

”Man leker når man leker”

Hvilke forståelser av lek og læring gir et
utvalg barn uttrykk for?
- en undersøkelse basert på samtaler med barn

Line Iren Bye

2014

Forord

Oslo mai 2014

Først og fremst, takk til dere som har deltatt med tanker og refleksjoner til dette prosjektet. Jeg skulle ønske jeg kunne skrive navnene deres her alle sammen, men det har jeg lovt både dere og foreldrene deres å ikke gjøre. Men vit at jeg bærer dere og samtalene vi hadde med meg i hjertet, resten av livet. Takk for alt dere har lært meg!

Takk til Anne Greve for god og grundig veiledning, og Nina Winger for raske, konstruktive tilbakemeldinger gitt med stor omsorg. Til øvrige nåværende og tidligere lærere og professorer på masterutdanningen, takk for kunnskapen og refleksjonene.

Til medstudenter, fra mange kull, takk for all latter og diskusjoner underveis, irl og på sosiale medier. Uten noen av dere hadde ontologi og epistemologi fortsatt vært fremmedord.

Takk til tålmodige kollegaer, og alle barna i Bakkehaugen barnehage. Takk for at dere alltid minner meg på hva og hvem dette har handlet om!

Venner, flokken min. Takk for at dere fins! Takk for heiarop og varme klemmer. Gjennom det som skulle ta ni måneder og som ble til to år har dere holdt ut med meg. Nå skal jeg slutte å være stressa og sur, og aldri kunne være med på ting. Og jeg har gitt meg selv en studiestopp, så deres oppgave fremover er å minne meg på disse siste månedene med masteroppgaven, når jeg i august får lyst til å studere igjen!

En takk til Bjølsen Bakeri som har vært kontor og skrivestue så mange ganger. Takk for næring og koffein, smil og følelsen av å være hjemme, borte.

Odd Joar, takk for tålmodigheten og for at du alltid gir meg perspektiv når jeg mister det. Denne oppgaven hadde aldri blitt en realitet uten din støtte og din urokkelige tro på at jeg skulle klare det.

Til Mathilde og Hedda,
de klokeste menneskene jeg kjenner, som leker og lærer, hver dag.
Nå er jeg ferdig med monsteroppgaven!

Summary

This is a master's dissertation on children's understandings of the terms and phenomena 'play' and 'learning'.

The dissertation is a qualitative research study inspired by phenomenology and ethnomethodology. While the focus on creation of meaning between research participants and ethnomethodology's interest in everyday life has inspired me. It is mainly the focus on subjective experiences and the term lifeworld I find particularly interesting and relevant to my project from phenomenology.

My project is characterized by an understanding that both knowledge (epistemology) and reality (ontology) arises and changes in encounters between people in social interaction.

From the very beginning of my project I had a strong desire that children should take part in it. Children should be the ones who answered the research question I eventually decided on. It was children's understandings that was most interesting to me, therefore the method used is conversational interviews with children (barnesamtaler). The conversational interviews have been conducted in two different groups of children in two districts in Oslo.

The paper comments on the importance of the ethical aspects when researching with children. It also comments on the importance of the researchers ethical reflection during the entire process.

In my analysis I have analysed the excerpts from the transcript into three levels, and in nine subjects (tematiseringer). On the final level I have based my analysis on concepts and understandings from phenomenology and ethnomethodology.

The way I have interpreted my material, I feel it gives insight into how the children I have talked to understand the terms and phenomena play and learning. I feel my material can be seen as a confirmation that children do not greatly distinguish between the terms and/or phenomena play and learning.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Summary	3
Kapittel 1 Innledende tanker	6
1.1. Refleksjoner over valg.....	6
1.2 Begrepsavklaringer	8
Kapittel 2 Lek og læring, teorier og forståelser	10
2.1 Avgrensninger	10
2.2 Lek	11
2.2.1 Å definere lek	12
2.2.2 Aktuelle diskurser og diskusjoner om lek	13
2.3 Læring	14
2.3.1 Å definere læring	15
2.3.2 Aktuelle diskurser og diskusjoner om læring	16
2.4 Lek og læring	17
2.5 Oppsummering	18
Kapittel 3 Vitenskapsteoretisk ståsted	20
3.1 Prosjektets teoretiske forankring – fenomenologi og inspirasjon fra etnometodologi	20
3.2 Ontologiske forståelser, og implikasjoner for mitt prosjekt	20
3.3 Epistemologiske forståelser, og implikasjoner for mitt prosjekt	21
3.4 Fenomenologi	22
3.4.1 Begrep knyttet til fenomenologi	23
3.4.2 Kritikk av fenomenologien	25
3.4.3 Oppsummering.....	25
3.5 Etnometodologi	26
3.5.1 Begrep knyttet til etnometodologi.....	27
3.5.2 Kritikk av etnometodologi.....	28
3.5.3 Oppsummering.....	29
3.6 Likheter mellom fenomenologi og etnometodologi	29
Kapittel 4 Metode	31
4.1 Metodologi og metode	32
4.2 Samtaler med barn	32
4.2.1 Demokrati og medborgerskap.....	32
4.3 Samtale heller enn intervju	34
4.4. Oppsummering	35
4.5 Gjennomføring	35
4.5.1 Trygghet i forskningssituasjonen.....	36
4.5.2 Lydopptak som verktøy	38
4.5.3 Transkripsjon.....	39
4.6 Oppsummering	41
4.7 Å være kjent med miljøet som skal undersøkes	41
4.8 Refleksjoner over valg	43
4.7.1 Utvalget.....	43
4.7.2 Hva ville jeg gjort annerledes?.....	44
4.9 Oppsummering	45
Kapittel 5 Analyse	46
5.1 Refleksjoner over valg	46
5.1.1 Problemformuleringen, utgangspunktet for prosjektet.....	47

5.2 Analysestrategi	48
5.3 Tematiseringene	51
5.3.1 Eidetisk reduksjon	52
5.3.2 Indeksikalitet.....	52
5.3.3 Lokal praksis og sosial orden	52
5.3.4 Redegjørelse	52
5.3.5 Refleksivitet	52
5.4 Innledning til analysen	53
5.5 Refleksjoner over datamaterialet	54
5.6 Analysenivå 3, tematiseringene eksemplifisert og analysert	57
5.6.1 "Leke!"	57
5.6.2 "Dette er halen min!"	58
5.6.3 "Også må vi rekke opp hånda og skrive og skrive og skrive og skrive"	60
5.6.4 "Nei, lærer, siden da lærer man at en av dem skal der, og en av dem skal der og sånn"	61
5.6.5 "Vi leker med rumpetroll"	62
5.7 Oppsummering	63
5.8 Andre tematiseringer	63
5.8.1 Makt.....	63
5.8.2 Motstand.....	65
5.9 Oppsummering	66
5.10 Refleksjoner rundt voksen- og forskerrollen	67
5.10.1 Kompis eller vanlig voksen?.....	67
5.11 Trådene trekkes sammen	69
Kapittel 6 Avsluttende tanker	72
6.1 Lek og læring i barnehagepolitikk	72
6.2 Oppsummering av prosjektet og verdien for fagfeltet.....	74
6.3 Veien videre	75
Litteratur	77
Vedlegg	83
Mail om forespørsel om deltagelse	83
Samtykkeskjema	84
Transkripsjoner	85
Opptak 1	85
Opptak 2	89
Opptak 3	94
Opptak 4	99
Opptak 5	100
Opptak 6	109
Oversikt over tematiseringene og analysenivåene med opptak og tidshenvisninger	111

Kapittel 1 Innledende tanker

1.1. Refleksjoner over valg

Etter å ha forholdt meg til barnehagefeltet i ulike roller i over ti år¹ har jeg vært så heldig, og hatt stor glede av, å samtale med mange barn i ulik alder. I disse samtalene har barn kommet med uttalelser som i stor grad har gitt meg retning både i praksisutøvelsen min, og i tekster jeg har skrevet. Inspirert av blant annet samtaler som jeg refererer til under, med barn som har gått henholdsvis ett og fire år på skolen, begynte jeg i stor grad å reflektere over hva som kan legges i begrepene og fenomenene lek og læring. Det jeg også la merke til var hvordan barna koblet begrepene og fenomenene lek og læring til henholdsvis institusjonene barnehage og skole.

H- Mari er heldig, for hun får gå i barnehagen!

Jeg- Hvorfor det?

H- For der kan hun leke, der trenger hun ikke å lære noe.

Jente, 6 år

P- Jeg savner barnehagen jeg.

Jeg- Gjør du det? Hvorfor det?

P- Fordi der kunne vi leke!

Jente, 10 år

A- Når jeg starer på skolen, trenger jeg ikke leker mer.

Gutt, 4 år²

I disse samtalene opplevde jeg at barna synliggjorde en forståelse av at på skolen lærer vi, mens i barnehagen leker vi. Jeg begynte å spørre meg selv: Hvorfor har disse barna denne oppfatningen av lek og læring? Og, ikke minst, deler jeg denne? Disse refleksjonene ble utgangspunktet for prosjektet mitt.

Å ta master innenfor barnehagepedagogikk innebærer nødvendigvis at undersøkelsene som blir gjort handler om barn. Jeg hadde et sterkt ønske om at barn også skulle få ta del i gjennomføringen av prosjektet mitt, barn skulle være de som fikk svare på

¹ Som assistent, mor (både i barnehage og skole), student, skribent, førskolelærer og nå daglig leder

² Dette er utdrag av samtaler med henholdsvis eget barn, og to andre barn jeg har hatt uformelle samtaler med i jobbsammenheng

spørsmålene mine. Det var deres forståelser som var viktigst og interessante for meg. Hvordan forstår de lek og læring? På bakgrunn av disse refleksjonene formulerte jeg problemstillingen: *Hvilke forståelser av lek og læring gir et utvalg barn uttrykk for?* I en slik problemformulering legger jeg til grunn at barna faktisk har noen forståelser av disse begrepene, at de ønsker å dele disse med meg, og at jeg er i stand til å oppfatte og tolke forståelsene så nært deres mening som mulig. I denne problemformuleringen tar jeg utgangspunkt i lek og læring både som begrep og som fenomen. Jeg forstår her *begrep* som ord og uttrykk som synliggjør forståelser for enten lek eller læring, mens *fenomen* innebærer handlinger og aktiviteter knyttet til forståelser av lek eller læring.

I alle faser av en slik prosess som en masteroppgave er, må det gjøres valg. Som nevnt over var det å skrive om denne tematikken et valg jeg gjorde tidlig i prosessen. Jeg ønsker å kommentere dette valget, se kritisk på det, fordi i det jeg velger, velger jeg samtidig bort veldig mye annet. Jeg valgte for eksempel ikke å gjøre et prosjekt innenfor et estetisk fag, eller om omsorg. Prosjektet mitt er heller ikke om de yngste barna i barnehagen. Et av spørsmålene jeg har reflektert over er hvorfor jeg valgte bort slike tema. Kan det delvis være fordi jeg er preget av en diskurs? En diskurs om at forskning om de eldste barna er viktigere og mer relevant enn forskning om de yngste, og at lek og læringsdebatten er viktigere og har større verdi enn for eksempel kunstformidling til ettåringene. Jeg har ingen umiddelbare svar på disse refleksjonene, men de har vært langt fremme i bevisstheten min gjennom hele prosjektet. Gjennom hele oppgaven tar jeg opp og reflekterer rundt valg som jeg har tatt.

Prosjektet er en fenomenologisk undersøkelse basert på samtaler med barn. Prosjektet har også vært gjennomført med et etnometodologisk blikk. I det legger jeg at det ikke er en rendyrket etnometodologisk undersøkelse, men at denne retningen har inspirert meg gjennom hele prosessen. Mye av dagens kvalitative forskning på barnehagefeltet er såkalt induktiv forskning, det innebærer blant annet at teoribygging skjer med utgangspunkt i praksis. Dette er kan også sies å være riktig for mitt prosjekt.

Datamaterialet mitt er samlet inn i to barnehager fra to ulike bydeler i Oslo. Til sammen har jeg samtalt med 13 barn i alderen 4-5 år fordelt på de to barnegruppene. Jeg har gjennomført seks samtaler til sammen, tre med hver barnegruppe. Jeg har benyttet lydopptak under samtalene. Mer om gjennomføringen av prosjektet finnes under kapittel 4, Metode.

Tittelen på oppgaven, ”Man leker når man leker”, er et sitat fra et av barna jeg har samtalt med. Jeg bruker sitatet som tittel fordi jeg syns det er beskrivende for forskningsprosessen og også for materialet mitt³, jeg opplever at sitatet på en god måte oppsummerer prosjektet. Teksten er bygd opp med innledning, en hoveddel med teori, metode, analyse og avslutning med diskusjon til slutt. Hvert kapittel er også bygd opp med en kort innledning, en hoveddel og deretter en kort oppsummering med diskusjon dersom det er relevant for gjeldende kapittel.

Overskriftene på noen av kapitlene er sitater fra barna jeg har hatt samtaler med, og i flere av kapitlene har jeg tatt med utdrag fra samtalene. Dette er utdrag som mener er relevant for temaet kapittelet tar for seg. Noen av utdragene er kommentarer fra og på barnas livsverden, andre er tatt inn i teksten for å eksemplifisere refleksjoner og problemstillinger underveis i prosessen. Å bruke sitater og utdrag fra materialet mitt er gjort som et ledd i å synliggjøre barnas stemmer, noe som har vært viktig for meg gjennom hele prosessen. Jeg vil understreke allerede her at sitat og utdrag kun er det, utdrag fra en større sammenheng. Skriftlige gjengivelser av samtaler vil aldri kunne yte virkeligheten rettferdighet.

1.2 Begrepsavklaringer

1.2.1 Lek og læring

Min forståelse av begrepene lek og læring vil bli tatt for seg i et eget kapittel. Jeg gir her en foreløpig begrepspresisering gjennom å kommentere at innenfor lek ligger jeg nært en forståelse i tråd med Eva Johansson og Ingrid Pramling Samuelsson når de skriver: ”Ut fra barns perspektiv er verden verken inndelt i fag eller andre fenomener, men fremstår som en helhet som barn handler i og er nysgjerrige på” (2009, s. 25). Hva læring angår forstår jeg dette begrepet og fenomenet først og fremst ut fra en sosiokulturell forståelse, ikke ulik denne definisjonen av Einar Juell: ”I læring tar barna i bruk sine produktive og skapende evner til å bygge opp og endre forestillinger, vaner og holdninger. Læring knyttes til erfaring og endring, vaner og holdninger” (2010, s. 108). Selv om jeg velger å skille lek og læring over, er det viktig å understreke allerede her at jeg ser på lek og læring som to fenomen som er tett knyttet sammen. Som Johansson og Samuelsson (2009) skriver, så er ”[d]et er innslag av lek i læring og innslag av læring i lek. Samtidig er det opplagt at læring alltid er en del av leken, eller at innslaget av lek nødvendigvis er involvert i læring” (s. 25). Dette tette forholdet kommer jeg tilbake til.

³ Sitatet er hentet fra Opptak 2, 8.20

1.2.2 Aktør, deltager, medforsker og barn

Jeg velger å omtale barna som deltar i samtalene med ulike begrep. Leseren kommer til å møte begrep som aktør, deltager, medforsker og barn. Aktører er et begrep som benyttes av flere på flere felt, men for mitt prosjekt er dette et begrep som er hentet fra, og i tråd med, min teoretiske forankring i etnometdodologien (Alvesson & Sköldberg, 2008). Etnometodologien har røtter i blant annet sosialkonstruksjonistisk teori, hvor kunnskap sees på noe som oppstår gjennom sosial interaksjon *mellom* mennesker. Å benevne barna som aktører har som formål å konstant minne leseren (og meg) på det faktum at deltagere handler (act) og (re)agerer på hverandre og på omgivelsene og miljøet til enhver tid. Å ikke omtale deltagerne utelukkende som barn er et helt bevisst valg, og skal også virke som et ledd i det å gi deltagerne økt status i mitt prosjekt. Barn som begrep har en forhåndsdefinert betydning som vil kunne gi leseren en allerede definert forståelse av en gitt størrelse i samfunnet. Jeg er også selv en aktør i samtalene. Mer om dette under kapittel 4, Metode.

Kapittel 2 Lek og læring, teorier og forståelser

Mye har blitt, og blir, ment og skrevet om både begrepene og fenomenene lek og læring, og om forholdet mellom disse to. Mitt prosjekt er et prosjekt som forsøker å avdekke barns meninger om begrepene og fenomenene lek og læring. Det vil ikke bli gitt en grundig historisk gjennomgang av hvordan ulike stemmer til ulik tid har forstått begrepene og aktivitetene lek og læring, det ville blitt for omfattende. Men fordi det er begrep som er mye omtalt av mange, må historiske trekk og ulike perspektiver, tolkninger og definisjoner av lek og læring nevnes. Det er også både hensiktsmessig og nødvendig å se bakover i tid, og rundt oss i samtiden for å forsøke å forstå samfunnets, mine egne og ikke minst barna sine mulige forståelser og tolkninger av begrepene og fenomenene.

2.1 Avgrensninger

Da lek og læring som begrep og fenomen er et omfattende felt, har det vært nødvendig å gjøre noen avgrensninger. Den historiske oversikten tar primært for seg utviklingen i Norge. Den norske utviklingen henger tett sammen med den nordiske, slik at noen referanser til for eksempel svensk forskning forekommer. Det vil ikke bli gjort rede for den internasjonale utviklingen omkring begrepene og fenomenene lek eller læring, men jeg vil understreke at norsk barnehagepedagogisk utvikling og forskning følger internasjonale strømninger tett (Einarsdottir, 2006). Utviklingen av barnehagene og pedagogikken i Norge må også sees i sammenheng med samfunnshendelser og samfunnsutviklingen generelt. Store samfunnshendelser som for eksempel 2. verdenskrig og det følgende økte behovet for arbeidskraft, samt likestillingsdebatt og kvinnekamp har alle hatt stor påvirkning på utviklingen av barnehager og pedagogikken som ble utført der (Greve, Jansen & Solheim, 2013; Juell, 2010). Påvirkningen fra samfunnsutviklingen og samfunnsendringer fortsetter å prege pedagogikken i Norge. Som et eksempel kan det nevnes at vi i etterkant av finanskrisen har sett en generell økt samfunnsinteresse for målbare størrelser og kartlegginger, og barnehagepedagogikken har heller ikke gått klar av disse strømningene (Biesta, 2009).

2.2 Lek

Lek, og syn på lek, har i stor grad preget barnehagetradisjonen, og ulike forståelser av lek fortsetter å prege debattene og samtalene på barnehagefeltet. Synet på lek er ofte nært knyttet til barnehagens historiske utvikling, som igjen er nært knyttet til og preget av den generelle samfunnsutviklingen.

Lek har på ulike tidspunkt i historien blitt viet ulik grad av interesse og viktighet innenfor pedagogikken (Lindqvist, 1997; Lillemyr, 1999b). Friedrich Fröbel (1782-1852) var en tysk pedagog som av mange anses som barnehagens grunnlegger. Han la grunnlaget for det som skulle bli dagens barnehager med sin leke- og sysselsettingsanstalt allerede i 1840 (Johansson, 2004; Greve et.al., 2013). Frøbels teori om lek "[...]har et romantisk og idealistisk utgangspunkt og bygger på et metafysisk syn på verden" (Lindqvist, 1997, s. 59). Bertha von Marenholtz-Bülow (1810-1899) og Henriette Schrader-Breymann (1827-1899) var to som tolket og videreførte Frøbels tanker gjennom 1850-årene. Marenholtz-Bülow la vekt på læring gjennom lek, og fremmet barnehagen som en oppdragende institusjon i barns liv, mens Schrader-Breymann vektla den frie leken og opprettholdt Frøbels idé om at barn lærer gjennom erfaring (Greve et.al., 2013). Legen og pedagogen Maria Montessori preget også norsk barnehagetradisjon sitt syn på lek fra 1930-tallet og utover, da mest gjennom hvordan barnehagene ble innredet i utviklingen av lekematerialet (Greve et.al., 2013). I 1930-årene gjorde utviklingspsykologien sitt inntog i samfunnsdebatten (gjennom bl.a. Sigmund Freud og Jean Piaget), og preget dermed også den pedagogiske utviklingen (Greve et.al., 2013; Olofsson, 1993). Pedagogikken på denne tiden ble i stor grad preget av utviklingspsykologiens tanker, og dette synet hadde lenge høy status og ble i liten grad motsagt (Åm, 1984). Etter 2. verdenskrig endret derimot synet på barn og barndom seg. Som Gunilla Lindqvist kommenterer: "Samfunnsendringene etter andre verdenskrig har medført en demokratisering av kulturen, og etter hvert en økt interesse for barns vilkår og kultur – særlig deres lek" (Lindqvist, 1997, s. 64). Utover på 1990-tallet ble det en stadig økt interesse for leken. Blant annet førte skolestart for seksåringene gjennom Reform '97, til at debatten omkring hva lek og læring innebar og skulle innebære for barnehagepedagogikk og i skolen, igjen ble aktuell. Den samme debatten opplevde de også i Sverige på samme tid (Lindqvist, 1997).

Utover på 2000-tallet har vi sett en økende politisk interesse for leken der tendensene, spesielt til høyre i politikken, er at leken først og fremst skal brukes instrumentelt. Leken skal ha plass i barns liv og hverdag i barnehage, men da gjerne som et ledd i å oppnå forhåndsbestemte mål, og resultatene bør kunne kvantifiseres (Cecchin, 2013;

Greve, 2013; Seland, 2009). Videre ser vi også en stadig økende interesse for Reggio Emilias pedagogikk, en interesse som har vært økende gjennom hele 2000-tallet (Greve et.al., 2013). Jeg mener også å se denne påvirkningen tydelig i det tredje utkastet til den reviderte Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, som forventes å foreligge i 2016 (Ødegård et.al., 2014). Interessen for Reggio Emilia sin filosofi og pedagogikk kan tolkes som en motreaksjon på de politiske føringene som preges av en nyliberalistisk holdning (Dahlberg & Moss, 2005).

Det blir også i større grad rettet et kritisk blikk mot leken og det tradisjonelle synet på den, der det er tendenser til glorifisering av barns lek. Leken har til tider blitt sett på som noe hellig, noe pedagogene ikke skulle forstyrre eller delta i (Lindqvist, 1997; Olofsson, 1996; Selmer-Olsen, 1999). Eli Åm kommenterte dette i sin bok *Lek i barnehagen – de voksnes rolle* (1984), og argumenterte for at voksne skulle delta mer i barns lek når hun skrev:

Dersom vi vegrer oss for å leke som barn, dvs. tre ut av voksenrollen og påta oss roller som barna eller vi selv har skapt, avskjærer vi oss nødvendigvis fra å delta i svært mye av den leken som foregår i barnehagen (s. 54).

I nyere tid har blant andre Maria Øksnes (2010; 2011) trukket frem hvor brutal barns lek kan være, og påpekt at leken også rommer blant annet konflikter og utestenging. Vi kan spore hvordan synet på lek har endret seg i samfunnet og på fagfeltet gjennom Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, fra den første Rammeplanen ble gjeldende i 1996 (Barne- og Familiedepartementet, 1996) gjennom versjonen fra 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006) og 2011 (Kunnskapsdepartementet, 2011) frem til forslaget til ny rammeplan som skal foreligge i 2016 (Ødegård et.al., 2014.).

2.2.1 Å definere lek

Lek har blitt, og blir, forstått og forsøkt definert på utallige måter (Sutton-Smith, 1997). Men som Eli Åm kommenterte i 1984: ”Den som er på jakt etter en endelig teoretisk definisjon av begrepet *lek* som fanger inn alle lekens aspekter, leter trolig forgjeves” (s. 11). Lek, både som begrep og fenomen preges av en flyktighet som gjør den så interessant for oss som jobber med barn, men samtidig gjør flyktigheten det nesten umulig å fange leken i en definisjon. Lek *kan* defineres svært enkelt, som når Birgitta Olofsson (1996) viser til Gregory Bateson og definerer lek på følgende måte: ”Lek er det vi signaliserer som ”dette er lek”” (s. 46). I denne definisjonen legger jeg til grunn at ”vi” først og fremst viser til det *barn*. Lek kan også defineres på en mye mer kompleks måte, som hos Ivy Schousboe og Ditte Winter-Lindqvist, når de skriver:

Definitions across various theoretical persuasions describe play as an engaging and demanding activity, which is undertaken for its own sake, in the sense that it is not strictly goal oriented. The playing child creates a sphere of imagination where it as an active agent may explore and transform very impressive aspects of its own life. In play, the child can express itself in a relatively uncensored connection, enabling it to indulge in a variety of spontaneous ideas (2013, s. 2).

Det finnes utallige forsøk på komplekse definisjoner på lek, men det er flere fellestrekk ved de ulike definisjonene, og de kan eksempelvis sammenfattes på en slik måte: alle barn leker; lek er lystbetont og frivillig; lek er fiksjon og barn som leker gjør det med stor hengivenhet (Johansson & Samuelsson, 2009; Lillemyr, 1999a; Lillemyr, 1999b; Olofsson, 1996; Selmer-Olsen, 1999; Åm, 1985/2011). At barn leker sees på som et globalt fenomen, det oppfattes som noe naturlig ved barnet, det er en del av deres egen kultur, barnekulturen. Barn på alle kontinent, i alle klima, i alle livssituasjoner leker. Fra flyktningeleirene på grensen til Syria, til favelaen i Rio og parker i Oslo leker barn.

2.2.2 Aktuelle diskurser og diskusjoner om lek

Helt siden antikken har filosofien vært interessert i fenomenet lek, og det globale og medfødte behovet barn har for å leke (Juell, 2010). ”Barn utfører bestemte aktiviteter i dag som for 2000 år siden, og disse aktivitetene blir kalt lek” (Juell, 2010, s.110). Like mange som har forsøkt å definere lek har forsøkt å svare på hvorfor barn leker. Det finnes derfor mange ulike teorier som forsøker å gi en forklaring på dette. Mange teoretikere tolker og foreslår lek som en viktig del av barns utvikling. Blant andre “Vygotsky considers play to be “a leading activity” for the preschool child as play propels development” (Schousboe & Winter-Lindqvist, 2013, s. 2). I motsetning til denne forståelsen, er en annen tilbakevendende forståelse at ”...for det lekende barnet har ikke leken noe mål ut over seg selv; den er en naturlig væremåte for barnet” (Lillemyr, 1999b, s. 52). Barnet leker fordi det vil. Det er naturlig. Mange teoretikere og forskere enes om denne forståelsen, at for barnet har ikke leken noe mål eller funksjon utover seg selv (Johansson & Samuelsson, 2009). Barns lek kjennetegnes videre ved at den er allsidig og komplisert (Lillemyr, 1999b). Det er gjort flere forsøk på å definere og samle ulike lektyper i kategorier som for eksempel rollelek, konstruksjonslek og regellek (Lillemyr, 1999b; Olofsson, 1996). Tradisjonelt har norsk barnehagepedagogikk skilt mellom såkalt fri lek og motsatsen tilrettelagt lek (Juell, 2010). I de siste årene har fagfeltet ønsket å gå bort fra begrepet ”fri lek”, der

mye av diskusjonen har gått på et spørsmål om hva det er barnet er fri fra under ”fri leken”.

En aktuell debatt på feltet som omhandler forståelsen av lek har utgangspunkt i Maria Øksnes sin kommentarer på blant andre Ole Fredrik Lillemyr sin forståelse av tema. Det er ikke en debatt jeg har mulighet til å gå dypt inn i her, det ville vært for omfattende, men da den preger feltet ønsker jeg å kommentere den kort. Lillemyr har blitt kritisert av blant andre Øksnes som mener førstnevnte i for stor grad fremmer tanken om å bruke leken som et pedagogisk hjelpemiddel. Mens Øksnes argumenterer for å ”la leken være”, for barn, med barn, uten å redusere den til et instrument for pedagogisk arbeid med barns utvikling (Øksnes, 2010; Øksnes, 2011). Gjennom ønsket om å bruke leken som et middel for å nå et mål, kan vi skimte den nyliberalistisk tankegangen som preger samfunnet, slik jeg ser det. Denne utviklingen kan også tolkes som et normativt behov for å legitimere lekens eksistens, og at leken blir gitt tid og rom i barnehagen.

I kontrast til de fleste leketeoretikere og lekforskere konkluderer han [Brian Sutton-Smith] med at mange teorier om lek og måter vi definerer lek på, reflekterer voksnes normative behov eller ønsker om å organisere og kontrollere barn, fremfor å fokusere på hva barn faktisk holder på med (Øksnes, 2010, s. 36, min merknad).

Øksnes argumenterer for at flere forskere og teoretikere ønsker å tvinge lek inn i en form, inn i en definisjon, som gjerne samtidig passer inn i en utviklingsforståelse, der leken anses som en del av barns utvikling. Øksnes understreker på sin side at lek er en sosial konstruksjon, og at forståelsen av den må sees i sammenheng med kulturen, samfunnet og tidsånden den er en del av (Øksnes, 2011).

2.3 Læring

På samme måte som lek er læring både et begrep og et fenomen som rommer mye, og som samfunnet og forskere har vært opptatt av å forsøke å forstå lenge. Og som med forståelsen av lek, har barnehagetradisjonen fulgt den generelle samfunnsutviklingens forståelse av læring. Det finnes mange ulike forståelser og teorier om læring, og om hvordan mennesker lærer. Under tar jeg for meg noen av de mest fremtredende læringsteoriene.

En behavioristisk teori om læring, formulert og formidlet i stor grad av psykologene John Watson og Burrhus Skinner på 1900-tallet, innebærer en forståelse av at læring

skjer gjennom at atferd blir forsterket, enten gjennom positive eller negative tilbakemeldinger fra miljøet rundt individet. I nyere tid kan det argumenteres for at karakterer i skolen kan vitne om et delvis behavioristisk læringssyn. I barnehagesammenheng kan dette læringssynet sees gjennom ulike regler, fjerning av goder og lignende (Nordtømme, 2013). På 1920-30-tallet utviklet det seg en utviklingspsykologisk læringsteori, med Jean Piaget som den mest kjente forskeren. Denne teorien tar utgangspunkt i at mennesker lærer i stadier. Et slikt læringssyn innebærer for eksempel troen på at et barn må ha nådd et vist modningsnivå, og gjerne en viss alder, før forskeren forventer at barnet skal mestre den aktuelle atferden eller oppgaven (Passer & Smith, 2001). Som nevnt tidligere preget disse forståelsene også synet på lek i stor grad. Parallelt med utviklingspsykologisk læringssyn, vokste sosiokulturelt læringssyn frem på 1920-tallet i Sovjetunionen. Den russiske psykologen Lev Vygotsky var den første og fremste forskeren på denne teorien. Sosiokulturelt læringssyn innebærer at det sosiale vektlegges i læringsprosessen. Vygotsky introduserte blant annet begrepet støttende stillas, som innebærer tanken om at pedagogen (og også andre barn) kan være en støtte i barns læringsprosesser. Denne teorien er den rådende forståelsen av læringsprosesser i dagens samfunn. Også i barnehagen er det den sosiokulturelle læringsteorien som står sterkest (Nordtømme, 2013).

