

MASTEROPPGAVE
Master i barnehagekunnskap
Juni 2022

Hva skjer med leken i overgangen fra barnehage til skole?
What happens to children's play in the transition from kindergarten
to school?



Tina Sjursen

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for Barnehagelærerutdanning

Innhold

Innhold	2
Forord	4
Sammendrag	5
Kapittel 1. Introduksjon og forskningsspørsmål	6
1.1 Personlig introduksjon	6
1.2 Begrunnelse av tema	7
1.3 Forskningsspørsmål	8
Kapittel 2. Lek	10
2.1 Gadamer og lekens vesen	10
2.2 Rousseaus og barndommens egenverdi	11
2.3 Barnet som subjekt	12
2.4 Dion Sommer og barndomspsykologi	14
2.5 Viktigheten av lek	16
2.6 Lek og arbeid i skolen	17
2.7 Lek og læring	18
2.8 Veiledet lek er styrt lek	18
Kapittel 3. Overganger	21
3.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell	21
3.2 Overgangen til skolen	24
3.3 Skolereformer	25
Kapittel 4. Vitenskapsfilosofisk ståsted	27
4.1 Hva er fenomenologi?	27
4.2 Eksempel på fenomenologisk analyse av lek	28
4.3 Fenomenologisk-inspirert metode	28
4.4 Kritikk og begrensning av fenomenologien	30
Kapittel 5. Samtaler med barn	31
5.1 Hvorfor samtale med barn?	31
5.2 Metodetriangulering	32
5.3 Viktigheten av barnesamtaler	33
5.4 Ulike typer intervju	34
5.5 Gruppeintervju	35
5.6 Tillit til informanten	36
5.7 Etisk refleksjon	36

5.8 Samtalen må tilpasses barnets alder.....	37
5.9 Øvelse gjør mester	38
5.10 Andre former for datainnsamling.....	39
Kapittel 6. Datainnsamling	42
6.1 Hovedtrekk i datainnsamlingen.....	42
6.2 Intervju på skole	43
6.3 Intervju i barnehage	44
6.4 Refleksjon rundt gjennomføring av intervju	45
6.5 Lydopptak og transkribering	46
Kapittel 7. Analyse av problemstilling 1	47
7.1 Vi leker intervju	47
7.2 Spørsmålsformuleringer	49
7.3 Timing og inntoning.....	50
7.4 Hvordan avfeie forskeren?	53
7.5 Det tar tid å tenke	53
7.6 Å få lov til å være med.....	54
Kapittel 8. Analyse av problemstilling 2	57
8.1 Alltid leke det samme.....	57
8.2 Vennskap er viktig	59
8.3 Tanker om skolestart.....	59
8.4 Friminutt!.....	61
8.6 Vi leker i friminuttene.....	63
8.7 Lærernes holdninger til lek.....	64
8.8 Hva er lek og ikke lek?	66
8.9 Guttene liker å lekeslåss.....	67
8.10 Jentenes leker rollelek.....	68
8.12 Skolebarn som effektive lekere?	70
Kapittel 9. Oppsummering og konklusjon	73
9.1 Forskningsspørsmål 1	73
9.2 Forskningsspørsmål 2	74
10. Litteraturliste.....	76
Vedlegg A. Informasjonsskriv skole.....	81
Vedlegg B. Informasjonsskriv barnehage	83
Vedlegg C. Intervjuguide skole	86
Vedlegg D. Intervjuguide barnehage.....	87

Forord

Dette er en masteroppgave i barnehagepedagogikk levert ved OsloMet – storbyuniversitetet.

Jeg vil gjerne takke min veileder Nina Winger, for all støtte og oppmuntring. Det har sett mørkt ut i perioder, men da har du inspirert meg til ny innsats. Ditt engasjement for og kunnskap om barnehagefeltet er imponerende. Jeg har aldri opplevd noen som har gitt meg raskere tilbakemelding når jeg har trengt det!

Tusen takk til min kjære familie, Åsmund, Mia og Tora, for tålmodighet og kjærlighet mens helger, kvelder og ferier har gått med til oppgaveskriving. Takk til Mia som tegnet den fine forsiden til meg. Jeg hadde ikke kommet meg gjennom denne prosessen uten Gracie, vår kjære katt, som har en egen teknikk for å tvinge meg til å sitte helt rolig og gjøre ingenting.

En stor takk også til alle barna som ville la seg intervju, og alle foreldrene som ga sin godkjennelse. Takk til ansatte i barnehage og skole som lot meg få gjennomføre intervjuene, og som la alt til rette.

Tina Sjursen, juni 2022

Sammendrag

Overgangen mellom barnehage og skole er en viktig overgang i barnas liv. For barna er leken den viktigste og mest meningsfulle aktiviteten i livet deres, og barn tilbringer store deler av dagen i barnehage eller skole. Hvordan barn leker og hvordan de opplever leken i barnehage og skole er det derfor viktig å ha kunnskap om. Oppgaven tar utgangspunkt i Gadammers filosofiske teorier om lek, og fokuserer på den frie leken, ikke lekende læring. Analysene bygger på en fenomenologisk tolkning av barneintervju. Det blir gjennomført fire gruppeintervjuer, to intervju med de eldste barna i barnehagen, og to intervju med elever i andre klasse på skolen. Barneintervju er et intellektuelt håndverk, og en uerfaren forsker eller pedagog vil gjøre mange feil. Intervjuene viser at barna opplever at de voksne i liten grad deltar i leken. Barna i skolen har en forståelse om at lek ikke foregår i klasserommet, men i friminutt, på turdager og i gymtimer. En mulig tolkning er at på grunn av den avgrensede tiden barna i skolen har til lek, tilpasser barna seg ved å bli effektive lekere, de vet hva de skal leke, alle vet sine roller og de kommer raskt i gang. Dette i motsetning til barnehagebarna som ser ut til å gå litt mer inn og ut av leken.

Kapittel 1. Introduksjon og forskningsspørsmål

I dette kapittelet vil jeg gi en introduksjon til temaet og oppgavens forskningsspørsmål. Jeg vil starte med å fortelle litt om min egen motivasjon for å starte med denne masteroppgaven.

1.1 Personlig introduksjon

I hele mitt liv har jeg elsket leken. Da jeg var liten, lekte jeg i all min ledige stund sammen med vennene mine. Etter hvert som vi ble eldre, måtte vi leke i smug. Jeg tror denne gleden for lek var en av grunnene til at jeg ble barnehagelærer. Jeg har alltid vært fasinert av den gleden og ikke minst energien lek skaper hos barn. Jeg har undret meg over leken som fenomen, og alltid blitt fasinert av mennesker som har tatt med seg sin lekne væremåte videre i livet. Hva er lek, trenger mennesket lek for å være et lykkelig menneske? Hvorfor blir ikke leken prioritert mer? Vi anerkjenner jo at den er viktig. Hva gjør det med oss mennesker at vi leker stadig mindre? Vi lærer oss matematikk og språk, men hvorfor lærer vi oss ikke å utvikle leken?

Vi voksne har ulike og sterke meninger om hva lek er, og hvilken betydning lek bør ha i samfunnet vårt. Men hva mener barna selv? Det er tydelig i alle dokumenter som omhandler barn, at de skal bli hørt og respektert. Likevel mener jeg at barna i for liten grad blir involvert. Tør vi ikke lytte til barna? Tenker vi at de selv har noe å komme med, eller at det er vi voksne som må bestemme hvordan de skal utvikle seg? I denne studien ønsker jeg å belyse hva barn tenker om lekens plass i skolen og barnehagen. For å kunne få svar på dette må en spørre barna. Rommet for egeninitiert lek krymper stadig, hvordan opplever barna dette selv?

Leken er altoppslukende, og ingenting er viktigere for barn enn å leke. Under er et utdrag fra en av gruppeintervjuene jeg har hatt som viser dette. Det er med tre jenter i 2. klasse:

TINA: Dere har jo sagt at dere i hvert fall leker mye når dere har friminutt og kanskje ikke fullt så mye når dere er inne i klasserommet.

Jentene lager bekræftende lyder i kor.

TINA: Men når dere er på tur i skogen? Er dere det av og til?

JENTE3: Ja.

JENTE1: Ja.

JENTE2 Ja, nesten alltid.

TINA: Da hender det kanskje at dere leker litt?

JENTE2: Ja, da leker vi nesten hele tiden. Vi leker så mye, jeg leker så mye at jeg glemmer å spise.

JENTE3: Ja jeg pleier ikke spise så mye mat, siden jeg leker mye mer.

JENTE1: Ikke jeg heller.

Å leke er viktigere enn å spise! Leken er som sjelen, kilden til alt liv i oss. Drivkraften. For å kunne leke må vi føle oss elsket og akseptert. Det må være rom for feil og utprøving. Det er jo sånn livet bør være. Leken er livet!

1.2 Begrunnelse av tema

Overgangen mellom barnehage og skole regnes for å være den mest krevende (Broström, 2009, s. 25). En hovedgrunn til dette er at det er så mye nytt. Fra å være eldst til å være minst, færre voksne, nye krav, forventninger og roller, nye barn og nye rutiner.

Rammeplanen i barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2017a), og læreplanen i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017b) sier at barnehage og skole må sørge for en god overgang. Det skal være en sammenheng mellom skole og barnehage, og man skal ha en glidende overgang. Det er derfor en forventning om at skolen skal tilpasse seg barnet, og ikke barnet som skal tilpasse seg skolen. Stortingsmeldingen Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen, understreker de at i overgangen fra barnehagen til skolen skal skolen være klar på å bygge videre på det arbeidet barnehagen har gitt (Kunnskapsdepartementet, 2017c, s. 41).

Etter innføringen av seksårsreformen ble det mer tid til lek og uteskole (Hogsnes, 2019, s. 49), men dette har til en viss grad forsvunnet senere, og leken ser ut til å ha trange kår i norsk skole (Hogsnes, 2019, s. 77). Lek er viktig for overganger, fordi når de får påvirke sin

hverdag, tilpasser de seg bedre nye omgivelser (Hogsnes, 2019, s. 78). «Likevel handler faglitteraturen om overgangen fra barnehage til skole i liten grad om barns lek» (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 21). Det ser ut til at det kompetente barnet til en viss grad forsvinner i overgangen mellom barnehage og skole (Lillejord et al., 2018, s. 5). I en kunnskapsoversikt fra Kunnskapsenter for utdanning om overgang fra barnehage til skole etterlyser de mer forskning fra et aktørperspektiv på hvordan barn og foreldre *opplever* overgangen fra barnehage til skole (Lillejord et al., 2015, s. 62).

Skolen og barnehagen har ulik kultur. Litt forenklet kan vi sa at barnehagepedagogikken i større grad er opptatt av *hvordan* barn lærer, er skolen mer opptatt av *hva* de lærer (Hogsnes, 2019, s. 83). «En tilbakevendende spenning i materialet er at barnehage og skole har ulike arbeidsmåter» (Lillejord et al., 2015, s. 61). Det er en bekymring for at barnehagens undersøkende aktiviteter, drevet av nysgjerrighet forsvinner i skolen (Lillejord et al., 2015, s. 12). Det er en asymmetrisk relasjon mellom ansatte i barnehage og skole, hvor barnehagen tilpasser seg skolen i større grad enn motsatt (Lillejord et al., 2015, s. 31). Vi ser tendenser til at skolens arbeidsmåter gradvis fortrenger lek i barnehagen (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 22). Barn påvirkes av sine omgivelser. Barnehagen og skolen er ulike institusjoner, med ulik organisering, arbeidsmåter og kulturer. Vi kan derfor regne med at dette påvirker hva og hvordan barnet leker, som vil være tema for denne oppgaven.

Det er viktig at forskeren anlegger et barneperspektiv på sine undersøkelser. Et barneperspektiv innebærer at man anerkjenner og forstår barn på deres egne premisser. Vi må se barnet som subjekt, og som aktive aktører i egne og andres liv (Nilsen 2019, s. 81). Ved å ta i bruk et barndomsperspektiv viser vi barna som kompetent. Det blir synliggjort at barna er aktive deltagere i samfunn og kultur. Barn kan ha komplekse kommunikasjonsformer og egne kulturer, og det kan også fortelle oss mye om samfunnet og institusjonene de er en del av (Nilsen 2019, s. 81). Vi kan oppdage hvordan barn har sosial fantasilek og kan gi seg hen til leken, men også hvordan de utforsker makt og lager rangordninger (Åm, 1989, s. 33).

1.3 Forskningsspørsmål

I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke barns lek i barnehage og skole. For å undersøke dette bruker jeg samtaler med barn som metode. Når man ønsker å få barnas perspektiv, og se verden gjennom barnas øyne, er dette en velegnet metode. Samtaler med barn stiller mange krav både metodisk og etisk (Einarsdóttir 2007, Gamst 2017, Løkken & Søbstad 2013). Det finnes mye kunnskap om samtaler med barn, men det krever også praktisk erfaring. Kvale og Brinkmann omtaler kvalitative intervju so ikke kun en metode, men som et intellektuelt håndverk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 85) Man må regne med å gjøre mange feil når man bruker samtale med barn som metode for første gang. Forskeren må reflektere rundt hvilket forbedringspotensial som finnes, for å utvikle seg. Barnesamtaler må benyttes jevnlig som metode for å unngå at kompetansen på området bli svekket. Derfor ønsker jeg å ha et metodisk forskningsspørsmål.

Forskingsspørsmål 1: Hvilke lærdommer gjør jeg meg med barnesamtale som metode, og kan dette gi et bidra til den metodiske diskusjonen i forskningsfeltet?

Overgangen mellom skole og barnehagen blir regnet som en stor overgang, da det er så mye som forandres. Leken er svært viktig for barn, og en sentral del av deres forståelse og opplevelse av verden. Det har vært noe forskning om hvordan leken kan bidra til en god overgang, men ikke så mye om hva overgangen gjør med leken. Derfor har jeg dette forskningsspørsmålet.

Forskingsspørsmål 2: Hvilken opplevelse har barn av leken i barnehage og skole, og hva skjer med leken i overgangen mellom barnehage og skole?

Siden dette er en liten, kvalitativ undersøkelse, vil ikke samtalene mine gi klare svar på dette forskningsspørsmålet, men jeg håper å kunne gi noen innblikk i barnas lekeerfaringer i de to ulike institusjonene, og kanskje gi inspirasjon til videre forskning.

Kapittel 2. Lek

2.1 Gadamer og lekens vesen

Hva er lek? Hva er lekens vesen? Det fascinerende med leken, er at den er så vanskelig å fange, og teorier om lek kan ha svært ulike utgangspunkt. Jeg vil se på noen overordnede betraktninger og teorier om lek, for å gi et litt mer filosofisk og overordnet syn på lek.

Hans-Georg Gadamer (1900 – 2002) er en filosof som ofte trekkes fram når man skal se på hva som er lekens kjerne. Hans filosofiske hovedverk, «Sannhet og metode» ble utgitt i 1960. I den norske oversettelsen av «Sannhet og metode» (Gadamer, 2010), brukes ordet «spill», men Øksnes (2008) oversetter det som «lek», og ordet blir brukt som å spille en rolle, å late som, så det er tydelig at lek er hovedbetydningen, og det ordet jeg vil bruke videre. Som et solid filosofiske verk kan Gadamers tekst være tvetydig, så hvor grensen går mellom hva han egentlig mener, og hva som er tolkninger kan selvfølgelig være litt flytende.

En spennende start er å se hva Gadamer tenker om lek og lekens alvor, som er et slags paradoks. Leken er ikke virkelig, det er ikke alvor. Men leken har et alvor i seg, som er hellig for den lekende. De som leker, vet at leken ikke er alvor, men hvis den lekende ikke tar leken på alvor, så blir leken ødelagt! (Gadamer, 2010, s. 132) Den som leker må derfor streve og innstille seg mot at leken er alvor. Hvis den som leker ser på leken som bare en lek, som om den er en gjenstand, da fungerer ikke leken. Den som leker kan derfor ikke vite at den leker, for med en gang man er bevisst at man leker, ja da er det ikke en lek lenger! (Gadamer, 2010, s. 133). Barn som leker er ofte preget av et stort alvor. Leken er ikke noe man tuller med, hvis man ikke omfavner lekens regler og tar leken på alvor, da eksisterer ikke leken. Begynner man å vurdere leken, eller betrakte den, da er man ikke lenger i leken. Dette er et fascinerende premiss: Leken er ikke noe ekte, men den eksisterer kun når man vet at den er ekte.

Gadamer sammenlikner leken med kunstopplevelsen. Kunstopplevelsen finnes ikke hvis vi betrakter, for eksempel et bilde, som en gjenstand. Det fungerer ikke som kunst hvis vi har en person som betrakter en gjenstand, kunstverket må eksistere som en erfaring som forandrer deg (Gadamer, 2010, s. 133). Hvis vi betrakter et kunstverk som en ting, da har vi ikke fått tak i essensen i hva som gjør et kunstverk viktig. Ikke tingen selv, ikke vår opplevelse av den, men dialogen mellom tingen og personen, det er der det viktige eksisterer. Og slik er det nok med mange ting i vår tilværelse vi er omsluttet av, hvis vi ser på penger som papir, demokrati som en valgurne eller en kirke som en bygning, så har vi ikke forstått det som er essensen med disse fenomenene. Leken er ikke noe man

trekker seg ut av for å få en pause, vi er alltid fanget i en lek i større eller mindre grad. Vi voksne leker samfunn, arbeidsplass og familie, dette er ikke ting som objektivt eksisterer. «Poenget vil være at vi ikke kan tenke oss mennesket tatt bort fra eller ut av leken» (Øksnes 2008, s. 79). Senere i oppgaven vil vi se nærmere på den fenomenologiske metoden, men vi kan se at Gadamer's filosofi passer inn i et fenomenologisk perspektiv, for det fysiske og konkrete, det er ikke det som er viktig, det er forholdet mellom mennesket og leken og opplevelsen av fenomenene som er avgjørende.

Øksnes understreker at for Gadamer er lekens egentlige subjekt leken selv. Leken har ikke noe mål utenom seg selv. Leken eksisterer, den eksisterer i seg selv. Den som er med å leke, kan lage mål inni leken, men det er ikke et ekte mål, for det er leken i seg selv som er det viktige. På denne måten er ikke leken styrt av de som leker, det er ikke slik at leken er et objekt, og den som leker er subjekt. Leken har sin egen eksistens, men den holdes oppe ved at de som leker fremstiller den (Øksnes 2008, s. 81).

Siden leken ikke har noen hensikt, så er det ikke så rart at leken ofte kjennetegnes av en hit-og-dit-bevegelse. Vi trekkes inn i og omslutes av leken. Når vi er kommet inn i leken, må vi trekkes med, og hengi oss til leken. Det er leken som leker med oss! Og gjennom leken kommer det noe nytt inn i verden, noe som ikke fantes fra før (Øksnes 2008, s. 84). Siden lekens vesen ifølge Gadamer preges av denne hit-og-dit-bevegelse, så kan ikke leken fanges i en pedagogisk plan. Hvis vi voksne ønsker å planlegge hva som skal komme ut av leken, hvis vi har et mål med leken, så er det ikke lenger lek. Vi vil komme til lekende læring senere i kapittelet, men for Gadamer kan ikke dette være lek, for leken har ikke et mål. Vi kan gjerne ha læring på en morsom måte, med lekbaserte tilnærminger, men det er ingen erstatning for leken. Leken er ikke en ting, den er ikke et objekt som vi velger hvordan vi bruker.

2.2 Rousseaus og barndommens egenverdi

I en forlengelse av Gadamer's tanker om lek, er det naturlig å se på tanken om barndommens egenverdi. Jean-Jacques Rousseaus (1712-1778) framhevet barndommen som en periode av livet hvor leken var viktig. Rousseaus ønsket å beskytte barndommen, han tenkte at barn var noe spesielt, og at vi trengte en barnesentrert pedagogikk. De voksne skulle ikke blande seg i barnets lek. Det er den frie leken som vil få barna til å utvikle seg til mennesker (Øksnes, 2019, s. 73). Denne oppvurderingen av barns lek har vært viktig for den moderne oppfattelse av barndommen som en særegen tilstand, hvor barn skulle få lov til å være seg selv (Øksnes, 2019, s. 48). Problemet med en slik idyllisering, kan være at selv om barna skal få lov å være frie og skal få lov til å leke, kan man

fortsatt se på leken som unyttig. Det kan ligge en undervurdering av betydningen av lek, slik at når det dukker opp en utfordring, kanskje at barna gjør det for dårlig på en kartleggingsprøve, blir konklusjonen at man kutter litt ned på den «frie og unyttige leken», selv om man er tilhenger av at barn skal få være frie. (Rousseaus er viktig for leken, men det er likevel grunn til å være kritisk til hans holdninger til kvinner. Han mente at kvinnens hovedoppgave var å gjøre livet behagelig for menn (Breen og Jordahl, 2021).)

