



Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgave

BACH301-OBE-2023-VÅR-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	11-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR
Sluttdato:	25-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Bacheloroppgave - Bergen		
Flowkode:	203 BACH301 1 OBE 2023 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	324
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	11567
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja
Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert
oppgavetittelen på
norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
vitnemålet mitt *:

Gruppe

Gruppenavn:	(Anonymisert)
Gruppenummer:	69
Andre medlemmer i gruppen:	311, 404

Jeg godkjenner autalen om publisering av bacheloroppgaven min *

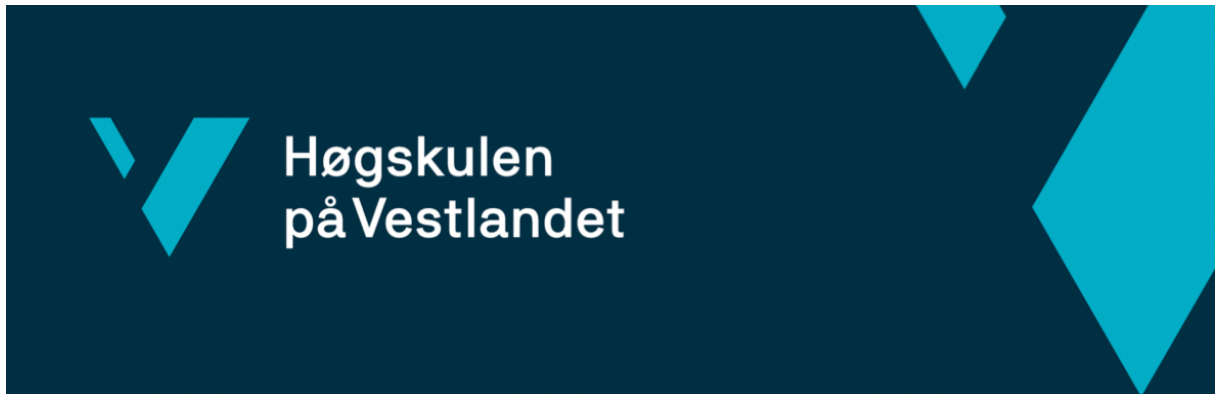
Ja

Er bacheloroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er bacheloroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



BACHELOROPPGAVE

Hvordan forstås barnas frilek i barnehagekonteksten i et utvalg barnehager på Vestlandet sammenlignet med et utvalg barnehager i Minnesota?

How is children's free play understood in the kindergarten context in a selection of kindergartens in Western Norway compared to a selection of kindergartens in Minnesota?

Barnehagelærerutdanning

Emnekode: BACH 301

Kandidatnummer: 311, 324 og 404

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett Høgskolen på Vestlandet, avdeling Bergen

Veileder: Arild Hafstad og Signe Vibeke Vevatne

Innleveringsdato: 25.05.2023

Antall ord: 11 567

Vi bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Innholdsfortegnelse

FOROD	4
ABSTRACT	5
1.0 INNLEDNING	6
1.1 PROBLEMSTILLING	6
1.2 OPPGAVENS OPPBYGGING OG AVGRENSING	6
2.0 TEORI	7
2.1 STYRINGSdokumenter	7
2.1.1 FN's barnekonvensjon	8
2.1.2 Barnehageloven	8
2.1.3 Rammeplassen	9
2.1.4 Minnesotas Framework plan: Kindergarten	9
2.1.5 Curriculum: Minnesota Academic Standards: Kindergarten	10
2.2 LEK	10
2.2.1 Bevegelseslek	11
2.2.2 Lekens egenverdi og nytteverdi	12
2.2.3 Frilek i barnehagen	12
2.3 VOKSNES DELTAKELSE I LEK	13
3.0 METODE	14
3.1 KVANTITATIV OG KVALITATIV METODE	14
3.2 VALG AV INFORMANTER	15
3.2.1 Informasjon om informantene fra Vestlandet	15
3.2.2 Informasjon om informantene fra Minnesota	15
3.3 INTERVJU / INTERVJUGUIDE	16
3.3.1 Utarbeiding av intervjuguide	16
3.3.2 Gjennomføring av intervjuene på Vestlandet	17
3.3.3 Gjennomføring av spontane samtaler i Minnesota	17
3.4 OBSERVASJON / PRAKSISFORTELLING	17
3.4.1 Observasjoner /Praksisfortellinger fra Vestlandet	18
3.4.2 Observasjoner / Praksisfortellinger fra Minnesota	18
3.5 ANALYSE OG TOLKNING	19
3.6 VALIDITET OG RELIABILITET	19
3.7 ETISKE HENSYN OG KILDEKRITIKK	20
4.0 EMPIRI	22
4.1 INTERVJU	22
4.1.1 Hva legger informantene fra Vestlandet i begrepet «frilek»	22
4.1.2 Kjennetegner i barnas frilek	22
4.1.3 Kroppslighetens betydning	23
4.1.4 Utfordringer som dukker opp i forhold til frilek	24
4.1.5 De voksnes rolle og deltakelse i frileken	24
4.2 PRAKSISFORTELLINGER OG OBSERVASJONER	25
4.2.1 Hva legger informantene fra Minnesota i begrepet «frilek»	25
4.2.2 Hvordan foregår frileken i Minnesota	26
4.2.3 Våre praksisfortellinger fra Vestlandet	27
5.0 DRØFTING AV FUNN OG TEORI	27
5.1 FRILEK	28

5.2 VOKSNES DELTAKELSE	30
6.0 AVSLUTNING.....	32
7.0 LITTERATURLISTE	34
VEDLEGG 1.....	37
INTERVJUGUIDE	37
VEDLEGG 2.....	39
INTERVJUGUIDE	39
VEDLEGG 3:.....	41
DOKUMENT FRA HØGSKOLEN PÅ VESTLANDET	41

Forord

Denne bacheloroppgaven er det siste vi gjør før vi er ferdig utdannet som barnehagelærere fra Høgskolen på Vestlandet. Den er skrevet våren 2023 og er en avslutning på vår reise i studieløpet. Denne bacheloroppgaven tar opp et tema som vi mener har bidratt til vår dannelsesprosess som kommende barnehagelærere. Temaet har vært med på å gi oss en forståelse og belyst perspektiver som vi tidligere ikke har sett like klart. Forskningsarbeidet vi har gjort i denne oppgaven har vært svært lærerikt og givende, og at denne kunnskapen ville kunne komme godt med i arbeidslivet. Det har vært et interessant tema å fordype seg i, og alt av intervjuer, observasjoner og andre erfaringer som har kommet med i denne perioden har vært lærerikt for oss alle tre. Vi håper at denne oppgaven kan skape rom for refleksjon rundt frilek i barnehagen, og i hvilken grad den er lagt til rette for lekens egenverdi. Dette for at alle barn skal oppleve å få den lekende hverdagen vi tenker at de trenger og har behov for i barnehagen.

Det er flere som har gjort bacheloroppgaven vår gjennomførbar, og til de ønsker vi å gi en stor takk. Først vil vi nevne veilederne våre, Arild Hafstad og Signe Vibeke Vevatne, for motiverende og konstruktive tilbakemeldinger i arbeidsprosessen. Vi vil også takke dere for det gode samarbeidet, de gode rådene og for å være støttende gjennom hele skriveprosessen. Vi ønsker også å takke intervjupersonene for å ha delt sine erfaringer og sine kunnskaper, på denne måten har de bidratt med ny og nyttig informasjon som har beriket arbeidet vårt. Vi er også takknemlig for at de norske og amerikanske barnehagene har tillatt oss å observere personalet, avdelingene og hvordan de praktiserer barns frilek i barnehagen. Til slutt vil vi takke hverandre for godt samarbeid og gjensidig motivering i en så krevende tid. Det har bidratt til at selve arbeidet med denne bacheloroppgaven har blitt en så spennende og lærerik periode.

Tusen takk!

Abstract

The purpose of our bachelor thesis is to gain a better insight into how we can understand children's free play in the kindergarten context in a selection of kindergartens in Western Norway compared to a selection of kindergartens in Minnesota. We present our findings and draw a comparison between how they practice free play in Minnesota compared to the West. Based on this research, we have discovered that the term free play can have several definitions and be viewed differently. It has also been known that free play is practiced differently depending on where you are in the world. We'll discuss how the adult's role can affect the children's free play, and how the various educators propose that this should be done. Through the use of a qualitative method, we have collected interviews and observations. We compared the pedagogical practical work in Norway and Minnesota, based on the experiences we had from the kindergartens. The theory presents, among other things, the concept of free play, play's intrinsic value and utility and adults' participation in play. In conclusion, there are many different views on free play. It is important to have knowledge of this, to be able to see how the children's free play in the kindergarten context is practiced. How do you arrange for children's free play in everyday life, and is free play looked after based on the children's premises and the intrinsic value of play? Do the nursery staff have enough resources to facilitate free play as the framework plan lays down guidelines for?

1.0 Innledning

Da vi startet tredje året på barnehagelærerutdanningen var tanken å finne et tema som var spennende og som vi kunne lære mer om. Vi har hatt mange forskjellige tanker rundt ulike temaer som vi finner engasjerende, men vi måtte ta en runde med oss selv og tenke på; Hva er det vi ønsker å kunne bidra med i barnehagene når vi er ferdig utdannet? Etter tre års erfaring fra ulike barnehager på Vestlandet har vi erfart at barnehagehverdagen er preget av mye lek, at det finnes flere ulike typer lek og at det finnes flere måter å la barna leke på. Vi har erfart at pedagoger ser på og praktiserer lek på forskjellige måter. Ut fra kunnskapen og kompetansen vi har tilnærmet oss gjennom utdanningen vet vi også at lek kan være et pedagogisk verktøy for barnas læring og generell utvikling. Vi er bevisst på at lek i seg selv er et enormt tema å ta for seg og har derfor valgt å legge hovedfokuset på barnas *frilek*.

I høst hadde noen av oss praksis i Minnesota og der la vi merke til at frilek hadde andre vilkår og rammer enn det vi har erfaringer med fra praksis på Vestlandet. Det fikk oss til å tenke “Hva er egentlig frilek?” Dette synes vi er et spennende spørsmål og et interessant tema som vi ønsket å undersøke nærmere.

1.1 Problemstilling

I denne oppgaven ser vi på barnehagelæreres kunnskap og deltakelse rundt barnas frilek. Hvordan tilrettelegger barnehagelærere for barnas frilek i hverdagen? Blir frileken ivaretatt ut fra lekens egenverdi? Hvordan fremstår frileken? Disse spørsmålene stilles til barnehagelærere fra Vestlandet og fra Minnesota. Ut fra dette har vi utarbeidet problemstillingen:

Hvordan forstås barnas frilek i barnehagekonteksten i et utvalg barnehager på Vestlandet sammenlignet med i et utvalg barnehager i Minnesota?

1.2 Oppgavens oppbygging og avgrensing

Denne bacheloroppgaven er delt inn i seks kapitler, bestående av: innledning, teori, metode, empiri, drøfting og avslutning. Teorien som ble brukt er avgrenset til det som er relevant for oppgavens problemstilling.

I begynnelsen av teorien tar vi for oss innholdet i de ulike styringsdokumentene fra Norge og Minnesota, samt hva de skriver om barns lek og frilek. Vi nevner det internasjonale styringsdokumentet FNs barnekonvensjon, Barnehageloven og Rammeplanen til Norge. Til slutt skriver vi om styringsdokumentene; Minnesota's Framework Plan og Minnesota's Academic Standards: Kindergarten. Med tanke på høstens praksis i Minnesota, velger vi kun å forholde oss til de styringsdokumentene som tilhører delstaten Minnesota. De internasjonale styringsdokumenter har vi valgt å oversette til norsk istedenfor å direkte sitere på engelsk.

