



# Høgskulen på Vestlandet

## Bacheloroppgave

BLU-BACH15

### Prædefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	29-12-2017 09:00	<b>Termin:</b>	2017 HØST
<b>Slutdato:</b>	12-01-2018 14:00	<b>Bedømmelsesform:</b>	Norsk 6-trinsskala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Bacheloroppgave	<b>ECTS:</b>	15
<b>SIS-kode:</b>	203 BLU-BACH15 1 BOPPG 2017 HØST		
<b>Intern bedømmer:</b>	Maritha Berger Nylund		

### Deltager

<b>Navn:</b>	Sara Elisabet Stue
<b>Kandidatnr.:</b>	17
<b>HVL-id:</b>	135628@hvl.no

### Information fra deltager

<b>Tittel *:</b>	«Alle vet hva jeg leker her, det er liksom mitt sted.» En studie om barns frilek i barnehagen og naturen
<b>Tal på ord *:</b>	10652
<b>Namn på rettleiar *:</b>	Maritha Berger Nylund
<b>Tru- og loverklæring *:</b>	Ja

Eg godkjenner avtalen om publisering av bacheloroppgåva mi \*

Ja



**Høgskulen  
på Vestlandet**

# BACHELOROPPGAVE

«Alle vet hva jeg leker her, det er liksom mitt sted.»  
En studie om barns frilek i barnehagen og naturen.

**Høgskulen på Vestlandet, avdeling Stord**

**Barnehagelærerutdanning 3.år**

**Emnekode: BLU-BACH15**

**Innleveringsdato: 12.01.18**

**Antall ord: 10652**

**Kandidatnummer: 17**

**Veileder: Maritha Berger Nylund**

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jfr. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

«Alle vet hva jeg leker her, det er liksom mitt sted.»  
En studie om barns frilek i barnehagen og naturen.

---

*Hvordan benytter barn muligheten til frilek ute i naturen, i forhold til i det fysiske uterommet i barnehagen?*



Foto: Eget arkiv

Bacheloroppgave høsten 2017  
Barnehagelærerutdanning 3. år

## Sammendrag

Fokuset i bacheloroppgaven min har vært rettet mot temaet: barns frilek i barnehagens uteområde og i naturen». Jeg fant det interessant å forske på hvordan barna tok i bruk de mulighetene til lek som finns i deres utemiljø både i barnehagen, og ute i naturen. Derfor ble problemstillingen min: *Hvordan benytter barn muligheten til frilek ute i naturen, i forhold til i det fysiske uterommet i barnehagen?* Målet med oppgaven var altså å finne ut om det er noen forskjell på barnas lek når de leker i barnehagen, i forhold til i naturen. For å finne svar på problemstillingen har jeg brukt en kvalitativ forskningsmetode, gjennom observasjoner og «guidet tur» av en gruppe barn. Jeg har brukt en og samme barnehage til datainnsamling, hvor jeg observerte barn i 3-5 års alder og fikk guidet tur av 4 førskolebarn. For å skaffe meg kunnskap om tema har jeg brukt relevant teori fra ulike bøker og forskningsartikler som var relevant for min problemstilling. Teorikapittelet er delt inn i fire hoveddeler. Etter å ha analysert funnene mine har jeg drøftet dem med relevant teori og egne refleksjoner og til slutt kommet frem til en konklusjon. Ut i fra mine observasjoner og «guidet tur» av barn har jeg funnet ut at barn benytter muligheten til frilek i det fysiske utemiljøet i barnehagen og naturen på deres egne premisser, og at hvert barns affordance er med på å påvirke hvordan de tar i bruk det fysiske utemiljøet.

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	3
1.0 Innledning .....	5
1.1 Valg av problemstilling .....	5
1.2 Begrepsavklaring og avgrensing .....	5
2.0 Teorigrunnlag .....	5
2.1 Lek og bevegelse .....	6
2.1.1 Ulike former for lek.....	7
2.2 Affordance.....	8
2.3 Det viktige uterommet i barnehagen .....	9
2.4 Naturen som lekeplass.....	11
3.0 Metode.....	12
3.1 Valg av metode.....	12
3.2 Fenomenologi og kvalitativ metode .....	13
3.2.1 Observasjon .....	13
3.2.2 Guidet tur.....	14
3.3 Reliabilitet og validitet .....	14
3.4 Etske vurderinger .....	15
3.5 Mulige feilkilder.....	15
3.6 Datainnsamling.....	16
3.7 Analyse.....	17
4.0 Funn og drøfting.....	18
4.1 Observasjon på naturlekeplassen og barnehagens uteområde .....	18
4.1.1 «Fly ned i fra flyet» .....	18
4.2.2 Gravemaskiner og akebrett.....	20
4.2 Guidet tur i barnehagens uteområde og på naturlekeplassen .....	21
4.2.1 «Her er den beste plassen å leke Ninjago!».....	22
4.2.2 «Alle vet hva jeg leker her, det er liksom mitt sted» .....	23
5.0 Oppsummering og konklusjon .....	25
Litteraturliste .....	26

## 1.0 Innledning

For mange barn er barnehagedagen preget av utelek, både i og utenfor barnehagen. Det er derfor viktig at barnehagen gir barna gode muligheter for lek, aktivitet og fri utfoldelse når de tilbringer tid ute. I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke om det er forskjell på hvordan barna leker i barnehagens uteområde og når de beveger seg utenfor barnehagens gjerder. Hvordan bruker barn de forskjellige lekearenaene til lek? Dette er noe jeg synes er et spennende tema, og har derfor valgt utelek som tema i min bacheloroppgave.

### 1.1 Valg av problemstilling

Jeg har valgt problemstillingen: *Hvordan benytter barn muligheten til frilek ute i naturen, i forhold til i det fysiske uterommet i barnehagen?* Grunnen til dette valget er på bakgrunn av min store interesse for barns utelek, både i naturen og barnehagens uteområde. Jeg har selv erfaringer med barnehager som tilbringer mye tid i naturen, og barnehager som ikke gjør det. Derfor synes jeg det virket spennende å forske på om barna utnytter de ulike områdene på forskjellige måter i deres frilek. Gjennom denne prosessen ønsker jeg også å lære mer om tema, for å kunne videreføre kunnskapen min om utelek til bruk i barnehagen. Selv er jeg veldig opptatt av at barn skal få oppleve naturen på egenhånd, hvor de selv får undersøke, sanse og leke hva og hvor de vil. Jeg mener naturen har så mange muligheter og opplevelser som barn ikke bør gå glipp av, og derfor vil jeg som fremtidig barnehagelærer kunne overføre mine verdier om friluftsliv og natur videre til barna.

### 1.2 Begrepsavklaring og avgrensning

For å begrense antall ord og lette lesingen, vil jeg forkorte følgende titler av kunnskapsdepartementets dokumenter. Veileder for utforming av barnehagens utearealer (2006) blir forkortet til «veileder for utearealet». Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2017) blir også kortet ned, og blir i oppgaven kalt for «rammeplanen». Jeg har valgt å observere barn i alderen 3-5 år, og jeg ikke tatt for meg begrepet kjønn. Dette var et bevisst valg, da det hadde blitt ett mye større arbeid ut i fra tidsaspektet på bachelorarbeidet.

## 2.0 Teorigrunnlag

Ifølge rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.20) skal leken ha en sentral plass i barnehagen, og lekens egenverdi skal anerkjennes. Videre skal barnehagen gi gode vilkår for lek, vennskap og barnas egen kultur. Leken er en arena for barns utvikling og læring, og ikke minst for sosial og språklig samhandling med andre barn og voksne. Barnehagen skal skape

gode rom for ulike typer lek, og inspirere barna til lek både ute og inne (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Moser og Martinsen (2010) har undersøkt noen karaktertrekk ved utemiljøet i norske barnehager. I studien var det 117 norske barnehager som deltok i undersøkelsen, hvor de fikk spørsmål om barnehagens fysiske utemiljø, uteområdet, organisering av tid, barnas lek, læring og utvikling. Funnene i denne studien viser at norske barnehager i gjennomsnitt tilbringer så mye som 70% av tiden sin ute på sommerhalvåret, og 30% på vinterhalvåret. Videre skriver Moser og Martinsen (2010, s. 459) at uteområdet og utemiljøet er meget viktig når det kommer til barns utvikling og læring gjennom uteleken. De mener også at de viktigste kvalitetsindikatorerne for uteområdet er at det er attraktivt, utfordrende og stimulerende. Området må også gi barna muligheter for å utforske og erfare det fysiske miljøet i samspill med andre barn og voksne (Moser & Martinsen, 2010).

