



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

# EKSAMENSINNLEVERING

---

**Emnekode:** BLU-BACH15

**Emnenavn:** Bacheloroppgave

**Eksamensdel:** Bacheloroppgave

**Kandidatnummer:** 20

**Leveringsfrist:** 10.01.17 kl. 14:00

**Fagansvarlig:** Marianne Størkson og Jørgen Endseth Nerland

**Språk:** Bokmål



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

## Mulighetene for frilek i barnehagens utemiljø

---

Bacheloroppgave Høsten 2016

Barnehagelærer 3.år



*Education.* [Fotografi]. Hentet fra Encyclopædia Britannica

ImageQuest. [http://quest.eb.com/search/158\\_2467706/1/158\\_2467706/cite](http://quest.eb.com/search/158_2467706/1/158_2467706/cite)

**”Hvordan tar barn i bruk de mulighetene barnehagens fysiske utemiljø kan gi i deres frilek? – Et kvalitativt observasjonsstudie av hvordan barn i alder 3-5 år leker i barnehagens fysiske utemiljø.”**

## **Forord**

Forskningsarbeidet med bacheloroppgaven min har vært en utrolig berikende og givende læringsprosess. Det er et arbeid jeg ikke ville vært foruten som har vært med på min utvikling- og dannelsesprosess. Gjennom observasjon i form av praksisfortellinger og guidet tur har temaet: ”*Mulighetene for frilek i barnehagens utemiljø*”, og problemstillingen: ”*Hvordan barn tar i bruk mulighetene barnehagens fysiske utemiljø kan gi i deres frilek?*”, blitt en interessant oppgave. De ulike metodene har vært med på å gjøre meg enda mer oppmerksom på mulighetene det fysiske utemiljøet kan gi barns frilek. Disse mulighetene kom først til syne gjennom mitt eget forskerperspektiv, og i min andre metode gjennom et barneperspektiv. Gjennom teori har jeg ervervet meg ny kunnskap, som jeg kommer til å ta i bruk i praksis etter endt utdanning. Barn oppholder seg store deler av dagen utendørs i barnehagens fysiske utemiljø, og jeg mener dette kan betraktes som en hverdagslig aktivitet. Derfor mener jeg det er viktig å ha fokus på hvor barna leker, hva barna leker og hva de er interessert i ute i forhold til deres alder, funksjon og modenhet. Jeg håper at ved å lese min bacheloroppgave vil flere se betydningen av barnehagens fysiske utemiljø, og hvilke muligheter utemiljøet kan gi barns frilek.

Jeg vil takke flere personer for god veiledning på min bacheloroppgave. Jeg ønsker å gi en stor takk til min første veileder Marianne Størkson som fikk meg på rett spor, og var med på å utforme den endelige problemstillingen. Jeg vil også takke min andre og nåværende veileder Jørgen Endseth Nerland som har veiledet meg gjennom siste delen av prosessen. Med deres kloke ord, støtte, veiledning og tilgjengelighet har dette vært en utrolig interessant og berikende opplevelse. Jeg vil også gi en stor takk til barnehagen som lot meg få lov til å komme inn og observere barna i lek.

Høgskolen Stord/Haugesund

Januar 2017

---

## **Sammendrag**

I bacheloroppgaven min har fokuset vært rettet mot temaet: ”*Mulighetene for frilek i barnehagens utemiljø*” Målet med oppgaven er å se på hvordan barn tar i bruk de mulighetene barnehagens fysiske utemiljø kan gi i deres frilek. Problemstillingen min ble derfor slik: ”*Hvordan tar barn i bruk de mulighetene barnehagens fysiske utemiljø kan gi i deres frilek?*” For å finne svar på problemstillingen falt valget på å benytte kvalitativ forskningsmetode, med en fenomenologisk tilnærming. De ulike metodene for innsamling av empiri var gjennom observasjon, praksisfortelling og guidet tur. I tillegg har jeg funnet relevant teori gjennom bøker og flere oppdaterte forskningsartikler som i sin helhet hjelper meg å belyse problemstillingen. Med bakgrunn i hva jeg har lest av teori, har jeg analysert og drøftet mine funn og kommet frem til en konklusjon. Gjennom forskningsarbeidet mitt har jeg funnet ut at barn ser ut til å ta i bruk mulighetene for frilek i barnehagens fysiske utemiljø på bakgrunn av deres alder og interesser, i henhold til hvilke affordances hvert barn ser.

## **Abstract**

In my bachelor thesis, I wanted to look at the possibility of free play in kindergarten outdoor environments for children aged 3-5 years old. My goal with this research is to highlight how children utilize the possibilities kindergarten physical outdoor setting provides their free play. My main question was therefore as follows: “*How do children use the opportunities kindergartens physical outdoor environment can provide in their free play?*” To find an answer, I have used a qualitative research method. My qualitative methods are observations in terms of narratives and guided tour in the empirical data. In addition, I found relevant theories through books and more updated research papers that will help me to highlight my question. Bases on what I have read of theory, I have analysed and discussed my findings and reached a conclusion. The conclusion of the findings is that children seem to use the opportunities for spontaneous free play in the kindergarten physical outdoor environment with background in their age and interests, to which affordances each child sees.

## Innholdsfortegnelse

Forord .....	i
Sammendrag.....	ii
Abstract.....	ii
1.0 Innledning .....	1
1.1 Valg av tema og problemstilling .....	1
1.2 Begrepsavklaring og avgrensning.....	2
2.0 Teorigrunnlag .....	3
2.1 Barnehagens fysiske utemiljø.....	3
2.1.1 Lekeapparat, lekesteder og lekematerial ute .....	4
2.2 Affordances .....	5
2.3 Kjennetegn i barns medvirkning og utvikling i alder 3-5 år .....	7
2.4 Til stede i verden med kroppen .....	8
2.5 Lek og leketeori.....	10
3.0 Metode .....	11
3.1 Fenomenologisk perspektiv.....	12
3.2 Kvalitativ metode.....	12
3.2.1 Observasjon .....	13
3.2.2 Guidet tur.....	13
3.3 Gyldighet og pålitelighet.....	14
3.4 Barnehagens uteområde og barnegruppen .....	14
3.5 Etiske retningslinjer .....	15
3.6 Mulige feilkilder .....	15
4.0 Funn, analyse og drøfting.....	16
4.1 Observasjoner av hvordan barn tar i bruk muligheter i barnehagens fysiske utemiljø...17	
4.1.1 Bekken .....	17
4.1.2 Sandkassen.....	19
4.2 Guidet tur som viser hvordan førskolejentene tar i bruk mulighetene i barnehagens fysiske utemiljø .....	21
4.2.1 Klatrestativet med mulighet for rollelek.....	21

4.2.2 <i>Haugen og klatretreet</i> .....	22
6.0 Oppsummering av resultat og konklusjon .....	25
Litteraturliste.....	27
Vedlegg 1 .....	iii

## **1.0 Innledning**

De fleste barn i Norge går i barnehage, og for disse har gjennomsnittlig daglig oppholdstid økt. Viktigheten av hva barnehagen har å by på av muligheter for lek, aktivitet, erfaringer og kroppslig utfoldelse er stor. For en del barn står barnehagens uterom for en viktig del av deres erfaring med uteliv (Thorbergesen, 2012, s. 9). Det fysiske utemiljøet er i mine øyne av stor betydning. Jeg mener dette er et sted som kan fremme barns muligheter for utfoldelse i forhold til deres alder, funksjon og modenhet. Kvaliteten på de mulighetene barnehagens fysiske utemiljø har å tilby, er etter min mening viktig å ha fokus på. På bakgrunn av dette, ønsker jeg å få frem i oppgaven hvilke muligheter barnehagens fysiske utemiljø kan gi barns frilek.

### **1.1 Valg av tema og problemstilling**

Valg av tema og problemstilling har bakgrunn i interessen for barns frilek ute, og hvilke muligheter det fysiske utemiljøet i barnehagen kan gi barna. Barnehagens uteområde er tilrettelagt for lek, fysisk aktivitet og bevegelse. Hvor stimulerende disse uteområdene er, avhenger av arealet, utformingen av landskapet og innholdet av utstyr og materiell (Fjørtoft, 2013, s. 181). I det nye høringsutkastet til rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2016) påpekes det at leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og dens egenverdi skal anerkjennes. Barnehagen skal inspirere til og gi rom for lek både ute og inne. Som framtidig barnehagelærer finner jeg høringsutkastet interessant, og stiller meg nysgjerrig til hvordan barna bruker mulighetene som er tilgjengelig i barnehagens fysiske utemiljø.

Problemstillingen ble derfor slik: *”Hvordan tar barn i bruk de mulighetene barnehagens fysiske utemiljø kan gi i deres frilek?”*

For å nærme meg barns frilek på steder i det fysiske utemiljøet, vil jeg bruke en fenomenologisk tilnærming. Tilnærmingen vil være opptatt av levd erfaring, og forsøke å forstå fenomener i en sammenheng. Oppgaven min bygger på det Postholm (2010, s. 41) beskriver som en sosial-fenomenologisk tilnærming, der forskeren undersøker grupper av individer, og hvordan disse bevisst utvikler mening i en sosial interaksjon. Dermed har denne retningen som målsetning å forske på grupper av mennesker. Jeg ønsker å forske i det fysiske utemiljøet til en tradisjonell norsk barnehage. Med tanke på formulering av problemstillingen, vil et barneperspektiv ha en framtrædende rolle i datainnsamlingen. Dermed vil barn i alder 3-

5 år være nyttige informanter med bakgrunn i deres alder, funksjons- og modningsnivå i forhold til erfaring og opphold i det fysiske utemiljøet i barnehagen.

## **1.2 Begrepsavklaring og avgrensning**

For å lette lesingen, og begrense antall ord, vil jeg korte ned følgende titler av kunnskapsdepartementets dokumenter. Tittelen *Veileder for utforming av barnehagens utearealer* (2006) blir forkortet til ”veilederen”. På samme måte vil *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (2011) refereres til som ”rammeplanen”. I tillegg vil jeg i forskningsarbeidet mitt, ikke ta for meg begrepet kjønn i forhold til barn i 3-5 års alder sin frilek. Et bevisst valg fra min side ut i fra temaet, og valg av problemstilling. Med tanke på tidsaspektet på feltarbeidet, vil det være utfordrende å gå inn i kjønnsdiskursen. Jeg mener Simone de Beauvoir får frem hvordan barn erfarer verden. ”Både hos piker og gutter er kroppen først og fremst utstrålingen av subjektivitet, det redskapet som virkeliggjør oppfattelsen av verden; det er gjennom øynene og hendene, og ikke gjennom seksualorganene at de bedømmer universet” (Beauvoir, 2000, s. 329).

