

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i barnehagekunnskap

Mai 2023

Tid for lek – tid for utvikling

Et forskers blikk på aksjonslæring i barnehagen med tema inkluderende lekemiljø

Kvalitativ metode

Britt Helen Harket



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for Barnehagelærerutdanning

Forord

Jeg er så takknemlig for personalet jeg fikk følge gjennom utviklingsarbeidet og aksjonslæringen som skjedd i barnehagen. Dere ga meg innblikk i deres hverdag, deres refleksjoner og dere turte å gjøre noen justering i praksis for å se om det kunne ha betydning for inkludering i lekfelleskapet. Jeg har tilegnet ny kunnskap og perspektiver ved å følge dere.

Midt i alt følte jeg det var en risikosport å begi seg ut på et så stort forskningsprosjekt under en pandemi. Men nå som jeg står med en ferdig masteroppgave i hånden, er jeg glad for at jeg gjorde det. Det har vært en spennende reise i teorien, i refleksjonene og i skriveprosessen. Jeg opplever at jeg skriver meg til læring, for en bedre forståelse av det komplekse som skjer i leken, i relasjonene, refleksjonene, utøvelsen av å handle pedagogisk og hvordan utvikle en god praksis som er til barns beste.

Takk til barna mine, Celine og David som har holdt ut med meg gjennom en lekende oppvekst og gjennom et langt studium. Dere har støttet og heiet på meg gjennom studiet, som har krevd litt mye av meg ved siden av full jobb.

Takk til min veileder Anne Greve som har støttet og oppmuntret meg gjennom masterskrivingen. Det har vært utfordrende å ikke tenke stort, for jeg ville så gjerne ha med mest mulig i masteroppgaven, men Anne var tålmodig, stilte de riktige spørsmålene og ledet meg inn i problemstillingen min igjen. Da kroppen min sa stopp og måtte ta en pause i studiet vår den grønne stolen på kontoret hennes et godt sted å sitte, bli lyttet til og få gode råd.

Takk til mine fantastiske kollegaer som har støttet og heiet på meg, lyttet til mine sukk, tanker, mitt engasjement og nye teorier som jeg har lest.

Sammendrag

Overskriften på masteroppgaven er *Tid for lek - tid for utvikling*. I denne studien har jeg utforsket hvordan personalet kan jobbe for å inspirere til lek og inkludering i lekefellesskapet. Tidsperspektivet i overskriften antyder at leken trenger tid for å utvikle seg og personalet trenger tid for å utvikle sin praksis.

Problemstillingen for masteroppgaven er: *Hvordan kan aksjonslæring i barnehagen, om inkludering i lek, støtte personalet til endret praksis og tid for lek?*

Formålet med studien var å følge en personalgruppe gjennom aksjonslæring i barnehagen, som omhandlet inkluderende lekemiljø. Hvordan kunne vi omsette teori til praksis og omvendt. Kunne jeg sammen med personalet oppdage nye nøkler til god praksis som kan inspirer til lek, inkludering i lekefellesskapet og gode måter å jobbe på for å utvikle en god pedagogisk praksis midt i alt som er.

Personalet jeg har fulgt jobber på en avdeling med 22 barn i alderen tre til seks år. I barnehagen gjennomførte personalet ulike aksjoner hvor de organiserte for sin tilstedeværelse i lek, tilførte noe å være sammen om, som nytt materiell og eventyr.

Funn:

Ved at personalet organiserte for sin tilstedeværelse i små grupper, kom personalet tett på leken, de opplevde å fange opp de barna som ikke var med i lek og kunne støtte barn inn i lek med å innta ulike roller. Personalet forteller at gjennom tiden med aksjonene oppstod det nye leke-konstellasjoner på tvers av tidligere lekemønstre. De formilder en opplevelse av ro i leken både for barna og dem selv. Funnene antyder at erfaringen gjennom aksjonen førte til endring av personalets rolle i barns lek, ved at de tok en mer aktiv rolle på barnas premisser. Mangel på tid for refleksjon og fordypning i fag ble et dilemma. Avtalte møtetider ble utsatt, tiden for refleksjon ble kortet ned og tiden for å sette seg inn i fagartikler var vanskelig å få til. Jeg har valgt å se på de mulighetene som ligger allerede i den avsatte tiden vi hadde til rådighet som skapte refleksjon. Personalets eget møte med ulike materialer i tilrettelagte lekemiljøer skapte rom for refleksjon, sammen med de aksjonene og handlingene personalet gjennomførte i barnehagen. Dette antyder at hendelser, gjennom å gjøre og gjennom å oppleve, kan skape rom for refleksjon i barnehagen. For å kunne skape en kontinuitet i aksjonslæringen antyder funnene at en rolle som fasilitator kan ha en viktig rolle for å tilrettelegge for refleksjon.

Summary

The title of the master's thesis is *Time for play - time for development*. In this study, I have explored how staff can work to inspire play and inclusion in play communities. The time perspective in the headline suggests that play needs time to develop and that staff need time to develop their practice. The research question for this master's thesis is: *How can action learning in kindergartens, concerning inclusion in play, support the staff to change practice and have time for play?*

The purpose of the study was to follow a staff group through action learning in kindergartens, which dealt with inclusive play environments, based on the staff's reflections to develop practice. How could we translate theory into practice and vice versa. Together with the staff, could I discover new keys to good practice that can inspire play, inclusion in the play community and good ways of working to develop a good educational practice in the midst of all that is. The staff I've followed work in a ward with 22 children aged three to six. In the kindergarten, the staff carried out various actions where they organized for their presence in play, adding something to be together about, such as new materials and fairytales.

Findings:

By organizing the staff for their presence in small groups, the staff got close to the play, that gave them the opportunity to discover the children who were not involved, and were able to support children into play by taking different roles. Staff say that during the time of the actions, new play constellations emerged across previous play patterns. They provide a sense of calm in play for both the children and themselves. The findings suggest that the experience gained through the action, led to a change in the role of staff in children's play, by taking a more active role on the children's terms. Lack of time for reflection and in-depth study of subjects became a dilemma. Agreed times were postponed, the time for reflection was shortened and the time to read academic articles was difficult to achieve. I have chosen to look at the opportunities that lie there already in the allotted time we had available that created reflection. The staff's encounter with different materials in adapted play environments, created space for reflection, together with the actions and movements carried out by the staff in the kindergarten. This suggests that events, through doing and through experiencing, can create space for reflection in kindergarten. In order to create continuity in action learning, the findings suggest that a role as a facilitator may have an important role in facilitating reflection.

Innhold

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
SAMMENDRAG	3
SUMMARY	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	8
1.1 PERSONLIG BAKGRUNN	8
1.2 VALG AV PROBLEMSTILLING	9
1.3 LEKENS Plass I NORSK BARNEHAGETRADISJON.....	12
1.4 BARNEHAGENS MANDAT OG BARNs RETT TIL LEK.....	13
1.5 LEKEFELLESSKAP OG «WELL-BEING» SOM KVALITET.....	14
2. TEORI	18
2.1 LEKENS VUGGE.....	18
2.2 MED LEKEBRILLER PÅ – HVA ER LEK?	19
2.3 TID FOR LEK OG TID SOM UTVIKLING.....	23
2.4 LEK OG INKLUDERING	26
2.5 LEKMILJØ – NOE Å VÆRE SAMMEN OM.....	28
2.6 I LEKEN GROR VENNSKAP.....	30
2.7 PERSONALETS TILSTEDEVÆRELSE I BARNs LEK.....	31
2.8 PEDAGOGISK PRAKSIS - MIDT I BALLADEN	34
3. VITENSKAPLIG STÅSTED OG METODE	37
3.1 AKSJONSFORSKNING OG AKSJONSLÆRING	38
3.2 FORSKERROLLEN OG REFLEKSIVITET	41
3.3 DELTAKERNE I FORSKNINGEN	43

3.4	GRUPPEINTERVJUER OG ET INTERVJU	45
4.	GJENNOMFØRING AV AKSJONSLÆRING I BARNEHAGEN	46
4.1	TIDSPLAN OVER AKSJONSLÆRINGS - OG FORSKNINGSPERIODEN.....	47
4.2	FØRSTE AKSJONSSPIRAL.....	49
4.2.1	<i>Planlegging av første aksjon</i>	<i>50</i>
4.3	ANDRE AKSJONSSPIRAL - KVELDSSAMLING.....	51
4.4	GJENTAKELSE AV ANDRE AKSJONSSPIRAL.....	53
4.5	TREDJE AKSJONSSPIRAL	54
4.5.1	<i>Diagnostisering og planlegging av tredje aksjon:</i>	<i>54</i>
4.5.2	<i>Evaluering av tredje aksjon.....</i>	<i>54</i>
4.6	SLUTTFANSEN I AKSJONSLÆRINGEN	54
4.6.1	<i>Intervju med styrer</i>	<i>54</i>
4.6.2	<i>Felles oppsummering med personalet etter endt prosjekt</i>	<i>55</i>
5.	FUNN OG ANALYSE.....	56
5.1	PERSONALETS TILSTEDEVÆRELSE I BARNES LEK.....	57
5.1.1	<i>Opplevelse av ro både for barna og personalet</i>	<i>57</i>
5.1.2	<i>Opplevelse av å være mer tilgjengelig for barna og støtte i barns lek.....</i>	<i>58</i>
5.1.3	<i>Personalet opplevde å se den enkelte i barnegruppa og fanget opp de som ikke kom inn i lek</i> <i>58</i>	
5.1.4	<i>Teoretisk analyse.....</i>	<i>59</i>
5.2	PERSONALETS TILRETTELEGGING FOR BARNES LEK	61
5.2.1	<i>Inndeling av barnegruppa i mindre grupper førte til lek og nye lekekonstellasjoner. 61</i>	
5.2.2	<i>Tilføre nytt materiell førte til engasjement blant barna og inspirerte til lek.....</i>	<i>62</i>
5.2.3	<i>Tilrettelegge for felles opplevelser engasjerte barna i videre lek</i>	<i>64</i>
5.2.4	<i>Teoretisk analyse.....</i>	<i>66</i>

5.3	PERSONALET'S DELTAKELSE I BARN'S LEK	67
5.3.1	<i>Personalets deltakelse i barns lek så ut til å utvide lekens varighet</i>	67
5.3.2	<i>Teoretisk analyse</i>	69
5.4	PERSONALET'S ERFARINGER AV INKLUDERING I LEKEFELLESSHAPET	70
5.4.1	<i>Teoretisk analyse</i>	71
5.5	INTERVJU MED STYRER OG HANS OBSERVAJONER FRA AKSJONSLÆRINGEN	72
5.5.1	<i>Teoretisk analyse</i>	74
6.	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	76
7.	REFERANSELISTE	84
8.	VEDLEGG	89

1. Innledning

I denne masteroppgaven følger jeg et personale gjennom en aksjonslæring i barnehagen, som omhandler inkluderende lekemiljø, og hvordan personalet kan støtte og inspirere til lek og inkludering i lekefellesskapet. Jeg har sett på personalets erfaringer på vei til endret praksis ved bruk av aksjonslæring som metode. Jeg har tatt utgangspunkt i kvalitativ metode ved å gå inn å se på prosessene som skjer i et utviklingsarbeid gjennom gruppeintervju, refleksjon og aksjoner. Jeg har ønsket å lete etter beskrivelser, forklaringer og se hva som fører til nye erfaringer, spørsmål, ny kunnskap og forståelse sammen med personalet i barnehagen.

Videre i innledningen skriver jeg om min bakgrunn, valg av tema og problemstilling i forskningsarbeidet, kort om lekens plass i barnehagen i et historisk perspektiv, mandatet, og leke-fellesskap og «well-being» som kvalitet. Jeg har valgt å ha en grundig og bred gjennomgang av teorier om lek, tid, inkludering, personalets tilstedeværelse og pedagogisk praksis i oppgaven, med utvalg av teorier som kan belyse funnene i analysen og gi forståelse for kompleksiteten i leken og det pedagogiske arbeidet. Jeg redegjør i kapittel 3 for vitenskapelig ståsted og har en grundig gjennomgang av metode. Jeg har valgt å presentere funn og analysen samlet, for å skape en bedre struktur og flyt i oppgaven. I avsluttende refleksjoner forsøker jeg å resonere meg frem til og besvare oppgavens problemstilling.

1.1 Personlig bakgrunn

Lek har alltid fasinert meg; lek som en egen livskraft, et indre driv som rører og utvikler mennesket i tilstedeværelsen, fantasien, relasjoner og utvikling. Leken har stått sentral gjennom mine studier, familieliv og jobb. Jeg kan erindre lekens spenning fra min egen barndom, enten om jeg lekte for meg selv eller sammen med venner. Jeg kan huske det som en tilstand av tilfredshet, glede, spenning, tilhørighet, flyt, utforskning og grensebrytende av nysgjerrighet.

Vi har alle lekt en gang og alle vet stort sett hva lek er, men allikevel er den så vanskelig å forstå og fange. Kjetil Steinsholt og Silje Alise Ness beskriver leken som et «frittsvevende» fenomen som ikke lar seg så lett fange. Når vi endelig synes at vi har fanget leken, smetter den elegant unna (Steinsholt & Ness, 2016). Det er det jeg opplever som spennende med leken. Maria Øksnes beskriver leken som flertydig, sammensatt og kompleks (Øksnes, 2019). Leken

kan endre karakter ut i fra hvem som leker, og hvor og når leken finner sted. Vi må være åpen for det som ennå ikke er sagt om lek, skriver Øksnes (s.183).

Jeg jobber som språkpedagog og veileder i et Pedagogisk fagsenter og jobber tett med barnehager i den bydelen jeg jobber i. Sammen med musikkterapeut Mette Thiedemann har jeg utviklet *Sprell i jungelen* som er en inkluderende praksis i barnehagen med fokus på lek, musikk, sanseerfaringer og barnelitteratur. Sprell i jungelen ble i 2020/21 videreutviklet som et støttemateriale til Oslostandarden for et inkluderende leke – og språkmiljø i barnehagen (Harket & Thiedemann, 2021). Så tema lek, inkluderende leke-fellesskap og personalets rolle i barns lek er jeg opptatt av.

Gjennom mange år som veileder i barnehager, ser jeg gjennom mine observasjoner og samtaler en stor variasjon på personalets tilstedeværelse og deltakelse i lek. I samtale om lek kan enkelte formidle at de opplever at de ikke har tid eller ro til å gå inn i lek med barn, og være tilstede i leken. Møter og pauser skal avvikles, de må ha tid til forberedelser av ulike læringsaktiviteter, oppvaskmaskinen må tømmes, og naboavdelingen trenger hjelp på grunn av sykdom. Logistikken ser ikke ut til å gå opp.

1.2 Valg av problemstilling

Barnehagen beskrives i en rekke dokumenter som en lærende organisasjon, der personalet skal reflektere rundt etiske og faglige problemstillinger, oppdatere seg og være rollemodeller (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15) (Kunnskapsdepartementet, 2015). Kvalitetsutvikling i barnehagen er ofte knyttet opp mot utvikling av barnehagen som en lærende organisasjon, og det innebærer blant annet en stadig utvikling av personalet (Gotvassli, 2019, s. 20).

Mari Pettersvold og Solveig Østrem sammenligner pedagogen med en håndverker, nærmere bestemt en glassblåser i artikkelen «Håndverk og fagspråk i pedagogisk arbeid» (2017). Analogien i betegnelsen *en glassblåser* med pedagogens arbeid kan være den varsomheten og sensibiliteten begge må utøve for at ikke glasset eller barnet skal gå i stykker. Det som kreves av en glassblåserens arbeid kan være en analogi til varsomhet og sensibilitet som kreves av en pedagog for at ikke barnet skal bli ydmyket eller krenket. En god pedagog er en som er i stand til å handle situasjonsbestemt, det vil si å forstå hva som er på spill og gjøre det riktige på det riktige tidspunkt, skriver Pettersvold og Østrem. Kilden til kvalitet hevder de befinner seg i både handlingene og i begrunnelsene for dem. Siden det pedagogiske arbeidet i barnehagen

må vurderes og begrunnes ut i fra teori, rammeplan, standarder og lovverk er språket sentralt. Med pedagogisk faglighet er det naturlig å tenke at det består av *praktisk* og *diskursiv* kunnskap. Den praktiske kunnskapen består av å handle situasjonsbestemt, mens den diskursive kunnskapen består av å resonere, argumentere og formidle sine ettertanker og erkjennelser muntlig og skriftlig. Pettersvold og Østrem bringer inn begrepene *intuitivt språk* og *analytisk språk* i et forsøk på å gi det praktiske språket større plass og komme en nærmere forståelse av hva fagspråk kan være. Pettersvold og Østrem (2017) viser til et lite utvalg av barnehagelæreres fortellinger om barn som uttrykker motstand hentet fra doktorgradsprosjektet til Pettersvold fra 2015 (Pettersvold & Østrem, 2017, s. 73). Fortellingene handler om avveininger i situasjonen, men bruktes også som refleksjon over egen handling i ettertid. Uten et språk, skriver Pettersvold og Østrem, hadde ikke fortellingene eksistert som noe pedagogene i fellesskap kunne diskutere. Språket i fortellingene så de var vevd sammen med situasjonen. Fortellingene fremstod som relativt ordrike og detaljerte, og hvor hvert enkelt element skapte troverdighet og nærhet til situasjonen. I det ordrike, ser de ligger en form for langsomhet som gir mulighet for å tenke seg om mens en snakker. De ser at det er mulig at det intuitive språket må komme før det legges grunn for et mer analytisk språk (s.77). Gert Biesta anvender begrepet *virtuositet* om lærerens kroppsliggjorte klokskap. Denne klokskapen utvikles gjennom å praktisere. Og for at kunnskapen skal internaliseres i kroppen må det øves (Biesta, 2014). Teori og praksis må bakes sammen, hvor man kontinuerlig vurderer praksis opp mot faglige standarder og teori. Praksisen må kunne analyseres og gjøres transparent for å utvikle det pedagogiske arbeidet og gi begrunnelse for handling. Teori og praksis er som dikotomier som er avhengig av hverandre for å gi mening. Noen ganger opplever jeg at de kan stå langt fra hverandre, at de teoretiske perspektivene, de fine ordene og tankene ikke gjenspeiler seg i praksis. Jeg har erfart at etter å ha vært på kurs, hvor jeg har vært deltakende i gode refleksjoner, ga det meg en inspirasjon med ønske om å endre praksis. Men når hverdagens krav og logistikk møter meg er det lett å gå tilbake til de samme rutinen. Veien fra teori til praksis blir lang. Hvordan kan vi skape endring og kroppsliggjøre den kunnskapen vi faktisk besitter?

En studie med vektlegging av personalets aktive deltakelse i iscenesettelse av barnehagens lekemiljø av Anette Sofie Berens, Amund Langøy og Margareth Eilifsen (Bernsen, Langøy, & Eilifsen, 2021) så de på hva som skaper motivasjon og forståelse for rommets betydning for pedagogisk virksomhet. I studien hadde de blant annet workshop med personalet hvor de fikk konkrete opplevelser med ulike romutforminger i tillegg til teoretisk forelesning. Funnene

viste at egne kroppslige erfaringer og aktiv deltakelse i kollektive prosesser over tid skapte motivasjon hos personalet for endring i praksis.

Denne kunnskapen jeg har ervervet meg igjennom studier og de erfaringene etter et langt yrkesliv i barnehagen har skapte et ønske i meg å studere og gå sammen med en personalgruppe som ønsker å løfte leken og inkluderende praksiser, og følge og forske på deres vei til endret praksis. Kunne det vi vet og besitter av kunnskap være med å endre praksis? Her så jeg aksjonslæring som metode for å skape og studere endring i praksis i samarbeid med en barnehage.

I oppstarten av forskningsprosjektet ønsket jeg å bruke aksjonsforskning som forskningsdesign i barnehagen, men på grunn av pandemien som pågikk i forskningsperioden satte dette begrensninger for tiden sammen for kritisk refleksjon og for meg som forsker å være så tett på aksjonene som en aksjonsforskning krever. I samråd med min veileder måtte jeg ta noen valg, som førte til en endring i forskningsdesignet. Det personalet gjennomført i barnehagen var en aksjonslæring gjennom et utviklingsarbeid, og min rolle som forsker var å initiere og følge utviklingsarbeidet gjennom gruppeintervjuer som åpnet opp for refleksjon og planlegging av aksjoner som personalet fulgte opp mellom hvert gruppeintervju. Jeg skriver mer utfyllende om vitenskapeligståsted og metode i kapittel 3.

Problemstillingen som formet seg for denne masteroppgaven har vært en lang prosess, og den har endret seg underveis i skriveprosessen. Jeg har på grunn av sykdom måtte la oppgaven ligge noen måneder, men ser at ved å lese dokumentasjonsmaterialet på nytt, og ved å gi det tid underveis, så skapte det en viss avstand til materialet som var til hjelp til å se tekstene på nytt. Jeg har også hatt gode veiledninger hvor vi har drøftet nye perspektiver for masteroppgaven. Problemstillingen for aksjonslæringen i barnehagen har ligget som en grunnmur for oppgaven, men ved å vinkle problemstillingen litt annerledes for masteroppgaven, så ser jeg det kan gi noen nye perspektiver som kanskje kan være interessant for barnehagefeltet. Ifølge Jan Jaap Rothuizen og Line Togsverd (2015, s. 249) utvikler vitenskapen seg fordi vi stiller åpne spørsmål og prøver oss frem, og det lener jeg meg litt på i denne forskningen.

Problemstilling for oppgaven:

Hvordan kan aksjonslæring i barnehagen, om inkludering i lek, støtte personalet til endret praksis og tid for lek?

Problemstillingen for aksjonslæringen i barnehagen var:

Hvordan kan personalets tilrettelegging, tilstedeværelse og deltakelse i barns lek inspirere til inkludering i lekefellesskapet?

Hva skjer når:

- personalet setter av tid for refleksjon om lek?
- personalet setter av tid for tilstedeværelse med barna?
- vi skjærer lek for avbrytelser?
- vi tilfører noe nytt materiell?
- barna har noe felles å delta i?

1.3 Lekens plass i norsk barnehagetradisjon

Lek har hatt en sentral plass i den norske barnehagetradisjonen. Den tyske filosofen Friedrich Fröbels pedagogiske tenkning og barnehagemetodikk har hatt stor betydning for utviklingen av barnehagen i Norge og Norden. Fröbel var opptatt av at leken skulle ha en sentral plass i barndommen og oppdragelsen (Steinsholt & Ness, 2016) (Kibsgaard, Den livsviktige leken, 2018, s. 360). Lek ble sett på som barns grunnleggende virksomhet.

Verdigrunnlaget for dagens barnehager bygger videre på Fröbels sine tanker, og har en helhetlig tilnærming på barns utvikling, der lek, omsorg, læring og danning skal ses i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2017). I 2005 ble barnehagen en del av det helhetlige utdanningsløpet da barnehagen kom innunder Kunnskapsdepartementet. Barnehagen som samfunnsarena ble et tydeligere politisk satsningsområde, som ble skrevet frem blant annet i lovverk og lærerplaner (Kunnskapsdepartementet, 2005) (Kunnskapsdepartementet, 2011). Internasjonalt gjennom OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) har barnehagene i Norge fått anerkjennelse for den helhetlige forståelsen på lek og læring (OECD, 2001) (OECD, 2006) (OECD, 2012). Slik jeg leser Ingeborg Holten, kan det virke som om OECD samtidig legger et press på de norske barnehagene om å fremme læringsbegrepet med tydelige læringsmål, krav om progresjon og resultatmål, hvor hun henviser til blant annet OECD rapporter fra 2006 og 2012 (Holten Sæbøe, 2016, s. 64). Forskningsrapporten *Alle teller mer* evaluerte hvordan rammeplanen fra 2006 ble innført, brukt og opplevd av aktørene som var berørt (Østrem, et al., 2009). I rapporten kommer det frem at barn og foreldre formidlet at lek og vennskap er noe av det viktigste ved barnehagen. Styreere kunne fremheve at lek var et område som ble vektlagt i barnehagen, mens de andre

informantgruppene der av pedagogene ikke nevnte leken som et tema som var vektlagt. Barnehagelærerne formidlet at som følge av den nye rammeplanen fra 2006 hadde de blitt mer opptatt av læring i barnehagen (s. 197). Den økende vektleggingen på læring ble forstått som skoleforberedelse, med faglig formell læring, kartlegging av barns faglige ferdigheter i språk og matematikk. Ut i fra rapporten så det ut til at «læringstrykket» som pedagogene opplevde ble skrevet frem i rammeplan fra 2006, fikk større oppmerksomhet enn leken.

I St. Melding 19, *Tid for lek og læring* (Kunnskapsdepartementet, 2015) kan det tolkes som om læringssynet i barnehagen er i ferd med å endres, med større vektlegging av barnehagen som skoleforberedende instans og med et mer resultatorientert fokus for virksomheten og for det enkelte barn (Holten Sæbøe, 2016) (Øksnes, 2019). Når læring blir det sentrale omdreiningspunktet i barnehagen, kan leken komme i skyggen og vektlegges i mindre grad. Dette er en bekymring flere forskere har ifølge Øksnes som referer til blant annet Brian Sutton-Smith, Kjetil Steinsholt og Dion Sommer (Øksnes, 2019, s. 43)

I kjølevannet av St. melding 19 *Tid for lek og læring* (Kunnskapsdepartementet, 2015) oppstod *Barnehageopprøret* (Barnehageopprøret, 2016) som en motreaksjon til regjeringens visjoner for barnehagefeltet med tydelige læringsmål og en språknorm for barnehagebarn. Regjeringens visjon samsvarte ikke med den norske barnehagetradisjonen med vektlegging av barns lek. Aksjonsgruppen mobiliserte en hel profesjon som nådde tilslutt frem til de fleste politikerne. Dette resulterte i at leken ble tydeligere skrevet inn i den nye Rammeplan for barnehagen (2017) med leken som kjerneaktivitet og uten en språknorm.

Her fikk dere et lite innblikk i det spenningsfelt leken har stått i og fortsatt står i mellom lek og læring.

1.4 Barnehagens mandat og barns rett til lek

Barns rett til lek, lekens egenverdi og anerkjennelse er tydelig skrevet frem i barnekonvensjonen, barnehageloven og Rammeplan for barnehager.

I Barnekonvensjonen – Artikkel 31 står det: *Partene må anerkjenne barnets rett til hvile og fritid og til å delta i lek og fritidsaktiviteter som passer barnets alder* (Barne- og Familiedepartementet, 2003). FNs barnekomité publiserte en kommentar til artikkel 31 i 2013 der de uttrykte uro for barns rett til den spontane og frie leken. utfordringene de ser for å

realisere artikkel 31 er blant annet den mangelfulle anerkjennelsen av å se betydningen av lek og hvile. De er bekymret for at foreldre, profesjonelle omsorgsgivere og ansatte i offentlig forvaltning rangerer læringsarbeidet eller arbeid for penger høyt, mens leken blir sett på som noe bråkete, skittent, forstyrrende og ødeleggende. I tillegg uttrykker de en bekymring for de voksnes evne, forståelse og trygghet som kreves for å støtte opp under barns lek og deres evne til lekenhet, min oversettelse (UN Committee on the Rights of the Child, 2013).

I barnehageloven §1 og §2 anerkjennes leken og fremhever barnehagens ansvar for å bidra til lek, felleskap og vennskap. I §2 står det: *Barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfulle opplevelser og aktiviteter* (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) uttrykker konkret hvordan barnehagen skal ivareta barns lek, men en kan spore noe av det FNs barnekonvensjon var bekymret for med tanke på ivaretagelse av barns frie og spontane lek. I rammeplanen står det at leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og lekens egenverdi skal anerkjennes, men så står det videre; *leken skal være en arena for barns utvikling og læring* (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20). Ser vi dette i lys av hva som står videre under barnehagens fagområder kan det fort virke som at en skal benytte leken for at barna skal tilegne seg de ulike fagområdene, som en mål-middel tenkning. Det står: *Barns lek danner et viktig grunnlag for fagområdene. Barnehagen skal ta utgangspunkt i barnas engasjement og bidrag slik at arbeidet med fagområdene oppleves som en meningsfull og morsom del av barns hverdag* (s.47). Dette kan nok tolkes forskjellig ut i fra hvilken forståelse en har for barns lek. Jeg ønsker å løft det frem for å skape en bevissthet rundt ivaretagelsen av barns lek og lekens egenverdi. Samtidig leser jeg i Rammeplanen at leken løftes som en egenverdi, der barnehagen skal tilrettelegge for og gi gode vilkår for lek, vennskap og barnas egen kultur (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20). Barnehagen skal inspirere til og gi rom for ulike typer lek både ute og inne. Barn skal gis anledning til å oppleve glede, humor, spenning og engasjement gjennom lek alene og sammen med andre. Personalets rolle som aktiv deltaker og tilrettelegger i barns lek er tydelig nedtegnet i den nye Rammeplanen. Personalet skal fremme et inkluderende miljø der alle barna kan delta i lek og erfare glede i lek.