2.3.1 Å definere læring

Forståelsen og definisjonene av læring som fenomen har gått fra naturvitenskapelige forklaringer, via kognitiv teori til en helhetlig forståelse av læring, der individets opplevelse også er tatt hensyn til i prosessen (Lillemyr, 1999a). Læring defineres tradisjonelt gjerne som ”en relativt varig endring i opplevelse og atferd som følge av tidligere erfaring” (Passer & Smith, 2001 [min oversettelse]). Læring er et begrep som omfatter mange prosesser, og som hovedsakelig har blitt sett på som et kognitivt og atferdsmessig fenomen, men som mer og mer har blitt forankret i en humanistisk-psykologisk forståelse (Juell, 2010; Lillemyr, 1999a). Professor Gert Biesta argumenterer for å se på læringsprosessen som enten tilegnelse av kunnskap eller som en reaksjon. ”Mens læring som tilegnelse handler om at få mer og mer, handler læring som reaksjon om at vise, hvem man er og hvor man står” (Biesta, 2009, s. 37). En slik forståelse faller fint inn i mitt syn på lek og læring som sammenhengende fenomen. En slik forståelse av læring går også godt sammen med en etnometodologisk forståelse av læringsprosessen, som en prosess der aktørene agerer og reagerer på hverandre.

2.3.2 Aktuelle diskurser og diskusjoner om læring

I dagens samfunn opplever vi et større fokus på læringsbegrepet, et fokus som har økt gradvis. Som Gert Biesta (2009) påpeker: ”En af de mest bemerkelsesverdige forandringer, der er sket med teoretisk og praktisk uddannelse i løpet av de seneste to årtier, er opkomsten af begrepet ”læring” og den følgende tilbakegangen af begrepet ”uddannelse”” (Biesta, 2009, s. 27). En rekke samfunnsendringer kan ses på å ha ført til denne endringen. Reform ’97 førte til at det formelle utdanningsløpet til norske barn startet et år tidligere. En politisk lovnad om full barnehagedekning gitt i 2005⁴, førte til massiv utbygning av barnehager, noe som igjen førte til økt oppmerksomhet omkring og debatt om hva kvalitet i barnehagen er. I 2006 ble det politiske ansvaret for barnehagene flyttet fra Barne- og Familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet, som kan ses på som et signal om at barnehagen formelt var en del av norske barns utdanningsløp. Som nevnt har det vært en generell nyliberalistisk holdning i samfunnet som følge av finanskrisen mellom 2007 og 2010, og dette førte til en økt interesse for barnehagen og barnehagens innhold, der det økonomiske perspektivet ofte har blitt brukt som et argument for kvantifiserbare mål i barnehagen (Nordbrønd, 2013). For å vite investeringsfordelene, hva samfunnet får igjen for hver krone det investerer i barnehagen, næres det til målbare resultater, gjerne i form av kartlegging av barn. I 2009 kom stortingsmeldingen *Kvalitet i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2009), som synliggjorde den økte interessen og bevisstheten omkring hva kvalitet i barnehagen skal være, og ikke minst hvordan den skal måles (Dahlberg, Moss & Pence, 2002; Pettersvold & Østrem, 2012.). Den samme trenden ser vi også internasjonalt (Juell, 2010).

På fagfeltet er det mye motstand mot en ”lærifisering” som Biesta kaller det (2013, s. 71) og at den økte politiske interessen for en skolsk tolkning og forståelse av læringsbegrepet i barnehagen får gjennomslag (Juell, 2010). Denne motstanden innebærer også en frykt for at leken taper grunn for et skolsk læringsbegrep, og en økt institusjonalisering (Øksnes, 2011b). Det er en motstand mot at kvalitet i barnehagen blir lik læring slik skolen definerer begrepet, med faglig innhold, problemløsning og formelle læringssituasjoner (Andresen, 2013; Hogsnes, 2009; Juell, 2010). Motstanden har mye av sitt utspring i at fagfolk opplever at barnehagen mister sin egenverdi og egenart. At det som tradisjonelt har tilhørt barnehagen taper grunn, og man frykter konsekvensene dette kan få. Jeg opplever at Brit Nordbrønd oppsummerer hva motstanden handler om når hun skriver: ”Nye nøkkelord blir skrevet inn i

⁴ www.barneahge.no, ”Full barnehagedekning inne 2007, ellers går jeg av”, <http://www.barnehage.no/no/Reportasjer/2009/Juli/Full-barnehagedekning-innen-2007-ellers-gar-jeg-av/>

barnehagepolitiske tekster. Det innebærer et vendepunkt fra nedenfrastyrt til ovenfrastyrt barnehagehverdag” (2013, s. 29). Med dette sitatet opplever jeg at Nordbrønd sier at barnehagene går fra å bli styrt av barn og pedagoger til å bli styrt av politiske og økonomiske interesser og føringer. Biesta argumenterer også for en økt bevissthet rundt hvilke ord og begrep som benyttes i debattene og samtalene omkring barnehagefeltet og nærer blant annet at vi heller skal snakke om utdanning fremfor læring (Biesta, 2009; Biesta, 2013). På fagfeltet næres også tanken om et fortsatt helhetlig læringssyn som er barnehagens tradisjon (Andresen, 2013). En helhetstenkning der lek, læring, omsorg og dannelse ses på som tett sammenvevde prosesser. I 3.utkast til revidert rammeplan mener jeg å se at denne sammenhengen kommenteres ettertrykkelig, og at det argumenteres for at denne er viktig. Dette kan tolkes som en motreaksjon på nyliberalismen med sin måte å organisere samfunnet på gjennom New Public Management, og økt oppmerksomhet omkring læringsbegrepet knyttet opp mot kvalitetsdebatten (Seland, 2009).

2.4 Lek og læring

Som jeg har nevnt i innledning av oppgaven, ser jeg på lek og læring som fenomen som henger tett sammen, en forståelse jeg mener å se at datamaterialet mitt også bekrefter. Mer om dette i analysekapittelet. Jeg vil påpeke at ”(...) på gresk er ordene for lek og utdanning *paieia*: Det eneste som skiller er plasseringen av en aksent” (Johansson & Samuelsson, 2009, s. 190). Å gjøre en kobling mellom lek og læring er langt fra en moderne tanke fra det 21. århundre. På 1600-tallet vektla pedagogen Johann Comenius (1592-1670) forholdet mellom lek og utdanning, og i 1896 skrev filosofen George Mead artikkelen ”The Relation of Play to Education” (Lillemyr, 1999b, s. 22). I løpet av 1990- og 2000-tallet gjennomgikk som nevnt norske barnehager og skoler flere organisatoriske endringer som også preget diskusjonene om sammenhengen mellom lek og læring. Å komme utenom å kommentere forholdet barnehage – skole i en gjennomgang av begrepene lek og læring er nærmest umulig. Lek kobles ofte direkte til barnehagen, mens læring er forbeholdt skolen, i et dikotomisk forhold. Jeg skal være forsiktig med å skape en dikotomi, et skarpt skille mellom barnehage og skole, det er ikke det som er prosjektet mitt. Men jeg må kommentere på det tette forholdet mellom begrepene og fenomenene og hvordan de knyttes til de ulike institusjonene.

Skolens pedagogiske tradisjon og den førskolepedagogiske tradisjon har gjerne sett nokså ulikt på lek og læring. De har både vektlagt lek ulikt og forstått lek forskjellig. Skolen har ofte knyttet læring til problemløsning og progresjon og systematiske øvinger. Barnehagen har vært mer opptatt av at barna lærer

grunnleggende fysiske og sosiale ferdigheter og blir trygge på seg selv. I barnehagen er lek med stor frihet ofte (men ikke alltid) sterkt fremhevet, mens skolen har vært mest opptatt av lekbetonte aktiviteter i de estetiske fagene og friminuttene (Lillemyr, 1999a, s.248).

2.5 Oppsummering

Jeg har i det foregående foretatt en historisk og teoretisk gjennomgang av lek og læring som begrep og fenomen. Jeg har vist hvordan reformene på 90-tallet og nyliberalistiske strømninger i samfunnet utover på 2000-tallet, har preget og fortsetter å prege hvordan samfunnet ser på og prioriterer omsorg og utdanning (Biesta, 2009; Seland, 2009). Lek sees fortsatt på som en viktig del av barns liv i dagens samfunn, og retten til å leke er lovfestet gjennom Barnekonvensjonen, Artikkel 31, 1.ledd "Partene anerkjenner barns rett til [...] å delta i lek" (Barnekonvensjonen, 1989, s. 11.). Det er derimot stor avstand mellom politiske føringer og fagfeltet på hva lek skal være og hvor stor plass den skal ha i barnehagehverdagen. Lek og læring, som begrep og som fenomen er under stadig debatt. Hva rommer begrepene? Hva skal det romme? Hvordan skal forholdet mellom lek og læring vektes? Ikke sjelden blir det en debatt om status og makt mellom barnehage og skole. Jeg har videre kommentert noen diskusjoner som er aktuelle for tematikken for kapittelet. Blant annet at det er en motstand mot nyliberalistisk tankegang, og en fremheving av et helhetlig læringssyn. "Tradisjonelt er barnehagens egenart knyttet til det at man har et helhetlig syn på barn og barndom, på omsorg, lek og læring. Dette omtales også som den nordiske barnehagemodellen, hvor barn-barn- relasjoner i frileken, både inne og ute, har en sentral plass i hverdagsaktivitetene" (Utdanningsforbundet, 2009). Den nordiske barnehagemodellen innebærer et helhetlig syn på barn og barndom og på omsorg, lek og læring. Denne modellen høster ofte mye ros internasjonalt for god kvalitet på barnehagetilbudet (OECD, 2006), men Norge har fra samme hold blitt kritisert blant annet for ikke å ha nok pedagogisk tetthet og at finansieringen av sektoren ikke kan tilfredsstillere kravene om kvalitet (Juell, 2010).

Jeg vil understreke ut fra hvilke forståelser jeg tolker fenomenene og begrepene. Lillemyr (1999b) understreker at "[l]ek og læring *er* to helt forskjellige fenomener, og de kan strengt tatt ikke sammenliknes" (s. 90), men jeg er opptatt av å peke på at de to fenomenene henger tett sammen, og påvirker hverandre. Jeg blir ikke helt enig med meg selv, både lek og læring er flyktige fenomen, som ikke på noen enkel måte lar seg definere. Men, jeg ser på lek og læring som to nærmest uatskillelige fenomen. Jeg mener at som fenomen nærer de to ofte hverandre. Jeg har vanskelig for å se for meg

at lek skjer uten at det samtidig oppstår aspekter av læring. Men med læring er det ikke like selvsagt at det er lek tilstede. Begrepene og fenomenene henger sammen. Men slik jeg ser det evner lek i større grad å favne begge begrepene og fenomenene, enn læring som begrep og fenomen evner å favne lek med like stor selvfølgelighet som lek favner innslag og aspekt av læring.

Kapittel 3 Vitenskapsteoretisk ståsted

3.1 Prosjektets teoretiske forankring – fenomenologi og inspirasjon fra etnometodologi

Jeg skal i det følgende gjøre rede for prosjektets teoretiske forankring. I mitt prosjekt har jeg lagt vekt på en fenomenologisk og etnometodologisk-inspirert teoretisk forankring. Jeg starter med en redegjørelse av hvordan de vitenskapsteoretiske retninger jeg har valgt forstår begrepene epistemologi og ontologi. Hvilke konsekvenser disse forståelsene får for mitt prosjekt vil jeg komme tilbake til underveis i kapitlet. Jeg tar først generelt for meg begrepene ontologi og epistemologi. Hvordan fenomenologien og etnometodologien forstår og forholder seg til ontologi og epistemologi, blir gjort rede for i avsnittene som tar for seg de to retningene.

Jeg velger å bruke tid på begrepene ontologi og epistemologi da jeg opplever at dette er begrep og fenomen som er svært relevante innenfor både fenomenologi og etnometodologi. Innen retningene er for eksempel livsverden (fenomenologi) og hverdagsliv (etnometodologi) begrep som teoriene søker å forstå og forklare. Etnometodologien er videre spesielt opptatt av hvordan kunnskap oppstår.

3.2 Ontologiske forståelser, og implikasjoner for mitt prosjekt

Ontologi kan forklares som læren om det værende. Onto betyr 'værende' på gresk, mens logi kan oversettes som 'læren om' (Skirbekk & Gilje, 2000, s. 53). Ontologien forsøker blant annet å gi svar på spørsmålet om hva vi kan vite at eksisterer. "Filosofiske teorier om de grunnleggende formene for eksistens (...) kaller vi ontologi ('læren om det som er')" (Skirbekk & Gilje, 2000, s. 96). Min forståelse av ontologi gir retning til, og får implikasjoner for mitt prosjekt, fordi det legger føringer på hva jeg velger å ha oppmerksomhet på, og hvordan jeg tolker funnene mine. Som Asbjørn Johannessen, Per Arne Tufte og Line Christoffersen (2010) skriver: "I samfunnsvitenskapen eksisterer det forskjellige oppfatninger av hva som er grunnleggende trekk ved mennesket og den sosiale virkeligheten. Siden forutsetningene vil ha betydning for resultater og konklusjoner av undersøkelser, bør de synliggjøres og begrunnes" (s. 54). Å reflektere rundt, samt påpeke, hvordan jeg tolker og forstår begrepet virkelighet, og hvordan jeg tolker at teoriene mine forstår og tolker ontologi er viktig fordi det får betydning for mitt prosjekt. Det får blant annet

betydning for hvordan jeg tolker funnene mine, som jeg kommer tilbake til i kapittelet ”Analyse”.

I denne sammenheng, for dette prosjektet, velger jeg å forstå ontologi i betydningen virkelighetsforståelse og virkelighetsskapning. ”All samfunnsforskning dreier seg om å undersøke folks virkelighet. Virkeligheten er kompleks. Den består av en uendelighet av gjenstander, mennesker, samhandlinger, erfaringer og fortolkninger” (Johannessen et al., 2010, s. 35). Å skulle undersøke folks virkelighet innebærer da blant annet at fenomenologien og etnometodologien sine forståelser av virkeligheten og virkelighetsproduksjon vil påvirke både de valgene jeg tar i forkant av undersøkelsen, og også hva jeg legger vekt på i analysen av funnene. Som det vil fremkomme under, søker både fenomenologien og etnometodologien å synliggjøre at verden og aktørene i den er i stadig forandring. Ut fra en slik forståelse, av en verden og en virkelighet i konstant endring, blir det å skulle snakke om virkelighet i entall noe jeg setter spørsmålsteget ved. Slik jeg tolker fenomenologiens og etnometodologiens forståelser av ontologi, vil det være mer hensiktsmessig å omtale det i flertall, som virkeligheter. Denne problemstillingen kommer jeg også tilbake til senere i kapittelet.

3.3 Epistemologiske forståelser, og implikasjoner for mitt prosjekt

Epistemologi kan defineres som erkjennelsesteori eller kunnskapsteori. Ordet har sin opprinnelse fra gresk episteme som betyr ’kunnskap’ og logi som oversettes med ’læren om’(Skirbekk & Gilje, 2000, s.53). Epistemologi kan ut fra en slik definisjon forstås som læren om viten og erkjennelse. Epistemologien forsøker å si noe om hvordan mennesker tilegner seg kunnskap og hvordan kunnskap oppstår. Hvordan jeg forstår epistemologi vil prege hele forskningsprosessen min, fra formuleringen av problemstilling til tolkningen av funnene. Hvilket syn jeg har på hvordan kunnskap oppstår vil, i likhet med min forståelse av ontologi, få store implikasjoner både for hvordan jeg samler inn og tolker datamaterialet mitt. Slike jeg tolker fenomenologiens og etnometodologiens forståelser av epistemologi, vil kunnskap og kunnskapstilegnelse være i konstant endring på grunn av påvirkning fra andre mennesker og miljøet mennesket befinner seg i. I likhet med forståelsen av virkelighet som ikke én men flere virkeligheter, kan det være mer i tråd med teoriens forståelser å omtale kunnskap i flertall, som kunnskaper.

Slik jeg ser det oppstår virkelighet og kunnskap ofte i sammenheng. Det oppleves derfor noe unaturlig å redegjøre for ontologi og epistemologi som to adskilte begrep

og fenomen slik jeg har gjort over. Når jeg likevel har valgt å gjøre det, er det for å tydeliggjøre hvilke tolkninger og forståelser jeg legger til grunn i mitt prosjekt.

Jeg skal i det følgende gå inn i de vitenskapsteoretiske retningene jeg har benyttet og blitt inspirert av i mitt prosjekt, fenomenologi og etnometodologi. Jeg starter med å ta for meg og gjøre rede for fenomenologi som vitenskapelig teori, og hva det innebærer for mitt prosjekt å velge en slik retning.

3.4 Fenomenologi

”Man forklarer naturen, mennesket forstår man”

Wilhelm Dilthey⁵

Den tyske filosofen Edmund Husserl (1859-1938) blir av mange ansett som grunnleggeren av fenomenologien. Selve begrepet fenomenologi ”kommer fra det greske verbet phainomai, ”jeg viser meg”” (Møthe, 2009, s.13). Dette er et aspekt jeg mener det er verdt å dvele litt ved. Slik jeg forstår fenomenologi er det nettopp det det handler om, at noe viser seg for forskeren (Skirbekk & Gilje, 2000). Og at fenomenologien søker å synliggjøre hvordan et fenomen fremstår for forskeren. Innenfor fenomenologi er livsverden et viktig begrep som kan knyttes til det å ”vise seg”. Gjennom å søke innsyn i menneskers livsverden, i mitt tilfelle har jeg gjort dette gjennom samtaler med barn, viser de meg sin livsverden. Og denne er i konstant endring. Den livsverden som barna viste meg var aldri den samme gjennom de tre samtalerne vi hadde, barna viste meg alltid nye erfaringer og nye aspekter ved sin livsverden. Mer om livsverden under ”Begrep knyttet til fenomenologi”.

Innenfor fenomenologi er det stor variasjon både hva filosofi angår, og hvilke metoder som benyttes i forskningssammenheng. Som et viktig og tilbakevendende grunnprinsipp derimot ligger behovet og ønsket om å ”gå tilbake till sakarna själva” (Bengtsson, 2005, s. 11). Historisk blir fenomenologi som vitenskapelig og filosofisk retning sett på som en reaksjon på den positivistiske forskningen som var nærmest enerådende frem til tidlig på 1900-tallet (Alvesson & Skoldberg, 2008; Skirbekk & Gilje, 2000). Der positivismen forklarer, forsøker humanvitenskapen å forstå, positivismen er opptatt av natur, humanvitenskapen av kultur, positivismen søker kausal logikk mens humanvitenskapen tolker (Kjørup, 1997; Ulleberg, 2002). Fenomenologien er i så måte en del av humanvitenskapene. Som vitenskapelig retning og kvalitativt forskningsdesign søker fenomenologien å forstå fenomener. ”Fenomenologi er både en filosofi (...) og en kvalitativ forskningsdesign”

⁵ (1833-1911) Tysk filosof, historiker, psykolog og sosiolog. Preget humanvitenskapen, og fenomenologisk utvikling, blant annet gjennom hermeneutikk (Skirbekk & Gilje, 2000, ss. 399-403)

(Johannessen et al., 2010, s.82). I mitt prosjekt er det først og fremst den filosofiske delen rundt fenomenologien og fenomener jeg har benyttet og blitt inspirert av. Edmund Husserl sin fenomenologi har en beskrivende karakter, mens hans etterfølger Martin Heidegger (1889-1976) har et mer fortolkende utgangspunkt i sin benyttelse av fenomenologi. Et slikt fortolkende utgangspunkt tar også jeg i mitt prosjekt. "In interpretive phenomenology, it is the interpretation of the narratives provided by participants in relation to various contexts that is foundational" (Lopez & Willis, 2009, s. 729). Som sitatet kommenterer er det i fortolkende fenomenologi forskerens tolkning av deltagerens uttalelser i ulike situasjoner som er grunnleggende. Det er en slik forståelse jeg har tatt utgangspunkt i når jeg har tolket mitt materiale. Mer om dette i analysedelen av oppgaven.

Jeg mener sitatet jeg valgte å starte dette avsnittet med, kan oppsummere hvordan jeg forstår og benytter fenomenologi i dette prosjektet. Mennesker kan ikke forklares på samme måte som naturen kan, mennesker kan forsøkes å forstås. Med stor varsomhet og ydmykhet. Og med en alltid tilstedeværende bevissthet om forskerens fortolkende bakgrunn og teoretiske ståsted.

3.4.1 Begrep knyttet til fenomenologi

Begrepene under er begrep jeg forstår som viktige og relevante for fenomenologien som teoretisk retning, og for mitt prosjekt. Flere av begrepene benytter jeg når jeg analyserer materialet mitt.

Livsverden

Edmund Husserl introduserte begrepet livsverden til fenomenologien, siden har flere fenomenologer benyttet det, eller lignende begrep. Martin Heideggers "være-i-verden" og Alfred Schütz (1899-1959) sin "hverdagsverden" er eksempel på dette. (Bengtsson, 2005, s. 10). Fenomenologien hos Husserl forholder seg også til verden som en idéverden, det vil si at

[...]varje enskild opplevelse måste ses som inbakad i och präglad av en föreställningsvärld med historiska dimensioner bakåt i tiden och även syftning framåt; en värld som ständig förändras alltefter förskjutningarna av dess "horisont" i förfluten och tillkommande tid...

(Alvesson & Sköldberg, 2008, s.168).

Som jeg var inne på tidligere kommenterer også Mats Alvesson og Kaj Sköldbberg i dette sitatet på den konstante endringen i menneskers livsverden. De trekker også frem aspektet ved hvordan fortiden er med på å prege menneskers her-og-nå-opplevelser. I følge Alvesson og Sköldbberg rommer og preges livsverden av både fortiden, nåtiden og fremtiden. Fenomenologiens ontologiske forståelser er en del av fenomenologiens filosofi blant annet gjennom begrepet 'livsverden'. "Målet er å få økt forståelse av og innsikt i andres livsverden. For å forstå verden må vi forstå mennesket. Det er mennesket som konstituerer virkeligheten, ikke omvendt" (Johannsson et al., 2010, s. 83). Ved å benytte fenomenologi som vitenskapsteoretisk retning, blir jeg gitt mulighet til å gå inn i aktørenes livsverden og hverdagsliv på deres premisser. Vi er i verden, sammen, til enhver tid i endring og samspill med hver enkelt med sin historie som preger oss og samspill og samvær. Begrepet livsverden har sin make i etnometodologi gjennom hverdagslivsbegrepet. Mer om dette i avsnittet om etnometodologi.

Intensjonalitet

Intensjonalitet er et begrep som er nært knyttet til livsverden. Som Svein Møthe kommenterer: "Vår intensjonale bevissthet er først og fremst rette mot det Husserl kaller "livsverden" " (2009, s.15). Intensjonalitet har relevans i mitt prosjekt da jeg søker å forstå barnas mening i situasjonen de befinner seg i. Jeg søker å forstå intensjonen de har med en handling eller en uttalelse. Men i begrepet intensjonalitet ligger det også en mulighet for aktørene å gjøre et valg med tanke på hva de viser frem til meg.

Subjektiv opplevelse

Fenomenologien søker å beskrive menneskers subjektive opplevelser og erfaringer (Greve, 2008). I mitt prosjekt er det hver enkelt aktør sin subjektive opplevelse som er viktig og relevant. Fenomenologisk forståelse av hvordan kunnskap oppstår (epistemologi) kan i så måte sies å være en erfaringsfilosofisk holdning, der levd erfaring fører til kunnskap (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 166). Hver enkelt aktørs bevissthet er også et viktig poeng ved en fenomenologisk forståelse av epistemologi.

Eidetiske reduksjon

Husserl introduserte dette begrepet til fenomenologien. Gjennom en eidetisk reduksjon blir et fenomen eller et begrep tillaget en allmenn forståelse. Men i denne allmenne forståelsen går også noe tapt, fordi oppfatningen reduseres til noe generelt. Alvesson og Sköldbberg (2008) eksemplifiserer begrepet ved hjelp av fargen rød. Rød finnes i flere ulike nyanser, men det allmenne trekkes frem når vi ser på noe rødt i fellesskap. Og selv om variasjonene rundt fargen (rubinrød, blodrød, mørkerød o.l.) ville blitt

synliggjort dersom man gikk inn i en samtale om det, aksepteres rødt som et allment begrep på denne fargen. Dersom vi overfører denne forståelsen til begrepene lek eller læring, vil vi da kunne snakke om noe allment som en forståelse av lek eller læring. Det innebærer da begrepet lek heller enn selve handlingen lek, og det som oppfattes som det som er felles er lekens vesen. Lekens vesen blir da det som aksepteres som det allmenne. En lignende tolkning av menneskelig samhandling finner vi igjen i etnometodologien også, da omtales det som indeksikalitet, og tar for seg hvordan mening skapes gjennom sosial interaksjon. Mer om dette i avsnittet om etnometodologi.

3.4.2 Kritikk av fenomenologien

Fenomenologi har blant annet blitt kritisert for å være for vag og for opptatt av det subjektive. Som jeg tok opp over, er subjektiv opplevelse et av de viktigste temaene innenfor fenomenologi. Som Alvesson og Sköldbberg skriver: ”Den subjektive opplevelsen blir alltså utgangspunktet. Det innebær samtidig at man bortser fra spørsmålet om den har en objektiv motsvarighet” (2008, s.165). Ved å være så opptatt av det subjektive løper fenomenologien risikoen for å miste noe vesentlig og relevant i sine fortolkninger. Og kanskje ”[...] kan man med rätta kritisera Husserl för att hans filosofi är subjektivistisk i den betydelsen att han tar för lett på de ontologiska problemen, på historia och kollektiva strukturer” (Bengtsson, 1988/2001, s.30). Det er viktig for meg å være bevisst denne kritikken fordi det vil kunne få noen konsekvenser for mitt prosjekt. Jeg kan for eksempel risikere å ikke se at materialet mitt kun er subjektive deler av en mye større helhet.

3.4.3 Oppsummering

Jeg har i det foregående redegjort for fenomenologi slik jeg tolker den som vitenskapsteoretisk retning, og jeg har vist til begrep som jeg finner relevante for mitt prosjekt. Det er i hovedsak fenomenologiens fokus på subjektive opplevelser og ønsket om innsikt i aktørens livsverden jeg finner spesielt interessant og relevant for mitt prosjekt.

I det følgende skal jeg ta for meg etnometodologi som retning, samt redegjøre for begrep og forståelser innenfor denne retningen som jeg opplever er relevante for mitt prosjekt.

3.5 Etnometodologi

Etnometodologien sees av mange på som en forlengelse av fenomenologien (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 82; s. 165). Etnometodologi er en vitenskapsteoretisk retning, en forskningsmetode og et idealistisk tankesett som helst har blitt brukt innenfor sosiologisk forskning, fortrinnsvis i USA. Harold Garfinkel (1917-2011) ansees som den som først benyttet og definerte begrepet etnometodologi på 1960-tallet. Han skriver om etnometodologi: "I use the term "ethnomethodology" to refer to the investigation of the rational properties of indexical expressions and other practical actions as contingent ongoing accomplishments of organized artful practices of everyday life (1984, s. 11)." Retningen er ikke veldig utbredt i Norge. Jeg valgte å benytte meg av etnometodologi fordi jeg opplevde den som en retning som kunne bidra til å forklare og definere mye av det jeg fant i materialet mitt på en hensiktsmessig og ærlig måte. Jeg vil igjen understreke at dette ikke er en etnometodologisk oppgave, men heller et prosjekt som er inspirert av deler av etnometodologisk filosofi og forskning. Retningen

(...) markerer et klart brudd med tradisjonell sosiologi, i hvert fall slik den ble undervist i og forsket på 1960- og 70- tallet. Interessen dreies fra fenomener som verdier, normer, bytte og strukturer og mot opptatthet av hvordan slike fenomener konstrueres i sosial samhandling for å skape inntrykk av en rasjonell og forståelig verden (Møthe, 2009, s.11).

Retningen tar utgangspunkt i å studere hverdagsliv og hverdagskunnskap, og hvordan hverdagskunnskap oppstår og gjøres meningsfull (Francis & Hester, 2004; Garfinkel, 1996). "Vårt agerande i levnads- eller vardagsvärlden styrs av (oreflekterade, aldrig ifrågasatta) bakgrundsförväntningar, implicita regler, och det är etnometodologens sak at lyfta fram dessa" (Alvesson & Sköldberg, 2008, s.169). Ikke bare ønsker etnometodologen å løfte frem selvsagtheter, det søkes også å finne ut hvordan de har oppstått. Forskere og teoretikere som benytter etnometodologi spør seg om hvilke sosiale strukturer som ligger til grunn for kunnskap som blir tatt for gitt. "Den [etnometodologien] fokuserar på att undersöka hur livsvärlden uppkommer genom mikroprocesser i form av sociale interaktioner som ger upphov till medlemmarnas common-sense-kunskap" (Alvesson & Sköldberg, 2008, s.169). Etter å ha hatt fokus på hvordan livsverden og atferd oppstår og reproduseres, ønsker etnometodologen å "[...]skaka om för-givet-tagande av livsvärlden, och på så vis sätta strålkastaren på bakgrundsförväntningarna, de implicita reglarna" (Alvesson & Sköldberg, 2008, s.173, min merknad).

