp set. Til dømes kan det hende at barna brukar naturmateriale som pinnar, steinar og lauv på andre måtar når dei er i skogen eller saman med familien sin enn når dei er på leikeklassen. I tråd med Czalczyńska-Podolska (2014), vil eg difor hevde at om personalet arbeider bevisst med at materialet kan brukast på mangfaldige måtar og at leikeklassen blir justert kontinuerleg, så kan det bryte opp definisjonsmakta det verkar som nokre barn har. Dette kan gjere at leikeklassen får eigenskapar som gjer den til ein mangfaldig leike- og bevegelsesarena for *alle* barna. Slik vil kanskje også leikeklassane i dei norske barnehagane ha eit meir variert materiale som er tilpassa dei barna som går der no, heller enn å vere tilpassa den måten det er «vanleg» at materialet på leikeklassen skal vere.

Funna eg gjer i studien peikar mot at justering av leikeklassen og bruken av materialet endrar barna sine bevegelses- og leikemoglegheiter. At materialet blir brukt på uventa måtar, verkar å skape forstyrningar i barnet sine vante samanflettingar med leikeklassen. Joachim sin bruk av fotballen er døme på det. Han er ny i barnehage 1, og han verkar å vere ivrig etter å spele fotball. Når han spelar fotball, brukar han fotballen annleis enn dei andre barna gjer. Han er keeper, og han brukar to plastbøtter som målstenger. Hans måte å bruke fotballen på

verkar å påverke dei andre barna på ein måte som gjer at det rører ved det Stern (2010) kallar vitalitetsformene. Det er eit eller anna ved Joachim sin måte å bruke fotballen på, som gjer at dei andre barna tilsynelatande opnar kroppen mot Joachim og den bevegelsespraksisen han skapar. Ved å bruke fotballen og bøttene annleis, har Joachim i løpet av eit par dagar skapt ein ny bevegelsespraksis. Det verkar som han opnar nye meiningsfulle sider ved materialet og leikeplassen for dei andre barna. At leikeplassen i barnehage 1 hadde eit ope design, var truleg også medverkande til at dei andre barna kunne bli inspirerte av og begeistra for Joachim sine bevegelsar med fotballen. Eg vil difor, til liks med Caileigh Flanningan og Beverlie Dietze (2017) og Robertson, Morrissey og Moore (2019), hevde at materialet sine eigenskapar også ser ut til å henge saman med plassen sine fysiske eigenskapar.

Eit anna interessant element, er at djupna mellom barna og tinga ikkje står fram som ei djupn som er isolert til ein måte å bruke ein viss ting på. Kreativiteten knytt til bruken av ting, verkar å henge saman med barna sine forståingar av og behov for utvidingar av seg sjølve. Døme på dette kan vere Howard når han er klatrande dommar i Joachim sin fotballeik, og måten John brukar «bokseputa» og fotballen på. John øver på å sparke og slå på «bokseputa» når han er på «boksetrening». Når han brukar fotballen, øver han på ulike måtar å trikse med den. I bruken av begge tinga verkar John sine bevegelsespraksisar å vere knytt til å trene, og inntrykket er at han brukar tinga slik at dei passar til dette. Det verkar som John les tinga som noko han kan bruke til trening og Howard som noko han kan bruke i samband med klatring, og på bakgrunn av dette skriv dei tinga kreativt ut. Standal (2015) framhevar at det å lese og skrive omgjevnadane er refleksive prosessar, og det vil eg hevde at Howard og John viser gjennom måtane dei bevegjar og tilpassar tinga. Det ser ut som dei brukar tinga på ein måte som gjer at det passar inn i deira ensemble av stilar, for å bruke Morris sitt omgrep (2004, s. 39). Dette peikar mot Merleau-Ponty sitt poeng, der han hevar fram at vår forståing av ting heng saman med korleis vi forstår oss sjølve i verda (2012, s. 333).

6.6 Når noko nytt blir meiningsfullt

Innimellom skjedde det likevel noko som gjorde at bevegelsespraksisar endra seg, eller nye bevegelsespraksisar vart skapte. Joachim sin måte å bruke fotballen på, gjorde til dømes at mange av barna og nokre av personalet vende kroppane sine mot denne måten å bruke fotballen på. Det var som om ei ny side ved leikeplassen vart interessant for dei. Bortsett frå

at Joachim spurde om Steve ville vere med, inviterte han i starten ingen av dei andre barna til å bli med ved å bruke ord. Joachim var i det heile veldig fokusert på å vere keeper, og hadde lite merksemd retta mot det som skjedde utanfor den «bobla». Likevel var det ein aktivitet som tiltrekte seg mykje merksemd. I analyseprosessen brukte eg mykje tid på å leite etter kva det var som gjorde at det var nokre bevegelsespraksisar som fekk barna til å vende kroppen mot dei og innlemme dei i si leikeplassverd. Til liks med Løndal (2010) fann eg at det å bli del av ein ny bevegelsespraksis, ofte var knytt til at barna imiterte kvarandre sine bevegelsar. Det fekk meg til undre meg over kva det er som gjer at barna får lyst til å imitere nokre måtar å bevege seg på, men ikkje andre.

Det som for meg vaks fram som eit fellestrekk, var at det skjedde eit eller anna som såg ut til å røre ved barnet. Eit fellestrekk ved bevegelsespraksisane som barna og, ved nokre høve, personalet vende kroppen sin mot for å imitera, var at dei som deltok i desse praksisane var engasjerte, tilstadeverande, utforskande og dyktige. Joachim som keeper, er eit døme på dette. Joachim er ein dyktig keeper. Han slenger seg etter fotballen på ein måte som får personalet til å stoppe opp og rope av begeistring. Det verkar som at hans måte å bruke kroppen, ballen og plassen på skapar ei spenning hjå dei andre som gjer at dei vender seg mot denne praksisen. Joachim sitt engasjement for det å vere keeper gjer at dei andre barna og personalet tilsynelatande får lyst til å utforske fotballen, leikeplassen og seg sjølve på nye måtar. Det verka som han med si begeistring for å vere keeper, skapte ei kjensle av spenning og engasjement hjå dei andre. Eg kjende også på denne kjensla. Ved å sjå Joachim sin måte å bevege seg på, fekk eg lyst til å sparke fotball.

Om eg brukar Stern (2007, s. 169-180; 2010, 7-17) si teoretiske tilnærming som utgangspunkt, verkar det som at Joachim sin måte å bruke fotballen på skapte noko nytt og uventa for oss andre. Hans måte å bruke ballen, kroppen og plassen på, ser ut til å skape det Stern kallar eit kritisk *no-augneblick* for oss andre. Om eg brukar Morris (2004, s. 98) sine formuleringar, kan det verke som Joachim sin måte å bevege seg på fremjar ei endring av dei andre som er på leikeplassen sine vanar og at denne prosessen blir innleia med eit *sjokk*. Dette sjokket gjer at vi andre tek til å sanse plassen annleis. Morris ser føre seg at sjokket fører til ei vag kjensle i form av noko nesten umerkeleg. Brukt på situasjonen med Joachim, verkar hans måte å bruke fotballen på å skape eit sjokk og ei vag kjensle hjå oss andre. Det er eit eller anna umerkeleg som gjer at vi vender kroppen vår mot bevegelsespraksisen hans. Joachim, med sine bevegelsar, engasjement og si «fotballverd» opnar opp ein moglegheit for at vi andre kan bli dregne inn i nye engasjement.

At vikaren Steve vender kroppen sin mot Joachim og fotballen og ivrig deltek i hans praksis, er truleg med på å forsterke Joachim sitt engasjement og hans bevegelser. Om eg brukar Stern (2010, s. 7-17) sitt omgrep vitalitetskjenne, så uttrykte Joachim og Steve med sitt engasjement ei vitalitetskjenne som endra andre barn, personalet og mi si vitalitetskjenne. Truleg kjende vi på det Stern (2010, s. 137-141) kallar smitteeffekten mellom kroppar. Med måten Joachim og Steve brukte kroppane sine på, uttrykte dei ei eksploderande vitalitetskjenne, og denne verka å trekke dei andre barna, personalet og meg til seg. Dette peikar mot at det at Steve engasjerer seg i Joachim sin leik og deler hans engasjement og bevegelser og støttar han i å meistre kroppslege utfordringar, er positivt for å introdusere dei andre barna for eit større mangfald av aktivitetar og bli inkludert i nye sosiale fellesskap. Dette er i tråd med forskning som indikerer at personalet sitt engasjement i leik og det at dei støttar barna i å meistre kroppslege utfordringar, gjer at barna blir inkludert i fleire sosiale fellesskap og får erfaring med eit større mangfald av aktivitetar (Bjørgen, 2015; Goble, Martin, Hanish & Fabes, 2012; Kleppe, 2017; Tortella mfl., 2019).

Eit interessant punkt når det gjeld mitt eige møte med Joachim si fotballspeling, var at eg vart engasjert og vende kroppen min mot praksisen, men eg deltok ikkje. Å delta passa ikkje med den rolla eg hadde bestemt meg for å ha som observatør. Min måte å møte denne bevegelsespraksisen på, illustrerer Morris (2004, s. 98) sitt poeng om at det ikkje er nok med ei vag kjenne, den får oss berre til å vende kroppen vår mot noko. Dømet med Sarah og Aurora i artikkel 1 viser også skilnaden mellom vage kjenner og sterke kjenner, eller mellom å bli litt begeistra og det å kunne bli så begeistra at ein vel å legge til side det vante og skape ein ny praksis og nye kroppslege rytmar. Begge to verkar å bli entusiastiske og ivrige når Howard spør om dei vil vere med på keeperkampen. Likevel er det tilsynelatande berre Aurora som beheld denne kjenne lenge nok til at ho gjentakande gonger imiterer Joachim og Howard sine keeperbevegelser. Til slutt gjer det at ho bevegar seg tilnærma slik som gutane. At situasjonen gjorde at ho vart verande i aktiviteten, gjorde det mogleg for ho å gjenta keeperkampen sine bevegelser til dei vart det Morris (2004, s. 95-96) kallar komplekse, individuelle og uavhengige bevegelser. Det vart opna opp for at det kunne bli skapt ny djupn og nye band mellom Aurora og fotballen, Aurora og leikeplassen og mellom Aurora, Howard og Joachim. For at situasjonen skal bidra til at vi utvidar våre bevegelsesvanar, må kjenne gå frå å vere vag til å bli sterk. Dreyfus (2002) formulerer det som at det krev at vi sansar og blir absorbert av situasjonar som vi bryr oss om. Bevegelsane våre må, på ein sansande og kjenslemessig måte, bli del av ein ny praksis. Utviding av vanar fordrar kroppsleg deltaking.

Frå Stern (2010, s. 88) sin synsvinkel, krev det ei endring i våre vitalitetsformer og kroppslege rytme.

Måten Aurora bevegar seg på i keeperkampen gjer også at ho blir inkludert i eit sosialt fellesskap med Howard og Joachim. Keeperkampen sin bevegelsespraksis var ein sosial praksis som aktiverte Aurora, medan den deaktiverte Sarah. På linje med Standal (2015, s. 131) indikerer dette at bevegelsespraksisar er sosiale produkt som aktiverer og deaktiverer ulike deltakarar. I det kommande vil samanhengen mellom aktivering, deaktivering og det kjenslemessige bli diskutert.

6.7 Ei kjensle av eit «eg kan» eller eit «eg kan ikkje»

Funn frå datamaterialet, slik det er presentert i dei tre artiklane, indikerer at når barna er på leikeplassen, leikar dei for det meste det dei er vande med å leike. Slik det framstår for meg, har barna skapt band mellom seg sjølve, andre menneske, tinga og plassen på vanemessige måtar. Dette verkar som kjenslemessige band som blir avgjerande for korleis barna bevegar seg. Artikkelen 2 peikar også mot at det kjenslemessige er avgjerande for om situasjonen aktiverer eller deaktiverer barna. Dømet med Sarah, Aurora og keeperkampen i artikkel 1, indikerer også dette. Begge ser ut til å oppleve det Stern (2007, s. 169-180; 2010, 7-17) kallar eit *no-augneblikk*, men det verkar som at for Sarah blir det med *no-augneblikket*. At ho trekker seg vekk frå aktiviteten, indikerer at den ikkje fremjar *møteaugneblikk* som er karakterisert av kreativitet og endring. Bevegelsar og kjensler står difor fram som gjensidig forsterkande. Dette kan vi også kjenne på eigen kropp: om vi er redde, bevegar vi oss på andre måtar enn om vi er trygge. Kjenslene våre er blant anna avgjerande for om vi møter bevegelsesutfordringar med ein open eller lukka positur (Morris, 2004).

No er kjensler mangesidige og kan heller ikkje undersøkast i djupna med videoobservasjonar. Eg fekk likevel, både ved å vere på leikeplassen og når eg såg gjennom datamaterialet i etterkant, eit inntrykk av kva situasjonar barna opna kroppane sine mot og kva situasjonar dei lukka kroppane sine mot. Videoobservasjonane gav meg moglegheita til å studere samanhengen mellom det barna uttrykte og måten dei bevega seg på.

Datamaterialet viser at fokusbarna gjennomgåande hadde ein open positur. Dei vende kroppane sine mot utfordringar og deltok i sosiale fellesskap med andre barn. Sjølv om det sjølvstakt var situasjonar der dei trekte seg, var inntrykket at dei møtte utfordringar med eit

«eg kan». Det enkelte barn deltok likevel mykje i nokre i bevegelsespraksisar og lite i andre. Slik avgrensar barnets erfaringar kva utfordringar det skapar, og kva utfordringar det får moglegheit til å møte med eit «eg kan». Eg tolkar datamaterialet slik at dette blir sjølvforsterkande. Barnet opnar kroppen mot det dei har erfaringar med at det «kan». Stern (2007, 2010) og Morris (2004) ser dette i samanheng med det kjenslemessige, der kva kjensler som blir utløyst i situasjonen, inntoninga mellom menneska og kva vitalitetsformer som blir aktivert, blir vurdert som sentralt.

I artikkel 2, brukar eg Stern (2007, 2010) og Morris (2004) sine teoretiske innfallsvinklar til å analysere situasjonane der barna utvidar sine bevegelsesvanar. Eg trur likevel dette heng saman med meir enn det kjenslemessige og intersubjektive, og vil utvide forståinga ved å setje lys på det dynamiske samspelet mellom det kjenslemessige og Høyland og Hansen (2012, s. 32) sin teori om det fysiske rommet sine eigenskapsområde. Slik ser eg også det kjenslemessige og intersubjektive som at det handlar om barna sitt samspel med materiale og leikeplassen sine fysiske sider. Eg ser at om det til dømes skjer endringar i kva praktiske og funksjonelle eigenskapar leikeplassen har, som at det blir tilført nytt materiale eller at «gammalt» materiale blir brukt på måtar som gir det nye eigenskapar, så opnar det moglegheiter. Døma med Joachim og brannstasjonsleiken og Aurora og keeperkampen, viser at endringar i måten plassen og materialet blir brukt på opnar opp for å samspele med andre barn på nye måtar. Det opnar også opp for moglegheita til å sanse nye sider ved leikeplassen, at leikeplassen gir nye signal med tanke på kva aktivitet som kan føregå der og at barna kan skape relasjonar til nye sider av plassen.

Kva kjenslemessig band og intersubjektive fellesskap barna har til materiale og plassen sine fysiske sider, verkar difor avgjerande for kva aktivitetar dei møter med eit «eg kan» når dei er på leikeplassen. Det gjer at eg vil argumentere for at vi ved å innlemme leikeplassen sitt materiale og fysiske rom i den målretta pedagogiske praksisen, samstundes kan ta vare på leikeplassen som ein stad der barna kan leike fritt, disponere tida sjølve og bestemme kva aktivitetar dei vil delta i. Dette er punkt som personalet hevar fram at dei vurderer som viktig i undersøkingane til Hagen (2015) og Monica Seland (2012), og som eg i denne undersøkinga viser fører mykje positivt med seg for ungane sine bevegelsesmoglegheiter og uforskingar av seg sjølve.

Barnehagelærarane bør samstundes arbeide for å utvide det Cattucci og Erlin (2018) kallar personalet sine vanemessige måtar å utfordre og inspirere barna på. Dei bør til dømes utfordre personalet til å gjere meir av det som skjer når personalet i barnehage 1 og 2 set i gang med vårrydding. Om eg ser det i samband med Høyland og Hansen (2012, s. 32) sine

eigenshipsområde, verkar det at personalet set i gang med vårrydding å endre noko av materialet som finst på leikeplassen sine funksjonelle og praktiske eigenskapar, det verkar å skape nye sosiale fellesskap, gi plassen nye kommunikative og sanslege eigenskapar og gjere at barna skapar relasjonar til nye delar av plassen. Howard og Joachim og leiken med prinsessa som skal komme på besøk i artikkel 3 er døme på dette. Dei brukar raker, spadar og trillebår slik personalet gjer i vårryddinga, men dei koplar ryddinga til ei fantasiverd; at prinsessa skal komme på besøk. Rakene spadene og trillebåra blir materialet dei brukar når dei skal førebu plassen til prinsessa skal komme. Eg tolkar det slik at materialet har fått nye kommunikative og sanslege eigenskapar. I tillegg har dei ramma inn med kjepler ein liten del av leikeplassen sitt område. Slik har truleg delar av leikeplassen fått nye kommunikative og sanslege eigenskapar også, gutane har opna ei moglegheit til å fremje ein relasjon med ein del av plassen som dei ikkje har hatt denne relasjonen til tidlegare. Personalet verkar med si endring av materialet og plassen sine eigenshipsområde å skape nye praksisar der Howard og Joachim kan erfare eit «eg kan» til.

Sarah er unntaket frå inntrykket eg har av at barna møte utfordringar med eit «eg kan». I artikkelen som har eit kjønnspektiv, er det to døme på situasjonar der det verkar som Sarah møter bevegelsespraksisen med eit «eg kan ikkje». Den eine situasjonen er «keeperkampen», som eg har skissert ovanfor. Den andre situasjonen er når ho prøver å bli med på Howard, Joachim og Isak sin kontorleik i den store eføyen, og på ulikt vis prøver å komme inn i leiken. Ho blir ikkje, eller kanskje vil ho ikkje bli inkludert i leiken, og etter litt trekker ho seg vekk frå situasjonen. Begge situasjonane framkallar noko som hindrar ho i å bevege seg slik ho truleg har kapasitet til å gjere. Det skjer noko som gjer at ho lukkar kroppen. For å bruke Morris (2004, s. 158) sine formuleringar, så tolkar eg situasjonane som at dei er kjenneteikna av at ho ikkje får introdusert noko nytt, personleg og individuelt. Situasjonane framkallar truleg kjensler som gjer at ho blir passiv og trekker seg vekk. Dette er også eit inntrykk som blir forsterka når eg analyserer andre situasjonar. No kan ikkje eg på bakgrunn av videoobservasjonar vite at ho tenkte dette «kan eg ikkje». I tillegg kan dette vere noko som skjedde mykje den tida eg var der, og ikkje elles. Likevel gir det grunn til refleksjonar når barn gjentakande gonger vender kroppen frå aktivitetar og sosiale praksisar. Og det støttar det eg skriv over, om at uteleik og aktivitet på leikeplassen bør bli innlemma i den målretta pedagogiske praksisen. Personalet sine bevegelsespraksisar står til dømes fram som avgjerande for barna sine vitalitetsformer og for om dei kan opne eller lukke kroppen. Hovudintrykket datamaterialet gjev, er likevel at personalet har ei tilbaketrekt og

observerande rolle, noko som er i samsvar med andre undersøkingar (Hagen, 2015; Sørensen, 2017).

Når personalet er aktive deltakarar i barnas leik, ser det ut til å gjere ein skilnad. Dette kjem til dømes fram når Joachim øver seg på bevegelsane i brannkonstabelleiken i artikkel 2. Sjølv om han innimellom nøler, tek han klatreutfordringane etterkvart som dei dukkar opp, heilt til han kjem til stokken som går til bakken. Då lukkar han kroppen, og seier: «Dette gjer eg ikkje». Han legg seg med kroppen rundt stokken, slik at armene er knytte i kvarandre og beina knytte i kvarandre. Ein av personalet, Andrew, står under leikeapparatet. Han har kroppen vendt mot Joachim, og snakkar lavt og roleg til han. Joachim held seg likevel godt fast til stokken. Etterkvart strekker Andrew armene sine mot Joachim, slik at han brukar sin kropp til å støtte Joachim når han sklir ned. Andrew verkar å vere avgjerande for at Joachim opnar kroppen sin mot utfordringa, og for at Joachim tek ein øvingsrunde til i det store leikeapparatet. Andrew rørte ved det *usynlege*, og det vart skapt eit augneblikk som han og Joachim delte. Stern formulerer det som at delte augneblikk, *møteaugneblikk*, kan endre relasjonar og bevege menneske inn i ei djupare nivå av intersubjektivitet, og at dette fremjar utvikling og endring (Stern, 2010, s. 140).