## 2.1 Lek og bevegelse

Ved hjelp av sine kroppslige væremåter, humor, latter og kreativitet skaper og videreutvikler barn sin egen barnekultur. I følge Kibsgaard og Sandseter (2013, s. 71) er leken barnekulturens praksis. Barna får på de ulike lekearenaene gitt uttrykk for seg selv, i samhandling med andre. Gjennom ulike typer lek og spill lærer barnet seg sosiale normer som er viktig for å utvikle kompetanse om etikk og moral (Kibsgaard & Sandseter, 2013, s. 71). Lekens betydning fastslås tydelig i rammeplanen, hvor barnehagen skal gi leken en sentral plass og inspirere til lek både ute og inne (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Buaas (2009, s. 25) peker på at leken er en frivillig og lystbetont aktivitet. I leken går man ut av virkeligheten og inn i en verden med sine egne regler. Ofte sier en at leken er et mål i seg selv, men for barna er leken bare noe som oppstår, det er en tilstand, en væremåte, en aktivitet. Barn leker ikke for å lære, de leker for å leke, enten i ensomhet, med materialer og leketøy, sammen med voksne eller aller helst sammen med andre barn (Buaas, 2009, s.25). Lek som meningssøkende og meningsskapende aktivitet sett i fra barnas egen opplevelse har vært mindre belyst i pedagogiske sammenhenger (Wolf, 2017, s.40) Leken som læringsarena er en viktig del av leken, og at leken har betydning for utvikling og læring er det stor enighet om. Gopnik (2012, sitert i Wolf, 2017, s. 40) er opptatt av barns spontane utforskning og late-som-lek, og mener den er utformet for barns læring. Han mener også at barn lærer mer om verden, både den fysiske og sosiale, gjennom den spontane leken, mer enn barn kan lære gjennom en akademisk setting (Wolf, 2017, s.40).



### 2.1.1 Ulike former for lek

Når barn leker går de inn i en egen bevissthetstilstand, de har en egenskap som kan forandre virkeligheten til noe annet. For eksempel når barn leker i sandkassen, da går barna inn i lekens bevissthetstilstand, der sanden slutter å være sand – de indre forestillingene tar form og plutselig har sanden blitt til for eksempel ett kjøkken fullt i kjøkkenredskap, boller og kaker. Når gjenstander forandrer form er det ifølge Olofsson (1993, s. 17-20) både lek og skapende virksomhet. Steder som barn leker på er også viktig ifølge Fasting (2017, s.75). Han sier for at lek skal finne sted og utvikle seg, må barn ha steder å leke. Videre mener Fasting (2015, s.1) at barn leker ofte på steder de kjenner til og har lekt på før. Dette har en betydning for barnas lek og kommunikasjon med deres steder. Når barn kommer tilbake til samme sted flere ganger vil de lære seg å orientere seg på stedet, og føle seg hjemme der. Lek har både i og utenfor barnehagen mange ulike uttrykksformer, jeg vil her gå litt nærmere inn på noen av de viktigste lekformene man ser i uteleken i barnehagen.

Rolleleken er en lek der barna går inn i ulike roller, og blir ofte kalt for «late-som-leken» (Osnes, Skaug & Kaarby, 2010, s.19-20). Late som-leken er ifølge Olofsson (1999, s. 54) den mest kompliserte og mest høytstående lekformen, og har derfor flest utviklingsmuligheter. I denne lekformen kan barn forestille seg ting, og omforme både seg selv og gjenstander til å bli til noe annet (Olofsson, 1999, s. 53). Når barna leker rollelek klarer de å identifisere seg med noen andre. De leker at de *er* en annen, hvor de går inn i en rolle og oppfører seg og snakker slik som rollen krever (Olofsson, 1993, s.109). Det finns ingen grenser når barn frigjør seg fra virkelighetens forankring, da tar fantasien overhånd og barna kan da forestille seg hva som helst. Olofsson (1999, s. 61) mener det er først etter 3 års alder at barna er mer friere i forhold til tings utseende, da kan nesten alt kan brukes til alt. Før dette stadiet må gjenstanden ligne på det en later som om det er. For eksempel må gjenstanden ligne på en telefon, om det er det en skal forestille seg (Olofsson, 1999, s.60). Vygotsky (1976, sitert i Olofsson, 1999, s.70) mener at det ikke finns noen motsetning mellom fantasi og virkelighet i barnets late som- leker. Han mener det ikke er fantasien som skaper lek. Barnet leker som om det er i det virkelige livet, men for å gjøre det, trenger barna fantasien til hjelp.

Konstruksjonsleker er der barna eksperimenterer med forskjellige gjenstander, for eksempel til å bygge med (Osnes, Skaug & Kaarby, 2010, s.20). I uteleken kan konstruksjonslek være når barn for eksempel stabler, bygger og undersøker naturmaterialer.

Bevegelseslek, eller også kalt kroppslig lek, er lek hvor selvsagt bevegelse er sentralt (Osnes, Skaug & Kaarby, 2010, s.20). Den kroppslige leken er også sentral og fremtredende i de andre



lek typene, siden barna alltid er i en form for bevegelse. Lek ute og i naturen innebærer både sosial lek, konstruksjonslek og lek preget av stor fart og risiko (Lysklett, 2006, s.14). Disse formene for lek kaller Rasmussen (sitert i Lysklett, 2009, s.14) for vestibulære og ville leker. I følge Sandseter (2013, s. 53) er det gjennom spenningsfylt lek og utforskning barna lærer seg å kjenne, både det som er trygt og utrygt. Spenningslek gir barna helt spesielle kroppslige opplevelser som glede, mestring, frykt og grensesprenging. Barn tiltrekkes ofte av den lystbetonte rusen eller den skrekkblanda fryden som barn får når de prøver ut nye grenser. Da en kan kjenne det på kroppen, at det er skummelt, spennende og gøy på samme tid – for eksempel når en skal hoppe ned fra store høyder eller skli baklengs ned sklia for første gang (Lysklett, 2006, s.14). Ett terreng som inviterer til hopping, løping, klatring, balansering eller aking og så videre, vil utvikle barnas kroppskontroll, og barna vil bli dyktigere i de aktivitetene som terrenget gir mulighet for (Thorbergesen, 2012, s. 34). For å fremme denne kroppslige leken er det fysiske miljøet eller omgivelsene, terrenget, diverse utstyr og tilgjengelighet til dette viktig (Osnes, Skaug & Kaarby, 2010, s. 17).

I følge Kibsgaard og Sandseter (2013, s.71) henger lek og bevegelse sammen. Barnet har ulike intelligenser, og når vi ser barn i en helhet ser vi intelligenser knyttet til det intellektuelle, det sosiale, det estetiske og ikke minst det motoriske. Gibson (1979, sitert i Osnes, Skaug & Kaarby, 2010, s. 159) mener at å leve, først og fremst er å bevege seg. Og mens vi beveger oss, persiperer vi det vi ser rundt oss. Persepsjon vil si at vi mottar og tolker informasjon ved bruk av alle sansene våre. Ofte kjenner barn en stor trang til å bevege seg, fordi det er spennende, morsomt og mestrende. Fasting (2017, s.23) skriver at barn uttrykker seg gjennom bevegelse og kroppslige uttrykk, og at de først og fremst lever et kroppslig og sanselig liv. De løper, hopper, klatrer, aker og bygger, de opplever og erfarer med kroppen, og denne kroppsligheten kommer ifølge Moser (2013, sitert i Fasting, 2017, s.23) kanskje mest til syne i den uorganiserte leken. Alle disse forutsetningene er også kjempeviktig for barnas vekst og utvikling (Kibsgaard & Sandseter, 2013, s. 71). Merleau- Ponty (1962, sitert i Løkken, 2013, s.43) er opptatt av at det er selve bevegelsen som gir grunnleggende mening til våre liv i verden, altså det å være selve mennesket.

## 2.2 Affordance

Som Moser og Martinsen (2010) nevner er det viktig at det fysiske uterommet gir barna muligheter til å utforske og erfare. Miljøet i uteområdet og i naturen utgjør en stor samling muligheter som barna kan utforske og leke med. Forholdet mellom menneske og miljø er ifølge Storli (2013, s.339) et komplisert samspill mellom psykologiske faktorer, og det

spesifikke miljøet en person lever i. Gibsons teori om affordance blir ofte benyttet for å forstå dette samspillet mellom det fysiske miljøet og barns lek (Gibson, 1979, sitert i Storli, 2012, s.339). Affordance kan bety en innbydelse eller en invitasjon. «En innbydelse er en funksjonell og reell egenskap eller kvalitet ved miljøet, som er definert av relasjonen mellom miljøet og organismen som lever i miljøet» (Osnes, Skaug & Kaarby, 2010, s. 159). I dette tilfellet er det barna som er organismene, og i denne sammenhengen er innbydelsen de kvalitetene barnet ser i ett objekt. Storli (2013, s. 339) forklarer at affordance-begrepet beskriver de funksjonene et element i landskapet har å tilby individet. Når et barn ser et veltet tre, med en stor rot som kommer opp av bakken, er det ikke alle barn som tenker på hvordan eller hvorfor treet har veltet. Mange barn vil nok bare tenke: Hva kan jeg gjøre her? Hva har treet og tilby meg? Barna har en subjektiv forståelse og oppfattelse av miljøet rundt seg, og ser muligheter fra sitt eget perspektiv. Disse mulighetene utforsker barna intuitivt gjennom lek og fysisk aktivitet (Hagen, 2015, s.3). Affordance oppstår altså når et objekt eller et terreng i landskapet signaliserer til barnet om at her er det mange ulike handlingsmuligheter (Gibson, 1997). Og barna vil altså kunne bruke og undersøke objekter ulikt.

