



De yngste barnas risikolek – et supplerende syn på kvalitet i norske barnehager

PhD-prosjekt
Rasmus Kleppe
Kanvas/OsloMet - storbyuniversitetet/
Gode Barnehager for Barn i Norge (GoBaN)
15.01.19

Mine forskningsspørsmål

1. Hva karakteriserer **risikolek** i **aldersgruppa 1-3 år**?
2. Hvordan **samspiller barnehageansatte** med 1-3-åringene i risikolek?
3. Hva kjennetegner barnehagers **fysiske tilrettelegging** for risikolek i denne aldersgruppa?
4. Hva karakteriserer **sikkerhet** (skadereduksjon) og **tilrettelegging for fysisk aktivitet** (inkludert risikolek) i barnehagen?



De yngste barna (14mnd) vurderer sannsynligheten for å falle, men ikke konsekvensen

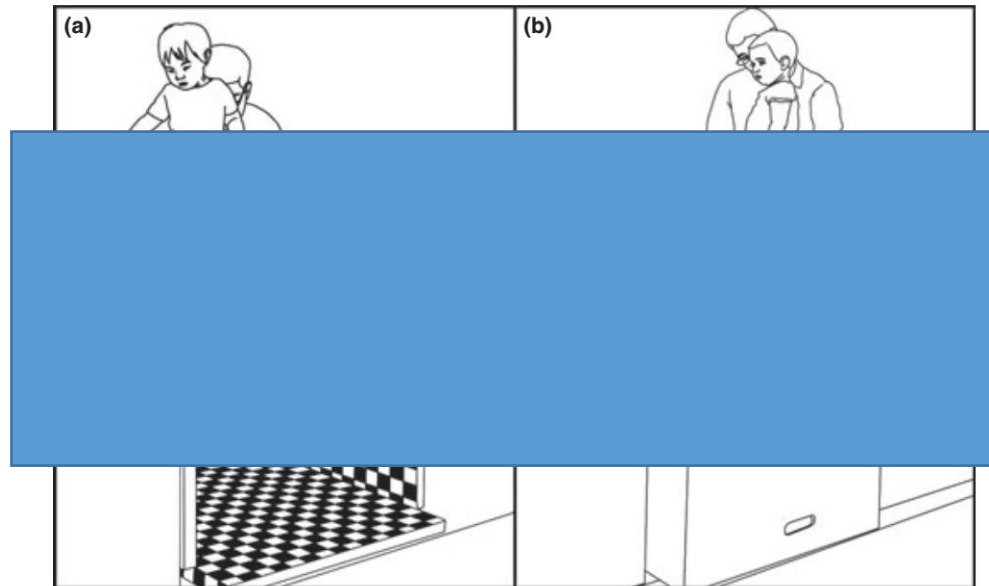
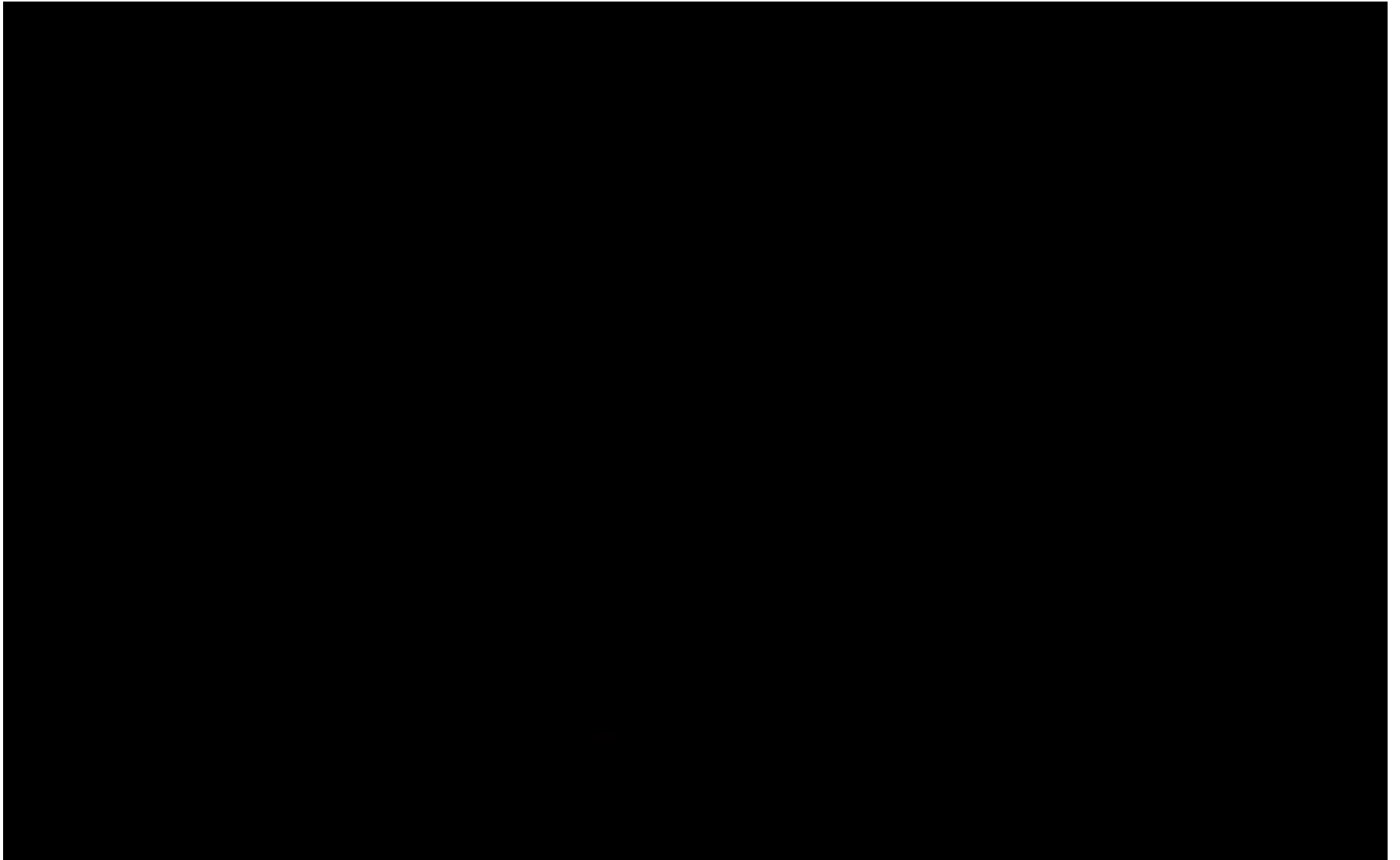


