

Lek og voksenrollen

En studie om barns lek og de voksnes
involvering

Tonje Tronesvold

2013

Høgskolen i Oslo og Akershus, avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier, Master
i barnehagepedagogikk

Forord

Jeg vil benytte anledningen til å takke alle som har vært med på å gjøre denne oppgaven mulig. Først og fremst tusen takk til førskolelærerne som villig stilte opp til å være informanter i mitt prosjekt!

Jeg ønsker å takke veilederen min Anne Greve, for støtte og konstruktive tilbakemeldinger gjennom prosessen med masteroppgaven. Takk til alle som var med på veiledningsseminar i regi Anne Greve, når de hadde mulighet til dette. Det vil si takk til Morten Solheim, Knut Kristiansen, Brit Norbrønd, Einar Juell, Kristin Gangstad, Tor Maurtiz Smedsrud og Line Iren Bye for interessante faglige diskusjoner, støtte og tilbakemeldinger.

Takk til de som har sittet på Masterrommet og gitt gode arbeidsvilkår, samt tid og anledning til å kunne snakke med noen i en periode med skriving.

Tusen takk til kollokviegruppen gjennom to år med hyggelig samvær, arbeid, råd og prat; Kristin Gangstad, Camilla Skrederstuen Stolpe og Silje Anderberg Book.

Takk til Nina Winger, Trude Steen, Stine Tronesvold og Marte Borg Spillum for gjennomlesing, tilbakemelding og retting.

Takk til alle barn som har inspirert meg til å skrive en masteroppgave om lek og voksenrollen.

Til slutt ønsker jeg å takke familie, venner og arbeidskollegaer for støtte og mulighet for to annerledes år som student. Det har vært svært givende☺

Tonje Tronesvold

Skjetten

Summary

This is a qualitative research paper on children's play and the adult's role in children's play.

The method used is focus group interviews with the preschool teachers in four different kindergartens, in three different municipality/communities.

This qualitative research is inspired by phenomenology and hermeneutics. In this respect it is the preschool teacher's point of view of play and their involvement in children's play that is the background for this study. Their points of view are analyzed by me as the interpreter.

There are many and varied perspective on play and adults involvement in children's play. This paper takes on a few of them in light of the findings in this study. In the theoretical part of this paper, I will look at different ways play is perceived by different theorists, and how the adult's role in children's play has been a debate from the early year of the kindergarten profession.

Furthermore it will look closer on different ways adult's involvement may be expressed. Like the intrinsic value of play and play as a way to learn. It will reflect on different ways to facilitate children's play by the adult as a guide, observant and facilitator. In addition there are some ethical dilemmas and ways of understanding the children and children's play through recognition and children's participation.

Innhold

Forord.....	2
Summary	3
1.0 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Oppgavens oppbygging	9
1.3 Barnehagen i dagens samfunn og syn på barn	11
2.0 Vitenskapsteoretisk ståsted.....	14
2.1 Fenomenologi.....	15
2.2 Hermeneutikk.....	16
2.3 Oppsummering	18
3.0 Lekperspektiver	19
3.1 Ulike synspunkter på hvordan lek kan forstås	20
3.2 Leken i overordnede planer	24
3.3 Lek som vei til læring.....	26
3.4 Lekens egenverdi.....	28
3.5 Noen eksempler på barns egne forestillinger om lek	30
3.6 Oppsummering	31
4.0 Den voksnes rolle	32
4.1 Voksnes rolle i et historisk perspektiv	32
4.2 Voksnes ulike roller i barns lek	35
4.3 Barns medvirkning og anerkjennelse	39
4.4 Oppsummering	42
5.0 Metode	43
5.1 Hvorfor fokusgrupper	43
5.2 Utvalg.....	44

5.3 Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste - NSD	45
5.4 Fokusgruppeintervju.....	46
5.4.1 Hvor mange fokusgrupper?	46
5.4.2 Antall personer	46
5.4.3 Sted og tidsaspekt	47
5.4.4 Moderatorrollen.....	48
5.4.5 Maktaspektet	49
5.4.6 Etikk	51
5.5 Gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene.....	52
5.5.1 Forberedelser	53
5.5.2 Settingen.....	54
5.5.3 Fokusgruppeintervjuene	54
5.6 Transkripsjon og bearbeiding av materialet.....	56
5.7 Reliabilitet og validitet	57
6.0 Analyse av datamaterialet.....	58
6.1 Noen synspunkter på begrepet «lek»	59
6.2 Voksnes involvering i lek – synspunkter på lek som vei til læring og/eller lekens egenverdi.....	61
6.2.1 Direkte læring – hva vi får ut av leken.....	61
6.2.2 Indirekte læring – ha læring i bakhodet	63
6.2.3 Lek her- og nå – uten fokus på læring	66
6.3 Voksnes involvering i lek – observerende, veiledende og tilretteleggende.....	69
6.3.1 Observatør	69
6.3.2 Veileder	71
6.3.3 Tilrettelegger	73
6.4 Ethiske dilemmaer.....	75
7.0 Drøftingsdel	78
7.1 Refleksjon om begrepet lek	78
7.2 Lek som vei til læring og/eller lek her- og- nå.....	81
7.3 Ulike voksenroller	84

7.4 Dilemma.....	87
8.0 Avslutning.....	90
8.1 Veier videre.....	93
Litteratur	95
Vedlegg 1	101
Vedlegg 2.....	102
Vedlegg 3.....	104

1.0 Innledning

I innledningen vil jeg ta for meg min bakgrunn for valg av tema i masteroppgaven. Jeg kommer deretter inn på masteroppgavens oppbygging. Til slutt skriver jeg om barnehagen i dagens samfunn og synet på barn.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet for denne studien er førskolelæreres synspunkter og erfaringer med barns lek i barnehagen, med vekt på voksenrollen. Dette er en kvalitativ studie som vil ta for seg noen førskolelæreres synspunkter med tanke på barns lek i hverdagen. Jeg har gjennomført fire fokusgruppeintervjuer medregnet en pilotundersøkelse med fire ulike barnehager i tre forskjellige kommuner.

Jeg har lenge vært opptatt av betydningen av både leken og voksenrollen i barnehagene. Etter å ha arbeidet i forskjellige barnehager i en periode over ti år har jeg som pedagogisk leder opplevd ulike oppfatninger og handlinger med hensyn til voksenrollen og leken. Dette handler om kompetanse og kunnskap, samt evne til refleksjon i det daglige arbeidet. Interessen for barnas lek har jeg hatt i hele mitt yrkesaktive liv. Da jeg begynte på masterstudiet gikk *leken* igjen som en rød tråd i mine oppgaver. Jeg syntes det var lenge siden lek hadde vært i fokus på arbeidsplassen min. Med det mener jeg avsatt tid til å diskutere leken ut i fra teori og gjennomføring på for eksempel plankvelder og planleggingsdager m.m. Det som ofte gikk igjen var blant annet satsing på tidlig intervensjon, kartlegginger (TRAS – tidlig registrering av språkutvikling), språk og matematikk.

Barnehagens store dilemma kan nok være at den skal arbeide med områder som det er vanskelig å gjøre målbare for politikere og foreldre. Teolog Solveig Østrem (2010) skriver: «*Barnehagens formål handler om verdier som kan være vanskelig å kvantifiseres og måles, og som vanskelig lar seg omskrive i termer som effekt og evidens, utbytte og lønnsomhet*» (s.192). Til tross for dette kan det se ut som om utviklingen går i en retning der det skal forsøkes å si noe om kvaliteten i barnehagen ut i fra slike termer (se kap 1.3).

Med denne oppgaven ønsker jeg å rette fokuset på leken og de voksnes rolle i barnehagen. Jeg ønsker å se på hvilken rolle de voksne kan ha i barns lek og hvordan dette kan påvirke det daglige arbeidet. Det å skrive om dette temaet kan være aktuelt da jeg opplever at barnehagene i større grad enn før kan oppleves som en læringsarena. Dette er noe forsker og pedagog Anne Trine Kjørholt (2010) også uttrykker. Hun mener at den frie leken synes å ha fått mindre plass enn fagorienterte læringsområder. Videre peker hun på analyser av barneomsorg i Europa som viser en dreining av mer akademisk orientert pedagogikk med fokus på barn som fremtidige arbeidstakere.

Det en kan spørre seg om er hva vi som førskolelærere ønsker at barnehagen skal utvikle seg i retning av. Det som blir fremhevet ved de nordiske landene i Stortingsmelding 41, er den helhetlige tilnærmingen til læring og omsorg og synet på barn og barndom som en livsfase med egenverdi. Andre ting som blir trukket frem er god kvalitet for alle aldersgrupper, god dekning, og at Norge har en barnehagesatsing for barn under tre år (s.16). Østrem (2012) skriver at de politiske interessene de siste årene for barnehagens innhold representerer et brudd med den sosialpedagogiske tradisjonen som har kjennetegnet den nordiske barnehagemodellen. Tidligere, slik hun uttrykker det, la man vekt på barndommens egenverdi, lekens betydning for barns liv og et helhetlig syn på omsorg, oppdragelse, lek og læring, i forhold til dagens økende oppmerksomhet mot effekt, måloppnåelse og individuelt læringsutbytte (s.140). Slik jeg leser Østrem, er hun bekymret for utviklingen til barnehagen opp mot en mer læringsorientert pedagogikk. Dette er en bekymring som det kan se ut som om Eli Åm (1985) delte allerede fra midten av 80-tallet.

Åm (1985) skriver:

Vi må aldri komme dit at vi i vår iver etter struktur og tilsynelatende meningsfylt aktivitet i barnehagen skyver leken til side. Det er grunn til å advare mot en slik utvikling fordi vi som pedagoger, hvor mye vi enn ønsker det motsatte, lett kan bli preget av samfunnets kortsiktige nyttetenkning og krav om produktivitet. Barn kan lett tape med hensyn til slike holdninger. De er per definisjon ikke «nyttige». Leken, som er en av barns viktigste uttrykksformer, betraktes fortsatt som tidsfordriv, som noe barn underholder seg med mens de venter på å bli voksne og «produktive» i snever forstand (s.73).

Slik jeg ser det, har de voksne i barnehagen innflytelse på hva de setter som dagsorden i det daglige arbeidet med barna i hverdagen. Pedagogen Bente Vatne (2012) viser til at politiske

vedtak og føringer ikke nødvendigvis blir gjennomført i barnehagen, selv etter mange år. Dette, uttrykker hun, er fordi at ansatte i barnehagen har en viss frihet til selv å bestemme om de vil gjennomføre alt eller deler av en ny lærerplan, vedtak eller andre instruksjoner fra politisk hold. Det en kan undre seg over er om bekymringen som uttrykkes på barnehagefeltet, ikke nødvendigvis er reell i den enkelte barnehage. Det er slik jeg ser det de voksne som arbeider i og med barnehagefeltet som kan uttrykke seg og si fra om det som foregår på det politiske plan. Dette har vi flere eksempler på i den siste tiden, med blant annet debatt om antall voksne i barnehagen (Skaar, 2013). I lys av dagens samfunnsmessige kontekst kan det være interessant å høre hva en gruppe med førskolelærere selv uttrykker om barns lek og sin involvering i barns lek.

Det å finne frem til en god språklig problemstilling for min oppgave viste seg å være en utfordrende prosess. Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg hele veien tatt utgangspunkt i den foreløpige problemstillingen. Dette gjorde det svært problematisk når problemstillingen viste seg å ha noen språklige utfordringer som burde rettes på. Det å finne en problemstilling som da sammenfatter det arbeidet jeg allerede hadde gjort, men som samtidig er klar på hva den opprinnelige problemstilling tok utgangspunkt i, var ikke lett.

Problemstillingen ble til slutt:

Hvilke synspunkter på barns lek gir noen førskolelærere uttrykk for, og hvilke refleksjoner kommer til uttrykk i fokusgruppeintervju om voksnes involvering i leken.

1.2 Oppgavens oppbygging

Oppgaven begynner med å se kort på barnehagen i dagens samfunn og synet på barn. Dette for å kunne si noe om den samfunnsmessige konteksten slik den fremsto for meg, når fokusgruppeintervjuene ble gjennomført. Videre vil jeg gå inn på det vitenskapsteoretiske ståstedet for denne oppgaven for å klargjøre grunnlaget for måten jeg har arbeidet med oppgaven og materialet i min studie.

I neste del har jeg skrevet om leken. Det er mange som skriver om ulike vinklinger å se leken ut ifra, slik som f.eks. Lillemyr (2011) Pramling-Samuelsson (2009), Sutton-Smith (1997) og Øksnes (2010). Dette har gjort at jeg har måttet foretatt noen valg med hensyn til hva jeg skal skrive om og hvilke teoretikere jeg skal bruke. Dette har vært en prosess som har blitt påvirket underveis av arbeidet med analysen. Jeg har i denne oppgaven i teoridelen sett på hva som kan betegnes som lek og hvordan den kan forstås sett i lys av ulike teoretikere. Jeg har videre gått inn på hvordan lek kan forstås som en vei til læring og lekens egenverdi. Til slutt i denne delen har jeg tatt tak i noen undersøkelser gjort av og med barn, der de kommer inn på hva de synes er viktig med hensyn til deres lek.

Gjennom studiet har jeg lest en del om lek og ulike leketeorier. Jeg synes det har vært utfordrende å finne nyere forskning på voksenrollen med hensyn til barnas lek. Herunder hva de voksne gjør i hverdagen, graden av involvering og tilnærming til barnas lek. I rapporten om «Forskning om barnehager - en kunnskapstatus» (2002) uttrykkes det at det er den spesialpedagogiske funksjonen som ser ut til å dominere forskningen om de voksnes arbeid (Gulbrandsen, Johannsson og Nilsen, 2002). Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg funnet en del teori om voksenrollen, men ofte ligger det noen år tilbake i tid (Heggstad, Knudsen og Trageton 1994; Olofsson 1996 og Åm 1984). Unntaket her var en hovedfagsrapport fra 2007 av Helen Aalmo Bergem.

De fleste som skriver om lek, kommer kort inn på voksenrollen, men med ulike vinklinger her som med lek generelt. I teoridelen har jeg et eget kapittel viet til voksenrollen. Jeg starter først med å se voksenrollen i et historisk perspektiv, for å se hva som kan ha vært med på å forme de rollene som de voksne har i barnehagen. Videre har jeg sett på ulike vinklinger på hvordan de voksne kan delta, observere, veilede og tilrettelegge for barns lek i barnehagen i lys av barns rett til medvirkning og anerkjennelse.

I oppgavens metodedel går jeg inn og beskriver og teoretiserer de valg jeg har stått overfor i arbeidet med studien. Jeg valgte metoden fokusgruppeintervju da jeg er på utkikk etter de voksnes synspunkter og erfaringer med leken til barna og deres voksenrolle. Kvale og Brinkmann (2010) og Halkier (2010) viser til at fokusgruppeintervju er en godt egnet metode for å få frem en gruppes spontane og emosjonelle synspunkter og kunnskaper for et tema. Dette fordi at deltagerne i fokusgruppeintervjuet kan bygge på hverandres innspill og på den måten få en ny forståelse for temaet. Hensikten med å bruke denne formen for metode er ikke å komme fram til noen form for sannhet eller en riktig måte å se på temaet på, men å få et lite

innblikk i hverdagen til disse førskolelærerne i de ulike barnehagene. Målet var å høre hvilke synspunkter og erfaringer som kom frem i deres arbeid med barna og deres lek. Gjennom dette kan det komme frem utfordringer og mulige samfunnsmessige påvirkninger i deres arbeid ut i barnehagen. Jeg har gjennomført fire fokusgruppeintervjuer medregnet en pilotundersøkelse, med førskolelærere. Materialet vil bli sett i lys av synet på leken og voksenrollen med bakgrunn i dagens samfunnsmessige kontekst.

Analysedelen av oppgaven har bestått av å tematisere funnene jeg har gjort fra studien og se dem i lys av ulike kontekster og teorier. Jeg har til slutt i analysedelen gått inn og drøftet hva som har kommet frem i studien og hvilken betydning dette kan få, sett i lys av teori, kontekst og eget ståsted.

Jeg vil nå se på barnehagen i dagens samfunn og synet på barn, da dette kan si noe om den samfunnsmessige konteksten og hvilke føringer for arbeidet med barn som kan være tilstede i den enkelte kommune og barnehage.

1.3 Barnehagen i dagens samfunn og syn på barn

Gjennom de årene jeg har arbeidet i barnehagefeltet har det skjedd store endringer i barnehagepolitikken. Noen av de største endringene skjedde i 2006, som pedagogen Turid Thorsby Jansen (2007) skriver: *«ny lov, overflytting til kunnskapsdepartementet og barnehager til alle, løfter barnehagen ut av den familiepolitiske tenkningen. Barnehagen uttrykkes som en læringsarena der blikket nå er mer rettet mot selve det faglige innholdet i barnehagen enn tidligere.»* (Jansen, 2007, s. 18). Dette har vært med på å påvirke innholdet og kravene til barnehagen gjennom de reviderte rammeplanene for barnehager (revidert 2006 og 2011) og Stortingsmelding nr. 41 om kvalitet i barnehagen (KD, 2008/2009). Kravene til hva barnehagen skal gjennomføre har økt uten at bemanningen har blitt styrket, snarere tvert i mot. Vi har fått full barnehagedekning og rett til barnehageplass, samt flere småbarn i 0 til 3 års alderen inn i barnehagene, med de utfordringer det skaper. Dette er rammefaktorer som påvirker arbeidet med barna ut i den enkelte barnehage. Disse har vært mye debattert i den siste tiden, som nevnt innledningsvis. Det har nå kommet en ny stortingsmelding nr. 24 om

fremtidens barnehage (KD, 2012-2013), der blant annet bemanningsnormen blir berørt. Der står det at regjeringen vil at bemanningen skal være 1 voksen per 3 barn under tre år, og 1 voksen per 6 barn over tre år innen 2020. Dette vil kunne utjevne skjevheter som eksisterer i dagens samfunn på bemanningsnormen. Det er i dag opp til den enkelte eier av barnehagene å bestemme hva som er tilstrekkelig bemanning. Det eneste som er lovfestet er pedagognormen, som er en pedagog per 7 – 9 barn under tre år eller 14 – 18 barn over tre år (KD, 2012-2013). Bemanningsnormen er noe Norges offentlig utredninger - NOU (2012) «til barnas beste» tar for seg. De har kommet med det samme forslaget som regjeringen sier de ønsker å få gjennomført innen 2020, men de ønsker i tillegg å øke pedagogandelen i barnehagen til 50 %. Dette ble ikke et tema i Stortingsmelding nr. 24 (KD, 2012-2013). Førskolelærerne i de norske barnehagene vil som regel alltid være i mindretall sett opp mot assistenter i barnehagen. Dette kan by på utfordringer når en ser hvilke krav om innhold og kvalitet som settes av samfunnet. Hvordan en møter disse kravene og forholder seg til en større grad av målstyring av barnehagens arbeid, kan bli svært viktig i arbeidet fremover.

Hvilket fokus kommer frem i de ulike kommunene og fylkene i dagens samfunn? I rapporten «Alle teller mer» (2009) står det: «*Den tidsånd som preger utdanning både nasjonalt og internasjonalt med en økende tendens til å vurdere effekt og måloppnåelse, kan synes å ha fått innpass i enkelte kommuners initiering av arbeidsformer i barnehagen. Dette skjer til tross for at det kan tolkes som et brudd på rammeplanens intensjoner*» (Østrem, Bjar, Hogsnes, Jansen, Nordtømme & Tholin, 2009, s.111). I dette leser jeg et økt læringsfokus og kartlegging av barn, slik som TRAS – tidlig registrering av språkutvikling. Her kan Oslo kommunes «Prosjekt Oslobarnehagen» være et eksempel, hvor målet er å styrke kvaliteten, og spesielt barnehagen som læringsarena (Oslo kommune, 2012).

Hvor kommer så leken inn i planene? Hva blir betegnet som lek? Lekforskeren Brian Sutton-Smith (1997) fremlegger at alle leker vi innimellom og vet hvordan det føles, men å prøve å forklare lek er ikke lett. Han skriver om hvordan ulike fagpersoner fra ulike profesjoner som psykologi, biologi og sosiologi med mer har vært med på å påvirke synet på barns lek og hvordan den kan brukes. Hvordan en tolker og definerer lek kan komme an på hvilke teoretiske ståsteder den enkelte forsker har og eventuelle diskurser som rører seg i fagfeltene til ulike tider. Hva er så diskurs?: “*Discourse is what you can't see and you can't hear, but which through its power makes people take up particular ways of talking, ways of living their lives, ways of teaching, ways of playing*” (Rhedding – Jones, 2005, s. 82). Gjennom dette fremstår leken som flertydig. Det finnes ikke en sannhet om lek, men flere måter å kunne se

den på. Det en kan undre seg over er om lekens flertydighet kommer frem i planverket og arbeidet ut med barna. Lekforsker Maria Øksnes (2011) viser til problematisering rundt at leken ofte blir knyttet til innlærings- og utviklingsmessige mål. Den vil da alltid bli vurdert ut i fra den voksnes verden, en verden barna bør forberede seg til.

Her kan en komme inn på problematikken rundt synet på barn. Skal vi se på barna som «human becomings» eller «human beings»? Uprichard (2008) skriver: *“Whilst the ‘being’ child is seen as a social actor actively constructing ‘Childhood’, the ‘becoming’ child is seen as an ‘adult in the making’, lacking competencies of the ‘adult’ that he or she will ‘become’.* (Uprichard, 2008, s. 303). Coady (2008) viser til at mennesker uansett alder må få kunne leve sine liv ut i fra hver enkels forståelse av hva som er verdifullt for dem. Uprichard (2008) problematiserer de diskursene som ser på «being» og «becoming» som to motsetninger til hverandre. Slik jeg leser henne mener hun at vi må se disse diskursene som forenlige. Det vil si at barn hører med inn under både «beings» og «becomings» diskursen. Dette kan jeg være enig i, men en kan muligens argumentere for at det er «becomings» diskursen som er den rådende i barnehagefeltet, med blant annet kartlegging og tester av barn. En mulig tredje diskurs og syn på barn, er å se på barn som en investering til fremtidige samfunnsborgere. I Stortingsmelding 41 (2008 -2009) uttrykkes det at forbyggende arbeid og tidlig innsats i småbarnsalderen gir stor *avkastning* (min utheving) både for den enkelte og for samfunnet. Her kan det leses at barnehagen kan være med på å gi samfunnet en «fortjeneste» på sikt. Men som Halldén (2007) skriver, er barnehagen en stor del av barnas verden, og det å ha for snevert pedagogisk perspektiv kan gjøre at vi ikke ser at dette er en arena der relasjoner skapes og liv leves. Det er en plass der barnet får være og ikke alltid blir betraktet som på vei til noe annet, en plass for lek, hvile og omsorg.

2.0 Vitenskapsteoretisk ståsted

Det vitenskapsteoretiske ståstedet vil være inspirert av et fenomenologisk og hermeneutisk blikk. De vitenskapsteoretiske ståstedene kan til tider gå inn i hverandre, for eksempel kan det trekkes paralleller mellom fenomenologi, hermeneutikk og eksistensialismen, dette gjør det utfordrende å trekke klare skiller mellom teoriene (Bondevik og Bostad, 2006). Det å gå ut i fra et fenomenologisk/hermeneutisk ståsted gjør at jeg får mulighet til å forstå leken og voksenrollen ut fra førskolelærernes egne perspektiver på barnehagehverdagen, slik jeg oppfatter at den framstår for dem.

Bengtsson (2006) skriver at all forskning inneholder filosofiske antakelser av ontologisk og epistemologisk slag. Her kan en forstå ontologi som en grunnleggende antakelse om hva virkelighet er og hvordan den sosiale verden ser ut, og epistemologi handler om hva kunnskap er og hvordan skaffe til veie den kunnskapen om denne verden (Bengtsson, 2006; Johannessen, Tufte og Christoffersen 2011).

All vitenskapelig kunnskapsdanning gjør seg antakelser om den virkelighet som man forsøker å få kunnskap om, men ikke sjelden er de utematiserte eller implisitte (...) overført til empirisk forskning skulle vi kunne si at den empiriske virkeligheten som er tilgjengelig for forskning er avhengig av de ontologiske antakelser som er gjort. Om vi endrer antakelser, kommer en annen virkelighet til å bli tilgjengelig for forskning (Bengtsson, 2006, s. 35-36).

Dette vil kunne si at det kommer an på hvilket fokus en velger å ha på sin forskning som legger rammer for hvilken kunnskap den forskningen gir. Endres fokus, vil resultatet også kunne endre seg, selv om materialet ellers er likt. Derfor er det viktig at en synliggjør i forskningen hvilket grunnlag eller forutsetninger som ligger til grunn for den oppgaven en skriver. Dette er med på å påvirke hvordan en som forsker vil kunne gjennomføre sin forskning og hvilke resultater som kommer ut av arbeidet til slutt.

2.1 Fenomenologi

Hvordan kan fenomenologi forstås i en kvalitativ forskning? Kvale og Brinkmann (2010) hevder at fenomenologi innenfor kvalitativ forskning kan forstås som et bestemt begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut i fra aktørenes egne perspektiver. Det dreier seg om å beskrive verden slik den oppleves av informantene, og ut i fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter. Johannessen m.fl. (2011) skriver:

Som kvalitativt design betyr en fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av, et fenomen. Mening er et nøkkelord fordi forskeren bestreber seg på å forstå meningen med et fenomen (handling eller ytring) sett gjennom en gruppe menneskers øyne. Når vi tolker hva en handling eller det noen har sagt, betyr, må handlingen eller ytringen ses i lys av den sammenheng den forekommer innenfor. Forskeren kan ikke forstå mening utenfor de sammenhengene der meningen skapes (Johannessen m.fl. 2011, s. 82-83).

Det vil kunne si at jeg må forstå ytringene som kommer fram i fokusgruppeintervjuene i lys av at førskolelærerne arbeider ut i barnehagefeltet. Ved å ha fokusgruppeintervju med førskolelærere er det deres ytringer og perspektiver som vil komme frem i forskningen, deres synspunkter og erfaringer om den verden de lever i. Spørsmålet er hvordan de opplever deres hverdag i barnehagen med hensyn til voksenrollen og leken til barna. Som Greve skriver: *«Fenomenologien har fokus både på det konkrete(ontiske) og det essensielle (ontologiske) i den levde erfaringen (...) beskriver subjektets eksistens i livsverden, det vil si verden slik den fremtrer i form av erfaringer og opplevelser»* (Greve, 2007, s.12). Her kommer vi inn på livsverden og hvordan en kan forstå livsverden. Bengtsson (2006) og Kvale og Brinkmann (2010) viser til at livsverden er den verden slik som vi møter den i dagliglivet, som vi alltid allerede lever i sammen med andre mennesker som vi kan stå i et kommunikativt forhold til. Den er slik sett en sosial verden der mennesker organiserer livet og med menneskeskapte gjenstander som blir overlevert fra menneske til menneske.

I min forskning og bruk av fokusgruppeintervju med førskolelærerne vil jeg prøve å få tak i deres synspunkter og erfaringer til leken og voksenrollen i deres barnehage. Disse synspunktene og erfaringene kan være unike for de aktuelle barnehagene jeg har besøkt og for

de menneskene jeg intervjuer. Jeg kan ikke generalisere de funnene jeg har gjort og si at de er gjeldene i alle andre barnehager, nettopp fordi dette er kvalitativ studie. Det vil derimot kunne gi leseren av denne oppgaven et innblikk i hverdagen til de førskolelærene jeg intervjuet.

Derfor er det deres livsverden jeg vil se nærmere på, hvordan de forholder seg til leken og hva de sier de gjør ut i fra sine forutsetninger i arbeidet med barna, slik jeg oppfattet det.

«Om fenomenologien fremdeles vil være tro mot de undersøkte foreteelsene, rekker det derfor ikke bare å betrakte tingene og beskrive dem. Betragtningen har snarere forståelsens struktur, den hermeneutiske sirkelens struktur, og på grunn av det må tingene tolkes. Fra og med denne innsikten, mente man måtte fenomenologien være hermeneutisk» (Bengtsson, 2006, s. 19).

Dette vil si at når jeg skal beskrive det førskolelærene ytret i fokusgruppeintervjuet, kommer jeg ikke unna det faktum at det er mine tolkninger av ytringene som ligger til grunn for analysen. Det vil si at jeg i min analyse arbeider hermeneutisk med det materialet jeg har innhentet fra førskolelærene ved hjelp av fokusgruppeintervjuet. Jeg vil i neste del komme inn på hva det vil si å arbeide hermeneutisk.

2.2 Hermeneutikk

«*The hermeneutics are the arts of the interpretation of the phenomena*» (Rhedding – Jones, 2005, s.77). Når en skal se på materialet som blir generert ut i fra et fokusgruppeintervju, er det vanskelig å komme vekk fra tolkning av materialet. Dette kan gjøres på forskjellige måter, tolkningen kan gjøres av forskeren alene, eller i samarbeid med informantene i studien.

Forskningsdesignet og tidsperspektiv vil her kunne spille en rolle. Her kommer hermeneutikken inn. «*Hermeneutikk betyr fortolkningskunst, og hermeneutikken er en metodelære for tolkning av meningsfulle fenomener*» (Bondevik og Bostad, 2006, s.238).

Rhedding – Jones (2005) skriver at med fortolkende forskning er det du som forsker som forteller hva dataene kan bety. Du må fortelle leseren hva dataene kan handle om, slik de fremtrer for deg som forsker. Kunsten som forsker er å få ut en mening av det som ble sagt og gjort i de plassene du var inne og forsket på.

