

Barns mestring ved fysisk utelek

Erfaringer fra barnehagelærere på en 3-5 års avdeling med hva som fremmer og hemmer barns muligheter for mestring ved fysisk utelek

Alexander Strand Carlsson

kandidatnummer: 22

Bacheloroppgave

BNBAC3900

Trondheim, april 2023

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



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

FORORD

Det er vemodig at de tre årene på DMMH nå snart er ved veis ende. Det har vært tre gode, men også krevende år som har gitt meg store mengder med erfaring og kunnskap. Av den grunn vil jeg gjerne gi en stor takk til informantene som stilte opp til intervju og kom med mange gode og spennende erfaringer jeg vil ta med meg videre ut i arbeidslivet. Jeg vil også si tusen takk til veilederne som har støttet og veiledet meg gjennom hele arbeidsprosessen.

Takk for meg!

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| 1.0 INNLEDNING | 4 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema | 4 |
| 1.2 Problemstilling | 4 |
| 1.3 Oppgavens struktur | 5 |
| 2.0 Teori | 6 |
| 2.1 Mestring og utvikling..... | 6 |
| 2.1.1 Den nærmeste utviklingssonen | 7 |
| 2.1.2 Den proksimale utviklingssonen & flytsonen..... | 7 |
| 2.2 Fysisk bevegelseslek & utemiljø | 8 |
| 2.2.1 Affordances & barnehagens fysiske miljø | 9 |
| 2.2.2 Barnehagens nærmiljø & naturens muligheter | 10 |
| 2.3 Individualisering | 11 |
| 2.3.1 Individuell tilrettelegging | 11 |
| 2.3.2 Individuelle forutsetninger | 12 |
| 3.0 Metode | 13 |
| 3.1 Valg av metode | 13 |
| 3.2 Planlegging av datainnsamling | 14 |
| 3.3 Utvalg av informanter | 15 |
| 3.4 Beskrivelse av gjennomføring..... | 16 |
| 3.5 Analyse | 17 |
| 3.6 Kvalitetsvurdering..... | 17 |
| 3.7 Etske vurderinger..... | 18 |
| 4.0 Drøfting av funn | 20 |
| 4.1 Utfordringer & progresjon..... | 20 |
| 4.1.1 Prøve, feile & mestre..... | 20 |
| 4.1.2 Barnehagelærernes erfaringer med barn som mestrer utfordringene | 21 |
| 4.1.3 Barnehagelærernes erfaringer med barn som ikke mestrer utfordringene | 22 |
| 4.2 Individuell tilpasning i barnehagen | 23 |
| 4.2.1 Kjennskap til hvert enkelt barn | 23 |
| 4.2.2 Observasjon og tilrettelegging for fysisk lek | 24 |
| 4.3 Uteområdets betydning | 26 |
| 4.3.1 Barnehagens uteområde | 26 |
| 4.3.2 Oppsøke utfordrende miljøer | 27 |
| 5.0 Konklusjon | 29 |

| | |
|---|-----------|
| 6.0 Litteraturliste | 30 |
| 7.0 Vedlegg..... | 33 |
| 7.1 Intervjuguide | 33 |
| 7.2 Informasjons- og samtykkeskjema | 36 |

1.0 INNLEDNING

I dette kapittelet vil jeg først introdusere temaet, og bakgrunnen for hvorfor det ble dette. Deretter vil jeg introdusere problemstillingen, før jeg til slutt introduserer oppgavens struktur.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Når jeg skulle velge tema for bacheloroppgaven, var jeg interessert i å forske på noe jeg selv brenner for, og betrakter som ett viktig tema i barnehagen. I rammeplanen står det barna skal få støtte i å mestre motgang og håndtere utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11), barna skal oppleve ett stimulerende miljø som vektlegger deres lyst til å leke, utforske og mestre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22), og personalet skal stimulere barnas evne til å mestre nye ting (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 43). I barnehagen skal barnas fysiske og psykiske helse fremmes, hvor barnehagen skal være en arena for daglig fysisk aktivitet og fremme barnas bevegelsesglede og motoriske utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Av den grunn, ble temaet slik:

Barns mestring ved fysisk utelek.

1.2 Problemstilling

Jeg ønsket å forske på barns mestring, mestringsfølelsen og mestringsmuligheter som kan oppnås i den fysiske uteleken. Hva betyr mestring for barna? Hvilke fordeler bærer det med seg å kjenne på mestringsfølelsen i den fysiske uteleken? Hvilke konsekvenser kan forekomme barna ved at de ikke opplever mestring i den fysiske uteleken? Hva må til for at barna opplever mestring i den fysiske uteleken og hva er det som står i veien for at barna får muligheten til å oppleve mestring i den fysiske uteleken?

Problemstillingen endte derfor opp slik:

Hvilke erfaringer har barnehagelærere på en 3-5 års avdeling med hva som fremmer og hemmer barns muligheter for mestring ved fysisk utelek?

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i 5 deler. Innledning, teori, metode, drøfting og en avsluttende konklusjon/oppsummering av hovedfunn som er relevant for min problemstilling. I innledningen forklarer jeg bakgrunnen for valg av tema og problemstilling. I teoridelen redegjør jeg for relevant teori som skal belyse informantenes erfaringer. Metodedelen omhandler en redegjørelse for valg av metode, forberedelser, gjennomføring, analysearbeid, metodekritikk og de etiske vurderingene jeg har tatt underveis. I drøftingsdelen så drøfter jeg de funn som er gjort etter analyse av datamaterialet, forankret i teorien jeg belyste i teori kapitlet. Etter konklusjonen legger jeg ved litteraturlista, som blir etterfulgt av intervjuguiden, deretter informasjons- og samtykkeskjemaet.

2.0 TEORI

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for teori som er brukt etter funn av det analyserte datamaterialet, før jeg i drøftingsdelen tar for meg teorien og knytter det opp mot informantenes erfaringer.

2.1 Mestring & utvikling

I rammeplanen står det skrevet at personalet skal være aktive og tilstedeværende, støtte og utfordre barna til variert kroppslig lek og anerkjenne barnets mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 50). Det å mestre blir hovedsakelig forklart som det å kunne noe, beherske eller få til noe, men det handler også om hvilke ressurser barnet har i seg, og hvordan det takler de utfordringene det står overfor (Arnesen, Gulbrandsen, Gundersen, & Hovden, 2020, ss. 36-37). Begrepet mestring kan også defineres som hvordan mennesker møter problemer, stress og utfordringer (Moe & Valseth, 2020, s. 372). Sommerschild (2007) omtaler mestring som en mulighet og knytter det opp mot tilhørighet og kompetanse. Erfaringer med mestring har stor betydning for vårt selvbilde (Moe & Valseth, 2020, s. 372). Nyere teorier om barns utvikling og læring fokuserer på barnet i et ressurs- og mestringperspektiv, som igjen er forankret i synet på barnet som subjekt og aktiv aktør i sin egen utvikling (Glaser, 2019, s. 40). Kloep og Hendry (2003) sin mestringsmodell handler om at hvert enkelt barn har sine egne forutsetninger, og avhengig av miljø, kvalitet og interaksjon, vil barna utvikle seg i noe ulik takt (Glaser, 2019, s. 40). Enkelt forklart, så tar mestringsmodellen utgangspunkt i at når barn står overfor utfordringer i livet, vil utfordringene enten representere ny vekst og utvikling eller tilbakegang (Glaser, 2019, s. 40). Både de ressursene barnet har og oppgavens vanskelighetsgrad er avgjørende faktorer for om barnet vil oppleve mestring, vekst og utvikling, eller om det vil oppleve tilbakegang. Her har barnehagelæreren en viktig oppgave i å hjelpe barnet med å avpasse og tilrettelegge oppgaven etter barnets ressurser (Glaser, 2019, s. 40). Denne modellen mener jeg er relevant for min problemstilling ettersom den legger vekt på barnets individuelle forutsetninger. I drøftingsdelen tar jeg for meg barna som mestrer utfordringene de står overfor, som fører til at de opplever vekst og utvikling, men jeg tar også for meg barna som ikke mestrer, som igjen kan føre til at de opplever tilbakegang.

2.1.1 Den nærmeste utviklingssonen

Barnehagelæreren skal støtte barnets læringsprosesser, noe Vygotskij omtalte som den nærmeste utviklingssonen. Den nærmeste utviklingssonen blir definert som den sonen mellom hva barnet kan mestre selvstendig, eller på egen hånd, og sonen hvor barnet trenger hjelp fra barnehagelæreren (Glaser, 2019, s. 33). I denne sonen foregår det mye læring, og er dermed viktig at de oppgavene barnet får ikke er for krevende, men heller ikke for lite krevende. Oppgavene må være tilpasset barnets ressurser og ligge litt høyere enn barnets mestringsnivå, slik at barnet blir utfordret og har noe å strekke seg etter, samtidig som motet og motivasjonen ikke blir tatt fra dem (Glaser, 2019, s. 33). Jerome Bruner har en lignende teori som omhandler denne type hjelp som barnehagelæreren tilbyr barna, kalt støttende stillas. Han påpekte betydningen av at barnehagelæreren veileder, vekker interesse og stiller åpne spørsmål, uten å komme med fastslåtte løsninger (Glaser, 2019, s. 33). Barnehagelæreren skal være som et stillas som barnet kan støtte seg til, men selvom det har noe å støtte seg til, så må barnet klatre opp selv, bli utfordret på veien før det til slutt opplever mestring. Teorien om den nærmeste utviklingssonen og Jerome Bruners støttende stillas mener jeg er relevant for min problemstilling. I drøftingsdelen tar jeg for meg barnehagelærerens rolle, og deres erfaringer rundt det å fremme mestringsmulighetene for hvert enkelt barn.

