

Magien i utetiden

Knut Løndal

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA)

Merete Lund Fasting

Fakultet for helse og idrettsvitenskap, Universitetet i Agder (UiA)

I forbindelse med diskusjoner om barnehagens innhold anvendes ofte begrepet «helhetlig læring,» uten at begrepet gis en klar betydning. Med denne artikkelen ønsker vi å gi et bidrag til forståelsen av hva et helhetlig læringssyn i barnehagen kan innebære. Vi tar utgangspunkt i teori av Maurice Merleau-Ponty og John Dewey, og gjør rede for et teoretisk perspektiv som anerkjenner at læring kan skje i lek. Vi argumenterer for at barns fysisk aktive lek utendørs spiller en sentral rolle i deres helhetlige læring i barnehagen. Helhetlig læring oppstår når barnet griper og skaper mening i interaksjon med omgivelsene; islike situasjoner blir kroppsliggjorte erfaringer etablert og reetablert. Den fysisk aktive leken utendørs synes å gi en fordypet tilstedeværelse som er avgjørende for en slik erfaringsetablering.

Introduksjon

Undersøkelser har vist at utetiden i norske barnehager er mer enn fire timer daglig om sommeren og en til to timer om vinteren (Paulsen, Høvding, Kristiansen & Andersen, 2012). De siste tiårene har

det vært en økende interesse i internasjonal forskningslitteratur om hvilken betydning opphold utendørs har for barn, og hva som fremmer eller hemmer ulike utendørsaktiviteter. Studier har lagt vekt på å undersøke hvordan uteområder med ulike karakteristika virker inn på barnas fysiske aktivitet og lek, og hva som karakteriserer den sosiale interaksjonen mellom barna under utendørsaktivitetene (se f.eks. Løndal, Norbeck & Thorén, 2015 for en oversikt).

Forskningen viser at dersom uteområdene skal bidra til barns utvikling og læring, bør de inneholde muligheter for variert lek, de bør designes eller velges spesielt for den barnegruppen som skal bruke dem, og de bør ha rike muligheter for fysisk-motoriske utfordringer. Videre anbefaler forskningen å ta hensyn til barnas utviklings- og ferdighetsnivå. Noen studier har vist at tilgang til passende lekeinstallasjoner og løst utstyr fremmer barnas lyst til å påvirke miljøet, og at det fremmer deres fysiske aktivitetsnivå (Hannon & Brown, 2008; Maxwell, Mitchell & Evans, 2008). Dette kan igjen være stimulerende for barnas fysiske-motoriske utvikling og læring, og for deres forståelse for omgivelsene (Løndal, 2010). Andre studier har vist at barn liker steder med naturelement spesielt godt, og argumenterer for at lek på slike steder er positivt for barnets utvikling og læring ved at den fremmer sosial kompetanse, fysisk aktivitet og fysiskmotoriske ferdigheter, og bidrar til selvtilitt og uavhengighet (Änggård, 2009; Fjørtoft, 2001).

Studiene det er vist til, peker mot at utendørsaktivitet kan bidra positivt til mye mer enn å forbedre de kognitive – og motoriske ferdighetene. I denne artikkelen vil vi argumentere for at barnehagebarn, gjennom fysisk aktiv lek preget av kroppslighet og fantasi, lærer i vid forstand. Først gjør vi rede for et helhetlig læringssyn og diskuterer, med henvisning til Maurice Merleau-Ponty (2002/1945) og John Dewey (1916), hvordan helhetlig læring kan skje i lek. Deretter trekker vi fram noen eksempler fra observasjoner av barn i interaksjon med ulike omgivelser i utelek, og drøfter dem i forhold til

helhetlig læring. I drøftingen gjør vi først et analytisk skille mellom dimensjonene levd kropp, levd rom og levde relasjoner (van Manen, 1990). Deretter blir dimensjonene sett i sammenheng. Med dette ønsker vi å gi et bidrag til forståelsen av hva et helhetlig læringssyn i barnehagen kan innebære.

Et helhetlig læringssyn

I de siste tiårene har et produktorientert læringssyn kombinert med en målstyrt pedagogikk, der innlæring av akademiske ferdigheter er spesielt framtrædende, styrket seg i den vestlige verdens utdanningssystemer (Biesta, 2006; Sommer, 2015). Et produktorientert læringssyn legger vekt på formulerte læringsmål, og i barnehagen kan dette være mål rettet mot språkutvikling, tallforståelse og fysisk-motoriske ferdigheter. I Norge er det produktorienterte læringssynet representert i eksempelvis diskusjonen om læring i barnehagen gjennom såkalt «tidlig innsats» (se f.eks. NOU 2010: 8. *Med forskertrang og lekelyst*).

Læring handler, ifølge en mye brukt forståelse, om å etablere varige endringer av erfaring, forståelse og erkjennelse (Jerlang & Jerlang, 2011). Den danske professoren i utviklingspsykologi, Dion Sommer (2015), diskuterer i artikkelen «Tidligt i skole eller legende læring» om slike varige endringer best kan skapes gjennom tidlig vekt på akademiske ferdigheter, eller ved å legge vekt på «det hele barn.» Han presenterer disse to pedagogiske tilnærmingene, eller paradigmen som han kaller det, som motstående syn på læring i barnehagen. Tilnærmingen som vektlegger tidlig vekt på akademiske ferdigheter, er kognitivt orientert, mens «det hele barn»-tilnærmingen er orientert mot «hele barnets personlighet og de dynamiske forbindelser mellom følelsesliv, socialitet og kognisjon» (Sommer, 2015, s. 68). Vi vil hevde at denne siste tilnærmingen representerer et helhetlig læringssyn. Sommer (2015, s. 69) slår

fast at «det hele barn»-synet også innebærer en anerkjennelse av at læring kan skje i lek. Når vi retter vår oppmerksomhet mot den fysiske aktive leken i denne artikkelen, støtter vi oss på Anthony D. Pellegrinis og Peter K. Smiths (1998, s. 577) avgrensning av begrepet. De skriver at fysisk aktiv lek

may be social or solitary, but the distinguishing behavioral features are a playful context, combined with what Simons-Morton et al. (1990) describe as moderate to vigorous physical activity, such that metabolic activity is well above resting metabolic rate.