En grunntanke i hermeneutikken er at vi forstår noe på bakgrunn av en rekke forutsetninger, vi møter ikke verden forutsetningsløst. Bondevik og Bostad (2006) viser til at vi har en forforståelse eller førforståelse, som er begreper som knyttes særlig opp mot Hans Georg Gadamer. En forforståelse kan forstås som en vag og eller sterk oppfatning vi har om et fenomen før vi har studert det nærmere. I forforståelsen inngår blant annet både språk, trosoppfatninger, kulturelle forhold og personlige erfaringer (Bondevik og Bostad, 2006). Forforståelse dreier seg om at mennesker møter et fenomen, tekst eller andre mennesker med et sett av forutinntatte holdninger og meninger. Vi overfører forutsetningene våre, forforståelsen vår, til fenomenet og tror at fenomenet der ute er slik vi ser det (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2011, s. 83).

I fokusgruppeintervjuet vil forforståelsen i denne sammenhengen for eksempel være at vi alle er utdannet førskolelærere og har erfaring i arbeid med barn i barnehagen. Vi vil i tillegg ha en forforståelse med hensyn til leken i arbeidet vårt. Min forforståelse kan nok være med på forme min forskning og hvordan jeg utfører fokusgruppeintervjuet. Dette må jeg være oppmerksom på som forsker slik at jeg ikke ubevisst overfører mine forutsetninger og forforståelse inn i fokusgruppeintervjuet. Som Gadamer (2010) skriver: «*en forståelse som er ledet av en metodisk bevissthet, vil bestrebe seg på å ikke uten videre fullbyrde sine forventninger, men bli bevisst på dem for å kontrollere dem og dermed oppnå den rette forståelse ut fra saken selv*» (s. 306). Her er min rolle som forsker viktig, hvilke tanker har jeg rundt det jeg forsker på, hvilke skjulte forventninger har jeg til det som kommer fram i empirien. Det å være klar over min rolle som fortolker av datamaterialet og hva jeg velger å vektlegge opp i mot de funn jeg gjør, sier noe om meg som forsker også. Det å være bevisst og reflektert rundt dette i analysedelen kan da bli av avgjørende betydning for oppgavens relabilitet

«Hvordan settes det hermeneutiske arbeidet i gang? Hvilke konsekvenser har det for forståelsen at tradisjonstilhørigheten er en hermeneutisk betingelse? Vi husker her den hermeneutiske regelen om at man må forstå helheten ut fra delen og delen ut fra helheten(...) Denne regelen stammer fra antikkens retorikk, og er gjennom den nyere hermeneutikken blitt overført fra talekunsten til forståelseskunsten. Det dreier seg i begge tilfeller om et sirkellignende forhold. Foregripelsen av helhetens mening blir til

en eksplisitt forståelse når delene, som bestemmes ut fra helheten, på sin side også bestemmer helheten» (Gadamer, 2010, s. 329).

I min analyse og tolkning av materialet vil jeg trekke ut interessante ytringer ut i fra en helhet/kontekst, som jeg velger å gå nærmere inn på. Noen ganger vil jeg i analysen trekke fram konteksten, det vil kunne si at jeg beskriver settingen rundt ytringen i fokusgruppen, slik at ytringen fremstår som en del av en helhet. Settingen kan forklares som dialogen forut for ytringen, men kan i tillegg være metakommunikasjonen i selve fokusgruppeintervjuet der og da. Her kan en også komme inn på den samfunnsmessige konteksten hvis en tolker at for eksempel dokumenter og politisk påtrykk kan spille en rolle i utøvelsen av yrket til førskolelæreren.

I hermeneutikken kan det være både en fordel og ulempe at jeg som forsker har tilknytning til barnehagefeltet og det teamet som blir tatt opp. På en side vil det kunne gjøre det lettere for meg som forsker å forstå det som blir sagt av førskolelærerne i fokusgruppeintervjuet. På den andre siden kan jeg som forsker og førskolelærer selv ha en forforståelse som kan påvirke resultatet, med hensyn til om jeg ikke hadde hatt kunnskap om feltet i det hele tatt. Gadamer (2010) skriver: *«hermeneutikken må ta utgangspunkt i at den som ønsker å forstå, står i forbindelse med den saken som kommer til uttrykk i overleveringen, og at han allerede har eller oppnår en tilknytning til den tradisjonen som overleveringen taler ut fra»* (s. 333). Slik jeg leser Gadamer kan det å ha kunnskap om feltet være en fordel. Jeg kan som forsker ved å ha kjennskap til feltet også ha en forståelse for hva som kan bli underkommunisert, det som barnehagefolk kan ta for gitt at alle vet, og eventuelt stille spørsmål rundt dette.

2.3 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet sett på det vitenskapsteoretiske ståstedet for denne oppgaven som er inspirert av fenomenologisk hermeneutikk. Dette er med på å vise posisjonen jeg har valgt og den plattform jeg arbeider ut i fra videre i min oppgave. Jeg vil nå komme inn på ulike teorier knyttet opp mot begrepet lek.

3.0 Lekperspektiver

Det har gjennom mange år blitt skrevet mye om lek fra ulike teoretikere og forskere innen et mangfold av vitenskapsteoretiske perspektiver. Representantene for teoriene kommer fra ulike fagdisipliner som psykologer, sosiologer, pedagoger og andre disipliner.

I følge psykologen, barnekulturviteren og familieterapeuten Margareta Öhman (2012) endres forståelsen og synet på leken seg med tiden og de utgangspunktene som råder. Det rådende syn og menneskesyn på barn, påvirker hvilke leketeorier som anerkjennes. Historisk sett har det også vært uenighet om hva som kan betegnes som lek. En av de store Fröbeltolkerne Henriette Schrader-Breymann (1827-1899) la vekt på barns frilek og avviste blant annet at voksenstyrte aktiviteter kunne kalles lek (Bleken & Balke 1990). Öhman (2012) skriver:

Leketeorier er viktige å sette seg inn i siden de påvirker våre synsmåter, hva vi legger merke til, og hvordan vi tolker det vi ser. Like viktig er det å analysere hva det er vi ikke ser eller løfter fram som vesentlig. Hvordan vi betrakter og forstår lek, påvirker hvordan vi forholder oss til den. (...) er vi voksne passive betraktere? Er vi lekledere eller aktive medlekende? (s. 37).

Det å sette seg inn i nyere forskning om lek og hva som rører seg ute i feltet kan være med på å gi en større forståelse av leken og dens flertydighet. Lek er noe barn selv trekker frem som en av de viktigste faktorene for trivsel og hva de ønsker å gjøre i barnehagen (Se kap 2.5). På bakgrunn av dette vil det være interessant å se nærmere på hva noen av teoretikerne trekker frem som kjennetegn for barns lek. Her er det viktig å påpeke at det ikke kan sees som noen form for definisjon på lek. Det er som Ailwood (2003) skriver: «*few authors writing about play would be brave enough to profess to a final definition of play. It seems play is an elusive concept that has refused to be pinned down*» (s 288). I lys av dette kan det argumenteres for at leken er vanskelig å definere.

Jeg har valgt å trekke frem teorier som bidrar til å belyse min studie.

Lek er et vidt og stort fenomen, dette gjør at jeg har vært nødt til å ta noen valg med hensyn til teoretikere jeg har benyttet meg av. Jeg har valgt å se på hva overordnende planer og

rammeplan for barnehager (2011) sier om lek, samt at jeg har valgt ut noe eldre og nyere litteratur som jeg opplever er relevant for min oppgave. Jeg har nok i større grad vektlagt nordiske teoretikere, med bakgrunn i at den nordiske barnehagemodellen skiller seg ut i en internasjonal sammenheng. Stortingsmelding nr. 41(KD 2008-2009) skriver at de nordiske landene kjennetegnes spesielt ved en helhetlig tilnærming til læring, omsorg og syn på barn og barndom som en livsfase med egenverdi. I tillegg kan det være en grunn til skepsis til utenlandsk forskning på bakgrunn av annerledes utdanningssystemer, begreper og strukturer (Alvestad, Johansson, Moser og Søbstad, 2009). Dette kan det være viktig å tenke over når en benytter seg av teorier og forskningsresultater fra andre land.

3.1 Ulike synspunkter på hvordan lek kan forstås

Öhman (2012) skriver at det å kunne leke, og få leke, er en velsignelse for alle, ikke bare for barn. I følge henne gir lek helse, indre tilfredsstillelse og trivsel. Videre viser hun til at lek som er selvinitiert og spontan er uovertruffen. Leken er barnas arena for å kunne uttrykke seg selv. Den er viktig for å kunne etablere en følelse av mestring og kompetanse, ved at barnet kan ta kontroll og initiativ. Hun uttrykker på bakgrunn av dette, at det er av avgjørende betydning at barn får tid og rom til å leke. Dette kan en også lese ut i fra Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009). Der står det skrevet: «*Leken har en særlig fremtredende plass i barnas liv, og er av så vesentlig betydning at barn har rett til lek i følge FNs barnekonvensjon (s.61)*». Det at lek er viktig for barn, kan nok de fleste være enig om, samt at barn skal ha tid og rom for lek i sin hverdag. Det en kan stille spørsmål ved er hvordan lek kan sees og forstås av de som arbeider med barn.

Det å ha en forståelse for at lek er et mangfoldig fenomen, kan nok være viktig når en skal se på hvordan lek kan forstås. Men hva vil det si for barnehagefeltet at leken kan være og er vanskelig å definere? Kan alt det barn driver med betegnes som lek? Öhman (2012) skriver at hvis en samler alle de forskjellige aktivitetene til barna under begrepet lek, kan det være med på å forringe alle de variasjonene og komplekse forbindelsene som finnes mellom det barna holder på med. Det kan her være snakk om uklare og flytende grenser for hva som kan være lek, alvor, fantasi og virkelighet. Her kan det norske språket by på noen utfordringer. Dette er

noe Eli Åm (1989) trekker frem i sin bok «På jakt etter barneperspektivet». Hvordan vi benevner de aktivitetene og gjøremålene barna gjør, kan være med å skape en form for definisjon på hva som er lek eller ikke fra de voksnes side. Øksnes (2010) skriver blant annet at de voksne kan se ut som om de har vanskelig for å skille hva som kan betraktes som barns arbeid og barns lek/fritid (s.51). Dette kommer jeg tilbake senere i oppgaven. Jeg vil nå se på noen teoretikere som har forskjellig syn på hvordan leken kan forstås, selv om det her kan være glidende overganger.

Lekforskeren Cathrine Garvey (1979) har gjort et forsøk på å sette opp noen karakteristiske trekk ved leken hun mener de fleste som studerer lek kan være enig om. Hun påpeker at lek er lystbetont og morsom, den har ikke noen ytre mål, barn leker for lekens skyld, og leken tjener ingen andre formål. I følge Garvey er leken med hensyn til et nytteperspektiv fullstendig uproduktiv. Leken er spontan og den er frivillig, det vil si at den ikke blir påtvunget noen, men velges fritt av den som leker. De som leker blir aktivt engasjert i leken på en eller annen måte. Dette samhandler med hva dramapedagogen Faith Guss (2003a) skriver om leken. Hun uttrykker at lekens innhold og form er valgt intuitivt og er bare til glede for deltagerne. Barna dikter og instruerer hverandre underveis i leken. I motsetning til drama har ikke barn som leker noen tanker for å vise frem det de leker. I følge Guss kan den opphøyde opplevelsen barn har i lek aldri gjenskapes, hverken i form eller innhold. Av natur er leken magisk og flyktig.

Lillemyr (2011) skriver at leken er en måte å være på. Barnet mister seg selv, og trer inn i et nytt miljø, og det er i stand til å sette sine ønsker til side og underlegge seg lekens eget formål. Han uttrykker at også Gadamer tillegger leken et mål i seg selv, noe avhengig av hva en legger i uttrykket «mål i seg selv». Barnet blir overspilt. Barnets handlinger og strategier blir styrt av lekens mål og krav. Barnet oppgir seg selv, lek er noe som skjer med barnet. Dette er noe av grunnen til at barn tiltrekkes og begeistres over å bli lekt med. Glemmer barnet seg selv i leken, er leken likevel virkelig for barnet (s.115-116). Steinsholt (2004) viser til at barna beveger seg inn i et aktivitetsrom i lek som har sine egne lover og regler. Hverdagslivets lover og skikker har ikke noe de skulle ha sagt innenfor lekens domene. Hva Steinsholt her legger i lover og skikker vet jeg ikke. Hvis det viser tilbake på hvordan barn og voksne oppfører seg mot hverandre, så er jeg ikke enig i at det ikke har noe å si innenfor lek. Barn slik jeg ser det har en klar oppfatning på hva som er akseptabel oppførsel eller ikke i deres lek.

Garvey (1979) skriver at lek står i et bestemt, systematisk forhold til hva som ikke er lek. I følge Garvey er ikke alt det barn driver med lek. Garvey uttrykker at hver av disse beskrivelsene også kan passe delvis til andre tilstander enn lek. Både kunstnerisk innsats og arbeid kan være spontant og sterkt lystbetont, men her vil det være at de har et produkt av en eller annen sort som formål. Det samme kan sies om organisert sport, spesielt konkurransesport og den profesjonelle (s.12-13). Det at mange av beskrivelsene som prøver å si noe om hva lek er, ofte sammenfaller med andre tilstander, kan nok være noe av det som gjør lek så vanskelig å definere.

Garvey (1979) fant i sin lekforskning et overveldende bevismateriale for at ikke alt det barn gjør sammen kan kalles lek. I følge Garvey markerte barna selv hva som var lek og ikke lek, og at de har andre måter å samhandle med hverandre på. Hun så det som avgjørende for barna og deres samspill at de gjorde det klart for hverandre om de lekte eller ikke gjorde det. Garvey slik jeg leser henne står for et syn der lek står i forhold til det som ikke er lek. Det er barna selv som trekker skillelinjer på hva som er lek og ikke. Dette er i overenstemmelse med hva Eik, Karlsen og Solstad (2007) uttrykker. Barn vet godt når de leker, og når de gjør andre ting, spesielt sett opp mot aktiviteter de styrer selv. Samspillet og kommunikasjonen er noe Lillemyr (2011) også trekker frem ved lek. Barna oppfatter signaler om at dette er lek. Det å leke, skriver Lillemyr, krever blant annet at barnet har evne til å kommunisere på flere plan. Det at barnet skjønner hva som er lek, samt forstår reglene for samspillet. Barna kjenner igjen og identifiserer leketemaet og sammen med andre barn bidrar de til utvikling av leken.

Dette blir litt i motsetning til hva Sutton-Smith (1995) skriver:

The major characteristics of all forms of play are that they are highly stylized, highly repetitive and typically highly involving to the players themselves. In this respect there is little ludic difference between the arduous ritualistic hours playing make-believe house, plying tag, and being chased by monsters, and playing professional football (s. 280).

Sutton-Smith viser i motsetning til Garvey (1979) noen paralleller til konkurransesport, som profesjonell fotball og lek. Sutton-Smith uttrykker videre at det er nesten umulig ved observasjon å sortere ut når barnet leker eller når barnet driver med utforskning og læring. Lek og læring samhandler hele tiden. Slik sett kan han stå for en motsats mot de funn Garvey

har gjort i sin forskning. Ved å bruke hans tankegang kan en stille seg spørsmålet om hvordan Garvey kunne observere hva som var lek og ikke.

Sutton-Smith skriver (1995): “So if we seek to ask what kind of learning is involved in play, do we mean learning as a result of the play itself, or learning about the objects or acts in the play, or only that learning which is not a part of the play” (s 283). Slik jeg leser Sutton-Smith kan det være vanskelig å skille hva som er lek og ikke lek for barn. Det kan i tillegg være vanskelig å vite hva som er læring i lek og omvendt, men at lek og læring samhandler til enhver tid med hverandre. Eik, Karlsen og Solstad (2007) uttrykker at mange forskere har sluttet seg til at det er barnets egen mentale innstilling som er utslagsgivende for om en handling er lek eller ikke (s. 12). Dette kan samsvare med hva Øksnes (2010) skriver om barns lek. Hun viser til at en aktivitet kan erfares som en lek alt ettersom hvilken innstilling barnet har til den aktiviteten. Dette i seg selv står i kontrast til det syn som hevder at alt barn gjør er lek. Her kan en kanskje se det i forhold til det hermeneutiske synet på lek, at leken leker med deg (Bae 2012b; Gadamer 2010 og Greve & Løndal 2012). Det kan dreie seg om å bli så oppslukt i det en holder på med at en glemmer tid og sted. Her kan en trekke paralleller til det Mihaly Csikszentmihalyi (1990) betegner som flow. Slik jeg tolker flow, handler det om å bli så fokusert på det du gjør, at du kan glemme tid og rom og opplever en følelse av mestring og tilfredsstillelse. Men opplever alle barn i lek å komme inn i en slik oppslukt tilstand til enhver tid? Det stiller jeg meg tvilende til, da det vil kunne kreve dyp konsentrasjon og mulighet til å være relativt uforstyrret. Noe som kan være utfordrende i en hektisk barnehagehverdag.

Sutton-Smith (1997) kritiserer de mange tilnærminger til forståelsen av barns lek, og hva som er karakteristisk for lek, som retoriske. Han mener det mest typiske trekk ved lek er den *adaptive variabilitet*. Gjennom det store mangfold leken representerer, og den sterke grad av tilpasning den derfor krever, tilpasser barnet seg i leken gjennom valg, fleksibilitet og innfall, slik at det dermed får utfolde seg i forhold til sitt potensial (s. 45). Slik jeg tolker det så er leken tilpasningsdyktig, og vanskelig å definere fordi barna og de lekende finner nye former der leken kan komme til uttrykk og tilpasser seg derved de miljøene barna leker i. Østrem (2012) skriver at det er mange og motsetningsfylte perspektiver på lek som presenteres i forskningslitteraturen. Dette kan bidra til at viten om lek som forskningsfelt har noe av den vitaliteten og åpenheten ved seg som bør være tilstede hvis forskningen skal ta de akademiske

idealer på alvor. Det sier samtidig noe om lekens kompleksitet, som derved viser tilbake til kompleksiteten i barns subjektivitet og barns måter å orientere seg i tilværelsen på.

3.2 Leken i overordnede planer

I barnehagen er det en del overordnede planer som barnehageformyndere og ansatte er forpliktet til å forholde seg til. De er med på å sette rammer for barnehageansattes yrkesutøvelse og forventninger til hva som skal foregå i barnehagen fra samfunnets side. Det kan av den grunn være relevant å si noe om hva som står om lek i de overordnede planene og hvordan dette sees opp mot læring.

I Barnehageloven står det blant annet om lek:

«Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek (...)» (Barnehageloven § 1, Formål, 1. ledd)

Og:

«Barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfulle opplevelser og aktiviteter» (Barnehageloven § 2, Barnehagens innhold, 2. ledd)

Dette vil si at leken skal ha en plass i barnas liv i barnehagen, noe også Rammeplan for Barnehager (2011) trekker frem. I Rammeplan for Barnehager står det at leken har egenverdi og er en del av barns kultur. Det fremgår at Rammeplanen ser på leken som en grunnleggende livs- og læringsform som gir barna muligheter til å uttrykke seg. Det blir vektlagt at lekfellesskap kan gi grobunn for barns vennskap, trivsel og meningsskaping i barnehagen, samt at samhandling med hverandre gir grunnlag for læring og sosial kompetanse. Dette kan skje på tvers av alder, språklig eller kulturell ulikhet (s.17). Leken blir her sett på som viktig for barnas sosiale utvikling, med hensyn til å kunne utvikle vennskap og relasjoner med andre barn. Barn selv trekker frem leken som en viktig komponent i sin egen trivsel i barnehagen (se 3.5).

I Rapporten: Klar ferdig gå? Tyngre satsning på de små! (2005) står det: «I barnehagen ses barns læring i et dobbelt perspektiv: Barns kompetanse, interesser og rettigheter på den ene siden og samfunnets forventninger og krav på den andre». Det er flere forskere som stiller seg kritiske til nettopp hva og hvordan kravene og forventningene fra samfunnet påvirker

barnehagen og leken spesielt. Det skal jeg komme mer tilbake i delkapittelet om lekens egenverdi. Stortingsmelding nr. 41(2008-2009) skriver at barnehagens innhold skal bygge på et helhetlig læringssyn der omsorg, lek og læring skal ses i sammenheng. Det står at lek og læring er ulike fenomener, men har noen fellestrekk. Fellestrekene blir beskrevet ved bruk av kreativitet, valgmuligheter, meningsskaping, lyst og mulighet til kontroll og sette seg mål (s.61). Det uttrykkes at gode læringsprosesser kan styrke barnas forutsetninger for lek. Dette samsvarer med hva Rammeplan for barnehager (2011) skriver om læring. Der står det at læring foregår i et daglig samspill med mennesker og miljø, og er nært sammenvevd med lek, omsorg og danning. Det står at barnehagen skal styrke barns læring i formelle og uformelle læringssituasjoner. Formelle situasjoner blir her forstått som planlagt og ledet av personalet, mens de uformelle er preget av hverdagsaktiviteter og her- og- nå- situasjoner i lek, oppdragelse og annen samhandling. Det å skille mellom formelle og uformelle lærings-situasjoner ser ikke rammeplanen som hensiktsmessig, da begge har en pedagogisk hensikt (s.17). Dette stiller jeg meg litt undrende til med hensyn til at jeg opplever at det kan være store forskjeller i hvordan uformelle og formelle læringsituasjoner foregår i barnehagen. Formelle læringsituasjoner kan stå for en mer planlagt aktivitet i regi av de voksne, mens de uformelle læringsituasjoner kan ta utgangspunkt i det barna er opptatt av her- og-nå. Det kan i tillegg gjøre skillet mellom hva som er læring og lek utydelig med hensyn til hvordan de voksne tilnærmer seg de lekende barna. Dette kan vise tilbake på hvilket syn de voksne har på leken. Leken kan bli betraktet som et fenomen med egenverdi, eller i sammenheng med læring og/eller begge deler.

Rammeplan for barnehager slik jeg leser den, setter lek og læring i sammenheng med hverandre. Leken blir sett på som en grunnleggende livs- og læringsform samt at samhandlingen barna har i leken gir grobunn for læring. Det å se lek og læring som forenlig er det en del teoretikere som argumenter både for og i mot. Pramling–Samuelsson & Aspelund Carlsson (2008) skriver at lek sees på som en aktivitet initiert av barn, mens læring er det de voksne som står for. Dette skal jeg diskutere i følgende delkapittel, da det blir relevant for min studie.

3.3 Lek som vei til læring

Det foregår en diskusjon i fagfeltet på leken, om leken skal sees som forenelig med læring eller ikke. Pramling–Samuelsson & Aspelund Carlsson (2008) skriver at i de første tyske barnehagene ble lek og arbeid (læring?) holdt fra hverandre. Barna fikk frøbelgavene som de skulle leke med alene eller sammen med andre barn. De uttrykker at denne form for tankegang, som skiller mellom lek og læring, fortsatt er det mest vanlige synet. Dette samtidig som det er en retorikk rundt nødvendigheten av lek for læring og utdanning. En kan diskutere om frøbelgavene står for et skille mellom lek og læring, da de ble utformet på en bestemt måte (Fröbel, 1980). De kan kanskje sees som en form for indirekte læring uten konkrete læringsmål. Bleken og Vedeler (2013) viser til at barnehagepedagogikken tradisjonelt sett siden Frøbels dager har vektlagt barns frie lek. De påpeker imidlertid at lek ikke bare kan handle om at barn må få frihet til å holde på selv ut i fra sine naturlige behov. De skriver at både kognitiv læring, språklæring, motorisk læring og sosial læring forgår gjennom lek (s.47).

Pramling–Samuelsson & Asplund Carlsson (2009) skriver at en tenker en form for todeling mellom lek og læring. De mener at vi sier at barn lærer i lek, og stiller seg da spørsmålet om lek og læring er to ulike fenomener. De mener at kulturen barna skaper i leken bygger på barns interaksjon, felles læring og medvirkning. Og de mener at i leken skjer et viktig, men nå oversett område av barns læring, det at barn lærer sammen og av hverandre. Både i lek og læring er innretningen for barnet å skape en forståelse av seg selv og omverdenen. De uttrykker:

Tradisjonelt blir lek karakterisert som lystbetont, fri, spontan, symbolsk, engasjert, sosial, og et middel (prosess) dominerer over mål (produkt). Hvilke av disse begrepene kan ikke tilpasses et læringsperspektiv? Så vidt vi forstår det, så burde alle disse utgjøre dimensjoner i det en i dag kaller «den lystbetonte læringen». Det en kan stille spørsmål ved, eller diskutere, er om prosessen dominerer over produktet i leken. Slik har det tradisjonelt ikke vært i læringen, der produktet har vært det målbare beviset på kunnskap (Pramling–Samuelsson & Asplund Carlsson, 2009, s. 220).

Slik jeg leser dette, er det eneste skillet de ser mellom lek og læring at leken er mer prosessuelt enn produktorientert, i motsetning til læringen. Og for å lede tanken litt videre

mener de kanskje at det i seg selv ikke er en god nok grunn til å skille lek og læring fra hverandre som dikotomier? Det Pramling-Samuelsson & Asplund Carlsson slår fast er at lek som læring er et spørsmål om å være her- og- nå. De mener at en teori om barns læring må si noe om barnet. Og de ser et kompetent barn som er målrettet og drevet av nysgjerrighet. Barna er innrettet mot det å ville skape mening i, og det å kunne håndtere, sine omgivelser. De uttrykker at møtet mellom barns spontane målinnretning og den voksnes målinnretning mot å utvikle visse evner og kunnskaper hos barn, skjer i en sammenheng der det ikke finnes grenser mellom fagene, mellom teori og praksis, mellom lek og læring, og at det kan mangle grenser mellom fantasi og virkelighet i handlingene (s. 234). Dette kan stemme med hva pedagogen Anita Berge kom frem til i sin kvalitative forskning om lærere og førskolelæreres forståelser av læring. Hun skriver at det er tydelig at læring ikke dreier seg om enten- eller synspunkt, men i like stor grad en både- og forståelse av hva læringsbegrepet rommer, og hvordan læringsprosesser kan foregå (s.11). Slik sett kan både lek og læring romme en både- og tankegang med hensyn til hvordan begrepene kan forstås.

Lillemyr (2011) skriver at et typisk trekk ved lek er at den er indremotivert. Den er ofte forbundet med spenning og lystfølelse, den har en sterk tiltrekningskraft på barn. Han uttrykker at leken kan fungere som en viktig forutsetning for læring, ved at den motiverer for liknende aktiviteter som ikke er lek ved en senere anledning. Her kan en snakke om en form for indirekte læring, der leken kan brukes for å fremme læring. Eik, Karlsen og Solstad (2007) trekker frem at de bruker benevnelsen lek i skolen sett opp mot aktiviteter som er styrt av læreren. Dette kan gå på tvers av det mange betrakter som lek, at den skal være spontan og frivillig. De fremlegger videre at læringsaktiviteter som tekstskaping, arbeid med litteratur eller problemløsning kan ende opp i lek (s.12). Jeg vet ikke på hvilken måte de mener at disse aktivitetene kan utvikle seg til lek, men det kan kanskje sees i sammenheng med det jeg har skrevet om den hermeneutiske vinklingen på lek ved Gadamer (2012) og/eller flow ved Csikszentmihaly (1990).

Østrem (2012) skriver at diskusjonen om barns læring i barnehagen må ses i sammenheng med en større samfunnsmessig og utdanningspolitisk kontekst. Hun uttrykker at læring i økende grad knyttes til forventninger om et bestemt utbytte. Det er et krav om «økt læringstrykk» fra politisk hold som retter seg mot alle nivåer i utdanningssystemet, inkludert barnehage (s.140). Dette kan være med på å endre hvordan læring sees og arbeides med i

barnehagen, også med hensyn til leken. Dette kan det være viktig å være klar over for de som arbeider ut i barnehagene, hvis en vil ivareta den nordiske barnehagemodellen.

3.4 Lekens egenverdi

I Rapporten Klar, ferdig, gå! Tyngre satsning på de små! (2005) står det skrevet:

«Barn må få tid til lek og sosialt samspill uten at nyttehensyn og ytre krav eller forventninger skal stresse barna i deres utforskning av verden og seg selv. Sammen med anerkjennelse og respekt for barnet er disse perspektivene grunnleggende for forståelsen av barnehagens oppdrag (s. 43).

Her kan en lese et perspektiv som sier at lek og læring ikke nødvendigvis skal leses som forenlig. Dette stemmer med hvordan jeg oppfatter at Øksnes (2010) ser på leken. Øksnes (2010) skiller slik jeg leser henne på lek og læring. Hun fremstår for meg som en motstander av å innta et læringssyn i leken, og opplever det som en trussel mot leken i seg selv. Hun skriver at vi blir nærmest instruert til å se på lek og læring som to sider av samme sak. Hun uttrykker at det fra politisk hold er en økende interesse for barndom og lekens potensiale med tanke på tidlig innsats og som en støtte for senere skolegang. Hun ser på rammeplanen: «*som et lite «kunnskapsløft for de minste» med et økt fokus på å lure læring inn i leken»* (s.19). Hun skriver at de fleste vestlige filosofer har forsøkt å rasjonalisere lek, ved for eksempel å hevde at barns lek er en form for utvikling, for på denne måten å gi leken en nyttig rolle i samfunnsutviklingen. I følge Øksnes (2010) er det å spørre etter lekens nytte å miste leken av syne. Hun uttrykker at når læring ser ut til å bli et sentralt omdreiningspunkt, vil leken vektlegges i mindre grad enn tidligere. Her tar hun opp human being/becomings diskursene (se innledningen) der barn blir betraktet ut i fra hva de skal bli i fremtiden i stedet for hva de er her og nå. I følge Øksnes er utfordringen i det nye barndomssynet å møte barn som individer med følelser, tanker og meninger. Barn er fullverdige mennesker i det livet de lever som barn her og nå. Det dreier seg om å anerkjenne barn som subjekter og møte de som de er.