Videre i teorien definerer vi begrepet: *Lek*. For oppgavens relevans er det lagt vekt på hvordan bevegelseslek har innflytelse på samspill og utvikling av barnets selvbilde. Med utgangspunkt i problemstillingen legger vi hovedfokuset på begrepene: *frilek*, *lekens egen-* og *nytteverdi* og voksnes *deltakelse* i lek. I vår bacheloroppgave kommer vi hovedsakelig til å basere oss på norsk teori og pensum. Dette med bakgrunn av at vi gjennom barnehagelærerutdanningen har fått mer erfaring, kunnskap og kompetanse fra norske barnehager.

I metodekapittelet begrunnes valget av forskningsmetoden og hvordan vi både har samlet og analysert datamaterialet som blir presentert i empirikapittelet. Funnene i empirien bygger på to kvalitative intervjuer og seks praksisfortellinger. Empirien er drøftet opp mot teorien og våre egne erfaringer for å diskutere problemstillingen. I avslutningen konkluderer vi empirien og svarer på problemstillingen.

2.0 Teori

I dette kapittelet vil vi ta for oss faglitteratur som er relevant til problemstillingen. Gitt at leseren av denne bacheloroppgaven har kunnskaper, erfaringer og interesse om barn, barns generelle utvikling og barndommens verdi. Med dette vet leseren at lek er et sentralt tema i barnehagepedagogikken. Som tidligere nevnt går vi blant annet ikke i dybden på for eksempel lekens ulike flertydige perspektiver, men velger ut det som er mest relevant for vår problemstilling.

2.1 Styringsdokumenter

I offentlige styringsdokumenter for norske barnehager fremhever Gunnestad (2019, s. 86) betydningen av å anerkjenne barndommens *egenverdi*, hvor det i nær tilknytning ligger en forståelse av at barnehagen skal gi barn muligheter for lek. Bergesen (2017, s. 209) skriver at politisk vilje og press for å nå full barnehagedekning og kvalitet i barnehagen har ført til at

barnehagens innhold og styringsdokumenter har satt mer fokus på dokumentasjon og konkretisering. Hun skriver og at lek er et særtrekk ved den nordiske barnehagemodellen og læring kan sees i forlengelse av lek (Bergesen, 2017, s. 2010). I stortingsmeldingen *Tid for lek. Bedre innhold i barnehagen* (Meld. St.19 (2015-2016)) står det at “I barnehagen skal barns lærelyst og læringspotensial møtes og ivaretas i et omsorgs- og læringsmiljø preget av trygghet, inkludering og lek” og at “Leken er barns grunnleggende læringsform og skal ha en fremtredende plass i barnehagen”.

2.1.1 FNs barnekonvensjon

FNs barnekonvensjon er et internasjonalt styringsdokument som handler om barns rettigheter. FNs konvensjon er et viktig dokument når det gjelder barn i sin alminnelighet, minoriteter og deres barn i særdeleshet (Gunnestad, 2019, s. 203). Barnekonvensjonen er det dokumentet som er ratifisert av flest land i verden, blant annet Norge, og konvensjonen er juridisk pliktende (Gunnestad, 2019, s. 203). Alle land i verden, unntatt USA, har sluttet seg til barnekonvensjonen (Barnekonvensjonen, 2023). Gunnestad (2019, s. 86) mener at vektleggingen av leken som en del av barnehagens pedagogiske virksomhet, kan ses i sammenheng med samtidige, overordnede sosio-politiske målsettinger som er å finne i FNs barnekonvensjon. I artikkel 31 i FNs barnekonvensjon kommer lekens egenverdi frem, hvor det står at barn skal ha rett til å leke, og leken for barnet skal representere glede, moro og fornøyelse for sin egen skyld (Gunnestad, 2019, s. 87). Når det gjelder barns frilek, skriver ikke FNs barnekonvensjon noe om at frilek er en rett som barn har, utenom at barn har rett til å leke.

2.1.2 Barnehageloven

Barnehageloven er et styringsdokument som blant annet tar for seg lovene som skal gi barn mulighet for lek og er et felles lovverk som ligger til grunn for alle barnehager i Norge. Barnehageloven (LOV-2005-06-17-64) tar for seg ulike rettigheter, forskrifter og lover som barnehagene må ivareta. Formålsparagrafen viser til at barnehagen skal ivareta barnas behov for lek (§1). Lov om barnehager (Barnehageloven, 2005) understreker lekens plass i barnehagen både i § 1 og 2 og at lek skaper trivsel og glede (Gunnestad, 2019, s. 25). Under “Barnehagens innhold” (§2) sier loven at “Barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfulle opplevelser og aktiviteter” (Gunnestad, 2019, s. 220). Angående frilek står det ingen annen informasjon enn informasjonen om barns lek.

2.1.3 Rammepleanen

Rammepleanen i Norge er et styringsdokument som alle barnehager forholder seg til og forteller oss hva barna har rett på. Rammepleanen fastsetter utfyllende bestemmelser om barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kunnskapsdepartementet (2017) påpeker at barnehagens verdigrunnlag skal formidles, praktiseres og oppleves i alle deler av barnehagens pedagogiske arbeid. Gunnestad (2019, s. 26) sier rammepleanen gir leken en sentral plass, der omsorg, lek, hverdagsaktiviteter og læring blir sett i sammenheng med hverandre. Lekens egenverdi skal anerkjennes, samtidig som leken skal vektlegges og være en del av barnehagens pedagogiske virksomhet (Gunnestad, 2019, s. 86). Dessuten står det skrevet i Rammepleanen (2017, s. 20) at “Barnehagen skal gi gode vilkår for lek, vennskap og barnas egen kultur” og at “Leken skal være en arena for barnas utvikling og læring, og for sosial og språklig samhandling”. Begrepet *lek* nevnes flere ganger i rammepleanen, men begrepet *frilek* blir ikke nevnt. Vi tolker rammepleanen til at det er barns frilek som nevnes, når det står at “barnehagen skal bidra til og gi rom for ulike typer lek både inne og ute” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20).

2.1.4 Minnesotas Framework plan: Kindergarten

Minnesota forholder seg til styringsdokumentet "Minnesota's Knowledge and Competency Frameworks plan for Early Childhood Professionals" (The Minnesota Department of Education, 2023). Styringsdokumentet kan sammenlignes med rammepleanen til Norge, på den måten at “Minnesota's Framework plan” forholder seg til bestemte rammer, er et støttemateriell for barnehagens arbeid og forteller oss hvilke ferdigheter, og kunnskaper som kreves av de voksne. I rammepleanen til Minnesota stilles det blant annet krav til de rette ferdigheter, kunnskaper og utdanning for å jobbe i barnehage (The Minnesota Department of Education, 2023). Kravene er grunnleggende, og er til for at de voksne best mulig skal kunne planlegge læringsmål, tilrettelegge for god læring, bidra med tidlig omsorg, planlegge barns faglige utvikling og fremme barns utvikling av ferdigheter (The Minnesota Department of Education, 2023). Til sammenligning med Norge sin rammeplean står det ingenting om hva barnehagen skal bidra til eller hva barna har rett på når de går i barnehage. Det står heller ikke noe om barns læring gjennom lek, barns lek eller frilek.

2.1.5 Curriculum: Minnesota Academic Standards: Kindergarten

I Minnesota forholder barnehager seg til læreplanen “Minnesota Academic Standards: Kindergarten” (The Minnesota Department of Education, 2023). Minnesota Department of Education (2023) skriver at læreplanen er et styringsdokument med statlige forventninger knyttet til hva barnehagebarn skal lære. Læreplanen tar for seg vedtatte programmer og standarder som skal gi barn best mulig læringserfaring, der standardene er til for å støtte og veilede læringen til hvert enkelt barn (The Minnesota Department of Education, 2023). I Minnesota heter læreplanen “Curriculum” og standarder heter “academic standards”. Fastsatt av Minnesota loven (Minn.Stat. § 120B.021, subd. 2(b)), står det skrevet at det ikke kreves akademiske standarder i Minnesota når det kommer til en bestemt læreplan for barnehagebarn (Minnesota Department of Education, 2023). Dette er fordi skoler, barnehager og lærere selv tar beslutninger om læreplanene og bestemmer selv hvilke krav som skal forventes av barna for å oppnå og mestre de bestemte fokusområdene (The Minnesota Department of Education, 2023). Til sammenligning med Norge, er læreplanen i Norge kun egnet for skolebarn og ikke barnehagebarn. Kort fortalt om hvorfor, er fordi barnehagebarn i Minnesota følger den samme læreplanen som skolebarna. I denne læreplanen står det heller ingenting om at barn lærer gjennom lek, barns lek og frilek.

2.2 Lek

Det er en utfordring å definere begrepet lek fordi en lett kan oppfatte at grensene mellom de ulike formene for lek er absolutte. I virkeligheten går de mye over i hverandre, men de ulike formene for lek er mest synlige i ulike aldersgrupper (Osnes et al., 2015, s. 146). Lek er et fenomen som kan beskrives som paradoksal, flertydig og kan forstås ut fra mange ulike perspektiver (Korsvold, 2023). Ifølge Askland og Sataøen (2019, s. 77) er leken for barnet en naturlig tilstand eller en naturlig måte å være menneske på. Ifølge Wolf (2022, s. 67) kan barn verken konstruere eller skrive teorier om lek. Hun skriver videre at barn uttrykker seg gjennom lek, barn lever leken og de opplever leken. Lillemyr (2011, s. 32) skriver at lek er en vesentlig side ved barnekulturen, og at barnekulturen spiller en viktig rolle for sosialiseringprosessen barnet gjennomgår. Han skriver videre at på denne måten blir lek en grunnleggende betydning for utvikling av personlig og kulturell identitet gjennom barneårene.

Askland og Sataøen (2019, s. 76-77) skriver vi kan se på lek ut fra mange synsvinkler, alt etter hvilke briller vi voksne tar på oss. Forfatterne skriver videre at hvis man ser på lek med

samspillbriller, blir det naturligvis flere eksempler på hvordan lek bidrar til sosialt spill, og blant annet vennsksapsrelasjoner. Dessuten skriver Lillemyr (2011, s. 34) at i lek mellom flere barn kan vi observere barn som gir informasjon om det sosiale spillet mellom dem. Han skriver videre at leken avspeiler strukturen i gruppen, både det som er likheter mellom barna i gruppen, for eksempel felles mål og metoder, og det som er ulikheter, for eksempel makt, status og popularitet.

På den andre siden påpeker Korsvold (2023) at barn og voksne ikke alltid kategoriserer lek på samme måte. Hun skriver videre at forståelsen av lek sies å være fenomenologisk i den forstand at det bare er den som leker som kan si at det den holder på med er lek eller ikke. Leken har tradisjonelt sett fått en sentral plass, som innebærer stor grad av frihet, og dermed tid, samtidig som leken blir knyttet til barnas egen skaperkraft uten for mye innblanding av voksne (Glaser et al., 2021, s. 15). Lillemyr (2011, s. 34) påpeker at vi voksne må altså ikke glemme at for barnet som er i leken, er lek et mål i seg selv. Lekens verden er for barnet dets egen verden, med sin helt spesielle verdi.

2.1.1 Bevegelseslek

Kibsgaard og Sandseter (2018, s. 67) skriver at: "Barn leker hele tiden og overalt. De er til stede i leken med hele sin kropp, alle sine sanser, og de er hundre prosent engasjert i lekens altoppslukende verden. I leken blir barn nærmest i en «fri flyt-tilstand» som løfter dem ut av her og nå-situasjonen." Forfatterne nevner også at det sentrale i barns egen kultur og måte å være på er å leke sammen. Det er denne kroppslige bevegelsesleken og hvordan den kommer til uttrykk som en særegen del av (Kibsgaard og Sandseter, 2018, s. 67). Haga (2018, s. 275) nevner blant annet at bevegelseslek og motorisk kompetanse har positiv verdi for barn i den vestlige kulturen, fordi man kan oppnå sosial aksept og status blant venner. Hun skriver videre at ikke minst bidrar motorisk kompetanse via lek til utvikling av selvbilde, men også selvpoppfatning og selvtillit hos barn. Selvbilde kan forstås som ens egen oppfatning av seg selv. Selvtillit viser til verdien man tillegger seg selv, og hvilken tro man har på seg selv, for eksempel egne kjennetegn, egenskaper og begrensninger. Disse egenskapene hjelper barnet med å kunne vurdere seg selv på ulike områder, blant annet sosiale ferdigheter (Haga, 2018, s. 276).