Problemstillingen retter fokus på frilek. Jeg støtter meg til Kärby (1990) som definerer frilek slik:

”I fri aktivitet är det barnets egna motiv och interessen som styr aktiviteten. I leken gestaltas ofta ett tema, t ex konstrueras händelsesförlopp som kan vara mer eller mindre planerande, ha olika grader av struktur och gestalta idéer som sällan är utarbetande i detalj utan växer fram under lekens gång” (Kärby, 1990, s. 47).



## **2.0 Teorigrunnlag**

I Moser og Martinsen (2010) sin artikkel: *The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers`play, learning and development*, har de gjort en nasjonal undersøkelse der 117 norske barnehager ble kontaktet. Barnehagene ble kontaktet om utemiljøet som pedagogisk sted for lek, læring og utvikling. 89% av de pedagogiske lederne i undersøkelsen, er enig om at barna er ute stort sett hver dag. Storli (2013, s. 335) mener uteaktivitet er en selvfølgelig del av dagsrytmen i norske barnehager og utgjør en del av selve virksomheten i barnehagen. Moser og Martinsen (2010) viser til hvor mye av oppholdstiden barn tilbringer utendørs. I gjennomsnitt 70% i sommerhalvåret, og 30% i vinterhalvåret. Hagen (2015) påpeker i sin artikkel: *Hvilken innvirkning har barnehagens fysiske utemiljø på barns lek og de ansattes pedagogiske praksis*, at i disse tallene ligger det at barna er ute i gjennomsnitt to timer hver dag i vinterhalvåret, og opptil fem timer i sommerhalvåret. Moser og Martinsen (2010) mener at i det norske samfunnet er utetiden høyt verdsatt, og sett på som en stor del av dannelsingsprosessen i barndommen til barn. Det som kjennetegner utetiden i norske barnehager er at den er nært knyttet til fysisk aktivitet gjennom frilek.

## **2.1 Barnehagens fysiske utemiljø**

For å kunne forstå hvordan barn tar i bruk de mulighetene barnehagens fysiske utemiljø kan gi, er det viktig å beskrive barnehagens fysiske utemiljø. Det er ikke før i slutten av 1970 årene barnehagens fysiske uterom, materialer og lekeapparater blir beskrevet og diskutert i statlige dokument. I de påfølgende årene etter 70-tallet, starter Reggio Emilia pedagogikken å spre seg i Norge. Dette tyder på økende interesse for rom, estetikk og arkitektur i barnehagene (Moser & Martinsen, 2010). Thorbergson (2012, s. 15) mener bygninger, terreng, underlag, vegetasjon og lekeobjekter vil sammen bidra til å skape en oppfatning av barnehagen. Dermed kan det fysiske utemiljøet betraktes som barnehagens offentlige ansikt utad, som gir en indikasjon om et sted der barn skal få gode opplevelser og varierte erfaringer. Moser og Martinsen (2010) mener uteområde i barnehagen er viktig i forhold til barns sosiale utvikling og læring gjennom lek, og de viktigste kvalitetsindikatorerne er at uteområde er attraktivt, utfordrende og stimulerende.

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 12) påpeker at barnehagens fysiske miljø skal utformes slik at alle barn får gode muligheter for å delta aktivt i lek og aktiviteter. I tilretteleggingen av det fysiske miljøet må det tas hensyn til at barn i ulike aldre med ulik

ferdighetsnivå skal bruke de samme arealene ute. I følge veilederen (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 18) har utemiljøet et fortrinn som innemiljøet ikke har. Utemiljøet gir mulighet for opplevelse av klima, årstid, natur, fysisk aktivitet, arealkrevende aktiviteter, allsidige lekformer og stimulans av sansene. Videre påpeker veilederen (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 7) at arealnorm for uteplass er seks ganger leke- og oppholdsareal inne. Der utearealet per barn over tre år bør være 24 kvadratmeter, og 33 kvadratmeter for barn under tre år. Areal innenfor barnehagens gjerder er et viktig aspekt for kvaliteten av utemiljøet (Moser & Martinsen, 2010). Tomtas plassering i landskapet bør planlegges med tanke på vær, naturlig vegetasjon, geografi og lokalklima. Der naturen gir barn gode lekemuligheter, og naturlig vegetasjon som eksempelvis skog, busker og kratt bør bevares i stor grad (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 6-7).

### ***2.1.1 Lekeapparat, lekesteder og lekematerial ute***

Lekeapparat, lekesteder og lekematerial er en del av barnehagens fysiske utemiljø. Dermed finner jeg det relevant å benevne teori relatert til dette. Moser og Martinsen (2010) mener norske barnehager har generelt et tradisjonelt utvalg av utstyr og leker utendørs. I artikkelen deres fremheves det at sandkasse finnes i alle 117 barnehagene, og over 98% har sandlekeutstyr. I tillegg har over 90% av barnehagene sklie, baller, lekebiler, husker, trehjulssykler, rutsjebaner og lekehus, og 70% har trær å klatre i. Veilederen (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 19) mener at ferdigproduserte lekeapparater kan stimulere til grovmotoriske aktiviteter, men ikke erstatte naturens utfordringer. Lek med sand og vann er noe barn liker, og slike innretninger er viktig i lekemiljøet og stimulerer sansene godt. Lystklett (2006, s. 8) mener gode lekesteder er ofte der barna får egne utfordringer, og det er ikke sikkert voksne ser disse stedene slik barna gjør. En god lekeplass kan godt være et klatretre eller en gjemme plass. Moser og Martinsen (2010) mener gjemmesteder er en fysisk del av utemiljøet som ikke ses rent visuelt med en gang. Der leken er særlig meningsfull med tanke på at barna ofte oppsøker gjemmesteder for å leke.

Hagen (2015) mener for å utvikle grunnleggende bevegelsesferdigheter trenger barn handlingsrom. Dermed er det fysiske utemiljøet svært viktig i denne fasen av livet. I følge veilederen (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 22) er de viktigste lekeapparatene i barnehagen; huske, sklie, rutsjebane, klatre-, krabbe-, åle-, balanse-, vippe-, hoppe- og snurreapparater. Disse skal fremme fysiske ferdigheter hos barn, og er plassert med en viss avstand mellom hvert apparat. Thorbergesen (2012, s. 29-30) mener at variasjon i

lekemateriellet bør være tilstede. Barn kan bare velge det som finnes i barnehagen. Derfor bør et variert tilbud av lekematerialer være tilgjengelig. Uterommets utstyr og faste installasjoner kan innby til variert aktivitet, eller til passivitet og kjedsomhet. Det er ikke alltid en sammenheng mellom det de voksne syns er flott, og hva som appellerer til barn. Flotte, dyre lekeapparater kan være interessante en kort periode, men trær, kratt og annet kan vise seg å være mest i bruk. Samtidig er det stor forskjell på barnegruppene i barnehagen, og derfor bør materialer og aktiviteter tilpasses etter alder og behov.

Forskning på barns preferanser når de er ute gjort av Norén-Björn (sitert i Thorbergson, 2012, s. 30) viser til at barn oppholder seg på arealer tilrettelagt for allsidig lek, og bruker minst tid på faste lekeapparater. Når barn har tilgang på flyttbare leker og løse materialer, vil de bruke mest tid på disse. Dette kan beskrives i sammenheng med Hagens (2015) artikkel, der resultatene viste at uteområdets installerte lekeapparater var av mindre interesse for barna. Barna foretrakk i større grad varierte og uforutsigbare lekemiljø, hvor de selv påvirket miljøet. Der barna kan skape sin egen fantasilek ved bruk av udefinerte elementer som pinner, steiner og andre tilgjengelige løsmaterialer. Hagen (2015) påpeker videre i hans resultat at når barn brukte lekeapparatene var det ofte i forbindelse med andre lekeaktiviteter, eller at de ble brukt på andre måter enn tiltenkt av produsentene. Klatrestativet ble mye brukt til rollelek. De eldste barna lot som om det var et hus, og lekte ulike varianter av mor og barn-lek der. Konklusjonen til Hagen (2015) var derfor at varigheten på lekeapparatet virket å ha sammenheng med hvor fleksibelt og variert bruken kunne være. Dette støttes av tidligere studier (Mårtensson, 2004; Refshauge, 2012, sitert i Hagen, 2015).

## **2.2 Affordances**

Med tanke på mulighetene barnehagens fysiske utemiljø kan gi barns frilek er affordances et begrep jeg mener er av viktig relevans. I Mari Olerud sin masteroppgave (2011, s. 21) mener hun, i forhold til et fenomenologisk vitenskapssyn, at rommet gjør noe med oss, det har en påvirkning på oss og vi påvirker rommet. Fjørtoft (2012, s. 186) påpeker at affordances er et begrep som kan forstås som omgivelsenes tilbud til individet, eller mulighet for bruk. Storli (2013, s. 339) mener at når et barn ser et stort tre på bakken, er det ikke tresorten som opptar det, men hva treet kan gjøres med, og hvis barnet sanser at treet er klatrebart vil det mest sannsynlig klatre i det.

I følge Storli (2013, s. 339) er man innforstått med at forholdet mellom menneske og miljø må forstås som et komplisert samspill mellom psykologiske faktorer, og spesifikke miljø. For å forstå dette samspillet blir James Gibsons teori om affordances benyttet. Gibson (sitert i Sæther & Hagen, 2014, s. 24) hevder det er klare sammenhenger mellom det motoriske, og det perseptuelle systemet. Innen økologisk psykologi kalles dette fenomenet for affordances, og referer til alle handlingsmuligheter som ligger latent i miljøet, eller rom som inspirerer til aktivitet. Gibson (sitert i Sæther & Hagen, 2014, s. 24) mener barn viser til alle elementer i et miljø eller et rom som inspirerer til aktivitet. Barn oppfatter miljøet rundt seg på sin måte, ser muligheter ut fra sitt perspektiv, og utforsker intuitivt gjennom lek og fysisk aktivitet. Bjørgen (2012) påpeker i sin artikkel: *Fysisk lek i barnehagens uterom – 5 åringers erfaring med kroppslig fysisk lek i barnehagens uterom*, at dette er en individuell fortolkning basert på barnets forutsetninger; størrelse, høyde, vekt, fysisk og motoriske mestring. I tillegg vil uterommets utforming, barnehagens beliggenhet, samt personalets satsing på og innstilling til lek, være avgjørende faktorer. Van der Meer (2013, s. 169) mener det er ikke tingen i seg selv organismen oppdager, men hva tingene tilbyr av handlingsmuligheter, da affordances ikke er faste. Fjørtoft (sitert i Thorbergesen, 2012, s. 34) påpeker at barn vil undersøke, og bruke terreng og objekt ulikt. Når terrenget inviterer til klatring, hopping, balansering, krabbing, aking og løping, vil barna som deltar utvikle god kroppskontroll. Dermed blir barna dyktigere til de aktivitetene terrenget gir mulighet for. Fjørtoft (2013, s. 186-187) mener store steiner gir mulighet for å klatre opp og hoppe ned, og stokker gir mulighet til å balansere. Buskaset gir muligheter for å gjemme seg. Slettene innbyr til løpe- og fangeleker, og løse materialer gir mulighet for konstruksjonslek.