2.1.2 Den proksimale utviklingssonen & flytsonen

I kapittelet om progresjon i rammeplanen står det forklart at progresjon i barnehagen innebærer at alle barna skal utvikle seg, lære og oppleve fremgang, og at personalet skal bidra til at barna får mestringsopplevelser og samtidig har noe å strekke seg etter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 44). Forskning viser til at barn nærmer seg utfordrende og spenningsfylte aktiviteter på en progressiv måte ved at de steg for steg øker utfordringsnivået, tilpasset deres eget mot og funksjonsnivå (Sandseter, 2019, s. 59). Barnet søker utfordringer som ligger innenfor et nivå de selv tror de kan klare, men som likevell er litt over det de mestrer for øyeblikket. Dette kaller Vygotskij for den proksimale utviklingssonen (Sandseter, 2019, s. 59). Den proksimale utviklingssonen er en betegnelse på grensen mellom hva barnet kan klare på egenhånd, og grensen på hva barnet kan klare, selv med hjelp fra barnehagelæreren. En annen sone som omhandler læring og mestring, blir kalt for flytsonen. Csikszentmihalyis (1977) beskriver at innenfor denne sonen, vil barn som har muligheten, gradvis øke sine utfordringer i tråd med sin kompetanse (Sandseter, 2019, s. 59). Dette for at

de vil da stadig lære seg å mestre nye ting. Forutsetningene for dette, er at det må være i en sone hvor utfordringene ikke er for krevende slik at det fører til bekymring og angst, men heller ikke for lite krevende slik at det fører til kjedsomhet og stagnasjon (Sandseter, 2019, s. 59). Csikszentmihalyis legger vekt på leken. Dette for at lek er en av de aktivitetene hvor barn ofte opplever flytsonen, nemlig en lystbetont sinnstilstand hvor barnet glemmer tid og sted og kun er opptatt av aktiviteten, eller leken (Sandseter, 2019, s. 59). Den proksimale utviklingssonen og flytsonen tar for seg to viktige teorier som omhandler mestring, som jeg igjen mener er relevant for å besvare min problemstilling, og for å drøfte informantenes erfaringer.

2.2 Fysisk bevegelseslek & utemiljø

Barn, de leker, er utforskende og er i bevegelse, og hvor mye plass det er til fysisk lek, aktivitet og utvikling av motoriske ferdigheter, avhenger av miljøet barna tilbys, og hva barnehagelærerne tilrettelegger og tillater for bevegelse (Jørgensen, 2019, s. 257). Når det gjelder å skape gode rammer for barns lek, så dreier det seg i all hovedsak om kultur, individ og miljø (Hagen & Sæther, 2014, s. 23). I rammeplanen står det skrevet at barnehagen skal være en arena for daglig fysisk aktivitet og fremme barnas bevegelsesglede og motoriske utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). For at barnehagelærerne kan skape gode muligheter og skape en arena for fysisk lek i barnehagen, er det også viktig at barnehagelærerne har bevissthet om hva fysisk lek og aktivitet er (Jørgensen, 2019, s. 257). Fysisk lek, eller aktivitet, er aktivitet med puls over hvilenivå, hvor helsedirektoratet deler inn intensiteten i tre kategorier: Lav, moderat og høy. I den fysiske bevegelsesleken er barn fysisk aktive, dette for at aktiviteten ligger vesentlig over hvilenivå (Jørgensen, 2019, s. 258). Av den grunn, når jeg nevner aktivitet, så sikter jeg til den fysiske bevegelsesleken. De generelle anbefalingene for lek og aktivitet for barna i barnehagen er minst 60 minutter hver dag, med en intensitet på moderat til høy, hvor aktivitetene skal være tilpasset hvert barns utviklingsnivå og alder (Jørgensen, 2019, s. 257). Fysisk lek for barna i barnehagen inngår i problemstillingen, og derfor mener jeg det er relevant å redegjøre for hva fysisk lek og aktivitet innebærer. Lek i barnehagen kan komme til syne på mange måter, eksempelvis ved rollelek, så derfor velger jeg å presisere at jeg refererer alltid til den fysiske bevegelsesleken hvor aktiviteten er over hvilenivå, når jeg nevner begrepet lek og aktivitet i drøftingen. I

drøftingsdelen tar jeg også for meg barnehagelærernes erfaringer med å tilrettelegge utfordringer og fysisk lek ut ifra barns individuelle nivå og alder.

2.2.1 Affordances & barnehagens fysiske miljø

Gibsons (1979) teori om affordances sikter til barns samspill med det fysiske miljøet. Med begrepet affordances så refereres det til de handlingsmulighetene som ligger latent i miljøet, og sikter til elementene i et miljø som inspirerer til aktivitet (Hagen & Sæther, 2014, s. 24). Gjennom lek og fysisk aktivitet, så utforsker barna mulighetene og oppfatter miljøet rundt seg på sin egen måte (Hagen & Sæther, 2014, s. 24). Kaarby (2006) konkluderte med at fysisk aktiv lek er den mest fremtredende form for aktivitet som oppstår i naturen, og det kan tolkes som at det er naturen som skaper denne leken, ut ifra barns perspektiv av affordances i miljøet (Hagen & Sæther, 2014, s. 24). Barnehagelærerne har et krav om å inneha kompetanse til å tilrettelegge for kroppslig lek og fysisk aktivitet, og barnehagen har et krav om at det må være rom for store bevegelser og lek som gir rom for utforskning, fart og spenning (Jørgensen, 2019, s. 261). I rammeplanen står det skrevet at barnehagens fysiske miljø skal være trygt og utfordrende og gi barna allsidige bevegelseserfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Moser (2008) viser til hvordan barnehagelærerne kan tilrettelegge for fysisk aktivitet ved å arbeide bevisst med barnehagens fysiske miljø, hvor erfaringene han gjorde, viste at det er mulig å skape gode bevegelsesmiljøer som ivaretar hvert enkelt barns behov for fysisk aktivitet (Jørgensen, 2019, s. 262). Dersom barnehagelærere jobber aktivt med å se etter muligheter for bruk av et eksisterende miljø, vil dette også kunne skape nysgjerrighet hos barna og forlenge interessen for et tilsynelatende ferdig utforsket miljø (Hagen & Sæther, 2014, s. 25). Det som tilbys av fysiske rammer, kan enten fremme eller hemme barnas bevegelsesmuligheter (Jørgensen, 2019, s. 262). I dag stiller forskere kritiske spørsmål til det de ser som et manglende fokus på barnehagens fysiske miljø (Jørgensen, 2019, s. 262). Barnehagens fysiske rammer for bevegelses- og utfordringsmuligheter, vil kunne enten fremme eller hemme barnas muligheter, som igjen er relevant for min problemstilling og videre drøfting av datamaterialet.

2.2.2 Barnehagens nærmiljø & naturens muligheter

I rammeplanen står det at gjennom arbeid med nærmiljø og samfunn, så skal barnehagen bidra til at barna erfarer at alle får utfordringer og like muligheter til deltakelse i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 56). Natur og grøntområder utfordrer motoriske ferdigheter og fremmer motorisk utvikling hos barn (Jørgensen, 2019, s. 263).. Med grøntområder og naturpregede miljøer så siktes det til at de byr på et mangfold av muligheter av bevegelsesutfordringer, og at de fremmer leken (Jørgensen, 2019, s. 263). Barn skaper sine egne steder, og dette fremmer betydningen av at barnehagen har tilgang til slike områder, som igjen krever at barnehagelærerne har kunnskap om potensialet som ligger til grunn for bevegelsesutvikling i slike områder (Jørgensen, 2019, s. 263). Rommet og miljøet har stor betydning med tanke på hva som fremmer og hva som hemmer lekens muligheter (Hagen & Sæther, 2014, s. 23).

Slik som Kaarby (2006) nevnte, nemlig at fysisk aktivitet er den mest fremtredende aktiviteten i naturen, dette grunnet iboende affordances i miljøet sett med barns øyne (Hagen & Sæther, 2014, s. 24). I naturen har leken gode vilkår, hvor barn leker mer på tvers av alder, etnisitet og kjønn, på den måten styrkes samspeillet i barnegruppa, som igjen har en positiv virkning på leken (Langholm, Hilmo, Holter, Lea, & Synnes, 2020, s. 56). (Langholm, 2020) påpeker at ute i naturen finner vi barn som er oppslukte av leken. Dette kan igjen sees opp mot teorien om flytsonen, hvor barnet havner i en lystbetont sinnstilstand, glemmer tid og sted og er kun opptatt av aktiviteten, eller leken (Sandseter, 2019, s. 59). Det er også nevnt at over 90% av barnehagene mener at barna opplever mestring ute i naturen, noe som igjen har stor betydning for barns selvoppfatning (Langholm et al., 2020, s. 55). Nordahl og Misund (2009) peker spesielt på betydningen av at barna får erfaringer med å mestre, og sikter til deres erfaringer med skoggrupper (Langholm et al., 2020, s. 52). Skoggruppemetodens framgangsmåte egner seg godt i generelt arbeid med barn, men spesielt for barna som får kjeft for å være urolige innendørs. Dette for at i naturen får de ikke kjeft for å løpe omkring eller få utløp for sin energi, men heller tvert imot få anerkjennelse, bekreftelse og mestringsfølelse, som igjen danner et godt grunnlag for barnets opplevelse av egen kompetanse (Langholm et al., 2020, s. 52). Det å oppsøke utfordrende miljøer og bevege seg ut av barnehagens inngjerdede område er funn gjort etter analyse av datamaterialet, hvor noe omhandlet barn som har hatt ekstra nytte av å mestre, oppleve mestring og oppleve anerkjennelse. Skoggruppemetoden er en teori jeg mener er relevant for funnene. Det samme mener jeg med

påstanden om at i naturen leker barn på tvers av alder, dette for at min problemstilling legger vekt på barn fra 3-5 år.