### 2.3 Det viktige uterommet i barnehagen

I norske barnehager er uteliv en stor del av hverdagen til barn og voksne. I følge Moser og Martinsen tilbringer de mellom 30 og 70% av dagen ute gjennom hele året (Moser & Martinsen, 2010). Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) vektlegger dette ved å legge føringer for at barna skal få gode erfaringer med friluftsliv året rundt.

Veileder for utearealet (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 3) sier at alle barnehager skal ha egnede uteområder. I følge Storli (2013, s. 340) er det et offentlig ansvar at alle barnehager skal ha arealer og utstyr nok til aktiviteter og lek som fremmer barnas bevegelsesglede og som gir barna sanseerfaring, bevegelsesutvikling og god mulighet for mestring og læring.

Veileder for utearealet (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.7) opplyser om at et typisk uteområde i barnehagen skal være ca. 6 ganger større enn arealnormen inne. Området er som regel dekket med grus eller asfalt, omringet av et gjerde. Innenfor gjerdet finns det som regel et par sandkasser, sklie, husker og klatrestativ. I følge Lysklett (2006, s.7) gjør disse standardiserte lekeapparatene leken lik for alle, og lekeapparatene gir sjelden rom for egen improvisasjon eller muligheter for tilpasninger til hvert enkelt barn. Siden barna bare kan velge mellom det materiale som finnes i barnehagen, bør det være et variert tilbud av lekematerialer, som alltid er tilgjengelig (Thorbergesen, 2012, s.30). I følge veileder for

utearealet (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 22) er de viktigste lekeapparatene på uteområdet husker, sklier, klatre-, krabbe-, åle-, balanse-, vippe-, hoppe- og snurreapparater. Apparatene er med på å fremme barnas fysiske ferdigheter, og mens de lærer seg å beherske dem fanger de stor interesse (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 24). Apparatene kan ha noe begrenset kapasitet, da det ofte bare er noen få barn som kan bruke apparatene av gangen. På en annen side mener Fjørtoft (1998, s. 118) at de fleste av dagens lekeplasser er kjedelige og lite utfordrende. Jensen (1995, sitert i Fjørtoft, 1998, s.118) gir denne beskrivelsen av den tradisjonelle lekeplassen:

A4 lekeplassen kjennetegnes ved at den er liten, flat, uten eller med lite vegetasjon, inngjerdet med barnesikkert gjerde og barnesikker port. Den er planert, gruset og har de fem «obligatoriske» lekeapparater: huske, vippe, sandkasse, klatrehus, og sklie. Den er planlagt og bygget fiks ferdig av voksne, og forsøk på endring kalles hærverk. Sett med voksnes øyne er plassen pen og ryddig; den inneholder ingen løse deler til å leke eller bygge med. For barn over tre-fire år har den derimot minimale utfordringer og er ferdig utforsket på noen timer.

Norèn- Björn (sitert i Thorbergsen, 2010, s.30) skriver at når barn tilbringer tid på områder som er tilrettelagt for allsidig lek, er det de faste apparatene de bruker minst tid på. Hun mener at når barna har tilgang på små, flyttbare objekter, vil de bruke mest tid på disse. De løse materialene stimulerer barnas kreativitet og skapende evner, leken kan få et helt nytt rom og skape nye handlingsmuligheter når gjenstander blir flyttet på (Storli, 2013, s. 342). Slike flyttbare objekter kan være sykler, bøtter, spader, lekebiler, baller og lekehus. Thorbergsen (2010, s.30-31) mener også at om uterommet har lite variasjon, vil det kunne gi barna færre opplevelser, handlingsalternativer og utfordringer. Derfor er det viktig at barnehagen finner ut hva barna faktisk foretrekker, og har et allsidig tilbud til barna på uteområdet.

Utetiden i norske barnehager er ofte knyttet til fysisk aktivitet gjennom fri lek og ikke-organiserte aktiviteter (Moser & Martinsen, 2010). Gjennom den frie leken får barna mulighet til å få utløp for sine individuelle behov for lek og aktivitet. I fri-leken får også barna selv bestemme hva de vil leke med og hvem de vil leke sammen med (Hagen, 2015). I følge Hagen (2015) er utetiden særdeles viktig for barna, i alle fall for de barna med et naturlig høyt aktivitetsnivå. Grahn et al. (1997, sitert i Moser & Martinsen, 2010) fant ut at barns utvikling og læring i barnehagen ble styrket av at barna brukte mye tid utendørs når de fikk leke uforstyrret uten distraksjoner. Det er også i uterommet barna får tilfredsstilt sine kroppslige

behov i stor nok grad. Studier viser også at barn generelt er mer aktive ute enn inne (Giske, Tjensvoll & Dyrstad, 2010, sitert i Hagen, 2015).

## 2.4 Naturen som lekeplass

Barn opplever naturen først og fremst gjennom utendørs lek og turer i nærmiljøet. I rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) heter det blant annet:

*Gjennom arbeid med natur, miljø og teknologi skal barnehagen bidra til at barna*

- *Opplever og utforsker naturen og naturens mangfold*
- *Får gode opplevelser med friluftsliv året rundt*

Naturen gir store rom for fri utfoldelse, og mulighet til mange former for lek.

Det at en tilbringer mye tid ute i naturen vil gi varierte muligheter for naturopplevelser. Jeg vil her prøve å gå litt nærmere inn i hvordan barn opplever naturen.

Barn går ikke bare ut i naturen, de finner mange veier inn i den. De opplever med alle sansene, de leker, utforsker, kommuniserer, lærer og etablerer gode vennskap (Langholm, 2011, s.79). De er avhengige av informasjon av alle sansene, og ikke minst berøring og bevegelse. Barn opplever og uttrykker seg med bevegelse, gjerne med hele kroppen. «*Menneskekroppen vet noe om verden før tanken er tenkt og ordet uttrykt*» hevder Merleau-Ponty (1994, sitert i Lysklett, 2009, s.13). På tur i skogen kan det oppstå mange naturopplevelser. Disse deler gjerne barn seg imellom, og er derfor viktig å gi rom for. Og ofte syns barna det er spennende å dele slike opplevelser med voksne som kan lytte og forstå. (Lysklett, 2009, s.16). Slike samtaler om barnas opplevelser kan også ifølge Fjørtoft (1998, s.120) føre til at barnas ordforråd og begrepsbruk blir bedre.

Barnas fokus kan skifte fort når de oppholder seg i skogen. En stund er slengdissa veldig spennende, senere er det den bratte skråningen som en kan rulle nedover i. Sekundet senere kan de være preget av stillhet da de studerer en maurtue. De kan være høyt og lavt og frem og tilbake på samme tid (Bagøien, 2013, s. 83). Naturen representerer et dynamisk miljø med mange utfordringer og muligheter, og det er dette hovedkonseptet for barns utforsking og vurdering av miljøet er, nettopp muligheter til å søke utfordringer i form av de funksjonene de ulike elementene i naturen kan ha (Fjørtoft, 1998, s.119).

Vanligvis har barnehagen et par faste turområder de går til, dette gjør at barna er godt kjente i området. De vet for eksempel at det store klatretreet er oppå haugen, og under det er det en

stor stokk som er gøy å balansere på. Naturlekeplassen rommer derfor noe mer enn et additivt forhold mellom de ulike gjenstandene ifølge Bagøien (2013, s. 83). Naturen i seg selv har store variasjoner på rom og tilgang på løsmaterialer. Rommet har stor betydning for de muligheter og begrensninger naturen har å by på, ulike rom innbyr til ulike aktiviteter (Hagen, 2015, s.4). Barna kan leke på steder hvor det er åpent og tilgjengelig innsyn for alle, men det finns også mindre rom som under busker og trer hvor leken kan foregå mer uforstyrret. Natursteder oppfordrer til kreativitet, konstruksjon og fantasi, og disse elementene oppstår i stor grad når barna har mulighet for å gjemme seg litt bort mener Fasting (2017, s.81). Hun mener også at naturen gjør at fantasien dukker lettere opp i persepsjonen. Det er for eksempel lettere å tenke at det er et troll under mosen i skogen, enn bakom treet i barnehagen. Naturen taler til barna på en annen måte enn en vanlig lekeplass. Stedene er mer fleksible, de kan brukes på ulike måter, med hensyn til hvem som er der, hvilken årstid det er og hva en vil gjøre (Fasting, 2017, s. 81).

