

MASTEROPPGAVE

Barnehagekunnskap

Juni 2022

Lekemiljøets betydning for barns mulighet til medvirkning

En fenomenologisk undersøkelse av pedagogiske ledes jobber med lekemiljøet for at barn skal få muligheten til å medvirke.

Elin Kristine Andersen



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for barnehagelærerutdanning

Forord

Jeg jobber som pedagogisk leder i en barnehage. De siste årene har jeg vært opptatt av lekemiljøets betydning for barns mulighet til medvirkning. Det startet med at barnehagen jeg jobber i ville jobbe med barns medvirkning. Ved hjelp av et eksternt firma ble resultatet at vi skulle gjøre endringer i lekemiljøet og vi skulle jobbe prosjektbasert sammen med barna. Prosessen spraket i mange retninger og da jeg i begynnelsen av masterstudiet skulle drive et utviklingsarbeid, valgte jeg å jobbe med lekemiljøet for å gi barna mulighet til medvirkning.

Da jeg startet denne reisen som det er å skrive en masteroppgave, så verden annerledes ut. Lite visste vi at det etter hvert skulle komme en verdensomspennende pandemi og forklaringen til barn i barnehager på det meste skulle være: «Det er fordi det er korona». Verden stod oppe i en spesiell situasjon. Det preget også arbeidet med denne masteroppgaven. Jeg startet med å se på lekemiljøets betydning for barns mulighet til medvirkning og et ønske om intervjuer og observasjoner i flere barnehager. Etter hvert som jeg leste og smittevernstiltak gjorde seg gjeldende ble jeg etter hvert mer og mer interessert i hva som skjedde i barnehagene når de måtte ta hensyn til smittevernstiltak. Hvordan er det pedagogiskledere jobber med det fysiske miljøet nå for å ivareta barns mulighet til medvirkning? Smittevernstiltak ble etter hvert en del av hverdagen. Det skjer også andre ting i verden som påvirker politikken i Norge. De pedagogiske lederne skal, uavhengig av hva som skjer i verden, om det er pandemi eller krig, eller om det er nye arbeidsoppgaver pålagt av myndigheter, ivareta barns mulighet til medvirkning i barnehagen. Jeg gikk tilbake til utgangspunktet: Hvordan jobber pedagogiske ledere for å ivareta barns mulighet til medvirkning?

Jeg vil rette en stor takk til barna, foreldrene og personalet i den barnehagen jeg gjorde mine undersøkelser. Spesielt vil jeg takke de pedagogiske lederne som brukte av sin tid ved å stille opp til intervju og dele sine kunnskaper og tanker og veileder Katrine Giæver for oppmuntring og faglig oppfølging. Jeg vil også takke kollegaer, venner og familie som har kommet med faglig innspill, støttet, vist interesse og gitt motivasjon til å starte opp, underveis og til å avslutte denne masteroppgaven.

Kjeller, juni 2022

Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er lekemiljøets betydning for barns mulighet til medvirkning. Jeg har jobbet ut fra problemstillingen: «*Hvordan jobber pedagogiske ledere med det fysiske lekemiljøet for å ivareta barns mulighet til medvirkning?*»

Jeg har gjort et forskningsprosjekt ut fra et kroppsfenomenologisk ståsted der jeg har foretatt en kvalitativ undersøkelse med intervjuer og observasjoner i en barnehage for å samle inn data, analysere funn og tolke det jeg har funnet ut.

Det ser ut som et fysisk lekemiljø vanskelig lar seg avgrense og medvirkning er felleskap, tilhørighet og det å være sammen om noe. Ut fra mine undersøkelser ser det ut som lekemiljøer blir til gjennom et samspill av menneskene og deres bruk av rommet og materialene og at medvirkning er opplevelsen av fellesskap og tilhørighet. Da har det noe og si at barna møter lekemiljøer som frister, engasjerer, inspirerer og som ønsker dem velkomne til å gjøre noe de kan være sammen om, for at de skal ha mulighet til å medvirke i det lekemiljøet som barnehagen tilbyr.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	4
1.0 Innledning.....	6
1.1 Bakgrunn	6
1.2 Presentasjon av tema	7
1.3 Presentasjon av problemstilling	8
1.4 Prosjektets hensikt og betydning.....	8
1.5 Kort oversikt over eksisterende litteratur på området	8
1.5.1 Lekemiljø	9
1.5.2 Medvirkning	9
2.0 Vitenskapsteoretisk ståsted	10
2.1 Hvordan oppfatter Maurice Merleau- Ponty verden?	11
2.1.1 Hvordan oppfatter vi verden med kroppen?.....	13
2.1.2 Hvordan oppfatter vi verden rundt oss i rom og tid?	15
2.1.3 Hvordan møter vi verden med en forforståelse	17
2.1.4 Mennesker er ikke i rommet, de bebor rommet.	18
2.1.5 Materialer kan bli en forlengelse av kroppen.....	19
2.2 Hvordan skal jeg bruke Merleau- Ponty sin måte å se veden på?.....	20
2.3 Forskningsdesign.....	20
3.0 Metode.....	22
3.1 Valg av metode.....	23
3.1.1 Intervju	24
3.1.2 Observasjon	27
3.2 Utvalgsstrategi og rekrutteringsprosess	30
3.3 Undersøkelsens setting	31
3.4 Beskrivelse av datainnsamlingsprosessen	32
3.5 Diskusjon av datas gyldighet og pålitelighet.....	33
3.6 Etisk drøftelse.....	35
4.0 Dataanalyse	37
4.1 Analyse.....	38
4.1.1 Transkribering og renskrivning av feltnotater.....	38
4.1.2 Presentasjon av data	40
4.1.3 Meg som forsker.....	41
4.1.4 Endring	47
4.1.5 Lekemiljø	48

4.1.6 Medvirkning	51
4.1.7 Oppsummering analyse	52
4.2 Tolkning	52
4.2.1 Lekemiljøet er mer enn det fysiske	53
4.2.2 Hvordan kan barn medvirke?	54
5.0 Oppsummering og konklusjon	55
5.1. Hvordan jobber de pedagogiske lederne med det fysiske lekemiljøet for å ivareta barns mulighet til medvirkning?	55
5.2 Hva mer?	56
6.0 Litteraturliste	57
Vedlegg 1	59
Vedlegg 2	60
Vedlegg 3	61
Vedlegg 4	62

1.0 Innledning

Dette er en masteroppgave i Barnehagekunnskap ved OsloMet. I denne oppgaven skal jeg si noe om hvordan pedagogiske ledere jobber for å ivareta barns mulighet for medvirkning i barnehagen. Jeg har gjort et forskningsprosjekt der jeg har foretatt intervjuer og observasjoner i en barnehage og brukt fenomenologiske metoder for å samle inn data, analysere funn og tolke det jeg har funnet ut. Jeg vil her vise hvordan jeg har gått frem og hva jeg har funnet ut.

Et forskningsprosjekt består av ulike faser og de ulike fasene glir gjerne over i hverandre.

Johannessen et al. (2016, s. 28- 30) beskriver en forskningsprosess i fire faser:

1. Forberedelse: I denne fasen finner forskeren frem til målet med forskningen og hvordan det er hensiktsmessig å gå frem for å finne svar.
2. Datainnsamling: Her samler forskeren data og dokumentasjon som kan belyse problemstillingen. Data skal på slutten av denne prosessen foreligge som tekst. Enten ved at det i utgangspunktet er tekst eller ved at det gjøres om til tekst ved nedtegnelser av observasjoner og transkribering av intervjuer.
3. Dataanalyse: Her bearbeides, systematiseres og tolkes de dataene som er samlet inn.
4. Rapportering: Resultatet av forskningsrapporten fremstilles som regel i en skriftlig rapport.

I praksis var ikke disse fasene så tydelige i mitt prosjekt, de kom ikke alltid i denne rekkefølgen og noen ganger måtte jeg gå tilbake og begynne «på nytt». Repstad (2019, s. 19) viser at dette er helt vanlig ved at han blant annet skriver at avklaring av problemstilling og datainnsamling gjerne kan finne sted samtidig som en bygger opp analyse. Jeg brukte lang tid på å forstå mitt vitenskapsteoretiske ståsted, og måtte etter hvert begynne med intervjuer og observasjoner for så å gå tilbake og renskrive og for meg selv og eventuelle leser tydeliggjøre det vitenskapsteoretiske ståstedet. Arbeidet med denne oppgaven har derfor ikke vært så kronologisk som den her fremstilles. Det er gjort for å rydde opp, systematisere og lette lesingen.

1.1 Bakgrunn

Lov om barnehager (Barnehageloven, 2005, §3) slår fast barns rett til medvirkning. I praksis har pedagogisk ledere den lovpålagte oppgaven å ivareta barns mulighet til medvirkning i barnehagen. Jeg ville med mitt prosjekt forsøke å se hvordan pedagogiske ledere kunne gjøre dette gjennom deres arbeide med lekemiljøet i lys av Maurice Merleau- Pontys kroppsfenomenologi.

Jeg har arbeidet som pedagogisk leder i barnehage i mange år og har kanskje ikke helt skjønt hva barns rett til medvirkning innebærer og hvordan vi i barnehagen skal ivareta denne retten. I Barnehageloven (2005, §3) står det blant annet at barn har rett til å gi uttrykk for sitt syn på

barnehagens daglige virksomhet og saker som gjelder dem selv og de skal gis mulighet til å delta i planlegging og vurdering. Jeg har nok strevet med å se hvordan små barn skal få uttrykke sitt syn på barnehagens daglige virksomhet og hvordan de skal kunne delta i planlegging og vurdering. Det har jeg sett en mulighet for å ivareta gjennom arbeidet med lekemiljøet. Dette er bakgrunnen for valg av temaet i denne oppgaven.

1.2 Presentasjon av tema

Hva er egentlig medvirkning og lekemiljø og hva er kroppsfenomenologi?

Barns rett til medvirkning kom inn i Barnehageloven (2005, §3) i 2006. Samme år kom det ny Rammeplan og med den fulgte flere temahefter, blant annet et om barns medvirkning. I dette temaheftet redegjør Berit Bae (2006) om hvordan medvirkning kan forstås i barnehagesammenheng. Her viser Bae til at barns rett til medvirkning er forankret i FNs barnekonvensjon (2003), spesielt bidrar artikkel 12, 13 og 14 til å utdype forståelsen for barns medvirkning. Hun viser hvordan barns rett til å uttrykke seg, deres ytringsfrihet og deres rett til tankefrihet åpner for en videre forståelse av barns medvirkning enn det som er knyttet til deltagelse og innflytelse i beslutningsprosesser. Bae (2006) deler ordet opp i to og skriver at «med» viser at det er noe man er sammen om i et fellesskap og at «virke» viser til at man gjør noe sammen som fører til noe. Altså at man er med å påvirke at noe skjer og kjenner på at egen deltagelse bidrar til endring. Bae (2006) skriver også om en videre forståelse av begrepet som inkluderer barns rett til å få støtte i å uttrykke seg, bli synlige og ha virkning i sosial sammenheng.

Jeg har ved flere anledninger spurt barnehageansatte om hva som er et lekemiljø. Svarene er mange. Det er blant annet glede, fantasi, relasjoner, vennskap, magi, stemninger, følelser og det er de fysiske materialene, møblene og rommet. Da jeg startet dette arbeidet var det det fysiske lekemiljøet jeg var opptatt av, de fysiske materialene og det fysiske rommet. Jeg vil senere i oppgaven vise at et fysisk lekemiljø vanskelig lar seg avgrense og definere uten å ha med blant annet glede, fantasi, relasjoner, vennskap, magi, stemninger og følelser.

Med kroppsfenomenologi viser jeg til Maurice Merleau-Pontys måte å forstå verden. Fenomenologi forsøker å få tak i enkeltpersoners erfaringer med fenomener. Slik jeg forstår Merleau-Ponty oppfatter vi verden rundt oss med hele kroppen og kroppen vil gi uttrykk for hvordan den oppfatter verden. Så med kroppsfenomenologi legger jeg til grunn at mennesker erfarer fenomener med hele kroppen og at reaksjonen på de opplevelsene kommer til uttrykk i kroppen. Dette vil jeg komme nærmere inn på når jeg gjør rede for mitt vitenskapsteoretiske ståsted.

1.3 Presentasjon av problemstilling

Som jeg var inne på i forordet startet jeg opp med en rekke spørsmål og mulig problemstillinger og da jeg begynte å lese og jobbe med prosjektet ble det stadig flere. I kvalitative prosjekter er det ikke uvanlig å endre problemstilling underveis etter som man tilegner seg ny kunnskap (Repstad, 2019, s. 32). Temaet ble klart tidlig, men etter hvert som jeg leste og jobbet med prosjektet endret problemstillingen seg. Repstad (2019, s. 31) skriver også at dersom man lager en problemstilling for tidlig i et prosjekt, kan man risikere å miste interessante forhold. Videre skriver han at dersom en forsker skal undersøke noe som ikke er forsket så mye på, kan det være nok og «se nærmere på sakene». Dersom fenomenet er noe mer kjent kan det være aktuelt å formulere et spørsmål, og dersom det er fenomen som er godt utforsket kan problemstillingen formuleres som hypoteser. Lenger ned i oppgaven kommer jeg innpå at både barns medvirkning og lekemiljø er temaer det er forsket på tidligere. Dette er også et tema jeg gjennom å være pedagogisk leder kjenner til, men som jeg ønsket å finne ut mere om. Jeg valgte derfor å formulere min problemstilling som et spørsmål:

«Hvordan jobber pedagogiske ledere med det fysiske lekemiljøet for å ivareta barns mulighet til medvirkning?»

Underveis i prosjektet konkretiserte jeg dette med noen forskningsspørsmål:

- Hva er et lekemiljø?
- Hva er medvirkning?
- Hva gjør de pedagogiske lederne med det fysiske lekemiljøet?
- Hvilken betydning har lekemiljøet for barns mulighet til medvirkning?
- Passer lekemiljøet for alle barn?
- Hvordan skal jeg gjennomføre dette prosjektet? Hva er mitt vitenskapsteoretiske ståsted?

1.4 Prosjektets hensikt og betydning

Opgavens kunnskapsbidrag er å gi barnehagelærere og andre som jobber i barnehage en teoretisk forståelse for lekemiljøets betydning for barns mulighet til medvirkning. Med dette i tankene har jeg forsøkt å skrive slik at oppgaven vil være tilgjengelig og forståelig for de som jobber i barnehage og har blant annet ført til et langt og forklarende kapittel om mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Jeg håper også oppgaven kan inspirere til å lage spennende lekemiljøer for barn som innbyr til samspill, pirrer nysgjerrighet og fremmer fantasi og kreativitet.

1.5 Kort oversikt over eksisterende litteratur på området

Det er et ideal at forskere bør sette seg inn i det andre forskere har kommet frem til av innsikt på feltet. Alle forskere, bevist eller ubevist, vil også være sosialisert til å filtrere data ut fra en eller annen form for faglige perspektiver. Det er en fordel at denne filtreringsprosessen er mest mulig

bevist (Repstad, 2012, s. 116- 117). Jeg har derfor laget en liste over noe av den forskningen og litteraturen som omhandler temaet. Noe har jeg brukt som kilder og vil i teksten og litteraturlisten være oppført som det. Andre har jeg ikke brukt direkte i min oppgave, men har kanskje på en eller annen måte påvirket de perspektivene jeg har likevel. Listen er på ingen måte uttømmende. Noe et enkelt søk på google vil vise, men jeg har tatt med noe av det jeg fant som jeg tenkte var relevant.

1.5.1 Lekemiljø

«Competence for developing early childhood education and care (ECEC) institutions indoor- and outdoor environments» er et forskningsprosjekt ved Dronning Mauds Minne som har vart fra 2017-2022. På Forskningsrådets (u.å) hjemmeside står det at de har kommet fram til ny kunnskap om hvordan barn tar i bruk det fysiske miljøet og betydningen av det fysiske miljøet for barns lek, læring, psykososial helse og fysisk helse. De forteller også at de har utviklet kriterier for godt barnehagemiljø som er tilgjengelig i en nettressurs og at de har laget andre digitale læremidler. Prosjektet har også ført til boken «Barnehagens fysiske inne- og utemiljø» der Ellen Beate Hansen Sandseter og Rune Storlid er redaktører. Boka har som mål å vise aktører i barnehagefeltet hvor viktig det er å forbedre det fysiske miljøet i barnehagen, og hvordan dette kan gjøres (Barnehagemiljø, u.å).

«På vei mot en rom(s)lig pedagogikk. En fortolkende studie av barns lekeerfaringer med rom og materialitet» er Solveig Nordtømmes doktorgradsavhandling fra 2016. Her studeres barns lek i rom og med materialitet, og hvordan rom og materialitet inngår i et samspill som har betydning for barn og bygger blant annet på Merleau- Ponty (Universitetet i Sørøst- Norge, 2022).

«Scenesettelse av barnehagens lekemiljø – fra nye erfaringer til eksperimenterende og utforskende praksis» er en artikkel skrevet av Anette Sofie Bernsen, Amund Langøy og Margareth Eilifsen etter et forskningsprosjekt med utgangspunkt i forskningsspørsmålet: «Hvordan kan barnehagelæreres aktive deltagelse i et prosjekt om endringer av lekemiljøet skape motivasjon og forståelse av rommets betydning for pedagogisk praksis? (Berntsen et al., 2021).

1.5.2 Medvirkning

«Alle teller mer»: Det ble i 2009 utført en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver ble innført, brukt og erfart. Evalueringen består av kvantitative og kvalitative undersøkelser blant barn, foreldre, førskolelærere, assistenter, styrere, foreldre og kommunen som barnehagemyndighet. Av temaene som belyses i rapporten er «Barns medvirkning» og hvilken betydning barns rett til medvirkning har hatt for barnehagens praksis (Østrem et al., 2009).

«Vilkår for barns medvirkning i fellesskap i barnehagen» er Marianne Rees doktorgradsavhandling fra 2020. Her har hun forsket på medvirkning i fellesskap, slik det kommuniseres og forstås i barnehagens hverdagsaktiviteter i tre norske barnehager (Nasjonalt kunnskapstester for barnehager, 2022).

«Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring: en kritisk, tolkende studie av vilkår for at barns rett til medvirkning i barnehagen kan realiseres i samsvar med intensjonene» er Mari Pettersvolds doktorgradsavhandling fra 2015. I avhandlingen undersøker hun hvilke kontekstuelle og relasjonelle forhold som enten begrenser, eller som ser ut til å være avgjørende for at barn kan få erfaringer med demokratisk deltakelse i samsvar med intensjonene om barns medvirkning i § 3 i barnehageloven (Høgskolen i Innlandet, 2022).

2.0 Vitenskapsteoretisk ståsted

Synet på hva som er kunnskap og hvordan man går frem for å skaffe seg kunnskap har endret seg opp gjennom historien og har påvirket hvordan man tenker om verden. Det man regner som vitenskap er systematisk, metodisk og kritisk undersøkelse eller forskning og stiller krav om bevis for de påstander som fremsettes (Gundersen, 2021). Vitenskapsteoretisk perspektiv handler om å se noe i et spesielt perspektiv og legger grunnlaget for hvilke metoder og undersøkelser man benytter seg av for å komme frem til kunnskap. Oppmerksomheten rettes da mot et spesielt område og utelukker andre områder av fenomenet som man ikke ser på. Hvilket perspektiv man velger er avhengig av hva man ønsker å undersøke og hvilken bakgrunn forskeren har. Teorier har mange bruksområder og det er viktig hvilke teorier man benytter seg av når det gjelder valg av problemstilling og spørsmål man ønsker besvart gjennom forskningen. Videre kan teorier gi begreper og perspektiver som viser hvordan fenomenet skal undersøkes, teorier kan ligge til grunn for utformingen av undersøkelsen, gi forklaringer på observerte funn og hvordan resultatene skal tolkes og det kan lages nye teorier ut fra de observasjoner som gjøres i undersøkelsen (Johannessen et al., 2016, s. 41-45).

Fenomenologien søker å være en strukturert og fordomsfri undersøkelse som viser seg i opplevelsen og erfaringen. Man spør åpent: «Hva skjer der?» og forsøker å beskrive fenomener som de viser seg (Mårtensson, Puggaard, & Puggaard, 2016, s. 151). Jeg var ute etter pedagogiske lederes tanker om barns medvirkning, hvordan de ivaretok det i praksis og hvordan barna opplevde at de kunne medvirke. Når jeg er ute etter folks mening og egen tolkning av opplevelser og erfaringer med et fenomen mener jeg derfor det er hensiktsmessig å bruke en fenomenologisk tilnærming.

Dette stiller seg i motsetning til en retning som positivisme der man gjennom empiriske eller logiske undersøkelser er ute etter bevis (Mårtensson et al., 2016). Positivismen har ikke med en meningsdimensjon som vil være viktig i samfunns og- kulturvitenskaplig tilnærminger som fenomenologi, der meningen bak og subjektets egne erfaringer med et fenomen er vesentlig (Johannssen et al., 2016, s. 41).

Edmund Husserl regnes som grunnleggeren av moderne fenomenologi. Han brukte fenomenologien som vitenskapsteori for å forklare hvordan mennesker får erfaringer og etablerer begreper. Etter

hvert ble fenomenologien også brukt til å gjøre praktiske undersøkelser. Han interesserte seg for subjektets opplevelse av et fenomen. Etter hvert åpnet han for å tillegge samtaler og samspill betydning i undersøkelser, ikke bare den enkeltes opplevelse. Menneskets bevissthet er alltid rette mot noe. Når menneske opplever noe omstruktureres bevisstheten og man kommer til en ny erkjennelse. Sentrale elementer i Husserls fenomenologi har inspirert andre som Heidegger, Sartre og Merleau- Ponty (Mårtensson et al., 2016).