2.3 Individualisering

I det siste teorikapittelet, individualisering, vil jeg legge vekt på hvilke hensyn barnehagelæreren tar ved tilretteleggingen for mestring ved fysisk utelek. Deretter vil jeg kort redegjøre for hva barnehagelærerne kan gjøre for å opparbeide seg den kunnskapen som trengs om barnets individuelle forutsetninger.

2.3.1 Individuell tilrettelegging

I rammeplanen står det skrevet at personalet skal planlegge og tilrettelegge for progresjon i barnehagens innhold for alle barn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 44). Tilrettelegging i barnehagen handler i all hovedsak om barnehagelærernes holdninger og vilje til å legge til rette på best mulig måte, ut ifra de forutsetningene en har (Arnesen et al., s. 26). Det å ha et bevisst forhold til tilrettelegging er viktig. Dette for at barn tar tak i forskjellige miljø og terreng på individuelle måter, og dette kan avhenge av barnets erfaringer, ferdigheter og personlige forutsetninger (Arnesen et al., s. 26). Som barnehagelærer må en inspirere og motivere, og sørge for at barna får god tid til å utvikle og utfordre seg selv (Arnesen et al., s. 28). Et grunnleggende vilkår for all type læring og utvikling, er å ta utgangspunkt i barnets individuelle forutsetning, dette for at om en arena for fysisk aktivitet skal skapes, må tilretteleggingen kunne tilpasses hvert enkelt barn (Bjørger, 2019, s. 322). Barna skal bli inkludert i aktiviteter hvor de opplever bevegelse, lek, motivasjon og mestring ut fra sine individuelle forutsetninger. Dette gjør kravet om variert tilrettelegging av fysisk aktivitet viktig, hvor det bør tas hensyn til forskjellig alder og ferdighetsnivå (Bjørger, 2019, s. 322). Barnehagelæreren har altså i oppgave å skape et miljø der de ulike individuelle forutsetningene imøtekommes, uansett funksjonsnivå eller alder, som igjen krever god planlegging for å ha muligheten til å møte utfordringene som den individuelle tilretteleggingen kan kreve (Bjørger, 2019, s. 322).

2.3.2 Individuelle forutsetninger

Når en lager en didaktisk plan, så må det tas hensyn til mål og barnas forutsetninger, og tilretteleggingen må være slik at barna opplever kroppslig mestring på en positiv måte, dette for at kroppslig mestring oppleves individuelt, så derfor er tilpasninger til hvert barn sentralt (Bjørgeren, 2019, ss. 324-325). For å sikre en mer vellykket gjennomføring og måloppnåelse, er det av fordel at den som planlegger, kjenner til barnas forutsetninger (Bjørgeren, 2019, s. 325), og for at barnehagelæreren skal få kjennskap til hvilke forutsetninger som er aktuelle, er observasjon et grunnleggende middel (Frønes, 2019, s. 136). Observasjon i barnehagen handler kort forklart om å være på jakt etter innsikt og forståelse, om barna og barnegruppen og om egen yrkesforståelse (Frønes, 2019, s. 41). Et mål med observasjon, er at barnehagelæreren utvikler en observerende væremåte, dette for at barnehagelæreren trolig vil se etter mer og se mer ved barnet og omgivelse ved en slik væremåte (Frønes, 2019, s. 39). Forutsetningen for å få innsikt i barnas livsverden er at man har en forståelse av hva livet i barnehagen handler om (Frønes, 2019, s. 39), som igjen viser til betydningen av observasjon i barnehagen. Tilrettelegging, barnas individuelle forutsetninger og observasjon er funn gjort etter analyse av datamaterialet, derfor mener jeg dette er relevant for besvarelsen av problemstillingen, samt drøfting av informantenes erfaringer.

3.0 METODE

I dette kapittelet vil jeg først og fremst forklare hva metode er, før jeg så presenterer mitt valg av metode. Deretter vil jeg gå nærmere inn på planlegging av datainnsamling, utvalg av informanter, beskrivelse av gjennomføring, analyse, kvalitetsvurdering og etiske retningslinjer.

Så hva er egentlig metode og hva blir det brukt til? Metode er en framgangsmåte, eller teknikker, som blir brukt for å gi svar på ulike typer forskningsspørsmål (Bergsland & Jæger, 2015, s. 66). Målet er å innhente informasjon om den sosiale virkeligheten, og kunnskap om hvordan informasjonen kan analyseres (Bergsland & Jæger, 2015, s. 66). Det å bruke en metode betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2021, s. 21). Metoden blir brukt som et verktøy for å innhente data, hvor dataen blir tolket og analysert, for så at dette skal være med på å besvare en problemstilling. Det finnes forskjellige typer metoder, men hovedsakelig så er det to hovedtyper, kvalitativ metode og kvantitativ metode (Bergsland & Jæger, 2015, s. 66). Det som skiller disse metodene er hvordan dataen registreres og analyseres, hvor den kvalitative metoden vektlegger betydning og går i dybden, mens den kvantitative metoden legger vekt på antall og utbredelse (Bergsland & Jæger, 2015, s. 66). Den kvantitative metoden gir data i form av målbare enheter, som igjen kan gi oss muligheter til å eksempelvis måle hvor mye i løpet av en dag barna i barnehagen er sittestillende/i aktivitet, eller eksempelvis gjennomsnittlig inntekt i befolkningen (Dalland, 2021, s. 54). Den kvantitative metoden foregår gjerne i form av spørreundersøkelser eller survey (Bergsland & Jæger, 2015, s. 68). Ved bruk av kvalitative metoder, så sikter en på å fange opp mening og opplevelse, som det ikke er mulig å måle eller sette tall ved (Dalland, 2021, s. 54). Eksempelvis så kan kvalitative metoder bli brukt for å innhente erfaringer, kunnskap og personlige meninger om et tema, eller en problemstilling, for så å analysere og sammenligne svarene. Intervju, observasjon, gjennomføring av prosjekter, analyser av dokumenter, bilder eller videoopptak kjennetegner gjerne den kvalitative metoden (Bergsland & Jæger, 2015, s. 67).

3.1 Valg av metode

Når jeg skulle velge metode, så startet jeg med å formulere et tema og en problemstilling. Jeg ville først finne ut av hva som interesserer meg, hva jeg brenner for og hva jeg ville forske

videre på. Når en skal velge mellom hvilken metode som en skal ta i bruk, så er det ideelt sett problemstillingen som styrer dette valget, men valg av metode kan også være med på å medvirke til valg av problemstilling og tema (Bergsland & Jæger, 2015, s. 66). Barns mestring ved fysisk lek ute var temaet jeg til slutt landet på. Problemstillingen endte først opp med at jeg skulle se på hvilke erfaringer barnehagelærerne har med barns mestring ved fysisk utelek, men etter analyse av datamaterialet og tolkning av funn, endte jeg opp med å endre problemstilling, hvor jeg isteden skulle se nærmere på barnehagelærere sine erfaringer med hva som fremmer og hva som hemmer barns muligheter for mestring i fysisk utelek. Så, hvordan skal jeg gå frem her? Hvilken metode passer? Etter noen veiledningssamtaler, så konkluderte jeg med at en kvalitativ metode er hva som egnet seg best, ettersom jeg var ute etter barnehagelærere sine personlige meninger, erfaringer og kunnskaper. Jeg valgte derfor å bruke intervju som en kvalitativ metode. I analysen sammenlignet jeg informantene sine svar, som igjen bidro til min videre drøfting, hvor jeg også ser etter sammenhengen mellom deres erfaringer og teori.

3.2 Planlegging av datainnsamling

Planleggingen av datainnsamlingen startet ved at jeg først tok forbindelse med pedagogiske ledere, fra forskjellige barnehager, som jeg visste hadde erfaring og kunnskap omhandlende min problemstilling. Det anbefales å ta kontakt med relevante barnehager eller arenaer (Bergsland & Jæger, 2015, s. 79). Deretter formulerte jeg ett samtykkeskjema samt en intervjuguide. Samtykkeskjemaet sendte jeg på e-post til hver og en av informantene i forkant av intervjuet, hvor retningslinjene for intervjuet og formålet med prosjektet stod beskrevet, samt deres rettigheter til å kunne trekke seg fra prosjektet når som helst. Det å gi barnehagen informasjon om prosjektets formål, hvem en er og hvor en kommer ifra er en selvfølge, hvor en også bør informere om hva datamaterialet skal brukes til, og i hvilken grad etiske retningslinjer er fulgt (Bergsland & Jæger, 2015, s. 80).

Ved utarbeiding av intervjuguide så tok jeg inspirasjon fra en tidligere bacheloroppgave, som igjen hadde noe lik problemstilling som meg (Kongsvik 2022: 35-36). I alle prosjekter hvor intervju blir brukt som metode, er det nødvendig å utarbeide en intervjuguide i forkant, særlig om en tar i bruk et semistrukturert intervju (Dalen, 2013, s. 26). Ettersom jeg valgte en semistrukturert form på intervjuet, var det også behov for en godt utarbeidet intervjuguide. Men hva betyr egentlig et semistrukturert intervju? Et semistrukturert intervju karakteriseres

ved at samtalene, eller intervjuet, er rettet mot bestemte temaer som forskeren velger ut på forhånd (Dalen, 2013, s. 26). Altså, jeg valgte ut og formulerte noen spørsmål og knyttet de opp mot et tema og en problemstilling, hvor målet var at informanten skulle dele sine erfaringer, kunnskaper og personlige meninger tilknyttet spørsmålene. Ved utarbeiding av intervjuguiden har jeg benyttet «traktprinsippet», hvor de innledende spørsmålene får informanten til å føle seg vel og avslappet (Dalen, 2013, ss. 26-27). En starter med rolige og innledende spørsmål, som ikke går rett på de følelsesladde temaene som muligens etter hvert skal belyses (Dalen, 2013, s. 27). Det handler altså om at informanten skal føle seg trygg og avslappet, og ikke føle seg truffet eller såret. Det gjelder å stille spørsmålene slik at informanten åpner seg og forteller med sine egne ord om sine opplevelser (Dalen, 2013, s. 27). Måten jeg valgte å utforme intervjuguiden på var ved å starte med oppvarmingsspørsmål før jeg gikk videre på refleksjonsspørsmål/hovedspørsmål, før jeg avsluttet med et avrundings spørsmål hvor informanten kunne tilføye om h*n følte det var noe jeg hadde utelukket eller glemt.

