

MASTEROPPGAVE

MBP-MASM

November 2020

På søk etter noe som er felles: Metodisk leting etter mønstre i barns
lekende virkeligheter

-

In search of something in common: Methodical search for patterns in
children's playful realities

Maria Grande



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for Barnehagelærerutdanning

Forord

Det er mange som skal takkes for hjelp og støtte som gjorde at jeg kunne gjennomføre prosjektet:

Nina Winger for å være en dyktig og inspirerende veileder.

Foreldrene mine som ga meg tre måneder med arbeidsro i gave.

Min kjære Pål som har holdt fortet hjemme så jeg fikk konsentrere meg og komme i havn.

Sist, men ikke minst deltakerne i feltarbeidet som lot meg være med på leken.

Sammendrag

Tema for denne oppgaven er inspirert av forfatterens mer enn 18 års erfaring med produksjon av barne-tv-konsepter for NRK. Det som sparket i gang forskningsinteressen var min opplevelse av innsiktsarbeid i bransjen som forsøker å kartlegge barns behov med utenfra-blikk, for eksempel gjennom tradisjonelle utviklingspsykologiske modeller eller en nevropsykologisk kunnskapsramme. Min ambisjon for dette prosjektet har vært å utfordre et slik utenfra-blikk på det å være barn med metoder for innsiktsarbeid som i større grad rommer barns deltakelse.

For å kunne gjøre dette, har jeg gjort Warmings (2019) definisjon av barneperspektivbegrepet til mitt eget. Hun definerer barneperspektiver *ikke* som noe forskeren kan gripe helt og fullt, men som *prosessen* der forskeren eller praktikerens systematisk arbeider seg nærmere et innenfra-blikk på barns virkeligheter. Jeg har valgt den sosiale fantasileken som studieobjekt fordi det er en kontekst som i stor grad bygger på barns egne opplevelser og erfaringer.

Oppgaven er metodeeksplorerende, og arbeidet har vært todelt:

Første del dreier seg om å utvikle en forskeridentitet som gjør det mulig å få tilgang til barnas lekende virkeligheter. I den andre delen eksperimenterer jeg med utforskende metodegrep inspirert av constructing grounded theory (Charmaz, 2014). Jeg beskriver forslag til systematisering av data for å kunne bygge sammenlignende analyser med utgangspunkt i et kvalitativt feltarbeid basert på observasjon av lek.

Målet har vært å finne metoder som kan hjelpe forskere og praktikere til å søke etter temaer/interesser/prosesser flere barn i en aldersgruppe har felles, og med dette komme med innspill til innsiktsarbeid som kan romme barns deltakelse

Summary

My professional life as a TV producer making programs for children triggered choice of subject for this thesis.

My experience of preparatory insight work in television is that the industry tends to believe in being able to map children's needs from an outside perspective, for example through traditional developmental psychological models or a neuropsychological knowledge framework.

My ambition in this project has been to challenge this outside perspective somewhat, trying to establish methods for gathering insights which to a larger extent allow participation by the children themselves.

To be able to do this, I have made Warming's (2019) definition of "child perspective" my own. She does not define child perspectives as something the researcher can ever fully grasp, but as the *process* in which the researcher or practitioner *systematically aims to work closer* to an inside look at children's realities. I have chosen social play as the object of study because it is a context that is largely based on children's own experiences.

The thesis is method exploring, and the work has been divided into two parts:

The first part is about developing a researcher identity that makes it possible to access the children's playful realities.

In the second part, I experiment with exploratory methodologies inspired by constructing grounded theory (Charmaz, 2014) and describes a way to build comparative analyzes based on a qualitative observational fieldwork.

The goal has been to find methods that can help researchers and practitioners to search for topics/interests/processes that several children in an age group may have in common, and with this provide preparatory research that can accommodate children's participation.

Innhold

Forord.....	1
Sammendrag	2
Summary	3
1 PROBLEMOMRÅDE/INNLEDNING	7
2 TEORETISK FORANKRING; DISKURSER, BEGREPER OG FORSKERPOSISJON	11
2.1 BARNESYN: FRA HUMAN	11
BECOMING TIL HUMAN BEING OG TILBAKE IGJEN?.....	11
2.2 BARNES PERSPEKTIV OG BARNEPERSPEKTIV I FORSKNINGEN	17
2.3 LEK	22
2.4 HVILKEN VIRKELIGHET; OM FORSKERPOSISJON OG ONTOLOGISKE PERSPEKTIVER	25
3 METODE.....	28
3.1 FELTARBEIDET.....	38
3.1.1 Kontakt med NSD – godkjenning av prosjektet.....	38
3.1.2 Å flytte inn i et mellomrom («the space in between»): Arbeidet med å utvikle en forskeridentitet	38
3.1.3 Intervjuer	49
3.1.4 Kameraet, enda en deltaker i leken?.....	52
4 FRA FELTARBEID TIL ANALYSE OG FORMIDLING	52
4.1 FRA EMPIRISK MATERIALE TIL REFERANSER/FUNN SOM GIR MENING UTENFOR KONTEKSTEN	53
4.2 CONSTRUCTING GROUNDED THEORY OG ETNOGRAFI – EKLEKTISK METODEBRUK.....	56
4.2.1 Forskningsspørsmål og sensitiverende konsepter	56
4.2.2 Et grunnleggende trekk som skiller empirien fra oppgavens feltarbeid fra datamaterialet i constructing grounded theory-analyser basert på intervjuer	57
4.3 KRITERIER FOR UTVELGELSE AV SEKVENSER TIL ILLUSTRASJONER AV ANALYSE.....	59
4.4 TRANSKRIPSJON, KODING, KATEGORIER.....	62
4.4.1 Transkripsjon.....	63
4.4.2 koding	64
5 ANALYSE OG DRØFTING	64
5.1 ANALYSE – METODEEKSPLORERING I ANALYSESONEN.....	65
5.1.1 Mønsterleting i et kvalitativt datamateriale	65
5.2 ANALYSENS OPPBYGNING	67
5.3 Å KODE FOR Å ARBEIDE SEG NÆRMERE BARNEPERSPEKTIVER; EN TILPASNING AV CONSTRUCTING GROUNDED THEORY-METODEN.....	67
5.3.2 Fokuserede koder; nærmere analyse	75

5.4 METODEEKSPLORERING GJENNOM EKSEMPLER PÅ SAMMENLIGNENDE ANALYSE	83
5.4.1 Har like leker lekere som leker likt? En sammenlignende analyse av liknende leksekvenser	84
5.4.2 Har ulike leker lekere som leker ulikt? En sammenlignende analyse av ulike leksekvenser	87
5.4.3 Hva står frem etter den sammenlignende analysen?	91
5.5 DRØFTINGSDEL: GJENVISITT TIL SENSITIVISERENDE TEORI OG TIL ANALYSERVERKTØYENE.....	92
5.5.1 En gjenvisitt til Åm (1989)	93
5.5.2 En gjenvisitt til Øksnes.....	97
5.5.3 En gjenvisitt til Corsaro.....	99
5.5.5 Fra handlinger til roller; en gjenvisitt til metodeverktøyet	102
5.6 Oppsummerende drøftingen; hovedfunn	105
5.6.1 Er lekens mønstre et kaos?	105
5.6.2 Leken som barnas egen diskurs.....	106
6 ETIKK	107
6.1 Den problematiske forskerrollen	107
6.2 Maktubalansen barn-voksen/forsker-informant.....	108
6.3 Etiske problemer med å bruke barns lek instrumentelt.....	108
6.4 Metoden vil kunne brukes i kommersielle sammenhenger	110
6.5 En epistemologisk utfordring med å nærme oss de barna som ikke kommer til oss så lett	110
6.6 Det å ta bilde av noen som maktutøvelse i seg selv.....	111
7 KONKLUSJON	111
7.1 Forskningsspørsmålet og utgangspunktet for prosjektet	111
7.2Hva knytter barneperspektivet til leken?.....	112
7.3Hvorfor er det viktig å knytte barneperspektiver til innsiktsarbeid?	112
7.4 Fra et ønske om innsikt til et metodeeksplorerende fokus	112
7.4.1 Arbeidet med forskeridentitet og hvordan best få tilgang til innefra-perspektiver på leken	112
7.4.2 Arbeidet å ivareta deltakerperspektivene i behandlingen av data fra feltarbeidet – metoder inspirert av constructing grounded theory	113
7.6 Refleksjoner rundt validitet og overførbar kunnskap	114
7.7 Barneperspektiver lest som barns egne diskurser	114
7.8 Innspill til nye metoder.....	115
7.9 Metodens begrensninger og implikasjoner for videre forskning	115
8 LITTERATURLISTE:.....	117
9 Vedlegg.....	120
Vedlegg 1:.....	121

På søk etter noe som er felles: Metodisk leting etter mønstre i barns lekende virkeligheter

1 PROBLEMOMRÅDE/INNLEDNING

Selv om jeg har pedagogutdanning, har hele mitt voksne yrkesliv handlet om å utvikle tv-konsepter for barn. De fleste barne-tv-produksjoner starter med å definere et behov hos målgruppa. Produsenten setter i gang et innsiktsarbeid, ofte referert til som research. Et innsiktsarbeid er med andre ord et forberedende arbeid som er ment å frambringe kunnskap/ideer/antagelser om hva slags behov og interesser som rører seg blant en gitt gruppe barn eller ungdommer.

Barne-tv-bransjen er drillet i å ha slike undersøkende forprosjekter før idéutvikling og manusarbeid settes i gang for å tone seg inn på barna de skal treffe med innholdet sitt. Kanskje er det slik at flere yrkesgrupper som arbeider med barn, både forskere og praktikere, kunne ha utbytte av å ha slike forfaser i sine prosjekter drevet av åpen nysgjerrighet på barnegruppa/tematikken før en låser sine analytiske perspektiver?

Denne oppgaven skal dreie seg rundt dette: Hvordan lete etter mønstre, forstått som temaer eller posisjoner, som flere barn i en gruppe ser ut til å ha felles. Hvordan kan forskeren/praktikeren utvikle metoder for å nå dette målet som gjør at hun systematisk utfordrer sine forforståelser i møte med deltakerne.

Denne oppgaven vil handle om å arbeide seg nærmere *barneperspektiver*. Allerede i innledningen vil jeg slå fast at jeg bruker *barneperspektiver* i denne oppgaven *om en metode og en forpliktelse*; metoden forskeren/praktikeren bruker for å *nærme* seg barnas perspektiver i en gitt kontekst. Det sanne barneperspektivet, forstått som hvordan verden oppleves av det enkelte barnet, vil etter mitt syn alltid være utenfor rekkevidde. Likevel er det mitt syn at praktikere, som meg selv, som prøver å tilby et kulturelt innhold som er rettet mot barn, burde forplikte seg til kreativt, eksperimenterende og systematisk å utfordre seg selv til å arbeide seg nærmere barns opplevde virkeligheter. I dette å jobbe seg nærmere

barneperspektiver legger jeg ikke mer (eller mindre) enn nettopp det å arbeide systematisk og vitenskapelig med å møte deltagere på gjentatte, uventede og åpne måter, slik at forskeren/praktikeren utvider eget refleksjonsrom og bremser farten mot analytiske slutninger basert på forforståelser og egne kunnskapsprismer. Dette vil jeg kommet tilbake til i oppgavens kapittel 2 om vitenskapsteoretiske posisjoner og diskurser.