Etnometodologer benytter ofte såkalt konversasjonsanalyse i sin forskning og sine analyser. ”Konversasjonsanalyse er en metode for å undersøke tale i samspill” (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 227). Da mitt prosjekt ikke er et rent etnometodologisk prosjekt, kommer jeg ikke til å gå inn på det tekniske ved en slik analyse. Men jeg vil påpeke at det er innslag av konversasjonsanalyse i prosessen min, selv om det ikke er der hovedtyngden ligger. I enhver samtale vil det være deler av analyse til stede, bevisst eller ubevisst. Mennesker søker å skape mening nettopp gjennom vår tolkning av hva vi antar den andre mener.

3.5.1 Begrep knyttet til etnometodologi

Som det vil fremgå i analysen min, bygger denne på flest begrep fra etnometodologi. Slik jeg ser det er det mange likheter mellom fenomenologi og etnometodologi, og årsaken til at jeg har valgt å tematisere med flest begrep fra etnometodologi er fordi jeg opplever disse som lettere tilgjengelig for meg, og da forhåpentligvis også for leseren. I det følgende skal jeg redegjøre for mitt utvalg av begrep fra etnometodologien som jeg har ansett som relevante og hensiktsmessige for mitt prosjekt.

Indeksikalitet

Indeksikalitet vil si meningsskapning gjennom sosial interaksjon. Begrepet rommer en forståelse av hvordan mennesker i fellesskap har behov for, og skaper, mening i sitt hverdagsliv. Slik jeg ser det er indeksikalitet, og forståelsen av den, kjernen i etnometodologi. Etnometodologien er interessert i kunnskap som oppleves som fakta og som tas for gitt av aktørene i en sosial sammenheng. Og etnometodologien er mer opptatt av å forklare strukturene rundt kunnskap som blir tatt for gitt heller enn selve kunnskapsproduksjonen (epistemologi). Etnometodologien mener at kunnskap oppstår og ikke minst reproduseres gjennom sosiale praksiser, og for de fleste etnometodologer er kunnskapsproduksjon svært kontekstavhengig. Alvesson og Sköldbberg (2008, s. 170) skriver blant annet om indeksikalitet at det ”innebär att en meningsbärande enhet (ett ord, ett beteende, en händelse, etc.) kan ha mer än en mening.” I mitt prosjekt kan indeksikalitet eksemplifiseres med begrepet ’lek’. Avhengig av kontekst og situasjon kan ’lek’ ha mer enn en betydning. Samtidig er forståelsen av ’lek’ i dagliglivets kommunikasjon noe som tas for gitt av mange. I indeksikalitet mener jeg å se en kobling til fenomenologiens eidetiske reduksjon.

Refleksivitet

Refleksivitet viser til det samspillet som er mellom forsker og aktørene i forskningen. Forholdet mellom forsker og aktør er refleksivt, de speiler seg i hverandre. Refleksivitet får konsekvenser for forskning innenfor etnometodologi, for som Alvesson og Sköldbberg (2008, s. 170) påpeker går det ”ingen enkelriktad väg mellan forskaren och hans/hennes undersökningsföremål, utan dessa påverkar varandra ömsesidigt och kontinuerligt genom forskningsprocessen.” Forskerens og forskningsdeltagernes hverdagsliv griper inn i hverandre i en forskningsprosess, uansett hvor profesjonelt forskeren søker å gjennomføre prosjektet.

Lokale praksiser og sosial orden

Lokale praksiser og sosial orden er begrep som viser til en reproduksjon av regelstrukturer i aktørenes virkelighet (ontologi). Gjennom lokale praksiser og sosial orden produserer og reproduserer aktørene ”samhällleliga regelstrukturer i sin konkrete verklighet” (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 171). For mange etnometodologer er tanken om at virkelighet skapes i samspill svært sterk. ”Det er nettopp de sosiale prosessene som konstituerer de sosiale fakta som står i sentrum for etnometodologenes interesse” (Møthe, 2009, s.49). En mulig tolkning av etnometodologisk forståelse av ontologi kan da være at menneskelig interaksjon ikke bare skaper, men også re-skaper (sosial) virkelighet. Eksempler på lokal praksis og sosial orden fra mitt prosjekt kan være når aktørene gir uttrykk for sin forståelse av begrepene lek og læring, og enten blir rettet eller får bekreftelse av de andre aktørene.

Redegjørelse

Det innebærer metoder for å redegjøre for sine handlinger i såkalte common-sense-termer (Garfinkel, 1984). Dette er en vesentlig del av etnometodologien. ”The objective of ethnomethodology (...) is to study how members use these rules to form their mutual ’understanding’ and ’reactions’ in the course of accounting” (Liu, 2012, s. 590). Et eksempel her kan være når aktørene i mitt prosjekt viser meg eller forklarer med ord hva de mente.

3.5.2 Kritikk av etnometodologi

Etnometodologien har blitt møtt med mye kritikk, og det kan være noe av årsaken til at retningen ikke er blitt mer utbredt enn den er. Kritikken har ikke vært ulik den fenomenologien ble utsatt for, der forskerne ble kritisert for å være for opptatt av menneskers subjektive opplevelser. Mye av kritikken mot etnometodologi har også gått på at forskningen er for opptatt av hverdagslivets trivialiteter. Funnene fra

etnometodologiske forskningsprosjekt har gjerne blitt møtt med spørsmålet, ”Ja, og hva så?” fra de øvrige forskningsmiljøene (Heritage, 1985; Lynch & Peyrot, 1992). Det har ikke alltid vært tydelig hvilken nytte eller relevans funnene skulle ha for samfunnet. Slik jeg ser det var etnometodologien en sterk reaksjon på ”den gamle” sosiologiske forskningstradisjonen, og jeg opplever retningen som en motvekt til at alt skulle ha en tydelig og uttalt mening for samfunnet. Slik jeg ser det kan svaret på ”Ja, og hva så” være ”Fordi det er sånn”.

Mange av forskningstekstene innen etnometodologi er svært lite tilgjengelige for utenforstående til miljøet, tekstene er tunge å lese og med en til tider uforutsigbar struktur.

Mitt prosjekt kan risikere å bli møtt med den samme kritikken som etnometodologien, at den er for lite relevant og for snever i sin utforming og gjennomføring.

3.5.3 Oppsummering

Jeg har i det foregående gjort rede for etnometodologi som vitenskapsteoretisk retning, og på hvilke måter jeg har latt meg inspirere av denne retningen i mitt prosjekt. Det er i hovedsak etnometodologiens fokus på meningsskaping mellom aktører og deres interesse for hverdagsliv som har inspirert meg mest.

3.6 Likheter mellom fenomenologi og etnometodologi

Over har jeg gitt en oversikt over fenomenologi og etnometodologi, jeg skal her forsøke å synliggjøre noen sammenhenger mellom de to retningene. Både fenomenologi og etnometodologi er såkalte pragmatiske teorier, det vil si at forskere med fokus på disse teoriene er mer opptatt av årsakssammenhenger enn av kronologisk sammenheng (Ulleberg, 2002). Som jeg har vært inne på i det foregående finnes det flere referansepunkt mellom fenomenologi og etnometodologi som vitenskapelige retninger. Etnometodologien har sitt utspring i den fenomenologiske retningen der ”Alfred Schutz representerer bindeleddet mellom Husserls rene fenomenologi og etnometodologi som empirisk vitenskap” (Møthe, s.16). Begrepet livsverden fra fenomenologien og begrepet hverdagsliv fra etnometodologien representerer mye av det samme innholdet. Som jeg kommer tilbake til i analysen ser jeg likhetstrekk mellom eidetisk reduksjon (fenomenologi) og indeksikalitetsbegrepet (etnometodologi). Innenfor begge de vitenskapelige retningene er menneskelig samspill et vesentlig poeng hva angår virkelighets- og kunnskapsforståelse og produksjon. Derfor blir det å skrive og snakke om én virkelighet upresist for begge

retningene, slik jeg tolker dem. Fordi virkeligheten blir til mellom mennesker, vil den være i konstant endring. Og fordi virkeligheten oppstår mellom mennesker som alle har sin egen virkelighet, dreier virkelighet seg alltid om flere virkeligheter.

Mitt prosjekt preges av en forståelse av at både kunnskap (epistemologi) og virkelighet (ontologi) oppstår og endres i møtene mellom mennesker (aktører), i vedvarende sosialt samspill. Det innebærer blant annet at mine ontologiske og epistemologiske forståelser alltid vil være i endring, sammen med de andre aktørene som deltar i mitt prosjekt. Selv mens jeg skriver denne setningen løper jeg risikoen for at noe endres i mine forståelser og tolkninger av teorier, prosjektet og materialet.

Kapittel 4 Metode

I det følgende skal jeg redegjøre for metodene jeg har benyttet i mitt prosjekt. Jeg starter med å kommentere metode og metodologi generelt, før jeg gir en oversikt over mine metoder og gjennomføringen av prosjektet. Til slutt i kapitlet diskuterer jeg noen problemstillinger som har vist seg å være relevante for mitt prosjekt.

Jeg vil her minne om utgangspunktet for prosjektet mitt som jeg gjorde rede for i innledningen. Utgangspunktet var uttalelser fra barn i ulike alder og med ulike erfaringer med skolen. Som nevnt ønsket jeg at barn også skulle få ta del i prosjektet mitt, jeg ønsket at barn skulle være de som fikk svare på spørsmålene mine. Det var barns forståelser av lek og læring som var interessante for meg. Det er flere forskere og teoretikere som har samtalt med barn om lignende problemstillinger tidligere (Lillemyr 1999b; Johansson & Samuelsson, 2009). Jeg kommer tilbake til disse prosjektene, og hvordan jeg ser de opp mot mitt prosjekt i analysekapitlet. Spørsmålet ”Hva er det jeg vil med dette prosjektet?” har vært langt fremme i bevisstheten min gjennom hele prosessen. Steinar Kvale og Svend Brinkmann kaller denne bevisstheten ”[m]oralsk ansvarlig forskningsatferd”, og det uttrykket opplever jeg oppsummerer godt hvilket ansvar forskere bør være bevisst (2012, s. 92). Å skulle formidle det som har kommet frem under feltarbeidet, i samtaler med barna som deltok i prosjektet, på en verdig og tro måte, har gjort meg veldig bevisst den makten som ligger i å forske i et felt som i stor grad består av en samfunnsgruppe som har lite reell makt over sin egen hverdag (Alderson, 2008). Å være tro mot det Elisabeth Backe-Hansen og Ivar Frønes kommenterer i sitatet under har vært viktig.

Konsekvensen av å posisjonere barn på denne måten [som medborgere] må være at man som samfunnsforsker er genuint interessert i hva barn kan bidra med i kunnskapsproduksjonen, og på hvilke måter deres bidrag kan føre til bedre levekår for barn og bedre kunnskap om det å være barn (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 21, min merknad).

Å bidra til en kunnskapsproduksjon som blant annet kan få betydning for hvordan samfunnet ser på barn, har vært noe av det som har vært lengst fremme i bevisstheten min i perioden jeg har jobbet med prosjektet. Et annet viktig aspekt for meg i dette prosjektet har vært at jeg forsker sammen med barna, jeg forsker ikke på dem. Vi skal finne ut av noe sammen. Men jeg som forsker, og jeg som voksen, har ansvaret for hele prosessen.

4.1 Metodologi og metode

Metodologi defineres av Johannessen et.al. (2010) som ”refleksjoner over hvordan empiriske undersøkelser skal gjennomføres for å teste og generere kunnskap” (s. 44). Kunnskap og refleksjoner om metodologi finner vi dels i vitenskapsteorien og dels innenfor hver enkelt vitenskap. Som jeg gjorde har vært inne på i kapitlet om vitenskapsteori, er både fenomenologi og etnometodologi opptatt av de sosiale prosessene mellom mennesker, det er derfor nærliggende at metodologien til disse blant annet går ut på å undersøke slike prosesser. En metode innebærer ”å følge en bestemt vei mot et mål” (Johannessen et.al., 2010, s. 29). Min bestemte vei i dette prosjektet har vært samtaler med barn.

4.2 Samtaler med barn

4.2.1 Demokrati og medborgerskap

Gjennom hele studietiden min samt i min yrkespraksis har jeg reflektert og reflekterer jeg stadig over barns posisjon i samfunnet. Begrepet demokrati er blitt viet mer fokus innenfor barnehagefeltet og barnehageforskning i de siste årene (Jans, 2004). FNs konvensjon om barnets rettigheter (1989, heretter omtalt som Barnekonvensjonen) legger føringene for lovverket i norske barnehager. Barnekonvensjonen bygger på grunnleggende demokratiske prinsipper. Gjennom Lov om barnehager (2005, heretter omtalt som Barnehageloven) § 3 har barn lovpålagt rett til å bli hørt i saker som angår dem. Demokrati er et begrep som også har fått sin plass i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011, heretter omtalt som Rammeplanen), blant annet gjennom punktet som omhandler barnehagens formål og samfunnsmandat: ”[...] Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 7). Å gi barn mulighet til å bli hørt i saker som angår dem for å fremme en demokratisk holdning er blant annet det jeg håper å bidra til med mitt prosjekt. Begrepet medborgerskap er nært knyttet til demokrati, og ”[m]edborgerskap er nær knyttet til deltagelse (...)” (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 21). I så måte er det relevant å trekke det inn her, da jeg er opptatt av å søke barnas stemmer i mitt prosjekt, jeg ønsker å sette fokus på barna som medborgere nettopp gjennom deres deltagelse i prosjektet. Jeg ønsker blant annet å gi barn mulighet til å være medaktører i sin egen hverdag. For å nærme meg dette, måtte jeg nærme meg de det handler om, de som har kompetansen på sin hverdag og sin livsverden. Som Backe-Hansen og Frønes (2012) skriver: ”Oppgaven er å forstå levekårene til barn og unge og de mulighetene og utfordringene de møter i dagens samfunn” (s. 12). Tall fra 2013 viser at over 287 000 barn går i barnehage i Norge. Det vil si at nesten 90 % av

befolkningen i aldersgruppen 1-5 år går i barnehage⁶. Jeg, i likhet med styrer Kari Lillealtern og høghskolelektor Bodil Mørland, mener at

Å samtale med små barn er både spennende, krevende og nødvendig. Vi er opptatt av at barns uttalelser ikke bare må presenteres som morsomme små fortellinger fra morsomme små barnemunner.[...] Men barn gir oss også del i dypt seriøse tanker, gir oss nye perspektiver, åpner blikket for andre måter å kunne undre seg over livet (2004, s. 45).

Det er nok av eksempler på at barns uttalelser brukes som underholdning. Jeg kan nevne for eksempel Unni Lindells bok "Fred på do" (2009) og lignende sitatbøker. Jeg ønsker at barnas stemmer skal representere et reelt og viktig bidrag til barnehagefeltet, fordi barn har relevante og viktige refleksjoner og synspunkt som bør prege forskning på feltet. Det er som sagt veldig mange barn som har mye av sin hverdag og livsverden i en barnehage, og de bør i stor grad bli gitt mulighet til å påvirke denne. Slik har det ikke alltid vært.

Nettopp fordi barn ofte mangler voksnes vurderingsevne og erfaring, har man i for liten grad lagt vekt på informasjon som kommer fra barn og unge selv. Dette gjelder ikke bare barns egne vurderinger, men også enkle ting som deres perspektiv på forskjellige fenomener og hva de foretrekker. Hva barn mener er viktig for seg, er ofte ikke det samme som det voksne tror barn mener er viktig (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 18).

Som Backe-Hansen og Frønes kommenterer over har barns meninger til tider blitt tillagt for liten verdi, men det har lenge vært " (...) an increased concern over how a civil society can recognize and enact the rights of the child" (MacNaughton, Smith & Davies, 2007, s.168). Selv om hans tanker om barns utvikling ikke er like aktuelle lenger, trekker Johansson og Samuelsson (2009) frem Jean Piaget som den første forskeren som introduserte et barneperspektiv i forskningen. Teoretikere og forskere som blant andre som blant andre Emma Uprichard (2008) og Allison James (2009) har skrevet frem barn som "beings" heller enn "becommings". Dette har ført til en større søken etter å få barnas stemmer sterkere og tydeligere inn i forskningen, mitt prosjekt føyer seg således inn i en lang rekke av forskere. Jeg står på skuldrene til andre når jeg gjør dette prosjektet. Samtidig ønsker jeg å løfte aktørene i mitt prosjekt opp og la dem

⁶ Tallmateriale fra <http://www.ssb.no/barnehager/>

stå på mine skuldre, slik at de kan bli mer synlige og få større mulighet til å påvirke sin livsverden, og sitt hverdagsliv.

4.3 Samtale heller enn intervju

Å skille mellom intervju og samtale har gjennom hele prosjektet vært viktig for meg. Jeg har en forståelse av intervjuformen som en form der rammene er mer satt, og spørsmålene som oftest bestemt på forhånd. Det var ikke det jeg ønsket i møtene med barna. Derfor benevner jeg det jeg gjør som samtale heller enn intervju. Forholdet mellom samtale og intervju er komplekst, og har ofte flytende overganger. I en samtale i forskningssammenheng kan det være utydelig for barna at de er i en situasjon der data samles inn, i motsetning til bare en hyggelig samtale med en voksen. Kvale og Brinkmann kommenterer dette forholdet når de skriver:

Forskeren bør være klar over at den åpenhet og intimitet som kjennetegner mye kvalitativ forskning, kan være forførende og kan få deltakerne til å gi opplysninger de kanskje senere vil angre på at de har gitt (2012, s. 91).

Forskerens agenda kan bli usynlig og en samtale kan virke forførende på deltagerne. I etterkant av en samtale sitter man gjerne igjen med lignende materiale som ved et intervju, men det kan diskuteres om prosessen har blitt ufarliggjort i for stor grad ved å benevne den som en samtale (Seland, 2009). Jeg ønsket å gå bredt og åpent ut i mitt møte med barna, og mente at samtaler på best mulig måte kunne tilfredsstille dette ønsket. Jeg hadde derimot ikke lagt noen begrensninger på om jeg skulle stille spørsmål underveis i samtalene, og jeg sier meg enige med Ardis Storm-Mathisen (2012) når hun skriver⁷:

Metoder er verktøy for å skaffe oss kunnskap om noe. I intervjuet bruker vi samtalen, det å snakke med og være i dialog med personer, som et redskap for å få innsyn i noe som angår personene og deres verden (2012, s. 75).

Som Storm-Mathisen poengterer i dette sitatet er en samtale en dialog, det kan sammenlignes med en pendel som går frem og tilbake mellom de som deltar i samtalen. Vi inspirerer og provoserer hverandre, gir hverandre innspill, tanker og lignende. Vi er i dialog og i en dialog er spørsmål en del av prosessen. Nå skulle det vise seg at spørsmålspendelen holdt seg mest på min side av samtalen, dette kommer jeg tilbake til i analysedelen av teksten.

⁷ Storm-Mathisen skriver i sin tekst om 'samtaleintervju'. Jeg forstår det derfor slik at når hun bruker begrepet 'intervju' så menes 'samtaleintervju', og jeg anser derfor at dette har overføringsverdi til mitt prosjekt

4.4. Oppsummering

Jeg har over gjort rede for mine metodevalg. Jeg har samlet inn mitt datamateriale gjennom samtaler med barn. I det foregående har jeg vist hvor viktig etikk og refleksjon har vært i dette arbeidet, samt kommentert rundt barn som medborgere og deltagere i et demokratisk samfunn. Jeg har også kommentert på og argumenter for at jeg har valgt å benevne det jeg har gjort er samtale heller enn intervju. Jeg skal nå ta for meg hvordan jeg gjennomførte selve feltarbeidet.

4.5 Gjennomføring

Etter å ha avklart tema og delvis problemformulering, startet en tid- og ressurskrevende praktisk fase av prosjektet. Det innebar blant annet å avklare med NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) om hvorvidt prosjektet mitt trengte godkjenning. Etter noe mailkorrespondanse med NSD ble det klart at jeg ikke trengte å søke om godkjenning, da mitt prosjekt ikke krevde innhenting av personsensitivt material. Jeg vil understreke at all informasjon som kan være med på å identifisere barna som har deltatt er anonymisert.

Så startet jeg prosessen med å rekruttere barnehager, og barn til samtaler. Jeg valgte barnehager fra to av hovedstadens 15 bydeler⁸. I første omgang tok jeg kontakt med tilsammen 13 barnehager i de to bydelene, hvorav kun én svarte. Etter flere purringer til de barnehagene som ikke hadde svart, ble jeg nødt til å kontakte barnehager i en tredje bydel, hvor jeg etter hvert fikk kontakt med en barnehage som ønsket å delta med en barnegruppe. Etter å ha kommet i kontakt med barnehagene, informerte jeg i første omgang fagleder og pedagogisk leder kort om hva jeg ønsket med prosjektet mitt, og hva deltagelsen kom til å kreve av barnehagen og deltagerne. Jeg ga uttrykk for at jeg ønsket en gruppe på mellom 4 til 6 seks barn, fortrinnsvis i førskolealder (dvs. 5-6 år da opptakene skulle finne sted). Barna i mitt prosjekt ble i så måte valgt ut tilfeldig, men også ut fra hvem som var tilgjengelige i den aktuelle aldersgruppen i de aktuelle barnehagene. Deretter formulerte og innhentet jeg informert samtykke fra samtlige foreldre i forkant av samtaler⁹.

Før selve datainnsamlingen var jeg på besøk hos begge barnegruppene. Med den første barnegruppen var det på besøk to ganger før jeg gjorde noen lydopptak. Disse besøkene hadde flere funksjoner. For det første fikk barna og jeg mulighet til å hilse på hverandre, og barna fikk vise meg rundt på avdelingen sin. Besøkene ga meg også mulighet til å informere om og understreke for barna deres frivillighet i deltagelsen.

⁸ Se vedlegg for forespørselen som ble sendt ut

⁹ Se vedlegg

Selv om foreldrene hadde signert samtykkeskjemaet, ville det alltid være opp til barna å ikke svare, eller velge å ikke være tilstede under samtalen. Jeg forklarte hva jeg forsøkte å finne ut noe om, hva de (barna) mente om lek og læring, og at jeg skulle bruke svarene i en oppgave. Som Kvale og Brinkmann påpeker: ”Informert samtykke innebærer også spørsmålet om *hvor mye informasjon som bør gis, og når*” (2012, s. 89). Jeg var varsom med å ikke prege barna med mine egne tanker, slik at de i størst mulig grad svarte ut fra sine egne tanker om tema når jeg kom tilbake for å gjøre opptak.

I disse første møtene fikk jeg også mulighet til å stake ut retningen for oppgaven gjennom å observere og reflektere rundt hvilken retning barna tok mens vi snakket sammen. Jeg mener besøkene i forkant var med på å bidra til at deltagerne ble tryggere på meg og samtalen vi skulle ha. Jeg var tilbake tre ganger i hver gruppe og gjorde lydopptak. Opptakene fant sted henholdsvis i november/desember 2012 med barnegruppe 1 og i løpet av mars 2013 med barnegruppe 2. Jeg mener det at jeg kom tilbake flere ganger var med på å skape en kontinuitet i tema og samværet for både barna og meg. For hvert besøk gjorde jeg meg nye erfaringer, både om barnegruppene og om metodene. Slik jeg ser det, ga det meg mulighet til å endre på ting som ikke fungerte så bra før neste samtale. Aktørene påvirket indirekte også prosessen, selv om dette ikke var planlagt eller uttalt i forkant av gjennomføringen. Som Glenda MacNaughton, Kylie Smith og Karina Davies (2007) kommenterer, har flere forskere ”(...) argued for more equitable relationships between researchers and researched that recognize the validity of the voice of the researched and their rights to shape the research process” (s. 167). Kvalitativ forskning kan være en krevende prosess, der mange av elementene kan forutsies, men der også deltagerne påvirker prosessene på uforutsette måter.

4.5.1 Trygghet i forskningssituasjonen

Selve samtalen ble gjennomført inne på avdeling i barnehagene, som regel i forbindelse med utetiden, slik at resten av barnegruppen var ute. Barna valgte hva de ønsket å holde på med mens vi snakket sammen, som transkripsjonene viser¹⁰, valgte de varierte aktiviteter. Det var gjennom hele prosjektet viktig for meg at deltagerne var så trygge de kunne bli, på meg og på situasjonen. Å ikke ha samtalen på et kontor eller et personalrom i barnehagen var et ledd i dette.

¹⁰ Se vedlegg

Selv om intervjuet vil representere noe annet enn en vanlig hverdags situasjon for de barn og unge vi studerer, kan vi treffe tiltak for å bringe elementer fra hverdagslivet inn i intervjusituasjonen. Det å intervju barn og unge i deres egne omgivelser og sammen med personer de vanligvis omgås, er et eksempel på slike tiltak (Storm-Mathisen, 2012, s. 78).

Deltagerne var i vante omgivelser under samtaler med meg. De var i sin barnehage, på sin avdeling¹¹. På avdelingen var det kjente leker og aktivitetsmuligheter så de visste hva de kunne velge mellom. Mange av lekene og spillene var ukjente for meg. Barna fikk derfor mulighet til å vise og lære meg i flere situasjoner. De fikk i så måte være premissleverandører på flere områder, og noe av det asymmetriske forholdet mellom oss ble jevnet ut i disse møtene. Jeg mener å se at dette bidro ytterligere til at de følte seg trygge under samtaler. ”Utfordringen for den som skal intervju eller samtale med en gruppe barn, ligger i å skape et samspill der alle opplever seg anerkjent, verdsatt og hørt” (Løkken & Søbstad, 2006, s. 135). Det Gunvor Løkken og Frode Søbstad skriver her kan være svært vanskelig, og jo større barnegruppen er, jo vanskeligere kan det være å favne alle deltagerne.

Det var ikke noen fra personalet til stede under samtaler, dette valget tok jeg mest med utgangspunkt i et ønske om at mitt prosjekt ikke skulle være en belastning for de ansatte i barnehagene og, da i neste rekke barnegruppene som deltok. Det kan med rette settes spørsmålstegn ved om noen av deltagerne hadde opplevd situasjonen som tryggere dersom en pedagog eller en av de pedagogiske medarbeiderne hadde vært til stede. Et annet argument for å ikke ha noen fra personalet tilstede, var at risikoen for at samtaler kunne preges av dennes tilstedeværelse ble redusert. Pedagogene og de pedagogiske medarbeiderne er, sammen med barna, del av en lokal kultur. Når det bare var meg til stede under samtaler var det ingen fra personalet, som i kraft av sin lokale kulturtilhørighet, kunne prege retningen samtalen tok og svarene som ble gitt på spørsmål fra meg. Jeg var helt uforstående til og ikke-tilhørende i deres lokale kultur.

I forkant hadde jeg satt en tidsbegrensning på 30 minutter på samtaler. Det anså jeg som hensiktsmessig for hvor lenge jeg og deltagerne kunne holde fokus, og som overkommelig med tanke på mengde data som skulle transkriberes i etterkant. Jeg hadde også bestemt at tidsbegrensningen var fleksibel og helt avhengig av hvordan hver enkelt samtale tok utviklet seg, som for eksempel transkripsjon nr. 5 viser¹².

¹¹ I opptak nr. 3, befinner samtlige barn seg på en avdeling i et annet bygg, men alle er vant til å være på denne avdelingen

¹² Se vedlegg

Refleksjoner over valg

I forkant av samtalene hadde jeg også reflektert mye over hva som kunne bli mulige utfordringer og fallgruver. Som nevnt, så ønsket jeg at barna skulle legge føringer på så mye som mulig i selve gjennomføringene av samtalene, for eksempel gjennom å velge rom og eventuell aktivitet. Jeg ønsket videre å la barna lede samtalene i så stor grad som mulig. I dette valget så jeg flere utfordringer. Noen av barna ville kanskje ikke ønske eller være interessert i å snakke med meg i det hele tatt. Jeg hadde heller ingen garanti for at de samme barna ønsket eller hadde mulighet til å delta på alle tre samtalene, noe som kunne forringe kontinuiteten og sammenhengen i samtalene. Jeg risikerte også at barna samtalte og svarte ut fra en forståelse om at jeg hadde noen forventninger til samtalene. Jeg tar opp disse og flere problemstillinger i slutten av dette kapittelet. Problemstillingene vil også bli tatt for seg i analysen.

4.5.2 Lydopptak som verktøy

Jeg gjorde tidlig i prosessen valget å benytte meg av lydopptak. Først og fremst var dette for å møte mitt eget ønske om at barns stemmer skulle være fremtredende i mitt prosjekt. Elise S. Tønnesen kommenterer dette når hun skriver at "[e]n av fordelene ved å samle data i form av bilder, lydopptak eller video er at det lar barna stå levende frem for forskeren" (Tønnesen, 2012, s. 153). Når jeg hører barnas stemmer kan jeg enklere gjenkalle situasjonene og på denne måten ha større mulighet til å gjengi disse mer tro til virkeligheten. Gjennom å benytte lydopptak får jeg også hatt muligheten til å gå tilbake til opptakene så mange ganger jeg har behov for. Det kan være et behov for å ettergå mine egne transkripsjoner, og for å kontrollere at det jeg tror har blitt sagt faktisk er det som har blitt sagt. Jeg mener valget av lydopptak som verktøy er en styrke i et forskningsprosjekt som mitt, da det bringer inn et annet materiale enn mine egne, skriftlige nedtegnelser, som i enda større grad ville vært preget av mine forforståelser og tolkninger enn transkripsjonene. Tønnesen kommenterer at "[v]år vitenskapelige tradisjon er i høy grad dominert av skriften og tallene både som dokumentasjonsform og som analytiske redskaper" (Tønnesen, 2012, s.137). I så måte ønsker jeg også å bidra til at andre typer datainnsamling og datamaterialer får enda flere eksempler i barnehageforskningen.