Personalet si tilbaketrekte og observerande rolle er kanskje ikkje eit bevisst val. Det kan berre ha vorte ein måte det er vanleg å vere personale på leikeplassen på. Det har kanskje vorte deira måtar å bevege seg på. Det verkar uansett å vere avgjerande for korleis dei sansar leikeplassen. Med Merleau-Ponty si tilnærming, vil deira moglegheiter til sansing vere avgjerande for skapinga av intensjonelle bogar. Så om det ikkje skjer noko eller dei ikkje gjer noko for å endre sine bevegelsespraksisar og vitalitetskjensler når dei er på leikeplassen, vil dei bruke meir av dei same bevegelsane og delta i dei same bevegelsepraksisane som tidlegare. Kunnskapen om kor viktig personalet si rolle er for barns moglegheiter til varierte måtar å leike og bruke kroppen på, som kjem fram i denne studien og som blir støtta av andre studiar (Bjørgen, 2015; Olesen, 2014; Kleppe, 2017), kan truleg vere med å forstyrre personalets forventningar om kva som er «vanlege» måtar for dei å bevege seg i barnas uteleik.

6.8 Metodologiske samanflettingar og refleksjonar

Då eg kom til desse to leikeplassane første gongen, var det akkurat det dei var for meg: leikeplassar. Dei var leikeplassar og eg var forskar. Eg var til og med ein forskar som skulle

ha ei tilbaketrekt rolle og slik påverke barna og deira leikeplassliv så lite som mogleg. Leikeplassen vart fort til noko anna enn ein leikeplass. Den vart til det barna skapte den om til. Når eg observerte Sarah og Isak i sykkelleiken, var det ikkje Sarah og Isak eg observerte, men Sarah og Isak som sjåførar som hadde gått tomme for bensin. Det var heller ikkje leikeplassen dei var på, men på bensinstasjonen og vegane som gjekk utanfor bensinstasjonen. På same måte som barna er samanfletta med leikeplassen, vart eg samanfletta med plassen, tinga og menneska som fanst der. Dei vart også samanfletta med meg og med kameraet mitt. At eg og kameraet var der, opna truleg opp nye sider av leikeplassen som interessante for barna og personalet. For Kate vart leikeplassen til dømes ein plass kor ho kunne prøve å få kontakt med meg, medan for Howard vart det ein plass der det var ein til vaksen som han kunne snakke med. For personalet vart det kanskje ein plass kor dei i starten prøvde å unngå å bli filma. Dette kan sjølvsagt også ha vore medverkande til at personalet var lite deltakende i barnas leik.

Kvar dag oppdaga eg nye meiningsfulle sider ved leikeplassen som eg ville utforske. Eg opplevde det som Stern (2007, s. 169-180; 2010, s. 7-17) kallar for kritiske *no-augneblikk*, kvar dag skjedde det noko nytt og uventa som eg vende merksemda mi mot. Nokon av desse no-augneblikka for berre forbi, medan andre av dei skapte *møteaugneblikk* og usynlege band mellom meg og leikeplassen, og mellom meg og menneska som var der, og det er desse augneblikka eg har utforska i artikkane. Samstundes gjorde eg truleg ved å vere tilstades at det kom nye element til plassen som barna kunne utforske. At eg var der skapte truleg nye no-augneblikk for barna.

Med mi førforståing og mine vanar møte eg feltet. Om eg brukar Merleau-Ponty (2012, s. 154) sine formuleringar, var dette utgangspunktet for korleis eg kunne bebu plassen. Til liks med barna møte eg leikeplassen med mine erfaringar. At eg har spelt mykje fotball, kan til dømes vere medverkande til at eg la spesielt godt merke til nyansane i John og Joachim si fotballspeling. På same måte kan mine erfaringar med å leike ute som barn, ha medverka til at eg undra meg over dette umerkelege som verkar å vere så avgjerande for barnas bevegelsesutvidingar. Mine vanar, iallefall om eg følgjer Merleau-Ponty (2012) si forståing av vanar, var avgjerande for korleis eg kunne vere kreativ og fleksibel. Vanane gjorde seg gjeldande i alle delar av forskingsprosessen, frå skaping av design til analyse og skriving. Det er eg som har konstruert det eg har sett, men med teoriar og det andre forskarar har konstruert i liknande studiar som bakteppe. Samstundes gjorde erfaringane eg hadde på leikeplassen at mine vanar som forskar fekk det Morris (2004) kallar ny djupn, nye sider vart

inkluderte i dei komplekse, individuelle og uavhengige forskarbevegelsane. Desse vanane vil vere med neste gong eg møter barnehagen som forskingsfelt.

I ein studie som søker å få djup innsikt i bevegelse som fenomen, gir videoobservasjonar mykje. Det dei kan gi, vil likevel vere på eit skildrande nivå. Når det emosjonelle utetter i prosessen vart generert som vesentleg for barnas bevegelsar, ville truleg intervju av barna gitt meir djupn. Desse kunne gjeve endå betre innsikt i det Merleau-Ponty (1968) kallar samspelet mellom det synlege og det usynlege. Samstundes vert det djupe og umerkelege kanskje aller mest tydeleg gjennom menneska sitt kroppsspråk, og gjennom å studere korleis menneska bevegar seg på ein gjeven stad (Morris, 2004, s. 107-128). Det gjorde også at det var viktig at eg var til stades med min kropp, og at eg dermed vart ein del av samanflettinga og kroppsleg kunne fange opp til dømes stemningar, kjensler og heilskapen. Intervju ville ikkje gjeve meg moglegheita til å bli samanfletta med situasjonane på same måten. At det vitale og kjenslemessige er vesentleg for barns bevegelsespraksisar, kjem også fram i Laura S. Ingulfsvann (2018) si doktorgradsavhandling. Den viser at det affektive perspektivet er viktig for barns bevegelsespraksisar i skulen. Dette gjer at vitalitsformer og det kjenslemessige som inngang til å forstå barns bevegelsespraksisar i barnehagen bør utforskast djupare, og det bør arbeidast med å utvikle metodiske inngangar som klarer å fange dette. Her vil truleg ei aktiv involvering av barna i forskingsprosessen vere ei aktuell tilnærming.

Vekta på samanfletting og førforståing som er skissert over, er uttrykk for at studien har hatt ei fenomenologisk-hermeneutisk forskingstilnærming. I det følgjande vil eg gjere meg nokre refleksjonar knytt til dette.

Husserl (2004, s. 41) framheva det å skildre det levde liv som sentralt i fenomenologien. Slik sett kan det seiast at den metodologiske tilnærminga er fenomenologisk. Barns bevegelsespraksisar på leikeplassen er undersøkte i den konteksten dei oppstod i, og eg har både vore til stades fysisk og brukt videoobservasjon for å kunne framkalle situasjonane i etterkant. Det å skildre femåringane sine levde liv på leikeplassen har vore sentralt i vala som er gjorde i den metodologiske og metodiske tilnærminga. Fenomenet, femåringane sine bevegelsespraksisar på leikeplassen, har, om eg brukar Kirsten Fink-Jensen (2003, s. 263) sine omgrep, vorte persipert på både *eit objektivierende nivå*, eg var der, og *eit kvasi-fenomenalt nivå*, eg kunne framkalle det som skjedde i etterkant.

Samstundes har eg i det metodologiske og i framskriving av funna framheva konteksten og førforståinga som vesentleg, både for kva eg kunne sjå og for bevegelsespraksisane. Om eg føl Heidegger (2007, s. 56), har eg ikkje berre skildra det openbare, det som skjedde, eg har tolka det og slik forsøkt å gjere det tilgjengeleg for andre.

Heidegger brukar omgrepet *å frigi væren* om det å opne opp og gjere noko som er openbart og kvardagsleg til ei særskild hending. Slik som eg opplever at til dømes det å fordjupe seg i jenter og gutar sine bevegelsessamspel er. I kappeteksten har eg prøvd å skrive fram både det levde liv, sider ved det levde liv eg fann særskilde, og det som Gadamer (2012, s. 302-308) framhevar som viktig i hermeneutikken, mine erfaringar med fenomenet.

Med omgrepa det fenomenologiske felt og samanfletting vil eg også hevde at Merleau-Ponty (1963, 1968, 2012) vektlegg konteksten som sentralt for å forstå mennesket. Merleau-Ponty sine perspektiv er slik, på lik linje med ei hermeneutisk fortolkande tilnærming, brukt for å forstå empirien, spesielt knytt til å forstå barna sine kroppar og bevegelsar som sentrale, både for skaping av plassar og for å fremje og avgrense eigne kroppslege moglegheiter. Slik sett er det mykje som peikar mot at den metodologiske og metodiske tilnærminga er fenomenologisk-hermeneutisk.

Eg trur likevel et eg kan utvide studien si fenomenologisk-hermeneutiske forskingstilnærming ved å kople den til det Alvesson og Sköldberg (2009) kallar det refleksive. Slik undersøkinga er designa, gjennomført, analysert og skriven fram, har eg kopla det fortolkande, kroppsfenomenologiske og refleksive, der dialektikken mellom forskaren sin kropp og forskingsfeltet, og forskaren sin kropp og datamaterialet, har vore sentrale refleksive prosessar i dei metodologiske og metodiske vala. Slik sett kan det også seiast at vekta på det kroppslege har utvida Alvesson og Sköldberg sitt perspektiv på det refleksive, som eg opplever er meir knytt til bevisstheita enn til kroppen.

Eg forstår det å vere fortolkande og refleksiv som å fortolke og reflektere med kroppen. I denne tilnærminga er kanskje det viktigaste å perspektivere korleis eg som forskar har vore til stades som det Løkken (2012, s. 9) kallar eit kroppssubjekt, og som ho vektlegg at ein som forskar må vere bevisst på at er avgjerande for korleis vår viten blir generert. Transparensen i samanflettingane mellom forskaren og forskingsfeltet blir slik grunnleggjande for studien sitt truverde.

Ein kritikk av det å ha ei kroppsfenomenologisk tilnærming er at den er for generell og ikkje klarer å adressere spørsmål om makt og korleis erfaringar er forma av sosiale kontekstar (Standal, 2015, s. 122). På ei side går det an å vere einig i denne påstanden, fordi fenomenologiske tekstar fremjar innsikt i levd liv meir enn til dømes å skrive fram maktforhold. Eg vil i tråd med Standal (2015) hevde at det å gi innsikt i levd liv, bevegelse og det kroppslege kan skape refleksjonar der vi til dømes kan få auge på korleis ulikskap og mangfald er teke vare på i ein gjeven kontekst. Den innsikta denne undersøkinga gir i kva barn som har definisjonsmakt, korleis barn kan bruke ting og skilnaden mellom korleis gutar

og jenter kan bevege seg, vil eg hevde gir innsikt i forhold som handlar om makt og korleis erfaringar er forma av sosiale kontekstar.

6.9 Kjensla av leikeplassen – ein avsluttande kommentar

Føremålet med studien har vore å få innblikk i kva som karakteriserer fem år gamle barn sine bevegelsespraksisar på barnehagens leikeplass, og korleis barna i dei leikande møta på leikeplassen kan utvide sine bevegelsespraksisar.

Det som kjenneteiknar bevegelsespraksisane, er at barna kan skape bevegelsespraksisar der dei kan leike ut frå sine erfaringar og bruke kroppen fritt. At barna har god tid og mykje fridom, verkar å gjere at dei kan skape leikeplassen om til å bli den arenaen dei treng den til. Kva barna skapar leikeplassen om til, er slik avgjerande for kva bevegelsespraksisar dei kan skape. Bevegelsespraksisane barna i denne studien skapar leikeplassen om til, er ofte knytt til temaa idrett, arbeid og familie, og i desse praksisane sparkar dei ofte fotball, sykklar eller kostar, rakar eller grev naturmateriale som sand og gras. Nokre barn verkar å definere kva tema bevegelsespraksisane skal ha, og korleis barna kan bruke sine kroppar, materialet og plassen. Bevegelsespraksisane og kven som deltek i dei står også fram som gjentakande frå dag til dag. Kva fantasieverd barna med definisjonsmakt skapar leikeplassen om til, ser ut til å vere avgjerande for praksisane sitt innhald, sosiale fellesskap og for kva barn som kan bli inkluderte.

Føresetnadane barna har til å utvide sine bevegelsespraksisar i dei leikande møta på leikeplassen, verkar å vere knytt til leikeplassen sine kulturelle trekk, kjenslemessige innntoningar mellom barna og mellom barna og personalet og kva moglegheiter levandegjeringa av materialet og dei ulike fysiske delane av leikeplassen gir. Det ser blant anna ut til at gutar og jenter sine utvidingar av bevegelsespraksisane føl ulike mønster. Der jentene ofte utvidar sine bevgelsespraksisar med roleg bevegelsar og brukar det verbale språket til å gje framdrift, utvidar gutane sine bevegelsespraksisar med store og aktive bevegelsar, der samspelet mellom kroppane deira er det som gir leiken framdrift.

Leiken sine fantasiar og overskridingar verkar å skape uartikulerte målsetjingar, og i prosessen med å nå desse oppstår det moglegheiter for barna til å utvide sine vanemessige bevegelsespraksisar. Om moglegheita til utviding blir realisert, ser ut til å vere knytt til om

barna, og eventuelt barna og personalet, er emosjonelt tona inn på kvarandre. Endringar i naturen eller det at personalet eller barna brukar materialet på endra eller nye måtar, står også fram som inspirerande for at barna kan skape nye fantasiar, overskridingar og utartikulerte målsetjingar, og slik kan utvide bevegelsespraksisane sine. Dette verkar også å gjere at barn kan bli inkluderte i praksisar med barn dei ikkje vanlegvis pleier å leike saman med, og slik både utvide sine bevegelsesmoglegheiter og sosiale fellesskap. Måten personalet brukar eigen kropp, materiale og plassen på, verkar avgjerande for at så skal skje.

Undersøkinga viser at personalet i all hovudsak har ei tilbaketrekt og observerande rolle når dei er på leikeplassen, og dette kan peike mot at barnas leik på leikeplassen ikkje er innlemma i den pedagogiske praksisen på ein målretta måte. Dette gjer at eg stiller spørsmål omkring karakteristikken Wenche Aasen, Liv Torunn Grindheim og Jane Waters (2009) gir av uteområdet som eit fleksibelt sosialt rom der barna har mangfaldige moglegheiter. Eg vil argumentere for at kor fleksibel leikeplassen er, og kor mangfaldige moglegheiter barna har til leik og bevegelse der, heng saman med kva band barnet har hatt moglegheit til å skape mellom seg sjølv og leikeplassen, og kva kjensler som blir vekte når barnet møter leikeplassen.

6.9.1 Pedagogiske implikasjonar og vegen vidare

I konklusjonen har eg summert opp det eg i studien har funne er kjenneteiknande for barnas bevegelsespraksisar på leikeplassen, og for kva føresetnader barna har til utvidingar av desse. På bakgrunn av desse funna vil eg skissere nokre pedagogiske implikasjonar for barnehagefeltet.

Basert på studien som er presentert i denne avhandlinga, vil eg argumentere for at barnehagepersonalet bør arbeide mot at leikeplassen skal vere ein stad der barna i stor grad får bruke egne vanar til å fantasere, transformere og utforske. Aktiviteten på leikeplassen bør leggast til rette slik at barna har god tid til å bevege seg og leike fritt saman med andre barn. Dette verkar vesentleg for barna sine moglegheiter til å utforske og utvide egne vanar og forståingar av seg sjølve og egne moglegheiter, noko eg vil hevde er grunnleggande for barns moglegheiter til læring. Studien kan slik også vere eit innspel i drakampen dagens norske barnehagepedagogikk står i, mellom tid til leik der barna kan bruke heile kroppen på ein fri måte og tid til strukturert stillesitjande aktivitet som skal fremje læring (Bae, 2018, s. 105). Basert på denne studien er det mykje som talar for at barn lærer og utvidar egne vanar nettopp gjennom å kunne leike, utforske og bevege seg fritt.

Samstundes peikar studien mot at personalet i større grad enn det som verkar å vere tilfelle i dag, bør ha innsikt i kva moglegheiter til bevegelse og deltaking i sosiale fellesskap barna har når dei er på leikeplassen. Denne innsikta bør ikkje berre skaffast på gruppenivå, men også vere knytt til det enkelte barn. Personalet bør til dømes arbeide for å få innsikt i maktforhold mellom barna, og jenter og gutar sine bevegelsesmoglegheiter. I dette arbeidet bør personalet også skaffe seg oversikt over leikeplassen sine ulike fysiske deler og materialet, og korleis dette blir brukt og kva sosiale fellesskap det fremjar.

Personalet bør også undersøke eigne bevegelsespraksisar og korleis dei er kjenslemessig inntona på barna og deira aktivitetar. På bakgrunn av dette bør dei utarbeide målsetjingar for korleis dei kan utvide og utvikle eiga rolle og korleis dei bruker kroppen, plassen og materialet. Fokuset i dette arbeidet bør vere spesielt retta mot korleis slike endringar kan fremje kroppsleg meistring, nye sosiale fellesskap, fantasiverder og bevegelsespraksisar for barna. Målsetjingane bør difor formulerast på ein måte som tek barna sin frie leik, fantasi og overskridingar i vare.

Denne studien har vore eit bidrag til å få meir kunnskap om kva som karakteriserer barna sine bevegelsespraksisar på leikeplassen og korleis barna i dei leikande møta på leikeplassen kan utvide sine bevegelsespraksisar. Slik eg har skissert i diskusjonskapittelet, vurderer eg på bakgrunn av studien at det spesielt er tre område knytt til uteleik det er behov for meir kunnskap om. Det eine er gutar og jenter sine bevegelsesmoglegheiter. Det andre er djupare kunnskap om vitalitetsformer og det kjenslemessige som utgangspunkt for å forstå barns skaping og utviding av bevegelsespraksisar, og det tredje er personalet sine bevegelsespraksisar og korleis barnehagane innlemmar uteleiken i den pedagogiske praksisen.

7. Referansar

- Aasen, W, Grindheim, L.T. & Waters, J. (2009). The outdoor environment as a site for children`s participation, meaning-making and democratic learning: examples from Norwegian kindergartens. *Education*, 3(13), 5-13.
- Alerby, E., Hagström, E. & Westman, S. (2014). The embodied classroom – A phenomenological discussion of the body and the room. *Journal of Pedagogy*, 1, 11-23.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research*. London: Sage Publications Ltd.
- Andersen, E., Borch-Jenssen, J., Øvreås, S., Ellingsen, H., Jørgensen, K.A. & Moser, T. (2017). Objectively measured physical activity level and sedentary behavior in Norwegian children during a week in preschool. *Preventive Medicine Reports*, 7, 130-135.
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bazeley, P. og Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo* (2nd ed.). Los Angeles: Sage.
- Bengtsson, J. (2001). *Sammanflätningar: Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Beresin, A.R. & Farley-Rambo, K. (2018). Play signals, play moves: a gorilla critique of play theory. *International Journal of Play*, 7(3), 322-337.
- Berglind, D. & Tynelius, P. (2018). Objectively measured physical activity patterns, sedentary time and parent- reported screen-time across the day in four-year-old Swedish children. *BMC Public Health*, 18(69), 1-9.
- Berto, F. & Plebani, M. (2015). *Ontology and Metaontology. A Contemporary Guide*. London: Bloomsbury Academic.
- Bjørgen, K. (2012). Fysisk lek i barnehagens uterom. 5-åringers erfaring med kroppslig fysisk lek i barnehagens uterom. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(2), 1-15.
- Bjørgen, K. (2015). Children`s well-being and involvement in physically active outdoors play in a Norwegian kindergarten; Playful sharing of physical experiences. *Child Care in Practice*, 1-19.

- Bjørgen, K. (2016). Physical activity in light of affordances in outdoor environments: Qualitative observation studies of 3-5-year-olds in kindergarten. *SpringerPlus* 5, 2–11.
- Bjørgen, K. (2017). Bevegelsesglede i barnehagen: En kvalitativ studie av 3-5 åringens trivsel, involvering og fysiske aktivitet i barnehagens ulike utemiljø. (Doctoral thesis). Trondheim: NTNU.
- Bjørgen, K. & Svendsen, B. (2015). Kindergarten practitioners' experience of promoting children's involvement in and enjoyment of physically active play: Does the contagion of physical energy affect physically active play? *Contemporary Issues in Early Childhood, Vol. 16*(3), 657-671.
- Bourke, T.M. & Sargisson, R.J. (2014). A Behavioral Investigation of Preference in a Newly Designed New Zealand Playground, *Early Childhood Research Quarterly, 47*, 39-48
- Brasholt, M., Chawes, B. Kreiner-Møller, E. Vahlkvist, S., Sinding, M. & Bisgaard, H. (2016). Objective assessment of levels and patterns of physical activity in preschool children. *Pediatric Research*, 1-6.
- Bratterud, Å., Sandseter, E.B.H. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. Trondheim: NTNU samfunnsforskning.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology, 3*(2), 77-101.
- Canning, N. (2019). 'Just 5 more minutes!' Power dynamics in outdoor play, *International Journal of Play, 8*(1), 11-24.
- Casey, E.S. (1997). *The fate of place. A philosophical story*. Berkely: University of California Press.
- Catucci, E. & Ehrlin, A. (2018). A case study in the impact of preschool teachers' habits on children's opportunities for outdoor learning. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 17*(3), 65-81.
- Cerbone, D.R. (2014). *Understanding phenomenology*. New York: Routledge.
- Coe, D.P. (2020). Means of Optimizing Physical Activity in the Preschool Environment. *American Journal of Lifestyle Medicine, 14*(1), 16–23.
- Connerton, P. (1989). *How societies remember*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right? Inside kids' culture*. Washington, DC: Joseph Henry Press.