2.2.2 Lekens egenverdi og nytteverdi

Nergaard (2021, s. 159) skriver at: "Lek er en indremotivert form for væren og en aktivitet som for barn har egenverdi i kraft av dens optimale opplevelser av glede, spenning, mestring og selvbekreftelse". Lillemyr (2011, s. 35) legger frem at leken har egenverdi for barnet siden gjennom leken går barnet i fiksjonens verden, med den spenning, utfordring og de muligheter som det innebærer. Korsvold (2023) mener at innenfor pedagogikk- og utdanningsområdet forstås leken ofte som et nyttig redskap som kan bidra til læring og utvikling. I vanlig dagligdags språk omtaler vi gjerne lek og læring som to forskjellige fenomener, men blir sett på som lekens nytteverdi. Dette har ofte blitt ført videre i synspunkter omkring arbeidsmetoder i henholdsvis barnehagen og skolen. Lek i barnehagen vurderes ofte å ha en verdi i seg selv, mens lek i skolen gjerne relateres til en metode for læring (Askland & Sataøen, 2019, s. 199). Øksnes og Brønstad (2018, s. 89) skriver at det er nok at leken gir glede og er morsom, den behøver ikke å bli koblet til et utbytte eller en funksjon for at den skal ha verdi for barn.

2.2.3 Frilek i barnehagen

Det er vanskelig å komme med en klar definisjon på hva barns "frilek" er. Vi vil prøve å komme fram til en form for definisjon ut fra ulike teoretikers forklaringer. Glaser (et al., 2021, s. 15-17) knytter opp Rammeplanen for barnehagen (2017) og peker ut at begrepet «fri lek» eller «den frie leken» ikke blir tatt i bruk. Det poengteres at «lekens egenverdi skal anerkjennes». Like viktig som å beskrive den frie lekens vesen er det å reflektere over voksnes holdninger og aktiv tilrettelegging av slik lek (Glaser et al., 2021, s. 15-17). Lillemyr (2011, s. 34) peker ut at for barnet har leken ofte et lokkende, lystbetont preg, og er et mål i seg selv. Den er viktig for seg selv og har verdi i seg selv, uten å være et middel for noe som helst. Dessuten skriver Wolf (2022, s. 67-68) at kunnskapen om lek kan bidra til å dreie barnehagepersonalets oppmerksomhet bort fra lekens nytte og læringsutbytte, til at personalet blir mer oppmerksomt på *hva* barn uttrykker og *hvordan* barna har det sammen i leken.

Glaser (et al., 2021, s. 15-16) påpeker at den frie leken har tradisjonelt hatt en sentral plass innenfor den nordiske barnehagepedagogikken. Videre skriver forfatterne at barns frie lek kan ses på som en spontan lek som vi også kjenner igjen i barns estetiske uttrykk som for eksempel spontansang. Glaser (et al., 2021, s. 16) skriver at det eksisterer holdning om at den frie leken er useriøs og uproduktiv, uten egenverdi. Slike holdninger er gjerne knyttet til en idealisert forestilling om at med god lek følger orden og harmoni. Forfatterne påpeker at

orden og kaos har begge sin plass i leken. De understreker at leken er kompleks, den er preget av fart, spenning, latter, bråk, alvor og tull (Glaser et al., 2021, s. 16). Ifølge Wolf (2022, s. 67) er barnehagepersonalets kunnskap og forståelse for den spontane leken viktig, slik at personalet ikke hindrer barna i å skape disse lekende samspillene, og delte opplevelser. Hun forklarer videre at når barnehagepersonalet oppfatter den spontane leken som barns livsform, kan det bidra til at personalet har både respekt og ydmykhet overfor barns lekende uttrykk.

Ut fra den teorien vi nå har presentert, har vi valgt å tolke den frie leken som en aktivitet barna velger helt selv. Denne aktiviteten er ikke voksenstyrt eller planlagt, den er derimot helt fri og lar barna selv velge hva de vil gjøre i leken, og hvem de vil leke med. Vi tenker også at frilek er noe barnehagepersonell har en forståelse for. Synet på frilek vil variere og være individuelt fra person til person, innad det samfunnet og kulturen barnet befinner seg i.

2.3 Voksnes deltakelse i lek

Det har lenge vært en pågående debatt om de voksne har rett i å blande seg inn i barnas lek (Lillemyr, 2011, s. 48). I Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2017, s. 21) står det blant annet at personalet skal være bevisst på og vurdere egen rolle, og deltakelse i barns lek. Lillemyr (2011, s. 48) henviser til Frøbels teori om at det riktige vil være å tilrettelegge for barnas vekst og utvikling, uten å la det påvirke barnas lek for mye. Han skriver videre at senere har det blitt lagt mer vekt på forholdet mellom den voksne og barnet, hvor samspillet og relasjonserfaringer har vært mer i fokus. Det har blitt mer oppmerksomhet rundt lekens relasjon til læring. Her stiller mange spørsmål til om dette trenger å komme i veien for barnas lek, ettersom leken er så dyrebare for barna (Lillemyr, 2011, s. 48).

Lillemyr (2011, s. 49) legger frem at det er viktig at de voksne anerkjenner holdningene de har til barns lek, og forstår påvirkningskraften de har på leken. Videre forklarer han at det er mulig for de voksne å være deltakende i leken, men likevel ha respekt for leken som barnets egen virksomhet (Lillemyr, 2011, s. 49). Ifølge Hoven og Mørland (2020, s. 244) må hver voksen som velger å gå mer aktivt og deltakende inn i leken, gjøre dette på en svært varsom måte slik at leken ikke blir overtatt av de voksne. Thoresen (2019, s. 37) skriver at enhver pedagogisk medarbeider har en ting til felles, og det er ønske om at hvert barn skal ha det best mulig. Hun forklarer videre at hvis man skal få det til, kreves det blant annet at de ansatte er lekende, og gjør seg tilgjengelig for barna. Selv om pedagogene i barnehagene har kunnskap

til å skape både fysiske og tidsmessige rom for lek, så har det vist seg at barna ofte skaper de rommene selv om de får muligheten til det (Thoresen, 2019, s. 39). Pedagogintervensjon har noen ganger blitt sett på som negativt, ettersom det brytes inn og endrer. I flere tilfeller nå enn før kan pedagogene i barnehagene se verdien av å tre inn i barnas lek, men som medlekere i barnas lek (Thoresen, 2019, s. 40).

Göl-Güven (2017) legger frem at lekens betydning og verdi lenge har vært et tema med menneskelig interesse, fra og med de tidligste filosofene til dagens forskere. Göl-Güven skriver at det er viktig å studere den voksnes rolle i lek. Hun påpeker at de voksne har mulighet til å påvirke barnas utvikling og ferdigheter positivt, ved å tilrettelegge for barns lek gjennom tilpasning av fysiske og sosiale settinger. Videre skriver hun at dersom barna opplever mangel på lek vil dette mulig resultere i skadelige effekter på en rekke utviklingsområder, og det vil derfor være viktig at de voksne tar dette på alvor (Göl-Güven, 2017).

3.0 Metode

Denne delen av oppgaven tar for seg valg av forskningsmetoden. Bergsland og Jæger (2022, s. 15) skriver at forskningsmetoden man velger å bruke til innsamling av datamateriale skal være tilpasset tematikken og problemstillingen. Metoden forteller oss noe om hvordan vi bør gå til verks for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap (Dalland, 2022, s. 53-56). Dalland (2022, s. 62-64) påpeker at det er viktig å stille krav om relevansen og påliteligheten av data man samler inn, slik at den er relevant for problemstillingen. I dette kapitlet av bacheloroppgaven vil vi gjøre rede for hvilke metoder vi har brukt og hvordan de er gjennomført.

3.1 Kvantitativ og kvalitativ metode

Bergsland og Jæger (2022, s. 28-30) skriver at det prinsipielle skillet mellom forskningsmetodene kvantitativ og kvalitativ metode dreier seg om hvordan data registreres og analyseres. Kvalitative studier som er basert på arbeid i felten, som observasjoner eller intervjuer, er preget av subjekt-subjekt relasjon til kildene. Kvantitative metoder er basert på spørreskjemaer eller ulike typer eksperimentell design. I motsetning til kvalitative metoder, baserer innsamlingen seg på distanse mellom forskeren og informantene som deltar i prosjektet (Bergsland & Jæger, 2022, s. 28-30).

Ettersom problemstillingen stiller spørsmål om barnehagelæreres kunnskap og erfaring rundt barnas frilek, var det viktig for oss å få innsyn i informantens pedagogiske kunnskaper, erfaringer og syn på lek. Ifølge Bergsland og Jæger (2022, s. 28) skal “den kvalitative metoden gå mer i dybden og vektlegge betydningen, gi innsikt i menneskelige uttrykk, enten språklige ytringer eller menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst.” Falt det naturlig for oss å benytte oss av den kvalitative metoden istedenfor den kvantitative. Med det er de kvalitative metodene vi har valgt i forskningen vår: intervju og praksisfortellinger, som baserer seg på observasjonene våre.

3.2 Valg av informanter

Når vi skulle velge informantene til bacheloroppgaven vår, tok vi utgangspunkt i hvem vi tenkte ville gi oss mest mulig utfyllende svar på problemstillingen. Det at informantene hadde god kunnskap og erfaring rundt temaet frilek var en viktig faktor for å få samlet inn riktig informasjon til oppgaven. Vi har intervjuet to barnehagelærere på Vestlandet og to førskolelærere fra Minnesota, som alle jobber med den samme aldersgruppen. I Minnesota har vi hatt to spontane samtaler med praksislærere, samt observert hvordan de praktiserer den frie leken i hverdagen.

3.2.1 Informasjon om informantene fra Vestlandet

Informantene fra Vestlandet vil bli kalt “A” og “B”. Informant A har barnehagelærerutdanning, og har jobbet i barnehage i over 18 år, og har vært pedagogisk leder i 15 av dem. Hen har også utdanning innenfor barnevern, småbarns pedagogikk og hvordan frilek praktiseres i barnehagen. B på lik linje med informant A har barnehagelærerutdanning. Hen har jobbet i barnehage i 6 år, og har vært pedagogisk leder i 5 av dem. Hen har en master i pedagogikk og er videreutdannet i småbarnspedagogikk.

3.2.2 Informasjon om informantene fra Minnesota

Informantene fra Minnesota vil bli kalt for “C” og “D”. Begge informantenes utdanning bygges på kunnskaps- og kompetanse rammeverket, og de kravene som stilles til hvilke ferdigheter og kunnskaper som trengs for å arbeide med barn. Informant C har god erfaring med å lede en barnegruppe. Hen har jobbet med barn i 10 år, og har god kompetanse rundt lek og læring. Informant D har jobbet i “Daycare” i 3 år, og har de siste 12 årene jobbet med førskolebarn.