I fenomenologien ønsker forskeren å få en forståelse for folks livsverden, en dypere mening i enkeltpersoners erfaring. Forskeren er ute etter folks mening og egen tolkning av opplevelser og erfaringer med det fenomenet forskeren studerer. Data samles inn fra individer som har erfaringer med fenomenet som forskeren studerer, gjerne gjennom lange intervjuer som igjen blir grunnlag for analysen (Johannessen et al., 2016, s. 169- 170). I mitt tilfelle, pedagogiske ledere som har den lovpålagte oppgaven å ivareta barns medvirkning. Ifølge Johannessen et al. er målet å gi en presis beskrivelse av aktørens egne perspektiver, opplevelser og forståelseshorisonter. Videre viser de til Nyeng (2012) og skriver at gjennom å beskrive menneskers subjektive opplevelser fanger forskeren også indirekte de strukturer som har nedfelt seg i deres bevissthet, de rutiner og vaner i tenkningen som utgjør fenomenene (Johannessen et al., 2016, s. 78). Mennesker møter et fenomen, en tekst eller andre mennesker med forutinntatte holdninger og meninger, en forforståelse som avgjør hva slags mening vi finner i en tekst eller en handling. Når forskeren samler inn data må han eller hun derfor forsøke å forstå hvordan han eller hun selv tolker fenomenet. Hvis man skal forstå andre mennesker, må man altså først forstå sitt eget tolkningsmønster (Johannsen et al., 2016, s. 170). Det må derfor i fremstillingen komme tydelig frem hva som er forskerens ståsted. I analysedelen har jeg derfor også skrevet et kapittel om meg som forsker.

2.1 Hvordan oppfatter Maurice Merleau- Ponty verden?

Maurice Merleau- Pontys var en fransk filosof som levde fra 1908 til 1961. I hans hovedverk «Phénoméologie de la perception» fra 1945 legger han frem sin eksistensfilosofi på bakgrunn av Edmund Husserls og Martin Heideggers tenkning. Første del av dette verket er oversatt til dansk og heter da «Kroppens fenomenologi». I 1994 ble den danske utgaven gitt ut i Norge. Det er denne utgaven jeg referere til i min fremstilling. Dag Østberg (1994) som har skrevet innledningen til den norske utgivelsen skriver at Merleau- Ponty her tar for seg kroppen som et sansende, persiperende, handlende, følende og talende fenomen.

Bengtsson og Løkken (2004) skriver at Merleau- Pontys skrifter er lange og snirklete beskrivelser som gjerne bruker metaforiske uttrykksmåter, men til tross for skrivestil går Merleau- Ponty ut fra at det er orden i den verden vi lever i. Den verden vi lever i består ikke av enkelte atskilte elementer som natur, kultur, samfunn, individ og fysiske og psykiske forhold. Disse elementene forenes stadig og gir

verden en enhetlig stil. Derfor kan ikke verden forvandles til et objektivt og endelig kunnskapssystem. Merleau- Ponty mener tenkningen skal yte rettferdighet og følge den konkrete virkeligheten som består av flere ulike dimensjoner og lag og er flertydig. Bengtsson og Løkken (2004) skriver at det kan virke veldig omstendelig og ikke så effektivt, kanskje også virke «teoretisk usikkert,» men den kommer nærmere virkeligheten og blir derfor mer pålitelig. Da jeg først begynte å lese «Kroppens fenomenologi» var den for meg vanskelig tilgjengelig. Som Bengtsson og Løkken (2004) skriver er Merleau- Pontys skrivestil lange, snirklete beskrivelser som for meg ikke var så lett å få tak på samt at hans tanker om verden består av flere lag og er flertydige. Her var det for meg mange lag å komme gjennom. Jeg fikk først forståelse for Merleau- Pontys måte å se verden på ved å lese andre som hadde brukt hans tanker i sin forskning. Løkkens «Levd observasjon. En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjons som forskningsmetode» fra 2012 ble viktig her. Innledningsvis skriver Løkken at ambisjonen med boken er å perspektivere hvordan forskeren er til stede i verden og hvordan viten og kunnskap blir til gjennom forskeren. Forskeres bakgrunn er av betydning for det som blir observert, lagt merke til og skrevet ned og som igjen blir grunnlag for analyse og tolkning. At man som forsker ser noe fra en bestemt synsvinkel og det har betydning for resultatet av forskningen, ga mening for meg. I sin innledning oppsummerer Østberg (1994) det Merleau- Ponty skriver om i «Kroppens fenomenologi». Jeg begynner her ved å referere til Østberg for å forsøke å skape en forståelse av det Merleau- Ponty skriver om, før jeg etterpå vil vise hva som ble viktig for meg i mitt prosjekt.

Østberg (1994) skriver at Merleau- Ponty tar utgangspunkt i at vår forståelse av verden er grunnet på vår kropps forståelse av sine omgivelser eller sin situasjon.

- Menneskekroppen forholder seg ikke mekanisk til verden. Den er ingen maskin eller et objekt, noe som er entydig, gitt og målbar.
- Menneskekroppen forholder seg ikke til verden biologisk. Mennesket skiller seg fra dyrene når det gjelder «atferdens struktur». Menneskekroppen har et pre-objektivt forhold til omverden. Det vil si at menneskekroppen oppfatter fenomener som åpner et felt med flere lag og måter det kan forstås. Østberg viser sammenhengen med Husserl og viser at menneskekroppen retter seg forstående mot verden. Videre viser Østberg til Heideggers begrep «å være- i- verden» og skriver at kroppen og dens omverden utgjør en indre relasjon eller struktur som gjensidig henviser til hverandre.
- Menneskekroppen forholder seg ikke til verden intellektuelt. Ved et skifte i bevissthetsform skjer det en overgang fra pre-objektive fenomener til det objektive. Gjennom refleksjon går det da fra å være pre-objektive fenomener til å bli objekter.

- Grunnlaget for objektiv erfaring finnes i kroppes viten om pre- objektive fenomener. Dette forholdet til verden eller situasjonen kaller Merleau- Ponty eksistens og viser at menneskekroppen ikke forholder seg til verden mekanisk, biologisk eller intellektuelt, men eksistensielt. (Østberg s. VI- VIII)

Hva betyr så dette? Jeg vil nå se nærmere på hvordan Merleau- Ponty viser at vi bruker kroppen til å oppfatte og at vi oppfatter verden i rom og tid. Deretter vil jeg se på hvordan han mener mennesker møter verden med en forforståelse før jeg vil komme inn på hvordan Merleau- Ponty ser at materialer kan bli en forlengelse av vår egen kropp. Til slutt i dette kapitlet vil jeg se på hva Merleau- Ponty mener med at mennesker ikke kan være objekter, men subjekter som er i rommet og bebor rommet på en annen måte enn andre gjenstander.

2.1.1 Hvordan oppfatter vi verden med kroppen?

Slik jeg forstår Merleau- Ponty oppfatter vi verden rundt oss med hele kroppen og kroppen vil gi uttrykk for hvordan den oppfatter verden. Dette forklarer han ved å vise til at mennesker som har ulike sykdommer og lidelser oppfatter og forstår verden på en annen måte enn de som ikke har fysiske smerter og lidelser.

Merleau- Ponty (1994, s. 31) skriver at kroppen er en gjenstand som aldri forlater meg og en gjenstand til å kommunisere med verden. Videre skriver han at man bruker kroppen til å iakttå ytre gjenstander, til å håndtere dem, inspisere dem, vende og dreie på dem, men min kropp iakttar jeg ikke. Nathan Hohipuha (Absurd being, 2022) sier at vi trenger kroppen for å se og persipere. Vi kan se på kroppen som et fysiologisk objekt, men ikke at den persiperer. Med min venstre hånd kan jeg føle den høyre, men den høyre hånden er ikke bare en gjenstand den berører også den venstre (Merleau- Ponty 1994, s. 33). Det dreier seg altså ikke om to sansninger, men om en flertydighet. Dette forklarer Merleau- Ponty med at kroppen er affektiv. Den er preget av følelser. Videre skriver han at jeg kan flytte gjenstander ved hjelp av kroppen, men at kroppen beveger jeg. Kroppen er ikke noe jeg finner i rommet for så å kunne flytte den. Den er allerede hos meg. Vi vet disse tingene likevel kan psykologer se på den subjektive opplevelse som en objektiv gjenstand som kan studeres. Merleau- Ponty (1994 s. 37) skriver at vi må gå tilbake til fenomenene. Hohipuha (Absurd being, 2022) forklarer det med at vi må gå tilbake til opplevelsen. Hva er det som er førstehånds eller primærførståelsen av ting før den objektive kunnskap? I intervjuene og observasjonene er det jeg som mottar ulike sanseintrykk og skriver ned det jeg hører og det jeg ser. Merleau- Ponty skriver at kroppen er affektiv og at det jeg persiperer er flertydig. Dette vil jeg forsøke å komme tilbake til når jeg skal vise hvordan jeg har gått frem i analyse og tolkningsdelen av oppgaven. Hva som var primærførståelsen i intervjuene og observasjonene, blir her vesentlig.

Merleau- Ponty (1994, s. 46) skriver at det ville ikke være noe rom for meg dersom jeg ikke hadde hatt en kropp og refererer til at kroppen er en helhet og ikke en samling organer plassert ved siden av hverandre. Vi kjenner kroppen gjennom hvordan den er plassert i tid og rom. Dette kaller han et kroppsskjema (Merleau- Ponty, 1994, s. 41- 43). Videre skriver han at kroppsskjemaet er dynamisk, det forholder seg til bestemte eller mulige oppgaver. Kroppen eksisterer mot sine oppgaver, samler seg for å nå sine mål, den er i verden (Merleau-Ponty, 1994, s. 44). Gjenstander kan være på, ved siden av, under, men kroppen er i verden, den bebor rommet.

Kroppen settes ikke i bevegelse kun av virkelige situasjoner, men også av mulige og virtuelle situasjoner (Merleau-Ponty, 1994, s. 55). Et menneske kan altså tenke seg aktuelle muligheter uten at kroppen forlater sin stilling. Vi har en evne til å kunne forestille oss og bevege oss deretter. Vi ser muligheter som ikke nødvendigvis alltid er gitt. For mennesket har bevegelse en årsak. Det er like grunnleggende å forholde seg til en gjenstand med bevegelse som med persepsjon. Årsaken til en konkret bevegelse er den gitte verden, men grunnen til den abstrakte bevegelse blir da konstruert. Merleau- Ponty illustrere dette med en som gjør en gest for å få vennen sin til å komme. Den samme bevegelsen gir ikke mening uten at det er en mottager av gesten (Merleau- Ponty, 1994, s. 57-58).

Ved å bruke synet eller hørselen kan man få adgang til en gjenstand (Merleau- Ponty 1994, s. 9). Merleau- Ponty (1994, s. 62) skriver at syn og hørsel ikke er entydige begreper, men er uklare og tåkete selv om vi har ulike visuelle og auditive apparater. Kan vi med sikkerhet si at det kun er synet, eller hørselen som observerer eller oppfatter noe? Vi kan ikke avgrense persepsjon til et enkelt sanseorgan, men må se helhet og flertydighet. Vi kan heller ikke komme frem til en eksklusiv fortolkning alene. Det er sannsynlig at fortolkningene er likeverdige fordi visuelle forestillinger, abstrakte bevegelser og virtuelle berøringer kun er betegnelser for det samme fenomenet (1994, s. 63- 67). Det finnes ikke en taktil opplevelse, eller en visuell opplevelse, men en hel opplevelse der det er umulig å skille mellom de ulike sensoriske bidrag (Merleau- Ponty 1994, s. 68). Dette må jeg være klar over når jeg observerer.

Bevegelsene er mulige fordi de har en felles betydning. Når et barn skal gripe noe ser det ikke på hånden sin, men på gjenstanden. Kroppen får kun en funksjonellverdi. Kroppen er ikke en helhet som består av enkeltdeler, de er selve kroppen. Et menneske står ikke ovenfor sin kropp. Et menneske er sin kropp. Menneskene tenker ikke på forholdene mellom sine kroppsdelene. De er selv det som holder disse delene sammen og som samtidig ser og berører dem. Østberg (1994) skriver i innledningen at Merleau- Ponty sammenligner kroppen med et kunstverk. Det er persepsjon som viser det virkelige kunstverket og ikke en analyse av kunstverket. Det uttrykte i et kunstverk kan ikke adskilles fra uttrykket. Meningen er kun mulig gjennom direkte kontakt og er betydningsfull uten at

det forlater tid og rom, på samme måte er kroppen et kunstverk (Merleau- Ponty, 1994, s. 105- 109). Kroppen kan ikke skille det utrykte fra utrykket og den er betydningsfull her og nå uten å forlate tid og rom.

Barn bruker sin kropp uten å tenke på hvordan den bruker kroppen. På samme måte som man klør på et myggestikk. Man tenker ikke over hvor myggestikket er eller hvordan hånden skal bevege seg for å tilfredsstillende kløen. I følge Merleau- Ponty (1994, s. 51) gjøres dette på et fenomenalt nivå og går ikke veien om den objektive verden.

Bengtsson og Løkken (2012) skriver at den levde kroppen er utgangspunkt for hele Merleau- Pontys filosofi. Den levde kroppen kan ikke bare betraktes og studeres ut fra det utvendige, det ytre. Den levde kroppen er ikke en ting, men et handlende subjekt. Jeg må derfor prøve å få en forståelse for de pedagogiske ledernes forforståelse, intensjoner og tanker. Med Merleau- Ponty kan jeg ikke bare studere det utvendige. Det er derfor viktig å snakke med dem og ikke bare observere hva de gjør. Videre skriver Bengtsson og Løkken (2012) at den levde kroppene er alltid nærværende i alt vi gjør gjennom livet, vi kan ikke fjerne oss fra den. Min forforståelse, intensjoner og tanker er med meg når jeg gjør dette prosjektet. Det er viktig at jeg er klar over og skal forsøke å tydeliggjøre i oppgaven.

2.1.2 Hvordan oppfatter vi verden rundt oss i rom og tid?

Vi ser og oppfatter gjenstander og situasjoner ut fra et perspektiv. Merleau- Ponty deler perspektivet inn i rom og tid.

Ut fra et romlig perspektiv ser vi gjenstander fra en bestemt synsvinkel, eller en horisont skriver Merleau- Ponty (1994, s. 1- 3). Ved å se eller fokusere på en gjenstand, ser man ikke det som er rundt gjenstanden, man lukker for landskapet rundt. Noe kan ikke vise seg uten at det skjuler noe annet, men det vi ikke ser er der likevel. Når man står foran barnehagen, ser man bare barnehagens framside og ikke de andre sidene, men de er der likevel. Hvilken synsvinkel eller horisont noe ses ut fra, gir derfor blikket makt. Det jeg persiperer fremtrer som virkelig. Den fullkomne gjenstand er da gjenstanden sett alle steds fra. Merleau- Ponty skriver her at man «ser» ting med blikket. Han skriver også at det er umulig å skille mellom de ulike sensoriske bidrag (Merleau- Ponty, 1994, s. 68). Dersom vi utvider det til å persipere og at vi bruker hele kroppen, vil det man «ser» fremstå annerledes. Han skriver også om å se «gjenstander», og jeg tolker det slik at det også kan gjelde situasjoner, følelser, fenomener og verden. I mitt prosjekt vil barnas, de pedagogiske lederne og mitt blikk representere ulike horisonter. Det vil være ulike måter å se eller persipere gjenstander, situasjoner, følelser, fenomener og verden på.

En gjenstand kan ikke bare ses fra flere synsvinkler. Den kan også ses på fra flere tidspunkt skriver Merleau- Ponty. En gjenstand man ser i nåtiden har en fortid og en fremtid. Nåtiden er denne

fortidens fremtid. Barnehagen var for eksempel der i går og den kommer til å være der i morgen, men hvis det nå skulle skje noe så den ikke er der i fremtiden, er det jo likevel sant at den har vært der før. For at en gjenstand skal bli fullkommen, måtte den ses på fra alle steder. På samme måte som den også må ses på fra alle tidspunkter (Merleau- Ponty, 1994 s. 4). Hvis vi igjen utvider det å «se» «gjenstander» til det å persipere situasjoner, følelser, fenomener og verden, hva vil det bety for mitt prosjekt? Har det betydning for intervjuer og observasjoner som metoder for å samle inn data? Et intervju eller en observasjon jeg gjør i nåtiden skal analyseres og tolkes i fremtiden. Vil jeg se annerledes på det da? Ifølge Østerberg (1994, s XII) er moralen i Merleau- Pontys kroppsfilosofi at man skal møte verden ved å kommunisere og ikke objekt- gjøre og gjenoppdage kroppen som eksistens og situasjonen som et åpent og mangetydig fenomenfelt før man utformer en moral, en politikk eller en livsanskuelse. Merleau- Ponty (1994 s. 5) skriver at det er min fortid som jeg ser den nå og jeg har kanskje fordreid den. Så når jeg skal analysere og tolke intervjuene og observasjonene jeg har gjort, vil jeg se annerledes på dem enn da jeg gjorde dem?

Det menneskelige blikk ser aldri mer enn en side av en gjenstand selv om det ved hjelp av horisonter prøver å få med seg flere sider skriver Merleau- Ponty (1994, s. 4- 5). Menneske kan derfor ikke oppfatte gjenstander i sin fylde. Hva er det som blir sannhet og hva kan regnes som fakta ved en fenomenologisk tilnærming? Hvis en skal oppnå en fullendt tetthet eller skape en absolutt gjenstand, en sannhet, kreves det en uendelighet av perspektiver skriver Merleau- Ponty (1994 s. 5). Videre skriver han at gjenstanden oppleves som den er sannheten, at vi ser alt og at ikke noe er skjult. Det sier seg selv at det vil være umulig å se uendelig mange perspektiver, spesielt hvis det stemmer som Merleau- Ponty skriver at vi opplever at det vi ser er alt og ikke noe er skjult. I intervjuene og observasjonene måtte jeg derfor etterstrebe og finne de pedagogiske ledernes og barnas blikk og side av saken og ikke kun min egen.

Merleau- Ponty (1994, s. 6- 8) skriver så at nåtiden utsletter ikke fortiden og fremtiden utsletter ikke nåtiden. Alle opplevelser av en gjenstand settes sammen og overskrider dermed den perseptuelle opplevelsen og syntesen av horisonter. Videre skriver han: Jeg løsriver meg fra opplevelsen og går over til idéen, jeg er da ikke lengre opptatt av min kropp, men av min kropp som idé og verden som idé og om tid og rom. På den måten formes en objektiv tanke som til slutt får oss til å minste forbindelsen med den perseptuelle opplevelsen. På denne måten forstår vi ikke noe av opplevelsen eller av subjektet som opplevde det. For å ikke forhåndsdømme tar man den objektive tanke bokstavelig. Konstitueringen av kroppen som gjenstand er altså et avgjørende moment i den objektive verdens tilblivelse. Det persiperende subjektet er derfor viktig i måten den persiperer verden for oss. Slik jeg forstår dette blir sannheten hver enkeltes subjektive opplevelse med fenomenet. Så når jeg med min problemstilling stilte spørsmålet: «Hvordan jobber de pedagogiske

lederne med det fysiske lekemiljøet for at barn skal ha mulighet til medvirkning?», blir svaret den enkelte pedagogiske leders subjektive opplevelse av fenomenet som blir sannheten. Men Merleau-Ponty skriver at for å oppnå sannhet kreves en uendelighet av perspektiver. Jeg vil derfor også forsøke å se det fra barnas perspektiv. Både de pedagogiske ledernes og barnas perspektiv vil i denne oppgaven bli videreformidlet av meg. Det betyr at mitt perspektiv, hva jeg ser og oppfatter vil også være av betydning.

2.1.3 Hvordan møter vi verden med en forforståelse

Når et menneske møter gjenstander, er gjenstanden «talende» og «betydningsladet», fargearrangementet «sier» noe med det samme og subjektets intensjoner reflekteres i det perseptuelle felt og gir det betydning i verden. Mennesket trenger inn i gjenstanden via persepsjon, tilegner seg dens struktur og gjenstanden styrer hans bevegelser gjennom hans kropp (Merleau-Ponty, 1994, s. 83- 84). Vi har opplevd ting som har gitt oss erfaringer og kunnskaper som gjør at vi møter gjenstander med en forforståelse. Jeg antar at dette ikke bare gjelder gjenstander, men også at vi møter opplevelser og situasjoner med en forforståelse. Vi har alle ulike erfaringsbakgrunn. Vi vil derfor alle møte og persipere de samme gjenstandene, opplevelsene og situasjonen ulikt. Hvordan vi opplever dette vil komme til uttrykk i våre kropper slik jeg forstår Merleau- Ponty.

Mennesker kan også late som og sette seg inn i imagineresituasjoner (Merleau- Ponty, 1994, s. 88). Det betyr at gjenstander ikke alltid må være konkrete. Subjektet har evne til å forstå hendelser ut over den umiddelbare opplevelsen fordi det har evne til å sette seg inn i også det som blir fortalt (Merleau- Ponty, 1994, s. 85). Vi behøver altså ikke ha førstehånds erfaringer med gjenstander, opplevelser eller situasjoner for at det skal være en del av vår forforståelse. Vi kan ha blitt fortalt noe, lest i en bok, sett en film eller rett og slett tenkt oss til noe som har gitt oss en forståelse som vi møter verden med. Hvis et barn er blitt fortalt at det i barnehagen skal møte et spennende lekemiljø hvor det kan leke med andre barn, vil det prege hvordan barnet møter dette miljøet.

Bengtsson og Løkken (2012) skriver at Merleau- Ponty viser at menneskets persepsjon både er historisk, kulturell og sosial. De forklarer det med at det vi persiperer fremtrer mot en bakgrunn av tidligere erfaringer som det persiperende subjektet har gjort i en historisk, kulturell og sosial verden. Det persiperte fremtrer altså på bakgrunn av tidligere erfaringer, her hører også intellektuelle erfaringer hjemme. Teorier, systemer og begreper kan resultere i nye måter å se verden og da bli en del av persepsjonen, men uten at vi er dem bevisst. Vi kan ikke velge hvilke erfaringer som aktualiseres i en konkret persepsjonssituasjon og vi kan heller ikke bestemme hvilken betydning en persepsjon får for oss. Det som skjer er at en ny konkret mening, norm eller verdi oppstår i samspill med tidligere erfaringer. Vi møter altså verden med en forforståelse som baserer seg på våre tidligere erfaringer, og når vi får nye erfaringer vil denne forståelsen kunne endres.