Øksnes (2010) skriver at det synes å være en utbredt forestilling om at barn gjerne må leke i barnehagen, forutsatt at det er en form for «riktig» lek som fører til nyttig læring og som skal forberede barnet til et liv etter barnehagen. Øksnes skriver at barnas lek har en tendens til å

instrumentaliseres og reduseres til noe som ikke er lek. Den blir brukt for å lokke barn til å tilegne seg kunnskaper, kompetanse og bestemte ferdigheter. Hun ser at barnas fritid og lek til stadighet skal føres tilbake til skolearbeidet. Hun uttrykker at det er ingen som vil nekte for at lek er viktig for barn, men at det er mulig å protestere mot den holdningen som sier at lek er viktig fordi den er nyttig for læring, sosialisering og vil kunne fungere godt som forberedelse for livet som kommer (s.114). I et intervju med Øksnes i «Første steg» ytret hun:

Selv om vi voksne fremhever lekens såkalte egenverdi, så har vi likevel en tendens til å styre ungene mot den typen lek vi tror kan gi dem et positivt (lærings) utbytte. Dette bidrar trolig til at vi blir mer opptatt av normative tanker om hva leken kan føre til, og vi står i fare for fjerne fokuset fra det som er morsomt og meningsfullt for ungene. (Solli, 2011, s 16).

Jeg oppfatter at Kjørholt (2010) har den samme bekymringen rundt leken som Øksnes uttrykker. I følge Kjørholt regnes barnehagene i dagens samfunn i sterkere grad som en læringsarena. Hun fremlegger at den frie leken synes å ha fått mindre plass enn fagorienterte læringsområder. Hun peker videre på analyser av barneomsorg i Europa som viser en dreining av mer akademisk orientert pedagogikk med fokus på barn som fremtidige arbeidstakere.

Sutton-Smith (1997) skriver: *"What seems most obvious about play (...) is that it is a very exciting kind of activity that players carry on because they like doing so"* (s.18). Jeg tolker dette som et uttrykk for et syn på lek som fri fra mål og middel- tenkning. Samtidig skriver han (1995) at det kan være vanskelig å skille på når barna leker og når de lærer. Det en kan undre seg over da er hvordan en kan se på lek uten å inkludere læring. Det kan handle mer om de voksnes holdninger til hva de betegner som lek og hvordan de velger å involvere seg i leken til barna.

Jeg vil i neste delkapittel komme inn på noen undersøkelser som tar for seg barns egne forestillinger om lek og de voksnes rolle i leken.

3.5 Noen eksempler på barns egne forestillinger om lek

Hva er det barna selv sier med hensyn til sin lek? Det er utgangspunktet for denne delen, som tar for seg kvalitative og kvantitative undersøkelser blant barnehagebarn.

Bae (2012) tar for seg ulike undersøkelser rundt barns hverdagsliv i barnehagen. Barna trekker selv frem lek som svært viktig; det å kunne leke med venner. Barn trekker ikke selv fram et instrumentelt syn på leken, de leker ikke for å lære. De leker for å leke.

Ut fra en hermeneutisk posisjon hevdes det at lekens bevegelser er lekens subjekt. Essensen er at de lekende blir lekt. Dette synspunktet synes å stemme godt overens med barnas egne utsagn om at de leker for å leke. Dette kan tolkes som at for dem er leken sin egen drivkraft. Det essensielle i lekeerfaringer synes å være å delta i handlinger som lar seg påvirke av det som spontant skjer mellom dem som er involvert. I lys av dette kan for mye styring og kontroll av barns lek virke forstyrrende på lekens indre drivkraft (Bae, 2012, s. 37-38).

Dette kan stemme overens med de funn Søbstad (2004) fant om barnas lek og involvering av de voksne. Der svarte barna at det kan være uheldig hvis de voksne begynner å bestemme mye i leken. Men samtidig svarte 90 % (!) ja på spørsmål om de syntes det var fint at de voksne var til stede når de lekte. Dette var gjerne knyttet opp til håndhevelse av normer, og at leken ble tryggere med de voksne til stede. Det var flere barn som ga uttrykk for at leken ble morsommere når de voksne ble med (s.35). Søbstad (2004) skriver at de voksne kan begrense eller styre leken på en slik måte at den kan bli mindre morsom for barna, men at hovedinntrykket er at de voksnes tilstedeværelse er noe de fleste barn opplever som positivt.

Relativt nylig har det blitt gjennomført en større kvantitativ og kvalitativ undersøkelse om barns trivsel og medvirkning i barnehagen fra NTNU Samfunnsforskning A/S (Bratterud, Sandseter og Seland, 2012). Dette blir i forlengelse med rapporten til Søbstad nyttig for meg da et av temaene for spørreundersøkelsen blant barnehagebarna var lek. De gjennomførte en spørreundersøkelse med 174 barn i alder fra 4 til 6 år, samt 18 kvalitative intervjuer med barn i samme aldersgruppe. Der svarte flertallet av barna i studien (76 %) at de syntes at de voksne gjør noe morsomt sammen med barna ofte eller noen ganger. 15 % svarte at de opplever at de

voksne aldri gjør noe morsomt med dem. De har også spurt barna om de voksne leker sammen med dem inne/ute og der er spredning i svarene litt større. I underkant av 10 % av barna opplever at de voksne ofte leker sammen med dem, og over 30 % av barna opplever at de voksne aldri leker sammen med dem, verken inne eller ute (s.73). Bratterud, Sandseter og Seland (2012) skriver at barna har et generelt inntrykk av at de voksne gjør artige ting sammen med dem, men at det ikke nødvendigvis er knyttet opp mot at de voksne leker med dem (s.85). Jeg undrer meg på om det bak disse tallene kan ligge en forskjell i hva barn og voksne legger i oppfattelsen på hva som er lek. Kan hende er det slik at de voksne i barnehagen ikke involverer seg så mye i barnas lek på bakgrunn av alle de andre arbeidsoppgavene de har.

3.6 Oppsummering

Jeg har i denne delen sett på ulike synspunkter på leken og hvordan den kan forstås ut fra ulike teoretikere. Videre har jeg sett på hvordan leken kan forstås ut fra overordnede planer, samt sett på leken i et slags dikotomisk lys, i kapitlene om lek som vei til læring og lekens egenverdi. Til slutt i denne teoridelen hentet jeg frem undersøkelser der barnas stemmer har kommet frem med hensyn til lek, og har sett på hva barna selv trekker frem som viktig med tanke på leken og de voksnes rolle i deres barnehageliv. Dette for meg viser bare hvor kompleks leken fremstår i lys av ulike teoretikere og samtidig hvor viktig leken er for barna og deres trivsel. Det å se at leken kan sees i lys av ulike perspektiver viser hvor omfattende og utfordrende den til tider kan være som fenomen. I lys av dette så kan en argumentere for at det å sette fokus på leken i barnehagen kan ha stor betydning for utviklingen av barnehagen som helhet.

Jeg vil nå komme inn på den voksnes rolle sett opp mot leken. Jeg vil først se på voksenrollen i et historisk perspektiv, samt se på de voksnes tilstedeværelse i lek og hvordan dette kan sees opp mot barns medvirkning og anerkjennelse.

4.0 Den voksnes rolle

Rammeplan for barnehagen (2011) skriver noe om personalets arbeid med hensyn til barns lek. Der står det at personalet må være tilgjengelig for barn ved å støtte, inspirere og oppmuntre barna i deres lek. Barnehagen skal tilrettelegge for variert lek, samt at innholdet i barnehagen bør inspirere til fantasi, skaperglede og livsutfoldelse. Rammeplanen uttrykker at dette vil danne grunnlag for å sikre barn gode erfaringer, og en opplevelse av mestring i samspill med andre barn. Det står videre at barn som ikke deltar i lek, ved enten at de holdes utenfor eller ødelegger, må gis særskilt oppfølging. Dette stiller noen krav til de voksne som skal arbeide i barnehagene.

Det er mange teoretikere som kommer inn på hvilke roller de mener den voksne kan ha med hensyn til barns lek, men argumentasjonen og begrunnelsene for disse kan sees både for og i mot involvering i barns lek. Dette er noe jeg vil ta for meg i de neste delkapitlene. Jeg begynner først med å se på voksenrollen i et historisk perspektiv for å se hva som kan ha vært med på å påvirke den voksnes rolle opp gjennom tidene. Jeg vil deretter ta for meg teoretikere som argumenterer for og imot involvering i barns lek. Til slutt vil jeg komme inn på voksnes rolle med hensyn til barns medvirkning og anerkjennelse.

4.1 Voksnes rolle i et historisk perspektiv

Jeg vil i denne delen komme kort inn på de voksnes rolle i barnehagen ut i fra et historisk perspektiv.

Småbarnspedagog og rektor Eva Balke (1995) skriver at kontakten med Norden fikk stor betydning for den norske barnehagen. Det var små forskjeller mellom de nordiske landene når det gjaldt barnehagens utvikling. Hun uttrykker at en kan spore en felles småbarnspedagogisk virksomhet som har hentet ideer og praksis fra Europa. Der var Fröbel – pedagogikken den mest dominerende fra 1870 og framover i Danmark og Sverige (s. 241). I følge Lillemyr (2011) har det foregått en debatt med hensyn til den voksnes rolle i barns lek. Det med tanke på om de voksne skal eller ikke skal involvere seg i barns lek. Lillemyr (2011)

påpeker at den vekstpedagogiske tradisjonen med forankring i Frøbels ideer, mente at det riktige var å legge til rette for veksten og utviklingen til barna uten å blande seg inn i aktivitetene deres. Særsilt gjaldt dette med hensyn til barns lek. Det vil derfor være av interesse å se litt nærmere på Fröbel sin pedagogikk for å kunne forstå hva som har vært med på og påvirket de voksnes rolle i de nordiske barnehagene.

Professor Jan Erik Johannsson (2007) skriver at Fröbel var opptatt av barns lek, interesse, kreativitet og skapertrang i sitt arbeid, der spesielt leken hadde en sentral plass. Den voksne måtte: «*samspele med barnen i en balans av efterfølgende och föreskrivande handledning*» (s.262). Det vil kunne si å være oppmerksomme på barna og hjelpe de hvis det trengtes, men ellers la barna selv finne ut av ting.

Fröbel (1980) skrev at en av de største manglene ved barneoppdragelse er at barnas skapertrang og virkelyst ikke tilfredsstilles. På bakgrunn av dette arbeidet han for å opprette et institutt hvor foreldre, familier, oppdragere og barnepedagoger kunne samles. Fröbel skriver:

Det fundamentale skal være *legen*. Og der er tale om lege, der ikke bare tilfredsstiller børnenes indre aktivitetstrang, mer er indrettet på i passende omgang at inddrage de ting, børnene har omkring sig, og gøre disse til legeredskaber og beskæftigelsesmidler, der udvikler børnene. Også lege, der under den rette ledelse lader børnene ane livets og naturens sammenhæng og fornemme de der gældende love, sådan at de – omend på barnlig vis- danner sig forbilleder til efterlevelse. Men endelig også lege, der påvirker og udvikler de voksne, som leger med børnene, thi det er opløftende, at legen kan virke gensidigt opdragende på de to parter (s.62).

Jeg leser Fröbel slik at han oppfatter at det er et gjensidig samspill mellom barn og voksne, der de påvirker hverandre. Fröbel sto for en del utforming av leker som han kalte lekegaver til barn. Lekene skulle engasjere barna, og som han sier i sitatet ovenfor, være med å utvikle barna, slik at de forstår mer av den verden rundt seg (Fröbel, 1980).

Balke (1995) skriver at grunnleggingen av Svenske Frøbelforbundet i 1918 var en viktig hendelse også for Norden. Frøbelforbundet arrangerte møter, utstillinger og kurs samt utgav tidsskriftet *Barntädgården*. *Barntädgården* ble også lest av norske barnehagelærere, og fungerte slik sett som et talerør for Fröbelpedagogikken. Balke viser til at nordisk

frøbelpedagogikk gjennomgikk en forandring i 1920-1930- årene på grunn av påvirkning av utviklingspsykologien. Hun uttrykker at den utviklingspsykologiske pedagogikken la vekt på observasjon av barnet, samt plass til selvorganisert lek. Det at barna skulle ha stor plass til selvvirksomhet skulle gi resultater i form av bedre organisering og modenhet. Det at troen på modningskrefter i barnet stod så sterkt innvirket på de voksnes rolle. I følge Balke (1995) trengte barnet da; «*observante og aksepterende voksne omkring seg som gav tid og plass til lek med stimulerende materialer*» (s. 253). Hun skriver om småbarnspedagogens rolle, at den skulle være avventende og tilretteleggende. Det skulle ikke gripes inn i barnas virksomhet mer enn høyst nødvendig. Observasjon ble vektlagt som en metode for å kunne samle kunnskap om småbarns særpreg og reaksjonsmåter. Det som skulle være hovedinnholdet i barnehagen var variert lek, sysselsetting og samvær barna i mellom under ledelse av barnehagelærerinnen.

Balke (1995) skriver at et gjennomgående trekk i utviklingen av barnehagen ble introduksjonen av ulike interessesentra, som arbeid med et tema, der det var de voksne som styrte. Dette er noe vi kan kjenne igjen fra dagens barnehager også. Hensikten med arbeidet med tema var, i følge henne, å samle og skape helhet i barnas opplevelser, samt å bearbeide inntrykk gjennom variert virksomhet (s.255). Hun fremlegger at det viktigste elementet i de nordiske barnehagene var vektleggingen av den frie leken. Det skulle tilrettelegges for at leken kunne bli utbytterik for barnegruppen. Det vil si at de voksne skulle organisere lekematerialer slik at barna kunne leke i smågrupper eller enkeltvis. Leken ble sett på som barnets selvstyrte virksomhet og egnet seg godt til observasjon av barna.

Lillemyr (2011) skriver at tanken om at de voksne skulle tilrettelegge for barnas vekst og utvikling, uten for mye innblanding fra de voksne holdt seg til langt opp på 70- tallet. I følge Lillemyr endret dette seg med dialogpedagogikken, som vektla samspillet og utviklingen av relasjoner mellom barn/barn og barn/voksne i sterkere grad. Lillemyr uttrykker at lek og læring ble akseptert som fenomener som finner sted i en sosial kontekst. Det vil slik jeg forstår det si, at de voksne fikk en mer aktiv rolle i samspillet med barna, deriblant leken. Eli Åm skrev allerede i 1985 en artikkel der hun diskuterte om hvilken rolle de voksne skulle ha i leken. Hun skrev: *I debatten om de voksnes rolle i forhold til leken, må vi ta stilling til om de voksne bør delta i leken og på hvilke premisser deltakelsen skal foregå. Balansegangen mellom påvirkning og frihet er komplisert og krever både følsomhet og respekt for barnets virksomhet*» (s. 73). Denne debatten som Åm viser til, føler jeg kan være like aktuell sett med

dagens øyne. Dette stemmer overens med det Lillemyr (2011) skriver at når det nå kan se ut som om det har blitt større legitimitet for voksnes inngripen og innflytelse på barns lek, er det blitt viktigere å nettopp drøfte den rollen de voksne skal ha i leken.

4.2 Voksnes ulike roller i barns lek

Lillemyr (2011) påpeker blant annet at det er all grunn til at de voksne utviser forsiktighet med hensyn til å gå inn i barns lek, også ved tilrettelegging for barns oppvekst – og læringsmiljø. Han skriver om hvordan en som pedagog best skal forholde seg til leken, handler om holdninger og kvalifikasjoner. Dette kan en se opp mot hva Pramling–Samuelsson & Asplund Carlsson (2009) fremlegger om at det er sterke krefter som vil beskytte barns lekeverden, slik at de voksne ikke overtar eller fratar barn lysten til å leke, eller rett og slett at de ikke hindrer barn i skape sin egen kultur i leken. Heggstad mfl. (1994) skriver at det voksne kan oppnå med å delta i lek er først og fremst en forståelse av enkeltbarn og barnegruppen, samt det å få en innsikt i barns lekeverden.

Åm (1984) skriver at hvis den voksne som deltager i barnas lek ikke er i stand til å kommunisere med barna på deres nivå, kan det føre til brudd i kommunikasjonen. Hun skriver også at dette i seg selv ikke nødvendigvis gjør at barna forvirres i sin oppfatning av hva som er lek og ikke- lek. Det kan heller være snakk om at den voksne ikke er sensitiv nok til å fungere i barnas lek på deres premisser. Hun uttrykker videre at hvis en lekpedagogikk baserer seg på å styre lekens innhold i hva hun betegner som «riktig» retning kan det bli et angrep på barnas integritet og personlige frihet. Hun fremlegger at observasjon av lek alltid har blitt understreket som en viktig oppgave for voksne i barnehagen, men hun uttrykker at som deltager i leken kan den voksne se leken fra en helt annen synsvinkel enn som en passiv tilskuer. I følge henne kan det komme av at i leken må de voksne i likhet med barna engasjere seg med hele sin personlighet.

Åm (1984) uttrykker at, hun ofte opplevde rollen som observatør som kunstig og noen ganger påtrengende med hensyn til barnas rollelek. Det å være observatør av leken, kan gjøre at en lærer mye om det enkelte barn. Heggstad mfl. (1994) skriver at ved observasjon kan en lære hva barnet er opptatt av, hvilke oppfatninger barnet har om verden omkring seg og hvordan barnet løser problemer og bearbeider konflikter i leken. Det å få tak på hvordan og på hvilken

måte barn fungerer i rollelekssituasjoner kan være viktig informasjon for de voksne. Det kan være med på å gi signaler om hvilke stimulanser og utfordringer både det enkelte barn og barnegruppen som helhet trenger. Hvilken rolle som best kan få tak i hvordan barn leker, enten observatør og/eller aktiv deltaker kan diskuteres. Her kan det nok være en fordel å se «metodene» som komplimenterende til hverandre. Dette er noe jeg kommer tilbake til i min drøfting.

Lekforsker Birgitta Knutsdotter Olofsson (1992) uttrykker et ønske om aktive voksne i samspill og lek med barna. Dette kan sees opp mot det Eik, Karlsen og Solstad (2007) skriver, om at voksne som viser interesse for leken, gir et signal om at leken er viktig. I følge Olofsson (1992) lærer barn det tidlige grunnlaget for lek av de voksne. Dette handler om de sosiale lekereglene, som enighet, gjensidighet og alternering. Senere utvikles å finslipes de sosiale lekereglene i møte med andre lekekamerater. Hun uttrykker at det som kjennetegner lek og skapende arbeid er at en kan glemme seg bort. Dette kan en se i sammenheng med flow, Csikszentmihaly (1990) og Gadamer sin (2010) hermeneutiske vinkling på leken, det at leken leker med barna. For at barna skal klare å komme i en slik tilstand at de kan glemme seg bort og være fullstendig med i leken, er trygghet en viktig faktor. Er ikke barnet trygg, blir det vanskelig å hengi seg til leken. Åm (1989) uttrykker at det er først når barna har nådd en viss intensitet og dybde i sin lek at Gadamer's beskrivelse av leken blir sann, og det er ikke alltid barna kommer dit i sin lek.

Olofsson (1992) uttrykker at det er de voksnes ansvar om barn leker, hvordan og hva de leker. Hun skriver om nærværende voksne som setter seg ned sammen med barna og med sitt nærvær og interesse fungerer som en garanti for barna, at det ikke skal skje noe farlig. De voksne kan da signalisere til barna at her kan en kaste seg inn i leken uten redsel for å bli hoppet på, eller frosset ut. For som Olofsson skriver, så kan barn være ganske grusomme mot hverandre i blant (s.136). Her kan den voksnes rolle like mye dreie seg om å være veileder for barna i leken, slik som jeg leser det. Bleken og Vedeler (2013) uttrykker at voksne kan lære barn å leke, og at noen barn trenger hjelp til leke konstruktivt og kreativt.

I følge Olofsson (1992) blir barn utrolig glade når de voksne leker med de på deres vilkår. Når de voksne er sammen med barn i fri lek, ser hun hvordan barna vokser, utvikler seg og hvor hengivne de blir. Spesielt hvis barna også blir respektert hvis de vil være alene. En kan kanskje stille spørsmål om dette gjelder alle barn og voksne. Her kan nok lekenhet og

væremåte spille en rolle. Et tankekors som jeg syns Olofsson trekker frem er at i leken er det nettopp barna som er eksperter. Leken er deres hjemmebane. Det er da opp til de voksne å henge med og tilpasse seg lekens omskiftelige karakter. Det vil da kunne kreves en god del av de voksne hvis de skal være med på barnas lek på deres premisser, som lekenhet, energi og evne til omstilling. Bae (1996) skriver blant annet at for å kunne delta i rollelek med respekt for barnas opplevelser, forutsetter det at en kan tre ut av sin tradisjonelle voksenrolle og tilpasse seg de lekendes perspektiv, det å gi barna definisjonsmakten innenfor lekens ramme.

Guss (2003b) skriver om oss som voksne at vi etter hvert har utviklet en logisk og lineær tenkemåte, som ikke passer til barns tenkemåte i lek. Her kan det kanskje være grunnlag for å diskutere om dette er likt for alle voksne? Guss uttrykker videre at det er nødvendig å forstå denne grunnleggende forskjellen hvis vi skal delta i leken på barnas premisser. Det vil si å kunne la seg overraske, være spontan og fleksibel i møte med barnas lek.

Olofsson (1992) viser til at lek ikke oppstår av seg selv, den trenger oppmuntring og næring. Det vil da kunne si at leken trenger voksne som forstår og snakker lekens språk, som er barnas språk. Barn trenger aktive voksne som handler i butikk, trøster dukken, leker sisten, som overholder lekereglene og som lar barn være i fred, selv om det blir rotete og bråkete (s.142). De voksne kan i tillegg tilrettelegge og inspirere til lek ved å gi barna felles erfaringer, som ved f.eks. turer og samlingsstunder. Guss (2003b) påpeker at det å gi inspirasjon og erfaringer til barna, kan være med å gi barna en felles referanseramme i leken. Dette samsvarer med hva Bleken og Vedeler (2013) påpeker, at en viktig oppgave for de voksne er å stimulere til rollelek gjennom å gi barna felles erfaringer som de kan bruke i rolleleken.

Guss (2003b) skriver:

Vi må lære å se nøye på, hva de gjør i egen lek- kultur, for å tilpasse våre «tilbud» til våre spesielle barn. Og vi må slutte å tenke i mål og metode, når det gjelder leken.

Barns lek skal ses, respekteres, læres av, møtes og inspireres- på barns *estetiske* premisser – i prosesser utstrakt over lang tid. Helst med en *balanse* mellom gangene når vi er bedt inn i leken og inspirasjonen, vi gir utenfor den frie leken (s.9).

Den voksnes deltagelse skal da kunne foregå på barnas premisser, ved at de voksne observerer hva barna uttrykker og tar hensyn til dette i sitt arbeid og tilrettelegging med barnas lek.

Det kan si at hvis barna viser interesse for butikklek, kan de voksne tilrettelegge for dette ved å gi f.eks. barna tomme melkekartonger, krydderbokser og matemballasje.

I følge Åm (1984) har de voksnes holdninger og atferd til lek større betydning enn hva som finnes av lekemateriale i en barnehage. Det er først ved å engasjere seg i leken at de voksne kan bidra til utviklingen av et stimulerende og positivt lekemiljø. Åm uttrykker at spørsmålet om de voksnes deltakelse i leken er viktig ettersom den kan fremstå som et uklart område i den pedagogiske tradisjonen. Hun skriver at det kan se ut som om det går et «vannskille» ved rolleleken til barna i forhold til de voksnes involvering. Hun uttrykker at selv om uenighetene kan se ut til å dreie seg om rolleleken, er det mulig at de ulike holdningene kan få konsekvenser for all slags lek.

Lillemyr (2011) viser til en rekke studier som har vist at intervensjoner i barns lek utført med forsiktighet og i respekt for barnets perspektiv, kan gi positive resultater. Slik jeg leser Lillemyr, kan det å involvere seg i barnas lek være positivt. Det kan her være snakk om intervensjon ved at den voksne aktivt går inn i leken til barna, men det kan også være intervensjon der de voksne går inn og bare veileder barna. For å kunne intervensjon i barns lek kreves det at de voksne er nærværende.

Lamer (1997) skriver at de voksne i noen tilfeller kan gå inn i leken for å gi variasjon og inspirasjon i forhold til leketemaet og maktmønstret. Hun uttrykker at barn lærer sosiale ferdigheter ved å argumentere og diskutere om hvem som skal ha de ulike rollene i lek og hva som skal være leketemaet. Hun påpeker at hvis maktspeillet får klare mønstre, for eksempel ved at de samme barna alltid får bestemme, og andre barn alltid får de minst attraktive rollene, bør de voksne delta for å endre disse mønstrene. Dette for å gi barna nye erfaringer som de trenger å stimulere. Ved å ta en rolle som utvider barnas lek i stedet for å styre den, kan den voksne gi leken et rikere innhold ved å ta vare på barnas intensjoner gjennom medleking, spørsmål og forslag. Hun uttrykker videre at de voksne ved hjelp av sine kunnskaper kan bruke språk som er typiske til de rollene de inntar og gjennom dette lære barna om rolleteknikk. Lamer (1997) skriver: «*Med andre ord: De voksne går inn i leken med stor takt for å skape et godt utgangspunkt for å stimulere til variasjon og utvidet innhold i leketema*» (s.221). De voksne kan ved å delta i leken skape variasjon og utvide barnas leketema. De kan foreslå å veilede barna i flere roller i leken, og på den måten arbeide mot å forskyve eventuelle maktmønstre som barna kan ha seg imellom.

4.3 Barns medvirkning og anerkjennelse

Rammeplan for barnehager (2011):

Barn må støttes til å undre seg og stille spørsmål. De må oppmuntres aktivt til å gi uttrykk for sine tanker og meninger og møte anerkjennelse for sine uttrykk (...)

Barnehagen må ta utgangspunkt i barns egne uttrykksmåter. Personalet må lytte og prøve å tolke deres kroppsspråk og være observante i forhold til deres handlinger, estetiske uttrykk og etter hvert også deres verbale språk. Barnehagen må gi rom for ulike barns ulike perspektiv og vise respekt for deres intensjoner og opplevelsesverden (Rammeplan for barnehager, 2011, s. 8).

Dette vil kunne si at leken som jeg ser på som et av barnas viktigste uttrykksformer tillegges plass, tid og rom i barnehagen. Dette i samspill med anerkjennende voksne som har en forståelse av barna og deres behov. Østrem (2012) skriver at det å anerkjenne barn som subjekter fordrer åpenhet for å kunne stille spørsmål ved dominerende virkelighetsoppfatninger og en varhet for hvordan denne motstanden uttrykkes. Østrem (2012) uttrykker at, en følge av dette må være å gi rom for barns lek.

Åm (1984) skriver at barnehagene har et visst antall voksne per barn, der den viktigste funksjonen til de voksne er å være sammen med barna. Hvordan dette samværet skal være vil være avhengig av rammebetingelser, de voksnes holdninger og tanker. Bae (2012a) uttrykker at kvaliteten i det relasjonelle miljøet og de voksnes holdninger er betydningsfulle nettopp fordi små barn er mottagelige og påvirkelige. Hun viser til at relasjonen til omsorgspersoner er sentrale for hvordan barns rett til medvirkning realiseres. Østrem (2012) skriver at det er et asymmetrisk forhold mellom barn og voksne. Dette gjør at barn har en spesielt utsatt subjektposisjon. Hun uttrykker at en ikke kan komme utenom maktaspektet når en skal diskutere hva anerkjennelse er og hvordan denne tanken om anerkjennelse av barn som subjekter kan realiseres (s 40). Slik jeg ser det kommer vi ikke unna betydningen de voksne har for barnas liv i barnehagen sett opp mot deres livsverden. Det er som Skoglund & Åmot (2012) skriver: «For å være troverdig innebærer anerkjennelse ikke bare ord eller symbolske ytringer, men også handling og atferd» (s. 20). Det vil kunne si at det å være anerkjennende til barnas lek også fordrer handling fra de voksnes side.

Bae (2012a) uttrykker at kunnskapen om, og holdninger til, små barn har forandret seg de siste årene. En kan argumentere for at det kan være et paradigmeskifte i synet på barn og barndom. Barn sees ikke lenger som mangelfulle på vei mot en mer fullendt moden tilværelse. De er fullverdige individer med krav på respekt. Barns rett til medvirkning og deltagelse legger til grunn en respekt for barnas mange uttrykksformer, enten dette er kroppsspråk, ansiktsuttrykk og *lek* (min utheving). I følge Bae, handler respekt for måten barn uttrykker sine preferanser og valg på noe mer enn å be barn velge mellom alternativer de voksne har bestemt. Dersom en gir barna mulighet til å komme med sitt syn, kan det være av stor betydning for barna at de da blir anerkjent og tatt på alvor. Som Bae skriver videre så vil erfaringer med at barna innbys til å uttrykke seg og velge, men som senere ikke blir fulgt opp, kunne underminere barns tillit til at deres syn blir vektlagt i deres hverdag. Her vil jeg komme nærmere innpå hva som kan ligge i begrepet anerkjennelse.

«Begrepet anerkjennelse(...) unndrar seg en enkel definisjon eller en definisjon overhodet. I begrepet ligger ideen om «å se igjen», gjenkjenne, skjelne, befeste, erkjenne og styrke. Anerkjennelse betyr blant annet å se noe om igjen» (Schibbye, 2009 s. 256). Bae (2009) skriver blant annet at anerkjennelse kan forstås som noe prosessuelt, og kan ikke reduseres til en metode, kommunikasjonsteknikk eller utdeling av ros. Det prosessuelle gir seg til uttrykk blant annet gjennom samspillsmåter som å lytte og det å kunne skifte perspektiv. Som sagt er det ikke helt enkelt å befeste hva en skal legge i begrepet og hva det skal kunne bety i vårt samspill med andre mennesker. Hvordan kan vi opptre anerkjennende til andre mennesker, barn som voksne?