De legger vekt på at barns lek ikke utføres for å nå målsetninger i den konkrete konteksten den oppstår i, men at den *kan* føre med seg endringer i kunnskaper, holdninger og ferdigheter. Dette er imidlertid noe som skjer uten at de lekende barna har det som mål (Pellegrini & Smith, 1998); mens barna er oppslukt i klatrelekens dynamikk, kan de for eksempel forbedre sine fysiske-motoriske balanseferdigheter. I en slik situasjon blir det viktig at barnehagelæreren ikke blir for fokusert på spesifikke læringsmål; det kan føre til at sentrale aspekter ved barns væremåte bli tonet ned (Øksnes & Brønstad, 2011).

I den forbindelse er den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (2004/1960) perspektiv på lek relevant. Han hevder at leken er et selvdrivende fenomen, at det er leken selv som er subjektet i lekehandlingene. Dette innebærer at leken er orientert mot autoteliske verdier; leken blir ikke lekt med forventninger om framtidig utbytte, men rett og slett fordi den har en verdi i seg selv. Denne trollbindende eller «magiske» tilstanden, hvor leken skjer av seg selv og barnet er fullstendig oppslukt i aktiviteten, fletter sammen kroppslighet, mestring, samvær og fantasi. Gadamer (2004/1960) antyder at leken fører barnet av sted, og at man ikke på forhånd kan vite hvor de ender. Dermed kan ikke leken sees som et kortsiktig middel på vei mot pedagogiske mål. Likevel gir leken barna nye erfaringer, og den kan forstås som et nødvendig element for helhetlig læring. Vekten på

barnas væremåte og på lekens selvdrivende karakter, betyr imidlertid ikke at barnehagelærerne ikke kan involvere seg i uteleken. Personalet kan for eksempel bidra med å legge til rette for sosiale relasjoner, interaksjon og innhold som kan fremme trivsel, lek og læring (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012). Sommer (2015) støtter dette, og i sin analyse av helhetlig læring skiller han mellom fri lek og veiledet lek. Veiledet lek kan for eksempel innebære at leken iscenesettes av barnehagelærerne. Sommer (2015) påpeker imidlertid at dette må skje med et tydelig barneperspektiv. Dersom det tas utgangspunkt i den frie leken utendørs, kan det bety at den voksne inntar en deltakende rolle i leken og derfra initierer og forsiktig driver fram aktivitet.

Helhetlig læring som etablering og reetablering av erfaringer

Med bakgrunn i det vi har skrevet over, mener vi at et helhetlig læringssyn i barnehagen krever en pedagogisk tilnærming med vekt på det hele barnet og læring i lek (Sommer, 2015). Når vi senere bruker begrepet «helhetlig læring,» henvises det til varige endringer av erfaring, forståelse og erkjennelse som skapes gjennom en slik tilnærming. Vi refererer til endringer som omfatter atskillig mer enn akademiske ferdigheter og etablering av kognitive skjema. Når vi diskuterer den helhetlige læringen i utendørslek i barnehagen, gjør vi det med henvisning til fenomenologisk og pragmatisk filosofi, representert ved henholdsvis Maurice Merleau-Ponty (1908–1961) og John Dewey (1859–1952). Både Merleau-Ponty (2002/1945) og Dewey (1916) var opptatt av menneskets relasjon til verden, og vi vil med utgangspunkt i deres posisjoner argumentere for at helhetlig læring handler om at barnet etablerer og reetablerer erfaringer i direkte interaksjon med omgivelsene.

Merleau-Ponty (2002/1945) var opptatt av menneskets evne til å gripe og skape mening i spontan interaksjon med omgivelsene.

Han avviser forestillingen om et dualistisk skille mellom subjekt og objekt og mellom fysisk kropp og bevissthet, og argumenterer for at vi alltid erfarer verden som *levd kropp* – som kroppssubjekt. Dette beskrives som «being-towards-the-thing through the intermediary of the body,» og understreker at mennesket retter seg åpent mot omgivelser som er fylt av meningsfulle fenomen (Merleau-Ponty, 2002/1945, s. 160). Barnet er kroppslig rettet mot verden, det er intensjonalt – mot ting, steder eller andre mennesker som allerede *har* mening. Dette har betydning for hvilke bevegelser barnet møter en gitt situasjon med. Meningene er imidlertid ikke statiske, de kan reetableres. Ifølge Merleau-Ponty spiller de kroppslige bevegelsene en viktig rolle i den selvoverskridende prosessen som han kaller «inhabitation of the world» (Morris, 2008). I uvante situasjoner, for eksempel situasjoner der barnet ferdes i ukjent terreng eller leker med ukjente ting, *tillegges* stedene, tingene og de menneskene man er sammen med mening. I tillegg habitueres selve bevegelsesmønstrene; vaner etableres og reetableres seg (Morris, 2004). Merleau-Ponty (2002) bruker begrepet «kroppsskjema» som uttrykk for habituelle måter å bevege kroppen på, og argumenterer for at dette blir etablert og reetablert i dynamisk interaksjon mellom mennesket og omgivelsene. Den Merleau-Ponty-inspirerte filosofen, David Morris (2004), forklarer hvordan bevegelsesmønstre i denne etableringsprosessen plasseres seg på et kontinuum fra grunnleggende bevegelser, via tilpassede bevegelser og personlige stiler til finjusterte bevegelser tilpasset omgivelser og situasjon. Knut Løndal (2010) har basert sine analyser av barns kroppslige lek på Merleau-Pontys filosofi og kaller utfordrende bevegelser som skjer i selvoverskridende interaksjon med omgivelsene, der vaner reetableres og omgivelser tillegges mening, for *barrierebrytende bevegelser*. I habitueringsprosessen flettes bevegelsene sammen med følelser, handlinger og forestillinger, og dette bidrar til barnets helhetlige forståelse av sin omverden (Løndal, 2010).