- Czalczynska-Podolska, M. (2014). The impact of playground spatial features on children's play and activity forms: An evaluation of contemporary playgrounds' play and social value. *Journal of Environmental Psychology*, 38, 132-142
- Dreyfus, H.L. (2002). Intelligence without representation: Merleau-Ponty's critique of mental representation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 1, 367-383.
- Dønnestad, J. og Strandmyr, A. (2014). *Folkehelseprosjekt i barnehager. August 2013 – januar 2014*. Avdeling for barn og unge, bydel Grorud, Oslo.
- Engelsrud, G. (2005). Bevegelse som utforskning og utfoldelse. *Fysioterapeuten* 7, 15-19.
- Engelsrud, G. (2010). *Hva er kropp?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Erden, F.T. & Alpaslan, Z.G. (2017). Gender issues in outdoor play. I: T. Waller, E. Årlemalm-Hagsér, E.B.H. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies & S. Wyver (red). *The SAGE handbook of outdoor play and learning* (s. 348-377). Los Angeles: Sage Publications.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. [Participant Observation] Bergen: Fagbokforlaget.
- Fasting, M.L. (2017). The magic of outdoor play: A phenomenological hermeneutic approach. I: T. Waller, E. Årlemalm-Hagsér, E.B.H. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies & S. Wyver (red). *The SAGE handbook of outdoor play and learning* (s. 630-644). Los Angeles: Sage Publications.
- Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Educational Journal*, 29(2), 111-117.
- Fjørtoft, I. & Sageie, J. (2000). The natural environment as a playground for children. Landscape description and analysis of a natural playscape. *Landscape and Urban Planning*, 48, 83-97.
- Fink-Jensen, K. (2003). Den forskende lærer i et fenomenologisk perspektiv. I Rønholt, H., Holgersen, S-E., Fink-Jensen, K., Nielsen, A.M. (Red.): *Video i pædagogisk forskning, krop og udtryk i bevægelse*. (s.241-254). København: Hovedland forlag.
- Flanningan, C. & Dietze, B. (2017). Children, Outdoor Play and Loose Parts. *Journal of Childhood Studies*, 42(4), 53-60.
- Flick, U. (2011). *Introducing research methodology: A beginner's guide to doing a research project*. London: Sage.
- Frost, J.L. & Sutterby, J. (2017). Outdoor play is essential to whole child development. *YC Young Children*, 72(3), 82-85.

- Gaare, O. (2002). Det menneskelige som problem. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift 1*, 66-70.
- Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax Forlag.
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C. og Goodway, J. D. (2012). *Understanding motor development : infants, children, adolescents, adults* (7th ed.). Boston: McGraw Hill.
- Geertz, C. (1973). *Local Knowledge. Further Essays in Interpretative Anthropology*. New York: Basic Books.
- Goble, P., Martin, C.L., Hanish, L.D. & Fabes, R.A. (2012). Children`s Gender-Typerd Activity Choices Across Preschool Social Contexts. *Sex Roles 67*, 435-451.
- Graue, M.E. & Walsh, D.J. (1998). *Studying children in context: Theories, methods and ethics*. Thousand Oakes, CA: Sage.
- Greve, A. & Løndal, K. (2012). Læring for lek i barnehage og skolefritidsordning. *Nordisk Barnehageforskning, 5*, 1-14.
- Heidegger, M. (2007). *Væren og tid*. Oslo: Pax Forlag.
- Helse- og omsorgsdepartementet (2013). *Folkehelsemeldingen. God helse – felles ansvar*. Meld.St. 34 (2012-2013). Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- Helse- og omsorgsdepartementet (2015). *Folkehelsemeldingen. Mestring og muligheter*. Meld.St. 19 (2014-2015). Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- Hagen, T.L. (2015). Hvilken innvirkning har barnehagens fysiske utemiljø på barns lek og de ansattes pedagogiske praksis i uterommet. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning, 10*(5), 1-16.
- Hinkley, T., Crawford, D., Salmon, J., Okely, A. D. og Hesketh, K. 2008. Preschool Children and Physical Activity A Review of Correlates. *American Journal of Preventive Medicine, 34*(5), 435-441.
- Houser, N.E., Roach, L., Stone, M.R., Turner, J., Kirk, S.F.L. (2016). Let the Children Play: Scoping Review on the Implementation and Use of Loose Parts for Promoting Physical Activity Participation, *AIMS Public Health, 3*(4), 781-799.
- Husserl, E. (2004). *Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology*. Florence: Routledge.
- Høyland, K., & Hansen, G.K. (2012). De fysiske omgivelsenes betydning for barnehagens kvalitet. I A. Krogstad, G.K. Hansen, K. Høyland & T. Moser (red.), Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø (s. 23–45). Bergen: Fagbokforlaget.

- Ingulfsvann, L.S. (2018). *Affected by movement. A qualitative exploration of 10-year-old children's experiences from a school-based physical activity intervention*. (Doctoral thesis). Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Jørgensen, K-A. (2017). 'Children's clans'; social organisation and interpretive reconstruction as aspects on development of peer-groups in outdoor play. *Ethnography and Education*, 1-18.
- Kaarby, K. M. E. og Tandberg, C. (2017). The Belief in Outdoor Play and Learning. *Journal of European Teacher Education Network*, 12, 25-36.
- Kallestad, J.H. & Ødegaard, E.E. (2013). Children's activities in Norwegian kindergartens. Part 1: an overall picture. *КУЛЬТУРНО ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ*, 4, 74-81.
- Kemple, K., Oh, J., Kenney, E. & Smith-Bonahue, T. (2016) The Power of Outdoor Play and Play in Natural Environments. *Childhood Education*, 92(6), 446-454.
- Kleppe, R. (2017). Characteristics of staff-child interaction in 1-3 year-olds' risky play in early childhood education and play. *Early Child Development and Care*. 1-15.
- Klima- og miljødepartementet (2016). Meld. St. 18 (2015-2016). Friluftsliv. Natur som kilde til helse og livskvalitet.
- Komitéen for barns rettigheter. (2013). *Generell kommentar nr. 17 (2013) om barnets rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kulturliv og kunstnerisk virksomhet (art. 31)*. Henta 06.06.18 frå https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc-c-gc-17_en_nor.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kyttä, M. (2004) The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *J Environ Psychol*, 24,179–198.
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scand J Caring Sci*, (18), 145–153
- Lysklett, O.B., Berg, A. & Moe, B. (2019). Motor competence and physical fitness among children attending nature preschools and traditional preschools. *International Journal of Play*, 8(1), 53-64.

- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon. En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Løndal, K. (2010): Childrens Lived Experience and their Sense of Coherence: Bodily Play in a Norwegian After School Programme. *ChildCare in Practice*, 16(4), 391-407.
- Løndal, K. & Fasting, M. (2016). Magien i utetiden. I Øksnes, M. & Sundsdal, E. (red.). *Læring*. (s. 95-116). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Løndal, K. & Greve, A. (2015). Didactic Approaches to Child-Managed Play: Analysis of Teacher's Interaction Styles in Kindergartens and After-School Programmes in Norway. *International Journal of Early Childhood*, 47(3), 461-479.
- Løndal, K., Norbeck, K. B., & Thorén, A. K. H. (2015). How does a manmade outdoor area in a large, urban kindergarten afford physical activity to 5-year-old children? *Children, Youth and Environments, Child-Friendly Cities: Critical Approaches*, 25(2), 128–152.
- Meland, A.T. & Kaltvedt, E.H. (2017). Tracking gender in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 1-10.
- Merleau-Ponty, M. (1963). *The Structure of Behavior*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1968). *The Visible and the Invisible*. Evanston: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (2010). *Child Psychology and Pedagogy. The Sorbonne Lectures 1949-1952*. Evanston: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception*. New York, NY: Routledge.
- Miranda, N., Larrea, I., Muela, A. & Barandiaran, A. (2017). Preschool children`s social play and involvement in the outdoor environment. *Early Education and Development*, 25(5), 525-540.
- Morris, D. (2004). *The sense of space*. New York: State University of New York Press.
- Moser, T. & Martinsen, M.T. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers` play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 457-471.
- Mårtenson, F. (2004). *Landskapet i leken. En studie av utomhuslek på förskolegården*. (Doctoral thesis). Alnarp: Swedish University of Agricultural Sciences.
- Määttä, S, Gubbels, J., Ray, C., Koivusilta, L., Nislin, M, Sajaniemi, N., Erkkola, M., Roos, E. (2019). Children's physical activity and the preschool physical environment: The moderating role of gender. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 39–48

- Nicaise, V., Kahan, D. & Sallis, J.F. (2011). Correlates of moderate-to-vigorous physical activity among preschoolers during unstructured outdoor play periods. *Preventive Medicine*, 53, 309–315
- Nilsen, A.F.O., Anderssen, S., Ylvisaaker, E., Johannessen, K. & Aadland, E. (2019). Physical activity among Norwegian pre-schoolers varies by sex, age, and season. *Scand J Med Sci Sports*, 1-12.
- Norbeck, K. (2013). *Fysisk aktivitet ute i en barnehage med plass til 500 barn*. (Masteroppgave). Ås: Norwegian University of Life Sciences.
- Norðdahl, K. & Jóhannesson, I.A. (2015). Children`s outdoor environment in Icelandic educational policy. *Scandinavian journal of educational research*, 59(1), 1-23.
- NOU 2019:3 (2019). *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Olesen, L.G. (2014). *Correlates in objectively measured physical activity in Danish preschool children. The Odense Preschool Study (TOPS)*. (Doctoral thesis). Odense: University of Southern Denmark.
- Olesen, L.G., Kristensen, P.L. & Froberg, K. (2013). *Faktorer som kan forklare forskelle i 5-6 årige børns daglige fysiske aktivitetsniveau – i børnehaven og generelt. -En tværsnitsundersøgelse af aktivitetsmønstre, vægt status, motorik og faktorer som kan forklare forskelle i aktivitetsniveauet mellem børnehaver og mellem børn*. Rapport. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Olsen, H. & Smith, B. (2017). Sandboxes, loose parts, and playground equipment: a descriptive exploration of outdoor play environments. *Early Child Development and Care*, 187(5-6), 1055-1068
- Quennerstedt, M., Öhman, J. & Öhman, M. (2011). Investigating learning in physical education – a transactional approach. *Sport, Education and Society*, 16(2), 159-177.
- Rasmussen, K. (2004). Places for Children – Children`s Places. *Childhood* 11(2), 155–173.
- Reimers, A.K., Schoeppe, S., Demetriou, Y. & Knapp, G. (2018). Physical Activity and Outdoor Play of Children in Public Playgrounds—Do Gender and Social Environment Matter? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15, 1-14.
- Ridar, T. & Ertesvåg, F. (2018). Halvparten av lærerne: For liten tid til lek i førsteklasse. *VG*. Henta frå <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/WL5Mok/halvparten-av-laererne-for-liten-tid-til-lek-i-foersteklasse>.

- Roach, L. & Keats, M. (2018). Skill-Based and Planned Active Play Versus Free-Play Effects on Fundamental Movement Skills in Preschoolers. *Perceptual and Motor Skills*, 125(4), 651-668.
- Robertson, N., Morrissey, A-M. & Moore, D. (2019). From boats to bushes: environmental elements supportive of children's sociodramatic play outdoors. *Children's Geographies*, 1-13.
- Robertson, N., Yim, B. & Paatsch, L. (2020) Connections between children's involvement in dramatic play and the quality of early childhood environments. *Early Child Development and Care*, 190(3), 376-389.
- Sampson, H. (2004). Navigating the waves: the usefulness of a pilot in qualitative research. *Qualitative Research* 4(3), 383-402.
- Sando, O.J. (2019). The outdoor environment and children's health: a multilevel approach. *International Journal of Play*, 8(1), 39-52.
- Sandseter, E.B.H. (2009). Affordances for Risky Play in Preschool: The Importance of Features in the Play Environment. *Early Childhood Education Journal* 36, 439-446.
- Sandseter, E.B.H. & Seland, M. (2018). 4-6 year-Old Children's Experiences of Subjective Well-being and Social Relations in ECEC Institutions. *Child Ind Re,s* 11, 1585-1601.
- Seamon, D. (2018). *Life Takes Place: Phenomenology, Lifeworlds and Place Making*. New York: Routledge.
- Seland, M. (2012): Barnehagens nye rom sett i lys av diskurser om livslang læring. I: A. Krogstad, T. Moser, K. Høyland, G. Hansen. (red.) *Rom for barnehage. Et flerfaglig perspektiv på barnehagens rom* (s. 115-127). Bergen: Fagbokforlaget.
- Smith, B.A. (2018). An investigation of early childhood outdoor play areas and social and emotional play. (Doctoral thesis). University of Northern Iowa.
- Smith, W.R., Moore, R., Cosco, N., Weoloski, J., Danninger, T., Ward, D.S., Trost, S.G. & Ries, N. (2016). Increasing Physical Activity in Childcare Outdoor Learning Environments: The Effect of Setting Adjacency Relative to Other Built Environment and Social Factors. *Environment and Behaviour* 48(4), 515-549.
- Spencer, R., Joshi, N., Branje, K., McIsaac, J-L.D., Cawley, J., Rehman. L., Kirk, S.F.L. & Stone, M. (2019). Educator perceptions on the benefits and challenges of loose parts play in the outdoor environments of childcare centers. *AIMS Public Health*, 6(4): 461–476.
- Standal, Ø.F. (2015). *Phenomenology and pedagogy in physical education*. New York: Routledge.

- Statistisk sentralbyrå (SSB)(2018:9.desember). *Barnhagar*. Henta frå <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige>
- Stern, D.N. (2007). Her og nå. Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv. [The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life]. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Stern D.N. (2010). *Forms of Vitality: Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy, and Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Storli, R., og 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.
- Storli, R. & Sandseter, E.B.H. (2017). Gender matters: male and female ECEC practitioners' perceptions and practices regarding children's rough-and-tumble play (R&T). *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-16.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sørensen, H.V. (2017). Hva foregår der på børnehavens legeplads? Hva leger barnene og hva laver pædagogerne. Øksnes, M. & Rasmussen, T.H. (red.). *Barndom i barnehagen. Lek* (s. 88-108) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Todes, S. (2001). *Body and world*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Tortella, P., Haga, M., Ingebrigtsen, J.E., Fumagalli, G.F. & Sigmundsson, H. (2019). Comparing Free Play and Partly Structured Play in 4-5-Years-Old Children in an Outdoor Playground. *Front. Public Health*, 7(197),
- Young, I.M. (1980). Throwing like a girl: A phenomenology of feminine body comporment motility and spatiality. *Human Studies* 3, 137-156.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Oslo: Seek.
- Waller, T. (2014). Voices in the park: Researching the participation of young children in outdoor play in early years settings. *Management in Education*, 28(4), 123–124
- Walsh, D., Bakir, N., Lee, T. B., Chung, Y.-H., Chung, K., Campuzano, H., . . . Waight, N. (2007). Using digital video in field-based research with children. I J. A. Hatch (Ed.), *Early childhood qualitative research* (s. 43-62). New York: Routledge.
- Winnicott, D.W. (2005). *Playing and Reality*. London: Routledge.
- Wishart, L & Rouse, E. (2019) Pedagogies of outdoor spaces: an early childhood educator professional learning journey. *Early Child Development and Care*, 189(14), 2284-2298.

World Health Organization (2018). *Global action plan on physical activity 2018–2030: more active people for a healthier world*. Geneva: World Health Organization; 2018.

Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. Henta 01.08.18 frå

http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/272722/9789241514187-eng.pdf?ua=1&TSPD_101_R0=44ca432c7aa28d05ba038c7eccaad682s4P000000000000000029fb6259efff000000000000000000000000000005b7fc049004db7bcd5

Ärlemalm-Hagsér, E. (2010). Gender choreography and micro-structures – early childhood professionals' understanding of gender roles and gender patterns in outdoor play and learning. *European Early Childhood Education Journal*, 18:4, 515-525.

Vedlegg

Liste over bilete, illustrasjonar og tabellar

Søkeord brukt litteratursøk

Plan for datainnsamling

Teknisk materiale som er nytta i studien

Planteikning med teiknforklaring av uteområdet i barnehage 1

Planteikning med teiknforklaring av uteområdet i barnehage 2

Informasjon- og samtykkeskriv til foreldre og personalet

Godkjenning frå NSD

Liste over bilete, illustrasjonar og tabellar

s. 23: Illustrasjon 1 – Fokuset i avhandlinga

s. 45: Tabell 1 – Oversikt over barnehagane

s. 55: Bilete 1 – Transkripsjon i NVivo

s. 56: Bilete 2 – Handskriven transkripsjon

s. 68: Tabell 2 – Samanhengen mellom artikkane sine forskingsspørsmål og studien sine problemstillingar

Oversikt litteratursøk - hovudproblemstillingar

Siste søk gjort februar 2020

Databasar:	Oria, Eric, Academic Search Elite, Norart, Web of Science og Google Scholar
Årstall:	2005-2020
Søkeordkombinasjonar:	
1.	Preschool* OR kindergarten* AND "bodily play*" OR "active play*" OR "physical play*"
2.	Barn* AND bevegelse* AND lekeclass*
3.	"fysisk aktivitet*" AND barnehage* AND ute* OR lekeclass*
4.	«fysisk aktiv lek*» OR «kroppslig lek*» OR bevegelseslek* AND barnehage* AND ute* OR lekeclass*
5.	"preschool children*" OR "kindergarten children*" AND "movement pattern*" AND "outdoor play*" OR playground*
6.	Play* AND outdoor* AND kindergarten* OR preschool*
7.	"physical activity*" AND preschool* OR kindergarten*
8.	movement* AND outdoor* AND preschool* OR kindergarten*
9.	"Movement practices*" AND outdoor* AND preschool* OR kindergarten*
10.	"preschool children*" OR "kindergarten children*" AND "movement pattern*" AND "outdoor play*" OR playground*
11.	"preschool children*" OR "kindergarten children*" AND "movement practices*" AND "outdoor play*" OR playground*
12.	Preschool* OR kindergarten* AND "physical environment*" AND "outdoor play*" OR playground*
13.	Preschool* OR kindergarten* AND "loose parts*" OR "moveable parts*" AND "outdoor play*" OR playground
Søk på forfattar som har vore mykje brukt i studien:	Web of Science og Google Scholar

Plan for datainnsamling

Månad/veke/år	Aktivitet
Veke 21, 2015 18. – 22. mai	Pilotundersøking i ein annan barnehage <ul style="list-style-type: none"> - Prøvde ut: <ul style="list-style-type: none"> ○ Ulike typar kamera ○ Ulike måtar å føre kameraet på ○ Videoobservasjonar <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lengd på opptak ▪ Kor tett på/ langt ifrå dei som skulle filmast eg skulle vere ▪ Ulike fokus – kva burde fokuserast om observasjonane skulle vere bidrag til å undersøke studien si målsetting/problemstilling? ○ Feltnotat <ul style="list-style-type: none"> ▪ Korleis kunne desse fungere utfyllande til videoobservasjonane. ○ Intervju med personalet: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Individuelt med utgangspunkt i sekvensar frå videoopptak ▪ Individuelt med utgangspunkt i stillbilete frå videoopptak ▪ Individuelt med utgangspunkt i intervjuguide ▪ I gruppe med utgangspunkt i intervjuguide ○ Samtykkeskjema <ul style="list-style-type: none"> ▪ Til foreldra til femåringane på avdelinga ▪ Til personalet på avdelinga ○ Kor lenge feltarbeidet burde vare
November 2015	Eitt besøk til kvar av utvalsbarnehagane der eg: <ul style="list-style-type: none"> - Besøkte avdelinga - Hadde møte med styrarane - Hadde møte med personalgruppa - Delte ut samtykkeskjema til personale og foreldre

