NORDIC EARLY CHILDHOOD EDUCATION RESEARCH JOURNAL
TIDSKRIFT FOR NORDISK BARNEHAGEFORSKNING

Utebarnehager – et sted for demokratisk praksis?

E. Cathrine Melhuus: Førstelektor, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder. E-mail: else.c.melhuus@uia.no

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL.6, nr. 14, p. 1-18, PUBLISHED 1 TH OF JULY 2013

English Title: Outdoor Kindergartens – a place for democratic practice?

English Abstract: The questions in the title is posed to discuss how an outdoor kindergarten space is contextualized and understood by those who are staying there. Nature is often seen as an especially open space, free from strong guidelines and structures. Being part of an educational practice gives the place new structures. The activities the children participate in and the employees expressed attitudes and practices are part of different discourses, which give certain limits or possibilities for what is going on at the Hut, and thus influence a democratic practice. Especially children's play activities represent an opposition to the adult's framing of the place. Democracy presupposes some frames, but if the frames in an institution are too limited this will possibly inhibit such a practice (Biesta, 2009; Lawy & Biesta, 2006).

Keywords: outdoor kindergartens, place, nature, democracy, contextualisation

Innledning

Spørsmålet i tittelen stiller jeg i forbindelse med ønske om å utforske hvordan en utebarnehages konkrete plass kontekstualiseres og forstås av dem som oppholder seg der, og hvilke rammer kan dette sette for en demokratisk praksis

Utgangspunktet er et feltarbeid i en bestemt utebarnehage, på et sted de som oppholdt seg der kalte for Hytta. Forskning på utebarnehager har økt både i Norge og Norden. Denne forskningen har i stor grad hatt fokus på hva som skjer i utebarnehager med spesiell vekt på lek, helse og fysisk utfoldelse (eks Fasting, 2012; Mårtensson, 2004; Sandseter, Hagen og Moser, 2010). Det har i tillegg vært forskning på hvilke kulturelle forståelser dette fenomenet kan uttrykke om nordiske kulturers forhold til barn og natur (Bergnéhr, 2009; Broch, 2004; Halldén, 2009; Melhuus, 2012; Nilsen, 2006, 2008, 2012; Änggård, 2012). Denne forskningen viser til hvordan naturen blir inkludert i våre kulturelle forståelser og hvordan dette påvirker det som skjer eller skrives om barn og natur. Inspirert av denne forskningen, ønsker jeg å undersøke hvordan naturen kontekstualiseres der den inngår i en daglig, pedagogisk praksis som vil være preget av noen diskurser som eksisterer om barn og natur og videre hvordan en slik kontekstualisering kan påvirke en demokratisk praksis.

I Dilleys (1999) innledning til boken *The problem of context* skriver han at kontekstualisering er en form for sosial handling, og av en helt bestemt type. Det er først og fremst en diskursiv strategi. Dette vil jeg utdype med flere poeng fra denne innledningen. Kontekst involverer å skape sammenhenger. Kontekstualisering er en sosial handling, som skapes i utviklingen av praksis og gir mening til den. Sammenhenger gir en type mening som er en del av en kulturell forståelse. Å lage sammenhenger innebærer at en også skaper brudd. Det ekskluderer i like stor grad som det inkluderer. Å kontekstualisere er med på å avgrense et fenomen, en tanke, et sted o.l. som noe annet. Tolkning og kontekstualisering henger nøye sammen, og involverer å skape relevante meningsenheter. Hva som ses på som relevant for en kan være helt irrelevant for en annen, og det som ses på som relevant er en funksjon av sosialt samspill og et maktspill. Foucaults (1989 i Dilley, 1999) teori om rammeverk og forståelsesformer som noe som endrer seg i forhold til den tid du lever i, vil også påvirke en forståelse av hva som er relevant. Relevans blir en del av en kulturell prosess, men blir også en del av en individuell prosess. Dersom makt og kunnskap er gjensidig forbundet, vil bestemte kunnskapsstrukturer (orders of knowledge) innebære at spesifikke kontekster blir relevante (Dilley, 1999). Det å tolke, som fremmer en spesifikk ramme fremfor en annen, er en makthandling; og tolkningen vil både skje som en overordnet tolkning av barnehagens betydning, og som del av det sosiale samspillet på et sted som heter Hytta.

Dilley (1999) viser til Fabian og Harvey (i Dilley, 1999) som kontrasterer kunnskap som representasjon med kunnskap som praksis, prosess og fremstilling (performance). Kontekst blir da forstått som noe som er både performativt, dialektisk og interaktivt. Det er i relasjon til omgivelsene og de andre at kontekster skapes. (alle poeng tatt fra Dilley 1999, innledningskap.)

Å forske på steder er nært knyttet til antropologi, da både begrepet kultur og feltarbeid er definert i forhold til sted (Olwig and Gulløv, 2003, s. 4).

> *... places are cultural constructions that emerge in the course of social life as human beings attribute meaning to their surroundings and thus turn them into places of special value* (Olwig og Guløv, 2003, s. 7).

Somerville (2010) hevder at *sted* er et produktivt rammeverk fordi det skaper et rom mellom den konkrete fysiske virkelighet og det metafysiske rommet for representasjon. Sted fungerer også som en bro mellom det lokale og det globale. Og ved å ta utgangspunkt i sted kan det frigjøre oss fra dualismen mellom menneskelig og ikke-menneskelige ting, og heller se på hvordan alt på et sted inngår i en relasjon.

Steder kontekstualiseres på mange nivåer. De til dels dominerende diskurser om blant annet barn og natur som både henter næring fra norsk kultur og også diskursene om vår jord som truet, rammer inn utebarnehagene og har makt til å gi utebarnehager sin berettigelse. Disse rammene materialiseres som konkrete grenser, ideer og praksiser. Samtidig vil deltagerne være med på å utvikle og skape stedet som kan stå i motsetning til eller utvide disse diskursene. Tangen (i Stokke, 2012, s. 201) skriver i sin forståelse av Foucault at diskurser foregår i et felt som allerede er regulert\ikke regulert, derav uttrykket mulighetsfelt. Det vil si at diskursene kan være noe som fastholder et sted, men like mye være noe som endrer seg ut fra deltakernes involvering.

Å kunne påvirke, samt bidra til utvikling og endring av en institusjon er avgjørende for institusjonens demokratiske praksis. I denne prosessen kan kontekstenes rammer utvides, reformuleres eller bevares. En demokratisk væremåte forutsetter noen rammer, men er rammene på en institusjon for snevre vil det kunne hemme en demokratisk praksis (Biesta, 2009; Lawy og Biesta, 2006). Noen sentrale perspektiver i Gert Biestas (2009) demokratiforståelse (utdypes i drøftingen) vil brukes til å drøfte om rammene hverdagen ved Hytta opererer innenfor kan forstås

som demokratiske praksiser. I forbindelse med spørsmålet jeg stiller innledningsvis ønsker jeg å utforske om det gir mening å forstå ulike kontekstualiseringsprosesser som mer eller mindre demokratiske.