Samfunnsforskning er å undersøke folks virkelighet og virkeligheten er kompleks (Johannessen et al. 2016, s. 31). Merleau- Ponty beskriver kompleksiteten ved at man har mange synsvinkler og møter med en forforståelse. Det gjør at hvert menneske har sin egen virkelighet og gjengivelse av den umulig lar seg gjøre da jeg ikke har deres forforståelse og deres synsvinkel, men jeg skal likevel forsøke.

2.1.4 Mennesker er ikke i rommet, de bebor rommet. De blir en del av rommet.

Merleau- Ponty (1994, s. 93- 96) skriver at kroppen er her og nå. Kroppen er til i rommet og tiden, den hefter seg til dem og omfavner dem. Rommet og tiden er omgitt av ubestemte horisonter som inneholder ulike synspunkter. Kroppen skaffer oss en måte å få adgang til dette. Kroppen forstår verden uten å gå via representasjoner, symbolfunksjon og objektiverende funksjon. Menneske besitter ikke sin kropp som et system av aktuelle stillinger, men som et åpent system med uendelig mange stillinger og orienteringer.

Østerberg skriver at Merleau- Ponty beskriver kroppen som et kunstverk som ikke kan sammenlignes med fysiske gjenstander. For Merleau- Ponty består ikke kroppen av tilfeldige enkeltdeler, men en enhet der alle deler står i forhold til hverandre og er rettet mot noe. Dette gjør at menneskekroppen forholder seg annerledes til rommet en det gjenstander gjør. Menneskekroppen er ikke i rommet på samme måte som andre gjenstander, den bebor rommet og installerer seg i rommet. (Østerberg 1994, s. VIII)

Ved å observere kroppen i bevegelse, ser man hvordan den bebor rommet. Den underkaster seg ikke tiden og rommet, men tar det aktivt til seg (Merleau- Ponty s. 47). Vi tenker ikke over hvordan vi plasserer oss i rommet, vi bebor det, vi er i det, tar det i bruk. Vi observerer det ikke fra et hjørne, men er i det. Hvis barn bebor et rom, vil det da gi mening å snakke om det fysiske rommet og materialene? Blir ikke barna en del av rommet? Det er kanskje ikke tilfeldig at et barn setter seg på et fang og ikke på en stol, eller at det går inn i et rom der vennene hans er og ikke går inn der når det er tomt. Gir det da mening å snakke om et fysisk lekemiljø? Er det et lekemiljø før barn tar det i bruk? Kroppens bevegelser retter seg mot situasjoner (Merleau-Ponty, 1994, s. 47). Slik jeg forstår Merleau- Ponty kan det være faktisk rom eller imaginære, forestilte og virtuelle rom og bevegelsene kan være både fysiske og mentale.

Bengtsson og Løkken (2012) skriver at den levde kroppen ikke er en ting, men et handlende subjekt. Den levde kroppene er alltid nærværende i alt vi gjør gjennom livet, vi kan ikke fjerne oss fra den. Den er også subjekt for alle objekter som kan erfares og dermed kan den aldri være et objekt. Som subjekt er ikke den levde kroppen i rom og tid, men den bebor rom og tid. Mennesket er i verden,

den interagerer og kommuniserer med verden og interaksjon mellom mennesker tas for gitt. Gjennom kroppen vår har vi tilgang til verden. Enhver forandring av kroppen vil da medføre en forandring av verden.

2.1.5 Materialer kan bli en forlengelse av kroppen

Her viser Merleau- Ponty til noen eksempler. Den blindes stokk er ikke en gjenstand for han. Spissen har blitt en forlengelse av hans sanseområde som øker følelsessansens omfang og rekkevidde og den blinde kan «se» hva som er innenfor stokkens rekkevidde og hva som ikke er det. Et menneske som skriver på maskin kan vite hvor den enkelte bokstaven befinner seg på tastaturet på samme måte som det vet hvor sine enkelte lemmer befinner seg (Merleau- Ponty, 1994, s. 98- 99). Kan materialer i barnehagen bli en forlengelse av barnas kropp?

Mennesket som subjekt har en dialog med gjenstanden og får en forståelse for gjenstandens mening og gjenstanden overtar subjektets intensjoner og omgir subjektet med en verden som av seg selv taler til han og innfører hans tanker i verden (Merleau- Ponty, 1994, s. 85). Kan en gjenstand eller de materialene barna møter i barnehagen, i samspill med andre, gi uttrykk for barnas intensjoner? Jeg kan se for meg et barn som kaster en ball opp i luften og hopper for å få tak i den igjen. Barnets kropp følger ballens bevegelser og i det de begge er i luften det som de er ett.

Bengtsson og Løkken (2012) skriver at ulike instrumenter kan utvide vår livsverden. Gjennom stokken til en blind vil den blinde erfare verden som en forlengelse av sin kropp. Når man kjører bil, blir bilen en forlengelse av kroppen. Sjøføren vet den kan passere gjennom en port uten at å måle etter. (Det vil ikke gjelde på samme måte for en passasjer). Å innlemme en ting med den levede kroppen gjør at det dannes en vane. Til å begynne med er det en distanse mellom kroppen og tingen, men etter hvert opphører distansen mellom kroppen og tingen er innlemmet med kroppen som for eksempel den blindes stokk.

Østerberg (1994) skriver at Merleau- Pontys grunnerfaring var barnets væremåte der barndom og barnepsykologien dannet grunnlag for hans undersøkelser fordi barn lever mer kroppslig enn voksne. Merleau- Ponty hevder at man kommuniserer med fenomener som ikke er blitt objekter med et indre bånd der det er uklare grenser mellom meg og den andre og at en «sameksistens» er en åpen kommunikatív situasjon (Østerberg 1994, s. XI). Å kommunisere med fenomener før de blir objekter kan være en spennende måte å se på barns møter med materialer. Barn som blir tilbud ulike materialer og gir de en funksjon som de selv ønsker og ikke hva materialet opprinnelig er tenkt eller laget som. En brannslangene kan for eksempel bli et hundebånd.

2.2 Hvordan skal jeg bruke Merleau- Ponty sin måte å se veden på?

Bengtsson og Løkken (2012) skriver at ifølge Merleau- Ponty kan ikke forskeren unnsnippe den verden hun er situert i. Tenkningen konstrueres alltid gjennom et inkarnert og situert forskersubjekt, enten det blir satt ord på eller ikke. Merleau- Ponty viste hvordan og hvorfor forskning alltid er forankret i menneskenes livsverden. Forskerens persiperende tilstedeværelse og erfaringer er alltid historiske, kulturelle og sosiale. Vår bevissthet og opplevelse, våre begreper og teorier er rotfestet i vår livsverden. Forskingen må søke å forstå denne verden i sin fylde og ikke som en reduksjon av den. Verden er hele tiden uferdig og vi kan stadig lære noe nytt av den. Kan jeg da noen gang avslutte dette prosjektet eller vil det for alltid være med meg selv etter at masteroppgaven er ferdig skrevet?

Merleau- Ponty skriver at hvis menneske skal prøve å forstå verden, må det etableres en viss avstand mellom mennesket og handlingen slik at ikke handlingen blir altoppslukende. Den enkelte reaksjon må ikke lengre være hele hans praktiske felt. Utarbeidelsen av reaksjonen må overlates til periferien og ikke forgå i sentrum av hans eksistens. En må frigjøre seg fra sitt miljø for å kunne se det (Merleau- Ponty, 1994, s. 27- 28). Som masterstudent var jeg ikke i mitt praksisfelt på samme måte som jeg er i min jobb som pedagogisk leder. Jeg måtte forsøke å se det på avstand. Merleau- Ponty viser her at man altså må få en viss avstand til praksisfeltet for å se det. Jeg forstår Merleau- Pontys «å se» her som å analysere, tolke og forstå. Så med intervjuene har jeg forsøkt å forstå praksisfeltet og i observasjonene sett det på en annen måte enn jeg gjør til daglig som pedagogisk leder. Jeg har måtte frigjøre meg fra mitt vante miljø for å kunne analysere, tolke og forstå det.

Jeg har nå vist at Merleau- Ponty skriver at vi ser fenomener fra bestemte synsvinkler i tid og rom, at vi møter verden med en forforståelse, at mennesker ikke er subjekter, men objekter som bebor rommet på en annen måte enn gjenstander og at materialer kan bli en forlengelse av kroppen. Det er med dette som utgangspunkt jeg skal gjennom analyse og tolkning forsøke å belyse min problemstilling. Jeg skal forsøke å finne ut hvordan pedagogiske ledere jobber for at barn skal kunne medvirke.

2.3 Forskningsdesign

Forskningsdesign handler om hva og hvem som skal undersøkes og hvordan dette skal gjøres (Johannessen et al. 2016, s. 69). Jeg skulle undersøke hvordan pedagogiske ledere jobber for å ivareta barns mulighet til medvirkning. For meg var det da en selvfølge at dette måtte undersøkes i en barnehage der det er pedagogiske ledere som jobber for at barn skal kunne medvirke. Det vil si at jeg ønsket å gjøre undersøkelsene i en naturlig setting. Når man ønsker å undersøke noe i en naturlig setting, kan prosessbestemt design være nødvendig. Det vil si at designet utvikles underveis fordi mening bestemmes ut fra den settingen informanten befinner seg i og fordi mulige mønstre ikke er kjent før forskeren har erfart dem. Forskeren tilegner seg altså ny kunnskap underveis i prosjektet.

Problemstillingen er heller ikke klar på forhånd, men også den utvikles etter hvert som forskeren får mer kjennskap til fenomenet (Johannessen et al. 2016, s. 119). Selv om jeg ønsket å gjøre undersøkelsene i naturlige settinger som lekesituasjoner i barnehagens naturlige lekemiljø og kanskje ikke kjente alle mønstre fra før, kunne jeg bestemme design på forhånd før jeg gikk ut og gjorde undersøkelsene. Som jeg har gjort rede for tidligere, var jeg gjennom en prosess før jeg endte opp med min endelige problemstilling. Jeg jobbet for å sette meg inn i det jeg valgte som mitt vitenskapsteoretiske ståsted og jeg kjente til barnehagen og visste at de jobbet med lekemiljøet for at barn skulle ha mulighet til å medvirke i sin hverdag. Det er problemstillingen som avgjør hvilket forskningsdesign som egner seg (Johannessen et al. 2019, s. 119). Med bakgrunn i det vitenskapsteoretiske ståstedet jeg har forsøkt å redegjøre for og min problemstilling blir derfor fenomenologi for meg en naturlig måte å undersøke fenomenet på.

Det finnes mange måter å gjøre fenomenologiske undersøkelser på. Mårtensson et al. (2016, s. 154-155) viser en fremgangsmåte i fire trinn:

- Forskeren starter med å se på fenomenet uten å ta i betraktning tidligere kunnskap, teorier og erfaringer med lignende fenomen.
- Deretter forsøker forskeren å beskrive opplevelsen av fenomenet uten å tolke, sammenligne og plassere fenomenet i teorier.
- Så forsøker forskeren og analysere seg frem til mulige meninger og strukturer i det opplevde fenomenet.
- Til slutt forsøker forskeren å lage en samlet beskrivelse.

Johannessen et al. (2016, s. 170-175) beskriver også flere fremgangsmåter for fenomenologiske undersøkelser:

- Forskeren starter med å sette seg inn i fenomenologisk tankegang for å kunne se informantenes tolkning av fenomenet. Problemstillingen må formuleres på en måte som gjør at forskeren får tak i meningen bak det informantene beskriver.
- Forskeren samler inn data fra individer med erfaring med fenomenet. Dette gjøres gjerne i intervjuer. Datamaterialene er da utskrifter av intervjuene og det er de som danner grunnlaget for analysen.
- Når materialet skal analyseres og rapporteres viser Johannessen et al. (2016, s. 171) til Kirsti Malterud (2011) og skriver at analysen foregår i fire faser som ligner de Mårtensson et al. (2016) beskriver i sin fenomenologiske fremgangsmåte: Forskeren leser gjennom materialet og danner seg først et helhets inntrykk. Så finner forskeren meningsbærende elementer som er relevante for problemstillingen og koder disse for å kunne kategorisere ulike tekstutsnitt.

- Etter det trekker forskeren ut de delene av materialet som er interessante for å svare på problemstillingen og lager en sammenfatning og identifiserer mønsteret.

Fremgangsmåter som dette sikrer systematikk i analysearbeidet og gjør at forskeren kan dokumentere hvordan han eller hun har kommet frem til resultatene ifølge Johannessen et al. (2016, s. 174).

I kvantitative undersøkelser vil det være nødvendig å holde seg til det fastsatte forskingsopplegget for på den måten å ha et godt sammenligningsgrunnlag for analyse og tolking skriver Repstad (2007, s. 17). I kvalitative forskingsopplegg kan man i større grad endre opplegget underveis ettersom man tilegner seg ny informasjon. Den informasjonen jeg fikk gjennom det praktiske arbeidet med temaet i barnehagen og på ulike møter, gjorde at jeg underveis kunne justere og spisse problemstilling, forskningsspørsmål og hvordan jeg skulle gå frem i datainnsamlingsprosessen.

Johannessen et al. (2016, s.119) skriver at forskningsdesign må i noen tilfeller gjennomføres etter gehør. Det vil si at etter hvert som informasjon og innsikt vokser og forskeren begynner å utvikle arbeidshypoteser om situasjonen kan forskeren snevre inn utvalget for å rette oppmerksomheten mot de mest relevante informantene. Dette kalles kontinuerlig tilpasning eller fokusering av utvalg. Dette er et tema jeg har jobbet med i praksis i flere år. Gjennom personalmøter, foreldremøter og praktisk jobbing på avdeling hadde jeg mulighet til å stille spørsmål og finjustere problemstilling og intervjuguiden. Det ble klarere for meg hva jeg lurte på og hvordan jeg måtte gå frem for å få svar på problemstillingen.

Johannessen et al. (2016, s. 77) skriver at i undersøkelser innenfor fag som pedagogikk, som jeg vil si at barnehagefeltet faller inne under, ofte har blitt brukt et kvalitativt forskningsdesign. Kvalitative undersøkelser kan gjøres på mange måter. Det er det flere ulike tradisjoner og velge mellom. «Fordi kvalitativ forskning kan gjennomføres på mange forskjellige måter – og fordi forskjellige emner utforskes forskjellig -, blir transparens (gjennomsiktighet) et viktig krav ved rapportering av kvalitative forskningsresultater. Det betyr at alle faser i forskningsprosessen må gjøres rede for og beskrives slik at det blir tydelig hvordan forskeren har gått fram. Johannessen et al. skriver videre at et etablert forskningsdesign vil kunne lette dette arbeidet. I metodekapittelet under vil jeg derfor vise hvordan jeg har gått frem da jeg gjorde mine undersøkelser.

3.0 Metode

Jeg har til nå med Merleau- Pontys kroppsfenomenologi forsøkt å gjøre rede for mitt vitenskapeteoretiske ståsted og valg av forskningsdesign. Jeg vil nå argumentere for valg av metoder og hvordan jeg har tatt disse metodene i bruk.

Johannessen et al. (2016, s. 25- 26) skriver at i hverdagen trekker vi slutninger som gjerne kan være overgeneraliserte, forhastede konklusjoner ut fra selektive inntrykk. Forskning må basere sine konklusjoner på større grundighet og systematikk. Til dette brukes ulike metoder. Metoder er altså prosedyrer og teknikker en forsker benytter seg av for å komme frem til relevant og pålitelig kunnskap. Det er teorier om hvordan informanter bør velges ut, hvordan data skal samles inn og hvordan data skal analyseres og tolkes (Johannessen et al., 2016, s. 40). Metodene viser altså hvordan jeg skal gå fram for å få informasjon og gjør det mulig å sannsynliggjøre om de antakelsene jeg kommer med er riktige. Metodene viser på hvilket grunnlag vi kan si at vi vet noe (Johannessen et al., 2016, s. 40).

Videre skriver Johannessen et al. (2016, s. 27- 28 og 93- 94) at vi hovedsakelig kan dele de vitenskapelige tilnærmingene i to:

1. Kvantitative metoder som vil kunne gi svar på at noe skjer. Her samles det inn tallmateriale og ut fra det kan man lese sammenhenger, tendenser og kartlegge utbredelsen av noe. I samfunnsvitenskapelig forskning der mennesker er gjenstand for forskningen, vil forskerne med disse metodene kunne benytte seg av for eksempel spørreundersøkelser og meningsmålinger.
2. Kvalitative metoder som vil kunne gi svar på hvorfor noe skjer. Her er ikke forskerne så opptatt av årsakssammenhenger, men mer opptatt av å forstå eller beskrive hvordan mennesker oppfatter verden, hvilke relasjoner som betyr noe og se på sosiale mønstre og egner seg når en skal undersøke fenomener som forskeren ønsker en fylligere forståelse av. Med disse metodene vil forskerne for eksempel gjennomføre intervjuer og gjøre observasjoner av folk.

3.1 Valg av metode

Det som skal forskes på er avgjørende for hvilken metode som bør anvendes. Når målene er klare og resultater lett lar seg måle uten at utenforliggende forhold kan prege måloppnåelsen da kan kvantitative metoder benyttes. Dersom målene er vage, sammensatte eller skiftende og resultatene ikke så lett lar seg måle er det vanligere med kvalitative metoder (Repstad 2007 s. 20- 21). Hvordan pedagogiske ledere jobber for at barna skal kunne medvirke har ingen tydelige mål og resultatene lar seg ikke enkelt måle. Dette tyder på at jeg må bruke kvalitative metoder.

Kvantitative undersøkelser kan gi mer generaliserbare data om et fenomen, men kvalitative undersøkelser gir rike muligheter til å få data om samspill og prosesser (Repstad (2007, s. 120). Når jeg ønsker å finne ut hvordan pedagogiske lederer jobber så er det i et samspill med medarbeidere,

barn og foreldre og som jeg vil komme tilbake til i analysedelen har dette arbeidet vært og er en prosess. Dette er også argumenter for at jeg i mitt prosjekt må benytte meg av kvalitative metoder.

Repstad (2007 s. 17) skriver at kvalitative metoder kjennetegnes ved at de går i dybden mer enn de går i bredden. Det betyr at de kanskje bare studerer et miljø, men at dette miljøet studeres som en helhet med alle dets konkrete nyanser. I kvantitative studier trekker man i motsetning kanskje bare ut noen få trekk eller egenskaper. Dette gjør at forskeren i kvalitative studier får et nært forhold til det miljøet eller de personene som det forskes på. Det er ikke alltid forskeren har ressurser og mulighet til å gå dypt inn i materiale, men det må likevel være et ideal og det blir viktig å gi et inntrykk av prosjektets begrensninger. Dette er et prosjekt gjort for å kunne skrive en masteroppgave. Det har derfor vært begrenset med tid for å kunne gå ordentlig i dybden, men som jeg har skrevet tidligere har jeg både foretatt intervjuer og observasjoner for å få en bredere forståelse.

Valg av metode bestemmes hovedsakelig ut fra problemstillingen, men metodevalg bestemmes også ut fra hvor mye ressurser man har til rådighet og hva det er mulig å gjennomføre innenfor de fastsatte tidsrammer (Johannessen et al. 2016 s. 94). For meg ble det også avgjørende hvilke metoder som var relevante for meg å kunne i min jobb som pedagogisk leder der jeg jobber med barn, deres familier og kollegaer. Repstad (2007, s. 15) skriver at valg av metode kan ha viktige konsekvenser for resultatet, men at det er hva du studerer som bør være avgjørende for valg av fremgangsmåte. For å finne ut hvordan de pedagogiske lederne jobber med det fysiske lekemiljøet for at barn skal kunne medvirke ble det tidlig i prosessen klart for meg at jeg måtte snakke med og observere pedagogiske ledere og barn. Det er altså et fenomen jeg ønsker å få en fyldigere forståelse av og ifølge Johannessen et al. (2016, s. 28) er det da vanlig å bruke kvalitative metoder, og i kvalitative metoder er det som jeg skrev over vanlig å bruke intervjuer og observasjoner. Jeg har derfor valgt å benytte meg av intervju og observasjon. Metodene vil være relevant også i mitt videre yrkesliv.

3.1.1 Intervju

For å finne ut hvordan pedagogiske lederne jobbet ønsket jeg fyldige og detaljerte beskrivelser av hva de gjorde noe man ifølge Johannessen et al. (2016, s. 143) kan få gjennom kvalitative intervjuer. Videre viser de til Kvale og Brinkmann (2009) og skriver at et kvalitativt intervju kan karakteriseres som en samtale og egner seg når vi ønsker å studere informantens meninger, holdninger, erfaringer og refleksjoner. Gjennom samtaler kan jeg finne ut en persons intensjoner, hva de tenker, føler og mener, verden slik informanten ser den (Johannessen et al. 2016 s. 143). Ett intervju skiller seg likevel fra en samtale. Intervjueren stiller spørsmål og følger opp svar fra informantene og får på den

måten vite hva informanten subjektivt mener om et fenomen (Johannessen et al. 2016 s. 143- 144). I mitt prosjekt er det jeg som er intervjueren og de pedagogiske lederne som er informantene.

En-til-en-intervju kan gi fylldig og detaljert informasjon og gruppeintervju kan gi en bredde av synspunkter, holdninger, erfaringer og fortolkninger (Johannessen et al. 2016, s. 145). Jeg valgte å ha en-til-en-intervju med noen få og ikke gruppeintervju med mange. Jeg ønsket detaljert informasjon fra de pedagogiske lederne. Det ble derfor naturlig å intervju dem hver for seg. Dette ble også valgt med bakgrunn i de ressursene jeg hadde til rådighet i form av tid og bekjentskaper, hvordan jeg skulle rekruttere informanter. Selve utvalgsstrategien og rekrutteringsprosessen gjør jeg rede for lengre ned.