1.5 Lekefellesskap og «well-being» som kvalitet

Barnehagen er det stedet der barn samles og gir mulighet for felleskap, tilhørighet og lek. Enkelt barn setter i gang å leke med en gang de kommer inn døra i barnehagen, mens andre

barn bruker litt lengre tid før de kommer inn i lekens verden. Noen barn faller utenfor lekefellesskapet i barnehagen og kan streve med å komme inn i leken. Ved spørsmål om å få bli med på leken, kan de få til svar: «*Nei, du får ikke bli med, eller Spør hun som startet leken, Nei, vi vil ikke ha med gutter*». Det kan være at den de pleier å leke med ikke kommer i dag, eller har sluttet i barnehagen.

I leken uttrykker barn seg som subjekt gjennom handling, mentalt og følelsesmessig. I lek med andre barn får barn mulighet til å uttrykke og kjenne at egen opplevelsesverden gjelds ifølge Berit Bae (Bae, Regjeringen.no, 2007). Ved at barna deler sine opplevelsesverden med hverandre kan det skapes fellesskap og tilknytning. Gjennom lek uttrykker barn seg aller tydeligst som subjekt sammen med andre likeverdige subjekter. Men hva med de barna ikke får innpass i lek med andre, ikke forstår lekens innhold og regler, eller at det ikke gis tid og rom for at nye lekefellesskap og vennskap etableres. Barns rett til lek skrives frem som barnehagens mandat. Jeg er opptatt av hvordan vi i barnehagen kan ivareta barns rett til lek. En sentral oppgave for personalet i barnehagen er å støtte barna med å bygge relasjoner til hverandre i lek og samspill der nye vennskap kan oppstå (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Ikke alle barn er eller blir inkludert i leke fellesskapet av ulike årsaker – det kan være språk, ulike erfaringer, vansker med å tolke lekesignaler, utrygghet, barna kjenner hverandre ikke med mer. Birgitte Fjørtoft (2020) fremhever betydningen av personalets tilrettelegging for lekende samspill mellom barn og personal kan øke barnas muligheter for deltakelse i lek. Det å gi barn mulighet til å være sammen om *noe*, og at det *noe* bør være noe lekende. Fjørtoft fremhever personalets observasjoner som viktig for å få innsikt i hva barna trenger for å kunne delta i et fellesskap (Fjørtoft, 2020). Observasjon av barns lek kan ifølge Maria Øksnes og Einar Sundsdal ses på som en del av en lekomsorg (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 98). Personalet kan på bakgrunn av sine observasjoner skape et leketilbud som inspirerer og oppfordrer til lek, og som kan bidra til en positiv lekekultur blant barna.

Et dilemma for barn som har etablert en lek kan være et ønske om å beskytte egen lek og et gryende vennskap. Og ved å innlemme flere inn i lekefellesskapet kan det true leken, det gryende vennskapet eller gjøre slik at leken opphører. Alle kan ikke leke med alle hele tiden, men alle barn trenger å ha noen å leke med, og det er personalets ansvar som ansatt i barnehagen jamfør Rammeplan for barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20). Personalet i en barnehage kan ikke love barn vennskap, men personalet skal tilrettelegge og

invitere barn som ikke til vanlig er sammen til aktivitet og lek for at alle barn har noen leke med og tilrettelegge for at vennskap kan etableres (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Det kan være utfordrende å fange opp de barna som ikke får delta i et lekefellesskap i en stor barnegruppe. Store forskningsprosjekt som GoBan (Alvestad, et al., 2019) og Blikk for barn (Os & Winger, Blikk for barn, 2019) peker på at det fortsatt er mye variasjon i kvaliteten på voksen-barn samspillet, og barnehagepersonalets evne til å fange opp barn som er alene og evne til å skape inkludering i gruppe. For eksempel strevde noen barn med å komme inn i lek og samvær med andre barn, andre vandret deler av dagen rundt uten å komme med i aktiviteter. Personalet så tidvis ut til ikke å fange opp disse barna eller aktivt støtte deres deltakelse og aktivitet sammen med andre barn (Eide B. , Winger, Fehn Dahl, & Danielsen Wolf, 2017). Når barnegruppene bestod av mange barn, eller personalet med varierende grad av kompetanse og erfaring, så de at mye av tiden gikk til strukturering og organisering av aktiviteter som tok mye oppmerksomhet bort fra tilstedeværelsen med barna. I noen barnehager var omorganiseringer og mye vikarbruk et uttalt problem. Det ble i en av de fleksible barnehagene sagt at det byr på utfordringer å skape god kvalitet i det pedagogiske tilbudet i barnehager, når barnegruppene er store og personalet er ustabil (Alvestad, et al., 2019). Gjennomgående fant de at personalet organiserte i mange av barnehagene barna inn i større og mindre grupper initiert og ledet av personalet, men også av barna. De mindre gruppene representerte ifølge observasjoner gode leke- og læringsarenaer for barna. Når personalet var til stede sammen med barna, uavhengig av aktivitet og tema de var sammen om, fikk barna gode relasjonelle og språklige erfaringer.

Begrepet god kvalitet er et omstridt begrep som ifølge Anne Greve (Greve, 2015) handler om verdisyn og ideologi. Hvilken kompetanse er viktig at barn har i fremtiden, og hva slags samfunn ønsker vi? Er spørsmål Greve stiller (Greve, 2015, s. 209). Hun henviser til Gunilla M. Dahlberg og Peter Moss (2007) kritiserer et syn på kvalitet som noe objektivt og peker på at kvalitet er subjektivt, verdibasert og et dynamisk begrep. Et barn er av sin tid og sted, en kreasjon av spesiell natur og sin oppvekst. Begrepet kvalitet i følge dem, kan ikke konseptualiseres for å klare å imøtekomme kompleksitet, verdier, mangfold, subjektivitet i en mangfoldig og flertydig verden (Dahlberg & Moss, 2007).

Allikevel vil vi ikke komme utenom begrepet *kvalitet* for vurdering opp mot hva som er til barns beste. Jeg lener meg til Britt Eide, Nina Winger, Krisitn Danilesen Wolf og Hanne Fehn Dahle sitt perspektiv på kvalitet for barn i barnehagen (Eide B. , Winger, Fehn Dahl, &

Danielsen Wolf, 2017). De så på kvalitet for barn under tre år, ved se på barns muligheter for deltakelse, tilhørighet og verdighet. Dette så Eide et.al. i lys av begrepet *Well-being*, som de mener er vanskelig å oversette til norsk siden begrepet er sammensatt. De støtter seg til Frønes definisjon av begrepet, og ser det kan omfatte barns levekår og livsutfoldelsen her og nå, og deres utviklingsmuligheter i det samfunnet de lever i (s.50). Eide et.al er inspirert av Allardt perspektiv på well-beeing som et menneskelig behov for livskavlitet. Allhardt i følge Eide et.al. skisserer tre dimensjoner som et viktig fundament for well-being – *having, loving, being*. Eide et.al har oversatt dette til en barnehagekontekst der *having* handler om barns tilgang til rom, materiell og handlingsmuligheter. Dimensjonen *loving* rommer om barna er omgitt av et omsorgsfullt personal som ser og møter dem, og om barna har mulighet for vennskap og fellesskap med jevnaldrende. *Being* relaterer ikke bare til fellesskapet mellom enkeltindivider, men til en relasjon mellom individ og fellesskapet, at barnet er en uerstattelig deltaker i fellesskapet (Eide , Winger, & Wolf Danielsen, 2019) (Eide B. , Winger, Fehn Dahl, & Danielsen Wolf, 2017).

2. Teori

I denne delen av oppgaven belyser jeg teorier som omhandler lek, tid, inkludering og personalets betydning for et inkluderende lekemiljø, som bygger opp om aksjonslæringen og funnene i analysen.

2.1 Lekens vugge

Gjennom å delta i positive samspill med viktige omsorgspersoner oppdager barn den sosiale lekens glede og muligheter, en lekbarhet. Denne innstillingen tar barnet med seg videre inn i relasjonen med andre barn. Lekbarhet er avhengig av at intersubjektivitet kan etableres. *Intersubjektivitet* er et begrep som anvendes innenfor filosofi og psykologi, en opplevelsesverden mellom to eller to subjekt som møtes. Daniel Stern er hjørnesteinen i denne tankegangen (2007). Stern trekker veksler på fenomenologien for å forstå nå-øyeblikkene som noe som oppleves umiddelbart, for å forstå nyansene i disse øyeblikkene. Oppmerksomhet eller bevissthet er en nødvendig betingelse for et nå-øyeblikk. Det som interesserer, er det punkt hvor to mennesker deler den samme opplevelsen (Stern, 2007, s. 93). Det innebærer at sinnene trenger inn i hverandre på en slik måte at vi kan si: «Jeg vet at du vet at jeg vet» eller «Jeg føler at du føler at jeg føler». Slik jeg leser Stern utgjør det intersubjektive feltet en erkjennelse av følelser, tanker og kunnskap som to mennesker deler om det samspillet de er i akkurat nå. Der to mennesker ser og føler stort sett det samme mentale landskapet for en liten stund. Stern skriver at mennesket har en evne til å *lese* andre menneskers intensjoner og føle i sitt indre hva de andre føler, ved å betrakte ansiktsuttrykk, bevegelsene og holdningen, høre klangen i stemmen og merke den umiddelbare konteksten for den andres atferd. Våre intensjoner forandrer seg eller blir til i en vekslende dialog med de intensjonene vi føler at andre har. Følelsene våre formes av andres intensjoner, følelser og tanker, og tankene våre skapes i felleskap gjennom dialog. Vårt mentale liv skapes i fellesskap. Tilknytning og intersubjektivitet støtter hverandre ifølge Stern (Stern, 2007, s. 115). Intersubjektiviteten skaper betingelser for at det kan oppstå tilknytning og tilknytning kan føre mennesker sammen slik at intersubjektiviteten kan utvikle seg og bli dypere. Margareta Öhman er også opptatt av Sterns teori om intersubjektivitet i møte med et lekende samspill. Den aller første leken barnet møter er det lekne samspillet som foregår øye mot øye mellom barnet og en voksen omsorgsgiver (Öhman M. , 2015, s. 106). Der kan det oppstå en forventning om en positiv kontakt, at det er morsomt å være sammen bidrar til å skape og opprette et sekundært

intersubjektivt fellesskap om et tredje. Gjennom delt oppmerksomhet formidles intensjoner, følelsesmessig uttrykk og forståelse. Öhman antyder at dette viser til lekestyrke som noe mer enn en oppnådd styrke eller utvikling av en ferdighet. Det handler mer om de levde erfaringene og opplevelsen av kompetansen om å ha det morsomt sammen. Hun argumentere for at fokuset på lekbarhet og lekestyrke viser også til lekens egenverdi. Den som leker tenker ikke på det gode som leken kan føre til, men konsentrer seg og har hele sin oppmerksomhet rettet mot opplevelsen her og nå, gleden og den gode følelsen som gir direkte belønning for å fortsette å være i fellesskapet. Öhman skriver om lekelyst som en medfødt drivkraft hos oss mennesker. Drivkraften til å søke sosialt samspill, tilknytning og kjenne samhørighet har en sterk fysiologisk overlevelsesverdi (s. 104). Hennes utgangspunkt er at barn har en lekestyrke helt fra start, siden barn er predisponert for sosialt samspill helt fra fødselen. Med begrepet lekestyrke beskriver hun som lekenheten er noe som barnet selv lever og eier. Lekestyrken forfines gradvis gjennom å leke og i lekne samspill. Bae (2007) fremhever hvor viktig det er å behandle barnet som subjekt, med respekt for deres opplevelsesverden. Utvikling som fører til trygghet og god selvfølelse, skapes i relasjoner hvor det etterstrebes likeverdighet mellom deltagerne. En kilde til feilutvikling kan forstås i lys av at individers subjektivitet ikke har blitt forstått, blitt feiltolket og definert ut fra voksnes behov ifølge Bae (2007).

2.2 Med lekebriller på – hva er lek?

Øksnes referer til Brian Sutton-Smith som hevder at forskere har forsøkt å tvinge leken inn i bestemte former eller mønster, men at leken unndrar seg forskernes forsøk til å definere den (Øksnes, 2019). Leken er et mangfoldig fenomen som er vanskelig å fange inn i teoretiske termer. Kategorisering og systematisering er en naturlig del av forskningen for å tilegne oss kunnskap og søke ny forståelse. Ulike fagdisipliner legger vekt på ulike aspekter ved leken som igjen henger sammen med både faglige, kulturelle og tidsmessige faktorer. En forenklet oppdeling av eksisterende og motstridene tradisjoner og forståelser av lek kan deles inn i to forståelser:

1. Pedagogisk og psykologisk utviklingsorienterte leketeorier fremstår lek som et viktig ledd i barns læring. Jean Piaget kan sees som en av grunnleggerne av denne forståelses. Han hadde fokus på barnets kognitive og intellektuelle utvikling (Steinsholt & Ness, 2016) (Øksnes, 2019). I leken har barn mulighet til å imitere voksen atferd, øve seg på ulike ferdigheter og lære av omgivelsene. Leken blir delt inn i forskjellige typer lek som endre seg med alderen,

som sanse motorisk lek, rollelek, regellek, bevegelseslek og konstruksjonslek. Leken forstås som at den utvikles til stadig større modenhet og indikerer ulike former for intelligens. Lekne aktiviteter kan brukes til å motivere barn slik at de blir engasjerte og lar seg involvere i det som skjer i barnehagen. Piaget antyder at lek er viktig siden den fører til styrking av ny atferd (Øksnes, 2019, s. 89). Leken kan hjelpe læring ved at den fører barnet inn mot nye erfaringer. En retning innenfor lekepedagogisk forskning fokuserer på hvordan fremme akademisk kunnskap gjennom leke aktiviteter. Lekbasert læring, lekende læring eller veiledet lek er en dominerende retning innenfor denne forståelsen. Agderprosjektet (Universitetet i Stavanger, 2020) har blitt kategorisert innunder denne retningen, med fokus på lekbasert læring og veiledet lek som skal stimulere prosjektets kjerneområder som er sosial kompetanse, selvregulering, språk og matematikk. Dette for at barna skal bli bedre rustet til å klare seg bedre faglig og sosialt på skolen.

2. En filosofisk, antropologisk og kommunikasjonsteoretisk fundert forståelse har som utgangspunkt at leken er en grunnleggende måte å forholde seg til verden på. Den kan verken kontrolleres eller planlegges, og derfor heller ikke knyttes til et læringsutbytte (Ruud, 2012, s. 16). Denne tradisjonen ser på lek som en mental innstilling eller væremåte som kan oppstå ved enhver aktivitet. Ellen Birgitte Ruud henviser til sosialantropolog Gregory Bateson som sentral i denne tradisjonen. I følge Ruud påpekte Bateson at lek ikke er en benevnelse for handling, men at det dreier seg om en ramme for handling. De som leker kommuniserer på et metaplan. Det som avgjør om handlingen er innenfor eller utenfor lekrammen, er at en signaliserer at *dette er på lek* og at det er en felles forståelse for at det er lek. Min forståelse av lek vokter mot teorier som bygger på denne forståelsen av lek.

Slik jeg leser Lillemyr, gjennom Øksnes beskrivelser (Øksnes, 2019, s. 94), mener han at vi bør være forsiktig å tenke for instrumentelt og ensidig om barns lek. Han avviser ikke at barn kan lære i lek, men at vi kan planlegge hva barn skal lære av å leke. Han understreker at barn leker for å leke, men at leken kan ha ulike funksjoner for barns læring og utvikling. Vi skal vokte oss for en utvanning av begrepene lek og læring ved å bruke lek som pedagogiske mål. Skal vi ta leken på alvor må en ta hensyn til to målsettinger: Lekens egenverdi og læring gjennom lek. For det lekende barn er lek et mål i seg selv, en naturlig væremåte og en egen verdi (Øksnes, 2019).

Ved å ha teaterbriller når en observerer barns late-som-lek. Kan det hjelpe oss til å forstå og se kompleksiteten i barns lekende tenkning og uttrykksformer. Faith Gabrielle Guss, (2015)

trekker sammenligninger mellom barns late-som-lek og teaterproduksjon. Hun mener begge uttrykksformer har sitt utspring i menneskets undring og trang til å begripe den verdenen vi lever i.

Leken gjør blant annet at barn både lærer å leke og at de lærer ved å leke (Guss, 2015, s. 23).

Guss sin leketeori handler om å se late-som-leken som en kunstlignende prosess. Det var Sara Smilanskys pedagogiske lekforskning som var en øyeåpner for Guss til å se likheten mellom teater og det som Smilansky kaller sosiodramatisk lek. Det vil si å kommunisere i en rolle, å tenke seg et innbilt sted, og bruke rekvisitter symbolsk og i tillegg regissere en situasjon. Smilansky så den pedagogiske muligheten i lekens liket med teater for å trene opp lekeevnen hos ressursvake barn. Faren her er at det kan føre til en instrumentell lekepraksis hvis man ikke forholder seg til barnets evne til sanselig fordypning i formgivningsprosessen og erkjennelsesprosessen som skjer i lek. Guss sitt hovedbudskap er å finne en god balanse mellom å gi barna stimulerende inntrykk og la inntrykkene komme spontant til uttrykk i deres voksenfrie lek. Slik jeg forstår Guss mener hun at for mye styring og voksendeltakelse i leken kan redusere dens verdi for barna som et privat frirom, og kan forhindre barns kreativitet, eksperimenterende fleksibilitet og uforutsigbarhet (s.161) Hun fremhever at det er helt nødvendig at vi inspirerer og stimulerer til rikere assosiasjoner, fantasi og uttrykk, og at enkelte barn trenger ekstra lekestimulering, og dette må de få gjennom en uttrykksfull voksen som lekepartner. Samtidig må vi forstå når det er lurt av oss å trekke oss tilbake, slik at barna selv kan fylle lekens formgivende erkjennelsesrom, med egen utforskning, nysgjerrighet og undring. Guss oppfordrer oss til å leke for å bli kjent med oss selv, andre og med omverdenen – med våre sanser, følelser og tanker. Lek for mer liv og lek for det å bli kjent med det ukjente.

Både Guss (2015, s. 26) og Steinsholt og Ness (2016) referer til Hans Georg Gadamer sine betraktninger om lek. Gadamer betrakter leken som fri fra målstyring. Leken kan ses på som en fri impuls som skaper en kontinuerlig frem- og-tilbake-bevegelse. Ingen av bevegelsenes poler representeres et mål der bevegelsen kommer til hvile. Leken er bevegelse som de lekende blir beveget av (Gadamer, 2010, s. 134). Det vil si at vi hengir oss til lekens frem-og-tilbake-bevegelser mellom to impulsgivende poler, og dens innebygde struktur. Gadamer observerer at leken leker den som leker, og ikke omvendt. Slik Guss beskriver Gadamer, er vi som leker også tilskuere til lekens bevegelse. Steinsholt og Ness (2016) skriver at lek ikke kan bli til et instrument som vi kan ha kontroll over gjennom øvelse eller undervisning. De fremhever at

leken er subjektet. Vi vil alltid være deltakere i leken og en slik deltakelse kan gjøre at vi nesten smelter sammen med den (s.132).

I følge Steinsholt og Ness sin tolkning av Gadamer har leken ingen struktur. Leken blir varig ved at den kontinuerlig gjentar seg selv. En gjentakelses struktur vil gi dem som leker leken rom for endring samtidig som leken blir den samme. Leken har en prøvende etos som viser seg selv som et jevnt forsøk på å vekke opp en «objektivt» gitt form til en talene og overraskende hendelse. Steinsholt og Ness skriver at å leke betyr å oppdage, ikke finne opp, mening. Det er ikke det at vi lærer i lek, men at forståelsen kan komme til oss gjennom å leke.

Gadamer mener ifølge Steinsholt og Ness at vi gjennom genuin erfaring i leken tilegner vi oss noe mer og nyttig om vår egen verden og den tiden vi lever i. Leken forutsetter en innsats fra oss om en hit og dit-bevegelse, at vi setter vår selvforståelse på spill for å åpne opp for forståelsen. Forståelsen struktur viser seg ikke gjennom en monolog, men gjennom å delta sammen i et dialogisk samspill. For Gadamer er mennesket dialogiske skapninger og ikke en passiv tilskuer, men en som deltar aktivt ved å hele tiden være i lek med andre. Forståelsen skjer i en prosess hvor vi beveger oss hit og dit i forhold til det vi ønsker å forstå (Steinsholt & Ness, 2016, s. 158). Steinsholt og Ness skriver frem lek som en avgjørende døråpner mot sannhet ved å bruke Gadamers teori om lek og forståelse. Et avgjørende poeng knyttet til Gadamers forestilling om lek er at forståelsen ikke er noe som foregår i et lukket rom, kognitivt adskilt fra objektene rundt oss. Det er heller snakk om hendelser som skjer i vårt samspill i og med verden ved at vi åpent griper inn i det vi ønsker å forstå. Sannhet blir på en måte noe som åpnes opp for oss, og noe vi ikke har sett tidligere lukkes opp for oss: «Å, er det slik det er». Sannheten skjer midt i mellom deg og meg og det vi har felles, gjennom hendelser hvor forståelsen viser seg gjennom lekens dynamiske og uforutsigbare bevegelser hit og dit. Slik jeg leser Guss kan en sammenligne denne hit – og dit bevegelsen og det som skjer imellom som Steinsholt beskriver, med lekens formgivende erkjennelsesrom (Guss, 2015, s. 161) Hvor barnet kan være med sin egen undring, nysgjerrighet, utforskning og standpunktstaking.

Jeg har lyst til å ta med kaoshandlinger, som for personalet kan fremstå som forstyrrende og meningsløse, som kan vise seg å være både viktige og meningsfulle for barn. Disse plutselige handlingene som dukker opp mellom barn i lek, i assosiasjoner og møter som vekker tull og tøys. Sonja Kibsgaard (2019) skriver om betydningen av tøys og tull og at det ofte ender opp i latter. Tull og tøys kan ikke planlegges og ligger bortenfor målrettethet, læring og didaktiske definisjoner. Det gir livskraft, energi og glede. Latter er fellesskapende, skriver Kibsgaard.

Tull og tøys ligger mellom spontanitet, plutselighet og fandenivoldskhet. Kibsgaard henviser til Schiller som betegner det som rå, udifferensiert sansning av øyeblikket. Tull og tøys kan sammenlignes med leken, men er ikke helt det samme. Mens lek i Gadamer (Gadamer, 2010) og Steinsholt og Ness (Steinsholt & Ness, 2016) sin forståelse av lek, er det leken som leker den som leker. Når barnet tøyser og tuller er det de som styrer og er subjektet. Tull og tøys har slektskap til humor og lek, men skiller seg ut ved sin dristige form, fandenivoldskhet og med sin motstand mot overmakten. Lek er ofte noe som varer lenge, mens tull og tøys er noe som er kortvarig, flyktig og eksplosivt (Kibsgaard, 2019).

2.3 Tid for lek og tid som utvikling

Jeg har nylig blitt kjent med Alison Clark sin pågående forskning på *Slow pedagogy and the unhurried child* gjennom nettsiden til Froebel trust (Froebel Trust, 2021). Clark (2023) uttrykker en bekymring for en akselerering i utdanningen og spesielt i tidlig barndom. Clark henviser til sosiolog Hartmut Rosa sine uttalelser om behovet for å løpe fortere for å opprettholde vår plass i verden som gjenspeiles i alle sektorene i utdanningen. Vi skal nå stadig nye høyder og hoppe høyere. Uansett hvor suksessfulle våre liv, jobb og hvordan vi engasjerer oss dette året, individuelt og kollektivt, neste år må vi være enda raskere, mer effektive, mer innovative, bedre, hvis vi vil opprettholde vår plass i verden – og året etter vil lista bli satt enda litt høyere. *Slow movement* handler ikke om å gjøre alle ting i sneglefart. Langsomhetens filosofi kan summeres opp i et ord: *balanse*. Å være rask når det er nødvendig og å være langsom når langsomhet trengs. Søk å leve som musikere kaller det *tempo giusto* – riktig tempo (s.8). Clark skriver om viktigheten av barns lek for hjernens utvikling og læring. Hun mener vi burde heller være bekymret for at barn ikke fikk lekt i nedstengningen i pandemien enn tapt *skolsk* læring. Lek trenger tid for å puste, skriver hun. Fra naturen side er lek uten manus, ellers vil lek opphøre som lek, ifølge Clark. Clark henviser til Liebscher tekster om Fröbel. Der Liebscher skriver hvordan Fröbel uttrykker barns behov for frihet til å delta frivillig i sin egen læring. Frihet for barnet til å delta, å velge, å utøve, å observere, å leke og over alt få lov til å absorbere ny kunnskap i sitt eget tempo (Clark, 2023, s. 29). Det samsvarer med langsomhetens filosofi - balanse og «tempo giusto». Fröbel vektlegger ifølge Liebscher viktigheten av at barn har muligheten til å lære i sitt eget tempo. Lek er ikke en aktivitet som kan *rushes* dominert av klokken, men erfaringer der fordypninger gjøres mulig. Lek er en integrerende mekanisme som bringer sammen alt et barn har lært, vet og forstår. Det er rotfestet i ekte erfaringer som er prosessert og utforsket. Hvis barn får muligheten til

programfri, uforstyrret lek gjør en det mulig for barn å skape kontakt med hva de allerede vet (Clark, 2023). Tilgjengelighet til tid et nøkkelbegrep i et miljø som bygger på Frøbels tankesett.

Tidsaspektet er overskriften her. At mulighetene er gitt til barna, slik at de kan komme på nye ideer, absorbere og skape forbindelse med deres eksisterende nett av kunnskap. Friheten til å leke er sentral i denne prosessen. Hvor lenge en lekeepisode kan ta er ikke drevet av klokken eller kan ikke foreskrives på forhånd. Her kommer spørsmålet om hvor mye fleksibilitet er det for å endre på rutiner rundt lek og hvilken innvirkning timeplanen har for små barns erfaringer i ECEC (Early Childhood Education and Care). Lek er en aktiv prosess uten et produkt og lekens flyktige natur er kanskje en av grunnene til lek utfordrer utdanningssystemet som vektlegger måling og testing, uttrykker Clark. Clark (2023, s. 30) referer til Tina Bruce fra 2020 som jeg ønsker å gjengi:

Play is about wallowing in ideas, feelings and relationships and the prowess of the physical body. It helps the process of becoming aware of self in relation to others and the universe. It brings unity and interconnectedness (Bruce, 2020).

Valget av ordet “wallowing” som kan oversettes med å velte seg, foreslår at du tar deg tid.

Filosof og idéhistoriker Guttorm Fløistad har vært en slags norsk fanebærer for motstand mot den usunne høyhastighets-kulturen. I boken *Studier i langsomhetens filosofi* bind 1 (Fløistad, 2000) skriver han som en innledning til boken:

Det eneste som er sikkert, er at alt forandrer seg. Forandringstakten øker, den som vil henge med, må sette opp farten. Det er dagens budskap. Det kan det være nyttig å minne om at våre grunnleggende behov aldri forandrer seg. Det er behovet for å bli sett og verdsatt. Det er behovet for å høre til, for nærhet og omsorg, for litt kjærlighet. Det er det bare langsomheten i mellommenneskelige relasjoner som kan gi. Skal vi mestre forandringene, må vi derfor gjenerobre langsomheten, ettertanken og fellesskapet. Deri ligger den egentlige fornyelse (Fløistad, 2000).