Det at det er stor nok plass til alle i naturen kan ifølge Fjørtoft (1998, s.120) føre til at det oppstår færre konflikter mellom barna. Langholm (2011, s.56) mener samtidig at når barn leker i naturen leker de mer på tvers av alder, etnisitet og kjønn. I forskningsrapporten «Ute på dagis» (Grah, Mårtensson, Lindblad, Nilsson & Ekman, 1997, sitert i Storli, 2013, s. 341) slår forskerne også fast at barn som oppholder seg i et miljø med innslag av mye natur har bedre motorikk, konsentrasjonsevne og har en mer utviklet evne til lek enn de som tilbringer mest tid inne, eller ikke har tilgang på naturområder. Friluftsbarnehager som er ute det meste av barnehagetiden har også barn som blir mer kreative i leken, og der frileken får råde er barna også mye mer aktive enn under voksenstyrte aktiviteter (Fjørtoft, 1998, s.120)

## 3.0 Metode

### 3.1 Valg av metode

Gjennom dette forskningsarbeidet ønsker jeg å finne svar på problemstillingen: *Hvordan benytter barn muligheten til frilek ute i naturen, i forhold til det fysiske utemiljøet i barnehagen?* Jeg vil altså undersøke om barn leker på ulike måter på de forskjellige stedene, og for å undersøke dette må jeg bruke en eller flere forskningsmetoder. «Metode, av det greske ordet *methodos*, betyr å følge en bestemt vei mot et mål» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Videre skriver Christoffersen og Johannessen (2012, s.16) at metode dreier seg om hvordan en bør gå frem for å finne den rette type informasjon om virkeligheten rundt problemstillingen.

For å finne svar på problemstillingen min, har jeg valgt å bruke kvalitativ metode og observasjon. Gjennom observasjon som metode ønsker jeg å komme så nærme leken som mulig, for å se om det er forskjell på barnas lek i og utenfor barnehagens gjerde. Jeg tok også i bruk guidet tur som metode, hvor barna selv forteller om lek og lekestedene i barnehagen. Dette gjorde jeg for å få et mer barneperspektiv på resultatet mitt. Videre i dette kapitlet vil jeg gå litt nærmere inn på hva kvalitativ metode går ut på, og hvorfor jeg har valgt å bruke observasjon og guidet tur som metode. Jeg har også valgt å skrive litt om etiske vurderinger og mulige feilkilder, før jeg går nærmere inn på datainnsamlingen min.

### 3.2 Fenomenologi og kvalitativ metode

I dette arbeidet har jeg tatt i bruk en fenomenologisk tilnærming, som kan beskrives som både en filosofi og et kvalitativ forskningsdesign (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Oppgaven er bygget på den fenomenologiske tilnærmingen til Merleau-Ponty (1962), hvor det er fokus på samvær og dialog mellom mennesker. I følge Merleau-Ponty er kroppen utgangspunktet for vår persepsjon, og vektlegger at språket ikke gir hele forklaringen på et fenomen (Merleau-Ponty, 1994, sitert i Fasting, 2015, s. 5). En enkel beskrivelse av fenomenologisk filosofi er at det er læren om «det som viser seg», det er måten ting eller begivenheter «viser seg» eller «framstår», slik vi umiddelbart oppfatter det med sansene våre. Fenomenologisk tilnærming brukes altså når forskeren ønsker å forstå verden gjennom informantens øyne (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99 & 107).

Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode for å finne svar på problemstillingen min. Ord og tekst er to nøkkelord innenfor kvalitativ forskning ifølge Postholm og Jacobsen (2011, s.41). Metoden er også mer fleksibel, og tillater spontanitet og tilpasning i interaksjonen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.17). I denne oppgaven valgte jeg å bruke observasjon og en metode som blir kalt for «guidet tur» som metode. Observasjon er en av de mest brukte metodene innenfor kvalitativ forskning, sammen med intervju. Ved å bruke observasjon og «guidet tur» sammen, er det fokus på nettopp samvær og dialog, slik den fenomenologiske tilnærmingen til Merleau-Ponty beskriver.

#### 3.2.1 Observasjon

Observasjon er noe mennesker og fagområder benytter seg av daglig. Ordet observasjon betyr iakttagelse eller undersøkelse. Når en observerer legger en merke til, iakttar eller undersøker man noe (Løkken og Søbstad, 2013, s. 40). I følge Løkken og Søbstad (2013, s.41) er persepsjon grunnlaget for observasjon. Persepsjon handler om å oppleve og tolke verden rundt

oss. Vi er derfor avhengige av sansene våre når vi skal observere i ulike sammenhenger (Løkken & Søbstad, 2013, s.41). For å få ett innblikk i barnas lek ønsker jeg å komme så nærme leken som mulig. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 62) påpeker at i slike tilfeller hvor en ønsker direkte tilgang til det en forsker på, så er observasjon godt egnet til dette.

Observasjonsmetoden jeg vil bruke er praksisfortellinger, som kan sammenlignes med en loggbok. Løkken og Søbstad (2013, s.54) definerer praksisfortellinger som selvlagde fortellinger av barn og voksne om situasjoner i barnehagen. Dette er en usystematisk teknikk, hvor en noterer ned hendelser som skjer underveis i observasjonen. Hensikten er å få tydelige beskrivelser av episoder i hverdagen, noe som gir et grunnlag for refleksjon og forståelse av det som foregår (Løkken og Søbstad, 2013, s.53-54). Jeg valgte å være en observerende deltaker, og vil da kunne observere samtidig som jeg kan delta i samhandlingen med barna (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 69). Jeg har tenkt å observere i ca. 15 minutt, hvor barnas alder er mellom 3 og 5 år. Antall barn vil variere, men barnegruppen er på 18 barn.

### 3.2.2 Guidet tur

Guidet tur er et metodisk grunnlag basert på metoden mosaic approach (Clark & Moss, 2001; Clark & Moss, 2005; Clark &, 2010, sitert i Hagen, 2015, s.5). Denne metoden har stort fokus på barneperspektivet, noe som jeg synes virket spennende å få med i denne prosessen. Ved å la barna selv vise meg rundt og fortelle hvor og hva de pleier å leke, vil jeg få barnas oppfatning av lekeområdene jeg vil undersøke. Metoden vektlegger det å bruke barn som informanter, og bygger på Reggio Emilias filosofi (Rinaldi, 2009, sitert i Hagen, 2015, s.5) Jeg vil her ta med meg 4 førskolebarn, to gutter og to jenter, som viser meg rundt i barnehagens uteområde. Jeg vil spørre dem og la de fortelle litt om hva og hvor de leker på uteområdet. Jeg vil også prøve denne metoden med den samme barnegruppen på naturlekeplassen til barnehagen, for å se om det er noe forskjell på hvordan og hva barna leker der. Ved hjelp av denne metoden håper jeg å få et enda mer utdypet svar på min problemstilling.

### 3.3 Reliabilitet og validitet

Som forsker i bacheloroppgaven min er det viktig å reflektere over styrker og svakheter knyttet til metodevalg og innsamling av data. Det er viktig å huske på at data ikke er selve virkeligheten, men representasjoner av den. Det er umulig å fange opp «alt», men forskning er ifølge Christoffersen og Johannesen (2012, s.22) den beste måten å få den mest pålitelige kunnskap om virkeligheten.



Et spørsmål som er grunnleggende i all forskning er hvor pålitelig data er. Dette betegnes i forskingsspråket som reliabilitet og kan knyttes til nøyaktigheten av datainnsamlingen i undersøkelsen, altså hvor pålitelig data er (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.23). For å få mest mulig nøyaktig informasjon om det en forsker på, er det viktig at forskeren velger den beste mulige fremgangsmåten. Jeg måtte her tenke over hvilke data fra observasjonene mine som kunne gi pålitelighet til problemstillingen min. Det er viktig at observasjonene stemmer overens med det tema jeg har valgt i problemstillingen, og måten jeg velger å analysere dette videre på, må også ha en sammenheng.

Et annet sentralt spørsmål er hvor godt eller relevant data representerer fenomenet. Her brukes begrepet validitet, eller gyldighet. Begrepet dreier seg om hvorvidt det er samsvar mellom målingen og det generelle fenomenet som skal undersøkes (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 24). Jeg har mange observasjoner hvor jeg har observert barnas lek på de forskjellige områdene, og ved at jeg har observert barna gjentatte ganger, vil det styrke gyldigheten på resultatene.