<p>Veke 1, 2016 4.-8. januar</p>	<p>Bli kjent i barnehage 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vere til stades - La barna (og personalet) bli vane med kameraet - Møte med personalet på avdelinga - Møte med barna <ul style="list-style-type: none"> - Alle barna på avdelinga - Alle femåringane <p>Pilotering av videoobservasjonar og feltnotat</p>
<p>Veke 2, 2016 11.-15. januar</p>	<p>Feltarbeid i barnehage 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Var i barnehagen omlag seks timar kvar dag, og som oftast mellom kl. 09.00 og 15.00 - Videoobservasjonar frå leikeplassen - Feltnotat <ul style="list-style-type: none"> o Planlagde aktivitetar o Kva aktivitetar dei hadde den enkelte dag o Vær/temperatur o Refleksjonar knytt til observasjonane + eventuelt sluttstilling av observasjonssekvensar o Refleksjonar over forskarrolla og forskingstilnærming
<p>Veke 3, 2016 18.-29. januar</p>	<p>Bli kjent i barnehage 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vere til stades - La barna (og personalet) bli vane med kameraet - Møte med personalet på avdelinga - Møte med barna <ul style="list-style-type: none"> - Alle barna på avdelinga - Alle femåringane <p>Pilotering av videoobservasjonar og feltnotat</p>
<p>Veke 4, 2016 25.-29. januar</p>	<p>Feltarbeid i barnehage 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Var i barnehagen omlag seks timar kvar dag, og som oftast mellom kl. 09.00 og 15.00

	<ul style="list-style-type: none"> - Videoobservasjonar frå leikeplassen - Feltnotat <ul style="list-style-type: none"> ○ Planlagde aktivitetar ○ Kva aktivitetar dei hadde den enkelte dag ○ Vær/temperatur ○ Refleksjonar knytt til observasjonane + eventuelt sluttstilling av observasjonssekvensar ○ Refleksjonar over forskarrolla og forskingstilnærming
<p>Veke 14, 2016 4.-8. april</p>	<p>Feltarbeid i barnehage 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Var i barnehagen omlag seks timar kvar dag, og som oftast mellom kl. 09.00 og 15.00 - Videoobservasjonar frå leikeplassen - Feltnotat <ul style="list-style-type: none"> ○ Planlagde aktivitetar ○ Kva aktivitetar dei hadde den enkelte dag ○ Vær/temperatur ○ Refleksjonar knytt til observasjonane + eventuelt sluttstilling av observasjonssekvensar ○ Refleksjonar over forskarrolla og forskingstilnærming
<p>Veke 15, 2016 11.-15. april</p>	<p>Feltarbeid i barnehage 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Var i barnehagen omlag seks timar kvar dag, og som oftast mellom kl. 09.00 og 15.00 - Videoobservasjonar frå leikeplassen - Feltnotat <ul style="list-style-type: none"> ○ Planlagde aktivitetar ○ Kva aktivitetar dei hadde den enkelte dag ○ Vær/temperatur ○ Refleksjonar knytt til observasjonane + eventuelt sluttstilling av observasjonssekvensar ○ Refleksjonar over forskarrolla og forskingstilnærming

@

Oversikt teknisk utstyr

Kamera		GoPro Hero 3+
	Teleskopstang til kamera	GoPro teleskopstang
	LCD-skjerm til kamera	GoPro LCD Touch Backpack
	Mikrofon til kamera	Polar Pro
Lagring	Ekstern harddisk (kryptert)	GDrive mobile usb-c
	Forskingsserver HVL	

Kjære foreldre/føresette på avdeling i barnehage

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet

«Fysisk aktivitet hjå 3-5 år gamle barnehagebarn i Sogn og Fjordane»

Bakgrunn og føremål

Fysisk aktivitet er viktig for barn si normale fysiske, psykiske og sosiale utvikling, men det finst lite kunnskap om fysisk aktivitet og kroppsleg leik hjå barnehagebarn i Noreg. Føremålet med dette prosjektet er å

- Kartlegge fysisk aktivitetsnivå og kroppsleg leik hjå 3-5 år gamle barn i barnehagen
- Innhente kunnskap om kva som fremjar kroppsleg leik og fysisk aktivitet i barnehagen

Prosjektet er planlagt å omfatte rundt 1200 barn i fem ulike kommunar i Sogn og Fjordane. Nokre av barnehagane som er med i studien er plukka ut for observasjon av barna sin kroppslege leik.

Kva inneber deltaking i studien?

Ditt barn går i ein av barnehagane som er plukka ut for observasjon av kroppsleg leik. Barna sin kroppslege leik vil bli observert ved hjelp av skriftlege notatar og videoopptak. Det vil bli observert i barna sine vanlege aktivitetar i barnehagen, og observasjonane vil såleis ikkje påverke barnet sin kvardag. Observasjonane vil gå føre seg fem dagar vinter og fem dagar vår, og vil bli innleia med at forskaren er tilstade ei veke for å bli kjent i barnehagen og på avdelinga.

Tidsrom: Januar og april 2016

Studien omhandlar:

- Observasjon med og utan videoopptak av barns kroppslege lek.
- Gruppeintervju av personalet om barna sin kroppslege lek i barnehagen.

Kva skjer med informasjonen?

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Alle data som vert samla inn, både papirbasert og elektronisk, vert handsama i samsvar med krav til personvern og IKT-tryggleik nedfelt i personopplysningslova. Informasjonen som vert registrert om dykkar barn, skal berre nyttast i henhald til føremålet med studien. Alle skjema og data vert aidentifisert, som vil seie at dei vert handsama utan namn og fødselsnummer eller andre direkte opplysningar som kan kople informasjon til dykkar barn. Identifiserbare opplysningar som knyter dykkar barn til opplysningane vert erstatta av ein kode. Lista som koplar kode og namn vert oppbevart på ein sikker måte åtskilt frå forskingsdata, og berre prosjektleiinga har tilgang til namnelista og det er berre dei som kan finne attende til dykkar barn.

Høgskulen i Sogn og Fjordane ved dekan på Avdeling for Lærarutdanning og Idrett er databehandlingsansvarleg for studien. Forskarar ved Norges Idrettshøgskule og Høgskulen i Oslo og Akershus vil få tilgang til aidentifiserte data.

Kva skjer når data er samla inn?

Resultata og data frå prosjektet vert publisert i form av artiklar i internasjonal faglitteratur og norske publikasjonar i form av populærvitskaplege artiklar og faglege føredrag. Me understrekar at opplysningar som kjem fram i publikasjonar og føredrag ikkje kan førast tilbake til einskilde personar.

Prosjektet skal vere avslutta innan 2020. Etter dette blir innsamla materiale om barnet anonymisert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å ta del i studien. Ein kan trekke seg frå prosjektet når som helst og utan å oppgi grunn, og utan at det får negative konsekvensar. Dersom de aksepterer at dykkar barn tek del i studien, underteiknar du samtykkeerklæringa på neste side. Om du seier ja til å vera med no, kan du seinare trekkje tilbake samtykket ditt utan nokon konsekvensar for deg/dykk eller dykkar barn. Dersom du seinare ønskjer å trekke samtykket for dykkar barn eller har spørsmål til studien, ta gjerne kontakt.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS.

Venleg helsing

Eivind Aadland (prosjektleder), HISF Institutt for Idrett, epost: eivind.aadland@hisf.no; tlf 57676086
Lillian Pedersen, HISF Institutt for Barnehagelærerutdanning, epost: lillian.pedersen@hisf.no; tlf 57676064

Samtykke til deltaking i studien

Eg har lese informasjonsskrivet og aksepterer at mitt barn tek del i studien

(Signert av foreldre til prosjektdeltakar, dato)

Barnet sitt førenamn og etternamn: (Skriv tydeleg, helst med blokkbokstavar)

Foreldre/føresette sitt førenamn og etternamn: (Skriv tydeleg, helst med blokkbokstavar)

Eg stadfestar at eg har gjeve informasjon om studien

.....

(Signert ansvarleg for den kvalitative delen av studien Lillian Pedersen, dato)

Kjære personale på avdeling i barnehage

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet

«Fysisk aktivitet hjå 3-5 år gamle barnehagebarn i Sogn og Fjordane»

Bakgrunn og føremål med prosjektet

Fysisk aktivitet er viktig for barn si normale fysiske, psykiske og sosiale utvikling, men det finst lite kunnskap om fysisk aktivitet og kroppsleg leik hjå barnehagebarn i Noreg. Føremålet med dette prosjektet er å

- Kartlegge fysisk aktivitetsnivå og kroppsleg leik hjå 3-5 år gamle barn i barnehagen
- Innhente kunnskap om kva som fremjar kroppsleg leik og fysisk aktivitet i barnehagen

Prosjektet er planlagt å omfatte rundt 1200 barn i fem ulike kommunar i Sogn og Fjordane. Nokre av barnehagane som er med i studien er plukka ut for observasjon av barna sin kroppslege leik og intervju av personalet om barns kroppslege leik.

Kva inneber studien for deg?

Du jobbar i ein av barnehagane som er plukka ut for observasjon av barna sin kroppslege leik og intervju av personale. Observasjonen av barna sin kroppslege leik blir gjennomført fem dagar vinter og fem dagar vår, og i nokre av observasjonane vil det bli nytta videoopptak. Du vil kanskje bli indirekte inkludert i denne datainnsamlinga. Datainnsamlinga blir innleia med ei veke der forskaren er tilstade og blir kjent i barnehagen og på avdelinga.

Det vil i din barnehage bli gjennomført eit gruppeintervju av personalet på den avdelinga du jobbar etter kvar observasjonsperiode. Intervjua vil bli lagt til tider på dagen då du er i på jobb, eller i samband med møte barnehagen har på ettermiddag-/kveldstid.

Tidsrom:

Datainnsamlinga vil bli gjort i januar og i april 2016.

Studien omhandlar:

- Observasjon med og utan videoopptak av barns kroppslege lek.
- Gruppeintervju av personalet om barna sin kroppslege lek i barnehagen.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Alle data som vert samla inn, både papirbasert og elektronisk, vert handsama i samsvar med krav til personvern og IKT-tryggleik nedfelt i personopplysningslova. Informasjonen som vert registrert om deg, skal berre nyttast i henhald til føremålet med studien. Alle skjema og data vert aidentifisert, som vil seie at dei vert handsama utan namn og fødselsnummer eller andre direkte opplysningar som kan kople informasjon til deg. Identifiserbare opplysningar som knyter deg til opplysningane vert erstatta av ein kode. Lista som koplar kode og namn vert oppbevart på ein sikker måte åskilt frå forskingsdata, og berre prosjektleiinga har tilgang til namnelista og det er berre dei som kan finne attende til deg.

Høgskulen i Sogn og Fjordane ved dekan på Avdeling for Lærarutdanning og Idrett er databehandlingsansvarleg for studien. Forskarar ved Norges Idrettshøgskule og Høgskulen i Oslo og Akershus vil få tilgang til aidentifiserte data.

Kva skjer når data er samla inn?

Resultata frå prosjektet vert publisert i form av engelskspråklege artiklar i internasjonal faglitteratur og norske publikasjonar i form av populærvitenskaplege artiklar og faglege føredrag. Me understrekar at opplysningar som kjem fram i publikasjonar og føredrag ikkje kan førast tilbake til einskilde personar.

Prosjektet skal vere avslutta innan 2020. Etter dette vert innsamla data om deg anonymisert.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å ta del i studien. Ein kan trekke seg frå prosjektet når som helst og utan å oppgi grunn, og utan at det får negative konsekvensar. Dersom du aksepterer å ta del i studien, underteiknar du samtykkeerklæringa på neste side. Om du seier ja til å vera med no, kan du seinare trekkje tilbake samtykket ditt utan nokon konsekvensar. Dersom du seinare ønskjer å trekke samtykket eller har spørsmål til studien, ta gjerne kontakt.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS.

Venleg helsing

Eivind Aadland (prosjektleder), HISF Institutt for Idrett, epost: eivind.aadland@hisf.no; tlf

57676086 Lillian Pedersen, HISF Institutt for Barnehagelærerutdanning, epost:

lillian.pedersen@hisf.no ; tlf 57676064

Samtykke til deltaking i studien

Eg har lese informasjonsskrivet og aksepterer deltaking i studien

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Ditt førenamn og etternamn: (Skriv tydeleg, helst med blokkbokstavar)

.....

Eg stadfestar at eg har gjeve informasjon om studien

.....

(Signert ansvarleg for den kvalitative delen av studien Lillian Pedersen, dato)

Kjære foreldre/føresette i barnehage

Informasjon om observasjonsstudie i samband med forskingsprosjektet

«Fysisk aktivitet hjå 3-5 år gamle barnehagebarn i Sogn og Fjordane»

Hausten 2015 starta Høgskulen i Sogn og Fjordane opp forskingsprosjektet PRESPAS, fysisk aktivitet hjå barnehagebarn. Forskingsprosjektet skal hente inn kunnskap om fysisk aktivitet og kroppsleg leik hjå barnehagebarn i Noreg. Føremålet med dette prosjektet er å

- Kartlegge fysisk aktivitetsnivå og kroppsleg leik hjå 3-5 år gamle barn i barnehagen
- Innhente kunnskap om kva som fremjar kroppsleg leik og fysisk aktivitet i barnehagen

Prosjektet er planlagt å omfatte rundt 1200 barn i fem ulike kommunar i Sogn og Fjordane. Nokre av barnehagane som er med i studien er plukka ut for observasjon av barna sin kroppslege leik og intervju av personalet, og barnehage er ein av barnehagane som skal vere med i denne delen av studien.

Det fører med seg at eg kjem til å vere i barnehagen to veker i januar og ei veke i april 2016. Eg vil då vere tilstade på avdeling, og observasjonane vil involvere barna som går på den avdelinga. Dette er såleis informasjon til dykk som har barn på ein av dei andre avdeling.

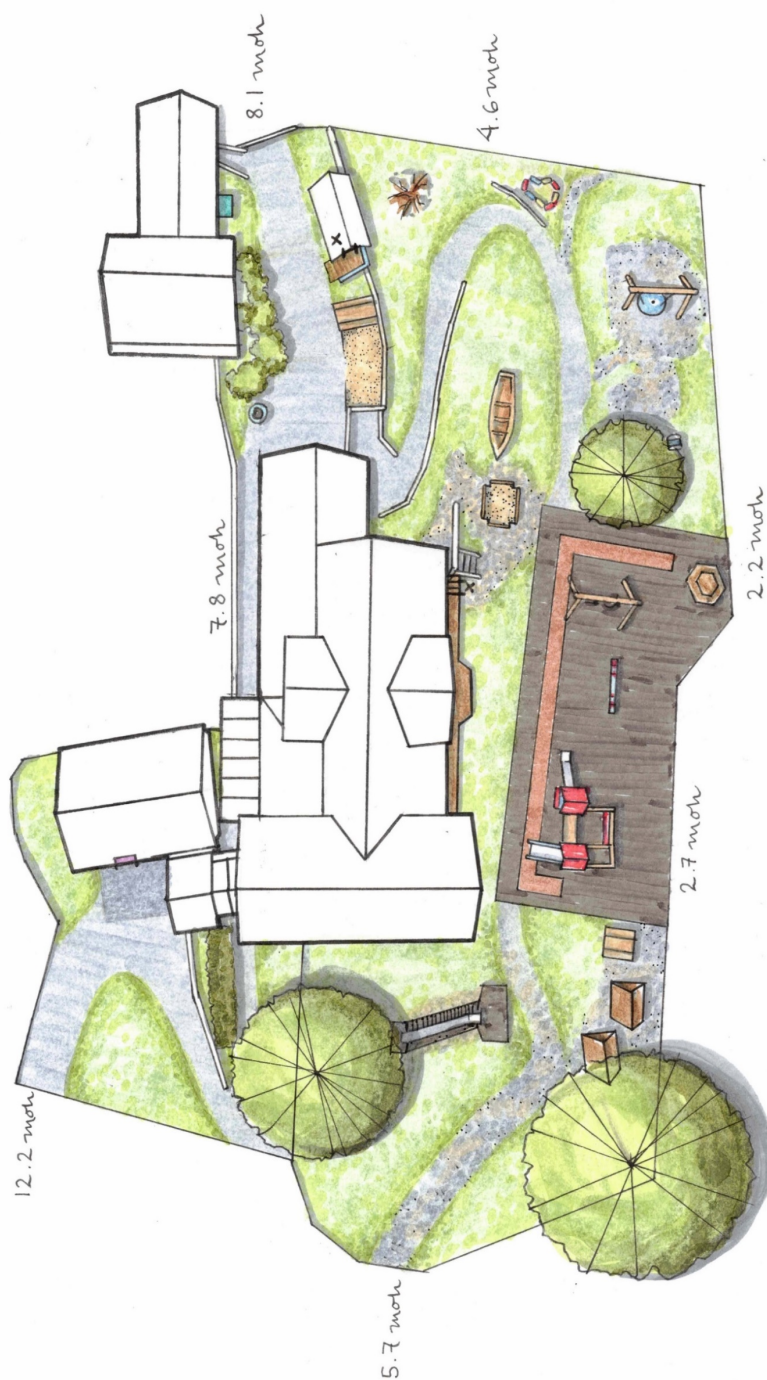
Eg ser fram til å vere i barnehage, og møte både barn, personale og foreldre der.

Vennleg helsing

Lillian Pedersen

PhD-stipendiat Høgskulen i Sogn og Fjordane, Institutt for barnehagelærerutdanning.

BARNEHAGE 1





Uteområdet i barnehage 1 (Teikna av Marie H. Torpe)

TEGNFORKLARING TIL BARNEHAGE 1

Underlag

-  gress
-  grus
-  asfalt
-  fallmatte
-  tre
-  sand
-  belegningsstein

Annet

-  hovedinngang
-  oppbevaring av leker

Vegetasjon

-  gjerde
-  død tre
-  busk
-  hekk
-  tre

Lekkeapparater

-  klatretårn med sklie
-  vippe
-  dobbelt huskestativ
-  fuglerede huske og stige av tan og tre
-  båt av tre

TERRENGVARIASJON
HØYDE (anslått med interpolering)
Høyeste punkt: 12.2 moh
Laveste punkt: 2.2 moh
(KARTVERKET)

-  benk av tre
-  stor potte
-  strøkasse

























-  Sandkasse
-  Sklie med trapp av tre
-  lekehus
-  vippefigur
-  malte bildekte



BARNEHAGE 2

Uteområdet i barnehage 2 (Teikna av Marie H. Torpe)

TEGNFORKLARING TIL BARNEHAGE 2

Underlag			gress		
			jord		
			asfalt		
			fallmatte		
			tre		
			sand		
			steinheller		
Annet			hovedinngang		
			lav inngjerding av tre		
Vegetasjon			oppbevaring av leker	benke av tre	
			stor busk		
			busk	stein	
			hekk		
			tre	lav benke	
Lekeapparater			klatre tårn med sklie		
			dobbelt huskestativ	klatre tårn	
			fugleredehuske	trebåt	
					
				lekehus	
					
				mini sklie	
					
				lase leker	

TERRENGVARIASJON
HØYDE (anslått ved interpolering)
Høyeste punkt: 34 moh
Laveste punkt: 25.8 moh
(KARTVERKET)

Teiknforklaring til barnehage 2 (Teikna av Marie H. Torpe)



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Eivind Aadland
Institutt for idrett Høgskulen i Sogn og Fjordane Pb 133
6856 SOGNDAL

Vår dato: 24.09.2014 Vår ref: 39061 / 3 / LT Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.06.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

39061 Behandlingsansvarlig Daglig ansvarlig

Fysisk aktivitet hjå 3-5 år gamle barnehagebarn i Sogn og Fjordane Høgskulen i Sogn og Fjordane, ved institusjonens øverste leder Eivind Aadland

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis

via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2020, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77 Vedlegg: Prosjektvurdering

Lis Tenold

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no*



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og det innhentes skriftlig samtykke til deltakelse. Informasjonsskrivene mottatt 23.09.2014 finner personvernombudet er godt utformet. Foreldre samtykker samtykker skriftlig til at deres barn kan delta.

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 punkt 8 c).

Det legges til grunn at barnehagepersonell ikke skal gi opplysninger om identifiserbare barnehagebarn.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskulen i Sogn og Fjordane sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Innsamlede opplysninger om personalet vil bli anonymisert senest 31.12.2020. For opplysninger om foreldre og barn ønskes datamaterialet oppbevart med personidentifikasjon etter prosjektslutt 31.12.2020 i påvente av oppfølgingsundersøkelse/er, foreløpig frem til utgangen av 2027. Det vil bli innhentet skriftlig samtykke fra foresatte for dette.

Personvernombudet forutsetter at nye oppfølgingsundersøkelser meldes i god tid før oppstart og kontakt med utvalget.

Prosjektnr: 39061



Eivind Aadland
Institutt for idrett
Høgskulen i Sogn og Fjordane
Pb 133
6856 SOGNDAL

Vår dato: 23.04.2015

Vår ref: 39061/5/LT/LR

Deres dato:

Deres ref:

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til endringsmelding mottatt 13.04.2014 for prosjektet;

39061 Fysisk aktivitet hjå 3-5 år gamle barnehagebarn i Sogn og Fjordane

Det vises videre til telefonsamtale 23.04.2015.