Dion Sommer skriver om å forstå tid som drivkraft bak utvikling (Sommer, 2018, s. 15). Alle definisjoner av utvikling inneholder et tidsbegrep. Han sammenligner utvikling med noe han kaller tidens pil. Ved å bruke begrepet pil markerer han at tiden aldri beveger seg baklengs eller står stille selv om følelse av tiden kan oppfattes som om tiden står stille. Tiden vender

aldri tilbake til utgangspunktet. Det helt grunnleggende er menneskets bevegelse gjennom livet fra unnfangelse til død. Det er en bevegelse i kronologisk prosess. Det er dette han kaller tidens pil. Intuitivt opplever vi tid som noe selvfølgelig, som kan gå hurtig eller langsomt avhengig av hva vi holder på med, dette kalles fenomenologisk tid, skriver Sommer (2018). Sommer henviser til Sterns bruk av begrepet *nåets øyeblikk* i terapeutisk henseende til å undersøke menneskers opplevelsesverden. De nåværende øyeblikkene kan være intense og genuint levde opplevelser, eller de kan være det motsatte som ubehagelige og angstfremkallende. Øyeblikkene kan vare i få sekunder, men de avslører noe grunnleggende om selve opplevelsens natur ifølge slik Sommer referer Stern. Men tiden *er*, skriver Sommer, i objektiv forstand uavhengig om jeg opplever den eller ikke. Tid er et abstrakt begrep, og den kan fornemmes når vi ikke tenker på den, men når en skal tenke på tid som fenomen oppstår det straks problemer med å begripe den. Tiden er alltid på vei mot en ny fremtid med nye hendelser og uten tidens gang kan vi ikke forstå utvikling (Sommer, 2018, s. 18). Sommer deler noe av den samme bekymringen som Clark, slik jeg leser Sommer, om en økende hurtighet i samfunnet gjennom teknologi og globalisering, og hva som legges av krav på neste generasjon. Ser en på hvem som styrer og formulerer kravene både lokalt, nasjonalt og internasjonalt, skriver Sommer at det i økende grad er økonomer, jurister og statsvitere som er gitt denne formuleringsmyndigheten som han kaller utøver en politiserende pedagogikk. En ny type politisk-idealistisk pedagogikk sterkt preget av PISA-undersøkelser, med læringsmål og tester, hvor barnet og barndommen er i ferd med å bli redusert til forberedelser og trening til voksenlivet. Barnet er ikke en verdi i seg selv, men noe som skal bli en investeringsressurs for fremtiden. Han ser en endring i barnehagepedagogikken i Danmark hvor prosjekter som assosiasjonslæring og –trening har inntatt småbarnsavdelinger som prosjektet *Fart på sproget/Spell* noe han kaller for en Papegøypedagogikk. Der voksenstyrte aktiviteter, bildekort, gjentakelse med en form for instruksjonspedagogikk preger metoden. Dette skjer ikke ved hjelp av lek eller læringsløp som barnet selv velger å aktivere seg i sitt eget tempo. Han fremhever praksiser som stimulerer til kreativitet og selvstendig tenkning. Den pedagogikken som leves ut i barnehagen vil følge barnet resten av livet. Han oppfordrer til å *stå fast – si nei*, hvor vi må etablere en motmakt mot styrt tidlig skolifisering og testing i barnehagen. Han fremhever viktigheten av en pedagogikk som tar utgangspunkt i hele barnet og i lekende læring der barns aktiviteter og perspektiver står i sentrum med gode betingelser for fri lek og veiledet lek (Sommer, 2018).

2.4 Lek og inkludering

Barnehagen er et gruppefelleskap der mange forskjellige livsverdener møtes. I barnehagen møtes barn med sine ulike bakgrunner, erfaringer, interesser, språk, kunnskap, funksjoner og forståelser. Inkludering handler om så mye mer enn inkludering i lek. Inkludering handler om at alle barn skal få utvikle seg ut fra egne forutsetninger innenfor et inkluderende fellesskap (Arnesen, 2012). Å utvikle en inkluderende arena dreier seg om å skape et sted der det er mulig å være forskjellige sammen, en følelse av å høre til og være en del av et fellesskap. Dypest sett, skriver Peder Haug, handler inkludering om forholdet mellom individet og fellesskapet (Haug, 2021). Jeg har valgt se til Dahl, Eide, Winger og Wolf sin tolkning av Allardts perspektiver på tilhørighet, siden de har allerede har transformert teorien Allardt i en barnehagekontekst (Dahle Fehn, Eide, Winger, & Wolf Danielsen, 2016, s. 49). I følge Allardt har mennesket et grunnleggende behov for tilhørighet og det er viktig å oppleve at en er betydningsfull for andre. Opplevelsen av å være betydningsfull, unik, uerstattelig og verdsatt som menneske kan knyttes til opplevelsen av å være verdsatt som en del av et sosialt fellesskap. Allardt ser betydningen av fellesskapet som basis for det gode liv, men at det ikke nødvendigvis er lett å oppnå et slik fellesskap. Slik jeg tolker han gjennom Dahl, Eide, Winger og Wolf, understreker han at fellesskapsprosesser må skapes og støttes (s.50). Følelsen av fellesskap og tilhørighet i gruppe er viktige mål for det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Utfordringen for barnehagen ligger i å skape gode barnefelleskap samtidig ivareta enkeltindividets behov og rettigheter.

I dette forskningsprosjektet har vi hatt fokus på muligheten for deltakelse i et lekefellesskap og inkludering i lek. Greve skriver at forhandlingene om å bli inkludert eller ekskludert i lek er en kontinuerlig prosess i barnehagen, og kan være en utfordring for personalet i barnehagen å sikre at alle barna blir inkludert i fellesskap med andre barn (Greve, 2015, s. 44).

Å inkludere medlekere kan også innebære at noen må ekskluderes. Friheten til å leke fører ikke nødvendigvis til frihet i leken, skriver Øksnes (Øksnes, 2011, s. 185). Øksnes referer til sosiologiens undersøkelser om sosiale hierarkier i lek. Makt og underkastelse kan finne sted i leken. En vanlig form for eksklusjon i lek er knyttet til kjønn, skriver Øksnes. Barn kan snakke om guttelus og jentelus, som referer til hvem barn leker sammen med ut i fra guttesoner og jentesoner. Slik jeg tolker Øksnes antyder hun at det som skjer i lek ikke er så uskyldig som det ser ut til.

Ingrid Lund fremhever at når barn ikke får til lek og samspill så trenger de hjelp fra voksne (Lund, 2015, s. 114). Barn skal blant annet finne ut av sin posisjon, hvem er jeg sammen med andre, forstå egen og andres utsagn, følelser og følelseuttrykk. Dette kan man ikke forvente at barn skal klare alene, sier hun i et videoinnlegg på Utdanningsdirektoratets nettside (Lund, Utdanningsdirektoratet, 2021) Barna er avhengig av at personalet rundt veileder og støtter på gode måter på veien til å finne ut av seg selv og andre. Det starter hjemme med foreldre som legger et grunnlag for å være trygg eller utrygg, forstå og ikke forstå alle disse relasjonene i det å være sammen med andre mennesker. Videre vil barnehagen være den som bygger videre for denne viktige konteksten. De erfaringene barnet tar med seg hjemmefra lagres og blir utgangspunktet for nye handlinger inn i barnehagen.

Hvis personalet er trygge, er det lettere for barn å kjenne seg trygge selv. Om det oppstår hendelser for barn som oppleves utrygge, vet et barn som har iboende trygghet i seg at personalet passer på, skriver Lund (2015, s. 115). Barnet vet at de kan be om hjelp, og vet at de voksne kan støtte det. Dette betyr ikke at de personalet alltid skal ordne opp. Barnet må prøve selv, lære å feile og utfordre egne grenser for hva de kan klare og hva de våger. Hvis personalet overbeskytter barn og tar over situasjonen lærer aldri barn å stå i konflikter eller finne løsninger når det utfordres. Her må personalet skille mellom situasjoner hvor barn krenkes og trenger støtte og hjelp, fra de situasjonene som personalet kan observere fra sidelinjen og tre støttende inn dersom det trengs. Målet må være å gi barn nye mestringserfaringer som blir en del av de generaliserte erfaringene til barnet. Lund henviser til Stern når hun beskriver hvordan barn som blir mobbet vil generalisere disse erfaringene i hvordan dette ble møtt av voksne. Generaliserte erfaringer er de erfaringene som barnet gjør seg i møte med verden og relasjoner. Erfaringene lagres som en del av forståelsen som barnet har med seg videre inn i nye relasjoner med barn og voksne. Disse generaliserte erfaringen kan sette seg i kroppen som noe ordløst, skriver Lund. Det kan være en forventningsfull glede og forventning, en tristhet, uro, forlatthet eller vondt i magen som kan være vanskelig å forstå. Personalet må være opptatt av barnets atferd som utgangspunkt for å forstå og handle.

Når du ikke kjenner at du hører til, da mister du også mulighetene til å være aktiv aktør i fellesskapet, og medvirke og bidra. Det er ingen enkle oppskrifter på hvordan møte dette, men noe er viktig, sier Lund: *Bli møtt og bli sett* (Lund, Utdanningsdirektoratet, 2021). Barnet må bli anerkjent og barnets opplevelse må vektlegges. Det å se barn handler om å se *alle* barn. Det handler om å ha gode rutiner som sørger for at alle barn blir hver dag sett av en voksen. Lund (Lund, 2015, s. 120) illustrerer fire elementer som er avgjørende for å få til å se alle barn

i en sirkulær prosess: 1. Observasjon, 2. Refleksjon, 3. Handling/tiltak og 4. Evaluering. Denne sirkulære prosessen har likheter med aksjonsspiralen som vist på s.39 som vi tok utgangspunkt i aksjonslæringen.

Guss (2015) bruker begrepet *ensemble* om det samvirkende fellesskapet i barnas lekedrama, for å beskrive lekesammensetninger på tvers av kjønn, alder, og etnisitet og det skapende (s.55). Ensemble som hun beskriver fra sin forskning består av en til fem deltakere. I følge Greve, Eilen Bergvik og Knut Olav Kristensen (2023) kan enighet om et felles leketema utfordres jo flere ensemblet utgjør. Antall barn i ensemblet kan avgjøre om en kan enes om *pivotenes* betydning med referanse til Vygotsky beskrivelse av *pivot*, omdreiningsaksen hvor barn går fra virkelighet til fiksjon eller fantasi. At gjenstander og omgivelser transformeres til noe annet enn det i virkeligheten er. I en dramatisk lek og rollelek skapes en fiksjon av virkeligheten sammen. Gjennom transformeringer i lek blir rom, leketøy, materialer og for eksempel tekstiler til noe som representerer noe som er i den virkelige verden. De som leker sammen må se for seg omtrent det samme og at det er en enighet om at for eksempel; konglene er mat, treet er sjørøverskuta o.l. (Guss, 2015) (Greve, Bergvik, & Kristensen, 2023). Hvor mange som kan delta i et slikt skapende fellesskap er avhengig av hvor stor grad de som leker sammen klarer å bli enige om de transformeringene som skjer og om et felles leketema. Jo flere som er med på leken og i ensemblet, jo vanskeligere kan det være å bli enig om en felles lek.

2.5 Lekmiljø – noe å være sammen om

I rammeplanen står det at barn skal ha tilgang til ting, rom og materialer som støtter opp under deres lekende og estetiske uttrykksformer. Personalet skal organisere til ulike typer lek gjennom å organisere tid, rom og lekematerialer (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20)

Randi Evenstad og Maria Brennhovd skriver om den symbolske leken der barn ved hjelp av stemme, kropp, gjenstander, figurer og rekvisitter transformerer og sprenger virkelighetens grenser (Evenstad & Brennhovd, 2020, s. 48). *Kjært barn har mange navn* er det noe som heter. Synonymt med symbolsk lek brukes betegnelser som rollelek, dramatisk lek, latesom lek, sosial fantasilek og liksomlek. Begrepene brukes litt om hverandre i barnehagen selv om de innehar litt ulike nyanser. Evenstad og Brennhovd henviser til dramapioneren Slade som skiller mellom *projisert* og *personlig* lek. I projisert lek spilles fiktive hendelser ut gjennom materialer og figurer, og i personlig lek spilles leken ut gjennom egen kropp, stemme og

rekvisitter. Fiksjon skapes gjennom teaterets verden, gjennom bevisste dramatiske grep med tid, sted, rolle og handling transformeres. Dette samsvarer med Guss sin sammenligning av lekedrama med en teaterproduksjon (Guss, 2015) som nevnt tidligere i kapittel 2.2.

I lek må barn skape et mentalt og materielt meningsfellesskap som ramme om fiksjon, hvor for eksempel gulvet blir transformert til lava eller bordet som er snudd opp ned blir til en sjørøverskute. Gjennom materialene og språket skaper barna en felles lekeverden og en felles lekefiksjon. I klassisk leketeori kan vi finne støtte for at symbollekens materielle og mentale forutsetninger har en sammenheng. Jeg har tilegnet meg med Winnicott sin teori om overgangsobjekter tilhørende psykodynamisk tradisjon gjennom Evenstad og Brennhovd sitt blikk (Evenstad & Brennhovd, 2020, s. 49). Overgangsobjekter er gjenstander som kan brukes som symbolske representasjoner. Overgangsobjekter bidrar til å knytte indre og ytre sammen i et tredje fiktivt rom, det muliges rom. Gjennom erfaringer av at gjenstander kan representere noe annet, utvikles mentale forestillingsevne og evnen til å utføre symbolske handlinger. For eksempel når det lille barnet finner trøst i en myk kosebamse som en erstatning for mors kropp. Dette mulighetsrommet er vesentlig i lek, og i dette rommet tilegnes kreativitet og estetisk sans. Betydningen av omgivelsenes verden for evne til symbolsk tenkning og språk støttes av den sosiokulturelle tradisjon, gjennom Vygotsky. Slik jeg leser om Vygotsky gjennom Evenstad og Brennhovd eksisterer det mange myter om barns fantasi og skapende lek, det at barns fantasi er mye rikere enn de voksnes og derfor er frikoblet fra omgivelsene. Tvert imot mener Vygotsky at barns fantasilek og skapende lek er som vitenskap og kunst proporsjonale med kompleksiteten i miljøet rundt. Vygotsky bruker begrepet *omdreiningsakse* og *pivot* om de gjenstander som frikobles fra den opprinnelse funksjonen og får en symbolsk betydning: Der en pinne kan bli en dukke, og hverdagsrommet kan bli skog. Gjennom Winnicott og Vygotsky sine teorier tydeliggjør Evenstad og Brennhovd hvordan gjenstander barn bruker i sin lek har en dypere mening, og at barn trenger rik tilgang til varierte objekter for å skape fiksjon.

Prosjektet EnCompetence (Sandseter Hansen, 2020) hadde som overordnet mål om å undersøke hvordan barn interagerer med og bruker miljøet rundt seg i lek og aktivitet, og hvordan miljøet kan bidra til å fremme lek, læring, psykososial og fysisk helse. Funnene viste at lekemiljøer som innbyr til mange ulike typer lek, viser å være viktig for barnas involvering, trivsel og aktivitetsnivå (s.35). Lekemiljøet og de materialene som vi tilbyr kan gi inspirasjon og nye ideer til lek, utforskning og samhandling og ulike materialer inviterer til ulike aktiviteter. Barn tolker sine omgivelser i lys av hva de kan gjøre med dem og hvordan de kan

omdanne egenskapene til materialene til lek (Sandseter Hansen, 2020). Invitasjonen og inspirasjonen til lek omfatter miljø og personene. Evenstad og Brennhovd løfter frem miljøets betydning for de barna som strever med å forstå lekens språk. De nevner at gråsonerbarn som vandrer eller de som sitter og perler, er kanskje de barna som trenger rolleleken mest (Evenstad & Brennhovd, 2020, s. 65). Barna trenger rom som roper *kom og lek* der barn har mulighet til å skape sine fiktive rom i rommet, der den symbolske leken kan få gode vilkår.

Når det gjelder rom inne i barnehagen, er det ofte preget av møbler, lekemateriell og leketøy av ulike slag. Ofte har barnehagene inndelt ulike soner eller ulike rom som kan inspirer til ulike former for lek. Kjent i mange barnehager er lekekjøkken, butikk eller legekrok, utkledningstøy og bygge materialer. Dette kan vise en form for lekeomsorg, ved bruk av en pedagogisk fantasi kan det skape mulighetspraksiser for lek. Ved å iscenesette rom kan vi friste barn til lek. Personalet kan legge frem lekematerialer, ommøblere eller gjøre nytt materiale tilgjengelig. Neste hva som helst kan brukes til ting å leke med for barn (Øksnes & Sundsdal, 2020). Øksnes og Sundal skriver om *skitne* og *rene* materialer. Hvor *skitne* materialer som vann, sand og naturmaterialer kan tilføres inne så vel som *rene* materialer. Dette er leker og materialer mange barn har stor glede av å leke med. Dette handler om å utøve pedagogisk fantasi og tørre å være kreativ når en tilfører nytt leke materiell som kan utvikle leken, i form av økt spenning, glede og latter.

2.6 I leken gror vennskap

Barnehagen er en arena hvor vennskap kan utvikle seg. Barnehageloven fremhever at barnehagen skal være et trygt sted for fellesskap og vennskap som nevnt tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Barns utsagn som *Skal vi være venner?* eller *Skal vi leke sammen?* har jeg observert kan være enkelte barns måte å invitere seg selv inn i lek med andre og jevnaldningsrelasjoner på.

At barn får mulighet til å møtes flere ganger over tid, dele et felles fokus og får en opplevelse av et *vi*, skriver Greve, er viktige forutsetninger som må ligge til grunn for at vennskap kan dannes. Vennskap er noe mer enn å bare ønske om å ha noen å leke med. Barn uttrykker gjerne en gjensidig velvilje, et ønske om å være god mot en venn og signaliserer et ønske om å være sammen med en bestemt person (Greve, 2007) (Greve, 2015, s. 46). Venner kan utvikle særegne måter å være sammen på med utspring fra interesser, imitasjon av bevegelser,

leketema og utforskning. Barna kan lage egne lekerutiner og handlinger som for oss voksne kan fremstå som meningsløse og forstyrrende, men som kan vise seg å være meningsfulle og viktige for barn (s.43).

Aristoteles gjennom Greve sin tolkning (Greve, 2015, s. 46) var opptatt av vennskap og ulike former for vennskap. *Dydsvennskapet* er det moralske ideal og innebærer en gjensidig velvilje mellom partene og at begge er klar over den andres velvilje. Det vil si at de vil hverandre godt og gjør gode ting for hverandre. Vennskapet må ha elementer av kontinuitet og at det må bygge på en aktivitet. Det at venner gjør noe sammen er viktig, men dersom venner blir adskilt, er det i første omgang bare aktiviteten som blir brutt, ikke vennskapet. Det kan utgjøre en risiko at vennskapet brytes hvis adskillelsen varer lenge.

Det er et grunnleggende behov for oss mennesker å bli akseptert av andre og av å høre til, og barn bruker mye tid og energi på å utvikle vennskap og relasjoner (Öhman M. , 2015).

Barn utvikler vennsapsrelasjoner gjennom å gjøre noe sammen. Tidsaspektet er en viktig faktor. Vennskap er viktig for liten og stor, men det er ikke alle som får en venn.

Gjennom utviklingsarbeid og kompetanse satsning i barnehagen må respekten for barns vennskap ivaretas. Kibsgaard trekker frem motsetningen hvordan personalet kan dele inn i grupper etter alder og kjønn med den hensikt om inkludering, og barnas mulighet for egne valg om hvem de ønsker å være sammen med (Kibsgaard, 2018). Pedagoen og personalet utfordres til å legge til rette for barns vennskap, men selve etableringen av vennsapsrelasjoner er det barn selv som gjør. Å verne om varig vennskap er viktig, fremhever Kibsgaard. Personalet bør være bevisst den maktposisjonen som ligger i å etablere grupper og bestemme over organisering. Oppmerksomhet mot og ydmyket for barns vennsapsrelasjoner er viktig utgangspunkt når personalet deler inn i grupper. Samtidig skal barnehagen sørge for at alle barn har noen å være sammen med.

2.7 Personalets tilstedeværelse i barns lek

Greve skriver i en artikkel i *Barnehagefolk* om ulike dilemmaer personalet står overfor i møte med barns lek. Hun ser barns lek kan komme i skyggen eller forstyrres av personalet som ikke har sin oppmerksomhet rettet mot leken (Greve, 2012) I et av hennes post doch – prosjekt om barns vennskap ved ett års alderen, gikk hun igjennom videomaterialet med nytt fokus – *lek*.

Hun så hvor lett personalet kunne forstyrre barns lek. Med utgangspunkt fra forskningen hun hadde gjort og fra egne erfaringer som barnehagelærer så hun fire tydelige motsetningspar som kunne beskrive noen dilemmaer:

Å være i forbifarten – eller være til stede her og nå

Være regelstyrt – eller ta barnets perspektiv

Være en som overvåker leken eller være deltaker i leken

La seg forstyrre – eller prioritere samvær med barn.

Hun skriver disse motsetningsparene kan virke normative, men jeg tenker at disse motsetningene kan være nyttige å ta med seg inn i refleksjon i egen praksis.

At personalet er tilgjengelig, lekne og lyttende er viktig fra barns perspektiv. Barnehagepersonalet som er tilgjengelige for å kunne støtte i lek og delta i lekende samspill kan ifølge Bae bidra til engasjement og deltakelse fra barnas side (Bae, 2018). En forskningsrapport fra 2012 *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen* (Bratterud, Sandseter, & Seland, 2012) viste at variasjonen av tilgjengelighet varierte i praksisfeltet. Enkelte barn nevnte da de ble spurt at barnehagepersonalet kunne være vanskelig å få tak i, og var utilgjengelige når barnet trengte hjelp og støtte for å delta i samtaler og aktiviteter. En annen eldre delrapport fra prosjektet «Den norske barnehagekvaliteten» av Søbstad (2002, s. 23) viser til resultatene fra intervju av 112 barn i alderen 4-6 år svarte. 90% av barna sa at det var fint at de voksne var til stede når de lekte. Flertallet av barna opplevde det som trygt og morsommere å leke med de voksnes tilstedeværelse. Sitater som trekkes frem fra barns svar var blant annet: *Voksne finner på rare ting, Vi leker bedre da, det er morsommere når de leker med oss, de kan trøste oss når noen er slemme*. En dansk-amerikansk studie så fra barneperspektivet barns hverdagsliv i barnehagen ved å intervju dem mens barna tegnet (Kragh-Müller & Isbell, 2010). De danske barna likte pedagoger som lekte med dem, hadde humor og fortalte historier. Det at pedagogen ikke var så strenge på regler og at de fikk velge om å leke ute eller inne. De amerikanske barna fortalte at de likte snille pedagoger som hadde snille ansikter og sier snille ting. *Når du er liten ser alt så stort ut og det er skummelt* -gutt fire år (min oversettelse). For små barn virker alt så stort, derfor var det viktig hvordan personalet var mot dem.

I en tysk studie av Elly Singer, Merel Nederend, Lotte Penninx, Mehrnaz Tajik og Jan Boom fra 2013 så de en korrelasjon mellom lærers atferd og nivået av lekeengasjementet hos barn i 2-3 års alderen. Funnene viste at kontinuerlig nærhet av læreren hadde den største påvirkningen på nivået av leke engasjementet hos 2-3 åringer. Mens lærere som gikk rundt og

med kort kontakt hadde en negativ effekt på barns engasjement. I likhet med andre studier, var tosidig og gjensidig samspill mellom lærer og barn positivt for barns engasjement. Både studiene fra det kvalitative og de kvantitative viste en co-variasjon av variabler. Når den voksne hadde korte besøk og gikk inn og ut av samspillet, bar det preg av ensidig samspill. Når læreren var tilstede ble det observert det motsatte (Singer, Nederend, Penninx, Tajik, & Boom, 2013) Kvaliteten av leken kunne variere. Singer et.al henviser til Laevers som fremhever nivå på engasjement i leken. Lite engasjement er stereo typisk, repetentive, overflatiske og med mange avbrytelser og gir ikke en rik læringsopplevelse. Lek med høyt nivå av engasjement vil tilby et dypere nivå av læring.

I artikkel «Hva gjør du når barn leker?» av Margareta Öhman i Barnehagefolk 1-2020 tar hun for seg respekten for barns lek og at leken eies av barnet. Det innebærer ikke at vi skal overlate leken til barna, eller at ansatte er uviktige i leken, skriver Öhman. Å verne om leken handler om å beskytte den mot trusler som for liten tid, for liten plass eller for store barnegrupper. Dette kan løftes ved å strukturere dagens innhold slik at det er rom for lek, nok og varierte lekeområder og mindre barnegrupper. Det handler i tillegg om å støtte hvert barn til å utvikle leken og deres lekestyrke. Videre skriver hun at å være tett på leken handler om å følge barns lek, delta i den som medlemmer eller lede leken. Det handler om å iscenesette rom, materialer som inspirerer til lek og som utfordrer barn til å utvikle leken.

Bae (Bae, 2009) skriver at barn deltar mer i relasjoner hvis pedagogen er åpen, responderende og leken, enn hvis kommunikasjonen er preget av kontroll og restriktive pedagoger. Personalet som greier å forholde seg til leken på barnas egne premisser, mener Bae kan bidra til utvikling av demokratiske prosesser. Når personalet og barna deltar i gjensidige humoristiske dialoger og lek, så skifter personal og barna posisjon i forhold til den vanlige rollefordelingen. Den lekne og humoristiske tilnærmingen til hverandre kan gi et øyeblikk av symmetri i forholdet, ved at barnet er med å styre samspillet ut i fra sine spontane innspill (Bae, 2007). Kibsgaard (2018, s. 362) skriver om noe av det samme, at de voksnes væremåter har innvirkning på barns lek og lekelyst. Hun referer til den danske psykologen Susan Hart som gjennom sine studier så på hvordan glede og forventning spiller inn på dopaminsystemet i hjernen. Dopaminsystemet, som er kroppens selvbønningsystem, så hun ble aktivert når det lille barnet ble møtt av en voksen som smilte og lo. Kibsgaard støtter seg til Öhman som fremhever at voksnes blide ansikt støtter tilknytningen mellom voksen og barn, samtidig som det støtter barns undersøkelser, nysgjerrighet og utforskende atferd. De voksnes væremåter i samspill med barn får dermed direkte konsekvenser for hvordan barn ser på seg selv. Utfordringen i

barnehagen vil dermed være å legge til rette for trygghet og tillit, for de barna som ikke våger å gå inn i lekens verden eller om de ikke har erfart eller forstått hvordan de skal gjøre det. Deltakelse i lek med personalet vil være en viktig begynnelse for å bygge opp lekeerfaring og samspillskompetanse (Kibsgaard, 2018).

Koronapandemien rammet en hel verden i 2020, og fra 12. mars 2020 ble samfunnet nedstengning i Norge og barnehagene holdt stengt frem til 21. april samme år. Mange barnehager holdt helt stengt, mens andre holdt åpent for sårbare barn og barn av foreldre med kritiske samfunnsfunksjoner. Da barnehagene kunne åpnes igjen ble det innført strenge restriksjoner. Barnehagene organiserte blant annet barna i små kohorter for å begrense antall kontakter og for å få til dette ble det satt kortere åpningstid for å ha full bemanning hele tiden. Og det ble anbefalt økt bruk av utetid. Møtevirksomhet og tid til planlegging i denne perioden ble også begrenset. Det er gjort en oppfølgingsstudie av koronapandemiens konsekvenser for barnehagesektoren av Trine Monica Myrvold, Ellen Os, Leif Hernes og Nina Winger (2022). Erfaringer hentet fra koronapandemien viser til betydningen av små grupper, tette relasjoner, tid og rom for nærhet og muligheter til å se den enkelte (Myrvold, Os, Hernes, & Winger, 2022). Valgfriheten for barna til å velge hvem de ønsket å leke med ble begrenset i denne perioden og fleksibiliteten for personalet. Positive erfaringer hentet fra denne perioden viser til hvordan små kohorter førte til trygge og faste barnegrupper med større nærhet til personalet. Personalet forteller at de ble bedre på barns medvirkning, fikk mer ro til å leke, barna lekte mer og nye vennskap ble knyttet. En så at personalet var mye sterkere fokusert på aktiviteten med barna og at de i større grad lekte sammen med barna når de var i små grupper. Jo større gruppene er, jo mer tid må brukes til å holde oversikten og passe på. Personalet opplevde at kvaliteten i arbeidet med barna ble bedre ved mindre grupper.

2.8 Pedagogisk praksis - midt i balladen

Biesta (2014, s. 25) skriver at trangen til en sterk, forutsigbar og risikofri utdanning er en slags ønsketenkning. Myndigheter og politikere kan ha et abstrakt og distansert perspektiv på utdanning, basert på statistikk og prestasjonsmålinger som det er lett å mene noe om. Mens pedagoger jobber med levende mennesker ikke lar seg *fikse* så lett. Utdanning er en grunnleggende dialogisk prosess, skriver Biesta. En dialogisk prosess gjør utdanningens vei til den lange vei, den tunge og frustrerte vei. Denne veien kan hevdes som den svake veien for resultatet av denne prosessen verken kan garanteres eller sikres. Denne veien utfordrer

tålmodigheten i en utålmodig tid. Utdanning handler om å tilrettelegge for dialog. I motsetning til konkurranse handler dialog ikke om å vinne eller tape, men å opptre slik at alle som deltar møtes med rettferdighet. Utdanning vil alltid innebære en form for risiko. Risikoen er der fordi utdanning ikke er et teknisk maskineri, men et møte mellom mennesker. Risikoen er der fordi barnet ikke betraktes som objekter som skal formes og disiplineres, men som handlekraftige og ansvarlige subjekter (Biesta, 2014).