«Legen skal være fri, og det er en vildfarelse, at man skal lære gjennom leg» (Kant 1803, i Øksnes & Sundsdal, 2020, s 15). Leken er fri, den har en egenverdi i seg selv, og at det må gå an å sette pris på leken uten at den har et formål. Barn har rett til lek, og må få lov til å være barn. FNs Barnekonvensjon artikkel 31 gir barn rett til lek, moro og fornøyelse (Øksnes & Sundsdal, 2020, s 65). FNs komite for barns rettigheter har fulgt dette opp i en generell kommentar og er «betenkt over den dårlige anerkjennelsen som er gitt av statene til rettighetene i artikkel 31» (FN, 2013, s. 3).

2.3 Barnet som subjekt

Gadamer og Rousseus tanker er i tråd med et barneperspektiv som ser på barnet som et subjekt. Dette er et forskersyn og et menneskesyn som mange kan finne selvsagt, men forskning handler også om å synliggjøre de usynlige premissene og antagelsene man bygger forskningen sin på. Kanskje oppdager man at man ikke alltid følger de idealene som man selv har? Å se på barn som likeverdige subjekter er et ideal det kan være lettere å slutte seg til på et ideologisk plan enn å realisere i barnehagen og skolens praksis (Bae, 2007, s. 21). Men det er et ideal både forskere og praktikere bør strekke seg mot.

Solveig Østrem oppsummerer hvorfor det er så viktig å fokusere på barnet som subjekt: «det er ingen selvfølge at barns synspunkter og erfaringer gis gyldighet, selv når det snakkes om barns beste og alle barns rett til medvirkning» (Østrem, 2012, s. 11). Barns medvirkning og barns beste er honnørord. Det er ingen som er mot dette, men hvis man tar det som en selvfølge kan det forsvinne. Å se barnet som subjekt handler om anerkjennelse. Bare hvis vi anerkjenner barna, kan barna bli et ansvarlig medlem av fellesskapet og realisere sitt potensiale. Det er en stor forskjell i makt mellom barn og voksne, det er derfor veldig viktig at de voksne legger til rette for at barna skal få delta og bli hørt (Østrem, 2012, s. 12). Hvis

man bare snakker *om* barna, og ikke alltid *med* barna, kan man overkjøre barna, selv om hensikten er god. Alt man gjør, gjør man med barns beste i tankene. Problemet er når et slikt fokus hindrer en diskusjon om prioriteringer og interessekonflikt (Østrem, 2012, s. 65). Østrem kaller dette en godhetsdiskurs. En godhetsdiskurs er noe det blir veldig vanskelig å være mot, for det går ikke an å være mot det som er til barnas beste. Ofte ser vi argumenter av typen «hvis vi lærer barna det og det i barnehagen, vil de klare seg bedre på skolen, og det er jo bra». Et barneperspektiv kan bidra til å se at noen slike forslag faktisk ikke nødvendigvis er til barnas beste.

Å se barn som subjekt, handler om å ta barn på alvor. Å ta på alvor det som er viktig for barna. Leken er viktig og meningsfull for barna, så å være interessert i, og å legge til rette for leken, vil være å ta barna på alvor. Barna blir lett overkjørt av de voksne og de voksnes verden, leken har mulighet til å skape en motvekt, hvor barna selv setter premissene. Leken har også et demokratisk potensial, hvor barna kan skape sitt eget samfunn, og hvor forhåpentligvis alle blir hørt (Østrem, 2012, s. 151).

Selv om det fortsatt er en lang vei igjen å gå, er det ingen tvil om at synet på barnet har utviklet seg i positiv retning. I dagens forskning sees barn på som subjekter helt fra livets start. Dette skjer parallelt i ulike forskningstradisjoner, i barndomssosiologi, psykologi, pedagogikk og antropologi (Bae, 2007, s. 2).

Istedenfor å snakke om barna, må man la barna selv komme til ordet. Barns egne stemmer har en for liten plass i hverdagen, i forskningen og i den offentlige debatten. Når barn blir bedt om å si sin mening, trekker Berit Bae (2007) fram flere resultater som tydelig viser at barn har klare og tydelige meninger når de blir spurt om ting som er viktige for dem i deres liv. Barna ønsker selvbestemmelse, å bli behandlet ordentlig, og å tilhøre et fellesskap:

«Barn ønsker å ha venner og noen å leke med, også voksne (Søbstad, 2004). Barn liker å bestemme over seg selv, selv definere hva som er lek og ikke lek. (Sutton Smith & McGee, 1993). Barn liker ikke aktiviteter som er veldig styrt av voksne – for eksempel samlingsstund (Wiltz & Klein, 2001). Barn liker ikke når andre barn er slemme mot dem, biter, slår og liknende (Søbstad, 2004). Barn liker ikke å få kjeft, for eksempel ved at voksne skjeller dem ut foran andre, tar hardt i dem eller snakker med sint og ubehagelig stemme (Sigsgaard, 2002).» (Bae, 2007, s. 11 (originalkildene er ikke lest))

2.4 Dion Sommer og barndomspsykologi

Gadamer argumenterer for at leken ikke har noe formål, og at leken er en integrert del av et menneskets liv, man vil alltid befinne seg i leken. Men at leken ikke har et mål eller et formål, betyr ikke at leken ikke er viktig. Det er mye som tyder på at leken spiller en viktig rolle for barns psykologiske utvikling.

Dion Sommer (2014) argumenterer med at det har vært et paradigmeskifte i synet på barn og barns utvikling. Tradisjonelt har utviklingspsykologien vært opptatt av stadier, hva som er typisk for ulike aldre (Sommer, 2014, s. 14). Det har også tradisjonelt vært en framstilling av barn som passive mottagere som blir formet av samfunnet (Sommer, 2014, s. 18). Istedenfor ser Sommer på barnet som kompetent, som en aktiv deltager. Barnet påvirkes ikke bare passivt av omgivelsene, men det påvirker de rundt seg. Samfunnet har endret seg raskt, og derfor må også teoriene forandre seg. Teoriene kan ikke ta utgangspunkt i barn som er hjemme sammen med en husmor.

Barnet blir nå sett på som grunnleggende sosialt, det er i konstant interaksjon med andre, og Sommer er opptatt av å se hvordan barn tilegner seg kultur, og aktivt deltar i sin egen utvikling (Sommer, 2014, s. 19). Sommer kritiserer sosialiseringbegrepet, da sosialisering betyr «å gjøre sosial», vil dette bety at barnet opprinnelig ikke er sosialt, men at noe eller noen må gjøre barnet sosialt (Sommer, 2014, s. 89). Selv svært små barn kan imitere voksne, men også bidra til «sosiale invitasjoner» Barnet blir født med et ønske om samvær og evne til sosial gjensidighet. Begrepet «intersubjektivitet» viser til menneskers evne til å forstå det som finnes mellom mennesker i kommunikasjonen. Jeg eksisterer, du eksisterer, og vi kan dele erfaringer mellom oss (Sommer, 2014, s. 91).

Hvilke konsekvenser har dette for synet på lek? Når man på barnet som kompetent, med eget initiativ og med et behov for og ønske om å være sosialt, vil leken være sentral for menneskets utvikling. En utviklingspsykologi er opptatt av hvordan barn lærer og utvikler seg, men da snakker vi ikke om avgrenset faglig læring. Sommer understreker at barn lærer mest når de selv får lov til å utforske omgivelsene med et nedenfra-og-opp perspektiv, i motsetning til strukturerte læringsprogrammer som bruker et ovenfra-og-ned perspektiv (Sommer, 2014, s 128). Forskningen Sommer trekker fram viser at miljøer som legger vekt på «skolekunnskap» for små barn ikke har noen langsiktig effekt, men kan føre til økt prestasjonsangst, negative holdninger til skolen og blir mindre kreative. Man kan ikke trekke bastante konklusjoner, men det ser ut til at den beste skoleforberedelsen skjer uten strukturert skoleorientert undervisning (Sommer, 2014, s 128).

Sommer legger vekt på at for å mestre lek kreves det relasjonskompetanse, men også at denne kompetansen utvikles gjennom lek. Barn som ikke behersker relasjonskompetanse, risikerer å bli ekskludert (Sommer, 2014, s. 113). Barna som er populære makter å finne en god balanse mellom å følge gruppens regler i leken, men også ta nye initiativ som passer inn i hvordan leken utspiller seg (Sommer, 2014, s. 114). Å tyde sosiale koder er ikke enkelt, og Sommer understreker at dette krever omfattende erfaring. Det er gjennom å leke man får øvd seg på å leke. Et barn med god lekekompetanse evner å skape en gruppefølelse i leken, videreutvikle leken, være kreativ, vise impuls kontroll men også passende initiativ. Et slikt barn vil være populært og få sentrale roller i leken (Sommer, 2014, s. 118). For Sommer er det også viktig å understreke at leken er nært knyttet sammen med samfunnet, så leken vil alltid speile og forholde seg til samfunnet. Det barna leker, er inspirert av det som finnes i kulturen. Gjennom leken lærer barna samtidig om samfunnet.

Det er viktig å være klar over betydningen leken har for barnas utvikling. Sommer viser at leken er viktig for barnas sosiale, emosjonelle og intellektuelle utvikling, og det er helt avgjørende at barn deltar i og mestrer leken. De voksne i barnehage og skole må derfor hjelpe og veilede barn som strever med å komme inn i leken. Hvis barn ikke kommer inn i leken, får de heller ikke den nødvendige erfaringen og treningen som trengs, og dette kan bli en ond sirkel. For å klare dette må de voksne ha kompetanse på lek og kunnskap om barnekulturen. Barn kan ignorere ikke-kompetente forsøk på å komme inn i leken, barnet må klare den sosiale dekodningen, altså å forstå bestemte sosiale episoder. De voksne kan ikke hjelpe hvis de ikke er tett på barna for å forstå deres livsverden. De voksne må forstå leken, de må kjenne til hva barna leker og hva de er opptatt av, de må forstå de ulike rollene og reglene som finnes i leken for å kunne hjelpe barnet med å komme inn i leken. De må også være klar over viktigheten av leken, oppvurdere den og være nysgjerrig på den, for det er da de setter seg i en posisjon hvor de kan bidra til at alle blir inkludert i leken og at leken utvikler seg i spennende retninger. Det holder ikke bare å si at «alle må være snille og ta hverandre med i leken», for det å bli med i leken, og opprettholde leken, krever intersubjektivitet og relasjonskompetanse, og dette må øves på, og de voksne må derfor være tett på.

Utviklingspsykologiske teorier kan risikere å miste barneperspektivet av synet. Teoriene vil se på hvorfor leken er viktig for utviklingen og hvordan barnet utvikler seg gjennom lek, men de har ikke et her-og-nå perspektiv, og gir ikke noe svar på lekens mening for barna (Åm, 2000, s. 21).

2.5 Viktigheten av lek

Leken er fri, men vi befinner oss i et læringsparadigme, hvor alt barnet gjør i barnehage og skole, vil bli vurdert ut ifra om det er bra eller dårlig for barnet og barnets utvikling. Skal man nå fram med argumenter for at det trengs mer lek i skole og barnehage, må argumentene være innenfor et læringsparadigme, leken må ha betydning for barnets utvikling for at den skal bli prioritert.

Leken er viktig for barns utvikling på mange måter. Et evolusjonært argument bygger på at når barn viser trang til å ville leke, og denne trangen ikke er selektert bort, er det fordi det har gitt evolusjonære fordeler i menneskets utvikling. Evolusjonært ser det ut til at den viktigste hensikten med leken, er å trene på å takle det ukjente (Sommer, 2017, s 26). Barn som leker får en generalisert beredskap. Fantasi og erfaring med å håndtere ulike situasjoner som kan oppstå, bidrar til å kunne tilpasse seg et miljø i stadig forandring. I genetisk forskning har man de siste årene sett en større sammenfiltring av debatten om arv og miljø, i form av epigenetikk. Epigenetikk handler om at i forbindelse med ulike hendelser eller opplevelser i livet, kan gener bli varig skrudd av eller på, og at disse endringene kan arves. Lek, stimulasjon og positiv mestring hos barn kan gi varige genetiske endringer (Sommer, 2017, s. 29).

Studier har vist at språkutviklingen utvikler seg særlig gjennom rollelek. Rolleleken utvikler barns språk bedre enn andre former for lek, og særlig for minoritetsspråklige barn (Vedeler 1999, i Eik et al., 2011, s. 20). I et intervju med professor i lek Helle Marie Skovbjerg forteller hun at det er en klar sammenheng mellom mangel på lek i barndommen og angst og depresjon. Opp mot ti prosent av barn oppgir at de ikke har noen å leke med i friminuttene (Stevnhøj, 2020, s. 100).

Hvis man ser på leken fra et voksenperspektiv, ut fra tanken om at barns lek er viktig for å utvikle barna, er det altså svært mange positive effekter av lek. Hva de voksne særlig har vært opptatt av at leken gir, har forandret seg opp gjennom historien. Rundt år 1900 var det grovmotorikken, senere ble det finmotorikken, etter andre verdenskrig var det den finmotoriske utviklingen, på 70-tallet var det den sosiale utviklingen, og fram til vår tid er det kreativitet, selvstendighet og forhandlingskompetanse (Steinsholt & Øksnes, 2003, s. 57).

Lek er viktig for utvikling og vedlikehold av vennskap. Öhman ser på vennskap gjennom et relasjonelt perspektiv. Lek bygger relasjoner, og det bygger vennskap. Barn som ofte leker sammen, utvikler et mønster for hvordan lekene skal lekes (Öhman, 2015, s. 103). I leken kan de dele en opplevelse, vise glede av å være sammen, og å gi hverandre bekræftelse. Dette er de samme tingene som skaper vennskap (Öhman, 2015, s. 104).

2.6 Lek og arbeid i skolen

«En forklaring på at lek og skole ikke alltid går godt sammen, kan være at leken og skolen gjør krav på barna samtidig, men ikke vil gå i samme retning». (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 12.) Ifølge Øksnes og Sundsdal kan dette tolkes på mange måter: enten at leken ikke har nok plass i skolen, at skolen går på tvers av barnenaturen og at man trenger en mer lekbasert undervisning, at barna må få fri til å leke når de trenger det, eller at barn ikke bør gå på skolen i det hele tatt.

Man kan tenke på skolen som et sted hvor eleven holder på med arbeid og lek. I denne sammenheng kan vi definere arbeid som en aktivitet som noen andre har bestemt at vi skal gjøre (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 18). Med en slik definisjon vil det meste som skjer i skolen, bli definert som arbeid. Med denne definisjonen vil det ikke holde at klassen holder på med morsomme aktiviteter, lekebetont læring, for å kunne definere det som lek. Men mange barn vil nok ikke alltid være enige i en slik streng avgrensning, mange setter lek som synonymt med å gjøre noe morsomt, så hvis det som skjer i klasserommet bare oppleves morsomt og meningsfylt, vil barna tenke på det som lek. Hvis vi definerer arbeid på denne måten, må leken være fri for at det ikke skal være arbeid. Det vil også være et tydelig skille mellom lek og arbeid, et enten – eller.

Dette skillet mellom arbeid og lek, er nok tydeligst for barn i skolen. Det er ikke sikkert at barn i barnehagen i samme grad skiller mellom lek og væren. Det kan ha sammenheng med at barnehagebarns hverdag i mindre grad består av tydeligere skiller mellom lek og arbeid (Øksnes, 2019, s. 64).

2.7 Lek og læring

I både barnehage og skole har det vært mye snakk om lek som skal fremme læring. Lek som metode for at barna skal lære fagkunnskap eller annet som læreren eller pedagogene ønsker at de skal lære. Det brukes mange ulike begreper om slik lek, og det kan variere hvordan dette skal defineres. Det kan omtales som «veiledet lek», «voksenstyrt lek», «styrt lek», «fagspesifikk lek» eller «lekende læring» (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 109). Begrepene kan ha noe ulikt meningsinnhold og brukes litt ulikt, men jeg velger å følge Øksnes og Sundsdal (2020) og bruke begrepet «styrt lek». Styrt lek vil være at man bruker lekeaktiviteter for å fremme læring, og da særlig læringsmål slik de står i læreplanene. En lekeaktivitet kan være mer eller mindre styrt, det er ikke snakk om et enten eller. Motsetningen til styrt lek er fri lek, men også den frie leken vil ha grader av voksenpåvirkning. Det er heller ikke tydelige skiller for når noe slutter og være styrt lek, og ikke er lek i det hele tatt. Berntsen og Håland (2021) snakker for eksempel om en situasjon hvor læreren og elevene leser og snakker om en bok, og så selv skriver sine egne bøker, som eksempel på fagspesifikk lek. Etter min mening er det så få lekeelementer igjen at å kalle dette lek gjør at begrepet nesten mister sin mening, for dette likner så mye på det man kan kalle helt vanlig undervisning.

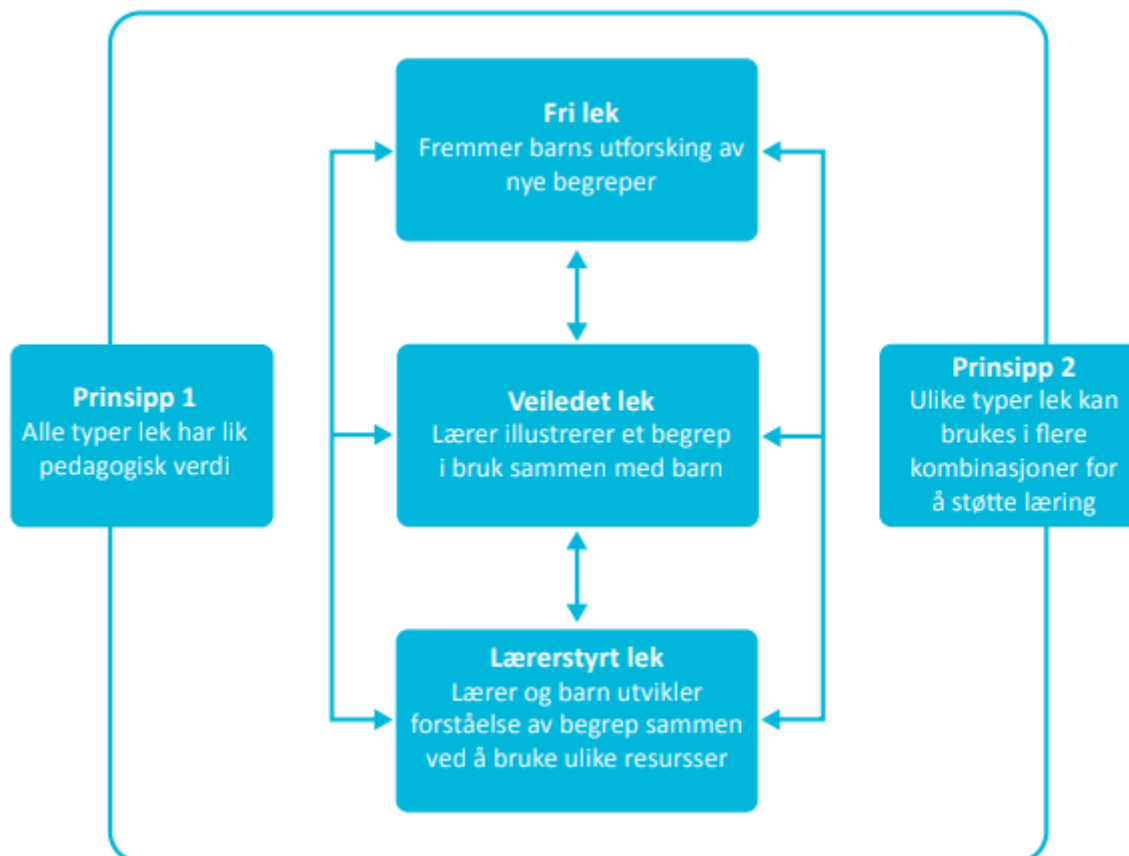
2.8 Veiledet lek er styrt lek

Mye av litteraturen om lek i skolen bruker begrepet veiledet lek. Veiledet lek blir ofte omtalt som et viktig tiltak for mer lek i skolen. Veiledet lek gir assosiasjoner til en pedagog eller lærer som hjelper og veileder barn som strever å komme inn i leken. Det tok meg lang tid å skjønne at det er ikke dette veiledet betyr. Stort sett handler veiledet lek om en styrt lek med en pedagogisk hensikt. Av og til blir det også omtalt kun som lek. Hvis man i en faglig diskusjon har ulik forståelse av begrepet lek, kan man ende opp med å snakke forbi hverandre. Jeg vil derfor bruke litt plass på å se på begrepet veiledet lek.