Personvernombudet tar til orientering og registrerer følgende endringer;

1. Utvalget utvides fra 1200 barn og 40 barnehager til 1900 barn og 80 barnehager.
2. Datainnsamling er utsatt nå til våren 2016.
3. Måling av fysisk aktivitet med aktivitetsmålerer er utvidet fra 7 til 14 dager for å øke målingene sin reliabilitet.
4. En vil inkludere vurdering av motoriske ferdigheter hos barna, og vil til dette benytte testbatteri (Test of Gross Motor Development-3: Ulrich, 2015) som består av 13 ulike ferdigheter (løping, hopping, hinking, kast, mottak og spark av ball i ulike varianter).
5. Et utvalg barn (om lag 25%) vil bli invitert til å gjennomføre aktivitetsmåling 3 ganger i løpet av barnehageåret: haust, vinter, vår/sommer.

Prosjektleder har lagt ved oppdaterte informasjonsskriv. Personvernombudet finner skrevet tilfredsstillende.

Personvernombudet vil ved prosjektslutt, 31.12.2020, rette en henvendelse vedrørende status for videre behandling av personopplysninger.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Lis Tenold

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 61 53. solvi.anderssen@uit.no

Artiklane

Artikkel 1

Pedersen, L. (2019). Når barna møter leikeplassen – eit kjønnsperspektiv på barnas rørslemoglegheiter. *Barn* 37(2), 53-65.

DOI: <https://dx.doi.org/10.5324/barn.v37i2.3086>

Når barna møter leikeplassen – eit kjønnsperspektiv på barnas rørslemoglegheiter

Lillian Pedersen

Samandrag

I denne artikkelen presenterer eg ei undersøking som har sett på kva som karakteriserer dei potensielle romma gutar og jenter skaper på barnehagens leikeplass, og diskuterer kva rørslemoglegheiter dei gjev. Studien er felt-basert, og videoobservasjonar av fem år gamle barn i to barnehagar er brukt som metode. Funna viser at dei potensielle romma kan bli tematiserte som idrett, arbeid og familie. I desse potensielle romma er det ein tendens til at gutar skaper rom kor dei aktiviserer kroppane sine og dempar det verbale, medan jentene skaper rom der dei dempar kroppane sine og aktiviserer det verbale.

When children meet the playground – a gender perspective on children’s movement opportunities

Abstract

The aim of the study presented in this article is to investigate what characterizes the potential spaces that girls and boys create in the preschool playground, and to discuss which opportunities for movement they promote. The study was conducted as a field-based study, and video observations of five-year old children in two preschools were used as method. The findings show that the potential spaces can be identified as sports, work, and family. In these potential spaces, there is a tendency that boys create space where they activate their bodies and attenuate their verbal language. Whereas girls create space, where they attenuate their bodies and activate their verbal language.

Introduksjon

Barnehagen si rolle for å fremje barn si rørsleglede gjennom leik blir framheva i Rammeplan for barnehagen, og barna skal inkluderast i "... aktivitetar der dei får bevege seg, leike og samhandle med andre og oppleve motivasjon og meistring ut frå eigne føresetnader" (Kunnskapsdepartementet 2017: 49). At barna har moglegheit til uteleik, er i den samheng rekna som

positivt (Faulkner, Mitra, Buliung, Fusco og Stone 2015; Gallahue, Ozmon og Goodway 2012; Giske, Tjensvoll og Dyrstad 2010; Pellegrini og Smith 1998).

I dei norske og nordiske barnehagane har uteleik tradisjonelt vore prioritert (Korsvold 2005), og barna brukar mykje tid ute (Kaarby og Tandberg 2017; Moser og Martinsen 2010). Barna burde difor ha gode moglegheiter til leik der dei kan bruke heile kroppen. Men forskning viser at berre om

lag 50 % av barna er aktive nok til å imøtekomme Verdens Helseorganisasjon (WHO) sine tilrådingar om 60 minutt med dagleg fysisk aktivitet (Giske mfl. 2010; Storli og Hagen 2010), og at gutar har eit høgare fysisk aktivitetsnivå enn jenter (Bingham mfl. 2016; Brasholt mfl. 2013; Hinkley, Crawford, Salmon, Okely og Hesketh 2008; Tucker 2008). Det kan slik sjå ut som jenter og gutar brukar kroppane sine ulikt i uteleiken. Dei fysiske skilnadane hjå jenter og gutar i barnehagealder er minimale (Gallahue mfl. 2012), og det er difor sannsynleg at desse skilnadane må gjevast andre forklaringar. Det kan for eksempel tenkast at jenter på fem år er meir modne enn jamgamle gutar, at det er ulike kulturelle forventningar til gutar og jenter eller at det skjer noko i møtet mellom barnet og plassen uteleiken føregår på. Studien som er presentert i denne artikkelen, undersøker den siste forklaringsmodellen og ser på kva som skjer i møtet mellom barna og plassen.

Uteleik kan føregå på ulike plassar, men barna brukar mest tid på barnehagens leikeplass. Dei er der kvar dag, og den får difor ei heilt spesiell tyding for deira utvikling av bevegelsesferdigheiter og bevegelsesglede (Sønnichsen 2017). Årsaka til dette er at det er gjennom ritual og repetisjonar kroppen lærer (Rossholt 2012), og det barna erfarer kvar dag, set seg i kroppen som deira forståingar av kva handlingsmoglegheiter dei har. Dette gjer at plassar for uteleik, og det materialet som finst der, bør løftast fram og problematiserast frå eit kjønnspektiv (Mårtensson 2004). Slik at uteleiken i barnehagen kan: "...bidra til at barna møter og skaper eit likestilt samfunn" (Kunnskapsdepartementet 2017: 10). Eg undersøker difor følgjande forskings spørsmål: *Kva kjenneteiknar dei potensielle romma som blir skapte i leik mellom fem år gamle jenter og gutar på barnehagens leike-*

plass, og kva rørslemoglegheiter fremjar dei? Omgrepet leik er brukt om situasjonar som hovudsakleg er initierte og styrde av barna sjølve, og der handlingane deira ikkje har nokon funksjon utover det som skjer her-og-no (Lillemyr 2014).

Det potensielle rommet og rørsle

Det potensielle rommet er eit omgrep som er henta frå Donald W. Winnicott (2003), og blir definert som eit rom som blir skapt i møtet mellom barnet og den ytre verkelegheita. I dette rommet brukar barnet objekt frå den ytre verda til å vere i kontakt med, eller uttrykke noko frå si indre personlege verkelegheit. Anne Greve og Knut Olav Kristensen (2015) kallar det eit moglegheitsrom, der barnet si fortid, notid og framtid blir knytt saman. For at barnet skal kunne skape eit potensielt rom, må det kjenne seg trygt og oppleve tillit. Då har barnet moglegheit til å skape eit potensielt rom som er kjenneteikna av kreativitet, og det er i denne kreative prosessen at barnet oppdagar og utvidar seg sjølv (Winnicott 2003: 93–97).

Kva potensielle rom barnet kan skape, vil vere knytt til erfaringar og det som skjer her og no. Og kjem til uttrykk i måten barnet beveger kroppen sin og forstår seg sjølv på. Maurice Merleau-Ponty (2012) kallar dette *den intensjonelle bogen*: "... an "intentional arc" that projects around us our past, our future, our human milieu, our physical situation, our ideological situation, and our moral situation ..." (2012: 137). Barna sine rørsler er lærde når dei er inkorporerte i deira verd, når det dei har lært passar inn i måten dei forstår seg sjølve og omgjevnadane sine på. Det er dette meningsfulle som blir deira kroppslige vanar (Morris 2004). Inntil noko skjer som bryt barna sine vanar, vil det som kjennest meningsfullt vere avgjerande for kva dei vurderer er sine

kroppslige moglegheiter. Om barna sine vanar skal utfordrast, er det avgjerande at dei blir kjende med delar av verda dei ikkje kjenner frå før (Merleau-Ponty 2012), og at dei blir gjevne moglegheiter til å kjenne på frustrasjon (Winnicott 2003).

Kjønn og uteleik

Uteleik har tradisjonelt vorte sett som ein plass der barna kan oppleve fridom, og blir vurdert som ei kjønnsnøytral sone av barnehagepersonalet (Årlemalm-Hagsér 2010). Det å vere ute i seg sjølv gir derimot ikkje barna friare handlingsrom i utviklinga av kjønnsidentitet, men det kjem an på korleis uterommet blir kontekstualisert (Melhuus 2013). Gutane beveger seg for eksempel over større delar av leikeplassen enn jentene (Mårtensson 2004), og dei er meir aktive på dei delane av leikeplassen som fremjar idrettsrelatert, regelstyrt fysisk aktivitet (Dyment, Bell og Lucas 2009; Miranda, Larrea, Muela og Barandiaran 2017). Jentene på si side er mest aktive på områder der aktivitetsmoglegheitene er meir opne, og føretrer sosial interaksjon med andre barn framfor konkurranse (Dyment mfl. 2009). I tillegg har gutane eit høgare fysisk aktivitetsnivå enn jentene (Bingham mfl. 2016; Brasholt mfl. 2013; Hinkley mfl. 2008; Tucker 2008), og dette er ein tendens som ser ut til å auke med barnas alder (Brasholt mfl. 2013). Den kjønnsmessige dimensjonen i uteleik kan likevel vere vanskeleg å oppdage, då den kjem til uttrykk på komplekse og diskre måtar (Waller 2010). Eit eksempel kan vera at gutane bestemmer at dei skal ha ein type rollar, medan dei bestemmer at jentene skal ha ein annan type rollar. Dette gjer at Tim Waller (2010) stiller spørsmål ved om den sjølv-initierte leiken ute gjev nokre gutar moglegheta til å kontrollere rommet, og har definisjonsmakta over kva aktivitetar som kan føregå der.

Korleis uteleiken blir kontekstualisert kan også henge saman med forventningane frå barnehagepersonalet. I den samanheng viser forskning at personalet har ulike forventningar til gutar og jenter (Eidevald 2009; Meland og Kaltvedt 2017), og at dei tolkar jenter og gutar sin leik frå ulike kjønnsstereotypiske perspektiv (Årlemalm-Hagsér 2010). Gutane får for eksempel kommentarar som går på størrelse, styrke og motoriske ferdigheiter, medan jentene får kommentarar på at dei er søte og at dei skal vise omsorg for andre (Meland og Kaltvedt 2017). Det er også ein tendens til at jentene sin viltre, fysiske og aktive leik blir stoppa tidlegare enn gutane sin (Eidevald 2009; Meland og Kaltvedt 2017).

Metode

Studien er kvalitativ og har ei fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Det gjer at eg søker innsikt i den meininga som ligg bak dei handlingane menneska gjer i kvardagslege situasjonar (Van Manen 1997). Eg har undersøkt uteleik der jenter og gutar leikar i lag på barnehagens leikeplass, og metodane som er nytta er videoobservasjonar og feltnotatar. Før feltarbeidet starta, prøvde eg metodane ut ved å gjere ei pilotundersøking i ein annan barnehage enn dei som var med i studien.

Utval

Studien vart gjennomført i to barnehagar. Dei prioriterte begge utandørs aktivitetar, men hadde nokre skilnader når det gjaldt alder på barna i gruppene og kva leikeapparat og natur-element som var tilgjengelege. I den eine barnehagen var barna i alderen eitt til seks år, medan dei i den andre var tre til seks. Det var gras, trær og busker i begge barnehagane, men det var klatretrær berre i den eine. Den eine barnehagen hadde i til-

legg eit leikeapparat som skilde seg frå dei leikeapparata den andre barnehagen hadde. Det var eit stort leikeapparat med mange ulike utfordringar, som klatrevegg, tunnell til å krype gjennom og trestokkar barna kunne krype over og skli ned på bakken med.

Fordi føremålet med undersøkinga var å få innsikt i barns rørslemoglegheiter, så var det essensielt å forstå heilskapen og djupna i barna sine handlingar. Pilotundersøkinga viste at det var vanskeleg å få innsikt i dette om observasjonane ikkje var konsentrerte om nokre av barna. Totalt følgde eg opp åtte fem år gamle barn (to jenter og to gutar i kvar av barnehagane), desse vert i det følgjande omtalt som fokusbarn. Sjølv om observasjonane retta merksemda mot fokusbarna, involverte situasjonane ofte mange fleire barn. Desse er inkluderte i transkribering og analyse.

Fordi det var barnas bevegelsesmoglegheiter som skulle undersøkast, vart det vurdert som viktig at fokusbarna representerte begge kjønn og at dei hadde ulike aktivitetspreferansar. Jentene som vart fokusbarn, vart difor valt fordi dei hadde ulike aktivitetspreferansar på leikeplassen, og det same gjaldt for gutane. Dei tankane eg hadde rundt dette etter pilotundersøkinga, vart diskutert med barnehagelærarane i dei to barnehagane. Fokusbarna vart såleis valt ut på bakgrunn av pilotundersøkinga og etter diskusjonar med barnehagelærarane. At eg la desse kriteria til grunn for utvelginga av fokusbarn, harmonerte med problemstillinga for studien. Men det kan sjølvsagt ha vore med på å avgrense det eg såg etter, og gjort at eg ikkje oppdaga faktorar som sette lys på fenomenet frå ein annan synsvinkel.

Observasjon og feltnotatar

Feltarbeidet varde i to veker i kvar av barnehagane. Den eine observasjonsveka var i januar og den andre i april. Årsaka til å dele

observasjonsperioden i to, var for å få innsikt i om ulike årstider hadde noko å bety for undersøkinga sine funn.

Fordi eg ville ha innsikt i barna sin uteleik, følgde eg William Corsaro sitt råd om å ta ei observatørrolle som skilde meg frå barnehagepersonalet: "...the best way to become part of children's worlds was to "not act like a typical adult"" (2003: 8). Noko av skilnaden mellom meg og barnehagepersonalet kom naturleg ved at eg hadde kamera og notatblokk med meg. I tillegg var eg til stades på plassar der barna var, men utan at eg snakka med verken barna eller barnehagepersonalet om ikkje dei snakka med meg først. Eg sette heller ikkje grenser for barna, eller var aktiv deltakar i aktivitetane. Forskarrolla kan såleis seiast å vere det Løkken (2012: 121) kallar ei passiv observatørrolle. Barna og barnehagepersonalet vart informerte om denne rolla før feltarbeidet starta. I tråd med Walsh mfl. (2007) sine anbefalingar, vart observasjonane filma for å kunne få nok djupn i analysane, og for å ha moglegheita til å sjå på observasjonane gjentakande gonger.

Sidan filminga føregjekk ute, vart eit GoPro-kamera nytta. Minnekortet på kameraet hadde ei grense på 20 minutt, så dei fleste opptaka var 20 minutt lange. Det vart filma om lag to timar kvar dag, det utgjør omlag 40 timar film totalt. I tillegg skreiv eg feltnotatar for å klargjere den konteksten filmene vart tekne opp i (Walsh mfl. 2007). I feltnotatane var det hovudsakleg forskarrolla, og forskaren sine tankar og kjenster knytt til deltakarane i studien som vart fokusert (Løkken 2012). I tillegg vart informasjon om vær og barnehagens dagsrytme notert.

Før-forståing

Eg har tidlegare arbeida som barnehagelærer, dette kan ha medverka til at eg i

det kvalitative arbeidet har hatt med meg nokre før-forståingar om kjønnskilnader i uteleik. Dette er ei problemstilling eg har vore bevisst på, og ein av funksjonane til feltnotatane var å reflektere over mine før-forståingar og dei vala som vart gjorde i prosessen. Eg har også inkludert andre forskarar i analysane, og slik forsøkt å unngå at mi eiga før-forståinga har vorte leiande for funna som er gjorde.

Transkripsjon og analyse

Til transkripsjon og analyse av videoane og feltnotata, brukte eg NVivo versjon 11 (Bazeley og Jackson 2013) samt penn og papir som verktøy. På grunn av at barna sine rørsler var viktige, var det avgjerande at både videoane og det transkriberte materialet vart koda. Tematisk analyse (Braun og Clarke 2006) vart brukt som inngang til analysearbeidet, og den analytiske prosessen vart gjennomført i seks fasar. I fase éin gjorde eg meg kjent med datamaterialet ved å lese feltnotatane og sjå gjennom filmene. Filmene vart også transkriberte, og idear med forslag om kva som kunne vere aktuelle tema vart notert. I fase to genererte eg tema. Det vart i denne fasen søkt etter tema som identifiserte kva potensielle rom som vart skapte, og kva rørslemoglegheiter som vaks fram i desse romma. Her vart det koda for så mange potensielle tema som mogleg. I fase tre vart det arbeid vidare med å finne tema. I fase fire reviderte eg temaene frå fase tre. Det betyr at eg her gjekk tilbake til feltnotatane og filmene, og vurderte om dei tema som var funne reflekterte heilskapen i det empiriske materialet. Tema som representerte meir tilfeldigheiter enn mønster vart luka vekk. For å få innsikt i dei potensielle romma kunne eg truleg like gjerne ha heva fram kva moglegheitsrom som blir skapt i det som skjer sjeldan, og korleis dette skil seg frå det som skjer ofte.

Å utelate det uventa, det som gjer at barna blir kjende med delar av verda dei ikkje kjenner frå før (Merleau-Ponty 2012), gjer at studien har fokuset retta mot dei kroppslige vanane meir enn på det uventa og kreative. Dette er ei begrensing i studien. Sjølv om det i det gjentakande også vil vere element av noko uventa: "... a habit is a style of movement not fully responsive to the world at present, that is shaped by a past history of movement; in some cases we would have to conceive a habit as a movement directed toward a future world that may not even be present" (Morris 2004: 45). Undersøkinga er såleis retta mot det kreative og uventa i gjentakande rørslemønster, framfor det kreative og uventa i det som bryt med rørslemønstera. I fase fem vart tema definerte, og det vart funne illustrerande namn. Den siste fasen bestod i å finne måtar å skrive ut temaene på.

Truverde og etiske omsyn

Truverdet i kvalitative studiar blir erverva gjennom analytiske prosessar, slik som datatriangulering og metodetriangulering (Twining, Heller, Nussbaum og Tsai 2017). I denne studien vart data triangulert ved at det vart gjort feltarbeid i to barnehagar, ved å inkludere fleire deltakarar og ved at feltarbeidet vart gjort både vinter og vår. Det vart i tillegg brukt to supplerande metodar: feltnotatar og observasjonar. I tillegg har fleire forskarar vore involverte i diskusjonar rundt design av studien, val av metodar og problemstillingar under feltarbeidet og i analyseprosessen. Det vart også gjennomført ein pilotstudie som hadde to målsetjingar: å tilpasse GoPro-kameraet og feltnotatane til oppgåva, og å undersøke om observasjonane fokuserte på det vesentlege for å setje lys på forskingsspørsmålet. Studien er godkjent av Norsk senter for forskingsdata (NSD), og barna sine foreldre og

barnehagepersonalet har gitt skriftleg samtykke. Barna vart munnleg informerte om prosjektet, og at dei kunne gi meg beskjed om å stoppe filminga om dei ynskte dette.

Funn

Situasjonane som er analyserte, er aktivitetar som er leikande og styrde av barna. Barnehagepersonalet kan likevel ha vore med på leiken, men då ved at dei har starta ein aktivitet barna frivillig vart med på eller ved at dei deltok i barnas leik. Fellesnemnaren for aktivitetane, er at dei tilsynelatande ikkje har nokon funksjon for barna ut over det som skjer her-og-no (Lillemyr 2014).

Analysen viser at det er nokre potensielle rom som er gjentakande, og desse kan sorterast i følgjande tema: *idrett, arbeid og familie*. Namna på dei tre temaene rommar innhaldet i aktiviteten. Under temaet *idrett* så er det ulike leikar som kan relaterast til idrett, slik som kappløp, boksetrening og fotballkamp. I temaet *arbeid* er innhaldet i leiken relatert til yrker av ulike slag. Døme kan vere å arbeide på kontor, i restaurant og på isbar. Det siste temaet viser til leikar der innhaldet kan knytast til *familien*. Dette er leikar der barna har rolle som far, mor eller barn, og der familien er utgangspunktet for handlinga.

Idrett

I dei leikane der det potensielle rommet kan knytast til idrettsverda, er det hovudsakleg gutane som tek initiativet til aktiviteten. Aktivitetane er prega av at barna beveger kroppen med store rørslar, og at rørsleane ofte er kroppsleg utfordrande. Eit eksempel på denne type aktivitet er leiken der Joachim, Howard, Sarah, Aurora, Birgitte og ei yngre jente alle er i rolla som fotballkeeper. Dei brukar gjerdet og ein opning i det store leikeapparatet som mål:

Joachim og Howard spør om Aurora, Sarah, Birgitte og ei jente på fire år vil vere med på keeperkamp. Jentene blir med. Aurora, Birgitte og den fire år gamle jenta stiller seg ved gjerdet. Sarah, Joachim og Howard stiller seg i opninga mellom to trestokkar i det store leikeapparatet. Dei to måla står mot kvarandre. Joachim startar med å sparke ballen hardt mot Aurora og Birgitte, Aurora bøyer seg roleg ned og tek ballen. Ho sparkar den roleg mot Joachim, Howard og Sarah sitt mål. Sarah går mot ballen som Aurora sparkar, men stoppar då Joachim kastar seg ned og tek den.