Togsverd og Rothuizen (2015) beskriver pedagogikkens grunnvilkår som en *ballade*. De har et kritisk blikk på at pedagogikken kan forstås som et vitenskapsforhold, siden det ikke finnes endegyldige svar i pedagogisk praksis. De legger vekt på at pedagogen skal resonere og er ansvarlig i et demokratisk samfunn. Praksisen er midt i det levende livet i barnehagen, midt i orden og uorden, og med barn som blir opptatt av noe helt annet enn det pedagogen hadde tenkt de skulle. Togsverd og Rothuizen (2015, s. 246) bruker ordet ballade som har sin opprinnelse i det franske og spanske språket. *Bal* som betyr dans, som i ballett. Balladen spiller på et stort spekter som dansen, folkeviser som fortolker livet, de store spørsmål og kan betegnes som uorden og orden på samme tid. Ballade blir ofte brukt i negativ betydning, men med et glimt i øyet, der det er oppstyr og ståhei. Pedagogikken møter og beveger seg midt i denne balladen, skriver de. Men hvordan kan vi manøvrere pedagogisk i en slik ballade?

Pedagogen må evne å sanse situasjonen, forholde seg åpent til at det som skjer kan være annerledes enn en umiddelbart oppfattet det. Den form for oppmerksomhet, omtenkksomhet og beslutsomhet kaller Togsverd og Rothuizen for et pedagogisk resonnement. Å resonere handler om at man kan overveie og balansere forskjellige hensyn (Togsverd & Rothuizen, 2015). Biesta anvender ordet *virtuositet* om lærerens kroppsliggjorte klokskap og dømmekraft (Biesta, 2014, s. 158). I likhet som musikeren øver og øver, kan lærerens klokskap utvikles ved å praktisere. En må øve til kunnskapen er internalisert i kroppen, men for personalet i barnehagen er språket mer sentralt enn for håndverkeren. Det pedagogiske arbeidet må hele tiden tas opp til vurdering og refleksjon. Biesta ser pedagogikk som en menneskelig praksis. Der det handler om å finne måter å be nyankomne velkommen til vår verden på. Han fremhever at denne velkomstpraksisen vil være en *virtuos* - balansekunst, som ikke kan utøves uten utvelgelse, valg og normative vurderinger. Det som skal balanseres og veies opp mot hverandre er nettopp pedagogikken og velkomstarbeidets tre dimensjoner: kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Med *kvalifisering* menes det at en sørger for at mennesker tilegner seg kunnskap, ferdigheter og evner, som gjør dem i stand til å ferdes i verden. *Sosialisering* handler om å lære seg å bli en del av et gitt fellesskap og bli en del av flokken.

Det å lære å orientere seg i relasjon til de normer, verdier og den praksis som er grunnleggende i fellesskapet. *Subjektivisering* handler om å skape et pedagogisk rom hvor subjektet gis rett til sin egen stemme, sine ideer, forestillinger, ønsker, følelser, tanker og handlinger. Sammen med Biesta støtter også Togsverd og Rothuizen (2015) seg til at en må forstå kvalifisering, sosialisering og subjektivisering som forskjellige dimensjoner av en pedagogisk virksomhet og ikke som forskjellige aktiviteter. Enhver pedagogisk handling vil inneholde elementer av de tre dimensjonene (s.255). Biesta ser det pedagogiske som flerdimensjonalt, og ved å ta hensyn til bare en dimensjon, kan innebære tap i en annen. Barnehagepersonalet må vurdere hva som er riktig balanse og riktig avveining mellom det man vinner og det man taper (Biesta, 2014, s. 159). Dette viser til hvor viktige de vurderingen vi gjør og valgene vi tar har betydning for den pedagogiske praksisen og til barnets beste

3. Vitenskaplig ståsted og metode

Jeg har en fenomenologisk tilnærming i forskningen min i denne masteroppgaven, ved å ta utgangspunkt i deltakernes livsverden, og hva de uttrykket at de opplevde gjennom aksjonslæring. I en fenomenologisk tilnærming vil en forsker søke etter en økt forståelse og ønske en innsikt i menneskers livsverden. I fenomenologiske studier er det vanlig å analysere meningsinnhold og studere verden slik folk oppfatter den (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). Fenomenologi er ifølge Brian Degn Mårtensson og Leif Puggaard (2016) en strukturert med fordomsfri undersøkelse av det værende, og hvordan det trer frem i opplevelsen og erfaringen. Forskeren spør åpent «Hva skjer her?» og ved dette forsøke å beskrive fenomener slik som de viser seg, før de reduseres til begreper og kategorier for å finne meningsbærende elementer i materialet (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2019).

Edmund Husserl var den som formulerte med sin teori den moderne fenomenologien. I følge Mårtensson og Puggards gjengivelse av Husserl, skriver de at man må undersøke det som foregår i bevisstheten og være interessert i subjektets opplevelse (Mårtensson & Puggaard, 2016). Husserl åpnet opp for å tillegge samtalen og samværet større betydning i undersøkelsen av verdens fenomener. Hvis man vil undersøke verden må man sette parentes rundt mange av de diskusjoner som andre vitenskaper fører, og i tillegg ikke bare anta mange av de ting som en tradisjonelt har gjort. Med fenomenologi rettes oppmerksomheten mot selve bevisstheten og tar utgangspunkt i det som gjør menneske til et særskilt vesen med evne til å forholde seg til egne opplevelser. Hver gang et menneske opplever noe i den fysiske verden, omstruktureres bevisstheten, og ny erkjennelse skapes (Mårtensson & Puggaard, 2016). Det sansende menneske er alltid en aktiv del av en konstituering av verden. Maurice Merleau-Ponty var opptatt av at mennesket har en førbevisst og rent kroppslig forståelse av verden, gjennom de tidlige sanselige erfaringene (Merleau-Ponty, 1994). Mennesket er allerede i verden, før det ble seg selv bevisst. Det er med kroppen vi er i verden og det er gjennom kroppen bevisstheten tar form. Barnet får sine første erfaringer gjennom kroppen og får en kroppslig forståelse av og forbindelse med verden. Merleau-Ponty snakker også om betydningen av det talte ord gir ikke alene betydningen av det som formidles. Men gjennom betoning, tonefall og kroppens uttrykk kan en dypere mening bak de talte ord komme tilsynet (s.108). Denne forståelsen ser jeg kan sees i sammenheng med det utviklingsarbeidet og aksjonslæringen som skjedde i barnehagen. I en barnehagekontekst så fremtrer personalet kroppslig i møte med barna og hvordan personalets fremtrer kroppslig, tilrettelegger og organiserer rom kan også ha

betydning for barnet og personalets sansemessige opplevelse hvordan en ser verden (Glaser, 2018).

Jeg har hatt en fenomenologisk tilnærming i mange av mine gruppeintervjuer for å åpne opp for refleksjon over egne opplevelser. Intervjuene er gjort over tid gjennom et utviklingsarbeid og en aksjonslæringsprosess i en barnehage. Jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming i analysen hvor jeg har redusert datamaterialet inn i meningsbærende enheter. Jeg har sett på det som er relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålet.

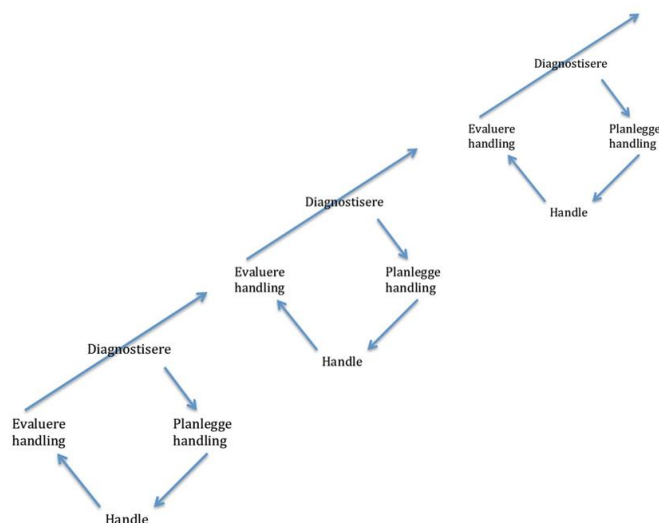
Jeg har samtidig vært inspirert av aksjonsforskning og aksjonslæring som metode og har benyttet meg av elementer i denne metoden hvor tid til refleksjon over praksis er sentralt. Jeg har lytte til deres erfaringer og refleksjoner underveis etter hver aksjon som er utført i barnehagen. Enkelt forklart beskriver Tom Tiller (2006) at refleksjon handler om å undersøke og tenke over og tenke igjennom de ulike forhold vi erfarer. Evnen til å reflektere og konsolidere erfaringene er det som gir erfaringene mening, struktur og relevans (Tiller, 2006)

3.1 Aksjonsforskning og aksjonslæring

Aksjonsforskning er en metode som kan beskrives som en brobygger mellom teori og praksis (Gotvassli, 2019, s. 41). Viktige kjennetegn på aksjonsforskning er at den tar utgangspunkt i aktuelle spørsmål i praksis, og at praktikere og forskere samarbeider. Personalet er medvirkende aktører i forskningsarbeidet med et mål og ønske om endret praksis. Aksjonsforskning kan oppfattes som en gråson mellom tradisjonell forskning og praktisk endringsarbeid fordi aksjonslæringsbegrepet er sentralt i en aksjonsforskning. Aksjonslæring omhandler læringsprosesser som finner sted i aksjonsforskningsarbeidet. May Britt Postholm skriver om interaktiv aksjonsforskning som et samlebegrep og inkluderer både forskning rundt aksjonene og læringen av disse aksjonene (Postholm, 2007). Slik jeg leser Kurt Lewin gjennom Mårtensson og Puggaard tolkning, (2016) tilkjennes han farskapet til aksjonsforskning slik vi kjenner det i dag. For Lewin var forskning og aksjon, teori og praksis likestilte. Hans teorier om aksjonsforskning gikk ut på at en delte arbeidet inn i stadier som en syklisk prosess. En skulle starte med å sonde feltet, før en gikk videre til å samle data, analysere og utvikle en hypotese for så å bestemme handling. Han satte søkelyset på hvor viktig aktiv deltakelse i grupper var for å lære seg nye ferdigheter og tilegne seg nye holdninger. I en læringsprosess er vi i en kontinuerlig bevegelse der vi lærer av våre erfaringer i et dialektisk samspill mellom våre handlinger og refleksjon i praksis (Mårtensson &

Puggaard, 2016). Else Stjernstrøm gjengir Lewins teori hvordan læring oppstår best i grupper der en delte refleksjoner og gjensidig påvirket hverandre. Aktiv læring handler ikke bare om læring av konkrete begreper, men hvordan man lærer å lære, og hvordan man får grep på den prosessen som fører til en forandring i hvordan man tenker (Stjernstrøm, 2006, s. 168). Aksjonsforskning er en omfattende og komplisert forskningsmetode, som krever mye tid og dokumentasjon. Morten Levin skriver at ingen aksjonsforskningspraksis er den eneste rette (Levin, 2017). Erfaringslæring og refleksjon over de daglige erfaringene som er i aksjonsforskningen og aksjonslæringen bygger på en sosiokulturell læringsteori som har sine røtter tilbake til Dewey og Vygotsky. Sosiokulturell læringsteori legger vekt på at læring skjer gjennom samhandling i en sosial kontekst (Levin, 2017 og Postholm, 2007). Vygotsky rettet oppmerksomheten på de prosesser som er under utvikling, men ennå ikke er modne. Ut i fra et barnehageperspektiv vil den nærmeste utviklingssonen defineres som forskjellen mellom det som et barn kan utføre alene og hva barnet klarer med støtte fra en mer kompetent annen (Postholm, 2007).

En arbeidsform i en aksjonsforskning og aksjonslæring kan ses som en spirallignende bevegelse i ulike faser, hvor en begynner med planlegging sammen med de ansatte som medforskere, finner ut av problemene og hva utfordringene består i, og hvilke strategier og handlinger en tror vil bidra til en bedre løsning eller praksis. Så gjennomføres det en rekke handlinger som kan kalles aksjoner med hensikten til forbedret praksis. Resultatene av det som skjer i de ulike aksjonene observeres, diskuteres og reflekteres over – en form for kritisk analyse. En aksjonsforskningsspiral i et aksjonsforskningsprosjekt kan illustreres på denne måten etter Coghlan & Brannick i Gotvassli (2019).



Aksjonslæring er aksjonsforskningens lillebror ifølge Tom Tiller (2006). Aksjonslæring kan defineres som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess som støttes av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe. Det blir et hjelpemiddel til å ta tak i omgivelsene sine med mål om endret og forbedret praksis. Aksjonslæring har mye til felles med erfaringslæring. Aksjonene retter oppmerksomheten mot aktiv handling, at vi pirker bort systemet og eller setter noe i bevegelse. Det handler om at våre begrep og tenkning må knyttes til den praktiske verden. Det vil si at gjennom at vi gjør, samtidig som vi ser og hører, får våre begreper innhold. Når erfaringene våre blir reflektert over, vurdert og systematisert, er vi på god vei til å lære av erfaringene våre, ifølge Tiller (2006). Begrepet refleksjon kan ha litt ulike betydninger fra person til person og i hvilken situasjon vi bruker det i. Definisjonen på refleksjon som jeg var tidligere inne på hadde en enkelt forklart betydning. Tiller (2006) skriver om tre refleksjonsnivåer når vi skal ha en forskende tilnærming på refleksjon. På det første nivået av refleksjon er gjennomtenkningen svak og usynlig, og står nært opp til handling hvor en ikke har utviklet et tydelig språk som kan kommunisere kompetansen. Det andre refleksjonsnivået kan være når det oppstår et uventet problem og en kommuniserer i forhold til dette, som kan bære preg av spontanitet og i krise. På dette nivået kan en ofte snakke sammen grundig om problemet og finne løsninger, noe som kan vise til en form for en uutnyttet utviklingskraft (Tiller, 2006, s. 28). Det tredje nivået av refleksjon kjennetegnes av en mer gjennomgående og systematisk metarefleksjon, som består av en mer gjennomtenkning. På dette nivået kan skriftlige tekster og fotografier av erfaringene våre være utgangspunkt for en mer metarefleksjon over erfaringene. Det er dette nivået på refleksjon jeg tenker er nyttig i en aksjonslæring for å få en økt forståelse og bevissthet for egen yrkespraksis og de erfaringene vi besitter.

Aksjonsforskning i et vitenskapelig perspektiv er preget av uenigheter og uklarheter. En kritikk er at det ikke kan være vitenskap fordi en griper inn i det studerende felt, en annen kritikk er at lojaliteten ligger i aksjonene og ikke i teorien. Tiller trekker frem et argument om at vitenskapelig virksomhet skal resultere i tekster som i en bok, artikler, notater og lignende, og at *lærere* og *skoleledere* som han referer til, trolig vil reservere seg mot forskning som merkelapp på sitt eget analyse- og forandringsarbeid. Han skriver at de kan være forskende i sitt yrke, men at de ikke dermed blir forskere. Slik jeg tolker Tiller (2006) kan det i en barnehagesammenheng være riktig å bruke aksjonslæring om det pedagoger og barnehagemedarbeiderne utøver og aksjonsforskning om det som forskerne foretar seg og

bedriver. Slik jeg ser forskningsprosjektet som jeg initierte i barnehagen, så kan det som jeg gjorde sammen med personalet i barnehagen ses på som aksjonslæring, mens forskningen min begynte i mine analyser av dokumentasjonsmaterialet fra gruppeintervjuene og refleksjonene vi gjorde sammen i barnehagen.

Intensjonen med aksjonslæring og aksjonsforskning er å forbedre en pedagogisk praksis. Da må det tas hensyn til hva som legges til grunn for de valgene og endringene som gjøres. Her kommer etikken inn. I en normativ etikkforståelse foreskriver en hva skal til for at en handling skal være god. En finner frem til gode argumenter for å gjøre valg og hvordan prioritere mellom ulike alternativer (Bøe & Thoresen, 2019). Barnehagen skal være et godt sted å være for barn og voksne, og i normativ etikk er felles regler for hva som gjelder for rett og galt det som kan støtte oss i arbeidet. Når vi reflekterer og snakker sammen gir det mulighet for å skape felles etiske verdier (s. 76).

Jeg har hele tiden underveis tenkt på det etiske i det jeg gjør. Et slik forskningsdesign som aksjonslæring, kan fort fremtre som teknisk og instrumentell. Figuren som vist på side 39 kan med sine begreper for eksempel *diagnostisering* se ut som vi skal dissekerer det pedagogiske, som noe som er fri fra et pulserende barnehageliv og løsrevet fra kultur og kontekst. Togsverd og Rothuizen trekker frem at figuren *planlegging, utfør, dokumentere og evaluere* vinner frem som en figur i takt med at pedagogikken og oppdragelsen er blitt et anliggende for staten (Togsverd & Rothuizen, 2015). Faren er hvis det er en metode som skal regne ut om noe virker i forhold til de mål som er satt opp. Den instrumentelle rasjonale er gyldig under den forutsetning at *materialet* man arbeider med er til rådighet.

Men utgangspunktet for bruk av metoden er for å finne ut hvor vi står i landskapet *midt i* barnehagelivet, gjøre vurderinger, orientere oss og utvikle et fagspråk i det vanskelige rommet mellom teori og praksis og bli bevisst sin egen praksis i balladen (Togsverd & Rothuizen, 2015).

3.2 Forskerrollen og refleksivitet

Team lek, inkludering og utvikling av god yrkespraksis for en god barndom i barnehagen står mitt hjerte nært. Dette kan nok skinne igjennom i forskningsprosjektet og i min rolle som forsker. Som en insider i barnehagefeltet bærer jeg med meg min bakgrunn som barnehagelærer, pedagogisk leder, språkpedagog, veileder, kursholder og de teoretiske

perspektivene som jeg har internalisert gjennom studier og mange års praksis. Min forforståelse kan skinne igjennom ved de valgene jeg har gjort ved å være inspirert av aksjonsforskning, spørsmål jeg stiller og teorier som jeg trekker frem (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 35).

Refleksivitet er grunnleggende sett en prosess der man blir bevisst seg selv, og sin rolle som i forsker. Som forsker må en hele tiden reflektere over egen forskning og om jeg som forsker er ærlig i fremstillingen, behandler dataene riktig og hva som kan ha påvirket våre tolkninger (Gotvassli, 2019). Jeg har forsøkt å ha et kritisk blikk på min egen rolle som forsker og mitt bidrag i gruppeintervjuene og planleggingen av nye aksjoner. I min forskerrolle har det vært viktig å få til en god dialog preget av gjensidig tillitt mellom deltakerne og meg. Tiller snakker om en *utviklingsdialog* som skjer i en aksjonsforskning som handler om de personlige møtene og at vi sammen skal vandre inn i noe nytt (Tiller, 2004). Jeg har ført en egen loggbok som jeg har skrevet ned mine refleksjoner i etterkant av gruppeintervju og møter i barnehagen og de erfaringene jeg møtte på underveis gjennom forskningsprosjektet til støtte for min egen refleksjon.

En utfordring som forskningsintervjuer er at det kan oppstå et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2018). Det er jeg som stiller spørsmålene som deltakerne skal svare på. Det kan også være en fare for en instrumentalisering av samtalen hvor den gode samtalen blir mer et middel enn et mål i seg selv for å få frem beskrivelser og fortellinger, som igjen skal brukes i denne oppgaven. Dette har jeg tenkt mye på og jeg har vært opptatt av å være sannhetssøkende med ønske om ærlige svar. All samfunnsforskning består i å undersøke menneskers virkelighet, men jeg som forsker får bare et innblikk av brudstykker av en virkelighet. Virkeligheten er kompleks og består av mennesker, gjenstander, erfaringer, samhandlinger og fortolkninger (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). Så det kan være andre sider av virkeligheten jeg ikke får med meg. Jeg har valgt i denne forskningen å ha blikk for personalet enn å observere og intervju barn.

Som initiativtaker til en forskningsprosess kan veilederrolle fort skinne igjennom. Aksjonsforskerrollen blir i litteraturen beskrevet som en mangefasettert, kompleks og flytende rolle (Gotvassli, 2019, s. 62). Gotvassli referer til Salo som peker på ulike metaforer som benyttes til å beskrive forskerrollen i aksjonsforskning: *forandringsagent, veileder, advokat, kunstner, linedanser og katalysator* er noen eksempler. Disse metaforene gir uttrykk for at aksjonsforskeren har mange ulike roller, funksjoner og forventninger knyttet til seg. Å være

en *fasilitator* kan blant annet innebære kjernekomponenter som å skape en samarbeidende relasjon til deltakerne, planlegge gode gruppeprosesser, skape og vedlikeholde et deltakende miljø og lede gruppen til gode resultater. Utfordringen ved å tre inn i en forskerrolle som fasilitator vil være en glidende overgang til å være tilrettelegger og raskt bestemme for deltakerne enn å bestemme sammen med. Jeg opplevde at jeg i enkelte tilfeller kunne funger som en fasilitator. Utfordringene i dette forskningsprosjektet var mangel på tid som personalet og jeg hadde til rådighet til å kunne gå i dybden av alle prosessene som kreves i en aksjonslæring. Jeg har tilnærmet meg aksjonslæringen og forskningen min ved hjelp av fenomenologien som nevnt tidligere. Min rolle som forsker var å være spørrende, men siden initiativet om aksjonslæringen i barnehagen kom fra meg ble rollen min overlappende som en fasilitator. Jeg tilrettela for utveksling av ideer og hjalp til sammen med personalet å finne løsninger, samtidig som jeg sikret at prosjektet skulle være forankret i Rammeplan, barnehageloven og sikre at de etiske retningslinjene for forskningen ble ivaretatt. Jeg har vært så heldig å få følge avdelingen gjennom seks måneder gjennom deres fortellinger og refleksjoner fra sin hverdag.

Aksjonslæring handler om læring og en læringsprosess som er i en kontinuerlig bevegelse, hvor vi lærer av våre erfaringer i et dialektisk samspill mellom våre handlinger og refleksjon over praksis. Det kan da være aktuelt som en fasilitator og bidra med kompetanse og kunnskap om tema eller fenomenet som skal forskes på. Det kan være artikler, fag litteratur eller andre typer verktøy i bruk i en kartlegging eller analyse som kan belyse praksisen i egen barnehage.

En aksjonslæring vil kunne sette i gang refleksjon over egen praksis, gi retning med felles mål og gi kollektive erfaring som kan bidra til å endre til bedre praksis. Gjennom felles refleksjon over handlinger og hendelser i praksis har aksjonslæring til hensikt å oppdage nye måter å handle på og utvikle en praksis, mens aksjonsforskning skal bidra til ny kunnskap og ny teori.

3.3 Deltakerne i forskningen

Jeg tok kontakt med styrer til en fire avdelings barnehage for å høre om muligheten til å gjennomføre mitt masterprosjekt i samarbeid med en av avdelingene. Jeg sendte over masterskissen så styrer kunne se hva det innebar. Styrer var interessert og tenkte dette kunne være aktuelt for en avdeling i hans barnehage, og jeg fikk tilbakemelding etter noen dager at en av avdelingene var interessert. Dette var en avdeling med to pedagogiske ledere, en erfaren

barnehagemedarbeider og en barnehagemedarbeider i ett års vikariat med en annen fagutdannelse innen litteratur. Barnegruppen bestod av 22 barn fra alderen 3-6 år.

Barnehagen tilhører en bydel i Oslo kommune som samarbeider med OsloMet i et helhetlig kompetanseutviklingsprosjekt over en tre års periode, som omhandler inkluderende praksiser i et inspirerende leke- og læringsmiljø. Bydelen var i startgruppen på prosjektet da jeg tok kontakt med barnehagen. Hver barnehage skulle velge sin måte å jobbe med tema på, og barnehagene deltok på felles personalmøter og planleggingsdag med blant annet tema *inkludering og mangfold* og *inkluderende leke- og språkmiljøer*.

Barnehagen hadde også et eget personalmøte i løpet av forskningsperioden med en gjesteforeleser som snakket om tema: *Rommet som den tredje pedagog*. Jeg fikk ikke deltatt sammen med personalgruppen i sine refleksjoner i disse sammenhengene, men deres refleksjoner og faglig påfyll i denne forbindelse kan ha hatt innvirkning på forskningen vi gjorde sammen i barnehagen. Avdelingen i barnehagen så forskningsprosjektet som sitt prosjekt inn i det store fellesprosjektet som var i bydelen.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer (De nasjonale forskningsetiske komiteene, u.d.) som forskningen må følge. De viser til særlig tre typer hensyn som forskere må tenke igjennom som er: 1. Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi. Deltakerne skal gi et informert og frivillig samtykke med retten til å trekke seg fra forskningen til enhver tid. 2. Forskerens ansvar til å respektere informantenes privatliv, deltakerne skal sikres anonymitet. 3. Forskerens ansvar for å unngå skade. De som deltar må utsettes for minst mulig belastning (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016).

Forskningsprosjektet er meldt inn og godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Ved innmelding av forskningsprosjektet la jeg ved en prosjektbeskrivelse med samtykkeskjema og intervjuguide. Samtykke fra personalet på avdelingen og styrer er innhentet. Prosjektet skal ikke innhente datamaterialer fra enkeltbarn og alt av opplysninger som kom frem i samtaler og intervjuer som kunne peke på enkeltbarn ble ikke tatt med.

3.4 Gruppeintervjuer og et intervju

Jeg valgte en fenomenologisk vinkling i de kvalitative forskningsintervjuene siden jeg var ute etter deltakernes eget perspektiv, som kan forenes med aksjonslæring som skal undersøke hva som skjer og gå åpent og bredt ut i starten for å skape en dialogisk utviklingsprosess mellom likeverdige partnere (Tiller, 2004).

Gruppeintervjuene som ble gjennomført i barnehagen var som et semistrukturert gruppeintervju som Steinar Kvale og Svend Brinkmann kaller et semistrukturert livsverdensintervju, med utgangspunkt i en intervjuguide som verken var helt åpen som en samtale eller et lukket spørreskjema (Kvale & Brinkmann, 2018). Intervjuguiden hadde en struktur, men med forslag til spørsmål innenfor tema som vi jobbet med, og ble brukt som en veiledning for meg som forsker (se vedlegg). Deler av gruppeintervjuene ble tatt opp med diktafon, og alt er transkribert. I utdragene som jeg har valgt å trekke frem har jeg fjernet latter, kremt, endret litt på grammatikken og fjernet småord for at det skal bli lettere å lese, men innholdet er ikke endret på. Navn er blitt anonymisert og i transkriberingen fikk deltakerne fiktive navn. Forskningsmaterialet er lagret etter forskriftene og vil bli slettet etter avsluttet eksamen (De nasjonale forskningsetiske komiteene, u.d.).

Personalet fikk i begynnelsen av forskningsprosjektet hver sin loggbok, som de skulle notere ned små observasjoner i etterkant av aksjonen, notere ned sine tanker og refleksjoner gjennom aksjonsperioden. Loggbøkene skulle være en støtte for videre refleksjon inn i gruppeintervjuene og videre planlegging. Jeg hadde ikke tilgang til bøkene, siden jeg ikke skulle forske på barnegruppa, men vektlegge personalets erfaringer og refleksjoner. Loggbøkene skulle hjelpe oss til å få løftet refleksjonen til en metarefleksjon som Tiller (2006) beskriver som et tredje nivå for refleksjon.

Intervjuet med styrer kan kategoriseres innunder et semistrukturert livsverdensintervju, som ligger nært opp mot en samtale i dagliglivet, men hvor intervjuet hadde et formål (Kvale & Brinkmann, 2018). Jeg hadde klargjort noen spørsmål på forhånd som en ramme for intervjuet.

4. Gjennomføring av aksjonslæring i barnehagen

Første møte med personalet introduserte jeg ideen om forskningsprosjektet, hovedelementene i en aksjonslæring. Jeg forhørte meg om de ønsket å samarbeide og delta på forskningsprosjektet. Barnehagen skulle som nevnt tidligere gjennom et kompetanseutviklingsprosjekt i bydelen med tema inkluderende praksiser i et inspirerende leke- og språkmiljø. Slik jeg forstod på styrer hadde han formidlet deler av skissen til min masteroppgave i forkant, og personalet var åpne for et samarbeid. Jeg ønsket å forske sammen med dem på hva som skjer når personalet setter av tid for refleksjon om lek og rydder plass for tilstedeværelse med barna. Kunne vi sammen se på *hvilken betydning personalets tilrettelegging, tilstedeværelse og deltakelse i lek kan ha for barns inkludering i leke-fellesskapet*. Problemstillingen formet seg litt underveis og står nå med en litt annen ordlyd som min hovedproblemstilling i aksjonene i utviklingsarbeidet som skjedde i barnehagen: *Hvordan kan personalets tilrettelegging, tilstedeværelse og deltakelse i barns lek inspirere til inkludering i leke-fellesskapet?* Sammen med personalet kunne vi velge ulike former for aksjoner, tilrettelegginger og fokus på avdelingen som personalet tenkte kunne skape inkluderende lekemiljø ut ifra det de så kunne være barnegruppas behov. Personalet fikk utdelt skriv om samtykke til forskningsdeltakelse hvor det står litt om deltakelsen, reservasjonsrett og innholdet i forskningsprosjektet ”Inkluderende lekemiljø – når leken får fokus hos personalet” (Se vedlegg nr.1).