De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging

Reporten «De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø» fra Kunnskapsenter for utdanning (Lillejord et al., 2018) forklarer argumentene for veiledet lek. Rapporten setter opp to ytterpunkter i debatten om lek. På den ene siden har vi den frie leken, hvor den voksne ikke skal blande seg. På den andre siden har vi lærerstyrt lek, hvor den voksne aktivt styrer leken slik at barna utvikler faglige ferdigheter. Mellom disse ytterpunktene hevder forfatterne det er et stort rom mellom disse for veiledet lek (Lillejord et al., 2018, s. 2). Veiledet lek blir framstilt som en fornuftig mellomting mellom to ytterpunkter om lek.

De færreste ønsker at den voksne bestemmer alt, men heller ikke at barna blir overlatt helt til seg selv. Veiledet lek er derfor et begrep som virker spennende. Når rapporten skal forklare veiledet lek, fremhever den at det skal være en hensikt med leken, for eksempel at «Lærer illustrerer et begrep i bruk sammen med barn». I tillegg skal det være to prinsipper for leken, som er at «Alle typer lek har lik pedagogisk verdi» og «Ulike typer lek kan brukes i flere kombinasjoner for å støtte læring» (Lillejord et al., 2018, s. 23). De understreker at læreren må ha kompetanse for å kunne: «legge til rette for læring gjennom målrettede aktiviteter» (Lillejord et al., 2018, s. 14). Veiledet lek har slik sett en tydelig pedagogisk vektlegging.



Rammeverk for pedagogisk lek. Hentet fra Lillejord et al., 2018, s. 23.

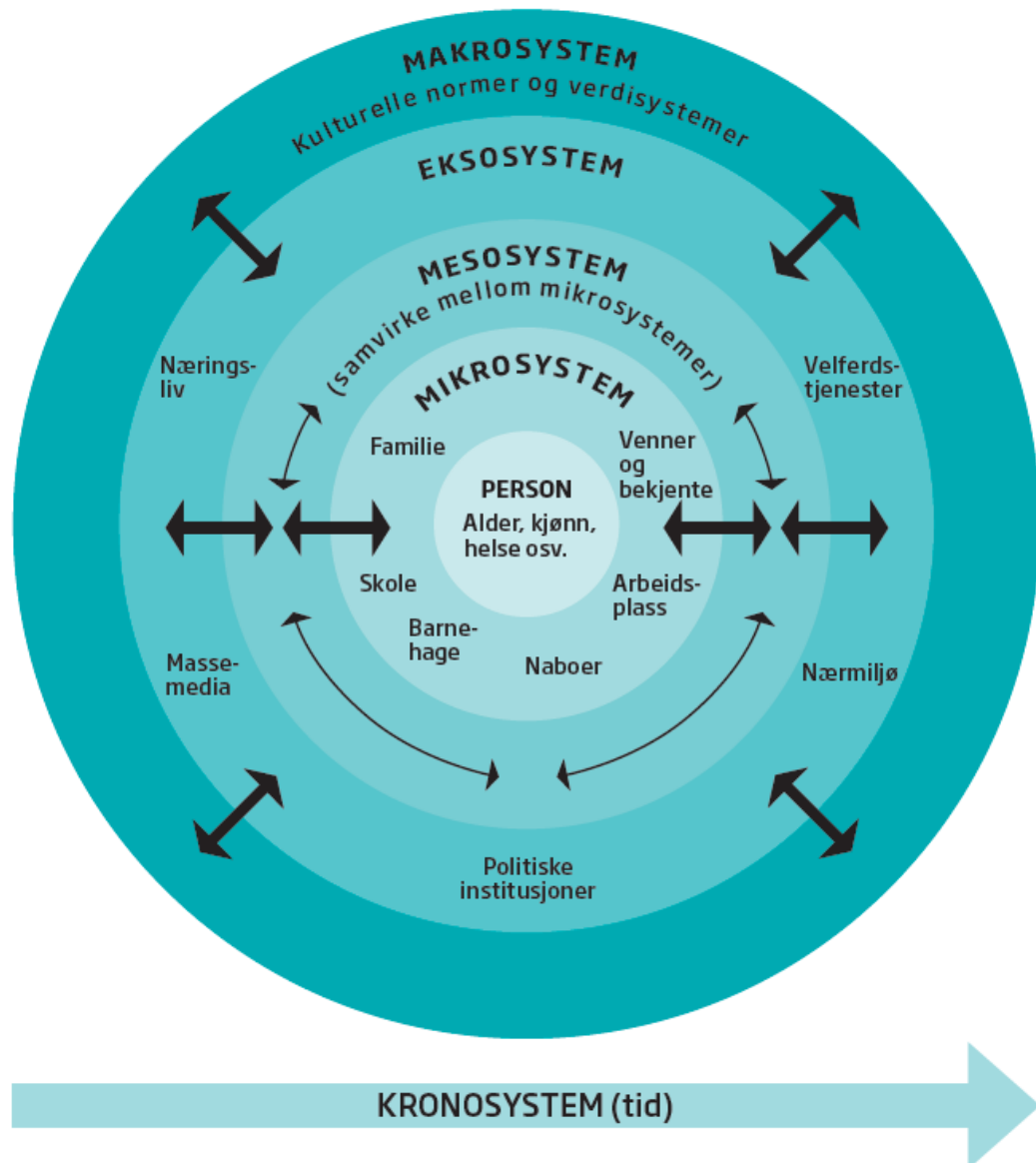
Veiledet lek legger et premiss for at hvis man skal involvere deg som lærer eller pedagog, har du en hensikt om pedagogisk læring. Men en pedagog kan involvere seg uten å ha et ønske om å drive med læring, kun for å bidra til at leken flyter. For å skille denne måten å hjelpe leken på fra veiledet lek, vil jeg omtale dette som «lekestøtte». Öhman (2012, s. 230) bruker begrepet lekestøtte, og selv om også dette begrepet er litt flytende, og ulik begrepsbruk brukes, tenker jeg det er nyttig å prøve å skille mellom veiledet lek og lekestøtte. Melaas (2016, s. 9) bruker begrepene starte, verne og viderutvikle lek, og disse begrepene gjør det tydelig at det er barna som er de aktive lekeaktørene. Man snakker også om å «skape rom for lek» (Melaas, 2016, s. 172). Men følger de voksne opp barnas lek? Når det gjelder de minste barna i barnehagen, finner Ellen Os at en rekke undersøkelser viser at ansatte i svært liten grad involverer seg i barns lek og samspill (Os, 2020, s. 43), og at de involverer seg mindre jo eldre barna blir.

Kapittel 3. Overganger

Kapittel 6 av Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) understreker viktigheten av overganger: «Barnehagen skal i samarbeid med foreldre og skolen legge til rette for at barna kan få en trygg og god overgang fra barnehage til skole og eventuelt skolefritidsordning» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, kap 6). Den overordnede delen av læreplanen understreker det samme: «Godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og skole, de ulike nivåene i opplæringsløpet, og mellom skole og hjem bidrar til å lette overgangen mellom trinnene.» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, kap 3.5).

3.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

En god overgang vil ofte kobles til kontinuitet. Det er et ønske om at det elevene skal oppleve en sammenheng, altså kontinuitet, mellom skolen/SFO og barnehagen. Et teoretiske rammeverk som kan brukes som utgangspunkt for mye av tenkningen rundt overganger og kontinuitet, er Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.



Figur hentet fra Helsedirektoratet (2015).

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori (Bronfenbrenner, 2005, ikke lest originalen) prøver å forklare hvordan utvikling og endring hos individ og samfunn påvirker hverandre i et samspill (Helsedirektoratet, 2015, s. 13). Hvis man skal se på hvordan et barn har det, og hvordan det utvikler seg, kan man ikke se på bare barnet, eller bare familien, eller bare skolen, eller bare mediens påvirkning. Man må se helheten, altså alle nivåene som påvirker barnet. Det er også viktig å få fram at barnet også påvirker omgivelsene, barnet er en aktør, ikke bare en passiv mottager. Barnet og de ulike nivåene er foranderlige over tid, ikke statiske og uforanderlige systemer.

I Bronfenbrenners modell befinner individet seg i sentrum av flere konsentriske sirkler. Mikrosystemet er den innerste sirkelen, hvor det foregår samhandlinger mellom mennesker. Både skole, barnehage og familie er eksempler på mikrosystemer. Bronfenbrenner mener at det som påvirker barnet mest i dennes utvikling, er aktiviteter som andre engasjerer seg i sammen med barnet. Utvikling skjer også når barnet må forholde seg til mennesker som innehar varierte roller fra ulike settinger (Bø, 2000, s. 162). Det viktigste nivået i forhold til overganger, er mesosystemet. Mesosystemet er forbindelseslinjene mellom mikrosystemene. Barn som har mikrosystemer som ikke kommuniserer sammen, kan vise risikoadferd og tilpasningsproblemer (Bø, 2000, s. 163). Eksosystemet er steder hvor barnet ikke ferdes, men som kan påvirke barnet indirekte, for eksempel forhold på foreldrenes arbeidsplass. Makrosystemet er samfunnets kultur og normer. Det er så mye som påvirker oss, hvordan vi tenker, hva som er normalt, økonomiske forhold, verdiene som gjennomsyrrer rammeplan, læreplan og lover. Makronivået er brillene vi tolker virkeligheten gjennom. Nivået kan være vanskelig å se, da mye av det vil vi ta for gitt, men hvis man ser hvordan barns oppvekst kan være svært forskjellig fra land til land, ser man hvordan makrosystemet påvirker oss. Bronfenbrenners teori gir ingen enkle svar på vanskelige spørsmål, det er en helhetsmodell som skal unngå at vi overser noe viktig, men kan kritiseres for å bli kompleks og uhåndterlig (Bø, 2000, s. 175).

I forskningen på overganger mellom barnehage og skole begrenser man seg ofte til tre mikrosystemer, hjemmet, skolen og barnehagen og til mesosystemet mellom dem. Når vi ser på hvordan mikrosystemene forholder seg til hverandre, kan man se på en rekke ulike former for kontinuitet: kommunikasjonsmessig, pedagogisk, profesjonell, strukturell, familiemessig, sosial, fysisk og filosofisk kontinuitet (Broström, 2009, s. 26). Overgangen mellom barnehage og skole er nok den mest omfattende av overganger, og forskning peker på flere mulige utfordringer, barnet får en ny identitet som minst, det er mange flere regler, roller og mennesker å forholde seg til, og det er også færre voksne, og mindre personlig oppmerksomhet fra voksne (Broström, 2009, s. 25). En tredel av barna er redde for å begynne på skolen, og mange tror at de kommer til å få mye kjeft på skolen. Hogsnes (2019, s. 61) understreker at det ikke bare er barna som må tilpasse seg skolen, men også at skolen må tilpasse seg barna.

Det er så mange ulike aspekter av kontinuitet, men jeg vil fokusere på det Broström omtaler som filosofisk kontinuitet. Filosofisk kontinuitet handler om sammenhengen mellom hvordan man ser på barnet og hensikten med institusjonene. Den tradisjonelle forskjellen vi ser mellom skole og barnehage, hvor det i barnehagen skal lekes, mens i skolen skal det læres, trekker Broström fram som et eksempel på manglende filosofisk kontinuitet.

Barnehagen og skolen trenger ikke være like, forandring er viktig for utvikling, men det må være en kontinuitet i erfaring. Nye erfaringer bygger på tidligere erfaringer, så for å forstå nye erfaringer må de tolkes i lys av tidligere erfaringer. Hvis ikke, så opplever man diskontinuitet, eller brudd i erfaring, slik at barna ikke får vist seg som kompetente. Hvis de ikke opplever mening og hensikt med det de holder på med, hvis de ikke kan bruke sin kompetanse og tidligere erfaringer (Hogsnes 2019, s. 61). Læringsprosesser er stadige rekonstruksjoner av egne erfaringer (Hogsnes 2019, s. 65). Lek er viktig for å bidra til gode overganger. Lek gir barna innflytelse over sin egen hverdag, og da blir det lettere for dem å tilpasse seg nye omgivelser (Hogsnes 2019, s. 78). Derfor er lek antageligvis svært sentralt i å lage gode overganger og legge til rette for trivsel og nytt vennskap.

3.2 Overgangen til skolen

Barnehagen og skolen er forskjellige institusjoner. De har forskjellig organisering, ulike mål og hensikter, ulike kultur og historie. Men de har også mange likheter, mange av de samme verdiene, mange av de samme lover og regler, og barna har jo nesten samme alder. Siden skolen og barnehagen er forskjellig, vil det alltid være en overgang for barna. Men det er et ønske om at overgangen skal være minst mulig, og at man unngår brudd og usikkerhet.

Barna bør oppleve sammenheng mellom institusjonene, slik at barna opplever mestring og trygghet (Thoresen & Aukland, 2020, s. 16). Myndighetene har sendt klare signaler på at skolen skal bygge på erfaringene barna har gjort seg i barnehagen. Undersøkelser viser imidlertid at barnehagene er mer opptatt av samarbeid enn det skolen er, og at i stor grad har det i praksis vært at barnehagen forbereder barna til skolestart, framfor at skolen forbereder seg til å ta imot barna (Thoresen & Aukland, 2020, s. 18). En undersøkelse fra Respons Analyse fra 2018 blant lærere i første klasse, svarte 84 % av lærerne at skoledagen

er for teoretisk, og 11 % sier at barna får god tid til å leke (Skram, 2020). Det er ting som tyder på, at rett etter innføringen av seksårsreformen, oppsto det en brå overgang mellom første og andre klasse. Andre klasse hadde andre fysiske rammer, og mer teoretisk overgang. Mens i dag ser vi istedenfor en brå overgang mellom barnehagen og første klasse (Skram, 2020). Faglitteraturen om overgangen mellom skole og barnehage ser i liten grad at man tar opp temaet lek (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 21).

I en spørreundersøkelse hos lærere i barnehage, skole og SFO i en kommune, svarer over 80 % at det er ganske eller meget viktig at barn møter kjente arbeidsmetoder i skolen, og over 60 % at undervisningen bygger på et kjent innhold. Spørreundersøkelsen ble etterfulgt av fokusgruppeintervju. De finner at «leken i skolen omtales i hovedsak som noe som foregår i friminuttene og på SFO» (Hogsnes & Moser, 2004, s. 13). Alle er opptatt av «den frie leken», både i skole, SFO og barnehage, men Hogsnes og Moser ser tendenser til at eksemplene lærerne kommer med, er ganske voksenstyrte. Den frie leken er lite omtalt i materialet deres, til tross for at de sier at den er viktig (Hogsnes & Moser, 2004, s. 15).

De aller fleste barnehager har skoleforberedende aktiviteter for 5 åringer. Noe tyder på at dette opplegget ofte er svært voksenstyrt og at barna i liten grad kan påvirke planleggingen av opplegget. All aktivitet i barnehagen må følge barnehagens rammeplan, og ikke skolens læreplan, men det kan hende at enkelte aktiviteter er tilpasset til hva barnehagen tror at skolen forventer, framfor hva rammeplanen krever (Thoresen & Aukland, 2020, s. 107). Thoresen og Aukland (2020, s. 14) argumenterer for at skolegangen til 6 åringene ikke har blitt som forventet, og at det har blitt for lite barnehagepedagogikk og lek i skolen for de yngste barna.

I tillegg til lek er det barn oppgir å savne mest i overgangen fra barnehage til skole er venner. Det er veldig viktig å la barna beholde tidligere venner og legge til rette for nye vennskap (Hogsnes, 2019, s. 79). Leken er den aller viktigste måten å få og opprettholde vennskap, så dette er et viktig ansvar skolen har.

3.3 Skolereformer

Viktigheten av en god overgang mellom barnehage og skole har vært ekstra viktig etter seksårsreformen, siden overgangen da skjedde for yngre barn. Seksårsreformen ble innført i 1997 (også kalt L97 eller Læreplan 97). Det var mye motstand mot reformen, og barnehagelærere var nok blant de mest kritiske (Hogsnes, 2019, s. 47). Reformen var ikke drevet fram av profesjonen, men mer praktiske betraktninger som kommuneøkonomi, og et ønske om høyere barnehagedekning hadde betydning. Prosessen var rask, sterkt departementsstyrt, og med lite involvering av lærere (Haug 2015, s 405). Når reformen var vedtatt, var tanken at 6-åringene skulle få det beste fra både skole og barnehage. Det var et ønske om å få en kontinuitet for barna, ved at kjente arbeidsformer fra barnehagen skulle implementeres i skolen. Det ble innført mer tid til lek i første klasse, og mer bruk av uteskole (Hogsnes, 2019, s. 47).

Ettersom tiden gikk, ser det ut til prinsippene fra barnehagepedagogikken gradvis har forsvunnet. De relativt dårlige resultatene fra PISA-undersøkelsen i 2001 blir ofte fremhevet som et vendepunkt, og gradvis ble det stadig mindre fokus på barnehagepedagogikk og mer fokus på grunnleggende ferdigheter i første klasse. Det kan hende at denne utviklingen hadde skjedd uansett. Kulturen i skolen, skolelogikken, ville kanskje uansett gradvis ha tatt over. Selv om man opprinnelig tenkte en myk overgang til skolen, så lenge resten av skolen er preget av en skolekultur, vil også første klasse bli påvirket av dette. Kan hende er dette nå i endring, og kanskje vil vi se en dreining tilbake, med mer fokus på lek og barnehagepedagogikk hos de yngste elevene. Det er mer fokus på lek i akademiske tekster de siste årene, men det er ikke klart at dette har vist seg i skolens praksis ennå. 6-årsreformen ble aldri grundig evaluert, til tross for at dette var en svært stor reform (Thoresen og Haukland, 2020, s. 25).

Kapittel 4. Vitenskapsfilosofisk ståsted

Denne oppgaven tar særlig utgangspunkt i en vitenskapsfilosofisk retning, som er fenomenologien. Fenomenologien har som hovedmål å beskrive og forstå hvordan verden oppleves for de man studerer. Vi ønsker å få innblikk i barnas livsverden. Barn som leker, er på mange måter deltagere i en helt annen verden enn oss voksne. En verden som er fremmed for oss, med en egen logikk, eget språk og egne regler. Hvis vi skal forstå barna, er en fenomenologisk innfallsvinkel et nyttig perspektiv.

4.1 Hva er fenomenologi?

Fenomenologien regnes med å starte med Edmund Husserl (1859-1938). Målet er å få bedre skjønne menneskers livsverden. Den ønsker å undersøke fordomsfritt, det som viser seg i opplevelser og erfaringer. Retningen ønsket å unngå at man startet med teorier, og deretter tolket observasjonene inn i disse forutbestemte kategoriene. Det er også en skepsis mot positivismen, da fenomenologien er usikker på om i hvilken grad man kan ha sikker viten om den fysiske verden, for denne kunnskapen vil være utsatt for egne fortolkninger. Mens tradisjonell vitenskap vil mene at et hus finnes, og prøve å beskrive og forstå huset, vil fenomenologien være opptatt av menneskers *opplevelse* av huset. Fenomenologien blir dermed en forutsetningsfri videnskap, som ikke er avhengig av tidligere teorier (Mårtensson & Puggaard, 2016, s. 199).

I og med at personenes *opplevelse* står sentralt, får naturlig nok samtalen en større betydning i undersøkelsen. Menneskenes sansinger, og hvordan sansingene blir gitt betydning vil være det vesentlige. Det vil være et fokus på det reflekterende menneske, som har forståelse for sin egen situasjon. Det vil også være et fokus på følelser, siden følelser kun i begrenset grad kan observeres, det er en subjektiv opplevelse. Forskeren kan observere eller intervjuer andre, men aldri oppleve den opplevelsen de har. Siden fenomenologien skal møte menneskene uten forutinntatthet, vil det være et ideal og åpne opp for muligheten for forbløffelse. I stedet for å spørre om det skjer det man forventer, slik man ville gjort hvis man

lagde hypoteser, skal man rett og slett spørre seg hva det er som skjer (Mårtensson & Puggaard, 2016, s. 205).