Schibbye (2009) skriver om gjensidig anerkjennelse som et forhold der partene er subjekter mot hverandre. Hun tar avstand fra bruken av anerkjennelse i et instrumentelt subjekt – objekt – holdning. Hun mener at anerkjennelse er ord, at ord kan være forførende og at det inneholder en flertydighet. Her kan betydningen av hvordan en formidler til hverandre spille en rolle. Med andre ord kan den voksnes budskap få gjennomslag på grunn av dennes måte å være på, og ikke nødvendigvis på grunn av hva hun/han sier. Her kan det være viktig å tenke over ansikt- til- ansikt kommunikasjonen og kroppsspråket vårt som ofte er ubevisste i følge Schibbye. Slike non- verbale signaler kan være med på å spille en stor rolle i alle relasjoner. Det å oppleve at kroppsspråk og det som verbalt har blitt sagt ikke stemmer overens, kan skape usikkerhet ved personens formidling. Dette kan være med på å endre eller prege

relasjonen du har til den personen eller aktiviteten. Et tenkt scenario: Et barn kommer bort til en voksen i barnehagen og spør om den voksne vil være med å leke. Det svaret barnet får, og på hvilken måte det blir formidlet, vil kunne være med på å definere barnets opplevelse av egen verdi. På en måte kan en si det slik at den voksnes totale væremåte gir noen forutsetninger for hvordan barnet vil kunne oppleve ulike situasjoner. Bae (2011) skriver blant annet om anerkjennelse sett opp mot lekende – humoristiske interaksjoner mellom barn og voksne. Bae påpeker, som Schibbye, om å være oppmerksom på metakommunikative signaler. Dette kan være enda viktigere i dagens samfunn med en større andel mindre barn (0 til 3 år) i barnehagen, som kan mangle den verbale kommunikasjonen. Som Greve (2009) viser til er små barn i stand til å uttrykke tanker og følelser selv om de ikke alltid uttrykker seg verbalt.

I følge Bae (2012b) gir lekende samspill barn mulighet til å bevege seg ut av maktesløshet. Barna vil kunne få erfaring med å være kraftfull i forhold til andre rundt seg, som for eksempel voksne i barnehagen. Hun skriver at det å innta et lekende samspill gir erfaring med å skifte perspektiv og innta ulike posisjoner. Bae uttrykker at det å se på lek som et skifte av perspektiver og reversering av maktposisjoner gir mening til barns utsagn om at det er i lek de synes de har mest innflytelse i barnehagen.

Hvis vi skal ta barns medvirkning på alvor og anerkjenne barn, kan en naturlig konsekvens av dette være å gi plass og oppmerksomhet til barnas lek i barnehagehverdagen. Dette på bakgrunn av undersøkelser der barn selv trekker frem lek som en viktig del av deres liv i barnehagen (se 2.5). Det å tilrettelegge for barnas oppvekstmiljø, slik at barna kan beholde leken, ser Lillemyr (2011) på som en av de store utfordringene i det 21. århundret. Det vil si at barna skal kunne ha adgang til dyp lek og mulighet selv til å utvikle lekeformene, enten det er rollelek (sosiodramatisk lek), regellek, konstruksjonslek, bevegelseslek eller lignende. Lillemyr uttrykker at for å få til dette krever det at flere belyser leken fra barnas perspektiver, både i barnehagen og i skolen. Lillemyr påpeker at det kan være enda viktigere at barns rettigheter generelt, og lek spesielt, blir heget om av de som arbeider med barn.

4.4 Oppsummering

I denne delen har jeg tatt for meg de voksnes rolle i et historisk perspektiv, samt sett på hva som kan ha vært med på å påvirke voksenrollen sett opp mot barnas lek. Videre ut i fra dette har jeg sett på hva ulike teoretikere sier om voksnes involvering i barns lek, og hvordan dette kan gjøres. Til slutt har jeg sett nærmere på barns rett til medvirkning og anerkjennelse, og hva det kan ha å si i møtet med barna og deres lek i barnehagehverdagen.

5.0 Metode

Jeg vil nå komme inn på metodedelen i min oppgave. Jeg vil nå komme inn på valg av metode, forberedelser og gjennomføring av metoden. Metoden jeg valgte er som tidligere nevnt fokusgruppeintervju. Videre går jeg inn på hvordan jeg har bearbeidet materialet, og oppgavens reliabilitet og validitet.

5.1 Hvorfor fokusgrupper

Jeg går nå inn på bakgrunnen for valg av fokusgruppe som metode i mitt masterprosjekt.

I denne studien ønsket jeg å få svar på hvilke synspunkter og erfaringer førskolelærerne har i barnehagen i forhold til voksenrollen i barns lek. For å kunne få svar på dette må en spørre førskolelærerne. Jeg valgte fokusgruppe som metode da den kan være relevant ved utforskning av fenomener som dreier seg om felles erfaringer, holdninger og synspunkter i et miljø som er preget av samhandling. Diskusjoner i en fokusgruppe kan få fram assosiasjoner og fantasi ved at gruppedynamikken bidrar til å skape historier (Malterud, 2012). Gjennom historier og dynamikken til en gruppe håper jeg å få nyansert bildet om temaet i større grad enn ved vanlig intervju. En annen grunn for valg av fokusgruppe er at du som forsker er i mindretall, jeg håpet med dette å minimere min innflytelse på gruppen. Dette har sammenheng med at jeg har en tydelig forforståelse om voksenrollen og lek, der jeg ser det som viktig å være aktiv med barna. Det at jeg har en forforståelse kan jeg ikke gjøre noe med, men jeg håpet å minimere den påvirkning den eventuelt kunne få ved å velge fokusgruppe som metode. Dette må sees i lys av at min erfaring med intervju som metode generelt er liten. Det kan også påvirke i hvor stor grad jeg klarer å styre intervjuet og stille gode, men åpne spørsmål som kan gi mulighet for flere svar.

Jeg har valgt en fenomenologisk vinkling på temaet: «*Med en fenomenologisk innfallsvinkel interesserer man seg for hvordan hverdagens aktører skaper erfaring og danner mening med de tingene de gjør*» (Halkier, 2010, s. 27). I denne studien vil det si at jeg blant annet ønsker å finne ut hvilke erfaringer og synspunkter som er med på å danne det synet førskolelærerne har

på voksenrollen sett opp mot barnas lek. I en barnehage, er samhandling en stor del av det daglige livet til de som arbeider der. Hva de vektlegger og hvordan de kommuniserer har mye å si for hva barna vil oppleve i barnehagen. I og med at enkelte temaer og fenomen kan oppleves ulikt for forskjellige personer, vil det i tillegg kunne bli belyst fra ulike synsvinkler ved bruk av fokusgrupper (Wibeck, 2010).

5.2 Utvalg

I min masteroppgave er jeg interessert i barnas lek med hensyn til voksenrollen. Jeg valgte bare å gjennomføre fokusgruppeintervju med førskolelærere. Dette på bakgrunn av at jeg oppfatter førskolelærerne som ledere på sin avdeling, og at de gjennom sin rolle kan ha kraft til å bestemme hva som skal være i fokus ut i den enkelte avdeling og barnehage. Jeg har da vært interessert i å høre med førskolelærerne selv hva de vektlegger i barns lek og hvordan de ser på betydningen av voksenrollen innenfor dette temaet.

Jeg tok kontakt med fire barnehager medregnet pilot, 2 kommunale og 2 private fra tre forskjellige kommuner, for å høre om de var interessert i å være deltager i masteroppgaven min. Dette takket alle barnehagene ja til. Da dette ble bekreftet, sendte jeg mer informasjon ut til deltagerne om prosjektet slik det fremsto (vedlegg 1), og ble enig med styrer i de ulike barnehagene om tidspunkt.

Jeg valgte å ta utgangspunkt i eksisterende nettverk, det vil si førskolelærerne i den enkelte barnehage. Som Halkier (2010) uttrykker, kan det å danne fokusgrupper med deltagere som har samme rolle i en organisasjon, i dette tilfellet en barnehage, være en god idé. Dette begrunner hun med at å bruke en fokusgruppe som består av deltagere med ulike roller og status i en organisasjon kan bli konfliktfylt og mindre åpent enn hvis det er deltagere på samme nivå. Da jeg er interessert i å få tak i den opplevde hverdagen til disse førskolelærerne i den aktuelle barnehagen, var det for meg naturlig å ta utgangspunkt i eksisterende grupper. Dette kan også ha vært en medvirkende faktor til at jeg fikk positive svar fra alle barnehagene. Det var jeg som forsker som skulle komme til barnehagene, og slik sett ga det barnehagene et minimum av forberedelser og tilrettelegging før fokusgruppeintervjuet.

Det at jeg valgte eksisterende grupper kan være både en fordel og ulempe. Som Wibeck (2010), Malterud (2012) og Halkier (2010) skriver, kan deltagerne i eksisterende grupper ha lettere for å bli med i diskusjonen, fordi de kjenner hverandre. Settingen stemmer også bedre med hvordan deltagerens hverdagsliv utfolder seg, og de vil da kunne snakke om felles erfaringer i større grad enn hvis gruppen består av ukjente. Ulemper ved eksisterende grupper som Wibeck (2010) og MacLafferty (2003) viser til, kan være tauskunnskap, at temaer ikke kommer opp fordi de blir tatt for gitt, at deltagerne tar opp ting seg i mellom som kan være vanskelig for meg som forsker å sette meg inn i. Deltagerne kan også gå inn i de rollene som de har i hverdagen. Dette vil si at det alltid kan være noen som snakker mer enn andre, eller som kan ta styring i gruppen, og slik sett føre til andre diskusjoner enn hvis det var ukjente deltagerne. Ukjente deltagerne kan føre til mer stillhet, eller mindre aktiv deltagelse fra de som eventuelt ville ha vært mer aktive i eksisterende grupper. Det ville i tillegg kunne ha krevd en mer aktiv involvering av meg som moderator, noe som er i motsetning til det jeg ønsket å oppnå. Dette kommer jeg tilbake til senere i oppgaven.

5.3 Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste - NSD

Da jeg i dette prosjektet ikke hadde noen interesse eller behov for å hente inn noen form for opplysninger om deltagerne som navn, kjønn, alder og arbeidsted, tok jeg kontakt med Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (heretter NSD) via mail, for å høre om prosjektet på bakgrunn av dette var meldepliktig. Jeg fikk da svar fra NSD på hva jeg måtte forsikre meg om for å unngå at prosjektet kom under meldeplikten. Jeg valgte da med utgangspunkt i dette svaret ikke å melde. Dette stilte selvsagt store krav til meg som forsker for å følge opp de retningslinjene som NSD har satt.

Det vil si at jeg ikke noen steder i dette prosjektet har skrevet ned hvilke barnehager eller kommuner jeg har vært ute i. Jeg har ikke innhentet noen former for personlige opplysninger fra deltagerne selv, hverken skriftlig eller muntlig. Deltagelsen har vært frivillig, og informasjon om hvordan jeg kom til å håndtere materialet ble gitt før fokusgruppen startet. Transkripsjonene ble gjennomført i mitt hjem der ingen andre har hatt tilgang til materialet, hverken til diktafon eller lydopptak lagt over på minnepenn der ingen direkte eller indirekte

opplysninger har kommet fram. Det er det levde livet i barnehagene og hva førskolelærerne selv uttrykker og mener rundt tema som er av interesse for meg.

5.4 Fokusgruppeintervju

Jeg vil i denne delen gå inn på de valg jeg stod overfor i forberedelsene til fokusgruppeintervjuene.

5.4.1 Hvor mange fokusgrupper?

I samråd med min veileder ble vi enige om jeg skulle gjennomføre tre fokusgruppeintervjuer samt en pilot. Som Wibeck (2010) uttrykker, spiller både tid og ressursvalg inn på hvor mange fokusgruppeintervjuer du kan gjennomføre i løpet av prosjektperioden. Og som Halkier (2010) viser til, er det forskjell på store kvalitative undersøkelser og studentundersøkelser. Det en også må ta med i beregningen, er hvor mye tid som vil gå med til selve analysen av fokusgruppeintervjuene. Dette var noe jeg selv erfarte etter hvert, fire fokusgruppeintervjuer gir et stort datamateriale som skal gjennomgås og analyseres. MacLafferty (2003) skriver blant annet om ulike meninger rundt hvor mange fokusgrupper det er hensiktsmessig å gjennomføre. Dette varierte fra bare én gruppe opp til 52 (!), men tid, ressurser, hensikt og de eventuelle data en får ut av hvert enkelt fokusgruppeintervju kan være med på å styre hvor mange grupper du trenger. Det kan være viktig å tenke over hvor mye datamateriale du vil få til analysen med hensyn til den tiden du har avsatt til å gjennomføre prosjektet. «(...) *analysen av materialet tar mer tid enn det man har regnet med*» (Wibeck, 2010, s. 60). Det å forholde seg til et antall på fire grupper kan da være tilstrekkelig i en masteroppgave.

5.4.2 Antall personer

Antall personer i fokusgruppeintervjuet ble for min del avgrenset av størrelsen til de barnehagene jeg hadde valgt, og dermed av hvor mange pedagoger de hadde i barnehagen som helhet. Jeg valgte barnehager i den størrelsesorden at jeg skulle kunne ha tilgang til minst 5 pedagoger, med mindre det var sykdom og andre uforutsette hendelser.

Det er flere teoretikere som sier noe om antall personer i fokusgruppen, og det er ulike meninger om dette (Wibeck, 2010; Halkier, 2010 og Malterrud, 2012). Men som Halkier skriver: «*Men fokusgruppelitteraturen rapporterer også om vellykkede grupper på så vel tre – fire deltakere som på ti – tolv*» (Halkier, 2010, s. 39). For meg som uerfaren forsker innenfor fokusgruppeintervju, syntes jeg at et antall på 4 til 5 personer var nok. Som McLafferty uttrykker: “*Experiences of conducting focus group interviews demonstrated that smaller groups were more manageable (...)*” (MacLafferty, 2003, s. 187). I dette kan det ligge at hver deltager i snitt får økt taletid, og gjennom dette øker sannsynligheten for å få fram variasjon i svarene. Dette var også med på og berørte den rollen jeg hadde som moderator (se moderatorrollen).

5.4.3 Sted og tidsaspekt

Jeg valgte å reise ut til de aktuelle barnehagene for å holde fokusgruppeintervjuet på deres egen arbeidsplass. Det er enklere for meg som forsker å flytte på meg, spesielt da jeg var ute i tre ulike kommuner, enn å be førskolelærerne om å komme til et annet egnet lokale. Begrunnelsen for dette handlet om min respekt for førskolelærernes tid og mulighet til å samles et annet sted en egen arbeidsplass. Fordeler ved å velge arbeidsplassen til deltagerne er som Halkier (2010) viser til, at stedet i seg selv kan være med på å bidra til å snakke om temaet jeg tar opp. Ulempen med å velge arbeidsplassen kan være faren for forstyrrelser og bakgrunnsstøy, som kan ødelegge for lydopptaket. Jeg valgte å la fordelene styre valget mitt fremfor ulempene. Ulempene forsøkte jeg å minimere så godt jeg kunne (se gjennomføring).

Jeg valgte å sette av en time til selve fokusgruppeintervjuene med førskolelærerne. Min begrunnelse for dette var at det kunne være lettere å få deltagere med i fokusgruppen når det ikke ble brukt mer tid enn mange barnehager bruker på møtetid generelt, selv om det her finnes variasjoner. Det å forholde seg til den tiden som var avtalt, ble for meg som forsker viktig. Dette av respekt for førskolelærerne og det øvrige personalet som stilte opp i den aktuelle barnehagen den dagen.

5.4.4 Moderatorrollen

Det å skulle være moderator i fokusgruppeintervjuet krevde at jeg måtte ta en rekke valg før jeg dro ut til de ulike barnehagene. Et av valgene var graden av involvering som moderator. Her måtte jeg velge om jeg skulle ha fokusgruppeintervjuer med stor eller liten grad av styring av meg som moderator. Det som styrte mitt valg her er det Wibeck (2010) og MacLafferty (2003) viser til, at hvis jeg som moderator styrer fokusgruppen i for stor grad, kan det være en fare for at min forforståelse forplantes til deltagerne, samt at det kan bli et hinder for diskusjon i fokusgruppen. Dette hadde blitt helt feil med tanke på min problemstilling og hva jeg var på utkikk etter, som er førskolelærernes egne synspunkter. Dette så jeg også i forhold til at jeg har en tydelig forforståelse, som før nevnt. Fordelen med en ustrukturert fokusgruppe med lav involvering av moderator, er at det er deltageres egne synspunkter og erfaringer som kan analyseres. Det vil være relevant for meg å se om deltagerne selv kommer innom de spørsmålene jeg ønsker svar på i løpet av fokusgruppeintervjuet (Wibeck, 2010). På bakgrunn av dette valgte jeg å ha en fokusgruppe med en så lav involvering fra meg som moderator som mulig innenfor det temaet jeg bestemte. Jeg må da samtidig være oppmerksom på at en for lav involvering av meg som moderator kan føre til det MacLafferty (2003) kommer inn på, nemlig at temaet jeg tar opp ikke blir diskutert i tilstrekkelig stor grad. Malterud (2012) viser til at i en kvalitativ studie er det vel så viktig å kunne lære av prosessen en er i underveis i sitt prosjekt. I kvalitative studier vil en da kunne justere kursen hvis en ser det som nødvendig for studien.

Det å skulle være moderator krever en del av en selv som person. Malterud (2012) og Halkier (2010) skriver blant annet at en moderator først og fremst skal være innstilt på å lytte, og det å kunne lytte godt, krever at moderatoren har forberedt seg og ikke forventer en form for fasit. Det handler om å kunne få deltagerne til å snakke sammen og håndtere den sosiale dynamikken blant dem. Dette kan dreie seg om hvordan en skal få alle til å delta i samtalen, samt hvordan og på hvilken måte en kan styre deltagerne inn i temaet igjen hvis de begynner å snakke om noe annet. Her ligger det noen utfordringer som moderator slik jeg ser det, blant annet at jeg ikke vet noe om den sosiale dynamikken på forhånd. Etersom jeg har valgt eksisterende grupper kan mye av dynamikken være satt og kjent for deltagerne, men ukjente for meg som moderator. Hvordan den sosiale dynamikken fungerer i de ulike gruppene, vil kunne påvirke min rolle som moderator, noe den også gjorde.

Moderatorrollen handler om å kunne være en profesjonell lytter og sørge for at fokusgruppen diskuterer det temaet jeg har satt. Deltagerne skal alltid snakke mer enn den som intervjuer, men det vil ikke si det samme som at jeg som moderator ikke skal være aktiv (Halkier, 2010). Det er som Malterud (2012) uttrykker at jeg som moderator må møte deltagerne med et åpent sinn. Jeg må være klar til å fange opp og eventuelt forfølge svar på spørsmål som jeg ikke hadde tenkt jeg skulle stille. Dette er viktig i mitt prosjekt da jeg har valgt den vitenskapsteoretiske vinklingen med fenomenologi og hermeneutikk. Det er førskolelærerens hverdag i den aktuelle barnehagen jeg vil prøve å fange opp.

Det som er viktig for meg som moderator er å skape en interesse for temaet jeg har valgt. Her tenker jeg at førskolelærerne selv har hatt et valg, i og med at de frivillig har blitt med på dette prosjektet og har fått informasjon om temaet på forhånd. Dette har kanskje forenklet arbeidet som moderator for meg, slik Malterud (2012) skriver:

Moderators utfordring er å få alle tilstrekkelig interessert i dagens hovedtema, stimulere en stemning der deltakerne gir hverandre assosiasjoner som bringer opp nye historier, og samtidig balansere diskusjonen slik at flest mulig får komme til orde med relevante og konkrete historier om prosjektets problemstilling (s.73).

Det er viktig i lys av dette å tenke over hvordan jeg personlig fremstår som moderator, hvordan hilser jeg på deltagerne, virker jeg avslappet, har jeg godt grep på det jeg skal gjøre slik at jeg får deltagerne til å slappe av? Dette kan nok være viktig for å få en størst mulig grad av involvering av deltagerne. Som nevnt før må jeg som moderator være aktiv på min måte, med å være lyttende, oppmerksom og ha evnen til å kunne skape en stemning som gir grobunn for diskusjoner deltagerne imellom.

5.4.5 Maktaspektet

Jeg ønsket å gjennomføre fokusgruppeintervjuet med en mest mulig homogen gruppe. Det vil i denne settingen si en gruppe med lik utdanning- førskolelærere. Jeg valgte dette på bakgrunn av at jeg ser førskolelærerne som de som har det pedagogiske lederansvaret for hva som foregår ut i den enkelte avdeling/base. Det er førskolelæreren som velger hva de får gjennomført i det daglige av oppgaver som blir pålagt dem gjennom rammeplan og årsplan m.m. Det å ha en homogen gruppe kan gjøre at maktaspektet blir litt mer likt da de fleste har

samme utdanning. Ved å velge førskolelærere i en bestemt barnehage håpet jeg å oppnå en stor grad av diskusjon/dialog som kunne ha vært vanskeligere å få til ved en gruppe der deltagerne ikke kjente hverandre fra før.

Grunnet maktaspektet ba jeg om å snakke bare med førskolelærerne uten at styrer var tilstede. Styrere i barnehagene har gjennom sin stilling en annen rolle og makt i forhold til de førskolelærerne som arbeider ut i avdelingene. Jeg ønsket å ha en så likeverdig dialog som mulig mellom deltagerne.

Maktaspektet inngår også i min rolle som forsker og moderator i mitt masterprosjekt. Det å komme ut å intervju noen innebærer en asymmetrisk maktrelasjon. Det er jeg som moderator som bestemmer tema, stiller spørsmål og ellers setter rammene rundt intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2010). Dette er det viktig å være klar over. I arbeid med fokusgrupper kan sosial makt spille en rolle (Wibeck, 2010). Gjennom min posisjon som forsker og moderator kan deltagerne oppleve at jeg som moderator har mer makt. Dette selv om jeg som Kvale (2005) viser til, er i mindretall som forsker, men det at det er flere deltagere enn moderator kan være med å redusere denne asymmetrien. Kvale og Brinkmann (2010) skriver noe interessant om dette, at hvis makt er en del av menneskelige samtaler og relasjoner, er det ikke nødvendigvis slik at makten skal elimineres. Det blir da viktig at den som intervjuer, det vil si meg som moderator reflekterer over den rollen makt kan ha i produksjonen av intervjukunnskap. Jeg opplevde at hvordan jeg gikk inn i samtalen, og utdypning innenfor ulike temaer kunne føre samtalen i en annen retning enn den som var tenkt. Noen steder opplevde jeg å få interessante svar, og andre ganger så jeg at jeg kunne ha latt samtalen gå videre. Dette var et vanskelig dilemma i arbeidet med fokusgruppeintervju som metode, slik jeg opplevde det.

Det er ikke bare i selve fokusgruppeintervjuet jeg som forsker innehar makt. Jeg har også makt med hensyn til hvordan jeg fortolker og velger å analysere de funnene jeg gjør i min forskning. Som forsker har jeg som regel monopol på å fortolke deltagerens utsagn. Det er dessuten jeg som analyserer hva deltagerne gjennom fortolkning virkelig mente (Kvale og Brinkmann, 2010). Her berører jeg som forsker en god del etiske valg en står overfor når en driver et forskningsprosjekt. Dette ser jeg nærmere på i neste avsnitt.

5.4.6 Etikk

En god forskningspraksis innebærer at forskningsformål ikke bryter med allmenn moral, etikk og respekt for individets verdighet. God forskningspraksis innebærer også at forskeren respekterer gjeldende forskningsetiske regelverk og prinsipper. Både forskeren og forskningsinstitusjonen har ansvar for å legge til rette for og utøve god forskningspraksis.

<http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Naturvitenskap-og-teknologi/Forskningsetikk/> [14.10.2012]

Hva vil det si å ha god forskningspraksis? Og hva vil det si for dette prosjektet? Jeg vil nå komme inn på en del etiske aspekter ved dette masterprosjektet. «*Etikk dreier seg om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering av om handlinger er riktige eller gale*» (Christoffersen, Johannessen & Tufte, 2011, s. 89). Som forsker er det mange etiske dilemmaer en står overfor. Dette har jeg selv kjent på gjennom prosjektet.

Det første en må ta en avgjørelse rundt er om hvordan en skal gjennomføre prosjektet. Jeg valgte ikke å melde dette til NSD. Dette stiller da noen krav til meg som forsker med hensyn til hva jeg må passe på (Se NSD). Wibeck (2010) viser til at vi som forskere/moderatorer kan garantere at det ikke kommer ut opplysninger som går inn på deltagerens identitet eller ulike uttalelser i gruppen. Det er derimot umulig å svare for om deltagerne selv ikke sprer informasjon. Dette kan slik jeg ser det være informasjon om at de har deltatt i et masterprosjekt, hvem som har deltatt, og eventuelt ytringer som har framkommet. Dette er kanskje i større grad et problem i dagens samfunn der mange deler mye av sitt sosiale og arbeidsmessige liv via sosiale medier som facebook og twitter m.m. Jeg har prøvd å imøtegå dette ved å velge flere kommuner, slik at sannsynligheten for at noen kjenner hverandre minimeres, men den er absolutt til stede.

Når det gjelder valg av metode skriver Wibeck (2010) blant annet at i noen sammenhenger kan fokusgrupper være mer etisk tiltalende enn for eksempel intervjuer som i høy grad er styrt. Dette begrunner hun ut i fra at i en fokusgruppediskusjon har deltageren i større grad mulighet til å komme inn på vilkår som er deres egne. Da dette er en samtale som foregår i en gruppe, kan deltagerne avstå fra å ytre seg. Kvale og Brinkmann (2010) skriver: «*Forskeren bør være klar over at den åpenhet og intimitet som kjennetegner mye kvalitativ forskning, kan*

være forførende og kan få deltagerne til å gi opplysninger de kanskje senere vil angre på at de har gitt» (s. 91). Dette er noe jeg må være oppmerksom på når jeg hører gjennom opptak og vurderer hva av materialet jeg vil bruke. Malterud (2012) viser til at det er viktig for å kunne endre en praksis, at nettopp de dårlige historiene og erfaringene kan komme fram uten noen form for formelle eller sosiale sanksjoner. Er det noe som kommer fram som deltagerne kanskje ikke ville, må jeg ta et etisk ansvarlig valg med hensyn til hva jeg bringer inn i oppgaven.

Hvordan jeg velger å gjennomføre masteroppgaven fra start til slutt har mange etiske aspekter ved seg. Dette kan være hvordan jeg velger å transkribere, rapportere og analysere. Kvale og Brinkmann (2010) skriver at en må vurdere både de etiske sidene og konfidensialitetshensynet i forhold til de valg en tar. Dette kan for eksempel være på hvilken måte en foretar en skriftlig transkripsjon av deltageres uttalelser, hvor dypt og kritisk intervjuene kan analyseres, samt hvilke konsekvenser rapporten kan ha for de som har deltatt. Bae (2005), slik jeg tolker henne, skriver at det å ha en posisjon som forsker kan gjøre at forskeren kan behandle de som deltar som objekter for sine egne forskningsformål. Det kan si at en ser bort fra anerkjennelsen av deltagerne som subjekter med sin egen rett. I samarbeidet med førskolelærerne er det alltid en mulighet for at noen blir skuffet, føler seg misbrukt eller ikke respektert i prosessen, enten det er ved observasjon, skriftlige og eller andre produkt som kommer ut av prosjektet (s.283). Det er derfor viktig å tenke over de etiske aspektene med det skriftlige materialet og hva en velger å trekke frem i studien.

5.5 Gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene

Jeg vil i denne delen ta for meg hvordan jeg gjennomførte fokusgruppeintervjuene. Her vil jeg komme inn på forberedelsene til fokusgruppeintervjuene, samt settingen og hvordan selve intervjuene forløpte.

5.5.1 Forberedelser

Jeg bestemte meg for å bruke diktafon til mine fokusgruppeintervjuer. Som Malterud (2012) skriver kan det være en fordel hvis jeg kun er opptatt av det tematiske innholdet i det som blir sagt, da jeg vil kunne forholde meg til en begrenset mengde empirisk data.

Det er noen sjekkpunkter det kan være greit å gjennomgå før en drar ut for å gjennomføre et fokusgruppeintervju. Dette blir tatt nøye opp i fokusgruppelitteraturen (Wibeck, 2010; Halkier, 2010 og Malterud, 2012). Jeg lånte blant annet diktafon fra skolen. Det krevde bestilling av diktafon i god tid før intervjuene, samt gjennomgang av diktafonen når jeg hadde fått den. Dette for å gjøre meg kjent med utstyret samt sjekke innstillingene for å påse at alt var i orden. Dette viste seg å være svært nyttig, da diktafonen hadde feil innstillinger et par ganger. Jeg valgte å gå til innkjøp av en egen diktafon i tillegg. Dette var for å ha en back-up i tilfelle noe av utstyret til tross for forhåndsjekk skulle slutte å fungere. Det ville vært svært surt å oppleve at du har gjennomført fokusgruppeintervjuet uten at diktafonen fungerte. Den viktigste grunnen for at jeg gikk til innkjøp av en egen diktafon var at hvis det framkom direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger på opptaket, kunne jeg ikke legge opptaket over på harddisk i henhold til NSD. Det å høre gjennom opptak og transkripsjon kan kreve lengre tid enn det du har til rådighet med skolens utstyr som er en uke.

Jeg valgte å gjennomføre et fokusgruppeintervju med en pilotgruppe. Det vil si en gruppe der jeg kunne få prøve ut spørsmålene samt rollen min som moderator. Dette fungerte veldig bra. Jeg spurte derfor deltagerne om det var greit at jeg brukte deres materiale i studien min, ettersom det ikke ble noen store endringer på selve guiden og formen på fokusgruppene i etterkant. Det å gjennomføre en pilot er nok lurt for å teste ut hvordan formen og guiden skal se ut. I tillegg er det viktig å være oppmerksom på at det kan være store forskjeller mellom fokusgruppeintervjuene du gjennomfører nettopp på bakgrunn av at det er de menneskelige faktorer du arbeider med. Jeg merket blant annet at i første barnehage etter pilot hadde jeg blant annet mange bekræftende lyder, som mmm, ja. Disse kunne til tider oppleves forstyrrende. Det merkelige var at jeg ikke var oppmerksom på dette selv under fokusgruppeintervjuet, men hørte det godt etterpå via diktafonen. I pilotintervjuet var dette ikke noe problem. Det å kunne ta ting på sparket og håndtere uventete situasjoner er nok en stor fordel når en arbeider som moderator og forsker.