Fra et annet filosofisk perspektiv utviklet Dewey (1916) en ikke-dualistisk filosofi som på noen områder har likhetstrekk med Merleau-Pontys. Mens Merleau-Ponty utforsket menneskets tilknytning til verden generelt, er Deweys filosofi direkte knyttet til utdanning og læring. Hans tenkning brukes ofte i argumentasjon mot at undervisning bare handler om instruksjon, og for en didaktikk som utvikler et problemløsende handlingsrepertoar (Løvlie, 1989). Dewey var opptatt av hvordan barn lærer gjennom praktisk handling, *gjennom å gjøre*. Det var selve læringen, eller *erfaringens utvikling*, han var opptatt av – ikke utfoldelsen som sådan. Som Merleau-Ponty, avviste Dewey idéen om ulike former for dualitet. Mens Merleau-Ponty (2002/1945) argumenterte for en sammenfletning av dualitetene til en tvetydighet, erstattet Dewey dem med ulike former for kontinuitet; han argumenterte for at eksistensen består av sammenhenger. Han beskriver ikke personer, erfaringer og handlinger som isolerte og atskilte størrelser eller ting, men som sammenhenger (Løvlie, 1989). Dewey (1916) hevder at erfaring vokser fram på bakgrunn av samspill mellom individet og omgivelsene i praktiske handlinger. Han argumenterer imidlertid mot at dette skjer ved en rettlinjert stimulus-respons-prosess.

Lars Løvlie beskriver Deweys synspunkt på en presis måte: «Vi får ikke kunnskap, men vi *gjør* en erfaring ved å etablere en ny kognitiv og følelsesmessig balanse der den tidligere er blitt forrykket» (1989, s. 151). Dermed kommer en likhet ved Merleau-Ponty og Dewey fram: Begge legger vekt på mennesket som et kroppslig og sanselig vesen som samspiller med omgivelsene, og de tillegger dette en avgjørende rolle i etablering og reetablering av erfaringer.

Vi har sett at både Merleau-Ponty og Dewey var opptatt av menneskets relasjon til verden. Torben Hangaard Rasmussen (1992) har tatt utgangspunkt i barnets relasjon til verden i sine studier av barns bevegelse og kreativitet i lek. Han har funnet at barn ofte er i bevegelse når de oppholder seg på sine lekesteder, og at de hele tiden utforsker sin kropps muligheter i forhold til omgivelsene. Ifølge

Rasmussen (1992) drar leken barnet til seg fordi den er kreativ og eksperimentell og lokker frem en spennende og fascinerende verden. Fantasi kan ses som en sentral egenskap ved barns sansing (Abram, 2005). Kroppslighet, fantasi og kreativitet er sentrale fenomener i barns fysisk aktive utelek, og disse momentene virker inn både på selve leken og på barnas forhold til sine lekesteder. Det er ikke en separat mental evne, men heller en kroppslig åpenhet som skaper kontakt med de sidene ved tingene og omgivelsene som barna ikke sanser umiddelbart. Dersom man skal forstå barns persepsjon, og hvordan helhetlig læring kan skje, er det avgjørende å være åpen både for den kroppslige rettetheten til barna og for deres fantasiverden. Når barna orienterer seg i sine omgivelser, har de en åpen og dynamisk blanding av mottakelighet og kreativitet. Denne kreative tilnærmingen til sted, gjør at barna skaper sine egne steder.

Dette er bakgrunnen når Kim Rasmussen (2004) skiller mellom «children's places» and «places for children.» Children's places er steder barna har funnet og/eller utviklet selv. Dette kan være steder laget av voksne, men som barna har omformet og gjort til sine egne. Barn er oppmerksomme og interesserte i steder som engasjerer hele dem der de kan være aktive deltagere og aktivt skapende. På et sted er det gjerne flere barn sammen, barna har spesielle erfaringer her og stedet vekker spesielle følelser. Children's places kan beskrives som steder barn kan *bebo* (Rasmussen, 2004), og kan dermed relateres til den selvoverskridende prosessen som Merleau-Ponty kaller «inhabitation of the world» (Morris, 2008).

Barns erfaringer danner et komplekst nettverk som er utfordrende å fange i pedagogiske analyser. Max van Manen (1990) foreslår et analytisk skille mellom fire dimensjoner, eller eksistensialer, som han anser er til stede i alle situasjoner i levd liv; *levd kropp*, *levd rom*, *levde relasjoner* og *levd tid*. Eksistensialene bygger på et ikke-dualistisk tankesett og kan bidra til forståelsen av barns kroppslige interaksjon med fysiske og sosiale omgivelser. Derfor danner de

et godt utgangspunkt i argumentasjonen for at fysisk aktiv utelek i barnehagen bør prioriteres dersom man ønsker helhetlig læring. Det er viktig å være klar over at dette er *analytiske* dimensjoner; i barns fysisk aktive lek oppleves ikke et skille mellom dimensjonene. Når vi skal analysere, ønsker vi å fange kompleksiteten i de levde situasjonene. Derfor må dimensjonene ses i sammenheng.