Metodisk tilnærming – et møte mellom stedsopplevelser og stedsinnramninger

Ut fra det ovenstående vil kontekst og kontekstualisering bli brukt som et analytisk begrep, der forskeren rammer inn feltet ved tolkning og teoretisk refleksjon. Den vil også være den prosessen personer på stedet gjør for å ramme inn en aktivitet og et sted. For å få en forståelse av hvordan steder en utebarnehage er en del av, får frem ulike sammenhenger og relasjoner til de ulike aktørene og tingene som er tilstede er det essensielt å være på stedet. Jeg valgte å være på det stedet gruppen regelmessig gikk til som heter Hytta, som inkluderer veien til og fra Hytta. Jeg valgte å gjøre et feltarbeid på Hytta for å undersøke empirisk hvordan barn opplevde og forstod et konkret utested, og hvordan stedet ble kontekstualisert. Især ble det interessant å undersøke hvordan institusjonalisering av naturen var med på å sette rammer for deltakernes stedsopplevelser. Gulløv og Højlund (2003, s. 345) sier følgende:

> *I ethvert feltarbejde er det et centralt spørgsmål, hvordan man kan forstå menneskers handlinger i relation til fysiske omgivelser og sociale sammenhænge, de indgår i. Kontekst er et diffust og rett omfattende begrep… At diskutere kontekst er derfor en måde, hvorpå man kan tydeliggjøre, hvordan man analytisk afgrænser sit undersøgelsesobjekt.*

Min første avgrensing var å undersøke fenomenet utebarnehage gjennom å ha et feltarbeid i en bestemt utegruppe. Jeg valgte også å være med til et bestemt sted. Gruppen hadde et fast sted de kalte for "Hytta" som de ofte gikk til[1] og jeg valgte å være med dit. Jeg var der over 3 måneder før og etter sommeren. Omfanget av materialet består av feltnotater og videoopptak fra 20 dager ved Hytta. Videoopptak på ca. 2 1\2 timer ble først og fremst benyttet i første halvdel av feltarbeidet. Det ble gjennomført to gruppeintervju med barna og to intervjuer med de ansatte. De dagene jeg var med til Hytta, var det kun en av førskolelærerne jeg var sammen med, og det var hun som ble intervjuet. Barna deltok i datainnsamlingen ved å ta egne fotografier og tegne to kart i grupper. Barnas karttegning ble i tillegg tatt opp med videokamera på stativ.

Feltet bestemmes av forskeren ut fra hvilke tematiske felt forskeren er interessert i (Olwig, 2003). De fleste fenomen kan forstås ut fra ulike perspektiver. Derfor bør en ikke som forsker innta en enkelt posisjon i forhold til forskningsområde, men bevege seg rundt både som deltaker og observatør fra forskjellige posisjoner (Gulløv og Højlund, 2003). Jeg brukte ulike tilnærminger for å få tak i barnas og ansattes ulike praksiser. Jeg var både observatør, deltaker, og samspiller med barna i jakten på deres stedsopplevelse og kontekstualisering av stedet. Den mangfoldige tilnærmingen gir muligheter for få frem bredden av aktørenes opplevelser. Den gir også muligheter til å forfølge fenomener som vekker interesse. Eksempelvis, ved å observere barnas lek (som ble understreket som verdifull fra de ansatte) ble jeg oppmerksom på hvordan naturmaterialer inngikk i leken. I forhold til en sosiokulturell forståelse av artefaktenes betydning for hvordan aktiviteter utvikler seg, ville jeg ytterligere ha utdypet hvordan barna forholdt seg til lekemateriale ved Hytta og hva de representerte i leken. Denne informasjonen kom frem gjennom samtaler, gruppeintervju, og ved barnas fotograferinger. På den måten var barna med på å korrigere eller utdype mine funn og tolkninger. En slik forskertilnærming blir også fremhevet i det Clark og

[1] Stedet ble kalt Hytta, da den mannlige assistenten hadde bygd en hytte der som var stedets senter.

Moss (2001) kaller *the mosaic approach,* som er en multi-metodisk tilnærming som anerkjenner at barn har forskjellige stemmer eller språk som bør bli fanget opp, gjennom forskning forankret i praksis.

Den posisjonen jeg fikk mest ut av er det jeg kalte samspilleren, der barna selv ble informasjonsinnhentere gjennom barnedeltagende metoder (Clark, 2006; Clark & Moss, 2001). Gjennom disse metodene vokste barna frem som subjekter som aktivt deltok i prosessen og fortalte om et aktivt forhold til Hytta. Barna tok bilder av steder på veien og på utebarnehagen. Barna ble bedt om å tegne et kart over stedet. Jeg gjennomførte karttegninger i to grupper. Bildene som ble tatt i forkant limte barna inn på kartet.

Ideen om karttegning oppstod etter lesing av Huffmans (1997) artikkel. Hun hevder at ulike kulturer har forskjellige sosiale rom og produserer svært forskjellig typer kart. Videre sier hun at vi har en naturlig oppmerksomhet mot våre omgivelser, som vi kommuniserer til andre mennesker gjennom handlinger, språk og bilde (Huffman, 1997, s. 259). Jeg ble nysgjerrig på om dette også gjaldt for barn. Ville de lage sin lokale og personlige versjon av uteplassen de var på gjennom en billedlig fremstilling? Det viste seg at barna hadde et forhold til stedet som ble billedliggjort. De fylte inn kartet med plasser de lekte, gjemte seg, utfoldet seg fysisk, der det var slanger og kjøttetende planter osv. I tillegg til selve stedet rundt "Hytta", så ble veien til stedet tegnet og tatt bilder av. Karttegningene utvidet min forståelse av utebarnehagen til også å innlemme veien til Hytta.

De ansattes relasjoner til stedet og barna var en tydelig faktor som satte rammer for hva som skulle foregå der som ga stedet mye av dets innhold. Jeg observerte de ansatte, samtalte med dem underveis og hadde intervju med dem. Det var et åpent intervju, der hovedformålet var å få deres refleksjoner på hva de mente om verdien av utebarnehager og om hvorfor de jobbet i en utebarnehage. Jeg ønsket også å få deres tanker rundt enkelte funn jeg hadde fanget i mitt feltarbeid, der jeg bl.a. viste dem 2 utvalgte videosnutter som jeg ønsket deres kommentarer på.

Utfra mine intervjuer og observasjoner av de ansatte, kom det frem noen forståelser om barn og natur som på mange måter var med på å legitimere denne form for barnehagepraksis. Det ble interessant å drøfte hvordan disse forståelsene kan være med på og kontekstualisere aktivitetene som fant sted ved Hytta, og hvilke diskurser disse kan være en del av. Diskurs blir i denne sammenheng brukt som et allment begrep og forstås som språklige praksiser som styrer ens handlinger, noe som er bevegelig, og som blir reformulert (Askland og Rossholt, 2009; Davies, 2000; Foucault 2002). Det viser til en sammenhengende rekke språklige og kroppslige praksiser som utgjør mening. (Askland og Rossholt, 2009, s. 47). Disse ulike praksiser på Hytta kan ses på som en del av den lokale barnehagekulturen, men det kan også trekkes tråder til nasjonale og globale føringer og diskurser (jfr. Nilsen, 2008, 2012). Som en ekstra kilde undersøkte jeg ulike utebarnehagers presentasjoner på nettet for å se om de ansattes tanker var unike eller noe de delte med andre, og kunne eventuelt forstås som del av en større diskurs.