Kvelden før jeg dro ut gikk jeg gjennom utstyret for siste gang, for å sjekke at jeg hadde alt med meg, blant annet intervjuguiden (vedlegg 2). «*Du kan bruke intervjuguiden som utgangspunkt for mental konsentrasjon omkring temaet dagen i forveien, samtidig som du forsøker å samle deg om to-tre hovedspørsmål som forhåpentligvis rommer det viktigste*» (Malterud, 2012, s. 71). Dette var noe jeg benyttet meg av hver gang jeg dro ut til barnehagene. Gjennomgang av intervjuguiden var det siste jeg gjorde før jeg dro hjemmefra, samt like før intervjuet begynte.

Til slutt valgte jeg å kjøpe inn en liten felles gave til deltagerne som de eventuelt kunne dele med personalgruppen som helhet. Dette for å vise at jeg satte pris på å få komme ut i barnehagene deres.

5.5.2 Settingen

Når jeg valgte å reise ut til de deltagende barnehagene, hadde jeg ingen forutsetninger for å vite noe om settingen. Med det mener jeg hvor og hvordan det så ut der vi skulle gjennomføre fokusgruppeintervjuene. I forkant av mitt besøk ba jeg barnehagene finne et relativt uforstyrret sted, hvor vi kunne sitte. På forhånd hadde jeg laget en plakat der det sto: Vennligst ikke forstyrr, lydopptak pågår. Dette gjorde at jeg så det som nødvendig å møte opp i god tid, slik at jeg kunne få tid til å se over lokalene og forberede meg litt. Jeg brukte i tillegg litt tid på å finne ut av hvordan jeg skulle plassere meg. For eksempel passet jeg på at jeg aldri satt ved enden av et bord, noe som ofte kan forbindes med en som leder et møte. Ved å være godt forberedt kunne vi gå rett på sak når førskolelærerne ankom, i stedet for å vente på at jeg skulle plassere utstyr, finne kontakter, og dempe for eventuelle støykilder. Dette handlet for meg om å gjøre et profesjonelt inntrykk og ikke minst av respekt for førskolelærernes tid.

5.5.3 Fokusgruppeintervjuene

Medregnet piloten gjennomførte jeg fire fokusgruppeintervjuer. En av barnehagene avlyste en gang grunnet sykdom. Halvparten av barnehagene var preget av mindre deltagelse nettopp på grunn av sykdom, og et av fokusgruppeintervjuene ble slik jeg ser det påvirket av en del uforutsette hendelser like før intervjuet kom i gang. Dette er noe jeg kjenner igjen som en del

av barnehagehverdagen. Det er nok utfordringer en kan møte når en velger å arbeide ute i feltet.

Når vi kom i gang med selve fokusgruppeintervjuene, syntes jeg det gikk bra i de ulike fokusgruppene. Alle viste interesse for temaet og ytret sine synspunkter. Dette kommer jeg tilbake til i analysen. I stort sett alle fokusgruppeintervjuene hadde jeg som moderator lav grad av involvering. Her var det selvsagt noen forskjeller fra gruppe til gruppe.

Førskolelærerne klarte jevnt over å holde seg til temaet og jeg så at de kom naturlig inn på mange av punktene som jeg hadde i guiden. Innimellom gikk jeg inn og ba dem utdype litt mer innenfor noen emner eller ord de hadde tatt opp eller brukte. Jeg syntes at det til tider kunne være litt vanskelig som moderator å ikke la meg forføre av den frie flyten i samtalen jeg mange steder opplevde. Dette er også noe Malterud (2012) viser til. Det å passe på at alle kommer til orde og at en klarer å holde temaet i fokus til enhver tid, var nok det jeg opplevde som mest utfordrende. Jeg opplevde spesielt en gang at mitt ønske om å involvere den ene førskolelæreren i samtalen bidro til at samtalen sporet av i en annen retning enn hva som var min hensikt. Det hendte noen ganger at førskolelærerne sporet av fra tema, men som regel hentet de seg fint inn selv, uten involvering av meg. Her var det selvsagt forskjell på gruppene. Og dette ble en læreprosess for meg etter hvert som jeg var ute i de ulike barnehagene. Som Malterud skriver «*I en kvalitativ studie er det viktigere å lære av prosessen underveis og bruke fleksibiliteten til å justere kursen enn å forsøke å gjøre det likt fra gang til gang.*» (Malterud, 2012, s. 72). Dette syntes jeg stemte bra for mitt prosjekt, spesielt med tanke på at min erfaring som forsker og moderator ikke var så stor.

Flere av deltagerne i fokusgruppene ga uttrykk for at de opplevde deltagelsen som svært givende i etterkant. De opplevde at de ble mer bevisst det de sto for og at de så potensiale for forbedringer, samt at det var godt å kunne få *tid* til å diskutere og sette ord på det arbeidet som gjøres i barnehagene. Som en av personene i den ene fokusgruppen sa: «Dette burde alle i barnehagen ha vært med på». Slik sett opplevde jeg at det var givende å kunne komme ut i barnehagene og gi tid til refleksjon og ettertanke rundt et tema som opptar meg.

Etter hvert fokusgruppeintervju satte jeg meg ned samme dag, for å skrive ned hvordan jeg opplevde at fokusgruppeintervjuet hadde gått. Både med hensyn til hvordan jeg opplevde settingen, til hvordan gruppen samhandlet og andre ting jeg opplevde som viktige å få med til oppgaven, slik at det ikke ble glemt. Dette er viktig for å kunne reflektere over forskjeller og

likheter mellom gruppene og hvordan jeg håndterte min rolle som moderator til senere fokusgrupper.

Jeg hørte gjennom lydopptaket når jeg kom hjem for å forsikre meg om at alt hadde gått bra med opptaket. På denne måten kunne jeg gjøre justeringer hvis jeg så det som nødvendig til de neste fokusgruppeintervjuene, med tanke på innledning av tema, bruk av bekreftende lyder i opptaket m.m.

5.6 Transkripsjon og bearbeiding av materialet

Jeg ble enig med veileder om at jeg ikke skulle transkribere alt materialet, men høre gjennom opptakene flere ganger og transkribere det som ble relevant for mitt prosjekt. Jeg har valgt å legge fokuset på innholdet i min transkripsjon. På bakgrunn av anonymisering og for å lette lesingen valgte jeg å transkribere på bokmål. Enkelte ord og uttrykk ble beholdt på dialekt da jeg syntes de ble vanskelige å «oversette» til bokmål. Skulle jeg ha sett mer på det sosiale og relasjonelle hadde det vært nødvendig med en grundigere form for transkripsjon. Det viktigste for meg ble å sette meg godt inn i materialet ved å høre gjennom det flere ganger, samt trekke ut det som ble vesentlig for min analyse.

Det å ha gjennomført fire fokusgruppeintervjuer gir mye materiale. Jeg lagde relativt korte oppsummeringer rundt hva jeg opplevde som ulike tema de enkelte fokusgruppene berørte for å se hva som gikk igjen som mønster. Gjennom dette arbeidet og med hensyn til min problemstilling så jeg at en del av materialet ikke ble like relevant. Her ser jeg at jeg med fordel kunne ha utelatt en del spørsmål fra guiden, og konsentrert meg mer rundt enkelte tema som kom frem underveis. Dette kan være vanskelig å forutsi i starten av en masteroppgave. Underveis i analyseprosessen ble jeg utfordret til å gå tilbake til materialet for å se over det flere ganger. Det å få avstand til materialet samt å ha kommet i gang med masteroppgaven gjorde at jeg kunne se en del av materialet i nytt lys. Arbeidet med temaene i analysen har vært en prosess, der det stadig har vært endringer.

5.7 Reliabilitet og validitet

Johannesen, Tufte og Christoffersen (2011) skriver at krav om reliabilitet innenfor kvalitativ forskning er lite hensiktsmessige. I kvalitativ forskning benyttes det ikke strukturerte datainnsamlingsteknikker. Det er ofte samtalen som styrer datainnsamlingen. Det å kopiere enn annen forskers kvalitative forskning vil være vanskelig. I en kvalitativ forskning bruker forskeren seg selv som instrument, det vil da ikke være andre som har samme erfaringsbakgrunn. Det vil av denne grunn være vanskelig for andre å tolke datamaterialet på samme måte. I følge Johannesen, Tufte og Christoffersen (2011) kan validitet dreie seg om hvorvidt en metode undersøker det den har til hensikt å undersøke.

Målet mitt har vært å få fram førskolelærernes synspunkter og erfaringer rundt barns lek og sin egen voksenrolle. Dette har jeg gjort ved å spørre dem selv. For meg ble det riktig å bruke fokusgruppe som metode for å oppnå dette (se 5.1). Et kritisk spørsmål det er viktig å reflektere over i forhold til reliabilitet er i hvor stor grad jeg selv har vært premissleverandør for resultatene. Ved å gå så åpent ut som jeg gjorde, og prøve å få fokusgruppen selv til å drive diskusjonen videre, har jeg prøvd å skape rom der førskolelærerne selv har fått fortalt om sin hverdag. Dette har slik jeg ser det vært med på å redusere den eventuelle innflytelse jeg som forsker har med hensyn til de svar som ble gitt.

Det kan være svært vanskelig å reprodusere svar gitt i en gruppe med førskolelærere som arbeider i samme barnehage. Det kan være store individuelle forskjeller barnehagene og kommunene mellom for hvordan de arbeider med barna og hvordan dette kommer til uttrykk overfor meg som forsker. Fokusgruppe i seg selv som metode gir rom for refleksjon, slik at hvis jeg hadde dratt ut til barnehagene en gang til, kunne jeg ha fått andre svar enn det som kom frem i min studie første gang. Jeg har gjennom hele oppgaven forsøkt å forklare hvordan jeg har arbeidet og hvilket vitenskapsteoretisk grunnlag jeg har arbeidet ut i fra.

Det jeg kan si er at resultatene i analysen er styrt av min problemstilling og hva jeg har funnet som interessant og/eller et gjentakende tema i materialet. Materialet består av hva førskolelærerne uttrykte akkurat *de dagene* jeg var ute og intervjuet dem, hverken mer eller mindre. Det er også *mine* tolkninger av det førskolelærerne uttrykte som kommer frem i arbeidet med analysens tema. Slik sett vil det alltid kunne være rom for flere og andre måter å tolke materialet på.

6.0 Analyse av datamaterialet

Jeg vil i analysen av datamaterialet benytte meg av det som kalles tematisk analyse. Det vil si at jeg velger å tematisere funnene mine i ulike temaer. Temaene er valgt ut i fra hva jeg ser har gått igjen i flere av fokusgruppene (mønster) samt det jeg synes har vært interessante funn i studien, med hensyn til problemstillingen.

Problemstillingen min er:

Hvilke synspunkter på barns lek gir noen førskolelærere uttrykk for, og hvilke refleksjoner kommer til uttrykk i fokusgruppeintervju om voksnes involvering i leken.

Den amerikanske sosiologen Chathrine K. Riessmann (2008) skriver at i tematisk analyse er fokuset på innholdet. En arbeider med å få innholdet komprimert på en leservennlig måte. En tematisk analyse kan samtidig kunne gi betydelige forskningsmessige funn. Dette er i overensstemmelse med innfallsvinkelen til min studie som er fenomenologisk og hermeneutisk, der fokuset vil være på hva deltagerne selv har sagt og fortalt om sin hverdag i barnehagen. Ved å velge dette håper jeg at analysen og de spørsmål den stiller kan være interessant og lett tilgjengelig for alle som arbeider i barnehage og har interesse for å lese en masteroppgave om lek og voksenrollen. Hvert tema har sin egen overskrift, der jeg går inn på hva som har kommet fram i studien og ser dette opp mot teori, konteksten i fokusgruppen og samfunnet som helhet. Jeg har valgt å ha et eget drøftingskapittel til slutt der jeg oppsummerer og reflekterer rundt de ulike temaene.

I min studie kom det fram mange ulike og spennende temaer. Men i min bearbeidelse av dataene opplevde jeg at ikke alle temaene ble like sentrale for min oppgave og problemstilling slik den utviklet seg etter hvert. Dette har sammenheng med oppgavens størrelse og omfang. Jeg valgte derfor å ha fokus på ca. 4 temaer med underkapittel, som jeg ønsket å se nærmere på. Disse er: Noen synspunkter på begrepet «lek», voksnes involvering i lek, synspunkter på lek som vei til læring og/eller lekens egenverdi, voksnes involvering i lek – observerende og veiledende og etiske dilemmaer. Disse temaene er konstruert av meg for å gi leseren en oversikt, men det vil alltid kunne være snakk om glidende overganger mellom temaene, og at sitater og materialet ellers kan tolkes inn i flere av temaene.

Det er ikke til å komme fra at de valg jeg gjør som forsker i denne oppgaven spiller inn på de funn jeg gjør. Det er jeg som bestemmer hvilke tema jeg tar tak i og hvilke jeg lar ligge sett

opp mot min problemstilling. Oppgaven og tematiseringen vil også bli påvirket av de valg jeg tar med hensyn til hva jeg bruker av litteratur og hva jeg ønsker at oppgaven skal bidra til i et større perspektiv.

6.1 Noen synspunkter på begrepet «lek»

I fokusgruppeintervjuene med førskolelærerne kom det fram slik, jeg tolker det, et interessant funn med hensyn til hva noen førskolelærere uttrykte rundt begrepet lek. Hva førskolelærerne kan legge i begrepet lek og hva de ser på og benevner som lek, kan være med å påvirke hvordan de voksne forholder seg til leken i barnehagen. Derfor synes jeg det kan være interessant å se nærmere på dette i første delen av analysen.

Det å ta opp betydningen av leken og hvilken rolle de voksne kan ha i den, kan være svært aktuelt i dagens samfunn. Det er flere forskere og teoretikere som skriver at leken er under press fra overordnet hold som stat og kommuner, se Kjørholt (2011), Omep (vedlegg 3), Øksnes (2010) og Østrem m.fl. (2009). Det synet og tankene førskolelærerne har om leken kan gi noen føringer for hvilke lektyper, for eksempel konstruksjonslek, rollelek, tumlelek, som får plass i barnehagen, hva de voksne tilrettelegger for, hvilke aktiviteter blir skjermet og hvilke blir stoppet. Lillemyr (2011) skriver med hensyn til voksenrollen at pedagoger generelt kan ha lettere for å forholde seg til barns konstruksjonslek enn til rollelek. Dette kan kanskje settes i sammenheng med noen av utsagnene under om hva noen av førskolelæreren har trukket fram når det gjelder barns lek.

Jeg har valgt å trekke ut noen konkrete utsagn fra studien som jeg ønsker å se litt nærmere på.

«(...) det at vi kan sitte og spille og hvis jeg har bestemt at vi skal spille det og det, og der er det masse ting i....så blir det litt læring, men hvis barnet selv finner på det, da blir det lek»

«(...) ta konstruksjonslek eller bare det å sitte og perle, det er jo lek det også(...)»

«Å sitte og tegne er jo å lek»

Slik jeg tolker disse utsagnene, oppfatter noen av førskolelærerne blant annet perling, det å spille spill og tegne som et uttrykk for barns lek. Som en av førskolelærerne sa:

«Alt hva barnet gjør ut fra egen fri vilje også, det betrakter jeg som lek»

Jeg syntes dette var en interessant tematikk å gå inn på. Det kan være et bilde på hvor kompleks leken kan oppfattes av de som arbeider med barn. Konteksten og sammenhengen dette blir sagt i, blir jo her interessant. Der den ene førskolelæreren nevnte tegning som en form for lek med barn, kom det fram at de tegnet ut i fra historien om kaptein Sabeltann og fantaserte og samtalte med barna hva de måtte ha med videre i tegningen sin. Her kan en se det som en form for samhandling mellom en voksen og noen barn rundt et felles uttrykk (tegningen) der de gir og tar og utvikler noe sammen ved hjelp av fantasien. Men er førskolelærerne tydelige i sine uttrykk på at det eventuelt er i en slik setting at tegning er lek, eller er tegning lek uansett, fordi at det kan være en frivillig aktivitet barn velger? Dette kom ikke så tydelig fram i min studie, men det at de kom med disse utsagnene, gir rom for tolkning i ulike retninger slik jeg ser det.

Jeg synes det var spennende å gå inn på hva vi som førskolelærere benevner som lek. Skal en se på tegning, perling, og alt barn gjør av fri vilje som lek? Hvordan en ser på og «definerer» lek kan være med å legge noen føringer for hvordan arbeidet med leken blir lagt opp i den enkelte barnehage. Det kan derfor være av interesse å se nærmere på hva som kan betegnes som lek for barn, og reflektere rundt dette.

Det er mange meninger og synspunkter om hva som er lek og ikke, også blant ulike teoretikere (Garvey, 1979; Pramling-Samuelsson & Aspelund Carlsson, 2009 og Sutton-Smith, 1997). Det som avgjør dette vil nok være hvilket syn og ståsted hver enkelt går inn i når en ser på leken. Det er ikke til å komme fra at leken i seg selv er et komplekst fenomen og unndrar seg en entydig definisjon (se kap 3.1). Garvey (1979) er tydelig på at hun mener at ikke alt barn gjør er lek, mens andre kan ha et mer glidende syn på dette og ser det opp mot barnas sinnstilstand (Gadamer, 2010), dette kommer jeg mer tilbake til i drøftingen. Det å drøfte hva en benevner som lek, kan være med å løfte frem og vise lekens kompleksitet.

6.2 Voksnes involvering i lek – synspunkter på lek som vei til læring og/eller lekens egenverdi

Førskolelærerne i denne studien har ulike erfaringer og synspunkter når det gjelder sin egen involvering i barnas lek. Jeg fant, slik jeg tolket materialet i min studie, tre ulike tilnæringsmåter for hvordan noen av førskolelærerne uttrykte sin deltagelse med hensyn til barnas lek. Med det mener jeg hvordan de uttrykte at de forholdt seg til leken når de aktivt var deltagende i den. Jeg har valgt å se på de tre tilnæringsmåtene hver for seg i egne temaer for å gjøre analysen mer oversiktlig, selv om det her kan være snakk om glidende overganger og at sitater kan tolkes inn i flere temaer og på tvers. Temaene er:

- 1: Direkte læring (hva en får ut av leken)
- 2: Indirekte læring (ha læring i bakhodet)
- 3: Lek her- og nå, uten fokus på læring

I denne delen har jeg valgt å ta for meg hver av de tre punktene hver for seg, med utgangspunkt i noen av utsagnene fra førskolelærerne.

6.2.1 Direkte læring – hva vi får ut av leken

I fokusgruppene i min studie kommer alle inn på at de ser lek opp mot læring. Tre av fokusgruppene uttrykte at de hadde en form for opplegg blant barn der leken ble brukt for å fremme en form for læring, dette kunne være spesifikt språk, begreper, spille spill, bokstavlek, og å øve seg på å samhandle med andre barn.

Jeg vil nå komme inn på et utsagn som kom i den ene fokusgruppen som kan stå som en illustrasjon rundt det å bruke leken som en form for å fremme læring. Konteksten rundt utsagnet som kommer her var at førskolelæreren og mor til barnet hadde prøvd å lære gutten farger ved å benevne disse i daglige samtaler med barnet. Men at barnet til tross for repeterende gjentakelser ikke klarte dette.

«...så jeg tenkte litt her.. nå må vi leke litt her.. nå må vi ordne litt... så jeg begynte med å sette farger på stolene inne, sånne firkanter på noen sånn gule...rød trekant og så begynte jeg å sende barn, i dag, i dag skal du få sitte på blå firkant, sa jeg til et barn, så

nå skal du sitte på en rød trekant.. Han så.. her trenger jeg fargen. (...) vet du det gikk to-tre dager..(plystrelyd) alle farger!»

Slik jeg tolker dette utsagnet, bruker førskolelæreren en tilnærming som hun selv karakteriserer som lek, for å lære et barn farger og muligens indirekte (?) om former, da førskolelæreren brukte forskjellige farger på ulike former, slik som røde trekanter og blå firkanter. Slik som jeg tolket utsagnet og konteksten fremsto det å lære farger som poenget med leken. Førskolelæreren erfarte at gjentakelse i det daglige ikke hjalp gutten, da gutten slik førskolelæreren opplevde det, ikke skjønnte hvorfor han hadde bruk for farger. I leken førskolelæreren la opp til, ble det synlig for gutten hvorfor det å kunne farger ble viktig. Førskolelæreren erfarte at læring i en kontekst der du repeterer noe og forteller barnet hva som er rett eller galt, ikke fungerte. Gjennom å bruke leken som vei til læring, lærte gutten fargene på noen få dager. Dette var en lek som den voksne hadde regien på, og der barna deltok på den voksnes premisser. Det en kan spørre om er om denne sekvensen er lek? Eller er det mer en helhetlig læringstilnærming?

Lillemyr (2011) skriver blant annet at det har blitt stilt spørsmål opp gjennom årene om det er riktig å bruke lek som ledd i opplæringen av barn. Dette med tanke på å gi et positivt læringsresultat. Og at dette må sees i sammenheng med et langt bredere læringsbegrep enn tidligere. Videre skriver han at forskning har funnet at barn selv betrakter lek i klasserommet som et viktig bidrag for at læringen skal bli morsommere. Slik sett kan utsagnet ovenfor stå som et eksempel på et bredere læringsbegrep sett opp mot leken enn det for eksempel Öhman uttrykker som er at: «*Lek alltid er selvvalgt, spontan og frivillig*» (Öhman, 2012, s. 185). Jeg tolker utsagnet fra førskolelæreren ovenfor slik at denne leksekvensen var godt planlagt og tilrettelagt for å lære barn om farger (og former?) gjennom lek. Slik jeg tolker det, vil den ikke kunne falle inn under det Öhman karakteriserer som lek, da den var verken spontan eller selvvalgt. Men kan en si at dette for gutten var lek som ga han en trygg arena for å prøve ut sin kunnskap om farger, som minket følelsen av risiko på å ta feil, men som samtidig var med på øke guttens personlige motivasjon? Dette er noen punkter som Lillemyr (2011) trekker fram som kjennetegn på lek. Det at lek kan være et trygt sted for utprøving av ferdigheter, og at det vil ikke være noen form for evaluering, i motsetning til tilrettelagt læring. Pramling–Samuelsson & Asplund Carlsson (2009) diskuterer blant annet i sin bok om det er noe forskjell på lek og læring. De ser at lek og læring ofte kan bli sett på som en todeling (dikotomi, se kap 2), og de stiller seg spørsmålet om lek og læring er to ulike fenomener hvis en sier at barn lærer i lek (s.48). Det en kan undre seg over er om utsagnet og fortellingen

ovenfor kan betegnes som lek. Kan hende er det mer et helhetlig syn på læring som kommer til uttrykk. Det vi som førskolelærere kan reflektere over er om det er viktig for oss å skille lek og læring fra hverandre (se 3.3 og 3.4).

Pramling–Samuelsson & Asplund Carlsson (2009) skriver videre:

Begrepene lek og læring hviler på en tradisjon av ulike syn og ulike teorier. Læring har tradisjonelt blitt knyttet til overføring av kunnskap fra en generasjon til en annen, og da ofte i form av en institusjonell læring. Samfunnets forpliktelse til å påvirke neste generasjon på en mer systematisk måte, har vært og er utdanningssystemets mål. Læring handler altså om ytre påvirkning (s.219).

Jeg vil si at fortellingen som er beskrevet ovenfor er en form for systematisk påvirkning for å lære barn farger. Målet for leken i denne sekvensen var farger, men tilnærmingen var lekende. En form for stol lek med farger. Målet ble oppnådd, slik at gutten det var snakk om lærte fargene på noen dager. Dette var en lek satt i gang av en voksen med regler og premisser for hvordan leken skulle være med et tydelig formål- farger. Som Øksnes (2012) fremlegger og som jeg er enig i, blir leken ofte brukt for å tilrettelegge for egne intervensjoner, nettopp fordi leken motiverer barna. Jeg har selv brukt lekpregete aktiviteter for å fremme læring i en eller annen tenkt retning, enten ved konkrete og/eller sosiale ferdigheter. Dette kan en også se i forhold til de ulike gruppene førskolelærerne bruker for å arbeide opp mot barna, som jeg nevnte innledningsvis. Dette kommer jeg nærmere inn på i delen om «indirekte læring». Men er det å «bruke» leken eller en lekende tilnærming til læring feil? Er det ikke kan hende dette som kjennetegner den nordiske barnehagemodellen. Det at en har en helhetlig tilnærming til lek og læring? Dette kan sees i lys av i hvor stor grad det er en slik tilnærming de voksne har til barnas lek kontra lekens egenverdi. Det å være oppmerksom på at det ikke er bare ved mål og middel tenkning at leken har verdi for den voksnes involvering.

6.2.2 Indirekte læring – ha læring i bakhodet

Som nevnt over trekker alle fokusgruppene i studien frem lek opp mot læring. Hvordan dette uttrykkes videre i studien varierer litt. Her tar jeg utgangspunkt i et utsagn fra en av førskolelærerne i den ene fokusgruppen.

«Det er opp til oss hvor mye vi skal få ut av den leken, tenker jeg, tenker ikke at vi skal benevne enhver ting vi ser og korrigere det fonologisk, men hva får vi ut av leken, hva ser vi voksne, hvordan møter vi voksne leken»

Konteksten dette ble sagt i var at denne førskolelæreren sitt syn var at barnehagene flest var opptatt av lek.

«(...) jeg føler at de fleste barnehager er opptatt av det der med lek, men kanskje ikke alle forstår læringen i den der leken».

Og det å kunne se den røde tråden fra barnehage opp til skole. At skole og barnehagen gjør det samme, men på forskjellig måte.

Dette syntes jeg var interessant utsagn i og med at det går på tvers av det mange advarer om, at det i barnehagene er økt fokus på læring og mindre på lek. Øksnes (2012) skriver blant annet at det fra politisk hold er en økende interesse for barndom og lek. Dette med tanke på tidlig innsats og forberedelse til skolelivet. Øksnes uttrykker at Rammeplanen kan betraktes som et kunnskapsløft med et økt fokus på å lure læring inn i leken. Det kan vise at det innen barnehagefeltet er stor variasjon på hvor trykket i forhold til innholdet i barnehagen ligger. Det kan være forskjeller fra fylke til fylke, kommune til kommune og til den enkelte barnehage ut i fra hvem som er ansatt og hva de prioriterer av innhold i barnehagen. Det kan i tillegg vise tilbake på hvilket syn på lek og læring den enkelte ansatte har med hensyn til barns lek.

I utsagnet øverst, tolker jeg det slik, at det er opp til den enkelte voksne i barnehagen å bestemme hva og hvor mye en skal få ut av barnas lek og hvordan vi velger å forholde oss til den. Dette utsagnet kan stå for et læringssyn, der førskolelæreren går inn i barnas lek med en intensjon om å lære de noe, en skal få noe ut av leken. Det ligger en form for makt i det utsagnet med hensyn til barns lek. Skal det være opp til de voksne å bestemme hva en får ut av leken? Utsagnet kan i tillegg tolkes i en sammenheng der lek og læring sees under ett, og der blikket til førskolelæreren vil fortelle vedkommende om hva barna kan få ut av leken.

De andre utsagnene jeg fant interessant fra to andre førskolelærere, starter i utgangspunktet i en annen ende enn det over, men likevel leser jeg et læringssyn inn i utsagnene her også:

«Bare ikke tenke at en skal få inn læring da for å si det sånn, en må ikke tenke på, på at en på død og liv skal få inn læring, men en skal hele tiden ha det i bakhodet at man tar læringen mens man driver på»

Hva vil det si at en skal ta læringen mens en driver på, eller ha læring i bakhodet? Jeg tolker utsagnet slik at førskolelæreren tenker at det er viktig at ikke læringen i lek skal få for stort fokus, men samtidig uttrykkes det at læringen skal være i bakhodet. Vil det forandre eller endre måten førskolelæreren involverer seg i barnas lek? Utsagnet slik jeg tolker det er noe motstridende, på den ene siden må ikke læring få ta overhånd, men samtidig skal en være bevisst på læringen når en driver på. Dette kan være et uttrykk for en usikkerhet med hensyn til hvordan delta i barnas lek, og hvilken rolle læring skal ha i leken. Utsagnet kan også stå for en problematisering rundt lek og læring, om det skal sees som forenlig eller ikke, og det er det som sagt delte meninger om (se kap 2).

En annen førskolelærer uttrykte:

«Vi tenker læring i det vi gjør til enhver tid, så ser vi hvor mye som læres å»

Det å ha et tilstedeværende læringssyn i bakhodet mens en leker med barn kan være til hjelp og interesse for barnet. Men det vil komme an på hvordan denne læringen skjer og på hvilken måte personalet i barnehagen lar læringen komme til uttrykk. En av førskolelærerne kom med et eksempel der læring kan komme i veien hvis en ikke har forståelse for lekens verden. Det omhandlet to barn som lekte at de var mor og baby, der babyen skulle bli hentet kl 14.00 for hun skulle til tannlegen for å sjekke tennene sine. Her kunne noen ha gått inn og fortalt barnet at babyer ikke har tenner, babyen har da ikke noe behov for å dra til tannlegen.