3.3 Intervju / Intervjuguide

Ifølge Løkken og Søbstad (2014, s. 104) er det som kjennetegner et intervju når en person intervjuer, og stiller spørsmål muntlig til en intervjuperson. Videre skriver forfatterne at det er intervjueren sitt ansvar å registrere svarene skriftlig eller ved hjelp av opptaksutstyr. Et intervju gir mulighet for å kunne utveksle egne erfaringer og synspunkt, og bidrar til å utvikle ny kunnskap. Hvem man velger å intervju vil være avhengig av hva man ønsker å få vite noe om, og hvem man tenker sitter inne med den kunnskapen som trengs for å kunne svare på spørsmålene (Dalland, 2020, s. 79). Vi kan skille mellom tre typer kvalitative intervjuer: intervju med strukturerte spørsmål og åpne svar, uformell samtale, og intervju ved bruk av intervjuguide. Når man bruker intervjuguide tar man som oftest i bruk en liste med spørsmål som man har forberedt på forhånd. Listen vil kunne fungere som et hjelpemiddel for intervjuene man gjennomfører, for å huske å ta opp alle temaene man ønsker (Dalland, 2020, s. 83).

Ifølge Løkken og Søbstad (2014, s. 109) kan en intervjuguide betraktes som en ramme for samtalen, men står likevel fritt for å stille spørsmålene i en annen rekkefølge. Forfatterne skriver videre at dersom en intervjuer med strukturerte spørsmål og med åpne svar, kan det gi bedre utnyttelse av tiden, og mindre rom for såkalt «løsprat». Uformell samtale er basert på spørsmål som oppstår spontant, og kan være i en fri samtale der samspillet foregår forholdsvis fritt (Løkken & Søbstad, 2014, s. 108).

3.3.1 Utarbeiding av intervjuguide

Før vi reiste til Minnesota, lagde vi en liste med spørsmål som vi ønsket å spørre informantene om. Ettersom det viste seg å ikke bli rom for å gjennomføre intervjuene i Minnesota, ble ikke intervjuguiden tatt i bruk. På vegne av dette tok vi derimot initiativ til spontane samtaler med informantene når vi så muligheten til det. Under de spontane samtalene hadde vi temaet frilek i bakhodet, og fikk dermed stilt mange av spørsmålene som vi ønsket. Selv om vi ikke fikk benyttet oss av intervjuguiden, var spørsmålene vi stilte under de spontane samtalene basert på intervjuguiden. Til tross for dette fikk vi allikevel ved å gjennomføre spontane samtaler, skapt dybde i det området vi var interessert i å vite noe mer om (Løkken & Søbstad, 2014, s. 108). Når vi kom hjem fra Minnesota så vi behovet for å modifisere intervjuguiden. Vi tok utgangspunkt i de spørsmålene vi stilte i Minnesota, og

tilpasset intervjuguiden etter problemstillingen. Før vi tok i bruk den modifiserte intervjuguiden (se vedlegg 2) i Norge, ble det gjennomført et pilotintervju i forkant av intervjuene. Det bidro til å teste ut om intervjuguide-metoden var den ideelle intervjuformen for oss. Ved å ha et pilotintervju på forhånd fikk vi muligheten til å justere intervjuguiden etter behov og legge til spørsmål. Ved å gjøre dette opplevde vi å få en mer flytende dialog med informantene.

3.3.2 Gjennomføring av intervjuene på Vestlandet

Hensikten med intervjuene var å tilegne seg informasjon fra informantenes kunnskap og erfaringer rundt temaet frilek. Vi opplevde at den modifiserte intervjuguiden hjalp oss til å holde en bedre struktur i intervjuet. Begge intervjuene ble gjennomført muntlig, ved planlagte møter med informantene. Vi som intervjuet informantene krev notater underveis i samtalen. I starten av intervjuguiden gikk vi gjennom informantenes arbeidserfaring, og hva de legger i begrepet frilek. Videre pratet vi om hvordan informantene ivaretok barnas frilek ut fra lekens egenverdi og om leken virket å være preget av glede, engasjement og variasjon. Til slutt spurte vi hvordan hen tenker rundt rollen sin i frilek og om de voksne er deltakende i leken.

3.3.3 Gjennomføring av spontane samtaler i Minnesota

Under praksisperioden la vi fort merke til at de voksne hadde lite kapasitet til å prate med oss. Som nevnt tidligere ble vi derfor nødt til å tilpasse oss og gjennomføre to spontane samtaler istedenfor to intervjuer. Vi hadde kun mulighet til å stille informantene spørsmål mens barna var opptatt med oppgaver, eller mens de hadde frilek på slutten av dagen. Hadde ikke temaet for samtalen vært planlagt før vi dro, ville arbeid med sammenligning, refleksjoner, analyse og tolkning blitt vanskelig å gjennomføre. Det var viktig at vi skaffet oss sammenlignbart data til videre arbeid rundt oppgavens problemstilling. De to spontane samtalen har blitt skrevet om til skriftlige praksisfortellinger.

3.4 Observasjon / Praksisfortelling

Løkken og Søbstad (2006, s. 41) skriver at observasjon kan bety undersøkelse, som handler om å legge merke til eller holde utkikk etter noe. En observasjon kan handle om å rette oppmerksomheten mot noe bestemt. Det er derfor viktig å avgrense det en skal være oppmerksom på, og rette søkelyset mot det som er ønskelig å få mer kunnskap om (Løkken & Søbstad, 2006, s. 41). Forfatterne forklarer videre at ved hjelp av sansene våre registrerer vi

det som skjer rundt oss, vi nedtegner det vi observerer og tolker det etterpå (Løkken & Søbstad, 2006, s. 42). Gunnestad (2019, s. 76) påpeker at observasjon er et redskap personalet kan bruke, for å fange opp for eksempel hva barn gjør, hva barna liker å leke med, barnets trivsel, deltakelse og engasjement i ulike situasjoner i barnehagen. Dersom en observerer samme hendelse eller tema, kan observasjonene sammenlignes og i behandlingen reflekteres over, og teori kan knyttes til (Løkken & Søbstad, 2006, s. 42). For å utdype skriver forfatterne (Løkken og Søbstad, 2006, s. 52) om observasjonsmetodene: løpende protokoll, deltagende observasjon og praksisfortellinger. Disse observasjonsmetoder egner seg godt når en trenger utdypende kunnskap rundt et bestemt tema.

Videre skriver Løkken og Søbstad (2006, s. 56) at praksisfortellinger er selvlaget fortellinger av barn og voksne om situasjoner i barnehagen. Praksisfortellinger fra barnehagehverdagen er nødvendige og verdifulle bidrag for å øke forståelse av barnehagen, samtidig som praksisfortellinger er virkelighetsnære og verdibaserte, som gjør at metoden passer godt i et vurderingsarbeid (Bergsland & Jæger, 2022, s. 17). Det å skrive flere praksisfortellinger med informasjon om samme situasjon, har vært viktig for å kunne sammenligne observasjonene fra Vestlandet med Minnesota.

3.4.1 Observasjoner /Praksisfortellinger fra Vestlandet

I forkant av observasjonene på Vestlandet bestemte vi at temaet var barnas frilek, og det var kun dette vi fokuserte på når vi skulle observere barna i praksis. Løkken og Søbstad (2006, s. 41) skriver at man må være våken for å få tak i det en er på utkikk etter, for dersom en prøver å observere alt på en gang vil en se alt og ingenting. Vi samlet inn to praksisfortellinger fra forskjellige barnehager på Vestlandet. Før vi skulle gjennomføre observasjonene spurte vi informant A og B om vi kunne få observere barnas frilek, og vi fikk muntlig godkjenning fra begge to til det. I observasjonene hadde vi med oss penn og papir så vi kunne skrive ned underveis, eller i etterkant av observasjonene.

3.4.2 Observasjoner / Praksisfortellinger fra Minnesota

I Minnesota ble de to spontane samtalene skrevet om til to praksisfortellinger. Vi spurte begge informantene om godkjenning til å observere barnas frilek, og det fikk vi tillatelse til. De spontane samtalene ga oss svar på mye av det vi var ute etter, og vi spurte dermed om tillatelse til å bruke svarene vi fikk til vår kommende bacheloroppgave. Dette fikk vi muntlig

godkjennelse til, av begge informantene. Løkken og Søbstad (2006, s. 41) skriver at det å ha fokus på noe bestemt, er viktig for at observatørene ikke skal miste fokuset og la seg distrahere av andre ting som skjer samtidig. Selv om innsamlingsmetoden gikk fra å være intervju til praksisfortellinger, endret vi verken fokus eller tema. I observasjonene fikk vi blant annet mer kunnskap om hvordan voksnes syn på frilek er, hvor mye av frileken som er voksenstyrt, og ikke minst hvordan de praktiserte den frie leken i hverdagen.

3.5 Analyse og tolkning

Analyse skal bidra til å finne ut hva innholdet i intervjuet forteller oss, og i tolkningen hva som er meningen med det vi har funnet (Dalland, 2022, s. 94). I denne oppgaven har vi blant annet benyttet oss av humanvitenskap, som hjelper oss med å forstå oss selv og andre mennesker. Når vi skulle studere datamaterialet vårt, brukte vi hermeneutisk analyse i analyseprosessen. Hermeneutisk er en vitenskap som blir omfattet av en forståelse tenkning (Dalland, 2022, s. 47). Årsaken til at vi har brukt denne tilnærmingen i analyseprosessen er fordi datamaterialet intervjuer og observasjoner er fortolket ut fra erfaringene til informantene og oss selv.

Når intervjuene går fra å være en muntlig samtale til skriftlige redegjørelser, transkriberes intervjuene. Det gjør dem mer strukturerte og bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 206). Vi hadde til sammen 15 sider med datamateriale som vi transkriberte. Etter intervjuet har vi fortolket informasjonen, og deretter valgt ut det som var mest relevant til vår problemstilling. Dataene vil bli presentert i tekstform basert på subjektets opplevelser. Vi har bearbeidet og sortert dataen tematisk, og valgt å kategorisere empirikapittelet ut fra hva vi synes er relevant. Rent praktisk har vi ønsket å belyse og deretter fulgt de temaene for å best mulig svare på problemstillingen (Dalland, 2022, s. 98). I empiri blir det lagt frem hva informantene legger i begrepet "frilek", kroppslighetens betydning, voksnes rolle, deltakelse i frileken og utfordringer som dukker opp i forhold til frilek

3.6 Validitet og reliabilitet

Danielsen (2013, s. 147) skriver at en undersøkelse bør være både reliabel og valid. Ifølge Dalland (2022, s. 246) betyr *reliabilitet*, pålitelighet eller troverdighet, og dreier seg om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet. *Validitet* dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Dalland, 2022, s. 245). Påliteligheten er viktig

for å kunne stole på at undersøkelsen er presis, og at det ikke skjer feil underveis (Danielsen, 2013, s. 147). Vi har hatt fokus på å finne relevant teori og samle inn relevant datamateriale til problemstillingen vår. Som tidligere nevnt har vi hovedsakelig basert oss på norsk teori og pensum. Dette mener vi styrker oppgavens reliabilitet. Vi har benyttet oss av kvalitativ forskningsmetode i oppgaven vår, vi har brukt intervju og praksisfortellinger. Dette styrker oppgavens validitet.

Vi ser på intervjuene fra Vestlandet som det datamaterialet med mest reliabilitet og validitet. Dette er fordi vi på forhånd av de to intervjuene gjennomførte et pilotintervju. I pilotintervjuet fikk vi muligheten til å undersøke og teste ut om spørsmålene var relevante. Det er dette som styrker oppgavens reliabilitet. På Vestlandet fikk vi også muligheten til å gjennomføre intervjuene, noe som førte til at vi kun fikk utdypende informasjon rettet mot forskningen vår. Vi har også valgt å bruke de to praksisfortellingene fra barnehagene på Vestlandet, siden de kan sammenlignes og bli sett på om de er i samsvar med svarene vi fikk fra intervjuene. Vi opplever at dette styrker datamaterialets reliabilitet og validitet. Vi har tatt utgangspunkt i at vi har to intervjuer og to praksisfortellinger. Derfor mener vi at det er viktig å poengtere at resultatene ikke gjelder for alle barnehager på Vestlandet og i Norge. Vi kan heller ikke generalisere den pedagogiske praksisen fordi den er ulik fra barnehage til barnehage.