4.2 Eksempel på fenomenologisk analyse av lek

Fenomenologien kan ofte framstilles i et vanskelig og lite tilgjengelig språk, som kan gjøre det vanskelig å fange inn hva vitenskapsperspektivet tilbyr. Jeg vil derfor utdype med et eksempel. Torben Hangaard Rasmussen (2017) har beskrevet hvordan man kan observere leken i en barnehage med et fenomenologisk perspektiv. Han forsøker å argumentere for at barn som leker erfarer seg selv *gjennom* kroppen og ikke *med* kroppen. Han ønsker at eksemplene han bruker fra lekeplassen ikke skal beskrive en abstrakt teori, men at eksemplene i seg selv skal gi et innblikk i barnas verden, slik at leseren kan nikke gjenkjennende (Rasmussen 2017, s. 71).

Han tar utgangspunkt i hva han ser: Han ser barn i bevegelse og voksne som står og prater. Barna gjør på ulike aktiviteter, men noen bare går rundt for seg selv. Noen av det barna gjør, vil man nok ikke beskrive som lek. Men han hevder, at fra barnas perspektiv vil det framstå som at muligheten for lek er en dør som står åpen (Rasmussen 2017, s. 73). Det er ikke en pliktverden, men en mulighetsverden. Lek er improvisasjon, og hvis improvisasjonen ikke inntreffer, vil barnet kjede seg. Lek er improvisasjon, og derfor vil tilfeldighetene råde. Barna gjør det som faller dem inn, og derfor vil en observatør bare se barn som gjør det som faller dem inn. Men for barna selv vil den manglende målrettetheten være fordi leken har en mening i seg selv. Hvis barnet er målrettet vil kanskje leken bli ødelagt. Lek er et fenomen, en kroppslig innvielse i en foranderlig lekeverden (Rasmussen 2017, s. 84). Barnet bruker ikke kroppen til å leke, den leker gjennom kroppen.

4.3 Fenomenologisk-inspirert metode

Det går også an å se fenomenologien litt mindre filosofisk og litt mer praktisk. I en filosofisk tradisjon er det umulig å ha sikker viten om den fysiske verden, for den vil alltid bli tolket gjennom menneskers bevissthet, og derfor er det ikke noe vits i å undersøke den fysiske

verden. I en litt mer praktisk fortolkning, bruker man et fenomenologisk perspektiv når man ønsker å forstå hvilken mening mennesker har av sin livsverden, uten å påstå at den virkelige verden ikke eksisterer. Det handler ikke alltid om hvordan du har det, men hvordan man tar det. «Det finnes ingen «rene» opplevelser – de er alltid koblet til tolking, og det er den tolkningen folk selv gjør forskeren er interessert i» (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016, s. 170).

Den mer praktiske tilnærmelsen kan ha betydning for hvordan du gjennomfører undersøkelser metodisk. Det primære er å få tak i personenes fortolkninger, og det vil alltid være involvert et personlig tolkningsarbeid hos forskeren. Det trenger derfor ikke å være en fastlagt teknikk for fortolkningen. Men siden man skal gripe fatt i andres fortolkninger, må man være bevisst sin egen forforståelse, og være ærlig når man rapporterer om hvordan man selv fortolker materialet. Forskeren må lete etter sentrale og interessante temaer, og alltid holde på et helhetsinntrykk av teksten. Man skal prøve å fortette teksten, fjerne uinteressant innhold, slik at kjernen blir stående igjen. Dette kan forandre seg i løpet av analysen, slik at hva som er kjernen vil være avhengig av forskerens tolkning av materialet (Johannessen et al., 2016, s. 171). Forskeren kan deretter benytte seg av koding som hjelp i fortolkningsprosessen. Det innebærer å sette kodeord på ulike deler av teksten for å finne ut hva teksten handler om. Koding kan ikke erstatte tolkningsarbeidet, ellers ender det opp med bare å liste opp hvor ulike temaer dukker opp i teksten. Koding må heller ikke stykke opp en tekst slik at man mister helheten (Johannessen et al., 2016, s. 173). Det er ikke kodingen som skal føre til fortolkningen, det skal starte med fortolkningen, og så skal kodingen hjelpe eller justere fortolkningen. Kodene vil ofte gå fra å være beskrivende i starten av prosjektet, til teoretiske koder i slutten av prosjektet (Johannessen et al., 2016, s. 173).

Metoden i denne oppgaven, med kvalitative gruppeintervjuer, kan ikke gi påstå å gi noen objektive, representative beskrivelser av hvordan barn leker i dagens Norge. Det er for få informanter, og barna er ikke valgt ut tilfeldig. Fra en fenomenologisk innfallsvinkel er ikke dette et problem, for man ønsker primært å forstå disse barna, og deres livsverden, ikke alle barn. Man ønsker å forstå hvordan disse barna opplever verden og ser på leken, barnehagen og skolen, som et øyeblikksbilde i en verden i konstant endring.

4.4 Kritikk og begrensning av fenomenologien

Fenomenologien sees ofte som en motsats til positivismen, som ønsker å avdekke hvordan verden faktisk er og fungerer, og prøve å oppnå generell kunnskap. Mens fenomenologien har blitt kritisert for å være for vag, har positivismen blitt kritisert for at mennesker ikke er ting, og at samfunnsvitenskapen ikke bør se til naturvitenskapen som et ideal. Hvis man skal følge en streng fenomenologisk innfallsvinkel, er man kun interessert i barnas opplevelser og livsverden. For meg føles det litt galt å begrense mine undersøkelser kun til barnas opplevelser. Hvis de forteller noe interessant om hvordan skolen eller barnehagen faktisk er organisert, eller hvordan de leker, vil jeg tenke at dette er viktig å analysere.

Kapittel 5. Samtaler med barn

5.1 Hvorfor samtale med barn?

Samtaler med barn og bruken av barn som informanter har mange metodiske og etiske problemstillinger og utfordringer. Det er mange fallgruver, og prosjekter som ikke går helt som planlagt. Til tross for utfordringene, vil jeg likevel argumentere for at det er svært viktig å ha prosjekter i barnehagesektoren, som bruker barn som informanter.

Det er flere grunner til dette. Den første grunnen vil jeg si er *moralsk*. Jeg håper de fleste vil være enige i en påstand om at barnehagens hovedoppgave er å gi et godt tilbud til barna. Barna er hovedgrunnen til at vi har en barnehage. Hvis barna er det viktigste, er det også svært viktig å vite hvordan barna har det i barnehagen.

En annen grunn er *relevans*. Man kan få viktig informasjon om hvordan barn har det i barnehagen uten å snakke med barna. Man kan intervju foresatte eller ansatte, man kan analysere læreplanen og andre dokumenter, eller observere barna, eller bruke andre metoder. Disse metodene vil likevel være mer indirekte metoder hvis man ønsker å finne ut hvordan barna har det, framfor å snakke direkte med barna.

En tredje grunn kan være *balanse*. Barnehagen som forskningsfelt er et komplekst område, med mange ulike perspektiver og interessante problemstillinger. Det vil derfor være nødvendig med et mangfold av metodiske og teoretiske innfallsvinkler for å belyse barnehagefeltet. Med begrensede forskningsmidler, vil det være viktig med en god blanding av ulike metodikker. Min opplevelse av barnehageforskningen er at intervju med barn er relativt lite brukt i barnehageforskningen, både i masteroppgaver og forskningspublikasjoner, sammenliknet med andre metoder.

En fjerde grunn er å øke de ansatte i barnehagens *kompetanse*, kunnskap om å snakke med barn og lytte til barn vil være nyttig for barnehageansattes yrkesutøvelse. I deres daglige arbeid, vil barnehagelærere trenge å snakke med barn, til å klare å spørre slik at man får barnet til å svare, til å tolke og forstå hva barnet mener. Ofte vil det kreve tolkning til å forstå hva barn ønsker og trenger, da barn ikke tydelig reflekterer om sine egne ønsker og behov. Intervju og samtaler med barn har vist seg å føre til endringer i barnehagers verdier, regler

og strukturer (Løkken og Søbstad, 2013, s. 120). Dette kan dermed være et nyttig verktøy for de ansatte i barnehagen, også utenom i en forskningssammenheng.

I metodelitteraturen om samtaler med barn, tar noen utgangspunkt i en forskningssammenheng, noen tar utgangspunkt i pedagogisk arbeid i skole og barnehage, og noe tar utgangspunkt i samtaler med barn i en vanskelig situasjon, for eksempel i barnevernssaker. Selv om det kan være ulike utgangspunkt, vil det være overføringsverdi mellom de ulike innfallsvinklene.

5.2 Metodetriangulering

Metodetriangulering betyr å belyse en problemstilling fra ulike synsvinkler, og med ulike metoder. Hvis man belyser en problemstilling fra ulike perspektiver, vil man få en bedre og mer nøyaktig beskrivelse av det man forsker på. Hvis man kun bruker én metode, kan man få skjevheter i resultatene som man ikke oppdager. Dette kan man unngå ved å bruke et mangfold av metoder (Løkken og Søbstad, 2013, s 37). Når man snakker om metodetriangulering, er det ofte i forbindelse med å veksle mellom kvantitative og kvalitative metoder. Men det er også for eksempel mulig å kombinere ulike former for data, slik som observasjon, intervjuer og dokumentanalyse (datatriangulering). Eller at man kombinerer ulike teoretiske perspektiver (teoritriangulering) (Løkken og Søbstad, 2013, s 38).

Einarsdóttir understreker at barn er forskjellige, og det vil ikke være en metode som passer alle. Dette gjør at det er viktig å bruke et mangfold av metoder for å få tak i barnets perspektiv. (Einarsdóttir, 2017, s. 207). Å bruke et mangfold av metoder er et ideal. I praksis vil en masteroppgave (og mange forskningsprosjekter) av ressursgrunner dessverre måtte begrense seg til en metode. Metodetriangulering bør likevel være et ideal. En form for metodetriangulering er ved å prøve å se sin egen analyse i forhold til andre undersøkelser med andre metoder. Hvis man for eksempel ser de samme trekkene med barnesamtaler, som annen forskning har gjort ved observasjon og spørreundersøkelser, kan det være med på å styrke disse resultatene. Og derfor mener jeg det er viktig å bruke utfyllende metoder, som i litt liten grad er blitt benyttet.

Et eksempel på slik metodetriangulering (eller flermetodisk tilnærming) kan vi se i prosjektet «Mulighetenes barnehage» hvor forskerne skulle få kunnskap om kvaliteten i kommunale barnehager i Oslo. I rapporten kombineres mange ulike metoder, analyse av politiske dokumenter, intervju med ansatte i kommunen og observasjon i barnehage. Forskerne har prøvd å se på helheten og mulige sammenhenger og samspill mellom de ulike delene av datainnsamlingen (Hernes et al., 2021, s. 28).

5.3 Viktigheten av barnesamtaler

Barnesamtaler er en særlig velegnet metode hvis man ønsker å finne ut hva barn føler og hva barn tenker. På denne måten kan vi finne ut hva de ønsker, eller begrunnelsene sine. (Løkken og Søbstad, 2013, s 104). I en kvalitativ forskningstradisjon, er hensikten å få innblikk i barnas livsverden. Vi har alle vært barn, men det er så mye vi har glemt, slik at i mange tilfeller er det et innblikk i en helt annen virkelighet. Det er lett å ha et voksenperspektiv og ikke forstå hvordan barn tenker eller ser på verden (Løkken og Søbstad, 2013, s 116).

I Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s 37) står det:

Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet som skal planlegges og vurderes. Barn og foreldre har rett til medvirkning i disse prosessene. Målet med barnehagen som pedagogisk virksomhet, er å gi barna et tilrettelagt tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen.

Videre står det:

Planleggingen må baseres på kunnskap om barns trivsel og allsidige utvikling, individuelt og i gruppe. Den skal også baseres på observasjon, dokumentasjon, refleksjon, systematisk vurdering og samtaler med barn og foreldre.

Barna i barnehagen har altså rett til å medvirke i utviklingen av barnehagen. Samtaler med barn er en av metodene som skal benyttes. De ansatte i barnehagen må bruke tid til å

snakke med barna, og lytte til hva de har å si. Også ved tilsyn burde barn bli intervjuet, men vi vet at dette skjer sjeldent (Løkken og Søbstad, 2013, s 104).

5.4 Ulike typer intervju

Når man intervjuer yngre barn, vil mange av de vanlige typene intervju ikke være relevante. Vi skiller for eksempel mellom direkte og indirekte intervju, hvor et *indirekte intervju* er et intervju hvor personen som blir intervjuet ikke vet at det blir intervjuet. Dette er etisk problematisk, og er ikke noe vi anbefaler for yngre barn. *Telefonintervju* vil heller ikke være relevant i forhold til yngre barn, det er vanskelig å se for seg at små barn vil klare å fokusere og opprettholde oppmerksomheten når intervjueren ikke er fysisk til stede.

Et mer interessant skille er mellom strukturert og ustrukturert intervju. Dette trenger ikke være et enten – eller – forskjell, for det kan være grader av struktur. Et helt strukturert, standardisert intervju vil være et intervju hvor alle spørsmålene er formulert på forhånd og også rekkefølgen på spørsmålene. I tillegg vil alle svarene være laget på forhånd og den som blir intervjuet må velge mellom svaralternativer. Et strukturert intervju blir veldig krevende for små barn, det kan ikke forventes (og det er ikke ønskelig) at de følger en slik fastlagt mal. Både i praksis, og etisk, vil dette være en måte å snakke med barn på, som ikke tar barns egenart på alvor. Et helt ustrukturert intervju vil også være problematisk. Et ustrukturert intervju av voksne kan fungere, fordi voksne vil ha en viss forståelse av hva slags tema intervjueren ønsker å snakke om, og fordi en voksen har en forståelse for *rollen* som informant. Et barn vil ikke ha dette. Små barn vil sjelden holde seg til det temaet som intervjueren ønsker. Dette kan være fint i en barnehagehverdag i uformelle samtaler mellom barn og voksne i barnehagen, men i en forskningsammenheng ønsker man seg data i forhold til en eller flere problemstillinger. Hverken et fullstendig ustrukturert eller et fullstendig strukturert intervju vil etter min mening derfor egne seg for intervju barn i barnehagen eller i de første trinnene på skolen.

Den vanligste formen for intervju med små barn vil likevel være nærmere ustrukturert enn strukturert intervju. Det som er særlig viktig er for intervjueren å være godt kjent med problemstillingene for forskningen sin, slik at intervjuet kan justeres inn mot disse. Det vil

være vanlig med en intervjuguide som ligger som en ramme rundt samtalen. Men innenfor intervjuguiden kan man endre rekkefølgen på spørsmålene, eller be om utdypende svar, avhengig av hvordan samtalen går (Løkken og Søbstad, 2013, s 108). Dette vil være særlig viktig i forhold til barn, hvor samtalen fort kan gå i uventede retninger. Når barn blir ivrige, eller kommer med interessant informasjon, er det viktig å være oppmerksom og komme med gode oppfølgingsspørsmål. Avbryter man, eller bytter tema kan samtalen fort stoppe opp. I samtaler er det viktig å hente opp barnas egne ord fra sine fortellinger for å få de til å fortelle mer og utdype. Å bruke barnas egne ord i oppfølgingsspørsmål gjør barna mer oppmerksomme og interesserte (Gamst, 2017, s 280).

5.5 Gruppeintervju

«I barnehagen kan gruppeintervju være en nyttig og stimulerende metode når hensikten er å få fram ideer og synspunkter mer generelt, uten at en har behov for å knytte disse til enkeltbarn». (Løkken og Søbstad, 2013, s 109). Enkeltbarn kan være sjenerte, eller spørsmålene kan fungere dårlig, eller barn kan være utrygge. I enda større grad enn for voksne gruppeintervjuer, kan man risikere at noen barn tar veldig mye plass og snakker veldig mye, mens andre ikke slipper til. For eksempel Østrem et al (2009, s. 164) påpeker at de ser at enkeltbarn dominerer samtalen i sine gruppeintervjuer. Intervjueren må prøve å lage et miljø hvor alle kommer til orde, og blir sett og verdsatt (Løkken og Søbstad, 2013, s 120). Det er altså fordeler og ulemper med gruppeintervju, som må sees i forhold til oppgavens problemstilling. Winger og Eide brukte gruppeintervju, og argumenterer for at denne metoden er velegnet for å få fram «kollektive minner» (Winger og Eide, 2015, s. 8). Det kan også skapes en situasjon hvor barna inspirerer hverandre, som kan skape en «kollektiv energi» (Winger og Eide, 2015, s. 6). Lund (2021) er et motsatt eksempel, og valgte å intervju barna en og en for å unngå at enkeltbarn ble for dominerende, eller at barna kun var enig med hverandre for enighetens skyld. Lund angret likevel litt på dette, da hun opplevde at hun gikk glipp av de sosiale prosessene som er så viktige i denne alderen. Lund konkluderer med at for intervju med barn i alderen 5-6 år er kanskje gruppeintervju å foretrekke (Lund, 2021, s. 47).

5.6 Tillit til informanten

Både av etiske grunner, men også for å få bedre svar, er det viktig å ha et tillitsforhold til barna som intervjues. Det er derfor nødvendig å bruke nok tid i forkant til å bli kjent med barna fra før, eller intervju barn man allerede har et tillitsforhold til. Man må være oppmerksom på faren for at barn vil svare det de tror at intervjueren ønsker å høre. I de tilfellene hvor forskeren har begrenset tid til å kunne gjøre seg kjent med barna på en god måte, kan man velge å snakke med barn man har kjennskap til fra før. Dette kan skape utfordringer i forhold til at man ikke får et representativt utvalg, eller analysemessig at man har for nær relasjon til barnet, men når det gjelder å skape en trygg setting for intervju er dette en god strategi. Når man har mer tid og ressurser går det an å besøke og bli kjent med barna før man gjennomfører intervju. Wenger og Eide (2015, s. 7) sørget for at pedagogisk leder var med på vandringen de gjorde sammen med barna, slik at de skulle føle seg trygge. Lund (2021, s. 48) møtte barnet kun en gang, og valgte å legge vekt på å fortelle at ingen svar var riktige eller gale, intervju barna i aktivitet i sine naturlige omgivelser, og la barna selv bestemme hvor og når. Det er altså ikke en standard metode for å oppnå tillit, men man har en forpliktelse til å tenke gjennom temaet på forhånd, og å være bevisst og lydhør ovenfor barna underveis i intervjusituasjonen.

Fagfolk og forskere som arbeider med barn i vanskelige livssituasjoner, har særlig kompetanse på å trygge barn i samtalesituasjoner, og blir for omfattende å gå i detalj i. Det er blant annet viktig å gi barnet anerkjennende bekreftelse på det de forteller (Øvereide, 2002, s. 60) og å være svært oppmerksom på barnet pause- eller stoppsignaler som de sender ut (Øvereide, 2002, s. 63). Det er også veldig viktig å være bevisst på hvilke adferdsmessige signaler forskeren sender ut (Øvereide, 2002, s. 30).

5.7 Etisk refleksjon

Barnets stemme bør høres i sin egen hverdag. Vi må bli bedre til å lytte og til å følge barna. Vi må legge til rette, og skape gode strukturer for at barna faktisk skal bli hørt. Dette er de

voksnes rolle, enten det er som ansatt i skole og barnehage, eller som forsker. «Fordi det er en asymmetrisk relasjon mellom barn og voksne, vil barn alltid være prisgitt voksnes handlinger, valg og prioriteringer. Barns mulighet for medvirkning og deltakelse vil alltid være avhengig av hvilket rom vi som voksne og som samfunn gir dem for å delta.» (Østrem, 2012, s. 12). Vi bør tilstrebe at vi ikke ser på barna som objekter som forskeren kan forske på. Forskeren skal forske «med» barn, istedenfor «på» barn, men det beste vil være å forske «blant» barn. Med det menes at man går tett på barnets liv for å fornemme deres livsverden (Eide et al., 2010, s. 35). Etske betraktning rundt forskerrollen må være gjenstand for konstant oppmerksomhet, men det handler om ansvar og undring. Forskeren har en plikt til å lytte til barna, og å alltid se behandle barn som subjekter (Eide et al., 2010, s. 43). Det er også viktig å bruke god tid slik at barna får mulighet til å tre fram på gode måter, og at barnet opplever seg som bekreftet og ivaretatt (Eide et al., 2010, s. 40). Men det er også en etisk forpliktelse å gi barna en stemme. Barn har rett til å bli hørt, til å kunne gi uttrykk for sine synspunkter. Barn befinner seg i en underlegen maktposisjon i samfunnet, og de kan bli «tvunget» til å tilpasse seg en hverdag som ikke nødvendigvis er optimalt ut fra deres perspektiv. Dette er et eksempel på disiplinerende makt, hvor samfunnet og omgivelsene vil få de til å tilpasse seg det som er normalt og forventet (Eide et al., 2010, s. 37). Barn har ikke vært med på å skrive rammeplanen eller læringsplanen, og forskere (og andre voksne) har en forpliktelse til å synliggjøre barnas stemmer hvis de for eksempel opplever barnehagen som kjedelig eller frustrerende.