Intervjuer kan være mer eller mindre strukturerte og gi mer eller mindre mulighet for åpne svar Johannessen et al. (2016 s. 145- 146) deler intervjuer i:

- Ustrukturert eller åpent intervju som er uformelt og har spørsmål rundt et tema. Intervjuet ligner en samtale der spørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene ikke er fastlagt på forhånd, men tilpasset situasjonen.
- Semistrukturert eller delvis strukturert intervju som har en intervjuguide som utgangspunkt. Et strukturert intervju har fastlagt spørsmål og rekkefølgen på forhånd. Spørsmålene er åpne og informanten må selv formulere sine svar, svaralternativene er ikke ferdig formulerte. Det kan være behov for en viss standardisering sånn som at alle informanter får samme spørsmål.
- Strukturert intervju som har faste svaralternativer der forskeren kan kryse av det informanten svarer.

Videre skriver Johannessen et al. at det er vanlig med semistrukturert eller delvis strukturerte intervjuer som er basert på intervjuguide. Ut fra denne inndelingen har jeg valgt et semistrukturert eller delvis strukturert intervju der jeg lagde en intervjuguide jeg brukte som utgangspunkt. Da jeg utarbeidet intervjuguiden ønsket jeg å stille spørsmål som jeg trodde kunne gi meg svar på min problemstilling, men jeg ønsket også å stille spørsmål som gjordet det mulig for informantene å komme med sine tanker om temaet. Det kunne jo hende de var opptatt av helt andre ting enn det jeg stilte spørsmål om. Jeg hadde derfor noen spørsmål der jeg ønsket ganske konkrete svar og noen som var litt mer åpne. Ingen av spørsmålene hadde ferdige svaralternativer, informantene måtte selv formulere sine egne svar. Johannessen et al. (2016, s. 146) skriver at det kan være behov for en viss standardisering. Jeg valgt å stille mine to informanter de samme spørsmålene i håp om at det skulle gi et lettere sammenligningsgrunnlag for videre jobbing med analyse og tolking.

Johannessen et al. (2016 s. 147) skriver at en intervjuguide ikke er et spørreskjema, men en liste over temaer og generelle spørsmål. Da jeg lagde intervjuguiden min, brukte jeg tid på å formulere spørsmål for å få svar på det jeg var ute etter. Dette fordi jeg har liten erfaring med slike intervjuer og fordi jeg ønsket å finne svar på problemstillingen uten at intervjuene ble altfor lange. Johannessen et al. (2016, s. 147) viser hvordan en intervjuguide kan bygges opp. Det er denne jeg brukte som utgangspunkt da jeg lagde min intervjuguide.

Ut fra problemstillingen fant jeg først ut hvilke temaer jeg trengte belyse.

- Hva tenker de pedagogiske lederne om lekemiljøet og barns mulighet til medvirkning? For få deres forståelse av disse begrepene.
- Hva gjør de med lekemiljøet for at barn skal kunne medvirke? For at de skal forklare hvordan de jobber.

Når det gjelder formuleringen av selve spørsmålene er det en grunnleggende regel at de bør være enkle og korte (Johannessen et al. 2016, s 152). Forskeren bør unngå å spørre om flere ting på en gang. Det er også viktig at informantene føler seg komfortabel i intervjusituasjonen. Johannessen et al. (2016 s. 148) henviser til Patton (1990) og advarer mot å stille hvorfor-spørsmål. De kan være vanskelige for informantene å vite hvordan de skal besvare. Beskrivende spørsmål som begynner med hva og hvem er lettere å svare på. Det er også viktig at informantene ikke skal sitte igjen med en følelse av å bli forhørt. Før jeg satte i gang med prosjektet hadde jeg personalmøter og foreldremøter om temaet. I disse møtene hadde jeg en presentasjonsdel om temaet, men det var også lagt opp til gruppeoppgaver og muligheter for å komme med kommentarer og spørsmål underveis slik at deltagerne kunne komme med innspill og tanker. Dette ga meg god hjelp til å vite hva jeg skulle spørre de pedagogiske lederne om for å få svar på min problemstilling. Da intervjuguiden nærmet seg ferdig prøvde jeg den ut på noen pedagogiske ledere jeg kjenner som ikke skulle delta i prosjektet. Noe Johannessen et al. (2016, s. 153) anbefaler slik at man får øvd seg på intervjusituasjonen og hvordan man skal håndtere ulike svar og om spørsmålene egner seg til å få svar på mine spørsmål. Det gjordet at jeg endret spørsmålsformuleringen noe slik at jeg fikk svar på spørsmålene jeg lurte på for å kunne svare på problemstillingen. Dette gjorde også at jeg var bedre forberedt på de svarene jeg kunne få og ga meg mulighet til å tenke gjennom mulige oppfølgingsspørsmål.

Johannessen et al (2016, s. 153) skriver at det er vanligst å dokumentere intervjuer ved hjelp av lyd- og/ eller billedopptak eller med notater. Dokumenteres intervjuet med film får forskeren med seg mer enn om det dokumenteres for hånd. Det er ikke mulig å notere like hurtig som folk snakker og

forskeren vil ikke få med seg for eksempel kroppsspråk. Det å bli filmet, kan for noen informanter være litt skremmende og gjøre at de ikke snakker like fritt som de kanskje ellers ville gjort. Likevel skjønner alle at det som sies må dokumenteres og fordelene med lydopptak er at de kan virke mindre truende enn filmopptak. Jeg valgte derfor å bruke lydopptak i mine intervjuer, og benyttet meg av en app anbefalt fra OsloMet som heter «Diktafon». Jeg gjorde også noen notater underveis. Jeg så for meg at det kunne være kroppsspråk og inntrykk som ikke ble fanget opp av lydopptaket som likevel kunne være aktuelt for det videre arbeidet med analysen og drøftingen. Disse notatene ble bare stikkord som hjalp meg å holde tråden i intervjuet, men ga lite mening i den videre jobbing.

Repstad (2007 s. 16-17) skriver at i kvantitativ metode er arbeidsmateriale tall, mens det i kvalitativ metode er tekst. Intervjuer og observasjoner skal transkriberes og skrives ned og det er teksten som blir grunnlaget for analysen og som blir mitt datamateriale. Når intervjuene er over, skal intervjuet overføres fra opptaket til tekst (Repstad, 2007, s. 101). Dersom man har ressurser til det, er dette et arbeid som kan settes bort til andre. Mange forskere velger likevel å gjøre denne jobben selv da man kommer nærmere på stoffet og man har mulighet til å gjøre litt lett redigering underveis som kan være en start på analysearbeidet. Her må man være på vakt slik at man ikke forvrenger eller gir et mangelfullt inntrykk av intervjuet. Idealet med å skrive alt som blir sagt i et intervju ordrett må veies opp mot andre måter å bruke ressursene på. Repstad (2007, s. 101) mener det er bedre å spare tid og krefter til analyse og rapportskrivning enn å sitte igjen med mange sider ordrette intervjuer.

Forskeren kan også for eksempel komprimere teksten ved å lage et referat av det som blir sagt istedenfor å skrive det ordrett ned, la være å skrive innledende småprat og det som blir sagt som åpenbart ikke har noe med temaet å gjøre. Velger forskeren å utelate noe i transkriberingen, bør det komme frem i teksten at det her er noe som er utelatt. Dersom det senere i analysen viser seg å kunne ha betydning kan forskeren da gå tilbake til opptaket, som ikke bør slettes før rapporten er ferdig. Det er også viktig å få med hva intervjueren har sagt. Det kan ha betydning for de svarene man får. Er det sagt spontant, eller på tilskyndelse fra forskeren? (Repstad, 2007, s. 100-102). Jeg har aldri transkribert intervjuer før så jeg valgte å transkribere ordrett det som ble sagt med noen få unntak. Jeg tok ikke med i teksten når de pedagogiske lederne eller jeg sa «eh» mens vi har prøvd å lage et resonnement eller lett etter de riktige ordene. Dette gjorde jeg fordi jeg som uerfaren var redd for å ikke få med alt som kunne få betydning for analysearbeidet. Hvordan jeg jobbet med transkriberingen og det transkriberte materialet skriver jeg om i analysekapitlet.

3.1.2 Observasjon

Forskere kan observere mennesker for å se hvordan de pleier å oppføre seg i naturlige situasjoner (Repstad, 2007, s. 33). Forskere kan også lage situasjoner og selv på ulike måter påvirke situasjonen, men jeg ønsket å observere barna i naturlige settinger i hverdagssituasjoner i barnehagen. I et

intervju kan vi studere det mennesker sier at de gjør. Når vi observerer, studerer vi det de gjør skriver Johannessen et al. (2016, s. 127). Videre skriver de at observasjon egner seg når forskeren ønsker å se direkte på de handlingene som er gjenstanden for undersøkelsen og kan egne seg når en skal studere små barn som kanskje ikke har så utviklet verbalspråk og derfor gjør intervju utfordrende. Intervju og observasjon kan supplere hverandre for å finne svar på problemstillinger fra ulikt perspektiv. Observasjon gir forskeren gir et mer direkte inntrykk av det som skjer enn det et intervju kan gi. Så Repstad (2007, s. 34) skriver at dersom sosiale relasjoner er viktig del av problemstillingen, er det viktig at forskeren observerer samspillet der det skjer. Dette er argumenter for at jeg brukte observasjon i tillegg til intervjuer i mitt prosjekt.

Data fra observasjoner er som regel detaljerte beskrivelser av aktiviteter, adferd eller handlinger skriver Johannessen et al. (2016 s. 125- 126) og viser til seks sentrale begreper knyttet til observasjon:

1. Observatøren er forskeren som observerer og forsøker å forstå og beskrive dagligdagse hendelser og handlinger så grundig som mulig. Forskeren kan ha ulike observatørroller. Det kan være ikke- deltagende og deltagende og det kan være skjult eller åpen observasjon. Det spenner seg fra at forskeren ikke deltar i settingen i det hele tatt og er skjult for informantene med speil eller skjult kamera til at forskeren er deltagende og en del av miljøet som studeres der alle kjenner til forskerens rolle. I mitt prosjekt var det jeg som var observatør og forsker. Jeg var til stede på avdelingene så både barn og voksne så meg. Repstad (2007, s. 33) skriver at det ofte er naturlig å gå inn i samtaler med informantene, men jeg ønsket i minst mulig grad å delta i samhandlingene som foregikk.
2. Observasjon i forskning må være mer systematisk enn den observasjonen vi til daglig gjør og ende opp med dokumentasjon eller data. For å systematisere må forskeren skrive hvem som skal observeres, i hvilke situasjoner og når observasjonene skal foregå. Jeg ønsket å finne ut lekemiljøets betydning for barns mulighet til medvirkning og valgte derfor å observere barna to formiddager da det var flere aktiviteter og barna brukte det lekemiljøet som var tilgjengelig. Det vil si at jeg ikke observerte tider på dagen da det for eksempel var måltider, påkledningssituasjoner, utelek og overgangene mellom disse aktivitetene.
3. Feltet er det område som er gjenstand for observasjonen. I mitt prosjekt var det hverdagsliv i barnehage som var feltet.
4. Feltarbeid er innsamling av datamateriale fra et forskningsfelt. Det kan være deltagende observasjon, en forsker som er til stede, observerer og samler data fra ulike situasjoner. Jeg var på avdelingen og samlet inn data ved at jeg skrev ned det barna gjorde og sa. Jeg ønsket ikke å delta i barnas lek, men registrere det de gjorde. Selv om jeg ikke ønsket en deltagende

rolle, hadde min tilstedeværelse en betydning. Det har jeg skrevet om lengre ned under overskriften «Meg som forsker».

5. Setting er det stedet eller den situasjonen der observasjon konkret gjennomføres. I mitt prosjekt var det barnas bruk av lekemiljøet på en avdeling. Jeg har skrevet litt mer om den konkrete settingen lengre ned.
6. Analyseenheten blir da de enhetene eller elementene som observeres og her skiller Johannessen et. al på ulike analyseenheter. Det er aktørene, handlingene, argumenter og meninger, hendelser og prosesser. Jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming der den enkelte enhet vanskelig lar seg adskille fra helheten. I observasjonene mine var barna og de voksne som jobbet på avdelingen aktørene. Jeg valgte å fokusere på de voksne i intervjuene og barna i observasjonene. Det var derfor barnas handlinger og det de gjorde som var fokuset i observasjonene.

Johannessen et al. (2016, s. 127) skriver at i observasjon bruker forskeren hele sitt sanseapparat, inntrykkene påvirker forskerens opplevelse og dermed også observasjonen som gjøres ut fra forskerens ståsted. Johannessen et al. (2016, s. 27) viser til Postholm (2010) som blant annet skriver om fenomenologiske metoder og skriver at forskeren tar med seg sin forforståelse, det vil si alle sine kunnskaper, erfaringer og opplevelser inn i situasjonen og det er med og farge og bestemme hva forskeren observerer. Dette er i tråd med Merlau- Pontys kroppsfenomenologi og som jeg kommer nærmere inn på i analysedelen har min forforståelse noe å si for hva jeg observerte. Det er også viktig å være kjent med feltet som skal forskes på skriver Johannessen et al. (2016 s.127). Da er det lettere å gli naturlig inn i situasjonen som skal studeres. Jeg har jobbet i barnehage i mange år og kjenner dermed feltet godt.

Observasjoner kan være strukturerte med forhåndsvalget kategorier som bestemmer hva som skal observeres og dokumenteres ut ifra et observasjonsskjema (Johannessen et al., 2016, s. 139). Dette kunne ikke jeg benytte meg av da jeg ikke viste hva jeg så etter. Jeg måtte ha mer ustrukturerte observasjon. Det kan dokumenteres på flere måter. Videofilming har den fordelen at det får med bevegelse, kroppsspråk og tale og dokumenterer både observatør og informant. På den andre siden kan det være hemmende og på informantens vilje og evne til å gi informasjon skriver Johannessen et al. (2016, s. 139). Det er heller ikke et verktøy det for meg som pedagogisk leder er noe jeg benytter meg av i min jobb. Jeg ønsket derfor å bruke feltnotater. En metode jeg ofte bruker i observasjon av barn og som det er relevant for meg å bli bedre til å bruke. Johannessen et al. (2016 s. 140- 141) gir noen tips til hvordan man skal skrive felt notater når man som forsker både skal observere og registre det som skjer. Før observasjonene må forskeren finne den settingen som skal observeres, hvilke aktiviteter som er interessante og hvem som er analyseenheten. For å svare på min problemstilling

var det for meg viktig å observere barn i barnehage som lekte og brukte lekemiljøet som ble tilbyd dem. Videre skriver Johannessen et al. (2016 s. 140- 141) at feltnotatene danner grunnlaget for analysene og tolkning og det er viktig å gjøre notater med en gang så man ikke glemmer hva man har observert. Repstad (2007, s. 61) skriver at en observasjonsperiode derfor ikke bør være for lang og understreker viktigheten av å lage renskrevne notater av så snart som mulig etter observasjonen er gjort og helst ikke senere enn et par timer etter observasjonen. Jeg skrev først notater for hånd mens jeg observerte. Umiddelbart etter at observasjonene var gjort, renskrev jeg de på data. I feltnotatene skriver forskeren dato, hvor observasjonen skjedde, hvem som var til stede, de sosiale interaksjonene, hvilke aktiviteter som foregikk og gjerne også forskerens egne fortolkninger av situasjonen (Johannessen et al., 2016 s. 141). Da jeg er vant til å bruke observasjon som et verktøy i min jobb inneholdt observasjonen det meste av dette, men det var lite analysering og tolkning i notatene mine. Dette kan skyldes at jeg ikke hadde helt oversikt over mitt vitenskapsteoretiske ståsted da jeg gjorde observasjonene og derfor ikke forstod hvordan jeg skulle analysere og tolke det jeg observerte.

3.2 Utvalgsstrategi og rekrutteringsprosess

Johannessen et al. (2016, s. 111) beskriver hvordan man kan gå frem når man skal velge informanter til kvalitative intervjuer. De skriver om utvalgets størrelse, utvalgsstrategier, hvordan en skal rekruttere informanter. Jeg skal nå se på det som er aktuelt i forhold til mitt prosjekt.

Utvelgelsen av informanter er viktig i all samfunnsforskning de må være relevante og interessante ut fra formålet med studien (Johannessen et al. 2016, s. 111). I mitt prosjekt trengte jeg informanter som kunne belyse temaet og på den måten gi meg nok datamateriale til å besvare problemstillingen.

Johannessen et al. (2016, s. 112) skriver at det kan være vanskelig å avgjøre hvor stort et kvalitativt utvalg bør være. Det kan være vanskelig å vite hvor mange intervjuer og observasjoner man trenger for å samle inn nok data. Videre henviser Johannessen et al. (2016, s. 112) til en rekke andre forskere og skriver at utvalget må være stort nok til å belyse problemstillingen og at antallet derfor også er avhengig av kvaliteten på intervjuene og observasjonene. Man bør samle inn data helt til man ikke får noe ny informasjon. Man kommer til et metningspunkt der det ikke lengre har noen hensikt å samle mer data fordi det sannsynligvis ikke vil føre til noe mer informasjon. Videre skriver de at det som regel er et praktisk spørsmål om hvor mange intervjuer og observasjoner man kan gjennomføre. Prosjekter kan begrenses av både tid og økonomi. Mitt prosjekt gjennomføres for å kunne skrive en masteroppgave. Jeg har derfor i samarbeid med skole og veileder kommet frem til å ha intervjuer med to pedagogiske ledere og observasjoner i noen perioder på de avdelingene der de pedagogiske lederne jobber. Johannessen et al. (2016, s. 112) skriver at det er viktigere å skaffe et relevant utvalg av informanter enn å skaffe mange. Det er viktig at informantene gir fyldig og variert informasjon om

fenomenet som skal studeres. Videre skriver de at i en kvalitativ undersøkelse er det ikke vanlig å rekruttere informanter tilfeldig. Hensikten med en kvalitativ undersøkelse er å få kjennskap til fenomenet og ikke få statistiske generaliseringer. For at forskeren skal få informanter som kan gi nødvendige data, må det derfor gjøres et strategisk utvalg. Utgangspunktet blir da ikke representativt, men hensiktsmessig (Johannessen et al. 2016 s. 114- 115). Jeg valgte derfor å ta kontakt med en barnehage jeg vet har jobbet med temaet jeg ønsket å undersøke.

Da metodene begynte å bli klare for meg, tok jeg muntlig kontakt med daglig leder i den aktuelle barnehagen og fikk tillatelse til å ta videre kontakt med foreldrene i de aktuelle barnegruppene. Til intervjuene så spurte jeg de pedagogiske lederne dirkete, snakket med de ved flere anledninger, avtalt tid for samtalen muntlig og sende mail der jeg skrev det avtalte tidspunktet og sendte med et formelt informasjonsskriv og et samtykkeskjema. Når det gjaldt observasjonene la jeg informasjonsskriv på barnas plasser i garderoben. Dette er et vanlig sted å legge informasjon til foreldrene, samtidig som jeg sendte de en mail der jeg kort informerte om at jeg skulle gjøre et prosjekt der jeg trengte deres samtykke og at jeg hadde lagt ytterligere informasjon på barnas plasser. Jeg lot det gå noen dager før jeg igjen sendte en påminnelsemail til foreldrene der jeg denne gangen la ved informasjonsskrivet og skrev at det også lå samtykkeskjemaer i barnehagen dersom de ønsket å skrive under. Jeg fikk samtykke fra ni av ni barn på den ene avdelingen og fra ni av 18 på den andre. Da jeg ikke så for meg at jeg kunne observere alle 18 barna på den ene avdelingen uansett, tenkte jeg at dette var greit.

Før jeg begynte observasjonene gikk det opp for meg at det ikke bare er barnas bruk av lekemiljøene jeg skulle observere. Jeg skulle også observere hvordan de pedagogiske lederne jobbet med lekemiljøet. Det kunne jo hende de endret det underveis mens jeg observerte og det kunne hende ansvaret var delegert til andre på avdelingen. Det ble derfor aktuelt for meg å muntlig informere alle ansatte på avdelingen og få deres muntlige samtykke, noe jeg da fikk.

3.3 Undersøkelsens setting

Det er viktig å tenke gjennom rammen rundt et intervju. Informanten må kunne være avslappet og ikke bli forstyrret. Forskeren må også være klar over sin egen rolle i intervjuet. Dersom forskeren er usikker og mangler erfaring, kan det virke negativt på informanten (Johannessen et al. 2016, s. 157). Jeg valgte å ha intervjuene på et møterom i barnehagen der de pedagogiske lederne jobbet. Jeg ble veiledet til å ha intervjuer på ca 25 minutter. Dette fortalte jeg de pedagogiske lederne, men ba de likevel sette av en time slik at vi hadde god tid. Vi brukte litt tid før og etter intervjuene på å snakke om ting som ikke hadde med intervjuet å gjøre. Dette ble ikke tatt opp og hva som ble snakket om er ikke så relevant, men jeg tenker det er av betydning for oppstart og avslutning av intervjusituasjonen. Dette var en uvant situasjon for både de pedagogiske ledene og meg. Som jeg skrev tidligere kan et

intervju karakteriseres som en samtale og ved å ha god tid og kunne prate sammen litt både før og etter ble hvert fall jeg mer avslappet i situasjonen. Intervjuene ble gjort i de pedagogiske lederens arbeidstid.

Observasjonene var på avdelingene der de pedagogiske lederne jobbet. De foregikk to formiddager. Dette var et tidspunkt på dagen da barna var inne og jeg vil karakterisere det som frilek. Barna kunne selv velge hva de ville gjøre i det lekemiljøet som da var på avdelingene.

3.4 Beskrivelse av datainnsamlingsprosessen

Intervju starter gjerne med en presentasjon skriver Johannessen et al. (2016 s. 147). Da jeg og de de pedagogiske lederne kjente til hverandre fra før, trengte vi ikke starte intervjuet med å presentere oss. Jeg begynte med å fortelle om oppgaven jeg skulle skrive, hva jeg kom til å stille spørsmål om, hvordan jeg skulle dokumentere, at det ville bli anonymisert, at de hadde rett til å trekke seg fra prosjektet dersom de ønsket det og jeg sa noe om lengden på intervjuet som jeg skrev over, så for meg skulle være på ca 25 minutter.