3.3 Utvalg av informanter

Når jeg skulle velge informanter, så ønsket jeg å finne personer som har god erfaring og kunnskap knyttet til valgt tema og problemstilling som omhandler barns mestring ved fysisk utelek, altså et strategisk utvalg. Et strategisk utvalg er når en velger personer som en mener har erfaringer eller bestemte kunnskaper rundt valgt tema (Dalland, 2021, s. 79). Av den grunn, så bestemte jeg meg for å høre med pedagogiske ledere ved natur- og friluftslivbarnehager/avdelinger, hvor to pedagogiske ledere ville stille til intervju. Det er viktigere å skaffe seg et relevant utvalg av informanter enn det er å skaffe mange informanter (Johannessen et al., 2021, s. 114). Det er altså kvaliteten på intervjuene som har størst betydning ved et kvalitativt intervju. Som nevnt så jobbet begge de pedagogiske lederne på hver sin friluftslivbarnehage. Den ene informanten jobber på en 3-5 års avdeling, som også er relevant for min problemstilling. Den andre informanten jobber per dags dato på en småbarnsavdeling, men har tidligere jobbet mye på storbarnsavdelinger.

3.4 Beskrivelse av gjennomføring

Det startet med at jeg tok forbindelse med informantene på e-post, hvor informantene fritt fikk velge tidspunkt og sted som passet for dem. Her presiserte jeg også at jeg var fleksibel når det gjelder tidspunkt og sted for intervju, dette for at intervjueren må kunne etablere en atmosfære hvor informanten kan føle seg trygg nok til å snakke fritt om sine kunnskaper, meninger og erfaringer (Bergsland & Jæger, 2015, s. 72). Begge intervjuene fant sted i barnehagene hvor informantene jobbet. Jeg valgte å ikke sende intervjuguiden i forkant av intervjuet, dette fordi at jeg ville ha spontane svar som kom kun fra deres erfaringer, kunnskaper og meninger. Intervjuene startet ved at jeg stilte noen åpningsspørsmål som omhandlet informantenes interesser, stilling i yrket og hvor lenge informantene har jobbet i yrket. Dette igjen for å etablere en trygg atmosfære hvor informantene skal føle seg trygge og ivaretatt. I starten av intervjuene følte jeg på litt stress. Dette fordi at jeg gjennomførte intervjuet alene, og var spent på hvordan flyten i intervjuet kom til å bli, og om jeg klarte å stille de riktige og relevante oppfølgingsspørsmålene. Jeg var også spent på å se hvordan intervjuet kom til å bli, ettersom ingen av informantene hadde fått tilgang til intervjuguiden på forhånd av intervjuet. Etter åpningsspørsmålene, så ble jeg roligere, som igjen førte til at flyten i intervjuene var god. Informantene jeg intervjuet har også lang erfaring i yrket og rundt den aktuelle problemstillingen. Dette resulterte i at informantene hadde mange innspill å komme med uavhengig av at de ikke hadde fått tilgang til intervjuguiden på forhånd.

Jeg valgte å ikke søke NSD (Norsk Senter for Forskningsdata), som igjen førte til at jeg ikke tok i bruk noen lydopptaker under intervjuene. Ettersom jeg gjennomførte intervjuene alene, altså uten en med part som noterte for meg, så valgte jeg å bruke transkripsjonsprogrammet på Word, kalt «*Dikter*», samtidig som jeg noterte for hånd i en notatblokk.

Transkripsjonsprogrammet fungerte til en viss grad, men noe av det ble vanskelig å tyde i etterkant. Derfor valgte jeg også å notere stikkord for hånd, slik at det skulle bli enklere å tyde når jeg skulle gå over intervjuet. Jeg merket at fokuset mitt ofte ble rettet mot transkripsjonsprogrammet og notatblokken, som igjen kan ha vært med på å påvirke mine oppfølgingsspørsmål og påvirke min tilstedeværelse under intervjuet. Ettersom noe av transkripsjonen var utydelig eller vanskelig å tyde, så avtalte jeg med informantene at jeg skulle sende inn et referat av intervjuet i etterkant, slik at de hadde muligheten til å lese over og se at det stemte, slik at jeg som forsker ikke samler inn uriktig data. Begge informantene var fornøyd med referatet fra intervjuene.

3.5 Analyse

Jeg valgte å benytte meg av tematisk analyse i arbeidet med det innsamlede datamaterialet. Tematisk analyse sies å være den mest grunnleggende og studentvennlige tilnærmingen til en kvalitativ analyse (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2020, s. 278). Det handler om å se etter temaer i dataen, hvor målet er å gruppere de «små» svarene i generelle temaer, som til sammen svarer på forskningsspørsmålet vårt (Johannessen et al., 2020, s. 279). Måten jeg tematiserte dataen, var ved å benytte meg av Virginia Braun og Victoria Clarke (2006) sin presentasjon av tematisk analyse. I boken «*Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*» har de justert deres versjon, slik at den skal være mer egnet å følge for studenter, hvor den tematiske analysen består av fire faser (Johannessen et al., 2020, s. 282).

Den første fasen handler om å skaffe oversikt over dataen (Johannessen et al., 2020, s. 283). Under intervjuet, så noterte jeg hele tiden, samtidig som transkripsjonsprogrammet var i bruk. Etter intervjuet så gikk jeg over transkripsjonen og notatene for å finskrive dette. Som tidligere nevnt, så var noe av intervjuet vanskelig å tyde, derfor sendte jeg det intervjuet tilbake til informantene etter jeg hadde gått over det for å få en bekreftelse på at alt stemte. Dette ga meg en formening om at datamaterialet var «korrekt».

Den andre fasen omhandler koding (Johannessen et al., 2020, s. 284). Slik jeg gjorde det var ved å lime inn begge informantenes svar ved siden av hverandre i en tabell i et word dokument. Dette gjorde jeg for å få et mer oversiktlig dokument, slik at det skulle bli enklere å så etter koder. Når jeg jobbet med koding, så fremhevet jeg ord og setninger på viktige poenger i dataen.

Den tredje fasen omhandler kategorisering (Johannessen et al., 2020, s. 294). Under fase to, så studerte jeg nøye ord og setninger jeg mente pekte seg ut, hvor i fase tre, altså denne, så gikk jeg over kodingen for å slå disse sammen til temaer. Den fjerde, og siste fasen omhandler rapportering som innebærer å skrive frem temaene i resultatdelen av oppgaven (Johannessen et al., 2020, s. 301). Disse temaene presenterer jeg under kapitlett *Drøfting av funn*.

3.6 Kvalitetsvurdering

(Thagaard, 2018) skriver at forskeren skal argumentere for kvaliteten på eget arbeid og verdien av resultatene (Bergsland & Jæger, 2015, s. 44). Ved vurdering av studiens kvalitet,

så velger jeg å trekke frem to nøkkelbegreper. Validitet og reliabilitet. Reliabilitet, kan i kvalitative studier, knyttes til spørsmålet om pålitelighet (Bergsland & Jæger, 2015, s. 44). Reliabilitet sikter altså til om hvorvidt forskningen utføres på en tillitsvekkende måte, i hvilken grad datamaterialet er pålitelig, hvordan dataen samles inn, bearbeides, analyseres og tolkes (Bergsland & Jæger, 2015, s. 44). Noe som er med på å svekke min reliabilitet, er at jeg valgte å bruke et dikteringsprogram og notere, fremfor å bruke en lydopptaker, noe som igjen førte til noen uklarheter ved rettskriving av intervjuet. Opptak fra intervjuet kan gi et grunnlag for å utvikle data som er mer uavhengig av oppfatningene og notatene til forskeren, hvor forskeren til en viss grad uten lydopptak eller video vil kunne rekonstruere utsagn (Thagaard, 2018, s. 188). Min reliabilitet øker ved at jeg har gitt en åpen og detaljert beskrivelse av prosessen, hvordan jeg har gått frem og begrunnelse for valg av metode. Dette er altså med på å øke min reliabilitet, ettersom andre har mulighet til å vurdere alt fra metodevalg til de empiriske funnene (Bergsland & Jæger, 2015, s. 44).

Validitet sikter til resultatene av forskningen og hvordan den innsamlede dataen blir tolket. (Thagaard, 2018, s. 189). Er det en sammenheng mellom den innsamlede dataen og det som undersøkes? Validitet dreier seg altså om hvorvidt en metode faktisk undersøker hva den har til hensikt å undersøke (Johannessen et al., 2021, s. 256). For å øke validiteten, eller troverdigheten, så valgte jeg å rettskrive transkripsjonen, deretter sende den tilbake til informanten, slik at informanten fikk mulighet til å godkjenne og bekrefte at det jeg har notert og hva som er blitt transkribert faktisk stemmer overens med hva informanten sa under intervjuet. (Johannessen et al., 2021) nevner at validiteten kan styrkes ved å tilbakeføre resultatene til informantene slik at de kan bekrefte resultatene (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2021, s. 257). Å tilbakeføre resultatene til informantene blir også referert til som member checking. Dette innebærer altså at forskeren, i dette tilfellet meg, ber informantene si om de gjenkjenner seg i de beskrivelsene og tolkningene forskeren har gjort (Postholm, 2005, s. 132). Ifølge Lincoln og Guba (1985), er denne prosedyren vurdert som den viktigste for å kunne skape en troverdig studie (Postholm, 2005, s. 132).