Tilbake til barne-tv-bransjen: Selv om bransjen har kultur for innsiktsarbeid i forkant av utviklingen av nye konsepter, er det mitt syn at dette forberedende arbeidet ikke møter barna på en åpen måte. Min erfaring er at research til tv-konsepter for barn for ofte baserer seg på overfladisk kunnskap til konservative utviklingspsykologiske modeller. Man definerer et behov hos aldersgruppa man skal produsere for med utgangspunkt i noen utviklingstrekk man mener er typiske for alderen. Tesen er at kunnskap om typiske utviklingstrekk hos en aldersgruppe også sier noe om et behov i denne aldersgruppa. Ut fra disse behovene er det mulig å slutte hvilke temaer denne kohorten av barn ønsker og trenger å se problematisert eller utdypet i et tv-konsept.

Det typiske innsiktsarbeidet hviler etter mitt syn på en forestilling om at barnets plassering i forhold til en aldersbetinget modell for kognitiv og emosjonell utvikling, forteller tv-produsenten hva slags fortellinger barnet ønsker å se på tv-skjermen. I denne oppgaven vil jeg som nevnt forsøke å utfordre denne typen innsiktsarbeid og utvikle metoder som involverer barn som deltakere.

Jeg vil gå inn i diskurser rundt barnesyn, barneperspektiv og lek innenfor pedagogikk og barndomssosiologi jeg mener setter oppgavens problemstilling i et interessant lys. Jeg vil også diskutere ontologiske dimensjoner ved begreper og diskurser jeg opplever som sentrale for oppgaven, for hva kan voksne forskere og praktikere som ikke lenger er barn egentlig vite om barns perspektiv? Det å diskutere muligheten til å nærme seg barns perspektiv og å gå inn i diskursen rundt barnesyn, blir etter mitt syn også med nødvendighet en diskusjon om vitenskapsteoretisk plattform for forskningen.

Dette kommer jeg tilbake til i kap. 2 der jeg går dypere inn i faglige diskurser jeg mener er viktige for denne oppgaven, og for hvordan jeg som forsker ønsker å posisjonere meg i dette feltet.

Utgangspunktet for at jeg ønsket å gå inn i disse problemstillingene var min forståelse av at barns subjektskaping er prosessuell og ikke definert utelukkende av alder. Mitt syn er at barn, som voksne konstitueres gjennom sosial deltakelse i de sammenhengene de står i (Andenæs 2012). Denne oppgaven jakter heller ikke det enkelte barnets perspektiver, og den er ikke på noe tidspunkt ment å rette seg inn mot analyse eller fortolkning av enkeltindivider. Det er den sosiale leken som er studieobjektet, og gjennom den mønstre som kan gi uttrykk for noen perspektiver/interesser/behov/posisjoner som flere barn kan ha felles.

I utgangspunktet planla jeg å utelukkende lete etter mønstre i fantasifortellinger som oppstår i barns lek. Men denne oppgaven har «progressivt fokus» i den betydning at jeg har tillatt meg å bevege meg frem og tilbake mellom ideer, data og teori gjennom hele oppgaven. Etter å ha observert med videokamera og deltatt i time etter time med lek, oppdaget jeg at andre sider ved leken etter mitt syn var minst like interessante som hvilke fortellinger som spilles ut. Jeg endte med å lete etter mønstre både i temaer, fantasiuniversene som ble skapt og barnas posisjoneringer innenfor leken.

Forskningsspørsmålet jeg til slutt meislet ut var dette:

Hvordan kan forskeren gjennom deltakende observasjon arbeide seg nærmere et innenfra-perspektiv (barneperspektiv) på barns lekende virkeligheter, og hva slags analysemåter kan hun bruke for å lete etter mønstre i leken for erfaringer/posisjoner/interesser barn har felles.

Som nevnt tror jeg ikke det er mulig å definere barns behov med en tradisjonell utviklingspsykologisk modell som eneste utgangspunkt. TV-produsentens lodd er likevel å prøve å treffe noen strenger som finnes i mange barn/mennesker. Jeg mener det er mulig å finne noen slike felles berøringspunkter fordi barn innenfor en kulturkrets med stor sannsynlighet vil dele mange livserfaringer. Jeg har blant annet latt meg inspirere av Warmings (2011) arbeid med barneperspektiver. Hun hevder (2011, s.48) at selv om barn er forskjellige, har de noen felles mønstre som knytter seg til livsbaner, samfunnsmessige diskurser og barns interaksjon med hverandre.

Jeg har valgt observasjon av lek som kilde til empirisk materiale i denne oppgaven. Det er mitt håp at lek som ikke er initiert av voksne, ofte kalt fri lek eller rollelek vil være en god kilde til å jakte mønstre i barns identitetsfortellinger. I leken er det barna selv som skaper

eller får tildelt en rolle, lager fortellinger eller kjemper med hverandre om å bestemme. Åm (1990, s. 102) hevder at nettopp fordi leken er så åpen, må barna gå til sine egne erfaringer og opplevelser når de skal skape handlinger. Mitt utgangspunkt var derfor at leken måtte være den beste sosiale arena for å forsøke å få tilgang til barneperspektiver. Målet for metodologien jeg forsøker å arbeide frem, er at den skal være et verktøy som gjør det lettere å skape plot og fiksjonskarakterer som føles aktuelle, kanskje til og med viktige, for barna som er ment å være publikum. Jeg håper også at metoden kan være nyttig i andre faglige sammenhenger der voksne har bruk for å forsøke å arbeide seg nærmere barns perspektiv.

Spyrou Rosen and Cook (2020) er opptatt av det politiske aspektet ved å forske på barn. De mener at forskningen er situert og at forskeren selv er en viktig faktor i kunnskapsproduksjon. Derfor hevder Spyrou Rosen and Cook at forskeren ikke kan stoppe ved retrospektive diskusjoner om ontologi og utøvelse av faget. Som forsker bør du reflektere rundt hvordan du plasserer deg politisk. Hvilke av de mange realitetene som finnes innenfor faget en som fagperson strategisk velger å la lyset falte på, er derfor av betydning. Dette leder meg frem til spørsmålet «hvorfør er det viktig for meg å utfordre det utviklingspsykologiske eller nevrovitenskapelige som plattform for innsiktsarbeidet til tv-produksjoner for barn? Det er ikke fordi jeg mener at disse modellene/perspektivene ikke har noe å tilføre meg som forsker eller praktiker. Det er mitt syn at det er reduserende å forsøke å forstå barn, utelukkende med utgangspunkt i en tradisjonell utviklingspsykologisk modell. En slik inngang til barn og barndom er etter mitt syn ikke bare en reduktiv forståelse av barn, men en for snever tilnærming til å forståelse av mennesker i alle aldre. Sett fra mitt faglige synspunkt vil det følgelig være et dårlig utgangspunkt for å forsøke å tilby serier og kulturinnhold som er viktig for barn. I den grad jeg har en politisk agenda i denne oppgaven, er den nok å utfordre forskere/praktikere i alle bransjer til å nærme seg barn med en mindre låst og reduktiv holdning til hva det er å være barn (menneske) og utvikle en metode for innsiktsarbeid som i større grad åpner for barns deltakelse.

2 TEORETISK FORANKRING; DISKURSER, BEGREPER OG FORSKERPOSISJON

Jeg vil i dette kapitlet ta for meg uvalgte diskurser jeg mener har viktige berøringspunkter med problemstillingen i oppgaven, og forsøke å posisjonere meg i forhold til disse. Det ligger utenfor denne oppgavens rammer å gi en utfyllende gjennomgang av disse diskursene. Min ambisjon er å stoppe opp ved punkter jeg mener kan sette oppgavens problemstilling i et interessant lys.

Jeg vil gå nærmere inn på diskursene rundt barnesyn, barns perspektiv og lek, og se nærmere på hvilke ontologiske perspektiver som tvinger seg frem når jeg forholder meg til disse i lys av oppgavens problemstilling.

2.1 BARNESYN: FRA HUMAN BECOMING TIL HUMAN BEING OG TILBAKE IGEN?

Barnesyn, i betydningen diskusjoner rundt barns utvikling og identitet, er en diskurs som er viet mye oppmerksomhet innenfor pedagogikken og andre samfunnsfaglige studier om barn og barndom.

I barne-tv-bransjen opplever jeg derimot lite diskusjon rundt syn på barn. Som nevnt i innledning til denne oppgaven, er det utviklingspsykologiske barnet, og i stadig større grad en forståelse av barnet med utgangspunkt i nevrovitenskap, et mye brukt utgangspunkt for innsiktsarbeidet i som retter seg mot førskolebarn. Ifølge Øksnes (2010, s52) har den mest utbredte måten å konstruere barn og barndom på utgangspunkt i utviklingspsykologiske teorier. Disse teoriene har fått et bredt nedslagsfelt i vestlige samfunn. Øksnes skriver at teoriene som ledet frem mot utviklingspsykologien oppsto sent på 1800-tallet innenfor evolusjonsteori, antropologi og filosofi. Denne forskningen knyttet seg til en sosial bevegelse som var opptatt av sammenligning, regulering og kontroll av grupper. Barn skulle gjennomgå en evolusjonær utvikling oppover i hierarkiet. Målet for utviklingen var voksenhet. Barn ble betraktet som uskyldige, svake, umodne og uferdige.

Agnes Andenæs skriver i sin artikkel *Hvilket barn? Om barneliv, barnehage og utvikling* (2012) at utviklingspsykologi i sin rendyrkede form ikke lenger vies særlig oppmerksomhet blant psykologer og pedagoger, men at den fremdeles tar stor plass i det offentlige ordskiftet. Hun skriver at utviklingspsykologien i utgangspunktet bygget på to forståelsesmodeller; barnet

som behovsvesen og barnet som forsker (2012, s. 2). Begge modellene ser, ifølge Andenæs, for seg at utvikling hos barn følger sine egne naturlover der omgivelsene kun fremstår som faktorer. Behovsmodellen, også referert til som tilknytningsteori, knyttes blant andre til Freud (Andenæs, 2012, s2). Modellen bygger på at barn utvikler seg gjennom å få tilfredsstilt sine behov. Andenæs hevder at modellen ofte trekkes frem i det offentlige ordskifte når det er snakk om små barn, følelsesmessige aspekter ved utvikling og risiko ved adskillelse fra foreldre. Forskermodellen innenfor utviklingspsykologien har utgangspunkt i Piagets tanker om at barn utvikler seg gjennom systematisk utforskning av sine omgivelser. Andenæs (2012, s.2) hevder at denne modellen ofte løftes frem når offentlige utvalg uttaler seg om barnehagen som første ledd i et utdanningsløp. Kritikken mot disse modellene for utviklingspsykologi er at de representerer en idé om barn som individer på utsiden av det sosiale og kulturelle felleskapet. Utviklingspsykologi i disse tapningene blir også kritisert for å tolke barn som vesen hvis prosjekt er lineær utvikling mot voksenhet, som «human becomings» snarere enn «human beings».