Selve intervjuet startet med å sjekke at det fungerte å ta lydopptak før jeg stilte noen faktaspørsmål om avdelingen der den pedagogiske lederen jobber; hvor mange barn og barnas alder. Johannessen et al. (2016, s. 148) anbefaler at det ikke stilles for vanskelig spørsmål helt til å begynne med før det er god relasjonen og tillit mellom intervjuer og informant. Siden vi allerede kjente til hverandre kunne jeg forholdsvis raskt gå over på litt vanskeligere spørsmål. For å få frem informantenes erfaringer og oppfatninger er det lurt å la informantene være med å bestemme hva som tas opp i intervjuet (Johannessen et al., 2016, s.143). Så jeg prøvde å finne ut om de hadde gjort seg noen tanker om dette intervjuet på forhånd. Dette for også å rette oppmerksomheten mot temaet og gi muligheter til å komme med egne erfaringer og betraktninger før jeg kom med spørsmål som kanskje ledet tankene deres en bestemt vei. Johannessen et al. (2016, s. 148) kaller spørsmålene i hoveddelen av intervjuet for nøkkelspørsmål. Her er det viktig å få den informasjonen forskeren trenger for å kunne gi svar på prosjektets problemstilling. For meg ble det da viktig å stille spørsmål om hva de pedagogiske lederne la i begrepene lekemiljø og medvirkning, hva de praktisk gjorde med det fysiske lekemiljøet og hvilken betydning de trodde det hadde for barns mulighet til medvirkning. Intervjuet må avsluttes og rundes av på en ryddig måte og informantene må få mulighet til å komme med sine tanker og betraktninger som kanskje ikke har kommet frem i intervjuet (Johannessen et al. 2016, s. 148). Jeg spurte derfor om hva som var viktigst for dem og om det var noe annet vi burde ha snakket om når det gjaldt det fysiske lekemiljø og barns mulighet til medvirkning.

Før observasjonene hadde jeg vært på avdelingene så barna visste hvem jeg var. Da jeg gjorde observasjonene, hadde jeg med meg penn og en bok jeg skrev i. Jeg satt stort sett på gulvet, men

flyttet meg litt rundt ettersom barna forflyttet seg. Jeg var på avdelingenes hovedrom og i garderoben. Avdelingene hadde også et lite rom der jeg ikke gikk inn og jeg fulgte heller ikke etter barn som gikk inn på badet og lukket døren for å leke der.

Flere av barna kom bort til meg og lurte på hva jeg gjorde. Jeg fortalte at jeg var der for å se hva de holdt på med og hvordan de hadde det på avdelingen. De fleste barna så ut til å slå seg til ro med den forklaringen og fortsatte sin lek, mens andre så ut til å ville gjemme seg litt for meg. De kunne for eksempel smile til meg for så å gå inn på et rom og lukke døren etter seg.

3.5 Diskusjon av datas gyldighet og pålitelighet

I begynnelsen av prosjektet stilte jeg meg spørsmål om gyldigheten av mitt prosjekt. Hva ville bli mitt bidrag til forskningsfeltet? Men etter hvert fikk jeg en forståelse for det unike i mitt materiale som gjorde meg ydmyk i arbeide med de dataene jeg hadde samlet inn og kanskje til og med kunne grense til selvhøytidelig til tider. Johannssen et al. (2016, s. 36) skriver at det ikke er uvanlig at forskere som undersøker samme fenomen kan komme frem til ulike og kanskje motstridende resultater. Dette er fordi samfunnsvitenskapelige fenomener er komplekse og det vil være en umulighet å få oversikt over hele virkeligheten. Selv om forskerne undersøker samme fenomenet kan de ha hatt ulike problemstillinger, ulike interesser og ulik forforståelse og dermed samlet inn ulik data og analysert og tolket det forskjellig (Johannssen et al. 2016, s. 36).

Ut ifra bruken av casestudier argumenterer Repstad (2007 s. 25) at man ikke kan generalisere ukritisk ut fra en studie av et enkelt miljø til lignende miljøer, men at man ofte kan foreta en skjønnsmessig vurdering av hvor representative funn er. Jeg vil tro dette også gjelder andre kvalitative studier. Selv om jeg gjorde mine undersøkelser i en barnehage og ønsker at det skal være nyttig for andre må jeg være forsiktig med å trekke slike konklusjoner. Det gjelder å finne et felt som belyser problemstillingen som er så typiske at det er troverdig for leserne at det også kan gjelde andre felt, men å generalisere ut fra enkelte eller få observasjoner er et spørsmål om skjønn, og noen ganger forsøker ikke en gang forskeren å generalisere (Repstad, 2007, s. 36). Jeg håper likevel det kan være nyttig og representativt da mine undersøkelser er foretatt i en ganske så alminnelig norsk barnehage.

Repstad (2007, s. 28) skriver at selv om forskeren lever seg inn i og gjengir aktørenes tolkning og opplevelse av situasjonen slik den kommer til uttrykk gjennom observasjon og intervjuer, kanskje likevel ikke klarer å gi et godt bilde at fenomenet. Videre skriver han at forskeren kan feiltolke blant annet fordi folk kan ha lav bevissthet om sin egen nonverbale atferd. Det kan også være usikkerhet ved selve datainnsamlingen. Det kan hende vi får ufullstendig informasjon ved å registrere folks subjektive mening eller opplevelse av en situasjon. Så selv om jeg ut fra intervjuene har prøvd å gjengi de pedagogiske ledernes tanker om hvordan de jobber og ut fra observasjonene har forsøkt å

videreformidle barnas uttrykk i møte med lekemiljøene, kan det være at jeg likevel ikke har klart å gi et godt bilde av det som skjedde. Repstad (2007 s. 135) skriver at datainnsamling, bearbeiding, analyse og tolkning bør gjennomgå en selvkritisk kvalitetsvurdering. Han viser til noen spørsmål forskeren kan stille seg for å vurdere kvaliteten. Han stiller blant annet spørsmål om informasjon kom frem spontant, eller ut fra forskerens initiativ. Hadde for eksempel forskerens spørsmålsformulering noe å si for de svarene som kom frem? Da jeg begynte å analysere og jobbet med den transkriberte teksten så jeg at det var flere ganger de svarene jeg fikk fra de pedagogiske lederne så ut som kunne vært ledet i en bestemt retning av meg. Dette kommer jeg tilbake til i analysedelen.

Repstad (2007, s. 29) skriver om metodetrianglering, at ulike metoder kan brukes i samme prosjekt. Han skriver at ved å kombinere ulike metoder kan det gi et bredere datagrunnlag som kan gi en sikrere basis for tolkning. Ved å kombinere kvalitative og kvantitative metoder, men også at ulike kvalitative metoder som observasjon og intervju kan kombineres i samme prosjekt. Ved at jeg bruker både intervju og observasjon i mitt prosjekt har jeg derfor et bedre datagrunnlag som igjen kan gi sikrere basis for analyse og tolkning.

Ved begynnelsen av prosjektet stilte jeg spørsmål om mine to pedagogiske ledere som informanter og mine observasjoner var nok? Johannessen et al (2016) skriver at det kan ligge mye verdifull informasjon hos potensielle informanter som ikke er intervjuet. Mot slutten av oppgaven vil jeg si at jeg fikk mye ut av de dataene jeg hadde og dersom jeg ved en senere anledning skulle ha brukt de samme dataene en gang til ville jeg nok fått enda mer ut av dem.

Repstad (2007, s. 134) skriver at reliabilitet og validitet er begreper som brukes for å betegne kvaliteten på forskning. Reliabilitet er det samme som pålitelighet og handler om hvor presis informasjon forskeren har fått og om analysen er gjennomført uten feil og mangler. Validitet er det samme som gyldighet og dreier seg om det er samsvar mellom forskningsspørsmålene og den informasjonen forskeren har når det skal trekkes konklusjoner. «Kaster våre empiriske undersøkelser faktisk lys over den problemstillingen vi har ønsket å belyse?» (Repstad 2007, s. 134). Videre referer Repstad (2007, s. 135) til Thagaard (1998) og skriver at hun foretrekker begrepene troverdighet og bekræftbarhet. Troverdighet handler da om at forskingen er utført på en tillitsvekkende måte og bekræftbarhet handler da om resultatet av forskingen kan støttes av tolkninger basert på annen forskning. Det er ikke alltid lett å forstå og ta i bruk andres begreper. Redelighet og etterprøvnbarhet var for meg viktige begreper i gjennomføringen og fremstillingen i mitt prosjekt. Jeg har ønsket å gjøre ordentlig rede for den prosessen jeg har gjort og viser her til samfunnsvitenskapelige metoder jeg har funnet relevante. Da det er et kvalitativt prosjekt vil aldri en annen forsker kunne finne den samme empirien som jeg fant, etterprøvnbarhet vil derfor være en utfordring. Repstad (2007, s. 136)

skriver at andre kompetente forskere må kunne vurdere de tolkningene som gyldige. Det må derfor i fremstillingen komme tydelig frem hvordan jeg kom frem til den empirien og de dataene jeg trekker mine slutninger og baserer mine konklusjoner ut fra. Etter hvert som jeg jobbet med prosjektet og tilegnet meg større forståelse for samfunnsvitenskapelige metoder, har kanskje redelighet blitt erstattet med fremgangsmåte og etterprøvbart blitt erstattet med forståelse. Forskeren kan ikke gjennomføre sine undersøkelser etter egen forgodtbefinnende, men følge forskningsmessige prosedyrer (Johannessen et al., 2016 s. 36). I metodekapittelet beskriver jeg de forskningsmessige prosedyrer jeg jobbet etter i dette prosjektet. Selv om mitt prosjekt ikke vil være direkte etterprøvbart ønsker jeg gjennom å vise fremgangsmåten å skape en forståelse for at de konklusjonene jeg har kommet frem til er gyldige. Jeg mener at et utfyllende metodekapittel vil være med å bygge opp under prosjektets gyldighet og pålitelighet.

3.6 Etisk drøftelse

Når man skal behandle personopplysninger i forbindelse med et forskningsprosjekt skal prosjektet meldes til Norsk senter for forskningsdata (NSD, u.å). De gir en vurdering på om prosjektet er i tråd med lovverket. Mitt prosjekt er derfor meldt til og vurdert av NSD og sikrer dermed at jeg behandler de opplysningene jeg får på en lovlig og forsvarlig måte. Et slikt prosjekt må også følge nasjonale forskningsetiske retningslinjer utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Formålet med retningslinjene er å fremme fri, god og forsvarlig forskning og bidrar til å sikre god vitenskapelig praksis (NESH, 2021)

I samfunnsvitenskapelig forskning er forskeren synlig skriver Johannessen et. al (2016, s. 27). Videre skriver de at forskeren som regel lever i det samfunnet de forsker på, de må kommunisere med dem som de ønsker informasjon fra og forskningen blir formidlet tilbake til samfunnet og påvirker på den måten fenomenet de forsker på. Repstad (2007 s. 16) skriver at forskeren bruker seg selv, at kvalitativ forskning ikke bare er standardiserte teknikker, men også har å gjøre med forskerens personlige og kunstneriske utfoldelse. Dette er svært aktuelt for meg da jeg skal gjøre mitt prosjekt i en barnehage jeg kjenner til. Det kan påvirke datainnsamling, analyse, tolkning og fremstillingen av prosjektet. Johannessen et al. (2016, s. 36) skriver at forskeren er en utvelgende aktør og at de dataene som samles inn og hvordan forskeren bruker dem er avhengig av forskeren og hans forhåndsoppfatninger. Dette er forhold som må redegjøres for når forskeren formidler resultatene av sin forskning. Det er også viktig at forskeren utfører sine undersøkelser ut fra forskningsmessige prosedyrer. Jeg har derfor redegjort for mitt vitenskapsteoretiske ståsted og hvilke metoder jeg har benyttet meg av i mine undersøkelser. Jeg har derfor også i analysedelen skrevet et kapittel der jeg ser på meg selv som forsker i lys av Merleau- Pontys kroppsfenomenologi.

Forholdet mellom forsker og informant kan ha noe å si for undersøkelsen. Repstad (2007, s. 66- 70) kaller det forskningseffekt. Det er den betydningen forskeren har med sin tilstedeværelse i undersøkelsessettingen som i mitt tilfelle er observasjonene og intervjuene. Forskerens nærvær i de situasjonene han undersøker kan forårsake en form for strategisk opptreden fra informantene skriver Repstad (2007, s. 66). Det vil si at de menneskene som er med i undersøkelsen kanskje oppfører seg annerledes og sier andre ting når forskeren er til stede enn de vanligvis ville gjort. I undersøkelser av mennesker kan det oppstå relasjoner mellom forsker og informant. Ved kortvarig undersøkelser kan forskeren bli lurt og informasjon undras og ved langvarige undersøkelser kan vennskap oppstå, og forskeren kan bli overidentifiserende og hensynsfull skriver Repstad (2007, s. 69). Mine undersøkelser var ikke langvarige, men de var i en barnehage jeg kjente til. Det kan derfor være en viss fare for at jeg kanskje ble som Repstad sier overidentifiserende og for hensynsfull da jeg analyserte, tolket og skrev denne oppgaven. Det kan også være utfordrende for forskeren og holde en analytisk distanse skriver Johannessen et al. (2016, s. 135). Dette forklarer de med at: Jo mer forskeren samhandler med informantene og deltar i aktivitetene, desto større risiko er det for at forskerens evner til å se hva som faktisk skjer avtar. Men dersom forskeren samhandler lite med informanten, desto større er risikoen for at han eller hun ikke får tak i informantens perspektiv eller feiltolker. Kvaliteten på en kvalitativ undersøkelse er avhengig av den tillit og åpenhet informantene viser forskeren skriver Repstad (2007, s. 70) videre. Dersom informantene er positive og åpne er det større sjans for at forskeren får den informasjonen han trenger. Begge de pedagogiske lederne uttrykte seg positive til å bli intervjuet om temaet. Den ene sa at det kom sikkert til å gå fint for det var et tema de hadde jobbet mye med og den andre sa at hun synes det ville bli morsomt fordi det var et tema som engasjerte henne. Dette kan tyde på at det var god sjans for at jeg kunne få den informasjonen jeg kunne trenge i intervjusituasjonene. Min usikkerhet ligger da i om jeg har klart å nyttiggjøre meg den informasjonen og videreformidle mine funn på en måte som eventuelle lesere finner troverdig.

Ifølge de forskningsetiske retningslinjene skal forskere innhente et samtykke til deltakelse i forskning. Samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart (NESH, 2021). Som jeg skrev tidligere, sendte jeg informasjonsskriv og samtykkeskjema til de pedagogiske lederne og barnas foreldre. De pedagogiske lederne skrev begge under på et slik skjema før intervjuene og de foreldrene som ønsket at sine barn kunne delta, skrev også under, da på vegne av sine barn. Ifølge NSD (2021) skal informasjonen om forskning som hovedregel gis skriftlig til informantene, men muntlig informasjon kan være aktuelt i spesielle tilfeller. Da jeg observerte, informerte jeg barna om hva jeg gjorde, hvorfor jeg var der og var oppmerksom og sensitiv for om de ønsket mitt forskende nærvær eller ikke. Barna lurte på hvorfor jeg var hos dem og jeg svarte at jeg var der for å se hva de

gjorde og hvordan de hadde det. Noen ble i perioder ganske oppmerksomme på hva jeg gjorde. De så på meg, ønsket oppmerksomheten min og så ut til at det var greit at jeg så på dem. Andre så ut til at de gjemte seg ved at de så på meg, smilte, gikk et annet sted eller lukket døren. Da jeg synes det så ut som de ikke ønsket mitt observerende blikk, begynte jeg å observere noen andre barn. Det er viktig at barns integritet blir ivaretatt (Eide et al., 2010) En gang avsluttet jeg derfor også observasjonen og gikk ut fra avdelingen.

Det ligger et etisk ansvar hos forskere i møte med barn skriver Eide et al. (2010). Videre skriver de at i forskningssammenheng har forskeren en særlig mektig posisjon i forhold til barn fordi barn ikke har forutsetning for å vite hva deltakelse i et forskningsprosjekt innebærer. Det er forskeren som har bestemt tema, metode og hvem som skal delta, hvordan data skal analyseres, tolkes og presteres. Slik var det også for meg i mitt prosjekt. Det er jeg som har satt rammene og bestemt hva som skal undersøkes og hvordan. Forskeren må «sense», fornemme, høre og synliggjøre barnas kroppslige uttrykk skriver Eide et al. (2010). Med Merlau- Ponty kroppsfenomenologi som utgangspunkt har jeg forsøkt å «sense» og fornemme det barna utrykte med sine kropper. Eide et al. (2010) skriver at forskeren må være ydmyk og innse at det å innta barns perspektiv fult og helt vanskelig lar seg gjøre. De er subjekter i egne liv. Derfor må de metodene forskeren velger reflektere det skriver Eide et al. (2010). Med Merlau- Pontys kroppsfenomenologi som vitenskapsteoretisk ståsted forsøker jeg å se ulike perspektiver selv om jeg aldri kan forstå andres perspektiver fult og helt.

Forskningsetisk har man ingen plikt til å gjengi alt informantene har sagt og gjort, men det kan for forskeren føles arrogant at man bare bruker deler av et intervju eller bare noen få korte observasjoner fra hverdagslivet skriver Repstad (2007, s. 114), men man har også en forpliktelse overfor leseren til å ikke drukne dem i detaljer. Forskeren må referere data på en redelig og fair måte og skrive det som forskeren finner viktig. Jeg har i min analyse trukket ut det jeg fant interessant i lys av Merleau- Pontys kroppsfenomenologi og det som har vært viktig for å kunne besvare problemstillingen. Der jeg siterer og gjengir fra intervjuene og observasjonene har jeg anonymisert ved at jeg refererer til «en av de pedagogiske lederne» eller brukt fiktive navn på barna.

4.0 Dataanalyse

Etter at dataene er samlet inn skal de analyseres og tolkes. Data skal begrunnes og settes i en teoretisk sammenheng og da må de først ordnes slik at de blir lettere tilgjengelig. Ifølge Repstad (2019 s. 113) er analyse den fasen i et forskningsprosjekt der man prøver å ordne data slik at en får fram mønster i dem og dermed gjør de lettere tilgjengelig for tolkning, og tolkning er en begrunnet vurdering av datamaterialet i forhold til problemstillingen som innebærer at data settes i en teoretisk sammenheng. Videre skriver Repstad (2019 s. 113) at analyse, tolkning og rapportskrivning handler

mye om personlig stil og kreativitet, men at arbeidet må utføres systematisk. «Mange resignerer i møte med datamengden i kvalitative prosjekter» (Repstad, 2019 s. 124). Både Johannessen et al. (2016, s. 159) og Repstad (2007, s. 113) er enige og skriver begge at kvalitative data ikke kan tale for seg selv. De må tolkes.

I dette kapittelet forsøker jeg først å se på datamaterialet mitt fra intervjuene og observasjonene i lys av Merleau- Ponty før jeg forsøker å gi noen svar på problemstillingen ut fra analysen og det jeg fant som relevant teori om temaet.

4.1 Analyse

Johannessen et al. (2016 s. 159- 168) beskriver noen tilnæringsmåter og teknikker for analyse som det er vanlig å bruke i samfunnsvitenskapelig forskning. I kvalitativ forskning kan en forsker ha store mengder data i form av for eksempel feltnotater og transkripsjon fra intervjuer. Denne mengden må sannsynligvis reduseres til en mengde som er håndterlig for forskeren, samtidig som innholdet må formidles på en forståelig måte. Det finnes ingen fasit for hvordan dette gjøres, men Johannessen et al. gir likevel noen råd og tips. Repstad (2007 s 123- 134) skriver at i en analyse så løfter man frem noen temaer. Kvalitativ analyse kan ikke foregå etter like strenge prosedyrer som kvantitativ analyse, men Repstad skriver at det er mulig å peke på noen praktiske arbeidsmåter.

I tråd med Repstads (2007, s. 123-134) og Johannessen (2016, s. 159-168) anbefalinger leste jeg gjennom notatene flere ganger, skrev ned stikkord, klassifisert og kodet de relevante temaene ut ifra problemstillingen med intervjuguiden som utgangspunkt. Repstad (2007, s. 131) skriver at man kan ha person- eller temabasert analyse. Temabaserte analyser kan knyttes mer direkte opp mot problemstillingen og det er lettere å bevare informantenes anonymitet enn dersom man baserer analysen på personer. Dette taler for at min analyse bør basere seg på temaer. For det første fordi jeg har få informanter og for det andre så har jeg gjort mitt prosjekt i en barnehage jeg kjenner til.

4.1.1 Transkribering og renskrivning av feltnotater

Min analyse startet allerede i transkriberingsprosessen. Som jeg skrev i metodekapitlet transkriberte jeg så ordrett som jeg fikk til, men tok ikke med når den pedagogiske lederen eller jeg sa «Eh» mens vi prøvde å lage et resonnement eller lette etter de riktige ordene. I analysearbeidet beholdt jeg originalteksten og jobbet med en kopi der jeg redigerer slik at den pedagogiske lederens synspunkter og tanker kom tydeligere frem ved at jeg tok bort alle «Mm», «ja» og «absolutt» og alle mine avbrytelser som er en del av en muntlig tale, men gjorde at teksten ble veldig oppstykket. Jeg printet også ut de transkriberte intervjuene og de renskrevne observasjonene.