Det mønsteret som er skildra over, er gjentakande i observasjonen. Joachim og Howard kastar seg bestemt ned når ballen kjem. Sarah tek nokre steg mot ballen, men trekker seg og står for det meste inntil trestolpen og ser på. I det andre målet forlet Birgitte og den fire år gamle jenta ganske fort aktiviteten. Når Howard eller Joachim sparkar ballen mot Aurora sitt mål, bøyer ho seg roleg ned og prøver å ta den. Etterpå skyt ho mot deira mål ved å sparke ballen forsiktig. Sjølv om Aurora er keeper slik som gutane, skil rørsleane hennar seg frå gutane sine. Der dei som keeperar brukar kroppane sine på ein tydeleg keepermåte, beveger ho kroppen sin roleg og ikkje nødvendigvis på ein måte som er den beste for å klare å ta ballen. Når gutane skyt mot målet til Aurora, skyt dei hardt og scorar ofte mål. Medan Aurora sparkar ballen roleg, og den stoppar som oftast midt mellom dei to måla. Dette er ein aktivitet som varer ei stund, og observasjonen viser at Aurora gradvis beveger kroppen sin meir likt slik Howard og Joachim gjer. Likevel er det på ein mindre bestemt måte. Slik at når ho legg seg ned for å ta ballen, gjer ho det ved å først ta knea i bakken og så roleg strekke seg etter den.

I datamaterialet er det ikkje så mange eksempel der barnehagepersonalet tek initiativ til eller blir med på barnas leik, men når dei gjer det, ser det ut til at det engasjerer både jenter og gutar. Eit eksempel på dette er når Anne og Helen, begge barnehagepersonale, blir med på ein leik der barna spring om kapp.

Anne står på ein strek, og nokre meter i frå står Kate, Helen, Brian og ein yngre gut på ein annan strek. Strekane står mot kvarandre. Alle tre står med kroppen lett bøyd framover og ventar på at Anne skal seie klar, ferdig, gå. Når ho gjer det, spring alle tre så fort dei kan til hennar strek. Når dei kjem dit stiller dei seg på den streken Anne står på, og gjer seg klar til ny spurt.

Anne og Helen deltek i leiken på litt ulike måtar, men begge rettar merksemda og kroppen sin mot kappløpinga og barna.

Eit anna eksempel er Joachim som inviterte personalet med på fotballaktivitet. I leiken var han keeper og den av personalet som var med skulle prøve å score på han. Det starta ofte med Joachim og ein av personalet, men etter kvart engasjerte det fleire barn, både jenter og gutar, og fleire frå personalet. Nokon av dei var keeper med Joachim, medan dei andre prøvde å score mål.

Arbeid

Dei potensielle romma som kan knytast til arbeidslivet er det nokre gonger gutane som tek initiativ til og nokre gonger jentene. Skilnaden på aktiviteten om det er gutar eller jenter som tek initiativet, er at når jentene startar leiken er den oftast kroppsleg sett rolegare. Eit eksempel på ein aktivitet jentene har starta, er Isa og Kate sin restaurantleik:

Når Isa og Kate kjem til leikeplassen, går dei til kassen med leikeutstyr. Dei plukkar opp ulike ting, som bøtter, spadar, fat, koppar og skeier. Dette ber dei til leikehuset. Karl er også med på dette. Kate og Isa startar med å koste og vaske. Dei brukar ein liten feiekost for å koste, og ein målepensel til å vaske med. Karl fortset å hente ting frå leikekassen. Etterkvart startar Isa og Kate å førebu mat. Dei sit på kvar sin mjølkekasse, og lagar mat i bøtter, plastikkuggingar og skåler. Karl trekker seg etter litt ut av leiken. Jentene hentar vatn, snø og sand, som dei brukar til å lage mat med.

Å lage mat er eit gjentakande aspekt i dei leikane jentene tek initiativet til. Når dei lagar mat, skaper jentene ofte potensielle rom der dei anten arbeider i restauranten, er mor eller storesøster. Jentene er som oftast i huset og lagar mat, medan gutane, slik som Karl i restaurantleiken, går til og frå.

- Sjølv om Aurora er keeper slik som gutane, skil rørsleane hennar seg frå gutane sine.

Når gutane startar leiken, er aktiviteten ofte prega av at dei brukar kroppane sine på aktive og utfordrande måtar. Eksempel på ein slik type aktivitet er når Howard, Joachim og Isak leikar at den store eføyen er eit felleskontor. Etter ei stund går dei over frå å leike at dei er på kontora sine, til at kontora deira er seter i bilen som Howard køyrer:

Howard, Joachim og Isak klatrar opp på murkanten som er på den eine sida av eføyen. Sarah klatrar opp i eføyen. Gutane går bortover murkanten og over til eføyen, "No går vi til felleskontoret" seier Howard. Gutane finn kvar sin plass

i eføyen. Sarah klatrar opp under dei... Howard går ut på ei grein, der blir han ståande. Det er hans kontor. Joachim og Isak set seg ned på kvar si grein, det er deira kontor. Etter litt tek Howard til å dumpe raskt opp og ned på greina. Han seier til Isak og Joachim at dei er i ein bil. Han lagar fart og dei sit på. Til raskare Howard dumpar, til meir intensive blir hyla og latteren til Joachim og Isak. Sarah står på ei grein litt under gutane. Ho seier at ho er redd, og spør om ikkje Howard kan slutte å dumpe så fort på greina. Howard fortset å dumpe i same farten.

Observasjonen viser at i lek som kan karakteriserast som fysisk aktiv, er det ein tendens til at gutane skaper potensielle rom som gjer at dei aukar aktivitetsnivået og dei kroppslege utfordringane. Medan jentene skaper potensielle rom der dei prøver å dempe aktivitetsnivået, og utfordringane er meir verbale enn kroppslege. Sjølv om dette er hovudtendensen, fins det unntak i datamaterialet. Georg er for eksempel ein gut som ofte lagar mat, og han dempar gjentakande gonger kroppen sin i aktivitetar der dei andre gutane aktiviserer sine.

Familie

Eit tredje tema som barna leikar ut frå, kan knytast til familien. Temaet i leiken er relatert til mor, far og barn, men desse rollefigurane kan bevege seg på ulike arenaer. Babyen kan for eksempel vere i barnehagen, det kan vere venner som leikar saman eller det kan vere mor som lagar mat heime. Både jenter og gutar tok initiativ til familieleik.

I analysane av lek som kan relaterast til familien, ser det ut til at det potensielle rommet barnet skaper er avgjerande for korleis dei brukar kroppane sine. Det er også ein

tendens til at barna brukar kroppane sine på liknande måtar i leikar som ikkje nødvendigvis har same innhaldsmessige utgangspunkt. Slik som for eksempel Isa, ho skaper ofte eit moglegheitsrom der ho kan vere storesøster.

Det er ein tendens til at dei potensielle romma gutane skaper ikkje alltid passar med innhaldet i leiken. Ein observasjon som er illustrerande for dette, er når Isa leikar at ho lagar mat i leikehuset under det store leikeapparatet:

Isa er i leikehuset, ho latar som ho lagar mat ved å røre rundt på sand som ho har i ei bøtte. Georg og Jack, som er hunden og katten hennar, spring rundt utanfor huset. John er i huset saman med Isa, og ho seier til han at hunden og katten har rømt og at han må prøve å få tak i dei. John spring ut, han fangar Georg og tek han med tilbake til huset. Georg stikk av igjen, og John spring etter han. Etter litt kjem dei tilbake alle tre. Dei spring då etter kvarandre og småslåss. Georg tek hovudet inn vindauga i leikehuset, og spør Isa om det er greitt at dei er tigrar. Isa seier at det er greitt.

Denne episoden viser kva potensielt rom det er vanleg at gutane og jentene skaper for seg sjølve. Jenter skaper rom som kan knytast til det som stereotypisk blir relatert til det å vere kvinne: legge til rette og vise omsorg. Medan gutane skaper rom som kan knytast til det som stereotypisk blir relatert til det å vere mann: å utfordre og vere tøff. Jentene er ofte mødre eller storesøstre. Moglegheitsrommet deira er knytt til å lage mat, passe på babyar eller dyr og ordne i huset eller restauranten. Gutane er ofte fedre, storebrør eller dyr. Og moglegheitsromma deira er knytt til å vere på jobb, spele data eller vere tøffe dyr, som for ek-

sempel tigrar eller kattar som stikk av. Så sjølv om gutane tek rollar som i utgangspunktet kan bli sett som rolege, som for eksempel katt og baby, så er det ein tendens til at det potensielle rommet dei skaper gjer at dei kan bruke kroppen sin på tøffe og aktive måtar.

Ein leik som viser dette mønsteret er familieleiken som Joachim spør om Howard og Sarah vil vere med på:

Howard vil vere baby i leiken, og Sarah vil vere storesøster. Joachim vil vere far til babyen, og leverer babyen i barnehagen. Barnehagen er eit rundt bord med benkar rundt. Når Joachim går frå barnehagen seier han til Sarah, som sit på ei huske, at ho må hente babyen i barnehagen etterpå. Han fortel Sarah at han skal på jobben sin, og at han jobbar på ein fabrikk. Sarah huskar medan ho ventar på å hente babyen. Babyen klatrar rundt i barnehagen, og innimellom stikk han av... Etter ei stund hentar Sarah babyen i barnehagen. Ho tek han med til huska, og viser han korleis han kan huske.

Howard skaper eit potensielt rom der han kan vere ein litt rampete baby som prøver å stikke av frå barnehagen. Joachim sitt potensielle rom er knytt til å følgje barnet til barnehagen og å vere på jobb, og Sarah skaper eit rom der ho kan vere storesøster som hentar babyen i barnehagen og viser han korleis han kan huske.

Diskusjon

Fundelen viser at både gutar og jenter har relativt stor fridom til å bestemme kva tema dei kan leike ut frå. Det er heller i det potensielle rommet det enkelte barn skaper for seg sjølv at kjønnskilnaden kan sjåast. Jenter og gutar ser såleis ut til å leike ut frå

ulike forventingar, og dette gjer truleg at dei potensielle romma dei skaper og dei rørsleane desse fremjar følgjer ulike mønster.

Jentene dempar – gutane aktiviserer

Dei potensielle romma gutane skaper, er ofte prega av kroppsleg aktivitet og at dei brukar kroppane sine på utfordrande måtar. Jentene føl gutane sine idear for kva som skal vere innhaldet i leiken, og dei regulerer kroppane sine etter kva gutane signaliserer med sine kroppar. Men det er ein tendens til at dei skaper potensielle rom som gjer at dei brukar kroppane sine på rolegare måtar, eller trekker seg dersom gutane er tydelege og utfordrande i sine rørsler. Eit eksempel på dette er keeperkampen. I keeperkampen er Aurora med på leiken slik gutane legg opp til at den skal vere, men rørsleane hennar er meir forsiktige. Sarah på si side prøver å komme inn i aktiviteten, men det ser ut som ho trekker seg når Howard eller Joachim kastar seg raskt og bestemt ned for å ta ballen. At Aurora blir verande i leiken ser ut til å opne moglegheita for ho til å skape eit nytt potensielt rom. Eit rom der ho kan vere fotballkeeper.

Når jenter tek initiativ til leiken, er den i utgangspunktet ofte roleg. Men det er ein tendens til at gutane skaper potensielle rom som gjer at dei kan vere kroppsleg aktive. Leiken der Isa leikar at ho lagar mat i leikehuset, medan John, Georg og Jack er tigrar som leikar utanfor, er eit eksempel på dette. Det ser såleis ut til at medan jentene skaper potensielle rom som dempar ned dei kroppslege rørsleane, så skaper gutane potensielle rom som aukar rørsleane og intensiteten. Dei kjønnsmessige skilnadane i uteleik, kjem slik til uttrykk på komplekse og diskre måtar (Waller 2010). Gutane og jentene leikar innanfor eit felles tema, og det ser tilsynelatande ut som dei har same

rørslemoglegheiter. Men når aktivitetane og rørsleane blir studert meir i djupna, ser ein at dei potensielle romma jenter og gutar skaper ofte gjer at dei beveger kroppane sine på noko ulike måtar. Det ser ut som både gutar og jenter tilpassar seg det innhaldet som den som leiår leiken bestemmer, men at møtet mellom dei erfaringane gutar og jenter har og det som skjer her og no, gjer at dei kontekstualiserer rommet ulikt (Melhuus 2013). I den samanheng er det viktig å framheve at det finst unntak, og i denne studien kjem kanskje unntaket tydlegast fram med Georg. Då det er fleire eksempel på at han skaper potensielle rom som gjer at han dempar kroppen sin i leik der dei andre gutane aktiviserer sin.

Tendensen er at gutane har definsjonsmakt i leikar som kan karakteriserast som fysisk aktive, medan jentene har definsjonsmakt i leikar som kan definerast som fysisk rolege. Funna støttar såleis ikkje opp om at det er nokre gutar som kontrollerer rommet (Waller 2010). Gutane skaper heller potensielle rom som gjer at dei kontrollerer nokre måtar å bruke rommet på, medan jentene skaper potensielle rom som gjer at dei kontrollerer andre måtar å bruke det på. Dei potensielle romma jentene skaper fører ofte til at dei brukar kroppane sine på rolege måtar, og kontrollerer den måten å bruke rommet på. Dette kjem til uttrykk ved at dei brukar rolege rørsler, og at det verbale språket gir framdrift. Gutane skaper ofte potensielle rom der dei brukar store og til dels intensive rørsler, og det er kommunikasjonen mellom kroppane deira som gir framdrift. Dei kontrollerer den måten å bruke rommet på.

Når personalet er aktivt med, ser det ut til at dei forstyrar, og at gutane og jentene skaper potensielle rom som er meir likeverdige. Det er mogleg dette illustrerer frustrasjonen Winnicott (2003) skriv om, at

når personalet blir med, så opnar dei bevegelsar og delar av leikeklassen barna ikkje har inkorporert i si verd tidlegare. Møtet mellom barna og leikeklassen blir endra. Dette ser også ut til å vere gjeldande når andre barn introduserer noko nytt. Som Joachim som var ny i barnehagen, og engasjerte både personalet og andre barn til å skyte på han slik at han kunne vere fotballkeeper. Etter kvart vart det å vere fotballkeeper også potensielle rom dei andre barna skapte for seg sjølve.

Tillit og kreativitet

Det er mogleg at funna i studien fortel, at ved å vere gutar og jenter så har barna gjort ulike erfaringar og møtt ulike forventningar, og at det har påverka deira intensjonelle bogar (Merleau-Ponty 2012). Dette kan også vere avgjerande for kva situasjonar barna føler seg trygge i, og slik for kva potensielle rom dei kan skape (Winnicott 2003). Det er for eksempel mogleg at det som skjedde i keeperkampen gjorde situasjonen utrygg for Sarah, og at ho ikkje opplevde den nødvendige tilliten som gjorde ho i stand til å kreativt skape eit potensielt rom som fotballkeeper.

I det potensielle rommet gutar og jenter skaper, viser dei, i spennet mellom fantasi og verkelegheit, sine forståingar av eigne handlingsmoglegheiter. Det verkar difor som at jenter har erfart at det blir forventa at dei skal vere rolege og stille (Eidevald 2009; Meland og Kaltvedt 2017), og skaper potensielle rom som høver med denne forståinga. Medan gutane har erfart at det blir forventa at dei skal vere viltre, fysiske og aktive (Eidevald 2009; Meland og Kaltvedt 2017), og skaper potensielle rom som høver med det. Noko som kan indikere at kreativiteten heng saman med dei erfarte forventningane.

Dette kan gjere at jenter og gutar finn

ulike rørslemønster meningsfulle, og at deira rørsler i møtet med leikeplassen blir ulike. Desse rørslemønster vil truleg vere avgjerande for barna sine moglegheiter til å oppdage og utvide seg sjølve. Om jenter og gitar skal få utvida sine rørslemoglegheiter, bør dei få kjenne på frustrasjon og få moglegheit til å bli trygge på delar av leikeplassen og seg sjølve som dei ikkje kjenner så godt frå før. Både ved at dei blir utfordra til å bruke delar av plassen dei ikkje pleier å bruke, og ved at dei blir utfordra til å bruke kroppane på måtar dei ikkje pleier å bruke dei på. At barna sine rørslemoglegheiter endrar seg når personalet deltek, indikerer kanskje at dei representerer den tryggleiken og frustrasjonen som er nødvendig for at barna sine rørslevanar skal bli utfordra.

Avsluttande kommentarar

Føremålet med studien, har vore å få djupare kunnskap om kva som kjenneteiknar dei potensielle romma som blir skapte når fem år gamle gitar og jenter leikar ilag på barnehagens leikeplass, og å diskutere kva rørslemoglegheiter dette gir. Studien kan difor seie noko om kva som kjenneteiknar dei potensielle romma og rørslemoglegheitene i dei to barnehagane og blant dei åtte barna som vart fokuserte i observasjonane. Kunnskapen som kjem fram, kan likevel truleg hevast opp til å fortelje noko meir generelt om kva potensielle rom det er

mogleg for gitar og jenter å skape i uteleik i barnehagen.

- Gutane skaper ofte potensielle rom der dei brukar store og til dels intensive rørsler, og det er kommunikasjonen mellom kroppane deira som gir framdrift.

Funna viser at det ikkje er store skilnader mellom kva leik gitar og jenter kan delta i. Jenter kan vere med på fysisk aktiv leik og gitar kan vere med på familieleik. Det er heller det potensielle rommet det enkelte barn skaper for seg sjølv som viser skilnader mellom jenter og gitar. Dei romma jentene skaper er ofte fysisk rolege og det er verbal kommunikasjon som gir framdrift. Medan det er ein tendens til at dei romma gutane skaper, er fysisk aktive og det er kommunikasjonen mellom kroppane som gir framdrift. Det kan såleis sjå ut som erfaringane barna har med å vere jente og å vere gut, gjer at dei potensielle romma (Winnicott 2003) og dei intensjonelle bogane (Merleau-Ponty 2012) dei har moglegheit til å skape, skil seg noko frå kvarandre. Det betyr ikkje at den eine typen rom og rørsler er betre enn den andre. Likevel gir det grunn til å stille spørsmål ved om uteleiken bidreg til at gitar og jenter møter og har moglegheit til å utvikle eit likestilt samfunn (Kunnskapsdepartementet 2017).

Referansar

- Bazeley, P. og Jackson, K. 2013. *Qualitative Data Analysis with NVivo* (2. utg.). Los Angeles: Sage.
- Bingham, D. D., Costa, S., Hinkley, T., Shire, K. A., Clemes, S. A. og Barber, S. E. 2016. Physical activity during the early years: A systematic review of correlates and determinants. *American Journal of Preventive Medicine* 51(3): 384–402.
- Brasholt, M., Chawes, B., Kreiner-Møller, E., Vahlkvist, S., Sinding, M. og Bisgaard, H. 2013. Objective assessment of levels and patterns of physical activity in preschool children. *Pediatric Research* 74(3): 333–338.

- Braun, V. og Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2): 77–101.
- Corsaro, W. A. 2003. *We're Friends, Right?: Inside Kids' Culture*. Washington, D.C: Joseph Henry.
- Dyment, J. E., Bell, A. C. og Lucas, A. J. 2009. The relationship between school ground design and intensity of physical activity. *Children's Geographies* 7(3): 261–276.
- Eidevald, C. 2009. *Det finns inga tjejbestämmare: Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek. There are no Girl Decision-makers: Understanding Gender as a Position in Pre-school Practices*. (Doktorgradsavhandling). Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Faulkner, G, Mitra, R., Buliung, R., Fusco, C. og Stone, M. 2015. Children's outdoor playtime, physical activity and parental perceptions of the neighbourhood environment. *International Journal of Play* 4(1): 84–97.
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C. og Goodway, J. D. 2012. *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults* (7. utg.). Boston: McGraw Hill.
- Giske, R., Tjensvoll, M., og Dyrstad, S. M. 2010. Fysisk aktivitet i barnehagen. Et casestudium av daglig fysisk aktivitet i en avdeling med 5-åringer. *Nordisk barnehageforskning* 3(2): 53–62.
- Greve, A. og Kristensen, K. O. 2015. Lek i det muligste rom. I: Greve, A., Pedersen, L. og Sviggum, H. G., red. *Faglighet i barnehagen*: 141–163. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hinkley, T., Crawford, D., Salmon, J., Okely, A. D. og Hesketh, K. 2008. Preschool children and physical activity a review of correlates. *American Journal of Preventive Medicine* 34(5): 435–441.
- Kaarby, K. M. E. og Tandberg, C. 2017. The belief in outdoor play and learning. *Journal of European Teacher Education Network* 12: 25–36.
- Korsvold, T. 2005. *For alle barn!: barnehagens framvekst i velferdsstaten* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. 2017. *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgåver*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-nynorsk2017.pdf>.
- Lillemyr, O. F. 2014. Lek som mangfold. I: Rasmussen, T.H., red. *På spor etter lek. Lek under moderne vilkår*: 13–28. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løkken, G. 2012. *Levd observasjon: en vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Meland, A. T. og Kaltvedt, E. H. 2017. Tracking gender in kindergarten. *Early Child Development and Care* 189(1): 94–103.
- Melhuus, E. C. 2013. Utebarnehager – et sted for demokratisk praksis? *Nordisk barnehageforskning* 6: 1–18.
- Merleau-Ponty, M. 2012. *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Miranda, N., Larrea, I., Muela, A. og Barandiaran, A. 2017. Preschool children's social play and involvement in the outdoor environment. *Early Education and Development* 28(5): 525–540.
- Morris, D. 2004. *The Sense of Space*. New York: State University of New York Press.
- Moser, T. og Martinsen, M. T. 2010. The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal* 18(4): 457–471.
- Mårtensson, F. 2004. *Landskapet i leken: en studie av utenomhuslek på förskolegården*. (Doktorgradsavhandling). Alnarp: Swedish University of Agricultural Sciences.
- Pellegrini, A. D. og Smith, P. K. 1998. Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development* 69: 577–598.