Slik jeg leser Marit Bøe og Marianne Thoresen (2019, s. 89) skal forskningsfokuset ha relevans og nytteverdi for barnehagen. Det skal være noe som personalet synes er viktig og ønsker å undersøke nærmere, eller noe de er bekymret for. I dette første møte kom det frem både et ønske om å ha fokus på lek og bekymring for om de fanget opp alle barna som stod utenfor leken. Avdelingen bestod av en gruppe med 22 barn, hvor de så at det kunne være en utfordring å fange opp om alle ble inkludert i lek.

Forskningsprosjektet pågikk midt i en pandemi og dette har påvirket prosjektet hvor jeg har fått mindre tid sammen med personalet til fordypning, refleksjon og møter slik jeg hadde tiltenkt. Jeg var åpen for at prosjektet kunne endre seg, siden av egen erfaring er det mye som kan oppstå i en barnehagehverdag som gjør at barnehagen ikke får fulgt opp det som vi har blitt enige om. Tidlig i prosjektet opplevde jeg at tiden sammen med personalet til refleksjon og felles møtepunkter ble avkortet tidsmessig på grunn av sykdom blant personalet og mangel på personal fra naboavdelingen til å ha ansvar for barna under møter. Men aksjonene som ble

gjennomført i barnehagen utviklet seg underveis ved at vi hadde et åpent blikk inn i aksjonene og i etterkant delte erfaringene og refleksjoner i gruppeintervju etter hver aksjonsperiode. Det er personalets erfaringer og deres refleksjoner over sin rolle gjennom aksjonene som har vært utgangspunktet for denne forskningen.

Intensjonen var å møtes hver fjerde uke, samt ha et kveldsmøte hvor vi kunne få mer tid til refleksjon, faglig påfyll og planlegging av videre handling. Det har blitt en del avlysninger, slik at prosjektet har tatt lengre tid, men på tross av sykdom og utsettelse, så har vi fått til jevnlig gruppeintervjuer med personalet og progresjon i utviklingsarbeidet gjennom aksjoner. Jeg har fulgt barnehagen fra september 2021 til mars 2022. Forskningsprosjektet kunne gjerne ha vart lenger for å få til flere refleksjoner og kritisk tenkning sammen.

4.1 Tidsplan over aksjonslærings - og forskningsperioden

Periode	Plan og innhold:
August 2021	<p>Sende søknad til NSD</p> <p>Få kontakt med en barnehage/avdeling som vil delta på forskningsprosjektet</p> <p>Samtale med styrer og gi han innsyn i masterskissen</p>
September	<p>Oppstartsamtale med personalgruppa om forskningsprosjektet</p> <p>Innhentet samtykke for deltakelse i forskningsprosjektet fra personalet og styrer</p> <p>Første gruppeintervju om lek med personalet som del av diagnostisering i aksjonsspiralen.</p> <p>Initiere første aksjon med å organisere tid for personalets tilstedeværelse i barns lek.</p> <p>Personalet fikk hver sin loggbok</p>
Oktober	<p>1. aksjonsperiode</p> <p>Gjennomføring av gjentakende aksjoner i barnehagen gjennom ca. 4 uker</p> <p>Personalet tilrettela for mindre lekegrupper en gang i uken, hvor personalet skulle rydde tid for tilstedeværelse og skjerme for avbrytelser fra telefoner, beskjeder, møtevirksomhet m.m.</p> <p>Personalet skriver ned egne observasjoner i etterkant loggbok som legger grunnlaget for videre refleksjon.</p>

November	<p>Kveldssamling:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gruppeintervju med refleksjoner fra erfaringer av første aksjonsperiode med utgangspunkt i loggbøkene - Tilføring ny kunnskap gjennom fagartikkel for å utvide refleksjonen til en kritisk analyse: <ul style="list-style-type: none"> o Fagartikler av Margaretha Öhman: <i>Hva gjør du når barn leker?</i> - Estetisk opplevelse – møte med ulike lekemiljø og materiell - Ny aksjon planlegges <p>2. aksjonsperiode Tilføre nytt materiell som endret rommet der lekegruppene ble holdt.</p> <p>Personalet får tilsendt podcast av Öhman.</p>
Desember	<p>Gruppeintervju med refleksjoner.</p> <p>Personalet ønsket å videreføre lekegruppene og ikke tilføre noe nytt i desember, siden pedagogisk leder skulle bytte jobb.</p>
Januar 2022	<p>Barnehagen deltok (digitalt) på planleggingsdag med bydelen med tema som: Inkludering, mangfold og inkluderende leke- og språkmiljøer.</p> <p>Oppfølgingssamtale med personalet og ny pedagogisk leder om hvor vi var i forskningsprosjektet og planlegging av nye aksjoner.</p> <p>3. aksjonsperiode</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tilføre felles opplevelse gjennom eventyrfortelling med bruk av konkrete og dramatisering <p>Innhentet nytt samtykke for deltakelse i forskningsprosjektet fra ny pedagog.</p>
Februar	<p>Gruppeintervju med refleksjoner fra tredje aksjonsperiode.</p> <p>Transkribering av gruppeintervjuene ble gjennomført av meg som forsker.</p>
Mars	<p>Intervju med styrer</p> <p>Analyseprosessen av gruppeintervjuene ble gjort av meg som forsker</p>
Mai	<p>Oppfølgingssamtale med gjennomgang av foreløpige funn som jeg så på dette tidspunktet.</p>
	<p>Masteroppgaveskriving</p>

4.2 Første aksjonspirale

I første gruppeintervju (29.09.21) delte personalet sine tanker om lek som en del av *diagnostiseringen* i en aksjonsspiral. Personalet nevnte ved oppstart at de syntes det ville bli spennende å sette av mer tid til å snakke sammen om tema lek. Det er noe som de ellers ikke fikk gjort i en travel arbeidshverdag. Den ene barnehagemedarbeideren var syk, men hun sendte svarene sine i etterkant på mail. Spørsmålene hadde de fått i forkant av gruppeintervjuet.

Flertallet svarte på spørsmålet om hva lek er for deg, ved å beskrive egne opplevelser med lek fra egen barndom. Ord og uttrykk som de brukte om lek var: gøy, moro, interesse, fantasi, rollespill, latesom, den frie leken noe som ga en spesiell glede, lek med jevnaldrende og noe som var felles for alle barn. Det hører barndommen til, nevnte en av personalet. En av personalet sa: *Jeg synes lek er alt for barn. Barn forstår verden naturlig gjennom lek.*

Ordet kaos i lek ble nevnt, at det sett utenifra kan virke som kaos i det du entrer et rom, men hvis en turte å sette seg ned og se hva som egentlig foregikk, så er jo det veldig spennende. Spor av barns lek kunne de se hele tiden og i alle situasjoner, om det var i matsituasjon, ved påkledning, i skogen og ute, så finner barn på lek under hele prosessen. *Det er liksom lek med en gang de kommer inn døra.*

Lekemiljøet på avdelingen mente de ble tilrettelagt etter det som fenger barna, men de måtte ha tid nok til å tilrettelegge. Lekemiljøet inne er noe de jobbet med hele tiden og prøvde å møte barna med sine interesser. De opplevde at alle kriker og kroker var steder der barn sitter og leker. Personalet var opptatt av å bruke resirkulert materiale som melkekartonger, plastflasker, ulike esker og tomgods.

En av personalet sa hun opplevde at barna lekte bedre ute på tur. Da engasjerte de seg med ting de fant i naturen, hvor nyslått gress ble til fuglereder og mat til hesten og treet ble forvandlet til en sjørøverskute. *Barn trenger ikke masse leker. De leker bedre når de ikke har konkrete leker, synes jeg og da er de mer inkluderende.*

I lek inne nevnte to av personalet at de så det var lettere hvis de satte frem ting som kan være en spire til lek, enn at barna kommer inn i et rom hvor ingen ting står fremme. Hvis det er satt frem noen kjøkkensaker, togskinner eller at det er noe som er begynt på så kunne det sette i gang en ideprosess til lek hos barna, hadde de erfart. Nytt materiell og nye leker, så de barna viste interesse for og det kunne igangsette en lek. Da jeg spør dem om hva som engasjerer dem

trekker de frem prosjektarbeid som de har jobbet med over tid. Det kunne være et felles tema de hadde bestemt felles i barnehagen eller interesser som kom fra barna som de tok tak i. Personalet forteller at det er viktig for dem å kunne delta på beslutningene som ble tatt. De hadde erfart at hvis personalet var engasjert i et prosjekt, så ble barna også engasjerte, men også motsatt. Hvis barna var veldig engasjert i noe, smittet engasjementet over på dem. Da kunne barna mer om temaet og fortelle personalet. De tar tak i det barna er opptatt av og tenker på barns medvirkning, samtidig så kan vi introdusere nye tema for barna for å se om dette interesserer eller skaper engasjement.

Gjennom gruppeintervjuet trekker en av personalet frem barn som kan streve med latesomleken og hun gjentar det flere ganger gjennom intervjuet. Hun trekker frem samtidig ansvaret som ligger på personalet for å hjelpe barna som strever med leken. Hun nevner at de som personalet ofte har for liten tid, for det er så mye å gjøre av andre ting. Hun referer også til at de kan gjennom dagen bli forstyrret av naboavdelingen som går i døra og gjennom avdelingen. Hun ytrer også en bekymring over antallet barn på avdelingen og at hun var redd for at ikke alle barna kommer inn i leken, særlig de yngste.

4.2.1 Planlegging av første aksjon

Etter gruppeintervjuet var ferdig og med alle tankene som var delt, ble første aksjon planlagt sammen med personalet. De hadde nevnt at tid for tilstedeværelse i barns lek kunne være utfordrende i en hektisk hverdag, samtidig som de hadde lagt merke til at enkelte barn trengte støtte inn i lek og samspill. Vi diskuterte hvordan personalet kunne få til å organisere mer tid for tilstedeværelse og skjerming for avbrytelser på avdelingen. Om de kunne skjerme tiden fra forstyrrelser som tok dem vekk fra tiden med barna, slik som telefoner, spørsmål fra naboavdelingen, fri fra matlaging, møtevirksomhet eller planlegging av neste aktivitet.

Jeg valgte å ta en aktiv rolle for å sette i gang første aksjon med å utfordre dem til å sette av tid for tilstedeværelse i barnas lek med et observerende blikk. Kunne de i første omgang få til dette en til halvannen time i uka. Personalet diskuterte sammen hvordan de kunne organisere for tilstedeværelse ut i fra sin hverdag. De hadde allerede lagt mange planer for avdelingen og på tvers med naboavdelingen. Barnehagen hadde en del møtevirksomhet, så de så det kunne bli vanskelig å sette av tid til skjerming av leketid i full gruppe hvor de som personal var til stede hele tiden. Det de tenkte at de kunne få til var å sette av tid i delte grupper med elleve barn og to voksne slik at de kunne være færre inne. De ønsket å tilrettelegge for dette på dagene

de allerede hadde delt gruppen. Vi ble enige om at de kunne i loggbøkene notere ned i etterkant av hver aksjon hva de observerte og erfarte og ta med bøkene til neste møte.

Uttrykket *skjermet leketid* er et uttrykk som ble brukt om å avsette tid for tilstedeværelse av personalet i lek og skjerme barns lek for avbrytelser som ofte skjer på avdelingen med telefoner, besøk fra andre avdelinger, styrer eller personal som kommer for å hente noe eller gjøre avtaler m.m. Første gang jeg hørte uttrykket var for noen år tilbake fra en barnehage som hadde studenter fra OsloMet som skulle jobbe med lek. Begrepet har jeg tatt med videre i mitt arbeid i *Sprell i jungelen* (Harket & Thiedemann, 2021).

4.3 Andre aksjonsspiral - kveldssamling

Etter fem uker (02.11.21) hadde personalet og jeg en kveldssamling sammen for å dele erfaringen og evaluere etter første aksjonsperiode. Vi hadde satt av tid til å reflektere rundt en fagartikkel og planlegge ny aksjon. Personalet delte erfaringer og evaluerte aksjonene fra første aksjonsperiode. Det hadde vært utfordrende å få til skjermet lek i grupper hver uke på grunn av endringer i barnehagen som forandret på deres planer for avdelingen. De hadde allikevel fått gjennomført skjermet lek i grupper gjennom fire til fem uker. Funn fra aksjonene kommer jeg mer inn på i kapittel 5.

Personalet hadde i forkant av kveldssamlingen fått en fagartikkel som vi skulle bruke som utgangspunkt til refleksjon. En oppgave for en fasilitator i en aksjonsforskning kan være å komme med bidrag til kompetanse og kunnskap om fenomenet som skal utforskes, ifølge Gottvassli (2019, s. 64). Det kan være i form av en fagartikkel, eller annet fagstoff, et verktøy eller en metode. Jeg så det kunne være aktuelt med et faglig bidrag i form av en artikkel for å løfte refleksjonen og gi personalet noen nye perspektiver og tanker inn i videre arbeid. Jeg valgte en artikkel med tittelen «Hva gjør du når barn leker?» av Öhman fra *Barnehagefolk* 1-2020. Artikkelen inneholdt mange faktorer om lek, som skulle være et grunnlag for videre refleksjoner sett i lys av egen praksis. Personalet fikk artikkelen et par uker før kveldssamlingen slik at de skulle rekke å lese den. På grunn av sykdom blant personalet i denne perioden hadde ikke alle fått lest artikkelen. Vi startet med refleksjoner rundt artikkelen, men jeg fant ut at vi burde utsette refleksjonene til alle hadde fått lest for å ha et felles refleksjonsgrunnlag. Jeg foreslo en podkast av samme forfatter og tema som jeg sendte til dem i etterkant.

I siste del av kveldssamlingen hadde jeg i rollen som fasilitator iscenesatt eksempler på ulike lekemiljøer for å inspirere og sette i gang en refleksjon. Jeg hadde valgt materiell med utgangspunkt i hva de hadde fortalt meg i tidligere gruppeintervju og fra første møte. Personalet hadde tidlig i prosessen ønsket å se på mulighetene for å ta i bruk et lager og oppholdsrom som de ønsket å bruke mer aktivt. De hadde nevnt at barna lekte godt med naturmaterialer, og at barna grupperte seg ofte etter kjønn. Jeg tok tak i de refleksjonene de hadde om når barna viste engasjement i lek, for eksempel naturmaterielaler.



Bilde 1



Bilde 2



Bilde 3

Jeg ser i ettertid at jeg kunne latt personalet vært mer deltakende i utformingen av rommet. Jeg gikk inn i rollen som fasilitator og min intensjon den kvelden var om disse ulike lekeinstallasjonene eller materialene kunne inspirere personalet til å tenke kreativt. Hva inviterte materiaelene til og kunne andre installasjoner eller materialer tas med i forskningsprosjektet som barna kunne ha noe felles å delta i.

Vi snakket om hva det gjorde med dem å komme inn på rommet som hadde fått et nytt innhold. En sa hun fikk lyst til å begynne å leke med en gang, og de andre sa seg enig. De satte seg ned på gulvet og virket undrende. *Dette tror jeg barna vil like* var en av kommentar. Vi kikket litt på de ulike installasjonene og snakke om hva de kunne innby til. Personalet ble værende i undrende refleksjoner over hva de kunne tenke seg å ta med inn i nye aksjoner. Jeg har tenkt mye i etterkant på om situasjonen og refleksjonen hadde blitt annerledes hvis jeg hadde invitert til deltakelse, utforskning og lek med materialene, men her valgt jeg å følge deres møte med rommet. Inspirasjonen og tanken med å forme ulike leke instalasjoner hadde jeg hentet fra en forskningsartikkel som omhandlet iscenesettelse av barnehagens lekemiljø av Bernsen, Langøy og Eilifsen (2021). Samtidig som det var et ønske fra personalet å få noen ideer til å tenke nytt. Materialene som var fremstilt ble valgt med utgangspunkt i det personalet hadde

fortalt i første gruppeintervju. Jeg har også tenkt i etterkant om jeg gikk for langt i min rolle som fasilitator og styrte for mye.

Personalet ble opptatt av at de ikke ønsket å tilføre noe som kunne bli en låst lek som eksemplet med tog og støperør-installasjonen (se bildet 3). De ønsket å se om nye relasjoner kunne etableres på tvers av de faste grupperingene og åpne opp for inkludering for de som falt utenfor leken. De kom frem til at ved å tilføre naturmaterialer, tekstiler og lavvoen kanskje kunne skape inkludering i lek. Det hadde de allerede lagt merke til på tur i skogen. Samtidig syntes personalet at det var mer spennende å bruke leker som kan bli til hva som helst.

Etter å ha hatt gjennomført aksjonene med å skjerme leken og med tilstedeværelse av personalet i barns lek i fire - fem ukers tid, så hadde personalet fått en oversikt over barnegruppen, hvem som kunne trenger noe mer støtte inn i lek og hva barna var interessert i. Disse erfaringen ville de ta med videre inn vurderingen av nye gruppesammensetninger som de tenkte burde være på fire til seks barn.

4.4 Gjentakelse av andre aksjonsspiral

Et blikk inn i loggboken min fra 1. desember: Det er en kald desemberdag og når jeg kommer til barnehagen for å høre om siste aksjonsperiode forteller personalet om at det er sykdom blant personalet i barnehagen og tiden vi har til rådighet sammen med må reduseres til 30 minutter. Jeg må tenke raskt på hvordan vi kan bruke denne tiden best mulig. Personalet forteller meg at de ikke har hatt mulighet eller tid til å høre på podkasten som jeg hadde sendt etter kveldsmøte. Jeg velger å fokusere på å høre om de erfaringene de har fra den andre aksjonsperioden ved å tilføre nytt materiell inn i den skjermede tiden i gruppene. Vi fikk mye ut av den lille tiden vi hadde sammen, for personalet hadde fått samlet seg mange ulike erfaringer gjennom ukene. Gruppestørrelsen i skjermet leketid hadde varierte fra seks til elleve barn, etter hvor mange som var på jobb og barn som var i barnehagen og de hadde fått gjennomført en del grupper. I møtet får jeg beskjed om at den ene pedagogen skal begynne i en annen jobb over nyttår og ny pedagog starter hos dem i januar. Vi fikk liten tid til å reflektere over nye aksjoner og hva vi kunne endre og ta inn i ny aksjonsspiral. På grunn av at det var desember, og at den ene pedagogen skulle slutte, ønsket personalet å videreføre skjermet leketid i den formen de hadde ut desember. Tiden vi har til rådighet går fort og jeg ser i loggboken min at jeg kjenner på eget stress i situasjonen.

4.5 Tredje aksjonsspiral

4.5.1 Diagnostisering og planlegging av tredje aksjon:

Tidlig i januar (11.01.22) møtte jeg den nye pedagogiske lederen og resten av personalet. Vi delte erfaringene fra aksjonslæringen så langt. Personalet snakket sammen om barnegruppen, lek og inkludering. De har observert at det har endret seg litt etter nyttår og at ikke alle er med i lek og i tillegg har et nytt barn og ny pedagog begynt på avdelingen. Vi diskuterte gruppesammensetning og personalet mente det var mest ideelt å ha grupper på seks barn.

Da vi skal planlegge tredje aksjonsspiral har personalet allerede vært igjennom en refleksjon gjennom planleggingsdagen de hadde første uken i januar. Det hadde vært en felles planleggingsdag i bydelen med fokus på inkludering og inkluderende leke- og språkmiljøer.

Det var en enighet blant personalet om å tilføre eventyret *Skinnvotten* i gruppene, siden de skal jobbe med eventyret på avdelingen. De har observert fra tidligere at barna leker ut samlingsstunder og eventyr på avdelingen. *Skinnvotten kan bli et felles tema de kan leke sammen om (11.01.22).*

4.5.2 Evaluering av tredje aksjon

Personalet (10.02.22) har valgt å gjøre litt ulikt i hvordan de jobbet med eventyret ut i fra alder og hvem av personalet som var i gruppen. I en av gruppene spilte de ut eventyret hvor barn selv var dyrene. De hadde lagd masker og barna fikk velge hvilket dyr de ønsket å være. De hadde holdt på de samme gruppene over flere uker.

I de to andre gruppene hadde personalet med seg en boks med konkreter til eventyret, hvor personalet startet med å fortelle fra eventyret med konkretene. I etterkant av fortellingen var konkretene tilgjengelige for barna i videre lek. En av personalet forteller at hun hadde en gruppe med de yngste barna, mens de andre gruppene var mer blandet i alder.

4.6 Slutfasen i aksjonslæringen

4.6.1 Intervju med styrer

I slutfasen på tredje aksjon avtalte jeg et intervju med styrer (15.03.22) for å berike forskningsmaterialet mitt med hans blikk og rolle i utviklingsarbeidet. Han hadde fulgt

avdelingen tett gjennom perioden siden oppstart. Det var ikke avtalt at han skulle være mye på avdelingen, men på grunn av sykdom blant personalet hadde han i perioder vært på avdeling for å hjelpe. Styrer hadde ikke deltatt direkte i aksjonene, men hadde vært på avdelingen på andre tidspunkt. Styrer har hovedansvaret for sitt personell og han har fulgt og ledet avdelingen og ledergruppa i andre refleksjonsprosesser gjennom kompetanseutviklingsprosjektet som var initiert av bydelen. Derfor tenkte jeg det var interessant å få hans blick og erfaringer på aksjonslæringen som hadde pågått i barnehagen han var leder for. Utdrag fra intervjuet har jeg skrevet inn i funn og analysen.

4.6.2 Felles oppsummering med personalet etter endt prosjekt

Et par måneder etter aksjonene (08.05.22) var avsluttet hadde jeg et oppsummerende møte sammen med personalet og styrer. Det var gjort endring i personalet siden sist, og en av dem som hadde fulgt forskningsprosjektet siden september hadde derfor ikke mulighet til å delta på møtet. Personalet fortalte at de ikke hadde fått hatt avdelingsmøter siden forrige gang vi møttes. I møtet trakk jeg frem hovedfunn og nøkkelbegreper som jeg så var fremtredende for meg på dette tidspunktet etter transkribering og mange gjennomlesninger. Vi fikk en god drøfting rundt funnene og styrer formidlet hva han hadde observert og kom med sitt perspektiv på forskningsprosjektet. Gjennom samtalen begynte vi å reflektere rundt dikotomier som ble fremtredende i dokumentasjonen som ro - kaos, tilstedeværelse – fravær, inkludere – ekskludere og ro og støy. Hva de la i de ulike begrepene som f.eks. kaos i lek. Her kom det opp blant annet at en tenkte at kaos trengte ikke å være negativt, men kunne bli det hvis det skapte utrygghet hos andre.

Vi kom inn på valget de tok tidlig i prosessen ved å dele barna inn i grupper da de skulle tilrettelegge for personalets tilstedeværelse. Her hadde de hatt ulike erfaringer med hva som fungerte både av gruppestørrelse og sammensetning. Aksjonslæringen kunne gjerne ha fortsatt og det hadde vært fint å få til flere kritiske refleksjoner over egen praksis. Slik jeg opplevde personalet ville de fortsette med refleksjonen videre sammen med sin styrer.

5. Funn og analyse

Problemstillingen i barnehagen: *Hvordan kan personalets tilrettelegging, tilstedeværelse og deltakelse i barns lek inspirere til inkludering i lekefellesskapet?*

Analysen av dokumentasjonsmaterialet fra gruppesamtalene og gruppeintervjuene har jeg jobbet med etter at forskningsprosjektet i barnehagen var avsluttet. Transkriberingen gjorde jeg underveis, mens analyseprosessen har jeg jobbet med i etterkant. Jeg har drøftet tanker om funn som jeg ser blir fremtredende med personalet.

Jeg har tatt utgangspunkt i erfaringene fra de ulike aksjonene som personalet delte i møtene våre og i gruppeintervjuene. Informantene beskrev enkelte ganger detaljerte relasjoner og samspill, som jeg på grunn av ivaretagelsen av barna valgte å utelate. Jeg startet med flere gjennomlesninger hvor jeg markerte det som jeg så hadde betydning for problemstillingen i barnehagen. Jeg skrev ned kommentarer, og markerte enkelte utsagn og ord som gjentok seg eller kunne ses i sammenheng, en form for koding. Koding brukes for å organisere meningsfulle utsnitt og bidrar til å redusere og ordne materialet. Gjennom kodingen må en passe på at ikke helheten blir borte (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 173). Først organiserte jeg funnene innenfor hver aksjon, men etter en vurdering sammen med veileder begynte jeg prosessen på nytt med problemstillingen hengende synlig på veggen. Jeg forkortet informantenes uttalelser og komprimert lange setninger til korte setninger og jeg har sett på meningsbærende elementer i materialet. Jeg skrev sitatene ned på posit-lapper med ulike farger, og satte de opp under kategoriene jeg mente de hørte innunder. For å samle funnene valgte jeg ut kategorier som jeg så var relevant for problemstillingen og de rammene jeg satte for forskningsprosjektet ved å ha fokus på personalets erfaringer. Jeg har hatt mange gjennomlesninger etter kodingen og kategoriseringen for å sikre at jeg ikke mister helheten eller setter utsagn inn i feil kontekst. Enkelte utsagn fra personalet kan passe inn og bli kategorisert under flere av temaene. Jeg har sortert ulike utsagn fra personalet etter ulike kategorier og brukt nøkkelbegrepene i forskningsspørsmålet inn i analysen: *Personalets tilstedeværelse i barns lek, personalets tilrettelegging for barns lek, personalets deltakelse i barns lek og personalets erfaringer av inkludering i lekefellesskapet og intervju med styrer*. Jeg har valgt å skrive en samlet teoretisk analyse under hvert tema.

5.1 Personalets tilstedeværelse i barns lek

5.1.1 Opplevelse av ro både for barna og personalet

Personalet delte allerede etter første aksjonsperiode en opplevelse av ro både blant barna og hos seg selv, da de tilrettela for tilstedeværelse i barns lek i mindre grupper. Her er noen beskrivelser etter første aksjonsperiode:

Det er akkurat som om de barna som strever med uro, får mer ro (02.11.21).

Jeg opplever at tilstedeværende voksne som har fokus på leken gjør at det blir mye mer harmonisk (02.11.21).

Jeg følte det mer som avslappende (02.11.21). Jeg fikk bedre oversikt over hva som skjedde (02.11.21).

En av personalet beskriver en hendelse hvor en gruppe barn hadde en kaotisk lek med løping og mye bevegelse, men ved at hun satt rolig og var tilstede opplevde hun at de fant en annen ro enn hun hadde erfart tidligere. *Det virket som om de landet mye fortere ved at de voksne var tydeligere til stede (02.11.21).*

Slik jeg leser dokumentasjonsmaterialet og etter å ha sortert og kategorisert ser det ut som personalet opplevde i større grad gjennom aksjonene at sin tilstedeværelse skapte ro blant barna og i barns lek. Personalet forteller at barna hadde sett litt rart på dem i starten når de satt på gulvet der barna lekte. En av personalet trakk frem at det var uvant for henne å bare være tilstede og ikke skulle gjøre noe annet, slik beskriver hun det: *Det var uvant i starten å ikke skulle gjøre noe utenom å være sammen med barna (02.11.21).* Personalet snakker om at det vanligvis var mange oppgaver og aktiviteter som var påkrevd gjennom dagen som tok dem bort fra deltakelse og tilstedeværelse i barns lek. *Men vi voksne har så ofte for liten tid, for det er så mye som skal gjøres av andre ting (29.09.21).* Avdelingen opplevde ofte at de ble forstyrret av naboavdelingen, telefoner eller andre som kom innom med spørsmål og beskjeder. *Vi blir forstyrret når naboavdelingen kommer inn for å hente noe (02.11.21).*

Det kan se ut som om personalet fikk noen nye erfaringer ved å stoppe opp litt og ta tid for tilstedeværelse i barns lek. En av personalet trekker frem at det at de skulle organisere for tilstedeværelse opplevde hun som positivt siden hun fikk en dedikert oppgave, hun skulle være tilstede og ha fokus på barns lek.

Skjermet leketid hjelper oss voksne til å være mer tilstede og vi blir enda bedre kjent med barna - Blir litt tvunget til å være i ro (01.12.21).

5.1.2 Opplevelse av å være mer tilgjengelig for barna og støtte i barns lek

Flertallet beskriver at de opplevde å bli en støtte i barns lek bare med sin tilstedeværelse. *Barna ser at den voksne er der og blir en støtte (02.11.21). De henvende seg til meg hvis de trengte hjelp (02.11.21). Den fysiske tilstedeværelsen personalet hadde ved å sitte på gulvet gjorde at de var tilgjengelig for at barna kunne søke et fang. Det var et barn som søkte fanget mitt, da tenkte på trygghetssirkelen (02.11.21).*

Jeg var til stedet som støtte og observatør. Da kan du få med deg det som ikke er greit og gå inn og snu det (10.02.22).