Drøfting av eksempler fra barns fysisk aktive utendørslek

I dette avsnittet vil vi trekke fram noen eksempler der barn er i interaksjon med ulike omgivelser i utelek og drøfte dem i forhold til barns helhetlige læring. Ut fra analyse av materiale fra deltakende observasjon som vi har hatt tilgang til i utarbeidelsen av denne artikkelen, har vi funnet dimensjonene levd kropp, levd rom og levde relasjoner spesielt relevante i forhold til en slik drøfting. Derfor har vi strukturert diskusjonen etter disse dimensjonene. Til slutt i kapitlet vil vi diskutere hvilken rolle barnehagelærerne bør ha i barnas fysisk aktive lek utendørs dersom vi anlegger et helhetlig lærings-syn. Noen ganger trekker vi veksler på våre tidligere studier blant småskolebarn. Når dette gjøres, er det fordi vi ser overføringsverdi til barnehagebarns fysisk aktive lek utendørs.

Levd kropp

I tidligere studier har vi observert småskolebarn i aktivitet utendørs. Gjennom disse har vi blitt oppmerksomme på barnas utpregete interaksjonslyst, og den rolle kroppslige bevegelser og kroppsuttrykk spiller (Fasting, 2012; Løndal, 2010). I sitt doktorgradsarbeid fant Merete Lund Fasting at barnas lek er preget av bevegelse og fantasi. Dette eksemplifiserer hun med en uttalelse fra en samtale med småskolejentene Siv og Maia: «Vi bruker å leke sånn konkur-

ranseklatreskole, og så later vi som om det er noen på motstandernes lag som går forbi. Av og til så taper vi og av og til vinner vi. Vi vinner mest da.» Fasting observerte jentene som klatret i fjellskrentene, og la merke til at de formelig «danset» fram og tilbake. Jentene beveget seg dynamisk, rytmisk og elegant. Siv hadde joggesko med tynn såle. Det gjorde nok at hun hadde god kontakt med underlaget, og det virket inn på bevegelsen. Hun klatret raskt bortover fjellskrenten og visste nøyaktig hvor hun skulle plassere armer og bein.

Med Merleau-Ponty kan vi si at jentene fant sin stil og sin egen rytme (Morris, 2004). Det å være i bevegelse kan i visse situasjoner oppfattes som fantastisk, og det var noe Siv og Maia uttrykte når de klatret fram og tilbake. Klatring er en aktivitet der hele kroppen er involvert, og muskler, sanser og sentralnervesystem jobber sammen som en helhet. Kroppen må holde seg i likevekt, og klatring krever både styrke, bevegelse og utholdenhet. Det skjer en kontinuerlig interaksjon med skrenten, og bevegelsene skapes i denne gjensidige relasjonen. Siv og Maia uttrykte at de trivdes; de virket glade og fornøyde mens de beveget seg rytmisk og kontrollert.

Denne situasjonen kan tolkes som et typisk eksempel på barnas levde kroppslighet. Jentene tar fjellskrenten i bruk, og det blir så tydelig at de opptre som kroppslige individer. Opplevelsene er intense, og kroppene synes «å forstå» både bevegelsene og stedet spontant. Dette er imidlertid en helhetlig «forståelse» som har satt seg i kroppen ved reetablering av kroppsskjemaet (Merleau-Ponty, 2002/1945). Gjennom gjentakende situasjoner med klatring, har Siv og Maia etablert en erfaring knyttet til å klatre i de bratte skrentene. Denne etablerte erfaringen synes å ligge i selve handlingen, og læringen av denne erfaringen/handlingen innebærer ifølge Dewey (1916) et samspill som skaper en ny kognitiv og følelsesmessig balanse som er tett knyttet til de motoriske bevegelsene. Slik barnestyrt utendørslek har ofte i seg bevegelser som utfordrer tidligere erfaringer, og ved stadige gjentakelser blir bevegelsene mer nøyaktige.

Dette er et eksempel på det Løndal (2010) kaller *barrierebrytende bevegelser*. Det innebærer at barn lærer bevegelser gjennom lek og utfordrende aktivitet. Dette skjer uten at det er formulert klare læringsmål på forhånd; det er heller en iboende følge av barnas spontane, kroppslige interaksjon med omgivelsene. I interaksjonen utfordres barnas tidligere erfaringer, og bevegelsene utvikles fra grunnleggende bevegelse via personlige ferdigheter til fintilpassede bevegelser (Morris, 2004). Dette er en utvikling som forutsetter levd kroppslighet, og som Merleau-Ponty (1994/1945, s. 106) uttrykker slik: «En bevegelse er lært, når kroppen har lært den, dvs. når den har indoptaget den i sin 'verden'.» Gjennom sin beskrivelse av menneskets *inhabitation of the world* har Merleau-Ponty (2002/1945) klargjort hvordan kroppen *bebor* sin verden, og dette passer godt med beskrivelsen av Sivs og Maias lek i fjellskrenten. Når jentene er i skrenten, synes de å være i en lukket verden, eller i et eget rom som kan kalles «lekerom» (Gadamer, 2004/1960). De er konsentrerte og fokuserte; det ser ut som om de stenger ute resten av verden. Som nevnt, forteller jentene at de ofte leker at de er med i en klatrekonkurranse. Hva gjør dette med klatringen, og hvordan dukker denne fantasien opp? David Abram (2005) støtter seg på Merleau-Pontys perspektiv, og er opptatt av at man må være åpne for barnas fantasiverden i tillegg til deres kroppslige tilstedeværelse. Vi mener at fantasi og kreativitet må vektlegges i diskusjonen rundt helhetlig læring i barns fysisk aktive utelek i barnehagen. Rasmussen (1992, s. 89) er også opptatt av fantasien i barns lek og ser den som et kroppslig fenomen:

Det er henderne, fødderne, ørerne, øjnene og munden, der stiller spørsmål til verden, og det kan de kun gjøre ved hjelp af de erfaringer, der allerede er aflejret i kroppen. Den barnlige hukommelse og fantasi er et kropsligt potentiale, der ligger og venter i henderne og fødderne.