Kunnskap om hvilke typer miljø som inspirerer til ulike typer lek er viktig. Noe som betyr hvordan forsterking av elementer i et miljø påvirker retningen på barnas aktivitetsvalg kan bidra til større variasjon, og mer meningsfull lek for flere barn (Hagen, 2015). På bakgrunn av landskapsøkologiske analyser sammenholdt med barnas bruk av landskapet ble det utviklet en modell som illustrerer hvordan landskapselementer gir muligheter for ulike typer lek og fysisk aktivitet (Fjørtoft, 2013, s. 189). Modellen viser topografi slik som sletter, helning og kupertet inviterer til fysisk aktivitet og de grunnleggende motoriske bevegelsene. Vegetasjon slik som trær, busker, gress og mose inviterer til fysisk aktivitet, samt problemløsende og åpen frilek (Fjørtoft, 2013, s. 189). I lys av teorien affordances av Gibson (sitert i Hagen, 2015), var det i hans artikkel tydelig samsvar mellom ferdigheter og utfordringer i barns bruk av lekeplassinstallasjoner. Mens klatrestativet i følge Hagen (2015) opplevdes som kjedelig

for femåringene fordi de i stor grad hadde utforsket og mestret alle muligheter ved det, var det en nyoppdaget spennende verden for treåringene. I tillegg var området ”skogen” et populært sted med mulighet for å skape personlige rom ved hjelp av vegetasjonen. Disse funnene støttes av tidligere studier (Noren-Björn, 1977; Mårtensson; 2004; Refshauge, 2012, sitert i Hagen, 2015).

### **2.3 Kjennetegn i barns medvirkning og utvikling i alder 3-5 år**

I forhold til problemstillingens fokus, er det nødvendig å se på kjennetegn i barns medvirkning og utvikling i alder 3-5 år. Det vil gi et større innblikk i alderstypiske trekk og interesser. Rammepplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8-9) sier barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging, og vurdering av barnehagens virksomhet. Der barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet. Både kroppslig og språklig gir barn uttrykk for hvordan de har det, og barnehagen må ta utgangspunkt i barns egne uttrykksmåter. Bjerke (2013, s. 187) mener barn ses på som fullverdige mennesker, subjekter med egne tanker, synspunkter og opplevelser. Dermed vil barns ulike perspektiver, hva de er opptatt av, deres følelser og intensjoner være med på å prege livet i barnehagen, og virksomhetens innhold.

Barn erfarer verden gjennom kroppen, og er sanselig i sin væremåte. Når barnet kommer i 3-6 års alderen, har det tilegnet seg flere egenskaper som det i tillegg til sansene bruker som utgangspunkt for handling (Jagtøien & Hansen, 2006, s. 100). Barn i denne aldersgruppen er sansesøkende, fysisk aktive, nysgjerrige og i ustanselig utforsking av verden (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 18). Barn i denne alderen ser verden ut fra seg selv, og det oppleves derfor som egosentrisk. Barnet har lyst til å prøve ut evner, anlegg og muligheter (Jagtøien & Hansen, 2006, s. 101).

Tre og fireåringene vil med kontinuerlig øvelse gjennom lek og aktivitet ha lært seg alle grunnleggende bevegelser. Eksempelvis å krabbe, krype, gå, løpe, klatre, huske og sykle på trehjulssykkel. Fireåringens grovmotoriske ferdigheter er automatiserte. De mestrer det meste, og liker å utfordre seg selv (Aasgaard, 2013, s. 59). Barn liker intervallpregede aktiviteter, ikke lange kontinuerlige økter. De fryder seg over forandringer, og kjeder seg dersom de må gå eller løpe langt uten at noe spennende skjer (Nordbotten, 2006, s. 85). Barna i denne aldersgruppen har stor glede av å leke med andre barn, og klarer å forstå lekens tema og akseptere lekereglene (Aasgaard, 2013, s. 60). I 3-4 års alder har barna utviklet sosiale

ferdigheter, og kan ta naturlig kontakt med andre barn, og etablere vennskap (Aasgaard, 2013, s. 58). 3-4 åringen er egosentrisk og opptatt av egne aktiviteter, noe som ses tydelig i leksituasjoner. Likevel gjennom å leke med andre lærer de å leke sammen (Jagtøien & Hansen, 2006, s. 112). Dermed vil barn i 4-5 års alder veksle mellom sosial uavhengighet og avhengighet, der barnet leker mye for seg selv, men søker lekekamerater. I 5-6 års alder leker barn ved å samhandle, der grupper på 2-3 barn fungerer best (Jagtøien & Hansen, 2006, s. 112).

Barn i femårsalderen er nysgjerrige og vitebegjærlige. De bruker språket aktivt i lek, og er initiativrike, sosialt aktive, og liker rollelek og regellek. Barna tar initiativ til samspill og oppleves som kreative og positive bidragsyttere i barnegruppen (Aasgaard, 2013, s. 61-62). De innretter seg etter lekens tema, og forstår sin egen og andre barns roller. Aasgaard (2013, s. 63) påpeker videre at i leken lar de seg rive med særlig i rollelek, og barn som deltar kan bli enig om bytting av leketema og roller underveis i leken. Femåringene har god øye- og håndkoordinasjon, og har automatisert de store bevegelsene. Dermed søker de ofte kroppslige utfordringer. Derfor er det viktig at de får kjenne på egne muligheter og begrensninger, samt lære seg til å tilpasse lek og aktivitetene i forhold til det (Aasgaard, 2013, s. 63). En måte å kjenne på egne muligheter er gjennom spennings- og risikofylt lek. Å drive med spennings- og risikofylt lek er ”skummeltartig”. Følelsen av at det er artig og spennende dominerer, og dette gir en helt spesiell kroppslig spenning hvor alle sanser er vidåpne hos barna. Barnet begynner i denne perioden å sette sammen forskjellige erfaringer fra hukommelsen til nye kombinasjoner (Sandseter, 2013, s. 54).

## **2.4 Til stede i verden med kroppen**

Jeg benevner innledningsvis i oppgaven at for å nærme meg ulike steder i det fysiske utemiljøet, vil jeg bruke en fenomenologisk tilnærming. Dermed vil jeg presentere teori knyttet til dette. Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) blir kalt egenkroppens filosof. Han representerer en fenomenologisk tenkemåte, og hans ulike arbeider viser at evnen til sansing og persepsjon gjør oss til reflekterende mennesker med språk og identitet. Uten denne evnen fungerer ikke samspillet mellom samfunnsstrukturer og menneske (Jagtøien & Hansen, 2006, s. 9). Merleau-Ponty (sitert i Bjørgen, 2012) sin teori om kroppsfenomenologi, hevder barn er av natur kroppslig aktive, og gjennom kroppslig aktivitet lærer barn verden og seg selv og kjenne. Moser (2013, s. 26) mener kroppslighet kan beskrives som menneskers måte å være på i verden, og vi opplever oss selv som hel kropp.

Løkken (2013, s. 47) mener persepsjon er bakgrunn og forutsetning for all slags handling. Moser (2013, s. 27-28) påpeker videre at kroppslighetsbegrepet går langt utover biologi, bevegelsesferdigheter og helse. Det er et fenomen på tvers av fagområdene, og består av fenomener som bestandig er til stede i barnehagen. Ser man kroppslighetsbegrepet i en slik forstand, mener Moser (2013, s. 28) at man åpner for muligheter for å tolke uttrykket til et mer helhetlig syn på barn i barnehagen, ved å utvide et ensidig, biologisk-helsemessig og motorisk-ferdighetsmessig perspektiv på kropp. Dermed mener Moser (2013, s. 29) at kroppslighet består av barns motoriske, kognitive, emosjonelle og sosiale erfaringer, sammen med identitet, selvbylde, selvpresentasjon og iscenesettelse. Individet står alltid i relasjon til noe, og med det blir de situative betingelsene som det fysiske miljø, utstyr og materiell utformet av mennesker som inngår i den, dog med muligheter for å delta og påvirke.

Kroppslig utfoldelse, foregår gjennom bevegelse. I den daglige virksomheten kommer barnas kroppslige uttrykk på mange måter frem, kanskje mest tydelig i frilek (Moser, 2013, s. 30). I følge Merleau-Ponty (sitert i Løkken, 2013, s. 43), er det bevegelsen som gir grunnleggende mening i våre liv i verden. Menneskets hjernevirksomhet fungerer ikke uten at den er en del av en kropp. Vi snakker, tenker, føler og opplever med hele kroppen, og alt dette er kroppslig bevegelse på mange plan, også mentale og intellektuelle (Løkken, 2013, s. 44). For å forstå våre liv i verden kan vi tenke menneskekroppen som det Merleau-Ponty kaller kroppssubjektet. Det betyr at barna beveger seg mot de(t) andre, samtidig som de beveges av de(t) andre. Gjennom å berøre tingene i barnehageverdenen, berøres de også av tingene der (Løkken, 2013, s. 45). Med Merleau-Pontys tolkning av begrepet persepsjon mener Løkken (2013, s. 46) det er tydelig at vi gjennom kroppen forstår på en umiddelbar måte, før vi tenker at vi forstår. For å beskrive kroppssubjektets måte å være i rommet på kan vi bruke Merleau-Pontys metafor (sitert i Løkken, 2013, s. 47-48), som billedliggjør meningsdanning i bevegelse. Der bevegelsene stråler fra det levde subjektet ut til omgivelsene, og kroppssubjektet bebor og hjem søker rommet, og anvender seg i det.