3.7 Etiske vurderinger

Ved bruk av kvalitative metoder så kreves det en økt bevissthet om de etiske retningslinjene og forventinger om at forskeren utviser en etisk praksis i sine forskningsprosjekter (Thagaard, 2018, s. 20). Ved studier hvor forskeren har direkte forbindelse med personene den studerer,

er det noen etiske retningslinjer som definerer forholdet mellom deltaker og forsker (Thagaard, 2018, s. 20). De tre viktigste etiske reglene for forskning på mennesker er følgende: Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Informert samtykke handler om å informere forskningsdeltakeren om forskningsfeltet, formål, hvem som finansierer prosjektet, hvem har tilgang til informasjonen, hvordan blir resultatene brukt, og følgene av å delta i prosjektet (Thagaard, 2018, ss. 22-23). Her er både forskningsdeltakeren informert, altså deltakeren er blitt orientert om hva deltakelse innebærer, og at samtykket er fritt, som betyr at deltakeren har sagt ja uten noen form for ytre press (Thagaard, 2018, s. 23). Før intervjuene, så fylte jeg ut et informert samtykkeskjema. Dette sendte jeg så ut til informantene etter de bekreftet at de ville stille som informant. Her fikk informantene opplysninger om det ovennevnte, samt deres fulle rett til å trekke seg fra prosjektet.

Det andre grunnprinsippet for en etisk forsvarlig forskningspraksis er kravet om konfidensialitet (Thagaard, 2018, s. 24). Konfidensialitet omhandler deltakernes rett til anonymitet i presentasjon av resultatene, og at opplysningene om identifiserbare enkeltpersoner lagres på en forsvarlig måte (Thagaard, 2018, s. 24). Slik jeg har valgt å opprettholde kravet om konfidensialitet, er ved at jeg ikke har nevnt noen navn, men ved at jeg refererer til informantene som 1 og 2. Det tredje grunnprinsippet innen etisk forskningspraksis er knyttet til hvilke konsekvenser som kan oppstå for informantene (Thagaard, 2018, s. 26). Dette gjelder både konsekvenser i den forstand av mulig skade som kan bli påført, men også fordeler de kan få ved å delta. Eksempelvis om jeg stiller spørsmål som kan oppfattes som om jeg tester ut deres kunnskap, eller stiller spørsmål som ikke burde blitt besvart, vil dette kunne gi negative konsekvenser for informanten. Men om jeg stiller de «gode» spørsmålene, vil kanskje informanten reflektere rundt temaet, som igjen kan føre til endring, som igjen vil kunne være en positiv konsekvens.

4.0 Drøfting av funn

I de neste kapitlene vil jeg presentere funn knyttet opp mot valgt problemstilling, forankret i teorien jeg belyste i kapitlet *Teori*. Gjennom arbeid med analysen av det innsamlede datamaterialet, kom jeg frem til tre kategorier, eller temaer. Temaene er som følgende: Progresjon, individuell tilpasning i barnehagen og uteområdets betydning.

4.1 utfordringer & progresjon

Under dette temaet, progresjon, vil jeg først presentere mine funn knyttet til hva informantene legger i begrepet mestring for barn i barnehagen. På bakgrunn av funn fra datamaterialet, vil jeg videre drøfte betydningen av å kunne mestre utfordringer i barnehagen, før jeg belyser informantenes erfaringer med barn som ikke mestrer utfordringer.

4.1.1 Prøve, feile & mestre

Når jeg skulle skaffe meg innsikt i informantenes erfaringer rundt hva det vil si å mestre i den fysiske uteleken for barn i barnehagen, så ville jeg først finne ut av hva informantene legger i begrepet mestring for barn i barnehagen. Informant 1 sa, «de må kjenne på litt strev, for så å oppleve mestring. Mestring er å få til litt mer enn i går, og litt mer enn sist». Informant 2 svarte «mestring for barn i barnehagen er det at de får oppgaver som de klarer, samtidig så må barna utfordres litt». Begge informantene nevner at mestring for barn i barnehagen handler om at barn må kjenne på litt strev og de må utfordres, men likevel så skal de få oppgaver som de klarer å gjennomføre som er litt mer enn det de fikk til sist gang. Vygotskij (1978) nevner at barnet søker utfordringer som ligger innenfor et potensielt mestringsnivå, litt over det det akkurat nå mestrer, men innenfor et potensielt mestringsnivå som de er i stand til å strekke mot (Sandseter, 2019, s. 59). Forskning viser også til at barna nærmer seg utfordringer og spenningsfylte aktiviteter på en progressiv måte (Sandseter, 2019, s. 59). Når barn får lov og muligheten til å søke utfordringer på en slik måte, så kaller Vygotskij det for den proksimale utviklingssonen (Sandseter, 2019, s. 59). Ifølge flyt teorien, vil barnehagelærerens positive forventninger til barnets prestasjon være med på å motivere barnet (Englund, Leversen, & Sigmundsson, 2019, s. 181). Barna skal altså få prøve, de skal feile og til slutt mestre. I rammeplanen står det skrevet at progresjon i barnehagen omhandler det at alle barna skal

utvikle seg, lære og oppleve fremgang (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 44). Informant 1 nevner det som blir sagt i rammeplanen. «For at barnet skal kunne lære, utvikle og mestre, så må det forsøke å få det til selv». Erfaringene informantene har med begrepet mestring i barnehagen er først og fremst at barna skal få prøve, feile og ha progresjon, før de til slutt lærer seg å mestre utfordringen selvstendig.

4.1.2 Barnehagelærernes erfaringer med barn som mestrer utfordringene

Avhengig av barnets ressurser vil utfordringene representere enten ny vekst og utvikling eller tilbakegang (Glaser, 2019, s. 40). I dette underkapittelet vil jeg ta for meg barnehagelærernes erfaringer med barn som mestrer de utfordringene de står overfor.

Det ene spørsmålet mitt omhandlet betydningen av å mestre i uteleken, og deres erfaringer med barn som eventuelt har hatt ekstra nytte av å kjenne på mestring i uteleken. Informant 1 sier «jeg har erfaring med barn som har strevd i innemiljøet, men som har fått en helt annen blomstring ute. Ute så er det færre regler når det gjelder å gå stille og å gå rolig». Dette er noe som også nevnes i boken «Forskerfrøboka». Der står det skrevet at for barn som har språkvansker, vil det være en spesiell betydning av at barna også får erfaringer med det å mestre (Langholm et al., 2020, s. 52). Etter mine erfaringer jeg har gjort meg fra praksisperiodene, veiledninger, intervju og tolkning av datamaterialet, så er det ikke nødvendigvis kun barna med språkvansker som kan ha nytte av å gjøre seg erfaringer med mestring, men også, som informant 1 nevner, de som kanskje strever litt ekstra i innemiljøet. Informant 1 nevner også at ute så er det færre regler når det gjelder å gå stille og å gå rolig. Dette samsvarer med hva (Langholm et al., 2020) beskriver i kapittelet om skoggruppemetoden. De forklarer at barn som får kjeft fordi de er høyrøstede og urolige innendørs, er barn som ofte profitterer på å få delta på turer i naturen, ettersom her får de ikke kjeft for å løpe omkring eller rope høyt (Langholm et al., 2020, s. 52).

Informant 2 sier, «gjennom at barna mestrer, så får de selvtillit og følelsen av å ha troen på seg selv». Det står skrevet at barn som får erfaringer med anerkjennelse og mestring, danner et godt grunnlag for barnets opplevelse av egen kompetanse (Langholm et al., 2020, s. 52). Informant 1 nevner også at «ute så kan barna mestre, for så å få bekræftelse, som igjen kan føre til bedre relasjoner». I det samme kapittelet om skoggruppemetoden, som tidligere nevnt, står det at ute i naturen så får ikke barna kjeft for å løpe omkring eller rope høyt, derimot kan

de få anerkjennelse for ferdigheter, initiativ og utholdenhet, og kan utvikle hjelpsomhet overfor yngre barn (Langholm et al., 2020, s. 52). Informant 2 sier også at «bare barna kommer seg ut, så er det helt annen stemning. Det blir mindre konflikter». (Langholm et al., 2020) påpeker at dette kan være fordi det er nok kongler og pinner til alle ute, men at det også er større rom og mer plass mellom barn og voksne. Det lave konfliktnivået kan også muligens komme av at det er nettopp så mange utfordringer som de er nødt til å samarbeide om (Langholm et al., 2020, s. 59). Informant 2 sier også «når barna blir anerkjent og får en følelse av å bli sett når det er noe de mestrer, så vil de fortsette å jage etter denne mestringsfølelsen». Min tolkning av informantenes erfaringer med barn som mestrer utfordringer, er at spesielt ute, så har barna muligheter til å vise frem det de kan, for så igjen få anerkjennelse og bekreftelse på det de får til, og ikke kjeft og tilbake snakk for det de ikke får til. Informantene opplever at barna som mestrer, også får selvtillit og troen på seg selv. Den ene informanten nevner i intervjuet at mestring kan føre til bedre relasjoner, hvor den andre nevner at det oppstår færre konflikter, noe jeg tolker som at hører sammen. Så, ved at barna kommer seg ut, får vist frem det de kan, får bekreftelse og større rom å bevege seg på, vil det føre til et videre jag etter mestringsfølelsen. Min tolkning av hva som fremmer barns mestring, i lys av informantenes besvarelse og teori, er å anerkjenne barna for det de klarer og gjør bra, i tillegg til at barna trenger rom slik at de kan bevege seg «fritt».