Presentasjon og drøfting

Gert Biesta (2008, 2009) er spesielt opptatt av demokrati, inklusjon og utdannelse. Deltagelse er en sentral forutsetning for demokratiets overlevelse og spørsmål er hva slags deltagelse, og hvordan partene blir involvert (Noddings, 2007; Biesta, 2009). Det er interessant å bruke hans teori fordi hans syn på det aktive og lyttende subjektet inngår i samme diskurs som Rammeplanen for barnehager (Kunnskapsdepartementet (heretter KD) 2011) tilkjennegir, især gjennom formålsparagrafen (KD, 2010) og utdypning av medvirkningsbegrepet. Under punkt 1.5 om barns medvirkning (KD, 2011, s.17-18) sis det:

> *Barn har rett til å uttrykke seg og få innflytelse på alle sider ved sitt liv i barnehagen… Barn må både få oppleve tilknytning og felleskap og kjenne at de kan utøve selvbestemmelse og uttrykke egne intensjoner. Barn må støttes til å leve seg inni i andres situasjon og til å ta hensyn til andre.*

Den siste setningen som understreker den andre er en avgjørende faktor i Biestas (2009) demokrati forståelse. Biesta (2009) tenker demokrati som en dannelsesprosess, der subjektet stadig får mulighet til å bli til i verden gjennom handling. Den demokratiske institusjonen må gi betingelser for at man er subjekt i de situasjoner, hvor *"ens initiativer opfølges af andre på en sådan måde, at andres mulighed for at bringe deres initiativer til verden ikke bliver ødelagt"* (Biesta, 2009,s.128). Biesta henter inspirasjon fra Hanna Arendts (2005) teori om subjektets *tilbliven* i et pluralitetens og forskjellighetens rom (Biesta, 2009, s. 92) og Tschumis (1994) teori om arkitektur som samtidig rom og hendelse blant annet gjennom overskridelse (i Biesta, 2009, s. 53). Det mangfoldige ligger i Biestas bruk av begrepet pluralitet, slik jeg forstår det.

> *Skolernes og undervisernes rolle er derfor ikke bare ... å opretholde et rum af pluralitet og forskellighed, hvori handling er mulig….(de) skal også invitere til og understøtte refleksion over de situationer, hvor handling var mulig og, måske endu viktigere, over de situationer, hvor handling ikke var mulig.*

Sitatet understreker at det finnes situasjoner der handling (som knyttes til subjektets initiativ) ikke er mulig. I det ligger det at demokratiske prosesser og handlinger ikke er mulig i alle situasjoner. Spørsmålet blir om det er disse situasjonene som dominerer hverdagen.

Det å vise initiativ og slippe til andres initiativ vil med den forståelse jeg har av kontekstualiseringsprosesser som en konstruksjon av mening gjennom handlinger, være avhengig av relevans. Deltakerne på stedet må kunne føle at stedet betyr noe for dem, at enhver kan handle utfra noe en selv ser som relevant. Relevansen vil ofte speile seg i om andre vil følge opp ens ideer og en felles forståelse utvikles. Jeg vil hevde at måten den makten som ligger i å skape relevans blir utøvd på, vil være avgjørende for å utvikle en demokratisk praksis i Biestas forståelse. I min videre drøfting av forholdet mellom kontekstualisering og demokrati, vil begreper som subjektets mulighet for handling, initiativ, overskridelse, pluralitet, mening og relevans være sentrale.

Jeg vil nå beskrive noen hverdagslige aktiviteter som befant seg på stedet. Disse vil bli drøftet i forhold til hvordan en kan forstå kontekstualiseringsprosessene og om og hvordan en demokratisk væremåte blir i varetatt.

Et åpent rom med få ting – en invitasjon til barns utfoldelse?

Utebarnehagen var et tilbud som en kunne søke spesielt som en del av hovedbarnehagen den var en del av. Barnehagen bestod av to vanlige avdelinger og denne uteavdelingen. Den utgjorde en fast gruppe på 13 barn i tillegg til en mannlig assistent og 2 førskolelærere som delte stilling og ansvaret for gruppen. Barna møtte opp om morgenen på hovedbarnehagen og kl 0930 dro de i samlet flokk til Hytta, det faste stedet deres, eller andre steder i gådistanse.

Dette er en barnehage - noe likt men mye ulikt

Barna forholdt seg til mange rutiner som var gjenkjennelig for en vanlig barnehagegjenger; å komme til hovedbarnehagen, si adjø til foreldre\foresatte, leke, samles, dra derfra i flokk og følge,

følge oppleggene til de voksne og være sammen med barna. Når de kom til plassen var tiden og rommet organisert i frilek, spisetid og ofte en samling. Tidspunktene var flytende, men barna kunne forvente disse aktivitetene. Jeg ville tro at disse rutinene i seg selv skapte en institusjonell ramme som barna oppfattet. Utebarnehager ser ut til å ta med seg institusjonelle rutiner som har likhetstrekk med vanlige barnehager. Änggård (2012)fant i sin studie av svenske utebarnehager det samme: Varje funktion har sin plats; precis som en förskolahar olika rum finns det på basplatsen "samlingsrum","matrum", "sovrum" och "toalett"... I hög grad tillämpas samma praktiker som inomhus i förskolor (Änggård, 2012, s. 9). Likhetene til barnehagen barna forlot er kanskje med på å kontekstualisere denne praksisen som en barnehage- stedene knyttes sammen.

Samtidig får denne barnegruppen noe helt annet. Annerledesheten starter ved at en gruppe med barn ikke skal oppholde seg i hovedhuset, men går til en annen plass. Det å bevege seg vekk fra de andre skaper atskillelse og kontekstualiserer Hytta som noe forskjellig (jfr. Dilley, 1999). Veien til og fra de valgte stedene blir en del av barnehagehverdagen, det gir en flytende forståelse av grenser, som er veldig forskjellig fra et inngjerdet barnehageområde (se Nilsen, 2012).

Hytta – et sted for seg selv

Utebarnehagen hadde sine hovedaktiviteter ut i det som ofte kalles vill natur, som har en særegen verdi for mange nordmenn. I sannhet har den ville naturen blitt sterkt modifisert, og barna kommer frem til et moderne kulturlandskap, der institusjonen har satt sitt preg. Disse barns kommer frem til et bebygd sted, som det finnes mange av rundt i skogene ved barnehager og skoler. På dette stedet er det bygd et skjul, de kaller for Hytta (derav navnet på plassen). Hytta var et vakkert sted, valgt med omhu pga dens kvaliteter. Det lå litt utenfor lysløypa som ble benyttet for å komme til Hytta. Når en gikk bort fra lysløypa, smalnet stien, og en måtte hoppe over en bekk og gå på noen planker for å komme frem.



Figur 1 Veien til hytta



Figur 2 Stien smalner seg, snart fremme

En lysning i skogen åpnet seg, og der lå Hytta. Hytta lå på en liten flate omringet av et spennende fjellparti, et vann med vannliljer om våren og skog. Denne flaten ble på mange måter hovedrommet, der fjellet, skogen og vannet utgjorde "veggene". Rommet var lyst og vennlig. Vedsiden av Hytta var det en åpen ildplass med benker rundt. Det var satt opp noen klatretau, slengtauer og fuglehus i nærheten. Ellers var det det naturen hadde å by på som utgjorde rommets innredning. Det som var tydelig fraværende, i forhold til en vanlig institusjon, gjorde også dette til et eget sted. Det mest opplagte var at det ikke var noe skikkelig, isolert hus der, med klare inndelte rom. Det var heller ikke bygde lekestativer, gjerder og kjøpte leker.


Figur 3 Hytta på plassen


Figur 4 Bålplassen


Figur 5 Det spennende klatrefjellet

Som motsats var det en nøkternhet som preget stedet. Det var svært få medbrakte gjenstander på stedet – jeg noterte meg følgende: en sag, en øks, et par hammere, spiker, kniver, fyrstikker, klatre tau, en slynge, sitteunderlag, kopper og termos, takke, noen kokeredskaper, barnas ryggsekker med litt skift i, eventuelle leker som barn hadde med seg (svært sjelden), barnas snekrete fuglehus (som barna hadde laget), mat og drikke, mobiltelefon og fotoapparat. De fleste av disse medbrakte gjenstandene inngikk i aktiviteter de voksne tok initiativ til.