5.8 Samtalen må tilpasses barnets alder

I samtaler må man være klar over barnets alder, og tilpasse spørsmål og tema til noe som er passende for aldersgruppen. I langt større grad enn hos voksne, må man være klar over betydningen av barnets kroppsspråk. Kroppsspråk er viktig når barn skal forklare. «undersøkelser viser at fem år gamle barn klarer å gi dobbelt så mye informasjon når de også kan vise hva de har gjort, i motsetning til når de bare blir bedt om å oppleve det» (Gamst, 2017, s 72). Det vil derfor være viktig å notere ned barnets bevegelser, og oppfordre barna til å forklare med kroppen.

Barn i alderen 5 til 7 år får økt ordforrådet sitt, men har fortsatt et begrenset ordforråd. Derfor vil de fort lage sine egne ord. Ofte har de ikke helt forstått ord som de bruker, for eksempel tid og tall, så man bør for eksempel unngå å spørre hvor mange som var til stede, men heller spørre hvem som var til stede (Gamst, 2017, s 72). Det er lurt å spørre om mer konkrete hendelser, enn mer abstrakt innhold.

Barns hukommelse må ikke sees på som en objektiv prosess. Når et barn forteller om et minne, vil det være en prosess hvor minnet blir gjenkalt, og vil være mer eller mindre objektivt sant. Hvor mye subjektivitet det er i en fremstilling kan være både lite og stort. Hva intervjueren gjør for at minner blir gjenkalt, kan påvirke hva barnet husker (Gamst, 2017, s 74). Hvis man for eksempel spør et skolebarn hva det lekte i barnehagen, kan man derfor ikke forvente å få et objektivt svar, men i en fenomenologisk tradisjon, vil man få et innblikk i barnets opplevelse av barnehagen. Særlig da minner man husker best er de opplevelsene som skapte følelsesmessige reaksjoner. Minner vil blandes sammen fra liknende situasjoner, og egne minner kan blandes sammen med andre sine minner (Gamst, 2017, s 77). De minste barna svarer ofte kort på åpne spørsmål, da vage spørsmål ikke alltid framkaller minner. Så kun åpne spørsmål kan føre til at barn ikke husker så mye, eller at de ikke skjønner hva det spørres om (Gamst, 2017, s 79). Det er lettere for barn å fortelle om konkrete, selvopplevde opplevelser.

Det er likevel være et ønske at man prøver å stille åpne spørsmål, da disse inviterer til fri fortelling (Gamst, 2017, s. 157). Lukkede og ledende spørsmål bør unngås, men dette kan avhenge av situasjonen.

Det er likevel ikke slik at det barn forteller, ikke er pålitelig. Barn finner ikke på ting eller sier feil i større grad enn voksne, men førskolebarn utelater flere detaljer og gir mindre informasjon enn voksne (Gamst, 2017, s 81). Førskolebarn trenger også mer støtte og oppfølging for å få fram flere detaljer.

5.9 Øvelse gjør mester

Mye av anbefalingene i samtaler med barn, er ikke nødvendigvis fryktelig kompliserte. Mye er relativt «sunn fornuft». Men det betyr ikke at det ikke er lett å gjennomføre. Det er

vanskelig, og krever mye øvelse. Det vil kreve mye kunnskap og erfaring for å gjennomføre gode barnesamtaler (Eide og Winger, 1994, s 74). Personlig har jeg jobbet i barnehage i mange år, så jeg har erfaring med å samtale med barn. Men å samtale med barn i en forskningssammenheng, har jeg derimot ikke erfaring med. Man må derfor ikke forvente å ha veldig høy kvalitet i samtalene, på første forsøk. Å utvikle høyere kompetanse på barnesamtaler er derfor en del av prosjektet.

«En kompetent intervjuer vil ha målet for intervjuet klart for seg, ha et bevisst forhold til valg av intervjutype, kunne regulere forholdet mellom intervjuer og barn, kunne intervjuerteknikk og kunne spørsmålsteknikk.» (Eide og Winger, 1994, s 74).

Det vil være til stor nytte for intervjueren å ha en god teoretisk forståelse for undersøkelsen. Særlig når man bruker halvstrukturerte intervjuer må man ha klart for seg hvilken informasjon man ønsker seg, og ha en faglig innsikt. Man må også kjenne til aldersgruppen, man må vite hvordan man kommuniserer med et barn på denne alderen, vite hva man kan forvente at barnet klarer å formidle. For større prosjekter bør man også foreta prøveintervju og evaluere disse (Eide og Winger, 1994, s 75).

5.10 Andre former for datainnsamling

Jeg har valgt å bruke intervju som metode i denne oppgaven, men jeg vil gjerne peke på noen andre metoder for datainnsamling. Vi trenger et mangfold av metoder for å belyse barnas livsverden. Dette er ikke en utfyllende oversikt, men et ønske om å vise noen av de spennende mulighetene.

Winger og Eide (2015) fikk barnehagebarn til å gjennomføre en «gruppevandring» i småbarnsavdelingen fra 2 år tilbake. De hadde også en gruppefokussamtale mens de fikk bla i en minnebok de hadde fra småbarnsavdelingen. Det er ikke så lett for barn å huske og sette ord på minner, så det trengs å stimuleres. Det vil være det man husker som betydningsfullt som vil være lettest å lokke fram. Minnene kan forstås på nye måter i lys av nye erfaringer man har gjort senere. Dette kalles «post-understanding», slik at hva som er de opprinnelige minnene og hva som er nyere erfaringer vil være vanskelig å avgjøre (Thorstenson-Ed 2007, i Winger og Eide, 2015, s. 5). I mine intervjuer hadde jeg nok undervurdert hvor vanskelig det

var å bringe fram minner blant skolebarna, skulle jeg fått bedre og mer utdypende svar måtte jeg nok ha brukt noen tilsvarende teknikker. En tilsvarende metode ble brukt i en studie hvor voksne ble tatt med til der de lekte som barn (Holt et al., 2013), som viser at det går an å få fram minner som er gamle.

En relatert metode er «map making», hvor barna gikk en runde med forskeren i skolen, mens de tok bilder, deretter lagde barna et «kart» over skolen, ved å tegne, skrive og lime inn bilder samtidig som de snakket med forskeren. Slik brukte forskeren en mosaikk av inntrykk for å forstå barnas verden, som forskeren kaller multimodal kommunikasjon (Clark, 2011).

Flere norske forskere har brukt ulike metoder for å undersøke barns livsverden. Nome har undersøkt de minste barnas lek, og da var det naturlig å filme, da det er viktig å få med kroppsspråk, mimikk, gester og positurer (Nome, 2021, s. 60). Hogsnes (2019) ga barn kamera slik at de kunne ta bilder av det som barna var opptatt av i løpet av skoledagen sin. Lund (2021) brukte «fysisk aktivt lekende intervju», altså å snakke med barna mens barna var ute å lekte. Slik kunne barna selv velge hva de ønsket å vise til forskeren (Lund, 2021, s. 39). I et slikt lekende intervju vil det også bli en vektlegging av de kroppslige uttrykkene, og disse gjør det lettere å få uttrykt sin mening (Lund, 2021, s. 41). Hvor intervjuene blir gjennomført har åpenbart betydning for hva barna forteller og husker. Et eksempel er Spyrou som forteller hvordan gresk-kypriotiske barn snakket svært ulikt om sin nasjonale identitet avhengig av om de ble intervjuet på skolen eller på lekeplassen (Spyrou, 2011, s. 155).

Gallacher og Gallacher (2008) advarer mot å stole for blindt på en bestemt metode, og bruker metoden hvor barna fotograferer livet sitt som eksempel. De er ikke mot metoden, men ønsker å understreke at alle metoder har fallgruver og mangler. For eksempel vil det på et nivå alltid være knyttet instruksjoner til bruken (Gallacher og Gallacher, 2008, s. 507), «ikke ødelegg apparatet», «ta bilde av steder du leker» eller hvis de blir tvunget til å velge ut noen av fotografiene etterpå. Her finnes en risiko for at metoden ikke trenger å gi barna frihet, men at det faktisk kan begrense barna, vi kan ubevisst «tvinge» dem, eller oppleve at barna tar de bildene de tror forskerne ønsker. Gallacher og Gallacher argumenterer i at forskere ikke kan være eksperter på det de forsker på, for da vil de ikke trenge å forske på det, men de må rote seg gjennom (muddling through) (Gallacher og Gallacher, 2008, s. 512).

Da kan vi ikke være for strenge på hvordan en undersøkelse gjennomføres metodisk. De slår dermed et slag for metodisk umodenhet (methodological immaturity). Dette vil styrke barnet som subjekt, og kanskje også ta forskningen til nye og uventede steder. Dette synes jeg er spennende tanker, for det er i tråd med Gadammers lek som en hit-og-dit-bevegelse, og at det ikke bare er barnet som leker, men at vi alle gjøre det.

Kapittel 6. Datainnsamling

I dette kapitlet vil jeg gå gjennom den praktiske gjennomførelsen av datainnsamlingen. De teoretiske og metodiske begrunnelsene bygger på og er en naturlig konsekvens av de tidligere kapitlene.

6.1 Hovedtrekk i datainnsamlingen

På bakgrunn av arbeidstittelen «Hva skjer med leken i overgangen fra barnehage til skole?», var det naturlig å bruke de yngste barna i skolen, altså førsteklassingene, som informanter. Blant annet på grunn av koronapandemien, ble datainnsamlingen forsinket, og barna hadde begynt i andre klasse før intervjuene ble gjennomført.

Valget av metode falt på gruppeintervju, og det ble utarbeidet en intervjuguide, se vedlegg. Det er svært viktig at barna er trygge på den som intervjuer, og med begrenset tid til å bli kjent med barn i prosjektet, og alle koronarestriksjonene, falt valget på å intervju barn jeg hadde kjennskap til fra før. Prosjektet ble godkjent av NSD, det ble gjort avtaler med skolen, og det ble gjennomført to intervjuer, med tre barn i hvert intervju. Det var ikke planlagt, men det endte med en ren jentegruppe og en ren guttegruppe, noe som åpnet for å kunne observere enkelte kjønnsforskjeller i leken.

Under analysene av intervjuene ser jeg at barna har ganske vage minner fra barnehagen, og samtalen rundt dette ble ganske kort. Dette var egentlig ikke overraskende, da litteraturen tydelig viser at slike minner blekner fort, hvis man ikke tar spesielle grep for å friske de opp. Dette gjorde det vanskeligere å jobbe med arbeidstittelen «Hva skjer med leken i overgangen fra barnehage til skole?» når det meste av dataene handlet om skolen. Jeg valgte derfor å utvide supplere datamaterialet mitt med to gruppeintervjuer fra de eldste barna i barnehagen. Også her gjorde jeg to gruppeintervjuer med tre barn, barn som jeg hadde kjennskap til fra før.

6.2 Intervju på skole

Etter å ha avklart med NSD og rektor ved skolen, og foresatte hadde lest og undertegnet samtykke og snakket med barna sine, ble det avtalt at jeg fikk intervju barna etter skoletid på SFO. Jeg ble tatt imot av SFO-leder. Hun hadde lagt til rette for at jeg kunne bruke innearealene til intervju. Syv barn ble kontaktet, et barn takket nei, så seks barn til sammen ble intervjuet. Tre gutter og tre jenter. Først hilste jeg på alle barna. Det var veldig hyggelig. Jeg hadde planlagt gruppene på forhånd, men når jeg traff barna ønsket de sterkt å bli delt i en gutte- og jentegruppe. Jeg sa ja til det, da det ikke var avgjørende for forskningsspørsmålene mine. Barna som ikke ble intervjuet, ventet i rommet ved siden av. Barna ble fortalt at intervjuet var helt frivillig og at de når som helst kunne trekke seg.

I ettertid har jeg tenkt over om det var lurt å intervju alle barna samme dag. Det virket effektivt, men gjorde det hele litt mer masete. Barna i den andre gruppen ble antageligvis litt lei av å vente, og de hadde kanskje litt mindre tålmodighet, så det andre intervjuet ble kortere enn det første. Kanskje var jeg selv heller ikke like god i samtale nummer to, fordi jeg hadde brukt opp konsentrasjonen i samtale nummer en? Under analysene ser jeg flere tilfeller i intervju nummer 2 hvor jeg ikke klarer å følge opp det barna sier i like stor grad som det første intervjuet. Det var nok likevel tryggest å gjennomføre begge samtalene samme dag. Dette var i en periode hvor nye koronarestriksjoner fort kunne stoppet flere samtaler, så å ha delt samtalene opp over to dager kunne vært risikofyllt.

Da jeg intervjuet gruppe nummer to hadde de allerede ventet en halv time på å få komme inn. De var litt utålmodige, og kanskje litt preget av at de hadde ventet. Jeg hadde trodd at den andre gruppen skulle få lov til å leke mens de ventet. Det var lite leker i dette rommet, og ingen voksen som lekte med dem eller la til rette for lek, så jeg tror det ble mest venting.

Selve intervjuet foregikk ved et langbord, hvor barna satt sammen på den ene siden, og jeg satt ovenfor dem på den andre siden. Jeg tror det opplevdes bra for alle. Jeg forklarte dem om hvordan jeg tenkte å ta opp intervjuet, spurte om noen kunne huske om de tidligere var blitt intervjuet, noe som alle svarte nei på. De virket lite interessert i opptaksutstyret, så vi startet opp intervjuet med en gang.

Jeg hadde tatt med noe modelleire, som jeg hadde planlagt å finne fram underveis i samtalen, for å unngå at barna ble utålmodige. Dette fungerte bra, barna klarte å holde oppmerksomheten på samtalen selv om de hadde fått litt leire de kunne holde på med. Jeg avsluttet før barna mistet fokus, slik at det ble en god opplevelse for dem. Til slutt hadde jeg med noen fine viskelær de fikk som takk for samtalen.

6.3 Intervju i barnehage

Intervjuene i barnehagen fulgte i hovedsak samme struktur som intervjuene i skolen. Jeg fikk godkjent prosjektutvidelsen av NSD og fikk godkjenning av styrer i en barnehage. Styrer kontaktet foresatte og innhentet samtykke. Syv barn ble kontaktet, to barn takket nei, og fem ble intervjuet. For alle barna skjedde samtalene det siste halvåret før skolestart. Foreldrene ble oppfordret til å snakke litt med barna i forkant. Barna ble fortalt at intervjuet var helt frivillig og at de når som helst kunne trekke seg.

Jeg gjennomførte intervjuene i barnehagen inne på avdelingen. Personalet og de andre barna var ute. Jeg valgte et område på avdelingen hvor det var hyggelig å sitte, hvor det var mindre sannsynlig at vi kunne bli forstyrret og hvor det var lite distraksjoner i form av leker og liknende. I intervjuene med barna på skolen hadde jeg tatt med meg modelleire, så jeg ville gjøre noe liknende her. Tanken var at det fort kan bli kjedelig for barn å bare sitte rundt et bord og svare på spørsmål. Jeg så for meg at samtalen kunne foregå mer naturlig, om de hadde noe å holde på med, mens vi snakket sammen. Intervjuet foregikk rundt et lavt bord, tilpasset barna.

Da jeg tok inn gruppene, gjentok jeg at dette var helt frivillig og at de kunne ombestemme seg underveis. Barna var veldig nysgjerrig på hva et intervju var. Det at jeg var litt høytidelig rundt dette, gjorde dem nysgjerrig. De var tydelige på at de ikke helt visste hva et intervju var. Vi snakket sammen i forkant om hvordan dette skulle foregå. I ettertid ser jeg at dette burde vært med i opptaket. Vi prøvde ut lydopptakeren på forhånd. Det synes de var kjempegøy, og var kanskje med på å avmystifisere at vi tok opp det hele. De brydde seg ikke om opptakeren under selve intervjuet.

Jeg gjennomførte to gruppeintervjuer. I motsetning til intervjuene i skolen var ikke dette kjønnsdelte grupper. Den første gruppen bestod av to barn og den andre gruppen bestod av tre. Gruppene var inndelt etter hvilke barn som pleide å leke sammen.

Denne gangen valgte jeg å ta med litt Lego. Jeg hadde lagt teppefliser på bordet, så det ikke skulle bråke, når de lekte med Legoen. Det kan godt være at det ville fungert helt fint å ha en samtale med barna uten Lego, men min tanke var at de da ville bli mer rastløse og føle et større press i intervjusituasjonen. Sett i ettertid var valget av Lego nok ikke så lurt. Legoen var rett og slett for spennende for barna, og det distrahererte samtalen mye mer enn bruken av modelleire hadde vært. Det kommer frem i intervjuet at de leker seg litt bort og har fokus et annet sted. Det kan da bli vanskelig for dem å følge opp det jeg spør om. Jeg måtte stille spørsmålene mine, akkurat i de periodene jeg tenkte det var størst mulighet for at de lyttet til meg, og hadde tid til refleksjon. Noen ganger traff jeg, og andre ganger måtte jeg stille spørsmålet på nytt. Jeg prøvde å ha et felles fokus rundt Legoen, for lettere å kunne dra dem over i mitt fokus som var intervjuene.

Jeg opplevde at det gikk lettere i intervju 1 enn i intervju 2. Barna som skulle være med i intervju 2 lekte ute mens intervju 1 foregikk, men de visste at de skulle intervjues, og gikk nok litt og ventet på dette.

6.4 Refleksjon rundt gjennomføring av intervju

Det er mange faktorer som spiller inn for hva som kommer ut av et gruppeintervju. Jeg kommer tilbake til noen av disse faktorene i analysekapittelet. Men i forhold til den praktiske gjennomføringen av disse intervjuene, er det et par ting det er naturlig å påpeke her. Det er viktig hvem som blir intervjuet sammen, og hvor trygge de er på hverandre. Der opplevde jeg at det ble tatt gode vurderinger. Noen barn har tydelig egne meninger, mens andre barn er svært opptatt av hva de andre mener eller har ikke egne meninger og henger seg på de andres svar. Det kan også være at de er enig med hva de andre barna svarer, og derfor bare bekrefter med et ja. Dette kunne vært unngått med individuelle intervjuer, men vurderingen

er at fordelene var større enn ulempene. Jeg har ikke inntrykk av at noen ikke har turt å si sin mening.

Særlig i forhold til barna i barnehagen er språklig og mental kompetanse avgjørende for å tolke svarene. Det er forskjell på hvor gode det enkelte barn er til å forstå spørsmålene. Det er også forskjell i hvor stor grad de har øvd opp evnen til å reflektere rundt egne handlinger.

6.5 Lydopptak og transkribering

Intervjuene ble tatt opp i henhold til NSD og OsloMets regler om personvern. Etter opptak ble intervjuene transkribert. Heldigvis hadde alle opptakene tilfredsstillende kvalitet slik at man kunne høre hva alle sa. Det krevde mange gjennomlyttinger for å få med alle detaljene i det de sa. Noen barn har av og til litt utydelig uttale, og ofte snakker de i munnen på hverandre. Siden dette var barn jeg kjenner fra før, og jeg transkriberte raskt etter at intervjuene ble gjort, klarte jeg å identifisere hvilke barn som sier hva.

Etter transkripsjon ble intervjuene anonymisert. Navn og beskrivelser som kan identifisere skolen eller barna ble omskrevet. I skoleintervjuene blir barna kalt Gutt1, Gutt2, Gutt3, Jente1, Jente2 og Jente3. Barnehageintervjuene blir kalt GuttA, GuttB, JenteA, JenteB og JenteC.

Kapittel 7. Analyse av problemstilling 1

I dette kapittelet vil jeg se på min metodiske problemstilling.