4.1.3 Barnehagelærernes erfaringer med barn som ikke mestrer utfordringene

Jeg henviser til utdraget fra mestringsmodellen jeg presenterte i innledningen i det forrige underkapittelet. Avhengig av barnets ressurser vil utfordringene representere enten ny vekst og utvikling eller tilbakegang (Glaser, 2019, s. 40), hvor jeg i dette underkapittelet, skal ta for meg barnehagelærernes erfaringer med barn som ikke mestrer utfordringene de står overfor.

Som et oppfølgingsspørsmål til det forrige, så var jeg interessert i å høre barnehagelærernes erfaringer med barn som ikke mestrer de utfordringene de står overfor. Informant 2 nevner at noen barn kan ha motoriske utfordringer som gjør at de ikke klarer det samme som de andre barna. Det å være flink motorisk gir status blant andre barn og blir dermed viktig for barnets selvbilde (Arnesen et al., s. 35). Selv om svak eller dårlig motorikk nødvendigvis ikke trenger å være et problem for barnet, kan det likevel bli til et problem dersom det skaper vansker eller utfordringer i dagliglivet, eller ved andre områder i barnets liv (Haugen & Moser, 2022, s. 30). Så om barn har motoriske utfordringer som resulterer i at de ikke klarer å henge med, vil

dette igjen kunne påvirke deres status i barnegruppa. Dette kan føre til svekket selvbilde, som trolig kan være med på å skape utfordringer for barnet. Informant 1 sier at «jeg har eksempler på barn som ikke er særlig aktive og ikke har noen gode relasjoner med noen i barnehagen». Forskning viser også til at for barnet med motoriske vansker kan det oppstå utfordringer knyttet til sosiale relasjoner og det kan påvirke selvbildet (Haugen & Moser, 2022, s. 31). Etter min tolkning er erfaringene barnehagelærerne har med barn som ikke mestrer utfordringer, er at de kan ha motoriske utfordringer, dårlige relasjoner og/eller svekket selvbilde, noe som kan hemme barnets muligheter for å mestre utfordringer og den fysiske uteleken.

4.2 Individuell tilpasning i barnehagen

I dette temaet, individuell tilpasning i barnehagen, vil jeg først presentere mine funn knyttet til erfaringene informantene har med forutsetningene for at barn skal kunne få oppleve mestring ved fysisk utelek. Videre vil jeg, på bakgrunn av funn fra datamaterialet, drøfte hva barnehagelærere kan gjøre for å få kjennskap til hvert enkelt barn, før jeg belyser erfaringene informantene har med å tilrettelegge for mestring ved fysisk lek ute.

4.2.1 Krever kjennskap til hvert enkelt barn

For at jeg skulle anskaffe meg innsikt i informantenes forståelse av hva som må til for at barna i barnehagen skal få kunne oppleve mestring i fysisk lek ute, så spurte jeg om barnehagelærerens rolle, og hva de må gjøre for at barn skal få oppleve mestring ved fysisk utelek. Informant 1 sier «Vi må motivere og informere barna, så er det jo å være sammen med barna under aktivitetene. Dette for at da blir det enklere å observere barna, og igjen enklere å motivere de». Som voksen i barnehagen er vi viktige rollemodeller som barna ser opp til, og vi påvirker i stor grad deres hverdag. Vi må inspirere og motivere barna slik at de får god tid til å utfordre seg selv (Arnesen et al., 2020, s. 28). Barn kan trenge trygge, lekne og forståelsesfulle voksne sammen med seg, dette for at barna har et grunnleggende behov for å ha kontakt med andre, bli forstått og å få utforske omgivelsene (Egset & Neraas, 2019, s. 155). Er en sammen med barna og viser interesse og forståelse, vil en trolig også kunne enklere motivere barna, som igjen fører til at de utvikler og utfordrer seg selv. Informant 1 legger til at «oppgaven min er å være en motivator som gir gode og tydelige forklaringer, se

hvor barna sliter og trenger hjelp». Vygotskij refererer til dette som den nærmeste utviklingssonen, som omhandler sonen mellom hva barnet klarer å mestre selvstendig, og sonen hvor barnet trenger hjelp fra voksne (Glaser, 2019, s. 33). Denne type hjelp som den vokse tilbyr i utviklingssonen er lik Jerome Bruners teori om støttende stillas, hvor det er viktig at barnehagelæreren veileder barnet og dets interesse, uten å komme med fastslåtte løsninger (Glaser, 2019, s. 33).

Informant 2 sier «det handler om å kjenne barnegruppen sin, og å kjenne barna. Ungene er ulike, og barna har ulike forutsetninger». (Lorentzen, 2019) påpeker dette, nemlig at barnas forutsetninger er grunnleggende i det didaktiske arbeidet, og for å bli kjent med det enkelte barnet får barnehagelæreren tilgang til informasjon om barnet og dets familie (Lorentzen, 2019, ss. 69-70). En observerende holdning og evne til strukturerte observasjoner hos barnehagelærerne er avgjørende for å bli godt kjent med barnet (Lorentzen, 2019, s. 70). Dette fører oss over til det neste underkapittelet, observasjon og tilrettelegging.

4.2.2 Observasjon & tilrettelegging

For at alle barna i barnehagen skal få mestringsmuligheter i den fysiske uteleken, erfarer informantene at det kreves kjennskap til hvert barn og barnegruppa som en helhet. For å kunne få kjennskap til hvert enkelt barn og barnegruppa, for så å tilpasse mestringsmulighetene og den fysiske uteleken til hvert enkelt barn, så blir observasjon og tilrettelegging stadig nevnt ved intervjuene. Informant 1 sier: «Har man kjennskap til barna og observerer dem, så ser man på de hva de søker etter. Det er viktig at man både er fysisk og psykisk til stede». (Søbstad & Løkken, 2013) definerer observasjon i en pedagogisk sammenheng som noe som viser at barnehagelærerens aktive tilstedeværelse sammen med barna gir dem en mulighet til å forstå hverdagslivet i barnehagen (Frønes, 2019, s. 80). Informant 1 nevner også betydningen av at barnehagelærerne viser tilstedeværelse når de er med barna. Dette nevner også Frønes, ved at barnehagelærerens oppmerksomhet kan i mange sammenhenger være essensielt for hva den enkelte ser og oppfatter (Frønes, 2019, s. 80). En god observatør i barnehagen bør ha blikket skjerpet i en tilstedeværende yrkesrolle (Frønes, 2019, s. 39). Informant 1 sier også at ved å gjøre seg observasjoner, så kan en også bekrefte overfor foreldre, dette for at en vil gjenta mestringen, noe som samsvarer med det rammeplanen formidler, nemlig at barnehagen skal legge til rette for at foreldrene og barnehagen jevnlig kan utveksle observasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29).

Rammeplanen nevner også at barnets trivsel og utvikling skal observeres og vurderes med utgangspunkt i deres individuelle forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 39).

Med tanke på problemstillingen som omhandler barn fra 3-5 år, hadde begge informantene sine erfaringer rundt det å tilrettelegge for disse aldersgruppene, hvor informant 2 sier følgende: «Det er jo også stor forskjell på en treåring og en femåring, hvor en femåring har større behov for å bruke kroppen og utfordre seg på et større område», og informant 1 sier, «det vil nok oppleves at det er lettere å tilrettelegge for mestring ved fysisk utelek for barn i samme aldersgruppe, for det er enormt stor forskjell på et barn på 3 år og et barn på 5 år». Her er det altså barnehagelærernes oppgave å skape et miljø der ulike individuelle forutsetninger imøtekommes, uansett funksjonsnivå eller alder, som igjen krever god planlegging og samarbeid mellom barn, personalet og foreldre. Dette for å møte de utfordringene som de individuelle tilpasningene kan kreve (Bjørngen, 2019, s. 322). Barnas forutsetninger er grunnleggende for det didaktiske arbeidet (Lorentzen, 2019, s. 69). Forutsetningene for at et barn på tre år klarer det samme som et barn på fem år, er trolig ikke så store. Slik som informant 2 sier, så har en femåring større behov for å bruke kroppen og utfordre seg på et større område. Dette fører oss over til erfaringene barnehagelærerne har med det å tilrettelegge for mestring i den fysiske uteleken, noe som stadig blir nevnt av begge informantene gjennom intervjuene.

Informantene sikter til betydningen av at den fysiske uteleken blir lagt til rette for. Informant 1 sier «det er viktig at fysisk lek ute blir lagt til rette for, hvor det også må være innhold, for at det skal være kvalitet i den fysiske leken, må det bli lagt til rette for». Didaktisk planlegging, eller tilrettelegging som sikter til hva og hvorfor er rettet mot mål, innhold og hensikt med aktiviteten. Målet kan gjenspeile hvilke resultater man ønsker skal oppnås, som eksempelvis kan være å videreutvikle motoriske ferdigheter eller fysiske egenskaper (Bjørngen, 2019, s. 310). Dette samsvarer med hva informant 1 sier, som er «Det er jo det man legger til rette for, men man må vite litt hva man skal se etter». Om en har gjort seg kjent med barna som individer og barnegruppa som helhet, så er det enklere som barnehagelærer å forstå hva en skal se etter, hvor barna som individ trenger veiledning og støtte, og hvordan barnegruppa fungerer som en helhet. Dette kan gi en formening om hva som må bli tilrettelagt for, hvem som trenger ekstra tilrettelegging og hva barnehagelæreren må tilrettelegge for slik at alle barna kan oppleve mestring ved den fysiske uteleken.