Som et motsvar ble etter hvert barndommens egenverdi, barns rettigheter, deltakelse og stemme toneangivende innenfor miljøer som forsket på barn. Nilsen (2019) skriver i artikkelen «Barneperspektiver – en ressurs i kritisk samfunnsvitenskap?» at det utover 1990-tallet kom en rekke studier i Norden som tok utgangspunkt i barns erfaringer, aktiviteter og hverdagsliv. Disse kom som motsvar til dominerende konstruksjoner som utviklingspsykologi og funksjonalistisk sosialiseringforståelse etter modell fra blant andre Parsons (Nilsen, 2019, s.78).

Horgan, Forde, Martin & Parkes (2017) setter utviklingen av forskning der barn er aktører, ofte omtalt som en dreining mot «det agentiske barnet», i sammenheng FNs konvensjon om barns rettigheter som ble vedtatt i 1989 og trådte i kraft i 1990. I artikkel 12 (1990, s.4) slås det fast at barn skal høres i saker og situasjoner som angår dem selv:

Article 12

1. States Parties shall assure to the child who is capable of forming his or her own views the right to express those views freely in all matters affecting the child, the views of the child being given due weight in accordance with the age and maturity of the child.

2. For this purpose, the child shall in particular be provided the opportunity to be heard in any judicial and administrative proceedings affecting the child, either directly, or through a representative or an appropriate body, in a manner consistent with the procedural rules of national law.

I følge Horgan, Forde, Martin & Parkes (2017, s276) er artikkel 12 allment anerkjent som grunnlaget for en dagsorden for barns deltakelse de siste 10-årene. Den har vært en katalysator for politiske og praksisbaserte initiativer for barns deltakelse internasjonalt.

Spyrou, Rosen and Cook (2018) argumenterer for at barndomssosiologi som fagfelt, har sitt utgangspunkt i et ønske om å befri forståelsen av barn fra et monotropisk og universalistisk perspektiv som forestillingen om det utviklingspsykologiske barnet utgjorde. Spyrou, Rosen and Cook (2018, s.5) beskriver dette som et paradigmeskifte. Horgan, Forde, Martin & Parkes (2017, s276) trekker frem at barndomssosiologi som fagfelt i denne perioden bidro til å gi barn en sosialkonstruktivistisk posisjon som anerkjente at de var i stand til å forme egne liv, påvirke menneskene rundt seg og samfunnet de lever i. Barn ble stadfestet som kompetente sosiale aktører. Synet på barn som lærlinger på vei til å bli fullverdige voksne ble kraftig utfordret, og barndom ble trukket frem som en strukturell kategori i samfunnet snarere enn en passerende fase.

Det bør etter mitt syn likevel presiseres at synet på barn innenfor forskningsmiljøer som har barn som fagfelt, ofte skiller seg fra samfunnsfaglige disipliner som ikke har barn og barndom som omdreiningspunkt. Dette samsvarer etter mitt syn til en viss grad med Andenæs argumentasjon som er trukket frem tidligere i dette avsnittet. Hun viser til at det er få barnepsykologer forholder seg til konservativ utviklingspsykologiske modeller, men at de likevel vies stor plass i det offentlige ordskiftet. En leder i tidsskriftet *Childhood* (2014, s.4) som refererer til en konferanse i The European Sociological Association beskriver samme tendens innenfor sosiologien:

One of the messages delivered to conference participants was the firm view of childhood as a preparatory stage for adulthood, that is, the view that was dominant in the pre-1990s – and evidently still dominates in general sociology. Absent was an acknowledgement of the rich and multifaceted empirical research on children and childhood of the recent decades, of the discoveries made on the diversity of children’s life-worlds and their interdependencies with social, economic and cultural structures, of children’s active engagement in the social, economic and cultural production, distribution and consumption of their societies, of the revisionings of long prevalent public images of children as ‘innocents’, and so on.

Dette viser etter mitt syn at det heller ikke finnes en lineær, enhetlig utvikling for diskursen rundt barnesyn, men mange ulike arenaer der diskusjoner eksisterer parallelt. Dette korresponderer med min påstand i innledning til denne oppgaven om at utviklingspsykologiske modeller sjelden utfordres innenfor barne-tv-bransjen.

Spyrou, Rosen and Cook (2018, s.5 og s.7) hevder det tidligere omtalte paradigmeskiftet fra det utviklingspsykologiske barnet til det agentiske barnet førte til at det selvstendige, handlende og uavhengige barnet ble dyrket på grensen til fetisjisme innenfor enkelte forskningsmiljøer. De hevder at dette gjorde forskningen blind for det faktum at barn, som alle mennesker, er nettopp avhengig av de ulike relasjonene og kontekstene de står:

The flight from becoming in this way encodes, paradoxically, a kind of denaturalized child which exists in a here-and-now, often for the sake of claiming academic positional distinction.(...)

Indeed, presuming "being"—and presuming that a particular sort of being is realized through the exercise of a particular sort of agency—arguably discourages inquiry into how multiple and connective scales, relationalities and structural entanglements also make the 'child' of childhood studies possible and viable.

Horgan, Forde, Martin & Parkes (2017) hevder det i senere tid har vært en bevegelse som tar avstand fra en ensidig vektlegging av det agentiske barnet innenfor miljøer som forsker på barn. De trekker frem Oswell (2013) som eksempel på forskere som argumenterer for at en kategorisk vektlegging av barn som selvstendige aktører ikke anerkjenner kompleksiteten i deres liv. Ifølge forfatterne blir barndom i stadig større grad betraktet som et sosialt og relasjonelt fenomen innen forskningen.

Spyrou, Rosen and Cook (2018) hevder at diskursen rundt barnesyn viser at spørsmålet om ontologi må plasseres i sentrum også når en forsker på barn. Forfatterne mener at i iveren over å utfordre det utviklingspsykologiske barnesynet, har barndomssosiologien i lengre tid oversett den viktige ontologiske diskusjonen. Når det er bred aksept for at all kunnskap er situert, hevder Spyrou, Rosen and Cook at det er problematisk å fremstille barn og barndom som begreper som er upåvirkelige/faste analytiske kategorier. Forfatterne (2018) mener det vil være produktivt for samfunnsfaglige disipliner som forsker på barn å bruke relasjonelle teorier som ontologisk plattform. De kaller denne ønskede nyorienteringen av barndomssosiologien for «the ontological turn» (2018, s10).

I artikkelen «Childhood prism research: an approach for enabling unique childhood studies contributions within the wider scholarly field»(2020) diskuterer Hanne Warming om «barn» eller «barndom» i det hele tatt er fruktbare som analytisk kategorier. Hun viser til fagfeltet barndomssosiologi som på sent 1980-tallet og videre på 90-tallet brukte skillet barn-voksen på samme måte som samfunnsforskningen brukte «gender» som en kategori for å forstå mekanismer i samfunnet. Warming deler Spyrou, Rosens og Cooks (2018) bekymring for at dikotomien barn-voksen og en forståelse av barn som kategori løsrevet fra sine omgivelser, gir en for strukturalistisk tilnærming til forskningen. Slik jeg tolker Warming (2020, s.5), deler hun Spyrou, Rosenss and Cooks (2018) syn på at det er behov for en diskusjon om det ontologiske grunnlaget for å bruke barn som kategori innenfor forskningen. Jeg tolker Warming dithen at forståelsen av hva «barn» er som kategori, må ses i sammenheng med forskerens ontologiske forankring i det store og hele. Dersom forskeren ser på forskning og kunnskap som situert, kan en følgelig ikke operere med det (utviklingspsykologiske eller det agentiske) barnet som en fast kategori som favner og gjør det mulig å frembringe kunnskap som sier noe om en hel demografisk gruppe. Perspektivet må være det samme for barneforskningen som for andre samfunnsfaglige kunnskapsområder.

Selv om Warming (2020) distanserer seg fra en ukritisk tilnærming til barn som kategori og en forståelse av et agentisk barn løsrevet fra relasjonelle og prosessuelle aspekter, hevder hun likevel at generasjonsskillet mellom barn og voksne, og dermed barn/barndom som kategori, kan gi interessante perspektiver. Slik jeg leser henne, argumenterer Warming videre med at dersom forskningen på barn gjøres med ontologisk fasthet, er det ingen grunn til at forskning på barn ikke skal være relevant i en videre samfunnsfaglig kontekst som peker ut over barndomssosiologi og pedagogikk.

Dersom en ser på begrepene nettopp som et prisme, kan man bruke det til å se ulike sider ved samfunnet i et nytt lys. Jeg tolker Warming dithen at hun mener det å skille barndom ut som noe eget, brukt som nettopp som et prisme, kan si noen verdifullt om både det å være barn og om strukturer i samfunnet i et videre perspektiv (2020).

Warming (2020. s.8) uttrykker det slik:

With this opening up of the generational order perspective and related concepts, the prism would not determine the research approach, nor would it insist that the generational order is always the most important aspect to focus on in reconstructing social theories, or in the analysis of children's lives, child – adult interactions or

societal changes processes. However, it would ensure recognition of generationing as a likely dynamic in social/cultural/material/bodily processes, an aspect which is always worth exploring and being critical towards, including as it manifests in scientific (re-)presentations, theories and concepts.

Andenæs (2012, s. 3) hevder på sin side at forskningen på barn trenger utviklingspsykologien fordi ulike former for tid (alder) bør stå sentralt i studiet av barn. Hun beklager at det har oppstått en «wall of silence» mellom utviklingspsykologi og barndomsstudier. Andenæs hevder at selv om barn og barndom må tolkes som noe annet enn en fase på vei til voksenhet, er «det å bli større» en viktig fortolkningsramme for voksne og barn når en forholder seg til konseptet barndom. Øksnes (2010) trekker frem at den nye barndomssosiologien i sin iver etter å utfordre utviklingspsykologiske modeller tidvis har underkjent det faktum at barndom både er en sosial og en biologisk prosess, og at barn er uferdige både sosialt og biologisk.

Andenæs ønsker seg en utviklingspsykologi som settes i historisk kontekst og tar høyde for kultur og sosiale strukturer. Hun argumenterer for en utviklingspsykologisk modell som inkluderer perspektiver for hvordan barn forhandler sine posisjoner i prosessen det er å bli eldre. Hun referer til denne tapningen av utviklingspsykologi som «deltakermodellen». Deltakermodellen flytter fokus fra det som skjer inni mennesket til det som skjer mellom mennesker innenfor kulturelt organiserte sammenhenger. Kontekstene barnet står i blir ikke lenger sett på som noe som påvirker, men at barnets forhandlinger og posisjoneringer innenfor disse er utviklingen. Jeg tolker både Andenæs (2012), Øksnes (2010) og Warming (2020) dithen at barn ikke lenger utelukkende kan betraktes som human beings, fordi barn som mennesker i andre deler av livsløpet skaper og gjenskaper seg selv i stadig nye møter med omgivelsene.