Da jeg transkriberte lærte jeg mye av hvordan jeg var som intervjuer. Jeg var ikke så veldig tydelig i hvordan jeg ordla meg, men fikk allikevel frem budskapet i spørsmålet da jeg oppfattet at de

pedagogiske lederne svarer relevant i forhold til det jeg lurte på. Det kom nye tanker underveis mens jeg transkriberte. For meg var det mest i øyenfallende hvor forskjellig et talespråk og et skriftspråk er. Hvis jeg kun så på det som ble uttalt verbalt, altså det jeg skrev ned da jeg transkriberte, var det lett å forstå at et muntlig språk består av så mye mer enn kun de uttalte ord. I det ene intervjuet sa jeg for eksempel: «Altså ja sånn at for at alle skal være inkludert liksom så har alle de samme mulighetene til og tilgang til materialene liksom at det når det er ikke en lek som foregår med bare noen få fordi man ikke har nok materialer til alle, men alle kan bli inkludert fordi at man har nok til alle, skjønner jeg det helt riktig?» Dersom dette i utgangspunktet kun hadde vært skriftlig, ville ikke dette utsagnet gitt stort mening. Det hele ble nesten litt komisk da utsagnet ble avsluttet med «..., skjønner jeg det helt riktig?» Det grenset nesten til absurd, i det minste ganske uforståelig da utsagnet ble besvart med bekreftende: «Mm, ja». Hvordan er det mulig at noe som fremstår så usammenhengende skriftlig, helt tydelig forstås av begge parter når det uttales muntlig? Det er mange grunner til at dette kan skje. Det har blant annet med at muntlig kommunikasjon i høyeste grad baserer seg på andre former for kommunikasjon enn kun de uttalte ord. Da jeg skrev ned det vi sa ble også noe av meningen borte, noe mitt eksempel med «..., skjønner jeg det helt riktig?» sitatet illustrerer. Jeg har derfor i noen tilfeller valgt å gjengi min tolkning av meningsinnholdet i utsagn og ikke ordrett det som ble sagt, men da har jeg forsøkt å bruke de samme orden og formuleringene som de pedagogiske lederne brukte så langt det lot seg gjøre.

Da jeg transkriberte det første intervjuet spilte jeg av samtalen med halv hastighet slik at jeg skulle få med meg alt som ble sagt. Det gjorde jo at jeg gjennom hele transkriberingsprosessen hørte den pedagogiske lederen snakke i halv hastighet. Da jeg senere i analyseprosessen jobbet med datamaterialet så jeg for meg intervjusituasjonen og kroppsspråket til den pedagogiske lederen, men jeg hørte også hennes stemme i halv hastighet inne i mitt hode. Om det hadde så mye å si for analysen er jeg usikker på, men det var for meg en litt annerledes opplevelse.

I analysen har jeg utelatt ting som det i ettertid ser ut som det er jeg som er mer opptatt av enn de pedagogiske lederne. Det skal være deres historier og deres måter og jobbe på som skal frem og derfor ønsker jeg å utelate der det ser ut som det er jeg som har lagt tydelige føringer for svarene. En annen ting som skjedde i transkriberingsprosessen, var at det oppstod ny kunnskap. Det pekte seg ut nye temaer som jeg ikke forutså da jeg forberedte meg og lagde intervjuguiden. Et av disse temaene var gleden de pedagogiske lederne vist over endring de hadde vært gjennom. Underveis i analysearbeidet kom jeg på flere ting jeg gjerne skulle spurt om for å tydeliggjøre det de pedagogiske lederne hadde sagt, men her var det også mer enn nok å ta tak i. Jeg hadde jo Merleau- Ponty sine tanker i bakhodet, mine egne tanker om temaet samtidig som jeg jo hadde et ønske om å knytte det hele til teorier om lekemiljøer og barns medvirkning.

Feltnotatene fra observasjonen ble først gjort for hånd og så renskrevet rett etter observasjonen på datamaskin. Her gjorde jeg valg på hva som ble tatt med og hva som ikke ble tatt med.

4.1.2 Presentasjon av data

Jeg intervjuet to pedagogiske ledere og gjorde observasjoner av barn i lek på de avdelingene der de pedagogiske lederne jobbet. Den ene var en avdeling med 18 barn fra tre til seks år og den andre en avdeling med ni barn fra null til to år. De pedagogiske lederne og barnas forelder var informert om at temaet for mine undersøkelser var «Lekemiljøets betydning for barns mulighet til medvirkning». Da jeg observerte barna, lurte de naturlig nok på hvorfor jeg var der og satt og skrev. Til barna fortalte jeg som jeg har skrevet tidligere at jeg ville se hvordan de hadde det og hva de gjorde. En forklaring som for de fleste så ut til å bli akseptert og godtatt. Som jeg også har skrevet tidligere var dette en barnehage jeg kjente til fra før og som jeg viste jobbet med barns medvirkning og lekemiljø. I intervjuene kom det frem at barnehagen hadde vært gjennom en endring i måten de jobbet med barns medvirkning. Denne endringen hadde startet for flere år siden ved at de hadde hatt et eksternt firma som kom til barnehagen, gjorde observasjoner, holdt ulike møter og arrangerte studietur for å se hvordan en annen barnehage jobbet. Resultatet hadde vært at de ønsket å gjøre endringer i lekemiljøet og jobbe prosjektbasert sammen med barna. I min undersøkelse var det for meg viktigst å finne ut hvordan de nå jobbet med lekemiljøet.

Barnehagen hadde gjort endringer i materialene de tilbydde barna og måten de ble presentert på. Da det gjaldt materialene ønsket de nå heller mye av lite, enn lite av mye. Det betydde at det skulle være nok materialer så alle kunne få og at ikke alt behøvde å være tilgjengelig for barna til enhver tid. De hadde derfor kvittet seg med leker de ikke hadde så mange av og samlet nye materialer. En annen viktig ting var at de nå ønsket udefinerte materialer. Materialer som barna selv kunne bestemme hva skulle være. Dette var for eksempel planker, tepper, puter og kasser. Planker kunne være en vei for biler eller et gjerde rundt noen dyr, store kasser kunne bli et kjøretøy, en seng eller noe barna kunne frakte ting i og tepper kunne barna bruke til å pakke seg inn i eller til å bygge hytter med. Materialene skulle presenteres på en spennende måte ved hjelp av installasjoner. Koppestell skulle for eksempel ikke ligge i en kasse, men dekkes på bordet og være klart til lek, bilene skulle stå parkert på en parkeringsplass eller se ut som de kjørte bortover en vei. Lekene ble ofte presentert med støttmateriell som kunne hjelpe barna å utvide leken. Var det for eksempel biler som ble satt frem, var det kanskje også planker sammen med dem. Da hadde barna mulighet til å bygge garasjer, hus og flere veier. En annen ting barnehagen nå gjorde var å lage rom i rommet. De lagde små kroker og soner for ulik lek. Avdelingene hadde blant annet hver sine kuber. En kube var en treramme laget som en terning uten vegger og stor nok til at flere barn kunne være inni dem. Disse kubene kunne de dekke til med tepper eller sette hyller eller kasser rundt dem slik at det ble et eget lite rom i rommet.

De brukte også andre møbler, tepper og matter til å lage soner i rommet for ulik lek. Det kunne for eksempel være dyr plassert på et teppe på gulvet sammen med steiner og planter. Da var teppet med å lage en sone for leken med dyrene, steinen og plantene var støttmateriell til dyrene og gjorde leken mer levende ved at det var laget et landskap barna kunne leke med dyrene i. Med steinene kunne barna da lage et hus til dyrene og plantene kunne foruten å være føde for dyrene også gi de skygge for en imaginær sol. Barna kunne være kreative, bruke fantasien og la leken gå i mange retninger. Dette førte til at det stadig ble gjort endringer i lekemiljøet drevet frem av barnas lek. Mye av materialene som ble tilbudt oppmuntret til endring og konstruering. I stedet for å ha en ferdig bilgarasje som de hadde hatt tidligere, hadde de nå for eksempel planker som bilene kunne kjøre på eller rør de kunne kjøre inni. De ulike materialene ble tilbudt med forskjellige støttmateriell. En annen gang ble biler presentert sammen med planker, en annen gang rør. Barna kunne møte en installasjon med dyr, steiner og planter eller dyr som stod i innhegninger laget av små planker. De pedagogiske lederne fortalte også at de gjorde større endringer i rommet. Møbler ble flyttet, det ble laget nye rom i rommet og andre soner for lek.

I disse lekemiljøene fortalte de pedagogiske lederne at barna hadde mulighet til å medvirke ved at de selv kunne definere hva noe skulle være og at de selv kunne være med å lage de rommene og lekemiljøene de ønsket. Hvordan denne endringen gjorde seg gjeldende og hvordan de pedagogiske lederne jobbet med lekemiljøet for at barna skulle medvirke vil jeg i analysen se på i lys av Merleau-Pontys kroppsfenomenologi.

Som jeg skrev tidligere, tok jeg utgangspunkt i problemstillingen og intervjuguiden og lagde en temabasert analyse. De teamene som i første rekke pekte seg ut for meg var «Endring», «Lekemiljø» og «Medvirkning», men etter hvert som jeg jobbet med analysen og forsøkte å se på datamaterialet mitt med Merleau-Ponty ble det et nytt tema som gjorde seg gjeldende nemlig; «Meg som forsker». Ved å gjøre en fenomenologisk undersøkelse er forskeren synlig på (Johannssen et. al, 2016, s. 27 og Repstad, 2007, s. 16). Dette har jeg hatt forståelse for gjennom hele prosjektet, men i analysedelen så jeg det tydeligere gjennom konkrete eksempler på dette i mitt datamateriale. Dette skal jeg nå forsøke å vise.

4.1.3 Meg som forsker

Som jeg har skrevet tidligere bruker Merleau-Pontys gjerne metaforiske uttrykksmåter. Han sammenligner blant annet kroppen med et kunstverk (Merleau-Ponty, 1994, s. 108-109). Videre skriver han at det uttrykte i et kunstverk ikke kan skilles fra uttrykket. Meningen er kun mulig gjennom direkte kontakt og er betydningsfull uten at det forlater tid og rom (Merleau-Ponty, 1994, s. 105-109). Med Merleau-Ponty blir da det jeg uttrykket i selve intervjuene- og observasjonene, og det jeg nå har sittet og uttrykket skriftlig vanskelig å skille fra det som ble uttrykt i intervjuene og

observasjonene. Spesielt dersom mening kun er mulig gjennom direkte kontakt. Hvordan vil da intervjuene og observasjonene gi mening for en eventuelt leser ved at jeg har gjengitt og tolket?

Jeg ønsket å begynne her for å vise hvem jeg er og hva som gjør at jeg har forstått materialet på den måten jeg har gjort. Det er ikke et teama som gir svar på problemstillingen, men som må forstås for å skjønne hva som utgjør min bakgrunn for å kunne trekke de konklusjonene jeg har gjort. Jeg ønsker ikke med dette på noen måte å stå i sentrum for undersøkelsen, men det er jeg som har foretatt undersøkelsene og som har bearbeidet materialet og fremstilt mine funn. Det er derfor viktig for meg og se meg selv i denne sammenheng og tydeliggjøre for eventuelle lesere hva som gjør at fremstillingen nå har blitt som den er.

I min forståelse av Merleau- Pontys kroppsfenomenologi har jeg i denne oppgaven lagt vekt på hvordan han mener vi kan oppfatte verden med kroppen og hvordan kroppen igjen vil gi uttrykk for det den oppfatter, hvordan vi oppfatter verden i tid og rom, hvordan vi møter verden med en forforståelse, hvordan mennesker bebor rommet og hvordan materialer kan bli en forlengelse av kroppen. Jeg har med disse punktene som utgangspunkt sett på hvordan jeg er synlig som forsker i det datamaterialet jeg har fra intervjuene og observasjonene og på den måten forsøkt å vise hvor jeg står.

Merleau- Ponty (1994, s. 31) skriver at man bruker kroppen til å iaktta ytre gjenstander, til å håndtere dem, inspisere dem, vende og dreie på dem og at kroppen er en gjenstand som kommuniserer med verden. I denne sammenheng tolker jeg ytre gjenstander også som andre mennesker og at min kropp kommuniserer med andre mennesker. Hvordan jeg uttrykte meg med kroppen hadde på denne måten betydning for hva de pedagogiske lederne og barna sa, og hva de gjorde under intervjuene og observasjonene, men på hvilken måte min kropp hadde betydning er ikke godt for meg og si. Det jeg derimot kan si noe om er at hva jeg sa hadde betydning. I intervjuene har jeg funnet eksempler på at jeg ledet svarene i ulike retninger. I det ene intervjuet sa for eksempel først den pedagogiske lederen: «Også blir det gjerne en fin lek ut av det». Jeg svarer: «For de er sammen om det?» og den pedagogiske lederen bekrefter med: «... det er jo det som er veldig fint det at de leker sammen». Her kan det godt hende at jeg ledet svaret ved at det var jeg som snakket om å leke sammen først. I et annet eksempel fortalte den pedagogiske lederen om hvordan de med de materialene og det lekemiljøet de har nå kan legge til rette for at alle kan være inkludert. Hun eksemplifiserte med at dersom barna har lyst til å lage tog med kasser så har de nok kasser til at de kan feste på en togvogn til slik at alle som vil kan være med. Jeg responderte med å si: «Så det blir plass». Hun svarte med å si: «Så det blir plass». Ved at den pedagogiske lederen brukte de samme ordene som jeg brukte viser dette tydelig at hvordan jeg uttrykte meg hadde betydning. Videre skriver Merleau- Ponty (1994, s.

33) at med min venstre hånd kan jeg føle den høyre, men den høyre hånden er ikke bare en gjenstand den berører også den venstre. Det dreier seg altså ikke om to sansninger, men om en flertydighet. Dette forklarer Merleau- Ponty med at kroppen er affektiv. Den er preget av følelser. Så i intervjuene og observasjonene var det min kropp som oppfattet det som ble sagt og gjort. Datamaterialene mine er de transkriberte utskriftene fra intervjuene og mine feltnotater fra observasjonene. Da jeg transkriberte og når jeg nå etterpå har forsøkt å analysere husket jeg tilbake til intervjusituasjonene og hvordan stemningen var da, men jeg måtte gjøre mine tolkninger hovedsakelig ut fra hva jeg hørte ble sagt på opptaket og slik jeg har skrevet det ned da jeg transkriberte. Merleau- Ponty (1994, s. 62) skriver at syn og hørsel ikke er entydige begreper, men er uklare og tåkete selv om vi har ulike visuelle og auditive apparater. Han skriver videre at vi ikke kan avgrense persepsjon til et enkelt sanseorgan, men må se på helhet og flertydighet. Vi kan heller ikke komme frem til en eksklusiv fortolkning alene (Merleau- Ponty, 1994, s. 62). Analysen fra observasjonene er gjort ut fra mine feltnotater. Her har jeg kanskje i større grad brukt hele kroppen da jeg observerte, jeg så, hørte, luktet og kunne på en annen måte enn i intervjuene basere meg på større del av mitt sanseapparat. Likevel bærer feltnotatene etter observasjonene preg av det jeg så og hørte. Jeg har for eksempel skrevet: «Hans ligger opp den gule sylindere sammen med en stor løve og ruller frem og tilbake. Den voksne henvender seg til Hans og sier: Går det bra med løven der borte? Bli den frisk?» Merleau- Ponty (1994 s. 37) skriver at vi må gå tilbake til fenomenene. Hohipuha (2020) forklarer det med at vi må gå tilbake til opplevelsen og forsøke å fatte hva det er som er førstehånds eller primærforståelsen av ting før den objektive kunnskap? Jeg har derfor i analysen henvist til hva jeg har transkribert fra intervjuene og det jeg har skrevet ned fra observasjonen for på den måten å vise til førstehånds eller primærforståelsen fra undersøkelsene.

Hvis en skal oppnå en fullendt tetthet eller skape en absolutt gjenstand, en sannhet kreves det en uendelighet av perspektiver skriver Merleau- Ponty. Den fullkomne gjenstand er da gjenstanden sett alle steds fra og nåtiden utsletter ikke fortiden og fremtiden utsletter ikke nåtiden. Det vil si at alle opplevelser av en gjenstand settes sammen og overskrider dermed den perseptuelle opplevelsen og syntesen av horisonter (Merleau- Ponty, 1994, s. 3- 8). For å oppnå sannhet kreves altså en uendelighet av perspektiver. I mine undersøkelser har jeg forsøkt å se på lekemiljøets betydning ut fra flere synsvinkler: Mitt, de pedagogiske ledernes og barnas, men som jeg skrev over er det hele tiden jeg som er utgangspunkt. Nå i analysen har jeg forsøkt med Merleau- Ponty også å forstå mitt datamateriale fra flere tidspunkt. Da jeg planla intervjuene og observasjonene var det umulig for meg å se for meg hva jeg skulle få ut av dem, selv om jeg kjente til de pedagogiske lederne fra før og kanskje kunne tenke meg hva de ville si. Jeg var til stede i intervjuene og observasjonene og jeg har jobbet med de i ettertid. Ved at jeg har sett på mitt materiale fra flere synsvinkler og tidspunkt har

jeg fått en annen forståelse. Jeg skjønner at jeg ikke kan se alt selv om jeg forsøker med ulike perspektiver, men jeg fanger likevel opp en flertydighet og en forståelse for at jeg ut fra mitt datamateriale må vise forsiktighet i å kunne trekke slutninger og komme med eventuelle konklusjoner ut fra mine tolkninger alene. Videre skriver Merleau- Ponty (1994, s. 7- 8) at alle opplevelser av en gjenstand settes sammen og overskrider dermed den perseptuelle opplevelsen og syntesen av horisonter. Man løsriver seg fra opplevelsen og går over til idéen. Man er da ikke lengre opptatt av sin kropp, men av sin kropp som idé og verden som idé. På den måten formes en objektiv tanke som til slutt får oss til å minste forbindelsen med den perseptuelle opplevelsen. På denne måten forstår man ikke noe av opplevelsen eller av subjektet som opplevde det. Og her mistet også jeg forbindelsen med Merleau- Ponty og forstod kanskje ikke så mye av subjektet som opplevde opplevelsen og løsrivelsen fra opplevelsen til ideen som gjør at en objektiv tanke kan formes. Men videre skriver han at det persiperende subjektet er viktig i måten det persiperer verden for oss, og da ble det mer forståelig igjen. Sannheten blir da hver enkeltes subjektive opplevelse med fenomenet. Så når jeg med min problemstilling spurte «Hvordan jobber de pedagogiske lederne med det fysiske lekemiljøet for at barn skal ha mulighet til medvirkning», blir svaret den enkelte pedagogiske leders og barnas subjektive opplevelse av fenomenet som blir sannheten. Slik jeg da forstår Merleau- Ponty var det her jeg som forsker må løsrive meg fra opplevelsen og gå over til ideen og på den måten forme en objektiv tanke. Siden jeg også er et persiperende subjekt så har hva og hvordan jeg persiperer betydning for hva jeg persiperer og i denne oppgaven blir hvordan jeg fremstiller det jeg har persipert den objektive sannhet. Jeg har tidligere skrevet at jeg i mitt møte med datamaterialet har følt meg både ydmyk og selvhøytidelig, men ved å forstå Merleau- Ponty slik jeg her gjør blir det hele nesten skremmende. Sannheten er hver enkeltes opplevelse av en situasjon, men ved at jeg har skrevet, analysert og tolket blir sannheten i denne sammenheng det jeg her har fremstillet skriftlig.

Man møter verden med en forforståelse skriver Merleau- Ponty (1994, s. 83- 84). Videre skriver han at når et menneske møter gjenstander, er gjenstanden «talende» og «betydningsladet», fargearrangementet «sier» noe med det samme. Mennesket trenger inn i gjenstanden via persepsjon, tilegner seg dens struktur og gjenstanden styrer hans bevegelser gjennom hans kropp. Slik jeg forstår Merleau- Ponty gjelder ikke dette bare gjenstander, men også situasjoner. For meg som forsker hadde blant annet den forforståelsen jeg har fått gjennom tidligere utdannelser og ved å jobbe som pedagogisk leder i mange år betydning for valg av tema til denne oppgaven og for hvordan jeg har observert, analysert, tolket og fremstilt oppgaven. Teorier, systemer og begreper kan resultere i nye måter å se verden på skriver Bengtsson og Løkken (2012). Dette var for meg som forsker spennende. Som jeg skrev innledningsvis har ikke denne prosessen vært så kronologisk i rekkefølge som den her fremstilles. Jeg startet undersøkelsene uten helt å ha forstått mitt

vitenskapsteoretiske ståsted. Så underveis med dette prosjektet har jeg vekslet på å sette meg inn i Merleau- Pontys kroppsfenomenologi, forberedelser til intervjuer og observasjoner og analysering. Hele tiden har jeg sett nye måter å forstå mitt materiale på. Jeg tenkte for eksempel at jeg vil plassere kapittelet om meg som forsker bakerst i analysekapittelet, men ettersom jeg satte meg bedre inn i teorien fikk jeg større forståelse for at det var bedre å plassere det først og at det var utgangspunktet for analysen. Jeg ønsket også å ha flere argumenter for å velge fenomenologisk ståsted og ikke en annen vitenskapsteoretiske retning, men fant ut at jeg med fenomenologi allikevel ikke ville klare å se på alle de mulighetene det perspektivet gir. Denne endringen jeg så i måten jeg møtte mitt materiale ulikt ettersom jeg tilegnet meg mer teori og lærte meg flere begreper som kunne sette andre ord på det jeg opplevde, gjorde at jeg også forstod at jeg endret min forforståelse i møtet med mitt materiale. Dette gjorde også at jeg ble oppmerksom på den endringen de pedagogiske lederne snakket om og viste til at de hadde vært gjennom. Det var ikke et tema jeg hadde sett for meg skulle bli en del av min analyse.