### 3.4 Ethiske vurderinger

Personopplysningsloven stiller krav til samtykke når det samles informasjon om identifiserbare personer (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 43). Før jeg startet med innsamling av empiri kontaktet jeg derfor styrer i barnehagen og pedagogisk leder på avdelingen jeg ville observere. Siden jeg kun vil bruke barna i undersøkelsen, er hovedregelen etter personopplysningsloven at foresatte samtykker på vegne av barn som ikke er fylt 18 år (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.45). Derfor sendte jeg ut et samtykkebrev til foresatte med informasjon om oppgaven, hvor de kunne svare ja eller nei på om barnet deres kunne observeres i forhold til dette, og at all informasjon jeg samlet inn skulle være taushetsbelagt og navn i oppgaven skulle anonymiseres slik forvaltningsloven sier (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.46).

### 3.5 Mulige feilkilder

Forstyrrelser og tilfeldigheter under selve observasjonen er moment som kan gi feilkilder under observasjonene (Løkken & Søbstad, 2013, s. 61). Observatøren bør velge et sted med utsyn og nærhet, og hvor det er mulig å sitte uforstyrret og skrive (Løkken & Søbstad, 2013, s. 57). Som observatør var jeg i nærheten av barna, og jeg skrev notater underveis, dette ble i noen tilfeller en forstyrrelse for barna hvor de var mer opptatt av hva jeg holdt på med, enn å leke. Hammersley og Atkinson (1996, sitert i Løkken & Søbstad, 2013, s.57) understreker at

all data må nedtegnes underveis i observasjonen. Om ikke dette skjer umiddelbart eller rett etterpå hendelsen har vi lett for å glemme. Jeg prøvde å begrense tidsbruken på observasjonene til ca. 15 min om gangen, dette kan være en mulig feilkilde. Resultatet kunne muligens sett annerledes ut om jeg hadde valgt å observere lengre. Jeg observerte barna flere ganger på de ulike stedene, men har bare gjennomført en guidet tur på hver plass. Det, og at jeg bare hadde med meg 4 av førskolebarna kan bidra til mulig feilkilde med tanke på at de kunne fortalt noe helt annet hadde jeg gjennomført turen flere ganger, og hadde jeg hatt flere av barna med meg hadde kanskje resultatet av turen blitt noe annet. Når jeg skulle gjennomføre guidet tur i skogen, var det også en av guttene som ikke var til stede, dette kan selvsagt ha mye å si, da jeg ikke fikk hans innspill på turen. Jeg har valgt å bare bruke denne ene barnehagen til datainnsamlingen min, dette sammen med at jeg kjente barna fra før, kan også være en mulig feilkilde.

### 3.6 Datainnsamling

Jeg valgte å bruke en av mine praksisbarnehager til datainnsamling. Her har de en avdeling som blir kalt for «utegruppen» med 18 barn fra 3-5 år. Avdelingen har en egen base i barnehagen, men er også på tur i skogen stort sett hver dag. Jeg valgte denne avdelingen siden barna er vant til å være mye ute i naturen, men også leker en del på barnehagens uteområde. Derfor synes jeg det virket spennende å se om dette påvirker barnas frilek når de leker på de forskjellige lekearenaene. Jeg kontaktet styrer og snakket med pedagogisk leder på avdelingen og fikk positivt svar til å bruke denne barnegruppen til datainnsamling. I forhold til taushetsplikten sendte jeg ut et skriv til foreldre og foresatte hvor jeg fortalte om oppgaven min, og spurte om samtykke for å observere deres barn.

Jeg bestemte meg for å bruke strukturert observasjon under datainnsamlingen. I følge Løkken og Søbstad (2006, s.47) er det en forutsetning at man vet hva en skal se etter, og har litt forkunnskaper om det som skal observeres for å gjøre en strukturert observasjon. Under observasjonene var jeg det Christoffersen og Johannessen (2012, s.67) kaller en deltagende observatør, jeg var altså tilstede i barnas lek samtidig som jeg observerte. Grunnen til at jeg valgte å gjøre det på denne måten var for at ingenting skulle påvirke leksituasjonen, og for å komme så nærme leken som mulig for å få med meg alt som skjedde. For å få et best mulig svar på problemstillingen min valgte jeg å observere barna både i barnehagens uteområde og ute i naturen. Jeg observerte samme barnegruppe begge steder for å klare å se tydeligere forskjell.

Uteområdet i barnehagen er så å si rektangulært, med barnehage bygningen i midten. Uteområdet er ganske stort, og det meste av underlaget er av asfalt, bortsett fra den ene enden hvor det er en haug og en gressplen. På haugen er det to forskjellige rutsjebaner. Andre lekeapparat er: Fire husker for de minste, 6 «bildekk- husker», en edderkopphuske, tre sandkasser ett stykke fra hverandre, en liten rutsjebane for de minste, og to «gyngestoler». Ellers har de to ulike lekehytter, ett hjemmesnekret kjøkken, og noen jernstolper som barna kan klatre på. De har også ett stort lekeskur med sykler, bøtter, spader og lignende, skuret henger sammen med to vognskur. Det finns ètt tre på uteområdet, dette er det ikke mulig å klatre i. I ene hjørnet av uteområdet er det en liten haug med flere store steiner som kommer opp av bakken.. Det er også ett gjerde som avgrensner området på midten som ofte blir brukt, da det er lettere å ha kontroll over barna på hver avdeling.

Naturlekeklassen jeg observerte barna på er en av flere plasser utegruppen pleier å besøke. Den ligger ca. 500 meter fra barnehagen, og blir kalt for «Slengdisseslogen».

Samlingsplassen i midten av skogen er veldig åpen og tom for trær og busker. Her har de bål plass med benker rundt. I området rundt bål plassen er det skog. I skogen finns det flere slengdisser og en «hangglider», ellers er det ingen flere «lekeapparat», bare naturens egne moment. Det er flere store røtter som stikker opp i fra bakken, trer å klatre i og steder å gjømme seg og leke. Ett lite stykke fra bål plassen har barn og voksne laget en liten hytte med presenning som tak. Det er også en svær stein i skogen, som barna flittig tar i bruk i leken.

### 3.7 Analyse

Analyse handler ifølge Christoffersen og Johannesen (2012, s. 39) om at en først deler observasjonene fra hverandre, og deretter ser nærmere på hver og en av de mindre delene av observasjonene. Målet er å finne ut om det er noe som gjentar seg, og finne et mønster i datamaterialet. Til slutt skal forskeren trekke frem en konklusjon, som skal svare på problemstillingen (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.39).

Når jeg observerte på de ulike områdene var jeg som nevnt tidligere en deltagende observatør, hvor jeg skrev ned det jeg så underveis. I ettertid har jeg gått inn i notatene mine og undersøkt hva som går igjen, der jeg fokuserte på å finne gjentakende lek og lekesteder hos barna. Jeg leste notatene mine flere ganger og plukket ut de hendelsene som skilte seg mest ut. Ut i fra dette laget jeg en praksisfortelling til hvert funn, som jeg senere i oppgaven skal drøfte med relevant teori.

## 4.0 Funn og drøfting

Jeg vil i dette kapittelet presentere mine funn. Hvert funn vil bli presentert som en praksisfortelling med egne navn, og vil i hver sin underkategori bli drøftet med relevant teori, hvor jeg også vil komme med egne refleksjoner. Jeg har valgt å kalle praksisfortellingene PF som en forkortning, og hver PF har et eget nummer. Videre har jeg valgt å ha praksisfortellingene mine i kursiv, for å lettere skille PF fra teksten.

### 4.1 Observasjon på naturlekeplassen og barnehagens uteområde

#### 4.1.1 «Fly ned i fra flyet»

PF1 er fra observasjonene på utelekeplassen i skogen. Her var det mye fysisk aktivitet og rollelek blant barna, derfor er «Fly ned i fra flyet» ett av mine funn.