Forskningsspørsmål 1: Hvilke lærdommer gjør jeg meg med barnesamtale som metode, og kan dette gi et bidra til den metodiske diskusjonen i forskningsfeltet?

Barneintervju er krevende, og det kreves mye kompetanse for å få gode svar. Det er derfor viktig å reflektere rundt hvordan intervjuene kunne vært gjort annerledes, og om mine erfaringer kan bidra til hvordan barneintervju kan gjøres bedre. Ble det stilt ledende spørsmål? Hvorfor gir barna utfyllende svar på noen spørsmål, mens andre spørsmål blir ignorert?

I forrige kapittel gjorde jeg noen generelle refleksjoner rundt gjennomføringen av intervjuene. I dette kapittelet prøver jeg å være litt mer detaljert og fokusere på spesifikke deler av samtalene. Til analysene i dette kapittelet vil de fleste utdragene vært fra intervjuene som ble gjennomført i barnehagen. Dette kommer nok delvis av at det kom fram mye interessant under samtalene med barnehagebarna. Men det er også fordi jo yngre barna er, jo mer skiller det seg fra et intervju med voksne. Siden barnehagen er det praksisfeltet jeg jobber i, vil dette antageligvis være de mest relevante erfaringene personlig.

Jeg har ønsket at barnas stemmer skal komme tydelig fram i analysen. Det er barna, og barnas opplevelser som er det viktigste. Jeg har derfor ønsket å ha litt lengre og flere sitater enn det som ofte er vanlig. Med lengre sitater er det lettere for leseren å fange stemningen og opplevelsen. Det er også lettere for leseren å kritisk vurdere mine tolkninger. Det er også et håp om at det også gjør det til spennende lesning.

7.1 Vi leker intervju

Intervju er en sjanger. Den har bestemte roller og forventninger. Det som er vanlig er at forskeren stiller spørsmål, og informanten svarer ærlig og utfyllende. Men vi kan ikke forvente at barna har kunnskap om denne sjangeren. For barna var dette antageligvis første gang de gjennomførte et intervju.

Barn leker mye, og det er ikke overraskende at de også leker inni intervjuet. Mye av dette er lek med Legoen som de fikk å leke med, men det er også eksempler på at de leker i selve intervjuet.

Barnehagesamtale 1:

Tina: Men (barnets navn), hva med deg? Pleier du å leke med noen andre utenom barnehagen?

GuttA: Jeg pleier bare å sitte å fjerte.

Tina: Sitte å flette ja.

GuttA: Fjerte!

Tina: Fjerte?

Tina: Fjerte. He he.

GuttA: Ja, og prompe.

Barn har ikke alltid filter når de snakker. Så det er ikke sikkert at dette er humor. Ofte ler barna når de sier noe morsomt, men dette barnet forteller dette helt alvorlig. Jeg kan ikke høre latter eller tullestemme, så det kan være et seriøst svar.

Men det mest nærliggende er at dette er tull. Selv om jeg ble overrasket, er dette ikke så rart. I leken kan tull og tøys være viktig. I leken er det av og til viktigere å holde samtalen i gang, enn akkurat hva man sier. I leken er skillet mellom sannhet og fantasi ikke så viktig, ja stort sett er det bedre med fantasi enn med sannhet. Så det er ikke så overraskende at leken også sniker seg inn intervjuene.

Eide og Winger (2003, s. 117) snakker om de absurde svarene. Deres forslag er at det kan være en «chaining-effekt», at barnet assosierer på en slik måte at «prompt» dukker opp. Men i dette tilfellet tror jeg at å tolke intervjuet innenfor lekens rammer er en mer nærliggende tolkning. For barnet er intervju, i vært fall til en viss grad, en spennende lek.

I kapittelet om samtaler med barn så jeg på minner, og at nye erfaringer kan blandes sammen med gamle minner, eller at det man ikke husker. Men muligheten for at enkelte barn rett og slett kanskje ikke er så opptatt av sannhet, men heller foretrekke å leke intervju, var jeg ikke så bevisst på, og kanskje noe som hadde vært spennende å sett på i framtiden.

Gamst forteller at for 5 til 7 åringene er det vanskelig å holde fokus. Barna forteller springende, og har problemer med å undertrykke irrelevant informasjon (Gamst, 2017, s. 89). Dette er jo en korrekt beskrivelse, men i en oppgave om lek må man påpeke at denne formuleringen ikke har et barneperspektiv. Hvis intervjuet er en lek, vil Gadamer si at intervjuet ikke har noe mål, hit-og-dit-bevegelsen er en integrert del av all lek.

7.2 Spørsmålsformuleringer

I kapittelet om samtaler med barn, ble det vektlagt at gode spørsmålsformuleringer er viktig for et godt intervju. I praksis viste det seg å være vanskeligere å formulere seg godt når man står midt oppi intervjuene, men kanskje er ikke spørsmålsformuleringene avgjørende for barnehagebarn?

Når intervjuguiden ble laget, var det et mål om at spørsmålene skulle være åpne, og ikke lukkede. Men hva skjedde i praksis? Barna forholder seg ikke alltid til spørsmålene som man forventer, så et lukket spørsmål kan gi lange svar, mens et mer åpent spørsmål kan stoppe helt opp.

Barnehagesamtale 1 og 2:

Tina: Men dere, tenker dere at dere leker mye i barnehagen?

Dette spørsmålet ble stilt i begge samtalen, og det er et ganske lukket spørsmål, da det kan svares med ja eller nei. I den ene samtalen, svarte alle først «ja», mens i den andre samtalen svarte alle «litt». Men i begge samtalen, tar barna initiativ og utdyper svarene uten at det er nødvendig med oppfølgingsspørsmål. Det er kanskje i større grad hvilke assosiasjoner barna får og hva de tenker på som gjør at barna svarer, ikke hvordan spørsmålet blir stilt?

Barnehagesamtale 2: (5.30)

Tina: Er det noe dere skulle ønske det var mindre av? Noe som vi gjør som dere ikke liker så godt?

Dette er et mer åpent spørsmål, hvor det ikke er mulig å svare bare ja eller nei, men hvor barna blir oppfordret til å forklare og utdype. Men dette spørsmålet fører ikke til noe svar i det hele tatt. Kanskje var det ikke et interessant tema? Eide og Winger skriver at «Å snakke om det man synes er kjedelig, kan være like kjedelig som å gjøre det kjedelige» (Eide og Winger, 2003, s. 116). Unngår barna ting som de synes er ubehagelig? Kanskje var ikke spørsmålet interessant for barna, eller så var de opptatt med lego-figurene. Eller kanskje var spørsmålet litt for vagt for barna. Spørsmålet ble derfor omformulert:

Tina: Er det noe dere ikke liker å gjøre i barnehagen. (6.05)

Dette spørsmålet førte til at barna svarte. Dette skyldes antagelig både endringen av spørsmålsformuleringen, men også timingen. Spørsmålet ble timet til et øyeblikk barna ikke var helt oppslukt av Legoen, og formuleringen er mer direkte og rett fram. Antageligvis var grunnen til at barna ikke at de syntes spørsmålet var ubehagelig, men at de ikke helt skjønnte spørsmålet.

Min opplevelse av intervjuene, særlig i barnehagen, er at selve spørsmålene og spørsmålsformuleringene, kanskje ikke er det viktigste for å få til et godt intervju. Barna assosierer og forholder seg mer til om temaet er inspirerende enn hvordan spørsmålet blir stilt. Så kanskje er det nødvendig å ha en mer lekende tilnærming til intervjuet for at det skal bli vellykket? Må vi i større grad vurdere hvilke spørsmål som fanger barnas oppmerksomhet og gir assosiasjoner enn å spørre på riktig måte?

7.3 Timing og inntoning

Lego-figurene var veldig spennende, slik at det distraherer barna fra samtalen. Slik sett var det nok bedre når jeg intervjuet skolebarna, for da fikk de jobbe med modelleire. Dette ga dem noe å holde på med, uten at det fjernet for mye fokus fra samtalen. Det er vanskelig å vite hvordan intervjuene kunne ha gått hvis de var gjort på en annen måte. Hvis de ikke hadde noe spennende å leke med, ville kanskje barna blitt fortere lei. Det første barnehageopptaket er på 22 minutter, som er lenge tatt i betraktning aldersgruppen. Det kan derfor hende at det ikke hadde blitt bedre hvis barna hadde fått noe mindre spennende å jobbe med.

Det at barna var så opptatt av Legoen gjorde det ekstra viktig å tone seg inn på barna når de lekte. Hvis jeg ikke var inntonet til barnets lek, ville jeg blitt helt irrelevant. Jeg valgte å dele fokus med barna, få deres oppmerksomhet, og prøve å stille spørsmålene på riktig tidspunkt.

Barnehagesamtale 2:

JenteB: Hva er dette?

Tina: Jeg tror det er et spindellev faktisk.

JenteB: Men hvor er edderkoppen som hører til?

JenteB: heeeeeer.

JenteC: jeg samler inn de tingene jeg synes er fine.

Tina: Ja ikke sant. Det gjorde (barnenavn) og (barnenavn) også.

Tina: og så satte de det på lang lang rekke.

JenteB: En nøkkel! Hvor hører denne nøkkelen til?

Tina: Jeg tror ikke vi fant helt ut av det.

Tina: Hva er det du (barnenavn) liker best å leke i barnehagen da?

Dette er et typisk eksempel på hvordan samtaler med barnehagebarn fungerer. Når barna er helt oppslukt av det de holder på med, er det ikke mulig å få oppmerksomhet om spørsmålene. Men deltar man i leken på barnas premisser, kan man få barnas oppmerksomhet, for deretter å stille spørsmål. I dette tilfelle klarte jeg å få barnas oppmerksomhet, og barna svarte på spørsmålet jeg stilte. Men av og til fungerer det ikke likevel.

Barnehagesamtale 2:

JenteB: ... og så løper vi rundt bordet.

Tina: ja

JenteC: Se.

Tina: Du da (JenteC), pleier du å leke med mamma eller pappa hjemme?

JenteC: mm

Tina: eller kanskje, kanskje med (lillebror) også? Får han noen ganger bli med på leken?

GuttB: Er du legomann. Se.

JenteB: Se på denne gullhjelmene var fin. ...

Her er det ingen respons fra barna på spørsmålene mine. Når det ikke blir noe respons, ser jeg at jeg prøver å avgrense spørsmålet. Oppfølgingsspørsmålet er et konkret, lukket spørsmål. Likevel får jeg ikke noe svar.

Igjen synes jeg at jeg ser likheten mellom å gjennomføre et barneintervju og å leke med barn. Mine forsøk på å komme med i samtalen, og barnas ignorering av meg, likner veldig på et av eksemplene Sommer kommer med når han skriver om relasjonskompetanse. For at en utenforstående skal komme inn i en sosial gruppe, trengs det sosial dekodning. Når det første forsøket ikke fungerer, må barnet (eller forskeren i dette tilfellet) trekke seg tilbake, vurdere situasjonen og prøve en ny innfallsvinkel (Sommer, 2014, s. 114).

7.4 Hvordan avfeie forskeren?

Vi har allerede sett et eksempel på at intervjueren ble ignorert. Barna lot rett og slett være å svare på spørsmålet mitt. Barna bruker også noen andre metoder for å unngå noen av spørsmålene mine. Antageligvis skyldes dette at det rett og slett var mer spennende å leke med Lego enn å snakke med meg.

Et av barna begynner å svare veldig raskt på alle spørsmålene mine. Barnet svarer «ja», «nei» og «vet ikke» på spørsmålene mine. Når jeg prøver å følge opp et spørsmål barnet ikke har svart på, blir barnet irritert, og svarer «ja, det har vi jo allerede sagt!» selv om barnet ikke svart på spørsmålet. «Jeg vet ikke» kan selvfølgelig bety det, men det kan også tolkes som en strategi for å unngå å involvere seg i samtalen.

Forskeren har en etisk forpliktelse for at barnet blir respektert. Barna har fått beskjed om at de kan trekke seg fra intervjuet. Når barn sender ut signaler på at de ikke ønsker å svare på et spørsmål, som beskrevet ovenfor, så må forskeren respektere dette. Senere i samtalen ble barnet heldigvis mer med i samtalen igjen.

7.5 Det tar tid å tenke

Det hendte at barna selv tok initiativ til spørsmål. Av og til snakket barna om noe helt annet enn det de ble spurt om. Men ofte tar barna opp temaer som har blitt snakket om tidligere i samtalen. Etter at det har gått noen minutter, kommer barna plutselig på noe de gjerne vil si.

Barnehagesamtale 1:

Tina: Okey dere. Hm.

Barn: Men det er noe jeg lurer på, på skolen.

Dette dukket opp 4 minutter etter at vi sluttet å snakke om skolen. Når barna selv tar initiativ til spørsmål, så er det selvfølgelig veldig viktig å følge de opp. Det kan ta tid før tankene dukker opp, og barn kan bruke lenger tid enn voksne. Det er kanskje viktig å plassere de spørsmålene som forskeren synes er mest sentrale i starten av en samtale? Hadde jeg ventet med å spørre om skolen til slutten av samtalen, ville antageligvis dette ikke ha dukket opp.

Et annet eksempel på dette kommer i det andre barnehageintervjuet.

Barnehagesamtale 2:

Tina: Hva med deg (GuttB), skulle du ønske at de voksne av og til lekte med deg i barnehagen?

GuttB: Jeg liker å leke noe mer, enn bare dinosaurer.

Tina: mm

GuttB: Jeg liker å leke verdensrommet.

Barnet svarer ikke på spørsmålet jeg stiller, men det er helt åpenbart at det dukker opp fordi vi snakker om leken. Det barnet tenker på, oppleves mye viktigere for barnet enn mitt spørsmål.

7.6 Å få lov til å være med

Et intervju er et sosialt fellesskap. For noen barn er det sosiale fellesskapet viktigere enn innholdet i intervjuet. Eller kanskje barnet ikke har utviklet nok kompetanse til å lære å komme med egne meninger.

Barnehagesamtale 2:

Tina: Er det noe dere skulle ønske at det var mer av i barnehagen.

GuttB: Ja! Flere dinosaurer!

JenteC: JA! Flere dinosaurer.

Dette kan tolkes som om begge barna er glødende opptatt av dinosaurer. Siden dette er barn jeg kjenner fra før, vet jeg at JenteC ikke er så opptatt av dinosaurer. Så hvorfor er hun da så entusiastisk? Det kan være at hun ønsker å være med i samtalen, hun ønsker å være med på leken. Å speile og forsterke den andres holdning er viktig, så den siste kommentaren kan tolkes som om barnet ønsker å være med i samtalen. Et gruppeintervju er å delta i et fellesskap, hvor informantene kan få bekreftet fellesskap og oppleve tilhørighet (Eide & Winger, 2003). Hvis vi ser på intervjuet som en lek, så vil JenteC sin entusiasme føre leken videre. Senere i samme intervju har vi et tilsvarende eksempel.

Barnehagesamtale 2:

Tina: Hva med deg JenteB, er det noe du savner i barnehagen. Som du skulle ønske det var mer av.

JenteB: Jeg vet ikke.

JenteC: Ikke jeg heller.

Tina: nei nei.

JenteC: Det er ikke så mange som vet.

Igjen prøver JenteC å delta i samtalen, uten helt å vite hva en skal si. Selv om hun ikke helt vet hva hun skal si, viser hun svært god relasjonskompetanse. Kommentaren «Det er ikke så mange som vet» gir ikke samtalen noe nytt innhold, men den holder samtalen gående.

Samtidig så gir setningen en forklaring på at barna ikke har et svar på spørsmålet. Jeg opplever det som om JenteC prøver å trøste intervjueren, at det ikke er intervjuerens skyld at det ikke kom noe svar på spørsmålet. Slik slipper intervjueren å tape ansikt. «Det er ikke

så mange som vet» er egentlig en underlig påstand, for det samme spørsmålet ble stilt til GuttB 30 sekunder tidligere, og da kom det utfyllende svar.

JenteC er opptatt av å speile de andre barna, til å skape et fellesskap. Når GuttB svarer «dinosaurer», svarer JenteC det samme. Når JenteB svarer «vet ikke», svarer JenteC det samme. Og når det kan bli pinlig for intervjueren, prøver barnet å trøste intervjueren. Alt dette tyder på gode relasjonell forståelse, men barnets egne tanker og meninger kommer ikke frem. For dette barnet er fellesskapet det viktigste.

Kapittel 8. Analyse av problemstilling 2

I dette kapittelet vil jeg se på problemstillingen min om leken.

Forskningsspørsmål 2: Hvilken opplevelse har barn av leken i barnehage og skole, og hva skjer med leken i overgangen mellom barnehage og skole?

I intervjuene fortalte barna om veldig mange forskjellige temaer. Alt barna forteller er interessant, jeg har prøvd å se på det som er relevant i forhold til problemstillingen. Jeg har ønsket å gi barnas stemme god plass, slik at de får vist fram sin livsverden.

8.1 Alltid leke det samme

Barnehageintervjuene tyder på at noen barn i denne alderen er veldig opptatt av å leke med en bestemt ting, og å leke en bestemt type lek. En av guttene er fryktelig opptatt av dinosaurer. Det blir nevnt mange ganger i intervjuer, her er to eksempler.

Barnehagesamtale 2:

Tina: Er det noe dere skulle ønske at det var mer av i barnehagen.

GuttB: Ja! Flere dinosaurer!

JenteC: JA! Flere dinosaurer.

Tina: Flere dinosaurer. Som i lekedinosaurer da eller.

Alle barna: JA.

GuttB: og ganske, mange store dinosaurer.

Tina: Men har vi ikke ganske mange dinosaurer da?

JenteC: Men jeg vet hva vi kan ha mer av. Kanskje vi kan finne noe på et museum, kanskje vi ser noen utstoppede fugler eller noe, som vi kan ha i barnehagen.

Barnehagesamtale 2:

Barn: Jeg pleier å leke mye med pappa når det er lørdag.

Tina: Ja, hva pleier dere å leke da?

GuttB: Vi pleier å leke med dinosaurer.

Tina: Ja, ikke sant.

GuttB: Jeg ELSKER å leke med dinosaurer.

Også i barnehageintervju 1 har vi eksempel på barn som har en lekefavoritt.

Barnehagesamtale 1:

Tina: Er det noe dere skulle ønske at det var mer av i barnehagen da?

JenteA: Pokemonkort!

Tina: Pokemankort! Mmm

GuttA: Pokemanfigurer.

JenteA: eh eh. Pokeman Pokeman, Pokeman bare Pokeman.

Videre snakker barna sammenhengende om Pokemon i omtrent to minutter, som er det lengste perioden i noen av intervjuene om et tema. De snakker i tillegg om Pokemon flere andre steder i intervjuene.

Disse intervjuene viser at for mange barn er det veldig viktig å få leke med bare en ting. Hva gjør barnehagen og skolen med barn som egentlig bare ønsker å leke med en ting? Skal vi legge til rette for at barna skal få lov til å leke dette, eller skal vi heller legge til rette for andre leker, slik at barna får utvidet sin horisont?

Hvis barnehage og skole legger opp til varierte aktiviteter om ulike temaer, kan det bli vanskelig å gjøre disse barna fornøyde? Hvis vi skal lytte til barnas stemmer, må vi ta hensyn til barnas ønske om å kunne fordype seg i en ting.

8.2 Vennskap er viktig

En annen ting som er tydelig fra barneintervjuene, er at for noen barn er det ikke så viktig hva man leker, men hvem man leker med.

Barnehagesamtale 2:

Tina: Hva liker du å leke da (JenteC)?

JenteC: Jeg vet ikke. Det samme som (JenteB).

Tina: Ja, og hva er det?

JenteC: Hm, det er, hm, (JenteB) vil du si det, for jeg liker å leke det samme som deg.

JenteB: Jeg vet ikke hva jeg, ja, jeg vet ikke helt.

JenteC: Ikke jeg heller.

Det virker ikke som hva de leker er veldig viktig. I samtalen blir det nevnt et par konkrete ting på hva de leker (de leker familie, og de leker jaguarer), men som sitatet over viser, så er det ikke dette som er viktig. Derimot blir relasjoner nevnt. Hvem man leker med er viktig. Lek handler om vennskap, lek handler om å finne på noe gøy sammen, og da blir temaet for leken ikke like interessant.