I Fasting (2015) sin artikkel: *Klatring i trær og hyttebygging – om barns lek og lekesteder ute* påpeker hun at barn leker på steder hvor de har vært mye før, og dette har betydning for barnas lek og barnas kommunikasjon med deres steder. Casey (sitert i Fasting, 2015) mener det unike stedet, med natur- og menneskeskapte elementer, gjerne er knyttet til opplevelser, minner, kroppens tilstedeværelse og et sosialt liv. Når barn kommer tilbake til disse stedene

flere ganger, vil de lære å orientere seg, og føle seg hjemme. Med mange repetisjoner vil en få dypere erfaring med stedet, og ”body memory” skjer (Fasting, 2015).

## **2.5 Lek og leketeori**

Temaet i oppgaven er: ”*Mulighetene for frilek i barnehagen utemiljø*”, og etter min mening er frilek hovedbenedelsen for alle typer lek, som har flere leke kategorier under seg. Dermed mener jeg det er viktig å rette et fokus på hvilke leketyper barn i alderen 3-5 år leker i det fysiske utemiljøet. I følge Jagtøien og Hansen (2006, s. 132) finnes det mange teorier som forklarer barns lek. Likevel uansett innfallsvinkel, er det enighet om at lek har stor betydning for barns utvikling av individualitet, selvoppfattelse og forståelse av andre. Fredriksen (2013, s. 89) sier leken i seg selv er fri, og vi i Norge snakker om frilek som noe som finner sted uavhengig av voksne i barnehagen, og den har en pedagogisk verdi. Nietzsche (sitert i Bagøien, 2003, s. 75) hevder at gjennom leken ser barn muligheter i tingene. Der tingene i seg selv har ikke en fast form, eller betydning, men åpner for mulighetene for å kunne eksperimentere med verden, og skape nye meninger og sammenhenger.

Lysklett (2006, s. 6) mener at når barn leker ute er det ofte en annen lek enn den som foregår inne. Uteleken er mer grovmotorisk, og barn bruker hele kroppen. Leken er ofte preget av stor aktivitet og flere barnehager rapporterer om mer rollelek ute enn inne. Dersom man oppfatter lekesignalene er leken full av mening og betydning. For at det skal bli en lek når man graver i en sandkasse, må man komme inn i lekens bevissthetstilstand. Da er det nødvendig å ha en innstilling til sanden som gjør at den slutter å være sand. De indre bildene tar form, og sandkassen blir eksempelvis en by med gater, biler osv. (Olofsson, 1993, s. 19-20). ”Barna begynner etter hvert å leke enkel late som-lek eller symbollek, med temaer fra det de opplever i virkeligheten. Barna tar utgangspunkt i leker og rekvisitter som symboliserer gjenstander fra hverdagen (...)” (Aasgaard, 2013, s. 31).

Olofsson (1993, s. 132) mener rollelek er en form for late som-lek, der barn dramatiserer og spiller begivenheter de har opplevd, hørt eller sett, der gjengivelsen skjer etter lyst. Lillemyr (2011, s. 43) mener rollelek er lek der barnet antar en bestemt eller flere roller, ofte med flere barn i samspill. Olofsson (1993, s. 28) sier lek er både på ordentlig og på liksom, fordi den er på ordentlig innenfor lekens rammer, men på liksom sett utenfra. ”Det man gjør, sier og tenker i leken, skal ikke tolkes bokstavelig. Det man gjør, sier og tenker er ikke hva det ser ut til å være, det er lek og må forklares ut fra lekens hensikt” (Olofsson, 1993, s. 12). For barna



ser omgivelsene og orienterer seg etter dem, og de indre bildene bestemmer hvordan de behandler dem. Leken er med andre ord en vesentlig del av barns tilværelse (Olofsson, 1993, s. 18).

Aasgaard (2013, s. 32) mener det er naturlig for barn å være nysgjerrige. Barn vil prøve ut egne ferdigheter, og bør få mulighet til å utfordre seg fysisk. Storli (2013, s. 343) sier den fysiske aktive leken i uteområdet mange uttrykksformer, og en av dem er sansemotorisk lek. Lillemyr (2011, s. 43) sier sansemotorisk kan lek defineres som en handling eller en funksjon som gjentas for moro skyld. Storli (2013, s. 343) påpeker det er gjentakelse som er aktiviteten og målet i seg selv, og drivkraften er gleden ved å mestre. Hos de de eldste barna handler dette om utvikling av koordinasjonsegenskaper knyttet til ferdighetsrelaterte bevegelser. Lysklett (2006, s. 13-14) sier lek kan føre til opplevelser, og opplevelser kan føre til lek. Naturopplevelser er et eksempel, der vi kan si at barn blir kjent med og erobrer naturen. Huizinga (sitert i Lysklett, 2006, s. 14) mener vi er nær naturen når vi leker. Lek i naturen innebærer eksempelvis konstruksjonslek, lek preget av fart og risiko, eller lek med orden og kaos på hver side (Lysklett, 2006, s. 14). Lillemyr (2011, s. 43) peker på bevegelseslek og vilter lek, der bevegelser er sentrale. I følge Rasmussen (sitert i Lysklett, 2006, s. 14) kan vi kalle lek preget av fart og risiko for den vestibulære leken. I den tiltrekkes barn av den lystbetonte og skrekkblandete fryden som ligger i å prøve ut grensene for sin egen kropp, som å hoppe ned fra store høyder. Sandseter (2013, s. 54) mener å drive med spennings- og risikofylt lek er skummelt, men artig. Følelsen av at det er artig dominerer, samtidig som de kan oppleve faren og frykten som nærværende. Gjennom å våge å ta sjansen på å kaste seg ut i lek og aktivitet de ikke har prøvd før, lærer barn om verden.

Lillemyr (2011, s. 43) mener konstruksjonslek kan arte seg som eksperimentering, bygging med tre-klosser med mer. I følge Trageton (1995, s. 11) kan konstruksjonslek kalles for lek med materiale. Winther-Lindquist (2014, s. 90) sier konstruksjonslek kan være utforskning av materialer, kategorisering/ordning av gjenstander, og ofte er konstruksjonsleken rammen om et fiktivt univers når den lekes av 3-6 åringer.

### **3.0 Metode**

Metode kan beskrives som å følge en viss vei mot et mål, og er redskapet i en undersøkelse. Før innsamling av empiri er det viktig å gjøre et utvalg av hvilke metoder som kan bidra til å finne svar på problemstillingen (Dalland, 2012, s. 114). I følge Løkken og Søbstad (2013, s.

34) er begrepsparet kvantitativ og kvalitativ mye brukt i metodelitteraturen. Kvantitativ metode bruker ofte deduktiv tenkning. Det betyr at en hypotese blir laget, som prøves ut i praksis. Dersom hypotesen stemmer vil den bli styrket, hvis ikke forkastes den. Videre påpeker Løkken og Søbstad (2013, s. 35) at en kvalitativ metode er gjerne helhetsorientert, og ses på som induktiv. Det betyr at det innsamlede materialet styres av å se på sammenhengen mellom flere fenomen i et helhetlig perspektiv.

Jeg ønsker å bruke kvalitativ metode for å finne svar på problemstillingen min. Videre i kapittelet vil jeg først beskrive et fenomenologisk perspektiv. Deretter hva kvalitativ metode er, samt beskrive de ulike kvalitative metodene, og hvorfor jeg har valgt å benytte disse. Videre vil jeg beskrive gyldighet og pålitelighet, barnehagen og barnegruppen, etiske retningslinjer og tilslutt mulige feilkilder.

### **3.1 Fenomenologisk perspektiv**

Det eksisterer ulike tilnærminger innenfor kvalitativ metode. Ut i fra min problemstilling er det relevant å benytte fenomenologisk tilnærming. Fenomenologien har sine røtter i Husserls (1859-1938) filosofiske perspektiver. Husserls filosofi går ut på å oppnå vitenskapelig kunnskap gjennom et reflekterende selv (Postholm, 2010, s. 42). Fenomenologiske studier beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen (Postholm, 2010, s. 41). I Husserls filosofi er intensjonalitet viktig, og referer til bevisstheten, eller den indre erfaringen av bevisstheten rettet mot "noe". Dette betyr at dersom man ser et landskap foran seg, vil en mene at dette eksisterer, samtidig som individet vil ha en indre opplevelse av landskapet. Fenomenet er opplevelsen av landskapet, ikke landskapet i seg selv (Postholm, 2010, s. 42).

### **3.2 Kvalitativ metode**

Å forske kvalitativt betyr å forstå deltakerens perspektiv, og være åpen for hva deltakerne gjør, sier og videre løfte deres perspektiv frem. En kvalitativ forsker retter dermed blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst (Postholm, 2010, s. 17). Kvalitativ forskning er en situert aktivitet, som innebærer at forskeren er på forskningsfeltet og undersøker, der forsker danner et helhetlig bilde i forhold til et bestemt fokus (Postholm, 2010, s. 35). I kvalitativ forskning tar forskeren i følge Postholm (2010, s. 26) utgangspunkt i situasjonsbestemte betingelser, noe som betyr at situasjonen er med på å forme studien.

### **3.2.1 Observasjon**

Observasjon er i praksis noe som alle mennesker benytter seg av daglig. I en pedagogisk sammenheng det er vanlig å definere observasjon som oppmerksom iakttagelse. (Løkken & Søbstad, 2013, s. 40). Når man skal observere er man avhengig av sansene. Noe som betyr at persepsjon, altså det vi får av inntrykk, er i følge Løkken og Søbstad (2013, s. 41) grunnlaget for observasjon. Det er typisk menneskelig å prøve å tyde eller finne mening i det vi legger merke til. Derfor vil observasjon på dette grunnlaget være å finne ut hva som er meningen med, eller meningen i menneskelige handlinger i bestemte situasjoner (Løkken & Søbstad, 2013, s. 98). Observasjonsmetoden min er praksisfortelling, og denne metoden kan betraktes som en variant av loggbok. Der utgangspunktet er en usystematisk teknikk, der man noterer hendelser som skjer. Den beretter om avgrensede situasjoner på en detaljert, og personlig måte slik det arter seg for fortelleren (Løkken & Søbstad, 2013, s. 53-54). Jeg har valgt å være en observerende deltaker, dermed vil jeg slik Christoffersen og Johannessen (2012, s. 69) påpeker, delta i liten grad i den ordinære samhandlingen mellom deltakerne i settingen. Jeg som observatør vil observere barn av begge kjønn i 3-5 års alder i minimum 15 minutt, der antall barn vil variere fra dag til dag. Observasjonene er anonymisert i henhold til taushetsplikt. Dermed har styrer gitt samtykke. I tillegg har jeg gitt ut et samtykkeskjema til foresatte (se vedlegg 1).