Fantasi synes å være en måte å tolke virkeligheten på som gjør den håndterlig og rik, og som bidrar til å holde på barnas engasjement i fysisk aktiv utendørslek. Situasjonseksempelet med Siv og Maia er hentet fra barn i småskolealder, men det stemmer godt overens med observasjoner vi har gjort blant barnehagebarn. Barn i barnehagealder blir oppslukt og fantasifulle i sine gjøremål, og bevegelsene er tilpasset både kropp, aktivitet og omgivelser (Rasmussen, 1992; Rasmussen, 2004).

Levd rom

Over har vi sett at barnas kroppslighet er nært sammenflettet med de fysiske omgivelsene. Følgende eksempel er hentet fra en situasjon der Jørgen Alstad (2014) observerte fem år gamle barnehagebarn som leker i noen trær på barnehagens område:

Det tok ikke lang tid før tre av barna som satt i lavvoen løp bort til noen store trær og begynte å klatre. Det er mulig å komme høyt i disse trærne, men det var satt regler for hvor høyt barna fikk lov til å klatre. Trærne er ifølge barnehagelærerne populære å klatre i. Kari klatret nokså høyt, og det er tydelig at hun hadde klatret i disse trærne før. Hun virket å være meget fokusert når hun tok grep og steg fra gren til gren, høyere og høyere. Noen av de andre barna ropte på henne, men Kari svarte ikke.

Dette er et tre barna har klatret mye i, og som derfor ikke bare er et fysisk sted for dem. Det er et sted de har et nært forhold til, og som de er glade i. Gjennom observasjoner av barns kroppsuttrykk og bevegelser, og deres tilstedeværelse og samhold i trær, har vi sett at de kan ha en slik boende tilhørighet (Fasting, 2012; Løndal, 2010). Fenomenologisk forskning med en kroppslig tilnærming fremhever at barn er oppmerksomme og interesserte i steder som engasjerer dem både fysisk og følelsesmessig, der de kan være aktivt skapende

deltakere (Rasmussen, 2004). Av særlig betydning er at det bare er *barna selv* som kan fortelle hva som er *deres* steder. I et pågående forskningsprosjekt blant barnehagebarn mellom to og fem år, har Fasting observert barn på et sted som faller inn under den kategorien som vi tidligere har omtalt som «children's places» (Rasmussen, 2004). Dette stedet er en vannpytt, som har blitt til fordi det har regnet. Vannpytten ligger i barnehagens uteområde, og på observasjonsdagen oppholdt flere barn seg der over lengre tid. I løpet av denne tiden endret dammen karakter fra å inneholde mye vann til å bli et gjørmehull:

To gutter begynte å gå rundt i vannpytten. Etter hvert bygget de en bro av stein og treplanker som de fant i skogen. Senere kom andre barn og tok bort plankene; de begynte å hoppe ned i dammen fra berget på andre siden. To jenter og to gutter gikk i ring og hoppet. Slik fortsatte de i mange minutter. Etter en stund begynte de å dytte på hverandre når de hoppet, og når de beveget seg i dammen. De var svært fysiske, og det virket som de dyttet hverandre for å gjøre leken mer spennende og utfordrende. Dette ble gjort i like stor grad av jenter og gutter. Etter hvert utviklet dammen seg til å bli en dam bestående av gjørme. Barna fortsatte å gå og hoppe. De satt fast i gjørma, men de klarte så vidt å komme seg løs før de falt.

Det er interessant å se hvordan den fysisk aktive leken i dette naturområdet blir bevart over tid. Barna utstråler med sitt kroppsspråk at dette er utfordrende og spennende. Kanskje kommer det av at vanddammen danner et nytt, spennende sted som vekker barnas fantasi. Dammen var et sted barna selv valgte, og som de er medskapende deltakere i. Dermed er den en «children's place.» Når vanddammen endrer karakter, og barna fortsetter å gå og hoppe, endrer søla karakter til gjørme. Dette krever andre bevegelsesmønstre enn å gå og hoppe i søle, og disse etableres i barnas samspill med det foran-

drende miljøet i fysisk aktiv lek. I slike erfaringer har også kognitiv refleksjon en relevans (Dewey, 1916); man forholder seg til at man henger igjen, at balansen blir utfordret, og at det blir tyngre å bevege seg når sølen går over til å bli gjørme. Når den etablerte meningen i å bevege seg i søle blir utfordret, etableres en ny balanse som er tilpasset de nye egenskapene til underlaget. Denne kunnskapsetableringen kan imidlertid ikke ses som en rettlinjert stimulus-responsprosess; kunnskapen ligger innbakt i selve erfaringen. Vi kan også si at de kroppslige handlingene i leken gjør at substansene som inngår (sølen og gjørma), og barna man leker sammen med, *endrer* mening (Merleau-Ponty, 2002/1945).

