

Barns mulighet for fysisk lek i utemiljøet

«Hvordan opplever barn i alderen fem år muligheten for fysisk lek i barnehagens faste utemiljø?»

Synnøve Gjertsås

[Kandidatnummer: 37]

Bacheloroppgave

[BKBAC3900]

Trondheim, april 2023

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Forord

I flere barnehager er dagene preget av utelek i barnehagens utemiljø. Det fysiske miljøet kan derfor ha stor påvirkning på barnas fysiske lek og utfoldelse. Det har vært veldig interessant å gå dypere inn på dette temaet, og gjennom arbeidet sitter jeg igjen med mye kunnskap som vil være relevant for meg som barnehagelærer.

Jeg ønsker å rette en stor takk til barnehagen som deltok i bachelorprosjektet mitt. Jeg vil også takke mine veiledere, Kathrine Bjørgen og Pål Gerhard Rystad, for god veiledning og støtte underveis i prosessen.

Synnøve Gjertsås

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	4
1.1 Bakgrunn for valg av tema	4
1.2 Problemstilling	5
1.3 Begrepsdefinisjon.....	5
2.0 Teori	5
2.1 Barns væremåter.....	5
2.1.1 Kroppslighet	5
2.1.1 Fysisk lek.....	6
2.2 Fysisk miljø.....	8
2.2.1 «The Seven C's»	8
2.2.2 Affordances	8
2.3 Sosialt miljø.....	10
3.0 Metode.....	12
3.1 Valg av metode.....	12
3.1.1 Observasjon	12
3.1.2 Guidet tur.....	13
3.2 Planlegging av datainnsamling.....	14
3.3 Utvalg	14
3.4 Beskrivelse av gjennomføringen	15
3.5 Metodekritikk	16
3.6 Etske retningslinjer.....	17
3.7 Analysearbeidet	17
4.0 Presentasjon av funn og diskusjon	18
4.1 Det fysiske miljøets muligheter.....	18
4.1.1 Naturlandskap.....	19
4.1.2 Løsmaterialer.....	21
4.1.3 Fastmonterte lekeapparat.....	22
4.1.4 Endring i det fysiske miljøet.....	23
4.2 Barns sosiale søken i fysisk lek	24
4.2.1 Mer aktivitet sammen med andre	25
4.2.2 Voksnes deltakelse i lek	26
5.0 Oppsummering	28
6.0 Referanseliste	29
Vedlegg 1 – Informasjon og samtykkeskjema	32
Vedlegg 2 – Spørsmålsoppsett til guidet tur.....	34

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

God helse er oppført som De Forente Nasjoners tredje bærekrafts mål (FN sambandet, 2023), og er nødvendig for å kunne bidra til utvikling i samfunnet. En forutsetning som påvirker god helse er fysisk aktivitet. Helsedirektoratet (2022) anbefaler at barn i alderen 3-5 år bør være allsidig fysisk aktive i minst 180 minutter fordelt utover dagen. Dette innebærer varierte aktiviteter der intensiteten er selvstyrt. Helsedirektoratet viser videre til at minst 60 minutter av aktiviteten burde være av moderat til høy intensitet. Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.13) viser til at barnehagen skal være en arena for daglig fysisk aktivitet og fremme barnas bevegelsesglede og motoriske utvikling.

Jeg har vokst opp i en aktiv familie noe som har vært med på å forme min interesse for aktivitet i natur året rundt. Jeg har alltid drevet med fysisk aktivitet og vært i bevegelse i naturen rett og slett fordi det har vært gøy. Jeg valgte å gå dypere inn på temaet fysisk lek på bakgrunn av interessen som har vokst de snart tre årene jeg har studert på Dronning Mauds Minne høyskole. I mine praksisperioder disse årene har jeg sett hvor mye det fysiske utemiljøet kan påvirke barns fysiske lek. Dette er derfor noe jeg ønsket å se mer på i min bacheloroppgave. Fjørtoft (2018, s.185) forklarer at utendørs lek i stor grad er kombinert med bevegelse og fysisk aktivitet. Om barn får muligheten til å oppholde seg ute vil de altså i større grad være fysisk aktive og i bevegelse. Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.31) sier at barnehagen skal bidra til at barna opplever trivsel, glede og mestring ved allsidige bevegelseserfaringer, inne og ute, året rundt.

I prosessen med å finne tema var jeg bestemt på at jeg ville skrive om noe innenfor fysisk aktivitet og bevegelse. Jeg gjorde noen undersøkelser på tidligere eksamensoppgaver og fant ut at det tidligere er skrevet om hvordan voksne opplever muligheten for fysisk aktivitet i uterommet. Derfor fant jeg ut at jeg ville ta barneperspektivet og fokusere på hvordan barna oppfatter mulighetene for fysisk lek i utemiljøet. I oppgaven ble det også naturlig å se på hvordan det aktuelle utemiljøet påvirker barnas fysiske lek. Hensikten med bacheloroppgaven er å undersøke hvilke måter barn selv opplever muligheten for fysisk lek i barnehagens uteområde. Dette innebærer at jeg skal se på den fysiske utformingen i utemiljøet hos en barnehage, samt observere barn i fysisk lek i dette miljøet. For å styrke funnene gjennomfører jeg også en guidet tur i barnehagens faste utemiljø der barna selv fortalte om mulighetene de ser for lek.

1.2 Problemstilling

«Hvordan opplever barn i alderen fem år muligheten for fysisk lek i barnehagens faste utemiljø?»

1.3 Begrepsdefinisjon

Osnes, Skaug og Kaarby's (2020, s.142) definisjon av kroppslig lek er: «fysisk aktivitet i lekende kontekst med energiforbruk godt over hvilenivå». De presiserer videre at begrepet «kroppslig lek» er en samlebetegnelse for bl.a. fysisk lek og bevegelseslek m.m. Jeg har i min bacheloroppgave valgt å bruke begrepet «fysisk lek» istedenfor «fysisk aktivitet» fordi lek har en sentral plass i barnehagen og passer best inn i en barnehagekontekst. Mens det for voksne er enkelt å se nytteverdien barn får av å være fysisk aktive i lek, er det for barna en indre drevet aktivitet. For barn er leken selve målet, leken har en egenverdi. Öhman (2020, s.79) beskriver det slik; å være lekende har en verdi i seg selv, for de opplevelsene det gir.

I problemstillingen min bruker jeg «barnehagens faste utemiljø» fordi jeg kun har gjennomført observasjoner for datainnsamlingen innenfor barnehagens gjerde. Jeg fortsetter å bruke begrepet «utemiljøet» når jeg refererer til barnehagens faste utemiljø.

2.0 Teori

I dette kapittelet har jeg tatt for meg teori jeg anser som relevant når det kommer til barns opplevelse av muligheter for fysisk lek i utemiljøet. Teorien handler om barns kroppslige væremåter og barn i fysisk lek, det fysiske utemiljøet og det sosiale miljøet i barnehagen.

2.1 Barns væremåter

2.1.1 Kroppslighet

Kroppslighet kan beskrives som menneskers måte å være på i verden (Moser, 2018, s.27). Vi opplever oss selv i ett med kroppen vår, og skiller ikke på subjektet (jeg-et, bevisstheten) og objektet (kroppen). I rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.18) står det at barna skal få bruke hele kroppen og alle sanser i sine læringsprosesser. Det er gjennom

kroppen barn opplever og lærer å forstå verden og seg selv, de tester og prøver seg frem. Sandseter (2018, s.55) viser til Smith (1998) som forteller det er gjennom å ta sjansen på å kaste seg ut i lek og aktivitet barna ikke har prøvd tidligere at de møter og lærer om verden. Barn tilegner seg erfaringer og skaper seg selv, og det fysiske og sosiale miljøet gjennom kroppen. (Moser, 2018, s.28).

Løkken (2018, s.45) skriver om «den levende kroppen» og Merleau-Pontys filosofi, som forteller oss at «bevegelse er meningen». Merleau-Ponty beskriver at mennesket er til stede i verden som levd kropp, og han ser menneskets naturlige trang til bevegelse som grunnleggende og forklarer den derfor som eksistensiell. Vi er mennesker gjennom kroppslig bevegelse (Løkken, 2018, s.45). Merleau-Ponty mener bevegelsen er grunnleggende i det å være menneske. Han beskriver at gjennom å bevege oss mot den andre bevegelses vi selv samtidig av den andre. «Gjennom å berøre tingene i verden berøres vi selv av tingene. Gjennom å røre ved den andre røres vi samtidig av den andre» (Løkken, 2018, s.46). Vi blir altså påvirket av samhandlingen vår med andre mennesker som tilbyr et annet perspektiv. Ifølge Merleau-Ponty er mennesket kroppssubjekter i bevegelse og samspill med omgivelsene, kroppen er en kilde til opplevelse og innlevelse. Utforskning av omgivelser, seg selv og andre, og egne muligheter er helt sentralt for små barn (Sandseter, 2018, s.55).

For barn i barnehagen vil kroppsligheten komme frem og synliggjøres gjennom leken. Det er gjennom leken barna tilegner seg erfaring og gjør seg kjent med sine omgivelser (Lillemyr, 2020, s.30). I barnehagen vil det være viktig å la barna bevege seg for mange grunner, kroppsligheten har stor betydning i barnas barnehagehverdag. I det store bildet handler ikke kroppslighet bare om å løse en bevegelsesoppgave eller en motorisk ferdighet. Det å ville mestre, å mislykkes, forstå hva man må gjøre, vise frem, inngå dialog for hjelp og støtte, sosiale relasjoner, er alle vevd sammen med barnas kroppslighet (Moser, 2018, s.40). Som voksne i barnehagen forklarer Moser (2018, s.41) det vil være av betydning om man selv har et solid bevegelses- og pedagogisk grunnlag for å vite om eller når man skal involvere seg i den fysiske leken. Det vil også være viktig å vite hvordan man kan legge til rette for barns kroppslig utfoldelse.