Personalet beskriver at barna lekte lenge med det de holdt på med. De så mye rollelek og enkelte barn som kunne streve med uro i frileken, fant ro. En av personalet beskrev det slik: *Det er akkurat som de barna som strever med uro, får mer ro (02.11.21).*

Pedagogen som begynte ved årsskiftet beskriver at hun ser at de yngste trenger henne til å drive leken litt videre, mer enn de eldste trenger det. Hun så dette gjaldt særlig for de yngste barna og nevner at de store mestrer litt mere. Dette forteller hun etter tredje aksjonsperiode som for henne var den første aksjonsperioden hun deltok i: *Jeg opplever at den tilstedeværelsen vår er utrolig viktig for å drive leken. Jeg tror det gjelder alle gruppene. Jeg trekker meg ut, så går leken en stund, så smuldrer den opp etter hvert. Det kommer litt an på de store da at de mestrer litt mere, men jeg hadde de små og de trenger at jeg er der for å drive leken litt videre i hvert fall (10.02.22).*

5.1.3 Personalet opplevde å se den enkelte i barnegruppa og fanget opp de som ikke kom inn i lek

Slik jeg tolker ut fra dokumentasjonsmaterialet så erfarte personalet gjennom hele aksjonsperioden at de kom nærmere innpå barna ved å se den enkelte og relasjonene i leken. De opplevde å fange opp de som ikke kom inn i lek og beskriver at de opplevde å bli bedre kjent med barna helt fra første aksjonsperiode. En beskriver det slik etter første

aksjonsperiode: *Jeg fikk blikk for barna som kom utenfor leken. Jeg kunne se hva som skjedde i leken og hvordan de kommuniserte – fikk en bedre oversikt (02.11.21).*

I første intervju med personalet kom det opp bekymring for de barna som ikke kommer med i lek, samtidig en antagelse om at det kunne være barn som de ikke fanget opp som ikke kom inn i leken på grunn av den store gruppen på tjueto barn på avdelingen. Etter første aksjonsperiode forteller hun som kom med bekymringen: *Jeg ser de som trenger hjelp. De som bli invitert med, men sier nei og de som ikke blir invitert med (02.11.21).*

Det var en felles enighet om at de fikk en bedre oversikt over hva som skjer i leken. Etter tredje aksjonsperiode forteller pedagogen som begynte på nyåret hvordan hun opplevde å bli godt kjent med barna: *I de gruppene, så blir du så godt kjent med barna. Derfor er det lurt å bytte gruppene, så vi blir kjent med alle barna (10.02.22).*

5.1.4 Teoretisk analyse

Personalets opplevelse av mer ro i barns lek og opplevelse av egen ro kan ses i lys av Stern sin teori om intersubjektivitet (Stern, 2007). Personalets tilstedeværelse og delt oppmerksomhet i barns lek kan ha ført til at de fikk erfare å være i samme opplevelsesverden sammen med barna. Opplevelsen av å være i noe sammen kan oppleves annerledes enn å komme utenifra og bare se i forbifarten på noe som kan virke som et kaos eller støyende. Her kan det se ut som personalet sammen med barna fikk være i nå-øyeblikkene, en delt oppmerksomhet som bidrar til å skape den gode følelsen, som Öhman beskriver (2015). Lund peker på at ved at personalet er trygge i situasjonen, kan det være lettere for barn å kjenne seg trygge selv (Lund, 2015). Personalet oppga ikke at de følte seg utrygge i situasjonen alene med barna, men at det var uvant å sitte ned og bare ha fokus på leken.

Ut fra første intervju da vi snakket om lek utviste personalet en respekt for barns lek. Lek som egenverdi, at leken eies av barna og lek som en grunnleggende væremåte for barn å forholde seg til verden på, som jeg opplever antyder en åpen filosofisk fundert forståelse. Et sitat som sammenfatter personalets holdninger fra intervjuet er dette- *Jeg synes lek er alt for barn. Barn forstår verden naturlig gjennom lek.* Våre holdninger, verdier og kunnskap til barns lek kan påvirke hvordan vi møter det lekende og hva vi gir oppmerksomhet på. Smil og gode blikk fra personalet kan ifølge Kibsgaard påvirke barns lekelyst på en positiv måte (Kibsgaard, 2018).

Barn kjenner når voksne vil dem vel gjennom blick og stemme skriver Kibsgaard. Her kan jeg også trekke inn Meleau-Ponty filosofi at det er som kropp vi snakker, skaper mening og vår bevissthet tar form (Merleau-Ponty, 1994).

Erfaringen hentet fra pandemitiden rapporterte noe av de samme funnene som vi gjorde i vår aksjonslæring, ved at personalet opplevde at barna fikk mer ro til å leke i små kohorter (Myrvold, Os, Hernes, & Winger, 2022). En annen tyske studien som det også er interessant å sammenligne funnene med, er hvordan lærernes tilstedeværelse i den tyske studien skapte engasjement i barns lek (Singer m.fl. 2013) Funnene viste at kontinuerlig nærhet av læreren hadde den største påvirkningen på nivået av leke engasjementet hos 2-3 åringer. Når læreren hadde korte besøk og gikk inn og ut av samspillet, bar det preg av ensidige samspill, mens tilstedeværelsen av læreren viste det motsatte med gjensidige samspill og større engasjement i lek. Personalet i aksjonslæringen vår erfarte gjennom lek i mindre grupper og med sin tilstedeværelse mer lek og at leken varte lengre ved sin tilstedeværelse. Studier fra Goban viser noe av det samme i de barnehagene som hadde mindre grupper initiert av personalet eller av barn, de så at når personalet var tilstede sammen med barna fikk barna gode relasjonelle erfaringer (Alvestad, et al., 2019).

Gjennomføringene av aksjonene foregikk i mindre grupper, gjennom denne organiseringen opplevde personalet å få en bedre oversikt over de barna som ikke kom med i lek, som også var funn etter koronapandemien (Myrvold, Os, Hernes, & Winger, 2022). Denne måten de valgte å organisere på fikk de samtidig skjernet leken for avbrytelser slik som forstyrrelser fra naboavdelingen og sikret sin egen tilstedeværelse i barns lek. Lund trekke frem betydning å skape gode rutiner for at alle barn blir sett hver dag av personalet. Erfaringen til personalet tendere mot at organisering for tilstedeværelse i mindre grupper hadde en positiv effekt på å kunne fange opp barn som trengte støtte i lek.

På en måte kan en si at ved å dele og rette vår oppmerksomhet på barns lek åpnes det en mulighet for å tilegne oss en forståelse for barns opplevelsesverden. Hvert barn er et unikt subjekt som gjennom lek undersøker og uttrykker sitt ståsted på sin subjektive måte (Guss, 2015). Gjennom gjentagende samspill opplevde personalet at de ble bedre kjent med barna. Guss oppfordrer oss til å leke mer for å bli kjent med seg selv, med andre og med omverdenen (s.160).

5.2 Personalets tilrettelegging for barns lek

5.2.1 Inndeling av barnegruppa i mindre grupper førte til lek og nye lekekonstellasjoner.

Å sette av tid for tilstedeværelse i barns lek krevde en organisering av barna og personalet i mindre grupper slik hverdagen i barnehagen var på dette tidspunktet. Gjennom de ulike aksjonene varierte gruppestørrelsen fra seks til elleve barn avhengig av hvor mange som var på jobb og barn i barnehagen. De så underveis nytten av å dele barna i mindre grupper. De erfarte at i de mindre gruppene ble det mye lek. Her er tre sitat fra personalet fra de to første aksjonsperiodene: *Jeg var alene som voksen i skjermet leketid i en mindre gruppe. Det ble mye rollelek (02.11.21). De leker mer når de er sammen bare den gruppen (01.12.21). Alle fikk delta i lek – alle hadde noen de lekte mye med (01.12.21).*

I en gruppe på ni barn forteller hun som var tilstede med barna at hun måtte ta en større rolle i leken, mens i en mindre gruppe med seks barn trengte hun ikke å involvere seg på samme måte, men ble en observatør.

Fra observasjoner tidlig i prosessen, så de at barnegruppen fordelte seg etter kjønn. Underveis så de hvordan dette endret seg gjennom utviklingsarbeidet. Personalet forteller etter tredje aksjonsperiode at barna leker mer på tvers av tidligere grupperinger. *Leken er mere på tvers av gutter og jenter. Det er nye lekekonstellasjoner og det er bedre lek (10.02.22).*

I refleksjonene etter første aksjonsperiode ønsket de å tilrettelegge for mindre grupper, de så det var mest ideelt med fire til seks barn. Gruppeinndelingen gjennom aksjonslæringen har variert, men personalet så nytten av å dele gruppen mye mer enn de gjorde tidligere som en beskriver det: *Når du har de gruppene ser du jo barna mye bedre (10.02.22).* Personalet hadde hatt en evalueringsrunde underveis på gruppeinndelingen etter tredje aksjonsperiode og satt nye grupper som de tenkte kunne - *treffe bedre for de som har vært utenfor lek (10.02.22).*

Etter jul hadde det begynt et nytt barn på avdelingen og det var endringer i personalgruppa med ny pedagog. Gjennom evalueringer og utviklingssamtaler med foresatte før tredje aksjon gjorde de på nytt endringer av gruppesammensetningene. De så at ikke alle gruppene hadde vært en *match* som de kalte det - *Nå har vi endret litt på gruppene så det skal bli bedre (10.02.22).* Vennskap kom opp som et tema etter at et barn hadde sluttet i barnehagen. Den nye pedagogen henviste til en podcast av «Tidligvakten» som handlet om vennskap inn i

refleksjonen. De så at de kanskje ikke hadde tenkt så mye på ivaretagelsen av vennsksrelasjoner når de delte inn gruppene tidligere, men hadde delt inn i grupper med tanke på blant annet nye samspill. *Vi har kanskje blitt flinkere til å ta barns vennskap på alvor (10.02.22)*. Personalet hadde lagt merke til hvor sterkt vennskap kunne være gjennom erfaringer fra inndelingene i grupper, hvor barna kunne uttrykk motstand ved inndelinger og adskillelser.

Vi har ikke en tanke om at vi skal bryte opp vennskap, så vi må ha det med og høre hva de (barna) tenker. Det kan jo hende at de er nærmere noen enn det vi tenker. At vi tar vare på det videre (10.02.22).

I utviklingssamtaler med foreldre hadde de fått noen tilbakemeldinger om at enkelte barn hadde sagt hjemme at de ikke hadde noen å leke med. Dette tok personalet med videre inn i ny fordeling av grupper - *Sånn at med de endringen vi har gjort nå, så håper vi å treffe bedre for de som har vært utenfor leken, at det blir litt annerledes (10.02.22)*. Men også at de som har vært erteris, kan oppdage andre også. Tidsperspektivet kom opp i denne refleksjonen, det at barn trenger tid for at nye relasjoner skal etableres. Som en nevnte: *men de må få litt tid på seg for å se om det går (10.02.22)*.

En annen refleksjon som kom frem i slutfasen av aksjonslæringen var hvordan de kunne dele i grupper uten at det virket inngripende på de som var allerede i gang i lek. Det ble et dilemma som de stod i. De hadde erfart at når barna var i gruppene så hadde de det kjempegøy, men de hadde opplevd enkelte ganger motstand fra barn i overgangene. De ønsker å fortsette med grupper som en av personalet beskriver - *men jeg tenker det mest ideelle - hva er det barna viser – for det vi opplever at det er positivt for barna. De har det fint, vi ser det i leken og inkluderingen, men når vi ser frem i tid, til høsten, så kan vi se hvordan vi organiserer det, for jeg har lyst til at vi fortsetter med det og ser det er viktig, men at vi ser hvordan vi kan gjøre det uten at vi må bryte opp det som har begynt. Eller at det forstyrrer for andre planer som vi har. Så det sklir lettere. Det er den jobben vi må gjøre for at det skal bli bedre for ungene (10.02.22)*.

5.2.2 Tilføre nytt materiell førte til engasjement blant barna og inspirerte til lek

I den andre aksjonsperioden tilførte personalet nytt materiell. Under kveldssamlingen valgte de å kombinere det definerte som var lavvo og kurver med det udefinerte som var

naturmaterialer, gjenbruksmaterialer og tekstiler. Det var en enighet blant personalet om å tilføre noe nytt gjør at det i en periode gjør barna interessert og engasjert. Det var en forkunnskap de hadde med seg inn i den nye aksjonen at nye ting som skjer, som at de får ny sand, at søppelbilen kommer at de tar ned huskene eller går på nye steder på tur, skaper interesse og engasjement. Artikkelen til Öhman pekte blant annet på ulike måter å støtte og inspirere barns lek på gjennom materialer, møbler og innredning av rom, som noen i personalet hadde fått lest (Öhman M. , 2020).

I et av de første møtene med nytt materiell forteller en av personalet at barna kom inn med vidåpne øyne og det virket som de syntes det var helt magisk. Barna begynte å ta på tingene og utforske. Det første møtet med rommet ble lek med materialene. Leken ble veldig annerledes enn den hadde vært tidligere. Slik beskrev hun det: *Elementene gjorde at det ble mer roligere lek, synes jeg, med disse skjellene, pompongene og edelstenen og det ble liksom litt mer sånn forsiktig (01.12.21)*. Barna lekte ut etter hvert en samlingsstund hvor materialer ble sendt rundt til de andre barna, og barnet som ledet samlingsstundsleken begynte å fortelle eventyret Gullhår. De holdt på lenge med dette, forteller personalet som deltok. Hun la merke til et barn som ikke hadde blitt så mye invitert med i lek, ble invitert mer med i leken.

At det har noe å si at det utviklet seg slik at barn som ikke hadde lekt sammen lekte sammen. Så vil jeg si at det er positivt å kunne oppleve noe nytt og tilføre noe nytt (01.12.21).

En av de andre fra personalet forteller fra sine erfaringer med å tilføre nytt materiell med en gruppe på 9 barn. Hun lot barna utforske rommet og så at de eldste barna lot de yngste leke i lavvoen som var satt opp, mens de eldste lagde sitt eget telt. Hun forteller at det ble mye rollelek hvor de var dyr og de brukte materialene som var tilgjengelig. Mens de hadde gruppe måtte hun gå ut av rommet for å hjelpe ett av barna, og da hun kom tilbake, var det et kaos av materiell over alt i rommet. Hun valgte å sette seg ned på gulvet og barna begynte da å servere henne av materiaelene og involvere henne i leken.

Erfaringer hentet fra den tredje gruppen ble litt annerledes, her opplevde hun som hadde ansvar for gruppen mye konflikter om hvem som skulle leke sammen og det var vanskelig å dele på materialene. Hun forteller at hun måtte innta mange roller hvor hun måtte megle, delta aktivt og være rekvisitør. Selv opplevde hun ikke denne situasjonen som positiv, siden det ble så mye konflikter. Da hun forteller dette sier en av de andre: *Men da gjorde du forarbeidet for*

meg. Jeg hadde samme gruppe neste gang og da lekte de så fint. Barna tok med seg den leken dere hadde begynt på inn i neste skjernet leketid (01.12.21).

Personalet erfarte gjennom aksjonen med nytt materiell at det ble mye rollelek hvor barna var dyr og de lekte ved bålet. Barna var utforskende og de byttelånte materialene. I en av gruppene ble de opptatt av de små tingene og materialene. Personalet ble også invitert med i leken ved å bli servert. Det nye materialet så ut å inspirere til å lage egne miljøer med hytter ved siden av lavvoteltet. Lavvoteltet ble også en scene for samlingsstundlek. *Ved siden av lavvoen bygde ungene mange hytter eller hus med tepper, så besøkte de hverandre i hver sine selvlagde lekehytter (01.12.21).*

Personalet hadde tidligere erfaringer med å sette frem materiell som kunne være en spire til lek og engasjere barn inn i lek. At leker ble satt frem så de kunne sette i gang en ide prosess hos barna. *Inne så er det lettere hvis vi setter frem ting som kan være en spire til lek (29.09.21). Ja, det at det står ting fremme som kan sette i gang en ideprosess hos barna (29.09.21).* Det var en enighet blant personalet om at barna lekte godt når de gikk på tur hvor naturen tilførte det udefinerte inn i leken som kunne forvandles til hva som helst. *Barna leker bedre når de ikke har konkrete leker (29.09.21).* Det refereres til tur de hadde hatt samme dag hvor naturmaterialene ble transformert til mat til hesten, fuglerede og treet ble en sjørøverskute.

5.2.3 Tilrettelegge for felles opplevelser engasjerte barna i videre lek

Avdelingen jobbet på ulike måter med eventyret *Skinnvotten* i gruppene som beskrevet i aksjonsperiode 3. Personalet erfarte i gruppene at eventyret skapte engasjement blant barna gjennom deltakelse i eventyret og lek i etterkant med konkretene. Personalet hadde flere erfaringer fra tidligere prosjekter hvor de hadde sett at felles opplevelser beriker leken ved at de introduserte barna for et nytt tema eller temaet som hadde sitt utspring fra barnas interesser. Som en beskriver det: *Hvis vi bruker konkreter i en samlingsstund er det inspirerende for barn, og da forteller de eventyret eller gjør det til noe annet (29.09.21). Ja, barna leker ut samlingsstunder og eventyr. Det blir et felles tema de kan leke sammen om (11.01.22).*

En av personalet forteller at gjentakelsene de gjorde sammen fra gang til gang gjorde at barna husket handlingen bedre og de visste hva de skulle gjøre. Barna kunne fortsette å leke videre med eventyret etter at de hadde dramatisert eventyret. Pedagogen som var i denne gruppen la merke til hvordan barna hjalp hverandre og viste selvstendighet. Hun forteller at hun først tok

styringen ved å si at de sammen skulle lage et skuespill ut av eventyret. Hun selv tok de rollene som ingen av barna ville være. Når hun trakk seg litt tilbake, så hun at barna fortsatte med leken og eventyret. *De visste hva vi holdt på med, forteller hun. Vi fylte den tiden vi var sammen med å planlegge og lage (10.02.22).* Barna var engasjert og delaktige i det de gjorde sammen. Hun ble imponert over hvor mye barna husket fra gang til gang. *Jeg ble veldig overrasket at jeg hadde glemt hvem som skulle være hvem, men barna husket det – «Jeg er haren». Ja, den gruppa jeg hadde, det engasjerte dem. Jeg følte jeg fikk med meg alle på Skinnvotten, alle var med på det (10.02.22).* De eldste hjalp de yngste og hun referer spesielt til ett av barna i gruppen som ønsket å hjelpe de andre barna: *Det kan jeg hjelpe til med (10.02.22).*

De gruppene som brukte konkreter til eventyret lekte med materialene i etterkant. Erfaringer fra den ene gruppen forteller personalet: *Jeg opplever når vi har hatt med den boksen med konkreter, at de har lekt med konkretene etterpå, ikke alltid Skinnvotten, men de har brukt de tingene som er oppi boksen (10.02.22).* I gruppen med de yngste barna forteller pedagogen at hun opplevde det ble veldig mye formidling fra henne, men hun så at barna fikk en fellesopplevelse som de kunne leke ut videre gjennom konkretene. Slik beskriver hun det: *Jeg følte det ble veldig mye formidling fra meg da, men kanskje litt mer underholdene, men de fikk den fellesopplevelsen, og jeg så av og til at de hadde en fin lek sammen med konkretene etterpå. Og den gruppa jeg hadde var kanskje ikke de som lekte så mye sammen ellers, men så hadde de den felles erfaringen med eventyret (10.02.22).*

Engasjementet kunne variere i gruppene, men ut ifra det dokumentasjonsmaterialet antyder lot barn seg inspirerer av eventyret i videre lek og samspill. En observasjon i 2. aksjonsperiode lekte barna ut samlingsstund i lavvoen med fortellingen Gullhår og de tre bjørnene, et eventyr barna var kjent med fra tidligere. Lavvoen hadde også tidligere blitt brukt til samlingsstund.

I refleksjonene mellom aksjonsspiralene ble det snakk om hvordan sikre deltakelse og inkludering ved å finne noe alle kan være med på. En av personalet fremhever at de må introdusere nye tema for barna for å vite om de er interessert eller engasjert. *Et prosjekt som jeg syntes var gøy, hvor jeg var engasjert, så da smettet det over på barna (29.09.21).*

Jeg ser fokuset – det felles fokuset så fikk jeg med på en måte i hvert fall – når vi bestemte oss for Skinnvotten at da fikk vi sånn fellesskap som voksne. Som setter hva vi skulle gjøre (10.02.22).

5.2.4 Teoretisk analyse

Personalet erfarte gjennom aksjonene at ved å dele inn i mindre lekegrupper førte til mye rollelek og at alle barna hadde noen de lekte mye med. Etter først aksjonsperiode, sa de at de tenkte det var mest ideelt med fire til seks barn i en gruppe. Denne gruppestørrelsen sammenfaller med gruppesammensetningen som Guss referer til som ensembler i sin forskning (2015). Samspill i lek handler om å skape en felles fiksjon og at deltakeren bruker sin medskapende fantasi. Alle som deltar i leken må kunne se for seg omtrent det samme og en enighet om at for eksempel *steiner er mat og rommet under sklia er et hus*. Greve, Bergvik og Kristensen (2023) skriver at enigheten om et felles leketema og *pivotens* betydning utfordres ved jo flere som er i ensembler. En erfaring fra personalet der gruppestørrelsen var på ni barn, opplevde hun at hun måtte ta en større rolle inn i leken, enn i en mindre gruppe på seks barn. Denne erfaringen kan kanskje ses i lys av kompleksiteten ved å skape et felles leketema og enighet om transformasjonene utfordres ved jo flere som utgjør et ensemble, hvis ønske til barna var å leke sammen.

Gjennom aksjonene hadde de organisert litt forskjellig hvem som var sammen i lekegruppene. De erfarte gjennom aksjonsperiodene at lekekonstellasjoner hadde endret seg. De uttrykket slik jeg leser dokumentasjonsmaterialet, at det ble mer lek på tvers av kjønn og lek på tvers av tidligere grupperinger. Barn som ikke hadde lekt sammen tidligere lekte sammen og de kunne se spor av at barn som tidligere ikke ble invitert med inn i lek, ble invitert i lek. Etter nyttår ble det endringer i barnegruppen hvor et barn sluttet og et nytt barn begynte på avdelingen. I siste gruppeintervju i siste aksjonsperiode kom refleksjonen om betydningen og ivaretagelse vennskap opp. De så nye relasjoner som hadde oppstått, som kunne ha betydning for de barna som tidligere ikke hadde blitt invitert inn i lek. Samtidig reflekterte de over faren for om de organiserte gruppeinndelingene kunne bryte etablerte vennskap. Dette tenker jeg er et eksempel på hvor viktig det er at det pedagogiske arbeidet tas opp og reflekteres over i personalgruppa. Det er også et eksempel på kompleksiteten i den pedagogiske praksisen hvor ulike hensyn må hele tiden veies opp mot hverandre. Her tenker jeg Biesta beskriver godt disse dilemmaene som personalet står i, ved å trekke frem de tre dimensjonene som er tilstede i det pedagogiske arbeidet - kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2014). Barnehagen skal tilrettelegge for lek og vennskap, og aktivt bidra til at alle kommer inn i lek (Utdanningsdirektoratet, 2017). Her må det utvises pedagogisk takt og skjønn ved ivaretagelse av allerede etablerte vennskap og barnets opplevelser av adskillelse fra en venn. Samtidig

ivaretagelse av enkelt barn som trenger å komme inn i lek med andre barn for å sikre tilhørighet i et felleskap, som er en viktig verdi for trivsel. Her kan vi støtte oss til Greves beskrivelser av vennsksrelasjoner. Det at venner gjør noe sammen er viktig, men hvis venner blir adskilt for en liten periode, er det i første omgang aktiviteten som blir brutt og ikke vennskapet. Risikoen ligger i om adskillelsen varer lenge (Greve, 2015). Viktige forutsetninger for at vennskap kan dannes handler om å gi barn muligheten til å møtes flere ganger over tid, dele et felles fokus og få en følelse av et vi. Barnehagen skal ivareta begge disse perspektivene for vennskap.

Ved å tilføre nytt materiell så personalet at barna ble engasjert i lek på ulike måter. Det så ut til at materialene inspirerte og engasjerte til lek. Lavvoen så ut til å inspirere til hyttebygging med andre materialer, lavvoen ble en ramme for en samlingsstunds lek, naturmaterialene ble transformert til mat og hvis vi hadde vært flue på veggen hadde vi kanskje sett en estetisk utfoldelse som endte i et kaos av materiell over alt. Guss (2015) snakker om å finne en god balanse mellom å gi barn stimulerende inntrykk og la inntrykkene komme spontant til uttrykk i barns voksenalder. Jeg leser ut av funnene at personalet erfarte Winnicotts teori om overgangsobjekt (Sandseter Hansen, 2020), materialenes transformasjoner gjennom barns lek, hvor både sted og gjenstander ble til noe annet i fiksjonens og lekens verden. Øksnes og Sundsdal (2020, s. 104) skriver om skitne materialer som vann, sand og naturmaterialer kan gi stor glede av å tas med inn. Det handler om å utøve pedagogisk fantasi når en tilfører nytt materiell som kan utvikle leken og skape en stor glede av å leke med.

På kveldssamlingen hvor jeg hadde endret et rom med ulike lekeinstallasjoner leser jeg fra min loggbok, at det ut til å skape engasjement, interesse og refleksjon hos personalet i møte med materialene. Gjennom min tilrettelegging så det ut til det kroppslige møte med rommet skaptes det et rom for refleksjon der og da. Dette kan ses i lys av Merleau-Ponty sin filosofi om vår væren i verden gjennom kroppen og vår kroppslig kunnskap (Merleau-Ponty, 1994).

5.3 Personalets deltakelse i barns lek

5.3.1 Personalets deltakelse i barns lek så ut til å utvide lekens varighet

Gjennom utviklingsarbeidet har vi jevnlig vært innom personalets rolle i barns lek. Jeg har i etterkant av aksjonene vært nysgjerrig på hvilken rolle de tok i barns lek. Alle i personalet

snakket om at de inntok ulike roller i leken etter hva de så var behovet. Beskrivelser av sine roller i barns lek var; *observatør, hjelper, håndlanger, tilrettelegger, rekvisitør, deltaker, styrer leken, megle, improvisere sammen, igangsette lek, bli invitert med, støtte og gi fysisk nærhet (02.11.21 og 01.12.21).*

I en gruppe som jeg har beskrevet litt tidligere opplevde hun som var i gruppen mye konflikter om hvem som skulle leke sammen og det var vanskelig å dele på materialene. Hun måtte innta mange roller hvor hun måtte megle, delta aktivt og være rekvisitør. Selv opplevde hun ikke denne situasjonen som positiv, siden det ble så mye konflikter. Da vi snakker om det i etterkant kan hennes kollega fortelle at hun kanskje la grunnlaget for neste gruppe, slik beskriver hun det: *Men da gjorde du forarbeidet for meg. Jeg hadde samme gruppe neste gang og da lekte de så fint. Barna tok med seg den leken dere hadde begynt på inn i neste skjermet leketid (01.12.21).*

Personalet forteller om sin tilstedeværelse og deltagelse i barns lek som en støtte til at leken skulle vare lengre. *Jeg opplever den tilstedeværelsen vår er viktig for å drive leken. Jeg trekker meg ut, så går leken en stund, så smuldrer den opp etter hvert. Det har litt å si hva vi voksne setter i gang (10.02.22).* Personalet så også at ved at de tok initiativ inn i leken, så fortsatte leken - *Tingene du satte i gang - som gjorde at leken fortsatte (10.02.22).* *Jeg begynte med en lek med noen av gutta som ikke hiver seg på – så kom mange rundt der og da hadde de en fin lek ganske lenge. Store og små lekte sammen (10.02.22).*

Gjennom dramatiseringen av eventyret Skinnvotten var barna i den ene gruppen litt uenig i hvilket dyr de skulle være. Da tok hun de rollene som barna ikke ville være. *Det ble litt ugreit at jeg vil være den og... Jeg var ikke så streng da. Ingen ville være bjørnen eller villsvinet. Også lagde vi skuespill og de var helt med, og jeg var bjørnen (10.02.22).*

En av personalet forteller at etter at de begynte med lekegruppene hadde de eldste barna begynt å invitere henne med i lek. *De (barna) henvendte seg til meg hvis de trengte hjelp. Barna inviterer meg ganske ofte, nå også de store barna (10.02.22).*

Gjennom gruppeintervjuene kommer det ofte opp lek som de har observert og erfart på tur med hele avdelingen. Det de forteller om tyder på en engasjert personalgruppe som deltar aktivt med i lek på ulike måter. *Når vi var på tur i går, jeg begynte med en lek med noen av gutta som ikke hiver seg på. Vi begynte å bygge med dyr og bondegård, så kom mange rundt*

der og da hadde de en fin lek ganske lenge. Da var det litt store og litt små som lekte, så det er liksom noe som er i ferd med å skje i gruppa (10.02.22).