Som tidligere nevnt (se kap.: 3.3.3) fikk vi ikke intervjuer førskolelærerne i Minnesota på lik linje som vi gjorde med barnehagelærerne på Vestlandet. Allikevel mener vi at reliabiliteten fremdeles er troverdig på grunn av faglig bakgrunn til informantene. I tillegg har vi våre egne praksisfortellinger om hvordan frileken foregikk i Minnesota. Derfor har vi valgt å bruke fire praksisfortellinger fra Minnesota som gyldige funn i oppgaven vår. Basert på informasjonen vi har fra praksisbarnehagene i Minnesota, gir de pålitelighet og troverdighet til observasjonene i forskningsresultatene våre.

3.7 Etiske hensyn og kildekritikk

Dalland (2022, s. 96) skriver at vi må i alle fasene av en forskning være etisk bevisste. Dette anses som et viktig arbeid som sikrer troverdighet til forskningsresultatene. I behandling av datainnsamling, planlegging, gjennomføring, og til formidling av resultater har det vært viktig med riktig behandling av informasjon. For oss som forskere har det vært viktig å få frem at arbeidet med etiske hensyn er synlig i alle fasene av forskningen vår. Blant annet i

skriveprosessen, observasjoner, intervju, analyse samt tolkningen forsikrer vi oss om at personopplysninger og sensitiv informasjon er ivaretatt og anonymisert. Derfor valgte vi å gi informantene fra Vestlandet kodenavn A og B, og informantene fra Minnesota, kodenavn C og D. Løkken og Søbstad (2006, s. 104) skriver at det å anonymisere materialet med kodenavn, er med på å ikke avsløre fortrolig informasjon. Vi har og valgt å bruke pronomenet “hen”, for å utelukke assosiasjoner med kjønn.

Bergsland og Jæger (2022, s. 85-86) skriver at riktig behandling av personvernopplysninger, og arbeidet med hvordan informanter i forkant av en undersøkelse blir informert, er viktig arbeid når en jobber med etiske hensyn. Informantene har krav på å få kjennskap til undersøkelsens formål og informasjon om hovedtrekkene i forskningen (Bergsland & Jæger, 2022, s. 85-86). De to informantene, A og B, fikk tilsendt et informasjonsskriv og samtykkeskjema (se vedlegg 1). Her huket de av for om de lot seg intervju. Da bekreftet informantene at de hadde lest informasjonsskrivet og ga oss godkjennelse til å bruke informasjonen i undersøkelsen vår. Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om intervjuets tema og formål, retten til å trekke seg, og informasjon om at personlige opplysninger ville bli anonymisert med hensyn til informantenes personvern. Den samme informasjonen ble tildelt informant C og D muntlig. De ga oss et muntlig samtykke til de samme kriteriene som informantene A og B fikk skriftlig. Som studenter fikk vi med oss et dokument (se vedlegg 3) fra Høgskolen på Vestlandet. Dokumentet gir oss muligheten til å observere, dokumentere observasjoner, og intervju praksislærerne i henhold til temaet for bacheloroppgaven vår.

Dalland (2022, s. 152) beskriver hensikten med kildekritikk der leseren skal få ta del i de refleksjonene som forskningen har gjort seg opp. Videre skriver han at refleksjonene om hvilken relevans og gyldighet litteraturen har, er gjeldende når problemstillingen skal belyses (Dalland, 2022, s. 152-153). Kildekritikk er en metode som brukes for å bekrefte om en kilde er sann eller usann, derfor er det viktig å finne frem til den eller de som har lagt ut informasjonen. Dalland (2022, s. 56-57) påpeker at dette arbeidet er viktig for å skille mellom spekulasjoner og opplysninger. For å ta hensyn til opphavsrett, har vi bevisst valgt oss ut relevant fagstoff som besvarer problemstillingen. Derfor har vi valgt å bruke for det meste norsk teori og pensum for å både sikre troverdigheten og ivareta kildekritikken.

4.0 Empiri

I denne delen av oppgaven skal vi presentere empirien som har kommet frem gjennom innsamlingen av datamaterialet. Siden vi ikke har like mye datamateriale fra Minnesota som fra Vestlandet, vil vi dele empiri inn i to deler. Den første delen tar for seg svarene vi fikk fra informantene på Vestlandet gjennom to intervju. Den andre delen tar for svar vi fikk fra informantene i Minnesota gjennom to spontane samtaler. Til slutt presenterer vi våre praksisfortellinger fra Vestlandet og Minnesota. Vi har valgt å presentere det vi tenker er mest relevant for problemstillingen vår. Funnene vil også være utgangspunktet for drøftingen senere i oppgaven.

4.1 Intervju

I denne delen av empirien legger vi frem både like og ulike svar som informantene A og B fra Vestlandet ga oss da vi intervjuet dem. I intervjuene svarer informantene på hvordan de definerer begrepet “frilek”, kroppslighetens betydning, kjennetegn ved leken og utfordringer som dukker opp.

4.1.1 Hva legger informantene fra Vestlandet i begrepet «frilek»

Når vi spurte informantene om hva de legger i begrepet “frilek”, var vi ute etter deres definisjon og tanker rundt begrepet. A begynte besvarelsen sin med: “Det spørsmålet har jeg tenkt mye på etter at jeg mottok informasjonsskrivet fra dere”. Videre forteller A at frileken skal være initiert av barna selv. “Frileken skal verken være voksenstyrt eller planlagt av de voksne”. A nevner videre at frileken har forsvunnet mer og mer fra barns liv gjennom de siste årene. Hen mener at de voksne nå har de “pedagogiske brillene” på og er ute etter lekens nytte for barn, med andre ord har de voksne behov for å sette ord på barnas lek. I motsetning til informant B som definerer begrepet med å si at “frilek” er; “Den aktiviteten barna skaper, endrer og utvikler selv.”

4.1.2 Kjennetegner i barnas frilek

Vi spurte informantene om hva som kjennetegner barnas frilek i deres barnehager. Vi spurte og hvordan frileken fremstår, om den er preget av engasjement, glede og variasjon? I intervjuene kom det frem at barnehagene praktiserte frileken forskjellig. Begge pedagogene brukte ordet “fri” og begrunnet det ut fra sitt ståsted.

A sier at i deres barnehage blir frileken praktisert hovedsakelig ute, ikke inne. Hen mener at grunnen til det er at voksne gjør andre ting ute enn inne. "Ute får barna være mer fri, ettersom de gjør akkurat det de ønsker og har materialer til det." A påpeker at når barna er ute har flere av de voksne andre ting å gjøre, som for eksempel pause eller personalmøte. Dermed vil de resterende voksne passe på at alle barna befinner seg innenfor barnehagens område. A mener at de voksne styrer mer inne, for "sånn er tradisjonen". Hen legger til at selv om barna får beskjed om å være i dukkekroken, så lager barna leken selv uten at de voksne blander seg inn. A sier og at i de fleste tilfeller er frileken 80% preget av glede og engasjement. Hen utdyper "Det er ikke 100%, fordi alle barn får ikke være med, de får ikke være med i fantasiverden, og de kan synes at det er vanskelig". Videre sier A at "Leken ikke alltid er variert, ettersom den er veldig personavhengig av barna. Noen barn liker veldig godt å ha det variert, mens andre liker å ha samme lek om og om igjen". Samtidig er de fysiske rammene ikke lagt til å la barna slippe helt fri, påpeker informanten. Hen argumenterer for at det finnes barn som hadde opplevd kaos hvis frileken hadde foregått på barns premisser. "For både voksne og barn er det bedre med rutiner og mer voksenstyrte aktiviteter, eller som i vår barnehage: "lekestasjoner." Derfor er det enklere med voksenstyrte aktiviteter."

B sier at: "Vi har fokus på å skape et lekemiljø inne som er ganske fleksibelt, slik at barna får skape og utvikle leken helt på egen hånd." Hen forteller videre at personalet har fjernet nesten alle definerte leker. Dette fordi barna ofte blir "fastlåst" til bestemte leker, og benytter seg ikke av kreativ tenkning. Hen mener dermed at leken ikke blir fullt utviklet, og formet av barna selv. B forteller videre at "undefinerte materialer" som planker, kan brukes til mye og barna "låses" ikke til kun en måte å leke på. Hen utdyper at barna "styrer, utvikler og bygger på den selv". B svarer "Ja" til spørsmålet om at frileken er preget av glede, engasjement og variasjon. Hen begrunner svaret med at barna ikke er tvunget til å leke med noe spesifikt og er derimot mer "fri". Hen avslutter med å si at barna på deres avdeling står fritt til å både skape, utvikle og bestemme leken helt selv, og at dette gjelder både inne og ute.

4.1.3 Kroppslighetens betydning

Når vi spurte informantene om hva de tenkte om kroppslighetens betydning i sammenheng med barnas frilek, ga begge informantene ganske like svar. A fortalte at: "Kroppslighetens betydning er noe av det viktigste". Hen påpeker at det motoriske har stor innvirkning på barnets generelle utvikling. A knytter det opp mot frileken innendørs, hvor hen mener at inne blir barna begrenset i å bruke kroppen, de får blant annet ikke lov å løpe inne. Ute derimot

kan de bevege på seg, men siden vi befinner oss på Vestlandet kan regnet sette en stopper. Hen sier at: "Det er ikke alltid like gøy for barna å være ute eller klatre i trærne når det regner." A avslutter med å nevne et ønske om å kunne benytte seg av en gymsal, slik at barna får bruke kroppen sin i større rom. B svarer at "Barna er kropp." Hen forklarer videre at barna ikke har de samme forutsetningene som oss voksne, som å sitte i ro lenge og over tid. Hen utdyper at kroppsligheten er kjempeviktig fordi barna får utvikle motorikken. B avslutter med å si at barn har mye energi, og dermed burde barna bruke kroppen sin.

4.1.4 Utdfordringer som dukker opp i forhold til frilek

Vi spurte A og B om de syntes det var noen utfordringer med å skape frileken for barna, og fikk ganske like svar fra begge to. A svarer at: "Det er mye logistikk som må sys sammen.". Hen forklarer at hvordan planen for dagen blir, er avhengig av bemanning, at det er faste voksne til stede, og hvis ikke, at det er nok vikarer. B svarer: "Vi er hele tiden under utvikling, og det er endringer som er med på å påvirke barnehagehverdagen. Det gjør at vi hele tiden må tilpasse oss etter det." Hen forteller videre at det er mange barn med ulike behov, personligheter og forventninger. Samtidig som bemanningen spiller en viktig faktor for hva vi får til. "Hvor mye fravær og sykdom det er til enhver tid påvirker naturligvis hverdagen, og om de planene vi har er gjennomførbare." B avslutter med at: "Vi kan ha de beste intensjonene, men realiteten kan gjøre det vanskeligere enn man vil noen ganger".

4.1.5 De voksnes rolle og deltakelse i frileken

Vi spurte informantene om hva deres rolle og deltakelse var i frileken. Begge informantene svarte ganske likt. A starter med å si: "Det er en utfordrende rolle å ha." Hen utdyper at det er utfordrende å skape felles holdninger blant personalet, siden det er veldig personavhengig og deres faglige bakgrunn. A mener at de voksne skal være støttende stillas i barnas frilek, uten å blande seg inn. Hen påpeker at de voksne er mer aktive i barnas frilek ute enn inne. B svarer med at barna styrer frileken, men at: "Vi voksne er tilgjengelig på gulv, og kan gå inn og støtte ved behov." B peker ut at "Alle skal ha en god dag i barnehagen, både som gruppe, men også som individ." Hen utdyper at de voksne skal oppleves som en trygg base for barna, og for å få til det må de voksne skape gode relasjoner til barna.