- Rossholt, N. 2012. *Kroppens tilblivelse i tid og rom: analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen*. [2012:303]. (Doktorgradsavhandling). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norsk senter for barneforskning.
- Storli, R., og 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.
- Sønnichsen, L.H. 2017. Det pædagogiske arbeide med børns bevegelse i daginstitutionens uderom. Om oppmerksomhetspunkter i dialogen om utviklingen af en aktiv nærværende pædagogik. *Barn* 1: 41–54
- Tucker, P. 2008. The physical activity levels of preschool-aged children: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly* 23(4): 547–558.
- Twining, P., Heller, R. S., Nussbaum, M. og Tsai, C.C. 2017. Some guidance on conducting and reporting qualitative studies. *Computers & Education* 106: A1–A9.
- Van Manen, M. 1997. *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* (2. utg.). London, Ont: Althouse Press.
- Waller, T. 2010. 'Let's throw that big stick on the river': an exploration of gender in the construction of shared narratives around outdoor spaces. *European Early Childhood Education Research Journal* 18(4): 527–542.
- Walsh, D., Bakir, N., Lee, T. B., Chung, Y.-H., Chung, K. mfl. 2007. Using digital video in field-based research with children. I: J. A. Hatch, red. *Early Childhood Qualitative Research*: 43–62. New York: Routledge.
- Winnicott, D. W. 2003. *Leg og virkelighet* (2. utg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Ärlemalm-Hagsér, E. 2010. Gender choreography and micro structures – early childhood professionals' understanding of gender roles and gender patterns in outdoor play and learning. *European Early Childhood Education Research Journal* 18(4): 515–525.

Lillian Pedersen er PhD-stipendiat/høgskulelektor i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet. Hennes forskningsinteresser inkluderer blant anna barns leik, læring og bevegelsesmoglegheit i barnehagen. Sentrale publikasjonar er: Pedersen, L. Lek som ramme for barns identitetsdanningsprosesser: en casestudie av fire femåringer i barnehagen. I: Greve, A., Pedersen, L. og Sviggum, H.G., red. *Faglighet i barnehagen* (Fagbokforlaget 2015); Pedersen, L. Engesæter, Mari; Haukedal, Kjersti Sandnes; Hofslundsen, Hilde Christine; Fossøy, Ingrid. Læringsbegrepet i barnehagens læreplaner. I: *Proceedings of FoU i praksis 2012: conference proceedings* (Akademika forlag 2013).

Lillian Pedersen, Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett, Høgskulen på Vestlandet, Campus Sogndal, Røyrgata 6, 6856 Sogndal, Norge. E-mail: lillian.pedersen@hvl.no

Fagfelleurdert artikkel.

Utgiver: Norsk senter for barneforskning ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU.



Dette er en artikkel med åpen tilgang (open access). Alle artikler i *Barn* publiseres i overensstemmelse med Creative Commons-lisensen CC BY 4.0. Det betyr at alle fritt kan lese, laste ned, kopiere, skrive ut, søke i eller lenke til den fullstendige og ferdig bearbejdede teksten.

Artikkel 2

Pedersen, L., & Fusche Moe, V. (2020). The moment of play and movement: A qualitative study of children's playful shared movements. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(2). DOI: <https://dx.doi.org/10.23865/jased.v4.2218>

The moment of play and movement: A qualitative study of children's playful shared movements

Lillian Pedersen & Vegard Fusche Moe

Western Norway University of Applied Sciences

Abstract

The aim of this article is to investigate children's playful shared movements on the preschool playground and to understand their doings when they perform apparently new and unexpected movements in these meetings. Video observations and field notes from two preschools constitute the empirical material, and we have analyzed three situations from the video observations to investigate the research question. The findings indicate that children in playful movement interactions use their *habits* to create moments that introduce something new and unexpected, what Stern (2007) conceptualizes as critical *now moments*. These *now moments* are opened up by *imaginings*, *transformations*, and *excitement*. In these moments, children can be creative and curious, leading to opportunities to experience growth in how they use their body and the place. Whether *now moments* led to creativity, growth and development, seemed to depend on the emotional attunement between the participants.

Keywords: *Outdoor play; phenomenology; habits; now moments; moments of meeting*

Received: March, 2020: Accepted: September, 2020: Published: December, 2020

Introduction

Children's lives in contemporary societies are increasingly organized, and children are more sedentary than ever before (World Health Organization [WHO], 2019, p. 1). From the UN Committee on the Rights of the Child's (2013, p. 12) point of view the trend is clear: Nations appear to give priority to academically targeted plans and actions to create modern knowledge societies, and on this basis they express concern for children's opportunities to play and be physically active. The consequence of this preference may be that movement, the body, and free play are partially left behind. Although there are signs that movement and play are being moved up on the agenda, they are often seen as an instrument for improving children's health or

*Correspondence: Lillian Pedersen, e-mail: lillian.pedersen@hvl.no

© 2020 L. Pedersen & V. F. Moe. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: L. Pedersen & V. F. Moe. «The moment of play and movement: A qualitative study of children's playful shared movements». *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special issue: Fysisk aktivitet, kropp og bevegelse i barnehagen*, Vol. 4(2), 2020, pp. 68–83. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v4.2218>

academic opportunities later in life (Alexander et al., 2014, 2015; Petrie & Clarkin-Phillips, 2018). However, play and movement have intrinsic value. In playful movements, children discover who they are and how they can explore themselves and their surroundings as embodied beings. Play and movement are thus about basic living conditions. Winnicott's (2005, p. 56) theories about play emphasize this point. He claims that playing is the natural attitude for children. Play facilitates children's growth, their mutual understanding of a task, and often elicits a shared enthusiasm. In play, children can be creative and use their whole personality to grow (Winnicott, 2005, p. 71). Stern (2010, p. 9) adds the importance of movement for these growth and self-discovering processes to occur. He conceptualizes it as moments of movement, and argue that these moments open up the possibility for a reorganization of the intersubjective field and a change in the forms of vitality (Stern, 2007, p. 169–180, 2010, p. 7–17). Both Winnicott and Stern highlight the importance of intersubjectivity and affectivity for humans possibilities to experience creativity and growth.

In this article, we will investigate children's playful shared movements in preschools. Our specific objective is to explore, in depth, apparently new and unexpected playful movement situations between children and between children and the staff on the preschool playground. We believe that these situations are important for better understanding children's participation in playful movement activities. Events like these may open up new worlds to children, but they can also cause them to withdraw from the activity. A better understanding of this dimension is central to meeting preschool children on their own terms, and probably crucial if preschools are to be a place of growth and enrichment.

Before we move further into the topic, a couple of conceptual clarifications are needed. We use the concept 'play' to refer to activities that are "driven by intrinsic motivation and undertaken for [their] own sake, rather than as a means to an end" (UN Committee on the Rights of the Child, 2013, p. 5). These are activities children themselves have decided to participate in. With the term 'playground' we refer to the outdoor environment that is right outside of the preschool building. We chose to investigate the playground because it is considered an area where children can play and move freely (Björger, 2012). The study is inspired by phenomenology, and a particular feature of phenomenology is the emphasis on the lifeworld as crucial to understand human experiences and intentions (Husserl, 2004, p. 43). In line with Merleau-Ponty (2012, p. 54–56, p. 102), we understand movement as the body's dynamic response to environmental requirements and conditions, and that perception is oriented towards the environment and what is experienced as "a truth" for the moving subject. The Canadian philosopher Mooris (2004) developed Merleau-Ponty's ideas about the dynamical relationship between intentions, movement and the environment. And in line with his ideas, we understand growth and creativity in movements as connected to changes in the human's sense of the environment. We connect this to Stern's (2010, p. 3–17) concept forms of vitality. He understands forms of vitality as physical affective patterns that is dynamic, provides us with a context and

enable us to be engaged in relations to other people. These patterns are expressed as our bodily rhythm, and it is on the basis of these we react in a certain emotional way. They give meaning to the specific situation.

The empirical material consists of video observations and field notes, and we will present three situations from the video observations to investigate the following research question: What characterizes apparently new and unexpected playful shared movements between children and between children and staff on the preschool playground? The observations are analysed using thematic analyses and these are influenced by Stern's (2007) concepts of *now moments* and *moments of meeting* and Morris' (2004) *open and closed body posture*. In the following, we will use previous research to characterize what we know thus far about children's playful shared movements.

Children's playful shared movements

Play researcher Sutton-Smith (1997/2001) emphasizes the paradoxical nature of play, an ambiguity that makes the concept difficult to define. As the German philosopher Gadamer underlines, play is not static, but is in a continuous to-and-fro motion (Gadamer, 1975/2006, p. 105).

Mårtenson (2004) used an environmental psychological approach to study preschool children's outdoor play in a Swedish context. Her findings indicate that children most often structure their play activities towards a common purpose. Flanningan and Dietze (2017) extend this understanding. They studied children's use of loose parts in a natural outdoor environment and found that the play's symbolic transformations functioned as the coordinating element for the realisation of the purpose of the play. In play, children explore the space between the real and the imaginative world (Kristensen & Greve, 2018). When children play, they often imagine they are someone other than who they are in the real world, and they transform the material and the place to fit into their play imaginings.

When it comes to playful imaginative shared movements, Løndal (2010) has studied this phenomenon by using Merleau-Ponty's (2012) and Morris' (2004) phenomenology as a theoretical perspective. He found that children usually imitated each other or tried out movements together, and that this promoted exploration in the sense that it allowed children to use their body and surroundings in other ways than they would normally. Thus, playful shared movements can promote and develop a motivating culture for movement play (Bjørger & Svendsen, 2015) and physical challenges (Haywood-Bird, 2017). In addition, Robertson, Morrissey and Moore (2019), when they examined children's sociodramatic play outdoors, found that it was also the other way around; that the children's opportunities to move freely opened up for participation in playful shared movements.

Teachers' involvement in child-managed play is found to be positive for children's participation in movement play (Hagen, 2015). When staff show interest and express warmth and involvement, children's stamina for movement exploration increases (Bjørger, 2016). If, on the other hand, teachers do not understand the situation

correctly or are not involved, it can spoil the movement exploration (Morrissey et al., 2017) and growth (Karlsen & Lekhal, 2019).

The opposite also seems to be true. Participating in play that allows them to explore and expand their movements creates emotionally positive encounters for children. For instance, children who participate in play where they can experience bodily challenges and experience risk can create *thrilling emotions* (Sandseter & Kennair, 2011). On the one hand, play seems to create moments where children can meet each other in movement, and on the other hand, these shared movements seem to create emotional moods that encourage creativity and exploration. Karoff (2013) used Bateson's term of "framing" when she examined the relation between play practices and play moods, and she claim that the mood that is created among the participating children, seems to be essential to determining what kind of play and movement they can create.

Previous research indicates that children's participation in playful shared movement situations open up for exploration, creativity, growth and change. It seems like there is something about playful shared movements that promotes what authorities are looking for in their academic plans and actions: growth and change in children's actual knowledge and experiences. This made us curious about what this something is. Moreover, and in line with Karlsen and Lekhal (2019), we find that there is a lack of in-depth studies that focus on what happens when playful shared movements in preschool open up into something apparently new and unexpected for children. We will start our exploration with a phenomenological approach to movement and emotions.

Movement and moment

Morris (2004, p. 126–127) uses the concepts 'envelope' and 'depth' to describe human development, and he considers physical and cognitive development as interdependent. From his point of view the body-world movement generates envelopes of perception: "... an inner envelope in relation to the body as place, an outer envelope in relation to larger place" (Morris, 2004, p. 126). Our sense of depth, what we find meaningful, are expressed in terms of these envelopes, and what opportunities we have to develop our bodily movements are essential for our creation of envelopes.

Morris considers that movement develops along a continuum from basic movement skills to movements adapted to particular contexts that eventually become part of each individual's movement skills and style – what can be termed idiosyncratic movements (Morris, 2004, p. 94). This process is dynamic: the mover goes back and forth along the continuum, and when his or her movement habits are challenged, the movement abilities and the characteristics of the continuum will change. The movement continuum is the habitual part of movement and it is expressed in the way children move their bodies and how they use the playground. It develops on the basis of how children experience themselves, others and the world in a mutual relationship. Habits are a kind of frozen armor that is on the verge of thaw and change. As Morris

underlines, “habit as freezing out shock contains the seeds of new shock that lead to thaw and reform” (2004, p. 90).

Shock occurs when the world and others draw us into engagements that provoke a breakdown of movements (Morris, 2004, p. 98). Movements that change our understandings of ourselves, others and the surroundings. This means we cannot understand the expansion of habits as merely an inner psychological state of mind; rather, we must recognize it as something that takes place in our engagement as beings.

Stern conceptualizes the change in habits as a *now moment* that opens up an opportunity for a reorganization of the intersubjective field and a change in feelings of vitality (Stern, 2007, p. 169–180; 2010, p. 7–17). A *now moment* is a moment where something new, unexpected, problematic or worrisome occurs. It is a moment in the flow of ordinary everyday moments that creates a tension in us. For instance, someone using a football in a way that differs from how it usually is used. This can become a *now moment* that creates a *moment of meeting*, creativity, and change. Whether or not this happens depends on what emotions, affective attunement and vitality forms are created (Stern, 2007, p. 236).

Feelings of vitality are physically dynamic patterns of events that are found inside us all of the time. Stern argues that vitality has three possible forms: *exploding*, *pulsing*, and *fading*. Exploding is a sudden increase in intensity, pulsing is dynamic and has medium intensity, and fading involves a sudden decrease in intensity. Together, these forms of vitality create a pattern, expressed as the rhythm of the body (Stern, 2010, p. 88). Feelings of vitality are awakened or affected by other people’s behavior and by changes in motivation, desire, and excitement. A child’s movements depend on the pattern of the vitality forms and the emotional state of his or her interactions. For instance, distress can lead to a closed body posture and a feeling of “I can’t,” whereas the absence of distress may lead to an open body posture and a feeling of “I can” (Morris 2004, p. 162). Playful shared moments can remain movements that last for only a fleeting moment in time or they can turn into new ways of understanding the body, others, and space.

Methods

The fieldwork was conducted by the first author in two preschools. In this section, we explain how the empirical material was collected and analyzed. We also describe the scope of the video observations and the field notes and provide information about the participants.

Researching everyday movements

Our methodological approach is inspired by Fangen’s (2010) three levels of interpretation. These levels involve bringing forward both closeness to and distance from the empirical material. To create closeness to the material, we highlighted sequences that

appeared in the video observations, field notes, embodied experiences and memories on a descriptive level. To create distance, we first used phenomenological perspectives and concepts on movement and the moment, and then discussed them in relation to prior research on playful shared movements.

When Corsaro (2003, p. 8) sought insight into children's perspectives, he assumed a role that made him different from other adults. In this case, carrying a camera and a notebook marked the researcher as different from the preschool staff. In addition, as long as the children were not in danger, the researcher did not set limits for them. She interacted with the children and the preschool staff as little as possible. Hence, she talked to them only when they initiated a conversation, and she did not participate in the activities. She informed the preschool staff and the children before the fieldwork began that she would assume this stance.

Participants

We have named the preschools preschool 1 and preschool 2. In both, the playgrounds are about 1,000 square meters and contain both play equipment and natural elements, such as trees, grass, hills, and small wooded areas. These characteristics make them representative of Norwegian playgrounds (Moser & Martinsen, 2010). In both playgrounds, about 40 children play at the same time.

Because we seek insight into children's playful shared movements, understanding their actions in their entirety and in depth is crucial. Thus, the observations focused on particular children – two girls and two boys at each preschool. Nevertheless, the observations often involved several other children, who were included in the transcripts but remained in the background of the analysis. We focused on five-year-olds because we assumed they would engage in a greater variety of movement practices than younger children and thus could better illuminate the characteristics of playful shared movements. In addition to representing both sexes, the selected children preferred different activities. They were selected based on the pilot study and after discussions with the preschool teacher.

Video Observations and Field Notes

The fieldwork lasted for two weeks at both preschools, one week in January and the other in April. In Norway, weather conditions are quite different in winter and in spring/summer, and we wanted insight into activities in both seasons. Before the fieldwork started, the first author conducted a pilot study with two main objectives: to ensure that the camera and the field notes were appropriate for the task, and to ensure that the observations would illuminate the research question.

The first author decided to film the observations because it allowed her to rewatch them several times. The video recordings were used as a tool to increase the robustness and the depth of the analysis (Walsh et al., 2007). The researcher focused on one or two of the children each day, videoing as long as the memory card lasted; most of the recordings were 20 minutes long. She filmed about two hours daily, accumulating

a total of approximately 40 hours of film, and wrote field notes to provide a context for each video (Walsh et al., 2007). The notes were primarily devoted to her role as researcher, as well as her thoughts and emotions concerning the participants who were being observed (Løkken, 2012, p. 77). They also included information about the weather and the preschool's daily rhythm.

Transcript and Analysis

Because children's movements were an important element of this study, the opportunity to connect the videos and the transcripts was crucial. NVivo Version 11 was therefore used to transcribe the content of the videos, as well as to analyze the videos and the field notes. In addition, details and connections between elements from the observations and between the observations and the field notes were written down with pen and paper.

In the analysis, the first author focused on situations where the children

- were in playful activities, i.e. freely chosen activities without predefined goals;
- used gross motor movements such as climbing, kicking, throwing, and cycling in a playful way;
- interacted with other children or/and preschool staff;
- were drawn towards something apparently new and unexpected and moved in a way that could be characterized as unstable or/and exploratory.

She found 35 situations that met all four criteria.

The analysis approach was inspired by Braun and Clarke's (2006) six phases of thematic analysis. In the first phase, the researcher familiarized herself with the data by watching the recordings of the observed situations and reading the field notes several times. In the second phase, she identified patterns across the situations. The main finding in this phase was that when a new and unexpected behavior occurred, it could be huge and visible or small and difficult to spot. In both instances, it happened in a moment of time. The first author found Stern's concept *now moment*, to be illustrative for how she read the situation. In phase three, she performed a micro analysis where she used the concept *now moment* as a filter. She found that the creation of *now moments*, most often was connected to the children's opportunities to experience imaginings and transformations, and that they could explore the imaginings and transformation on the basis of their habits. The imaginings and transformations seemed to excite the children in a way that altered their habitual movements. We have thematized this as the role of *habits, imaginings, transformations and excitement* for *now moments* to occur. Another pattern regarding the *now moment* emerged in this phase. It could either lead the children into further exploration of the new and unexpected of the situation or it could make them to withdraw from the activity. In phase four, both authors reviewed the micro analysis based on this finding and searched for a theoretical framework that could help us to further understand what happened when the children continued the exploration. We found Morris' (2004) *open and closed body*

posture and Stern's (2007) *moment of meeting* as helpful conceptualizations since they focus on the emotional states of the interactions. Based on these concepts, Morris and Stern argue that intersubjective processes are essential for our bodies to open up to challenges. Thematically we have conceptualized this process of opening up to challenges as *a moment of shared feelings*. In phase five, we linked the findings and the theoretical concepts. The final phase of the analysis was to compose a report of the findings that would be understandable to a reader.

Trustworthiness – Ethical Considerations

The credibility and trustworthiness of qualitative studies can be enhanced by making the research process transparent. To this end, we have written out our methodological reflections, decisions, and choices. During the fieldwork, the researcher also used the notes to develop and elaborate on her reflections. In addition, the data was triangulated through fieldwork in two preschools by including different participants and by conducting the fieldwork at different points in time (Twining & Heller, 2017). We also used two supplementary methods, observations and field notes, and discussed our strategies and experiences of data collection and analysis with other researchers throughout the study.

Ethical considerations are crucial in research. This study was approved by the Norwegian Center for Research Data (NSD) and received the written consent of the children's parents and the preschool staff prior to their participation. The children were informed about the project and assured that they could tell us to stop filming at any point if they wanted to. None of the children asked the first author to stop filming. The children's and preschool staff's names are fictitious.