Öhman har som nevnt tidligere i oppgaven, vektlagt hvordan leken gjør at barn kan dele en opplevelse sammen, gi bekreftelse og vise glede, og at dette skaper vennskap. (Öhman, 2015, s. 104). Hennes beskrivelse av vennskap stemmer godt overens med hvordan disse barna fremstår i intervjuene, det er vennskapet og samhørigheten som står i fokus for leken.

8.3 Tanker om skolestart

I barnehageintervjuene virker barna lite opptatt av skolen. Man ser ofte for seg barnehagebarn som gleder seg til å begynne på skolen, men jeg ser lite av dette i intervjuene mine. Skolen virker fjern for barna, også de som har storesøsken på skolen. Barna lever i øyeblikket, og skolestart et halvt år fram i tid, er nok svært lenge for disse barna.

Hvis det å lokke fram forventninger om skolestart var hovedhensikten med undersøkelsen, kunne jeg kanskje brukt spesielle teknikker for å få refleksjon rundt dette, for eksempel gjort samtalen på skolens område, eller tatt med ting som er sentrale i en skolehverdag, men da skolestart bare var et av mange spørsmål ble ikke dette gjort. Det at skolen virker så fjernt for barna er interessant i seg selv. Barna lever her og nå.

I samtalene kommer det likevel fram noe bekymring rundt skolestart.

Barnehagesamtale 1:

JenteA: Men det er noe jeg lurer på, på skolen.

Tina: Ja

JenteA: er at

JenteA: Det er en sånn, at jeg lurer på, er om at jeg kommer til å klare det, om jeg klarer ikke så mye matte, akkurat når jeg går i barnehagen.

Når barnet selv tar opp noe, må man anta at dette er noe barnet er opptatt av. Her datt jeg litt ut av rollen som forsker, og ble mer pedagog, ved å prøve å berolige barnet framfor å spørre, men litt senere ble bakgrunnen for barnets bekymring tydeligere.

Barnehagesamtale 1:

Tina: For du har jo sett litt hva (navn på søsken) holder på med.

JenteA: Ja.

Tina: Og du synes det ser litt vanskelig ut.

JenteA: Men i går skjønte (navn på søsken) ingenting.

Tina: Nei ikke sant.

JenteA: Nei han skjønte nesten ikke noe. Men til slutt skjønte han ganske mye.

Vi ser at barnet har en reell bekymring for å ikke være bra nok, å ikke mestre. Og det må oppleves som en reell bekymring, siden barnet har observert søsken som har opplevd (i hvert fall kortvarig) utfordringer rundt matteleksene. En konsekvens av at man skal lære noe, er jo at man kan risikere at man ikke helt får det til. Det er ingen som ønsker at skolens prestasjonspress skal komme helt ned til de minste barna, men det ser dessverre ut til at dette skjer av og til i hvert fall.

8.4 Friminutt!

Barna i barnehagen har en klar formening om hva de gleder seg til.

Barnehagesamtale 1:

Tina: Nei. Hm, da skal jeg bare tenke på om det er noe jeg har glemt å spørre om. Jeg var jo litt nysgjerrig, for dere sa at dere ...

JenteA: Men jeg gleder meg til friminuttene på skolen.

GuttA: jeg og

Tina: Men hva tror dere skjer i friminuttene da

JenteA: Jeg tror, men det eneste jeg gleder meg ganske mye til, er kanskje å få venner.

Tina: Ja, ikke sant.

JenteA: Det er litt vanskelig å få venner

Tina: Ja, tror du det?

I dette avsnittet snakker barna om de to tingene som forskningen tydelig viser at barn er meste opptatt av når de skal begynne på skolen: Vennskap og lek. Friminuttene er sentrale for barna, «ryktene» har fortalt dem at det er i friminuttene det skjer. Det er da de kan leke og gjøre det de har lyst til. Det er også i friminuttene vennskap utvikles, ofte gjennom leken. Vi ser også at barna viser en blanding av forventning og bekymring. Det å få nye venner er en opplevelse av skrekkblandet fryd. For det kan jo gå galt, det er noe som står på spill, man kan risikere å bli avvist.

Fortsettelsen av opptaket er en god beskrivelse av hvordan det er å være sjenert, når man møter nye barn.

Barnehagesamtale 1:

JenteA: Det er litt vanskelig å få venner

Tina: Ja, tror du det?

GuttA: Som jeg og (JenteA), første gang vi møttes. Var det litt vanskelig å bli venner.

JenteA: Ja, når (navn) og (navn) begynte, da blei det, da var det sånn først, da var det sånn, da kjente jeg dem ikke igjen, og da sa jeg ingenting til de.

Tina: hm

GuttA: Da var jeg sånn. Hvem ER dere? Og så sa jeg.

JenteA: Jeg sa ingenting.

Når man ikke kjenner en annet barn, så sier man ingenting. Hvor lenge denne følelsen varer kommer jo an på hvor sjenert man er, og stort sett blir man jo venner, hvis de voksne legger til rette for at barna får være sammen og leke sammen.

8.6 Vi leker i friminuttene

Skolebarna bekrefter at friminuttene er der leken foregår.

Skolesamtale 2:

TINA: Det å leke.

GUTT1: ahm. Det gjør vi på skolen også.

TINA: Ja ikke sant, jeg er litt nysgjerrig på det da, hvor mye dere leker på skolen.

GUTT1: vi leker em., skal vi se. Vi leker en halv time i storefri og så bare fem minutter i lillefri tror jeg.

Deretter fortsetter barna med en lengre diskusjon om lillefri varer 5 eller 15 minutter.

Det som er interessant er hvordan barna svarer på spørsmål om hvor mye de leker. Det er en tydelig forutsetning for barna at lek kun skjer i friminuttene. At lek kan skje i en annen setting enn i friminuttene er en tanke som ikke ser ut til å streife dem. Heller ikke muligheten for at de gjør noe annet enn å leke i friminuttene. For barna er lek og friminutt synonymmer.

Skolesamtale 2:

TINA: Hender det at dere leker inne på skolen også?

GUTT2: nei bare i gymsalen.

GUTT3: Mhm.

GUTT1: Da MÅ vi leke.

Barna opplever ikke at det skjer lek i timene, med unntak av kroppsøvingstimene. Det kan hende at det foregår lek eller lekende læring i klasserommet, men ikke nok til at barna tenker at det skjer noe lek i timene.

Skolesamtale 2:

TINA: Men er det gøy å gå på skolen?

GUTT1: Ja, noen ganger, litt. Ja veldig.

GUTT2: Noen ganger.

GUTT3: Noen ganger

Totalt sett gir barna inntrykk av at de liker skolen, men det er ikke i timene man leker, det er i friminuttene (i tillegg til utedager og kroppsøvingstimer).

8.7 Lærernes holdninger til lek

Barna gir inntrykk av at lærerne har en positiv holdning til at de leker, men at de ikke er deltagende i særlig grad.

Skolesamtale 2:

TINA: Men liker de voksne at dere leker da? Sånn på skolen

GUTT1: Ja. Det gjør de.

GUTT2: Ja.

Skolesamtale 2:

TINA: Da må dere leke? Og da hender de at de voksne leker sammen med dere?

GUTT2: Æ, nei.

GUTT1: Nei de bare ser på.

TINA: Ja.

GUTT1: De sitter og ser på.

TINA: I friminuttene da?

GUTT1: Da sitter de.. da er de voksne fortsatt og ser på.

TINA: Okey, men av og til kanskje de er med på leken.

GUTT1: Æ

GUTT2: Noen ganger.

Men de gangene lærerne er med på leken, gir barna for at de setter stor pris på det.

Skolesamtale 1:

TINA: Men hender det at lærerne er med dere, når dere leker.

JENTE2: Ja.

JENTE1: Noen ganger.

JENTE3: Ja.

JENTE1: Det er veldig gøy når (Lærer3) blir med, for en gang så bare fulgte vi etter henne så lekte vi hermegåsa, så bare, når hun ringte i telefonen, bare (Lager telefonlyder).

Men leken hører hjemme i friminuttene. Det passer seg ikke med tull og tøys i timene.

Skolesamtale 2:

TINA: Hva sier lærerne når dere ler i timen?

GUTT1: Da sier de nei stopp. Stopp, stopp.

TINA: Okey, så de ler ikke sammen med dere da?

GUTT1: Nei, noen ganger er det sånn.

8.8 Hva er lek og ikke lek?

Barna ser ut til å ha en tydelig oppfatning av hva som er lek og hva som ikke er lek. Barna kommer inn på temaet tøysing i timene, men det virker ikke som at barna ser på dette som lek.

Skolesamtale 2:

GUTT1: På skolen er det sånn here veldig rare ting og sånn. Det er sånn her, først begynner (gutteneavn) å gjøre noe morsomt som (gutteneavn) synes er morsomt. Så plutselig så ler hele klassen, bortsett ifra meg og (jenteavn), og noen andre.

TINA: da tøyser dere.

GUTT1: hele klassen bare ha ha (viser med overdrevent kroppsspråk hvordan alle ler, slår i bordet.)

GUTT1: Jeg ler ikke fordi jeg ikke hører.

TINA: Men er det i skoletiden?

GUTT1: Hæ, nei, det er i timen.

Barna kommer med eksempler på at det har vært gøy på skolen, og gøy i timene, men de gir ikke inntrykk på at de ser på dette som lek. Heller ikke dataspill oppfatter barna som lek.

Skolesamtale 2:

TINA: Mm, men orker dere å leke når dere kommer hjem da?

GUTT2: Nei.

GUTT1: Jeg, jeg da spiller jeg. Da bare spiller jeg.

GUTT3: Jeg spiller.

TINA: Da spiller dere ja. Men er ikke spille å leke?

GUTT1: Hæ.

GUTT2: Nei det er ikke å leke det er å spille.

GUTT1: Spill er å se på en skjerm og trykke.

Mange ser på dataspill som en aktivitet som i hvert fall inneholder elementer av lek. Barna viser en tydelig oppfatning av hva det er å leke, og det å spille på en skjerm er ikke lek. Jeg prøver å utfordre dem på at dataspill kan være lek, men barna er fortsatt ganske tydelige på at dette er noe annet.

Skolesamtale 2:

GUTT1: Ja vi hadde noen slags, sånn Minecraft. Veldig gøy Minecraft.

TINA: men det hørtes jo litt gøy ut da. Det hørtes ikke ut som det var bare spill, men litt lek også kanskje?

GUTT1: Nei

GUTT2: Litt lek.

8.9 Guttene liker å lekeslås

Når guttene snakker om leken, kommer det fram at den leken de liker best, er ganske voldsom.

Skolesamtale 2:

TINA: Ikke sant. Men, hender det at dere gjør noe som lærerne ikke liker at dere gjør.

GUTT2: Ja!

GUTT1: Jaaaaa! Noen ganger så lekeslås vi fordi vi leker Avengers.

TINA: Okey.

GUTT1: Det er sånn derre..

GUTT2: Men nå må vi sitte i hele friminuttet hvis vi lekeslås. Vi må sitte i en krok i hele...

(Avengers er populære filmer om superhelter). Voldsom lek virker ikke å være særlig populært i skolen. Det er ikke så vanskelig å forstå hvorfor voldsom lek kan fungere dårlig i en skolesammenheng, men hvis vi ser det fra disse barnas perspektiv, så gir de uttrykk for at voldsom lek og lekeslåsning er en spennende og viktig lek for dem, som de setter pris på.

De kommer tilbake til Avengersleken en gang senere i intervjuet. Dette i forbindelse med utelek. Det kan tyde på at det er rom for å leke disse lekene. Bare det ikke fører til lekeslåsning. Og at det skjer utendørs på et naturområde som passer for aktiviteten.

8.10 Jentenes leker rollelek

I problemstillingen min var ikke kjønnsforskjeller noe jeg hadde sett på. Men skolebarna ønsket å ha kjønnsdelte intervjuer, og under analysene var det tydelig at det var en klar forskjell på hvordan guttene og jentene i skolen lekte. Dette er en del av disse barnas livsverden, så det ble viktig å ha med forskjellene mellom gutter og jenter i analysen.

I barnehagen observerte jeg ingen kjønnsforskjeller, intervjugruppene i barnehagen ble satt sammen ut fra hvem som leker sammen, og der leker de på tvers av kjønn.

Skolesamtale 1:

TINA: Men hva leker dere i skoletiden da?

JENTE1: Skole tiden æ da pleier vi å leke noen ganger at (Jente2) og (Jente9) er babyer, og så er jeg storesøster og (Jente10) er mamma, og (Gutt10) blir egentlig ikke bli med, men han er, for barna er han pappa.

(Vi ler litt)

TINA: hvorfor tror dere han ikke vil bli med da?

JENTE1: Fordi han ikke vil være sånn kjæreste med (Jente10).

Jentene er glad i å leke familie. Jentene beskriver en kompleks rollelek hvor det er mange deltagere. Det er også en gutt med, så det er viktig å påpeke at kjønns skillet ikke er 100 %. Jentene fortsetter å beskrive leken, og også en lengre historie om en gutt og en jente de tror er forelsket i hverandre. Jentene er veldig opptatt av relasjonene mellom deltagerne.

Guttene forteller at de spiller dataspill når de var hjemme etter skoletid. De nevner ikke at de leker sammen. Jentene derimot, foreller med glede hvordan de ofte besøker hverandre etter skoletid.

Skolesamtale 1:

JENTE1: Jeg pleier mest å ringe på hos deg. Jeg bare ringer på også bare hei..

...

JENTE1: Jeg bare banker på, og så kommer pappaen og så bare spør jeg er Jente3 hjemme? Ja hun sitter og leker.

...

JENTE1: Vi sparkesykler og så har vi en sånn liten hemmelig klubb som er spioneringsklubb.

JENTE1: Vi har også laget en klappelek til spioneringsklubben.

JENTE3: Ja. Og det blir liksom et tall større nesten hver gang, siden det er mange som blir med å leke.

JENTE1: Ja, ha. Vi har lagd en liten fest. Vi lagde en liten fest til (Jente2) fordi hun ble med.

Kjønns mønsteret jeg finner, ser ut til å være i overensstemmelse med det som skrives i litteraturen. Öhman (2012, s. 114) forteller at selv om kjønnene kan leke veldig forskjellig, er rolleleken like komplekse og har like stor dybde. Jenter leker oftere organisert relasjonslek, mens gutter leker mer aktivitetsleker (Öhman, 2012, s. 115). Men barn er fleksible, og leker også ofte på tvers av kjønn (Öhman, 2012, s. 117). Hvis barn leker uten vokseninnblanding,

kan den bli gjentakende og stereotyp (Öhman, 2012, s. 118). Kan det kanskje være grunnen til at vi i mine intervjuer finner mindre kjønnsforskjeller i barnehagen enn i skolen?

8.12 Skolebarn som effektive lekere?

Skjer det noe med leken i overgangen fra barnehage til skole? Det er ikke de samme barna jeg følger, det er ulike barn, så å være veldig skråsikker på noe, vil være uredelig. Kanskje trekker jeg mer ut av intervjuene enn det er støtte for, men jeg synes materialet støtter en hypotese om at skolebarna er mye mer effektive lekere enn barnehagebarna. Med effektive lekere mener jeg at barna raskt kommer i gang med lek, de bruker lite tid på å bestemme seg for hva de skal leke, og de leker effektivt uten pauser. Slik jeg ser det, er det noen grunner man kan anta er med på å påvirke dette. Det første er lekeerfaring. Barn i 2. klasse har i løpet av livet sitt fått mer erfaring med å leke enn barn i barnehagen, så i større grad vet de hva som kreves for å leke. Den andre er modenhet, de er eldre, de har større mental kapasitet til raskt å omstille seg til lek. Det tredje er tilpasning til den lekevirkeligheten barna lever i. Barn er veldig flinke til å tilpasse seg de rammebetingelsene de har å jobbe med. Barn vil alltid finne mulighet til å leke. I mine intervjuer viser barna en forståelse av at det er i friminuttene de skal leke, og de er klar over at de bare har 15 minutter til rådighet. De kan ikke bruke tid på å finne på hva, hvor og hvordan de skal leke og forhandle om hva og hvordan de skal leke. Dette kan de ikke bruke tid på, for da er friminuttet over før de har rukket å begynne å leke.

Jeg tenker dette er en interessant hypotese, selv om det ikke er solid støtte for det i materialet mitt. Jeg vil ta med to sitater fra barnehageintervjuene for å vise en kontrast til skolebarna.

Barnehagesamtale 1:

Tina: Men dere, det jeg har tenkt å spørre dere litt om i dag, det er leken. Og så lurer jeg veldig på: Leker dere veldig mye i barnehagen eller?

Barn: Ja

Barn: Litt

Tina: Litt og ja.

Barn: Ikke kjempemye.

Tina: Ikke kjempemye, hm

Barn: Av og til, som vi gjorde nå. Av og til, sitter vi bare litt steder. Jeg synes det er deilig jeg.

Tina: Slapper litt av.

Barn: Ja. Det gjør vi ikke nå.

Barnehagesamtale 1:

Tina: ... Hva er det dere leker når dere er ute da?

Barn: Pleier bare å leke noe.

Tina: Bare leker no?

Barn: Jeg vet ikke helt hva vi leker.

Tina: Er det ikke av og til noe Pokemon da?

Barn: Av og til.

Tina: Av og til.

Disse to eksemplene fra barnehageintervjuene, er ikke eksempler på effektiv leking, slik jeg beskrev det ovenfor. Barna gir uttrykk for at av og til leker de, av og til gjør de andre ting. Leken ligger der som en mulighet, de går inn og ut av leken, men det er ikke avgjørende at det blir gjort umiddelbart. Dette likner på Rasmussen (2017) sin fenomenologiske analyse av leken i barnehagen. Leken er en mulighet som alltid er til stede, selv om den ikke blir benyttet. Dette er en mulighet som skolebarna antageligvis ikke kjenner seg igjen i.

I introduksjonen av denne oppgaven startet jeg med dette sitatet:

Skolesamtale 1:

TINA: Dere har jo sagt at dere i hvert fall leker mye når dere har friminutt og kanskje ikke fullt så mye når dere er inne i klasserommet.

(Jentene lager bekræftende lyder i kor.)

TINA: Men når dere er på tur i skogen? Er dere det av og til?

JENTE3: Ja.

JENTE1: Ja.

JENTE2 Ja, nesten alltid.

TINA: Da hender det kanskje at dere leker litt?

JENTE2: Ja, da leker vi nesten hele tiden. Vi leker så mye, jeg leker så mye at jeg glemmer å spise.

JENTE3: Ja jeg pleier ikke spise så mye mat, siden jeg leker mye mer.

JENTE1: Ikke jeg heller.

Tilsynelatende handler dette om tre barn som elsker å leke. De blir så oppslukt av leken at de glemmer å spise. Og det er kanskje en riktig tolkning. Men kan vi prøve å tolke dette som et utslag av at barna er effektive lekere? Lek er et knapt gode, i klasserommet vet de at de ikke får lekt, så da må det lekes intenst.

Kapittel 9. Oppsummering og konklusjon

En liten kvalitativ undersøkelse som denne vil bare gi et lite innblikk i noen få barns livsverden. Det er bare noen få enkle ting man kan være sikker på, og hvis man prøver på en mer omfattende tolkning kan man fort bli litt for kreativ i tolkningen. Jeg vil likevel ta sjansen på noen litt ambisiøse tolkninger, men tar forbehold om at noe kan være et villspor.

9.1 Forskningsspørsmål 1

Det første forskningsspørsmålet hadde et metodisk fokus.

Forskingsspørsmål 1: Hvilke lærdommer gjør jeg meg med barnesamtale som metode, og kan dette gi et bidra til den metodiske diskusjonen i forskningsfeltet?

Det korte svaret er at øvelse gjør mester. Barnesamtaler er et intellektuelt håndverk som man må praktisere for å beherske. Det gjør ikke noe om du gjør noen feil. Det er viktig at barn blir lyttet til, og at barns stemmer blir hørt, så det er viktig at barnesamtaler blir brukt som metode i forskning.

Flertallet av de som har intervjuet barn, ser ut til å anbefale gruppeintervju framfor individuelle intervju for barn i denne aldersgruppen. Min undersøkelse er enig at dette virker som en god metode.

Det er viktig å stille gode spørsmål. Spørsmålene bør helst være åpne, men det er viktig at de er tilpasset målgruppen, spørsmål om konkrete og selvopplevde hendelser. Det er også viktig med en god relasjon, og å ta barna på alvor. Alt dette er åpenbart korrekt, men når det gjelder spørsmål om lek, antyder jeg at det er viktigere at spørsmålet fanger barnets oppmerksomhet, enn hvordan det er formulert.