Mennesker er ikke i rommet de bebor rommet. Merleau- Ponty (1994, s. 93- 94) skriver at kroppen er til i rommet og tiden, den hefter seg til dem og omfavner dem. Østerberg (1994, s. VIII) skriver at Merleau- Ponty beskriver kroppen som et kunstverk som ikke kan sammenlignes med fysiske gjenstander. Dette gjør at menneskekroppen forholder seg annerledes til rommet enn de fysiske gjenstander gjør, den bebor rommet og installerer seg i rommet. Under intervjuene hadde jeg en aktiv rolle ved at det i rommet var en av de pedagogiske lederne av gangen, meg som intervjuer og de fysiske gjenstandene som bord og stoler. De pedagogiske lederne svarte på spørsmål som jeg stilte. Vi var begge i denne situasjonen noe helt annet for hverandre enn fysiske gjenstander. Samspillet mellom de pedagogiske lederne og meg hadde betydning i intervjusituasjonen. Jeg ville antagelig ikke fått de samme svarene dersom de samme spørsmålene var gitt dem skriftlig og de skulle ha svart meg skriftlig. At vi var i rommet på en annen måten enn gjenstander som bord og stoler er ikke vanskelig å forstå, men at vi bebodde rommet og installerte oss i det er ikke for meg like enkelt å fatte. Derimot blir det å bebo og installere seg i rommet mer forståelig for meg når jeg så på observasjonene. Jeg var ikke en gjenstand for barna, jeg var til stede og selv om jeg ønsket en observatørrolle og derfor ikke hadde samme adferd som de andre voksne på avdelingen var min tilstedeværelse noe annet for dem enn andre gjenstander i rommet. Noen barn henvende seg til meg verbalt og spurte hvorfor jeg var der og hva jeg gjorde. Et av de største barna så flere ganger i min retning, smilte og gikk et annet sted, gjerne til et annet rom. I situasjonen tolket jeg det dit hen at han ble brydd av mitt nærvær og ikke ønsket at jeg fulgte med på det han holdt på med. Jeg begynte derfor da å gjøre andre ting. I ettertid og i lys av Merleau- Ponty har jeg tolket det også som et eksempel på at jeg var til stede i rommet på en annen måte enn de andre gjenstander var det. Andre ganger ble jeg mer en del av

rommet og det så ut som barn ikke tenkte så mye på at jeg var der. Jeg gjorde blant annet en observasjon av to barn der jeg satt under en meter fra dem. Jeg så ikke direkte på dem, men satt og notert det som skjedde. Det var stor aldersforskjell på barna. Jørgen som var yngst lekte med et duplofly som den eldste, Kevin, også hadde lyst på. Kevin prøvde først å lure Jørgen slik at han kunne få leken ved å spørre om Jørgen hadde lyst på en annen leke i stede, så prøvde Kevin å overtale Jørgen til å gi han leken ved å spørre: «Kan jeg vær så snill og få den?» Til slutt prøvde Kevin også å ta den ut av hånden til Jørgen. Etter hvert grep da en voksen inn og sa: «Jeg tror Jørgen har lyst til å fortsette å leke med det flyet». Jørgen fortsatte å leke med flyet og Kevin fant etter en stund noe annet å leke med. Her tror jeg ikke barna tenkte så mye på at jeg satt der. Min erfaring fra arbeidet i barnehage gjør at jeg ikke tror den eldste hadde prøvd og hverken lure den yngste eller å ta leken ut av hånden hans på den måten dersom han hadde tenkt på at jeg fulgte med.

Gjenstander kan bli en forlengelse av kroppen. Merleau- Ponty (1994, s. 85) skriver at mennesket som subjekt har en dialog med gjenstanden og får en forståelse for gjenstandens mening og gjenstanden overtar subjektets intensjoner og omgir subjektet med en verden som av seg selv taler til han og innfører hans tanker i verden. Hvilke materialer hadde jeg i intervjuene og observasjonene? I intervjuene hadde jeg foruten meg selv en intervjuguide, en data, penn og papir og en telefon med en app som tok opp det vi sa. Dette var ganske så ny situasjon for meg og ingen situasjon jeg følte meg helt hjemme i. Slik jeg tolker Merleau- Ponty her skulle da intervjuguiden, dataen, pennen, papiret og telefonen som tok opp det vi sa være noe som kunne overta mine intensjoner og være med å innføre mine tanker til verden. Når jeg nå ser tilbake på intervjusituasjonene kan jeg ikke helt si at det var sånn det var. Slik jeg forstår Bengtsson og Løkken (2012) tolker de Merleau- Ponty dit hen at ulike instrumenter kan utvide vår livsverden. Videre skriver de at det til å begynne med er en distanse mellom kroppen og tingen, instrumentet eller gjenstanden som Merleau- Ponty bruker, men etter hvert opphører distansen mellom kroppen og tingen og tingen blir innlemmet med kroppen. Dette kjenner jeg meg mer hjemme i. Etter hvert som jeg jobbet meg nedover i intervjuguiden og jeg følte meg mer avslappet i situasjonen og til tider syntes det hele forløp mer som en samtale slik jeg ønsket det skulle være, da følte jeg for eksempel at telefonen som tok lydopptaket var en ting som utvidet min livsverden. Min hukommelse ble på den måten digitalt lagret. Observasjonssituasjonene med penn og papir følte jeg meg mer hjemme i. Observasjoner av barn i lek er noe jeg som barnehagelærer har gjort tidligere og her gikk hånden med pennen mer automatisk og uten at jeg tenkte så mye på hvordan. På den måten ble penn og papir gjenstander som ble en forlengelse av min kropp og som manuelt utvidet min hukommelse.

Det er jeg som forsker som gjør disse undersøkelsene. De gjøres med mitt perspektiv på rom og tid og med min forforståelse som utgangspunkt. Jeg forstår at mitt nærvær i intervjuene og

observasjonen har betydning ikke bare for hva jeg ser og oppfatter, men også for hva de pedagogiske lederne og barna gjør, hva de sier og hvordan de oppfører seg. Det gjør at jeg føler meg veldig ydmyk i møte med mitt datamateriale og viser betydningen av hvor viktig det er å vise på hvilket grunnlag jeg gjør mine undersøkelser.

4.1.4 Endring

I intervjuene fortalte de pedagogiske lederne at de hadde jobbet annerledes med medvirkning tidligere. De fortalte at endringen hadde gjort noe med dem i måten de jobbet og hvordan de nå tenkte om barns medvirkning. Den ene pedagogiske lederen sa: «Det er ikke viktig at de får velge farge på koppen sin ... og velge om de skal spise en eller to brødsriver som vi hadde fokus på før fordi vi ikke skjønnte bedre. Vi har jo holdt på lenge å knota med barns medvirkning og jeg blir helt flau når jeg tenker på hvordan vi stod og snakke med foreldrene om det». I lys av Merleau- Ponty vil jeg her si at den pedagogiske lederen viste en endring i sin for forståelse. Ny kunnskap, teorier og begreper gjorde at de hadde endret sin forståelse for hvordan de nå ønsket å jobbe med barns medvirkning. Den ene pedagogiske lederen sa: «... for meg var det en helt annen måte og tenke på og en helt annen måte å tilrettelegge for lek». Vi ser og oppfatter gjenstander og situasjoner ut fra et perspektiv skriver Merleau- Ponty. Endringen de pedagogiske lederne snakket om viste også hvordan vi oppfatter i rom og tid. De pedagogiske lederne hadde ikke endret arbeidssted. Ut ifra et romlig perspektiv slik Merleau- Ponty beskriver det, så de likevel annerledes på avdelingen, de brukte rommet annerledes. De fortalte at de laget rom i rommet ved hjelp av kuber og møbler og de presenterte materialer, eller gjenstander som Merleau- Ponty ville kaldt det, annerledes. De hadde fremdeles biler, bilgarasjer og dukker, men de fortalte at de presenterer det på en annen måte enn de gjorde tidligere. De lagde installasjoner og brukte støttemateriell. Ut fra et tidsperspektiv fortalte de pedagogiske lederne hvordan de så annerledes på barns medvirkning før de gjorde endringen. De uttrykte det blant annet ved å si: « ... jeg skjønner ikke hvorfor vi ikke kom på det før» og « jeg forstår ikke at vi ikke skjønnte at det er dette som er barns medvirkning». Her viser de at de har fått ny kunnskap og ny forståelse og et annet perspektiv enn det de hadde tidligere.

Begge de pedagogiske lederne uttrykket seg positivt til den endringen de hadde vært gjennom og begrunnet det blant annet med endringene de så hos barna i måten de lekte på, hvem de lekte med og hvordan leken hadde utviklet seg. Den ene sa: «Først og fremst synes jeg det er gøy. Vi ser at barna liker endringene. De (barna) er veldig aktive i det lekemiljøet vi tilbyr dem. (Barna) synes det er spennende.» Den andre pedagogiske lederen sa: «Den endringen har egentlig vært veldig fin. Sånn helt i starten så man jo endringer i barna og hvordan de lekte, og hvem de lekte med og hvordan leken hadde utvikla seg.» Slik jeg forstod det viste de her til hvordan barna tok i bruk det rommet og de materialene de pedagogiske lederne tilbydde. Gjennom beskrivelsene av barna i lek så jeg for meg

hvordan barna beveget seg i rommet, hvordan de brukte lekene og materialene og i lys av Merleau-Ponty kunne jeg se for meg hvordan barna ble en del av rommet, en del av det de andre barna lekte med og som hadde betydning på en annen måte enn det materialene hadde. Slik Merleau-Ponty beskriver at mennesker ikke er i rommet, men at de bebor det. Bengtsson og Løkken (2004) skriver barn med sin kroppslige persepsjon og sitt naturlige bevegelsesmønster er i gang med aktiviteter som gir det mening i den verden som er tilgjengelig for dem uten at de behøver å bruke ord. Dette er et utdrag fra observasjonene mine som tydelig viser barn som var i bevegelse: «Tre barn er inne på det lille rommet på avdelingen. Jeg hører glade lyder, latter. Noe faller ned. En voksen åpner døra og spør om det går bra. Barna smiler, og den voksne lukker døra igjen. Et av barna kommer ut fra rommet, de to andre kommer etter. De går inn på badet. Jeg hører de tuller med at de går i bleie, hyl og latter. Et barn kommer ut fra badet. De to andre kommer etter. De setter seg i gangen.» Dette er et utdrag fra en observasjon av tre barn på ca tre minutter. I gangen fortsatte leken og de fortsatte å bevege seg rundt i de ulike rommene også etter det. Merleau-Ponty skriver at ved å observere kroppen i bevegelse, ser man hvordan den bebor rommet. Den underkaster seg ikke tiden og rommet, men tar det aktivt til seg (Merleau-Ponty s. 47). Barna tenker ikke hvordan de plasserer seg i rommet, de er i det og tar det aktivt i bruk.

4.1.5 Lekemiljø

Da de pedagogiske lederne snakket om det fysiske lekemiljøet, var det plass, rom, materiale, leker, utstyr, rekvisitter og ting de snakket om. De kom også med eksempler på det som var nytt etter endringen. Det var udefinerbare materialer som tepper, korker, planker, rør og grønne fruktkasser, men de hadde fremdeles også tradisjonelle leker som biler, bilgarasjer, dyr og dukker. Med Merleau-Ponty blir de udefinerbare materialene interessante. Når et menneske møter gjenstander, er gjenstanden «talende» og «betydningsladet», fargearrangementet «sier» noe med det samme og subjektets intensjoner reflekteres i det perseptuelle felt og gir det betydning i verden. Mennesket trenger inn i gjenstanden via persepsjon, tilegner seg dens struktur og gjenstanden styrer hans bevegelser gjennom hans kropp (Merleau-Ponty, 1994, s. 83- 84). Barna møter verden med en forforståelse og verden gir mening for dem i det de møter den. Hvert barn har ulik forforståelse og vil derfor også legge ulik mening i det de møter. Derfor kan en del av en hageslange bli en brannslange for et barn og et hundebånd for et annet. En bøtte kan for noen være noe man kan frakte ting i, for andre en hatt, eller en bøtte kan også bli noe man kan klatre på og hoppe ned fra.

Den ene pedagogiske lederen sa at: «Det fysiske lekemiljøet er det du kan se» Det var tydelig de forbandt mer enn det man kan se med et lekemiljø. De snakket om at et lekemiljø er noe som frister, noe barn har lyst til å gjøre, noe som gjør at de blir inspirert, engasjert, og at de kan bruke fantasi og kreativitet og kan komme med ideer og være oppfinnsomme. De pedagogiske ledene snakket også

om at de hadde gjort en endring i måten de presenterte rommet, materialene og det de tilbydde barna og leke med. De snakket om at de lagde installasjoner. De ønsket at barna når de kom til et rom eller en installasjon skulle tenke: «Wow, det har jeg lyst til å drive med.» Dette gir mening med Merleau- Ponty som skriver at vi ikke kan avgrense persepsjon til et enkelt sanseorgan, men må se helhet og flertydighet. Vi kan heller ikke komme frem til en eksklusiv fortolkning alene. Det er sannsynlig at fortolkningene er likeverdige fordi visuelle forestillinger, abstrakte bevegelser og virtuelle berøringer kun er betegnelser for det samme fenomenet (1994, s. 63- 67). Det finnes ikke en taktil opplevelse, eller en visuell opplevelse, men en hel opplevelse der det er umulig å skille mellom de ulike sensoriske bidrag (Merleau- Ponty 1994, s. 68). Når barna møter et rom, en installasjon eller et lekemiljø, møter det med hele seg, med hele kroppen. Barn bruker kroppen uten å tenke på hvordan de bruker kroppen (Merleau- Ponty, 1994, s. 51). Bengtsson og Løkken (2004) skriver at vi registrerer og er bevisst også det som ikke er rent fysisk sånn som hverandres følelser og velvære. Altså har menneskene som er i rommet og lekemiljøet og som barna møter betydning for opplevelsen.

Med min problemstilling der det fysiske lekemiljøet var viktig utgangspunkt for det jeg ønsket å undersøke, var avdelingens innredning og møblering noe av det første jeg la merke til da jeg startet observasjonene mine. Den første observasjonen startet også med en beskrivelse av rommet: «Åtte store, blå badebaljer, ni blå IKEA krakker, en blå gummibåt, to blå tunneler, blå badeballer, en blå matte på gulvet, blått stoff over halve bordet, en gul og rød tunell og en gul sylindereformet pute, i taket henger det fiskegarn med maneter og fisk, blå gardiner kan dele av rommet, kuben er dekket med gjennomsiktig stoff, vinduet er malt blått av barn nede, voksne har malt fisk i det blå. Øverst har voksen malt gress. Musikk: Arne alligator». Avdelingen som hadde store barn, hadde flere kroker og det de pedagogiske lederne kalte rom i rommet. Det var blant annet satt opp hyller som delte rommet og det var en kube med gardiner som kunne trekkes for. I et hjørne var det for eksempel duplo og hjørnet var rammet inn med en hylle på den ene siden og et bord på den andre siden. Avdelingen der det var småbarn var mye mer åpen. Det var her de store badebaljene var og det var baller, krakker og tunneller ut over hele rommet. Når jeg leser gjennom observasjonene mine inneholder de ellers lite beskrivelser av det fysiske miljøet og materialene som var der. I observasjonene har jeg skrevet hvor barna var. De var på avdelingen, på det lille rommet, i gangen eller på badet. Og jeg har skrevet noe om hvordan barna brukte materialene. Jeg skrev for eksempel: «Selma sitter i den ene baljen», «Emma løfter opp en ball» og «Hans leker med traktoren. Traktoren og hengeren går fra hverandre. Det ser ut som han prøver å sette den sammen igjen, men får det ikke til». Hvordan blir mine observasjoner interessante hvis jeg skal forsøke å se det i lys av Merleau- Ponty? Mennesket som subjekt har en dialog med gjenstanden og får en forståelse for gjenstandens

mening og gjenstanden overtar subjektets intensjoner og omgir subjektet med en verden som av seg selv taler til han og innfører hans tanker i verden (Merleau- Ponty, 1994, s. 85). Slik jeg forstår Merleau- Ponty vil da Selma som satt seg i baljen gi uttrykk for Selmas behov å avgrense rommet rundt seg til et mindre rom som baljen var, eller var kanskje hennes intensjon at den skulle bli en båt i hennes lek. Dette igjen var jo bare intensjoner som jeg kunne tenke meg at Selma hadde. Jeg kan ikke vite hvorfor hun gjorde som hun gjorde eller hva hun tenkte. At jeg så for meg at baljen ble en båt for Selma var nærliggende for meg da jeg så resten av rommet med mye forskjellige materialer som var blå og det var fiskegarn, fisker og maneter. Kanskje badebaljen for Selma likevel var en badebalje eller kanskje rett og slett et sted der hun kunne sitte og observere resten av barnegruppen og det som skjedde på avdelingen. Videre skriver Merleau- Ponty (1994, s. 55) at kroppen ikke settes i bevegelse kun av virkelige situasjoner, men også av mulige og virtuelle situasjoner. Et menneske kan altså tenke seg aktuelle muligheter uten at kroppen forlater sin stilling. Vi har en evne til å kunne forestille oss og bevege oss deretter. Vi ser muligheter som ikke nødvendigvis alltid er gitt. For mennesket har bevegelse en årsak. Det er like grunnleggende å forholde seg til en gjenstand med bevegelse som med persepsjon. Med Merleau- Ponty er det derfor stor mulighet for at Selma tenkte seg og så for seg situasjoner som jeg ikke så. Noe som også støttes av min erfaring fra arbeidet i barnehage. Barn kan se for seg muligheter og se situasjoner helt annerledes enn det jeg kan gjøre.

Gjennom mine observasjoner ble det også klarere for meg at lekemiljø vanskelig lot seg avgrense til kun det fysiske, rom og materialer. I observasjonene beskrev jeg også blant annet samspill mellom barn og mellom barn og voksne. Verbal dialog indikerer tydelig samspill, men jeg har også skrevet hvordan barna og de voksne samhandlet nonverbalt: «De smiler og ser på hverandre», «De står med hodene tett inntil hverandre alle tre», «... de tar ansiktene inntil hverandre gjennom den gjennomsiktige gardinen og smiler til hverandre» og «Et barn sitter i en krok. Hun glemmer ansiktet sitt litt, titter bort på noen andre barn og sier: Ikke!». Jeg tolket det som hun var lei seg og kanskje også sint. Hvordan kan jeg se på dette i lys av Merleau- Ponty? For mennesket har bevegelse en årsak. Det er like grunnleggende å forholde seg til en gjenstand med bevegelse som med persepsjon. Årsaken til en konkret bevegelse er den gitte verden, men grunnen til den abstrakte bevegelse blir da konstruert. Merleau- Ponty illustrere dette med en som gjør en gest for å få vennen sin til å komme. Den samme bevegelsen gir ikke mening uten at det er en mottager av gesten (Merleau- Ponty, 1994, s. 57-58). Jeg tolker dette som at barn og de voksne forholder seg til hverandre med bevegelse og bevegelsene gir ingen mening dersom det ikke er en mottaker av bevegelsen.

Jeg skjønnte etter hvert at når jeg med min problemstilling har spurt: «*Hvordan jobber pedagogiske ledere med det fysiske lekemiljøet for å ivareta barns mulighet til medvirkning?*» ble det med de pedagogiske ledernes beskrivelser og mine egne observasjoner i lys av Merleau- Pontys

kroppsfenomenologi for snevert. Et lekemiljø ser ut til å vanskelig la seg avgrense kun til fysiske gjenstander som rom og materialer.

4.1.6 Medvirkning

De pedagogiske ledene fortalte at de endringene de hadde gjort med lekemiljøet gjorde noe med leken. Det samlet barna på en annen måte enn det hadde gjort tidligere på tvers av alder og kjønn. I «barns medvirkning» legger den ene pedagogiske lederen viktigheten av at voksne må ta tak i barnas interesser, ønsker, det de liker å holde på med og det de spør etter for på den måten dra de inn og påvirke lekemiljøet. Dette illustrerte hun ved å vise til et prosjekt der de på avdelingen hadde laget et lysrom. Her var det en voksen som satte i gang og lagde lyselementer som vekket barnas interesse og gjorde de nysgjerrige. De lurte på hva det skulle bli, hvordan det kunne brukes og kom med egne forslag til hvordan de kunne ha det og hvordan det kunne lekes med. Disse samtalene hadde gitt de voksne mulighet til å fange opp barnas tanker, ønsker og ideer og barna fikk mulighet til å påvirke hvordan det skulle bli. Hun fortalte også om at voksne ved å høre på og observere hva barna gjorde, kunne snappe opp og tilby ting som gjorde at leken bygget på og drives videre. Hun fortalte at da er basen det som barna har satt i gang selv og den voksne supplerer med ting som gjør at leken kan utvikles. Den andre pedagogiske lederen snakket om barnas mulighet til at de kan være med å flytte på ting og at de voksne ikke nødvendigvis bestemte hva som skulle være hvor som for eksempel at her var det dukkekrok og her var det klosser og konstruksjonslek.

Dette samspillet mellom de voksne og barna som de pedagogiske lederne snakket om, kan forklares med Merleau- Ponty. Det var ikke sånn at barna alltid måtte uttale sine ønsker verbalt for at de skulle kunne medvirke, de voksne kunne også se og observere og på den måten komme med forslag til hvordan leken kunne utvides og drives videre. Merleau- Ponty skriver at vi oppfatter verden med kroppen og kroppen vil gi uttrykk for det den oppfatter. De voksne kan på denne måten se hva barna uttrykker for å skjønne hva de ønsker. Den ene pedagogiske lederen sier at: «... det handler jo om kommunikasjon og det handler om samspillet, du ser. Det handler om uttrykk fysisk, verbalt og ansiktsuttrykk. Det handler om hele barns måte å uttrykke seg på.» Merleau- Ponty (1994, s. 105-109) sammenligner kroppen med et kunstverk. Det uttrykte i et kunstverk kan ikke skilles fra uttrykket. Videre skriver han at meningen kun er mulig gjennom direkte kontakt og er betydningsfull uten å forlate tid og rom. Jeg tolker dette som at barn ikke kan skille det de uttrykker, det de viser med kroppen, fra uttrykket og at det er betydningsfullt her og nå. Det er dette de pedagogiske lederne må få tak i for at de skal kunne medvirke og som de sier de får tak i gjennom kommunikasjon og samspill og ved å se og observerer barna. En måte de så dette på var om barna brukte lekemiljøet eller ikke. Med Merleau- Ponty så jeg for meg at de pedagogiske lederne observerte barna i bevegelse. Hvordan barna var i rommet, tok det i bruk, installerte seg og bebodde rommet. Barna

sitter ikke i et hjørne og observerer. Merleau- Ponty skriver at de underkaster seg ikke tiden og rommet, men tar det aktivt til seg (Merleau- Ponty s. 47). Vi registrerer og er bevisst også det som ikke er rent fysisk sånn som hverandres følelser og velvære (Bengtsson og Løkken, 2004). De pedagogiske lederne måtte altså forsøke å forstå «... hele barns måte å uttrykke seg på».