2.1.1 Fysisk lek

Fysisk lek er som tidligere nevnt fysisk aktivitet i en lekende kontekst der energiforbruket er over hvilenivå (Osnes et al., 2020, s.142). Når vi snakker om lekende kontekst refererer Osnes

et al. (2020, s.142) til rammen rundt leken som skapes av barna selv. Barn skal inkluderes i aktiviteter hvor de får være i bevegelse, lek og sosial samhandling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.31). FNs konvensjon om barnets rettigheter (Barnekonvensjonen, 1989, art.31) slår fast at barn har rett til å leke. Leken har en sentral side i barnekulturen, og barnekulturen spiller en viktig rolle i sosialiseringprosessen barnet gjennomgår. Öhman (2020, s.30) viser til at lek defineres som oppførsel, aktivitet eller prosess satt i gang, styrt og strukturert av barna selv. Et kjennetegn ved leker er at det er gøy å leke, det gir en god følelse, og at leken utfordrer den som leker. Kibsgaard og Sandseter (2018, s.73) sier at lek og bevegelse henger sammen, og at barn kjenner på trangen til å bevege seg fordi det er spennende, morsomt og mestrende.

Bevegelsesmønstre som er typiske for den fysiske leken til barn fra tre år er å gå, løpe, klatre, balansere, hoppe, kaste og sparke (Osnes et al., 2020, s.146). Dette er bevegelser som vi ser utspiller seg på fysiske steder barna har god plass, som f.eks. utemiljøet til barnehagen. Utemiljøet har kvaliteter som inviterer til fysisk lek, eks. miljøet endrer seg etter årstidene og vil gi barna ulike bevegelseserfaringer, mer åpenhet for vilter lek med fart, og større areal å kunne leke i. Ifølge Sandseter (2018, s.61) vil barn ofte reagere spontant på et lekemiljø det kommer til. De oppfatter og fortolker miljøet ut fra hva de kan gjøre i det og med det. Steder det er mulig å klatre, forme materialer og gjemme seg, er ifølge Niklasson og Sandberg (i Osnes et al, 2020, s.181) de mest populære lekestedene i utemiljøet for barn mellom 3-5 år. Osnes et al. (2020, s.181) viser til Hagen (2015) som ser at femåringene i barnehagen foretrekker lekemiljøer som gir dem varierte og uforutsigbare muligheter for lek som de selv kan initiere til. Hagen (2015) fant også ut at leken i lekeapparater varer lengre om apparatene er fleksible og åpner for variert bruk.

Storli (2014, s.81) gjengir Pellegrini, Dupuis og Smith's (2007) forklaring av lekens tre dimensjoner: bevegelseslek, sosial lek og lek med objekter. Denne måten å dele opp lek er gjort i troen på at barn utvikler eller lærer spesielle egenskaper og ferdigheter gjennom disse typene lek. Storli (2014, s.81) forklarer at i bevegelseslek er det barns naturlige, kroppslige utfoldelse som er i fokus, og hvordan barn gjennom slik lek lærer å bruke kroppen hensiktsmessig i forhold til omgivelsene. I sosial lek forklares det at barn gjennom sosial samhandling utvikler sosiale ferdigheter. Lek med gjenstander beskriver hvordan barn utforsker og bruker ulike materialer når de leker. Storli (2018, s.347) utdyper for at noe skal betegnes som lek, må det være en lek med noe, en gjenstand eller en lekekamerat. Osnes et al. (2020, s.153) kategoriserer bevegelsesleken (kroppslig lek) videre inn i kaoslek, risikofylt lek

og tradisjonsleker og kulturelle leker. Når det gjelder lek mener Osnes et al. (2020, s.144) at leken påvirkes av flere faktorer som det fysiske og sosiale miljøet.

2.2 Fysisk miljø

Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16) fastslår at det fysiske miljøet til barnehagen skal være trygt og utfordrende, samt gi barna allsidige bevegelseserfaringer. Det legges altså vekt på at det fysiske miljøet i en barnehage skal gi mulighet for alle å delta i lek og aktiviteter, samt at leker og materiell skal være tilgjengelig for barna. Det fysiske miljøet omhandler områdene barna oppholder seg i barnehagen.

2.2.1 «The Seven C's»

Herrington, Brunelle og Brussoni (2015, s.129) viser til studien «The outside criteria study» som ble gjennomført i 2007 av Herrington, Lesmeister, Nicholls og Stefiuk. De forklarer at studien, som gikk over fem år, identifiserte kriterier for fysiske egenskaper som kjennetegner et stimulerende utemiljø for barn. Resultatet fra denne studien ble til syv kriterier, «The Seven C's», som beskriver innholdet på hva en god utelekeplass i barnehagen bør inneholde, og som fremmer barns muligheter for ulike typer lek (play affordances), utvikling og læring (Bjørgen, 2017, s.43). «The Seven C's» står for karakter (character), kontekst (context), sammenheng og tilkobling (connectivity), klarhet/tydelighet (clarity), mulighet/fleksibilitet (chance), variasjon/endring (change) og utfordring (challenge). Herrington et al. (2015, s.130) viser til at å introdusere «The Seven C's» i utelekeplassen betyr å bruke mer naturlige materialer i lekeområdet. Dette vil påvirke lekeverdien (play value), øke mengden utfordringer og muligheter for sunn og trygg risikotaking, samt bidra til en øking av naturlige materialer på lekeplassen. Bjørgen (2017, s.44) viser til at kjennskap til «The Seven C's» gir muligheter til å utvikle utemiljøer og oppdage barns muligheter for lysten til å bevege seg.

2.2.2 Affordances

Fjørtoft (2018, s.190) viser til teorien om «affordances» av James Gibson. Vi kan forstå begrepet som de fysiske omgivelsenes tilbud til individet og muligheter for bruk, altså begrepet beskriver funksjonen et element i miljøet kan tilby. F.eks. et tre byr på muligheten til

å klatre, en bakke med snø eller is gir mulighet til å skli, og kvister kan by på muligheter til å bygge noe eller til å kaste. Fjørtoft (2018, s.190) refererer til Gibson (1979) som hevder det er en tydelig sammenheng mellom måten vi oppfatter våre omgivelser og hvordan vi bruker dem på. Naturen tilbyr et miljø som endres gjennom årstidene, og på grunn av dette tilbyr mange ulike muligheter og utfordringer.

Fjørtoft (2018, s.189) viser til den dynamiske systemteorien i konteksten motorisk læring gjennom landskap. Trekanten fremstiller sammenhengen mellom de tre hovedfaktorene, individ, miljø og oppgave, for den motoriske utviklingen og læringen. Individet har ulike forutsetninger for bevegelse og blir påvirket av oppgaven som skal løses, og miljøet er de ytre rammefaktorene som påvirker læringen (Fjørtoft, 2018, s.189). Individet ser altså muligheter (oppgaver) som kan utføres i miljøet. Storli (2014, s.92) viser til den dynamiske systemteorien og et perspektiv innenfor det som kalles økologisk persepsjonspsykologi. Dette perspektivet legger vekt på at forholdet mellom mennesker og miljø må ses på som et komplisert samspill mellom psykologiske faktorer og miljøet en person lever i. For å forstå samspillet mellom det fysiske miljøet og barns lek viser Storli også til teorien om «affordances». Storli (2014, s.92) trekker frem Gibsons tanke om hvilken informasjon vi fanger opp med sansene våre, og hvordan vi bruker denne informasjonen senere til å tolke og handle med omgivelsene rundt oss. Storli (2014, s.92) nevner videre at persepsjon er en aktiv handling hvor individet søker sansestimulering gjennom bevegelse. Persepsjon beskrives som å sanse handlingsmulighetene i det aktuelle miljøet og deretter handle ut fra det. Barna ser altså på «hva kan jeg gjøre her?» og handler ut fra det. En handling kan derfor sies å føre til oppdagelse av nye «affordances», og nye «affordances» sies å igjen åpne for nye handlingsmuligheter (Storli, 2014, s.92).

Begrepet affordances har også underkategorier. Storli (2020, s.350) viser f.eks. til Kyttä's skille mellom begrepene potensielle og realiserte affordances. Potensielle affordances handler om alle de tenkelige mulighetene for handlingsorientert lek i et bestemt miljø. Realiserte affordances er de lekemulighetene barna faktisk har oppdaget og tar i bruk i lekemiljøet (Storli, 2020, s.350). Barn er individer og ser ulike muligheter i et lekemiljø, men det er også forskjeller i hvilke muligheter de kan realisere med tanke på individuelle forutsetninger og det fysiske miljøet. Sosiale affordances er også en kategori jeg ser er viktig å nevne da vi mennesker er sosiale vesen som påvirkes av hverandre. Begrepet forklares av Rietveld, De Haan & Denys (2013, s.2) som muligheter for kontakt mellom miljøet og menneskers mulighet for sosial interaksjon som tilbys av miljøet. Bjørgen (2017, s.45) viser til Charles (2012) som gjør oss oppmerksom på sosiale interaksjoner som individets mulighet til

responser, sosial tilgjengelighet og til å tilpasse seg sosiale endringer i et miljø. Eksempel på en sosial affordance kan være et trist ansikt som inviterer til trøst, eller et barn som tilbyr noen en leke og inviterer til lek. Bjørgen (2017, s.45) forstår at sosiale affordances er relasjoner som skapes mellom hva et menneske tilbyr, og hvordan den andre tar i bruk dette tilbudet. Det handler om hva individene som opererer i et miljø tilbyr og skaper av muligheter, hvordan andre brukere oppfatter dette tilbudet og hvilke handlinger dette fører til videre (Bjørgen, 2017, s.45).