Det er gjort flere studier som viser at barn i barnehagealder har en spesiell forkjærlighet for naturområder, og at slike områder fremmer barrierebrytende bevegelser (Änggård, 2009; Fjørtoft, 2001). Fasting (2015) hevder at barns beste lekesteder er naturområder som skrenter, trær og skogholt. Dette sier noe om kvaliteter som barn setter spesiell pris på. Fasting fant at fantasipregede leker ofte starter i naturområder, og at barna er mer skapende og kreative når de oppholder seg i naturområder enn på tilrettelagte lekeplasser. Dette begrunner hun med at barna finner gjemmesteder og muligheter for spontan lek. De kan for eksempel klatre i et tre, men de kan også bare sitte oppe i det. Videre kan treet inspirere barnet til å være ulike fantasifigurer, for eksempel en indianer eller en havfrue. Dette bidrar til at nye erfaringer etableres og at eksisterende erfaringer restruktureres (Morris, 2004). Slik får barna utvidet sin erfaring med omgivelsene, og med seg selv i samspill med omgivelsene.

Levde relasjoner

Barns fysisk aktive lek utendørs i barnehagen foregår sjelden helt alene. Eksemplene ovenfor viser situasjoner der flere barn leker

sammen. Det at mange barn samles på et relativt lite område, og at noen voksne også er til stede, er typisk for institusjoner for barn. Selv i situasjoner der enkeltbarn er alene, må de forholde seg til andre barns og ansattes tilstedeværelse. Flere forskere har gjennomført observasjoner av barns lek utendørs i barnehager, skoler og skolefritidsordninger. De fleste påpeker at de oftest ser aktiviteter der flere barn opererer sammen (Corsaro, 2003; Greve, 2007). I sitt doktorgradsarbeid observerte Løndal (2010) barn på steder utendørs i skolefritidsordningen, og deretter intervjuet han dem.

Følgende utsagn fra Jennifer kan stå som et typisk eksempel på denne aldersgruppens sterke ønske om være sammen med andre barn; barn de regner som venner: «Jeg vil være sammen med andre. Da har jeg noen å leke med. Det er kjedelig å være alene.» I sin avhandling diskuterer Løndal hvordan samvær i fysisk aktiv lek utendørs kan fremme gjensidig forståelse blant barn. Følgende eksempel fra et intervju viser hvor viktig Ellen synes dette er:

Ellen: Bestevennene mine er Cecilie, Kari og Janne.

Intervjuer: Er det disse jentene du er mest sammen med på SFO?

Ellen: Ja, vi er nesten alltid sammen. Det er noen som jeg ikke er så mye sammen med – for eksempel Anne og noen andre. Vi er ikke uvenner altså – vi er venner liksom, men vi leker ikke sammen. Det er de andre jeg leker mest med.

Intervjuer: Hvorfor er det slik da?

Ellen: Jeg vet egentlig ikke. Det er liksom slik at dersom du liker å være sammen med noen, så forstår man hverandre på en måte. Da leker du en masse sammen med dem også – man er venner.

Ellens uttalelse tyder på at gjensidig forståelse er sentralt i etablering og videreføring av vennskap. Det er interessant å diskutere hva som ligger i Ellens forståelsesbegrep. Det synes å være et intuitivt

bånd mellom bestevennene; «liksom slik at dersom du liker å være sammen med noen». Vennene synes å ha tillagt hverandre mening, og denne er koblet til samværet dem imellom. Denne forståelsen av hverandre kan tolkes i lys av det Merleau-Ponty (2002/1945) skriver om intersubjektivitet. Han hevder at det etableres «forståelsesbånd» mellom mennesker, og at disse erfares kroppslig. Den fysiske aktive utendørsleken synes å fremme slike gjensidige bånd; sterke bestevennsbånd blir etablert når meningssammenhenger erfares spontant og gjensidig.

Det er verdt å merke seg hvor barna ønsker å oppholde seg når de leker med venner. I Løndals (2010) studie kom det fram at barna helst ville være på skolefritidsordningens uteområde. Dette kom delvis av at de allerede hadde etablert et «hjemmevant» forhold til stedene på området; gjennom å gjøre aktive handlinger har stedet blitt kjent og kjær. Følger vi Dewey, kan vi si at barna gjennom de aktive handlingene har etablert en kognitiv og følelsesmessig balanse i relasjon til stedet (Løvlie, 1989). Følger vi Merleau-Ponty (2002/1945), kan det forklares ved at barna gjennom interaksjon med stedet har tillagt det meninger som de intuitivt kan handle i forhold til. Viktigst var det imidlertid at de selv fikk bestemme hva de skulle gjøre der. Barna likte å være på turer til andre steder, for eksempel til nærliggende naturområder, men de syntes at de voksne i for stor grad la seg bort i deres aktiviteter der. Det er interessant å se dette funnet i skolefritidsordningen sammen med barnehagestudien til Åse Bratterud og samarbeidspartnere (2012). De fant at barna opplevde å ha innvirkning på aktivitetsvalg i barnehagens uterom, men at medbestemmelsen var mindre når de var på tur. Dette fører oss over til hvordan de voksnes involvering kan hemme eller fremme barnas fysiske aktive utelek, og dermed også deres helhetlige læring.

De voksnes involvering

I eksemplene som er beskrevet over, er ikke barnehagelærerne synlige. Dette betyr ikke at de er fraværende, men at de har en tilbaketrukket rolle i forhold til barnas aktivitet. Observasjoner tyder likevel på at de voksne spiller en viktig rolle i barnas levde relasjoner. Dette peker mot et mye debattert tema i barnehagefeltet: Hvordan bør barnehagelærerne involvere seg i barnas aktiviteter?