Når det gjelder samspillet mellom barn og voksne er det også en annen ting som Merleau- Ponty skriver om som gjør seg gjeldende. Mennesker kan også late som og sette seg inn i imagineresituasjoner (Merleau- Ponty, 1994, s. 88). Det betyr at gjenstander ikke alltid må være konkrete. Subjektet har evne til å forstå hendelser ut over den umiddelbare opplevelsen fordi det har evne til å sette seg inn i også det som blir fortalt (Merleau- Ponty, 1994, s. 85). Vi behøver altså ikke ha førstehånds erfaringer med gjenstander, opplevelser eller situasjoner for at det skal være en del av vår forforståelse. Vi kan ha blitt fortalt noe, lest i en bok, sett en film eller rett og slett tenkt oss til noe som har gitt oss en forståelse som vi møter verden med. I et samspill mellom barn og voksne kan det da oppstå imaginære fortellinger, situasjoner og hendelser.

Når barna medvirker har de også mulighet til å lage egne ting av udefinert materiale som de selv bestemmer hva skal være. De voksne skal heller ikke definere hva ting skal brukes til. De tar for eksempel med seg ting utenfra og inn og viser til et eksempel med bøtter og sier at de trenger ikke å brukes bare i sandkassa. De kan brukes til å frakte ting i og bygge ting med, men de kan også bli en hatt eller barna kan klatre på dem og bruke dem som trapp. Dette kan vi forstå med Merleau- Ponty (1994, s. 85) som skriver at mennesket som subjekt har en dialog med gjenstanden og får en forståelse for gjenstandens mening og gjenstanden overtar subjektets intensjoner og omgir subjektet med en verden som av seg selv taler til han og innfører hans tanker i verden. Slik jeg ser det viser dette at barn kan ha en slags dialog med de materialene de møter og at materialene kan få den betydningen og intensjonen som barna legger i dem.

4.1.7 Oppsummering analyse

I analysedelen av denne oppgaven har jeg tatt for meg temaene som jeg synes ble interessante og som for meg pekte seg ut i mitt datamateriale slik at jeg kunne belyse problemstillingen. Jeg har her sett på temaene «Meg som forsker», «Endring», «Lekemiljø» og «Medvirkning» i lys av Merleau- Pontys kroppsfenomenologi som mitt vitenskapsteoretiske ståsted. I tolkningen har jeg forøkt å se på det jeg har funnet i analysen i lys av andres forskning på temaene som jeg tar opp i min problemstilling.

4.2 Tolkning

Repstad (2007, s. 115) skriver at en ren beskrivelse av et miljø eller en hendelse ikke kan regnes for å være vitenskap. Det blir først vitenskap når beskrivelsene koples til teori, og tolkninger skjer på bakgrunn av samfunnsvitenskapelig innsikt. Teorier og begreper brukes for å skape en orden, men

teorier og begreper kan også tildekke og forenkle en nyansert virkelighet. Videre skriver Repstad (2007, s. 115-117) at når forskeren samler inn data, kan hovedvekten være åpen og forutsetningsløs registrering av det som skjer, for så etter hvert og kople inn mer og mer av teoretiske perspektiver som brukes i tolkningen av dataene. At forskeren stiller med et åpent sinn betyr heller ikke at man ikke skal ha faglig og hverdagslig forståelse, men man må være villig til å justere forståelsen underveis. Det er det jeg har forsøkt å vise, en innsikt i samfunnsvitenskapelige metoder som gjør at jeg etter hvert kan trekke noen konklusjoner.

Johannessen et al. (2016, s 160) skriver at å tolke er å sette noe inn i større ramme eller sammenheng. Forskeren skal her se på hvilke konsekvenser analyse og konklusjon kan ha. Det er her vanlig å se på funnene opp mot relevant teori og på den måten forsøke å forklare funnene fra analysen. Repstad (2007, s. 113) skriver at tolkning er begrunnet vurdering av datamaterialet i forhold til prosjektets problemstilling. Det innebærer ofte at man setter data inn i en teoretisk sammenheng. Jeg skal derfor forsøke å se mine analyser opp mot annen litteratur skrevet om temaet.

La meg gå tilbake der jeg startet: «Hvordan jobber pedagogiske ledere med det fysiske lekemiljøet for å ivareta barns mulighet til medvirkning?» Ut fra min analyse peker det seg da ut to hovedtemaer som kan være med å besvare denne problemstillingen: «Lekemiljøet er mer enn det fysiske» og «Hvordan kan barn medvirke?»

4.2.1 Lekemiljøet er mer enn det fysiske

Når man ser inn i et rom vil man kunne oppfatte hva rommet inviterer til skriver Melhuus og Nordtømme (2022 s. 32) i sin bok «Mellom steder, rom og materialer. Teoretiske utforskninger i barnehagen». De skriver at boken skal være et teoretisk bidrag om sted, rom og materialitet i fenomenologiske og posthumane perspektiver. Videre skriver de at materialene kan transformeres til det barna bringer med seg av ideer, historier og forventninger. Fra mine analyser kan dette ses i sammenheng med de udefinerte materialene som de pedagogiske lederne snakket om. Materialer som kunne bli til det barna ønsket det skulle være. Der store kasser kunne bli til en togvogn og planker kunne bli til veier for biler eller byggematerialer til innhegninger for dyr og tepper kunne bli hytter eller noe barna kunne pakke seg inn i. I leken er rom og materialer i endring, et rom kan endres i møte med barnet og barnet kan endre sine handlinger i møte med materialene (Melhuus og Nordtømme, 2022). Fra mine analyser så jeg at det ble gjort endringer i lekemiljøene og rommene ut fra barns interesser. De pedagogiske lederne fortalte at dette skjedde i et samspill mellom barna og de voksne som eksempelet med hvordan lysrommet ble til viser. Barna kunne også flytte på ting og på den måten være med å bestemme hva som skulle være hvor. Disse eksemplene viser hvordan barna, rommene og materialene endres i møte med hverandre.

«Rommet kan også sette en i stemning og pirre nysgjerrigheten» (Melhuus og Nordtømme, 2022, s. 107). De pedagogiske lederne ønsket å lage lekemiljøer som fristet, noe barna hadde lyst til å gjøre, noe som gjorde at de ble inspirerte, engasjerte, og at de kunne bruke fantasi og kreativitet og komme med ideer og være oppfinnsomme. Dette er i tråd med det Melhuus og Nordtømme (2022, s. 107) som skriver at rommene skal ønske barna velkomne, være en inspirator og av og til en provokatør som overrasker og setter nysgjerrigheten i spill. Rommene skal også bidra til å bygge relasjoner mellom mennesker, materialer og miljøet.

Dette viser at et lekemiljø er mye mer enn kun det fysiske rommet og materialene. Jeg skjønnte etter hvert at når jeg med min problemstilling har spurt: «*Hvordan jobber pedagogiske ledere med det fysiske lekemiljøet for å ivareta barns mulighet til medvirkning?*» ble det med de pedagogiske ledernes beskrivelser og mine egne observasjoner i lys av Merleau- Pontys kroppsfenomenologi for snevert. Et lekemiljø ser ut til å vanskelig la seg avgrense kun til fysiske gjenstander som rom og materialer.

4.2.2 Hvordan kan barn medvirke?

I sin artikkel «Barnehagebarns medvirkning. Overordnede perspektiver og internasjonale forankring» slår Bae (2012) fast: «Barns rett til medvirkning er kommet for å bli.» Innledningsvis henviste jeg til hva Bae (2006) skrev i temaheftet til Rammeplanen da barns rett til medvirkning kom inn i Barnehageloven. Her viste Bae til hvordan medvirkning forstås ut fra FNs barnekonvensjon (2003). I artikkelen fra 2012 viser hun igjen hvordan hvordan FNs barnekonvensjon kan forstås ut fra et barnehageperspektiv. Bae (2012) skriver at uten kjennskap til dette prinsipielle grunnlaget som barns rett til medvirkning i barnehagen bygger på, kan det lett føre til at det er forenklete oppfatninger og ikke barns rett til å bli møtt med respekt for sine uttrykk og synspunkter som gjør seg gjeldene. Det ser ut til at mange oppfatter medvirkning til å handle om barns selvbestemmelse og individuelle valg mens målsetningene i Rammeplanen har vært at barn skal få oppleve fellesskap og tilhørighet skriver Bae (2012) og viser til Østrem et al. (2009). Ut fra mine analyser kan det se ut som de pedagogiske lederne også tidligere var opptatt av selvbestemmelse og individuelle valg i forhold til barns medvirkning. Den ene pedagogiske lederen sa for eksempel: «Det er ikke viktig at de får velge farge på koppen sin ... og velge om de skal spise en eller to brødskeer som vi hadde fokus på før fordi vi ikke skjønnte bedre.» De pedagogiske lederne fortalte at de med det nye lekemiljøet så at barna opplevde fellesskap og tilhørighet og de sa at det lekemiljøet de nå tilbyr barna samlet de på en annen måte enn det hadde gjort tidligere på tvers av alder og kjønn.

Medvirkningsretten gjelder også de yngste barna skriver Bae (2012). Små barn og deres ytringsformer kan lett bli nedvurdert, men de yngste barna er i stand til å uttrykke seg på mange ulike måter. Bae eksemplifiserer varianter av ikke- verbal kommunikasjon som lek, kroppsspråk,

ansiktsuttrykk, maling og tegning. La meg som barnehagelærer ta det viktigste først: Lek. I mine analyser så jeg også eksempler på at de pedagogiske lederne så om barna brukte lekemiljøet eller ikke som et uttrykk for barns medvirkning. De pedagogiske lederne fortalte også om de udefinerte materialene som barna selv kunne bestemme hva skulle være og hvordan det skulle brukes og de fortalte at det stadig ble gjort endringer i lekemiljøet drevet frem av barnas lek. Det viser at barna uttrykker seg gjennom lek og bruken av lekemiljøet materialene og rommet. Bae (2012) viser også til en relasjonell måte og forstå medvirkning på. Voksne må være i stand til å legge merke til og følge opp ulike kommunikative signaler barna bruker. I mine analyser ser jeg også eksempler på at barna ikke måtte uttale sine ønsker verbalt for at de skulle kunne medvirke. Merleau- Ponty skriver at vi oppfatter verden med kroppen og kroppen vil gi uttrykk for det den oppfatter. De voksne i barnehagen kunne på denne måten se hva barna uttrykket for å skjønne hva de ville og ønsket. Den ene pedagogiske lederen sa at: «... det handler jo om kommunikasjon og det handler om samspillet, du ser. Det handler om uttrykk fysisk, verbalt og ansiktsuttrykk. Det handler om hele barns måte å uttrykke seg på.» Her vil jeg si at vi ser en forståelse i tråd med barnekonvensjonens ønsker om hvordan barn kan medvirke.

Så hvordan kan barna virke med? Bae (2012) understreker viktigheten av at medvirkning må forstås i et helhetlig og relasjonelt perspektiv, og at respekten for varierte uttrykksmåter er en forutsetning for at de minste barna skal kunne medvirke.

5.0 Oppsummering og konklusjon

Jeg har her gjort rede for mitt vitenskapsteoretiske ståsted og valg av metoder før jeg har vist hva jeg har kommet frem til gjennom analyse og tolkning. Jeg vil nå forske og gi noen svar på problemstillingen.

5.1. Hvordan jobber de pedagogiske lederne med det fysiske lekemiljøet for å ivareta barns mulighet til medvirkning?

Hvis pedagogiske ledere og andre som jobber i barnehage skal ivareta barns mulighet til medvirkning ved hjelp av det fysiske lekemiljøet, ser det ut som de må erkjenne og ta inn over seg at et lekemiljø er mer enn kun det fysiske rommet og materialene og forstå at barns medvirkningen er mer enn selvbestemmelse og individuelle valg. I min analyse og tolkning har jeg vist til eksempler fra intervjuene og observasjonene i lys av Merleau- Pontys kroppsfenomenologi og støttet av Bae (2012) og Melhuus og Nordtømme (2022), på at lekemiljø er mer enn det fysiske og at medvirkning handler om mer enn selvbestemmelse og individuelle valg. Det ser ut som lekemiljøer blir til gjennom et samspill av menneskene og deres bruk av rommet og materialene og at medvirkning er opplevelsen av fellesskap og tilhørighet. Da har det noe og si at barna møter lekemiljøer som frister, engasjerer,

inspirerer og som ønsker dem velkomne til å gjøre noe de kan være sammen om, for at de skal ha mulighet til å medvirke i det lekemiljøet som barnehagen tilbyr.

5.2 Hva mer?

Det var også andre temaer som kunne vært spennende å se på som for eksempel de pedagogiske ledernes måte å lede arbeidet med lekemiljøet og om dette lekemiljøet de tilbyde barna ga rom for ulike bruksmåter og favnet alle barn slik at alle hadde mulighet til å medvirke. Temaer som absolutt kan være spennende å se på ut fra et kroppsfenomenologisk perspektiv og som kunne vært med å utdype og belyse problemstillingen ytterligere. Det hadde også være interessant å gjøre denne undersøkelsen med et større datamateriale og sett på dette temaet i flere barnehager.

6.0 Litteraturliste

- Bae, B., Eide, B. J., Winger, N. & Kristoffersen, A. E. (2006). Temahefte om barns medvirkning. Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2012). Barnehagebarns medvirkning: Overordnede perspektiver og internasjonal forankring. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette* (s. 13-31). Fagbokforlaget.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Barnehagemiljø. (2022, 23.juni).
<https://barnehagemiljo.no/>
- Bersen, A. S., Langøy, A. & Eilifsen, M. (2021). Iscenesettelse av barnehagens lekemiljø – fra nye erfaringer til eksperimenterende og utforskende praksis. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, (volum 7), s. 287–302.
<https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/2706/5624>
- Eide, B. J., Hognestad, K., Svenning, B. & Winger, N. (2010). Små barns stemmer i forskning: Noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen. *Barn*, 28(3), 31-46.
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/594>
- FNs barnekonvensjon. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989, ratifisert av Norge 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Barne- og familiedepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/red/2000/0047/ddd/pdfv/17893_1-fns_barnekonvensjon.pdf
- Forskningsrådet. (u.å.). *FINNUT-Forskning og innovasjon i utdanningssektoren: Competence for developing early childhood education and care (ECEC) institutions indoor- and outdoor environments [Prosjektbeskrivelse]*. Hentet 23. juni, 2022 fra
<https://prosjektbanken.forskningsradet.no/project/FORISS/270727?Kilde=FORISS&distributjon=Ar&chart=bar&calcType=funding&Sprak=no&sortBy=date&sortOrder=desc&resultCount=30&offset=120&ProgAkt.3=FINNUT-Forskning+og+innovasjon+i+utdanningssektoren&source=FORISS&projectId=254721>
- Gundersen, D. (2021, 9. juli). Vitenskap. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/vitenskap>
- Hohipuha, N. (2020, 8. februar). *Maurice Merleau-Ponty: Phenomenology of Perception* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=JPpZwmKe4u4>
- Høgskolen i Innlandet. (2022, hentet 23. juni). Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring: en kritisk, tolkende studie av vilkår for at barns rett til medvirkning i barnehagen kan realiseres i samsvar med intensjonene.
<https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/275517>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon: En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Cappelen Damm akademisk.
- Melhuus, E. C. & Nordtømme, S. (2022). *Mellom steder, rom og materialer: Teoretiske utforskninger i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Pax.
- Mårtensson, B. D., Puggaard, L. & Puggaard, R. B. (2016). *Videnskabsteori for de pædagogiske uddannelser*. Akademisk Forlag.
- Nasjonalt kunnskapssenter for barnehager. (2022, hentet 23. Juni). Møt en forsker: Marianne Ree.
<https://www.nkfb.no/2019/03/05/marianne-ree/>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.).
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>

- Nordtømme, S. (2012). Muligheter i mellomrom. I T. Moser (Red.), *Rom for barnehage: Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 213-227). Fagbokforlaget.
- NSD - Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *NSD*.
<https://www.nsd.no/>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg.). Universitetsforlaget.
- Universitetet i Sørøst- Norge. (2022, 23. Juni). Disputas: Solveig Irene Nordtømme.
<https://www.usn.no/forskning/doktorgradsutdanning/disputaser/2016/disputas-solveig-irene-nordtomme>
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholing, K. R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan "Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver" blir innført, brukt og erfart*. Høgskolen i Vestfold.
<https://kudos.dfo.no/files/83d/83d953f9dc613e703a236e85398097b6dd817abf12a58747ddfbb8e16ed902e2/Evaluering%20av%20rammeplan%20for%20barnehager.pdf>

Vedlegg 1

Informasjonsskriv til de pedagogiske lederne

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Lekemiljøets betydning for barns mulighet til medvirkning»?

I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg jobber som pedagogisk leder og de siste årene har jeg også studert master i Barnehagekunnskap ved OsloMet. Barnehageåret 2021/2022 skal jeg skrive min masteroppgave. Temaet for oppgaven er lekemiljøets betydning for barns mulighet til medvirkning. Jeg henvender meg til deg for å spørre om du ønsker å delta. Jeg ønsker å undersøke hvordan pedagogiske lederne bruker det fysiske lekemiljøet slik at barna kan virke med i sin hverdag. Jeg ønsker å observere hvordan barna bruker lekemiljøene og materialene i barnehagen og intervjuer deg som pedagogisk leder om samme tema.

Hva innebærer det for deg å delta?

Observasjonene og intervjuene vil foregå noen formiddager vinteren 2022. Jeg vil ta bilde av lekemiljøet og ta notater for hånd. Bildene vil ha fokus på rommet og materialene. I etterkant av slike observasjoner vil jeg renskrive mine notater og refleksjoner. Da vil bildene være til hjelp for meg for å gjenskape situasjonen. Jeg vil i mine notater være opptatt av hvordan barna møter og bruker det fysiske lekemiljøet; rommet og materialene. Notatene vil da kunne inneholde barnas uttrykk som samtaler, lyder, kroppsspråk og bevegelser. Notatene vil bli brukt som utgangspunkt for masteroppgaven min. Bildene vil ikke være en del av oppgaven, kun brukes som et hjelpemiddel for meg til å gjenskape situasjonen. Intervjuet med deg som pedagogisk leder vil kunne ta noe utgangspunkt i observasjonene, men det vil også være om dine tanker om lekemiljøets betydning for barns mulighet til å medvirke generelt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn og det vil ikke få noen negative konsekvenser. Foreldre og foresatte må skrive under et samtykke på vegne av sine barn, men jeg vil legge vekt på å gi barna informasjon om prosjektet og være lydhør og sensitiv i forhold til om de ønsker å delta eller ikke.

Personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alt vil bli anonymisert slik at deltakerne ikke vil kunne gjenkjennes i masteroppgaven. Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2022 og senest høsten 2022. Notater og bilder vil bli oppbevart forsvarlig og slettet etter at oppgaven er ferdig skrevet.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra OsloMet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dersom du har spørsmål, ta kontakt med meg Elin Kristine Andersen elin@sorknesbarnehage.no, eller veileder Katrine Giæver kagi@oslomet.no.

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen
Elin Kristine Andersen

Vedlegg 2

Samtykkeskjema til de pedagogiske lederne

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Lekemiljøets betydning for barns mulighet til medvirkning», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å delta i prosjektet og at opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Dato og signatur)

Vedlegg 3

Informasjonsskriv til foreldrene

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Lekemiljøets betydning for barns mulighet til medvirkning»?

I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

Formål

Jeg jobber som pedagogisk leder og de siste årene har jeg også studert master i Barnehagekunnskap ved OsloMet. Barnehageåret 2021/2022 skal jeg skrive min masteroppgave. Temaet for oppgaven er lekemiljøets betydning for barns mulighet til medvirkning. Jeg henvender meg til dere for å spørre om deres barn kan delta. Jeg ønsker å undersøke hvordan de pedagogiske lederne bruker det fysiske lekemiljøet slik at barna kan virke med i sin hverdag. Jeg ønsker å observere hvordan barna bruker lekemiljøene og materialene i barnehagen og intervjuer de pedagogiske lederne om samme tema.

Hva innebærer det for deg å delta?

Observasjonene og intervjuene vil foregå noen formiddager vinteren 2022. Jeg vil ta bilde av lekemiljøet og ta notater for hånd. Bildene vil ha fokus på rommet og materialene. I etterkant av slike observasjoner vil jeg renskrive mine notater og refleksjoner. Da vil bildene være til hjelp for meg for å gjenskape situasjonen. Jeg vil i mine notater være opptatt av hvordan barna møter og bruker det fysiske lekemiljøet; rommet og materialene. Notatene vil da kunne inneholde barnas uttrykk som samtaler, lyder, kroppsspråk og bevegelser. Notatene vil bli brukt som utgangspunkt for masteroppgaven min. Bildene vil ikke være en del av oppgaven, kun brukes som et hjelpemiddel for meg til å gjenskape situasjonen. Intervjuene med de pedagogiske lederne vil kunne ta noe utgangspunkt i observasjonene, men det vil også være om deres tanker om lekemiljøets betydning for barns mulighet til å medvirke generelt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i studien. Dere kan når som helst trekke deres samtykke uten å oppgi noen grunn og det vil ikke få noen negative konsekvenser. Foreldre og foresatte må skrive under et slik samtykke på vegne av sine barn, men jeg vil legge vekt på å gi barna informasjon om prosjektet og være lydhør og sensitiv i forhold til om de ønsker å delta eller ikke.

Personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alt vil bli anonymisert slik at deltakerne ikke vil kunne gjenkjennes i masteroppgaven. Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2022 og senest høsten 2022. Notater og bilder vil bli oppbevart forsvarlig og slettet etter at oppgaven er ferdig skrevet.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg og ditt barn?

Jeg behandler opplysninger om deg og ditt barn basert på ditt samtykke. På oppdrag fra OsloMet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dersom du har spørsmål, ta kontakt med meg Elin Kristine Andersen elin@sorknesbarnehage.no, eller veileder Katrine Giæver kagi@oslomet.no.

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen
Elin Kristine Andersen

Vedlegg 4

Samtykkeskjema til foreldrene

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Lekemiljøets betydning for barns mulighet til medvirkning», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at mitt barn kan delta og at opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Barnets navn)

(Dato og foreldre/ foresattes signatur)