4.2 Praksisfortellinger og observasjoner

Som nevnt tidligere velger vi å presentere praksisfortellingene våre i denne delen. Her presenterer vi svarene som informantene C og D fra Minnesota ga oss. Der vi presenterer det informantene fortalte oss om hva de legger i begrepet «frilek» og hvordan de tilrettelegger for den. Til slutt presenterer vi våre egne praksisfortellinger om hvordan vår oppfatning av frileken var i barnehagene fra Minnesota og Vestlandet.

4.2.1 Hva legger informantene fra Minnesota i begrepet «frilek»

Vi spurte begge informantene i Minnesota om hva de legger i begrepet frilek, og videre hvordan de praktiserer frilek i barnehagehverdagen. I observasjonene kommer det frem at begge informantene praktiserer frilek ganske likt.

Informant C svarte at: "Barna får som regel 30 minutter av dagen til fri lek.". Hen påpeker videre at de av barna som ikke får gjort skolearbeidet ferdig i timene, må først gjøre dette ferdig, før de kan leke med det de ønsker selv. Vi hadde observert at de benyttet seg av såkalte lekestasjoner, og vi spurte derfor hvordan dette fungerte. Vi lurte på om hvert barn fikk velge hvilken stasjon de ville være på. C svarte: "Vi har prøvd tidligere å la alle barna leke med det de ønsker, men da ble det bare kaos. Vi har derfor kommet opp med lekestasjoner, som tillater fire og fire barn på hver stasjon." Videre forklarer hen at de opplever at denne metoden skaper mer ro og kontroll i rommet.

Informant D svarte at: "Jeg gjør så godt jeg kan for at barna skal få leke med det de ønsker i den frie tiden." Videre forklarer hen at lekestasjonene blir tilpasset barnas interesser. Vi stilte derfor informantene oppfølgingsspørsmålet: "Er frileken til barna planlagt?". Hen svarer at: "Med tanke på hvor lite tid barna får til frilek, er stasjoner med ulike typer lek en fin måte for barna å få leke med litt av hvert." Hen forteller at barna er flinke på stasjoner, det er lettere å bestemme hvilken lek barna skal få leke med, og at det blir mindre "bråk og tull" på denne måten. D legger til rette for ca. 45 minutter i løpet av dagen til frilek. Til slutt spurte vi hvordan den voksnes rolle i frileken er? D svarer at det varierer litt, men at hen selv sitter med de barna som leker urolig, for å hindre uro for de andre barna som er på lekestasjonen.

Underveis i samtalen vår henvender hen seg til barna og sier «byttetid», barna gjør som hen sier. Barna bytter lekestasjon og må starte helt på «nytt» ut fra leken som er på den bestemte

lekestasjonen. Læreren snur seg tilbake og spør om vi hadde flere spørsmål, og vi stiller henne det siste spørsmålet: «Hvordan organiserer du frileken til barna?». Hen svarer “At med tanke på at barna går i «Kindergarten-Preschool» og ikke i «Daycare» så har ikke hen som lærer mer tid eller «lov» til å gi barna mer frilek, ettersom det er så mye annet barna skal lære”. Hen argumenterer for at lærerne må bruke “Minnesota, Academic Standards: Kindergarten” som har lite fokus på den frie leken. Informant D forklarer det med at “sånn er det bare”. Samtalen avsluttes her, ettersom informanten må henvende seg til et barn.

4.2.2 Hvordan foregår frileken i Minnesota

Når vi kom til Minnesota ble vi informert om at mange barn ikke begynte i barnehage før de var 5 år. Vi har sett hvordan frilek praktiseres i Minnesota, og hvordan samspillet mellom barna er i lek. I Minnesota la vi merke til at hverdagen til barna var mye mer strukturert som om barna gikk på skolen. Ettersom de fulgte en tett timeplan som besto av matte, naturfag, kunst, teknologi, musikk og gym. Vi ble informert om at barn som lekte mye for seg selv, hadde allerede i oppveksten, erfart lite samspill og lek med andre barn. Dette på grunn av tidlig nevnt sent barnehagestart. Derfor manglet flere barn viktig utvikling av sosiale kompetanse. Dette så vi tydelig i frileken, ettersom barna satt mye for seg selv å lekte alene. Barna fremsto selvstendige, og leken ga uttrykk for at de ikke hadde så mye erfaring med å være i samspill med andre barn. Det var derimot noen barn som kommuniserte, og hadde en pågående dialog underveis når de lekte. Barna virket å ha et veldig stort eierskap til sin egen lek, og ga uttrykk for at de foretrakk å leke alene, fremfor å være i samspill og lek med andre barn.

En annen ting vi observerte var gleden barna uttrykte når de fikk en halvtime med frilek på slutten av dagen. Allikevel virket flere barn stresset når de kun var halvveis inn i leken og hadde fremdeles ikke funnet noe å leke med. Barna kikket jevnlig på nedtellingsklokken som ble vist på en storskjerm. Klokken viste barna hvor lenge de hadde på hver stasjon som var mellom 7-10 minutter. Når minuttene hadde gått, ringte alarmen og barna slapp lekene de hadde i hendene og gikk videre til neste stasjon. Det var noen barn som ga uttrykk for at de ikke ville bytte stasjon. Her observerte vi at barna ga uttrykk for at de hadde det fint på den stasjonen de var på. Lekestasjonene bestod av bordaktiviteter med bokstavklosser, former, tegning og bøker liggende på stasjonen. I noen tilfeller var det lagt opp til stasjoner på gulvet med dukker og treklosser. Vi forstod det slik at alle lekestasjonene hadde et læringspotensial, hvor førskolelærerne på forhånd hadde bestemt seg for hva barna skulle få leke med. Vi

observerte og at de voksne for det meste satt ved skrivepulten sin, og om barna lurte på noe under frileken stilte de seg i kø ved lærerens pult. Når barna fikk svar på det de lurte på, gikk de tilbake til stasjonen, for å leke videre. Innimellom observerte vi at førskolelæreren satte seg sammen med de “uroelige” barna for å hindre at uroligheten påvirket de andre barna.

4.2.3 Våre praksisfortellinger fra Vestlandet

I den ene barnehagen foregikk frileken fritt, og det var ingen faste rutiner i barnehagen. Barna spiste og lekte når de selv foretrakk det. Vi observerte at frileken foregikk på barnas premisser. Barnehagen hadde stort fokus på å ha udefinerte leker tilgjengelig for barna, som tillot dem å bruke kreativiteten sin, og å skape leken selv. De benyttet seg av vilkårlige materialer som planker og udefinerte materialer. Det var lite voksenstyrte aktiviteter i hverdagen, men de voksne var tilgjengelig på gulvet under frileken. Vi opplevde derfor de voksne som støttende stillas for barna.

I den andre barnehagen var det faste rutiner og klare regler som alle de voksne fulgte i løpet av dagen. I denne barnehagen foregikk frileken mest ute der barna fikk velge akkurat det de ville gjøre og hva de ville leke med. Inne derimot var det mer voksenstyrt. I tillegg til voksenstyrte og planlagte aktiviteter, hadde de lekestasjoner som varte opp mot en halv dag. Lekestasjonene ble på forhånd bestemt av en voksen, som regel av pedagogisk leder eller barnehagelærer. Vanligvis var det 3 – 5 ulike stasjoner å velge mellom, der tre av stasjonene var rolige. De rolige stasjonene var som regel finmotoriske aktiviteter med tegning, perling, pluss-pluss, magneter, lego eller puzzel. De resterende to stasjonene hadde rom for grovmotorisk lek, som for eksempel dukkekroken, biler med bilteppe, dyr og større klosser. Lekestasjonene varierte fra gang til gang. Iblant fikk barna velge helt selv hvilken stasjon de ville være på, mens andre ganger valgte en voksen for dem. Barna viste sjeldent tegn til å vise motstand eller misnøye for stasjonen de ble plassert i. I lekestasjonene observerte vi at barna hadde varierende samspill med hverandre. Vi observerte og at de voksne var til stede på gulvet sammen med barna og virket som støttende stillas i leken deres. Vi så likevel at voksne ikke alltid hadde tid til å være på gulvet, som for eksempel når de ryddet, gjorde klart til neste måltid, var i møte, eller gjorde klart til en ny aktivitet.

5.0 Drøfting av funn og teori

I dette kapittelet skal vi drøfte noen av våre funn presentert i empiri (kapittel 4) opp mot tidligere presentert teori (kapittel 2) og kunnskap. Drøftingsdelen er delt inn i to punkter;

Frilek og voksnes deltakelse. Dette ettersom vi syntes det var mest interessant og passet best for besvarelsen av problemstillingen vår.

5.1 Frilek

Som skrevet innledningsvis i oppgaven, tar vi for oss ulike styringsdokumenter som vi utdyper i teorikapittelet. Vi tolker teorien i FNs barnekonvensjon som juridisk forpliktende. Alle land i verden, unntatt USA har sluttet seg til barnekonvensjonen (Barnekonvensjonen, 2023). Dette er et viktig funn for å forstå hvorfor Minnesota ikke skriver noe om barnas lek og barns rett til lek i sine styringsdokumenter. USA har ikke undertegnet kontrakten om barns rett til lek, dermed forplikter heller ikke Minnesota seg til å legge til rette for eller fremme barnas rett til lek slik som de øvrige landene gjør. Når vi sammenligner styringsdokumentene ser vi at det pedagogiske synet på frilek er ulikt fra barnehagene på Vestlandet og i Minnesota. Som vi presenterte i empirien er barnehagehverdagen til barna helt forskjellig. I empiri har barna i Minnesota en timeplan med fag. Derimot er lek i norske barnehager en grunnleggende læringsform og har en sentral plass i barnehagehverdagen. I teoridelen skriver Kibsgaard og Sandseter (2018, s. 67) at barn leker hele tiden og overalt. Forfatterne skriver videre at barn er tilstede i leken med hele sin kropp, alle sine sanser, og de er hundre prosent engasjert i lekens altopplukende verden. Dette gjenspeiles i svarene vi fikk fra informantene A og B på Vestlandet, der barna fikk utvikle leken helt på egen hånd. Begge informantene er enige om at kroppslighetens betydning for barnas lek og generell utvikling er viktig. Observasjonene fra Minnesota viser derimot at leken er mest stasjonsbasert, det vil si at barna sitter rolig for seg selv og har ikke særlig kroppslig bevegelse.

Som det blir presentert i teorien sier Rammeplanen (2017, s. 20) at "Barnehagen skal gi gode vilkår for lek, vennskap og barnas egen kultur". Vi kan se i praksisfortellingene fra empirien at det blir praktisert lekestasjoner i den ene barnehagen på Vestlandet, hvor det kommer frem at barna leker med hverandre. I den andre barnehagen har vi observert at barna skaper, utvikler og mestrer frileken helt selv og sammen med andre barn. Dette understreker Lillemyr (2011, s. 32) hvor han skriver at lek er en vesentlig side ved barnekulturen, og at barnekulturen spiller en viktig rolle for sosialiseringprosessen barnet gjennomgår. Sammenlignet med det vi har presentert i empiri, kan vi blant annet se at barnehagene på Vestlandet skaper muligheter for at barna får være i samspill med hverandre i frileken. Ut fra dette, satt sammen med styringsdokumentene fra Norge, kan vi påstå at lek er viktig i norsk

barnehagehverdag. Observasjonene våre fra Minnesota viser at i den korte tiden barna fikk til frilek, leker de mest alene. Barna får sterkt eierskap til den leken de holder på med og er lite villige til å dele leker med andre barn. Ut ifra disse observasjonene tolker vi at barna som leker mye alene, har større vanskeligheter for å utvikle vennskap og komme i relasjon med andre barn.