Figure 1 Adjustable bridge and drop-off apparatus used in Experiments 1 and 3. (A) Large drop-off condition, with the floor 71 cm below the bridge. (B) Small drop-off condition, with the floor 17 cm below the bridge. Wooden bridges 2–60 cm in width were locked between the two platforms for each trial.

(Kretch & Adolph, 2013)

De yngste leker også med risiko, men mindre utadvendt



Analyse

Hvorfor tolkes dette som risikolek?

- For gutten: Subjektiv: Øker risikoen ved å forsøke å reise seg (og gir opp).
- For jenta: Subjektiv: “Hævler seg”, men fortsetter å bevege seg rundt på toppen. Subtelt, men gjenkjennelig.

Kort oppsummert er risikolek blant 1-3 åringer:

[...] lek som involverer usikkerhet og utforsking - kroppslig, sansemessig, følelsemessig eller miljømessig - med mulige negative utfall som frykt og/eller fysisk skade, og med mulige positive utfall som mestring og/eller spenningsfylte opplevelser.

- 1-3-åringers risikolek preges av subtil risikotaking, med ofte liten objektiv risiko (fare for fysisk skade).
- Åtte kategorier: Lek med...
 - høyde
 - Hastighet
 - **Sammenstøt**
 - farlige verktøy (øks, kniv, drill)
 - lek **med** farlige elementer (ild, vann eller objekter som ikke passer inn i de andre kategoriene)
 - boltrelek/lekeslåsing
 - å stikke av og gjemme seg bort fra de voksne.
 - **Se på andre ta risiko/vikarierende risiko**

Hvorfor er en studie om risikolek assosiert med et forskningsprosjekt om kvalitet?

Fordi vi antar at risikofylt lek har verdi for barn

- Men det finnes ingen studier på barn under 3 år: Er risikolek (slik det er definert nå) relevant for barn under 3?

Fordi vi antar at risikofylt lek er en del av norsk barndom

- Men hvordan forholder ansatte seg til – og hvordan tilrettelegges det – for risikolek?

Vi finner for øvrig ikke svar på disse spørsmålene ved hjelp av de standardiserte instrumentene allerede i bruk i prosjektet (for eksempel ITERS-R og ECERS-R)

Metode

Deltagere

- 5 forskjellige barnehager
- 53 barn og 21 ansatte

Utvalgskriterier

- Høy og lav ITERS-R skår. To naturbarnehager og en småbarnsgruppe.

Innsamlingsteknikker

- Åpne observasjoner (fokusert etnografi), video og kartlegging. + ITERS-R.

Analyseenhet

- Tilfeller av risikolek (244)
- ITERS-R (206 barnehager)

Prosesskvalitet: Hva kjennetegner ansattes samspill med barn i risikolek?

- **Alene** 14% (27 av 198 tilfeller)
- Ansatte tilstede, men **ingen tegn til samspill** 41% (70 av 171 tilfeller)
- Ansatte i **støttende samspill**:
 - 46% (79 av 171 tilfeller)
- Ansatte i **ikke-støttende samspill**
 - 13% (22 av 171 tilfeller)

Hvordan støtte risikolek? «Støttende stillas» (Scaffolding)

Scaffolding/Støttende stillas:

- **Utgangspunkt: Barnets sone for nærmeste utvikling (ZPD):** Hva barnet kan klare med *litt hjelp* (Dvs vi må kjenne barnet godt) (Vygotsky, 1978)
- **Felles oppmerksomhet:** En aktivitet eller en gjenstand?
- **Varme og sensitivitet:** Toner seg inn, holder blikket, snakker og viser med kroppen
- **Gir passe hjelp (og støtter barnets selvregulering):** Støtte og tillit - viser at den endelige avgjørelsen for videre handling er opp til barnet. Gir bare akkurat passe hjelp. Hint, åpne spørsmål, oppmuntring. (Dvs: Forutsetter nært kjennskap til barnet)

Men: forutsetter dette 1:1 relasjon? Er dette mulig i en gruppe?

Hva kjennetegner Støttende samspill og Ikke samspill?

- Støttende samspill: **46%** (79 av 171 tilfeller)
 - Av de 101 tilfellene med samspill ble vurdert med samlebetegnelsene “Støttende”- og “Ikke-støttende”
 - Henholdsvis 78% and 22%
- Ikke samspill: **41%** (70 av 171 tilfeller)
- Høy score på *Samspill* i ITERS-R sammenfaller med høy andel Støttende samspill.
- Ditto «andre veien»: Lav score på *Samspill* sammenfaller med høy andel *Ikke samspill*.
- Sammenfaller med andre studier: **Dårlig samspillskvalitet** i Norge innebærer ikke (først og fremst) kjefting, trusler, invaderende adferd osv, men **mangel på samspill** (Klette, Drugli & Aandahl, 2016, Bjørnstad & Os, 2018 (GoBaN)).

Hva er ikke-støttende samspill?