Barna tok noen ganger initiativ til disse aktivitetene, men største parten av tiden ble brukt til lek der naturens materialer var sentrale redskaper. Disse var: pinner (de var det mange av!), steiner, planker, trestubber, planter, insekter og reptiler, (insekter og reptiler er ikke ting, men de ble en del av barnas lekeunivers) og ulike gjenstander som barn fant på veien til Hytta (for eksempel en ball, et plastnett, en hermetikkboks). Disse siste gjenstandene var ofte både skitne og litt ødelagt, allikevel ble de aktivt brukt i leken.


Figur 6 Sag


Figur 7 Funnet ball

Så snart barna kom til stedet begynte de med ulike aktiviteter, som viste både trygghet og glede. Stedet hadde en god innvirkning på alle som oppholdt seg der mente førskolelæreren. I et intervju sa hun: *Med en gang jeg trer inn på Hytta, så senker skuldrene seg, og jeg føler fred og harmoni. Jeg elsker å sitte på benken og se på barna leke rundt omkring på de ulike stedene.* Leken ble gitt rom og tid, og barna fikk utvikle leken i eget tempo. De ganger de voksne var direkte involvert i leken, var det som oftest sistenliknende leker. Ellers tok de ansatte initiativ til en del gjentagende aktiviteter ved Hytta.

De ansattes initiativer, å holde stedet "rent"

Naturen ble utgangspunkt for mange av aktivitetene som de ansatte tok initiativ til. Især var trærne viktige. De fleste av redskapene som ble tatt med fra barnehagen var i stor grad knyttet til

bearbeiding av treverk. Det var sag, øks, kniv, og fyrstikker, noen ganger hammer og spiker. Barna deltok i felling av små trær, passelig kubber ble sagd til, og kubbene ble kløyvd. Veden ble brukt til å lage bål, og bål var et sted for matlaging og et sted å samles rundt. Barna fikk erfare en syklus fra tre til varme – som de samarbeidet om. Barna lærte hvilke trær som kunne felles, hvordan en skal ta vare på veden, og flere områder ved kunne brukes til. Blant annet fikk barna spikke pinner, som kunne bli brukt til å steke pølser eller annet på bålet, og barkebåter som ble brukt i lek. I tillegg ble kunnskap om det som fantes i naturen vektlagt. I den første perioden av feltarbeidet mitt lærte de om fugler gjennom å følge dem i hekke tiden. De har oppdaget slanger i vannet, og vet hvor det finnes kjøttetende planter, og hvordan padder parer seg.

Disse aktivitetene rammer inn stedet som noe annet enn hovedbarnehagen det er en del av. For meg ga det konnotasjoner til tradisjonelle speideraktiviteter. De ansatte kontekstualiserer naturen som et sted for utfoldelse av bestemte fysiske aktiviteter og et sted for kunnskap om naturen gjennom biologiske fenomener. På mange måter kan en si at naturen ble posisjonert som et sted fri for den moderne verdens teknikk og rytme. Det moderne hjelpemidlet som alltid ble tatt med var mobiltelefonen. Ofte ble et fotoapparat tatt med, og jeg følte etterhvert at jeg invaderte stedet med mitt videokamera.

Det ligger en stor definisjonsmakt i utvelgelse av ting og hvordan disse inngår i innrammingen av stedet. Selv om det er få medbrakte ting, taler de sitt tydelige språk om hva som prioriteres. I følge sosiokulturell teori medieres kulturen gjennom de redskaper en kommer i kontakt med(Aasebø og Melhuus, 2005; Rogoff, 1990). Gjennom disse aktivitetene ble kunnskap kroppsliggjort, og barna ble innlemmet i en nytteorientert diskurs, som vektla noen ferdigheter sånn som saging og spikking.

De ansattes praksiser og uttalelser om hvorfor Hytta var et godt barnehagetilbud inneholdt også tanker om forholdet mellom barn og natur som fremhevet de gode opplevelser av å være i naturen. Begge understreket betydningen av friheten fra faste rutiner og grenser som gjør barnehagen fleksibel, slik at barna i stor grad kan delta i ting de ønsker, og bruke den tiden de trenger. Fravær av konkrete lekegjenstander fremmer barnas kreativitet og fantasi, og leken får svært gode vilkår ute i naturen. Disse uttalelsene stod for en annen forståelse av naturen en de nytteorienterte aktivitetene.

Jeg ville undersøke om noen av disse ideene kunne finnes igjen andre steder. Nettet ble valgt som en kilde. Ved en sammenfatning av punktene på de ulike nettpresentasjonene, tillegges naturen flere positive egenskaper. Naturen er en særegen arena, som har kvaliteter i seg som fremmer utforskning og lek. Videre ble natur og barn sammenkoblet ved argumentasjon som barn er lekende og naturen er fri for strukturer som igjen fremmer lek. Det hevdes at å være i naturen vil være en motvekt til et strukturert og mediestyrt samfunn, naturen gir barn en frihet fra disse strukturene. Fantasien får utfolde seg, ved å undre seg over rare ting som en finner på veien (henvisning til de ulike nettstedene nederst på referanselisten). Dette stemmer i stor grad med uttalelser fra de ansatte på Hytta.

Forskere (Ärlemalm-Hagsér, 2010; Broch, 2004; Gullestad, 1992; Halldén, 2009; Nilsen, 2006, 2008, 2012) viser til ulike kulturelle forståelser som er med på å prege vårt forhold til naturen, og som kan gjenfinnes i utebarnehagenes praksis. Forskning på norske kulturelle praksiser viser at naturen forstått som fri og egalitær er en dominerende oppfatning i Norge i 90 årene (Gullestad, 1997).

> *Norwegian nationalism was rural and egalitarian in its orientation, celebrating simple ways of life among free and egalitarian farmers. National symbolism focused – and continues to focus – on themes such as simple, natural and honest way of life of farmers, love of nature,*

> *vacations in the countryside and the natural qualities of children and childhood* (Gullestad, 1997, s. 23).

Disse diskursene om naturen i norsk kontekst lever videre i dag, nå i en institusjonalisert form. Barn får en kroppsliggjort erfaring med kulturelle verdier, der å være i aktivitet i all slags vær, å gå på tur, være selvberget som blant annet materialiseres ved at en har med seg det lille en trenger i en ryggsekk, er virkeliggjort i en institusjonell ramme (Nilsen, 2006, 2008; Melhuus 2012*a*, *b*).

I forlengelse av denne forståelsen, blir også norsk natur sett på som et godt sted å være og å hvile seg i. Det er sterkt knyttet til den optimale fritidsarena. Broch (2004) hevder fra sine sammenliknende studier mellom Namibia og Norge, om en norsk kultur som forholder seg til naturen først og fremst som en positiv kilde til opplevelser. Naturen som en arbeidsplass eller som rekreasjonssted kontekstualiserer naturen på ulike måter. Poenget er, skriver Broch (2004, s.111) at barn lærer å oppfatte naturen de ferdes i, i forskjellige kontekster. På Hytta ønsker de ansatte å gi barna en forståelse for naturen som et sted for positive opplevelser og lek sammen med en nøkternhet både i utstyr og valg av aktiviteter. Disse punktene ser også til å være sentrale i diskusjoner om barn og natur i Sverige (Bergnéhr, 2009). En kan kanskje snakke om noen felles nordiske trekk?

Fremmer en slik nøkternhet og prioritering den allsidighet og pluralitet som Biesta sier er vesentlig for en demokratisk praksis? Det kan virke som det er en form for idyllisering av forholdet barn og natur, og konteksten som etableres gjennom en slik forståelse kan virke konserverende. Idyllisering, sier Jones (2000), er måter å nekte eller hindre mulighet for forandring. Er ideene utebarnehager til dels er tuftet på, måter å holde på tilsynelatende udiskutable verdier knyttet til barndommen som ren og fri overskyggende for annen praksis? Personalets praksis ved Hytta kan virke slik. Det kan se ut som at denne forståelsen er til hinder for en mangfoldighet av handlingsmuligheter og initiativ. Samtidig kan det virke som om det å skape noe forskjellig fra hovedbarnehagen også er et motiv, der det å skape et skille begrenser praksiser. Dette er et poeng Zink og Burrows (2008) fant i sin forskning på utebarnehager, der de hevder at arbeidet med å gjøre naturbarnehager til noe forskjellig fra etablert barnehagedrift, hindret personalet i å benytte seg av gode ideer som også ble brukt i de andre barnehagene.