En del av forskningen rundt barneintervju er utviklet rundt samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner, og da er det viktig at man får troverdige og korrekte svar. Min undersøkelse

handlet om lek, og å få et innblikk i barnets livsverden, fantasi og opplevelser, og i denne sammenhengen blir ikke kravene til nøyaktighet like sentrale.

Siden temaet mitt er barnas lekeverden, er det fristende å se på intervju med barn på samme måte som man ser på lek mellom barn. At barn raskt mister fokus på spørsmålene og hopper hit og dit i samtalen kan ses på som en utfordring i en barnesamtale, men hvis man ser på det fra et lekeperspektiv, er jo leken kjennetegnet av en hit-og-dit-bevegelse, og dette er ikke et problem, men en mulighet for å bringe samtalen til et nytt og spennende sted. Leken har ikke noe mål, og kanskje heller ikke en barnesamtale alltid trenger å ha et mål. Hvis barna ignorerer spørsmålene dine, kan du bruke de samme måtene for å komme inn igjen i intervjuet, som et barn som ikke får bli med på leken. Og kanskje den beste måten å bli flinkere til å intervju barn, er ved å leke med dem? Hvis det å inntone seg til barna, lytte til dem, men også komme med innspill og bringe intervjuet videre er blant de viktigste egenskapene man trenger, så er det kanskje gjennom leken man kan øve på dette? Å angripe intervjuet med en leken holdning.

9.2 Forskningsspørsmål 2

Det andre forskningsspørsmålet gikk på lekens plass i barnas liv.

Forskingsspørsmål 2: Hvilken opplevelse har barn av leken i barnehage og skole, og hva skjer med leken i overgangen mellom barnehage og skole?

Teorigjennomgangen tok utgangspunkt i Gadamer's filosofiske syn på leken. For Gadamer har ikke leken noen hensikt, men den krever at vi hengir oss til den. Det er leken som leker med oss. Denne innfallsvinkelen er grunnleggende annerledes enn tanker om lekende læring, som gjennomsyrrer mye av forskningen om lek i skolen. Dion Sommer argumenterer i sin barndomspsykologi at vi må se på barnet som aktivt, kompetent og grunnleggende sosialt. Dette er i tråd med mye av forskningen på barn som er opptatt av å anlegge et barneperspektiv. Forskerne ønsker å se verden fra barnets synsvinkel, altså å se barnet som

subjekt. En fenomenologisk innfallsvinkel er opptatt av å se på barnas livsverden, hvordan de selv opplever livet sitt, og analysene tar utgangspunkt i dette.

Overgangen fra barnehage til skole blir sett i lys av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Barn bør oppleve kontinuitet når de beveger seg mellom ulike mikrosystemer, slik som barnehage, skole, SFO og familie. Overgangen fra barnehage til skole er viktig, og vi må prøve å unngå at noen barn opplever diskontinuitet i overgangen. Leken ser ut til å ha en mindre sentral rolle i skolen sammenliknet med barnehagen.

Som tidligere forskning tydelig har vist, finner også jeg at barna i skolen har en klar forståelse om at man ikke leker i klasserommet. Leken er forbeholdt friminuttene, utedager og gymtimer. Barna gir inntrykk av at de voksne er lite tilstede i deres lekehverdag. Det er en tydelig kjønnsforskjell i hvordan barna på skolen leker, guttene ser ut til å foretrekke mer voldsom lek, mens jentene er mer opptatt av relasjonell lek. I barnehageintervjuene ser jeg ingen kjønnsforskjeller.

Jeg avslutter med å antyde en tolkning om hvordan skolebarn tilpasser leken i forhold til de mulighetene som finnes. Mens barnehagebarna befinner seg i en mulighetsverden, hvor de kan gå inn og ut av lek som de ønsker, er skolebarna tvunget til å bli effektive lekere. Når mikrosystemene rundt barna endres, vil dette forme barna. Barna har kanskje en evolusjonær trang til å leke, og hvis det blir begrensninger på når og hvor mye man kan leke, må man gripe de mulighetene som kommer.

10. Litteraturliste

- Bae, B. (2007). *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Berntsen, E. I. & Håland, A. (2021). Hvordan integrere lek i begynneropplæringa. I *Utdanningsnytt*, 08.11.2021. <https://www.utdanningsnytt.no/barnehage-fagartikkel-frilek/hvordan-integrere-lek-i-begynneropplaeringa/300449>
- Breen, M. & Jordahl, J. (2021). *Patriarkatet faller. Sexismens historie og kvinners motstandskamp*. Cappelen Damm.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human : Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Broström, S. (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati. *Første Steg 2*, 24-28.
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs. 3. utgave*. Universitetsforlaget.
- Clark, A. (2011). Multimodal map making with young children: exploring ethnographic and participatory methods. *Qualitative Research*. 2011 11: 311-330.
- Eide, B. J., Hognestad, K., Svenning, B. & Winger, N. (2010). Etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen. *Barn* nr 3. 2010:31-46. Norsk senter for barneforskning.
- Eide, B. & Winger, N. (1994). «Du gleder deg vel til å begynne på skolen!». BVAs skriftserie nr 2/94. Barnevernsakademiet i Oslo. Høgskole for førskolelærerutdanning.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Eik, L. T., Karlsen, L. & Solstad, T. (2011). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*. Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol. 15, No. 2, June 2017.

FN (2013). *Generell kommentar nr. 17 (2013) om barnets rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kulturliv og kunstnerisk virksomhet (art. 31)*. Komiteen for barns rettighet.

Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oversatt av Lars Holm-Hansen. Pax Forlag.

Gallacher, L.-A. & Gallacher, M. (2008). Methodological Immaturity in Childhood Research?: Thinking through “participatory methods”. *Childhood* 2008 15: 499-516.

Gamst, K. M. T. (2017). *Profesjonelle barnesamtaler. 2. utgave*. Universitetsforlaget.

Haug, P. (2015). Seksåringsreforma – om innføringa av seks års alder for skulestart og tiårg obligatorisk grunnskule. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(06), 403-416.

Helsedirektoratet (2015). *Trivsel i skolen*. 06/2015.

<https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf>

Hernes, L., Myrvold, T. M., Gulpinar, T., Os, E., Winger & N., Zeiner, H. H. (2021). *Mulighetenes barnehage. Kvalitet i Oslo kommunes barnehager*. Samarbeidsrapport NIBR/BLU 2021. OsloMet.

Hogsnes, H.D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning*. Fagbokforlaget.

Hogsnes, H. D. & Moser, T. (2014). *Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning*. Tidsskrift for nordisk barnehageforskning, Vol 7 nr 6 1-24.

Holt, N. L., Lee, H., Millar, C. A. & Spence, J. C. (2013). “Eyes on where children play”: a retrospective study of active free play. *Children’s geographies*. 13:1, 73-88.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. 5. utgave*. Abstrakt forlag.

Kunnskapsdepartementet (2017a). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>

Kunnskapsdepartementet (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet (2017c). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Meld. St. 21 2016-2017.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju. 3. utgave*. Gyldendal.

Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no

Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K., (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no

Lund, S. (2021). Fysisk aktivt lekende intervju. I M. L. Fasting, L. L. Skreland & J. Kampmann, J. (Red.), *Å forske blant barn. Kvalitative metoder*. Cappelen Damm Akademisk.

Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen. 4. utgave*. Universitetsforlaget.

Melaas, T. (2016). *Blikk for lek i barnehagen. Starte. Verne. Videreutvikle. 2. utgave*. Kommuneforlaget.

Mårtensson, B. D. & Puggaard, L. (2016). *Videnskap og pædagogik. En grundbog i pædagogisk videnskapsteori*. Akademisk forlag.

Nilsen, R. D. (2019). Barneperspektiv – en ressurs i kritisk samfunnsvitenskap? Et faghistorisk bidrag. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk. Volum 5. Barneperspektiv. 77-95*.

Nome, D. Ø. (2021). Forskeren-og-kamera, en særegen form for deltagende observasjon. I M. L. Fasting, L. L. Skreland & J. Kampmann (Red.), *Å forske blant barn. Kvalitative metoder*. Cappelen Damm Akademisk: Oslo.

Os, E. (2020). *Voksnes mediering av jevnaldningsrelasjoner i barnehager*. Avhandling for graden ph.d. Institutt for pedagogikk. Det utdanningsvitenskaplige fakultetet UNIVERSITETET I OSLO.

Rasmussen, T. H. (2017). Legens fænomenologi – et essey. I M. Øksnes & T. H. Rasmussen (Red.), *Lek*. Cappelen Damm Akademisk.

Sigsgaard, E (2002). *Skældud*. Hans Reitzels Forlag.

Stevnhøj, A. L. (2020). «I leken øver du deg på å være menneske». Et intervju med Helle Marie Skovbjerg. *Barnehagefolk* 1-2020. 97–100.

Skram, D. (2020). *Seksårsreforma 20 år, men lite forskning på verknadene*.

<https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-skolestart/seksarsreforma-20-ar-men-lite-forsking-pa-verknadene/224582>

Sommer, D. (2014). *Barndompsykologi. Små barn i en ny tid*. Fagbokforlaget.

Sommer, D. (2017). Leg fra fortid til fremtid – et nytt paradigme. I M. Øksnes & T. H. Rasmussen (Red.), *Lek*. Cappelen Damm Akademisk.

Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices_ From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood* 2011 18: 151-165.

Steinsholt, K. & Øksnes, M. (2003). Kunsten å fange øyeblikket – et essay om lek som improvisasjon. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 1-2/2003

Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2017). Om å verdsette barns lek. I M. Øksnes & T. H. Rasmussen (Red.), *Lek*. Cappelen Damm Akademisk.

Sutton Smith, B. & Magee, M. A. (1989). Reversible Childhood. *Play & Culture*. 1-2, 52-63.

Søbstad, F. (2004). *Mot stadig nye mål... Tredje rapport fra prosjektet «Den norske barnehagekvaliteten»*. Trondheim: DMMHs publikasjonsserie Nr. 1/2004.

Thoresen, I. T. & Aukland, S. (2020). *Eldst i barnehagen og yngst i skolen – om lek læring og overganger*. Cappelen Damm Akademisk.

Thoreston-Ed, T. (2007). Children's life paths through preschool and school. Letting youths talk about their childhood – theoretical and methodological conclusions. *Childhood*, 14, 1, 47-66.

Vedeler, L. (1990). *Tilpasset opplæring i alderen rundt skolestart*. Universitetsforlaget.

Wiltz, N. & Klein, E. (2001). What do you do in child care? Childrens perceptions of high and low quality classrooms. *Early childhood Research Quarterly*. 16, pp. 209-236.

Winger, N. & Eide, B. J. (2015). Nytråkk i gamle spor. Retrospektivt blikk på hverdagslivet i en småbarnsgruppe. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*. VOL. 9 (4) 1-22.

Wolf, K. D. (2020). *Alle foreldre med? Syn på kvalitet og samarbeid i skolen*. OsloMet, fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier.

Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk forum: Oslo.

Öhman, M. (2015). Ska vi leka som vi gjerde i går? Om lek som relation och vänskap. I M. Øksnes & A. Greve (Red.), *Barndom i barnehagen*. VENNSKAP. Cappelen Damm Akademisk.

Öhman, M. (2020). Hva gjør du når barna leker? *Barnehagefolk 1-2020*. 51–54.

Øksnes, M. (2008). Lekens ontologiske betydning hos Hans-Gerg Gadamer. Dialog, fest og dannelselse. *Barn* nr 3 2008: 75-58. Norsk senter for barneforskning.

Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet. Barns lek i en institusjonalisert barndom*. Cappelen Damm Akademisk.

Øksnes, M. og Sundsdal, E. (2020). *Barns lek i skolen*. Fagbokforlaget.

Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm Akademisk.

Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L., Hogsnes, H., Jansen, T., Nordtømme, S. & Tholin, K. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver» blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg, Høgskolen i Vestfold. Rapport 1/2009.

Øvereide, H. (2002). *Samtaler med barn. Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. 2. utgave. Høyskoleforlaget.

Åm, E. (2000). *På jakt etter barneperspektivet*. Gyldendal Akademisk.

Vedlegg A. Informasjonsskriv skole

Vil ditt barn delta i forskningsprosjektet

Hva skjer med leken i overgangen mellom barnehagen og skolen?

Jeg heter Tina Sjursen og er mastergradsstudent i barnehagepedagogikk ved OsloMet. Jeg skriver masteroppgave med tittelen «Hva skjer med leken i overgangen mellom barnehagen og skolen?». I den forbindelse ønsker jeg å intervjuer ditt barn om sine tanker og opplevelser om lek, barnehagen og skolen. Nederst i dette skrivet er det en svarslipp jeg ber dere svare på og returnere til skolen.

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

Formål

Forskningen er en del av min masteroppgave. Formålet til forskningsprosjektet er å finne ut hvordan barn opplever overgangen mellom barnehage og skole, med særlig fokus på lek.

Ifølge skolens læreplan og barnehagens rammeplan, skal barns stemme bli hørt, og det er viktig at barn får være med på å medvirke og forme sin hverdag. Derfor håper jeg at ditt barn ønsker å delta.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om at ditt barn skal delta?

Det kan være litt skummelt for barn å snakke med en fremmed person. For å gjøre det tryggere for barna ønsker jeg å intervjuer barn som jeg har kjennskap til. Jeg kjenner ditt barn fra tidligere, derfor blir dere spurt. Læreren til barnet har blitt bedt om å sende denne informasjonen til dere, da jeg ikke har lagret deres kontaktinformasjon.

Hva innebærer det for deg å delta?

Samtalen er planlagt som gruppeintervju med tre barn til stede som kjenner hverandre. Jeg håper denne settingen vil gjøre barna trygge.

Intervjuet er planlagt gjennomført i skoletiden og i skolens lokaler i løpet av høsten 2020. Hvis dette ikke lar seg gjennomføre grunnet smittevern, vil vi finne en alternativ gjennomføring. Jeg planlegger at intervjuet vil vare omtrent 30 minutter, men det skal skje på barnas premisser, så intervjuet kan bli kortere. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet.

Det er frivillig for barna å delta, og de kan når som helst trekke seg hvis de ikke vil være med likevel, også under samtalen. Dere foreldre kan se intervjuguiden hvis dere ønsker det ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Foreldre og barn kan når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller barnet ditt hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller lærere.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De eneste personopplysningene jeg vil ha, er navnene dere oppgir i svarslippen nederst. Svarslippene vil være nedlåst og adskilt fra intervjuene. Barna vil være anonymisert i masteroppgaven. Hvis barna kommer med opplysninger som gjør at de kan identifiseres, vil dette endres eller fjernes slik at det ikke er mulig å identifisere barna. Lydopptak fra intervjuene vil bli lagret på OsloMet sin trygge forskningsserver.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes / oppgaven er godkjent, noe som etter planen er våren 2021. Samtykkeskjemane vil da bli makulert.

Dine rettigheter

Så lenge ditt barn kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om ditt barn, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om ditt barn,
- å få slettet personopplysninger om ditt barn, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av ditt barns personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Tina Sjursen, tina.sjursen@gmail.com, tlf 95730758

OsloMet ved veileder Winger, winger@oslomet.no, tlf 41443398.

OsloMet sin personvernombud personvernombud@oslomet.no tlf 67235534

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Nina Winger
(Veileder)

Tina Sjursen
(Student)

Vedlegg B. Informasjonsskriv barnehage

Vil ditt barn delta i forskningsprosjektet

Hva skjer med leken i overgangen mellom barnehagen og skolen?

Jeg heter Tina Sjursen og er mastergradsstudent i barnehagepedagogikk ved OsloMet. Jeg skriver masteroppgave med tittelen «Hva skjer med leken i overgangen mellom barnehagen og skolen?». I den forbindelse ønsker jeg å intervjuer ditt barn om sine tanker og opplevelser om lek, barnehagen og skolen. Nederst i dette skrivet er det en svarslipp jeg ber dere svare på og returnere til skolen.

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

Formål

Forskningen er en del av min masteroppgave. Formålet til forskningsprosjektet er å finne ut hvordan barn ser på overgangen mellom barnehage og skole, med særlig fokus på lek. For barna i barnehagen vil fokuset være på hvordan de leker i barnehagen i dag, og hvilke forventninger de har til skolestart.

Ifølge skolens læreplan og barnehagens rammeplan, skal barns stemme bli hørt, og det er viktig at barn får være med på å medvirke og forme sin hverdag. Derfor håper jeg at ditt barn ønsker å delta.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om at ditt barn skal delta?

Det kan være litt skummelt for barn å snakke med en fremmed person. For å gjøre det tryggere for barna ønsker jeg å intervjuer barn som jeg har kjennskap til. Jeg kjenner ditt barn, derfor blir dere spurt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Samtalen er planlagt som gruppeintervju med tre barn til stede som kjenner hverandre. Jeg håper denne settingen vil gjøre barna trygge.

Intervjuet er planlagt gjennomført i barnehagens åpningstid og i barnehagens lokaler i løpet av april 2022. Jeg planlegger at intervjuet vil vare omtrent 30 minutter, men det skal skje på barnas premisser, så intervjuet kan bli kortere. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet.

Det er frivillig for barna å delta, og de kan når som helst trekke seg hvis de ikke vil være med likevel, også under samtalen. Dere foreldre kan se intervjuguiden hvis dere ønsker det ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Foreldre og barn kan når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller barnet ditt hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til barnehagen eller de ansatte i barnehagen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De eneste personopplysningene jeg vil ha, er navnene dere oppgir i svarslippen nederst. Svarslippene vil være nedlåst og adskilt fra intervjuene. Barna vil være anonymisert i masteroppgaven. Hvis barna kommer med opplysninger som gjør at de kan identifiseres, vil dette endres eller fjernes slik at det ikke er mulig å identifisere barna. Lyddopptak fra intervjuene vil bli lagret på OsloMet sin trygge forskningsserver.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes / oppgaven er godkjent, noe som etter planen er høsten 2022. Samtykkeskjemane vil da bli makulert.

Dine rettigheter

Så lenge ditt barn kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om ditt barn, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om ditt barn,
- å få slettet personopplysninger om ditt barn, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av ditt barns personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Tina Sjørnsen, tina.sjursen@gmail.com, tlf 95730758

OsloMet ved veileder Winger, winger@oslomet.no, tlf 41443398.

OsloMet sin personvernombud personvernombud@oslomet.no tlf 67235534

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Nina Winger
(Veileder)

Tina Sjørnsen
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hva skjer med leken i overgangen mellom barnehagen og skolen?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At mitt barn ønsker å delta.
- At mitt barn IKKE ønsker å delta.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Barnets navn: _____

Foresattes navn: _____

Foresattes underskrift: _____

Dato: _____

Vedlegg C. Intervjuguide skole

INTERVJUGUIDE FOR FOKUSINTERVJU, skole september 2020

Først vil jeg gjerne at dere tenker på noe gøy dere lekte på skolen engang. Kan dere fortelle om det? (en av gangen, gå runden)

Mulig oppfølging: Var læreren med på leken? Var dette i skoletiden?

Hva pleier dere å leke, og når?

Mulig nyansering: Hva leker dere inne, hva leker dere ute, hva leker dere i timene, hva leker dere i storefri

Tenker dere at det er passe mye lek i skolen?

Kan dere huske noe gøy dere lekte i barnehagen?

Hva leker dere nå, som dere ikke lekte i barnehagen?

Hva lekte dere i barnehagen, som dere ikke leker lenger?

Hva tenker dere er forskjellig i leken i barnehagen og på skolen?

Hva liker lærerne å leke? Tror dere lærerne liker at dere leker? Leker dere i timene? Får dere leke lenge nok (eller blir dere avbrutt).

Er de voksne annerledes i barnehagen enn på skolen? (for eksempel deltar de i leken)

Hva liker dere å gjøre på skolen?

Er det noe man ikke leker på skolen?

Vedlegg D. Intervjuguide barnehage

INTERVJUGUIDE FOR FOKUSINTERVJU BARNEHAGE, mars 2022

Tenker dere at dere leker mye i barnehagen?

Hva liker dere å leke?

Leker de voksne sammen med dere?

Er det noen leker dere skulle ønske det var mer av i barnehagen?

Er det noen leker dere skulle ønske det var mindre av?

Når dere er på tur pleier dere å leke da?

Leker dere hjemme?

Pleier foreldrene deres å være med dere å leke?

Leker dere sammen med noen andre?

Tror dere at dere får lekt på skolen?