Jeg mener at lydopptakene har tilført mitt prosjekt en helt avgjørende kvalitet. Men det er også en rekke forbehold og utfordringer med å benytte lydopptak. Selve kvaliteten på opptakene kan være en utfordring. Når flere deltagere snakker samtidig, eller når en eller flere er for langt unna mikrofonen til at den får med seg det som blir sagt, kan relevante og viktige kommentarer gå tapt. Enhver forsker som benytter lydopptak må

ikke tro at opptakene har fanget virkeligheten. For med å benytte lydopptak forsvinner de fleste aspektene ved situasjonene bortsett fra selve lyden. Tønnesen oppsummerer det godt når hun skriver: ”Slik fungerer de som et lagringsmedium som fanger opp det flyktige øyeblikket, og gir løfter om den absolutte presisjon i datainnsamlingen” (2012, s. 137). Med lydopptak som metode faller alt av kroppsspråk, lukter, mimikk, lys og atmosfære bort, noe som vanskeliggjør å få formidlet samtalen i sammenheng med kroppsspråk og mimikk. Storm-Mathisen understreker at ”(...)samtaler er sosiale prosesser og det som sies må forstås ut fra det” (2012, s. 76). Jeg var tilstede under opptakene, og observerte kroppsspråket, men har ingen mulighet til å gå tilbake til opptakene for å få bekreftet at deltagerne faktisk hadde en slik kroppsholdning eller et slikt ansiktsuttrykk som jeg mener å huske at de hadde. Jo lengre tid det går fra opptakene ble gjort, jo mer sannsynlig er det at mine tolkninger tar over for hva som faktisk skjedde.

Praktiske implikasjoner med lydopptak som verktøy

Jeg brukte i hovedsak en applikasjon på mobiltelefonen under lydopptakene. Under den første samtalen med den andre barnegruppa forsøkte jeg å bruke en opptaksfunksjon på iPad, noe som resulterte i at Opptak 4 i sin helhet har gått tapt. Jeg velger å nummerere dette opptaket også, fordi jeg mener at selv om ikke opptaket, og materialet på det, kunne bidra med noe i oppgaven, så hadde barna og jeg denne opplevelsen sammen og det gjorde noe med deres erfaring med samtaleformen og utstyret. I transkripsjonen fra Opptak 5 referer for eksempel O stadig til ”iPad”. I opptak 6, som er min siste samtale med barnegruppe 2 blir telefonen med opptaksapplikasjonen liggende på et bord midt i rommet, jeg bærer den ikke med meg rundt i rommet der vi oppholder oss. Det kan ha ført til at relevant materiale er blitt borte. I tillegg var akustikken på dette rommet dårlig slik at mye av materialet er vanskelig å høre.

4.5.3 Transkripsjon

Da lydopptakene var gjennomført, sto en tidkrevende transkripsjonsfase for tur. Siden jeg ikke visste på forhånd hvordan materialet mitt kom til å se ut, eller hva barna presenterte for meg, hadde jeg ikke planlagt noen spesifikk analysemåte av materialet mitt. Jeg satt igjen med til sammen 186 minutter, over tre timer med opptak. Jeg har valgt å ikke transkribere opptakene i sin helhet, da jeg ikke opplevde det som relevant eller hensiktsmessig for mitt prosjekt. Dette valget var også fundert i et argument om tidsbruk. I denne avgjørelsen støtter jeg meg til Kvale og Brinkmann når de skriver:

Hvis det ikke er planlagt noen spesifikk analysemåte, er det ingen spesielle krav til intervjuing og transkripsjon. Det generelle kravet om å sikre rikholdig beskrivelser og velkontrollert informasjon er stadig relevant (2012, s.241).

Opptakene er til tider krevende å lytte til, da det er mye nonverbal aktivitet som foregår. Ofte snakker aktørene samtidig, de skifter tema raskt, og tar hverandres impulser som de går videre på, noe som gjør at det blir et skifte i tema. Dette har gjort transkripsjonsprosessen svært tidkrevende. Det foreligger derfor ingen komplette transkripsjoner av mine opptak¹³. ”Hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?” er et spørsmål Kvale og Brinkmann (2012, s. 194) stiller, og jeg har gjort utvalget mitt blant annet på grunnlag av dette spørsmålet. Opptakene ble første gang transkribert kort tid i etterkant av besøkene mine, deretter har jeg hatt ytterligere 1-2 lyttinger i løpet av prosessen. Jeg har lyttet meg gjennom opptakene, og stanset og transkriberte de sekvensene der samtalene omhandlet tema og spørsmål som var direkte knyttet til min problemformulering om begrepene og fenomenene lek og læring. For hver lytting ble transkripsjonene utvidet, jeg hørte andre ting enn ved de andre lyttingene. Å ikke transkribere alt materialet medfører at jeg allerede i transkripsjonsfasen har gjort et utvalg. Det kan føre til at jeg har gått glipp av relevant materiale. Men fordi jeg har hatt flere lyttinger, mener jeg å ha vært i dialog med materialet mitt, og jeg føler meg sikker på at jeg har fått med meg det fra samtalene som er relevant og viktig for mitt prosjekt. Mer om dette i analysekapittelet.

Jeg har nummerert opptakene og tidfeste sekvensene slik at jeg selv og andre enkelt kan gå tilbake til opptakene for å lytte. Transkripsjonene er merket med Barnegruppe 1 eller 2, og deretter med Opptak 1-6 og datoen for opptak. Videre er transkripsjonene merket med hvem som deltar og hvor vi befinner oss, med noen avklaringer. I samtalesekvensene er ”Jeg” meg, og barna er markert med en bokstav. Jeg har ikke markert barna som kjønn i transkripsjonene da jeg ikke anser det som relevant for min oppgave. Leseanvisninger for transkripsjonene finnes i tilknytning til hver transkripsjon, og jeg har i transkripsjonene foretatt meningsfortetning, som blant annet innebærer at jeg ikke har tatt med at deltagerne sier ”ehm” eller ”øh”.

Transkripsjon og etikk

I prosessen med å skriftliggjøre samtalene ble etikk raskt et tema. Blant annet når veien fra lydopptak til tekst skulle gjøres, for i dette arbeidet går mye tapt. Å tekstliggjøre auditivt materiale innebærer blant annet at en mengde aspekt ved samtalesituasjonene forsvinner. Levende barn og deres stemmer blir redusert til

¹³ Se vedlegg for transkripsjonene i sin helhet

dekontekstualiserte bokstaver og ord (Kvale & Brinkmann, 2012; Tønnesen, 2012). Noen av mine deltagere, som mange andre barn, hadde ord, uttale og uttrykk som kunne virke komisk dersom samtalene skulle transkriberes ordrett. Det ” (...) å ha en begrunnet oppfatning av hvor lojalt den skriftlige utgaven skal ta sikte på å gjengi det auditive utgangspunktet” (Tønnesen, 2012, s. 145), ble derfor noe jeg måtte ta stilling til. Uttalemåter kan noen ganger få komiske kvaliteter, fordi de er uvanlige eller får en annen mening enn det som er intensjonen til avsender. Anne Greve kommenterer hvordan etikken i transkripsjonsfasen ikke må bli glemt, når hun skriver:

Ved å skrive rent fonetisk det barna sier, mener jeg man lett kan trekke oppmerksomheten bort fra meningsinnholdet og over på det lingvistiske – eller til og med mot barna som ”søte” og litt ”rare” eller ”komiske” i måten de uttrykker seg på (Greve, 2008, s. 72).

I tillegg snakker jeg dialekt, og jeg mener at dersom jeg skulle transkribert opptakene med denne, ville dette også kunne bidra til at fokus har blitt tatt bort fra nettopp det som er det essensielle i mitt datamateriale (Kvale & Brinkmann, 2012.). Fokus hos leser kunne blitt flyttet fra mening til dialekt eller språkutvikling. Derfor er alle transkripsjonene skrevet på bokmål, uten å fremheve dialekt, spesielle uttrykksformer og lignende.

4.6 Oppsummering

Jeg har over gjennomgått de praktiske og etiske aspektene ved gjennomføringen av mitt prosjekt, som innebærer lydopptak og transkripsjon av et stort materiale.

4.7 Å være kjent med miljøet som skal undersøkes

Selv om jeg er kjent med barnehagefeltet på ulike måter og med ulike roller, var jeg utenforstående til miljøet og kulturen i forskningsbarnehagene. Jeg var derfor fullstendig prisgitt det som ble presentert for meg av deltagerne under samtalene. Jeg har hele tiden vært bevisst at jeg kun får utsnitt og utdrag fra en uendelig stor helhet (Greve, 2009). Å komme helt upreget inn i en barnehage og en barnegruppe er ikke mulig. Som student og forsker kommer jeg inn med en yrkesbagasje full av erfaring og forforståelser, som gjør at jeg tolker den kulturen jeg møter i barnehagen med et sett briller. Som Anne Greve understreker: ”I en fenomenologisk observasjonsstudie vil forskeren selv være til stede i møtet med andre menneskers livsverden” (2008, s. 65). Mitt ansvar som forsker og medmenneske i slike møter er blant annet å være så bevisst mine erfaringer og medfølgende forforståelser hele den tiden jeg er i forskningsbarnehagen, og i etterarbeidet med lydopptakene. Både under feltarbeidet,

og i arbeidet med transkripsjonene gjør jeg, bevisst og ubevisst, utvalg av materialet. I feltarbeidet arter dette seg gjerne i form av hva jeg velger å gå videre med av barnas initiativ, i hvilken grad jeg lar barna styre samtalen og en rekke andre faktorer. Under transkripsjonene vil det være de samme ørene som hører, som øyne som har sett og deltatt under samtale. Til tross for en vedvarende bevissthet omkring slike problemstillinger, vil alltid mine tolkninger og utvelgelser underveis være preget av mine forforståelser. Johannessen et.al. (2010) kommenterer dette når de skriver at "[f]orskeren må være seg bevisst at han er en utvelgende aktør, og at data som brukes, ikke er uavhengig av hans forhåndsoppfatninger" (s. 40). Uansett hvor bevisst jeg har vært mine forforståelser, er det vært usannsynlig at jeg har klart å legge disse helt fra meg, verken under samtale, i arbeidet med transkripsjonene eller i analysen. Å tre inn i andres liv og livsverden på den måten som jeg har gjort i mitt prosjekt, krever mye ydmykhet og forsiktighet. Det må gjøres med en vedvarende bevissthet om at jeg aldri kan få full innsikt i noen andres opplevelser. Som Tufte et.al. kommenterer, så er det "[i]ngen av oss møter verden forutsetningsløst, og vår bakgrunn – både personlig og faglig – vil være en del av prosessen med å etablere kunnskap" (2010, s. 55). Derfor vil alltid mine beskrivelser, i større eller mindre grad, være preget av mine egne opplevelser og erfaringer. Som forskere og medmennesker overfører vi egne forutsetninger, egne forforståelser, til fenomenet og løper risikoen å tro at fenomenet kun er slik vi ser det. Fordi samfunnet er i konstant utvikling, vil barns hverdagsliv i dag være markant annerledes enn voksengenerasjonen sin var. Det å vokse opp i 2014 er for eksempel svært annerledes enn da jeg vokste opp på 80-tallet. Tracy Skelton (2008) formulerer det på denne måten:

Childhood is a social construct and consequently childhoods change over time and space. We were children experiencing, and constructing, childhoods that are likely to be very different from those lived through by the young people we work with today. This creates a particular form of difference, one related to age and time (2008, s. 24).

Det Skelton kommenterer her er at fordi barndom er en sosial konstruksjon vil den alltid være preget av den tiden den er en del av. Derfor vil mine erfaringer fra barndom og barnehage prege meg, men de samme erfaringene kan ikke direkte overføres til dagens barndom og barnehagehverdag.

4.8 Refleksjoner over valg

Jeg skal nå rette et kritisk blikk på hvordan jeg har gjennomført deler av prosjektet. Gjennomføringen og valg som har blitt gjort får konsekvenser for hvilket datamateriale jeg ender opp med, og hvordan jeg fremstiller det.

4.7.1 Utvalget

Et aspekt ved mitt prosjekt det er verdt å kommentere er at selv om det er en stor andel av barn som går i barnehage, så er det fortsatt en andel (ca. 10%) som ikke er knyttet til en barnehage. Disse barna fikk aldri mulighet til å bli en del av mitt datamateriale. Å sette spørsmålsteget ved dette er relevant, fordi det får konsekvenser for hvilke stemmer som blir hørt. I mitt prosjekt ble barna jeg skulle samtale med valgt ut av de pedagogiske lederne for begge barnegruppene. Samtykkeskjemaene ble sendt per mail, jeg la ingen føringer ut over ønsket alder på barna jeg skulle snakke med. Skelton kommenterer en mulig problematikk ved dette når hun sier at "[...]the power of participation has been placed in the hands of the one who already has a form of social power over the potential research participant" (2008, s. 22). De pedagogiske lederne kjenner barna i sin barnegruppe godt, og det kan stilles spørsmålsteget ved hvilke barn de valgte ut til å delta i samtalene med meg. Jeg har ingen måte å garantere at alle barna i den aktuelle aldersgruppen fikk tilbudet om å delta. I neste ledd skulle foreldrene godta deltagelsen for sitt barn, og også huske å levere samtykkeskjemaet, og i tide. Skelton går så langt som å si at: "The ethical guidelines that insist on adult permission, [...] are therefore in contradiction with the CRC" (Skelton, 2008, s. 27).¹⁴ Hun viser her til artikkel 12 i Barnekonvensjonen som gir barn rett til å uttrykke seg.

Problemformuleringen, som var utgangspunktet for samtalene, er det jeg som har formulert. Den synliggjør agendaen jeg har med samtalene, og tema legger en ramme rundt hva samtalene skal ha fokus på. Det kan argumenteres for at barna burde fått vært med på å lage forskningsspørsmålet, de burde vært med på hele prosessen.

This means that the ways in which they [barn og unge som forskningsdeltagere] respond to adult research agendas that are seen as significant, and to a lesser extent how they articulate issues that they themselves raise as significant, are increasingly viewed as valid constructions, performances and interpretations of knowledge and experience (Skelton, 2008, s. 26, min kommentar).

¹⁴ CRC, Convention on the Rights of the Child dvs. Barnekonvensjonen

Å la barna delta i selve formuleringen av problemstillingen er en av de valgene jeg ville gjort annerledes dersom jeg skulle gjort prosjektet på nytt (Dahle, 2009). Å la barna få delta i utformingen av utgangspunktet for prosjektet ville i enda større grad gjort de til medforskere.

Alle samtaler blir preget av omgivelsene vi har rundt oss, og derfor ville de kanskje fått et annet innhold dersom miljøet var forskjellig fra samtale til samtale. ”Man kan vise at utsagn er handlinger med mening i de sosiale omgivelser som de er utført i eller refererer til” (Storm-Mathisen, 2012, s. 76). Alle samtalene vi hadde fant sted innendørs. I et land med en så sterk tradisjon for å være ute som Norge er, kan det argumenteres for at noen av opptakene burde funnet sted utendørs, og at dette kunne tilført andre kvaliteter til samtalene med barna. Mye av barnas hverdag, lek og læring foregår ute. Hvor samtalene fant sted kunne vært utslagsgivende for hvilke retninger dialogen tok.

4.7.2 Hva ville jeg gjort annerledes?

I etterkant av feltarbeidet og transkripsjonene av opptakene, har jeg gjort meg en del refleksjoner om hva jeg ville gjort annerledes dersom jeg skulle gjort prosjektet en gang til, med de erfaringene jeg har nå.

Som nevnt innledningsvis i dette kapittelet, har det vært et poeng for meg å være tydelig på at det jeg gjør er samtale og ikke intervju. En relevant refleksjon og diskusjon er om det faktisk ble som jeg ønsket. I flere av samtalene stiller jeg deltagerne mange direkte spørsmål, spørsmål som ikke nødvendigvis var en naturlig oppfølging av samtaletema. Jeg opplever ikke det at jeg stiller direkte spørsmål som et argument mot at det var samtaler jeg gjennomførte, fordi også i samtaler stiller man spørsmål til hverandre. Det som er forskjellig fra en vanlig samtale til de samtalene jeg hadde med barna, er at mine samtaler også skulle bli forskningsmateriale. Det øker statusforskjellen mellom meg og deltagerne i enda større grad enn om vi hadde samtalt som barn – voksen eller barn – pedagog. Denne forskjellen kan ha vært med på å prege hvordan barna opplevde at jeg stilte spørsmål, og det kan ha vært med på å gjøre samtalene mer intervju-preget. Dersom jeg skulle gjort dette prosjektet på nytt, eller hvis jeg skal benytte barnesamtaler som metode igjen, ville jeg vært mye mer bevisst når jeg stilte spørsmål og hvordan jeg formulerte disse.

Jeg ville brukt tid på å gå tilbake til barnegruppene med opptakene som ble gjort. Og sammen med barna som deltok på opptakene ville jeg latt de lytte til hele eller deler av opptakene, for å høre hvilke tanker de hadde gjort seg om det som ble sagt, både av

dem selv men også av de andre som deltok. På den måten kunne jeg kanskje fått bekreftet eller avkreftet mine tolkninger og refleksjoner av uttalelsene (Dahle, 2009).

Jeg ville hatt færre barn med på hver samtale. Kanskje så lite som to stykker i samtale med meg og hverandre. Selv om transkripsjonene inneholder masse relevant materiale, så er jeg redd jeg kan ha mistet mye relevant materiale på grunn av mitt eget fokus, som ofte var på som var på andre barn, spørsmål eller situasjoner. Opptakene inneholder også til tider en del bakgrunnsstøy som kan ha ført til at relevante samtaler ikke ble med på opptaket.

Dersom jeg skulle benyttet lydopptak som verktøy igjen, ville jeg sagt tydelig fra til deltakerne når jeg satte i gang opptaksfunksjonen. Dette er viktig blant annet ut fra et etisk ståsted. At forskeren er tydelig på når samtalen går over fra å bare være samtale til å bli det lydopptak er viktig fordi det gir deltakerne mulighet til å bli bevisst at uttalelser som blir gitt nå er del av et forskningsmaterialet.

Jeg ville også latt andre lyttet til opptakene, eller lest utdragene mine, og latt de komme med sine refleksjoner og tolkninger, fordi det ville vært interessant å se andre sine tolkninger av materialet.

4.9 Oppsummering

Jeg har i de foregående avsnittene reflektert og diskutert aspekter rundt det å være kjent med miljøet jeg har forsket i. Videre har jeg pekt på noen valg jeg ville gjort annerledes dersom jeg skulle gjøre dette eller lignende prosjekt igjen. Jeg går nå videre til å analysere datamaterialet mitt.

Kapittel 5 Analyse

Jeg skal i det følgende redegjøre for hvilken strategi jeg har lagt til grunn i arbeidet med å analysere materialet mitt. Men først kort generelt om hva jeg tenker om en analyseprosess.

I all analyse, av både kvalitativt og kvantitativ, data er det aspekt av tolkning tilstede (Tuftes et al., 2010). Jeg ser på det å skulle analysere et kvalitativt materiale som utfordrende av flere grunner. Å analysere et kvalitativt datamateriale har andre implikasjoner enn å bearbeide et kvantitativt materiale. Med et kvalitativt datamateriale finnes det ingen fasitsvar med to streker under. Tolkningene av dataene vil alltid være forskerens subjektive tolkninger. Som i alle faser av en undersøkelse, er forskningsetikk viktig også i analysen, og da spesielt knyttet til refleksjon omkring forskerens egne forforståelser og bakgrunn for tolkningene som blir gjort (Kvale & Brinkmann, 2012). Dette vil jeg si mer om i neste avsnitt.

5.1 Refleksjoner over valg

Et viktig aspekt ved en analyse er at det er avslutningen på en prosess som forskeren i stor grad har preget. Det er jeg som har laget problemformuleringen, det er jeg som har gjort utvalget i transkripsjonsfasen, og det er jeg som har formulert tematiseringene og valgt ut begrepene transkripsjonsutvalget skal analyseres ut fra. Det er svært sannsynlig at andre ville valgt andre utdrag eller analysert utvalget mitt på en helt annen måte enn det jeg gjør. Men, det var også jeg som var tilstede sammen med barna under alle samtaler, noe som gir meg en helt unik innsikt i de to barnegruppene, og deler av deres kultur og væremåter. En som kun hadde lyttet til opptakene eller lest transkripsjonene ville manglet en slik innsikt. Ingen andre kan besitte den samme bakgrunnskunnskapen som meg fordi jeg er den som har samlet inn materialet. Jeanette Rhedding-Jones kommenterer dette når hun skriver: "With interpretive research, what matters is your role as the researcher who says what the data means" (2005, s. 77). Jeg har deltatt i hele prosessen, det kan det knyttes flere mulige konsekvenser til, men det er også flere fordeler med det. Blant annet at jeg har vært til stede i samtalsituasjonene, slik at jeg har unik innsikt i konteksten dataene er samlet inn i.

Det er likevel viktig for meg å understreke at det er mine tolkninger av utdragene som kommer til uttrykk i analysene. Jeg har forsøkt å være varsom med å overtolke barnas uttalelser. Jeg har ønsket å unngå å tillegge uttalelsene deres mer enn det barna selv tillegger dem, samtidig som jeg aldri kan vite helt sikkert hva deltagerne mente. Kvale

og Brinkmann (2012) kommenterer asymmetrien mellom forsker og forskningsdeltaker når de skriver: "Forskeren har som den "store fortolker" det privilegium å fortolke og rapportere hva den intervjuede virkelig mente" (s. 53). Denne refleksjonen er også en viktig del av fenomenologien sin filosofi, som understreker at jeg aldri kan ha full innsikt i den andres opplevelser og tanker (Greve, 2008). Jeg har derfor gjennom hele prosjektet vært bevisst hvordan jeg har tolket og analysert materialet, for i størst mulig grad å unngå at tolkningen skjer ut fra et ønske om å bekrefte en agenda eller noen forforståelser jeg måtte ha. "Forskeren har et kritisk syn på sine fortolkninger, og uttrykker eksplisitt sitt perspektiv på emnet som studeres og hva slags kontroll som utøves for å motvirke en selektiv forståelse og skjev fortolkning" (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 254). Mitt syn på og mine forståelser av for eksempel lek og læring kan ha vært med på prege hvordan jeg har analysert materialet mitt. For å sikre meg mot en selektiv forståelse har jeg lyttet til opptakene flere ganger, vært kritisk til utvalget og mine egne tolkninger. Jeg har vært bevisst mitt eget syn på begrepene og fenomenene som studeres, noe jeg mener å ha vist i kapitlene "Lek og læring" og "Metode". Alt dette har jeg gjort for å forsøke å ivareta en viss avstand til mitt eget materiale.

5.1.1 Problemformuleringen, utgangspunktet for prosjektet

Utgangspunktet for dette prosjektet var problemformuleringen: *Hvilke forståelser av lek og læring gir et utvalg barn uttrykk for?* Som understreket i innledningen av oppgaven angående problemformuleringen, har jeg tatt utgangspunkt i lek og læring både som begrep og som fenomen. Som nevnt tidligere forstår jeg *begrep* som ord og uttrykk som synliggjør forståelser for enten lek eller læring, mens *fenomen* innebærer handlinger og aktiviteter knyttet til forståelser av lek eller læring. Problemformuleringen preger analysen, der jeg søker å vise hvilke forståelser de barna jeg har samtalt med gir uttrykk for. Gjennom hele prosjektet har det blitt gjort valg og utvalg, fra formuleringen av problemstilling og nå til sist i analysen. Som jeg redegjorde for i metodekapittelet, har jeg valgt å ikke transkribere hele opptaks materialet mitt. Det som ble transkribert ble i første omgang valgt ut fordi jeg anså det som relevant for min problemformulering. Utvalget er dermed basert på ordlyden i problemformuleringen, slik *jeg* tolker den. Det kan derfor sies at analysen min begynte allerede da jeg foretok de første lyttingene av opptakene. Etter lyttingene ble materialet jeg anså som relevant transkribert. Å gjøre et utvalg allerede i transkripsjonsfasen innebærer flere mulige konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg kan ha gått glipp av viktige og relevante samtaledeler, som andre kunne tolket som relevant for min problemformulering. På den andre siden, har jeg lyttet til alle opptakene flere ganger. Og det har gått lang tid mellom hver lytting, slik at materialet

har fått mulighet til å modnes for meg. Jeg har lest litteratur som har preget og påvirket hvordan jeg har tolket problemformuleringen min mellom hver lytting. Derfor føler jeg meg sikker på at jeg har fått med meg flere aspekter og mulige forståelser av materialet mitt.

Et annet valg jeg har gjort, er at deler av utvalget i transkripsjonene er gjort fordi jeg opplevde at de kunne illustrere refleksjoner jeg hadde gjort meg om min egen rolle som forsker og voksen i barnehagen. Som jeg vil komme tilbake til så er selvrefleksjon også en del av analysen min.

Å analysere materialet mitt innebærer blant annet at jeg må dele det opp i mindre deler (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg ønsker å understreke at utdragene i analysen kun er fragmenter av en mye større helhet som det ikke er mulighet til å ta med i denne presentasjonen. Analysen viser kun deler av samtalene, og kun deler av deltagerens liv. Å kommentere dette viser at fenomenologien også er en del av analysen. Som Kvale og Brinkmann understreker, så innebærer å benytte seg av fenomenologi i analysen en "(...) vektlegging av bevissthet og livsverden, åpenhet overfor intervjupersonenes opplevelser, stor vekt på presise beskrivelser, forsøk på å sette forhåndskunnskap i parentes og en søken etter invariante essensielle betydninger i beskrivelsene" (2012, s. 70). Gjennom hele prosjektet, og da også i analysen, har fokus på deltagerens forståelser vært det viktigste for meg. I analysen har det vært spesielt viktig å forsøke sette mine egne forforståelser til side, og se på materialet med fokus på hvilke forståelser deltagerne gir uttrykk for.

5.2 Analysestrategi

Jeg hadde ikke planlagt eller valgt ut noen særskilt analysestrategi i forkant av feltarbeidet. Jeg har latt datamaterialet påvirke hvilken form og retning analysestrategien har tatt. Analysestrategien er utarbeidet utfra materialet, i etterkant av transkripsjonene. I dette valget får jeg støtte fra Kvale og Brinkmann når de skriver: "Hvis det ikke er planlagt noen spesifikk analysemåte, er det ingen spesielle krav til intervjuing og transkripsjon. Det generelle kravet om å sikre rikholdig beskrivelser og velkontrollert informasjon er stadig relevant" (2012, s.241). I løpet av lyttingene og transkriberingen av materialet pekte det seg blant annet ut noen fellestrekk som jeg kunne tematisere materialet rundt. Tønnesen påpeker arbeidet med kvalitativ materiale når hun skriver: "Fortolkningen styres av de forskningsspørsmålene som blir stilt i utgangspunktet. Men når materialet er kvalitativt, må de kategoriene vi sorterer funnene i, formes ut fra hva materialet viser, og ut fra det teoretiske perspektivet vi vil se det i" (Tønnesen, 2012, s. 151). Problemformuleringen min var utgangspunktet for

prosjektet, og materialet fikk lov til tematisere analysenivåene mine. Jeg har valgt å benytte meg av begrepet tematisering fremfor kategorier og kategorisering. Kategori som begrep kan oppleves som stram og normativ, og jeg opplever at det vil være i motsetning til det jeg ønsker med mitt prosjekt og min analyse. Å tematisere utdragene kan også sies å ha en viss grad av kategorisering, fordi "[k]ategorisering innebærer en mer systematisk konseptualisering av et utsagn, som gir mulighet for kvantifisering" (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 208). Jeg anser det derimot som hensiktsmessig å forenkle materialet noe, for å gjøre det mer tilgjengelig for leseren. Jeg benyttet tematiseringene i analysen, for å forenkle analysen og i et forsøk på å synliggjøre en sammenheng. Jeg er bevisst begrensingene disse tematiseringene kan legge på analysen.

Med et så stort og variert datamateriale, ønsket jeg å ha mulighet til å analysere og tolke materialet på en variert måte. Jeg valgte derfor å benytte meg av bricolage som en overordnet innfallsvinkel til analysen. Bricolage er en sammensatt, eklektisk måte å benytte ulike analyseverktøy på (Kvale & Brinkmann, 2012; Rhedding-Jones, 2005). Forskeren bruker verktøy fra ulike forskningstradisjoner og teorier, ofte i en sammensetning. Jeg mener det er hensiktsmessig for meg å benytte meg av en slik måte å analysere på fordi materialet mitt er så variert.

Bricolage er noe som er sammensatt ved hjelp av tilgjengelige verktøy, selv om verktøyene ikke er beregnet på den foreliggende oppgaven. Bricolage-tolkeren benytter en rekke blandede tekniske diskurser og beveger seg fritt mellom forskjellige analytiske teknikker og begreper. Denne eklektiske formen for meningsgenerering – gjennom mange forskjellige ad-hoc-metoder og begrepstilnæringer – er en vanlig form for intervjuanalyse (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 239).

Ut fra denne forståelsen av bricolage, står jeg ganske fritt til å benytte meg av ulike strategier som jeg anser som hensiktsmessig for mitt materiale og mitt prosjekt. Analyseverktøyene blir i så måte like eklektisk som materialet mitt.

Bricolagen min er blant annet inspirert av konversasjonsanalyse, et begrep og en metode mye benyttet innenfor etnometodologien. Kvale og Brinkmann skriver om konversasjonsanalyse at den "(...) innebærer en pragmatisk språkteori og dreier seg om hva ord og setninger gjør, og meningen med et utsagn er den rollen det spiller i en sosial praksis" (2012, s. 227). Ut fra denne tolkningen er konversasjonsanalyse nyttig for meg å benytte som del av en analyse, fordi jeg opplever svært mange av uttalelsene

deltagerne kommer med i stor grad er preget av situasjonene de befinner seg i. Jeg vil understreke at min analyse kun er inspirert av etnometodologiens konversasjonsanalyse, og ikke en rendyrket konversasjonsanalyse. ”Konversasjonsanalysen holder seg således ganske tett til de talendes verbale samspill og avstår fra dyptgående fortolkninger” (Kvale & Brinkmann, 2012, ss. 227-228). Jeg velger i motsetning å forsøke å gå ganske dypt i mine fortolkninger fordi jeg syns materialet mitt fortjener at jeg gjør det, og problemstillingen min legger opp til at det er forståelsene, ikke det verbale samspillet jeg er ute etter å si noe om. En bricolage gir meg mulighet til å benytte meg av de verktøy eller de deler av verktøy jeg anser som hensiktsmessige. Også fordi konversasjonsanalyse er en vesentlig del av etnometodologisk forskningstradisjon, mener jeg det er det relevant å hente inspirasjon derfra til min analyse.

I min analyse benytter jeg meg også av mye selvrefleksjon omkring min egen rolle i feltarbeidet. Jeg anser dette som relevant fordi jeg også var en aktør i samtalene, ikke bare en observatør. I analysen kommer refleksjon rundt min egen rolle til uttrykk i form av feltnotat og mine kommentarer til disse.