I en artikkel presenterer Løndal og Greve (2015) forskningsbaserte eksempler på interaksjonsstiler som barnehagelærere velger i møte med barn i fysisk aktiv utendørslek; en overvåkende, en initierende og inspirerende, og en deltakende og interaksjonell tilnærming. Følgende to eksempler fra Alstads (2014) observasjoner viser barnehagelærere som i utgangspunktet har en overvåkende didaktisk stil, men som griper inn i leken på ulike måter:

1. Guttene gikk over til sjørøverlek der lekestativet var skuta. De fekket med pinner, men en voksen gav raskt beskjed om at dette ikke var lov; det kunne føre til at de ble skadet. Da forsvant intensiteten i aktiviteten; guttene ble sittende og pratet i «skuta.»
2. Ola fant frem to racketer og en ball. En jevnaldrende gutt ville spille, og de begynte å slå ballen til hverandre. Dette er en krevende aktivitet, og guttene var konsentrert. Latteren var byttet ut med fokuserte blikk. De fikk ikke til mange pasninger før ballen gikk i bakken. Etter en stund kom en barnehagelærer bort og ga noen tips; hun viste dem hvordan de kunne holde racketen for å kontrollere både den og ballen, og hun fortalte at de kunne stå nærmere hverandre. Da klarte de å slå ballen flere ganger.

I det første eksempelet framgår det ikke hvorvidt barnehagelærerens inngripen er basert på vurdering av barnets sikkerhet, eller om det er en regel som sier at det ikke er lov til å bruke pinner på denne måten, men den virker definitivt hemmende på barnas lek. Det kan

være gode grunner for en slik inngripen, men det bør reflekteres over hvorvidt det er nødvendig å stoppe aktivitet med et element av risiko. Ifølge Ellen Beate Sandseter (2010) kan man stå i fare for å frata barna mulighet til å lære risikovurdering og risikohåndtering. Det kan også føre til at aktiviteter med verdifulle barrierebrytende bevegelser stanses; bevegelser som kan bidra til barnas helhetlige læring relatert til sine omgivelser og seg selv i forhold til omgivelsene (Løndal, 2010).

Det andre eksemplet viser en voksenperson som i utgangspunktet har en overvåkende tilnærming, men som initierer endring og inspirerer til fortsatt aktivitet. Hun kommer ikke med pålegg eller restriksjoner. Hun gir noen råd og trekker seg deretter tilbake fra aktiviteten. Rådene førte til at guttene forflyttet seg på kontinuumet mellom grunnleggende og fintilpassede bevegelser (Morris, 2004), og det syntes som de likte dette. De ansatte er også en del av den delte verden i barnehagen, og de inngår som en del av det sosiale miljøet som eksisterer der.

I de to eksemplene griper barnehagelæreren inn i barnas fysiske aktive lek uten å være deltakende i utgangspunktet. Et alternativ er at barnehagelæreren deltar aktivt og samhandlende i barnas fysiske aktive lek. Da kan hun initiere og forsiktig drive fram aktivitet, for eksempel for å inkludere tilbaketrunkne eller utestengte barn (Løndal & Greve, 2015). Dette passer godt inn i Sommers (2015) beskrivelse av veiledet lek. Dette synes imidlertid å være en vanskelig balansekunst; om hun blir kontrollerende og læringsfokuset kan den selvdrivende og spontane karakteren i leken forsvinne (Gadamer, 2004/1960). Det kreves en grunnholdning der barna blir sett som subjekter med rett til å gjøre egne erfaringer. Barnehagelæreren handlinger bør være basert på didaktiske overveielser som bygger på slike holdninger. Et profesjonelt standpunkt om å legge vekt på selvvalgte og barnestyrt aktiviteter kan dermed være like pedagogisk som å velge aktiviteter preget av organisert og målstyrt virksomhet.

Avslutning

Med bakgrunn i en teoretisk drøfting av hvordan helhetlig læring kan skje i lek, har vi diskutert noen eksempler fra barn i interaksjon med ulike omgivelser i utelek gjennom eksistensialene levd kropp, levd rom og levde relasjoner. I denne avsluttende kommentaren vil vi, i tråd med van Manen (1990), prøve å se eksistensialene i sammenheng for å fange helheten i de levde situasjonene. I den fysiske aktive uteleken uttrykkes barnas kroppslighet i relasjon til de stedene de oppholder seg på og de menneskene de er sammen med. Barna samspiller med fysiske og sosiale omgivelser, og dette samspillet synes ofte å trolle dem; slik er det en slags «magi» i den fysiske aktive uteleken. Dette handler om tilstedeværelse i øyeblikket (Rasmussen, 1992), om å gå inn i et «lekerom» der de kan få utløp for fantasi og kreativitet. Den fysiske aktive uteleken, som gjengitt i situasjonseksempelene, gir barna mulighet til å etablere og reetablere erfaringer i relasjonen mellom kropp, bevegelse og sted. I tillegg er den fysiske aktive uteleken et sosialt samspill der barna knytter gjensidige, meningsfulle bånd til andre barn og voksne som oppholder seg der. Det å legge til rette for situasjoner med fysisk aktiv lek uten dørs, er en viktig forutsetning for helhetlig læring i barnehagen og kan bidra til at barna kan finne tilbake til erfaringen av trollebundet tilstedeværelse i samspillsituasjoner også senere i livet.

Astrid Lindgren har formulert dette slik: «Jeg skulle ønske dagens barn lekte mer enn de gjør. For den som leker som liten får en rikdom inni seg som man kan øse av hele livet.» Dette barnesentrerte utsagnet fra en forfatter som viet livet sitt til å skrive virkelighetsnært for og om barn, kan også relateres til de perspektiver på helhetlig læring som vi har beskrevet tidligere i artikkelen. Det bygger på en forståelse av at det finnes et kroppslig og handlingsbasert nivå som danner *fundamentet* for senere erfaringer (Dewey, 1916; Merleau-Ponty, 2002/1945). For barn gir den fysiske aktive leken utendørs

en tilstedeværelse som fremmer etablering og reetablering av slike erfaringer.