Informant 2 kommer med et eksempel på hvordan de tilrettelegger. «Vi har jo hatt barn som ikke mestrer å gå i terreng da og bare ramler. Da har vi måtte tilrettelagt ut ifra det ene barnet og at det barnet skal mestre det å gå fra a til b». Dette er et eksempel på hvor det er blitt tatt utgangspunkt i barnets individuelle forutsetning. Skal en allsidig bevegelsesarena i fysisk aktivitet utvikles, må tilretteleggingen kunne tilpasses hvert enkelt barn, dette for at barna skal kunne inkluderes i aktiviteter der de kan få være i bevegelse og lek, i tillegg til å oppleve motivasjon og mestring ut ifra sine egne forutsetninger (Bjørngen, 2019, s. 322). Slik som informant 1 også tilføyer: «Oppgaven min er å gi barna muligheter til å oppleve mestring». Så for å kunne gi barna muligheter til å oppleve mestring i den fysiske uteleken, erfarer jeg at begge informantene sikter til betydningen av å tilrettelegge ut ifra hvert enkeltbarns forutsetninger. I rammeplanen står det også beskrevet at barna skal inkluderes i aktiviteter der de kan få være i bevegelse, lek og sosial samhandling og oppleve motivasjon og mestring ut fra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 49). Informantene erfarer at for å kunne fremme mestringsmulighetene for alle barn i den fysiske uteleken, sikter de til betydningen av å observere og anskaffe kjennskap til hvert enkelt barn, dette for å kunne tilrettelegge ut ifra barns individuelle forutsetninger, behov og kompetanse.

4.3 Uteområdets betydning

I det siste kapittelet, uteområdets betydning, vil jeg først presentere mine funn knyttet til erfaringene barnehagelærerne har med betydningen av barnehagens uteområde, før jeg belyser funn tilknyttet barnehagelærernes erfaringer med å oppsøke utfordrende utemiljøer.

4.3.1 Barnehagens uteområde

Informantene nevner betydningen av barnehagens uteområde. Med barnehagens uteområde, så siktes det til uteområdet innenfor barnehagens «gjerder». Informant 2 sier: «Jeg ser jo egentlig muligheter uansett rundt meg i forhold til det med mestring, men det handler jo kanskje om området vi har». Informant 1 nevner også at «mulighetene er uendelig de også, men så er man jo litt begrensa til det uteområdet man har i barnehagen ettersom det er der man er mest. Barnehagens uteområde har utrolig mye å si for hva slags utbytte en får av uteaktivitetene». Begge informantene påpeker mulighetene for å fremme mestring ute, men at en også er begrenset til det uteområdet en har. Rommet har stor betydning med hensyn til

begrensninger og muligheter for hvilken type lek som skapes (Hagen & Sæther, 2014, s. 23). Informant 2 legger til: «Når vi er innenfor gjerdet, erfarer jeg at det blir rolig leik samtidig som at de som har behov for å bruke kroppen mer aktivt. De kjeder seg og kan finne på litt andre ting som kanskje ikke er så heldig for andre». Barn er utforskende og nysgjerrige, derfor bruker de ikke lang tid på å utforske en arena eller et lekeapparat. Barnehagens uteområde vil etter hvert fremstå som kjedelig for barna, ettersom det ikke er noe nytt å utforske (Hagen & Sæther, 2014, s. 23). En grunn til at noen av barna kan finne på ting som er uheldig for andre i ett lite utfordrende uteområde, slik informant 2 også forklarer, er at om utfordringene for små, vil dette kunne føre til kjedsomhet (Sandseter, 2019, s. 59), som igjen kan støttes opp med teorien om den nærmeste utviklingssonen. Dette for at det er viktig at oppgavene barna møter er tilpasset og ligger noe høyere enn barnets mestringsnivå (Glaser, 2019, s. 33). For å fremme muligheter for mestring i den fysiske uteleken i barnehagens uteområde, legger informant 2 til at som barnehagelærer må en være kreativ å bruke fantasien og tenke ut ifra barnegruppen hver dag. Et kompetent personale kan i midlertidig bidra til med å se nye muligheter i utemiljøet sammen med barna (Hagen & Sæther, 2014, s. 23). Informantene erfarer at barnehagens uteområde kan hemme, eller sette begrensninger for utbytte av den fysiske leken og mestringsmulighetene, men de erfarer også at det finnes gode muligheter for å fremme mestring i den fysiske uteleken dersom man oppsøker utfordrende miljøer, utenfor gjerdet. Dette fører oss over til neste, og siste underkapittel.

4.3.2 Oppsøke utfordrende miljøer

Barnehagens uteområde kan altså være av stor betydning når det gjelder muligheter og begrensninger knyttet til utfordringer, utbytte av fysisk lek og mestringsmuligheter. Informant 1 sier, «men dersom man ikke har et spennende uteområde, så må man jo oppsøke et utfordrende miljø, enten det skulle være en gymsal eller skogen». Informant 2 sier, «nå er jo vi veldig heldige her med at vi har skogen der det er muligheter til å bruke kroppen både fysisk med tanke på klatring, men det finnes også de små områdene å sette seg ned litt for de som trenger det. Vi har jo et uteområde som ikke gir noen særlige utfordringer med tanke på fysisk lek». Begge informantene påpeker det å oppsøke miljøer hvor barn kan få utfolde seg i fysisk lek, og miljøer som tilbyr mangfoldige mestringsmuligheter, hvor skogen blir nevnt av begge. Gibsons teori om affordances belyser barnas samspill med det fysiske miljøet. Med affordances så sikter Gibson til alle handlingsmuligheter som ligger latent i miljøet, og det

viser til alle elementer i et miljø eller et rom som inspirerer til aktivitet (Hagen & Sæther, 2014, s. 24). Informant 2 legger videre til at «barna bruker ikke seg selv (i barnehagens uteområde) på samme måte som om vi bruker skogen. Ute i naturen så blir det en helt annen kvalitet på leken». Kaarby konkluderte med at fysisk aktiv lek er den mest fremtredende aktiviteten i naturen, dette fordi, ut ifra et økologisk perspektiv, det kan tolkes som at det er naturen som skaper denne leken ut fra iboende affordances i miljøet sett med barns øyne (Hagen & Sæther, 2014, s. 24).

Naturen og skogen tilbyr mange muligheter for fysisk lek og mestringsmuligheter, noe begge informantene har erfaring med å benytte seg av. Noen barn har behov for å utfolde seg litt mer i den fysiske leken, og har behov for å utfordre seg selv og sine begrensninger mer enn hva mulighetene innenfor barnehagens uteområde tilbyr. Informant 2 forklarer: «gå til en plass hvis du har barn som har behov for å klatre og utfolde seg litt fysisk og teste litt grenser i forhold til risikofyllt lek». Informant 1 belyser også naturens muligheter ved at «det gir muligheter til å pushe litt grenser, hvor barna ramler, faller, slår seg, lærer og til slutt mestrer». Om barn får muligheten, vil de gradvis søke passe store utfordringer i en balanse mellom kompetanse og nye utfordringer, som igjen fører til at de stadig lærer seg å mestre nye ting. Dette skjer i en sone hvor utfordringene ikke er for store, men heller ikke for små. Csikszentmihalyi beskriver dette som flytsonen (Sandseter, 2019, s. 59). Barnehagens uteområde, slik som informant 2 nevnte, kan for noen barn tilby for få utfordringer, slik at de ikke lærer seg å mestre nye ting, som igjen fører til kjedsomhet og uheldige situasjoner. I skogen, erfarer barnehagelærerne at de kan legge til rette for utfordringer, tilpasset hvert individuelle barn. Csikszentmihalyi påpeker også betydningen av at barnehagelærerne følger med og legger til rette for ulike typer stimuli (Glaser, 2019, s. 45). Begge informantene har erfaring med at klatring i trær er noe barna ofte gjør i skogen. Informant 1 sier: «klatreelementer det er jo veldig fint og målbart». Barna vil naturlig prøve ut alle kroppslige tilnærminger ved å klatre i trærne, og en slik type lek vil omhandle mestring av fysiske utfordringer (Hagen & Sæther, 2014, s. 24). Informant 1 erfarer at ved klatring i trær, så kan en som barnehagelærer også observere barnets progresjon over tid, som igjen fører til kunnskap, som igjen kan gi en formening om videre individuell tilrettelegging for mestringsmulighetene i den fysiske uteleken.

Informant 2 avslutter og sier: «Sånn erfarer jo vi det at vi er veldig heldige som har skogen, som byr på så mye ulike lekeplasser som er veldig lett tilgjengelig. På den måten er det noe for alle». Ved å bruke skogen som tilbyr på mange ulike lekeplasser, som igjen fører til at det

er noe for alle, så støttes det opp mot det rammeplanen forklarer ved at gjennom arbeid med nærmiljø og samfunn skal barnehagen bidra til at barna erfarer at alle får utfordringer og muligheter til deltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 56). Min tolkning av barnehagelærernes erfaringer med uteområdets betydning, er først og fremst at en er begrenset til det uteområdet barnehagen har å tilby, og dette kan være med på å hemme barns mestringmuligheter i den fysiske uteleken. Men, om en har muligheten, så erfarer de at å oppsøke stimulerende miljøer hvor det er utfordringer for alle, vil kunne fremme mestringmulighetene for hvert enkelt barn i den fysiske uteleken. Enten det er barn som har behov for å ta det litt mer forsiktig, eller om det er barn som har behov for ekstra utfordringer.

5.0 Konklusjon

Så, hvilke erfaringer har barnehagelærerne på en 3-5 års avdeling med hva som fremmer og hva som hemmer barns muligheter for mestring ved fysisk utelek? Ved hjelp av informantenes erfaringer, sett i lys av teori og egne tolkninger, vil jeg her trekke frem hovedfunnene.