Å forstå noe i dybden kan gi økt deltagelse.

Kunnskap og deltagelse i en slik hverdag tilbyr barna en alternativ måte å være barnehagebarn på, og på den måten utvider posisjoneringsmulighetene for barna. De blir deltagere i hvordan uteliv kan fortone seg. Å være på et slikt sted og gjøre ting som ikke er en del av det moderne, urbane samfunnet gir barna en mulighet til å kontrastere sine erfaringer der med det de ellers gjør. Det som læres der kan virke som irrelevant kunnskap for samfunnet. Relevansen så heller til å bli bygd inn som stedets eget logikk. Det skaptes det jeg kaller for en intern relevans da aktivitetene som prioriteres har en slags innebygd sammenheng, som beskrevet med treet som et omdreiningspunkt. På den måten ble saging og hugging av trær en meningsfull handling i denne settingen. Barna ble etter hvert kjent med håndverket, og kan sette i gang med saging og spikking på egenhånd, der den ansatte er en støttende medspiller som lar barna bruke den tid han\hun trenger.

En slik inngående kjennskap om noe ga barna mulighet for reel deltagelse, der kunnskapene de hadde ervervet ble brukt av dem selv. Deltagelse i noen felles handlinger er sentralt i en demokratisk praksis. Men for at subjektet skal tre frem og gjøre en forskjell, må aktivitetene kunne utvikles. Dersom tilbudet holdes fast i noen få handlings og kunnskapsområder over tid, som tilbys på bestemte måter, holdes barna fast i noen handlingsalternativer som ikke

fremmer overskridelser av rommets hensikt eller pluralitet. Mouffe (i Grinland, 2012, s. 72), som også Biesta viser til, sier at dersom felleskapet preges av for mye stabilitet så vil det kunne være til hinder for deltagelse i demokratiske prosesser, og gi autoriteter lederfunksjonen. Det vil også kunne føre til at de tause forblir tause, og de som ikke ønsker eller kan delta i aktivitetene som tilbys vil fort ses på som de andre, eller de som ikke kan. Dette betyr ikke at barn ikke skal lære noen håndverk og forholde seg til regler for bruk av kniv og sag. Det er nødvendig så lenge disse redskapene er en del av aktivitetene, men en må åpne opp for muligheter som disse redskapene gir.

Barnas lek – å skape sammenhenger mellom verden utenfor og hytta

Leken som overskridende handlinger- å være subjekt med rommet

Selv om en kan si at de ansattes prioriteringer av aktivitetstilbud ga stedet en ramme, var det leken som tok mest plass og tid. De ansatte lot barna få tid til å leke, den ble sjelden forstyrret, og den ble omtalt i positive ordlag. Leken får utvikle seg, og elementer i naturen skaper barna om til sine egne fantasigjenstander på egen hånd. Det er den optimale forestilling om den gode lek, som både førskolelæreren og assistenten var enige om. Leken var først og fremst barnas domene, og mine feltnotater og videoer viste at det var sjelden de voksne deltok i den. Det hendte at de ansatte tok initiativ til sisten leker og liknende. En slik tilnærming til leken fra de ansatte er ganske vanlig i barnehager. Allikevel spør jeg om det er ideen om naturens egenskaper som god for barna som har en ekstra innflytelse på voksen rollen som jeg vil betegne som mer tilbakeholdende enn utfordrende?

Barna fortalte meg at de hadde nok å leke med, det var jo så mange pinner og stubber som de brukte til ulike ting i leken. Som en av guttene sa i et intervju: *også noen ganger så finner vi sånne ting på bakken også, også leker vi med de tingene, og noen ganger finner vi planker også så, så, så sklir vi ned den bakken.* Slik fremstod leken for meg også. Alle som ei jente, sa i intervjuet at de ikke savnet andre leker der ute. De fikk lov til å ha med seg leker som tålte å være ute, men det var svært sjelden det skjedde. Jeg så det bare to ganger, og de ble ikke lekt mye med. Men det var som nevnt noen gjenstander som ble funnet langs stien på veien til Hytta som ble tatt inn til Hytta. En ødelagt hov ble aktivt brukt i sjokoladefabrikken til å presse ut sjokolademasse. En oppblåsbar ball ble en fotball og ellers tatt med i ulike "hjem" som ble skapt på stedet. Kanskje disse representerte noe overskridende da de ikke var naturting; det kunne heller kategoriseres som søppel, som blir tatt inn på et "rent" område. Det er kanskje denne uorden disse gjenstandene skapte i det ellers "rene" naturunivers som gjorde disse spennende? Samtidig underlegger disse gjenstandene seg den lekediskurs som jeg ser ble utviklet på stedet, om at leker ikke er ferdige ting, men de finnes langs veien og i naturen og kan brukes til litt av hvert.

Både kartene og samtalene rundt karttegningen viste at barna hadde et bevisst forhold til Hytta. De hadde kunnskap om ting som fantes der, og fortalte om sine lekesteder. De tegnet ulike steder inn på kartet, både steder på veien til Hytta og på selve området rundt hytta, som fortalte om barn i aktivitet. Det vil si at de i de Certeaus (i McNamee, 2000, s. 489) ord skaper et sted (space) på en plass (place) ved at stedet blir aktivert ved alle de bevegelser som er utført innenfor det. Det de beskrev mest var der hvor ulike typer lek skjedde. Der var steder for klatring og gjemming, steder som ble utpekt til mor, far og barn lek, og steder for annen type rollelek. I videoopptakene så jeg hvordan disse stedene og barnas bevegelige lek inngikk i en relasjon. Noen steder innbød til ganske faste aktiviteter, som klatrestedene, som enten var egne aktiviteter eller inngikk i lekens tema. Men også familielek foregikk med utgangspunkt i faste steder. Andre rolleleker oppstod mer spontant, noen av disse kunne vare i en periode. I de fleste av disse virket naturens utforming inn

på hvordan og hvor leken utspant seg. Fabrikker opprettes, biler bygges, hekselandskap skapes og steiner omgjøres til mobiltelefoner.

Lekens overskridelser av rommet kan handle om demokrati

Stedet blir omgjort til et rom (eller uterom), skapt av de som deltar i det. Tschumi (1994, i Biesta, 2009) antar at det ikke eksisterer et rent rom eller et rent subjekt, men at det arkitektoniske rom kun kan bli til i adskillelsen av rom og hendelser. *"Arkitektur og hendelser " overskrider konstant "hinandens regler" og det er denne gensidige overtrædelse – adskillelse – vi burde fokusere på."* (Tschumi, 1994, s.132; Biesta, 2009, s. 53). Atskillelse er oversettelsen av begrepet *disjunction* som Tschumi bruker. Begrepet *disjunction* innebærer å være løsrevet, eller å være med på å uttrykke motsetninger og kontraster (Collins, 1989). Denne forståelsen av rom og subjekt kan forstås som en kontekstualiseringsprosess; det er bruken og "*misbruket*" av rommet som skaper subjektet i rommet og rommet i subjektet. Barnet inntar rommet og gjør det til sitt eget gjennom egne tolkninger i leken.