I eksemplene fra barn i lek har det kommet fram at fysisk aktiv utelek under relativt frie rammer gir gode vilkår for en pedagogisk tilnærming med vekt på hele barnet og på lekende læring. I situasjoner preget av kroppslighet og fantasi oppstår en fruktbar interaksjon mellom barnet og de fysiske og de sosiale omgivelsene, og dette er med på å utfordre barnets tidlige erfaringer. I fysisk aktiv utendørslek oppstår helhetlig læring ved at barnet griper og skaper mening i interaksjon med omgivelsene; kroppsliggjorte erfaringer etableres og reetableres. I denne prosessen flettes bevegelser sammen med følelser, handlinger og forestillinger, og dette bidrar til barnets helhetlige forståelse av sin omverden. Den fysiske aktive leken utendørs synes å gi en fordypet tilstedeværelse som er avgjørende for en slik erfaringsetablering, og er derfor en viktig bestanddel av et helhetlig læringssyn. De voksne i barnehagen spiller en viktig rolle i tilretteleggingen for at *alle* barna skal få gode erfaringsmuligheter i fysisk aktiv utelek. Dette innebærer at det tas didaktiske valg som tar vare på barns mulighet for spontan, fysisk aktiv lek sammen med andre barn på ulike steder utendørs.

Referanser

- Alstad, J. (2014). *Fysisk aktivitet i barnehagens utetid*. (Masteroppgave) Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Abram, D. (2005). *Sansenes magi: Å se mer enn du ser: Persepsjon og språk i en mer-enn-menneskelig verden*. Oslo: Flux.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: democratic education for a human future*. London: Paradigm.
- Bratterud, Å., Sandseter, E.B.H. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. Rapport 21/2012, Skriftserien fra Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge. Trondheim: NTNU, Samfunnsforskning, Barnevernets utviklingssenter.

- Corsaro, W. (2003). *We're friends right? Inside kids' culture*. Washington: Joseph Henry Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.
- Fasting, M.L. (2015). Klatring i trær og hyttebygging: om barns lek og lekesteder ute. *Nordisk barnehageforskning*, 10(6), 1–12.
- Fasting, M.L. (2012). «Vi leker ute!»: en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til barns lek og lekesteder ute. (Doktorgradsavhandling, Pedagogisk institutt). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111–117.
- Gadamer, H.G. (2004/1960). *Truth and method*. London: Continuum.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Hannon, J.C. & Brown, B.B. (2008). Increasing preschoolers' physical activities intensities: An activity-friendly preschool playground intervention. *Preventive medicine* 46(6), 532–536.
- Jerlang, E. & Jerlang, J. (2011). *Pædagogisk psykologisk opslagsbog*. København: Hans Reitzel.
- NOU 2010: 8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Løndal, K. (2010). *Revelations in bodily play: A study among children in an after-school programme*. (Doktorgradsavhandling). Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Løndal, K. & Greve, A. (2015). Didactic approaches to child-managed play: Analyses of teacher's interaction styles in kindergartens and after-school programs 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*, 25(2), 128–152.
- Løvlie, L. (1989): Erfaring som handling. I H. Thuen & S. Vaage (Red.): *Oppdragelse til det moderne* (s. 147-178). Oslo: Universitetsforlaget.

- Maxwell, L.E., Mitchell, M.R. & Evans, G.W. (2008). Effects of play equipment and loose parts on preschool children's outdoor behavior: An observational study and design intervention. *Children, Youth and Environments*, 18(2), 36–63.
- Merleau-Ponty, M. (1994/1945). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax.
- Merleau-Ponty, M. (2002/1945). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Morris, D. (2004). *The Sense of Space*. Albany: State University of New York Press.
- Morris, D. (2008). Body. I R. Diprose & J. Reynolds (Red.). *Merleau-Ponty: Key concepts* (s. 111–120). Stocksfield: Acumen.
- Paulsen, M.M., Høvding, B.O., Kristiansen, A.L. & Andersen, L.F. (2012). *Måltider, fysisk aktivitet og miljørettet helsevern i barnehagen. En undersøkelse blant styrere og pedagogiske ledere*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Pellegrini, A.D. & Smith, P.K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69(3), 577–598.
- Rasmussen, K. (2004). Places for children – children's places. *Childhood* 11(2), 155–173.
- Rasmussen, T. H. (1992). *Orden og kaos: elementære grundkræfter i leg*. Brøndby: Semi-forlaget.
- Sandseter, E.B. (2010). *Scaryfunny: A qualitative study of risky play among preschool children*. (Phd-avhandling, Psykologisk institutt). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Sommer, D. (2015). Tidligt i skole eller legende læring. Evidensen om langtidsholdbar læring og udvikling i dagsinstitutioner. I J. Klitmøller & D. Sommer (Red.). *Læring, dannelse og udvikling. Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole* (s. 61–81). København: Hans Reitzel.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany: State University of New York Press.
- Änggård, E. (2009). Skogen som lekplats: Naturens material och miljöer som resurser i lek. *Nordisk Pedagogik*, 29(2), 221–234.
- Øksnes, M. & Brønstad, E.S. (2011). «Vi snik oss te å leik!»: Om å anerkjenne barndommen og lekens egenverdi. I V. Glaser, K.H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen* (s. 231–242). Oslo: Universitetsforlaget.