I empiridelen, forteller informant D fra Minnesota at ettersom barna går i «Kindergarten-Preschool» og ikke i «Daycare» er prioriteringen av frilek liten. Dette som følge av at det er mye barn trenger å lære. Til tross for dette forklarer informant D at dette kan skape utfordringer med relasjonsbyggingen mellom barna. Vi observerte i praksis i Minnesota at barna i gjennomsnitt fikk rundt 30 minutter av dagen til den frie leken. Informanten D forklarte og at de benyttet seg av lekestasjoner under frileken, og at barna får nedtelling vist på en tavle for å vite når de må bytte lekestasjonen. Informant A fra Vestlandet sier at voksenstyrte lekestasjoner er mye brukt i barnehagene deres, og dette vil ifølge dem bidra til gode rutiner. Vi kan se en likhet med hvordan barnehagene i Minnesota og den ene barnehagen på Vestlandet er, ved at de begge velger å tilrettelegge for lekestasjoner. Forskjellen mellom dem er hvor mye tid barna får på den frie leken. I motsetning til informant A vil informant B fra Vestlandet forklare den frie leken som den leken barna skaper, styrer og bygger helt på egen hånd. Ut fra hvordan informantene forklarer hvordan de legger til rette for barnas frilek, ser vi ulikheter for hvordan barnehagene velger å tilrettelegge for barnas frilek. Som nevnt tidligere i teoridelen fant vi ikke en klar definisjon på hva som legges i begrepet frilek. Ut ifra egen tolkning og erfaringer fra praksis virker begrepet frilek å være diffust for mange barnehageansatte, både i Minnesota og på Vestlandet. På bakgrunn av dette vil mange barnehager praktisere den frie leken forskjellig, alt etter hvilken type barnehage barna går i og hvilke fagpersoner som jobber der.

I Glaser (et al., 2021, s. 16) sin teori beskrives holdninger til den frie leken. Forfatterne skriver blant annet at leken er kompleks, og det er plass til både orden og kaos. Som presentert i empiri forklarte informant C at når de lot barna leke med det de ønsket, ble det bare kaos, og derfor benytter de seg av lekestasjoner for å skape mer ro i rommet. Informant A fra Vestlandet argumenterte for at hvis barna hadde blitt sluppet helt "fri" ville leken for noen barn blitt opplevd som kaotisk. Her kan vi stille oss spørsmålet; Er "kaoset" egentlig selve opplevelsen i leken for det barnet som leker? Det er flere forfattere som peker på at det bare er den som leker som kan si om de leker eller ikke (Korsvold, 2023). Leken behøver ikke

å bli koblet til et utbytte eller en funksjon for at den skal ha verdi for barn (Øksnes og Brønstad, 2018, s. 89). Wolf (2022, s. 67) påpeker at barnehagepersonalets kunnskap og forståelse for den spontane leken er viktig, slik at personalet ikke hindrer barna i å skape disse lekende samspillene. Vi tolker dette til at informantene selv foretrekker voksenstyrte lekestasjoner fremfor å la barna leke fritt. Som studenter har vi selv erfart at voksne setter en stopper for kaos leken, fordi voksne ser på leken som bråkete og uryddig. Voksne bør vurdere å møte barns lek med positivitet, og se verdien i leken som barna skaper. Som Lillemyr (2011, s. 34) påpeker i teoridelen, må vi ikke glemme at for barnet som er i leken, er lekens verden dets egen verden, med sin helt spesielle og altoppslukende verdi.

Informant A legger frem at et likt syn på lekens egenverdi vil være viktig i barnehagen. Som skrevet innledningsvis i oppgaven, har vi lært at lek kan bli brukt som verktøy for barns læring. Bergesen (2017, s. 2010) skriver at lek er et særtrekk ved den nordiske barnehagemodellen og læring kan sees i forlengelse av lek. Vi tolker dette som lekens nytteverdi og anerkjenner at mye av sosial kompetanse, som både språklig og barns generelle utvikling skjer i leken. Dermed har vi forståelse for at i løpet av barnehagehverdagen er det en del voksenstyrte aktiviteter. Dette fordi barnehagelærere ønsker en viss utvikling hos barna ut fra selvvalgte kompetansemål som skal oppnås i aktiviteten. Allikevel handler denne oppgaven om hvordan frileken forstås i barnehagekonteksten. Derfor tenker vi det er viktig å få frem at det er rom for både frilek og voksenstyrte aktiviteter i løpet av en barnehagehverdag. For å oppnå dette må barnehagelærere skape felles holdninger, der de gir barna muligheten til å leke fritt. Dette mener vi kan styrke både lekens egen- og nytteverdi. Når vi sammenligner styringsdokumentene fra Minnesota og Norge, ser vi forskjell på hvordan barna lærer og hvordan de voksne legger til rette for at barna skal lære. I de norske styringsdokumentene blir barns egenverdi vektlagt, der egenverdien gir barna muligheten til å lære gjennom lek, mens i Minnesota sine styringsdokument står læring sterkere enn barnas lek.

5.2 Voksnes deltakelse

Det kommer frem i empirien at informantenes rolle har betydning og en påvirkning på hverdagen til barna i barnehagen. De fire informantene er individer med ulik kompetanse og erfaringer, og de påvirker barnas hverdag på mange ulike arenaer og i ulik grad. Som nevnt i teorikapittelet legger Hoven og Mørland (2020, s. 244) frem at hver voksen som velger å gå

mer aktivt og deltakende inn i leken, må gjøre det på en varsom måte slik at leken ikke blir overtatt av de voksne. Begge informantene fra Vestlandet virker å være bevisst på hvordan de påvirker og medvirker på barnas frie lek. På bakgrunn av dette, kan vi stille oss spørsmålet; Hvordan kan vi på best mulig måte fungere som støttende stillas for barna, men likevel ikke påvirke leken for mye? Informant B fra Vestlandet forklarer at alle barna har rett på en god dag i barnehagen, og at de voksne skal oppleves som en trygg base for ethvert barn i barnehagen. Ut ifra tidligere presentert teori fra Lillemyr (2011, s. 48) vektlegger han fokuset på forholdet mellom den voksne og barnet, hvor samspillet og relasjonserfaringer mellom dem er viktig. Dette henger tett sammen med det informant B sier om at god relasjon mellom de voksne og barna vil være oppskriften på det å være en trygg voksen. Når voksne er tilgjengelig på gulvet under den frie leken, vil det kunne styrke barnas følelse av at de voksne er tilstede og tilgjengelig ved behov.

Ut ifra observasjonene av den frie leken i Minnesota, tolker vi den voksnes rolle som mer passiv enn det vi er vant med i Norge. Som nevnt i empiri kan man se at barna var nødt til å stille seg ved skrivepulten til den voksne, dersom barnet hadde spørsmål. Her tolker vi at den voksne vil kunne tenke at hen fungerer som et støttende stillas. På en annen side kan man reflektere over hvorvidt barna egentlig får den støtten de har behov for, og om de selv er klar over eventuelle behov de måtte ha. Som vi har erfart i løpet av utdanningen vår, vil noen barn trenge mer støtte enn andre i lek. Ettersom de voksne i Minnesota ikke deltok i den frie leken, vil man av slike erfaringer stille seg kritisk til hvorvidt dette vil påvirke barnas videre sosiale kompetanse. Har voksne egentlig like gode forutsetninger til å få en oversikt over situasjonene som skjer på gulv, som voksne som sitter ved en skrivepult? Som Göl-Güven (2017) skriver er synet de voksne har på den frie leken, avgjørende for barnas utviklingsområder. Som norske barnehagelærerstudenter har vi erfart at voksne som jobber i barnehagen selv hopper i gjørmene sammen med barna, er med på barnas påfunn og tar del i barnas lek. I Minnesota som tidligere nevnt ble vi kjent med voksne som stort sett satt ved skrivepulten sin. Observasjonene fra Minnesota får derfor frem forskjellene i voksnes deltakelse sammenlignet med voksnes deltakelse fra Vestlandet.

På en annen side forteller informant A og B fra Vestlandet at det også er mye logistikk som må sys sammen for at barnehagehverdagen skal gå opp. Videre forklarer de at en viktig faktor for å kunne gjennomføre planene de ønsker i løpet av en dag, vil være avhengig om det er nok voksne. Observasjonene våre forteller oss at voksne er ofte opptatt av andre ting, som for

eksempel møter eller rydding. Begge informantene fra Vestlandet påpeker at det er mange barn i en barnehage, med ulike behov, personligheter, forventninger, og at man må kunne tilrettelegge for hvert enkelt barn. I observasjonene fra Vestlandet var vår oppfatning at dersom det var underbemanning av voksne, ville det ofte resultere i at de voksne ikke var like deltakende i leken til barna.

Som kommende barnehagelærere har vi gjennom utdanningen lært å være deltakende, støttende og lekende voksne med barna. Dette underbygges med tidligere nevnt teori fra rammeplanen (2017, s. 21), hvor det står at personalet skal være bevisst på og vurdere egen rolle, og deltakelse i barns lek. Inntrykket vi sitter igjen med fra praksisen i Minnesota, er at de voksne fremsto mindre lekende og deltakende enn det de er på Vestlandet. Det blir nevnt i teoridelen at alle norske barnehager følger både barnehageloven og rammeplanen, og dermed får leken en sentral plass i barnehagehverdagen. Informantene i Minnesota fortalte oss aldri direkte hva deres syn på den frie leken var. Etter å ha observert de voksne i Minnesota oppfatter vi dem som mer opptatt av å gi barna kunnskap gjennom faglig tilnærming.

Om vi skulle gjort noe annerledes i prosessen med bacheloroppgaven, ville vi gjennomført identiske intervjuguider på Vestlandet og Minnesota. En skriftlig besvarelse fra Minnesota ville styrket troverdigheten av forskningsresultatene. Hadde vi gjort dette kunne vi ha sammenlignet den dataen vi fikk inn grundigere. Ved å kartlegge problemstillingen vår gjennom intervju og observasjoner, har vi fått inn data som gir oss den informasjonen vi trenger for å kunne forstå barnas frilek i barnehagekonteksten. Dette har vist oss at man ser på og forstår frilek forskjellig avhengig av de rammene man blir gitt. Samtidig har det åpnet øynene våre for viktigheten rundt gode refleksjoner for hva frilek er, og at den må skje på barnas premisser for å kunne kalles frilek.

6.0 Avslutning

I denne bacheloroppgaven har vi undersøkt problemstillingen:

Hvordan forstås barnas frilek i barnehagekonteksten i et utvalg barnehager på Vestlandet sammenlignet med et utvalg barnehager i Minnesota?

Ut fra vår empiri og teori kan vi se at det finnes ulike måter å praktisere og legge til rette for barnas frie lek i barnehagen. Selv om begge barnehagene på Vestlandet praktiserer den frie

leken ulikt, er begge informantene enig om at det er viktig å la barna leke fritt både med og uten læring. De ser begge viktigheten av lekens egen- og nytteverdi. Informantene fra Minnesota forklarte derimot at de ikke har lov til å gi barna tid til frilek utover det planlagte, ettersom de er førskolebarn og har en klar læreplan som de skal arbeide seg igjennom. Slik vi har tolket det, vil de forskjellige rammeverkene i Vestlandet og Minnesota påvirke og sette rammene for hvor mye frilek som blir praktisert i barnehagen. Det synet som blir presentert i styringsdokumentene om lekens egen- og nytteverdi påvirker hvor mye tid de voksne, i både Minnesota og Vestlandet, vil bruke på tilrettelegging for frilek.

Som vi har presentert i empiri er tiden til frilek veldig begrenset i Minnesota i motsetning på Vestlandet. Vi vil påstå at begge barnehagene på Vestlandet følger rammeplanen og barnehageloven. Begge legger til rette for at barnehagehverdagen preges av lek som de voksne tilrettelegger for. Vi har observert at barna på Vestlandet er i samspill med andre barn når de er i frilek, til forskjell for barna fra Minnesota som leker for seg selv. Vi observerte at verdien av å lære i Minnesota stiller sterkere enn den frie leken. Dermed kan vi forstå at de voksne i barnehagene i Minnesota legger mindre til rette for at barna kan være i sosialt samspill med hverandre. Dette kan skyldes rammeverket, men vi har ikke undersøkt rammebetingelsene rundt sosiale samspill i Minnesota sine styringsdokumenter og kan dermed bare komme med vår egen tolkning.