Leken kan være med på å skape overskridelser i Tschumis forståelse. En av lekene jeg observerte over lengre tid gjennom nedtegnelser og video, ble kalt "*Sjokoladefabrikken*". Leken ble inspirert to hovedkilder:

1) en av jentene hadde sett Charlie og sjokoladefabrikken på kino
2) etter et par dager med regn var det sølepytter med brun søle som kunne se ut som sjokolademasse.

Leken ble populær, varte over et par uker og både jenter og gutter var med. Slike leker viser at barn tolker naturen som de selv vil, de bygger broer mellom ulike kontekster i sin lek. Naturen er ikke ren for barna, i den forstand at den ikke kan omskapes. Den kan godt bli til en del av det moderne samfunn (både forurensende og usunt!). På en måte kan en forstå sjokoladeleken, og liknende leker som uttrykk for kontraster som overskrider rommets intensjon. Barnas uttrykte forhold til Hytta som noe som ikke var helt adskilt fra samfunnet utenfor, representerer en motsetning til hvordan de ansatte forholdt seg til naturrommet.

Det pedagogiske rom blir kontekstualisert av alle brukerne. De ansatte vil ha med seg en forståelse av rommet som er påvirket av de pedagogiske ideer av en utebarnehage og har en avgjørende makt til å realisere sine forståelser av disse forestillingene. En kan si at pedagogen er en pedagogisk arkitekt som tenker og skaper dette uterommet ut fra disse ideene. Tschumis (1994) tanker om rommets tilblivelse, der han hevder det er viktig at rommets regler og regler for hendelser i rommet overskrides, synes jeg gir et perspektiv som vil kunne utvide forståelsen av kontekstualisering av rommet og som kan bidra til å drøfte hva demokratiske handlinger kan være. Slik jeg tolker Tschumi, vil de dominerende regler for dette uterommet være de som utledes av de pedagogiske intensjoner og de som forvalter disse. Overskridelsen vil være de handlingene som ikke nødvendigvis tar hensyn til disse reglene, og som på den måten skaper en bruk av rommet som kan komme i konflikt med, eller i hvert fall gi alternative handlingsmuligheter. Initiativ er et sentralt ord i Arendts (2005) og Biestas (2009) forståelse av subjektivitet og handling, og skaper vilkår for demokratiske dannelsesprosesser. I sjokoladeleken gir barna hverandre rom for initiativ, de skaper noe i fellesskap og de setter sitt preg på uterommet. Barn blir subjekter i rommet ved å rekontekstualisere rommet ut fra sine egne forstillinger.

Gjennom lek og humor sier Bae (2012, s.11) får barn mulighet til å erfare at de har kraft til å influere på hva som skjer her og nå, innenfor en sosial ramme, som det også er mulig å

opponere mot. Dette synes å skje gjennom barns valg av leketemaer og utfoldelse ved Hytta. På den måten blir leken en arena som åpner for medvirkning. Leken kommer i en dobbelstilling, da leken både er en del av de pedagogiske intensjoner for hva som skal foregå ved Hytta, samtidig som nettopp leken gjør barna i stand til å kontrastere rommet som tilbys dem av de ansattes opplegg. Begge deler kan sis å være med på å støtte innunder en demokratisk praksis.

Naturen som lekeplass – konserverende eller overskridende

Leken - fri eller bundet?

Lek blir av flere forskere sett på som en av de viktigste arenaene for medvirkning (jfr. Bae, 2009, 2012). Det en må undersøke er hva barna medvirker til. Kan en si at deltakerne i leken åpnet opp for en pluralitet, som gjorde at leken åpnet opp for ulike måter å handle på? Blir ens eget initiativ fulgt opp av den andre slik at også den andres initiativ for plass? Eller vil barnet holdes fast i noen maktstrukturer som hindrer ulike initiativ (jfr. Mac Naughton, 2005)? Sjokoladeleken åpnet opp for ulike initiativ, og barna lot seg ikke binde av de rammene de ansatte ga gjennom sine prioriteringer av aktiviteter på hytta. Samtidig ser jeg at denne leken holdes innenfor noen forståelsesrammer som kanskje hindrer utviklingen av handlingene. Denne leken og flere andre hadde en kjønnsdeling, i den forstand at det er et skille mellom gutter og jenter både i forhold til hva de gjør og hvor de er. Bl.a. var det jentene som rørte i sjokoladen (kan tolkes som å lage mat), guttene bygget og utvidet fabrikken (entreprenørskap?). Jentene snakket sammen, guttene utvidet lekens fysiske grenser. Også stedet der leken utfoldet seg ble kjønnet, på den måten at jentene inntok røreplassen, og guttene inntok buskaset rundt røreplassen. Dette skapte kjønnsdelte soner, som blant annet gjorde at nye unger forholdt seg til jente- og guttesoner. Ei jente ble ved å røre sjokolade selv om hun syntes sjokoladerøring var kjedelig. Guttenes lek representerte ikke noe alternativ for henne, selv om hun var ei jente som ellers tok initiativ til både saging og hugging. Og omvendt, da en ny gutt kom til, så var entreprenørene borte for en tid, og bare rørerne igjen. Da ble det ikke jobb for ham, for her var det bare jenter som en av rørerne sa. Denne leken som på mange måter kan tolkes som fri og bevegelig, skapte klare kjønnsgrenser både i forhold til hvilke handlinger barna deltok i og hvor de befant seg, som også begrenset barns adgang til leken.

Min interesse her er ikke å analysere hva disse handlingene kan si om kjønnsforståelser, men at kjønn som en kategori holder ungene fast i noen rammer, der noen har makten til å definere disse rammene, og dermed hindre andre måter å gjøre ting på. Det utviklet seg noen sammenhenger mellom sted, handlinger og kjønn som kontekstualiserte leken, og ble en del av den sosiale lekepraksis. I dette tilfelle ser det ikke ut som at naturen i seg selv byr på klare alternativer til hvordan en kan gjøre kjønn, da barna selv må utvikle leken ut fra sparsomme gjenstander og tidligere erfaringer. En kunne kanskje tro at naturen som et sted som er fri for forhåndsbestemte kjønnete gjenstander ville invitere til lek som krysser blant annet antatte kjønnsgrenser. Verken sølepytter, busker eller pinner er kodete artefakter med verken rosa farge eller medierelaterte uttrykk. Det er barna som selv koder disse gjenstandene.

Gagen (2000, s. 213) sier følgende: Læringsarenaer, er ofte steder der barn blir klar over, og begynner å reprodusere, sosiale identiteter som sirkulerer i bredere sosiale landskap (forfatters oversettelse). Davies (2000, s. 24) syn utdyper begrepet reproduksjon gjennom følgende sitat om diskurser:

> *Discourse and other patterns of communication provide the basis for knowing how to read landscape, for knowing how to manage our embodied existence within it. And in becoming*

> *competent subjects we are, in that same process, inscribed as that which the discourse takes us to be.*

Måten naturen blir konteksutalisert på, hva som forventes og hva som gjøres blir kroppsliggjorte erfaringer. Barn skaper sine lekeplasser og kan omskape naturens gjenstander til kulturelle forestillinger – som blant annet kjønn. De ansatte sa i intervjuene at de ikke så noen særlig kjønnsforskjeller, at gutter og jenter lekte sammen og gjorde mange av de samme tingene. Studien til Ärlemalm-Hagsér (2010, s. 520) understøtter dette. Hun fant at de ansatte så utendørs lek som spesielt fri, og omgivelser som kjønnsnøytrale soner. Kjønnsnøytral sone er et litt uklart begrep, men kan forstås som at stedet ikke påvirker deltakere til bestemte kjønnete handlinger. Allikevel viser Ärlemalm-Hagsér og min undersøkelse (som viste seg i flere leker enn den nevnte)at barna har med seg væremåter som er kjønnet og barna skaper sine kjønnete soner. Skal de ansatte la det være slik? Naturen både inspirerer og begrenser leken. Naturens romslighet gir barn frihet på flere områder særlig i forhold til bevegelighet og leketema, men naturen i seg selv ser ikke ut til å gi alternative kjønnsforestillinger. Stedets innhold skapes i relasjonen mellom mennesker og stedet, og denne relasjonen kan gjenta gjengse diskurser eller være med på å gi nye perspektiver, som kan rokke ved en del grunnleggende forestillinger en ofte ikke setter spørsmålstegn ved.