Diskursen rundt barnesyn og barns deltakelse i samfunnet har vært utsatt for kritikk for å være et konsept som utelukkende baserer seg på virkeligheten til middelklassebarn på den nordlige halvkule (Horgan, Forde, Martin & Parkes, 2017). Denne oppgaven vil dessverre også rammes av denne kritikken. Det er denne bakgrunnen som er min egen, som jeg med stor sannsynlighet deler med de fleste informantene i oppgavens empiriske materiale. Denne bakgrunnen blir en del av det som former prismet som eventuell ny kunnskap eller ideer denne oppgaven setter lys på.

Horgan, Forde, Martin & Parkes (2017) vektlegger at det ikke bare er de formelle arenaene for barns rettigheter som er viktige for barns deltakelse og utvikling mot det å bli samfunnsborgere. Jo yngre barna er, desto færre er arenaene de har formelle muligheter til påvirkning eller deltakelse. Jeg har tidligere i dette kapitlet referert til Nilsen (2019) som viser til at det utover 1990-tallet kom en rekke studier i Norden som tok utgangspunkt i barns erfaringer, aktiviteter og hverdagsliv.

Ettersom det er få arenaer for formell deltakelse som samfunnsborgere for førskolebarn, er det etter mitt syn desto viktigere å gi rom for de yngste barnas deltakelse i undersøkelser som omhandler deres hverdagsliv, hvis forskningsresultater har potensial til å forme deres livsbetingelser. I en slik inkludering kan det i beste fall ligge et element av medbestemmelse. I denne oppgaven vil jeg som nevnt forsøke å arbeide meg nærmere barns perspektiver gjennom å se etter mønstre i identitetsskapende fortellinger i fri lek/rollelek. Jeg valgte den sosiale fantasileken fordi jeg antar at barns stemme fremstår tydeligere der enn på mange andre sosiale arenaer ettersom leken er rom der selv små barns deltakelse har definisjonsmakt.

2.2 BARNES PERSPEKTIV OG BARNEPERSPEKTIV I FORSKNINGEN

Når en leter etter felles mønstre i barns sosiale fantasilek, er det etter mitt syn vanskelig å styre unna diskursen rundt begrepene barns perspektiv/barneperspektiv.

I bruken av barneperspektiver i forskningen ligger det også en kritikk av det «abstrakte barnet» som utviklingspsykologien representerer. Nilsen (2019) går gjennom norsk forskning fra 1969 til 1990 der barneperspektiver er tatt i bruk. Nilsen (2019, s.83) trekker blant annet frem at «Kvinneforskning danner en kontekstuell og kritisk sammenheng som er relatert til argumenter for og praktisering av et barneperspektiv.» Kvinneforskningen var nært knyttet til kvinnefrigjøringen og hadde ifølge Nilsen behov for å kvitte seg med kulturelle forestillingen om at den gode barndommen bare fantes i hjem og nærmiljø sammen med mor. Nilsen referer (2019, s.83) Haavinds forskning og hevder at det på sent 1980-tall var oppstått en kløft mellom tverrfaglig kvinneforskning og utviklingspsykologiske studier om barns oppvekst i familien. Innenfor kvinneforskningen ble det et behov for å avsløre «utviklingspsykologiens implisitte forutsetninger og konsekvenser». Fagkritikken førte ifølge Nilsen (2019) til at kvinneforskningen ble utvidet fra å handle om hvordan kjønn og kvinner

ble forstått til å inkludere barn. Skulle man vite noe om barn utvikling, måtte man vurdere barnets væremåtes sosiale betydning for barnet i dets interaksjon med andre (Nilsen, 2019, s.83). Barnets deltakelse i sosiale sammenhenger ble med andre ord fokus for forskningsinteresse.

Nilsen (2019) viser også til Agnes Andenæs' forskning. Andenæs inkluderer barneperspektiver i utviklingspsykologisk forskning. Ifølge Nilsen trekker Andenæs frem nødvendigheten av direkte viten fra aktørene selv om deres liv og meningsskapning. Jeg har tidligere i dette kapitlet referert til Andenæs artikkel fra 2012 der hun vil en påstått «wall of silence» mellom utviklingspsykologien og barndomssosiologien til livs.

Studier av lek og barnekultur skulle også komme til å bli sterkt assosiert med barneperspektiver (Nilsen, 2019, s.86). Ifølge Nilsen kom en oppblomstring på 1980- og 90-tallet med blant annet studier av førskolebarn og rollelek. Med interessen for rollelek ble barnehagen en interessant forskningsarena. Nilsen viser til Helen Schwartzmanns og Eli Åms prosjekter som eksempler på forskning som tar for seg barns lek med utgangspunkt i barneperspektiver. Dette er som erstatning for å se rolleleken først og fremst som en sosialiseringfaktor, en praksis som peker frem mot et fremtidig voksenliv. Åm studerer, ved hjelp av videoobservasjon, lekens verdi for barna i et her-og-nå-perspektiv. Dette kommer jeg tilbake til i neste avsnitt der jeg behandler diskursen rundt lek.

Barneperspektiver er med andre ord et uttrykk for et ønske om å gi forskningen et aktørperspektiv der en forsøker å se verden fra barnas side. Nilsen oppsummerer på denne måten (2019, s.87):

Dette innebærer at vi må ha en holdning der barn betraktes som 'hele' mennesker som ikke er lik voksne, men som ikke desto mindre er likeverdige. Vi må erkjenne at barns hverdagsviten er verdifull, viten som kan være en annen enn den vi voksne har. Vi må ta på alvor det barna mener er viktig og meningsfylt, selv om det kanskje går på tvers av det vi som voksne og velmenende pedagoger mener er 'bra for barn'. Før vi kan vurdere hva som er «bra for barn» må vi vite barnas ståsted, vi må vite hva de kan og vet ut fra deres premisser. Dette krever at vi frigjør oss fra forestillingen om det naive, uvitende og primitive barnet (Nilsen, 1990b, s. 9).

Begrepene barns perspektiv og barneperspektiv har vært omdiskutert i forskningen, både med tanke på hvordan de skal tolkes og brukes og med tanke på representasjonsproblemet.

Johansson (2003, s. 43) tolker barns perspektiv som det som «visar sig för barn». Hun problematiserer om barnets perspektiv i det hele tatt kan være tilgjengelig for forskeren så lenge en ser barnet som subjekt. Johansson hevder at det like mye som barnets perspektiv, handler om forskerens egne perspektiv når hun forsøker å arbeide seg nærmere barns hensikter eller uttrykk for mening. Johansson (2003) hevder at ettersom forskeren alltid er en del av den situasjonen som studeres, vil muligheten for å kunne innta eller forstå barnets perspektiv være begrenset. Hun hevder videre at subjektet og verden er sammenfiltret. Den som forsøker å nærme seg barns perspektiv, må følgelig være åpen for flertydigheten og kompleksiteten i de sosiale prosessene som undersøkes. Johansson mener forskeren alltid må være åpen for at situasjonen kanskje ikke betyr det samme for barnet som en voksen legger i det. Johansson (2003, s.46) slår fast at det finnes ikke én autentisk barneverden som forskeren kan fange, men det finnes ulike kontekster og verdener å ta stilling til. Ettersom det Johansson referer til som livsverden er så kompleks, argumenterer hun for ulike innsamlingsmetoder for data.

På samme måte som Johansson problematiserer Spyrou (2013) det grunnleggende representasjonsproblemet ved at en forsker forsøker å si noe autentisk om barns perspektiv eller tar mål av seg til å gi uttrykk for barns stemme. Spyrou peker på at også den grunnleggende maktubalansen i relasjonen forsker-informant/barn-voksen bidrar til å gjøre en slik representasjon vanskelig. Han mener også at den institusjonelle konteksten for forskningen, i mitt tilfelle barnehagen, med nødvendighet vil påvirke prosessen som observeres. Ifølge Spyrou (2013, s. 155) må forskeren også alltid stille spørsmålet om hvilke stemmer som produserer og hvilke stemmer som marginaliseres i akkurat denne sosiale konteksten? Videre hevder han at det ikke bare er forskerens agentiske kutt eller forforståelser som gjør forskningen situert. Barns stemmer er også situerte og vil variere med konteksten de er en del av: "The voice of children can only serve it's intended purpose when voices are fully situated in the discursive fields of power which produce them."

Randi Dyblie Nilsen (2019) skriver seg ut av dette representasjonsproblemet med å lage et skille mellom begrepene «barns perspektiv» og «barneperspektiv». Nilsen hevder at målet ikke kan være å fange barns perspektiv. Hun hevder et ikke vil være tilgjengelig for forskeren. Forskeren kan derimot bruke barneperspektiver. Nilsen bruker begrepet

barneperspektiver om forskning der barn deltar som aktører og informanter i det empiriske materiale som ligger til grunn for forskningen.

Som referansene i første del av dette avsnittet illustrerer, brukes begrepene barneperspektiv og barns perspektiv på mange ulike måter innenfor samfunnsfaglig forskning. Warming (2019) mener begrepet er så flytende at hun har sett det brukt til inntekt for ulike syn i samme diskusjon, og at det derfor er behov for en avklaring rundt hvordan begrepet barneperspektiv anvendes. Warming (2019) gjør det til sitt prosjekt i artikkelen «Børneperspektiv – en populær flydende betegner» å gå gjennom av bruken av begrepet innenfor forskningslitteratur og ulike praksisfeltet.

Slik jeg leser Warming (2019) kategoriserer hun Nilsens (2019) bruk av begrepet som et «utenfra-blikk» på barneperspektiver. Warming hevder at (2019, s.66) «Børneperspektiv i denne tradition handler altså om at gjøre børns kollektive livsbetingelser, det vil si den generationelle orden og dennes konsekvenser, samt barn som aktører synlige.» Warming (2019, s.66) beskriver videre det hun mener er «det metodiske argument for å interessere seg for barns perspektiver». Dette kategoriserer hun som et innenfra-perspektiv på barneperspektiver. Slik jeg tolker henne, mener Warming at barneperspektiver skal brukes nettopp om en slik metodisk tilnærming. En tilnærming der forskerens tilstreber å forstå og formidle barns livsverden ved hjelp av deres intensjoner, tanker, opplevelser og følelser. Med et demokratisk rasjonale må forskeren forsøke å fange barneperspektivet på denne måten fordi barns motiver former og informerer deres deltakelser og påvirkning som aktører i samfunnet. Nilsens utenfra-bruk av begrepet mener Warming bør erstattes av begrepet barndomsperspektiver.

I motsetning til Nilsen (2019) hevder Warming (2019) at forskeren er demokratisk og etisk forpliktet til å forsøke å nærme seg en innenfra-forståelse selv om også hun anerkjenner at forskeren aldri vil kunne ha 100% tilgang til barns perspektiver. Warming mener at barneperspektiv utelukkende bør brukes om forskerens tilstrebede forsøk på å forstå barns perspektiver:

De voksnes bestræbelser på fænomenologisk at nærme sig og gengive børns perspektiver vil jeg benævne børneperspektiv, gerne med tilføjelsen "et tilstræbt indefra perspektiv" på børns væren i verden for at præcisere, hvad det handler om.