2.3 Sosialt miljø

Det sosiale miljøet omhandler rollene, de sosiale relasjonene og kulturen, holdninger, skikker og atferd, som påvirker individene i en gruppe. Det handler om de menneskene man samhandler med. Sosial kompetanse omfatter ferdigheter, kunnskaper og holdninger som utvikles gjennom sosialt samspill (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.19). I et sosialt miljø vil individene kunne påvirke hverandre. Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.19) forteller at alle barn skal erfare å være betydningsfulle og være i positivt samspill både med barn og voksne. Det sies også at barnehagen skal legge til rette for utvikling av vennskap og det sosiale fellesskapet. Ifølge Vygotskji (Akselen og Moe, 2021, s.167) vil læring og kunnskap bli til gjennom samhandling, samspill og dialog. Det barnet lærer i samspill med andre, er erfaringer barnet gjør til sine egne individuelle erfaringer (Akselen og Moe, 2021, s.167). Dette er et læringsperspektiv som kan ses på som en nytte, men dette er et perspektiv barn nødvendigvis ikke har fokus på. Barna er mest opptatt av selve prosessen, eks. leken, som fører til denne læringen.

Vygotskji viser til det fysiske miljøet og intellektuelle verktøy som støtte for barns læringsprosess. Det er gjennom dialog med andre at barn tilegner seg kunnskap og forståelse av verden. Vygotskji er kjent for å ha utviklet begrepet den nærmeste utviklingszone, og mener barnet har behov for et sosialt miljø med støttende voksne og barn med en større kompetanse. Med utgangspunkt i denne teorien utviklet Wood, Bruner og Ross begrepet «scaffolding» støttende stillas (Akselen og Moe, 2021, s.169). Begrepet bygger på en forståelse for læringsstøtten barn får i den nærmeste utviklingssonen, der en «mer kompetent» støtter barnets mål. Stillaset skal ifølge Akselen og Moe (2021, s.170) være et redskap som utvider handlinger og forståelser for barnet i tråd med barnets ønsker og motiv. Et annet begrep Bruner er kjent for er «joint attention». Begrepet defineres slik: «Felles

oppmerksomhet består av at to personer aktivt deler oppmerksomhet om et objekt eller en hendelse, i form av at de monitorerer hverandres oppmerksomhet mot objektet eller hendelsen.» (Adamson og Bakeman, 1984; Bruner 1957; i Isaksen (2012, s.125)). Med dette kan vi forstå at felles oppmerksomhet har en form for sosial funksjon, der barna motiveres til å samhandle med andre.

Williams (2019, s.16) viser til betydningen av å kunne være sammen og utvikle relasjoner og vennskap i barnehagen. Nesten alt barna gjør i barnehagen foregår sammen med andre, både barn og voksne. Dette fellesskapet som utvikles bidrar i barnas utvikling og styrking av de sosiale relasjonene, og at de lærer ting med og av hverandre i ulike situasjoner (Williams, 2019, s.16). Fordi barnehagen tilbyr et bredt utvalg av aktiviteter, lekemateriale og møter, vil barna lære hvordan de blir venner, hvordan komme inn i lek, få innflytelse i gruppen og hvordan verne leken. Dette handler om kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter, hvor samspillet gjør at barna får respons på egne handlinger og ideer (Williams, 2019, s.21).

Williams (2019, s.21) viser at det barna lærer gjennom samhandling med andre, kan brukes på nytt i andre situasjoner. I samspill med andre barn kan de motiveres for nye ideer og bruke fantasien. Med venner kan barnet komme inn i lek og ideene kan gi ny innsikt (Williams, 2019, s.21). Andre perspektiver kan også komme frem, som gjør at barna stiller spørsmål. Dette sier Williams (2019, s.21) gir muligheter for kommunikasjon og samspill hvor barna kan ta ansvar for venner og omgivelser.

Personalet kan ha ulike roller i barns lek, en av de er lekekamerat. Denne rollen forklarer Osnes et al. (2020, s.49) som en deltakende rolle hvor de voksne leker likeverdige sammen med barna. Personalet møter barnas innspill og kan bidra med forslag selv som gir en åpning for dialog og diskusjon. Når en voksen tar denne rollen i barns lek vil hen kunne motivere og støtte barna i leken. Storli og Moser (2018, s.146) viser til at å delta i lek på lik linje som barna, handler om å ta utgangspunkt i det kroppslige. Fordelen med voksendeltakelse i lek kan være anerkjennelsen av barns kroppslighet som oppstår ved at den voksne støtter barna. Dette kan bidra til at flere barn føler seg trygge til å delta selv. Storli og Moser (2018, s.146) viser også til rollen som observatør i den barneinitierte leken, og forteller at i denne rollen vil man kunne gi barna rom og mulighet til å la de løse ting selv og slik oppleve mestring.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg beskrive valget av metoden jeg brukte for å belyse problemstillingen min på best måte. I metodedelen forteller jeg om planleggingen for datainnsamlingen, en begrunnelse for utvalg av informanter og en beskrivelse av datainnsamlingen. Jeg forklarer hvordan jeg gjennomførte analysearbeidet og forteller om valg av analysemetode. Til slutt ser jeg på metoden jeg har valgt med et kritisk blikk for kvalitetsvurdering, samt viser til hvilke retningslinjer som er tatt i prosjektet.

3.1 Valg av metode

Problemstillingen min søker etter å finne barneperspektivet på hvordan barn opplever muligheten for fysisk lek i det faste utemiljøet til barnehagen. Problemstillingen min var ganske veiledende i valg av metode, og valget falt på den kvalitative metoden i form av observasjon og guidet tur. Bergsland og Jæger (2022, s.28) forklarer at kvalitative metoder, som intervju, observasjon, videoopptak og samtaler, går mer i dybden og vektlegger betydning i det man undersøker. Bergsland og Jæger (2022, s.28) viser videre at metoden er god for å gi innsikt i bl.a. menneskelige uttrykk, både språklige ytringer og handlinger.

3.1.1 Observasjon

Kvalitativt orientert observasjon brukes ifølge Bergslund og Jæger (2022, s.37) når vi ønsker innsikt i eller forståelse rundt et sosialt fenomen eller aktivitet, samhandlingsmønstre og prosesser i en avgrenset kontekst. I prosjektet mitt vil denne avgrensede konteksten dreie seg om femåringene på en avdeling, og hvordan samspillet mellom individ og omgivelser utspilles. For å dokumentere observasjonene mine gjennomførte jeg en strukturert observasjon, som Johannessen, Tufte og Christoffersen (2021, s.99) forklarer er at forskeren bruker et skjema som inneholder forhåndsbestemte kategorier som viser hva som skal observeres og registreres.

Jeg tok inspirasjon i Spradleys' huskeliste (Hammersley og Atkinson, 1996, s.212) da jeg laget observasjonsskjemaet jeg brukte under datainnsamlingen. Jeg tilpasset huskelisten slik at den passet bedre til det jeg skulle observere. Punktene jeg så på var rommet aktørene oppholdt

seg i, tid, aktivitet, hvilke objekter som ble brukt, og en beskrivelse av hendelsen. Når man gjennomfører observasjon er det viktig å gjengi utsagn og handlinger slik at det er enkelt å se hvem var tilstede, hvor de var, når og under hvilke omstendigheter (Hammersley et al., 1996, s.212). Ved å følge denne listen sikret jeg å få med meg konteksten i observasjonene mine. I kartleggingen av uteområdet jeg laget av barnehagen skrev jeg også inn hvor observasjonene fant sted.

3.1.2 Guidet tur

Guidet tur et verktøy brukt i metoden «the mosaic approach» (Clark og Moss, 2017, s.34). Metoden er brukt for å tydeliggjøre barneperspektivet i forskning. Barn får en stemme som gjør at de kan uttrykke sine perspektiver på sitt liv (Clark og Moss, 2017, s.33). Både observasjon og guidet tur er verktøy i metoden, og bidrar til å skape et større bilde og gir innsikt i barns interesser og prioriteringer. Gjennom å ta inspirasjon fra denne metoden ville jeg få mer utfyllende svar direkte fra barna. Ved å gjennomføre en guidet tur i et område barna var kjent i og lekte mye i, hadde jeg tro på å få gode svar fra barna. Jeg ville her ta med meg en liten barnegruppe rundt i barnehagens utemiljø for å høre på barnas oppfatning av utemiljøet. Bergslund og Jæger (2022, s.32) beskriver at intervjuformen er spesielt egnet når man skal undersøke hvordan mennesker forstår sin egen verden. Den guidede turen fungerte som en samtale med barn i utemiljøet mer enn et intervju, men hensikten var det samme.

Før gjennomføringen av den guidede turen satte jeg opp noen spørsmål jeg skulle stille til barna for å få svar på problemstillingen. Spørsmålsoppsettet hadde samme funksjon som en intervjuguide. Bergslund og Jæger (2022, s.34) viser til at intervjuguides lages ut fra den problemstillingen og tema man ønsker å belyse. Jeg hadde noen planlagte, nedskrevne spørsmål, mens noen spørsmål ble til underveis i samtalen ut fra retningen dialogen tok. Johannessen et al. (2021, s.106) mener at erfaringer og oppfatninger kommer tydeligst frem når informantene kan være med å påvirke det som tas opp i et intervju. Jeg stilte et åpningsspørsmål for å få barna i gang, videre stilte jeg spørsmål fra hvor barna tok meg med, og når det ble naturlig å stille dem.

3.2 Planlegging av datainnsamling

I planleggingen av datainnsamlingsprosessen tok jeg kontakt med en av barnehagene jeg har gjennomført praksis i, for å høre om de kunne være interessert i å bli med på bachelorprosjektet mitt. Jeg forklarte hvilket tema jeg tenkte å skrive om, presenterte problemstillingen jeg hadde, samt hvilken aldersgruppe jeg kunne tenkt meg å gjennomføre datainnsamlingen hos. Etter klarsignal fra barnehagen forklarte jeg at jeg ville sende over et informasjons- og samtykkeskjema med mer informasjon om prosjektet. Informasjon og samtykkeskjema (se vedlegg 1) ble sendt over til barnehagen, som videre delte ut til foreldrene til de aktuelle barna. Ettersom prosjektet omhandlet barn var det viktig at foreldrene godkjente barnas deltakelse for innhenting av data. Datainnsamlingen jeg skulle gjennomføre var ute i felten, sammen med mennesker i deres virkelige liv hvor hverdagen går som normalt. Johannessen et al. (2021, s.90) forklarer at som forsker må man ute i felten ta hensyn til tid, rom og sosiale relasjoner. Jeg presiserte derfor i informasjon- og samtykkeskjemaet at jeg ville ta hensyn til barnas behov og ta hensyn slik at barna ville oppleve situasjonen som trygg. Jeg informerte også at jeg ville forklare til barna hvorfor jeg skulle være i barnehagen sammen med dem.