For å fremme barns muligheter for mestring ved fysisk utelek, vektlegger informantene betydningen av individuell tilrettelegging, oppsøke miljøer som tilbyr utfordringer og anerkjennelse. Informantene peker på betydningen av å være tilstedeværende barnehagelærere, som har god kjennskap til hvert enkelt barn, dette igjen for å kunne individualisere mestringmulighetene og den fysiske uteleken. De sikter også til barnehagens utemiljø. Barnehagens uteområde har mye å si for hvilket utbytte barna har av leken, og hvilke mestringmuligheter det tilbyr. Men om en som barnehagelærer viser kreativitet, så finner en muligheter overalt. Noen barn trenger ro og lengre tid til å mestre utfordringer, mens andre barn trenger mer krevende utfordringer en det som tilbys i barnehagen. Derfor påpeker informantene betydningen av å ha kjennskap til barnas individuelle forutsetninger og behov. Barn med svak eller «dårlig» motorisk utvikling erfarer informantene kan føre til å bli en faktor som hemmer barns muligheter for mestring ved fysisk utelek. Dette for at barn som har svekket motorikk, blir også deres status i barnegruppa svekket, som igjen fører til dårlige relasjoner som også kan resultere i et svekket selvbilde eller selvtillit. Av den grunn viser informantene til betydningen av individuell tilrettelegging ut ifra hvert enkelt barns behov og forutsetninger og kompetanse, dette for å fremme mestringmulighetene ved den fysiske uteleken for alle barna.

6.0 Litteraturliste

- Arnesen, E. S., Gulbrandsen, K., Gundersen, A. H., & Hovden, L. (2020). *Bevegelsesglede i barnehagen: Begeistringssmitte og tilrettelegging*. KF (Kommuneforlaget AS).
- Bergsland, M. D., & Jæger, H. (2015). Bacheloroppgaven. I M. D. Bergsland, & H. Jæger (Red.), *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* (ss. 51-86). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørgen, K. (2019). Praktisk planlegging og tilrettelegging av bevegelseslek i barnehagen. I E. B. Sandseter, T. L. Hagen, & T. Moser (red.), *Kroppslighet i barnehagen* (ss. 305-330). Gyldendal.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Universitetsforlaget .
- Dalland, O. (2021). *Metode og oppgaveskriving* (7.utg.). Gyldendal.
- Egset, C. K., & Neraas, S. (2019). Humla. I M. H. Frønes, & V. Glaser (red.), *Praksisbok for barnehagelærerstudenten* (ss. 153-161). Universitetsforlaget.
- Englund, K., Leversen, J., & Sigmundsson, H. (2019). Ferdighetsutvikling og læring hos barn. I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli (red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (ss. 173-188). Fagbokforlaget.
- Frønes, M. H. (2019). *Den observerende barnehagelæreren*. Fagbokforlaget.
- Frønes, M. H. (2019). Med blikket som redskap. I M. H. Frønes, & V. Glaser (red.), *Praksisbok for barnehagelærerstudenten* (ss. 79-90). Universitetsforlaget.
- Glaser, V. (2019). Ulike psykologiske retninger og perspektiver. I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli (red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (2.utg.) (ss. 25-48). Fagbokforlaget.
- Hagen, T. L., & Sæther, M. (2014). Kreativ ute. I M. Sæther, & T. L. Hagen (red.), *Kreativ ute: Barnehage pedagogikk med uterommet som læringsarena* (ss. 13-27). Fagbokforlaget.

- Haugen, T., & Moser, T. (2022). Hva er motorikk? I I. Kvikstad (red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv (2.utg.)* (ss. 19-34). Gyldendal.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (6.utg.)*. Abstrakt forlag.
- Johannessen, L. E., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2020). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jørgensen, K. A. (2019). Barn og fysisk aktivitet i et samfunnsperspektiv. I E. B. Sandseter, T. L. Hagen, & T. Moser (red.), *Kroppslighet i barnehagen: Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (ss. 255-267). Gyldendal.
- Kongsvik, E. E. (2022). *Barns mestring i fysisk lek: Personalets erfaringer med barns muligheter og begrensninger for mestring i fysisk lek i utemiljø* [Bacheloroppgave, Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning].
<https://open.dmmh.no/dmmh-xmlui/bitstream/handle/11250/3029155/Kongsvik%2c%20EE%20-%20BNBAC3900.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>.
- Langholm, G., Hilmo, I., Holter, K., Lea, A., & Synnes, K. (2020). *Forskerfrøboka (2.utg.)*. Fagbokforlaget.
- Lorentzen, R. (2019). Barnehagens årsplanarbeid. I M. H. Frønes, & V. Glaser (red.), *Praksisbok for barnehagelærerstudenten* (ss. 63-78). Universitetsforlaget.
- Moe, M., & Valseth, M. L. (2020). En barnehage for alle - med inkludering som overordnet mål. I P. Sjøvik (red.), *En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen (3.utg.)* (ss. 353-374). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier (2.utg.)*. Universitetsforlaget .

Sandseter, E. B. (2019). Det opplevelses- og spenningssøkende barnet. I E. B. Sandseter, T. L. Hagen, & T. Moser (red.), *Kroppslighet i barnehagen: Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (ss. 54-64). Gyldendal.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget .

7.0 Vedlegg

7.1 Intervjuguide

Tema:

Barns mestring ved fysisk utelek

Problemstilling:

Hvilke erfaringer har barnehagelærere på en 3-5 års avdeling med barns mestring ved fysisk utelek?

Oppvarmingsspørsmål:

1. Fortell litt om deg selv, bakgrunn, interesser, utdanning og fritid?

Svar:

2. Hvor lenge har du jobbet som barnehagelærer?

Svar:

3. Hvilken aldersgruppe jobber du med for øyeblikket?

Svar:

Refleksjonsspørsmål:

1. Hva legger du i begrepet mestring for barn i barnehagen?

Svar:

2. Hva legger du i begrepet fysisk utelek for barn i barnehagen?

Svar:

3. Hvordan erfarer du at fysisk utelek kommer til syne i barnehagen for barn fra 3-5 år?

Svar:

- *Har du noen eksempler på barns mestring i fysisk lek?*

Svar:

4. Hvordan tilrettelegger dere på avdelingen for at barn skal få oppleve mestring ved fysisk utelek?

Svar:

- *Opplever du noen utfordringer knyttet til det å tilrettelegge for barns mestring i fysisk utelek?*

Svar:

- *Hvilke muligheter ser du knyttet til det å tilrettelegge for barns mestring i fysisk utelek?*

Svar:

5. Hvilken betydning erfarer du at mestring i uteleken kan ha for barna?

Svar:

- *Hvilken erfaring har du med barn som har hatt ekstra nytte av å mestre i uteleken?(Utvikling, sosiale relasjoner etc...)*

Svar:

- *Hvilken erfaring har du med barn som ikke mestrer i uteleken?(Negativ utvikling, dårligere sosiale relasjoner etc...)*

Svar:

6. Hvordan opplever du at årstidene (vinter, vår, sommer og høst) påvirker mestringsmulighetene i den fysiske uteleken for barna?

Svar:

Avrundingspørsmål:

Er det noe mer du har på hjertet som du vil tilføye?

Svar:

7.2 Informasjons- og samtykkeskjema



DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du delta i bachelorprosjektet

«Barns mestring ved fysisk utelek»?

Hei, mitt navn er Alexander Strand Carlsson og er student ved DMMH (Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning) i Trondheim, hvor jeg nå er i gang med et bachelorprosjekt. I den forbindelse spør jeg deg om å delta i et intervju hvor formålet er å undersøke hvilke erfaringer barnehagelærere på 3-5 års avdelinger har med barns mestring ved fysisk lek ute. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med bachelorprosjektet, som jeg nevnte innledningsvis, er hensikten å undersøke hvilke erfaringer barnehagelærere på 3-5 års avdelinger har med barns mestring ved fysisk lek ute. Jeg er også interessert i å se hvilken betydning mestring i uteleken kan ha for barna, derfor vil noe av intervjuet omhandle dine erfaringer rundt betydningen av mestring i uteleken for barn. I den forbindelse vil jeg søke din godkjenning til å svare på noen spørsmål i form av et intervju.

Målet med undersøkelsen er å forstå hvordan jeg som barnehagelærer/pedagogisk leder kan, på best mulig måte, legge til rette for at alle barna i 3-5 års alderen i barnehagen skal få oppleve mestring i utetiden.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du samtykker til deltagelse i bachelorprosjektet, innebærer det at du stiller til et intervju. Dette vil ta ca. 30 – 45 minutter. Intervjuet vil omhandle hvilke erfaringer du har med barns mestring ved fysisk lek ute, og hvilken betydning mestring i uteleken kan ha for barna. Dersom du samtykker til deltagelse, vil jeg be om din tillatelse til å koble opplysningene du legger frem opp mot min bachelorbesvarelse.

Det er frivillig å delta

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

Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg/vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og navn anonymiseres. Om du ellers har noen behov du vil jeg skal ta hensyn til, gjør jeg selvfølgelig dette.

Prosjektet skal avsluttes 30.06.23

Med vennlig hilsen

Veileder:

Agnete Vaags

ava@dmmh.no

Trond Løge Hagen

tlh@dmmh.no

Student:

Alexander Carlsson

Epost: r.alexandercarlsson@hotmail.com

Tlf: 98408269

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *[sett inn tittel]*. Jeg samtykker til:

- å delta i (*sett inn aktuell metode, f.eks. intervju, spørreskjema, observasjon*).

Dato:

Siden prosjektet ikke er behandlet av NSD, kan jeg/vi ikke innhente din underskrift. Samtykket blir derfor gitt ved at du krysser av i boksen ovenfor.