Warming (2019) problematiserer også å behandle barn som en homogen gruppe. Når en forsker i en sammenheng der barn er informanter, poengterer hun at det er ikke bare den generasjonelle orden, det at de er barn, som gjør at det gitte barnet agerer som det gjør. Barn har også blant annet alder, kjønn, etnisitet, klasse og kroppslighet som påvirker situasjonen.

Selv om jeg til fulle anerkjenner representasjonsproblemet som beskrevet av blant andre Johansson (2003), Spyrou (2013) og Warming (2019), føler jeg gitt oppgavens siktemål om å jobbe metodeutviklende for et innsiktsarbeid der barns perspektiver er representert, at jeg er forpliktet til å bruke begrepet «barneperspektiver» med det Warming (2019) omtaler som et innenfra-perspektiv. Det er prosjektet i denne oppgaven å lete etter mønstre i leken som deles av flere barn. Jeg leter altså etter barneperspektiv som deles av flere barn.

Ikke bare leter jeg etter barneperspektiver med et tilstrebet innenfra-perspektiv. Jeg leter også etter perspektiver som deles av flere barn, etter mønstre i barneperspektivene. På en måte kan en si at jeg i et innsiktsarbeid konstruerer et «abstrakt barn» eller et minstefellesmultiplumbarn, på samme måte som jeg i denne oppgaven har kritisert utviklingspsykologiske modeller for å gjøre. Oppgavens metodeutviklingens siktemål har som utgangspunkt nettopp å utfordre den rigide, lukkede forståelsen av barn jeg mener ligger til grunn for mye av innsiktsarbeidet med barn i min bransje. Er sirkelen sluttet? Er jeg tilbake til en reduserende modell for hva det er å være menneske når jeg jakter etter mønstre i barneperspektiver? Qvortrup (2009) argumenterer for at generasjonsordningen i forskningen er interessant for ikke å tape det særskilte ved det å være barn til forskjell fra å være voksen av syne. Selv om jeg ikke mener skillet barn-voksen nødvendigvis er det mest interessante i alle undersøkelser, er det nødvendig i forberedende arbeid for å lage fiksjonshistorier for barn, som er siktemålet i denne oppgaven. Som nevnt i innledningen, mener jeg det er mulig å finne noen slike felles berøringspunkter fordi barn innenfor en kulturkrets med stor sannsynlighet vil dele mange livserfaringer. Warming (2011, s.48) hevder som nevnt at selv om barn er forskjellige har de noen felles mønstre som knytter seg til livsbaner, samfunnsmessige diskurser og barns interaksjon med hverandre.

Derfor holder jeg i denne sammenhengen fast ved å lete etter fellestrekk ved barneperspektiver i leken. Jeg deler forskerne som er referert i dette avsnittets holdning om

at det ikke er tilgjengelig å krype inn i en annens sted, verken når barn eller voksne er studieinteressent. Dette kan etter mitt syn ikke hindre forskeren i å forsøke å formidle det de opplever som ulike gruppers opplevde virkelighet innenfor en gitt kontekst. Oppgavens siktemål er å utvikle en metode som inkluderer barns deltakerperspektiv. Det ville etter mitt syn være for defensivt å forsone seg med et helt og holdent utenfra-perspektiv.

Derfor vil jeg i denne oppgaven forsøke å formidle eksempler på det jeg opplever som viktig og meningsfullt lekemønstre for barna som er informanter. Dette gjør jeg i med visshet om at kunnskapen som trer frem, er preget av både meg som forsker, institusjonen og andre kontekstuelle forhold.

2.3 LEK

Som nevnt i innledningen til dette kapitlet tar jeg ikke mål av meg til å gi en fullstendig gjennomgang av verken syn på lek, lekens betydning for barn eller lekens funksjon. Jeg vil likevel forsøke å trekke frem noen sider av diskusjoner på feltet jeg mener kan gi interessante perspektiver til analyse.

Øksnes (2010) hevder det er to grunnleggende motstridende syn på lek, det appolinske og det dionysiske. Det førstnevnte ser leken som positiv og utviklende. Øksnes hevder at i vestlig filofisk tradisjon har det vært vanlig å argumentere for at leken på ulike måter er nyttig for barns utvikling, og at den dermed fyller en viktig funksjon i samfunnet.

Utviklingspsykologiske studier har blant annet pekt på at leken kan hjelpe barn å bygge et emosjonelt forsvar, fysiomotoriske ferdigheter, sosiale evner og kognitiv kompetanse (2010, s26).

Det dionysiske synet knytter leken til kaos og det irrasjonelle og vektlegger i større grad leken som utfoldelse.

Øksnes (2010, s.30) hevder at i norsk, offentlig diskurs er det blitt enn «sannhetsregime» at leken har læringspotensial og først og fremst er et nyttig verktøy for barns utvikling. Hun peker på sammenhengen mellom makt og kunnskap og mener at enkeltpersoner med makt gjennom for eksempel stortingsmeldinger og rammeplaner i for stor grad får definere leken i norsk offentlig diskurs som først og fremst et nyttig læringsverktøy. Brukt som et verktøy med et utviklingspsykologisk utgangspunkt, blir ifølge Øksnes leken normativ. Barn bør

mestre ulike typer lek i bestemte aldre. Denne holdningen kan brukes til å definere avvik hos barn som ikke møter forventningene for hvordan de bør mestre leken i en gitt alder.

Slik jeg tolker Øksnes (2010), går hun i rette med et leksyn som i for stor grad inntar et utviklingsperspektiv. Leken er også utfoldelse, suggesjon, nonsens og ikke minst en sosial arena. Hun trekker også frem at det er sider ved leken som ikke er positive for barn. Leken er en stor del av livet for små barn, og de opplever dermed også maktutøvelse, hierarkier, tvang, konformitet, smerte og bekymring når de leker. Øksnes (2010, s.40) hevder at vi ikke kan skille leken fra resten av livet som et «sjarmerende område for selvaktualisering og selvtilfredsstillelsen, men unike lover tilbøyeligheter og rytmer». Leken er ifølge Øksnes barnets praksis i verden (2010, s. 117).

William Corsaro har forsket på lek med barndomssosiologisk og sosialpsykologisk utgangspunkt i mer enn 40 år. Ved hjelp av etnografisk forskning ved videoobservasjon og barneintervjuer, har han sett på lekens funksjon. Corsaro (2020) har vært særlig opptatt av hvordan barn innenfor sine lekende jevnaldergrupper driver med fortolkende reproduksjon av samfunnsstrukturen de lever i. Han hevder selv (2020) at hans viktigste bidrag til forskningen har vært å påpeke at barns sosialisering *ikke* bare handler om individets internalisering av normer, men at barn også skaper egne kulturer i sine jevnaldergrupper i en kollektiv og skapende prosess. Corsaros teorigrunnlag var i starten Vygostky og Piagets strukturalistiske teorier for barnets utvikling. Men snarere enn en skjematisk fremoverrettet sosialisering gjennom assimilasjon og akkomodasjon, mener Corsaro å se at barna selv former jevnalderkulturer som også kan stå i kontrast til voksenverdens regler og normer. Barns lek handler dermed (Corsaro, 2012) ikke bare om å imitere og etter hvert internalisere voksen atferd ved hjelp av leken. Gjennom leken utvikler, forskjønner eller dramatiserer barn det de har observert i verden og lager sine egne versjoner og regelsett. Corsaro vektlegger slik jeg leser ham, to hovedfunksjoner ved barns lek: Deres sterke følelsesmessige behovet for å møtes og leve i leken. Han hevder at den andre viktige siden av leken er nettopp å utfordre voksen autoritet, føle kontroll over livene sine og utvikle en felles jevnalderkultur (2020, s.11). Disse prosessene skjer parallelt med at leken bidrar til å sosialisere barna til den «voksen verden».

Corasaro hevder at det finnes tre basistemaer i barns fantasilek; fare-redning, mistet (lost) – funnet og død – gjenfødelse. Han hevder at disse temaene har utgangspunkt i den tidlige barndommens sosioemosjonelle behov (2020, s14). Corsaro står med sine teorier om sosial læring og dekking av følelsesmessige behov gjennom leken, solid plantet i det Øksnes ville beskrive som et positivt, utviklende syn på leken. Samtidig kan hans tanker rundt at barna i leken bearbeider sosioemosjonelle behov knyttes til filosofier rundt leken som katarsis, en arena for å avreagere innestengte følelser.

Eli Åms siktemål i sitt doktorgradsarbeide med å lete etter barneperspektivet i barns lek (1990, s.21) er ikke å gå inn i nytteperspektivet, men å forsøke å forstå lekens mening for barnet.

Åm (1990, s.16-17) mener at det å skulle forsøke å komme opp med en universell definisjon av begrepet lek, gir lite til forskningen. Hun hevder at hva slags mening leken har er avhengig av denne gitte sammenheng det lekes i og hva slags rolle leken har i denne. Åm skiller likevel mellom fantasilek/rollelek og det hun kaller regellek, som viser til regelstyrte leker som gjemsel, boksen går osv. Åm mener det mye brukte begrepet rollelek ikke er godt nok når prosjektet er å jakte barneperspektivet eller meningen i barns lek. Hun mener begrepet rollelek gjør for stort poeng av hvilken rolle barna tar i leken (1990, s.18). Det er mye interessant lek som vil havne i utkanten av et rollelekbegrep. Åm bruker «sosial fantasilek» om den typen lek som danner det empiriske grunnlaget for hennes undersøkelser. Etter feltarbeidet er min erfaring den samme som Åm gjorde seg. I mye av fantasileken jeg observerte i barnehagen i forbindelse med denne oppgaven, fremsto for meg at rollene de antok var underordnet for barna sett i forhold til prosjektet de arbeidet med i leksekvensen. Jeg vil derfor bruke Åms begrep «sosial fantasilek» i forbindelse med metode- og analysediskusjon i denne oppgaven.

Som nevnt tidligere er Øksnes (2010) opptatt at leken ikke er en idyllisk lomme i barns liv, men bør forstås som en ramme for barns praksis i verden. Dermed er det etter mitt syn også viktig å se på leken som sosial arena. Deltakerne i sosial fantasilek kan eller vil ikke alltid levere total hengivelse til lekens subjekt i betydningen fortellingen som lekes (Åm 1990, s. 63). Leken er også et spill mellom de involverte barna om rang og ressurser. I følge Åm er

leken alltid i bevegelse mellom den dype leken (fantasidimensjonen) og maktspillet. Når jeg leter etter mønster i analysedelen av oppgaven, vil jeg derfor ikke bare se etter mønster i fortellingen barn spiller ut eller rollene de tar, men også etter samhandlingsmønstre.