3.3 Utvalg

Barnehagen jeg gjennomførte datainnsamlingen i ligger relativt nært bebyggelse i et område med skog rundt i utkanten av marka. Barnehagen har ulike fastmonterte lekeapparater, mye løsmateriale i form av planker, kasser, kabeltromler, paller m.m. Barnehagen har variasjon i topografi og vegetasjon, noe som gir ulike muligheter for fysisk lek. I utvalg av informanter spurte jeg barnehagen om det var mulig å få samle inn datamateriale på fire- eller femåringene. Dette var på grunn av metoden for datainnsamlingen der jeg bl.a. skulle gjennomføre en guidet tur og snakke med barna. For at denne guidede turen skulle gi svar på spørsmålene mine, og samtidig oppleves som god for barna, kunne barnas alder spille inn. Barnehagen og jeg ble enige om å gjennomføre datainnsamlingen på avdelingen med femåringene, på bakgrunn av at det var en trygg barnegruppe som kunne gi gode svar. Jeg fikk tilslutt godkjenning til å samle data fra syv familier/barn. Den guidede turen ble gjennomført med tre av disse barna.

3.4 Beskrivelse av gjennomføringen

I gjennomføringen av observasjonene hadde jeg med meg en notatbok der jeg på forhånd hadde skrevet inn oppsettet til observasjonsskjemaet jeg tok i bruk. Dette gjorde jeg for å bruke tiden ute i felten på å observere og fylle inn forståelige notater. Det var utfordrende å få notert observasjonene detaljert, og en styrke var derfor at jeg hadde et ferdig skjema jeg kunne notere i. For at barna skulle anonymiseres noterte jeg farger istedenfor å bruke navn (i presentasjon av funn og diskusjon vil jeg bruke fiktive navn på barna og ikke fargekodene).

I de fleste observasjonene tok jeg en tilskuerverolle der jeg stilte meg litt på siden av situasjonen jeg ville observere. I noen observasjoner tok barna kontakt med meg og rollen min ble mer deltakende. Observasjonene ble gjennomført både på formiddagen og på ettermiddagen. Ofte var det flere barn ute, og ofte var det flere som lekte sammen med barna jeg observerte. Været forandret seg mellom ukene jeg var ute i felten og observerte, noe som kan ha påvirket undersøkelsen. Når det gjelder observasjon viser Bergsland og Jæger (2022, s.36) til at observasjonene kan danne et godt grunnlag for spørsmål til intervju. Jeg gjennomførte derfor den guidede turen til slutt i datainnsamlingen.

I gjennomføringen av den guidede turen hadde jeg med meg en liste med noen spørsmål. Pedagogisk leder på avdelingen valgte ut tre barn som hun mente var trygge og ville fortelle mye. Barna fikk beskjed om at de skulle være med meg ut, og jeg forklarte hva vi skulle gjøre. Turen ble gjennomført etter fruktmåltidet og det var barn fra andre avdelinger ute sammen med oss. Jeg forklarte at jeg hadde noen spørsmål til dem og at jeg hadde med meg en bok for å skrive i. Det første spørsmålet ble stilt og barna var veldig fokuserte på spørsmålet. Etter en stund ble det ene barnet distraheret med aking, mens de to andre snakket med meg. Barnet som ville ake ble hentet ikke lenge etter og den guidede turen ble derfor i hovedsak gjennomført med to barn. Jeg hadde fem spørsmål skrevet ned på forhånd som jeg stilte barna (se vedlegg 2). Barna hadde mye å fortelle og det var utfordrende å få stilt alle spørsmålene og snu samtalen tilbake noen ganger. Jeg fikk ikke like gode svar på alle spørsmålene, og et av spørsmålene stilte jeg to ganger for å undersøke om barna hadde mer å fortelle. Det var litt utfordrende å notere alt barna sa og noe fikk jeg ikke med meg fordi jeg noterte noe som skjedde tidligere. Både etter observasjonene og den guidede turen var jeg strukturert og transkriberte feltnotatene mine. Johannessen et al. (2021, s.101) er tydelige på viktigheten med å gå igjennom notatene rett etter observasjon. De forklarer at det er rett etter

observasjonen forskeren husker best det man har observert. Ved å gjøre dette sikret jeg at detaljer ved observasjonene ikke gikk tapt.

3.5 Metodekritikk

I et prosjekt som dette er det viktig å se på styrker og svakheter knyttet til metodevalget og datainnsamlingen. Generalisering, validitet og reliabilitet er tre begreper som knyttes til metodekritikk og som jeg skal se på. Tjora (2018, s.79) forklarer at validiteten handler om den logiske sammenhengen mellom prosjektets utforming og problemstillingen til prosjektet. Det handler altså om mine innsamlede data svarer på problemstillingen jeg stiller. I prosjektet tok jeg i bruk to metoder, observasjon og guidet tur, som jeg mener styrket og ga utfyllende svar til problemstillingen min. Jeg observerte barna i det samme utemiljøet over flere dager og fikk derfor et godt innblikk i hvilke muligheter for fysisk lek de så. I observasjonene var jeg ikke deltakende og fikk ikke med meg alt som barna snakket om, en kombinasjon med deltakende observasjon kunne gitt meg mer informasjon og styrket dataene mine. Noe annet som kunne styrket dataene mine var om jeg hadde gjennomført den guidede turen en gang til med en annen gruppe, eller vært i flere barnehager og gjennomført undersøkelsen.

Johannessen et al. (2021, s.256) viser til at reliabilitet er knyttet til undersøkelsens data, hvilke data som brukes, hvordan de er samlet inn og hvordan de bearbeides. Begrepet handler altså om sammenhengen gjennom forskningsprosjektet (Tjora, 2018, s.79). Jeg har i dette prosjektet brukt meg selv som instrument. Johannessen et al. (2021, s.256) minner på at ingen har samme erfaringsbakgrunn, og ved å bruke seg selv som instrument vil man tolke informasjonen ulikt, noe som vil kunne prege forskningsarbeidet. Observasjon som metode vil da kunne være en feilkilde da andres observasjoner ikke sikkert ville fått nøyaktig samme resultat. Jeg prøvde derfor å holde meg så objektiv som mulig i observasjonsnotatene og beskrev kun det jeg så.

I prosjektet søkte jeg ikke til NSD og brukte derfor ikke video eller lydopptak i verken observasjonene eller den guidede turen, bare notatbok. Dette kan påvirke reliabiliteten for dataene jeg har samlet. Det som kunne styrket reliabiliteten for dataene uten lydopptak er om jeg hadde bedt en fra personalet å bli med på den guidede turen og at denne personen i etterkant hadde fått lest over notatene mine for å se om det samsvarte med hens opplevelse av samme situasjon. Jeg har over i beskrivelsen av gjennomføringen forsøkt å gjengi en åpen og

detaljert fremstilling for å styrke reliabiliteten i prosjektet. Med en god beskrivelse vil jeg gjøre det enkelt for andre å gjennomføre det samme prosjektet, og eventuelt få et resultat som samsvarer.

3.6 Etiske retningslinjer

Bergsland og Jæger (2022, s.47) viser til informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser som tre hovedprinsipper som knyttes til forskerens etiske ansvar. Både barnehagen og foreldrene til de aktuelle barna fikk informasjon om prosjektet skriftlig, hvor de samtidig kunne gi samtykke for sitt barn til å delta. Etter personopplysningsloven skal foreldre gi samtykke for deltakelse på vegne av barn som ikke er fylt 18 år (Christoffersen og Johannesen, 2012, s.45). Her fikk de informasjon om mål for undersøkelsen, at det var frivilling og at de kunne trekke seg når som helst. I informasjonsskjemaet var jeg tydelig på at dataene jeg samlet inn skulle anonymiseres ved at barna fikk farge-navn. Godkjenningen av foreldrene ble anonymisert ved avkryssing istedenfor signatur. Kartleggingen av barnehagens utemiljø har jeg tegnet selv og er gjort slik at barnehagen ikke kan gjenkjennes.

Det var viktig for meg at min innhenting av data ikke skulle oppleves som belastende for barna. Jeg hilste på barna første dagen og forklarte til de som spurte hvorfor jeg var der. Jeg valgte å ta avstand i observasjonene og heller la barna komme til meg for å ikke trenge meg på. Jeg opplevde at flere og flere tok kontakt og ble vant til at jeg var der. Ved å ta den guidede turen tilslutt var det en trygghet i bunnen, noe som var viktig for barnas opplevelse, men også for kvaliteten på dataene. Barna kunne avslutte når de ville da turen ikke var påtvunget. Når man bruker barn som informanter er det viktig å huske på at de er sårbare. Ved innhenting av data om og fra barn må jeg være bevisst på at de ikke har mulighet til å påvirke resultatene på samme måte som en voksen. Barna får ikke lese over og medvirke i analysen, det er mine egne tolkninger som kommer frem.