Å velge å bruke bricolage som en overordnet analysestrategi kan få noen konsekvenser. Bricolage kan kritiseres for å være en altfor åpen strategi, der alt er lov. Når jeg benytter analyseverktøy som jeg anser passer best til datamaterialet, risikerer jeg samtidig å kun søke verktøy som bekrefter de forforståelsene jeg måtte ha. Å analysere materialet mitt med ulike verktøy, kan videre gjøre analysen mer sprikende enn hvis jeg hadde valgt å benytte meg av en strategi som var mer strukturert. Det kan blant annet gjøre presentasjonen utilgjengelig for lesere. På den andre siden har jeg fått mulighet til å analysere materialet ut fra tematiseringer som materialet har vært med på legge føringene på.

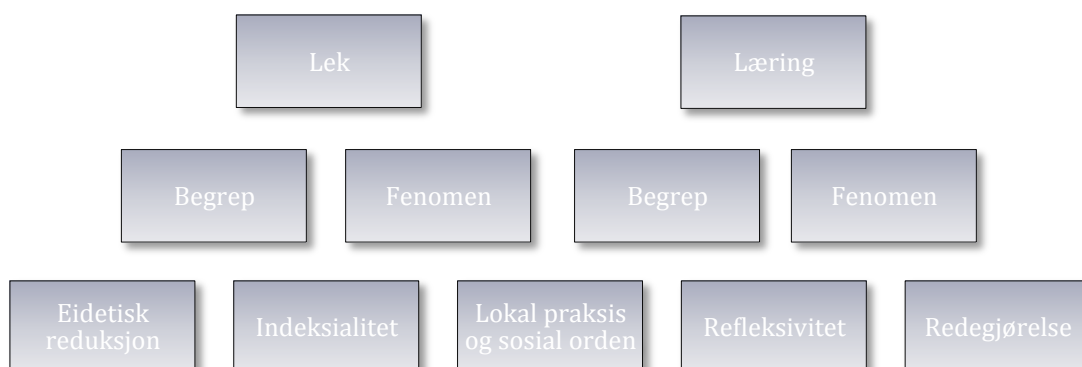
Som en del av min analysestrategi har jeg strukturert materialet mitt i ulike tematiseringer. Det kan sies at en del av analysen også har foregått i måten jeg har strukturert materialet på (Kvale & Brinkmann, 2012). Fordi det er jeg som har formulert tematiseringene, og plassert de ulike utdragene innunder tematiseringene, vil det være en del tolkning i arbeidet med å plassere materialet. I arbeidet med å tematisere materialet tok jeg først utgangspunkt i det overordnede inntrykket jeg satt igjen med etter lyttinger og transkripsjoner. Jeg stilte meg selv spørsmålet om det var noen trekk som gikk igjen i materialet, eller om det generelle inntrykket var så variert og sprikende at jeg ikke kunne si noe generelt. Hva presenterte og representerte materialet for meg?

Flere av utdragene kan tolkes inn i flere tematiseringen, jeg har valgt å plassere de innunder kategorien jeg tolker som mest fremtredende ut fra hvordan jeg tolker det.

5.3 Tematiseringene

Jeg skal i det følgende gjøre rede for tematiseringene som jeg har benyttet i analysen. Ikke alle utdragene som er transkribert har blitt plassert under de tematiseringen jeg har formulert, da jeg ikke anså det som relevant for mitt prosjekt.

Jeg har analysert utdragene fra transkripsjonen i tre nivå¹⁵, og innunder 9 tematiseringer. I analysen plasserer analysenivået utdraget i hierarkiet, mens tematiseringen tolker selve begrepet. Først har jeg plassert transkripsjonsutdragene slik jeg tolker de, innunder tematiseringen 'lek' eller 'læring'. Nivå to har jeg delt i temaene, 'begrep' eller 'fenomen', det vil si at jeg står igjen med fire mulige tematiseringer på dette nivået: lek som fenomen eller begrep, og læring som fenomen eller begrep. Jeg ser ikke bort fra at både lek og læring kan omtales som både fenomen og begrep i samme situasjon, men som et ledd i å strukturere utvalget for å gjøre det mer oversiktlig har jeg valgt å gjøre det på denne måten. Tredje og siste analysenivå inneholder fem tematiseringer¹⁶. På dette nivået har jeg tatt utgangspunkt i begrep og forståelser fra vitenskapsteoriene mine, fenomenologi og etnometodologi.



Begrepene på nivå tre er tidligere nevnt i kapittelet om vitenskapsteori. Jeg gjentar de her med forklaringer som er tilpasset hvordan jeg har benyttet disse begrepene og forståelsene til å analysere utdragene.

¹⁵ Se figur

¹⁶ Se vedlegg

5.3.1 Eidetisk reduksjon

Eidetisk reduksjon er et begrep som er hentet fra fenomenologien. I analysen innebærer denne tematiseringen at deltagerne aksepterer noe til å ha en allmenn egenskap, de velger bort nyansene knyttet til for eksempel et fenomen.

De fire neste tematiseringene er hentet fra etnometodologi.

5.3.2 Indeksikalitet

Indeksikalitet griper inn i fenomenologiens eidetisk reduksjon, da det omhandler hva som tas for gitt i hverdagen, og hva som ansees som fakta av deltagerne. Jeg mener også å se likhetstrekk mellom indeksikalitet og andre begrep man kan finne i noen former for fenomenologi. Dette gjelder transendental og fenomenologisk reduksjon, som jeg har tatt for meg i kapittelet om vitenskapsteori.

5.3.3 Lokal praksis og sosial orden

Det er dette som skaper det indeksikalitetsbegrepet forsøker å synliggjøre, nemlig hva som blir tatt for gitt. Jeg mener å se dette eksemplifisert når deltagerne retter på hverandre, eller er uenige. Gjennom slik atferd synliggjør deltagerne deler av sin lokale praksis og sin sosiale orden.

5.3.4 Redegjørelse

Innebærer metoder for å redegjøre for handlinger med en hverdagsterminologi (common-sense-termer). Tematiseringen i analysen innebærer hvilke metoder jeg mener å se deltagerne benytter seg av under samtalene. Spesielt mener jeg å se dette når jeg søker å få en situasjon eller en handling definert, men jeg finner også denne tematiseringen eksemplifisert uten at jeg har tatt initiativ til en slik redegjørelse.

5.3.5 Refleksivitet

Tematiseringen understreker samspillet mellom deltager og forsker. Mellom deltagerne i mitt prosjekt, går dialogen som refleksive handlinger, der den ene lyser tilbake på den andre, og omvendt. Dette finner jeg mange eksempler på i mitt materiale. Denne tematiseringen vil bli tatt for seg under overskriften ”Refleksjoner rundt voksen- og forskerrollen”.

I forkant av selve analysen hadde jeg altså definert analysenivåene og tematiseringene jeg skulle se samtalene opp mot. Underveis i analysen dukket det derimot opp andre

utdrag som jeg ikke opplevde falt innenfor noen av kategoriene, men som jeg fant at presenterte og representerte viktig innsyn og refleksjoner for mitt prosjekt. Hvorfor jeg fant disse spesielt viktige går jeg mer inn på i forbindelse med hvert utdrag, men generelt er de valgt ut fordi de sier noe om hverdagslivet til barna i barnehagen.

5.4 Innledning til analysen

Til sammen foreligger det 78 utdrag fordelt på 5 opptak. Utdragene varierer i lengde, fra én setning, til utdrag som strekkers seg over flere minutter. I analysen har jeg kun mulighet til å presentere et lite utvalg av materialet. Det utvalget som presenteres her er valgt ut i henhold til analysestrategien som jeg presenterer under, og i henhold til hvilke utdrag jeg anså som mest beskrivende for mitt materiale og mitt prosjekt. I presentasjonen av materialet, går jeg fra det generelle til det særskilte. Jeg kvantifiserer også deler av materialet mitt ved hjelp av tematiseringene mine. Deretter går inn i et utvalg utdrag for å forsøke å belyse problemformuleringen min. Tematiseringene blir eksemplifisert ved hjelp av et utdrag. Teksten som følger er lagt opp på en måte der jeg tar utgangspunkt i noen generelle betraktninger og funn før jeg tar for meg fire konkretiseringer/eksemplifiseringer av kategoriene på nivå tre. Jeg benytter i dette avsnittet '...' for å markere at jeg omtaler de ulike kategoriene i analysen. Utdragene fra samtalene er kortet ned, men kan leses i sin helhet fra vedleggene. Utdragene er rammet inn for å synliggjøres.

Flere av utdragene fra materialet mitt kan synliggjøre og eksemplifisere flere aspekter som er verdt å følge opp i en analyse. For å gjøre det oversiktlig for leseren, og for å ikke gjenta samme utdrag flere ganger, tar jeg for meg alle aspektene ved et utdrag under samme avsnitt.

Jeg vil si at flere av utdragene jeg har tematisert, har kvaliteter ved seg som kan brukes til å synliggjøre en eller flere av kategoriene i analysenivå tre, men jeg har valgt ut et utdrag fra hver kategori i analysenivå to (lek eller læring som begrep eller fenomen) til å eksemplifisere tema. På nivå tre har jeg derfor forsøkt å velge ut de utdragene som jeg fant mest beskrivende for tematiseringen som skal presenteres. Jeg skal ta for meg disse eksemplene i det følgende.

5.5 Refleksjoner over datamaterialet

I det følgende skal jeg fremheve noen av det jeg anser som generelle funn fra materialet mitt, og komme med noen refleksjoner jeg gjør meg i forbindelse med disse.

Leseanvisning til transkripsjonene

Tidsangivelser er merket med (xx.xx)

(...): Kort pause

- : Ny setning, ny deltager uttaler seg

?-: Ikke klart å identifisere hvem som uttaler seg

[]: Relevante situasjonsforklaringer

!: Uttales med entusiasme

?: Uttales som et spørsmål

Fargekoder til transkripsjonene

XX = forhåndsdefinert i formulering

XX = mulig påvirkning av formulering ("enten eller")

XX = motstand til definering

Med fargekoden "forhåndsdefinert i formulering" mener jeg at jeg som forsker i min spørsmålsstilling eller lignende i betydelig grad preger deltagerens respons.

Som tabellen under viser, av de 78 utdragene som foreligger i transkripsjonene, har jeg tolket og tematisert at 'lek' omtales 18 ganger, og 'læring' omtales 12 ganger.

Nivå 1

Lek	Læring
Opptak 1 2.51 lego 18.14 motorsykkel 19.20 lego	Opptak 1 3.53 leke med lego 9.07 bake 19.20 tegne, perle, leke med J, huske 22.20 bli uvenner, bli sint
Opptak 2 4.15 "Vildkatten" (brettspill) 6.05 lego, ake, Barbie, bygge robot 18.55 lego 27.09 plastelina	Opptak 2 6.05 forskjellige brikker, finne ting 11.13 bæsje på do
Opptak 3 0.47 hest og menneske 8.54 kjæresten til 12.28 plastelina	Opptak 3 -
Opptak 5 22.55 puslespill 37.56 plastelina 54.53 baby 55.45 togbane	Opptak 5 22.55 puslespill 56.24 bæsje på do
Opptak 6 10.40 4 på rad (spill)	Opptak 6 -

Det første jeg vil kommentere med denne oversikten er i hvilken grad deltagerne ser ut til å knytte 'lek' og 'læring' til konkrete aktiviteter, slik som lego og plastelina. Jeg opplever også at denne oversikten kan synliggjøre bredden av hvordan deltagerne i mitt prosjekt forstår både lek og læring. Jeg finner det også interessant at noen av de samme aktivitetene blir forstått både under 'lek' og 'læring'. For eksempel i Opptak 5 blir puslespill forstått både som lek og læring i samme utdrag. Jeg kommer tilbake til dette utdraget senere i dette kapittelet.

Neste tabell viser, slik jeg har tolket materialet, at de fleste utdragene kan plasseres under tematiseringen 'fenomen' på analysenivå 2. Dette gjelder både for 'lek' og 'læring'.

Lek som fenomen	Lek som begrep	Læring som fenomen	Læring som begrep
Opptak 1 18.14 motorsykkel 19.20 lego	Opptak 1 2.51 lego 54.53 baby	Opptak 1 3.53 leke med lego 9.07 bake 19.20 tegne, perle, leke med J, huske 22.20 bli uvenner, bli sint	Opptak 1 -
Opptak 2 4.15 "Vildkatten" (brettspill) 6.05 lego, ake, Barbie, bygge robot 18.55 lego 27.09 plastelina	Opptak 2 -	Opptak 2 6.05 forskjellige brikker, finne ting 11.13 bæsje på do	Opptak 2 6.05 forskjellige brikker, finne ting
Opptak 3 0.47 hest og menneske 8.54 kjæresten til 12.28 plastelina	Opptak 3 -	Opptak 3 -	Opptak 3 -
Opptak 5 22.55 puslespill 37.56 plastelina 55.45 togbane	Opptak 5 15.08 hus og hale 32.40 baby og mamma 54.53 båt og baby	Opptak 5 56.24 bæsje på do	Opptak 5 22.55 puslespill
Opptak 6 10.40 4 på rad (spill)	Opptak 6 -	Opptak 6 -	Opptak 6 -

Forhåndsdefinert i formulering

I forbindelse med 'lek' viser det seg at jeg i samtalene definerer i spørsmålet handlingen som 'lek' seks ganger tydelig, og to ganger kan min formulering ha vært med på å påvirke aktørenes svar slik jeg ser det. Den samme defineringen, og da mulige påvirkningen forekommer ingen ganger i forbindelse med kategorien 'læring', slik jeg har tolket materialet. At jeg forhåndsdefinerer på denne måten problematiserer jeg senere i kapittelet. Som jeg også vil komme tilbake til forekom det også ved flere anledninger at 'lek' ble definert uten at ord eller begrep som gjerne forbindes med 'lek' 'leking' ble nevnt.

5.6 Analysenivå 3, tematiseringene eksemplifisert og analysert

Jeg går nå videre til å beskrive, analysere og drøfte spesifikke utdrag som jeg mener kan stå som eksempler på de fem temaene på analysenivå 3.

5.6.1 "Leke!"

Dette utdraget er hentet fra opptak 3, som var min siste samtale med barna fra den første barnegruppa. Det er fire barn som deltar. Av barna som deltar har en vært med på en samtale tidligere, de andre tre har jeg ikke møtte før. Jeg har nettopp satt i gang opptaket, og et av barna har nettopp fortalt meg at en av de andre barna har snakket med en dame før.

Jeg- (...) Hva pleier dere å gjøre i jula da?
M-Leke!
Jeg-Leke? Du hadde storebror, nei, storesøster? [til M 'leke']
M-He, ja.
Jeg-Leker du med henne da eller? Mm.
M-Hest og menneske.
Jeg-Hest og ... Hvem er hesten da?
M-[søsteren sitt navn]
Jeg-Så hyggelig.
M-Så får jeg ri på henne!
Jeg-Så hyggelig.
M-Jeg sitter på ryggen hennes hele tiden.

Nivå 1: Lek

Nivå 2: Som fenomen

Nivå 3: Redegjørelse

Fra: Opptak 3, 0.47

M svarer uoppfordret "leke" på mitt spørsmål om hva de pleier å gjøre i jula. Han svarer også uoppfordret på hva de leker sammen, han og søsteren. Inne i svarene mener jeg å se at M redegjør for hvordan han forstår 'lek', for eksempel når han svarer "hest og menneske". Jeg tolker derfor dette utdraget inn i tematiseringen *redegjørelse*. Dette er hans redegjørelse for en hverdagslig aktivitet han foretar seg sammen med sin eldre søster. Samtidig kan det også være en definisjon på 'lek', eller i alle fall én forståelse av 'lek'. "Hest og menneske" er 'lek' for dette barnet.

Jeg ønsker å fremheve dette utdraget også fordi jeg mener det sier noe om dette barnets hverdagsliv, som han ønsker å dele med meg. Jeg mener også at dette utdraget synliggjør at jeg har kjennskap til dette barnets familie og deler av hans livsverden fra tidligere samtaler. Utdraget kan i så måte synliggjøre min kjennskap til barna, deres kultur og væremåter. Og stå som et argument for valget jeg har foretatt om å ikke transkribere alle og hele opptakene, men gjøre utvalg som er relevante for mitt prosjekt, og representative for mitt materiale. Det kan stilles spørsmålsteget ved om jeg legger føringer på hva M velger å fortelle meg når jeg tidlig i samtalen spør om søsteren hans, og i det preger hvor samtalen går videre. Det kan tenkes at samtalen hadde tatt en helt annen retning, og at M sin forståelse av 'lek' hadde fremstått som annerledes.

5.6.2 "Dette er halen min!"

Disse tre utdragene er hentet fra samme opptak, opptak 5, som er min andre samtale med den andre barnegruppen. Det er tre barn tilstede på opptaket, alle tre var også med første gangen vi snakket sammen, da sammen med flere andre barn fra samme barnegruppe. Barna oppholdt seg på rommet som opptaket finner sted i da jeg ankom barnehagen og de ønsket å fortsette å være der. Slik jeg tolker det, leker de mamma og babyer i forkant av utdragene. Med innslag av blant annet båtbygging og husbygging i forbindelse med leken.

15.08

Jeg-Men dere, når dere... det dere holder på med nå, hva gjør dere da?

?-Hæ?

Jeg-Dette? Det dere holder på med nå, hva gjør dere da?

T-Vi sitter, siden dette er huset vårt.

O-Dette er halen min!

Jeg-Få se.

O-Dette!

Jeg-Oi det var litt av en hale!

32.40

Jeg-Men når dere er baby og mamma og sånn? Hva gjør dere da?

T-Da må mamma passe på babyer også må babyer være stille (...)

Jeg-Akkurat ja.

T-Ja, også, ja.

Jeg-Ja. Skjønner.

T-(...)bæsjer og sånn.
Jeg-Å, sånn ja, skjønner.

54.53

Jeg-Nei. Jeg lurer på det(...) når dere holder på inne på rommet der nå, med den båten og sånn, hva heter det dere gjør da? Eller hva kaller dere det dere gjør da?

T-Baby!

[påkledning]

Jeg-Ja, dere lek...ja, dere er babyer, men er det leking eller er det læring da? Leker vi eller lærer vi?

Alle tre-Leking!

Nivå 1: Lek

Nivå 2: Som begrep

Nivå 3: Redegjørelse og indeksikalitet

Fra: Opptak 5, 15.08; 32.40; 54.53

I disse utdragene tolker jeg at deltagerne tematiserer 'lek' som begrep. I alle tre utdragene svarer de raskt på spørsmålet mitt om hva de gjør, det er ingen usikkerhet knyttet til svarene. Det som er mest interessant ved disse utdragene er at deltagerne gir forklaringene uten å selv bruke begrepene 'lek' eller 'leke'. De finner andre måter å forklare hva de gjør, andre ord for å forklare handlingene sine. De bruker det jeg vil kalle tradisjonelle "late-som"-forklaringer, som for eksempel når O sier "Dette er halen min!" når hun svarer på spørsmålet mitt. Det er ikke før i det siste utdraget, når jeg spør direkte om det er læring eller leking at de benevner handlingen som "Leking!", og da kan det argumenteres for at jeg i stor grad preger dette svaret.

Det siste utdraget (54.53) kan også i denne sammenheng stå som et eksempel på hvordan jeg kan ha vært med på å prege svarene som har blitt gitt. Jeg ser selv en endring fra de første opptakene, til opptakene fra den andre barnegruppen, der jeg i større grad stiller spørsmål på en enten-eller måte i form av "Er det lek eller læring?" der jeg på de tidligere opptakene formulerte meg med å si for eksempel "Er det lek da?". Et feltnotat jeg gjorde meg i løpet av prosessen viser hvordan jeg tidlig i prosessen med å samle inn materialet reflekterte over barnas respons i samtalen. I feltnotatet, som er nedskrevet i februar 2013, i etterkant av datainnsamlingen fra den første barnegruppen, reflekterer jeg over at det ikke virker som om barna skiller mellom 'lek' og 'læring'. Jeg opplever at det ikke er før jeg stiller direkte spørsmål om det er

lek eller læring at de svarer, og da gjerne kun som 'ja' eller 'nei'. I de første samtalene stiller jeg spørsmålene mer definert ("Er det lek da?"), hvor barna responderer med ja eller nei. Mens i opptakene der jeg formulerer meg ved hjelp av "enten/eller" svarer barna med en av mine forslag. Eksempel på enten/eller-formuleringer kan være "bra eller dårlig" "lek eller læring".

5.6.3 "Også må vi rekke opp hånda og skrive og skrive og skrive og skrive"

Dette er et utdrag fra min andre samtale med den første barnegruppa. Det er tre barn tilstede, av de er det en som deltok på den første samtalen jeg hadde i denne barnegruppa. I forkant av utdraget har vi spilt et spill som heter Vildkatten, og blant annet snakket om hva barna like å gjøre når de er i barnehagen.

Jeg-Men, skal dere starte på skolen neste år?

M-Jeg og.

Jeg-Skal du det?

M-Ja.

Jeg-Blir det bra eller blir det dårlig?

H-Dårlig.

P-Bra!

M-Dårlig.

P-Dårlig, fordi vi må sitte og sitte og sitte og sitte.

H-Også må vi rekke opp hånda og rekke opp hånda og skrive og skrive og skrive.

Jeg-Når man skal svare?

(...)

(11.40)

Jeg-Men hva gjør man på skolen da?

M-Mmm. Lærer forskjellige ting. Å bæsje på do.

Nivå 1: Læring

Nivå 2: Som fenomen

Nivå 3: Eidetisk reduksjon, indeksikalitet, lokal praksis/sosial orden

Fra: Opptak 2, 11.13

Som vi ser så er det jeg som tar initiativ til denne samtalen med spørsmålet om de skal starte på skolen neste år.

I dette utdraget mener jeg å se flere av tematiseringene på nivå 3 eksemplifisert. For det første mener jeg å se et eksempel på barnas lokale praksis og sosiale orden

gjennom måten P i samtalen endrer oppfatning på om det blir bra eller dårlig å starte på skolen. Han svarer til å begynne med entusiastisk at det bli ”bra” med skolestart, men endrer oppfatning og begrunner også hvorfor det blir ”dårlig”.

Jeg mener også at dette utdraget kan være et eksempel på den koblingen som blir gjort mellom det ”å lære” og institusjonen skolen. Denne koblingen kan tolkes som et eksempel på indeksikalitet i form av at det er selvsagt at på skolen lærer man ”forskjellige ting”. Dette vil jeg komme tilbake til i avslutningskapittelet.

Dette utdraget kan også representere min påvirkning som forsker. Jeg gir barna kun to valg omkring skolestart ”bra” eller ”dårlig”.

5.6.4 ”Nei, lærer, siden da lærer man at en av dem skal der, og en av dem skal der og sånn”

Dette utdraget er fra opptak nummer 5, som var min nest siste samtale med barnegruppen fra den andre barnehagen jeg gjorde feltarbeid i. Dette utdraget er hentet fra litt ut i opptaket, der barna er midt inne i det jeg vil benevne som en leksekvens der en er mamma og de to andre er babyer. Noen har hentet puslespill, som fungerer både som puslespill og også som mat til babyene noen ganger.

Jeg- Når man pusler puslespill?

Alle tre-Mm.

Jeg- Leker man da, eller lærer man da?

O-Leker.

Jeg-Ja. Hva sa du? [til A]

A -Leker [svakt]

Jeg-Ja, jeg vet ikke jeg.

O-Leker.

Jeg-Ja.

T-Nei, lærer, siden da lærer man at en av dem skal der, og en av dem skal der og sånn.

Jeg-Ja.

Nivå 1: Læring

Nivå 2: Som begrep

Nivå 3: Lokal praksis og sosial orden

Fra: Opptak 5, 22.55

Igjen er det jeg som forsker som tar initiativ til samtalen. Og jeg gir deltagerne et kun to uttalte svaralternativ, lek eller læring. Å begrense svaret til deltagerne gjør at jeg kanskje mister noen viktige synspunkt. Kanskje puslespill representerer noe helt annet for deltagerne? Dersom jeg hadde formulert meg på en annen måte, kunne de kanskje ha vist meg en helt annen tematisering i denne sammenhengen. Men den muligheten lukker jeg for når jeg stiller spørsmålet så lukket som jeg gjør i dette utdraget. Som Backe-Hansen og Frønes skriver: ”Det er heller ikke like enkelt å skulle akseptere barns fortolkninger av svarene på de problemstillingene som utforskes, særlig hvis disse er annerledes enn forskerens egne” (2012, s. 24).

Det jeg syns er spesielt interessant med dette utdraget er hvordan T ikke bare er uenig med de to andre som ytrer at det å legge puslespill er å leke. T gir også uoppfordret en forklaring på hvorfor hun mener å pusle er læring. Det kan være relevant at T er skolestarter, de andre to har to år igjen i barnehagen.

Jeg mener at dette utdraget kan være et eksempel blant annet på lokal praksis og sosial orden. Gjennom å være uenig i det som først har blitt uttalt, mener jeg at T synliggjør for meg at i denne barnegruppen, eller i det minste mellom de tre deltagerne på dette opptaket, her har vi det sånn at vi kan være uenige.

5.6.5 ”Vi leker med rumpetroll”

Dette utdraget er det første utdraget jeg har valgt å transkribere. Det er fra det første opptaket med barnegruppe 1. Det er tre barn tilstede, som alle er 5 år. Vi ser på noen Legofigurer som skal representere ulike yrker og lignende.

Jeg-Men, nå lurer jeg på en ting, når dere holder på med denne legoen her, leker dere da?

?-Ja

Jeg-Da er det lek. Hva leker dere da?

P-Vi leker med rompetroll

Jeg-At legoen er rompetroll liksom?

Nivå 1: Lek

Nivå 2: Som begrep

Nivå 3: Refleksivitet

Fra: Opptak 1, 2.52

Slik jeg ser det, eksemplifiserer dette utdraget den siste tematiseringen min, refleksivitet. Refleksivitet viser til samspillet som foregår mellom forskeren og forskningsdeltagerne, at de speiler hverandre. Ut fra en slik forståelse av tematiseringen kan det argumenteres med at samtlige utdrag som jeg deltar i kan være eksempler på refleksivitet. Jeg har valgt ut akkurat dette utdraget blant annet fordi det er det første utdraget, fra den første samtalen, fra den første barnegruppa jeg gjorde feltarbeid med. Videre syns jeg utdraget på en god måte illustrerer refleksiviteten mellom aktørene og meg. Jeg mener at utdraget viser hvordan P speiler meg når han bruker ordet ”leker” i setningen ”Vi leker med rompetroll”, og at jeg speiler P når jeg spør tilbake ”At legoen er rompetroll liksom?”. Begge velger vi å bruke ord som den andre har brukt før oss i responsen vi gir under utdraget fra samtalen.

5.7 Oppsummering

Over har jeg beskrevet, analysert og drøftet noen generelle funn og utdrag jeg har valgt å eksemplifisere tematiseringene mine med. Slik jeg ser det synliggjør aktørene at de har en bred og variert forståelse av lek og læring som begrep og fenomen. De benevner sjelden handlingen som lek eller læring med mindre de blir direkte spurt.

5.8 Andre tematiseringer

Som jeg har kommentert tidligere i kapittelet dukket det underveis i arbeidet med analysen opp utdrag som jeg ikke opplevde falt innenfor noen av tematiseringene, men som jeg fant at representerte viktige refleksjoner for mitt prosjekt. Disse utdragene bidro til at det utviklet seg et behov for å benevne andre tema. Hvorfor jeg fant disse spesielt viktige går jeg mer inn på i sammenheng med hvert utdrag.

5.8.1 Makt

Dette utdraget er hentet fra den tredje og siste samtalen jeg hadde med den første barnegruppa. Det er fire barn som deltar, en av dem var med på forrige samtale, de tre andre har jeg samtale med for første gang. Vi har i løpet av samtalen spilt *Jakten på den forsvunne diamant*, bakt både pepperkaker og pizza på liksom. I forkant av uttalelsen jeg viser til under, har tre av barna løpt rundt i rommet og sunget *Jeg så mamma kysse nissen* i en stund.

Jeg: Jeg syns det er kjempefint at dere leker sammen, men kan dere gjøre det med litt lavere stemme, takk!
--

Fra: Opptak 3, 22.10

Jeg velger å fremheve dette utdraget fordi jeg opplever at det blant annet kan representere den makten jeg som forsker hadde under feltarbeidet. Utdraget kan også stå som et eksempel på hvordan jeg posisjonerte meg som voksen for akkurat denne barnegruppa. Denne uttalelsen gjorde meg bevisstheten på hvilken makt jeg har både som forsker, men også som relativt ukjent voksen. Det fikk meg til å reflektere rundt det faktum at barn er som en minoritet i samfunnet. Og jeg kommer inn som en representant for voksensamfunnet som i denne sammenheng kan ses på som en del av majoritetssamfunnet. Som jeg har kommentert i metodekapittelet, og som jeg reflekterte over både i forkant og underveis i samtale, opplevde jeg at jeg falt tilbake på rollen som *vanlig voksen*, og inntok en oppdragende rolle gjentatte ganger.

Det som også er interessant med dette utdraget er en av aktørens respons, slik jeg tolker det. Tre minutter etter at jeg har bedt barna bruke lavere stemme, uttaler R noe som jeg mener kan sees i sammenheng med min uttalelse, når hun sier til de andre:

R-Så slem lærer. Så slem lærer har begynt her.

Fra: Opptak 3, 25.20

Jeg tolker her at R henviser til meg når hun snakker om ”slem lærer”. Jeg opplever at utdraget kan vise at hun reagerte og reflekterte over hvilken voksen hun opplevde meg som. Og i denne situasjonen syns hun at jeg er slem.

”Det er kjempebra!”

Det neste utdraget er fra min andre samtale med den første barnegruppa. Det er mot slutten av samtalen, og vi har i løpet av samtalen blant annet spilt spill og bygd med Jovo-brikker. Utdraget er mot slutten av samtalen, og P kommer borti noe lego som står på bordet som faller ned.

Jeg-A! Å nei!

P-Aaa. Abcdefghijåddklmop.

M-hijåddk.

P- Abcdefghijåddklmopqrstuvwxyzæøå.