Det er viktig for meg å holde fast ved at mitt prosjekt i denne oppgaven ikke er å forstå leken eller helt og fullt hvilken funksjon det å leke har for barn. I likhet med Eli Åm (1990) forsoner jeg meg med at leken er flertydig. Jeg ønsker først og fremst å se på leken i et her-og-nå-perspektiv, et perspektiv der barna er aktører. Det viktige omdreiningspunktet for oppgaven er ikke å definere leken, men å åpent og nysgjerrig studere den for å komme nærmere barneperspektivet. Refleksjon og analyse i denne oppgaven vil, som hos Åm, berøre hvilken mening jeg tror leken har for barna i større grad enn lekens funksjon. Det som skiller meg fra Åms undersøkelser, er at det heller ikke er hovedperspektivet. Mitt siktemål er en metode for å lete etter mønstre i leken. Fordi TV-produsentens rolle er å lage relevante fortellinger for de mange, er mønstrene som gjentar seg mest spennende. Jeg mener at studiet av leken er spesielt interessant når jeg leter etter barneperspektiv fordi det er en sosialisert ramme der barn i hovedsak er de eneste deltakerne og har definisjonsmakten. Deltakerperspektivet er viktig for meg i denne oppgaven fordi det er mitt syn at små barns stemme og meninger for sjelden lyttes til. Jeg vil forsøke å utvikle en metode for innsiktsarbeid som lytter til leken. Jeg tillater meg likevel å inkludere ulike leketeorier i analysen som jeg tenker kan sette det empiriske materialet i et interessant lys.

2.4 HVILKEN VIRKELIGHET; OM FORSKERPOSISJON OG ONTOLOGISKE PERSPEKTIVER

Jeg er inspirert av Brinkmanns (2013) åpne og pragmatiske pluralistiske holdning til ontologiske spørsmål. Brinkmann hevder vitenskapsteoretiske retninger og begreper ikke er noe forskeren nødvendigvis må bekjenne seg til, men snarere verktøy hun kan bruke til å tenke med. I denne masteroppgaven er det sosiale prosesser i leken som undersøkes. I mitt arbeid med oppgaven vil jeg, som Brinkmann, forsøke å ha en åpenhet for at disse prosessene påvirkes både av materielle forhold, diskurser og opplevelsesaspekter/fenomenologiske aspekter.

Warming (2020, s.2) bruker som beskrevet tidligere i oppgaven, prismemetaforen i et forsøk på å beskrive en fruktbar ontologisk plattform for feltet barndomssosiologi. Hennes bruk av

prismemetaforen på vitenskapelig analyse er inspirert av blant andre Harraway og Barad. Når lyset treffer prismet, vil det brytes på ulike måter avhengig av hvor og hvordan lysstrålen treffer. Hvilken del av verden forskeren avdekker, er blant annet avhengig av forskerens valg av problemstilling. Hvordan lyset brytes kommer også an på selve prismets beskaffenhet. Hva som presenterer seg som ny kunnskap er altså ikke bare avhengig av inngangen til problemet. Det er også mulig å se på forskeren som selve prismet. Forskerens tidligere erfaringer, kunnskaper og interesser former også hva som trer frem. Etter mitt syn er prismemetaforen et godt verktøy for tenkning i denne oppgaven.

Jeg anerkjenner at eventuell ny kunnskap i denne oppgaven vil være situert og påvirket av hvem jeg er. 18 års erfaring med produksjon av barne-tv, vil med stor sannsynlighet gjøre meg spesielt interessert i noen sider ved det empiriske materiale. Jeg risikerer på samme tid å overse andre sider av materialet som kanskje er vel så viktig for involverte informanter. I sin masteroppgave skriver Menning (2014, s.28) at begrepet validitet innenfor forskningen bør byttes ut med begrepet troverdighet. I stedet for «applicability» bør forskeren lete etter «transferability». Målet kan etter mitt syn følgelig ikke være å utvikle en metode som finner ut hva slags fortellinger og karakterer i fiksjonsfortellinger som vil berøre barn. Jeg vier arbeidet i oppgaven til å utvikle en metode for innsiktsarbeid som kanskje kan hjelpe tv-produsenter eller andre som arbeider med barn til å komme nærmere barneperspektivet ved å åpne for et innsiktsarbeid der barn er deltakere. Metoden jeg forsøker å utvikle, vil ikke kunne brukes som en standard som passer eller virker uavhengig av situasjon eller forsker involvert. Målet er å utvikle noen tilnærminger som forhåpentligvis kan ha overføringsverdi og være fruktbare i ulike sammenhenger.

Sara Pink diskuterer i «Doing Visual Ethnography» (2009, s.24) hvordan det som fremstår som virkelighet kan forstås som en situasjonsbestemt «forhandlet virkelighet» mellom forsker og informant: «The negotiated version of reality formed by the reality of the relationship between the subjectivity between the researcher and the informant produces the negotiated version of reality.»

Dette perspektivet resonnerer godt med hvordan jeg selv ønsker å forholde meg til forskningen. Virkeligheten er ikke der som en objektiv standard som ligger klar for forskeren til å trekke frem i lyset. Men jeg tolker Pink dit hen at alternativet ikke nødvendigvis er

altomfattende relativisme. Kunnskap kan følgelig forstås som et stykke forhandlet virkelighet som oppstår i den gitte relasjonen mellom informanten og forskeren, mellom barnet og meg, i feltarbeidet og kanskje til og med mellom barna i leken. Etter mitt syn oppstår subjektet nettopp i slike forhandlinger mellom partene i en gitt kontekst. Jeg mener det er et interessant utgangspunkt for denne oppgaven å se på leken som slik en forhandlingsarena.

Det er ikke først og fremst virkelighet som filosofisk konsept som skal diskuteres i denne oppgaven. Jeg liker godt Eli Åms refleksjon rundt dette i boka *På jakt etter barneperspektivet* (1989). Åm skriver at hun jakter ikke på sannheter som er gyldig i alle tider og sammenhenger, men hun leter etter den virkeligheten som er følt av barna der og da. Hun er ute etter å avdekke er «hverdagsvirkeligheten», forstått som den «virkeligheten» som påvirker menneskets atferd i hverdagen. Denne virkeligheten, skriver Åm, «krever ikke noe sannhetsbevis utover sin blotte tilstedeværelse» (1989, s.55).

Jeg mener «hverdagsvirkelighet» er et fint utgangspunkt for refleksjoner i denne oppgaven. Oppgaven streber ikke etter evige sannheter, men gode metoder for hvordan man gjennom deltakende observasjon eller observerende deltakelse av leken kan arbeide seg nærmere barns «hverdagssannheter».

Tidligere i dette avsnittets skrev jeg om hvordan jeg har latt meg inspirere av Brinkmanns åpne holdning til vitenskapsteori. Jeg ønsker å ha den samme åpne nysgjerrigheten til ulike begreper. I masteroppgaven ønsker jeg å stoppe ved teorier og begreper jeg mener virker sensitiviserende (Charmaz, 2014); som vekker min fantasi og nysgjerrighet og inspirerer meg til å se problemområdet og lekeksempler fra det empiriske materialet på en ny måte.

Warming (2011) er opptatt av hvordan mennesket på ulike måter forteller sin egen historie som en del av en prosess for å skape mening og sammenheng rundt egen identitet.

Warming mener det er en viktig oppgave for fagpersoner som arbeider med barn å hjelpe dem til å fortelle sin historie og gjennom det etablere sammenhenger (mening). Det vil ha følger for hvilke følelser barnet har til hendelser i sin fortid, til relasjoner de står i og for barnets selvfølelse.

Slik jeg tolker dem, har verken McLean (2008) eller Warming (2011) nødvendigvis sannhet som siktepunkt når de arbeider med menneskers forståelse av egen identitet eller hvordan

man kan hjelpe barn med å skape sammenheng ved å støtte dem i sine livsfortellinger. Konstruksjonsprosessen og meningsskapingen har fokus. Omdreiningspunktet i min oppgave vil være posisjoner og karakterer i den sosiale prosessen leken utgjør. Jeg er nysgjerrig på om jeg kan finne metoder som gjør det mulig å lete etter mønstre i mine informanternes lekende identitetsproduksjoner.

3 METODE

Jeg har valgt en kvalitativ metode og en etnografisk tilnærming i denne oppgaven.

Hammersley (2006, s. 4) skriver om metoden:

As ethnographers, we typically insist on the importance of coming to understand the perspectives of the people being studied if we are to explain, or even to describe accurately, the activities they engage in and the courses of action they adopt. At the same time, there is usually an equal emphasis on developing an analytic understanding of perspectives, activities and actions, one that is likely to be different from, perhaps even in conflict with, how the people themselves see the world.

Dette todelte siktemålet; å nøye studere handlingene til informantene i lekkonteksten, for så å bruke dette empiriske materialet til å utvikle analyse, mente jeg ville være en konstruktiv inngang til min metodeeksplorering rundt jakten på barneperspektiver i leken. Jeg synes også sitatet berører det kvintessensielle problemet i denne oppgaven: Er barneperspektivet tilgjengelig for forskeren? Det de opplever i leken, vil være noe annet enn det jeg «ser» og vil legge vekt på i analysen. Dette perspektivet vil jeg forsøke å trekke meg gjennom alle delene av diskusjon og analyse i oppgaven.

Tradisjonelt har etnografisk feltarbeid vært assosiert med antropologiske undersøkelser og har innebåret langvarig, deltakende observasjon der forskeren lever med informantene. Nå bruker også andre deler av samfunnsfagene etnografisk metode. Hammersley (2006) trekker frem sosiologiske etnografer som oftest gjør deltakende observasjon som samsvarer mer med feltarbeidet jeg har gjennomført. Der er studieobjektet oftere sosiale institusjoner og observasjonen foregår på deltid og over et kortere tidsspenn. Produksjonspress i akademia har ført til at færre forskere enn tidligere har økonomiske og tidsmessige rammer til å gjennomføre klassiske, langvarige etnografiske undersøkelser. Hammersley (2006) legger også vekt på at den nye teknologien gjør det mulig å samle store mengder data på kort tid. Dette har gjort korte feltarbeid og deltidfeltarbeid mer vanlig, også innenfor antropologien.

Det er viktig innledningsvis i dette metodekapittelet å presisere at denne masteroppgaven, og feltarbeidet som danner grunnlaget for den, ikke møter kriteriene for et klassisk, antropologisk feltarbeid. Til det er feltarbeidet som er gjort for kortvarig. Jeg tilbragte til sammen ni dager med kamera i de to barnehagene jeg hadde avtale med. Feltarbeidet jeg gjennomførte var det Hammersley (2006) referer til som deltidsobservasjon. Jeg tilbragte bare deler av dagen med barna, lekeperiodene, og jeg delte heller ikke måltider med dem. Hammersley problematiserer det kortvarige etnografiske arbeidet, eller mikro-feltarbeid som han også kaller det. Han mener at forskeren må være oppmerksom på at de med så lite tilstedeværelse kan gå glipp av sykliske variasjoner og endring i mønstre for atferd som skjer over tid (2016, s.6). Siktemålet med denne oppgaven er ikke å komme med forskningsresultater. Som tidligere nevnt, er målet for oppgaven snarere å arbeide metodeeksplorerende; å komme opp med nye metoder for innsiktsarbeid der barn er deltakere i større grad enn det som er vanlig praksis i tv-industrien. Jeg håper metoden også kan by på interessante innfallsvinkler for andre fagmiljøer som arbeider med barn.