### **3.2.2 Guidet tur**

Guidet tur er inspirert av Clark og Moss (2010) sin metode ”mosaic approach”, som er en multimetodisk metode. Metoden er inspirert av Reggio Emilia pedagogikken (Clark & Moss, 2010, s. 1). Guidet tur er en metode å få et barneperspektiv. Ideen har vært å bruke deltakende metode for å forlenge måter voksne lytter til barn på. Guidet tur er ledet av ansatte i barnehagen, men styrt av barna selv (Clark & Moss, 2010, s. 29-30). Det handler om å la barna snakke fritt om sine opplevelser i barnehagens uteområde. Det er observasjon gjennom et barneperspektiv. Denne fysiske metoden og teknikken kan være med på å demonstrere barnas prioriteringer, som kanskje ellers ville gått tapt (Clark & Moss, 2010, s. 30). Som observatør, vil jeg spørre seks førskolebarn om å geleide meg gjennom barnehagens uteområde, for å vise meg de lekeapparatene og lekestedene de liker. Som observatør kommer jeg til å skrive notater underveis om det barna forteller. Førskolebarna vil bli anonymisert med fiktive navn i henhold til taushetsplikt.

### **3.3 Gyldighet og pålitelighet**

Så lenge vi bare kan studere elementer og brokker fra virkeligheten, vil det være vanskelig å snakke om virkeligheten i bestemt form entall. Den sosiale virkeligheten er i stadig utvikling og endring, slik at det som representerer virkelighet på et tidspunkt godt kan være feil et annet tidspunkt (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126). Som forsker i min bacheloroppgave er det min oppgave å reflektere åpent over svakheter og styrker knyttet til metodevalg, og innhenting av informasjon. ”Ingen metode er feilfri, og det er viktig å være kritisk og reflektere over egen metode og egne innsamlingsstrategier” (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). Gyldighet vil i mange sammenhenger betegnes som validitet, som betyr om man har dekning for våre fortolkninger av funn og resultater (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126). Jo bedre forankret argumentene er i teori og tidligere empiri, desto sterkere vil min argumentasjon stå. Pålitelighet går ut på, slik Postholm og Jacobsen (2011, s. 129) påpeker, om en kan stole på om forskeren har gjort et godt håndverk i forbindelse med undersøkelsen. Pålitelighet vil ikke kunne garanteres 100%, men ved hjelp av kritisk blikk på egen forskning, kan påliteligheten styrkes (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 129).

### **3.4 Barnehagens uteområde og barnegruppen**

Barnehagens uteområde er formet som en dal, der de bratte partiene er oppe ved gjerdet inntil skogen, og de flate partiene er nede ved barnehagens bygning. Uteområdet er stort, og består av flat mark i form av grus, asfalt og gress. Lekeapparatene består av: To husker for de yngste barna, to ”bildekk-husker”, en edderkoppuske, to sandkasser der den ene ligger vedsiden de eldste barnas utgang til uteområdet, og den andre nær de yngste sin utgang til uteområdet. Videre er det en leketrebåt, en plastikk-tunell, en bålhytte, en rutsjebane, et klatrestativ og et sølekjøkkenapparat. I tillegg finnes et lekeskur med trehjuls sykler og sparkesykler. Det er to lekekasser med sandlekestyr plassert nær hver sandkasse. Det er en bekk som renner inn i barnehagen. Bekken renner nedover en gressbakke i barnehagen. Den har kanter av runde steiner, og er støypet med sement. Vannet kommer fra et plastikkør som slipper inn vann fra toppen av gressbakken. Det finnes også bjørketrær, der særlig et tre oppe vedsiden av berget blir kalt for ”klatretreet”. I tillegg finnes det kratt, einerbusker, store steiner og et berg i uteområdet. Berget blir kalt for ”Haugen”. ”Haugen” er et bratt berg helt ved toppen av gjerdet i barnehagens uteområde.

Barnegruppen består av 44 barn i 3-5 års alder. Å se på aldersgruppen 0-6 år blir utfordrende med tanke på tidsaspektet. Dermed spisset jeg inn oppgaven slik at det ble mindre antall barn

med tanke på feltarbeidet som skulle gjøres. Jeg ønsket også denne aldersgruppen fordi jeg har mye erfaring i fra mine praksisperioder med barn i denne alderen. I tillegg er barn i alder 3-5 år mer ute i barnehagen jeg observerte i. Dermed har denne aldersgruppen mer erfaring med barnehagens uteområde enn barn i 0-2 års alder, noe som gir meg flere observasjoner å gå ut fra.

### **3.5 Etiske retningslinjer**

Det er viktig å følge etiske retningslinjer før forskningen tar til, samtidig må forskeren ta vare på den etiske dimensjonen i forskningsarbeidet gjennom hele forskningsforløpet (Postholm, 2010, s. 145). Før innsamling av empiri, kontaktet jeg styrer for skriftlig samtykke av datainnsamlingen. For samtykke når umyndige skal delta i forskning er hovedregelen etter personopplysningsloven at foresatte samtykker på vegne av barn som ikke er fylt 18 år (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 45). Personopplysninger er opplysninger og vurderinger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 43). Videre sier *Norsk senter for forskningsdata* (u.å.) at foresatte som samtykker på vegne av sine barn skal få vite hvilke typer opplysninger som innhentes. Derfor fikk foresatte samtykkebrev med informasjon. Foresatte kunne velge å takke nei til samtykke. All informasjon forskeren samler inn er taushetsbelagt, og presenteres i anonymisert form (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 47).

### **3.6 Mulige feilkilder**

En mulig feilkilde er min tilstedeværelse i selve situasjonen. Jeg som kroppssubjekt og observatør, vil kunne påvirke situasjonen (Løkken & Søbstad, 2013, s. 100). Hammersley og Atkinson (sitert i Løkken & Søbstad, 2013, s. 57) understreker at data må nedtegnes underveis. Skjer ikke dette umiddelbart, kan vi lett glemme. Observatøren bør velge et sted hvor det er mulig å stå, eller sitte uforstyrret å skrive, samtidig som observatøren har utsyn til begivenhetene, og dette er ikke lett å kombinere (Løkken & Søbstad, 2013, s. 57). Som observatør var jeg i nærheten av barna i de ulike situasjonene, og noterte for å få med meg mest mulig. Noen barn ble av og til mer opptatt av hva jeg noterte, enn selve leken i enkelte situasjoner. For noen problemstillinger sier tidsavgrensningen seg selv, andre ganger ikke (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 51). Jeg valgte å observere i cirka 15 minutt om gangen, noe som kan gi en mulig feilkilde. Hadde jeg valgt å observere lengre, kunne resultatet muligens vært annerledes.

Førskolegruppen består av seks barn, en gutt og fem jenter. Dagen for utførelse av metoden, var gutten ikke tilstede. Dermed ble turen gjennomført med førskolejentene, noe som kan gi mulig feilkilde. Med tanke på tidsaspektet på bacheloroppgaven, var innsamling av empiri begrenset i forhold til guidet tur. Turen ble gjennomført en gang, noe som kan bidra til mulig feilkilde med tanke på hva førskolegruppen hadde vist meg over en lengre periode. Dersom jeg hadde samlet inn data fra alderen 3-5 år over en lengre periode, kunne det gitt et mer pålitelig svar. Et annet kritisk blikk på min egen forskning, er at datainnsamlingen kun skjer i en barnehage, noe som gjør at mine funn kunne vært annerledes i andre barnehager.

Ved utførelse av guidet tur noterte jeg ned stikkord først i en notatbok, og deretter skrev dette til en praksisfortelling direkte etter turen. I følge Postholm (2010, s. 63) kan feltnotatene ikke oppfattes som en objektiv beskrivelse av handlinger som utspiller seg foran forskeren. Notatene er et utvalg forskeren gjør i observasjonen. Postholm (2010, s. 63) mener det er forskerens teoretiske bakgrunn, opplevelser og erfaringer som påvirker forskersynet og observasjonsnotatene vil derfor beskrives som subjektive nedtegninger. Jeg fortolker på mitt nivå som forsker både min og deres verden i situasjonen. ”Det innebærer at den kvalitative observatøren oppdager og utforsker begreper og kategorier som trer frem som meningsfulle i utviklingen (...) hennes forståelse av forskerfeltet” (Postholm, 2010, s. 55). Det at jeg som forsker har gjort et utvalg av stikkord på turen, og skrevet dette om igjen til en praksisfortelling kan derfor være en mulig feilkilde.

#### **4.0 Funnsanalyse og drøfting**

Kvalitative data taler ikke for seg selv, og bør analyseres (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 94). ”Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer. Det forskeren undersøker, betraktes som sammensatt av enkelte bestanddeler, og målet er å avdekke et budskap eller en mening, å finne et mønster i datamaterialet” (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 94). Busch (2013, s. 70) mener at i alle oppgaver er drøfting viktig for oppgavens totale kvalitet. Drøftingen er på mange måter en diskusjon du gjør med deg selv om det materialet du har samlet (Dalland, 2012, s. 229). I dette kapittelet vil jeg presentere funn og analyse, og drøfte disse opp mot relevant teori. Jeg vil også ha med egne refleksjoner.

## **4.1 Observasjoner av hvordan barn tar i bruk muligheter i barnehagens fysiske utemiljø**

Med utgangspunkt i mine observasjoner, har jeg skrevet praksisfortellinger. Etter nøye gjennomgang og analyse av disse, er det blitt gjort et utvalg. Praksisfortellingene drøftet med relevant teori vil bli presentert videre som to underkapitler.

### **4.1.1 Bekken**

Bekken er et av mine funn fordi etter gjentatte observasjoner av barn i frilek, er dette et sted som jeg tolker er av barns interesse. Funnet er sammensatt av flere praksisfortellinger til en i fra datainnsamlingen min og kalles PF1.