Forestillinger om natur og barn- en kontekstualisering som åpner eller hindrer en demokratisk væremåte?

Et konkluderende avsnitt

Mitt overordnete forskningsspørsmål for denne artikkelen er hvordan en utebarnehage kontekstualiseres og forstås av dem som oppholder seg der, og hvilke rammer det setter for en demokratisk praksis. Hytta og de aktivitetene som utspant seg ble kontekstualisert innenfor en institusjonell ramme, der især de ansatte så dette som et særegent sted for utvikling av visse kompetanser som et bygg med sine tydelige strukturere ikke kunne gi. Det særegne ble skapt gjennom det som kan virke som en selvfølge, valg av sted, her Hytta. Hytta skapte en tilhørighet gjennom bl.a. å være noe annet enn hovedbarnehagen. Ikke minst ved at en fast gruppe barn forflyttet seg fra hovedbarnehagen til et helt annet sted som ser helt forskjellig ut og tilbyr andre aktiviteter.

Mitt feltarbeid konsentrerte seg om veien til Hytta og tiden ved Hytta. På denne plassen som er beskrevet, så jeg at barns bevegelighet var stor, både kroppslig og idémessig. Barns lek var ofte preget av å overskride både mentale og materielle grenser. Stedet samspiller med barnas personlige erfaringer og kunnskap om samfunnet. Det åpne rommet ved Hytta inviterer dem til å bruke fantasien og skape sammenhenger med verden utenfor; gjennom leken blir denne andre verden vevd inn i stedet. Kontektualisering av et sted er både å skape sammenhenger til det som synes relevant for den enkelte, og å skape brudd (Dilley, 1999). Det kunne en se ved hvordan naturens eget materiale inngikk i tema som omhandler helt andre sfærer, som i fabrikkleken. Dette kan være en måte å tolke Tschumis (1994) teori om at overskridelse av rommet skaper subjektet og rommet. Barna fortalte og beskrev stedet som viste at barna var aktive i å skape dette stedet, og dermed er med på å skape et subjekt i Biestas og Tschumis forståelser. Det at leken hadde gode vilkår ga også barna anledning til å utvikle felles ideer. Men kan en si at naturen trigger mer initiativ enn på andre plasser? En kan kanskje si at spranget fra å gjøre to lange pinner til et romskip er større enn å lage et romskip ut fra en ferdig legomodell.



Figur 8 Et romskip

Barnas lek kan på mange måter tolkes som en motpol til de aktiviteter de voksne tok initiativ til. Disse aktivitetene representerte kulturelle forestillinger om det verdifulle ved norsk natur for barn, der fysisk utfoldelse, nøkternhet, og kunnskap og aktiviteter knyttet til naturen står i sentrum (Gullestad, 1992). Denne type aktiviteter som de ansatte ledet, gir konnotasjoner til en bestemt forståelse av hva som skal foregå i naturen i norsk kultur. Å være ute, å sage, kløyve og gjøre opp ild, og å leke fritt i vakre omgivelser gir et bilde av naturen som et sted for lek, sunne aktiviteter og fritt for støy. Naturen får en spesiell valør, som farger alt som skjer i et positiv lys. Det vil de ansatte kanskje ikke forstyrre med utfordringer moderne kjønnsroller gir, eller ved å inkludere aktiviteter og temaer som har med andre deler av samfunnet å gjøre.

Ved å se på de ansattes aktiviteter kan en si at en utebarnehage gir like store føringer på hva som er moralsk akseptert og verdifullt som i en hver annen barnehage. Flere av disse barnehagene er preget av verdier og normer som er forankret i en forståelse av norsk friluftslivskultur som kan virke nokså idyllisert (Gullestad, 1992; Nilsen, 2006,2008). Plasseringen er et poeng i seg selv.

Utebarnehagen rammes inn både av plassen, som er plassert utenfor de såkalte vanlige barnehagene og en begrenset tilgang på gjenstander som gir en sterk prioritering av hvilke aktiviteter som skal foregå. På den andre siden er også stedet fri fra de klare rammer som et byggs struktur gir, og gir dermed mer bevegelighet. Denne bevegeligheten vil kanskje ikke kunne utnyttes til å forsere grenser og forståelse av seg selv og andre, dersom de ansatte ikke skaper arenaer for oppdragelse til kritisk å reflektere over vedtatte sannheter. Å utvikle åpenhet for andre væremåter og andre tanker er som Askland og Rossholt (2009) påpeker sentralt for å skape utvikling. Men for å kunne være åpen for andre tanker, må ikke denne settingen bli så særegen, idylliserende, og *"set apart"* at det er med på å hindre barna i å forstå naturen på ulike måter som kan gi andre måter å være på. Dersom en legger Brochs (2004) undersøkelse til grunn, er nettopp den voksnes tilnærminger til naturen avgjørende for hvordan barn forholder seg til naturen. Kanskje vi må reorganisere våre ideer om naturens rolle i det

moderne samfunnet for å kunne skape demokratiske situasjoner (Biesta, 2009) som gir barn alternativer og utfordrer dem på ulike væremåter. En kan spørre seg om slike barnehager med hovedvekt på opphold i natur som er skildret her, gir nok impulser til de barna som er med på dette tilbudet. Det er måten dette naturrommet blir kontekstualisert på som gir barna og de ansatte en kroppsliggjort forståelse av seg selv i rommet; bl.a. å oppleve seg selv som en jente eller gutt som kan skape nye handlingsrom for sin egen kjønnsidentitet. Det er viktig å problematisere hvordan diskurser kan låse den enkeltes væremåte og kan prege muligheten for en medvirkende og demokratisk væremåte. I en pluralistisk ånd, vil jeg si det er viktig at forskjellige muligheter blir presentert for barn, slik at de får erfaringer med å gjøre ting på andre måter enn det de er i stand til å tenke ut selv. De ansatte må være med på å skape pluralitetens og forskjellighetens rom som en del av en demokratisk dannelse og praksis (Biesta 2009). Med en omformulering av Gulløv og Højlund (2003) vil jeg si at hvordan kontekstene utvikles gjennom barnas og de ansattes praksiser vil være med på å generere en basis for de muligheter som ligger der.

Etterord - å leke seg til en forestilling:
Hytta i denne artikkelen blir bygd opp som en barnehage slik som barna bygger opp sine verdener. Kanskje oppbyggingen av Hytta som et sted å være kan sammenliknes med den måten barn elsker å skape en annen verden ut fra de materialene som finnes. Et natursted blir gjenskapt som en barnehage, med kokeplass, samlingsteder, og hus, slik som prinsesseslottet blir skapt ut fra en fjellknaus. Da åpner stedet seg opp som et fantasisted, der barnehagen i seg selv blir lik et lekeslott.

En takk til prof. Eva Johanson, fagfellenes og førstelektor Anne Brita Thorød for gjennomlesning og kommentarer.

Bildene i artikkelen er tatt av barna, og en takk til dem og personalet for deres åpenhet.