- **13%** (22 av 171 tilfeller)
- Projiserer egen frykt («Du kommer til slå deg!»)
- Overtar avgjørelsen
- Avleder («kom så finner vi på noe»)
- Fratar barnet muligheten til å:
 - Løse problemet
 - Opplive usikkerhet, spenning, nøling, frykt, mestring, glede
 - Utvikle evne til å vurdere egne evner og miljøet
- Erfaringer med usikkerhet (i lek) gjør barn i stand til å håndtere usikkerhet senere i livet (Pellegrini et al., 2007; Pellis and Pellis, 2007, Spinka et al., 2001)

Strukturell kvalitet: Fysisk tilrettelegging for risikolek

Affordance (muligheter/tilbud):

- En sofa
- Actualized affordance (Faktiske muligheter)
 - Hva kan sofa brukes til?
 - Hva inviterer snø, puterom, bøtter til?

Allsidighet, kompleksitet og fleksibilitet: Ute og inne

Disse følger ITERS-R-skårene

ITERS-R: Sikkerhet vs god tilrettelegging

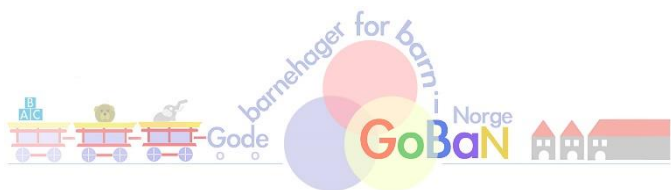
- Går barns utfoldelse på bekostning av sikkerheten?
 - Testet med *The Infant/Toddler Environment Rating Scale - Revised edition* (ITERS-R)
- Nei, det er ingen motsetning mellom god sikkerhet og god fysisk tilrettelegging i norske barnehager (ifølge ITERS-R).
 - Tvert imot: Er du god på det ene er du god på det andre.
- Moderat dårlig tilrettelegging henger hovedsakelig sammen med mangel på utstyr (leker, lekeapparater o.l.).
- Utilstrekkelig sikkerhet henger sammen med fraværende ansatte.

Konklusjon

- Samspill med barn i risikolek og fysisk tilrettelegging for risikolek er en (naturlig) del av norsk barnehagekvalitet
- ...og følger andre (mer generelle) kvalitetsdimensjoner - med det samme forbedringspotensiale

Takk for oppmerksomheten!

rasmus.kleppe@kanvas.no



Kilder:

Data benyttet i denne presentasjonen er utviklet/innsamlet av NFR prosjektene «Gode barnehager for barn i Norge» (GoBaN) og «Blikk for Barn».

- Bjørnstad, E., & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 111-127. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412051>
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (2006). Infant/Toddler Environment Rating Scale - Revised edition. In. New York: Teachers College Press.
- Kleppe, R. (2018). *One-to-three-year-olds' Risky Play in Early Childhood Education and Care*. (Doctoral thesis), Oslo Metropolitan University, Oslo.
- Klette, T., Drugli, M. B., & Aandahl, A. M. (2016). Together and alone a study of interactions between toddlers and childcare providers during mealtime in Norwegian childcare centres. *Early Child Development and Care*, 1-12. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1220943>
- Kretch, K. S., & Adolph, K. E. (2013). No bridge too high: Infants decide whether to cross based on the probability of falling not the severity of the potential fall. *Developmental Science*, 16(3), 336-351. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/desc.12045>
- Pellegrini, A. D., Dupuis, D., & Smith, P. K. (2007). Play in evolution and development. *Developmental Review*, 27(2), 261-276. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2006.09.001>
- Pellis, S. M., & Pellis, V. C. (2007). Rough-and-Tumble Play and the Development of the Social Brain. *Current Directions in Psychological Science*, 16(2), 95-98. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00483.x>
- Spinka, M., Newberry, R. C., & Bekoff, M. (2001). Mammalian Play: Training for the Unexpected. *The Quarterly Review of Biology*, 76(2), 141-168.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