Jeg-Kjempebra!

P-Jeg klarer alt, alfabetet.

Jeg-Det er kjempebra.

Fra: Opptak 2, 25.59

Årsaken til at jeg trekker frem dette utdraget er fordi det på mange måter bekreftet frykten jeg hadde da jeg startet dette arbeidet, frykten for at jeg er preget av en forståelse om hva som har mest verdi og høyest status, i barnehagen, i samfunnet, av lek og læring. I dette utdraget kobler jeg i min tolkning til alfabet og bokstavlæring til skolen, for det er det jeg forbinder med alfabetet. Jeg kan ikke være sikker på at P i samtalen gjør den samme koblingen. Men det jeg finner interessant med dette utdraget er min egen respons når P sier alfabetet. Jeg viser stor entusiasme, mye av det går tapt på veien fra faktisk situasjon via lydopptak til tekst, men jeg viser med både ord, stemme og kroppsspråk hvor imponert jeg er over at han kan dette. Som Johansson og Pramling så treffende skriver: ”Når lærere interesserer seg for det barn gjør, gir de også uttrykk for at barn gjør noe som er viktig” (Johansson & Samuelsson, 2009, s. 186). Og det er nettopp det jeg opplever at jeg gjør i dette utdraget. Uttrykker og bekrefter overfor P at alfabetet det finner jeg viktig og riktig. I så måte mener jeg at jeg kan se min egen forforståelse representert og synliggjort gjennom dette utdraget. Jeg mener også at utdraget kan representere maktaspektet i forskningsammenheng.

5.8.2 Motstand

Til tross for min til tider svært førende måte å stille spørsmålene på, mener jeg å se at barna viser motstand til mine forståelser, og jeg opplever at deres forståelser og tolkninger kommer frem. Ved flere anledninger er barna uenige med meg, eller med andre aktører, under samtalene. I det første utdraget jeg har valgt for å illustrere motstand, spiller L og jeg *Jakten på den forsvunne diamant*.

Jeg-Men, L, når man spiller spill (...) Når man spiller spill, leker man da eller? L-Nei. Jeg-Nei? Hva gjør man da? L-[ikke hørbart] Jeg-Bare spiller liksom, eller? Jeg vet ikke jeg. Lærer du noe når du spiller da, tror du? [L nikker] Mmm. Det kan man gjøre.

Fra: Opptak 3, 7.35

Til tross for at jeg både stiller L et direkte spørsmål og bruker begrepet ”leker” i spørsmålet, avkrefter L at man leker når man spiller spill. Slik jeg tolker dette utdraget, viser L motstand mot det som kan sies å være en forhåndsdefinisjon fra meg. Det neste utdraget er fra samme opptak, og jeg er fortsatt i samtale med L. Han viser meg en figur han har laget av plastelina.

L-Se hva jeg har laga.
Jeg-Har du laga en sånn?
R-En munn, et øye, en nese.
Jeg- Hva sa du? Har du laga munn og øye og nese ? Men når man holder på med plastelina, leker man da eller?
L-Jaaa.
Jeg- Det er lek. Okey. Lærer man noe da?
L-Hmmm.
Jeg- Jeg vet ikke jeg. [Blir avbrutt] Men lærer man noe da?
L-Nei. [nynner] [Blir avbrutt]

Fra: Opptak 3, 12.28

I dette utdraget tolker jeg L sin respons på mitt spørsmål om man lærer noe når man leker med plastelina inn i tematiseringen motstand. Det kan argumenteres for at med måten jeg stiller spørsmålet på, med å bruke ordet ”lærer”, kan være med på å legge føringer på svaret til L. Men slik jeg ser det, viser L motstand mot denne forhåndsdefinisjonen min, og svare ”nei” på spørsmålet. Det siste utdraget jeg har valgt for å representere tematiseringen motstand, er også fra Opptak 3, den siste samtalen jeg hadde med den første barnegruppa. Jeg er i samtale med M, og han har hentet en eske med legofigurer som representerer ulike yrker. Jeg holder opp en legodatamaskin mens jeg stiller spørsmålet.

Jeg- Kan man leke med denne da? En sånn PC? Eller er det...er det liksom jobb? Eller er det lek tror du?
M-Jobb.
Jeg- Er det jobb? Barnejobb.

Fra: Opptak 3, 15.10

I måten jeg stiller spørsmålet på gir jeg M to mulige svaralternativ. Jobb eller lek. Men slik jeg ser det, fordi jeg sier ”lek” og ”leke” har jeg gitt det ene alternativet større verdi. Det kan ses på som en synliggjøring av min holdning til dette, jeg mener det er lek. Og derfor mener jeg at M viser motstand når hans svar er ”jobb”.

5.9 Oppsummering

I det foregående har jeg redegjort for tematiseringene som gjorde seg gjeldende underveis i arbeidet med transkripsjonen. Det viktigste i dette avsnittet har vært refleksjonene omkring makten jeg som forsker har, og hvilken motstand deltagerne viser til denne, slik jeg tolker det.

5.10 Refleksjoner rundt voksen- og forskerrollen

Fordi selvrefleksjon var en del av analysestrategien min, og fordi det viste seg å bli en ganske omfattende del av materialet mitt, har jeg valgt å presentere dette i et eget avsnitt.

Det er en økende diskusjon på feltet omkring begrepet 'voksen'. Diskusjonen går blant annet på det å benevne personalet i en barnehage som 'voksne' kan være med på å forringe profesjonaliteten til pedagogene og også andre som jobber i barnehagen. Det er en interessant og viktig diskusjon, men på siden av mitt prosjekt, så jeg lar diskusjonen ligge i denne sammenheng, og velger å benytte meg av begrepene 'voksen' og 'voksenrollen' i teksten. Disse er etablerte og velkjente begrep i barnehagesammenheng som jeg tror de fleste med kjennskap til feltet vet hva innebærer. De med kjennskap til feltet vet hvem det er snakk om, og at det ikke er snakk om for eksempel foreldre eller renholdspersonalet, men de som jobber med det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Det å være voksen i barnehagen er i denne sammenheng i motsetning til å være barn i barnehagen.

5.10.1 Kompis eller vanlig voksen?

I forkant av samtalene, gjorde jeg meg en del tanker om hvilken voksen jeg ønsket å være i disse situasjonene. Feltnotatet under er refleksjoner fra to måneder før jeg hadde møtt barnegruppene. Jeg mener det på en god måte synliggjør flere viktige problemstillinger.

Feltnotat fra september 2012

Jeg reflekterer mye rundt hvilken voksen jeg ønsker å være i samtalsituasjonene. Skal jeg ha en oppdragende rolle, eller skal jeg være som en "kompis" for barna? Fordi jeg er ukjent for barna, vil det gjøre meg mer interessant for dem å være en "kompis"? I så fall, hvor lenge? Dersom jeg er oppdragende, er jeg mer uinteressant, fordi jeg blir "bare enda en voksen"? Hvordan og hvorfor skal jeg bevare "det interessante" aspektet ved meg som voksen i forskerrollen?

I forkant av samtalene reflekterte jeg mye rundt spørsmålene jeg stiller meg i feltnotatet. Jeg endte opp med et ønske om å være en annerledes voksen, som for meg blant annet innebar å ikke ha en oppdragende rolle i møtene med barna. Jeg ønsket ikke å være en voksen som fulgte opp eller opprettholdt eventuelle regler barnegruppene måtte være vant til i sin hverdag. Jeg opplevde ikke at det var en del av mitt prosjekt, og at en oppdragende voksenrolle heller kunne være med på å prege forholdet til og samtalene med barna på en måte som ikke ville være gunstig for

prosjektet. Men det kan være en utfordring å legge vekk pedagogen og tre helt inn i en forskerrolle. For som transkripsjonene viser, så er det flere innslag av en annen voksen enn det jeg hadde intensjon om å møte barna med. Ved flere anledninger tar pedagogen i meg over, og jeg blir en oppdragende og regelførende voksen. I ettertid kan det se ut som skiftet ofte skjer i møte med personalet i barnehagen, eller når jeg opplever at det er for mye støy. Dette er situasjoner der jeg opplever å kunne bli vurdert i min rolle som pedagog, og ikke først og fremst som forsker. Den oppdragende voksne ble mer tydelig med den andre barnegruppa, slik jeg ser det. Mulige årsaker til at jeg inntar en slik rolle i større grad enn med den første barnegruppa, kan være flere. Det kan ha vært fordi jeg kjente til noen av personalet i barnehagen fra før, noe som kan ha vært med på å prege hvilken voksenrolle jeg inntok. Barnas konfliktnivå kan også ha vært med på å påvirke voksenrollen min. Slik jeg ser det kan ha vært kombinasjonen av de to, det at jeg kjenner til noen av personalet i barnehagen kan ha gjort at jeg ønsker å fremstå som en *vanlig voksen*, og at jeg tolker at det innebærer å innta en rolle som oppdragende voksen. Jeg tror dette kunne vært mindre fremtredende dersom jeg i større grad hadde avklart med personalet på forhånd hvilken rolle jeg ønsket å ha, og hvilken voksen jeg skulle være for barna når jeg var sammen med dem. Jeg fikk ikke signalisert dette til personalet i tydelig nok grad, slik jeg opplever det selv.

Jeg har også reflektert mye over i hvor stor grad jeg ble preget av samtalene jeg hadde med barna. Jeg tok med meg samtalene og opplevelsene med dem langt utover de timene vi var sammen. Ved flere anledninger under arbeidet med materialet fikk jeg dårlig samvittighet over måten jeg fremsto som voksen og forsker. Det oppsto et ubehag ved å lytte til meg selv, så forsvarsløst, og helt uten mulighet til å endre på hvordan jeg uttaler meg eller svarer i samtalene. Som Kvale og Brinkmann kommenterer: ”Forskere som transkriberer sine egne intervjuer, lærer mye om sin egen intervjustil” (2012, s. 189). Jeg vil si at jeg har lært mye om meg selv også som pedagog i løpet av denne prosessen.

Også refleksjoner omkring etikken i arbeidet har møtt meg gjentatte ganger i lyttingene og i lesningene av materialet. Utdrag av samtaler der det i opptaket kommer frem at jeg barn tar kontakt eller svarer på noe jeg har spurt om, men som jeg ikke får med meg på grunn av for eksempel distraksjoner fra andre barn. Slike situasjoner har ved noen anledninger fått meg til å tvile på om alle deltagerne hadde gode opplevelser og erfaringer med samtalene.

Jeg lar et feltnotat som er skrevet ned etter å ha fullført første lytting og transkribering av tre lydopptak oppsummere dette avsnittet om selvrefleksjon over forskerrollen.

Feltnotat fra februar 2013

*(...) Jeg sitter igjen med mye materiale, og mange tanker. Det som peker seg ut i første omgang, er min egen rolle som voksen, som forsker. Som kommer inn i en barnehage, en barnegruppe og en lokal kultur som jeg kjenner svært lite til. Jeg opplever meg selv som "masete", og ser også i transkripsjonene at det er flere ganger barna ikke svarer på spørsmålene mine, spørsmålene bli bare "hengende" i luften. Andre ganger stiller jeg samme spørsmål to-tre ganger, veldig direkte. Det er interessant å følge med på hvordan samtalen flyter, og endring i tonasjon hos meg når jeg har en intensjon med spørsmålet jeg stiller, for eksempel "Men, når(...), leker man da?"(...) Ved flere anledninger "farger" jeg også svarene deres, tror jeg. Jeg tror jeg formulerer meg sånn fordi jeg plukker opp en opplevelse fra barnet om at det må svare noe, så for å hjelpe h*n, så kommer jeg med ulike forslag til svar. Eller jeg forsøker å understreke at "Jeg vet ikke jeg" i et forsøk på å ufarliggjøre situasjonen, uten at det ser ut til å bidra noe særlig til det.*

5.11 Trådene trekkes sammen

Slik jeg har tolket mitt materiale finner jeg mest av barns forståelser av fenomenene lek og læring. Nå, mot slutten av arbeidet med oppgaven, og etter å ha reflektert over begrepene og fenomenene 'lek' og 'læring', og rundt min egen rolle som forsker og deltager i samtalene, ser jeg at problemformuleringen min i utgangspunktet var formulert ut fra et ønske/behov for å definere *begrepene*. Slik jeg tolker det viser derimot mitt materiale mest av 'lek' og 'læring' som fenomen heller enn som begrep. I mitt materiale finner jeg lite av at barna på eget initiativ benevner det de gjør som lek eller læring. Dette har overrasket meg litt, jeg hadde i større grad forventet at de kom til å bruke variasjoner av ord og begrep knyttet til lek og læring i større grad enn det jeg materialet mitt viser.

Jeg mener også å se at ingen av aktørene virker som de har vanskeligheter med å skille mellom lek og læring. Flere forskere har tidligere understreket barns evne til å skille mellom når det er lek og når det er læring (Lillemyr, 1999b; Johansson & Samuelsson, 2009). Brit Eide og Nina Winger sin oppsummerer sin undersøkelse fra 1996 når de skriver: "Både som 6-åringer og som 8-åringer syntes barna å oppfatte et klart skille mellom lek og læring" (Lillemyr, 1999b, s. 184). Ut fra materialet mitt, som er begrenset til to barnegrupper, og til sammen åtte barn fordelt på disse to gruppene, mener jeg å se like forståelser av begrepene og fenomenene lek og læring.

For eksempel forstår barn i begge gruppene ”plastelina” under lek. Og i begge gruppene blir ”å bæsje på do” forstått som noen å lære seg.

På mine opptak benevner deltagerne svært sjelden det de gjør som lek eller læring med å benytte begrepene lek eller læring. De benytter nesten ikke begrepene i det hele tatt i løpet av opptakene jeg har gjort. Det er først når jeg ber de om å definere, eller spør direkte hva det er de gjør, at de definerer handlingen eller atferden sin som enten lek eller læring. Dette synliggjøres spesielt i opptak 5, hvor deltagerne, slik jeg tolker det, leker store deler av opptaket. Jeg ser på dette som en synliggjøring av tanken om at for barn er det å leke og lære en helt naturlig del av deres livsverden, som ikke krever noen forklaringer eller definisjoner. Som nevnt under kapittelet ”Lek og læring” argumenterer flere teoretikere for at lek er en naturlig del av barns livsverden. Kanskje er det en så naturlig del at de ikke har behov for å benevne det de gjør som ’lek’ eller ’læring’, det er noe de ”bare gjør”. Barnas tilsynelatende manglende behov for å definere og benevne det de gjør som ’lek’ og/eller ’læring’, er et av de viktigste refleksjonene jeg sitter igjen med etter samtalene med barna, og timene med å lytte gjennom opptak. Mer om dette aspektet i avslutningskapittelet.

Andre studier har også vist noe av det samme jeg mener å se i mitt materiale. For eksempel oppsummerer Johansson og Samuelsson noe av sin studie¹⁷ når de skriver: ”Katarina gir klart uttrykk for at de aller fleste førskolebarna i studien gir uttrykk for, nemlig at lek hører barnehagen til og læring tilhører skolen” (Johansson & Samuelsson, 2009, s. 31). Utdrag fra mine samtaler kan tolkes til å representere en lignende koblinger mellom skole og læring som den Johansson og Samuelsson sin studie viser. Når H og M i opptak 2 gir sin oppfatning av hvordan det blir å begynne på skolen om et år, viser de, i alle fall for meg, at de har noen klare oppfatninger om hva det vil si å gå på skolen. Koblingen mellom skole og å ’lære’ blir også tatt i denne samtalen.

H-Også må vi rekke opp hånda og rekke opp hånda og skrive og skrive og skrive.

Jeg-Når man skal svare?

(...)

Jeg-Men hva gjør man på skolen da?

M-Mmm. Lærer forskjellige ting. Å bæsje på do.

Fra: Opptak 2, 11.13

¹⁷ Studien innebar intervju og samtaler med ansatte i barnehage, skole og skolefritidsordninger

Jeg mener at H i dette utdraget synliggjør sin oppfattelse av hvordan det er å være på skolen. Han har aldri gått på skolen, men har en ganske tydelig oppfatning, som ikke er så langt fra virkeligheten. Og en oppfatning som mange andre deler, slik jeg ser det. Johansson og Samuelsson kommenterer funn fra sin studie slik:

Selv om de ikke skiller mellom lek og læring, kommer det fram at leken gir dem muligheter til kontroll, til å velge og til å gå inn i aktive posisjoner, og det er dette de understreker. I motsetning til den frihet leken gir, forbinder barna ofte læring med det motsatte – de peker på sin mangel på kontroll og på en opplevelse av tvang og alvor”(Johansson & Samuelsson, 2009, s. 188).

Jeg mener det er det samme H synliggjør i utdraget fra mitt materiale. En forståelse av skolen som et sted der de ”må rekke opp hånda og skrive og skrive”. Ingrid Pramling, Anna Klerfelt og P. Graneld (1993) påpeker det samme fra sin undersøkelse når de skriver at barna”[...] betraktet barnehagen som et sted der de får *lek* og *velge* [...] I skolen, derimot, mente barna at det handlet om å *arbeide* og å *lære seg å gjøre ting på riktig måte*” (Lillemyr, 1999b, s. 195). Slik jeg ser det bekrefter mitt materiale langt på vei funn andre har gjort i lignende forskningsprosjekt.

Kapittel 6 Avsluttende tanker

6.1 Lek og læring i barnehagepolitikk

Våren 2014 har debatten omkring lek og læring, og forholdet mellom disse igjen blitt høyaktuell. Etter stortingsvalget høsten 2013 fikk vi et regjeringsskifte i Norge. Høyre, Fremskrittspartiet dannet e koalisjonsregjering med Venstre og Kristelig Folkeparti som samarbeidspartier. Dette politiske skiftet økte den allerede pågående debatten om læringsbegrepet og kravet om mer læring i barnehagen.

En artikkel fra januar 2014¹⁸ kan synliggjøre signalene fra den sittende regjeringen, i hvilken retning de ønsker å gå med sin barnehagepolitikk. Slik jeg tolker debatten kan læring i denne, og andre sammenhenger av lignende art, ofte forstås som læring i betydningen slik den forstås i skolen. Som jeg har vært inne på tidligere i oppgaven, ytrer flere fagpersoner på fagfeltet bekymring for lekens plass i barns liv med et slikt syn på læring.

I debatten om leken plass og læringsbegrepet i barnehagen, ser vi ofte tydelig hvor tett begrepene lek og læring henger sammen. Begrepene og fenomenene avløser og følger hverandre i samtalene, og fremstår til tider som en dikotomi mer enn to enkeltstående begrep. Lek og læring. Det ligger i dikotomiens definisjon at ordene den består av er motsetninger. I en dikotomisk forståelse blir da koblingen mellom de to ordene lek *eller* læring heller enn lek *og* læring. Det er en slik dikotomisk forståelse jeg mener å se konturene av i debatten om lek og læring i barnehagen i dag.

Slik jeg ser det er det derimot hensiktsmessig at vi søker å fjerne oss fra dikotome oppstillinger og forståelser av begrepene lek og læring. Der det ene nærmest utelukker det andre. For som jeg mener at mitt materiale kan være en indikator for, så skiller ikke barna i min undersøkelse det ene fra det andre, de skiller ikke lek fra læring i sin hverdag. Som nevnt mener andre forskere å ha funnet det samme i sine undersøkelser. Dersom barna ikke selv er opptatt av å definere begrepene hver for seg, kan man stille spørsmålstegn ved hvorfor politikere og fagfeltet skal være opptatt av det. For å bruke Johansson og Samuelsson (2009) sine ord: "For å forstå barns lek og læring ut fra et helhetsperspektiv må vi gi avkall på den todelingen som baserer seg på at barns lek eller språkhandlinger enten representerer indre forestillinger eller står for fenomener i den ytre verden" (s. 19).

¹⁸ <http://www.dagsavisen.no/samfunn/tidlig-laring-avgjor/>

I 2011 ble Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver revidert. I den reviderte rammeplanen (2011) står det å lese blant annet følgende om lek og læring: ”Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8). Det er nedfelt i samfunnsmandatet til barnehagen at den skal ivareta barns behov for lek og samtidig fremme læring. Rammeplanen skal revideres igjen, den reviderte versjonen foreligger sannsynligvis våren 2016. I forbindelse med det pågående arbeidet med å revidere Rammeplanen, ønsker jeg å komme med noen avsluttende tanker. Jeg skal ikke gå inn i en debatt omkring revideringen eller utkastet, og jeg har ikke satt meg grundig inn det, men jeg vil komme med en oppfordring med grunnlag i materialet mitt. Hvis barn i barnehagen ikke skiller mellom lek og læring, og det er mye som taler for at lek og læring er fenomen som opptrer sammen for barn, bør det stilles spørsmålstegn ved hvor hensiktsmessig det er at dokumentene som legger føringene på innholdet i barnehagen skiller mellom de to. Slik jeg leser både rammeplanen fra 2011 og utkast til revidert rammeplan, mener jeg å se at det næres en helhetlig tenking omkring begrepene og fenomenene. Dette ser jeg i motsetning til debatten som går på samme tema. For i utkastet til revidert rammeplan mener jeg å se en videreføring av debatten som pågår på fagfeltet, der forståelsen av lek og læring som to fenomen som henger tett sammen med hverandre næres. Under for eksempel overskriften *Læring* kan vi lese: ”Danning, omsorg, lek og læring skal *alltid* ses i sammenheng” (Ødegård et.al., 2014, s. 26). Slik jeg leser denne, og andre sitat fra utkastet, understrekes sammenhengene mellom begrepene og fenomenene i stor grad. Et aspekt jeg finner spesielt interessant ved utkastet er tolkningen som blir gjort av barns medvirkning når det skrives: ”Barn har rett til medvirkning i barnehagen, og dette innebærer at alle barn må få mulighet til å ytre seg og få svar. Å leke må betraktes som en ytringsform” (Ødegård et.al., 2014, s. 10). Å se på lek som en ytringsform for barn er, slik jeg ser det, virkelig å ta barns livsverden og sammenhengen mellom lek og læring på alvor.

Jeg vil fremme å synliggjøre sammenhengen mellom lek og læring gjennom barnas hverdag og levde liv. Som Johansson og Samuelsson skriver:

Barns liv utgjør en helhet og et kontinuum, en verden der tidligere erfaringer er knyttet til nåværende og samtidig peker fremover. Livsverdenen er den verden vi lever i og tar for gitt, en verden som er utgangspunktet for alle våre erfaringer (2009, s. 18).

Å stille spørsmål ved om det er en distinksjon mellom lek og læring for barn i barnehagen er viktig. Slik jeg ser det så er det mange argumenter for at det ikke er

sånn, og at det heller er som Johansson og Samuelsson skriver: ”Ut fra barns perspektiv er verden verken inndelt i fag eller andre fenomener, men fremstår som en helhet som barn handler i og er nysgjerrige på” (2009, s. 25).

En annen refleksjon jeg gjør meg i forbindelse med lek- og læringsdebatten knyttet til barnehagen er hvem som skal få definere innholdet i barnehagen, og innholdet i begrepene og fenomenene som knyttes til institusjonen. I dette arbeidet mener jeg barnas meninger, forståelser og tolkninger har stor relevans. Og slik jeg ser det bør fagfeltets stemmer i større grad bli lyttet til for hvem har bedre tilgang på disse meningene, forståelsene og tolkningene enn de som jobber med og for barn.

6.2 Oppsummering av prosjektet og verdien for fagfeltet

Som problemformuleringen min viser, og som jeg redegjorde for i innledningen, ønsket jeg med dette prosjektet å se på hvilke forståelser barn kan ha av begrepene og fenomenene lek og læring. Å la barn delta med sine stemmer har vært viktig for meg gjennom hele prosessen. I tillegg til å søke innblikk i barns forståelser av lek og læring, viser feltnotat jeg har nedskrevet i løpet av prosessen at jeg også ønsket at oppgaven skulle bidra til å løfte frem barnas hverdagsliv. Jeg ønsket å synliggjøre de små historiene som barna deler med meg. Små historier som jeg anser som viktige deler av deres hverdagsliv i barnehagen, og som bør løftes frem. Gjennom samtalene med barna har jeg fått et lite innblikk i deres hverdagsliv i barnehagen, og ikke kun innblikk i aspekter knyttet til problemformuleringen min.

Slik jeg har tolket det gir materialet mitt innsyn i hvordan barna jeg har samtalt med forstår lek og læring, som begrep og som fenomen. Materialet mitt kan sees på som en bekreftelse på at det ikke skiller mellom begrepene og/eller fenomenene lek og læring i stor grad.

Jeg har i løpet av prosessen fått bekreftet noe av de aspektene jeg reflektere over i forkant av undersøkelsen, men samtidig har jeg fått avkreftet andre.

Vitenskapsteoriens og metodens relevans

Slik jeg ser det mener jeg at oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted har vært relevant og hensiktsmessig for oppgavens formål og problemformulering. Gjennom fenomenologien har jeg hatt mulighet til å gå inn i aktørenes livsverden og hverdagsliv på deres premisser. Og med inspirasjon fra etnometodologien har jeg blant annet kunnet reflektere over hvordan hverdagskunnskap oppstår og opprettholdes.

Slik jeg ser det har samtaler med barn vært en hensiktsmessig og egnet metode for prosjektet. De metodeerfaringene jeg har gjort meg underveis og i etterkant, kan i tillegg ha stor verdi for andre som ønsker å benytte samme eller lignende metoder i sitt prosjekt.

Jeg mener denne oppgaven kan bidra med en ny vitenskapsteoretisk vinkling med sin benyttelse av etnometodologi. Videre mener jeg oppgaven bidrar med gode refleksjoner over metoden, barnesamtaler, og med et interessant og relevant datamateriale som synliggjør et utvalg barn sine forståelser av lek og læring som begrep og fenomen.

6.3 Veien videre

Når prosjektet nå er avsluttet, ser jeg flere mulige retninger jeg kunne tatt arbeidet og materialet mitt videre på.

Samtaler med de samme barnegruppene

En refleksjon jeg har gjort meg gjentatte ganger er at det nå er snart 18 måneder siden jeg snakket med flere av barna. De fleste har gått på skolen en stund, og dersom jeg hadde hatt mulighet ville jeg snakket med dem igjen. Jeg lurer på hvordan de har det og om forventningene deres ble bekreftet. Jeg lurer på om P har ”måttet sitte og sitte og sitte og sitte” og om H har måttet ”rekke opp hånda og rekke opp hånda og skrive og skrive og skrive og skrive”. I eventuelle nye samtaler med deltagerne ville jeg for eksempel latt de lytte til deler av opptakene av seg selv, og latt de kommentere og analysere materialet (Dahle, 2009).

Gjenta bedriften

Barnas tilsynelatende manglende behov for å definere og benevne det de gjør som ’lek’ og/eller ’læring’, er en av de viktigste refleksjonene jeg sitter igjen med etter samtaler med barna. Slik jeg ser det kan det være en spennende og viktig vinkling til videre prosjekter. Det kunne for eksempel være aktuelt å gjøre et tilsvarende prosjekt som det jeg har gjort og gjennomføre samtaler med nye barnegrupper, om deres forståelser av lek og læring. På en slik måte ville det bli utarbeidet et større materiale, med flere barnegrupper, og det ville vært interessant å se om forståelsene mine deltagere har synliggjort for meg finnes i andre barnegrupper også. Vil andre barn uttrykke det samme som barna jeg har samtalt med? Er deres forståelser noe flere barn deler?

Videreføring av datamaterialet

En tredje mulig vei videre, kunne være å overlate materialet mitt til en annen forsker, enten lydopptakene, transkripsjonene eller begge deler. Hvilke tolkninger gjør h*n av datamaterialet mitt? Det kunne blitt et interessant metodekritisk prosjekt, med fokus på refleksjon rundt eventuelle likheter og ulikheter i måten de ulike forskerne har tolket materialet.

Som en fjerde og siste vei videre, vil jeg trekke frem at jeg kunne tenke meg å jobbe videre med opptakene og transkribere alt materialet jeg har tatt opp. Det er mange gode samtaler i materialet mitt som ikke har blitt skriftliggjort og som fortjener å bli hørt slik jeg ser det.

Til tross for at det har vært mange timer jobb med å innhente materialet, og ikke minst transkribere og analysere det, er jeg ikke i tvil om at jeg ville gjort dette igjen. Slik jeg ser det, representerer materialet mitt glimt av barnas forståelser omkring begrepene og fenomenene lek og læring, og mange andre aspekt som er viktig for dem i deres hverdag og livsverden. Til sammen har jeg fått et innblikk i en hverdag som mange barn i Norge i dag har. Jeg føler meg beæret for muligheten og tilliten de har vist meg. Jeg lar P på fem år avslutte, for som han sier: ”Man leker når man leker”¹⁹.

¹⁹ Opptak 2, 8.20

Litteratur

- Alderson, P. (2008). Children as Researchers. Participation Rights and Research Methods. I P. Christensen & A. James (Red.) *Research with Children. Perspectives and Practices* (s. 276-290) (2. utgave). Oxon: Routledge.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andresen, R. (2013). Barnehagetradisjon i klemme. *Barnehagefolk*, 30(2), 46-49.
- Backe-Hansen, E. & Frønes, I. (Red.). (2012). *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Barne- og Familiedepartementet. (1996). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Barne- og Familiedepartementet.
- Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager (Barnehageloven)*. Hentet (5.mai 2013) fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnekonvensjonen (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter (Barnekonvensjonen)*. *Convention on the Rights of the Child*. Hentet (8.mai 2013) fra <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter-Barnekonvensjonen>
- Bengtsson, J. (2001) [1988]. *Sammanflætningar: Fenomenologi från Husserl till Merleau-Ponty*. (2. utgave). Gøteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (Red.). (2005). *Med livsvärlden som grund. Bidrag til utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. J. J. (2009). *Læring retur - demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid* (Oversatt av M. Schneekloth). København: Unge Pædagoger.
- Biesta, G. J. J. (2013). Utdanning, ikke læring. Dialog, ikke utvikling. *Barnehagefolk*, 29(1), 70-75.
- Cecchin, D. (2013). Pedagogical Perspectives on Play. I I. Schousboe & D. Winther-Lindqvist (Red.) *Children`s Play and Development. Cultural-Historical Perspectives* (pp. 55-71). London: Springer.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: RoutledgeFalmer.

- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskapning. - morgendagens barnehage*. (Oversatt av M-B. Holljen). Oslo: Kommuneforlaget.
- Dahle, H. F. (2009). *Når mamma ikke har dårlig tid – da får jeg være på kveldsåpent. En intervjuundersøkelse med barn og mødre som bruker kveldsåpent barnehagetilbud*. (Masteroppgave, Høgskolen i Oslo). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Einarsdottir, J. (2006). Between Two Continents, Between Two Traditions: Education and Care in Icelandic Preschools. I J. Einarsdottir & J. T. Wagner (Red.) *Nordic Childhood and Early Education. Philosophy, Research, Policy, and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (pp. 159-182). Scottsdale: Information Age Publishing.
- Francis, D. & Hester, S. (2004). *An Invitation to Ethnomethodology. Language, Society and Interaction*. London: Sage.
- Garfinkel, H. (1984). *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Garfinkel, H. (1996). Ethnomethodology's Program. *Social Psychology Quarterly*, 59(1), 5-21.
- Greve, A. (2009). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Greve, A. (2008). Ulike strategier for resultatpresentasjon av fenomenologiske barnehagepedagogiske observasjonsstudier. *Barn*, (4), 63-76.
- Greve, A. (2013). Play for learning and learning for play: children's play in a toddler group. *Nordisk Barnehageforskning*, 6(27), 1-7.
- Greve, A., Jansen, T. T. & Solheim, M. (2013). *Kritisk og begeistret. Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Heritage, J. (1985). Ethnomethodology as Science. *Social Studies of Science*, 15(4), 751-762.
- Hogsnes, H. D.. (2009). Kolonisering av barnehagen, sett i et kjønnsperspektiv. Kritiske lesninger knyttet til krav om sammenheng mellom barnehage og skole. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93(1), 28 – 40.

- James, A. (2009). Agency. I J. Qvortrup, W.A. Corsaro & M-S. Honig (Red.) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 34-45). Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Jans, M. (2004). Children as Citizens. Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11(1), 27-44.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Johansson, E. & Samuelsson, I. P. (2009). *Å lære er nesten som å leke* (oversatt av H. Dahl). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johansson, J. E. (2004). Fritt tänkande och samhandlande barn. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.) *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 260-273). Oslo: Universitetsforlaget.
- Juell, E. (2010). *Barnehagen som utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Kjørup, S. (1997). *Forskning og samfund: en grundbog i videnskabsteori*. København: Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009) *Kvalitet i barnehagen*. St.meld.nr. 41 (2008-2009) Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (Oversatt av T. M. Andersson og J. Rygge) (2. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Liu, Y. C. (2012). Ethnomethodology reconsidered: The practical logic of social systems theory. *Current Sociology*, 60(5), 581-598.
- Lillealtern, K. & Mørland, B. (2004). Barnesamtaler i barnehagen. *Barnehagefolk*, 20(4), 42-47.
- Lillemyr, O. F. (1999a). Hvorfor er barns lek så viktig ved overgangen barnehage-skole? I S. Kibsgaard & A. Wostryck (Red.) *Mens leken er god* (s. 242-261). Oslo: Universitetsforlaget.

- Lillemyr, O. F. (1999b). *Lek-opplevelse-læring i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindell, U. (2009). *Det er fred på do*. Oslo: Aschehoug.
- Lindqvist, G. (1997). *Lekens muligheter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lopez, K. A. & Willis, D. G. (2004). Descriptive Versus Interpretive Phenomenology: Their Contributions to Nursing Knowledge. *Qualitative Health Research*, 14(5), 726-735.
- Lynch, M. & Peyrot, M. (1992). Introduction: A Reader's Guide to Ethnomethodology. *Quarterly Sociology*, 15(2), 113-122.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MacNaughton, G., Smith, K. & Davies, K. (2007). Researching with children. The Challenges and Possibilities for Building "Child Friendly" Research. I J. Amos Hatch (Red.) *Early Childhood Qualitative Research* (pp. 167-184). New York: Routledge.
- Møthe, S. (2009). *Etnometodologi. Et vitenskapsteoretisk grunnlag for kvalitativ forskning* (HiBu-rapport nr. 70/2009). Hentet (4.februar 2013) fra http://brage.bibsys.no/hibu/handle/URN:NBN:no-bibsys_brage_11171
- Nordbrønd, B. (2013). Vendepunkt i barnehagepolitikken. *Barnehagefolk*, 30(2), 28-34.
- Nordtømme, S. (2013). Om læringsteorier. *Barnehagefolk*, 29(1), 23-27.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Hentet (14.september 2012) fra <http://www.oecd.org/newsroom/37425999.pdf>
- Olofsson, B. K. (1993). *Lek for livet*. (Oversatt av A. Høvik). Oslo: Forsythia.
- Olofsson, B. K. (1996). *De små mestrene – om den frie lekens pedagogikk*. (Oversatt av R. H. Kaldhol) Oslo: Pedagogisk forum.
- Passer, M. W. & Smith, R. E. (2001). *Psychology. Frontiers and Applications*. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.

- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is Research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schousboe, I. & Winther-Lindqvist, D. (2013). Introduction: Children`s Play and Development. I I. Schousboe & D. Winther-Lindqvist (Red.) *Children`s Play and Development. Cultural-Historical Perspectives* (pp. 1-11). London: Springer.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. (Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norge). Trondheim: NTNU.
- Selmer-Olsen, I. (1999). Den estetiserte barndommen. Om kulturell angst, barndomsforestillinger og lek. I S. Kibsgaard & A. Wostryck (Red.) *Mens leken er god* (s. 46-69). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skelton, T. (2008). Research with children and young people: exploring the tensions between ethics, competence and participation. *Children`s Geographies*, 6(1), 21-36.
- Skirbekk, G. & Gilje, N. (2000). *Filosofihistorie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Storm-Mathiesen, A. (2012). I E. Backe-Hansen & I. Frønes (Red.) *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning* (s. 75-94). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tønnesen, E. S. (2012). I E. Backe-Hansen & I. Frønes (Red.) *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning* (s. 136-157). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ulleberg, H. P. (2002). *VITEORI*. Hentet (2.november 2013) fra <http://www.sv.ntnu.no/ped/hans.petter.ulleberg/VITEORI.htm>
- Uprichard, E. (2008). Children as Being and Becommings: Children, childhood and temporality. *Children and Society*, 22(4), 303-313.
- Utdanningsforbundet (2009). *Temanotat nr.1/2009. Jakten på barnehagens egenart*. Oslo: Utdanningsforbundet. Hentet (11.april 2014) fra

[https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Barnehage/Publikasjoner/Te
manotat/Jakten-pa-barnehagens-egenart/](https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Barnehage/Publikasjoner/Te
manotat/Jakten-pa-barnehagens-egenart/)

Ødegård, E. E., Aukland, S., Gjems, L., Pålerud, T., Seland, M. og Røys, H. G. (2014).

Tekstforslag til revidert rammeplan for barnehagen. Hentet (14.mars 2014) fra

<http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/revidering-av-rammeplan/>

Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Øksnes, M. (2011a). Lekens inkluderende muligheter. Et skjevt blikk på inkludering

og barns lek i barnehagen. I Tora Korsvold (Red): *Barndom, barnehage,*

inkludering (s. 173-194). Oslo: Fagbokforlaget.

Øksnes, M. (2011b). Med plikt til å leke. *Barnehagefolk*, 27(2), 20-25.

Åm, E. (1984). *Lek i barnehagen – de voksens rolle*. Oslo: Universitetsforlaget.

Åm, E. (2011) [1985]. Hva gjør vi med leken? Et gjensyn. *Barnehagefolk*, 27(2), 69-

73.

Vedlegg

Mail om forespørsel om deltagelse



Line Bye <linebye@gmail.com>

Forespørsel om deltagelse i forskning til masteroppgave

10. september 2012 kl. 21.16

Line Bye <linebye@gmail.com>

10. september 2012 kl. 21.16

Blindkopi: [redacted]

Hei!

Mitt navn er Line Iren Bye, jeg er utdannet førskolelærer og går for tiden på master i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

I forbindelse med min masteroppgave, ønsker jeg å samtale med barn, om hva de tenker omkring begrepene *lek* og *læring*. I den sammenheng tar jeg nå kontakt med dere. Jeg ønsker å snakke med en liten gruppe barn (4-6 stk), som skal starte på skolen neste høst.

Samtalene vil bli tatt opp (kun lyd, ikke video), og jeg kommer til å be foreldre/foresatte til de barna det gjelder om samtykke i forkant av samtalene med barna. Det eneste jeg kan komme til å bruke av personlige opplysninger om barna, er deres alder, dersom jeg ser at det er relevant. Jeg er i kontakt med Datatilsynet med tanke på hvilke godkjenninger jeg trenger fra dem i forbindelse med disse barnesamtalene.

Samtalene vil finne sted i løpet av høsten, etter avtale med dere.

Min veileder ved HiOA er førsteamanuensis Anne Greve.

Ta gjerne kontakt ved spørsmål eller kommentarer:

Line Iren Bye

99 02 76 62

linebye@gmail.com

Håper på snarlig og positivt svar.

Samtykkeskjema

Samtykkeskjema for foreldre i forbindelse med lydopptak

I forbindelse med min masteroppgave ved Høgskolen i Oslo og Akershus, ønsker jeg å samtale med barn hva de legger i begrepene *lek* og *læring*.

Under disse samtalene kommer jeg til å gjøre lydopptak. Disse lydopptakene blir transkribert og brukt i min oppgave. Det er kun barnets alder som kan komme til å bli nødvendig å bruke av personlige opplysninger. Jeg har vært i kontakt med NSD(Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste), og da jeg ikke har behov for noen personlige opplysninger av vesentlig betydning, er ikke mitt prosjekt meldepliktig. Det er derfor nok med deres underskrift på dette skjemaet.

Samtalene vil finne sted i barnehagen.

Det vil presiseres overfor barna under hele prosessen at det er frivillig for dem å delta, og at de når som helst kan gå fra samtalene og bestemme om noe de sier skal slettes/utelates fra min oppgave.

Eventuelle spørsmål/kommentarer kan rettes til:

Line Iren Bye

99 02 76 62

linebye@gmail.com

Jeg/vi gir herved vårt samtykke til at det gjøres lydopptak av vårt barn i forbindelse med samtaler med Line Iren Bye (masterstudent ved HiOA).

Kryss av her

Barnets navn

Foreldre/foresattes underskrift

Transkripsjoner

Opptak 1

Leseanvisning

Tidsangivelser er merket med (xx.xx)

(...): Kort pause

- : Ny setning, ny deltager uttaler seg

?-: Ikke klart å identifisere hvem som uttaler seg

[]: Relevante situasjonsforklaringer

!: Uttales med entusiasme

?: Uttales som et spørsmål

Barnegruppe 1, opptak og første transkribering gjennomført 22.11.12

Ny lytting og supplerende transkribering august 2013

Ny lytting og supplerende transkribering mars 2014

Varighet: 28:34

Tilstede: Tre barn (J, P, S)

Alder: 5 år

Hvor: på avdelingen/fellesrommet (alle barna går på denne avdelingen)

(2.51)

Jeg-Men, nå lurere jeg på en ting, når dere holder på med denne legoen her, leker dere da?

?-Ja

Jeg-Da er det lek. Hva leker dere da?

P-Vi leker med rompetroll

Jeg-At legoen er rompetroll liksom?

(3.53)

Jeg-Lærer du noe i barnehagen da, J?

J-Hæ?

Jeg-Lærer du noe i barnehagen?

J-Ja.

Jeg-Hva da?

J-Jeg vet ikke.

Jeg-Vet du ikke? Nei! Enn du? Lærer du noe? [til P]

P-Jeg vet!

Jeg-Hva da? Hva...hva... Hva lærer du? Hva lærer du i barnehagen?

P-Hæ?

Jeg-Hva lærer du i barnehagen?

P-Jeg lærer alltid å leke bare med lego.

Jeg-Du lærer å leke med lego ja.

P-Jeg tror jeg leker noe [ikke hørbart] [blir avbrutt]

(6.25)

Jeg-Men når dere holder på med dette her da, javo-brikkene, leker dere da eller?

S-Det ser ut som telt!

(9.07)

Jeg-Men når dere er i barnehagen, ..., ja, for da..., var det du som sa det J, at du lærer å leke med lego? Eller var det du som sa det?

P-Det er jeg!

Jeg-Du sa det. Er det noen andre ting man lærer da?

P-Lærer andre ting og lære.

Jeg-Ja, hva da?

P-Lærer meg også å bake.

Jeg-Du lærer deg å bake ja.

S-På onsdag skal vi bake. Pepperkaker.

Jeg-Å ja, får dere være med på det, så fint. Da måler man opp hvor mye man trenger av smør og sånn da.

S-Om tre dager, så skal, alle vi gå i kirken og synge. Og jeg er megakor, for jeg må synge.

Jeg-For det er bare de eldste barna i barnehagen som er med i megakoret?

[Alle tre]-Ja.

Jeg-Hvilke sanger synger dere der da?

S-Ehm, julesanger.

Jeg-Julesanger ja. Så nå har dere øvd på det.

(16.25)

[P har lagd en ball av jovo-plater]

Jeg-Men du, hvordan visste du at du kunne lage en sånn?

P-Fordi jeg bare [blir avbrutt] Vent!

Jeg-Vær forsiktig så du ikke ødelegger den, det er så dumt hvis den går i stykker når du har jobbet så masse for det. (...) Har du gjort det før eller?

P-Ja.

Jeg-Stilig. Det visste jeg ikke at gikk an!

(16.54)

S-Jeg vil og lage sånn [ikke hørbart] [viser til P sin jovo-ball]

Jeg-Ja, gjør det.

S-Ja men jeg vet ikke [ikke hørbart]

Jeg-Kanskje han kan vise deg det?

S-Kan du vise meg, P, hvordan du lagde det?

[ikke hørbart]

Jeg-P, hørte du hva S spurte deg om? S spurte deg om en ting.

P-Ja?

Jeg-Spør en gang til.

P-Hva sa du?

S-Jeg vil ha samma som deg.

Jeg-Ja, også spurte du om kan du vise meg.

S-Kan du vise meg?

Jeg-Ja!

P-Det er jo enkelt!

Jeg-Men det er jo ikke det hvis man ikke kan det! Du må vise meg det også.

P-Ja. Man legger den her til bakken, også kan man legge sånn.

Jeg-Nå ser vi ingenting. Sånn, nå ser vi. Gjør det her.

P-Du bare gjør det sånn.

(17.52)

S-Jeg skal gå på trening i dag.

Jeg-Hvilken trening da?

S-På R.

Jeg-På R, hva trener du da?

S-Tae-kwon-do.

Jeg-Tae-kwon-do ja. Stilig. Har du gjort det lenge eller?

S-Ja.

Jeg-Mm. Syns du det er gøy?

S-Ja.

(18.14)

Jeg-Hva syns dere er mest gøy å gjøre i barnehagen?

P-Mest gøy?

Jeg-Mest gøy. Når har du det morsomst i barnehagen, hva gjør du da?

P-Ehm...når jeg leker med sånn.

Jeg-Når du leker med...hva er det?

P- Motorsykkel.

Jeg-Når du leker med motorsykkel, da har du det mest gøy i barnehagen. Og du da,S?

S-Jeg vil ha sånn der som P.

Jeg-Ja, han skulle bare vise den frem til meg tror jeg, for jeg spurte når han hadde det mest gøy i barnehagen. Når har du det mest gøy i barnehagen da S?

S-Motorsykkel.

Jeg-Når du leker med den?

(19.20)

Jeg-Enn du da J, når har du det morsomst i barnehagen?

J-Ehm (...)

Jeg-Hva gjør du da?

S-Kan du hjelpe meg å lage den?

Jeg-Ja.

J-Ehm(...)når jeg leker lego.

Jeg-Når du leker med lego? Det skjønner jeg, det syns jeg er artig og. Men, hva lærer du i barnehagen da J?

J-Hæ?

Jeg-Hva lærer du i barnehagen?

J-Jeg lærer å tegne.

Jeg-Du lærer å tegne ja.

J-Ja.

Jeg-Og du da S? Hva lærer du i barnehagen?

S-Jeg lærer å, jeg lærer å perle.

Jeg-Du lærer å perle.

P-Og jeg lærer å...jeg lærer å leke med J.

Jeg-Du lærer å leke med J ja.

P-Ja, jeg lærer meg å leke med, jeg lærer meg å (...)lærer meg å tegne.

Jeg-Ja.

S-Også?

P-Ja. Jeg lærer meg å huske.

Jeg-Ja. Sånn ute på huska? Ja, du lærer deg å huske sånn ute, eller sånn huske inni hodet mener du?

P-Huske ute.

Jeg-Ja, sånn på huska ute, ikke sånn at man husker på noe.

S-Kan du hjelpe meg? [med å feste to jovo-plater sammen]

(21.25)

J-Jeg har laget!

Jeg-Kjempebra! Bra jobba. Har du lært det i barnehagen eller? Å lage sånn i barnehagen?

Sånn javoball?

(22.20)

[Har vært en konflikt mellom barna i forkant av denne samtalen]

Jeg-Men, er det noen andre ting man lærer i barnehagen da?

P-Ja. Bli uvenner.

Jeg-Man lærer å bli uvenner?

P-Ja.

Jeg-Ja.

P-Og man lærer å bli sint.

Jeg-Når blir man uvenner da? Hva skjer da?

S-Da slåss man.

Jeg-Okey.

P-Også gråter man.

Jeg-Ja.

J-Men vi bruker ikke å gjøre det.

Jeg-Nei. Nei, nei. Men hvorfor blir man uvenner da?

P-Fordi.

Jeg-Bare fordi? Det er bare sånn som skjer det? Skal jeg hjelpe deg?

(24.55)

Jeg-Men hvem pleier du å leke med i barnehagen da?

S-P.

Jeg-Mm.

(26.10)

Jeg-Men dere, nå tror jeg vi begynner å avslutte og rydder opp

P-Hvorfor?

Jeg-Eh, fordi at nå ble dere litt sånn (...) løpete.

Opptak 2

Leseanvisning

Tidsangivelser er merket med (xx.xx)

(...): Kort pause

- : Ny setning, ny deltager uttaler seg

?-: Ikke klart å identifisere hvem som uttaler seg

[]: Relevante sitasjonsforklaringer

!: Uttales med entusiasme

?: Uttales som et spørsmål

Barnegruppe 1, opptak og første transkribering gjennomført 07.12.12

Ny lytting og supplerende transkribering oktober 2013

Ny lytting og supplerende transkribering mars 2014

Varighet: 30:01

Tilstede: Tre barn (M, H, P)

Alder: 5 år

Hvor: på avdelingen/fellesrommet (ett av barna går på denne avdelingen)

(0.04)

[Et av barna har funnet frem et spill og lagt det utover på gulvet]

H-Kom og se. Hva heter du?

Jeg-Line heter jeg, herlighet [blir avbrutt]

H-Line, kom og se, Line!

Jeg-Hadde jeg glemt å fortelle dere hva jeg heter? Det var fryktelig dårlig gjort, Line heter jeg.

(0.55)

Jeg-Men hva skal man gjøre nå da, på dette spillet her, når dere er klare?

P-Vi skal fi...vi må plukke en, også skal vi vite (...)

Jeg-Så skal dere finne igjen bildet her?

P-Ja.

Jeg-Oioioi.

P-Også skal vi ligge.

Jeg-Sånn.

H-Den skal ligge der.

Jeg-Det er hardt arbeid da, for det er jo så kjempemasse bilder. Da må du lete lenge.

H-Hvor var den igjen?

M-Jeg vet hvor den er.

Jeg-Hva er det for noe da? Få se.

H-En fotball.

Jeg-Å. Ja, få se. En ball ja.

P-Jeg vet hvor den er!

M-Ja det er den! Jeg fant den.

H-Men(...)jeg husker ikke, hvor var den da?

(4.15)

M-E`kke det min tur?

Jeg-Jo det er det for så vidt, faktisk. Det var ikke så greit å få tak i. Sånn, jeg kan sende deg jeg.

H-Der!

Jeg-Hva da? Fant du den? Å der ja. En kaffekanne! Men nå lur...når man spiller dette spillet her da, eller andre spill og, hva gjør man da, leker man?

P-Ja.

M-Du kan ikke ha hånda oppå her. [Til et annet barn]

Jeg-Syns dere at dere leker nå, når dere spiller dette spillet?

H-Hvor er denne?

Jeg-Kaffekanna?

H-Mhm.

P-Hmmm.

Jeg-Hmmm. Så masse rødt her, så det er vanskelig å se. (...) Der!

H-Det var veldig langt unna!

Jeg-Mm. Var ikke noe rart du ikke så det. Men(...) hvem er det sin da?

P-Min.

Jeg-Å ja. Har du ikke funnet den enda?

P-Jeg har funnet(...)jeg finner den.

Jeg-Ja, men la M få lete selv du. Her!

M-Åååå. [latter] Da er det ditt poeng.

Jeg-Å, er det sånn ja, den første som finner den får den?

M-Ja.

Jeg-Å ja. Men det går bra asså, det er ikke så viktig for meg det. Men, lærer man [blir avbrutt]

H-Og nå er det din tur.

Jeg-Er det min tur?

(6.05)

Jeg-Men, lærer dere noe når dere spiller dette spillet?

?-Der!

Jeg-Der var den ja!

P-Det var jeg som gjorde det. Det var jeg som hadde den dere.

Jeg-Du piller på den. Du gjorde sånn. [ler]Men lærer vi noe når vi spiller dette spillet her da?

M-Ja.

Jeg-Hva da?

H-Å. Det er forskjellige brikker.

Jeg-Mm.

H-Også lærer vi å finne ting på alle de. [Peker på bildene på brettet]

Jeg-Ja.

H-Også får vi mange poeng, helt opp til lufta.

Jeg-Det er bra da.

H-Og da får vi sjokolade.

(...)

Jeg-Men, H, hva liker du å leke med når du er i barnehagen egentlig?

H-Mmm(...)

M-Ehm, Barbie?

Jeg-Nei, la H få svare selv du. Hva liker du å leke med H?

H-Ake og Barbie.

Jeg-Liker du å leke med Barbie? Og du da M?

M-Lego.

Jeg-Med lego.

P-Og jeg liker å leke med en sånn der sette på(...)

Jeg-Sånn der som vi så på forrige gang, som du kan bygge robot med?

P-Ja.

Jeg-Ja. De var stilige. Jeg syns det er så spennende å være her, for dere har så mange fine ting, som jeg ikke har sett før. Spill og(...)byggeleker.

M-Hva(...)hvor er den?

Jeg-Det er en bunt med reddiker.

?-Dette er bowling.

Jeg-Ja, du har en sånn med bowlingkjegler ja. Der er reddiker.

M-Å ja. Da må du få den.

Jeg-Skal jeg få den? Okey. Da kan jeg ta den.

(8.20)

Jeg-Men, når man leker. Tror du at man kan lære noen ting da og eller? Lærer man noen ting når man leker?

P-Ja. Man leker når man leker.

Jeg-Jeg vet ikke jeg.

P-Men du?

Jeg-Skal man ikke tulle? [Jeg svarer på noen andre sin kommentar, som ikke kom med på opptaket.] Hvorfor ikke det da?

P-Fordi, da, da, hvis det er noen som roper da, S, S[et annet barn på avdelingen], og han tuller så masse, hører ikke han, for da kan ikke han være med.

Jeg-Å ja. Så det blir litt sånn vanskelig å leke [blir avbrutt]

P-[hyler litt og hopper]

Jeg-Kjempebra! Så det blir litt vanskelig å leke hvis noen tuller masse? Er det det du sier?

P-Mm.

Jeg-Ja, det er jeg enig i.

(11.13)

Jeg-Men, skal dere starte på skolen neste år?

M-Jeg og.

Jeg-Skal du det?

M-Ja.

Jeg-Blir det bra eller blir det dårlig?

H-Dårlig.

P-Bra!

M-Dårlig.

P-Dårlig, fordi vi må sitte og sitte og sitte og sitte.

H-Også må vi rekke opp hånda og rekke opp hånda og skrive og skrive og skrive.

Jeg-Når man skal svare?

(...)

(11.40)

Jeg-Men hva gjør man på skolen da?

M-Mmm. Lærer forskjellige ting. Å bæsje på do.
Jeg-Ja, det har man vel lært seg når man er baby egentlig. Ikke på do da, hvert fall i bleien. Har man kanskje lært seg i barnehagen og.
[latter]

(14.40)

[Barna løper bort til vinduet og banker på og roper til noen utenfor]

(18:55)

[Vi har tatt frem en eske med legofigurer hvor ulike yrker er representert]

P-Jeg skal bygge en mann til deg.

M-Vi to har samme hår og vi er tvillinger [ler]

Jeg-Hva gjøre dere nå da? Leker dere?

M-Ja.

(20.15)

M-Hvorfor går den ikke opp?

Jeg-Hva som ikke går opp?

M-Den.

Jeg-Vil den ikke stå? Eller? Å ja. Få se. Det var jo litt [blir avbrutt]

P-Du må ha noe, du må ha noe under.

Jeg-Den er kanskje for tung [blir avbrutt]

P-Se, du må ha den under.

Jeg-Å ja, ikke sant. Ser du det? Det er det P gjør, han tar noe, han bygger opp under. Men du kan, kanskje bruke en sånn eller?

P-Se her du må ta den her oppå den.

Jeg-Ja.

P-For da faller den ikke.

Jeg-Å ja, det var feil rekkefølge, den ble for tung. Der, nå står den. (...) Mm. Kan man lære noe av andre barn? P, kan man lære noe av andre barna?

P-Jaa.

Jeg-Eller lærer man mest av voksne?

P-Man lærer mest av voksne.

Jeg-Men det som du viste M nå i sted da, da lærte jo du M det. Med denne, du viste jo M det der.

P-Ja.

Jeg-Tror du ikke...da lærte jo M det av deg, gjorde han ikke det da?

P-Jo.

(...)

Jeg-Hva lærer man av voksne i barnehagen da?

M-Å synge bak-bak [fortsetter å lage bak-bak-lyd]

Jeg-Å synge sanger? Gjør voksne det i barnehagen? Det var en rar barnehage. Høne-barnehage.

?-Ja!

Jeg-Er det Turi som jobber her eller?

M-Hey, ikke Turi.

Jeg-Turi fra Fantorangen.

?-BAK!

Jeg-Bako, bako.

?-Bako, bako.

P-Jeg har sett på Fantorangen.

Jeg-Ja, har du da H?

H-Ja.

P-Det er gøy å se på Fantorangen.

Jeg-Fantorangen er rar.

(25.38)

[Jeg har sagt at vi snart skal avslutte. Vi snakker litt om hvor lenge det er til og hva de skal ha på seg når de skal gå ut]

M-Skal vi gå om,ehm om seks (...) om seks minutter?

Jeg-Jeg skal si fra jeg, trenger ikke å tenke på det.

(25.59)

[Litt lego raser sammen]

Jeg-A! Å nei!

P-Aaa. Abcdefghijåddklmog.

M-hijåddk.

P- Abcdefghijåddklmopqrstuvwxyzæøå.

Jeg-Kjempebra!

P-Jeg klarer alt, alfabetet.

Jeg-Det er kjempebra.

(27.09)

Jeg-Hva gjør man når man holder på med plastelina da? Leker man eller?

P-Ja.

Jeg-Mm.

Opptak 3

Leseanvisning

Tidsangivelser er merket med (xx.xx)

(...): Kort pause

- : Ny setning, ny deltager uttaler seg

?-: Ikke klart å identifisere hvem som uttaler seg

[]: Relevante sitasjonsforklaringer

!: Uttales med entusiasme

?: Uttales som et spørsmål

Barnegruppe 1, opptak og første transkribering gjennomført 14.12.12

Ny lytting og supplerende transkribering oktober 2013

Ny lytting og supplerende transkribering mars 2014

Varighet: 27:53

Tilstede: Fire barn (M, L, R, Y)

Alder: 5 år

Hvor: på avdelingen/fellesrommet (ingen av barna går på denne avdelingen, men de er vant til å tilbringe tid her)

(0.47)

[Noen har hentet frem plastelina og spillet "Jakten på den forsvunne diamant"]

R-L har snakket med en dame før, på pauserommet, på avdelingen våres.

Jeg-Å ja, hva snakket du med hun om da? Har du lyst til å si det eller?

R-Han fikk sjokolade.

Jeg-Nei men i alle dager! [Later som jeg er sjokkert] Det har ikke jeg med da. Det var dårlig, skulle jeg hatt med sjokolade syns du? Vært litt artig, siden det er snart jul og. Hva pleier dere å gjøre i jula da?

M-Leke!

Jeg-Leke? Du hadde storebror, nei, storesøster? [til M 'leke']

M-He, ja.

Jeg-Leker du med henne da eller? Mm.

M-Hest og menneske.

Jeg-Hest og ... Hvem er hesten da?

M-[søsteren sitt navn]

Jeg-Så hyggelig.

M-Så får jeg ri på henne!

Jeg-Så hyggelig.

M-Jeg sitter på ryggen hennes hele tiden.

Jeg-Ja, så bra.

(2.07)

R-De som taper de får en sånn penge bare.

Jeg-På det spillet her mener du?

R-Ehm, nei da skal vi ta nål også fester på halen de som taper.

Jeg-Åååå.

L-Hvor skal være?

Jeg-Den der? Du kan starte (...) skal vi se (...) der eller der tror jeg, er det ikke sånn det er? At man starter enten her oppe eller i den på midten.

(2.50)

R-Jeg skal varme pepperkake, varme varme varm.

(3.15)

R-Pepperkakene er ferdig nå.

Jeg-Det gikk fort, det var en rask stekovn!

(...)

R-Her lukta det godt!

Jeg-Å så deilig!

(3.30)

L-Jeg fikk seks! [har kastet terning]

Jeg-Fikk du seks? Der var seks, da må du flytte seks da.

L-Een.

Jeg-Du kan telle sånn en, to, tre, fire, også er det vel lov å stoppe er det ikke det?

(4.10)

[Får fire på terningen]

L-Fire. En gang var jeg fire år.

Jeg-En gang var du fire år, det har alle sammen vært.

R-Det har jeg også vært.

(5.16)

R-Her er det en kald pizza som [blir avbrutt]

Jeg-Fikk du laget den av den plastelinapizzaen som du laget i sted? Wow, det var ganske bra.