5.3.2 Teoretisk analyse

Sett i lys av de utsagnene som personalet kommer med angående sine roller i barns lek, så viser det en tendens til at de erfarer sin rolle i barns lek som viktig for utvidelse og varighet av leken. Guss (2015) fremhever at det er helt nødvendig at vi inspirerer og stimulerer til rike assosiasjoner, fantasi og uttrykk og at enkelte barn trenger ekstra lekestimulering, og at dette kan barn få igjennom uttrykksfulle voksne som lekepartnere. Öhman (Öhman M. , 2015) snakker om barns lekestyrke som noe mer enn noe oppnådd styrke eller utvikling av noen ferdigheter, men at det handler om de levde erfaringene og opplevelsen av å ha det morsomt sammen som skaper en lekelyst. Hun ser lekelysten som en medfødt drivkraft som søker sosialt samspill, tilknytning og å få kjenne på samhørighet som blir en overlevelsesdrivkraft. Lekestyrken mener hun forfines gradvis gjennom å leke og i lekne samspill. Öhman skriver i den artikkelen som jeg foreslo for dem tidlig i aksjonsperioden, hvor Öhman nevner hvordan personalet kan støtte barn til å utvikle leken og deres lekestyrke, ved å være tett på leken, følge barns lek, delta i den som medlemmer og lede leken (Öhman M. , 2020). Öhman skriver om ulike måter å inspirere til lek gjennom materialer, rom og personalets egen deltakelse for å inspirere til lek og utfordre barn til å utvikle leken. Funnene antyder at personalet kan med sin deltakelse i lek støtte barna i å samles om et felles leketema, gjenstandenes transformasjoner og lekens varighet. En tysk studie av Singer et al. (Singer, Nederend, Penninx, Tajik, & Boom, 2013) så de en korrelasjon mellom lærerens atferd og nivå av lekeengasjement hos barn i 2-3 års alderen. Funnene viste at kontinuerlig nærhet til læreren hadde størst påvirkning på nivået av barnas lekeengasjement. Slik jeg leser ut av funnene kan det tyde på at personalets deltakelse i dette studiet bidratt til å skape engasjement i barns lek. De forteller at flere barn kom til leken der personalet var aktivt med og at leken kunne vare lenge.

En gammel spørreundersøkelse med barn som ble gjennomført i 2002 (Søbstad, 2002). Viser til at 90% av barna sa det var fint at de voksne var tilstede når de lekte og flertallet opplevde det trygt og morsomt å leke med de voksne tilsted. Sitater som ble trukket frem: *Vi leker bedre da, det er morsommere når de leker med oss, de kan trøste oss når noen er slemme.*

Sonja Kibsgaard skriver om at de voksnes væremåte har innvirkning på barns lek og lekelyst. Kibsgaard støtter seg til Öhman som fremhever at voksnes blide ansikt støtter tilknytningen

mellom voksne og barn, samtidig som det støtter barns undersøkelser, nysgjerrighet og utforskende atferd.

Tidsaspektet kan også ha virket inn her at leken ble gitt tid til å utfolde seg, hvor nye ideer og at det ble skapt forbindelser med barnas eksisterende nett av kunnskap, som Clark skriver om. At lekeepisodene ikke ble styrt av klokken, men at det ble gitt et fleksibelt rom for at leken kunne utvikle seg og velte seg i tid (Clark, 2023).

5.4 Personalets erfaringer av inkludering i lekefelleskapet

Personalet har gjennom ukene, og særlig etter siste aksjonsperiode, lagt merke til at det er mer lek på tvers av tidligere grupperinger, og de forteller om en opplevelse av en barnegruppe som er mer sammensveiset. Jeg trekker frem et par av sitatene som kom frem i refleksjonene etter siste aksjon. *Gruppen er mer sammensveiset, men jeg tror også at det handler om at de kjenner hverandre bedre. Kanskje enda mer nå som vi har byttet på gruppene, for nå blir de kjent med noen andre igjen. De ser nye sider og egenskaper ved hverandre som de da ser at er morsomt å leke. Du er morsom å leke sånn med, og du er morsom å leke sånn med (10.02.22).*

Jeg synes at det har blitt mye mer rollelek og da vi var på tur med førskolegruppa forrige gang, og det har blitt mye mer gutter og jenter som leker sammen (10.02.22).

De erfarte også etter andre aksjonsperiode spor av inkludering og lek på tvers av tidligere grupperinger: *Et barn som tidligere ikke ble invitert, har blitt mer invitert med i lek (01.12.21)* *Det er blitt bedre hvor de leker på tvers. Kanskje det har noe med de grupperingene vi har gjort i skjermet leketid (01.12.21).* En av personalet forteller at barna leker mer sammen med de som er i gruppen, selv om ikke alle leker sammen samtidig, så har alle noen å leke med - *Alle har noen de leker mye med (01.12.21).*

Det kom opp en refleksjon fra en observasjon med et nytt barn som begynte på avdelingen etter nyttår. De så de måtte fortsatt jobbe med inkludering. *Jeg ser når nye barn kommer inn i gruppa, så blir de dupert litt. En kom fra småbarna. En hadde masse egg og ville ikke dele med hun nye. Om det er bevisst eller om at barnet var usikker på den andre (10.02.22).*

Barna må ha litt tid på seg, for å se om det går. På høsten når det er nye barn inn her, tar det tid før det blir god lek ut av det (10.02.22).

Etter tredje aksjonsspiral forteller personalet at de har utvidet tiden sammen i gruppene med to timer og har gruppene hyppigere. De har satt av mere tid for lek i grupper og for tilstedeværelse med barna. *Vi har hatt grupper tre ganger i uken, selv om det er sykdom (10.02.22).*

En nevner at det kan være andre ting som gjør at leken har endret seg. Barna har blitt mere kjent med hverandre gjennom barnehageåret. *Det kan være andre ting som gjør at det har blitt bedre lek, blant annet at de har blitt bedre kjent med hverandre (10.02.22).*

5.4.1 Teoretisk analyse

Tidligere forskning som GoBan (Alvestad, et al., 2019) og Blikk for barn (Os & Winger, 2019) har pekt på variasjonen på barnehagepersonalets evne til å fange opp barn som er alene og evne til å skape inkludering i gruppen. I forskningen fremheves det blant annet at når barnegruppen bestod av mange barn kunne de se at tiden til personalet gikk til organisering og strukturering av aktiviteter som tok mye av oppmerksomheten bort fra tilstedeværelse med barna. Barnehagen jeg fulgte skulle gjennom aksjonslæringen organisere og sette av tid for å sikre tilstedeværelsen med barna og å være tett på. Personalet forteller at de har fått til jevnlig grupper med sin tilstedeværelse i barns lek, de byttet litt om på grupperingene i gruppene underveis og etter hvert utvidet tiden sammen. Personalet hadde tatt noen grep om å sikre tilstedeværelse for å kunne være tett på i barns lek, samtidig som de gjennom aksjonene tilrettela for noe felles å være sammen om. Etter hvert kunne de observere endringer i barnegruppen. De hadde lagt merke til mer lek på tvers av tidligere grupperinger og at barn som ikke tidligere ble invitert med, fikk delta i lek. Lund løfter frem hvor viktig det er å ha gode rutiner som sørger for at hvert barn blir sett og møtt hver dag, og da mener hun at det å se barn handler om å se *alle* barn (Lund, 2015). Hun trekker frem at personalet i tillegg må flytte oppmerksomheten fra enkeltindivid til de sosiale prosessene, og det de gjør for å sikre at barnet får være en aktiv aktør i fellesskapet, til å medvirke og bidra. Lund viser til fire elementer som er avgjørende for å se alle barn: 1. observasjon, 2. refleksjon, 3. handling/tiltak og 4. evaluering. Dette kan sammenlignes med elementene i aksjonsspiralen som personalet var en del av gjennom aksjonslæringen. Å utvikle en inkluderende arena i lek og samspill, der et felles vi kan etableres, er et viktig mål for det pedagogiske arbeidet. Allhardt slik jeg leser ham gjennom Dahl, Eide, Winger og Wolf understreker at fellesskapsprosesser må skapes og

støttes (Dahle Fehn, Eide, Winger, & Wolf Danielsen, 2016, s. 50). Dette er noe jeg vil løfte frem som noe personalet jobbet med gjennom hele prosessen. Personalet erfarte og reflekterte over at det er en kontinuerlig prosess å jobbe med inkludering i leke-felleskapet. Forhandlingene om å bli inkludert eller ekskludert i lek er en kontinuerlig prosess i barnehagen ifølge Greve (Greve, 2015).

5.5 Intervju med styrer og hans observasjoner fra aksjonslæringen

Da siste aksjon og gruppeintervju med personalet var gjennomført, avtalte jeg et intervju med styrer for å høre om hans erfaringer med utviklingsarbeidet. Det hadde vært en del sykdom blant personalet gjennom perioden, så han hadde vært mye på avdelingen for å hjelpe til. Han hadde lagt merke til endringer både i barnegruppa og blant personalet. *Jeg ser leken blomstrer, ikke minst da mye mer lek som pågår lenger, og det er ganske kreativ, sånn at det er som de (barna) ikke er så avhengig av voksne hele tiden (15.03.22).*

Styrer formidler at han er opptatt av lek, og han spør ofte personalet hva de selv likte å leke da de var små. Dette ser han kan tenne en gnist og glød. Med pedagogledergruppen har de snakket en del om lekens plass i barnehagehverdagen, og når de jobber med tema på avdelingen, at temaene kommer til uttrykk i barnas frie lek. *Det er noe som aktivitetene våre skal gjøre. De skal gi grobunn for den gode leken (15.03.22).* Personalgruppa har sammen med styrer snakket om å verne om leken, om hva som er utestengelse og hva som er vern om lek. Det er ikke all avvisning som er utestengelse, forteller styrer.

Styrer har observert at personalet er med delaktig i lek, enn tidligere. *Hvis jeg skal ta personalet, så er det mye mer deltakende personal. Man går litt fra å være barnehagepoliti, altså man går og passer på og skal ha overblikket hele tiden. Man tør på mange måter å slippe litt tak og tar del i lek og sånn (15.03.22).*

Han forteller at personalet inviteres inn i barnas lek og personalet går inn i lek på barnas premisser. *De (personalet) får lov til å være med og leke – og det jo litt av en voksenrolle og – og på en måte ikke alltid ta den ledende rollen i lek – og det har jeg også sett. Så at de går inn på barns premisser mye mer når de er med i lek. Også har jeg sett en del, gjerne når de er ute at en er veldig flink til å se de som faller litt ut av lek. Det å gå bort og ta barna med inn i å*

lage en lek og da kommer gjerne flere barn, så trekker hun seg gjerne ut av den leken (15.03.22).

Han forteller at det tok litt tid å komme ordentlig i gang og det å prioritere utviklingsarbeidet. Det var nok også litt usikkerhet som preget dem i starten. Også har det i tillegg vært pedagogbytte. Jeg tok opp med styreren mangel på tid til refleksjon og fordypning sammen med personalet. I min loggbok ble mangel på tid notert flere ganger. Møter ble utsatt på grunn av sykdom eller kortet ned. Noen i personalet hadde ikke hatt mulighet å lese artikkelen eller høre på podkasten som jeg anbefalte under prosjektet. Personalet hadde nevnt for meg at det hadde vært liten tid for dem til å få gjort det. Hva tenkte han om dette - *Det jeg må si er at vi har hatt veldig lang periode med veldig lite folk på jobb. Det har vært liten tid nå (15.03.22).* Han nevner at sykdom og pandemi har påvirket personalet veldig.

Jeg spurte hva han tenker har vært utfordrende i dette utviklingsarbeidet. Da svarer han: *Som med all endring så tenker jeg at det er to skritt frem og ett tilbake – to skritt frem og ett tilbake – og det tror jeg har sett i dette også, at man har prøvd, så har en vært litt nølende om dette fungerer, så har du gitt dem inspirasjon til å ta det ett lite steg videre, så da har man sett litt resultater som gjerne tar litt tid, for det gjør gjerne sånne typer endringer. Både for barn og voksne. Vi hadde et samarbeidsmøte med to av avdelingene – og da snakket vi mye om endringene fra i høst i forhold til lek og barnegrupper, og da snakket vi om at det ofte er de små nøklene som åpner de store dørene. Hvor man da ser små ting en gjør kan få store og gi store gevinster (15.03.22).*

På en måte har styrer og jeg gått i et to-spann gjennom året med å inspirere og skape små samtalerom for å bli bevisst på egen yrkesrolle og praksis. Han forteller at hans rolle som leder er å se i det momentet ting begynner å dabbe av, da må han innom avdelingen og delta på avdelingsmøte for å opprettholde en videre gnist ved å få frem hva som engasjerer personalet. Han nevner til slutt noe han vil ta med seg etter den tiden hvor han har vært mye på avdeling: *Jeg er opptatt av å kjenne barna i barnehagen, så tenker at det er min erfaring etter denne tiden her at jeg skal rett og slett bruke litt tid på avdeling, hvordan er stemningen, hvordan leker barna, hvor er barnegruppa (15.03.22).* Dette kunne hjelpe ham i veiledningen videre med personalet.

5.5.1 Teoretisk analyse

Styrer formidler at han har observert hvordan leken har utviklet seg på avdelingen, med mer lek, kreativitet og at barna i mindre grad er avhengig av de voksne. Utdanningens mål er til syvende og sist å gjøre seg selv uunnværlig, ifølge Biesta, at barnet orienteres mot frihet og uavhengighet (Biesta, 2014). Gjennom aksjonslæringen har personalet beskrevet at de har inntatt ulike roller i barns lek, etter hva de så barna trengte støtte til for å utvikle leken. Styrers observasjoner kan sammenlignes med personalets observasjoner om mer rollelek blant barna som beskrevet her- *Jeg synes at det har blitt mye mer rollelek og da vi var på tur med førskolegruppa forrige gang, og det har blitt mye mer gutter og jenter som leker sammen* (10.02.22). Ut i fra styrers observasjoner så kan det se ut som barna har blitt mer selvstendige i lek og at leken er mer kreativ. Dette kan ses i lys av Öhmans beskrivelser om barns lekestyrke som forfines gradvis gjennom å leke og i lekende samspill. Hvis vi tar på oss Gadamer sine briller gjennom Guss og Steinholts blick, kan vi si at barna lot seg fange av leken, og at leken lekte med barna. Styrer nevner i intervjuet at personalet går inn i lek på barnas premisser. Bae (2007, 2012) trekker frem at barn deltar mer i relasjoner hvis pedagogen er åpen, responderende og leken. Et personale som kan forholde seg til leken på barnas egne premisser, kan bidra til å utvikle demokratiske prosesser i barnegruppa. Det er vanskelig å si noe helt sikkert hva som har bidratt til endring i barnegruppen, siden barnehagelivet er et levende pulserende liv hvor mange ulike ting påvirker hverandre i en dialogisk prosess.

I perioden med aksjonslæringen hadde personalet tilrettelagt for ulike muligheter for lek og lekende samspill med andre barn. Samtidig som personalet hadde gått inn med ulik støtte i lek med sin tilstedeværelse, tilrettelegging og deltakelse. Styrer ser ikke bare endringer i barnegruppen, men også endringer hos personalet. Personalet tar en annen rolle i barns lek enn han har lagt merke til tidligere. Han har lagt merke til at personalet går mer inn i lek på barnets premisser og at personalet blir invitert med i barnas lek, noe som kan antyde at personalets forhold til barns lek kan ha endret seg i både væremåte og utøvelse. Pettersvold og Østrem (2017) sammenligner pedagogen med en håndverker, nærmere beskrevet som en glassblåser. Med denne analogien betegnes glassblåseren som pedagogens arbeid, der glassblåseren må utøve varsomhet og sensibilitet for at ikke glasset skal gå i stykker. Ved at personalet går inn i lek på barnets premisser, kan barnet oppleve at deres opplevelsesverden gjelds og at barnet ikke opplever å bli ydmyket eller krenket.

Aksjonslæring har som mål å bidra til å endre praksis (Gotvassli, 2019), og her ser jeg spor av dette ut fra styrers observasjoner. Personalet selv beskriver i gruppeintervjuene at de kunne ta en aktiv rolle i lek, både ved å igangsette lek eller ved å ta roller som ingen av de andre barna ønsket å være. Det kom også frem at en av personalet opplevde å bli mer invitert med i lek av barna enn tidligere, som også styrer hadde lagt merke til. Gjennom utviklingsarbeidet har personalet ervervet seg en del erfaringer gjennom å gjøre og utøve, samtidig som de fikk reflektert over egen praksis. Det ser jeg er en nøkkel til endring slik styrer beskriver det. *Vi hadde et samarbeidsmøte med to av avdelingene – og da snakket vi mye om endringene fra i høst i forhold til lek og barnegrupper, og da snakket vi om at det ofte er de små nøklene som åpner de store dørene. Hvor man da ser små ting en gjør kan få store og gi store gevinster* (15.03.22).

Styrer ser utfordringene vi møtte i utviklingsarbeidet, med liten tid til refleksjon og mye sykdom blant personalet. Han ser i tillegg betydningen av både hans rolle og min rolle i utviklingsprosjektet ved at jeg som utenforstående kom og inspirerte personalet videre i aksjonene og hans rolle hvor han fulgte opp på avdelingsmøter for å holde gløden oppe. På en måte kan en også sammenligne styrers rolle som en fasilitator, som en forandringsagent i sin egen barnehage som skal sikre gode gruppeprosesser og lede sitt personale til gode resultater (Gotvassli, 2019). Styrer nevner selv at han vil fremover være mer på avdelingene i sin barnehage for å kunne veilede personalet sitt videre: *Min erfaring etter denne tiden her, at jeg skal rett og slett bruke litt tid på avdeling, hvordan er stemningen, hvordan leker barna, hvor er barnegruppa* (15.03.22).

6. Avsluttende refleksjoner

Problemstillingen som jeg ønsker å svare ut gjennom denne masteroppgaven er:

Hvordan kan aksjonslæring i barnehagen, om inkludering i lek, støtte personalet til endret praksis og tid for lek?

Sett under ett så kan det se ut som aksjonslæring kan være en god metode for å støtte personalet til endret praksis med hensyn til inkludering i lek og tid for lek i barnehagen. I dette siste kapitlet vil jeg resonere meg frem til å svare ut problemstillingen.

Lewins teori om læring gjennom Stjernstrøms (2006) tolkning kan støtte opp om hva som skjedde gjennom aksjonslæringen i barnehagen. Ifølge Stjernstrøm fant Lewin gjennom sin forskning at læring oppstår best i grupper der en kan dele refleksjoner og gjensidig påvirke hverandre (Stjernstrøm, 2006, s. 168). Aktiv læring handler ikke bare om å lære av konkrete begreper, men hvordan lære å lære, hvordan vi kan få grep om de prosessene som fører til forandring. Aksjonsspiralen som jeg tok utgangspunkt i gjennom aksjonslæringen viser noe av en sirkulær læringsprosess som kan føre til endring. Kritisk refleksjon over egen praksis er sentral sammen med å aktivt handle og gjøre. Kombinasjon av å bli enige om noe aktivt handlende og at jeg som fasilitator pirket borti systemet ved å utfordre dem til hvordan de kunne sette av tid for tilstedeværelse i barns lek, utløste en endring i praksis som i første aksjon var at personalet organiserte for sin tilstedeværelse i lek i mindre grupper. Gjennom delt refleksjon i etterkant av aksjonene var det rom for at personalet kunne sette ord på hva de erfarte. Tiller (2006) skriver at når erfaringene våre blir reflektert over, vurdert og systematisert, er vi på god vei til å lære av erfaringene våre (Tiller, 2006). Ut i fra dokumentasjonsmaterialet som fremstilt i analysedelen, vises det blant annet til endringer i personalets rolle i barns lek, ulike erfaringer med inkludering i leke-fellesskapet og at tiden for tilstedeværelse i barns lek ble utvidet.

Sentralt for barnehagepedagogikken står respekten for lekens egenverdi (Bae, 2018), og personalets tanker om lek kan reflekterer dette. Personalgruppen i denne aksjonslæringen reflekterte i første intervju en forståelse av leken som egenverdi, og slik jeg leser, så hadde de en åpen filosofisk fundert forståelse av lek. Denne forståelsen de bar med seg inn i aksjonslæringen, kan ha påvirke dem i måten de gikk inn i aksjonene, med et godt blikk på leken og med en motivasjon til å støtte leken og inkludering i leke-fellesskapet. Dette kan variere fra personalgruppe til personalgruppe avhengig av sammensetningen av erfaring, bakgrunn og kompetanse. Så hvor en skal begynne for å utvikle den pedagogiske praksisen,

handler om å starte der personalet er i sin utvikling for en felles pedagogisk praksis. Her kan diagnostisering som en del av aksjonsspiralen bidra til å kartlegge hvilke utfordringer eller behov for endringer en ønsker å utvikle og forbedre sammen. Dette kan ses i lys av Vygotskys teorier om den nære utviklingssonen, om de prosesser som ennå ikke er modne, men kan støttes av en mer kompetent annen (Postholm, 2007).

I analysen kommer det frem at da personalet kom tettere på barna både med et observerende blikk, med sin deltakelse og tilrettelegging, kom diskusjonene om ivaretagelse av barns vennskap og ivaretagelsen av barna som trengte støtte inn i samspill og lek. Observasjon ifølge både Fjørtoft (2020) og Lund (2015) er viktig for å se alle barn og få innsikt i hva barn trenger støtte til for å ta del i et fellesskap. Gjennom sin tilstedeværelse i barns lek i mindre grupper opplevde personalet å få en bedre oversikt over de barna som ikke kom med i lek og til gå inn å være en støtte i leken. Personalet så det var flere hensyn de måtte ta når de skulle dele barnegruppa i mindre grupper. Som en av de ansatte nevnte, hadde de kanskje ikke i så stor grad tidligere tatt hensyn til vennskap når de delte inn grupper. Det kunne hende at barna ikke kom i gruppe med dem de lekte mest med. Personalet satte sammen litt ulike gruppesammensetninger for å tilrettelegge for at nye vennskap kunne oppstå. Det etiske i dette forskningsprosjektet handlet om å vurdere hva som var til barns beste for å tilrettelegge for lek og inkluderende samspill. Det vil være en kontinuerlig prosess hvor de ansatte i barnehagen må evaluere de valg de tar, stoppe opp og se på praksis, tenke om igjen for videre handling. Dette handler om å resonere seg frem til hvordan en best skal handle, ved å overveie og balansere det fra forskjellige ståsteder og syn, som kalles et pedagogisk resonnement (Togsverd & Rothuizen, 2015). Sekvensene i en aksjonsspiral mener jeg kan bidra her til å hjelpe personalet til å avsette tid til kritisk refleksjon i fellesskap. Underveis i utviklingsarbeidet erfarte jeg at personalet tok mer og mer eierskap til nye handlinger og endring i praksis med utgangspunkt i refleksjonene rundt de observasjonene de hadde tatt. Personalet løftet barnas stemmer inn i refleksjonene. De reflekterte samtidig over at endringene som hadde skjedd i gruppa, ikke bare trengte å være fra aksjonene, og at flere elementer påvirket gruppelivet i barnehagen. Målet vi satte oss i starten med å rydde mer tid for tilstedeværelse i barns lek, så ut til å endre praksis for avdelingen. Personalet fikk noen nye erfaringer som de så verdien i, blant annet å organisere for mindre lekegrupper for barna.

Essensielt i enhver form for utdanning er tilstedeværelsen av en lærer skriver Biesta (Biesta, 2014, s. 28). Læreren skal ikke bare være en medlærer eller en tilrettelegger for læring, men en som i helt generell forstand bringer inn noe i utdanningssituasjonen som ikke er der fra før.

Gjennom aksjonene tilførte personalet noe nytt inn i barnegruppen. De kunne tilby materiell og inspirere gjennom å fortelle eventyr, i tillegg til sin tilstedeværelse i lek. Ved å tilføre noe nytt eller gjøre noe litt annerledes enn de pleide satte det i gang refleksjoner også hos personalet. Personalet så hvordan de nye elementene kunne inspirere barna til mer lek og lek på tvers av tidligere leke-konstellasjoner, og gjennom aksjonene inntok personalet ulike roller i lek for å støtte opp om barns lekestyrke (Öhman M. , 2019). Utdanningens mål er til syvende og sist å gjøre seg selv unnværlig skriver Biesta (2014). Dette var noe styrer hadde lagt merke til, at barna hadde blitt mer selvstendige i lek og ikke så avhengig av voksne.

Funnene i aksjonslæringen antyder at personalet har blitt mer oppmerksom på barns lek. Ifølge observasjonene fra styrer tok personalet en mer aktiv rolle i barns lek på barnas premisser. Styrer har lagt merke til endring i måten personalet igangsatte, deltok og involverte seg i barns lek. Personalet formidler også om en ro når de avsatte tid for tilstedeværende i lek og de forteller at de opplever å bli bedre kjent med barna. Personalet kunne gjennom skjermet leketid fange opp de barna som faller utenfor leken eller trenger støtte inn i lekende samspill. Å inkludere i lek kan også innebære at noen ekskluderes. Friheten til å leke fører ikke nødvendigvis til frihet i leken (Øksnes, 2011, s. 185). Øksnes referer til sosiologiens undersøkelser om sosiale hierarkier i lek. Makt og underkastelse kan ha innvirkning på leke-fellesskap. En vanlig form for eksklusjon som også personalet tidlig i prosjektet henviste til, var lek knyttet til kjønn, som referer til hvem barna leker sammen med ut i fra gutter og jenter. Ved å være tett på barns lek kunne personalet veilede barna inn i samspill igjen, og det er ifølge Lund (2015) personalets ansvar å gå aktivt inn og stoppe uønsket atferd og hjelpe barn inn i samspill igjen. En episode som en av personalet opplevde tidlig i aksjonslæringen handlet mye om hvordan hun måtte gå aktivt inn og megle i konflikt mellom barna, der hun måtte inn å lede leken og være rekvisitør. Hun opplevde ikke denne situasjonen som god, men som en av de andre i personalet sa, så ble leken helt annerledes og opplevdes god neste gang barna var i gruppe. Dette kan ses i lys av at de erfaringene som barn gjør seg i møte med verden og i relasjoner, tar de med seg inn i videre samspill som generaliserte erfaringer (Lund, 2015).

Gjennom aksjonslæringen hadde personalet mulighet til å tilegne seg forståelse ved aktiv deltakelse og handling. Det er gjennom kroppen vi er i verden, med våre sanser og kroppslige bevissthet (Merleau-Ponty, 1994). Det er ikke alltid det talte eller skrevne kan romme hele vår forståelse. Jeg tenker læring kan skje litt slik som Gadamer og Steinsholt beskriver om forståelsen som kommer til deg mens du leker (Steinsholt & Ness, 2016). Forståelsen kan komme til deg gjennom hendelser som vi ikke vet hvor kommer fra når vi leker. Lek handler

om å oppdage mening, ikke finne opp mening, som når et lys plutselig blir slått på, og vi ser mer enn vi gjorde tidligere. Jeg kan gjenkjenne denne opplevelsen av forståelse, men vi trenger som profesjon å ha et fagspråk eller et mer analytisk språk som jeg refererte til tidligere (Pettersvold & Østrem, 2017). Vi må ha et språk som skaper en forbindelse med det uforklarlige som sitter i kroppen, som vever det språklige sammen med det levde liv, det Pettersvold og Østrem kaller et intuitivt språk. Evnen til å reflektere og konsolidere erfaringene er det som kan gi erfaringene mening og relevans ifølge Tiller (2006). Krittisk refleksjon over egen praksis kan være en støtte og hjelp til å utvikle det intuitive språket som er tett sammenvevd med situasjonene til et mer analytisk språk som kan hjelpe oss til å løfte blikket og undersøke praksis med litt mer med distanse. Slik jeg får mulighet til å utvikle gjennom denne masteroppgaven. Det analytiske språket skal hjelpe oss til å forbedre det pedagogiske arbeidet samtidig som det skal gjøre arbeidet transparent (Pettersvold & Østrem, 2017). Ved at barnehagelærere, som profesjon, utvikler et analytisk språk, står de bedre rustet til å argumentere for en god barnehagepedagogikk både i den offentlige debatten, med politikere og andre aktører som viser sin interesse for å tilføre noe inn i den pedagogiske praksisen. I denne sammenheng er det ivaretagelsen av tid for lek, inkludering i lekefellesskapet og hvordan støtte personalet til *pedagogisk resonnement* (Togsverd & Rothuizen, 2015) og *virtuositet* (Biesta, 2014) gjennom aksjonslæring som belyses.