Etnografiens fokus ligger på hvordan mennesket konstruerer situasjoner og dermed sin egen identitet innenfor ulike sosiale kontekster (Hammersley & Atkinson, 2007). Jeg ønsker som nevnt å se på mulige metoder for å nærme seg barns perspektiv gjennom å rette blikket mot hvordan de fremstiller og posisjonerer seg i lek. Det er flere grunner til at jeg har valgt sosial fantasilek som kilde til empirisk materiale. I følge Hammersley (2006) er et av spørsmålene etnografen bør stille seg, om konteksten som studeres er oppdaget (discovered) eller konstruert (constructed). En konstruert kontekst, der forskeren former situasjonen aktivt eller barna plasseres i en setting de vanligvis ikke opererer i, stiller enda større krav til etnografen når det gjelder analyse av hvilke andre faktorer som påvirker barnas handlinger. Den sosiale fantasileken er en kontekst som er naturlig for barn. I barnehagene der jeg gjorde feltarbeid, er det de fleste dager to perioder, en morgen- og en ettermiddagsøkt, der det legges til rette for slik lek. Dette blir, slik jeg ser det, dermed ikke en konstruert kontekst for barna, og med det reduseres antall faktorer som påvirket min mulighet til å arbeide meg nærmere barneperspektivet. Jeg er inspirert av Åms kobling mellom leken og barneperspektivet. Åm (1989) mener at den sosiale fantasileken er en spesielt god kilde til å jobbe seg nærmere barneperspektivet fordi den i sin helhet bygger på barnas egne erfaringer og opplevelser. Jeg har konsekvent fulgt leksekvenser der voksne ikke er

innblandet (utover min egen tilstedeværelse som forsker). Tidligere i oppgaven har jeg argumentert for at mennesket skaper seg selv, igjen og igjen, i møter med andre mennesker og med materielle betingelser. Øksnes (2010) argumenterer for at leken ikke er en idyllisk lomme i barns liv, men en side av deres praksis i verden. Leken blir en særlig interessant ramme for feltarbeidet dersom en legger til grunn at barn ikke utelukkende lager fantasifortellinger i den sosiale fantasileken, men at de i lekemøtene har en arena for å skape og gjenskape egen identitet. Koplingen mellom lek og barneperspektiv og Øksnes forståelse av leken som et uttrykk for barns praksis i verden, ligger til grunn for refleksjonene i denne oppgaven. Derfor er det mitt håp at jeg kan utvikle en metode der jeg kommer tett på leken og som dermed kan bli en verdifull kilde i innsiktsarbeid med barn.

Jeg var i forkant av feltarbeidet spesielt nysgjerrig på hva slags fortellinger barna lager og hvordan barna fremstiller seg selv på en sosial arena som leken, der jeg antok at de er friere og opplever færre begrensninger fra voksne enn i andre deler av hverdagslivet sitt. Senere i oppgaven vil jeg problematisere om det er rimelig å hevde at alle barn opplever en slik frihet i den sosiale fantasileken.

Videoobservasjon av lek er en viktig del av datagrunnlaget i denne oppgaven. Dette har utgangspunkt i informantenes alder. Informantene vil være i alderen tre til fem år. Det er mitt syn at både manglende verbalspråklig kompetanse og maktubalansen som ligger i relasjonen barn-voksen, kan gjøre det vanskelig for meg å få den tilgangen jeg ønsker utelukkende gjennom intervjuer og samtaler. I prosjektbeskrivelsen for denne oppgaven¹ kan man lese at jeg i utgangspunktet tenkte at videoobservasjon og separate intervjuer skulle utgjøre det empiriske materialet til oppgaven. Underveis i feltarbeidet reviderte jeg denne strategien. Det å erfare leken sammen med barna ble etter hvert en viktig kilde til empiri for meg. Jeg har latt meg inspirere av Myrstad og Sverdrups (2019) bruk av Tim Ingolds «vegfarer»-begrep. Dette kommer jeg tilbake til i avsnitt 3.1.1 der jeg beskriver utviklingen av forskeridentitet under feltarbeidet.

¹ Se vedlegg 1: Meldeskjema for behandling av personopplysninger og vedlegg 2: infoskriv til deltageres foresatte med tillatelsesskjema

Å lete etter barneperspektiver i leken ved hjelp av videoobservasjon er ikke nytt. Eli Åm (1989) skrev sin doktorgradsavhandling om å jakte på det lekende barneperspektivet gjennom etnografisk videoobservasjon. Jeg tolker Åm dithen at omdreiningspunktet i avhandlingen hennes er en fortolkning av lekens betydning for barna. Mitt siktemål er snarere enn å arbeide fortolkende, å jobbe metodeutviklende. Jeg ønsker ikke at fokus utelukkende skal være på lekens betydning, men en praktisk innfallsvinkel til hvordan man kan søke mønster i leken langs ulike akser for å skape fiksjonsuniverser som berører og kjennes aktuelle for barn. Jeg vil likevel gå inn i noen forsøk på eksempelanalyser i kapittel fire for å illustrere en mulig bruk av metoden.

Jeg har latt meg inspirere at Søren Mennings (2014) tanker om etnografisk videografi. Menning hevder at klassisk etnografi ofte har satt søkelys på sosiale grupper og institusjoner. Menning brukte i sin masteroppgave videografi til å se nærmere på handlinger, interaksjoner og sosiale situasjoner (2014, s. 70):

"[...] whereas classical ethnography has turned towards social groups and social institutions, videography's are more concerned with specific actions, interactions and social situations". Innenfor videografi ligger fokuset ofte på interaksjonene, for å analysere strukturer og mønster (Knoblauch, et al., 2009, s. 72).

Mitt hovedfokus vil, som nevnt, være å se på hvordan barna fremstiller seg selv og posisjonerer seg i leken og hvilke narrativer, i betydningen hva slags fortellinger, de spiller ut. Jeg vil også se etter om det er spesielle typer fantasilek og lekeroller som er mer vanlige enn andre.

En etnografisk tilnærming der en ikke opererer med forhånds etablerte kategorier ved innsamling og analyse av data, men jakter på subtile mønstre og signifikante prosesser (Menning 2014, s. 57), stemmer godt overens med måten jeg ønsker å arbeide på. Jeg ønsker nettopp å kunne bevege meg frem og tilbake mellom data, ideer og begreper og i denne prosessen lete etter mønster flere barn har felles. Hammersley & Atkinson (2007) beskriver denne prosessen som «progressive focusing».

Pink (2009) hevder at alle som tar bilder i en forskningssammenheng må ta aktivt stilling til hva bildet kan representere. Tidligere i oppgaven har jeg referert til prismemetaforen brukt av Warming (2020) for å beskrive hvordan forskning til enhver tid vil være situert og preget av forskeren selv. Pink (2009) er opptatt av at heller ikke det den etnografiske forskeren

fanger i fotografi eller bevegelig bilde, representerer en objektiv virkelighet. Ifølge Pink dokumenterer etnografen aldri når hun fotografer. Hun vil alltid være en del av en lokal fotografisk kultur (2009, s.66). Etnografen vil ifølge Pink alltid måtte forholde seg til at det ikke bare eksisterer en kultur blant dem hun filmer, men også en kultur for visuell representasjon i etnografen selv. Den filmende etnografen selv og hennes intensjoner må derfor, ifølge Pink (2009), alltid inkluderes i analysen; både de kunstneriske, de personlige og de etnografiske. Dette kommer jeg tilbake til i min diskusjon av forskerrollen senere i dette kapitlet.

Pink (2009, s. 98) skriver at selv om etnografens film ikke representerer virkeligheten, så kan den likevel ha en viktig funksjon: Den kan preservere interaksjoner. Kamera fryser en interaksjon som faktisk har funnet sted og gir forskeren mulighet til å dvele ved ulike møter og nettopp lete etter mønster som er prosjektet i denne oppgaven. Det er også mitt syn av videoobservasjon kan gi en unik mulighet til å se møter mellom barn som ikke er initierte av voksne.

Med dette som utgangspunkt, bør bildene som tas i etnografisk sammenheng med andre ord alltid følges av en refleksjon; hva er det en ikke får se i videosekvensen? Slik jeg ser det, er tilstedeværelsen av et kamera, valg av fokus og sekvenser også en del av «det vitenskapelige prismet» tidligere omtalt. Pink (2009, s.26) hevder at dersom en velger videoopptak som metode for innsamling av empirisk materiale, må forskeren være bevisst på at selve tilstedeværelsen av et kamera vil påvirke både hvordan den som tar bilde og den som blir filmet konstruerer sin identitet.

Pink (2009, s. 98) siterer Collier and Collier som hevder at etnografisk film «is usually edited to create a narrative selected by the filmmaker-producer» og dermed aldri kan brukes som vitenskapelig observasjon. Min innsamling av empirisk materiale rammes av denne kritikken. Jeg har valgt å ikke redigere opptakene fra feltarbeidet, men jeg velger bevisst å i all hovedsak filme sekvenser der jeg mener at leken «har fart» i betydningen dyp involvering over lengre tid fra barna som er med. Det er mulig å argumentere for at dette i praksis fungerer som en type forhåndsredigering. Jeg tenker videre at som tv-produzent bør jeg være særlig oppmerksom på denne problemstillingen som handler om personlige preferanser og indre visuell kultur. Etter 18 år i tv-bransjen er det etter mitt syn rimelig å

anta at det ligger ganske bastante indre forestillinger om hva som utgjør en interessant lekshistorie og en meningsfull videosekvens i meg. I mitt profesjonelle virke er jeg alltid på jakt etter den gode fortellingen. Det er ikke sikkert at barnas fortellinger er lineære eller bygges opp etter samme skjema jeg vanligvis foretrekker. Det er grunn til å utøve selvrefleksjon rundt utsnitt og valg av sekvens. Dwyer. & Buckle (2009, s.55), slår fast at "There is no neutrality. There is only greater or less awareness of one's biases". Dette er etter mitt syn et godt argument for å velge den tidligere nevnte strategien «progressive focusing» (Hammersley & Atkinson 2007). Jeg vil la forskningen være i en kontinuerlig bevegelse mellom data (observasjon og samtale/intervju), ideer og begreper. Jeg har også latt meg inspirere av Warmings (2019) bruk av Davies begrep «emergent listening». Hun setter «emergent listening» opp som en motpol til det å «lytte som sedvanlig». I det «å lytte som sedvanlig» ligger ifølge Warming (2019, s.72) det å forsøke å forstå i lys av det vi allerede tror. Hun viser til Gadammers begrep fordommer i denne sammenhengen. I følge Warming mener Davies at vi kan sette disse forforståelsene våre i spill med å systematisk lete etter det som står i motsetning til, nyanserer eller utvider vår forståelse. I hvor stor grad jeg har lyktes med en slik holdning, er umulig å gjøre en sikker vurdering av, men jeg har prøvd. Det har jeg blant annet gjort ved å sitte lenge og observere leksekvenser jeg selv oppfatter som kjedelige og uten fart, for å forsøke å forstå hva som skjer og hvorfor de involverte barna blir i situasjonen. Slik har jeg arbeidet for å holde min refleksjon åpen gjennom alle faser av arbeidet med oppgaven. For meg har dette innebåret å kontinuerlig være villig til å revurdere hva slags type lek som utgjør en interessant sekvens, til å forme og endre kategorier for observasjonen underveis og til å være åpen for å endre innfallsvinkel til det empiriske materiale i møte med andre forskeres teorier og begreper. Denne holdningen mener jeg blir synlig i min refleksjon rundt utviklingen av forskeridentitet senere i dette kapitlet. Der diskuterer jeg utviklingen fra planen om å være deltakende observatør til å skapes om til observerende deltaker.