3.7 Analysearbeidet

Etter innsamling av dataene renskrev og transkriberte jeg notatene mine til tekst slik at jeg hadde et godt datamateriale å jobbe med i analysen. Christoffersen og Johannesen (2012,

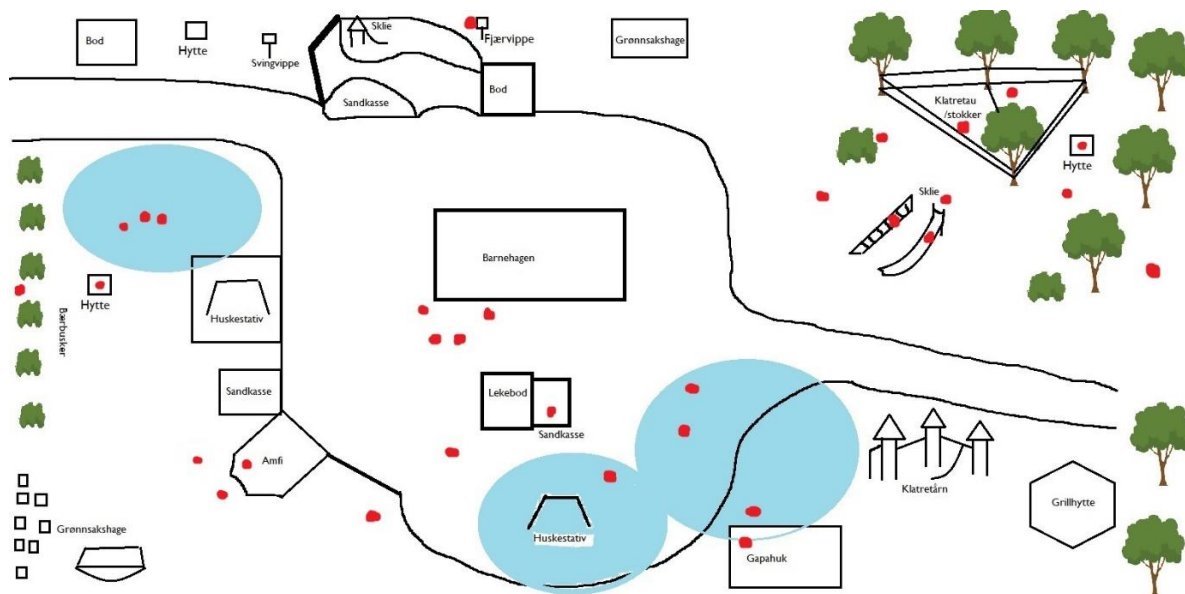
s.39) forklarer at å analysere handler om å dele opp i biter eller elementer, og at målet med analysen er å finne budskapet, mening eller et mønster i datamaterialet som er samlet inn. Jeg tok i bruk en tematisk analyse i gjennomgangen av mine data. Denne analysen sikrer ifølge Johannessen, Rafoss, og Rasmussen (2018, s.282) en grundig og systematisk analyseprosess. I analysearbeidet skaffet jeg meg oversikt over og systematiserte dataene. Jeg leste gjennom og satte koder på observasjonene og transkripsjonen fra den guidede turen. Jeg satte kodene inn i kategorier og satt igjen med tema som ble grunnlaget for funnene jeg skal presentere i neste kapittel.

4.0 Presentasjon av funn og diskusjon

I lys av problemstillingen min «hvordan opplever barn i alderen fem år muligheten for fysisk lek i barnehagens faste utemiljø?» skal jeg i dette kapittelet presentere mine funn og drøfte disse fortløpende opp mot teorien jeg har presentert tidligere. Analysen av observasjonene og den guidede turen viste at det er egenskaper i det fysiske og psykososiale miljøet som fremmer barns fysiske lek, og det er dette jeg vil fokusere på. For å belyse problemstillingen mer kartla jeg barnehagens uteområde for å se hvor barna trekker til, og hvilke fysiske leker områdene inviterer til. Ettersom datainnsamlingen og prosjektet er gjennomført i kun en barnehage kan jeg ikke si at dataene kan representere alle barn i alderen fem år.

4.1 Det fysiske miljøets muligheter

I kartleggingen så jeg en variasjon i topografi, vegetasjon og lekeapparater. Topografien varierte mellom flater, hauger og skrenter. Vegetasjonen varierte mellom bar- og løvskog med innslag av busker. Bakken var på noen områder dekket av et islag før utemiljøet ble snølagt. Barnehagen hadde ikke så mange fastmonterte lekeapparat, men et godt utvalg av løsmateriale i form av kabeltromler, paller, planker og rør. Området ga med andre ord gode muligheter for fysisk lek med mulighet for å løpe, klatre, gjemme seg, ake, gå på ski og konstruksjonslek. Etter observasjonene så jeg et mønster i hvor femåringene oppholdt seg i den fysiske leken. Det virket som om barna trakk mye til skogområdet, området med løsmaterialer, bakken ved amfiet og på et åpent område foran barnehagen. Noe jeg merket meg var at barna ikke lekte i lekeapparatene i så veldig stor grad, og om de gjorde det trakk de seg ofte til sklia ved skogen.



Figur 1 - Kartlegging av barnehagens utemiljø (de blå områdene viser til områder med løsmateriale. Røde prikker representerer steder jeg observerte barna i lek)

4.1.1 Naturlandskap

Under den guidede turen fikk jeg innsikt i hvor barna likte å leke ute og hvilke muligheter de så i utemiljøet. Det første barna trakk mot var skogen: «Æ like å leik i skogen! Vil du se båten vår?». Barna viste meg båten som var en stor einebærbusk der barna kunne gå inn og klatre i. Flere observasjoner viste at barna klatret og lekte i denne busken noe som kan tyde på at dette er et område barna ser gode muligheter for fysisk lek. Barna fra den guidede turen viste meg flere steder de kunne klatre og kom med utsagn som «det hær e flye vårt» og «det hær e toget». Dette kan vise at barna ser varierte muligheter for lek som de kan initiere til selv. Gibsons teori om affordances støtter funnene om hvordan barn ser sammenheng mellom hvordan de oppfatter omgivelsen og tar dem i bruk. Barna viser gjennom handlingene at de ser muligheten til å klatre, men utsagnene tilsier at de skaper en lekende ramme rundt fordi leken er barnas fokus. Den fysiske leken hadde ikke et så stort aktivitetsnivå, men klatringen og lek i naturområder er noe Sando (2020, s.45) forklarer stiller krav til motoriske ferdigheter, noe som igjen påvirker hastigheten i bevegelsene til barna. Dette vil si at naturelementer ikke direkte øker aktivitetsnivået, men utfordrer kvaliteten på bevegelsene.

Fjørtofts (2018, s.193) studie på bevegelseslek i naturen og effekten på barnas motoriske mestring, viser at naturlandskap inviterer til fysisk lek av ulike former. Barna ser muligheter i skogen til å gjemme seg, de får et rom i rommet, og til å klatre «opp i seilbåtn» som barna

kalte det da de klatret opp i trærne. Niklasson og Sandberg (i Osnes et al, 2020, s.181) viste til at dette er steder i utemiljøet som barn ofte ønsker å leke i. Klatring er en aktivitet som kan være utfordrende og stiller krav til barnas styrke og koordinasjon. Barn søker spenning i den fysiske leken og klatring er en aktivitet som byr på mye spenning og risiko. Dette er noe Sandseter (2014, s.15) viser til, og forklarer at barn velger å utfordre seg for å øke spenningen i en aktivitet, og slik gjøre opplevelsen mer intens. Hele hensikten med risikofylt lek er å være på kanten mellom spenning og frykt. Sandseter (2014, s.17) forteller at barn søker motoriske og fysiske utfordringer i leken, og forklarer at det er viktig for den motoriske utviklingen. For at barn skal kunne søke disse utfordringene spiller det fysiske miljøet en viktig rolle. Evans (2006, i Sando, 2020, s.37) støtter viktigheten med det fysiske miljøet for læringsmiljøet og for barnas utvikling og helse. Lek i naturelementer byr på et mer utfordrende og uforutsigbart lekemiljø som vil møte femåringens bevegelsesbehov i større grad. Storli (2018, s.351) viser til forskning som styrker uttalelsen om at innslag av natur i utemiljøet påvirker aktivitetens kvalitet. Det fysiske miljøet vil ha betydning for barnas fysiske lek og motoriske utvikling, og jeg tror videre det vil påvirke barnas mestringsopplevelser og trivsel. Grunnen til det er fordi med mestring vil selvtilliten til egne ferdigheter økes. På en annen side om barna ikke mestrer utfordringene kan dette føre til at de mister motivasjonen eller utvikler en form for redsel, eks. om de faller og slår seg.

Ut fra observasjonene og kartleggingen så jeg også en sammenheng mellom hvor barna lekte og hvilken fysisk lek det inviterte til. Persepsjonen barna får fra landskapet kan forklares at fører til bruk av det gjennom motorisk atferd. Fjørtoft (2018, s.191) forklarer at i lys av den dynamiske systemteorien er det affordances som fører barna fra persepsjon til handling. Barna ser mulighetene i landskapet og bruker det ut fra sine egne behov (Fjørtoft, 2018, s.194). Det åpne området foran barnehagen ble brukt flere ganger til å spille fotball, innebandy og til løping, og viste seg å være et positivt sted for barns fysiske lek. Dette områdes affordances inviterer til leker det går å løpe mye i og at man kan være flere sammen. Sando (2020, s.45) viser til åpne områder og mulighetene det gir til å leke i større grupper, og til å bruke løsmaterialer som eks. baller og pinner. Et åpent område som dette har utallige potensielle affordances, som handler om alle de mulighetene for handlingsorientert lek i dette bestemte miljøet. Barna som tok i bruk dette området har nok blitt introdusert for fysiske leker som fotball og innebandy tidligere. Dette kunne jeg antyde fordi barna brukte begreper som «keeperball» og «hands». Disse lekene er en del av de realiserte affordances barna ser i miljøet. Barns og voksnes erfaringer kan være med å introdusere nye fysiske leker som

utvider barnas muligheter for realiserte affordances i det området. En person med andre kunnskaper og erfaringer, «en mer kompetent», kan introdusere og lære bort eks. «ørnens farge» eller «alle mine kyllinger». Barna får gjennom det sosiale miljøet mulighet for å tilegne seg ny kunnskap og forståelse.