Om vi skulle gjort noe annerledes i prosessen med bacheloroppgaven, ville vi gjennomført identiske intervjuguider på Vestlandet og Minnesota. En skriftlig besvarelse fra Minnesota ville styrket troverdigheten av forskningsresultatene. Om vi gjorde det, kunne vi ha sammenlignet den dataen vi fikk inn grundigere. Ved å kartlegge problemstillingen vår gjennom intervju og observasjoner, har vi fått inn data som gir oss den informasjonen vi trenger for å kunne forstå barnas frilek i barnehagekonteksten. Dette har vist oss at man ser på og forstår frilek forskjellig avhengig av de rammene man blir gitt. Samtidig har det åpnet øynene våre for viktigheten rundt gode refleksjoner for hva frilek er, og at den må skje på barnas premisser for å kunne kalles frilek.

7.0 Litteraturliste

Askland, L. & Sataøen, S. O. (2019). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (4. utg). Gyldendal.

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehage>

Bergesen, A. (2017). *Global forståelse: Barnehagelæreren som kulturell brobygger*.

Fagbokforlaget.

Bergsland, M. D. & Jæger, H. (2022). Bacheloroppgaven. I M. D. Bergeland & H. Jæger (Red.), *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. (2. utg., s. 15-31). Cappelen Damm Akademisk.

Forente Nasjoner. (1989.20.november). *FNs konvensjon om barnets rettigheter av*

20.november 1989. Fn. [FNs konvensjon om barnets rettigheter.pdf](#)

Forente Nasjoner. (2023.07.februar). *Barnekonvensjonen*. Fn. [https://www.fn.no/om-](https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen)

[fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen](https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen)

Dalland, O. (2022). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.

Danielsen, A. G. (2013). Kunnskapsbygging i skolen via kvantitative verktøy - statistikk og spørreskjema. I M. Brekke og T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 147). Universitetsforlaget.

Glaser, V., Fodstad, C. D. og Sæther, M. (2021). Den frie lekens vilkår. I C. D. Fodstad, V.

Glaser og M. Sæther (Red.), *Den frie lekens vilkår* (s. 15-17). Universitetsforlaget.

Gunnestad, A. (2019). *Didaktikk for barnehagelærere: en innføring*. (2. utg).

Universitetsforlaget.

Göl-Güven, M. (2017). Play and flow: Children's culture and adults' role. *Erken Çocukluk*

Çalışmaları Dergisi, 1(2), 267-281. Doi. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171230>

Haga, M. (2018). Allsidig bevegelseserfaring, fysisk utfoldelse og bevegelsesglede - hvorfor er motorisk kompetanse viktig for barn i barnehagen? I. E. B. H. Sandseter, T. L. Hagen og T. Moser (Red.), *Kroppslighet i barnehagen* (3. utg., s. 274-276). Gyldendal.

Kibsgaard, S. & Sandseter, E. B. H. (2018). Bevegelseslek i barnekulturen, tradisjoner og kulturelt mangfold. I. E. B. H. Sandseter, T. L. Hagen og T. Moser (Red.), *Kroppslighet i barnehagen* (3. utg., s. 67-72). Gyldendal.

Korsvold, T. (2023, 15. mars). *lek – i barnehagen*. SNL. https://snl.no/lek_-_i_barnehagen

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.

Lillemyr, O. F. (2011). *Lek på alvor* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Løkken, G. & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen* (3. utg.).

Universitetsforlaget.

Løkken, G. & Søbstad, F. (2014). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4. utg.).

Universitetsforlaget.

Meld. St.19 (2015-2016). *Tid for lek og læring - Bedre innhold i barnehagen*.

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/?ch=1>

Nergaard, K. (2021). Utestengt fra lek i barnehagen. I C. D. Fodstad, V. Glaser og M. Sæther (Red.), *Den frie lekens vilkår* (s. 159). Universitetsforlaget.

Osnes, H., Skaug, H. N. & Kaarby, K. M. E. (2015). *Kropp, bevegelse og helse i barnehagen* (2. utg.). Universitetsforlaget.

The Minnesota Department of Education. (2023). *Academic Standards (K-12)*. Education.

<https://education.mn.gov/MDE/dse/stds/>

The Minnesota Department of Education (2023). *Knowledge and Competency Framework*. Education. <https://education.mn.gov/MDE/dse/early/highqualel/know/index.htm>

Thoresen, E. (2019). Den lekende pedagogen. I L. Møen og E. Thoresen (Red.), *Kunstpædagogisk utviklingsarbeid i barnehagen* (s. 31-43). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Wolf, K. D. (2022). *Medvirkning til barns spontane lek* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Øksnes, M. & Brønstad, E. S. (2018). Om å anerkjenne herjelekens egenverdi. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet, F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner - Formålet med barnehagen* (2. utg., s. 86-90). Universitetsforlaget.

Vedlegg 1

Intervjuguide

Informasjonsskriv:

Vi er tre barnehagelærerstudenter ved Høgskolen på Vestlandet som skal skrive bacheloroppgave med innlevering den 25. mai 2023.

Tema for oppgaven: Frilek i barnehagen

Problemstilling: Hvordan forstås barnas frilek i barnehagekonteksten i et utvalg barnehager på Vestlandet sammenlignet med et utvalg barnehager i Minnesota?

Vi ønsker å finne ut mer om barnehagelæreres sin kunnskap og kompetanse rundt barnas frilek inne på avdelingen. Hvordan tilrettelegger man for barnas frilek i hverdagen? Blir frileken ivaretatt utifra barnas premisser og lekens egenverdi? Har barnehageansatte nok kunnskap og ressurser til å legge til rette for frilek slik styringsdokumentene legger føringer for?

Vi skal gjennomføre en kvalitativ undersøkelse, der vi ønsker å intervju pedagogiske ledere/ barnehagelærere. Derfor søker vi informanter. Det vil være et individuelt intervju som varer ca. 20-30 minutter. All innhentet informasjon vil bli anonymisert og ingen lydopptak eller personlig opplysninger blir innhentet.

Det er selvfølgelig frivillig deltagelse, hvor man kan trekke seg så lenge studien pågår uten å måtte oppgi grunn. Personopplysninger og informasjon vil bli anonymisert og behandler konfidensielt av og veiledere.

Ytterlige spørsmål kan sendes til våre veiledere Arild Hafstad eller Signe Vibeke Vevatne ved Høgskolen på Vestlandet, via mail: Arild.Bratten.Hafstad@hvl.no eller Signe.Vibeke.Vevatne@hvl.no

Med vennlig hilsen:

Studentenes navn (fjernet pga. oppgavens anonymisering)

Ved spørsmål eller svar, kontaktes:

Studentens navn (fjernet pga. oppgavens anonymisering)

Telefon:

Mail:

Jeg har mottatt og lest skriftlig informasjon, og er villig til å delta i studiet.

Kryss av:

Ja	Nei
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vedlegg 2

Intervjuguide

Intervjuguide:

Tema:

Frilek i barnehagen

Problemstilling:

Hvordan forstås barnas frilek i barnehagekonteksten i et utvalg barnehager på Vestlandet sammenlignet med et utvalg barnehager i Minnesota?

Vi vil finne ut av:

Vi ønsker å finne ut mer om barnehagelæreres sin kunnskap og kompetanse rundt barnas frilek inne på avdelingen. Hvordan tilrettelegger man for barnas frilek i hverdagen? Blir frileken ivare tatt utifra barnas premisser og lekens egenverdi? Har barnehageansatte nok ressurser til å legge til rette for frilek slik rammeplanen legger føringer for?

Start:

Hvor lenge har du jobbet i barnehagen?

Hva slags utdanning, evt. etterutdanning har du?

Hvorfor valgte du å arbeide innenfor dette yrket?

Kunnskap og kompetanse rundt viktigheten av barns frilek

1. Hva tenker du er det viktigste for barn i barnehagen?
2. Hva legger du i begrepet «fri lek»?
3. Hvordan ivaretar barnehagen barnas frilek ut fra barnas premisser? Får barna medvirke?

4. Hva tenker du om kroppslighetens betydning i sammenheng med barnas frilek?

Styrke frileken hos barn i barnehagehverdagen

1. Hvordan fremstår frileken?
2. Er frileken preget av glede, engasjement og variasjon?
3. Gir barnehagens gode fysiske rammer for frilek?
4. Hva tenker du om din rolle i forhold til arbeid med frilek inne på avdelingen?
5. Er det noe du synes er utfordrende eller vanskelig med tanke på å arbeide med frilek?

Slutt:

Ønsker du å si noe mer om som vi ikke har snakket om?

Evt. spørsmål ved behov:

- Kan du si litt mer om?

Har jeg oppfattet det riktig...

Vedlegg 3:

Dokument fra Høgskolen på Vestlandet

Field Experience Program for Education Students visiting preschools/schools in Minnesota

Dear principals and teachers,

Firstly, we want to thank you for opening up your preschool/school for our undergraduate students from Western Norway University of Applied Sciences in Norway. We really appreciate your hospitality.

From our experiences, it is useful to clarify aims, content and expectations for the field experience period to all parties involved in the program.

Aims of the field Experiences at preschools/schools

As you have been informed, there will be 5 Norwegian Early childhood student teachers having field experiences at your preschool/school.

The students are third year bachelor students in a one-semester program: *Cultural understanding and comparative education*. The purpose of this program is to develop a better understanding of the interrelationship between early childhood education – policy and practice – and cultural historical conditions. The program involves one month of study in Minnesota, Bemidji, including lectures, workshops, visits to early childhood institutions, and field experiences at your preschools/schools, and sight-seeing.

The aim of the field experiences is to learn about early childhood teachers' professional work and everyday practices in preschools/schools, such as daily activities and curriculum, organization, guidelines and relationships in the groups of children.

Content of the field experiences

- This year the students are going to have three-day internship in three different preschools/schools. The students are expected to observe and take part in everyday activities
- The students should have the opportunity to discuss their questions with the staff – for example in the break time
- The students should have the opportunity to see what the teachers do (preparation, staff meetings) and to observe the children, to discuss with the teachers and principal, or to make interviews for their bachelor thesis.

Expectations to the students

- To observe actively and to document their observations each day
- To write reflection notes every day
- To help with daily tasks in the preschool/school
- To organize some activities with the children
- To have a drama performance for the children
- To make interview with the teachers according to the topic of their bachelor thesis
- The students will have a presentation of Norwegian kindergartens for the staff members with time for questions afterwards.

Expectations to the teachers

- Include the Norwegian students in the daily tasks in the classroom
- To provide for observations of daily activities
- Inform the students about the professional teachers work and everyday activities, educational beliefs and values
- To arrange dialogues between the Norwegian student teachers and teachers at preschool/school
- Balance the demands of the teacher students' contribution to the preschool with their possibility to observe and reflect about everyday life in a preschool.

Expectations to the HVL professors

- Write a clarifying letter about content and expectations of the students' field experiences.
- Visit the preschools during the students' internship.
- Have discussions with teacher students and teachers.

Suggestions for topics of observation

- The daily schedule
- Morning session when children arrive
- Teaching and teacher instructions
- Circle time
- Collective activities
- Outdoor activities
- Play activities (free play, teacher led play)
- Relationships between children and between children and teachers
- The architecture/room design/furniture and outdoor area
- The decorations on the walls
- Educational equipment and artefacts
- Hygiene and health care
- Nutrition and meals
- The break periods
- Subject areas like mathematics, language, science, society, arts, physical training
- Circle time?

Ruth Ingrid Skoglund, Bergen, 13.10.2022