Tid ser jeg som et nøkkelfunn for aksjonslæringen som skjedde i barnehagen, både som en sårbarhet, men også som en verdi for utvikling av både leken og den pedagogiske praksisen. Før vi begynte med aksjonene, fortalte personalet at de ofte ikke hadde tid til å delta i lek eller være tilstedeværende i barns lek på grunn av ting de måtte gjøre eller at de ble forstyrret av de andre avdelingene som kom innom. Etter disse refleksjonene foreslo jeg at første aksjon kunne handle om hvordan de kunne strukturere for tilstedeværelse i lek med barna. Dette sa de seg enige i, og de valgte å organisere barna i mindre grupper som jeg skriver om i analysen. Ved å sette av tid for tilstedeværelse i barns lek formidler personalet en opplevelse av mer ro både for seg selv og for barna. De kunne gjennom tilstedeværelsen få tid til å observere lekefellesskapene i barnegruppen og fange opp de som kom utenfor leken. Gjennom siste aksjonsperiode valgte personalet å utvide tiden i lekegruppene, både i hyppighet og varighet. Dette kan tyde på at personalet erfarte og så betydningen av å sette av tid for sin tilstedeværelse i barns lek og med det endret praksis. Dette var noe som også kom frem i refleksjonene i gruppeintervjuene. Clark (2023) uttrykker en bekymring for en akselerering i utdanningen, spesielt i tidlig barndom. Hun ber oss om å stoppe opp litt og gi barn muligheter for lek. Lek

er ikke en aktivitet som styres av klokken eller som kan *rushes*. Hun belyser viktigheten av fleksibilitet for personalet til å endre rutiner og tilrettelegge for barns frie lek i barnehagen. En sårbarhet som kom frem angående tid for tilstedeværelse i lek, var ved sykdom blant personalet og andre oppgaver som ble pålagt som tok personalet bort fra tilstedeværelsen.

Funnene i analysen viser en endring i leken på avdelingen med mer lek, kreativitet og nye lekekonstellasjoner. Clark skriver at leken trenger tid for å puste. Barnet trenger å ha frihet til å delta, velge, utøve, observere og leke og absorbere ny kunnskap i sitt tempo (Clark, 2023). Hvis vi tar inn perspektivet til Gadamer (Gadamer, 2010), Steinsholt og Ness (Steinsholt & Ness, 2016) at det er leken som leker den som leker, kan tid og sted smelte sammen. Personalet formidlet at barna trengte tid på seg til å bli kjent med hverandre. Gjennom aksjonene fikk barna nye felles erfaringer gjennom lekemiljø og eventyr som inspirerte til involvering i lek og ut fra funnen kan det ut som det styrket barns mulighet for lek, som er i tråd med hovedresultatene i prosjektet EnCometance (Sandseter Hansen, 2020).

Mangel på tid for refleksjon og fordypning i fag har vært et dilemma. På grunn av sykdom og pandemien ble tid en sårbarhet. Avtalte møter ble utsatt, tiden for refleksjon ble kortet ned og tiden for å sette seg inn i fagstoff ble utfordrende å få til. Vi har fått tid til refleksjon sammen gjennom de avtalte tidene vi gjorde jevnlig underveis. Men allikevel kan jeg se det som en sårbarhet på grunn av utsettelse, mindre tid sammen i møtene og tiden imellom til å fordype seg i fag. Som styrer nevnte i intervjuet har sykdom og pandemien påvirket personalet mye gjennom denne perioden. I siste møte med personalet et par måneder etter at vi avsluttet aksjonslæringen, fortalte personalet at de ikke hadde fått hatt avdelingsmøte siden forrige gang vi var sammen. Jeg fikk ikke vite årsaken, men det kan vise til en sårbarhet for avsetting av tid for refleksjon og planlegging i en travel barnehagehverdag. Det sentrale med aksjonslæring er selve ideen om refleksjon. Det er grunn til å spørre om økt fokus på organisering, logistikk og effektivitet kan komme til å stå i åpenbar kontrast til hverdagslivet i barnehagen, med prosesser som fordrer tid, fordypning og ro (Eide, Winger, & Wolf Danielsen, 2019). Jeg velger å se etter mulighetene som ligger for å skape refleksjon i barnehagen gjennom aksjonslæringen. Da jeg hadde klargjort et rom med ulike lekeinstallasjoner på kveldssamlingen, opplevde jeg at det skapte rom for refleksjon gjennom møtet med rommet og materialene. Det ga en mulighet for personalet til å ta utgangspunkt i sin kroppslige bevissthet som Merleau-Ponty (1994) beskriver det. Personalet begynte å reflektere hva som kunne passe for barnegruppen og hva som kunne skape engasjement blant barna ut fra det de hadde erfart tidligere. Mulighetene til å tilføre nye perspektiver til refleksjon i en allerede

travel hverdag, må kanskje ikke være å be personalet lese en fagartikkel før neste møte, men å se på de mulighetene som ligger i den avsatte tiden vi har til rådighet sammen. Møte med materialene skapte refleksjon, sammen med de aksjonene og de handlingene personalet gjennomførte i barnehagen. Ifølge Merleau-Ponty (1994) omstruktureres bevisstheten vår og ny erkjennelse kan skapes når vi opplever noe i den fysiske verden. For å kunne skape en kontinuitet for refleksjon i denne aksjonslæringen, kan det se ut til at min rolle som fasilitator bidro til å skape den muligheten til refleksjon med utgangspunkt i materialer og gjennom handlingene i aksjonene. Refleksjon kan oppstå i hendelsene, gjennom å gjøre og gjennom å oppleve.

Kritikk til min forskerrolle og forskning kan være at jeg skulle ha inkludert observasjoner av aksjonene, for å få med barneperspektivet i større grad. På grunn av pandemi og omstendighetene som var i oppstarten av forskningsprosjektet, valgte jeg å ikke observere i barnehagen. Det tenker jeg også kunne ha påvirket min rolle som fasilitator, som kunne skape en form for kontroll overfor personalet. Gjennom aksjonslæringen ser jeg barnets stemme ble hørt gjennom personalets refleksjoner om barnas engasjement, interesser og motstand. En annen kritikk til min forskning er at jeg i større grad kunne sammen med personalet fått til en bredere diagnostisering og analyse av praksis, før vi i fellesskap bestemte mål for problemstillingen. Selv om jeg er en insider i barnehagefeltet var jeg i min forskerposisjon en utenforstående i barnehagen. Jeg ser min rolle som forsker kunne vært annerledes om jeg hadde vært styrer i barnehagen. Som en utenforstående kunne jeg ikke styre tiden og lede personalet på samme måte som en styrer kunne ha gjort i en forskerposisjon i sin barnehage. Fordelen ved å være en forsker som kommer utenfra, kan være at det skapes et rom for å stille åpne spørsmål om praksisen i barnehagen og mulighet for personalet til å fortelle åpent uten å måtte forholde seg til et maktforhold som kan oppstå mellom leder og arbeidstaker. Jeg har forsøkt å tilrettelegge for en *utviklingsdialog* som Tiller (2004) referer handler om personlige møter med gjensidig tillit mellom deltakerne, der vi sammen vandrer inn i noe nytt. Jeg valgte selv å søke en personalgruppe som ønsket å jobbe med inkludering i lek, med utgangspunkt i mitt ønske om å forske på akkurat lek. Barnehagen var tilknyttet et kompetanseløp om inkluderende praksiser, så min initiering passet sammen med det barnehagen allerede skulle jobbe med. Etter å ha fulgt personalet over så lang tid som en fasilitator gjennom aksjonslæringen, så ser jeg denne rollen kan sammenlignes med en ekstern veileder inn i barnehagen. Jeg ser både muligheter og utfordringer knyttet til det. Styrer forteller at han så min rolle som en inspirator for personalet til å drive utviklingen i aksjonslæringen, mens han

så sin rolle til å følge opp når han så motivasjonen gikk litt ned eller som han beskrev det – at han var innom, ser og blir med på avdelingsmøte for å få tilbake den gnisten, så er de i full gang igjen. Jeg tenker at en kan sammenligne styrers rolle som en fasilitator, som en forandringsagent i sin egen barnehage som skal sikre gode gruppeprosesser og lede sitt personale til gode resultater.

Jeg tror noe av suksessfaktoren i aksjonslæring er at det engasjerer hele personalet aktivt med i planleggingen, gjennomføringen og evaluering i kollektive prosesser. Aksjonslæring kan føre til at alle får et eierskap til utvikling av egen praksis. Gjennom refleksjonene skapte det et rom til å danne en felles forståelse for det pedagogiske arbeidet. Da personalet organiserte barnegruppen i mindre grupper, forteller personalet om en opplevelse av kontroll, at det fikk oversikt over barnegruppen, ble bedre kjent med barna og at de hadde en dedikert oppgave med å være tilstede i barns lek og at ikke andre ting tok tiden vekk fra barna. De kunne fortelle om en opplevelse av ro og at de visste hva de skulle gjøre. Motivasjon var en faktor for dem som kom frem i første gruppeintervju. De ønsker å være deltakende i bestemmelsene og beslutningene som tas. De hadde erfart at hvis de som personal var engasjert, smittet det over på barna og omvendt.

Tar jeg et tilbakeblikk på Rammeplan for barnehagen som omhandler lek (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20). Kan jeg se at aksjonslæringen og problemstillingen vi jobbet med i barnehagen kan støtte personalet til å jobbe etter rammeplanen, endre praksis og sikre god kvalitet med utgangspunkt i Eide et.al (Eide B. , Winger, Fehn Dahl, & Danielsen Wolf, 2017) sitt perspektiv på kvalitet som deltakelse, tilhørighet og verdighet. Å sikre ivaretagelsen av barnets rett til lek, opplevelsen av tilhørighet og inkludering i lek som aktivt subjekt inn i fellesskapet. Personalet så gjennom aksjonslæringen sin rolle i barns lek som viktig, at deres deltakelse i barns lek skapte engasjement blant barna, lekens varighet ble utvidet og deres rolle skapte mulighet for inkludering i leke-fellesskapet.

Utdanning er en grunnleggende dialogisk prosess (Biesta, 2014). Denne dialogiske prosessen gjør utdanningens vei lang, tung og til tider frustrerende ifølge Biesta. Det innebærer en form for risiko. Utdanningen er ikke et teknisk maskineri som har en manual, fordi det er et møte mellom mennesker som subjekt. Barnet er subjekt og aktiv aktør i egen læring. Personalet må stille seg åpen til det som skjer, evne å sanse, resonnere og utøve pedagogisk skjønn. Det er komplekse og dynamiske prosesser som skjer i leken og relasjonene som oppstår i et gruppefellesskap – midt i *balladen* (Togsverd & Rothuizen, 2015), og i dette feltet skal

personalet manøvrere ut fra barnets og barnegruppas beste. Jeg ser aksjonsspiralen som en god sirkulær modell å navigere etter i dette landskapet. Endring tar tid, og det så vi i denne aksjonslæringen også.

Dion Sommer skriver om *tid* som drivkraft bak utvikling, og referer til William Damon:

Utvikling er en av livets optimistiske ideer. Den innebærer ikke bare forandring, men også forbedring, bevegelse fremad, og en slags positiv innstilling. Sommers oversettelse av Damon (Sommer, 2018, s. 15)

7. Referanseliste

- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006, May/June). Security of Children's Relationships With Nonparental Care Providers. *Child Development*, ss. 664-679.
- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tunglund, I. B., Velde, K. L., & Bjørnstad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen*. Universitetet i Stavanger. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Arnesen, A.-L. (2012). *Inkludering perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (A.-L. Arnesen, Red.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2007, Januar 10). *Regjeringen.no*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvens/id440489/>
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter og samspill mellom førskolelærer og barn. *Barn*, ss. 9-28.
- Bae, B. (2015). Kraften i lekende samspill - potensial for medvirkning og ytringsfrihet. I B. Bae, A. T. Fennefoss, B. Tofteland, K. E. Jansen, N. Johannesen, A. Myrstad, . . . T. Sverdrup, *Medvirkning i barnehagen - potensialer i det uforutsette* (ss. 33-56). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring - Barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barne- og Familiedepartementet. (2003, Mars). *FNs barnekonvensjon*. Hentet fra Regjeringen: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdf/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barnehageopprøret. (2016). *Barnehageopprøret*. Hentet fra Barnehageopprøret.wordpress: <https://barnehageoppror.wordpress.com/om-barnehageoppror-2018/>
- Bernsen, A. S., Langøy, A., & Eilifsen, M. (2021, August 20). Iscenesettelse av barnehagens lekemiljø – fra nye erfaringer til eksperimenterende og utforskende praksis. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, ss. 287-302.
- Biesta, G. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørnstad, E., Samuelsson (red.), I. P., Bae, B., Gulbrandsen, L., Johansson, J.-E., Løberg, H., & Os, E. (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år?* Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B., & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen*. Trondheim: NTNU-Samfunnsforskning AS.
- Bøe, M., & Thoresen, M. (2019). *Å skape og studere endringer - Aksjonsforskning i barnehage 2. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Carlsen, K., & Clark, A. (2022, Februar 30). Potentialities of pedagogical documentation as an intertwined research process with children and teacher in slow pedagogies. *European Early Childhood Education Research Journal*, pp. 200-212.
- Clark, A. (2023). *Slow knowledge and the unhurried child*. New York: Routledge.
- Dahlberg, G. M., & Moss, P. (2007, Januar). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation. *CESifo DICE Report*, ss. 21-26.
- Dahle Fehn, H., Eide, B., Winger, N., & Wolf Danielsen, K. (2016). Livskvalitet for de yngste barna i barnehagen. I N. Winger, T. Gulpinar, & L. Hernes, *Blikk for barnehagen* (ss. 43-67). Bergen: Fagbokforlaget.

- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (u.d.). *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. Hentet fra De nasjonale forskningsetiske komiteene: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Eide, B. J., Winger, N., & Wolf Danielsen, K. (2019, Juni 4). Alt henger sammen - Hverdagslogistikk og små barns muligheter for tilhørighet i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, ss. 1-15.
- Eide, B., Winger, N., Fehn Dahl, H., & Danielsen Wolf, K. (2017, nr.1). "Ei linerle vet at hun er ei linerle" En kvalitativ studie av små barns "Well-being" i barnehagen. *Barn*, ss. 23-40.
- Evenstad, R., & Brennhovd, M. (2020). "Vi må finne på ka vi ska gjør!" Hvilke transformative muligheter og invitasjoner til symbolsk lek finner barna i barnehagens innemiljø? I E. B. Sandseter Hansen, & R. Storli, *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø - Inspirasjon til lek* (ss. 47-65). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, B. (2020). *Perlet furunål - en innføring i barns lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fløistad, G. (2000). *Utfordringer, Studier i langsomhetens filosofi Bind 1*. Oslo: Ledelsesfilosofi.
- Froebel Trust. (2021, Januar 12). *Froebel Trust*. Hentet fra The Froebel Trust: <https://www.froebel.org.uk/research-library/slow-knowledge-and-the-unhurried-child-time-for-slow-pedagogies-in-early-childhood-education>
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode*. Falun: Pax forlag A/S.
- Glaser, V. (2018). Ulike psykologiske retninger og perspektiver. I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli, *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (ss. 11-48). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K. A. (2019). *Aksjonsforskning på mange vis - Forsknings- og utviklingsarbeid i barnehagen*. (K. A. Gotvassli, Red.) Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Høgskolen i Oslo. Avd. for lærerutdanning.
- Greve, A. (2012, November 2). Den sårbare leken. *Barnehagefolk*.
- Greve, A. (2015). Barnehagelærerprofesjonens utfordringer i møte med politiske forventninger om læringsutbytte. I B. A. Hennem, M. Pettersvold, & S. Østrem, *Profesjon og kritikk* (ss. 201-219). Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A. (2015). Vennskapsbegrepet. I M. Øksnes, A. Greve, & A. Greve (Red.), *Vennskap* (ss. 41-60). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Greve, A., Bergvik, E., & Kristensen, K. O. (2023). *Sammen i lek*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gulpinar, T., Hernes, L., & Winger, N. (2016). *Blikk fra barnehagen*. (N. Winger, Red.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Guss, F. G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser 1 - Lekens dynamiske verdener* (1.. utg.). Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Harket, B. H., & Thiedemann, M. (2021). *Sprell i jungelen*. Hentet fra Oslo kommune: <https://www.oslo.kommune.no/barnehage/kvalitet-i-barnehagen/for-ansatte-i-barnehagene/sprell-i-jungelen/>
- Haug, P. (2021). *Dette vet vi om Inkludering*. (T. Nordahl, & O. Hansen, Red.) Oslo: Gyldendal.
- Holten Sæbøe, I. (2016). Profesjon i e spenningsfelt - Standardisering av kvalitet i barnehagen. I L. T. Grindheim, T. Krüger, P. E. Leirhaug, & D. Wilson, *Lærerprofesjonalitet i utdanningspraksiser* (ss. 59-80). Bergen: Fagbokforlaget.

-
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Totem: Abstrakt forlag.
- Jones, J. R. (2018). *What is Research?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, S. (2018). Den livsviktige leken. I V. Glaser, I. Størksen, M. B. Drugli, & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen - Forskning og praksis* (ss. 353-367). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kibsgaard, S. (2019). *Tull og tøys på ramme alvor i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kragh-Müller, G., & Isbell, R. (2010, April). Children's Perspectives on Their Everyday Lives in Child Care in Two Cultures: Denmark and the United States. *Early Childhood Educational Journal*, ss. 17-27.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (Barnehageloven) med forskrifter og departementets merknader til bestemmelser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Akademika.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen (Meld.St.19, 2015-2016)*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Kunnskapsdepartementet. (2020, Juni 19). *Lovdata*. Hentet fra Lov om barnehager: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_1
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning - epistemologiske og metodiske utfordringer. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, T. H. Steen-Olsen, E. Stjernstrøm, & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lund, I. (2015). Tydelige og varme voksne i møte med mobbing i barnehagen. I M. B. Helgesen, *Mobbing i barnehagen - et sosialt fenomen* (ss. 114-127). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, I. (2021, Mai 28). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra <https://vimeo.com/>: <https://vimeo.com/556148122>
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. (B. Nake, Overs.) Oslo: Pax Forlag AS.
- Myrvold, T. M., Os, E., Hernes, L., & Winger, N. (2022). *Koronapandemienes konsekvenser for barnehagesektoren - en oppfølgingsstudie*. Oslo: By- og regionsforskningsinstituttet NIBR og OsloMet storbyuniversitet.
- Mårtensson, B. D., & Puggaard, L. (2016). *Videnskab og pædagogik. En grundbog i pædagogisk videnskapsteori*. København: Akademisk forlag.
- OECD. (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. doi:<https://doi.org/10.1787/9789264192829-en>
- OECD. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. Hentet fra https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-ii_9789264035461-en#page2
- OECD. (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en>
- Os, E. (2019, Juni 4). Engaging toddlers in interactions during meals: group-related joint attention. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, ss. 1-17.

-
- Os, E., & Bjørnstad, E. (2016). Undersøkelse av støtte til samspill mellom småbarn. I T. Gulpinar, L. Hernes, N. Winger, & N. Winger (Red.), *Blikk for barnehagen* (ss. 69-95). Bergen: Fagbokforlaget.
- Os, E., & Winger, N. (2019, Juni 4). Blikk for barn. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, ss. 1-5.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2017, vol.1 no.1). Håndverk og fagspråk i pedagogisk praksis. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, ss. 70-81.
- Postholm, M. B. (2007). *Forsk med! Lærere og forskere i læringsarbeid*. Trondheim: Akademika forlag.
- Ruud, E. B. (2012). *Sosial fantasilek - kompetanse for livet*. Livonia: Cappelen Damm Akademisk.
- Sandseter Hansen, E. B. (2020). Prosjekt EnCompetance: Bakgrunn, metode og hovedresultater. I E. B. Sandseter Hansen, R. Storli, & R. Storli (Red.), *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø - Inspirasjon til lek* (ss. 15-35). Oslo: Unversitetsforlaget.
- Schaik, S. D., Leseman, P. P., & de Haan, M. (2017). Using a Group-Centered Approach to Observe Interactions in Early Childhood Education. *Child Development*, 897-913.
- Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M., & Boom, J. (2013, Desember 3). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, ss. 1233-1249.
- Sommer, D. (2018). *Utvikling fra utviklingspsykologi til utviklingsvitenskap*. Oslo: Unversitetsforlaget.
- Steinsholt, K., & Ness, S. A. (2016). *Motstrøms - Åpninger i retning av en levende pedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stern, D. N. (2007). *HER OG NÅ - Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Stjernstrøm, E. (2006). Aksjonsforskning og aksjonslæring - skoleleders nye muligheter. I K. Sivesind, Langfeldt, Gjert, & G. Skedsmo, *Utdanningsledelse* (ss. 166-185). Cappelen akademisk forlag.
- Søbstad, F. (2002). *Jaktstart på kjennetegn ved den gode barnehagen. Første rapport fra prosjektet "Den norske barnehagekvaliteten"*. Trondheim: DronningMaudsMinne Høgskole for førskolelærerutdanningen.
- Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: HøyskoleForlaget Norwegian Academic Press.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet* (2. utg.). Kristiansand: HøyskoleForlaget, Nordic academic press.
- Togsverd, L., & Rothuizen, J. J. (2015). Pædagogik, ballade og ræsonementer. I B. A. Hennem, M. Pettersvold, S. Østrem, & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (ss. 245-261). Bergen: Fagbokforlaget.
- UN Committee on the Rights of the Child. (2013, April 17). *General comment No.17 (2013) in the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31)*. UN Committee on the Rights of the Child (CRC). Hentet fra <https://www.refworld.org/docid/51ef9bcc4.html>
- Universitetet i Stavanger. (2020, November 3). *Læringsmiljøsenderet -Agderprosjektet en god start for alle*. Hentet fra Universitetet i Stavanger: <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/forskning/agderprosjektet>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Utdanningsdirektoratet.

- Utdanningsdirektoratet. (2018, Mars 8). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Trivselsveileder: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/>
- Vik, S. (2018). Tidlig innsats og barnehagen som forebyggingsarena. I S. Østrem, *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (ss. 143-158). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Öhman, M. (2015). Skal vi leke som vi gjorde igår? Om lek som relation och vänskap. I A. Greve, M. Øksnes, & A. Greve (Red.), *Vennskap* (ss. 101-118). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Öhman, M. (2019). *Värna barns lekstyrka*. Stockholm: Gothia fortbildning.
- Öhman, M. (2020). Hva gjør du når barn leker? *Barnehagefolk*, ss. 51-54.
- Øksnes, M. (2011). Lekens inkluderende muligheter - et skjevt blikk på inkludering og barns lek i barnehagen. I T. Korsvold, B. Bae, R. Nilsen Dyblie, K. Lauritsen, H. Lundebj, B. Ytterhus, . . . M. Øksnes, *Barndom Barnehage Inkludering* (ss. 173-194). Bergen: Fagbokforlaget.
- Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet - Barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Øksnes, M., & Sundsdal, E. (2020). *Lekelyst i barnehagen - Å fremme lekens egenverdi*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Østrem, S., Bjar, H., Rønning Føsker, L., Dehnæs Hogsnes, H., Thorsby Jansen, T., Nordtømme, S., & Rydjord Tholin, K. (2009). *Alle teller mer - en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Høgskolen i Vestfold. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Åmot, I. (2018). Inkludering i barnehagens spesialpedagogiske virksomhet. I S. Østrem, *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (ss. 124-142). Latvia: Cappelen Damm Akademisk.

8. Vedlegg

Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Inkluderende lekemiljø – når leken får fokus hos personalet”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvilken betydning personalets tilrettelegging, tilstedeværelse og deltakelse i lek kan ha for barns inkludering i lekefellesskapet. I dette skrivet vil du få informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg ønsker å samarbeide med en barnehage/avdeling for å se nærmere på personalet betydning for inkluderende lekemiljø i barnehagen.

Jeg er inspirert av aksjonsforskning som metode og ønsker å benytte meg av elementer i denne metoden. Viktige kjennetegn på aksjonsforskning er at den tar utgangspunkt i aktuelle spørsmål i praksis, og at praktikere og forskere samarbeider. Personalet er medvirkende aktører i forskningsarbeidet med mål og ønske om endret praksis.

Dette studiet vil være utgangspunkt for min masteroppgave i barnehagekunnskap på Oslo Met.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dette er et masterprosjekt ved Oslo Met, Institutt for barnehagelærerutdanning.

Ansvarlig for forskningsprosjektet er Anne Greve, Professor i barnehagepedagogikk /professor ECEC

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å komme i kontakt med en barnehage/avdeling som ønsker å utvikle seg i sin yrkesrolle med fokus på inkluderende lekemiljø.

Hva innebærer det for deg å delta?

- *«Hvis din avdeling eller barnehage velger å delta i forskningen, innebærer det at vi inngår i et samarbeidsprosjekt om endret praksis gjennom bruk av et personalmøte eller lignende, hvor dere vil få faglig innhold om lek og tid for refleksjon over egen praksis. Vi kan sammen se på en ståstedsanalyse, skrive loggbok eller annen dokumentasjonsform som vi ser vil være mest hensiktsmessig å bruke. Sammen velger vi ulike former for aksjoner, tilrettelegginger eller fokus på avdelingen som vi tenker kan skape inkluderende lekemiljø ut ifra barnegruppas behov.*
- *Det er et ønske om å bruke gruppeintervju som form og evt. lydopptak av deler av veiledningen.*

Forskningen vil ha fokus på de voksnes refleksjoner, observasjoner og erfaringer over endret praksis og deltakelse i barns lek. Barn, personalet og alle som blir nevnt blir anonymisert ved bruk av fiktive navn og det vil ikke fremkomme hvilken avdeling som deltar i forskningen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du 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 hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Opplysninger som blir gitt gjennom gruppeintervjuer og lydopptak vil bli anonymisert. Det vil bare være undertegnede og veileder som vil ha innsyn til all dokumentasjon. All dokumentasjon vil bli beskyttet med fiktive navn og sikret med skrivebeskyttelse. Navn og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er desember 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Masterstudent Britt Helen Harket, britt@harket.no
- Veileder Anne Greve, anne.greve@oslomet.no
- Institutt for barnehagelærerutdanning

Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen <personvernombud@oslomet.no>

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

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Inkluderende lekemiljø – når leken får fokus hos personalet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i forskningsprosjektet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg: 2

Intervjueguide:

Inkluderende lekemiljø – når leken får fokus hos personalet

Jeg ønsker i mitt forskningsprosjekt å skape og studere endring i praksis i samarbeid med en barnehage med fokus på inkluderende lekefellesskap, den voksnes rolle med sin tilstedeværelse, involvering og tilrettelegging.

Jeg er inspirert av aksjonsforskning som er en form for etnografisk forskning hvor en over en lengre periode har jevnlig og tett kontakt med personalet. Ved hjelp av Aksjonsforskning kan en i samarbeid med barnehagen undersøke nærmere hva som skaper inkludering og om de voksnes fokus og tilstedeværelse i lekne samspill kan ha innvirkning på barns inkludering i lek.

Hva skjer når vi skjermer lek for avbrytelser?
Hva skjer hvis vi tilfører rommet noe nytt?
Har noe felles å delta i?
Hva skaper inkludering?

Sammen med personalet finner vi frem til gode dokumentasjonsmetoder
Loggbok
Gruppe intervju
Lyd opptak av deler i veiledningen ca. 10 -15 min med utvalgte spørsmål.

Det er prosessene i personalgruppa og endret praksis som jeg ønsker undersøke nærmere. Mellom aksjonene må det settes av tid for refleksjon sammen med personalet, tid til fordypning og påfyll av ny kunnskap om lek og planlegging av nye aksjoner. Spørsmålene vil kunne formes underveis i prosjektet.

Noen refleksjonsspørsmål ved oppstart:

- Hva er lek for deg?
- Hvor og når ser du spor av barns lek?
- Hvordan ser lekemiljøet ut på deres avdeling?
- Hva skaper engasjement hos barna? Og hos personalet?

Komme frem til aksjoner sammen med personalet:
Eksempler på spørsmål til de ulike aksjonene?
Skal aksjonene være i liten gruppe eller for hele barnegruppa?

- Hva skjer når vi skjermer lek for avbrytelser?
 - Hva skjer i barnegruppa?
 - Hva ble din rolle?
 - Hvordan utviklet leken seg?
 - Hvordan opplevde du situasjonen?
- Hva skjer hvis vi tilfører rommet noe nytt?
 - Hva ser du skjer med samspillet mellom barna?
 - Hvilken rolle tar personalet?
- Hvordan utvikler skjermet leketid seg etter sangsamling?
- Hva opplevde du var bra?
- Hva var utfordrende?
- Hva skal vi ha fokus på i neste aksjon?
- Ser dere spor av aksjonene utover dagen eller uka?
- Har erfaringene fra f.eks. skjermet leketid endret praksis hos personalet i andre situasjoner gjennom barnehagedagen?