*Jarle 5,4 år sitter høyt oppi ett tre og roper ned til Lars 5,4 år og Albert 5,1 år. «Nå er det fullt på dekket, over». Albert 5,1 år svarer: «Nei! Vent, det er ikke plass til motorsykkelen min». Han får ingen respons på frustrasjonen sin og løper bort til meg, som sitter ett stykke unna. «Kan du hjelpe meg? greinene er i veien for sykkelen min!» Han viser meg problemet, og jeg går bort og bretter greinene til den store granen over hverandre, slik at greinene ikke tar ned hodet hans når han sitter på «motorsykkelen sin». I bakgrunnen kan jeg høre Lars 5,4 år og Jarle 5,4 år prater med hverandre i walkietalkiene sine. «Jeg går ned på maskinrommet litt jeg» sier Jarle 5,4 år mens han klatrer ned fra treet. Ett stykke unna treet, ligger det en svær stein, her leker Lisa 5,10 år, Sofie 4,10 år og Maia 5 år. «Nå er vi klare til å reise!» hører jeg en av dem si. De klatrer alle opp på den store steinen, og setter seg godt til rette. «Sånn, da er vi framme sant?» sier Maia 5 år. «Ja, vi kan fly ned i fra flyet» svarer Sofie 4,10 år og reiser seg opp og hopper ned fra den høye steinen og ned i ett hav av blåbærlyng. De andre følger begeistret etter. «Det var gøy! En gang til!» roper Lisa 5.10 år (Slengdisseskogen, PF1)*

En av de mange aktivitetene barna drev med i skogen var blant annet klatring. Dette var noe barna hadde liten mulighet til i barnehagens uteområde, da de hverken har klatrestativ eller trer tilgjengelig på lekeplassen. Når barna klatrer er hele kroppen i bevegelse, og barna får blant annet trent opp bevegelighet og styrke (Fasting, 2017, s. 37). Men jeg tolket det som om Jarle 5,4 ikke klatret bare for å bevege seg, men at selve klatringen var en del av leken barna holdt på med. Han satt høyt oppe i treet og kommuniserte med Lars 5,4 og Albert 5,1. Det er tydelig at guttene har en felles oppfatning om hva leken går ut på, uten at de har avtalt det på

forhånd. «*Nå er det fullt på dekket, over*» sier Jarle 5,4 (Utdrag PF1). Han har tydelig inntatt en rolle i leken, hvor han kommuniserer med de andre. Det var som jeg forstod, ikke avtalt på forhånd i leken hvem som skulle være hva, rollene bare oppstod av seg selv. Dette gjenspeiler det Vygotsky (1976) mener om fantasi og virkelighet, at det ikke finns noen motsetning mellom det å fantasere og det virkelige livet (sitert i Olofsson, 1999, s. 70). Barna klarte tydelig å forestille seg en virkelighet, noe de selv har opplevd eller er opptatt av ved hjelp av fantasien. Jentene på steinen er også i en tydelig late som-lek, der de har gjort både seg selv og steinen om til noe annet. «*Nå er vi klare til å reise!*» *hører jeg en av dem si*» (Utdrag PF1), så klatret alle opp på steinen. Jeg tolker det som om de har gjort steinen om til et fly, dette bekreftet Sofie 4.10 da de var fremme og skulle «fly ned i fra flyet». Også jentene har tatt opplevelser i fra det virkelige livet, brukt fantasien og skapt en helt egen lek ut i fra de forutsetningene. Noe som fanget min interesse var når Albert 5,1 kom bort til meg under observasjonen, og forklarte sin frustrasjon over at det ikke var plass på dekket til han og sykkel. Han var virkelig frustrert, og vi måtte skynde oss å ordne problemet før ferja gikk i fra han. Albert 5,1 var så fastbundet til lekens verden, at selv jeg ble dratt inn i den og fortet meg alt jeg kunne for at han også skulle få plass på ferja før den gikk fra land. Jeg forstår dette på samme måten som Olofsson (1999), da hun beskriver late som-leken, som den mest kompliserte og høytstående lekformen med flest utviklingsmuligheter. «*Jeg går ned på maskinrommet litt jeg*» sier Jarle 5,4 år mens han klatrer ned fra treet (Utdrag fra PF1). Ut i fra denne setningen kan en tolke det som om at barna har lekt denne type lek før, på akkurat samme sted. Da det var så tydelig at maskinrommet var et sted alle barna kjente til. Dette stemmer overens med det Fasting (2015) skriver om at barn skaper sine egne rom, og gjerne leker på steder de er kjent på, og har lekt på før. Fra utsiden av treet guttene lekte i, så det faktisk ut som et lite rom. Ett stort høyt tre, hvor greinene henger ned og dannet ett lite rom rundt stammen. Hagen (2015, s.4) påpeker også hvordan rommet har stor betydning for lek i naturen, og at ulike rom inviterer til ulike aktiviteter, noe jeg mener kommer tydelig frem her. Jeg observerte i flere tilfeller at barna var mye i bevegelse da jeg var med dem i skogen. De sprang fra sted til sted og hoppet ned i fra store høyder. Mange vil nok ikke se på dette som en lek. Men jeg tolker det at barna beveger seg mye er en del av den kroppslige leken, selv om de ikke leker noe spesielt. Osnes, Skaug og Kaarby (2010, s.20) mener kroppslig lek også ofte fremtrer i andre typer lek, som her i PF1 med guttene som klatret og jentene som «fløy» ned fra «flyet». Jeg så gleden i øynene til jentene da de oppdaget hvor gøy det var å hoppe ned fra steinen. Og det er akkurat det denne kroppslige leken gjør med barna. Den skaper ifølge

Sandseter (2013, s. 53) en glede og mestring, som en kan kjenne på kroppen. Men på den andre siden kan leken også by på frykt, da det ofte kan være skummelt å bevege seg i høyder og stor fart. Ett terreng som inviterer på slike utfordringer kan da være med på å bygge opp barnas selvtillit, da barna vil bli dyktigere på de aktivitetene som terrenget byr på (Thorbergesen, 2012, s.34). Da jentene gjentok og gjentok hoppesekvensen tolket jeg det som om de hadde for lengst blitt kvitt den eventuelle frykten, og bygget opp stor selvtillit til å leke i høyder.

#### 4.2.2 Gravemaskiner og akebrett

Ut i fra mine observasjoner på uteområdet, lekte barna mye med flyttbare objekter og brukte mulighetene til å skape sine egne lekeområder. Derfor er gravemaskiner og akebrett ett av mine funn, her presentert som PF2.

*Det var komt rim på bakken en morgen i barnehagen. Sindre 4,4 og Jakob 4,10 er godt i gang med uteleken og har etablert seg med flere lekebiler i det ene hjørnet på uteområde, hvor det er grus som underlag. «Vi må hente all grusen her borte» sier Jakob 4,10. Sindre 4,4 kjører lastebilen bort til Jakob 4,10. Plutselig springer Sindre 4,4 mot lekeskuret, han stopper på halvveien og tar opp et akebrett. Han går tilbake til Jakob 4,10, og begynner å grave opp grusen med akebrettet, og heller grusen over i lasteplanet. Ellinor 3,5, Tonje 3,5 og Miriam 3,3 har også tatt i bruk akebrettene. De sitter på en benk og skrapet av rimet som ligger på overflatene med akebrettene. Ellinor 3,5 løfter akebrettet opp mot munnen «Naaam, snø!» smiler hun. Tonje 3,5 tar opp en metallpanne som ligger under benken, og heller rimet fra akebrettet oppi. Hun snur pannen opp ned, og begynner å slå på den med en spade. (Uteområdet i barnehagen, PF2).*

I PF2 bruker barna små og flyttbare objekter i leken sin. Dette kan stemme med Norèn-Björns (sitert i Thorbergesen, 2010, s.30) teori om at barn vil bruke mest tid på små og flyttbare objekter, dersom de har tilgang på det. Sindre 4,4 og Jakob 4, 10 hadde tatt med seg bilene helt bort til hjørne av uteområdet. Det virket for meg som om de hadde skapt sin egen lille landsby der de lekte. De flyttbare lastebilene gjorde at guttene kunne forflytte leken sin hvor enn de ville. Storli (2013, s.342) påpeker det at løst lekematerial kan stimulere barnas kreativitet og skaperevne, barna kan skape seg nye rom til enhver tid ved å ta de flyttbare objektene med seg, og skape nye handlingsmuligheter slik som Sindre 4,4 og Jakob 4,10 gjorde her i PF2.

Sindre 4,4 bestemte seg for å bruke akebrettet til å skrape opp grus til lastebilen, og skapte med det nye handlingsmuligheter. I det han bestemte seg for dette, tolker jeg det som om han så en mulighet til å bruke akebrettet i leken, og at han gikk inn i det som Olofsson (1993) forklarer som en bevissthetstilstand, hvor han forvandler virkeligheten til noe det i utgangspunktet ikke er. Da han brukte akebrettet til å grave med, var ikke akebrettet noe akebrett lenger, men en spade eller kanskje et brøyteskjær, til å forflytte grus med. Olofsson (1999, s.59) påpeker at etter to års alder kan barnas late-som handlinger skje ved hjelp av et substitutt, altså erstattes med en gjenstand som har minimale likheter med den virkelige gjenstanden. De tre jentene som lekte med akebrettene på benken har også tatt i bruk akebrettene som andre nyttemidler. «Ellinor 3,5 løfter akebrettet opp mot munnen «Nam, snø!» smiler hun. Tonje 3,5 tar opp en metallpanne som ligger under benken, og heller rimet fra akebrettet oppi. Hun snur pannen opp ned, og begynner å slå på den med en spade» (Utdrag PF2). Det man sier og gjør i leken, kan ikke tolkes bokstavelig, men må forklares ut i fra lekens hensikt mener Olofsson (1993, s.12). Dette kan tolkes som om Ellinor 3,5, Miriam 3,3 og Tonje 3,5 har oppdaget ut i fra sitt indre bilde, at de kan skrape opp rimet med de tynne rumpeakebrettene. De har på samme måte som Sindre 4,4 gjort akebrettet om til noe annet. Først blir de brukt som en slags skrape, og når Ellinor 3,5 løfter akebrettet opp til munnen og smaker på rimet, har hun skapt seg en indre forestilling slik Olofsson (1993) beskriver om at akebrettet også kan brukes som et fat eller skje, for å få rimet inn i munnen. Dette kan også ses i sammenheng med Gibsons teori om affordance, hvor barn oppfatter og bruker miljøet på sin egen måte, og fra sitt perspektiv (Gibson, 1979, sitert i Storli, 2012, s.339).