4.1.2 Løsmaterialer

Observasjonene viste at barna tok i bruk naturlandskapet og løsmateriale mer i den fysiske leken enn fastmonterte lekeapparat. Tilgangen til løsmaterialer kan derfor se ut til å være viktig for å støtte uteleken. Under den guidede turen viste barna meg en hytte de hadde konstruert med kabeltrumler og planker: «*bak hær e hytta vår, den har vi laga selv.*» Barna hadde satt opp hytta si bak en bod og den lå dermed gjemt. Bjørgen (2017, s.44) viser til at miljøer som kan endres og manipuleres av barna selv, trekker til seg barn og gjør at de er mer utholdende i leken. I tillegg viser Sando (2020, s.39) til hvordan bl.a. tilgjengelig materiale er viktig for barns opplevelser i lek. Om barna har materiale som inspirerer kan dette påvirke barnas lek slik at de kan lage noe, slik som barna selv uttrykte. Observasjonene viste flere treff på barn som lekte i områdene med løsmateriale uten at de flyttet på det. Dette kan ha med at mye av materialene var relativt store og kunne være vanskelige å flytte på. Barna fra den guidede turen brukte materialer i mindre form som gjorde det lettere for de å flytte på det. Det at mye av løsmaterialene var satt opp og organisert kan ha noe å si for bruken da barna kanskje ikke ville flytte på det fordi de så muligheter i et miljø som allerede inviterte til lek.

I en observasjon ble en pallhytte i et område med løsmateriale brukt aktivt i leken. Herrington et al. (2015, s.135) viser til at «rom i rommet» kan tilby en rekke ulike lekemuligheter for barn. Pallhytten ble et slikt «rom» barna ble trukket mot. Barna så flere muligheter i hytta, ikke bare å være inni den, men også å klatre på den. Og når de var oppå uttrykte det ene barnet: «*det e lava i huse vårt!*». Dette utsagnet ble til en del av leken og de brukte løsmaterialene til å ikke berøre bakken med beina. Evenstad og Brennhovd (2020, s.49) forklarer at barn i femårsalderen er mindre avhengig av konkreter i lek, men at de trenger materiale som de selv kan omforme og manipulere. Pallhytten ble til noe barna selv kunne omforme og manipulere med fantasien sin. Handlingsmulighetene i et miljø vil jeg si påvirkes av barnas fysiske lek, hva de leker og hvordan de leker det. Leken de tre barna hadde påvirket hvordan de så mulighetene i området med løsmaterialer og hytten. Jeg kan forklare dette gjennom teorien om affordances. Et miljø har utallige potensielle affordances, alle mulige

handlingsmuligheter, og ut fra barnas fysiske lek varierer det i hvilke affordances de oppdager og slik kan realisere. Det at lavaen ble en sentral del i leken gjorde at barna kanskje oppdaget en ny affordance i løsmaterialene de lekte ved. Bjørgen (2017, s.44) viser til at fleksibilitet (chance) i miljøet er med på spontan utforskning, manipulering og oppdagelser, fysisk og kognitiv utvikling, og det bidrar til at miljøet kan brukes på ulike måter ut fra barnas forutsetninger.

4.1.3 Fastmonterte lekeapparat

Observasjonene viste at barna lekte i sklia om de trakk til de standardiserte lekeapparatene. Et barn fra den guidede turen uttrykte at han likte å leke sisten i sklia. Observasjonene viste at de andre lekeapparatene ikke ble brukt i så veldig stor grad, men under den guidede turen fokuserte de to barna på klatretårnet. Grunnen til at barna ble veldig aktive i klatretårnet under den guidede turen kan ha med at de fikk ny motivasjon gjennom å vise meg hva tårnet kunne brukes til. Frost (i Fjørtoft, 2018, s.192) hevder at standardiserte lekeplasser ikke møter større barns behov for fysisk lek fordi de kan være ensformige og by på få utfordringer. Dette utsagnet kan i stor grad være sant, men jeg tror det også handler litt om hvilke muligheter barna selv ser i lekeapparatene. Kanskje brukte ikke barna klatretårnet i sin egeninitierte lek fordi de allerede mestret utfordringene tårnet har å tilby. Barnehagens faste utemiljø er et område femåringene antagelig har lekt i og utforsket i flere år, og ikke alle mulighetene møter barnas behov for utfordring. Det kan også hende at barna blir begrenset i sin egen lek av regler som sier de ikke får lov til å bruke tårnet på andre måter enn det er tenkt. Jeg ser det som positivt at barn får bruke lekeapparat med de mulighetene som møter dem. Dette er noe Storli (2018, s.360) støtter i sin forklaring på at barnehagens oppgave er å stimulere barns nysgjerrighet, kreativitet og nyskapende evner. Om vi lar barna bruke miljøet og lekeapparatene på en litt mer ukontroversiell måte vil vi styrke denne utforskningen. Kanskje kan barnas handlinger vise at de ser en mangel på klatresteder, og må ta i bruk det de har tilgjengelig. Ved metoden guidet tur kan vi se hva barna gjør i de ulike områdene, og slik som voksen få innsikt og kunne tilføre det barna trenger i det fysiske miljøet.

Observasjonene kan tyde på at noen lekeapparat kan være hemmende for barns fysiske lek. Tre barn ble observert sittende stille i ti minutter på en fjærvippe. Barna hadde tidligere vært svært aktive i et området med pallhytten og løsmaterialer som de klatret på, hoppet ned fra, balanserte over og hang ned fra. Fjørtoft (2018, s.196) hevder imidlertid at det fysiske miljøet

bl.a. må være variert og utfordrende for at det skal appellere til barns bevegelsestrang. Jeg kan tenke meg at dette handler om mulighetene fjærvippen inviterte til, ikke lenger talte til femåringene på samme måte som den kan ha gjort da de var yngre. Storli (2018, s.357) viser til forskning som hevder at lite av uteleken hos de eldste barna foregår i standardiserte lekeapparat, noe som støtter observasjonene. De tre barnas handlinger kan også være en del av leken deres da de hadde en pågående rollelek.

4.1.4 Endring i det fysiske miljøet

Etter et værskifte under datainnsamlingsperioden fikk jeg også se hvordan barnas fysiske lek endres med tilbudene det fysiske miljøet tilbyr. Barna var raske til å lete frem ski når de skulle ut, og et av barna uttrykte under den guidede turen at hun likte å ake.

Lise og Bjørn har på ski og begynner å renne mot bakken. Bjørn fortsetter bortover bakken og stopper bortenfor amfiet. Bjørn setter utfor og kjører ned bakken. Lise kommer etter, men faller på bunnen. Begge barna går opp bakken igjen. Denne gangen stopper Bjørn ovenfor amfiet. Lise setter seg på bakken og ser på. Bjørn kjører utfor bakken og hopper over de to stegene på amfiet, han lander breibeint og henter inn balansen med armene. «Oj, du hoppa jo!» roper Lise.

Utemiljøets variasjon og endring (change) forklarer Bjørgen (2017, s.44) kan relateres til hvordan barn oppfatter og benytter mulighetene i miljøet. Årstidene tilbyr en naturlig endring i det fysiske miljøet, og både observasjonene og samtalen med barn viser at endringene tilbyr nye muligheter i den fysiske leken som barna møter med åpne armer. Bjørgen (2017, s.44) viser til at utemiljøets utfordring (challenge) er viktig for barns muligheter til å prøve ut og mestre sine fysiske, kognitive og emosjonelle grenser. Elementer i miljøet som inviterer til risikolek er sentralt for barnas utvikling, og Bjørgen (2017, s.44) viser at barn motiveres til lek og utforskning om de blir utfordret og møter uforutsigbarhet. Dette er også noe Osnes et al. (2020, s.181) viser til gjennom Hagen (2015) som ser at femåringene foretrekker lekemiljøer som tilbyr varierte og uforutsigbare muligheter for lek. Det kan virke som de naturlige endringene i miljøet gir de eldste barna ny inspirasjon, en ny «drive», som motiverer dem til ny handling og lek. Skilek er en form for bevegelseslek et snødekt utemiljø inviterer til. Lysklett og Bjørgen (2018, s.386) knytter skilek til aktivitet der den spontane utfoldelsen blir et mål i seg selv. Denne spontane utfoldelsen, barns naturlige, kroppslige utfoldelse, er også noe Storli (2014, s.81) forklarer er i fokus under bevegelsesleken. Det er gjennom slik

lek barna erfarer og lærer hvordan de kan bruke kroppen ut fra omgivelsenes tilbud. Det kan virke som at Bjørn «tester forholdene» den første turen han kjører ned bakken. Den andre turen har han kanskje fått troen på seg selv, og ønsker å utfordres og føle på spenning ved å kjøre utfor amfiet. Ifølge Flemmen (Lysklett og Bjørgen, 2018, s.386) er det spenningen barna kjenner på når de utfordrer seg selv som driver læringsprosessen fremover.

Observasjonen jeg presenterte over viser at Lise og Bjørn går sammen på ski. Dette er to barn observasjonene viste ikke lekte så mye sammen ellers. Det kan virke som skileken er noe begge barna trekker til og fører de sammen i aktivitet. Barn er veldig ofte sammen med andre barn i barnehagen, enten de leker sammen eller vedsiden av hverandre. Dette kollektivet Williams (2019) viser til er viktig for barns mulighet til å knytte sterkere relasjoner til andre barn, det gir dem en mulighet til å lære av og med hverandre. Observasjonene tydet på at Bjørn har litt bedre skiferdigheter enn Lise, og at Bjørn tørr å utfordre seg selv. Bjørn kan her fungere som «støttende stillas» for Lise. I denne relasjonen vil Lise ha gode muligheter til å lære av Bjørn, som blir «den kompetente andre» som introduserer flere muligheter med skiene. Bruner hevdet selv at kunnskap blir skapt når avsender overleverer det til mottaker. Det kan virke som Lise ikke er helt klar for hoppet over amfiet etter som hun velger å sette seg i toppen av bakken og observerer Bjørn. På en annen side kan Bjørns handlinger bidra med motivasjon til Lise for å klare å stå hele bakken.