[latter]

R-Nei, da er det bare leke (...)

Jeg-Tuller du? Står den i ovnen eller?

-Ja, tulla på rulla [løper mot komfyren]

(6.05)

R-Hvor kommer du fra?

Jeg-Jeg? Ja, ta en penge da, gjør det. [svarer barnet som spiller Jakten på den forsvunne diamant]

R-Kommer du fra Norge?

Jeg-Jeg kommer fra Norge, men jeg, fordi at jeg, jeg sier ikke, jeg snakker nok ikke sånn som de voksne i barnehagen gjør jeg det?

M-Nei.

Jeg-Nei, de andre voksne som kommer fra Norge i barnehagen? Det er fordi at jeg har ikke vokst opp...jeg er ikke født i Oslo, jeg er født i Trøndelag.

M-Trøndelag?

Jeg-Det ligger liksom midt i Norge det, og der sier man 'æ' ikke 'jeg'.

R-Å, jeg må gå og knekke egg.

Jeg-Gå og knekk eggene, gjør det.
Y-Jeg må knekke muffins!
[latter]
R-Nei man må ikke (...)
Jeg-Joda, det kan man gjøre, det går bra.

(7.35)

Jeg-Men, L, når man spiller spill (...) Dere, vær litt stille da [til noen andre barn] Når man spiller spill, leker man da eller?

L-Nei.

Jeg-Nei? Hva gjør man da?

L-[ikke hørbart]

Jeg-Bare spiller liksom, eller? Jeg vet ikke jeg. Lærer du noe når du spiller da, tror du? [L nikker] Mmm. Det kan man gjøre.

(8.54)

Jeg-Hva gjør dere nå a?

?-Vi leker.

Jeg- Hva leker dere da?

?-Ingenting.

(...)

M-Vi leker noe.

Jeg- Ja.

M-Kjærste til R!

R-Neieh! Vi leker ikke det!

(12.28)

Jeg-Men, dere skal vi lage mat eller?

?-Nei. Nei, det er ekkelt her [mulig barnet sier noe om at det ikke er ekte, eller at jeg tror det er det han sier]

Jeg-Men vi kan da vel late som. Hva er det du lager da? Jeg skal lage pannekake. Men når man holder på med plastelina, leker man da eller? Hva tror du?

L-Se hva jeg har laga.

Jeg-Har du laga en sånn?

R-En munn, et øye, en nese.

Jeg- Hva sa du? Har du laga munn og øye og nese ? Men når man holder på med plastelina, leker man da eller?

L-Jaaa.

Jeg- Det er lek. Okey. Lærer man noe da?

L-Hmmm.

Jeg- Jeg vet ikke jeg. [Blir avbrutt] Men lærer man noe da?

L-Nei. [nynner] [Blir avbrutt]

(13.30)

R-Hvorfor har du med deg lekser? Hvorfor har du med deg lekser? [mye bakgrunnsstøy her som gjør at barnet stiller spørsmålet flere ganger]

Jeg-Hva er det her for noe da? [til et annet barn]

Y-Hva er det?

R-Hvorfor har du lekser?

Jeg-Har jeg med meg lekser?

R-Ja der, hva er det?

Jeg-De arkene? Det er de jeg fikk av dere der mamman og pappan har skrevet under at det er greit at dere får lov å snakke med meg, for det må liksom mamma og pappa bestemme. Ikke sant?

R-Er det mamma og pappa?

Jeg-Din mamma eller pappa har skrevet under på det arket og sagt det er greit har de sagt. Mm.

R-Mamman min sa at jeg kunne.

Jeg-Syns du det var greit da?

[Barnet nikker]

Jeg-Ja, det er bra, for det er litt viktig.

(15.10)

Jeg- Kan man leke med denne da? En sånn PC? Eller er det...er det liksom jobb? Eller er det lek tror du?

M-Jobb.

Jeg- Er det jobb? Barnejobb.

(16.40)

Y-Jeg er en jente som holder en veske. (...) Og jeg pleier å jobbe.

(16.55)

[Synger Jeg så mamma kysse nissen]

Jeg-Har dere lært den sangen i barnehagen eller?

(19.10)

L-Jeg begynner med L

Jeg-Mm.

L-Hva begynner du med?

Jeg-Samme

L-Hæ?

Jeg-Samme bokstav som deg, på L.

[lyd fra de andre barna i bakgrunnen]

Jeg-For et bråk, for noen bråkebarn [hvisker med tullestemme til L]

(...)

L-Bråkebarn.

(19.50)

[Lengre sekvens der M, Y og R løper rundt i rommet mens de synger og roper]

Jeg-Nå er det bra, okey. Dere, nå er det bra, okey? Nå er det bra. Det er nok nå.

(20.25)

Jeg-Det er det ikke veldig lenge til vi skal avslutte. Okey?

R-Hva er avslutte?

Jeg-Det betyr å, slutte. Så får dere går over på [avdelingsnavn] igjen.

M-Og [avdelingsnavn] da.

R-Skal vi gå ut da?

Jeg-Sikkert. For de andre barna er ute, er de ikke det? Hva gjør dere når dere er ute i barnehagen da?

(...)

M-Vi hopper, og danser og promper!

Jeg-Ja. Aker du noe da? [til M]

R-Vi promper ikke, men vi bæsjer.

Jeg-Jo det er det sikkert noen som gjør. Men pleier dere å ake noe da, dere har ganske masse snø her oppe egentlig.

[blir avbrutt]

(22.10)

[L bærer rundt på en koffert med legetstyr i plast]

M-Han jobber, han er doktor.

Jeg-Er L doktor L?

R-L er doktor.

Jeg-Doktor L

(...)

M-Hvis dere ikke holder opp får dere en stor, stor sprøyte.

[de andre barna skriker, later som de blir redde]

R-Nei, nei! Vææ! Nei, nei! Vææ!

Jeg:-Ssss.

[latter]

Jeg-Dere, kom hit litt, kom hit litt. jeg syns det er kjempef [blir avbrutt] Kom hit litt.

(...)

Jeg-Dere hør på meg.

?-Ja.

Jeg-Jeg syns det er kjempefint at dere leker så godt sammen, men kan dere gjøre det med litt lavere stemme? Fint, takk.

(...)

M-Dere skal få en stor sprøyte. Dere skal få sprøyte.

Y-Jeg trenger ikke sprøyte. Jeg har nok sprøyte hjemme.

[latter]

M-Dere skal få sprøyte.

?-Neei! Væææ!

M-Dere må ta mye sprøyte. (...) Du må ta sprøyte selv om du sitter rolig [til meg].

Jeg-Å neeei, hvorfor det?

[Barna løper rundt i rommet med M løpende etter]

(23.58)

Jeg-Nå er det ryddetid.

Y-Ryddetid.

L-Ryddetid.

Y-Vi skal ikke gå over nå.

Jeg-Jo, vi må det, for jeg skal rekke et tog tilbake til byen.

(25.20)

R-Så slem lærer. Så slem lærer har begynt her. [til/om meg?]

Opptak 4

Barnegruppe 2, opptak gjennomført (og mistet) 08.03.13
Varighet: 00:00

Hvem: Seks barn

Alder: 3-5 år

Hvor: På hovedrommet på avdelingen

Opptaket i sin helhet ble mistet samme dag som opptaket ble gjort, grunnet teknisk svikt.

Opptak 5

Leseanvisning

Tidsangivelser er merket med (xx.xx)

(...): Kort pause

- : Ny setning, ny deltager uttaler seg

?-: Ikke klart å identifisere hvem som uttaler seg

[]: Relevante sitasjonsforklaringer

!: Uttales med entusiasme

?: Uttales som et spørsmål

Barnegruppe 2, opptak og første transkribering gjennomført 15.03.13

Ny lytting og supplerende transkribering april 2014

Varighet: 59:21

Hvem: Tre barn (O, A, T)

Alder: 4-5 år

Hvor: På et av rommene tilknyttet avdelingen. Rommet inneholder blant annet dukker, lekemat, utkleddingsklær, komfyr og lignende

(0.40)

T-A, hvor skal stekeplata være?

A-Stekeplata kan være inni her.

T-Ja, den kan være bak her den.

(...)

A-Kan jeg være katt?

T-Ja.

A-Kan jeg være baby?.

T-Ja, også her er babyburet.

O-Ja, men jeg vil ikke at det skal være noe babybur.

T-Begge to kan være babyer.

A-Kan begge to være minst?

T-Ja.

A-Begge to skal være minst.

O-Men jeg er den [en dukke]

Jeg-Ja, skal du ha den da eller skal jeg lukke igjen bak her ordentlig? [dukkeklær]

O-Lukke igjen. Og jakka skal være inni.

Jeg-Ja det er sikkert lurt.

(1.33)

A-Og jeg sitter liksom her jeg.

(2.41)

O-Sånn ja baby.

A-Sånn ja mamma.

T-Men nå må vi jo pakke.

O-[lager gråtelyd som baby]
T-Vi har glemte å pakke.
Jeg-Hva skal du pakke da?
A-Men vi skulle sove her tre ganger.
T-Ja, her er det også en genser. Du kan skifte genser hvis du vil?
Jeg-Eller vi kan kle på den andre babyen [dukke] også, skal vi gjøre det?
T-Den kan vi gjerne ha i en veske den [genseren]
Jeg-Hæ? Å ja, sånn ja.
A-Men liksom så, så bodde vi i en båt.
T-Mmm, vi bodde i en båt og vi måtte være der hele tiden.
O-Jeg vil ikke ha det teppet.
Jeg-Nei.
O-Kan du finne et annet teppe?
Jeg-Jeg vet ikke om det er noe annet jeg. Du kan ta dette her da, det er mindre.
O-Nei.
Jeg-Nei.
O-Nei, jeg vil ha et sånt [blir avbrutt]
T-Men da fryser du ikke O, det er jo iskaldt ute
(...)
A-Men, det er jeg som er varme [som baby]. Hade, hade [til pedagogisk leder?]

(3.48)

[Pedagogisk leder på avdeling kommer inn og gir meg en beskjed]

(4.48)

O-[lager gråtelyder som baby]
A-Hun har blitt kvalm.
Jeg-Mmm.
O-[gråtelyder].
T -Vi setter den oppi her litt [hører ikke resten]
O-Jeg var liksom litt kvalm.
A-Ja, jeg og.
T -Men du kasta ikke opp.
A-Ikke jeg hell(...)men, jeg var og kvalm.
T -Men dere kasta ikke opp.
A-Neeei.
T -Bare dere grein og sa at dere vil til mamma.
[sekvens med mye samtale som ikke lar seg tyde]

(5.30)

T-Nå skal vi snart kjøre, men vi må pakke.

(...)

O-Høre på iPaden.

Jeg- Hehe. Oi, igjen, jeg lurte på om den lua kanskje er litt liten [lua til dukka faller av]

R-[lager gråtelyd som baby]

Jeg-har vi en annen lue? Eller noe annet som kan være lue?

O-Eheh[rister på hodet]

Jeg-Hmmm. Jeg tror den sklir av fordi den er så liten jeg [hører ikke resten]

(...)

(6.10)

T-Skal vi ta den [?] inni genseren her?

O-[lager gråtelyd som baby]

T-Sssss [lager streng hysjelyd]

[utydelig sekvens]

(6.47)

Jeg-Du, det ble kjempebra lue det.

O-[ler]

Jeg-[ler]

A-[ler]Strømpebuksa til lue.

Jeg-Smart. Da vet vi det, hvis vi glemmer eller ikke har lue, kan vi bruke strømpebuksa til lue.

(11.15)

[T og A forsøker og lukke opp vinduet for å snakke med de som er ute]

(11.53)

T-Vi har lagd en båt.

[Noen utenfra]-Kan jeg få se?

Jeg-Det var litt vanskelig [vinduet er høyt oppe på veggen]

T-Stå på denne krakken dere [T skal løfte krakken ut av vinduet] Stå på denne krakken.

[Annen ansatt i barnehagen som tilfeldigvis er på hovedrommet på avdelingen] -T, de lekene som er inne skal ikke ut. De lekene som er inne skal ikke ut.

T-Nei, men det er ikke det vi gjør, de skal se på denne båten.

Jeg-Du hadde en plan [til T]

T-Her er båten. Også der nede er maten, imellom der, også der nede er sengene [til de utenfor]

[Samtidig som T forklarer de ute hva som er hva på båten, kan det så vidt høres en samtale mellom meg og den andre ansatte der hun forklarer at hun ikke så meg og ikke visste at jeg var her, og beklager at hun avbrøt. Jeg forklarer hvem jeg er og hva jeg gjør, og at jeg ikke har tatt på meg noen oppdragerrolle i denne forbindelsen]

[Noen utenfra]-Er det båt?

T-Ja.

A-Her sitter jeg og styrer. Her oppå bordet her jeg står nå.

T-Men gi den krakken tilbake når du er ferdig. (...) Hopp opp! Kan dere bære S litt lengre opp? [Et barn utenfor forsøker å se men når ikke helt opp. 'Dere' her er til de andre barna utenfor vinduet. En lengre sekvens her der det er litt utydelig opptak]

(13.08)

A-Gjøre sånn at krakken står ordentlig [til de ute] (...)Kan noen bære S? Kan du bære S?

[Noen utenfra]-Jeg ser ikke!

A-Kan du bære S, [navn på et annet barn ute]?

Jeg-Er det ingen voksne der som kan løfte han da?

T-Hold fast her, også drar du deg opp.

Jeg-Men er det ingen voksne der som kan løfte opp S?

T-[navn på pedagogisk leder på avdelingen], kan du løfte S opp? Så han får se? Og der sitter babyen.

(13.55)

Jeg-Kanskje vi kan ha en avtale på at vi ikke tar å rydder det vekk, så får det se når dere skal gå inn igjen?

(14.36)

O-[lager gråtelyd som baby]

Jeg-Ååå [sympatisk stemme]

T-Hysj, hysj! Må du si da.

Jeg-Å ja, hysj, hysj! Skulle jeg si, sa T.

[O fortsetter å lage gråtelyder]

Jeg-Det hjalp ikke.

T-Da stopper dem med en gang.

Jeg-Det hjalp ikke når jeg sa det, kanskje det hjelper når du sier det?

A-[roper på T]

Jeg-Hva er det nå?

(15:08)

Jeg-Men dere, når dere...det dere holder på med nå, hva gjør dere da?

?-Hæ?

Jeg-Dette? Det dere holder på med nå, hva gjør dere da?

T-Vi sitter, siden dette er huset vårt.

O-Dette er halen min!

Jeg-Få se.

O-Dette!

Jeg-Oi det var litt av en hale!

(17.34)

T-Her er leketelefonen.

Jeg-Ja, det ser jeg.

T-Leketelefonen din [til O]. Leketelefonen din.

(18.35)

[En av de assistentene på avdelingen har med seg sin datter på jobb. De stiller seg i døra]

O-[roper navnet på assistenten tre ganger]

Av-Ja.

O-Atte, jeg og A er babyer.

Av-Ja, jeg hørte det.

T-Ja, og her...også er det to stoler og det bruker vi til å være senger.

O-[ler]

Av-Nå skal jeg og [navnet på barnet] kle på oss så skal vi gå ut vi. Sees vi etterpå.

Jeg-Jah. God gå ut!

20:40

Jeg-Er du liksom mammaen, T?

T-Mm

(22:55)

Jeg-Men, kan jeg spørre om en ting?

Alle tre-Mm.

Jeg- Når man pusler puslespill?

Alle tre-Mm.

Jeg- Leker man da, eller lærer man da?

O-Leker.

Jeg-Ja. Hva sa du? [til A]

A -Leker [svakt]

Jeg-Ja, jeg vet ikke jeg.

O-Leker.

Jeg-Ja.

T-Nei, lærer, siden da lærer man at en av dem skal der, og en av dem skal der og sånn.

Jeg-Ja.

(25.07)

A-Da da da di jæ [med ertestemme]

O-Det er ikke lov å erte.

A-Jeg leker.

(32.40)

Jeg-Men når dere er baby og mamma og sånn? Hva gjør dere da?

T-Da må mamma passe på babyer også må babyer være stille (...)

Jeg-Akkurat ja.

T-Ja, også, ja.

Jeg-Ja. Skjønner.

T-(...)bæsjer og sånn.

Jeg-Å, sånn ja, skjønner.

(37.56)

T-Men snart så skal du være mamma [til et annet barn]

Jeg-Men vet dere hva jeg lurte på, at, fordi at [blir avbrutt]

O-Nei!

Jeg-Men dere, hør her vet dere, vi kan ha en avtale om at vi lar det være sånn, sant? Når vi er ferdige, så skal dere gå ut en tur.

T-Men etterpå [blir avbrutt]

Jeg-Så kan jeg si det til [navn på pedagogisk leder] at vi lar det stå sånn, vi rydder ikke opp det så kan dere leke mere med det etterpå.

O-Ja, men vi vil ikke bare gjøre denne tingen også går vi ut.

Jeg-Hva mener du?

O-Vi vil ikke bare leke denne tingen også går vi ut.

Jeg-Er ikke sikkert at vi rekker noe mere.

O-Vi skal jo snakke på iPaden.

Jeg-Men jeg driver å, jeg har tatt opp nå jeg på telefonen min, fordi den iPaden fungerte ikke så veldig bra, men vi kan høre på det vi tok opp forrige gang? Før jeg går? Jeg tror ikke det ble så masse skjønner du, det var det som var så dumt [viser til opptak fra forrige samtale]

O-Leke med plastelina.

Jeg-Det er dere som bestemmer hva vi skal gjøre.

T-Nei, ikke leke med plastelina i dag da.

(...)

O-Vi bestemmer hva vi skal gjøre.

Jeg-Det er jo veldig fint hvis man er enig da, tenker jeg.

A -Skulle ikke jeg være mamma nå?

O-Jo

T-Jo! Ja! Ut av senga!

O-Kan jeg sove der litt nå?

A -Fordi jeg er så varm, og jeg kan ikke bare kalde meg littegrann.

O-Kan jeg være den minste babyen siden du er størst?

(...)

T-Begge er minst! Alle er minst!

(40.00)

O-[lager gråtelyder som baby]

A-O, nå får du ikke noe [blir avbrutt]

O-Jeg liksom kasta opp litt.

T-Nei.

A-Nei! Og og bare du fikk det godteri men ikke O. Men så, hun så ikke det, også også hun visste ikke hva, hun hørte ingenting. (...) Også også [blir avbrutt]

O-Urettferdig! [med babystemme]

A-Ja men du fikk, også jeg tok deg på magen også du kjente ikke det, og du spiste ikke opp det, for du var så dårlig, og du skjønnte ikke hva jeg gjorde

(45.15)

O-Vi skal ikke rydde opp [til pedagogisk leder]

Jeg-Ja vi lurte på om det var greit, at, når vi går ut om det får stå sånn.

Ev-Spare på den ja, ja.

Jeg-Sette den på sparing.

Ev-Ta den på sparekontoen, det er helt orden.

(48.48)

Jeg-Supert! [har avtalt ny samtaletid med pedagogisk leder uken etter]

O-Hva da?

Jeg-At jeg skal komme tilbake neste uke også, da blir det siste gangen da.

O-Skal vi snakke sammen da?

Jeg-Ja, hvis jeg får lov til det så? Blir veldig glad for det.

O-Men hvorfor skal du ikke snakke med de andre?

Jeg-Fordi at det blir så mange på en gang, kanskje en annen gang kan jeg komme og snakke med dem.

T-Men ikke de guttene.

A-Ikke de guttene.

[Jeg sier noe til pedagogisk leder mens dette blir sagt]

Jeg-Hva sa du A?

T-Ja, de bråker sånn!

Jeg-Hva sa du A?

A-Guttene bråker sånn.

Jeg-Bråker de?

O-Ja-a, de bare sier bæsje og tisse og promp.

Jeg-Gjør de det?

T-Ja-a.

Jeg-Hvorfor gjør de det da?

A-Fordi de syns det er morsomt.

Jeg-Og det gjør ikke dere?

O-Nei.

Jeg-Nei, det skjønner jeg da. Jeg syns det er litt morsomt jeg da.

A-Hade, babyer. Pass på så de ikke gråter, og hvis de gråter så mye da [blir avbrutt]

Jeg-Ja, hva skal jeg gjøre da? Hva må jeg si da?

A-Sss!

Jeg-Hører de da? Sss! (...) God jobb!

(51:08)

Jeg-A og T og O, nå skal jeg si noe som er litt dumt, og det er at vi må begynne og avslutte, for jeg skal gå hjem. Og jobbe litt.

Alle tre-Åååå! [streng stemmer]

O-Vi har jo akkurat begynt!

Jeg-Ja, jeg vet at det føles sånn, men jeg tror(...)vettu dere har lekt i over en time, har dere

A-Men kan vi bare snakke sammen nå?

Jeg-Ja, vet du hva vi kan gjøre? Vi kan [blir avbrutt]

A-Ja, for jeg har ikke vært baby nå.

Jeg-Du har vært masse baby du. Men dere, vet du, jeg tenker at [blir avbrutt]

T-Men O har ikke vært baby, nei O har ikke vært mamma.

Jeg-Nei, men da tenker jeg at siden vi skal la det stå sånn, så kan O være mamma når dere kommer inn igjen. Da blir det ganske rettferdig.

A-Ja, men da har dette bare blitt ødelagt.

T-Ja-a.

Jeg-Nei, husker dere at jeg snakket med [pedagogisk leders navn] om det nå sant, så kan vi si det til de andre voksne på [avdelingen] også.

O-Også tar alle det vi har brukt også kanskje de tar båten vår!

Jeg-Nei det skal de ikke gjøre.

A-Det er ikke en båt, det er et hus!

[Mange som snakker samtidig gjør det vanskelig å tyde]

T-Siden det er mange som går inn her før oss!

Jeg-Ja men dere vet du da sier vi fra om det til de voksne, så sier de voksne det til barna ikke sant? At vi har en avtale på det. Okey? Men skal vi går i garderoben så kan vi snakke sammen der?

Alle tre-Ja.

Jeg-For da lurer jeg på noen ting.

(53.35)

O-Men skal du ikke spørre oss om noe?

Jeg-Jo, men jeg tenkte at vi kunne gjøre det mens vi kledde på oss. Okey?

[påkledning]

(53.55)

[påkledning]

Jeg-Sokker. Også er det ganske kaldt ute.

O-Var det det du skulle si?

Jeg-Nei, det var ikke det jeg skulle si, men jeg vil at dere skal finne frem klærne deres først

[påkledning]

(54.53)

Jeg-Men det var litt artig at det het ekorn og krokodille.

O-Var det det du skulle si?

Jeg-Nei. Jeg lurer på det(...) når dere holder på inne på rommet der nå, med den båten og sånn, hva heter det dere gjør da? Eller hva kaller dere det dere gjør da?

T-Baby!

[påkledning]

Jeg-Ja, dere lek...ja, dere er babyer, men er det leking eller er det læring da? Leker vi eller lærer vi?

Alle tre-Leking!

Jeg-Bare leking?

A-Ja.

Jeg-Ah! Akkurat.

(55.45)

Jeg-Men hva gjør dere på førskoleklubb da? Leker dere noe på førskoleklubb eller?

T- [ramser opp andre barn som går på førskoleklubben]

Jeg-Ja det er sant, men leker dere noe der eller?

T-Ja.

Jeg-Okey. Hva leker dere da?

T-Leker med togskinner, jeg og [navn på et barn på avdelingen] leker og [navn på et annet barn]

[påkledning]

(56.24)

Jeg-Lærer man noe i barnehagen da?

T-Ja!

Jeg-Hva da?

A-Ingenting.

Jeg-Ingenting! Nei.

O-Ingenting.

Jeg-Ingenting.

O-Man lærer å bæsje.

Jeg-Man lærer å bæsje ja.

[latter]

Jeg-Du, det er vel kanskje sånn at kroppen lærer seg det helt av seg selv? For det har du vel gjort siden du...før du ble født?

[Påkledningsproblematikk]

T-Hvorfor begynner man å tisse egentlig?

Jeg-Hvorfor?

A-Hvorfor må man bæsje?

Jeg-Hvorfor man bæsjer og tisser?

?-Mm.

Jeg-Fordi at bæsje og tisse er liksom søppel, når man drikker og spiser, så er det... Man drikker og spiser fordi at kroppen må ha mat. Ehm... Men all maten kan ikke være inne i kroppen, det er noe av den maten som blir søppel også, og da må jo det komme ut av kroppen.

O-Som blir bæsje!

Jeg-Så blir det bæsje.

[latter]

Jeg-Og snørr og, er egentlig litt søppel

?-Æsj!

Jeg-Ja, det kan du si.

?-Blæk!

[påkledning]

(57.30)

A-Kan vi se på (...) snakkeproblemet?

Jeg-På snakkeproblemet? [ler]

O-Var det det du skulle si? Var det det du skulle si?

Jeg-Ja, var du ikke fornøyd med det? Hva syns du jeg skal si?

[påkledning]

Opptak 6

Leseanvisning

Tidsangivelser er merket med (xx.xx)

(...): Kort pause

- : Ny setning, ny deltager uttaler seg

?-: Ikke klart å identifisere hvem som uttaler seg

[]: Relevante situasjonsforklaringer

!: Uttales med entusiasme

?: Uttales som et spørsmål

Barnegruppe 2, opptak og første transkribering gjennomført 22.03.13

Ny lytting og supplerende transkribering april 2014

Varighet: 22:23

Hvem: Fem barn (V, T, O, N, A)

Alder: 4-5 år

Hvor: På en hems i tilknytning til avdelingen

(0.28)

O-T gjorde sånn på meg og det likte jeg ikke.

(0.40)

[kranglelyder]

?-I! Stopp!

Jeg-Vet dere hva, hvis dere holder på sånn der så tror jeg at vi avslutter jeg, okey?

(10.40)

Jeg-Men N og V? Når dere holder på med dette her da? Hva gjør dere da? [sitter med spillet 4 på rad]

V-Vi spiller!

Jeg-Dere spiller ja.

V-Nei!

Jeg-Nei

V-Jo vi spiller, men jeg sa nei til det [noe de andre barna sa]

Jeg-Å ja sånn ja. Leker du eller lærer du da tror du?

V-Ehm, leker.

Jeg-Ja. Hva syns du N?

N-Leker.

Jeg-Mm. Jeg vet ikke jeg altså. Enn du da A når du holder på med de der? [klosser] Hva gjør du med dem?

A-Dette er til å synge [synger]

(18:20)

V-Jeg vant, jeg vant, jeg vant! Vi to vant! Hallo? Vi to vant! [til meg?] Skal vi ta en gang til N?

N-Mm.

[Lang, utydelig sekvens der disse to spiller 4 på rad]

(20.41)

Jeg-Fikk dere til det eller?

V-Ja.

Jeg-Ble det bra mønster?

V-Mm.

Jeg-Skjønnte dere spillet?

V-Mm.

(21.46)

Jeg-Men når du og V holder på med det her da, syns du at du leker da eller? [blir avbrutt]

Oversikt over tematiseringene og analysenivåene med opptak og tidshenvisninger

Fargekoder

XX = forhåndsdefinert i formulering

XX = mulig påvirkning av formulering ("enten eller")

XX = motstand til definering

Nivå 1 Lek	Læring
Opptak 1 2.51 lego 18.14 motorsykkel 19.20 lego	Opptak 1 3.53 leke med lego 9.07 bake 19.20 tegne, perle, leke med J, huske 22.20 bli uvenner, bli sint
Opptak 2 4.15 "Vildkatten" (brettspill) 6.05 lego, ake, Barbie, bygge robot 18.55 lego 27.09 plastelina	Opptak 2 6.05 forskjellige brikker, finne ting 11.13 bæsje på do
Opptak 3 0.47 hest og menneske 8.54 kjæresten til 12.28 plastelina	Opptak 3 -
Opptak 5 22.55 puslespill 37.56 plastelina 54.53 baby 55.45 togbane	Opptak 5 22.55 puslespill 56.24 bæsje på do
Opptak 6 10.40 4 på rad (spill)	Opptak 6 -

Nivå 2			
Lek som fenomen	Lek som begrep	Læring som fenomen	Læring som begrep
Opptak 1 18.14 motorsykkel 19.20 lego	Opptak 1 2.51 lego 54.53 baby	Opptak 1 3.53 leke med lego 9.07 bake 19.20 tegne, perle, leke med J, huske 22.20 bli uvenner, bli sint	Opptak 1 -
Opptak 2 4.15 "Vildkatten" (brettspill) 6.05 lego, ake, Barbie, bygge robot 18.55 lego 27.09 plastelina	Opptak 2 -	Opptak 2 6.05 forskjellige brikker, finne ting 11.13 bæsje på do	Opptak 2 6.05 forskjellige brikker, finne ting
Opptak 3 0.47 hest og menneske 8.54 kjæresten til 12.28 plastelina	Opptak 3 -	Opptak 3 -	Opptak 3 -
Opptak 5 22.55 puslespill 37.56 plastelina 55.45 togbane	Opptak 5 15.08 hus og hale 32.40 baby og mamma 54.53 båt og baby	Opptak 5 56.24 bæsje på do	Opptak 5 22.55 puslespill
Opptak 6 10.40 4 på rad (spill)	Opptak 6 -	Opptak 6 -	Opptak 6 -

Nivå 3 Eidetisk reduksjon	Indeksikalitet	Lokal praksis og sosial orden	Refleksivitet	Redegjørelse
Opptak 1	Opptak 1	Opptak 1	Opptak 1 2.51 lego	Opptak 1
Opptak 2 11.13 bæsje på do	Opptak 2 11.13 bæsje på do	Opptak 2 11.13 bæsje på do	Opptak 2	Opptak 2
Opptak 3	Opptak 3	Opptak 3	Opptak 3	Opptak 3 0.47 hest og menneske
Opptak 5	Opptak 5	Opptak 5 22.55 puslespill	Opptak 5	Opptak 5 15.08 hus og hale 32.40 baby og mamma 54.53 båt og baby
Opptak 6	Opptak 6	Opptak 6	Opptak 6	Opptak 6

Andre tematiseringer

- motstand

Opptak 3

7.35 spille

12.28 plastelina

15.10 jobb

- makt

Opptak 3

22.10

Opptak 3

25.20

Opptak 2

25.59

Definerer lek uten å bruke ordet lek/leke

Opptak 5

15.08 hus og hale

32.40 baby og mamma

54.53 båt og baby