Findings

We will in this part investigate three situations: "Boxing training," "Firefighter play," and "The buttock game". These three situations highlight, in various ways, what we found to be characteristic of the apparently new and unexpected playful shared movements. We have sorted the characteristics into two themes: *habits, imaginings, transformation and excitement* and *a moment of shared feelings*. The discussion is organized around these themes. The first situation; boxing training, highlights how imaginings and transformations seem to be important for children's creation of moments where they can share feelings and be excited. The second situation; firefighter play, highlights how a moment of shared feelings seemed crucial for the opening up towards bodily challenges. And the third situation highlights how shared purpose of the play seemed to be the decisive for the excitement and the moment of meeting between children with different movement habits and skills. With these three examples, we wish to make the analysis process transparent. However, highlighting some of the situations most probably also made us highlight some of the aspects of the new and unexpected playful shared movements on the expense of others. For instance, the relation

between the preschool staff and the child is given attention in “Firefighter play”, even though there were few situations in the empirical materiale where the preschool staff was engaged in children’s playful shared movements.

Boxing training

The first situation occurs when the children have been in free play on the playground for a while and involves two boys, John and Jack, who had found a piece of vinyl the size of an A4 sheet. The first author had previously observed John using the piece of vinyl as an iPad, but in this instance the boys held it and looked at it. Suddenly, as Jack was holding it, John began hitting and kicking at it. The boys figured out that they could imagine they were boxers and that the piece of vinyl was a boxing pad:

Jack holds the piece of vinyl in his hands while John hits and kicks it. Sometimes John turns around before he hits and kicks. Jack encourages John, telling him that he is doing it well and urging him on. After a while they switch roles. John holds the vinyl while Jack hits and kicks. John gives him advice on how to attack it. Sometimes Jack turns around before he hits and kicks.

This activity lasted for about 10 minutes, with John and Jack taking turns being the boxing trainer and the one who practiced boxing. It seemed like the boys had transformed the piece of vinyl into a boxing pad, thereby creating a new *now moment* for themselves. This transformation dramatically changed how they moved in conjunction with the “new” piece of equipment, the boxing pad. A tension between the boxer and trainer holding the boxing pad emerged. When the trainer moved slightly to the right, the boxer moved accordingly to his left and hit the pad swiftly. The tension was thus resolved, but as the trainer moved again, new tensions emerged, leading to new coordinated movement patterns between the children. It was like a dance. We are reminded here of the famous quote from Muhammed Ali, “Float like a butterfly, sting like a bee.” Put in terms of Stern’s (2010) notion of vitality forms, it seemed like the children went from a *fading* to an *exploding* and *pulsing* vitality form.

With few words, John and Jack adapted their body’s movement to match the other. The switch in role from boxer and trainer seemed important for this synchronization. They appeared to have an agreement in which the imaginary boxing pad was the coordinating element. When Jack was the trainer, he encouraged John to develop his boxing moves in an increasingly complicated way. With deep concentration and excitement, the two boys’ bodies “danced” together. They appeared to have a *moment of meeting* where they regulated each other’s emotional state and held each other in a *pulsing* vitality form with an *open body posture*. They repeated these movements with small changes, sharing a common rhythm. They opened each other up to creativity and change.

Firefighter play

The next situation involves Joachim and his discovery of Howard and Isak’s firefighter activity. Howard and Isak often imagined that a large playground structure

was a fire station and that they were firefighters extinguishing fires. In this activity, they moved with definite, intensive movements and talked with deep voices, and they imagined that the playground structure contained sirens and had a fire pole.

Joachim, on the other hand, most often played football. But one day, while participating in a football match, he suddenly placed the ball on the ground, sat down on it and turned his body towards Howard and Isak's firefighter play. The first author observed him doing this several times. Then, suddenly, he went from opening his body in an observational way to opening his body to the movements of the play activity:

Joachim walks up the stairs to the large playground structure and starts slowly practicing the movements of the firefighter fantasy play. Andrew, preschool staff, stands under the play equipment, watching and offering small comments. When Joachim comes to a pole that goes all the way to the ground, he tells Andrew, "I'm not doing that" (sliding down). Andrew speaks quietly to Joachim, but Joachim still holds his arms and legs hard around the pole. Then Andrew stretches his arms toward Joachim. Joachim spins around the pole and into Andrew's arms. After sitting on the ground for a while, Joachim does it all over again. When he reaches the pole, he slides all the way down to the ground by himself. He then runs around and extinguishes fires.

By transforming their bodies and the playground structure, Howard and Isak created tensions, challenges, and excitement that interrupted Joachim's football habits and created a *now moment* for him. He began to move differently in relation to the playground structure and the playground. He suddenly was climbing the big play equipment as a firefighter and pulling himself towards a pole that was about two meters from the ground. This was most likely an extreme challenge for him. He had created an *exploding* vitality form for himself.

Despite the fact that the movements were challenging for him, Joachim slowly and unsteadily, yet persistently, imitated the other boys. Andrew, by turning his body towards Joachim and making small comments, participated in the latter's movements. Andrew, in an almost imperceptible way, appeared to share a *moment of meeting* with Joachim.

But when Joachim reached the sliding pole, he seemed worried about his next movement. He clung to the pole, refusing to slide down. His body posture was closed, and he appeared on the verge of withdrawing from the activity. Andrew's calm words and his gesturing towards Joachim with outstretched arms seemed to open Joachim's body to the challenge and the movement. Joachim loosened his grip on the pole and opened his body towards Andrew. Andrew's act probably made it possible for Joachim to incorporate the rhythm of the firefighter play in his body and thereafter in his interaction with Howard and Isak. Andrew had created a *moment of meeting* that led to change.

The buttock game

The last situation involves a game of tag started by Howard. Before this situation occurs, Howard and Sarah have walked around on the playground for a while, not playing with each other or other children. Then suddenly:

Howard hits Sarah on the buttocks, then runs up a hill and climbs high in a tree. Sarah runs after him, grabs one of the branches, puts her legs around it and pulls herself up. The branch sways up and down when Sarah moves, and it is hard for her to maintain her balance. Slowly pulling herself along it with a lot of effort, she reaches the end of the branch. Howard drops one of his legs down to Sarah and asks if she can catch it. When she tries, he quickly pulls it away. Then he grabs one branch with his hands, puts his legs on another and begins lifting his body up and down, announcing, “I’m doing pullups.”

Howard’s hit and run most probably created a tension between himself and Sarah. His hitting Sarah started the competition and excitement between the two. The playground became a place where Sarah was using her body to chase Howard, running after him with intense and fast movements, both children laughing and screaming. Howard’s slap apparently created an *exploding* vitality form and a *now moment* for them.

When they reached the tree, Howard climbed it expertly, laughing and shouting. Sarah, on the other hand, moved slowly in silence, struggling along the branch closest to the ground. Howard was accustomed to climbing the tree and went up quickly; he then performed pull-ups with his legs on one branch while his arms held another. He and Sarah met the challenges presented by the tree with different habits and expressed an open body posture and an “I can” attitude towards different movement challenges.

Nevertheless, the tension between them continued and a *moment of meeting* emerged. The competition element made them become attuned to each other despite the fact that their movements and bodily rhythms differed. Even though Sarah struggled on the branch closest to ground, she was trying to catch Howard’s leg. It was as though they were engaged in a kind of unrhythmic dance, and the competition – the struggle to not become the chaser – seemed to make them regulate each other’s emotions to maintain an open body posture.

Discussion

In the analysis, we have used the concepts *now moment*, *moment of meeting*, *vitality form* and *open and closed body posture* to interpret three situations from the video observations. In this section, we will discuss the findings using previous research and theoretical approaches to play, movement, and moments.

Habits, imaginings, transformation, and excitement

The findings suggest that the new and unexpected playful shared movements are structured to achieve a common unarticulated imaginative purpose. In the first situation, the children’s aim is to be boxers and boxing trainers and to develop their boxing skills; in the second it is to move like a firefighter and use the big play equipment as a fire station; in the third scenario, the aim is to hit the other on the buttocks so he or she becomes the chaser. The situations indicate, in line with Kristensen and Greve’s (2018) findings, that the imaginative purpose was the coordinating element. This

underlines Mårtenson's (2004) argument that play is not as purposeless as it may seem to us adults. It is structured to produce symbolic transformations (Flannigan & Dietze, 2017). In addition, we will argue that the fact that play include children in targeted symbolic transformations seemed to create *now moments* for the children. It is like the imaginative purpose of play connect children's bodies, emotions and minds, and opens up an opportunity for them to participate in what Husserl (2004, p. 43) conceptualizes as each others' experiences, intentions and lifeworlds.

At the same time as the playful shared movements are structured to achieve a common goal, they seem to promote the children's exploration of their habits in their own creative way, as Joachim did in the firefighter play and John and Jack in the boxing training. In these activities, the boys's normally practiced their "new professions" in a calm and repetitive way where they regulated each other's challenges in a shared emotional field. But suddenly, new tensions in the situations tend to emerge and the boys were either further drawn into the activities with a much stronger sense of engagement and agency, or they could become more detached and distanced to the whole situation. We are reminded here about how a pulsing vitality of reciprocal relations may explode into further exploration together or simply fade away. We see the fluctuations in vitality forms as a window of opportunity to understand how the emotional overlap between children varies in playful movement activities, and that the variation expresses an ongoing reorganization of the intersubjective field between the children and their purposive play and imaginings.

So, when John and Jack transformed their bodies to become boxers and boxing trainers, their shared imaginings and excitement of the situation seemed to foster bodily rhythms that both challenged and surprised the children's habitual relations. This is in line with Bjørgen and Svendsen (2015) and Haywood-Bird's (2017) arguments that social relations motivate movement play and physical challenges. While we agree, we would expand this position with Stern's (2010) concept vitality form, and argue that the shared imaginings, transformations, and excitement challenged the regulation between the exploding, pulsing and fading vitality form. Being free to imagine and transform based on their own habits seemed crucial for the children to experience now moments and for the now moments to become moments of meeting. However, play and movement in themselves do not always result in creativity, growth, and moments of meeting. Whether or not these things occur appears to depend on how emotionally attuned participants in play are to each other.

A moment of shared feelings

The *now moment* when Joachim comes to the fire pole is a moment where a *fading* vitality form emerges. It is at this point that Joachim's firefighter movements might have stopped. Andrew's bodily attunement to Joachim was probably what changed Joachim's vitality form from *fading* to *exploding*. Even though Andrew did almost nothing, it was everything that was needed for this to be a moment of growth and change for Joachim.

Inspired by Stern (2007), we argue that Joachim experiences growth and change not only in his movements but also in terms of his emotional bond with Andrew. It was their emotional attunement that most likely relieved Joachim's distress. This is an illustration of Morris' (2004, p. 162) claim that a change from distress to the absence of distress leads to an open body posture and a change in a person's understandings of himself, others, and the surroundings. Joachim's participation in the firefighter play introduced new movements and social possibilities for him. In addition, the relationship between Joachim and Andrew also most probably developed. This example expands our understanding of what several researchers have found before, namely that teachers' involvement in play is positive for children's movement opportunities (Bjørgen, 2016; Bjørgen & Svendsen, 2015; Hagen, 2015). Morrissey, Scott & Rahimi (2017) highlight how important it is for children's growth and change that preschool teachers are attuned to the children's playful situations. In addition, Andrew's actions illustrate how important it is for the preschool staff to spot the small shifts when now moments are in the verge of withdrawal and the child's vitality form is fading. The example with Joachim and Andrew highlights the value of a shared emotional moment for Joachim's opportunity to develop his movements and later participate in play with Howard and Isak.

Nevertheless, what the situations presented in the article and the other situations we have analyzed show best is how important interactions between children are for creating *now moments* and *moments of meeting*. In the boxing training activity, for example, John and Jack seemed to encourage each other to continue with words and body language, creating new *now moments* and stimulating each other's creativity. In the dance between their bodies, John and Jack seemed to spot each other's small and almost invisible shifts between the fading, pulsing and exploding vitality form and regulate each other's movements and emotions. That they could imagine together seemed to open up not only the space between the real and the imaginative world, as Kristensen and Greve (2018) claim, but also the space between their emotional worlds.

In the buttock game, Sarah and Howard appeared to experience a *moment of meeting*, even though they moved their bodies with different rhythms. The excitement of the competition seemed to open up a moment for them where they could regulate each other's movements and emotions. The *thrilling emotions* created by the distinctive character of the buttock game seemed to bind the two children bodily and emotionally. We argue that this illustrates that not only does emotional attunement lead to bodily challenges and *moments of meeting*, but bodily challenges also lead to thrilling emotions (Sandseter & Kennair, 2011) and the creation of *moments of meeting*.

Stern (2007, p. 236) has used the concept of a *shared feeling voyage* to describe the shared experience of a *moment of meeting* and the metaphor of traveling through a shared feeling landscape to describe what makes the moment of meeting creative and expansive. We find this to be a metaphor for the *moments of meeting* we have analyzed. The shared feeling voyage is evident in the moment shared by Andrew and Joachim

at the fire pole, in the moment when John and Jack got the idea that the piece of vinyl could be a boxing pad, and in the moment when Howard hit Sarah on her buttocks. These are all moments when the children opened up their bodies to handle a challenge and experience growth. We argue that this is an illustration of why the emotional moods children create are essential to determining what kind of play they can experience (Karoff, 2013).

Concluding remarks

The situations analyzed in this article indicate that playful shared movements have some characteristics that promote the creation of *now moments*. The imaginings, transformations, and excitement of play and movement seemed to introduce new, unexpected, worrisome and problematic elements, which Stern (2007, p. 169–180) argues are essential for *now moments*. In the breakdown of habitual movements, the emotional attunement between bodies and the act of being in the present seemed to be crucial for the creation of a *moment of meeting*.

Based on these findings, we will argue that to raise preschool teachers' knowledge about the intrinsic value of play, and how they can move to create playful shared movements, probably will raise children's opportunities to growth and change more than an increased amount of organized and sedentary activities.

In this study we have focused on the dynamical shifts from *now moments* to *moments of meeting* that occur in play scenarios on preschool playgrounds. These dynamical shifts can be huge and visible, but most often they are small and difficult to spot. Children live in these dynamical shifts all the time and experience them from their first person perspectives in peer-relations. As adults, e.g., parents, pre-school staff or researchers, we have another access to them. We see them from the "outside". It is fairly easy to notice the huge dynamical shifts between children, such as when they suddenly become deeply involved and excited in a task or when a child was left out of play. But it is much harder to see the small dynamical shifts in children's playful movement activities. It requires an interest and a lens of understanding them.

Our aim have been to visualize the shifts from *now moments* to *moments of meeting* by in-depth analysis of playful shared movement situations. We experience this as the strength of the study. The limitation of the study is that we have explored these shifts through video-observations, and not by involving the children actively in the research process. In forthcoming studies children should be more actively involved, for instance by conducting additional video-observations, taking photographs or being included in the analysis-process.

Acknowledgements

We greatly appreciate the participation of the children and preschool staff in this study and the discussions of this content with prof. Anne Greve. We also thank the two anonymous reviewers for helpful comments.

Author biography

Lillian Pedersen has a Ph.D. in Educational Sciences for Teacher Education and is an assistant professor at the Faculty of Education, Arts and Sports at the Western Norway University of Applied Sciences (HVL). Her research focuses on children, movement and identity, and her teaching and supervision experiences is related to play, movement, child development and children as citizens.

Vegard Fusche Moe, professor of sports science at the Western Norway University of Applied Sciences (HVL), Faculty of Teacher Education, Arts and Sports. He has a strong research interest in movement, body and learning processes in context such as sports and education.

References

- Alexander, S. A., Frolich, K. L., & Fusco, C. (2014). "Active play may be lots of fun, but it's certainly not frivolous": The emergence of active play as a health practice in Canadian public health. *Sociology of Health & Illness* 36(8), 1188–1204. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.12158>
- Alexander, S. A., Fusco, C., & Frolich, K. L. (2015). "You have to do 60 minutes of physical activity per day ... I saw it on TV": Children's constructions of play in the context of Canadian public health discourse of playing for health. *Sociology of Health & Illness* 37(2), 227–240. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.12179>
- Bjørgen, K. (2012). Fysisk lek i barnehagens uterom. 5-åringers erfaring med kroppslig fysisk lek i barnehagens uterom. *Nordisk barnehageforskning*, 5(2), 1–15. <https://doi.org/10.7577/nbf.418>
- Bjørgen, K. (2016). Physical activity in light of affordances in outdoor environments: Qualitative observation studies of 3–5-year-olds in kindergarten. *SpringerPlus*, 5(1): 950. <https://doi.org/10.1186/s40064-016-2565-y>
- Bjørgen, K., & Svendsen, B. (2015). Kindergarten practitioners' experience of promoting children's involvement in and enjoyment of physically active play: Does the contagion of physical energy affect physically active play? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(3), 657–671. <https://doi.org/10.1177/1463949115600025>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right? Inside kids' culture*. Joseph Henry Press.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Flanningan, C., & Dietze, B. (2017). Children, outdoor play, and loose parts. *Journal of Childhood Studies*, 42(4), 53–60. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i4.18103>
- Gadamer, H-G. (1975/2006). *Truth and method*. Continuum.
- Hagen, T. L. (2015). Hvilken innvirkning har barnehagens fysiske utemiljø på barns lek og det ansattes pedagogiske praksis i uterommet. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 10(5), 1–16. <https://doi.org/10.7577/nbf.1430>
- Haywood-Bird, E. (2017). Playing with power: An outdoor classroom exploration. *Early Child Development and Care*, 187(5–6), 1015–1027. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1223070>
- Husserl, E. (2004). *Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology*. Routledge.
- Karlsen, L., & Lekhal, R. (2019). Practitioner involvement and support in children's learning during free play in two Norwegian kindergartens. *Journal of Early Childhood Research*, 17(3), 233–246. <https://doi.org/10.1177/1476718X19856390>
- Karoff, H. S. (2013). Play practices and play moods. *International Journal of Play*, 2(2), 76–86. <https://doi.org/10.1080/21594937.2013.805650>
- Kristensen, K. O. & Greve, A. (2018). Dramatic play – Modelling teachers' interactions in kindergartens. In T. Haugen & K. I. Skjerdingstad (Eds.), *Children and young people, aesthetics and special needs. An interdisciplinary approach* (pp. 291–309). Vidarforlaget.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon. En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som metode*. Cappelen Damm Akademisk.

- Løndal, K. (2010). *Revelations in bodily play. A study among children in an after-school programme* (Doctoral dissertation, The Norwegian School of Sport Sciences). NIH. <http://hdl.handle.net/11250/171291>
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception*. Routledge.
- Morris, D. (2004). *The sense of space*. SUNY Press.
- Morrissey, A-M., Scott, C., & Rahimi, M. (2017) A comparison of sociodramatic play processes of preschoolers in a naturalized and a traditional outdoor space. *International Journal of Play*, 6(2), 177–197. <https://doi.org/10.1080/21594937.2017.1348321>
- Moser, T., & Martinsen, M. T. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 457–471. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.525931>
- Mårtensson, F. (2004). *Landskapet i leken. En studie av utomhuslek på förskolegården* (Doctoral dissertation, Swedish University of Agricultural Sciences). Epsilon Open Archive. <https://pub.epsilon.slu.se/803/1/Fredrika20050405.pdf>
- Petrie, K., & Clarkin-Phillips, J. (2018). “Physical education” in early childhood education: Implications for primary school curricula. *European Physical Education Review*, 24(4), 503–519. <https://doi.org/10.1177/1356336X16684642>
- Robertson, N., Morrissey, A-M. & Moore, D. (2019). From boats to bushes: Environmental elements supportive of children's sociodramatic play outdoors. *Children's Geographies*, 18(2), 1–13. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1630714>
- Sandseter, E. B., & Kennair, L. E. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology*, 9(2), 257–284. <https://doi.org/10.1177/147470491100900212>
- Stern, D. N. (2007). *Her og nå. Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Abstrakt Forlag.
- Stern, D. N. (2010) *Forms of vitality: Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development*. Oxford University Press.
- Sutton-Smith, B. (1997/2001). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Twining, P., & Heller, R. S. (2017). Some guidance on conducting and reporting qualitative studies. *Computers & Education*, 106, A1–A9. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.002>
- UN Committee on the Rights of the Child [CRC]. (2013). *General comment No. 17 (2013) on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31)*. <https://www.refworld.org/docid/51ef9bcc4.html>
- Walsh, D., Bakir, N., Lee, T. B., Chung, Y.-H, Chung, K., Campuzano, H., ... Waight, N. (2007). Using digital video in field-based research with children. In J. A. Hatch (Ed.), *Early childhood qualitative research* (pp. 43–62). Routledge.
- Winnicott, D. W. (2005). *Playing and reality*. Routledge.
- World Health Organization [WHO]. (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. <https://www.who.int/publications-detail/guidelines-on-physical-activity-sedentary-behaviour-and-sleep-for-children-under-5-years-of-age>

Artikkel 3

Pedersen, L. (2020). Barna møter mobilt materiale i bevegelsesleik. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 104 (2), 134-147. DOI: <https://dx.doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-05>

[Article not attached due to copyright]