Som førskolelæreren sier:

«tenk hvor mye dumt jeg kunne ha gjort da»

For ofte i barnas lekverden handler det ikke noe om rett eller galt, som før nevnt. Det dreier seg om bearbeiding av opplysninger, erfaringer de selv har gjort seg og transformerer og bruker i leken (Öhman, 2012). Dette kan sees i sammenheng med det Van Manen trekker fram om pedagogisk takt. Det er måten en tilnærmer seg barna og deres lekverden som vil kunne avgjøre om læringen fra personalet i barnehagen vil komme barna til gode eller ikke i leken. *«Hvis jeg prøver å manipulere en annens atferd ut fra mine egne formål, kan jeg nok greie å gi inntrykk av å utvise takt. Men det er en falsk taktfullhet, fordi den forvrenger taktens iboende formål, som er å tjene den andre»* (Van Manen, 1990, s. 122). Er det å vise takt å vri en lek med barn til en situasjon der en vil at barnet skal lære noe som personalet i barnehagen mener er viktig? Noen ganger kan vi se det på barna selv hvis intervensjonen i barnas lek har blitt for mye, ved at barna ikke ønsker å fortsette leken og eller går fra leken for

å finne på noe annet. Dette er noe førskolelærerne selv har erfart og trekker frem, og som jeg kommer tilbake til senere i analysen.

6.2.3 Lek her- og nå – uten fokus på læring

Den tredje måten å se på den voksnes involvering av leken kommer slik jeg ser det, fram i de neste utsagnene fra to førskolelærere i studien:

«At vi ikke som voksenperson går inn og vrir det hele inn på noe annet»

«Ja så tenker jeg at en har et mål som en vil nå, men når en er i leken med barna så er det viktig å være her – og nå».

Her tolker jeg utsagnene slik at det er viktig å være tilstede her- og- nå med barna uten tanke for at barna skal lære noe, eller at førskolelæreren skal endre leken i noen som helst retning, men være med barna på deres premisser. Dette er noe Åm (1989) og Olofsson (1992) trekker frem som viktige trekk ved deltakelse i barnas lek. Selv om førskolelærerne i studien uttrykte at de så leken i forhold til læring, og bruker den av og til som motivasjon for ulike gruppeaktiviteter var det også refleksjoner rundt det å anerkjenne og ha respekt for barnas lek og at det er deres sosiale arena, noe jeg vil komme tilbake til senere i analysen.

Den ene førskolelæreren i en av fokusgruppene fortalte at hun hadde to ulike erfaringer med sin involvering i barnas lek.

«Der jeg har fått være med i leken å prøve å bestemme en del, så gidder de ikke, er ikke interessert. Men hvis barna får styre og bestemme hva jeg skal gjøre, da er det supert, da får jeg ikke gå heller, hvis jeg må på kontoret eller ordne noe, da glemmer de det ikke, kommer og maser på meg»

Slik jeg tolker dette utsagnet, opplever førskolelæreren at barna forholder seg til henne på ulike måter alt etter hvordan hun trer inn i leken til barna og hvordan hun forholder seg til den. Hvis hun «bestemmer» i barnas lek, så har hun opplevd at barna ikke ønsker å være med, men hvis hun slik jeg tolker det, slipper «kontrollen» i leken over til barna og lar de styre, da ønsker de ikke at hun skal gå fra leken.

Dette utsagnet er interessant å se på i forhold til et sitat jeg fant i boken til Øksnes: «(...) jeg og mine medarbeidere helst til enhver tid burde være der barna lekte for å kunne styre leken

inn mot pedagogiske formål. Barna derimot ga med visse unntak ofte uttrykk for at de ønsket å være for seg selv» (Øksnes, 2010, s. 15). I dette sitatet leser jeg at barna ikke ønsker å være sammen med de voksne, som noen av førskolelærerne i studien også opplevde (se 6.3.2 Observatør). Kan noe av bakgrunnen ligge i det utsagnet over og det Øksnes selv sier om det å bestemme/styre i barnas lek? Det vil si at barna ikke er de som bestemmer over denne leken, og kan det forklare ønsket til barna om å være i fred fra de voksne noen ganger? Dette utsagnet kan en muligens se i sammenheng med et sitat i Olofsson: *«Ikke engang den frie leken får være i fred for førskolelærerens klåfingherhet»* (Olofsson, 1996, s.221). Dette kan stemme med det Søbstad (2004) fremlegger om hva barn selv fortalte er dumt med de voksnes lek med barn. Her svarte mange barn at det ikke er noe dumt med det, mens andre barn nevner at de synes det er uheldig hvis de voksne begynner å bestemme mye i leken. Barna synes også at det er dumt hvis de voksne må gå fra leken, for eksempel for å ta telefonen (se 3.5).

Bergem (2007) kom i sin studie frem til at vokseninvolvering i lek kan ha både en positiv og en negativ effekt. Hun skriver:

Den avgjørende variabel er *hvordan* voksne trer inn og deltar. Denne studien viser at dersom voksne samspiller med barn på en sensitiv, gjensidig og støttende måte kan de berike barn lek. På den andre side dersom voksne tar over kontrollen i lek, tilfører for mye struktur eller tar over med hensikt å lære barn noe gjennom leken kan det innvirke negativt (s.147).

Dette kan samsvare med hva som kom frem i utsagnet over.

Eli Åm (1989) skriver blant annet at for voksne kan barns lek fremstå som kaotisk og ustrukturert. Dette kan være på bakgrunn av at leken til barna har et så fremtredende spontant element i seg. I dette legger jeg at de voksne som arbeider med barn, må kunne være tilstede her og nå som førskolelærerne selv snakker om, det å oppgi forsøk på kontroll rundt det som skjer i barnas lek. Lillemyr (2011) uttrykker at det er viktig at de voksne som tilrettelegger for barns lek, selv har en lekende innstilling. Det at de kan være åpne, kreative og dynamiske i sin måte å leke på. Jeg har valgt å trekke ut en fortelling fra materialet som jeg synes illustrerer dette:

«Jeg fikk også en sånn invitasjon på Regnbuerommet det var vel. Da var det vel sju – åtte barn der, ok klart det, hva vil dere at jeg skal gjøre? Musikk...og vi fant fram

julemusikken vet du og gitar, vet du det var så gøy, jeg tror nesten vi holdt på i en halvtime- tre kvarter jeg.

Konteksten her var at førskolelæreren ble invitert inn på et av rommene i barnehagen. Der lekte de med musikk og ulike musikkinstrumenter. Videre i denne fortellingen fant barna ulike materialer de kunne spille på i samspill med den voksne. De sang sanger, spilte på tøygitarer, så fant barna fram tallerkener de kunne tromme med, og senere lokk, blyant ble til mikrofon, puter ble lagt frem på gulvet for sitte på. Her er en leksekvens som i samarbeid med den voksne fikk lov til å utvikle seg i forskjellige retninger rundt et tema: musikk. Barna tok selv initiativ og fikk lov til å utvikle leken i samarbeid med den voksne. Her var det ikke noen som skulle lære barna om hvordan bruke musikkinstrumenter på «riktig» måte, eller hvordan holde takt, eller synge i kor. Fortellingen slik den ble fortalt i fokusgruppen, fremsto for meg som utrolig engasjerende og med leken i fokus både blant barna og den voksne. Bergem (2007) uttrykker at den voksne som møter barn med en anerkjennende grunnholdning, i det å være tilstedeværende i øyeblikket, vise engasjement, lytte og være undrende i samspillet og respektere barnas rett til å avgrense seg i forhold til den voksne, kan se ut til å være det avgjørende for at de voksen ikke skal ta over leken, eller bli for dominerende (s.149).

Det at voksne kan inneha det Lillemyr (2011) trekker frem som en lekende innstilling, det å kunne være kreativ, dynamisk og åpen i sin lek, kan videre føres til voksnes engasjement og motivasjon for arbeidet. Dette er noe førskolelærerne selv trekker frem, det at de kan ha en jobb der de får lov til å leke. De uttrykker samtidig at barn har godt av å se at voksne kan leke, at de ikke tar seg selv så høytidelige, og byr på seg selv. Noen uttrykker at de voksne som tør dette, gjerne appellerer til barna.

«(...) jeg tror kanskje de ser seg litt i oss da, på en måte, når vi klatrer og når vi kaster blader, ser på den lekende voksne, at den voksne er ikke bare en som står rett opp og ned og prater eller kikker etter biler og sånn, vi er tilstede»

En av førskolelærerne brukte ordet magisk om hvor tiltrekkende en voksen sittende på gulvet kan bli for barna. Det kan fortelle noe om den erfarte opplevelsen rundt det å være tilstede sammen med barna og at barn tiltrekkes og gjerne vil være sammen med de voksne. Hvordan de voksne tilnærmer seg og bidrar til barnas lek, kan nok slik jeg tolker det, være avgjørende for barnas ønske om voksnes involvering. Dette kan sees i sammenheng med hva Heggstad m.fl. (1994) uttrykker, at den voksne bør være på det samme fysiske nivået som barna, for eksempel på gulvet eller madrassen. I følge dem økte dette konsentrasjonen til barna som da

gjernep oppsøkte den voksne. Eik, Karlsen og Solstad (2007) viser til forskning fra barnehagen at barn vet hvilke voksne som er lekne, og at det er de som får flest henvendelser og invitasjoner til lek fra barna (s.43). Dette er nok en erfaring jeg selv har gjort meg gjennom mange år i yrket. Slik jeg ser det er det en logisk slutning at barn ikke spør voksne mange ganger om deltagelse i lek hvis de ikke opplever at de voksne anerkjenner deres behov for nettopp dette.

6.3 Voksnes involvering i lek – observerende, veiledende og tilretteleggende

6.3.1 Observatør

Som nevnt i teoridelen har det i følge Lillemyr (2011) foregått en debatt om voksnes deltagelse i barns lek (se kap 4.0). Dette synes jeg gjenspeiles i studien min også.

Førskolelærerne har flere synspunkter på og erfaringer om de involverer seg i barns lek eller ikke. Disse erfaringene kan være med på å skape de ulike praksisene som blir brukt i de voksnes involvering i barns lek.

Flere av førskolelærerne i denne studien ga uttrykk for at de erfarte at barn ønsket å leke alene uten at de som voksne var tilstede. Illustrert ved utsagnet nedenfor:

«Jeg har blitt sendt ut av rom altså!»

De mente at dette var noe barna skulle få mulighet til hvis de ønsket dette. Noen av førskolelærerne valgte da å observere leken på avstand eller utenfor døren til rommet som barna lekte. Det kom også frem i studien at noen av førskolelærerne kunne se det som litt problematisk å observere barn i leken. En av førskolelærerne uttrykte:

«De leker bedre uten eller når vi ikke står og ser på»

Slik jeg tolker dette utsagnet mener førskolelæreren at barna leker bedre uten tilstedeværende voksne som følger med. Det jeg stiller spørsmål rundt ved dette utsagnet er hvordan kan førskolelæreren vite det? Det kan ha sammenheng med hva en annen førskolelærer uttrykte, og det var at større barn kan bli flau når de vet at det står noen og observerer eller ser på

dem. Det å oppleve at barn kan bli flauere når de blir observert er noe Guss (2003a) trekker fram. «*Barn blir gjerne sjenerte og selvkritiske (self-conscious) av å ha et publikum, og dette kan lett ødelegge for deres høyst individuelle utforskning og eksperimentering*» (s. 22). Hjorth derimot (1996) fant i sin undersøkelse at barn kunne oppleve å bli forstyrret i leken sin av andre barn, og ikke fikk være i fred, når det ikke var voksne tilstede. Det å ha voksne tilstede er noe Sjøbstad (2004) trekker frem fra sin undersøkelse blant barn, der 90 % svarte ja på spørsmålet om de syntes det var fint at de voksne var til stede når de lekte. Barna svarte at leken ble tryggere med de voksne til stede og at de voksne fulgte opp håndhevelse av normer (s.35). Åm (1984) opplevde ofte rollen som observatør som kunstig og til tider påtrengende i forhold til barnas rollelek.

En av førskolelærerne reflekterte rundt hvorfor barna til tider kunne gi uttrykk for å være i fred:

«men så tror jeg at de er så vant til at når vi kommer så er det noe vi skal fortelle eller noe vi skal gjøre eller, så stopper leken opp på grunn av det»

Dette syntes jeg var en interessant vinkel og nyansering å se det ut i fra. Kanskje er det ikke slik at barna til enhver tid vil at personalet i en barnehage skal gå ut av rommet de leker i og/eller ikke være tilstede i leken. Men at det kan dreie seg om på hvilken måte personalet i en barnehage, kommer inn i rommet, og hva agendaen da er. Skal det skiftes bleier, er det tid for rydding, samlingsstund eller noe annet? Dette vil kunne gi avbrudd for barna som gjør at de da uttrykker ønske om å være alene på rommet, de er muligens bekymret for at nå må leken stoppe opp. Som Lillemyr (2011) uttrykker er det viktig at personalgruppen drøfter de vurderingen som ligger til grunn for å skape en god balanse mellom hensynet til barns lek og de mer hverdagslige rutinene i en barnehage. Her er det flere førskolelærere som kommer inn på at det i løpet av en dag, kan bli mange avbrytelser for barna. Flere av førskolelærerne uttrykte hvor irriterende de selv kunne oppleve det å bli forstyrret, og relaterte dette opp mot det å skape avbrudd i leken til barna. Dette var noe Bergem (2007) kom inn på i sin studie. Hennes studie kan antyde at aktiv deltakelse i lek påvirker de voksne, at nærhet til barna bidrar i sterkere grad til å utfordre voksne til å forandre praksis. Kanskje i den grad at barn får mer tid og rom til leken.

Førskolelærerne kom også inn på definisjonsmakten personalet i barnehagen har med hensyn til dagsrytmen. De voksne kan bestemme når ting skal skje, hva de tillater av lek med hensyn

til støy, tid og hensynet til barnegruppen som helhet opp mot det enkelte barn. Dette ble spesielt relatert til lek innendørs, slik jeg tolket det. Det er som Østrem (2012) skriver at barnas utfoldelse i lek kan utgjøre en trussel mot behovet for orden og struktur. Det at barn og voksne kan ha ulike perspektiver på hva som er støy når det kommer til lek. Samtidig ga førskolelærerne uttrykk for, slik jeg tolket det en anerkjennende og medvirkende holdning til barnas lek. Dette ved førskolelærernes fortellinger der barn fikk komme inn litt tidligere for å kunne få leke, at barn fikk bruke garderoben som lekearena selv om cherokser havnet overalt, og det ble et høyt støynivå. Som nevnt over så lytter de til barna når de uttrykker et ønske om å være alene, og på den måten anerkjenner og gir barna rett til å uttrykke seg om sin egen hverdag. Illustrert ved utsagnet nedenfor:

«(...) vet du vi finner en ordning på det sa jeg, så avtalte vi når vi kom tilbake at nå skulle de få gå inn litt før maten i dag, så da får dere litt innetid, hva skal dere leke forresten? Og jo han hadde tankene klare og jeg fikk, han var så allright, han følte at jeg anerkjente han og det han skulle leke»

Konteksten her var at barnegruppen skulle på tur, og en av guttene slik jeg tolket førskolelæreren ble sur på bakgrunn av at de hadde planlagt en lek, når de fikk beskjed om at de skulle på tur. Førskolelæreren viste da det jeg vil betegne som en anerkjennende holdning overfor gutten, ved at hun tolket kroppsspråket og viste en forståelse for hvorfor gutten ble sur. Skoglund og Åmot (2012) skriver: «*For å være troverdig innebærer anerkjennelse ikke bare ord eller symbolske ytringer, men også handling og atferd*» (s. 20). Slik jeg tolker det viste førskolelæreren både i ord og handling at hun anerkjente gutten og hans ønske om å leke inne. Gutten fikk da medvirke på hvordan hans hverdag i barnehagen ble denne dagen ved at han ble hørt og sett.

6.3.2 Veileder

Slik jeg tolket materialet var det flere av førskolelærerne som virket usikre på hvordan tilnærme seg barna når de var i lek, og at de opplevde at det kunne være lettere å gå inn i leken hvis barna hadde problemer, for eksempel ved konflikter eller manglende forståelse av lekkoder.

Det er jo lettere å gå inn i leken hvis en ser at noen har vanskelig med lekens regler, veilede dem i stede for å gå dit når leken er gått i gang, da tror jeg at det er stor sjanse at vi ødelegger (...)

Her tolker jeg førskolelæreren som usikker på hvordan gå inn i barnas lek når den var gått i gang, og at det er enklere å komme inn hvis barna har problemer i leken. Det kan se ut som om førskolelæreren er bekymret for at leken kan bli ødelagt ved den voksnes involvering.

Dette kan stemme med det inntrykket Bergem (2007) og Åm (1984) har om at det kan være noen motforestillinger mot å delta i lek fra de voksnes side, på bakgrunn av frykt for å ødelegge for barnas lek. Lillemyr (2011) skriver at skal voksne intervensjoner i barnas lek, er det viktig at det preges av en lekende voksen, og framfor alt hegne om barnas lekopplevelser. Det kan handle om på hvilken måte den voksne kommer inn og hvilken relasjon barna har til den voksne, som kan avgjøre hvor forstyrrende det kan bli for barna. Dette kan sees opp mot hva som kom frem i kapitlet om observatør. Her kan en tolke utsagnet over som en varhet overfor barnas lek, og et syn på at leken til barna skal være uforstyrret av innblanding fra de voksne. Dette kan være i samsvar med hva Pramling–Samuelsson & Asplund Carlsson (2009) henviser til, at det er krefter som vil beskytte barns lekeverden slik at de voksne ikke tar over barnas lek (se teori). Her kommer utsagnet over, slik jeg tolker det ut i fra erfaringer med barna og deres lek. Det at barn lett kan bli distraheret fra sin lek hvis en voksen kommer forbi der barna leker, som det ble reflektert rundt videre i fokusgruppen.

Førskolelærerne reflekterte over store individuelle forskjeller barna i mellom når det kom til lek, og at det til tider kunne være utfordrende. De skilte også på utfordringer i arbeidet med de aller minste sett opp mot de største barna i barnehagen. Her ble det trukket frem betydningen av voksne som kunne sitte på gulvet, være tilstede for å se hva som skjedde, og veilede de minste blant annet med hensyn til konflikter rundt leker som de betraktet som «sine».

En annen førskolelærer reflekterte rundt konflikter i leken i sin barnegruppe

Tenker mye på konflikter når jeg tenker på lek hos oss(...) Mye på veiledning og forklaring å, å vise (...) hvorfor vil de leke når det er så mye krangling? Det er vanskelig for barnegruppen min å leke sammen

Når jeg spurte oppfølgings spørsmål om hvorfor hun mente det, fikk jeg som svar:

Det er nok fordi de er veldig forskjellige, noen leser, skriver, er rent kognitivt langt fremme, når det gjelder tolkning av andres uttrykk å, og noen kan jo tolke kroppsspråk godt, men forstår ikke noe av det verbal språket de bruker og noen forstår seg ikke på å late som helt enda, og noen forstår ikke andres mimikk helt godt

En god del av de punktene denne førskolelæreren tok opp, gjentok seg i de andre fokusgruppene, spesielt betydning av lekkoder, lekkompetanse og språklige utfordringer. Slik jeg tolker det opplever førskolelærerne at de står opp i mange utfordringer i det daglige arbeidet med barnas lek. Noen av utfordringen kan være at Norge har utviklet seg til å bli et multikulturelt samfunn, der flere barn som har et annet morsmål en norsk, begynner i barnehagen. De vil da kunne ha en begrenset norskkunnskap, og vil på denne måten kunne mangle en vesentlig ressurs for å bli inkludert og forstå leken i den norske barnehagen. Dette var noe av bakgrunnen for at førskolelærerne arbeidet med konkrete, samlingsstunder, språkgruppe/lekegrupper (se direkte læring/indirekte læring, tilrettelegger).

I den ene fokusgruppen kom de også inn på det å være avventende til å gripe inn i barnas lek ved konflikter. Slik jeg tolker det, kan det sees i forhold til forestillinger om det kompetente barn. Førskolelærerne erfarte at barn ofte klarte å håndtere konflikter og avbrytelse i lek uten at de voksne grep inn. De snakket om dette med hensyn til at de voksne ofte kunne være i forbifarten og ikke ha hele bildet av hva som har skjedd eller foregår i leken til barna. De så det som viktig at de kunne ha en litt avventende holdning, observere og se om barna klarte å løse ting selv før de eventuelt grep inn. Dette samsvarer med det Greve (2009) uttrykker: «*Adults are often on their way to do something else and only observe children in passing. Sometimes teachers intervene without knowing exactly what is going on*» (s. 10). Det at førskolelærerne inntar en avventende holdning kan skape rom for barns personlig utvikling og erfaring med å ordne opp selv.

6.3.3 Tilrettelegger

Det ble reflektert en del om hvordan tilrettelegge for barnas lek i hverdagen. Dette ble satt i sammenheng med hvilke rammer barna og de voksne møtte i det daglige, med hensyn til f.eks. tid, dagsrytme, daglige aktiviteter, tilgjengelig materiale og støy. Det ble snakket om å skape felles erfaringer til barna gjennom for eksempel samlingsstund. En av førskolelærerne slik jeg tolket henne, uttrykte at det var viktig å gi barna felles erfaring for å kunne utvide lekekompetansen til barna. Førskolelæreren kan på den måten skape et felles lekegrunnlag som alle kjenner til og kan leke ut ifra. Det å skape felles lekekompetanse mente førskolelæreren, slik jeg tolket henne, var viktig for barns vennskap og sosiale kompetanse.

Vi har brukt mye tid på det å gi felles lekkompetanse, det der å skaffe konkrete til støtte til eventyr, slik at flere skal forstå innholdet å(...)

For eksempel ved bruk av samlingsstunder med tema Bukkene Bruse, det at barna får mulighet til å bli kjent med eventyret, dramatisert det, slik at de senere kan improvisere og kunne leke ut tema selv. Dette krever at personalet i barnehagen lærer barna felles koder, begreper, historier, gir innspill ved å lese bøker, dramatisere og være tilstedeværende i barnas lek. Som Öhman skriver: *«Det er sammen med en voksen, forelder eller lærer at barn lærer seg rollelek, den vanskeligste og kanskje viktigste leken i livet.* (Öhman, 2012, s. 19). Dette vil kreve engasjerte og aktive voksne sammen med barna.

Førskolelærerne erfarte, slik jeg tolket dem at leken kunne påvirkes og utvides i flere retninger hvis de tilrettela for bruk av ulike materialer og byttet ut leker.

«Det har nok mye å si, det ble en helt annen lek når jeg tok inn de koppene, hattene, jakkene og skoene og sånn på avdelingen, (...) da ble det helt forskjellig det ble mye mer sånn rollelek som en vil betegne det. Før hva de hadde gjort da, det er jeg litt usikker på. Det ble babypus, mammaer og tanter og sånne ting.

Dette er en fortelling som kan illustrere hvordan personalet i en barnehage ved tilrettelegging av blant annet utstyr kan fremme annen type lek, enn det som har vært før. Det å kunne tilføre nye komponenter eller bytte ut leker i barnehagen i form av klær, utstyr m.m. kan gi barna nye muligheter og annerledes lek. Høgskolelektor Eli Thorbergsen (2007) skriver at lekematerialet kan være det som setter i gang en lek. Hun uttrykker at personalets valg av leker sier mye om syn på barn og lek. Det kan jeg delvis være enig i, men samtidig kan det være et økonomisk spørsmål.

I den ene fokusgruppen kom de inn på hvordan de hadde utvidet en lek med kaptein Sabeltann, ved at barna hadde fått skattkister, hjelp til å tegne skattekart og det at perler hadde blitt brukt til diamanter. De reflekterte om leken ved den voksnes tilrettelegging av materialet kan ha ført leken i en annen retning enn hvis de ikke hadde gjort noe. Slik jeg tolket de, oppfattet de ikke nødvendigvis at de gjorde leken bedre for barna, men at leken fikk en annen dimensjon ved deres tilrettelegging.

Det kom også fram i studien at det til tider kanskje var for mye leker tilgjengelig for barna. Det at de ikke brydde seg om dem, og at de fort kunne bli ødelagt. De reflekterte om å bli flinkere til å rydde unna overflødige leker og heller bytte på å ta fram forskjellige leker, samt det å sette leker i barnehøyde slik at de ble lettere tilgjengelig. Det å sette leker i barnehøyde samsvarer med barns medvirkning, slik jeg tolker det. Det at barn kan slippe å spørre en voksen om å ta frem leker, men at de selv kan velge å leke med det når de selv vil.

6.4 Ethiske dilemmaer

Det er spesielt en ting som alle fokusgruppene kom inn på som de opplevde som vanskelig med hensyn til barns lek, som jeg vil betegne som et etisk dilemma.

En av førskolelærerne utrykte:

«Men leken er jo deres sosiale verden og faller du utenfor sosialt, så faller du utenom på alt! Har du det ikke greit sosialt så har du det ikke greit».

Her er det ikke enkelt å vite hva førskolelæreren legger i «alt», men jeg tolker det som et utsagn for hvor viktig førskolelæreren synes leken er for barn og deres sosiale liv.

Alle førskolelærerne i denne studien så på lek som viktig for barn. De ga samtidig uttrykk for mange dilemmaer for hvordan de skulle håndtere sin voksenrolle sett opp mot barnas lek i hverdagen. Et av de dilemmaene var hvordan gå inn å hjelpe de barna som «faller» utenfor i leken. Her trekker de frem ulike erfaringer og synspunkter for hvordan det har blitt prøvd løst i barnehagen.

«Men en ting med lek da som jeg synes er litt vanskelig, er at det er mange voksne som sier: Nei, nei vi sier ikke nei til hverandre, her skal alle sammen leke sammen. Den der er litt sånn der....(....)».

Førskolelærerne har erfart at det er ikke alle barn som går like godt overens. En av førskolelærerne betegnet det med ordet «kjemi». Det er ikke alle barn som har god kjemi, og blir det da riktig å «presse» barn sammen for at alle barn skal kunne leke med hverandre? Dette var et område som de syntes var vanskelig å finne gode løsninger på. Spesielt hvis de opplevde at det var det samme barnet som ikke fikk være med i leken. En av førskolelærerne kom da inn på, om det var en litt lettvinnet løsning for de voksne å kunne si at alle barn skal leke sammen. I stedet for å gå inn å se på hvorfor det barnet ikke får være med i leken. Eller at en selv som voksen eventuelt kan ta med seg barnet i en annen lek. Dette også med bakgrunn i at de har erfart at lek, der barn blir satt sammen av voksne ikke bestandig fungerer, med bakgrunn i kjemi og gruppedynamikk. Førskolelærerne var svært oppmerksomme på hvor sårt det kan være for det barnet som ikke blir inkludert i leken. Skal en respektere og anerkjenne barna sine behov/rett til å bestemme hvem som får bli med i deres lek? Og hvordan skal de voksne da forholde seg til det barnet som ikke får være med i lek?

Som den ene førskolelæreren sa:

«Det er det vanskeligste med lek synes jeg».

Ødegaard (2011) skriver: *«Det er en utfordrende oppgave for førskolelæreren å være ansvarlig for å lede prosesser der alle barn skal få erfare inkludering og deltakelse»* (s. 130).

Det at en sier at alle barn skal leke sammen kan være et forsøk på å oppnå inkludering og deltagelse til alle barn. Men om det er det som reelt skjer når en gjennomfører dette som personal i barnehagen kan en stille spørsmål ved. Hvis personalet skal anerkjenne og respektere barna, stiller det muligens andre krav til utførelsen av voksenrollen enn å si at alle skal være med i lek. Personalet i barnehagen kan gjøre forsøk på å oppfordre barn som leker, til å inkludere andre i sin lek. Hvis en skal anerkjenne og gi barna rett til å velge, fører det med seg at en respekterer det svaret de barna som leker gir. Det kan også oppleves ydmykende for barn, at det blir påtvunget andre barn som ikke vil leke med dem.

Pramling–Samuelsson & Asplund Carlsson (2009) skriver at barn utøver makt i leken. Leken for barn er verdifull og den må ofte forsvares, på bakgrunn av følelsen av retten til egen lek. Det er barna som startet leken som har rett til å bestemme hvem som skal få være med og hva leken skal inneholde. Makt blir et verktøy for å forsvare leken. Pramling-Samuelsson & Asplund Carlsson uttrykker at her kommer demokratiets former til uttrykk, ved at barna mener at de kan bestemme hvem de vil leke med og med hva. Barna er samtidig bevisste på at de ikke kan bestemme for hverandre. Det er i samvær med hverandre og i leken at barna lærer seg hva det innebærer å være medvirkende og utøve medbestemmelse, og hvem som har makt til å bestemme regler og medvirkning. Bergem (2007) problematiserte i sin studie normen med å inkludere alle barn i lek. I sine observasjoner opplevde hun at det å skulle ha flere barn med i lek ga mange avbrudd, reforhandling av lek og stilte større krav til samarbeid barna i mellom. Hun observerte at voksne som var delaktig i barnas lek skjermet leken mer fra andre barn. I følge Bergem antydte dette at de voksne evnet å se disse utfordringene bedre når de selv var med i leken. Dette synes jeg var et interessant tankekors.

Førskolelærerne gjorde seg noen refleksjoner om at de som voksne kunne gjøre barnet mer interessant ved at de gikk inn å lekte med barnet. Dette opplevde de at fungerte så lenge de var tilstede og med i leken. Eik, Karlsen og Solstad (2007) skriver at for barn som av ulike grunner ikke blir med i lek, er de voksnes deltakelse spesielt viktig. Et av dilemmaene førskolelærerne kom inn på var at hvis de ble med i leken til barna og måtte gå, var leken ofte oppløst når de kom tilbake. Her var det noen av førskolelærerne som reflekterte om det kunne

ha bakgrunn i at det var de som voksne som var initiativtaker til leken, at de «eide» leken litt. Vedeler (2007) skriver at de voksne kan snakke med barna om ulike strategier som de kan bruke for å komme inn i leken. Det fordrer at de voksne må bruke sin innsikt, kunnskap om sosial kompetanse, sosiale ferdigheter og sosial mestring generelt, og spesielt sin forståelse av det individuelle barn. Det vil kunne kreve reflekterende voksne som er nærværende i barnas lek for å kunne se hva de kan tilby barn av innfallsvinkler til å bli inkludert i leken.