4.2 Barns sosiale søken i fysisk lek

Etter noen dager med observasjon ble det tydelig at femåringene søkte etter sosiale møter i den fysiske leken. Barna kunne sitte stille og se etter andre barn om de ikke lekte sammen med noen. Når barna kom sammen fant de rask på noe og den fysiske leken ble satt i gang. Barn ser ikke bare muligheter for fysisk lek i det fysiske miljøet, men også i hverandre og de voksne, det sosiale miljøet. Jeg har flere eksempler på dette, men velger å presentere ett.

Lars står på toppen i bakken, tar løpefart, slenger seg på magen og sklir nedover isen. Emil står på toppen gjør det samme som Lars. De sklir på magen og forteller de etterligner pingviner. De tar kontakt med en voksen for å bekrefte at arm-bevegelsene var som en pingvin. Lars viser, kaster seg utfor bakken og sklir på magen med armene inntil kroppen. Den voksne bekrefter, og barna gjentar akingen som pingviner. Den voksne blir med og sklir ned isen på beina. På bunnen blir jeg spurt om hvor mange poeng hun fikk. Lars prøver også å stå på beina ned bakken, men faller halvveis. Leken utvikler seg til å skli på ulike måter og

få mest poeng. Etter flere runder setter den voksne seg på toppen av bakken og barna samler seg rundt. De snakker om hvor mange poeng de fikk.

4.2.1 Mer aktivitet sammen med andre

Observasjonene viste flere treff på at aktivitetsnivået i den fysiske leken økte om barna lekte med andre barn. I observasjonen presentert over kan det virke som de blir motiverte av andres handlinger, og vil herme eller utvikle bevegelsene. Eks: «*se ka æ gjør*» og «*se på mæ da, æ kan gjør sånn*». Disse handlingene kan sees i lys av teorien om «joint attention» (Isaksen, 2012). Barna deler oppmerksomhet til samme aktivitet, og hermer hverandres handlinger i aktiviteten. De begynner enkelt, men når Lars endrer på en bevegelse, gjør Emil det samme neste runde. Før barna begynte å skli på isen hadde de en annen lek gående. Lars startet leken gjennom en handling som Emil observerte. Barna sier ikke noe om hva de skal leke, det er kroppene deres som viser. Dette er noe som kan forklares gjennom intersubjektivitet, eller delaktiggjørelse i subjektive opplevelser (Alvestad, 2018, s.403). Intersubjektivitet handler om at det Lars opplever i et øyeblikk kan være noe av det samme som Emil opplever. Alvestad (2018, s.403) forklarer at dette kan forstås som at Lars og Emil kommuniserer med hverandre på en måte, i denne observasjonen uten ord, men i handling som kan gi en intersubjektiv opplevelse. Barna blir de enige uten å forklare noe, de leser hverandres kroppsspråk og handlinger og hermer etter hverandre. Kibsgaard (2018, s.362) viser til at gjentakelse og imitasjon er et dominerende element i lek blant de minste barna. Selv om det er dominerende hos småbarn, tenker jeg det kommer frem i en eller annen form hos femåringene fra observasjonene mine også. Barna viser at de synes det er gøy å imitere hverandre, at det er gøy å bli imitert, og det kan tyde på at det er en handling som bidrar til at de utfordrer hverandre til å flytte grensene for hva de kan gjøre. Det kan virke som de øker risikoen og tester grensene for hva de kan gjøre ved å herme hverandre og utfordre til mer kreative måter å skli ned bakken på. Det at barna bokstaveligstalt kaster seg ut i den fysiske leken vil være med på å gi barna erfaringer, og som Moser (2018, s.28) sier, vil barna også kunne skape seg selv, og det fysiske og sosiale miljøet gjennom kroppen. Dette kan også sees på som fysisk og motorisk trening, som Sandseter (2014, s.17) forklarer er viktig for barn som holder på å utvikles. Det kan på en måte sies at barna leker seg til kroppsbevissthet.

For de eldste barna i barnehagen vil samhandlingen i lek i større grad preges av den sosiale siden. Nesten alle observasjonene viste barn som lekte sammen. Flere ganger kunne det sees

ut som de hadde en plan, mens andre ganger ble barna påvirket av hverandre eller miljøet som førte dem videre i leken. Storli (2018, s.357) viser til at i fantasilek vil en kreativ samhandling skape veien i barnas lek mens de leker. Sammen vil barna kunne tilby ulike perspektiver inn i leken. Dette er noe Løkken (2018, s.46) viser til når hun sier at vi blir berørt av tingene vi berører, og ved å røre andre røres vi samtidig av den andre. Barna kan sies blir påvirket av hverandre i samspill og sammen i miljøet. Dette kan også sees i lys av «sosiale affordances» (Rietveld, De Haan & Denys, 2013, s.2) som omhandler muligheten for kontakt mellom miljø og barnas mulighet for sosial samhandling som inviteres til av miljøet. I observasjonen som er presentert over kan det tenkes at den islagte bakken inviterer barna til en type lek som et barn oppdager og deler med andre slik at de utforsker det sammen. Dette kan betraktes som at det fysiske miljøet spiller på lag med barna og det sosiale miljøet som skapes i det. Det sosiale samspillet i barnas fysiske lek kan utdypes videre gjennom Williams (2019, s.21), som sier at barna motiveres og får nye ideer av å være i samspill med andre barn. Observasjonene kan tyde på at andre perspektiver kommer frem. Flere barn kommer inn i lek og kan bidra med ny innsikt. Dette åpner videre opp for gode muligheter for kommunikasjon og utvikling av vennskap.

4.2.2 Voksnes deltakelse i lek

Observasjonen over foregikk over en lengre periode. Barna var alene i leken helt til de tok kontakt med en voksen som bestemte seg for å bli med. Barna ser muligheter i noen voksne, spesielt de som møter barnas innspill og leker med dem. Etter deltakelsen fra den voksne kom det flere barn for å bli med. Dette kan tyde på at voksendeltakelse i fysisk lek trekker til seg flere barn, samtidig som aktiviteten øker og barna blir mer utholdende og tålmodig i leken. En av fordelene med at voksne er med i lek er at de kan anerkjenne barnas kroppslighet, og vinsten er at flere barn kan føle seg trygge til å delta (Storli og Moser, 2018, s.146). Den voksne som engasjerte seg i denne leken tok rollen Osnes et al. (2020, s.49) kalte lekekamerat. Hun er deltakende og leker på samme nivå som barna, uten å ta over leken. Den voksne møter barnas innspill gjennom å bli med i leken. Hun kommer også med innspillet om poeng da hun spurte meg om hvor mange poeng hun fikk. Dette var ikke direkte rettet mot barna, men de hørte det og de tok innspillet med videre i leken. Jeg tolker dette som at barna ble motiverte av innspillet fra den voksne, kanskje ga det leken en ny mening. Ved at den voksne tok denne rollen i leken fikk hun være tettere på barna og lettere motivere og støtte de gjennom leken. Ifølge Norén-Björn (i Storli, 2018, s.358) er den «ideelle pedagogen» en som

bl.a. kan vise engasjement og interesse for barnas lek. Flere ganger spurte barna den voksne: «*så du ka æ gjor?*». Barna søker kontakt og bekreftelse, noe den voksne kunne gi da hun selv var tett på og med på leken.

Jeg har tidligere forklart at barn kan være støttende i utviklingen og læringen til andre barn. Den voksne i denne observasjonen kan tolkes å være et støttende stillas for Lars. Den voksne sklir ned bakken på beina, som kanskje er en av de større utfordringene den islagte bakken tilbyr. Lars observerer den voksne og etter noen runder prøver han selv å stå på beina ned bakken. Lars får her en «mer kompetent» lekekamerat å strekke seg etter motorisk. Kanskje hadde ikke Lars sett denne muligheten om den voksne ikke hadde deltatt og synliggjort den, men på en annen side kan det hende Lars hadde oppdaget den tilslutt av seg selv. Da måtte den voksne tatt rollen som observatør. Fordelen med å ta denne rollen forklarer Storli og Moser (2018, s.46) er at barna får rom og mulighet til å løse ting selv, noe som bidrar til mestring. Observatørrollen er kanskje rollen voksne oftest tar i femåringenes lek. Mange femåringer er veldig selvstendige i lek og har ikke behov for å ha med voksne. Ofte kan det vises at de heller ønsker å leke alene med sine jevnaldrende.

5.0 Oppsummering

Metoden jeg valgte for prosjektet har gitt meg et godt innblikk i barnehagebarns liv i utemiljøet. Prosjektet har vært utrolig lærerikt for meg og jeg har tilegnet meg mye kunnskap om det fysiske miljøets betydning for barns lek og fysiske lek. Jeg har fått et godt innblikk i å ta i bruk guidet tur for å fremme barnas stemmer. Dette tydeliggjør hva barna anser som et spennende lekemiljø, og eventuelt hva de mangler og ikke synes er spennende. Hovedfunnene i prosjektet viste seg å være viktigheten det fysiske- og sosiale miljøet en barnehage har for femåringers muligheter i fysisk lek. Det fysiske miljøet viser seg støttende og inviterer til ulike fysiske leker. Fra observasjonene og samtalen med barn (guidet tur) kom det frem at udefinerte områder som skog skaper lek og aktivitet. Åpne områder med innslag av ulike løsmaterialer er også noe femåringen synes å trekke til. Valget med å gjennomføre datainnsamlingen over to uker viste seg å være godt da jeg fikk observert barnas lek i naturlige endringer i utemiljøet. Det viste seg at barna ble mer aktive i den fysiske leken gjennom sosial samhandling med hverandre og med voksne. Det kan derfor tolkes å være viktig for barn å være sammen med andre barn for at de skal realisere flere muligheter for fysisk lek. Sammen er det mulig å ikke bare spille på miljøets muligheter, men også hverandres handlinger og innspill. Det fysiske miljøet kan tyde på at påvirker det sosiale miljøet, men også at det sosiale miljøet påvirker mulighetene barna ser i det fysiske miljøet.