Langholm (2011, s. 79) mener at barn opplever med alle sansene sine, de undersøker naturen ved å leke, undersøker og utforsker med kroppene sine. Jentene oppdaget at rimet som hang fast på benken kunne skrapes av med akebrettet. Og det gikk også an å smake på det. Slike naturopplevelser kan som en ser også skje rett utenfor barnehage bygningen. Dette viser at en trenger ikke søke de store naturopplevelsene utenfor barnehagens gjerde. Små ting som en død mus, et spindelvev eller et vepsebol på loftet kan være like interessant som noe en finner ute i skogen (Lysklett, 2009, s. 16).

#### 4.2 Guidet tur i barnehagens uteområde og på naturlekeplassen

Under de to guida turene skulle jeg i utgangspunktet ha med meg to jenter og to gutter fra førskolegruppen. Dagen da jeg gjennomførte guidet tur på naturlekeplassen var den ene gutten borte fra barnehagen, så den ble gjennomført med 2 jenter og en gutt. Metoden skal hjelpe



meg med å få ett barneperspektiv på oppgaven min. Jeg har i etterkant gjort resultatene om til praksisfortellinger.

#### 4.2.1 «Her er den beste plassen å leke Ninjago!»

4 førskolebarn, 2 jenter og 2 gutter viste meg rundt på uteområdet for å få ett barneperspektiv på oppgaven. Barna fikk her fortelle selv hvor og hva de lekte på uteområde i barnehagen. Mitt tredje funn er «*Her er den beste plassen å leke Ninjago!*», presentert som PF3.

*«Hva liker dere å gjøre på sklia?» spør jeg. De to jentene klatrer opp til toppen, hvor det er tak over, og kantene rundt danner et gjerde som gjør at det ligner en speiderhytte. Lisa 5,10 forteller at de pleier å leke Tornerose og Rapunzel. Maia 5 svarer «og når vi leker det er jeg hun som skyter pil og bue!» Vi går videre bort til det store dissestativet, men barna blir drevet bort til enden av gjerdet hvor det er noen store steiner. «Her er den beste plassen å leke Ninjago!» roper Nikolai 5,1 med en tillagt stemme og hopper ned fra den ene steinen, «ja, og her er huset vårt» svarer Jarle 5,4. «Vi pleier å leke hundefamilie, og der nede er sengen» sier Lisa 5.10 og peker ned under den ene steinen (Barnehagens uteområde, PF3).*

Slik jeg tolker det virker det som om førskolebarna liker å leke på sklia. Lisa 5,10 forteller at de pleier å leke Tornerose og Rapunzel. Maia 5 svarer «og når vi leker det er jeg hun som skyter pil og bue!» (Utdrag PF4). Ut ifra det barna forteller meg virker det som om at sklia blir brukt mye til rollelek, hvor barna identifiserer seg med andre, og gjerne skaper gjenstander om til noe annet (Olofsson, 1999, s.60-61). Dette samsvarer med det Hagen (2015) påpeker i sin artikkel, at når barn bruker lekeapparatene er det ofte i forbindelse med andre aktiviteter, og ikke til det bruksområdet det er ment for av produsentene. Både guttene og jentene var veldig engasjerte med å fortelle meg alt de pleide å leke på sklia, og det var tydelig at barna brukte mye tid her. Norèn- Björn (sitert i Thorbergsen, 2010, s.30) mener at det er de faste apparatene de bruker minst tid på, men i dette tilfellet bruker jo barna apparatet her i stor grad, de bare finner nye måter å bruke det på.

Da vi skulle gå videre mot dissestativet, virket det for meg at barna ikke var interessert i det i det hele tatt. Dette kan tolkes på flere måter, men kanskje beskrivelsen til Jensen (1995, sitert i Fjørtoft, 1999, s.118) om den tradisjonelle lekeplassen kan gi mening i dette tilfellet. Han mener at for barn over 4 års alderen er de faste apparatene ferdig utforsket, og gir for lite utfordring til her en gruppe med førskolebarn. Og derfor blir apparatene brukt til å skape andre lek-muligheter, slik barna i PF3 bruker sklia til rollelek. Barna ble i stedet drevet bort til

ene hjørnet av barnehagen, til en bakke med store og små steiner som stakk opp av gresset. «Her er den beste plassen å leke Ninjago!» roper Nikolai 5,1 med en tillagt stemme, og hopper ned fra den ene steinen. «Ja, og her er huset vårt!» svarer Jarle 5,4. «Vi pleier å leke hundefamilie, og der nede er sengen» sier Lisa 5,10 og peker ned under den ene steinen (Utdrag fra PF3). Som en ser, var det også her preget av mye rollelek og bevegelseslek. Bare i det Nikolai 5,1 forteller meg dette, har han allerede gått inn i en rolle, hvor han identifiserte seg med en Ninjago. Men hvorfor var dette den beste plassen å leke Ninjago tenkte jeg? Steinene ligger litt avsides av andre leker og apparater på uteområdet, det er mulighet for å gjemme seg bak steinene, og gode vilkår for bevegelseslek med hopping, rulling og løping. Dersom en ser dette i lys av teorien om affordance (Gibson, 1979, sitert i Storli, 2012, s.339) var det helt klart samsvar mellom det fysiske miljøet og barns lek. Barn ser muligheter der vi voksne ikke ser det. Som her i PF3 hvor Lisa 5,10 og Maia 5 så for seg at huset på sklia var ett slott, hvor de var prinsesser. Og Nikolai 5,1 som brukte landskapet til å forestille seg det perfekte området til å leke Ninjago. Barn bruker sin subjektive forståelse og oppfattelse av miljøet, og bruker de mulighetene de selv ser. Og sammen med at Merleau-Ponty (1962, sitert i Løkken, 2013, s. 43) mener det er bevegelse som gir grunnleggende mening i våre liv i verden, var det klart for meg at selvsagt var steinene den beste plassen å leke Ninjago på.

#### 4.2.2 «Alle vet hva jeg leker her, det er liksom mitt sted»

Gjennomført med 3 førskolebarn, 2 jenter og 1 gutt, som viste meg rundt på naturlekeplassen for å få ett barneperspektiv på oppgaven min. Barna fortalte og viste meg hvor og hva de lete når de var på naturlekeplassen i skogen. Det siste funnet fikk navnet «Alle vet hva jeg leker her oppe, det er liksom mitt sted» PF4.

*Barna tok til å springe med det samme vi kom til naturlekeplassen. Jeg spurte Lisa 5,10 hva hun pleide å leke nede i dalen hvor hun hadde satte seg ned. «Her er gryten vår, med blader og alt mulig ekkelt oppi. Vi er heksefamilie, og den suppen er giftig faktisk». Nikolai 5,1 ville vise meg hans favorittplass i skogen. «Alle vet hva jeg leker her, det er liksom mitt sted» sa han. Vi klatret opp øverst i en bakke, med utsikt over hele plassen. «Her kjører jeg skipet, der er spisebordet, styrespaken og alle knappene!» forteller han. På vei ned igjen var det ganske glatt, og Lisa 5, 10 datt på rumpa og sklei nedover. «Jaa, vi kan skli på rumpa hele veien ned» ler Maia 5,1. Hva leker dere her i de store røttene? spurte jeg. «Tornerose eller familie. Og når Albert 5,1 er med, da er det en ubåt!» sier Maia 5,1 (Naturlekeplassen, PF4).*