*Per 4,5 løper til lekeutstyrskassen ved sandkassen. Han tar opp bøtte og spade, og løper bort til bekken. Ola 4,3 og Espen 4,6 roper til Per 4,5: "Samler du vann til ferja?" Per 4,5 svarer: "Ja masse vann, hent båtene". Guttene bytter etterhvert på hvem som henter vann fra bekken. Hver gang guttene henter vann, løper de opp til toppen av bekken. Ola 4,3 og Per 4,5 bruker spadene til å grave bortover i sandkassen, og Espen 4,6 kommer nå med vann i ei bøtte, og heller oppi der Ola 4,3 og Per 4,5 har gravd. Nå går alle tre opp. Driker vann i fra spadene, gurgler, spytter ut og ler. Tuva 3,5, Tiril 3,2 og Eskil 3,9 leker også ved bekken. Tiril 3,2 plasker med beina og går bortover i bekken med støvlene sine. Eskil 3,9 sitter på huk og fyller vann med en spade opp i en bøtte. Tuva 3,5 er sammen med Julianne (voksen) som hjelper henne å fylle vann oppi en bøtte. (Barnehagen, PF1).*

Bekken er et sentralt sted i PF1 som Per 4,5, Ola 4,3 og Espen 4,6 benytter seg av. I følge veilederen (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 19) er lek med sand og vann noe barn liker, og slike innretninger er viktig i lekemiljøet og stimulerer sansene godt. Bekken og dens tilgang på vann, kan skape mulighet for lek og aktivitet i barnehagens fysiske utemiljø. I Husserls filosofi (sitert i Postholm, 2010, s. 42) er fenomenet opplevelsen av landskapet, ikke landskapet i seg selv. Individet har en indre opplevelse av landskapet. I PF1 kan vi se et glimt av dette: "Samler du vann til ferja?" Per 4,5 svarer: "Ja masse vann, hent båtene." (Utdrag fra PF1). Dette kan bety at guttene har et indre bilde av muligheten bekken gir til sandkassen som sted for ferjer og båter å kjøre. Slik jeg tolker PF1 avgrenser de selv uteområdet, ikke bestående av fysiske vegger, men bekken og sandkassen som sted for frilek. Det ser ut til at guttene har en felles oppfatning av hva leken går ut på, som jeg tolker som blanding av rollelek og konstruksjonslek. "Ola 4,3 og Per 4,5 bruker spadene til å grave bortover i

*sandkassen, og Espen 4,6 kommer nå med vann i ei bøtte, og heller oppi der*” (Utdrag fra PF1). Winther-Lindquist (2014, s. 90) mener konstruksjonslek kan være utforskning av materialer og ofte er konstruksjonsleken rammen om et fiktivt univers når den lekes av 3-6 åringer. Jeg tolker at guttene har laget sitt eget ”univers” i sandkassen og ved bekken.

Videre i PF1 ser vi at Tiril 3,2 plasker med beina i bekken, og jeg tolker det dithen at hun tar i bruk bekken i sin frilek. Jagtøien og Hansen (2006, s. 100) sier barn erfarer verden gjennom kroppen og er sanselig i sin væremåte. Det virker for meg som Tiril 3,2 utforsker bekken ved å bruke beina som mulighet til å gjøre det. Storli (2013, s. 343) påpeker at fysisk aktiv lek har mange uttrykksformer, og en av dem sansemotorisk lek. Jeg tolker at Tiril 3,2 har en form for sansemotorisk lek i bekken. Moser (2013, s. 30) mener det skjer kroppslig utfoldelse gjennom bevegelse, barns kroppslige uttrykk kommer på mange måter frem i frileken. Aasgaard (2013, s. 59) mener barn i 3 års alder vil med kontinuerlig øvelse gjennom eksempelvis lek, lære seg alle grunnleggende bevegelser.

Forskning på barns preferanser gjort av Norén-Björn (sitert i Thorbergson, 2012, s. 30) viser at barn oppholder seg på arealer tilrettelagt for allsidig lek, og når barn har tilgang på løse materialer bruker de mest tid på disse. Det kan virke slik at i guttenes opplevelse av landskapet, var vannet et ”løst material” guttene hadde tilgang på som formet leken til det den ble. *”Nå går alle tre opp. Driker vann i fra spadene, gurgler, spytter ut og ler.”* (Utdrag fra PF1). Barn fryder seg over forandringer, og kjeder seg dersom de må gå eller løpe langt uten at noe spennende skjer (Nordbotten, 2006, s. 85). Sandkassen og bekken ligger nær hverandre, dermed slipper guttene å gå langt for å hente vann eller sand. I PF1 ser vi dermed at muligheten bekken gir, og slik jeg tolker det, er bekken innbydende på guttene, og de blir fristet til å drikke fra spaden siden muligheten var der. Dette har sannsynligvis guttene ikke fått lov til, men jeg tolker at guttene gjør det likevel fordi det er skummeltartig. Sandseter (2013, s. 54) mener det er følelsen av at det er artig som dominerer, men faren og frykten er likevel nærværende. Fordi barn lærer om verden, når de våger å prøve ut nye ting. Min tolkning er at guttene har funnet en mulighet for å bruke et element i fra barnehagens fysiske utemiljø, som påvirker deres frilek i stor grad.

Å ha en rennende bekk inn i barnehagens fysiske utemiljø, er en mulighet for affordances. Ut i fra PF1 kan vi bruke Gibsons teori (sitert i Sæther og Hagen, 2014, s. 24) som påpeker at barn oppfatter tilbudet miljøet gir dem på sin måte, og ser muligheter ut fra sitt perspektiv og



utforsker det gjennom lek. Per 4,5 virket som om han visste hvordan han skulle bruke muligheten bekkens affordances gav leken mellom han, Ola 4,3 og Espen 4,6. Jeg vil tro at bekken gir guttene flere muligheter for affordances. Det fysiske utemiljøet i barnehagen er etablert på bakgrunn av tomtas kvaliteter, likevel er det naturen som vil gi barn de beste lekemuligheter (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 6-7). Bekken kan dermed tolkes som en forsterking av elementet vann i barnehagens fysiske utemiljø. I PF1 styrkes resultatet til Hagen (2015) om at barn foretrakk i større grad varierte og uforutsigbare lekemiljø. Min tolkning er at bekken naturlig nok vil bli påvirket av de fire ulike årstidene. Noe som gjør den uforutsigbar for barna, men likevel slik Hagen (2015) sier, være et miljø der barna selv har påvirkningskraft, og kan skape sin egen fantasilek.

#### **4.1.2 Sandkassen**

Ut i fra mine observasjoner, er det mye frilek i sandkassen. Sandkassen er et av mine funn fordi det som regel er flest antall barn i 3-5 års alder som leker der. Dermed er sandkassen et lekested som jeg tolker barn i denne aldersgruppen ser muligheter i. Dette er et funn sammensatt av flere praksisfortellinger til en. Jeg kaller denne for PF2.

*”Jeg skal hente sukker” sier Marie 4,0 til Tonje 3,7. Marie 4,0 kommer tilbake med en liten plastikkskål fylt med lysegrå sand. Tonje 3,7 og Marie 4,0 drysser den lysegrå sanden oppå toppen av en haug med sand som de har laget. Tore 3,5 og Trond 3,7 leker også i sandkassen sammen. Guttene bruker bøtter, ”murerskje” og spader, og har laget et stort hull. Trond 3,7 finner en lekeball, og kaster oppi hullet. Tore 3,5 sier ”grave, grave, grave” og kaster sand fra spaden sin oppå lekeballen. ”Å midt oppå min!” svarer Trond 3,7. Trond begynner nå å lage brummelyd med ballen og rister sanden av. Marie 4,0 sitter nå og tar en spade med sand over dressen sin nede ved føttene. ”Du kan jo ta sand over meg?”, spør Marie 4,0 til Tonje 3,7, men Tonje rister på hodet. Tore 3,5 kjører nå med en lekebil i sandkassen, og lager brummelyder. Marie 4,0 sier nå til Tonje 3,7 ”Du kan legge deg her”. Da begynner Tonje 3,7 og liksom gråte på leken. ”Årh bråkebaby!” svarer Marie 4,0. ”Viss du ikke slutter så må du gå ut!” sier Marie 4,0 med tilgjort stemme rett etterpå. Tonje 3,7 stopper å liksom gråte, og begynner å grave i sanden spaden. (Barnehagen, PF2).*

I PF2 ser vi fire barn som leker i sandkassen, med forskjellig lekeutstyr og materiell. Når Marie 4,0 sier hun skal hente sukker, tolker jeg at hun har sett en mulighet til å bruke den

lyser sanden i sin lek i sandkassen. Dette kan tolkes som et eksempel på hvordan Marie 4,0 ser sine ytre omgivelser, og orienterer seg etter dem med sitt indre bilde. Slik Olofsson (1993, s. 18), påpeker er det de indre bildene som bestemmer hvordan omgivelsene blir behandlet i leken. Olofsson (1993, s. 12) mener det man gjør, sier og tenker i leken skal ikke tolkes bokstavelig, men må forklares ut fra lekens hensikt. Noe som kan tolkes slik at Marie 4,0 har ut i fra sitt indre bilde, tatt i bruk sanden i sandkassen som da var en mulighet hun hadde tilgjengelig i barnehagens fysiske utemiljø. Sandkassen er dermed et tilbud til individet, med mulighet for bruk. Dette kan ses i sammenheng med Gibsons teori om affordances (sitert i Sæther & Hagen, 2014, s. 24), som mener barn oppfatter miljøet på sin måte og ser muligheter ut fra sitt perspektiv.

Når Trond 3,7 finner en lekeball, og lager brummelyder med ballen, tolker jeg det slik at ballen fungerer som en bil. Dermed har han funnet en annen mulighet til lekeballen enn dens tiltenkte funksjon. Når Trond 3,7 finner lekeballen observerer jeg Tore 3,5 finner en lekebil. Hagen (2015) mener barn viser mest interesse for løse materialer som de kan påvirke i sin egen frilek. Sandkassen er et lekested som gir barns frilek mange muligheter for deltakelse og påvirkning. Individet står alltid i relasjon til noe, og dermed blir de situative betingelsene som det fysiske miljø og materiell utformet av individet, med mulighet for deltakelse og påvirkning (Moser, 2013, s. 29). I PF3 virker det som om barna benytter seg av lekemateriell som er tilrettelagt for bruk i sand. Eksempelvis bøtter, spader, lekebiler med mer. Dette samsvarer med Moser og Martinsen (2010) som beskriver at norske barnehager generelt har et tradisjonelt utvalg av sandlekeutstyr utendørs.