Referanser:

Aasebø,T., & Melhuus E. C. (2008, 2 utg). *Rom for barn, rom for kunnskap. Kropp, kjønn, vennskap og medier som pedagogiske utfordringer.* Bergen: Fagbokforlaget

Änggård, E. (2012). Att skapa platser i naturmiljöer. Om hur vardagliga praktiker i en *I Ur och Skur-förskola* bidrar till att ge platser identitet. *Nordisk Barnehageforskning 2012 vol 5*, nr 10, s.1–16

Arendt, H.(2005). *Menneskets vilkår.* København: Gyldendal

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 vol.18,* nr.4, December 2010, s. 515-525.

Askland, L. & Rossholt, N. (2009). *Kjønnsdiskurser i barnehagen. Mening-makt-medvirkning.* Bergen, Fagbokforlaget.

Bae, B. (2009). Barns rett til medvirkning – fallgruver og muligheter. *Første Steg 1\2009,* s.12-16.

Bae B. (2012) Kraften i lekende samspill. I B. Bae (red.), *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det Uforutsette* (s. 33-53). Bergen: Fagbokforlaget.

Bergnéhr, D. (2009). Natur, utomhusmiljö och den goda barndom i tidningen Förskolan. I G. Halldén. (red) *Naturen som symbol för den goda barndomen.* Stockholm: Carlsson Bokförlag, s.154-180.

Biesta, G. (2008). Sporadic Democracy: Education, Democracy, and the Question of Inclusion. In M. Katz, S.Verducci & G. Biesta (eds.), *Education, Democracy, and the Moral Life.* Dordrecht: Springer Science, s.101-112.

Biesta, G. (2009). *Læring Retur – Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid.* København: Unge Pædagoger.

Broch, H. B. (2004). Barndommens grønne dal. Om betydningen av barns naturopplevelser. *Norsk Antropologisk tidsskrift-2004-nr.1-0,* s.101-113.

Clark, A. (2006). Listening to young children: where will it lead? Paper presented at *16th EECERA conference 2006*, Reykjavik.

Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to young children. The mosaic approach.* London: National children's bureau.

Collins. (1989). *Collins dictionary Plus*. London and Glasgow: Collins

Davies, B. (2000). *(In)scribing body/landscape relations.* Walnut Creek, Lnaham, NY, Oxford: Altamira.

Dilley, R. (ed). (1999). *The problem of context.* NY and Oxford: Berghahn books

Fasting, M.L. (2012). "*Vi leker ute!" En fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til barns lek og lekesteder ute.* Trondheim: PHD ved NTNU 2012:71

Foucault, M. (2002). *Archeology of Knowledge*. London: Routledge.

Gagen, E.A. (2000). Playing the part. Performing gender in American playgrounds. In S. Holloway and G. Valentine (eds.), *Children's geography. Playing, living and learning* (s. 213-229). London: Routledge.

Grinland, B. (2012). På kanten av kaos. Om orden og uorden i måltidsfellesskap på småbarnsavdeling i barnehagen. I B. Bae (red.), *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette* (s. 57-75). Bergen: Fagbokforlaget.

Gullestad, M. (1992). *The Art of Social Relations. Essays on Culture, Social Actions and Everyday Life in Modern Norway.* Oslo: Scandinavian University Press.

Gullestad, M. (1997). A passion for boundaries: Reflections on Connections between the Everyday Lives of Children and Discourses on the Nation in Contemporary Norway. *Childhood 1997,* Sage Publications, s. 4-19.

Gulløv, E. & Højlund. S. (2003). Konteksten Feltens sammenhæng. I K.Hastrup (red), *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode* (s.343-362). København: Hans Reitzels Forlag.

Halldén, G. (red.). (2009). *Naturen som symbol för den goda barndomen.* Stockholm: Carlsson Bokförlag.

Huffman, N.H. (1997). Charting the Other Maps: Cartography and Visual Methods in Feminist Research. In J.P.Jones111, H. J. Nast & S.M. Roberts (eds), *Thresholds in Feminist Geography. Difference, Methodology, Representation* (s. 255-283). N.Y: Rowman & Littlefield Publishers.

Jones, O. (2000). Melting geography: purity, disorder, childhood and space. In S.Halloway & G.Valentine (eds.), *Children's Geographies: Playing, living, learning* (s.29-47). London, NY: Routledge.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.* Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet. (2010). *Lov om barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Lawy, R. & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies vol. 54,* March 2006, s. 34-50.

McNamee, S. (2000). Foucaults heterotopia and children's everyday lives. *Childhood, 2000:7,* Sage Publications, s. 479-492.

Mac Naughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies. Applying poststructural ideas.* London and NY: Routledge.

Melhuus, E. C. (2009). Dokumentasjon kan brukes som et demokratifremmende redskap. *Første Steg* 1/2009, s. 20-22.

Melhuus, E. C. (2012a). Hytta i skogen, erfaringer om et sted. I Krogstad, A., G. Hansen, K. Høyland & T. Moser (red.), *Rom for Barnehage. Flerfaglig perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s.193-211). Bergen: Fagbokforlaget.

Melhuus, E. C**.** (2012b). Outdoor day-care centres – a culturalization of nature: how do children relate to nature as educational practice? *European Early Childhood Education Research Journal* Vol. 20, No.3, September 2012, s. 455-467.

Mårtensson, F.(2004). *Landskapet i Leken. En studie av utomhuslek på förskolegården.* Doctoral thesis, Swedish University of Agricultural Sciences, Alnarp

Nilsen, R.D. (2006). Dyrene i skogen. Om kunnskap, barn og voksne i naturbarnehagen. *Barn, nr. 3-2006*, s.61-81.

Nilsen, R.D. (2008). Children in Nature: Cultural Ideas and Social Practices in Norway. In A. James & A. L. James (eds.), *European Childhoods. Cultures, Politics and Childhoods in Europe* (s. 38-60). Basingstoke: Palgrave Macmillan,

Nilsen, R.D. (2012). Flexible Spaces – Flexible Subjects in Nature. Transcending the "Fenced" Childhood in Daycare Centres? In A.T. Kjørholt & J. Qvortrup (eds.), *The Modern child and the flexible labour market: early childhood education and care* (s. 203- 221). Basingstoke: Palgrave MacMillan, 2012. - XIII,

Noddings, N. (2007). Education and democracy in the 21st century and Education and Democracy, a Response. *Nordisk Pedagogik, nr.1 2007,* s.8-17, 72-76

Olwig, K. & Gulløv, E. (eds). (2003). *Children's places – cross cultural perspectives*. London: Routledge

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. New York: Oxford University Press.

Sandseter, E.B., T.L. Hagen & T. Moser (red.). (2010) *Barnas barnehage 3. Kropplighet i barnehagen. Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Somerville, M. (2010). A place Pedagogy for "Global Contemporaneity". *Educational Philosophy and Theory, Vol.42, No.3, 2010,* s. 326-344

Stokke, A. (2012). Barnehagers mulighetsfelt for fysisk aktivitet. I A.E. Rønbeck (red.), *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (s. 154-164). Bergen: Fagbokforlaget.

Tschumi, B. (1994). *Architecture and disjunctions.* Cambridge: MA: MIT Press

Zink, R. & Burrows. (2008). "Is what you see what you get?" The production of knowledge in-between the indoors and the outdoors in outdoor education. *Physical Education and Sport Pedagogy, vol.13*, no.3, July 2008, s. 251-265

Ulike nettsteder som har vært oppsøkt:

http://www.fossegrendabarnehage.no/friluft.htm,
http://www.gjerstad.barnehage.no/,
http://somagard-bhg.no/arsplan/,
http://www.trondheim.kommune.no/content/1117727490/Hva-er-egentlig-en-friluftsbarnehage
http://www.trolltangen.no/?CatID=1186,
http://www.sor-aurdal.kommune.no/artikkel.aspx?AId=869&back=1&MId1=419