7.0 Drøftingsdel

Jeg vil nå gå inn å drøfte de ulike temaene jeg har kommet frem til i min analyse, sett opp mot teori, kontekst og mitt ståsted. Jeg har valgt å gå inn å drøfte noen av analysepunktene under en og samme overskrift. Drøftingen er delt opp i fire underoverskrifter som er; Refleksjon om begrepet lek, Lek som vei til læring og/eller lek her-og-nå, Ulike voksenroller og Dilemma.

7.1 Refleksjon om begrepet lek

Jeg syntes det var interessant å gå inn å reflektere litt rundt det å benevne spill, tegning, perling og alt det barn gjør frivillig som lek. Det å inneha en så vid definisjon på hva som kan betegnes som lek kan være med og nettopp forringe lekens flertydighet og hvilket fokus de voksne har i barnas lek. Hvis alt det barn gjør frivillig er lek, kan det forsvare en voksenrolle der for eksempel bordaktiviteter kan få stort fokus. Dette kan være med på å forringe den dramatiske og kroppslige leken. Det kan samtidig være med på å synliggjøre hvor kompleks leken kan forstås av de som arbeider med barn i barnehagen.

Hvorvidt en betegner spill, tegning og perling og alt barn gjør av fri vilje som lek, kan nok være avhengig av ulike faktorer. En av de faktorene kan være konteksten dette sies i, og hvilken form og rammer den aktiviteten har. Ta for eksempel spill og perling, de kan være litt mer forhåndsdefinerte. Spill og perling har slik jeg ser det, skrevne og uskrevne regler for hvordan det skal gjøres. Det er en riktig måte å gjøre det på og det er en feil måte å gjøre det på. Barna lærer fort forskjellen enten hjemme eller i barnehagen av hverandre eller av andre omsorgspersoner som foreldre, barnehagepersonale og slektninger. Spesielt spill som kan ha en tydelig start og slutt, der regler er bestemt på forhånd av de som har utviklet spillet. Ved kjøp av spill får du en ferdig utviklet idé som du må forholde deg til, hvis du skal gjøre det «rett». Perler skal settes riktig vei på et perlebrett og terningen skal kastes og du skal flytte en spille brikke så mange hakk eller ikke. Pramling–Samuelsson & Asplund Carlsson (2009) uttrykker blant annet at det ikke finnes et absolutt rett eller feil i barns lekeverden. I stedet må regler stadig defineres og omdefineres. Et slikt syn på lek, slik jeg leser det, vil kunne stå i motsetningsforhold til ulike spill, som har klare forhåndsdefinerte måter for hvordan det skal gjennomføres. Dette gjør at jeg stiller meg spørsmålet om jeg vil karakterisere dette som lek,

men hvis terningen, brikkene, perlebrett, og perler kan bli brukt til noe annet, blir transformert i samspill med barna, kan jeg lettere se det som et uttrykk for barns lek. Her vil det være snakk om glidende overganger.

Jeg ser samtidig at denne formen for argumentasjon faller litt sammen hvis jeg sammenligner den med ulike former for bevegelsesleker/regelleker som hauk og due og slå på ring. Her vil du også finne forhåndsdefinerte regler, skrevne og uskrevne for hvordan disse lekene skal gjennomføres. Eik, Karlsen og Solstad (2007) skriver at regelleken, er nettopp styrt av ytre regler som barna må underkaste seg. Her er det snakk om tradisjonelle bevegelsesleker eller regelleker som blir overført fra en generasjon til den neste. Og jeg vil karakterisere disse som en form for lek.

En annen faktor som kan spille inn i det komplekse fenomenet lek, i forhold til hva vi benevner eller ikke benevner som lek, kan være det norske språket som nevnt i teoridelen (Åm, 1989). Det er interessant å se på hvordan vi benevner de aktivitetene eller gjøremålene barna gjør, sett opp mot en definisjon på lek. Hvis jeg skal tegne med noen barn, så sier jeg ikke at nå skal vi leke en tegning (!), eller nå skal vi leke et spill. Jeg bruker ikke benevnelsen lek i forbindelse med tegning, spill eller perling. Men det kan jeg gjøre i forbindelse med bevegelsesleker – vil dere leke hauk og due?

Som nevnt i teoridelen skriver Bratterud, Sandseter og Seland (2012) at barn gir uttrykk for at de voksne gjør artige ting sammen med barna, men at dette ikke nødvendigvis har sammenheng med at de voksne leker med dem. Kan noe av grunnen til dette være at barn og voksne definerer lek på forskjellig vis? Øksens (2010) skriver at barn i hovedsak ser ut til å knytte lek til det som er moro, det å være sammen med venner, kunne velge fritt og ikke arbeide. Hun uttrykker at barn gjør et skille mellom lek og arbeid ut fra bestemte sosiale kriterier. Lek er frivillig, morsomt og ikke styrt av voksne og som de kan utføre sammen med venner. Slik jeg leser Øksnes så skiller hun også på at ikke alt barn gjør frivillig nødvendigvis er lek. Om barn betegner en aktivitet som lek eller ikke, kan kanskje dreie seg om hvilken mental innstilling barna har til aktiviteten.

Som tidligere nevnt vil nok syn og teoretisk ståsted påvirke oppfatningen til den enkelte rundt hva en legger i fenomenet lek. Hvis en legger det hermeneutiske synet på leken til grunn, at leken leker med deg (Bae 2012b; Gadamer 2010 og Greve & Løndal 2012) kan en se perling, spilling og tegning som et uttrykk for lek. Dette handler om å bli så oppslukt i det en driver med at en glemmer tid og sted. Dette kan sammenlignes med det Mihaly Csikszentmihalyi (1990) betegner som Flow. Slik jeg tolker flow, handler det om å bli så fokusert på det du

gjør, at du kan glemme tid og rom og opplever en følelse av mestring og tilfredsstillelse. Da legger jeg til grunn, som også førskolelæreren gjør, at dette er frivillig og initiert av barnet selv. Som Sutton–Smith skriver: “*What seems most obvious about play (...) is that it is a very exciting kind of activity that players carry on because they like doing so. It doesn’t seem to have too much to do with anything else*” (Sutton–Smith, 1997, s.18). Det vil kunne si at hvis barna liker å tegne, spille og perle og blir oppslukt av dette, kan en definere det som en form for lek

Som nevnt over synes jeg det er interessant å se på hva som blir benevnt som lek, å reflektere rundt dette. Hvis en har en for stor forståelse av hva lek er, at alt barn gjør er lek, kan det være med å gjøre mangfoldet i leken for snever sett ut i fra de voksnes synspunkt. Med det mener jeg som Lillemyr (2011) skriver at fokuset til de voksne kan bli på konstruksjonslek, lek rundt bordaktiviteter som spill, tegning og perling, og at den dramatiske leken som beveger seg hit – og dit, kan få lite plass for den voksnes deltagelse, da den slik jeg ser det vil kreve mere av de voksne. Dette både med hensyn til støy, rot, kaos og tilrettelegging for denne form for lek.

Det interessante sett ut i fra mitt ståsted er, vet personalet i en barnehage hva den enkelte ansatte mener når vi snakker om lek? I løpet av mitt arbeid med masteroppgaven har jeg selv blitt utfordret på mitt syn på barns lek og hva jeg legger i det. Og jeg har personlig savnet en diskusjon rundt leken i barnehagene jeg har arbeidet i. Det kan hende at vi som arbeider i barnehagen tar det for gitt at alle vet hva lek er, og at vi har det samme ståstedet når vi snakker om barns lek. Dette kan være et optimistisk syn, hvis en tenker på alle teoretikere som har skrevet ulike bøker om lek som Pramling–Samuelsson & Asplund Carlsson (2009), Sutton–Smith (1997), Øksnes (2010) og Öhman (2012). Disse teoretikerne representerer både ulike og komplimenterende syn på barns lek. Bruker personalet i en barnehage tid til å snakke om leken og bevisstgjøre seg de ulike definisjonene og hva en legger i fenomenet lek? Dette vil kunne være en utfordring i en barnehage, som har en stor andel ufaglærte assistenter med ulik grad av utdannelse. Hvis førskolelærerne i en barnehage ikke har en refleksiv holdning til fenomenet lek, kan det være med å underminere leken i barnehagen. Rammene for hva vi legger i fenomenet lek blir for vid, slik at barnehagene og barna kan miste rommet for lekens flertydighet, ved at noen typer lek prioriteres overfor andre

7.2 Lek som vei til læring og/eller lek her- og- nå

Som nevnt i teoridelen er det ulike syn som kommer frem om en skal se lek og læring som forenelig eller ikke. Jeg tolker materialet i min studie slik at førskolelærerne ser lek og læring som forenlig, men at de samtidig er opptatt av at leken er barnas verden og at læring ikke skal få styre alt (se analyse). Det kan virke som, slik jeg tolker det, at noen av førskolelærerne har en vid definisjon på hva de betegner som lek, og slik sett kan legge en «skjult» form for læring inn i barns hverdag. Det at leken blir brukt som et virkemiddel for å oppnå et pedagogisk formål, som f.eks. lære farger, bokstaver, og språk. Dette er kanskje det Øksnes (2010) mener med uttrykket å snike læring inn i leken.

Hva kan være bakgrunnen for at noen av førskolelærerne i denne studien uttrykker at leken blir brukt som en vei til læring? Kan en her se en samfunnsmessig og politisk kontekst, der det er et økt trykk på læring i barnehagen? Det er ikke til å komme fra at barnehagefeltet har hatt en stor utvikling de siste tiårene. Barnehagene har gått fra å være under Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Det vil si at barnehagene nå blir betraktet som en del av utdanningsløpet. Det har siden kommet to nye Rammeplaner for barnehager fra Kunnskapsdepartementet (2006 og revidert 2011). Øksnes (2010) kritiserer Rammeplan for barnehager for å være et kunnskapsløft for de minste. Dette kan være med å legge press og forventninger til den enkelte kommune og barnehage, for hva barna skal ha med seg i sin «ryggsekk» når de skal over i skolen. Her kan en trekke linjer mot barn som human becomings, det at barna skal gjøres skoleklare. Dette kan en lese ut ifra ulike prosjekter som blir igangsatt rundt omkring i de norske kommunene, som f.eks. Prosjekt Oslo barnehagen (Oslo kommune, 2012).

Vatne (2012) skriver at 70 % av pedagogene og 56 % av assistentene i sin studie svarer at det har blitt mer fokus på læringsaspektet etter innføring av revidert rammeplan. Samtidig viser hennes undersøkelse at omsorg og lek er den kategorien som både assistenter og pedagogiske ledere svarte at de i stor grad legger vekt på. Hun spør seg om fokuset på læringsaspektet er synlig i det daglige arbeidet med barna. Kan det være at de pedagogiske lederne merker fokuset på læring handler mer om trykk på dette temaet fra politisk og administrativt hold, gjennom møte, kursvirksomhet, etterutdanning, debatter og oppslag i ulike media. Og at dette ikke nødvendigvis får konsekvenser for innholdet i det daglige arbeidet med barna.

Førskolelærerne i studien uttrykker at barn lærer best under lek, og kan det gi en forklaring på at førskolelærerne selv aktivt bruker en form for lek til å fremme læring? Dette kan sees opp mot det Lillemyr (2011) skriver om at barn selv ser på lek som motivasjon for å lære. Noen av førskolelærerne uttrykker også at de kjenner forventinger fra foreldre spesielt sett opp mot de største barna for hva de skal ha lært i barnehagen. Dette og overordnende planer (se kap 2.2) kan være med på at leken kan stå i fare for å bli utvannet inn i en bredere lek og læringsbegrep (?). Kan førskolelærere være bekymret for selv å bruke læringsbegrepet inn i barnehagen? Selv om flere forskere som Øksnes (2010) og Kjørholt (2010) gir uttrykk for at leken står i fare for å forsvinne, kan den kanskje tilsynelatende stå sterkt med hensyn til at førskolelærere sier at læring foregår i leken. Det blir ikke sett på som to forskjellige ting, men en samhandling i tråd med Sutton-Smith (1995) og Pramling-Samuelsson og Asplund Carlsson (2009).

I studien kom det frem at flere av barnehagene hadde egne grupper (førskolegruppe, språkgruppe, lekegrupper) med fokus på enkelt områder, som språk, begreper, trening og mestring av ulike ferdigheter. Vil dette kunne sees på som læring og/eller er det en form for lek? Melaas (2012) skriver at læringsbegrepet kan se svært annerledes ut i skole kontra barnehagen. Han uttrykker at han frykter at det de fleste forbinder med læring handler om å terpe på ferdigheter. Jeg har inntrykk fra studien at målet med de ulike gruppene de har med barna, til tider kan knyttes opp mot at barna skal lære seg ferdigheter, men ikke at det er i en form for hva jeg legger i begrepet terping.

En av førskolelærerne brukte ordet lekbasert om læring som foregår i mindre grupper med barn. Målet med gruppen slik jeg tolket førskolelæreren er at barna skal lære seg blant annet språk. Det er ikke vanskelig å være enig i at språk er en viktig ferdighet for å kunne gjøre seg forstått både i barnehagen og samfunnet ellers. Fokuset på språk har slik jeg ser det vokst de senere årene, spesielt på grunnlag av at Norge har blitt et multikulturelt samfunn. Det vil si at det i flere av barnehagene i Norge starter flerspråklige barn som har en annen kompetanse enn etnisk norske barn. Dette krever noe av personalet i barnehagen. Det å skape felles grunnlag for videre lek, er en av mange viktige roller som førskolelærere har i dagens samfunn. Målet for disse gruppene kan sees opp mot å lære barn ferdigheter, men fokuset som noen av førskolelærerne uttrykte var at barna skulle ha det gøy og oppnå mestring. Barna etterspurte dette tilbudet hvis det ble utsatt eller avlyst grunnet sykdom. Slik jeg tolket førskolelærerne, syntes barna at det å bli med på disse gruppene var gøy.

I den ene fokusgruppen ble det en liten diskusjon om barna opplevde det de gjorde i gruppen som lek eller læring. Her fremsto førskolelærerne som litt usikre selv, men de trodde at barna opplevde det som lek. Måten førskolelærerne håndterer denne formen for lek kan være avgjørende for barnets opplevelse av leksituasjonene. Det at de voksne har kunnskap med hensyn til å møte barn med anerkjennelse og respekt for deres sterke og svake sider kan være vesentlig. Her vil det å kunne inneha det Bae (2011) betrakter som romslig samspillsmønster være viktig. I det begrepet legger Bae blant annet det å kunne ha en fokusert oppmerksomhet, lyttende væremåte, interesse for å forstå, velvillig fortolkning, toleranse, avventende væremåter, bevegelig rollefordeling og det å kunne hente seg inn igjen (s.106). Noe som for meg dreier seg om å møte barn på en anerkjennende måte i forhold til lek og læring også.

Barn lærer mye de første barneårene, men hva de skal lære, og på hvilken måte denne lærdommen skal komme til uttrykk er det mange meninger om. Hva er det viktigste for barna? Undersøkelser som har blitt gjort blant barn (se kap 3.5) trekker frem leken som en viktig faktor i barnas liv. Skal barnas lek være uforstyrret fra de voksnes innblanding på alle måter, eller skal de voksne delta, men på barnas premisser og er det mulig? Og hva vil det si for barn? Spesialpedagog og redaktør for bladet spesialpedagogikk Ellen Birgitte Ruud (2011) skriver at hun synes det er negativt hvis de voksne i barnehagen styrer, manipulerer og bestemmer innholdet i leken ut i fra bestemte målsettinger. Hun uttrykker at leken bør i størst mulig grad være styrt og bestemt av barna selv. Det at barn leker helt fritt uten at voksne følger med, er heller ikke bra. Det kan føre til at noen barn blir avvist, ignorert og aldri får være med å bestemme lekens innhold. Det at barn blir avvist og ignorert i lek er noe førskolelærerne selv trakk frem i delen om etiske dilemmaer.

Førskolelærerne i studien kom inn på at leken var barnas verden, og at de kan delta uten tanke om læring, og bare være tilstede her- og- nå. Men også ved å tilrettelegge og veilede barna i leken, og så trekke seg tilbake. Dette er noe jeg kommer tilbake til senere. Det at voksne har mange roller de potensielt kan innta med hensyn til barns lek, vil kunne kreve refleksive voksne, som ser de ulike behovene barna kan ha. Åm (1984) skriver at redsel for å delta i lek, kan lett føre til at en ikke ser mulighetene som ligger i den rollen pedagogene kan ha. Hun uttrykker at det er mulig å kombinere aktiv deltakelse fra de voksnes side og samtidig ha respekt for leken som barnets egen virksomhet. Hun påpeker at de voksne kan skape en trygg og positiv atmosfære mellom barn som er med på at alle kan få mulighet til å utfolde seg i leken. Dette ved at de voksne kan modifisere status og maktstrukturer som kan oppstå mellom barn. Når de voksne aktivt deltar i barns lek vil de ikke fremstå som fjerne voksne autoriteter

(s.75). Lindqvist (1997) skriver at voksne som spiller en rolle i barns lek kan bli mer interessant og spennende som personer. Dette kan stemme med hva som kommer frem i studien, det at noen førskolelærere uttrykker at de voksne som deltar i leken virker tiltrekkende på barn.

Førskolelærerne uttrykker at de ser på barns lek og lekens egenverdi som viktig. Det kommer frem i studien at når det kommer til å synliggjøre leken på planer, som for eksempel månedsplaner og ukeplaner, så har de litt å gå på. Her svarte samtlige førskolelærere at de kunne bli flinkere til å synliggjøre dette utad. En av førskolelærerne uttrykte usikkerhet om det var godt nok å skrive at barna skulle leke en dag. Da hadde ikke barna «gjort» noe den dagen. Det kan si at barnas lek og lekens egenverdi blir verdsatt av førskolelærerne men lite synliggjort i deres planverk. Det kan gjøre at barnehagen i større grad kan sees som en læringsarena utenifra for de som ikke kjenner feltet og/eller at leken blir tatt for gitt.

7.3 Ulike voksenroller

Studien viser med stor tydelighet, slik jeg tolker det, at voksne kan inneha mange roller med hensyn til barns lek. Dette er med på å gjøre arbeidet med barnas lek komplekst. Jeg har drøftet noen av rollene med tanke på lek som vei til læring og lek her- og- nå. Jeg vil nå se på de andre temaene som kom fram i min analyse av materialet, som observatør, veileder og tilrettelegger, selv om det her som alltid vil være glidende overganger.

Åm (1984) skriver at observasjon av lek alltid har blitt sett på som en viktig oppgave for de voksne i barnehagen. Hun utfordrer observatørrollen ved å uttrykke at som deltager i leken ser den voksne leken fra en helt annen synsvinkel enn som passiv tilskuer (s.51). Det å bli med i barnas lek vil kunne gi annen informasjon enn hvis de voksne bare observerer leken. Samtidig trekker Öhman (2012) frem at de som arbeider med barn må observere barn, for på denne måten se hvem som leker med hverandre, innbyr til lek og skaper og opprettholder positive samspill og godt lekeklima. Hun viser til at de voksne skal ha fokus på relasjonsarbeid. Det vil kunne hjelpe de voksne med å se hvilke barn som går overens, hvem som trenger mer veiledning, og for hva en kan tilrettelegge for i leken. Øksnes (2010) slik jeg leser henne utfordrer observatørrollen i en annen retning ved å uttrykke at det å observere kanskje ikke er en uskyldig handling, men kan sees som en form for underkuing til et institusjonalisert og nærmest uopphørlig blikk som ser og kontrollerer (s.57). Dette kan være

en vinkling og en form for problematisering av observatørrollen som kan diskuteres og reflekteres rundt i personalgruppen.

Det kom frem i studien at noen av førskolelærerne opplevde et vanskelig skille mellom å delta i lek/observere barn. Det at barn sier de skal «gå ut av rom», eller at førskolelærerne opplever at de forstyrrer barna i deres aktivitet. Lindqvist (1997) skriver at leken ikke har blitt prioritert eller utviklet som en pedagogisk virksomhet til tross for at den i barnehagen blir sett på som viktig. Hun uttrykker at leken har helt siden Frøbels dager blitt sett på som «fri» og som barnas egen sak, og at førskolelærere er usikre på hvordan de skal forholde seg til leken (s.57). Hva Lindqvist legger i pedagogisk virksomhet, kan jeg ikke vite, men ut i fra min studie så vil jeg si at leken blir brukt pedagogisk for å oppnå enkelte mål/ferdigheter, f.eks. språk. Det var også en enighet blant førskolelærerne i min studie at voksne kan leke med barn. Men at de reflekterte mer på når og på hvilken måte en skulle delta i lek, og at en til tider skulle la barna få tid og rom til å leke selv. Heggstad mfl. (1994) skriver:

Det er ikke lenger snakk om ikke å delta, men i hvilken grad, utifra hvilke premisser og på hvilke måter dette kan skje. Det er umulig å sette opp regler for hvor mye og hvor ofte den voksne kan/bør delta i leken. Dette vil avhenge av barnegruppens behov, men også av hvordan den voksne forholder seg som deltaker. Den aktive voksenrollen er slett ikke enkel og entydig (s.180).

Det å ha en reflekterende holdning til barnas lek og sin egen deltagelse kan nok være fordel. Hvis vi tar utgangspunkt i et eksempel der barn uttrykker et ønske om å leke alene, så kan en reflektere rundt begrunnelsene til hvorfor barn uttrykker dette. Det at barn vil leke alene kan være et reelt ønske barna har og som de voksne kan respektere ved å gi barna rom for dette. Jeg har selv opplevd at barn har bedt en annen voksen (førskolelærer) om å gå vekk. Det interessante her var at barnet var i lek sammen med meg, og slik jeg tolket det ville hegne om den leken vi hadde sammen. Avbrytelsen dreide seg om at førskolelæreren skulle gi beskjed til meg om at nå var maten ferdig og at vi snart måtte rydde. Jeg har opplevd å ha lekt sammen med barn på et rom, og når jeg skulle stikke hodet ut av døren for å se hvilke barn som ble hentet (klokken nærmet seg 16), fikk jeg straks beskjed om at jeg ikke måtte gå ut. Jeg tror mye dreier seg om hvilken holdning de voksne har til barnas lek.

Lillemyr (2011) skriver at det er viktig at de voksne som tilrettelegger for barns lek selv har en lekende innstilling, er åpne, kreative og dynamiske. Dette handler om holdninger og hvilke kvalifikasjoner den voksne har sett opp mot barns lek. Det kan også ha seg slik som den ene

førskolelæreren reflekterte rundt at når den voksne kommer inn på rom, skal det skje noe som skaper avbrytelse av leken. Hvis vi ser dette i lys av barns medvirkning og anerkjennelse så skal barn kunne bestemme selv noen ganger, og det vil si at de voksne i barnehagen må anerkjenne og vise barnet at de har rett til dette ved å høre på hva de har å si. Dette forutsetter at det er innenfor trygge rammer. Da kan beskjeden om å gå ut av rommet, bety nettopp det, og at barna vil leke i fred. Jeg vil si at det kan være viktig for førskolelæreren å være det Bae (2011) betegner som selvrefleksiv og bevegelig i sin praksis.

Førskolelærerne i studien kom inn på at det kunne være lettere å gå inn i leken, hvis barna hadde problemer, og slik sett veilede de i leken. Lamer (1997) skriver at voksne som blir med i lek kan bidra til å endre maktmønstre ved og eventuelt å utvide «rollelisten» slik at flere barn kan bli med, og fremme forslag fra barn som ellers ikke får bestemme. Det kan være enklere som deltager i barnas lek å ordne opp i konflikter som skyldes misforståelser, ulike erfaringer og oppfatninger, samt språklige og begrepsmessige vanskeligheter (s.221). Hun trekker frem den voksne som veileder i lek, men samtidig at det er en aktiv rolle, der den voksne ved sin deltagelse, lettere kan se hva som rører seg i leken til barna. Hun skriver: *«For små barn er det praktisk talt umulig å forstå årsakene til egne sosiale problemer og å kunne gjøre noe med dem. Det må voksne til for bryte slike onde sirkler, Voksne kan lære barn å gå inn i mer givende samspill med jevnaldrende ved å gripe inn i pågående samspill med barna imellom»* (Lamer, 1997, s.129). De voksne har et ansvar for å gi barn mulighet til deltagelse i lek. Men det forutsetter kunnskaper om barnet og lekkompetanse blant personalet for hvordan best å tilrettelegge for dette.

Bergem (2007) skriver at hensynet til de barn som ikke får være med i lek, skal veie tungt med hensyn til den voksnes ansvar som deltakende i lek. Hennes observasjoner kan tyde på at den voksnes deltagelse når den blir tilpasset ulike behov og ønsker, bidro positivt både i forhold til hvert enkelt barn og samspillet mellom barna ut over dette. I følge Bergem kan voksne som deltar i lek finne gode ikke moraliserende løsninger på konflikter. Dette ved å være spontan, ta fiktive roller og kunne ordne opp innenfor lekens kontekst. De voksne kunne ellers metakommunisere, komme med forslag og bli enige med barn om hvordan leken skulle fortsette videre.

Det er mange måter førskolelærere kan tilrettelegge for lek i barnehagen, som for eksempel felles erfaringer, leker, tid og rom. Dette er noe av det førskolelærerne i studien trekker frem som sine roller som tilretteleggere. Guss (2003a) uttrykker at tid er en viktig faktor for barns

lek. Barn i lek bruker så god tid som de vil for å fordype seg i sine dramatiske utforskninger. Noen av førskolelærerne uttrykker at de føler at de til tider blir styrt av tiden i hverdagen, det er mye de skal rekke i løpet av en dag. De kom også innpå ulike måter de kunne tilrettelegge for barna ved bruk av ulike leker og lekematerialer. Thorbergesen (2007) skriver blant annet at hvis personalet ønsker at barna skal utvikle kreativitet, så bør de få saker og ting som kan skifte karakter og brukes i ulike typer roller og leketemaer. I følge Thorbergesen understreker klær og utstyr de ulike rollene barna har i leken. Hun uttrykker at tøystykker og enkle plagg, som kan ha flere bruksområder, kan være mer stimulerende for fantasien enn ferdig kostymer. Dette er noe av det samme som Olofsson (1992) påpeker, det at det er sjelden mulig å omforme et leketøy. Hun eksemplifiserer dette ved at en lekebil vanskelig kan bli noe annet enn en lekebil. Slik jeg leser Olofsson (1992) og Thorbergesen (2007) kan det være en fordel at lekene i barnehagene kan ha flere bruksområder, og kan omformes ved behov med hensyn til barns lek. Olofsson (1992) skriver: «*Barn trenger altså både å ha tilgang til ordentlig leketøy og til ordentlige ting som kasseroller og andre husholdningsartikler og til en mengde ting som de kan omforme etter eget hodet. Man skal ikke rydde vekk alt som er ødelagt eller ubrukelig*» (s.153). Det kan slik jeg ser det være opp til de voksne og ha blikket med seg, og i samarbeid med barna finne ut av hva som kan være egnet leketøy og lekematerial i deres barnehage.

7.4 Dilemma

Gjennom hele analysen, kan det se ut som om de voksne i barnehagen kan stå overfor flere dilemmaer. Det å bruke lek som vei til læring, det å ivareta lekens egenverdi, hvordan forholde seg til barna når de er i lek, aktiv deltagende eller passiv observatør. Det som gikk igjen i alle fokusgruppene var dilemmaet rundt barns lek og eventuelle ekskludering fra leken.

Dette er noe jeg selv som førskolelærer kjenner meg igjen i, gjennom mange år i barnehagen. Valgene som barnehagepersonalet vil stå overfor, er hvordan de forholder seg til de barna som vil leke i fred, samt det barnet som ikke blir inkludert. Ord som respekt og anerkjennelse for barnas ønsker er noe førskolelærerne trekker frem.

Slik jeg leser Bae (2009), mener hun at å møte anerkjennelse antas å skape forutsetninger for at individer får tillit til egne tanker og opplevelser, og gjennom dette vil selvfølelsen til hver enkelt bli styrket. De barna som blir anerkjent og respektert for at de vil leke alene uten at

noen andre blir med, vil da kunne få bekreftet sin rett til å ta valg for sin egen del. Dette vil også kunne relateres til barns medvirkning. Barna kan da selv bestemme og avgjøre hvem de vil leke med, uten å bli «presset» til å ta med andre barn, bare fordi personalet i barnehagen har sagt det. Hjorth (1996) skriver at barn opplever at voksne kan tvinge andre barn inn i deres lek uten å vite at det barnet har vanskeligheter med leken. Det kan hende at de voksnes kompetanse og kjennskap til barnet ikke er tilstrekkelig for å kunne vite hvorfor barnet ikke blir inkludert i leken.

Dilemmaet her er at trivselen til hvert enkelt barn kan sees i sammenheng med inkludering og deltagelse, og har således en følelsesmessig dimensjon. Der barna blir formet som mennesker gjennom sine møter med og deltagelse i et fellesskap (Ødegaard, 2011). Det blir da viktig å anerkjenne det barnet som ikke får være med i leken. Det kan være å gi det barnet en forståelse og anerkjennelse for at det kan være sårt og ikke få være med. Her kommer førskolelærernes evne til å lytte til hva barna ønsker og sier inn, både de som vil leke i fred og til det barnet som ikke blir inkludert. Schibbye (2009) skriver blant annet at det er en spesiell opplevelse å bli lyttet til. Det å kunne lytte krever mottagelighet, fokus og konsentrasjon fra pedagogens side og er en aktiv tilstand.

Noen av førskolelærerne trakk selv frem, det å fortelle at alle skulle leke sammen var problematisk. For lytter personalet til barna hvis de sier at her skal alle leke sammen? Dette stiller jeg meg tvilende til, nettopp fordi at det kan være mange faktorer som gjør at noen barn ikke leker så godt sammen. Faktorer som kan spille inn, kan være relasjonelle forhold, hvor godt barna kjenner hverandre, lekekompetanse, og blant annet aldersforskjell.