Det ser ut til at barna har lekt i sandkassen før. Fasting (2015) mener barn leker på steder de har vært mye før, og dette har betydning for barns lek. Sandkassen er nok ikke et ukjent sted for barna som leker der, noe som gjør at de kanskje ser flere muligheter i sandkassen enn tiltenkt av produsenten. Et eksempel er Marie 4,0 og Tonje 3,7 sin rollelek: *"Viss du ikke slutter så må du gå ut!" sier Marie 4,0 med tilgjort stemme rett etterpå. Tonje 3,7 stopper å liksom gråte, og begynner å grave i sanden med en spade.* (Utdrag fra PF2). Olofsson (1993, s. 132) sier rollelek er en form for late som-lek der barn dramatiserer som er lystbetont. Olofsson (1993, s. 12) sier at det man gjør og sier i leken kan ikke tolkes bokstavelig, men må forklares ut fra lekens hensikt. Her tolker jeg det slik at jentene har en "mor-barn" rollelek, der Marie 4,0 er moren og Tonje 3,7 er baby. Det ser ut til at jentene har brukt sine indre bilder til å skape en lek med betydning for dem i sandkassen.

## 4.2 Guidet tur som viser hvordan førskolejentene tar i bruk mulighetene i barnehagens fysiske utemiljø

I forhold til metoden guidet tur, har jeg skrevet en praksisfortelling i etterkant. Denne har jeg gått inn i, og gjort et utvalg fra som videre blir presentert som to funn.

### 4.2.1 Klatrestativet med mulighet for rollelek

Fem førskolejenter gir meg en guidet tur gjennom barnehagens fysiske utemiljø. Dette gir oppgaven et barneperspektiv. Ut i fra forskerperspektivet observeres flest barn i frilek ved sandkassen og bekken. Jentenes tur derimot viser meg andre steder og apparater, og hva de liker å gjøre på disse stedene. Førskolejentene viste meg: Bålhuset, ”haugen”, ”klatretreet”, rutsjebanen, huskene og klatrestativet. Her ser vi et eksempel fra PF3:

*”Men jeg liker klatrestativet”, svarer Stine 5,4. Vi går bort til klatrestativet. Jentene starter å klatre. ”Hva liker dere å gjøre her?” spør jeg. ”Klatre”, svarer Stine 5,4. Mona 5,3 svarer ”leke familie oppå der”, og peker på den bredeste delen av klatrestativet. ”Ja fordi jeg er mammaen, og du pappaen og så du kan være storesøster” sier Stine 5,4 ”Ja, og jeg vil være storesøsteren” svarer Mona 5,3. (Barnehagen, PF3).*

I PF3 forteller flere av jentene at de liker å leke familielek oppå klatrestativet. ”Mona 5,3 svarer ”leke familie oppå der”, og peker på den bredeste delen av klatrestativet. ”Ja fordi jeg er mammaen, og du pappaen og så du kan være storesøster” sier Stine 5,4 ”Ja, og jeg vil være storesøsteren” svarer Mona 5,3” (Utdrag fra PF3) Aasgaard (2013, s. 63) påpeker at femåringene lar seg lett rive med i rollelek, og barn som deltar kan bli enig om bytting av leketema og roller underveis i leken. Hagen (2015) sier klatrestativet ble mye brukt til rollelek, der førskolebarna lot som om det var et hus, og lekte ulike varianter av mor og barnlek der. Dette er i overensstemmelse med mitt funn i fra PF3. Barn i 5 års alderen er initiativrike, sosialt aktive og liker rollelek (Aasgaard, 2013, s. 61-62). Noe som kan bety at jentene har sett affordances i klatrestativet som innbyr til rollelek, og viker da bort i fra hva klatrestativet er ment å brukes til tiltenkt av produsenten. Bjørgen (2012) sier at barna gjør en individuell tolkning ut fra deres forutsetninger. Dermed kan det virke slik at førskolejentene ser mulighetene barnehagens fysiske utemiljø gir frileken deres ut i fra sitt eget perspektiv og

interesser. Slik Nietzsche (sitert i Bagøien, 2003, s. 75) sier at barn ser muligheter i tingene som åpner opp muligheter for eksperimentering. Nettopp slik førskolejentene gjør når de sier de liker å leke familie på klatrestativet.

Slik Casey (sitert i Fasting, 2015) påpeker, er det slik at når barn kommer tilbake til et sted flere ganger, vil det lære å orientere seg på stedet og skape minner og dypere erfaring der. Dermed vil det skje en "body-memory". Dermed har de funnet ut at det også kan være en mulighet for familielek oppå klatrestativet. I lys av teorien affordances av Gibson (sitert i Hagen, 2015), var det i hans artikkel tydelig samsvar mellom ferdigheter og utfordringer i barns bruk av lekeplassinntallasjoner. Klatrestativet opplevdes i følge Hagen (2015) som kjedelig for femåringene fordi de i stor grad hadde utforsket og mestret alle muligheter ved det. I PF3 tolker jeg at jentene liker rollelek. Det at jentene liker å leke rollelek oppå klatrestativet kan ha en sammenheng med at førskolejentene er de eldste i barnehagen. Kanskje har de undersøkt klatrestativet og utfordret seg her kroppslig flere ganger, men gått lei av det? Her ser det ut til at førskolejentene har funnet en annen mulighet å bruke klatrestativet enn tiltenkt av produsenten. Barn kan nemlig bare velge det som er i barnehagen, og det er stor forskjell på barnegruppene, derfor bør det alltid tilpasses ut i fra alder og behov. Dermed bør det finnes et variert tilbud av lekematerialer ute. Fordi faste installasjoner kan innby til variert aktivitet, men også passivitet og kjedsomhet (Thorbergensen, 2012, s. 30). I PF3 ser det ut til at jentene har funnet en ny måte å se muligheter ved klatrestativet som gir spenning og mening i deres rollelek. Altså slik Gibsons teori (sitert i Sæther & Hagen, 2014, s. 24) om affordances påpeker, nemlig at de handlingsmulighetene som ligger latent i miljøet, eller rommet vil inspirere til aktivitet og lek.

#### **4.2.2 Haugen og klatretreet**

Slik Thorbergensen (2012, s. 29-30) påpeker er det ikke alltid en sammenheng med hva voksne synes er flott, og hva som appellerer til barn. Trær og annet kan vise seg å være mest i bruk. Et eksempel på dette kan vi se fra turen. Jeg velger å kalle denne delen av turen for PF4:

*Førskolejentene løper bort til bålhuset. "Hva liker dere å gjøre her?" spør jeg. "Leke familie å sånn", sier Julia 5,2. "Ja og storesøster", svarer Marthe 5,1. Jeg spør videre "Er det noen andre plasser dere liker å leke?" "Ja på haugen!" sier Julia 5,2 og begynner å løpe oppover gressbakken. Når vi er på toppen spør jeg "Hva liker dere å gjøre her?" "Springe opp og ned og opp og ned" sier Mona 5,3, og*

*demonstrerer for oss. "Å der er klatretreet", sier Stine 5,4, og jentene løper bort. "Jeg liker å klatre i trær", sier Kaja 5,6 og starter å klatre oppover i bjørketreet, mens de andre jentene ser på og venter på tur. (Barnehagen, PF4).*

Slik jeg tolker det er det tydelig at førskolejentene liker å oppholde seg på "haugen" og ved "klatretreet". Hagen (2015) påpeker at barn trenger utfordringer i miljøet rundt seg som inspirerer til lek og aktivitet. Dette kan tolkes i sammenheng med PF4, der førskolejentene viser meg "haugen" og "klatretreet" som steder de liker å leke. De gode lekestedene er ofte der barna får egne utfordringer, og steder som voksne ikke ser slik barna gjør (Lysklett, 2006, s. 8). På "haugen" forteller Mona 5,3 at det hun likte å: "*Springe opp og ned og opp og ned*". (Utdrag fra PF4). Noe som kan tolkes inn i det fenomenologiske perspektivet. For å forstå våre liv i verden kan vi tenke på menneskekroppen som kroppssubjekt. Noe som betyr at barna beveger seg mot de(t) andre, samtidig som de beveges av de(t) andre, gjennom å berøre tingene i barnehageverdenen (Løkken, 2013, s. 44). Her kan vi bruke Merlau-Pontys metafor (sitert i Løkken, 2013, s. 47-48) som sier kroppssubjektet er i verden, og billedliggjør meningsdanning i bevegelse, der bevegelsene stråler ut fra det levde subjektet, og ut til omgivelsene. Altså Mona 5,3 som kroppssubjekt beveges mot "haugen", samtidig som "haugen" beveges av Mona 5,3. Dette kan være i overenstemmelse med Fjørtoft (2013, s. 189) sin modell, som viser topografisk at helninger og kuperthet inviterer til fysisk aktivitet, og grunnleggende motoriske bevegelser. Det at jentene liker å klatre i trær, kan også tolkes inn i modellen til Fjørtoft (2013, s. 189) som påpeker at vegetasjon slik som trær, vil invitere til fysisk aktivitet og åpen frilek.

Nordbotten (2006, s. 85) sier barn liker intervallpregede aktiviteter, og ikke lange økter. Jeg tolker det slik at Mona 5,3 løper opp og ned, fordi hun har tatt i bruk mulighetene landskapet i barnehagens fysiske utemiljø gir. "Haugen" er et bratt berg, og et av de bratteste partiene i barnehagens utemiljø, og virker som et av de mer krevende miljøene i barnehagen. Det at Mona 5,3 liker å løpe her, kan tolkes som bergets terreng og miljø virker for henne spennende og innbydende. Affordances er de muligheter til å ta i bruk de utfordringer og funksjoner de ulike elementene i landskapet kan tilby. Eksempelvis store steiner gir mulighet for å klatre opp og hoppe ned fra (Fjørtoft, 2013, s. 187). Femåringene er nysgjerrige, vitebegjærlige og har automatisert de store bevegelsene (Aasgaard, 2013, s. 61-63). Noe som gjør at de søker kroppslige utfordringer. Å leke i mer krevende miljø gjør at Mona 5,3 kan ha sett muligheter

som gir en mer spennings- og risikofyllt lek, og mer kroppslig spenning hvor sansene er mer åpne hos barna (Sandseter, 2013, s. 54).