Gjennom turen i skogen fikk jeg ofte til svar at de lekte familie. Enten det var hundefamilie, heksefamilie eller den vanlige mor, far og barn. I følge Garvey (1977, sitert i Olofsson, 1999, s.63) finns det flere forskjellige rolletyper, hvor familieroller opptrer først. Han nevner også at det er helt vanlig å danne familier av mange forskjellige typer, som Lisa 5,10 her i PF4 lekte heksefamilie. Etter flere observasjoner og guidet tur la jeg merke til at barna lekte mye i de store røttene. Jeg tolker det som om at barna har klart å skape sine egne rom når de leker her. Det var så tydelig at barna følte seg hjemme i leken og i rommet hvor leken fant sted. Dette samsvarer med det Fasting (2015) skriver om at barn leker ofte på steder de kjenner til, slik at de lærer seg å orientere seg og kan føle seg hjemme der. «*Og når Albert 5,3 er med, da er det en ubåt!*» Det var også tydelig at rommet forandret seg for Maia 5,1 når Albert 5,3 var med i leken. Da var roten blitt til en ubåt. Dette tolker jeg som om at Maia 5,1 og Albert 5,3 har lekt mye sammen i denne roten, siden Maia 5,1 fortalte dette, og Albert 5,3 ikke var til stede i skogen da hun fortalte det. I følge Fasting (2017, s.79) trenger barn steder i tillegg til de som blir laget for dem av voksne. «*Alle vet hva jeg leker her, det er liksom mitt sted*» (Utdrag PF4). Det var tydelig for meg at denne plassen var Nikolai 5,1 sitt sted. Han sa det selv, at alle visste hva han lekte der, noe som tyder på at Nikolai 5,1 ofte leker på dette stedet. Han viste meg veien opp. På toppen av bakken var det utsikt over hele naturlekeplassen. «*Her kjører jeg skipet, der er spisebordet, styrespaken og alle knappene!*» forteller han (Utdrag PF4). Ut ifra det han fortalte meg tolker jeg det som om at dette var Nikolais 5,1 helt egne sted, som han hadde utviklet selv, og var tydelig spesielt og viktig for ham. Dette samsvarer igjen med det Fasting (2017, s. 79) skriver om barns steder. Barn er interessert og oppmerksomme på steder som engasjerer dem. Steder hvor barna er deltakere og aktivt skapende – slike steder er ofte funnet og utviklet av barna selv.

I barns møte med verden står kroppen sentralt. Dette har barna vist meg ved at de tenker, opplever og reagerer med hele kroppen. For eksempel som her i PF4 da Lisa 5,10 datt på rumpa, og Maia 5,1 opplevde det som en invitasjon til å skli ned resten av bakken sammen med henne. På vei fra sted til sted i skogen, la jeg også merke til hvor ivrige barna var. De smilte og lo, og hoppet av gårde. De ble ofte distraheret av noe de oppdaget på veien, og begynte å fortelle og leke med hverandre underveis på turen. Det var tydelig at de koste seg selv om det bare var de tre som var der. Og det er akkurat dette Bagøien (2013, s.83) beskriver om barn i naturen. De kan være høyt og lavt på to sekund, og fokus kan skifte fort. Men det er nettopp dette Fjørtoft (1998, s.119) mener naturen er for. Barns utforskning og

vurdering av miljøet, for å søke etter muligheter og utfordringer i de elementene naturen har å by på.

## 5.0 Oppsummering og konklusjon

Problemstillingen i denne oppgaven var: *Hvordan benytter barn muligheten til frilek ute i naturen, i forhold til i det fysiske uterommet i barnehagen?* Gjennom forskning fra observasjon og «guidet tur» fant jeg ut at det fysiske utemiljøet både i naturen og i barnehagens uteområde er viktig for barns frilek.

Ut i fra mine funn virker det som om at barna foretrekker miljøer i barnehagens fysiske uteområde, hvor de selv kan påvirke leken. PF2 og PF3 viser tydelig hvordan barna tar i bruk de løse materialene og bruker de mulighetene det fysiske miljøet gir til lek. PF3 viser også at de faste apparatene blir mye brukt, men da til andre typer lek, som rollelek hvor barna bruker apparatet til noe annet enn hva der er ment for. Funnene viser tydelig at det er rolleleken som preger frileken både på uteområde og i naturen, da de ikke har noen form for løsmaterialer å leke med. Videre ser en at når barna leker i naturen, er naturen med på å utfordre barnas kreativitet og fantasi, hvor barn må skape sine egne steder og lekeapparat. Tittelen på oppgaven gjenspeiler dette på en fin måte: «alle vet hva jeg leker her, det er liksom mitt sted». Barn skaper altså sine egne steder, hvor de også skaper sine indre forestillinger til leken, slik at den blir helt spesiell og ulik for hvert enkelt barn. På naturlekeplassen var barna også ut i fra mine observasjoner i mye mer aktivitet og bevegelse enn på uteområde i barnehagen. Observasjonene viser at utforskning av naturen kan gi barn gode naturopplevelser, og ut i fra mine funn, kan barna også få gode naturopplevelser på barnehagens uteområde, bare en gir barna muligheten til frilek og utforskning.

Konklusjonen min er at barna benytter muligheten til frilek både i naturen og på barnehagens uteområde ved å skape sine egne lekemiljø ut i fra deres interesse, behov og alder. Det er hvert barns affordance som er med på å skape de mulighetene barna ser, og igjen påvirker hvordan hvert barn tar i bruk det fysiske utemiljøet. Derfor er det viktig at barnehagen har uteområder og natur som gir barna de mulighetene til lek og utforskning.

## Litteraturliste

- Bagøien, T.E. (2003). Barn og natur i samspill. I T.E. Bagøien (Red.), *Barn i friluft: om verdifullt friluftsliv* (2.utg., s. 79-89). Oslo: Sebu forlag
- Buaas, E. H. (2009) *Med himmelen som tak: Uterommet som arena for skapende aktiviteter i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Fasting, M. (2015). Klatring i trær og hyttebygging: - om barns lek og lekesteder ute. *Tidsskrift For Nordisk Barnehageforskning*, 10.  
doi:<http://dx.doi.org/10.7577/nbf.1431>
- Fasting, M.L. (2017) *Barns utelek*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fjørtoft, I. (1998). Naturen – et sted for lek og læring: Motorisk mestring gjennom allsidig bevegelseslek i naturen. I *Forskning i friluft* (1998, s. 117-131). (FRIFO-rapport nr 1. 1999). Stjørdal: Landskonferanse om friluftsliv og forskning
- Hagen, T.L. (2015). Hvilken innvirkning har barnehagens fysiske utemiljø på barns lek og de ansattes pedagogiske praksis i uterommet. *Nordisk Barnehageforskning*, 10(5), 1-16.  
doi: 10.7577/nbf.1430
- Kibsgaard, S. & Sandseter, E.B.H. (2013). Bevegelseslek i barnehkulturen, tradisjoner og kulturelt mangfold. I E.B.H. Sandseter., T.L. Hagen & T. Moser (Red.). *Kroppslighet i barnehagen: Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. (2.utg. s. 65-80). Oslo: Gyldendal akademisk
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Hentet fra  
[http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/rammeplan/rammeplan\\_bokmal\\_2011nett.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Veileder for utforming av barnehagens utearealer. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra  
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4225.pdf>

- Langholm, G. (Red.). Hilmo, I., Holter, K., Lea, A., & Synnes, K. (2011) *Forskerfrøboka: barn og natur*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lillemyr, O. F. (2016) *Lek på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2006) *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Løkken, G. (2013) Bevegelse er meningen. I E.B.H. Sandseter., T.L. Hagen & T. Moser (Red.). *Kroppslighet i barnehagen: Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. (2.utg. s. 43-52). Oslo: Gyldendal akademisk
- Lysklett, O.B. (2006) Temaheftet om natur og miljø. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Moser, T. (2013) Barns kroppslighet som del av barnehagens helhetlige dannelsesoppdrag. I E.B.H. Sandseter., T. L. Hagen & T. Moser (Red.). *Kroppslighet i barnehagen: Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. (2.utg. s. 22-40). Oslo: Gyldendal akademisk
- Moser, T., & Martinsen, M. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddler' s play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*. 18(4), 457-471. doi: 10.1080/1350293X.2010.525931
- Olofsson, B.K. (1993) *I lekens verden*. Oslo: Pedagogisk forum
- Olofsson, B.K. (1999). *Lek for livet*. Forsythia
- Osnes, H., Skaug, H. N., & Kaarby, K. M. E. (2010) *Kropp, bevegelse og helse: i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M.B., & Jacobsen D.I. (2011) *Læreren med forskerblick: en innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Storli, R. (2013) Bevegelseslek i barnehagens uteområde. I E.B.H. Sandseter., T.L. Hagen & T. Moser (Red.). *Kroppslighet i barnehagen: Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. (2.utg. s. 335-351). Oslo: Gyldendal akademisk
- Thorbergesen, E. (2012) *Barnehagens uterom*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/rammeplan>

Wolf, K. D. (2017) *Medvirkning til barns spontane lek: i barnehagen*. Oslo:  
Universitetsforlaget