Hvis barn ikke blir inkludert i lek minsker deres mulighet til deltagelse og medvirkning i et fellesskap. Det at barn leker sammen og skaper vennskap, kan være med på å ekskludere andre lekekamerater, ved at båndene og relasjonene mellom de som leker blir så sterke. Jeg har selv opplevd barn som skaper vennskap, ikke vet hva og med hvem det skal leke med, når det barnet er sykt. Her kan det kanskje være på sin plass og utfordre barnet med at det kan leke med andre barn. Men for å gjøre dette, krever det noe av de som arbeider i barnehagen. Skoglund og Åmot (2012) skriver at det å utfordre barn i pedagogiske sammenhenger krever god pedagogisk relasjon mellom barnet og pedagogen, og at pedagogen viser interesse for barnas unike tanker og følelser. Her kan en utfordre barna til å selv tenke over sine egne reaksjoner, intensjoner og handlinger. Et dilemma Skoglund og Åmot uttrykker er at pedagoger kan ha intensjoner om å utfordre barnet med mål om at det skal strekke seg, men at det fra barnets perspektiv allikevel kan oppleves som krenkende. De intensjonene pedagogene

har, samsvarer ikke nødvendigvis med barnets subjektive opplevelse (s.28-29). Dette kan kanskje sees i sammenheng med det Schibbye skriver om anerkjennelse: «Å være anerkjennende er ikke en tilstand, men en prosess, og vi glipper stadig i våre forsøk på å opprettholde denne holdningen» (Schibbye, 2009, s. 280). Det vil kunne si at anerkjennelse ikke er en statisk tilstand, men en tilstand en må arbeide med å opprettholde hver dag.

Öhman (2012) skriver at «leken har ingen konsekvenser i virkeligheten, og at de som leker, tilpasser sine reaksjoner til hverandre for at leken skal kunne fortsette» (s.37). Dette sitatet stiller jeg meg undrende til. Er det slik at leken ikke har konsekvenser i virkeligheten? Dette står litt i motsetning til det jeg har drøftet ovenfor og som noen førskolelærere ser på som et dilemma. Det at lek kan virke både inkluderende og ekskluderende. De som har noen å leke med blir inkludert inn i et fellesskap og kan slik sett få medvirke og utøve makt i lek. Det som jeg tror er viktig uansett hvordan en løser dilemmaet om inkludering/ekskludering i lek, er at de voksne uansett ikke er passive til det som skjer. Lamer (1997) skriver at forskning har vist at passive voksne kan være uheldig, på bakgrunn av det kan bidra til å skape/eller tillate upersonlige, kalde og ekskluderende miljøer og relasjoner mellom barna. Hun uttrykker at alle som har ansvar for barn, enten det er foreldre eller personalet i barnehagen, må gjøre alt i deres makt for at barna skal få innpass i vennegruppen (s.130). Det at førskolelærerne så tydelig, slik jeg tolker det, satte ord på dette dilemmaet forteller meg at de ikke forholder seg passive til dette temaet. De kan muligens være usikre på hvordan dette kan løses. Aktive voksne i lek kan være en metode, som de selv trekker frem. I følge Eik, Karlsen og Solstad (2007) ligger det en stor pedagogisk utfordring i nettopp det å gi alle barn en anledning til å delta i lek med andre. Dette er noe som jeg opplever kommer frem i min studie også.

8.0 Avslutning

Denne oppgaven har hatt fokus på hvilke synspunkter noen førskolelærere uttrykte om barns lek, og hvilke refleksjoner de gjorde seg om de voksnes involvering i leken.

Sett i lys av historikken og dagens samfunn kan en se at det har vært mange teorier og meninger om barns lek og de voksnes involvering gjennom årene. Det jeg syns denne studien viser er at arbeidet med barns lek er kompleks, og til tider en utfordrende oppgave. Barnas lek lar seg vanskelig fange og definere inn i klare kategorier. Det samme kan sies om de voksnes involvering. Det at leken kan sees i lys av ulike teorier, og på den måten få en flertydighet, er med på å gjøre arbeidet med leken dynamisk og omskiftelig. Dette stiller også noen krav til de voksne med hensyn til graden av involvering og hvordan en best kan skape et miljø tilrettelagt for barns lek i barnehagene.

Hvordan de ansatte forholder seg til barna i barnehagen kan også ha sammenheng med hvilket syn på barn som gjør seg gjeldende. Som nevnt innledningsvis kan det argumenteres for at det er tre diskursive syn på barn som kan spores i dagens samfunn. Barn som human «beings», «becomings» og som en investering til fremtidige samfunnsborgere (Uprichard, 2008 og Stortingsmelding nr. 41, 2008-2009). Slik jeg tolker førskolelærerne i min studie kan jeg se to av disse diskursene gjøre seg gjeldende. Det er synet på barnet som «beings» og «becomings». Førskolelærerne uttrykker at de er opptatt av lekens egenverdi, og at barn skal få mulighet til å leke og få bestemme over sin lek, enten sammen med andre barn eller med voksne. De uttrykker, slik jeg tolker det, anerkjennelse for barna som barn her- og- nå ved å la de medvirke og gi mulighet til å ytre seg om de voksnes involvering i deres lek. Det andre synet kommer til uttrykk ved at leken blir «brukt» som en vei til å fremme læring, enten dette er språk, lekkompetanse, førskolegruppe m.m. Her kan en lese et syn på barn som på vei til noe annet, de skal for eksempel bli skoleklare. Disse synene på barn er jeg enig i. Barn er slik jeg ser det både «beings» og «becomings». Det som kan være viktig å reflektere over er i hvilken grad disse synene kommer til uttrykk, og om ett av disse synene i større grad blir rådende i barnehagen, da spesielt med tanke på «becomings» diskursen.

Barnehagen skal være et sted der både lek og læring skal foregå (Rammeplan for barnehager, 2011). Det kan leses ut ifra ulike teoretikere at det foregår en kamp om hva som får mest fokus i feltet, og en frykt for lekens plass i barnehagene. Selv om jeg i min studie fant tre

former for direkte involvering i barns lek, der to kan sies å høre inn under læring, så er disse temaene konstruert av meg som forsker. Jeg tolker førskolelærerne dit hen at de har en mer helhetlig tilnærming til leken, og kan se lek og læring til tider som forenlige (Pramling-Samuelsson og Aspelund Carlsson, 2009). Allikevel fremsto førskolelærerne for meg som tydelige på at de også vektlegger lekens egenverdi (Øksnes 2010). Jeg opplever ikke at førskolelærerne problematiserer lek og læring i den grad som enkelte teoretikere gjør. Dette kan sees i sammenheng med de funn Vatne (2012) gjorde i sin studie om at for eksempel politiske vedtak ikke nødvendigvis gjennomføres i den enkelte barnehage. Her kan det selvsagt være forskjeller fra barnehage til barnehage, kommune og fylke. Det som kan diskuteres i barnehagene er hva en betegner som lek og læring, og i hvilken grad disse samhandler med hverandre. Det kan være grunn til å stille spørsmål ved om det er lek hvis den voksne har regien og en tydelig agenda og formål med «leken».

Hvilket fokus de voksne har i sin involvering i barnas lek kan være med å påvirke barna og leken. Hvis førskolelærerne tar lekens egenverdi på alvor så kan det kreve at de voksne ikke blir for styrende. Det kan i tilfelle føre til at barna trekker seg unna og ikke ønsker å være med i leken med de voksne. Hvis de voksne derimot slipper kontrollen og blir med barna på deres premisser, kan det se ut til at de voksne kan bli betraktet som attraktive lekekamerater. Det å finne en balanse mellom lekens egenverdi og lek som vei til læring kan bli viktig i arbeidet med barns lek.

Vatne (2012) fant i sin studie en mulig motsetning mellom hva de pedagogiske lederne uttrykte med hensyn til læring, omsorg og lek. De pedagogiske lederne svarte at de opplevde et økt fokus på læring, men samtidig svarte de at de i stor grad la vekt på omsorg og lek. I min studie kom det frem at lek ikke sto så fremtredende på enkelte av planene barnehagene ga ut blant annet til foreldrene. Planene utad kan kanskje vise en større tendens til læringsaspektet, mens det levde liv i barnehagen ikke nødvendigvis har det i stå stor grad, men gir mye plass for barns lek. Det en kan spørre seg om, er om foreldre og ansatte tar leken for gitt i barnehagen. Det kan kanskje også være at de ansatte ser lek og læring i større grad som forenlige. I studien kom det frem at førskolelærerne så lek i sammenheng med læring. Det kan vise tilbake på ett syn på lek og læring som forenlig, en form for helhetlig læringstilnærming.

De voksnes rolle i leken har vært oppe til gjentagende debatt gjennom årene. I dagens samfunn så kan det se ut som om det er allment akseptert at de voksne kan delta i barns lek. Det handler mer om på hvilken måte og hvordan de voksne skal delta. Alle førskolelærerne i

studien uttrykte at voksne kan leke med barn. Det kommer til tross for dette frem en usikkerhet, slik jeg tolker det, i hvordan og når en skal delta i barnas lek, og at barn bør få rom til å leke alene uten de voksne. Det blir reflektert om ulike grader av tilstedeværelse, som for eksempel om observasjon kan virke forstyrrende på barn i deres lek. Undersøkelser foretatt med og for barn trekker frem nettopp de voksnes involvering og tilstedeværelse som positivt for de fleste barn. I stedet kan det handle om på hvilken måte de voksne deltar i leken, om de blir med på barnas premisser eller ikke. Jeg tenker at mye av voksenrollen handler om de voksnes væremåte, prioriteringer og forhold til leken. Voksnes roller innehar mange dilemmaer, og rom for anerkjennelse og medvirkning for barna. Det handler om å ta deres uttrykk på alvor, ved å gi leken plass og skjerming i hverdagen.

Barna skal få mulighet til å være deltager i leken, hvis de ikke klarer dette selv, kan de voksne gå inn og veilede barna. De voksne kan tilrettelegge og veilede for barns lek ved å være tilstedeværende og observante på hva barna har behov for av hjelp til å komme videre. Det å være en tilstedeværende voksen gjør at det er større mulighet for å oppdage og se de utfordringer barnegruppen og enkelt barn har i leken. Spesielt det å bli kjent med barna, forstå hva som er deres bakgrunn, lese barns intensjoner, hjelpe barn i lek, og se enkelt barn opp mot barnegruppen. Dette kan være spesielt viktig i dagens samfunn med et økende kulturelt mangfold, der barn kan ha manglende språkferdigheter for å leke i henhold til sin alder. For meg fordrer dette en aktiv voksenrolle som er reflektert med hensyn til hva en kan tilby barn. Det vil kunne kreve reflekterte voksne som ser når en bør involvere seg aktivt i barnas lek, når en skal trekke seg ut, hvordan tilrettelegge best mulig og hvordan hjelpe barn som sliter.

Vi som voksne i barnehagen har et ansvar for barn og deres lek som vi ikke kan fraskrive oss. Det å ha kunnskap om leken og ha en reflektert og aktiv rolle med hensyn til barns lek blir da viktig.

Bergem (2007) skriver:

Vår evne til og delta kan ikke bare være avhengig av når vi voksne har lyst. Å delta i barns lek er utfordrende og forutsetter et miljø hvor det er stor trygghet i forhold til å leke, opplæring og erfaring som fordrer tid til å delta, og refleksjon kontinuerlig i møte med barnas lek. Det vil si at de voksnes lekekompetanse bygges opp og utvikles over tid (s.153).

Dette forutsetter tid til å innhente kunnskap og lese seg opp om lek samt mulighet til møteplasser for de ansatte med tid og rom til refleksjon. Dette kan bidra til å gjøre de voksne tryggere i sin rolle med hensyn til barnas lek. Melaas (2012) skriver at barnehagefolk må finne seg i å gjøre vanskelige ting, slik som andre arbeidstakere. Han uttrykker at det er feil å si at man ikke vil leke. Kommer leken i veien for arbeidet i barnehagen, må jobben byttes med et arbeid hvor lek ikke er selve kjernen i virksomheten (s.75). Dette kan stå som et argument for et aktivt forhold til barnas lek fra de voksnes side.

Jeg har gjennom denne studien og møte med førskolelærerne selv fått et mer komplekst bilde av hva fenomenet lek kan bety. Jeg ser at lek i større grad kan handle om hvilken mental innstilling barnet har til de aktivitetene de gjør, sett i forhold til om en skal betegne noe som lek eller ikke. Dette har vært en prosess jeg har lært mye av. Det utgangspunktet jeg hadde for et år siden, har endret seg mye i møte med førskolelærerne, studien og teorien. Det har vært en reise inn i fenomenet lek og voksenrollen. Tanker, refleksjoner og nye perspektiver har for meg kommet til syne, og er noe jeg vil ha med meg videre i yrkeslivet.

Jeg vil avslutte med et sitat hentet fra studien min:

Jeg synes som generelt sett som en kommentar til dagens pedagogikk at det er kompetente barn vi har med å gjøre og barn skal få lov til å skape mening og sånn, men voksne har et ansvar som vi ikke kan fraskrive oss (...)

8.1 Veier videre

Denne oppgaven har tatt tak i noen førskolelæreres uttrykte synspunkter på lek og voksenrollen. Ved at dette er en kvalitativ studie så er det synspunktene til noen få som kommer frem, slik de ble uttrykt de dagene jeg var ute og gjennomførte fokusgruppeintervjuene. Slik sett kan ikke denne oppgaven sies å være gjeldende for alle førskolelærere eller barnehager. Oppgaven kan forhåpentligvis være med på å skape refleksjon og diskusjon om barns lek og voksenrollen.

Jeg har i denne oppgavens metode valgt en lav styring av meg som moderator. Det har dermed ikke vært en stor grad av utdyping eller utspørring på de ulike temaene som førskolelærerne kom inn på. Det kan kanskje sies å være oppgavens begrensning i forhold til de opplysninger som kom frem. Slik sett kunne det ha vært interessant å ha gått dypere inn i de ulike temaene førskolelærerne kom inn på for å kunne belyst disse i enda større grad. Dette

gjennom for eksempel ulike vitenskapsteoretiske vinklinger og metoder som observasjon, intervju og kvantitative spørreundersøkelser.

Jeg kan se mange veier videre ut ifra denne oppgaven. Dette er eksempler på noen av dem:

- Hva betegnes som lek av barn og ansatte i barnehagen?
- Hvordan kommer barnehageansattes kunnskaper om lek til syne i hverdagen med barna?
- Hvordan tilrettelegges det for de voksnes involvering i barnas lek, med hensyn til arbeidsmiljø og kunnskap?
- Hvilken rolle tar de voksne i f.eks. språkgrupper og lekegrupper i barnehagen?
- Hvordan opplever barna møte med språkgrupper og lekegrupper?

Litteratur

- Ailwood, J.(2003). Governing Early Childhood Education through Play. *Contemporary Issues In Early Childhood*, Vol 4, nr. 3, 286-297.
- Alvestad, M, Johansson,J.E, Moser, T. & Søbstad, F. (2009). Status og utfordringer i norsk barnehageforskning. *Nordisk Barnehageforskning*, Vol 2, nr. 1, 39-55.
- Bae, B.(1996). *Det interessante i det alminnelige- en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2005). Troubling the Identity of a Researcher: methodological and ethical questions in cooperating with teacher- carers in Norway. *Contemporary Issues In Early Childhood*, Vol.6, Nr 3, 283-291.
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn*, Nr. 1, 9-28.
- Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser – muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I. T. Korsvold (Red.), *Barndom, Barnehage, Inkludering* (s.104-129). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2012a). Barnehagebarns medvirkning – Overordnende perspektiver og internasjonal forankring. I. B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen – potensialer i det uforutsette* (s. 13-31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2012b). Kraften i lekende samspill – potensial for medvirkning og ytringsfrihet. I. B. Bae, (Red.), *Medvirkning i barnehagen – potensialer i det uforutsette* (s. 33 -56) Bergen: Fagbokforlaget.
- Balke, E.(1995). *Småbarnspedagogikkens historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bengtsson, J.(2006). En livsverdenstilnærming for helsevitenskapelig forskning, I. J. Bengtsson (Red.), *Å forske i sykdoms og pleieerfaringer. Livsverdensfenomenologiske bidrag* (s. 13-54). Kristiansand: Høgskoleforlaget.

- Berge, A. (2012). «Læring er bare å ta trinn for trinn, det er et langt steg fra begynnelse til slutt» Noen førskolelæreres og grunnskolelæreres beskrivelser av læring og læringsprosesser i barnehage og skole. *Nordisk Barnehageforskning*. Vol 5, Nr 9, 1-12.
- Bergem, A.H. (2007). «Et hav av dilemmaer» - en studie om vokseninvolvering i barns lek i barnehagen (HiO-Hovedfagsrapport nr.5/2007). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- BFD (2005). *Klar, Ferdig, Gå! Tyngre satsning på de små!* Oslo: Barne- og familie departementet
- Bleken, U., & Balke, E. (1990). *Barnet viste veien: festskrift til Eva Balke*. Oslo: Barnevernsakademiet i Oslo.
- Bleken, U., & Vedeler, L. (2013). Barns lek og språkutvikling kan ikke atskilles. *Første Steg*. Nr 1, 46-48.
- Bondevik, H. & Bostad, I.(2006). *Tenkepauser Filosofi og vitenskapsteori*. Oslo: Akribe.
- Bratterud, Å., Sandseter, E.B. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen – Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. (NTNU Samfunnsforskning A/S -Rapport Nr. 21/2012). Fra <http://samforsk.no/SiteAssets/Sider/publikasjoner/Barns%20trivsel%20og%20medvirkning%20i%20barnehagen%20webutgave.pdf> [hentet 10.12.12]
- Coady, M. (2008). Beings and becomings: Historical and philosophical considerations of the child as citizen. I. P. Hughes, G. MacNaughton, & K. Smith (Eds.), *Young Children as Active Citizens: Principals, policies and pedagogies*. (s. 2-14). London & New York: Cambridge.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper.
- Eik, L.T., Karlsen, L. & Solstad, T. (2007). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Forskningsetiske komiteer. (2010). *Etikk og metode*. Fra <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Naturvitenskap-og-teknologi/Forskningsetikk/> [hentet14.10.2012]
- Fröbel, F.(1980). *Småbørnspædagogik:udvalgte arbejder*. København: Nyt Nordisk Forlag. Odense.[Oversatt ved Tønsberg, V].

- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Garvey, C. (1979). *Lek – barn i utvikling*. Trondheim: Universitetsforlaget.
- Greve, A. (2007). Ontologisk perspektiv: livsverdensontologi. I. *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. (doktorgradsavhandling). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Greve, A. (2009). Friendship relations and participation among small children in Norwegian kindergarten. I. D. Berthelsen, J. Brownlee, & E. Johansson (Eds.), *Participatory Learning in the Early Years. Research and pedagogy*. (s. 78 – 92). New York, London: Routledge.
- Greve, A. & Løndal, K. (2012). Læring for lek i barnehage og skolefritidsordning. *Nordisk Barnehageforskning*, vol 5, nr. 19, 1-14.
- Gulbrandsen, L., Johannsson, J.E., & Dyblie Nilsen, R. (2002). *Forskning om barnehager – en kunnskapsstatus*. Oslo: Norges forskningsråd. Fra <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Publikasjon&pagename=ForskningsradetNorsk%2FHovedsidemal&cid=1137743013582> [Hentet 11. April 2013]
- Guss, F. (2003a). To magiske rom: om forholdet mellom dramatisk lek og teaterkunst. I. F. Guss (Red.), *Lekens drama 1 - En artikkelsamling*. (s. 19-37). (HiO – Rapport, nr. 23/2003). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Guss, F. (2003b). Teaterkunsten oldemor? – en estetisk tilnærming til lek. I. F. Guss (Red.), *Lekens drama 2 – En artikkelsamling*. (s. 3-37). (HiO – Rapport, nr 28/2003). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Halldén, G. (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Heggestad, K.M., Knudsen, I.M., & Trageton, A. (1994). *Fokus på lek*. Bergen, Stord: Høgskolen i Stord/Haugesund.
- Hjorth, M.-L. (1996). *Barns tanker om lek – en undersøkning av hurr barn oppfatta leken i forskolen*. Stockholm: Almqvist & Wiks ell.
- Jansen, T.T. (2007). Den nye barnehagen – ved et veiskille. I. M. Bjerkestrand, & T. Pålerud (Red.), *Førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Johannessen, A, Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannsson, J.E.(2007). Friedrich Wilhelm August Fröbel: Fritt tänkande och samhandlande barn. I. K. Steinsholt, & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter – pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne.* (s. 260-301). Oslo: universitetsforlaget.
- KD (2005). *Lov om barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (2008-2009). St.melding. nr. 41. *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- KD (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (2012-2013). St.melding. nr. 24. *Fremtidens Barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kjørholt, A.T. (2010). Barnehagen som lekegrind for autonomi og valgfrihet? I. A.T. Kjørholt (Red.), *Barn som samfunnsborgere – til barnas beste?*(s.152 – 171). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvale, S. (2005). The dominance of dialogical interview research. A Critical view. *Barn*, Nr 3, 89-105.
- Lamer, K. (1997) *Du og jeg og vi to! Et rammeprogram for sosial kompetanse, Håndboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O.F. (2011). *Lek – opplevelse – læring I barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindqvist, G. (1997) *Lekens muligheter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget
- McLafferty, I. (2004). Focus group interview as data collecting strategy. *Journal of Advanced Nursing*. 48 (2), 187-194.
- Melaas, T. (2012). *Improvisasjonsblikk i barnehagen – støtte til lekende samspill*. Oslo: Kommuneforlaget.

NOU 2012:1.(2012). *Til barnas beste*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Fra
<http://www.regjeringen.no/pages/36790766/PDFS/NOU201220120001000DDDPDFS.pdf>

[Hentet 23. april 2013]

Olofsson, B.K. (1992). *I lekens verden*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Oslo kommune (14. desember, 2012). *Prosjekt Oslobarnehagen: styrket kvalitet og læringsarena*. fra

http://www.barnehager.oslo.kommune.no/oslobarnehagen/om_oslobarnehagen/kvalitet_og_laringsarena/article219635-50564.html [Hentet 2. april 2013]

Pramling-Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2008). The playing Learning Child: Towards a pedagogy of Early Childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Nr 52, 623 – 641.

Pramling–Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2009). *Det lekende lærende barnet – i en utviklingspedagogisk teori*. Oslo: Universitetsforlaget.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human science*. Thousand Oaks: Sage Pub.

Ruud, E.B.(2011). Hva gjør vi med leken? Med nye øyne. *Barnehagefolk*. Nr 2, 76-77.

Schibbye, A.-L.L. (2009). *Relasjoner – et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaar, S.(29. januar.2013). Fikk 17.000 underskrifter. *Utdanningsforbundet*. fra

<http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Barnehage/Fag-og-utdanning/Andre-artikler/Leverer-barnehageopporet/> [Hentet 1.april 2013]

Skoglund, R.I & Åmot. I.(2012). Anerkjennelsen kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I. R.I. Skoglund, & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. (s. 17 – 40). Oslo: Universitetsforlaget.

Solli, A.(2011). Et møte med Maria Øksnes: Barnehagen er en karnevaelsk danningsarena. *Første Steg*, Nr.2. 14-17.

Steinsholt, K. (2004). *Steinsholt live*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Sutton–Smith, B. (1995). Conclusion: The Persuasive Rhetorics of Play I. A.D. Pellegrini (Eds.), *The Future of Play Theory – a multidisciplinary Inquiry into the contribution of Brian Sutton-Smith*. (s. 275-294). New York: State University.

Sutton–Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. London: Harvard University Press.

- Søbstad, F.(2004). *Mot stadig nye mål... Tredje rapport fra prosjektet «Den norske barnehagekvaliteten»*. (DMMH-Rapport nr. 1/2004). Trondheim: DMMH.
- Thorbergesen, E. (2007). *Barnehagens rom*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Van Manen, M. (1990). *Pedagogisk takt – betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Nordås: Caspar Forlag.
- Vatne, B. (2012). Innhold i barnehagen i lys av politisk fokus på barnehagefeltet. *Nordisk Barnehageforskning*, Vol.5, Nr 20, 1-13.
- Vedeler, L.(2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersøkningsmetode*. Lund: Studentlitteratur.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Ødegaard, E. (2011). Deltakende handlingsrom i barnehagen – dynamikk og vilkår. I. T. Korsvold (Red.), *Barndom, Barnehage, Inkludering* (s.130-150). Bergen: Fagbokforlaget.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet –om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Trondheim: Cappelen Damm AS.
- Øksnes, M. (2011). Lekens inkluderende muligheter. Et skjevt blikk på inkludering og barns lek i barnehagen. I. Korsvold, T.(Red.), *Barndom, Barnehage, Inkludering* (s.173-194) Bergen: Fagbokforlaget.
- Østrem, S., Bjar, H., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R.(2009) *Alle teller mer- En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. (Høgskolen i Vestfold -Rapport nr.1/2009). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Fra http://www.udir.no/Upload/barnehage/Forskning_og_statistikk/Rapporter/alle_teller_mer.pdf [Hentet 15. April 2013].
- Østrem, S. (2010). Verdibasert formål eller vilkårlig detaljmål?.*Nordisk Barnehageforskning*. Vol 3, Nr 3, 181-203.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt – etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Åm, E.(1984). *Lek i barnehagen – de voksnes rolle*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1

Informasjon og forespørsel om deltagelse i masterprosjekt

Hei

Mitt navn er Tonje Tronesvold, og jeg er student ved Masterstudiet i Barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Jeg er nå i gang med mitt masterprosjekt som vil omhandle lek og voksenrollen.

Bakgrunn for valg av tema er at jeg opplever i dagens samfunn at fokuset på leken til barna blir litt borte sett opp mot læringssyn og det å gjøre barna klare til skolestart.

Foreløpig problemstilling: Hvilke synspunkter, holdninger og handlinger har de voksne (førskolelærerne?) i barnehagen rundt barns lek?

Det jeg konkret ønsker å gjøre er å foreta et fokusgruppeintervju i deres barnehage med førskolelærerne. Valg av fokusgruppeintervju gjør at dere som deltagere har mulighet til å være med å styre samtalen inn på de områdene innenfor tema som dere kjenner er relevante for deres barnehage. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd og senere transkribert og analysert for bruk i mitt masterprosjekt.

Deltagelsen i prosjektet er frivillig og deltagerne vil bli anonymisert i alle transkripsjoner. Jeg følger retningslinjene til Personvernombudet for forskning hos Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS, for hvordan et prosjekt uten meldeplikt skal gjennomføres. Det vil si at jeg ikke kommer til å innhente eller skrive ned noen form for navn, etternavn, alder, kjønn, navn på barnehage m.m. i forbindelse med dette prosjektet. Alt materialet vil bli slettet ved prosjektets slutt.

Har dere spørsmål eller kommentarer så er det bare å ta kontakt

Med vennlig hilsen

Tonje Tronesvold

Vedlegg 2

Intervjuguide

- Hva tenker dere når jeg sier lek?
- Hva er lek for dere?
- Er lek viktig? Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Hvordan forholder dere som voksne dere til leken i barnehagen?
- Hva gjør dere i forhold til barnas lek i barnehagen?
- Hender det at dere stopper barn i lek? Hva kan da årsaken være?
- Kan voksne leke med barn?
- Hva kan gjøre at barn synes det er greit eller ikke er greit at dere som voksne er med på leken?
- Hva mener dere er viktig, eller må til hvis voksne skal leke med barn?
- Hva kan påvirke dere i forhold til om dere leker med barn eller ikke?
- Er det noe som kan påvirke at voksne ikke kan/klarer å leke med barn?
- Hvis dere er med i leken til barna, hvilke roller har dere/tar dere? Har dere i tilfelle en agenda for at dere blir med i leken? For eksempel lære barn sosial kompetanse, skape vennskap, inkludere flere barn osv?
- Er lek et tema dere reflekterer rundt ofte? Hvis – i hvilke sammenhenger? For eksempel i daglig tale, personalmøter, plankvelder, planleggingsdager m.m.
- Er lek en synlig del av deres planverk? Slik som årsplan? Månedspaner? Ukeplaner? Andre planer?
- Kjenner dere noen forventninger til dere fra samfunn og foreldre i forhold til hva barna skal oppleve i barnehagen? I tilfelle hvilke? Hva kan grunnen være?
- Hvilke satsningsområder arbeider dere med i barnehagen?
- Er det noen som har noe mer å tilføye?

Vedlegg 3



Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire
World Organisation for Early Childhood Education
Organización Mundial para la Educación Preescolar

World declaration about the right and the joy to learn through play / OMEP 2010

During the OMEP World Assembly and Congress in Göteborg, Sweden in August 2010, all delegates representing seventy-two countries and five continents, agree that we must defend the UN Convention on the Rights of the Child, especially the right of children to play as well as ensuring their wellbeing in all countries and in educational programs.

Today, because of political and financial problems, most governments are over emphasising the swift development of literacy and numeracy skills for our children when they start school. This results in dramatically restricting the holistic approach to early childhood education.

This situation is destroying the basis and the sense of early childhood education. This results in the loss of crucial values, creativity, imagination, open mindedness, expressive arts, thus deeply affecting the right and the joy to learn through play.

We now know, that the UN Millennium development goals on reducing poverty and giving all children the right to education will not be met. Thus, the OMEP World Congress and Assembly implore all governments at local and national levels to reorient their plans and allocate resources so that the goals will be met.

Young children are willing and capable to be agents of change. Adults should listen to children and be aware of their perspectives and ideas in matters that relate directly to them:

'We know stuff too!' (six year old child)

Ingrid Engdahl

Ingrid Engdahl, Congress Chair
ingrid.engdahl@buv.su.se