”Klatretreet” var den tredje plassen førskolejentene viste meg. Her startet en av dem å klatre oppover i treet og jeg tolker at hun ville demonstrere at klatretreet er for å klatre i. Jenta i ”Klatretreet” tolker jeg dithen lekete da en form for sansemotorisk lek. Lillemyr (2011, s. 43) sier sansemotorisk er en handling eller en funksjon som gjentas for moro skyld. Storli (2013, s. 343) påpeker det er gjentakelse som er aktiviteten og målet i seg selv, og drivkraften er gleden ved å mestre. Hos de de eldste barna handler dette om utvikling av koordinasjonsegenskaper knyttet til ferdighetsrelaterte bevegelser. Dette er jeg enig i. Dette kan tolkes i sammenheng med Fjørtoft (2013, s. 189) sin modell som viser vegetasjon slik som trær, busker og kratt inviterer til fysisk aktivitet og frilek. Slik Jagtøien og Hansen (2006, s. 100) påpeker erfarer barn verden gjennom kroppen og er sanselig i sin væremåte. Dette kan støttes opp mot Merlau-Pontys kroppsfilosofi (sitert i Bjørgen, 2012) som sier at barn er naturlig kroppslig aktive.

## 6.0 Oppsummering av resultat og konklusjon

I denne oppgaven har jeg fordypet meg i relevant teori, og benyttet to ulike metoder for innsamling av empiri i fra en barnehage. Deretter har jeg analysert og drøftet mine funn med teori, og tolket med egne tanker.

Innsamlingen foregikk i oktober måned, og mine resultater gjengir funn heretter. Dersom jeg hadde samlet inn empiri over en lengre tidsperiode, kunne oppgaven muligens fått et annet grunnlag å gå ut fra. Problemstillingen i min bacheloroppgave spør: *"Hvordan tar barn i bruk de mulighetene barnehagens fysiske utemiljø kan gi i deres frilek?"* Ut i fra mine funn, ser det ut til at barna foretrakk miljøer i barnehagens fysiske uteområde hvor de selv kunne påvirke miljøet etter eget ønske. "Bekken" og "Sandkassen" viser tydelige eksempler på hvordan 3-4 åringene tar i bruk mulighetene det fysiske utemiljøet gir i deres frilek. Disse stedene ble brukt ikke bare som et fysisk sted for lek, men et sted der indre bilder gir forestillinger til frileken. Videre i mine funn, ser det ut til at frileken preges av leketyperne rollelek, konstruksjonslek og sansemotorisk lek. Der leketyperne foregikk ofte i miljøer med mange affordances å velge mellom, og der affordances kunne skapes fra eget sinn. I tillegg er frileken preget av interesse og alderstypiske trekk. Der særlig metoden guidet tur viser førskolejentenes interesser og typiske trekk ved 5-års alderen. Her forteller førskolejentene om "familie-lek" på klatrestativet, og bruker lekeapparatet til annet enn dens tiltenkte funksjon. Samtidig viser førskolejentene med "Haugen" og "Klatretreet" som lekesteder av egen interesse. Her vil jeg påpeke at mine funn etter min mening samsvarer i stor grad med Hagen (2015) sitt resultat, og tidligere studier.

Konklusjonen min er at barn i alderen 3-5 år kan bruke mulighetene barnehagens fysiske utemiljø kan gi, og berike deres frilek på bakgrunn av alder, interesse og behov. Særlig i mine funn "Sandkassen" og "Bekken" kan vi se variasjon i hvordan barn tar i bruk mulighetene disse gir i deres frilek. Mine observasjoner viser det er hvilke affordances barna selv ser i sitt indre bilde med hele sin kropp som gir mulighet for hvordan det fysiske utemiljøet blir tatt i bruk. Gjennom et fenomenologisk ståsted er det ikke det fysiske utemiljøet i seg selv som skaper opplevelser i frileken, men opplevelsen av det fysiske utemiljøet sett med et barnesinn.

Her ville det vært interessant å observerte barn over en lengre tidsperiode, og gjerne fra flere barnehager for å utvide innsamling av empiri. Som framtidig barnehagelærer mener jeg det er viktig å rette fokus på barns frilek, fordi den er lystbetont og av barns egen interesse. I det nye

høringsutkastet til rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2016) påpekes det at personalet skal gi barna tilgang til varierte og utfordrende bevegelsesmiljøer, sanseopplevelser og kroppslig lek ute og inne, i og utenfor barnehageområdet. Dermed finner jeg meg engasjert i om et videre arbeid hadde rettet fokuset mot voksenrollen ute i barnehagens fysiske utemiljø i forhold til barns frilek.



## Litteraturliste

- Bagøien, T. E. (2003). *Barn i friluft: Om verdifullt friluftsliv*. Oslo: Sebu forlag.
- Beauvoir, Simone de. (2000). *Det annet kjønn*. Oslo: Pax Forlag.
- Bergsland, D. M., & Jæger, H. (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerke, L. (2013). Barns medvirkning. I Ø. Kvello. (Red.). *Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. (2. utg. s. 187-209). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørger, K. (2012). Fysisk lek i barnehagens uterom: 5-åringers erfaring med kroppslig fysisk lek i barnehagens uterom. *Tidsskrift For Nordisk Barnehageforskning*, 5(2), 1-15. doi: 10.7577/nbf.418
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving for bachelor- og masterstudenter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fasting, M. (2015). Klatring i trær og hyttebygging: - om barns lek og lekesteder ute. *Tidsskrift For Nordisk Barnehageforskning*, 10(10), 1-12. doi: 10.7577/nbf.1431
- Fjørtoft, I. (2013). Barn og bevegelse: Læring gjennom landskap. I E. B. H. Sandseter., T. L. Hagen & T. Moser (Red.). *Kroppslighet i barnehagen: Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. (2. utg. s. 180-193). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fredriksen, B. C. (2013). *Begripe med kroppen: Barns erfaringer som grunnlag for all læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- 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
- Jagtøien, L. G., & Hansen, K. (2006). *I bevegelse: sansemotorikk • lek • observasjon*. (4.utg). Oslo: Gyldendal.
- Kärrby, G. (1990). *Lek och inläring ur barnperspektiv: Del 2: Intervjuer med barnen*. Göteborg: Institutionen för pedagogik Göteborgs universitet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Høringsnotat: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/aba61253bea04517a27dc78838626ae4/horingsnotat-forskrift-om-rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver.pdf>

- 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>
- Kvello, Ø. (Red.). (2013). *Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek – opplevelse – læring: i barnehage og skole*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lysklett, O. B. (2006). *Temahefte om natur og miljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- 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.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- 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
- Nordbotten, G. L. N. (2006). *Barns fysiske utvikling – Hvordan stimulere barns fysiske utvikling?* Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *Personvernombudet for forskning*. Hentet 25. oktober 2016 fra: <http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/barnehageskole.html>
- Olerud, M. (2011). *Hvordan tar barn i bruk de mulighetene uterommet kan gi i relasjonsleken? – En observasjonstudie av hvordan noen barn leker sammen i barnehagens uterom*. (Mastergradsoppgave, Høgskolen i Oslo). Hentet fra [https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/1178/2/Olerud\\_Mari.pdf](https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/1178/2/Olerud_Mari.pdf)

- Olofsson, K., B. (1993). *I lekens verden*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Olofsson, K., B. (1993). *Lek for livet*. Saltrød: Forsythia.
- Postholm, M.-B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi, og kaseustudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.-B., & Jacobsen, D. J. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sandseter, E. B. H. (2013). Det opplevelses- og spenningssøkende barnet. I E. B. H. Sandseter., T. L. Hagen & T. Moser (Red.). *Kroppslighet i barnehagen: Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. (2. utg. s. 53-62). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sandseter, E. B. H., Hagen, T. L., & Moser, T. (Red.). (2013). *Kroppslighet i barnehagen: Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- 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.
- Sæther, M., & Hagen, T. L. (Red.). (2014). *Kreativ ute – barnehagepedagogikk med uterommet som læringsarena*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorbergesen, E. (2012). *Barnehagens uterom*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Trageton, A. (1995). *Leik med materiale – Konstruksjonsleik 1-7 år*. Rommetveit: Høgskolen Stord/Haugesund.
- Van der Meer, A. (2013). Tidlig utvikling hos de minste barn i alderen 0-1 år. I E. B. H. Sandseter., T. L. Hagen & T. Moser (Red.). *Kroppslighet i barnehagen: Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. (2. utg. s. 161-175). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Winther-Lindquist, D. (2014). *Den sociale fantasilegs forandrende potensialer – symbolske og reale identiteter i børnehaven*. I T. H. Rasmussen (Red.). På spor etter lek – lek under moderne vilkår. (s. 85-102). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wolf, K. D. (2014). *Små barns lek og samspill i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aasgaard, A. (2013). *Se meg! Pedagogisk arbeid i barnehagen*. Drammen: Elektronisk Undervisningsforlag AS.

## Vedlegg 1

*Til foresatte i barnehagen*

*Høsten 2016*

### **Forespørsel om deltakelse i mitt bachelorprosjekt**

Hei! Jeg studerer til å bli barnehagelærer, og fortiden studerer jeg på barnehagelærerutdannelsen tredje året ved Høgskolen Stord/Haugesund, avdeling Stord. Her holder jeg på å skrive min bacheloroppgave. Tittelen på min oppgave er: ”*Mulighetene for frilek i barnehagens utemiljø*” Der min problemstilling vil være: ”*Hvordan tar barn i bruk de mulighetene barnehagens fysiske utemiljø kan gi i den frie leken?*” For å samle inn data til bachelorprosjektet ønsker jeg å observere barn ute i frilek i barnehagens uteområde. Mine observasjoner er anonyme. Derfor kommer ikke informasjon som er personidentifiserbare frem, i henhold til taushetsplikten. Jeg kommer kun til å observere hvor barna leker, og hvilke lekekomponenter de leker med. Etter bacheloroppgaven er levert inn vil mine observasjoner bli slettet. I mitt bachelorprosjekt har jeg en faglærer: Marianne Størkson, Høgskolelektor i kroppsøving ved Høgskolen Stord/Haugesund avdeling Stord, som veileder meg på oppgaven. Faglærer vil lese gjennom observasjonene, og veilede meg gjennom prosessen.

Har jeg din/deres tillatelse til å observere ditt barn til mitt bachelorprosjekt?

Kryss av på svaralternativene nedenfor:

Ja	Nei
----	-----

Underskrift foresatte (Trenger bare én underskrift):

---