Det er viktig at barnehagen er bevisst på utemiljøets utforming og legger til rette for barnas muligheter til å utfolde seg kroppslig. Ved at vi fokuserer på utemiljøets utforming og kvaliteten på det, vil vi kunne påvirke miljøet som får barn til å utvikle seg motorisk og få muligheter til å oppleve mestring. Følelsen av å mestre noe i utemiljøet kan påvirke barnas tro på egne ferdigheter og selvtillit. Det er derfor viktig at de ansatte er bevisste på hvilke lekemuligheter det fysiske miljøet inviterer til for å ivareta barns behov for bevegelse. Om jeg skulle undersøkt temaet videre ville det vært spennende å se på personalets synspunkter på barnas fysiske lek i utemiljøet, og gått videre fra kun det faste utemiljøet til barnehagen til å se på fysisk lek på tur i barnehagens nærområder.

6.0 Referanseliste

- Akselen, Å.N. & Moe, R. (2021). *Barnehagepedagogikk*. (1.utg.). Det Norske Samlaget.
- Alvestad, T. (2018). Når du og jeg er sammen. I Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M.B. (red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen*. (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Barnekonvensjonen. (1989). FNs konvensjon om barnets rettigheter (20-11-1989). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Bergsland, M.D. og Jæger, H. (2022). Bacheloroppgaven. I Bergsland og Jæger (red.). *Bacheloroppgaven i barnehagelærer utdanningen*. (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk
- Bjørngen, K. (2017). Bevegelsesglede i barnehagen – En kvalitativ studie av 3-5 åringers trivsel, involvering og fysiske aktivitet i barnehagens ulike utemiljø (Doktorgradsavhandling). NTNU: Trondheim.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. (1.utg.). Abstrakt forlag.
- Clark, A., & Moss, P. (2017). *Listening to young children : a guide to understanding and using the mosaic approach* (3.utg.). Jessica Kingsley Publishers.
- Evenstad, R. & Brennhovd, M. (2020). «Vi må finn på ka vi ska gjør!» Hvilke transformative muligheter og invitasjoner til symbolsk lek finner barna i barnehagens innemiljø?. I Sandseter og Storli(red.). *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø*. (1.utg.). Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, I. (2018). Barn og bevegelse: læring gjennom landskap. I Sandseter, Hagen og Moser. *Kroppslighet i barnehagen*. (3.utg.). Gyldendal.
- FN sambandet, (2023, 3.februar). *FNs bærekraftsmål*. Hentet 9.mars 2023 fra <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/god-helse-og-livskvalitet>
- Hammersley, & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg.). Ad Notam Gyldendal.
- Helsedirektoratet. (2022, 9.mai). *Fysisk aktivitet. Barn og unge – generelle råd*.
<https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-i-forebygging-og-behandling/barn-og-unge#barn-1-5-ar-rad-anbefaling-fysisk-aktivitet>

- Herrington, S., Brunelle, S., Brussoni, M. (2015). Outdoor play spaces – As if children matterd. I Sandseter og Storli (red.). *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø*. (1.utg.). Universitetsforlaget.
- Isaksen, J. (2012). Felles oppmerksomhet og autisme – en introduksjon. Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse, 2012 (nr.2), s.125-142.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, Tore Witsø, & Rasmussen, Erik Børve. (2018). Hvordan bruke teori? :nyttige verktøy i kvalitativ analyse. (1.utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. og Christoffersen, L. (2021). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. (6.utg.). Abstrakt forlag
- Kibsgaard, S. og Sandseter, E.B.H. (2018). Bevegelseslek i barnekulturen, tradisjoner og kulturelt mangfold. I Sandseter, Hagen og Moser. *Kroppslighet i barnehagen*. (3.utg.). Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (4.utg.). Pedlex.
- Lillemyr, O.F. (2020). Lek på alvor. (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Løkken, G. (2018). Bevegelse er meningen. I Sandseter, Hagen og Moser. *Kroppslighet i barnehagen*. (3.utg.). Gyldendal.
- Lysklett, O. B. & Bjørgen, K. (2018). Barns bevegelseslek i snø og is. I Sandseter, Hagen og Moser. *Kroppslighet i barnehagen*. (3.utg.). Gyldendal.
- Moser, T. (2018). Barns kroppslighet som del av barnehagens helhetlige dannelsesoppdrag. I Sandseter, Hagen og Moser. *Kroppslighet i barnehagen*. (3.utg.). Gyldendal.
- Osnes, H., Skaug, H.N. og Kaarby, K.M. (2020). Kropp, bevegelse og helse i barnehagen. (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Sando, O.J. (2020). Fysisk miljø, trivsel og fysisk aktivitet i barnehagen. I Sandseter og Storli (red.). *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø*. (1.utg.). Universitetsforlaget.
- Sandseter, E.B.H. (2014). Boblende glede og sug i magen: risikofylt lek i barnehagen. I Sandseter, E. B. H., & Jensen, J.-O. (Red.). *Vilt og farlig : om barns og unges bevegelseslek* (1.utg.). Gyldendal akademisk.

- Sandseter, E.B.H. (2018). Det opplevelses- og spenningssøkende barnet. I Sandseter, Hagen og Moser. *Kroppslighet i barnehagen*. (3.utg.). Gyldendal.
- Storli, R. (2014). Born to be wild – barns boltrelek og lekeslåssing. I Sandseter, E.B.H. og Jensen, J.O. *Vilt og Farlig – om barns og unges bevegelseslek*. (1.utg.). Gyldendal akademisk.
- Storli, R. & Moser, T. (2018). Boltrelek og lekeslåssing i et utviklingsperspektiv. I Glaser, V. Størksen, I. & Drugli, M.B. (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen*. (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Storli, R. (2020). Bevegelseslek i barnehagens uteområde. I Sandseter, Hagen og Moser. *Kroppslighet i barnehagen*. (3.utg.). Gyldendal.
- Tjora, A. H. (2018). Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling. Cappelen Damm akademisk.
- Williams, P., Sjøbu, A., Nordahl, T., & Hansen, O. (2019). Barns læring i fellesskap. (1. utg.). Gyldendal.
- Öhman, M. (2020). Vern om barns lekestyrke. (1.utg.). Pedagogisk forum.

Vedlegg 1 – Informasjon og samtykkeskjema



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du delta i bachelorprosjektet
«Barns mulighet for fysisk lek i uterommet»?

Dette er et spørsmål til barnehage og foresatte om barnet ditt/deres får delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å undersøke barns opplevelse av mulighet for fysisk lek i uterommet. I dette skrivet gir jeg deg/dere informasjon om målene for prosjektet og hva en deltakelse vil innebære.

Gjennom min tid på Barnehagelærerutdanningen, med vekt på natur og friluftsliv, har min interesse for barns fysiske lek blitt større. Jeg har blitt interessert i hvordan barnehagens uteområde påvirker barns fysiske lek, og ønsker å se nærmere på dette i min bacheloroppgave.

Formål

Formålet med studiet er å se på ulike måter barn selv opplever muligheten for fysisk lek i barnehagens lekeområde ute. Jeg ønsker å finne ut hva barna tiltrekkes av i uterommet, hvor og når er de mest fysisk aktive? Jeg håper også å finne ut hvordan utformingen av området kan påvirke barnas lek/hvordan de bruker rommet.

Problemstillingen min lyder slik:

Hvordan opplever barn i alderen 4-5 år muligheten for fysisk lek i barnehagens faste utemiljø?

Jeg ville satt stor pris på om dere har lyst til å bli med i min studie i forbindelse med bacheloroppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden jeg skal bruke innebærer en kombinasjon av observasjon og samtale med barn om hva de erfarer av muligheter for fysisk aktiv lek i utemiljøet. Jeg ønsker å gjennomføre undersøkelsen på en avdeling med barn mellom 4-5 år. Det er ønskelig å gjennomføre datainnsamlingen i uke 7-8.

Om barnehage og foresatte gir tillatelse for barnas deltagelse i prosjektet vil dette innebære at barna blir observert i fysisk lek i det faste utemiljøet til barnehagen, samt er med på en guidet tur i barnehagens uteområde. En guidet tur innebærer at jeg stiller barna spørsmål f.eks. om hvor de drar når de vil klatre, eller hvor er det første stedet de drar når de går ut. Barna i den utvalgte gruppen får selv bestemme om de ønsker å være med på den guidede turen.

Båndopptaker og video vil ikke bli brukt i prosjektet. I observasjonene vil jeg benytte meg av notatbok. Alle deltakerne i undersøkelsen blir anonymisert. I prosjektet vil jeg ta hensyn til barnas behov og ta hensyn slik at barna skal oppleve situasjonen som trygg. Jeg skal informere barna om hvorfor jeg er i barnehagen og hva informasjonen jeg henter inn skal brukes til.

Ettersom barn deltar i prosjektet er foreldrene deres velkommen til å ta videre kontakt om de ønsker mer informasjon om prosjektet eller har eventuelle spørsmål.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke fram til prosjektets slutt, uten å oppgi noen grunn.

Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og alle navn anonymiseres. All data samlet inn vil kun være tilgjengelig for de ansvarlige i forskningsprosjektet.

Prosjektet skal avsluttes 28.april, 2023.

Med vennlig hilsen

Veileder:

Pål Gerhard Rystad

- pgr@dmmh.no

Kathrine Bjørgen

- kbj@dmmh.no

Student:

Synnøve Gjertsås

- synnvegjertsas@hotmail.no

- Tlf: 98490278

Vedlegg 2 – Spørsmålsoppsett til guidet tur

1. Hvor liker dere å leke ute i barnehagen? Hvorfor?
2. Hva liker dere å gjøre i skogen på barnehagen?
3. Hva gjør dere i sklia?
4. Hvor klatrer dere i barnehagen? Er det flere steder?
5. Hvor er det best å løpe? (eks. leke sisten, spille fotball)