Likevel mener jeg det finnes praktiske eksempler på (ufrivillig) «forhåndsredigering» i mange deler av feltarbeidet. Når jeg skulle gjøre videoopptak, ble strategien jeg oftest brukte å vente med å filme til leken var skikkelig i gang, i betydning høy grad av hengivelse til lekens subjekt blant de involverte barna. Dette var styrt av behovet for å få tilgang til leken i en så uforstilt versjon som mulig. Med en åpen, reflekterende holdning, opplevde jeg det som at

alle valg underveis i feltarbeidet hadde en mulig slagside. Hva ved denne situasjonen ville bli usynlig for meg med denne strategien? Ville jeg gå glipp av viktige forhandlinger barna gjør i etableringen av leken? Avslører strategien at jeg i for stor grad på jakt etter en god «story»?

Er det i det hele tatt mulig å finne retning i arbeidet med en så åpen holdning? Pink (2009) går i diskusjon med Collier og Collier og hevder at den etnografiske videoobservasjonen er vitenskapelig interessant selv om forskeren alltid vil være en del av forskningsresultatet. Jeg har tidligere vist til at Pink mener videoobservasjon som metode er interessant i kraft av at den preserverer en interaksjon og gir forskeren et refleksjonsrom. Hun trekker også frem at kunnskap skapes i forhandlinger mellom de involverte partene i en kontekst, som i dette tilfellet informant og forsker. Kunnskapen og teorien jeg forsøker å arbeide frem i denne oppgaven er heller ikke ment å være generell. Den er et forsøk på å beskrive en metode for å nærme seg barnas opplevde virkelighet her og nå. Jeg har valgt å bruke Åms (1989) begrep «hverdagens virkelighet» som ledetråd for å unngå å havne i total relativisme. Om hverdagens virkelighet skriver Åm (1989, s.55): «Den krever ikke noe sannhetsbevis utover sin blotte tilstedeværelse». Sannhet i en slik lokal setting kan, ifølge Åm, forstås som de forhold som styrer vår atferd i hverdagen.

Jeg har tidligere problematisert at etnografisk videomateriale inkluderer konteksten i betydningen fotograf/forsker og informant. Pink (2009) hevder at konteksten også inkluderer dem som ser det ferdige materialet. Den videosekvensen jeg oppfatter som etnografisk materiale, kan av barna jeg filmer oppfattes som en film om for eksempel en sjøreise. Denne tanken på hvor ulikt barna som er informanter og jeg med stor sannsynlighet vil tolke filmsnuttene, synes jeg er nesten litt overveldende å tenke på i et prosjekt der siktemålet er å strebe etter å nærme seg barneperspektiver. For å gå lenger inn i denne problematikken, vurderte jeg å inkludere sekvenser der jeg så på videomateriale sammen med de barna som var med i de ulike videosekvensene. Jeg går i det følgende inn på hvorfor jeg slo fra meg denne strategien.

Alison Clark (2011) diskuterer i sin artikkel «Breaking methodological boundaries? Exploring visual, participatory methods with adults and young children» om det i det hele tatt er behov for ulike typer innsiktsarbeid for barne- og vokseninformanter. Clark viser til en rekke ulike forskere som hevder at man kanskje burde erstatte “child-centred methods» med

«person-centred methods» (2011, s.322). Her skiller jeg meg noe fra forskerne Clark referer til, i hvert fall når jeg tar utgangspunkt i den forskningskonteksten jeg arbeidet med i forbindelse med denne oppgaven. Det er mitt syn at barnehagebarnas ennå ikke fullt utviklede evne til å målbære sine interesser og synspunkter til fulle gjennom verbalspråket og den grunnleggende maktubalansen som ligger i relasjonen barn-voksen, gjør at forskeren bør utvikle spesielt tilpassede metoder til møter med barneinformanter. Når det er sagt, er det ikke gitt at ikke slike metoder også kan brukes i sammenhenger med voksne informanter. Metodene rettet mot barn bør etter mitt syn legge særlig vekt på å hjelpe frem informantens perspektiv. Dette er en god tilnærming til mennesker generelt. Selv om Clark (2011) problematiserer særlige forskningsmetoder rettet mot barn i sin artikkel, ender jeg opp med mange av de samme prioriteringene i metodisk tilnærming som jeg arbeidet meg frem til i løpet av perioden med feltarbeid. I sin metode «The Mosaic Approach», legger Clark vekt på at poenget ved denne typen innsiktarbeid ikke er å trekke kunnskap ut av informantene, men å konstruere ny kunnskap i samarbeid med dem. Informantenes meningsskaping er en integrert del av prosessen i Clarks metode. Clark bruker ulike tilnærminger som kilder til empirisk materiale. Hun leter etter verktøy som spiller på lag med barna, og ikke lener seg for tungt på at de mestrer språket. Det å lete etter verktøy/kilder til innsikt som beveger seg med barna og føler seg inn mot deres foretrukne form for kommunikasjon i den gitte forskningskonteksten, blir for meg enda viktigere når forskeren trenger seg inn på et område som er barnas eget, slik den sosiale fantasileken er det. Derfor har det i løpet av feltarbeidet vært en viktig rettesnor for meg å bevege meg med barna i konteksten i den retningen de er på vei, snarere enn å sette i gang nye impulser eller konstruere nye situasjoner. Jeg mener at hvordan jeg endte med å arbeide med intervjuer under feltarbeidet, er et eksempel på dette.

Hammersley (2006) skriver om etnografisk metode at den i tillegg til deltakende observasjon, oftest gjør bruk av åpne intervjuer som skal hjelpe forskeren å arbeide seg tettere på informantens perspektiver. I den senere tid har det ifølge Hammersley, blant etnografer vært diskusjon om hvorvidt intervjuer er en egnet metode til å arbeide seg nærmere andre menneskers perspektiver. Et av argumentene er ifølge Hammersley (2006, s.9) at forsker i intervjusituasjon endrer konteksten i for stor grad og dermed tilfører stimuli som i for stor grad påvirker situasjonen eller handlingene som studeres. Dette og andre

forhold kan gjøre det vanskelig for forskeren å få tak i informantens genuine stemme i intervjusituasjonen. I situasjoner der intervjueren er voksen og informanten barn, er det mitt syn at intervjuer er en særlig krevende kilde til empiri. Dette mener jeg har sammenheng med maktubalansen i barn-voksen-relasjonen. Min opplevelse er at barn ofte vil samarbeide, og søker å gi det svaret de tror den voksne er ute etter. I forbindelse med lansering av nye tv-konsepter, gjennomføres oftest såkalte «screening-intervjuer». Dette er intervjuer som skal avdekke om innholdet i serien treffer den intenderte målgruppa, og om de får med seg problemstillinger og dramatiske vendinger som er viktige for fortellingen. Gjennom mitt yrkesliv har jeg gjennomført utallige slike screening-intervjuer med barn, og har til stadighet opplevd at de svarer på en måte der jeg føler at tilpassing og et ønske om å svare det intervjuer ønsker, er tydeligere til stede enn deres genuine stemme. Det er slik i så stor grad at jeg i løpet av yrkeslivet har utviklet en del «finter» for å prøve å komme nærmere umiddelbare svar fra barn i intervjusituasjoner. Eksempler på slike strategier har blant annet vært å stille en rekke enkle faktaspørsmål, for så å sakte snirkle meg inn mot det jeg egentlig lurte på når de er mer avslappet i situasjonen. En annen strategi har vært å lage digitale spill med spørsmålsalternativer slik at barna ikke skulle føle at de rammer et annet menneske med å svare ærlig om ting de ikke liker eller ikke forstår. Intervjuer der barna skulle forklare eller utvide min forståelse av leken, var fra starten ment å være en del av oppgavens feltarbeid. Intervjuer fortsatte å være en viktig kilde til data gjennom feltarbeidet, men jeg endret arbeidsmåte når det kom til intervjuene i møte med barna og leksituasjonen. Jeg endret strategi fra å gjennomføre intervjuer separat fra leken, til å stille de spørsmålene jeg følte behov for å stille underveis i barnas lek. Jeg utviklet en slags «in medias res-teknikk», der jeg stilte spørsmål til den eller de barna jeg mente forvaltet regiplanet i leken for å endre konteksten for lekstudiet i så liten grad som mulig. Denne prosessen beskriver jeg mer inngående i 3.1.3. Siktemålet med innsiktsarbeidet som danner grunnlaget for Clarks artikkel (2011), var å utvikle noe nytt. Nye områder (childhood environments) skulle bygges for å fungere for voksne og barn. Jeg forstår at det da er hensiktsmessig å lage de settingene en trenger for å få tilbakemeldinger på spørsmål oppdragsgiver trenger svar på i en slik sammenheng. Jeg mener en situasjon der en først og fremst er interessert i barneperspektivet, er kvalitativt annerledes. Der er det mitt syn at en bør jobbe mot metoder som i så liten grad som mulig manipulerer konteksten for feltarbeidet.

Spyrou (2013) mener forskeren også til enhver tid må spørre seg hvilke barns stemmer produseres og hvilke marginaliseres i akkurat denne sosiale konteksten. Dette mener jeg det også er relevant å se i sammenheng med språklige ferdigheter i denne oppgaven. Som nevnte tidligere i avsnittet, valgte jeg observasjon som hovedkilde for empirisk materiale for å ikke være for prisgitt barnas verbalspråk. Men selv om jeg ikke er avhengig av barnas verbalspråk for å utføre videoobservasjon, er det en viktig faktor, slik jeg ser det.

Forestillingene om en god leksekvens, med dyp involvering i lekens subjekt, når konteksten er sosial fantasilek, har nær sammenheng med språklige ferdigheter hos barna. Spyrou (2013, s.157) refererer til Mazzeis tilnærming til å forske på barns stemmer som en mulig korleksjon til dette potensiale for skjevrepresentasjon i datamaterialet. Mazzei oppfordrer forskere som arbeider med dette problemområdet til å vende oppmerksomheten utover det verbale i sitt datagrunnlag. Hun oppfordrer til å lete etter det hun referer til som «the voice in the crack», stemmen i sammenbruddet (min oversettelse). Hva slags informasjon ligger i episodene der barnet mislykkes i korrekt, verbal normativ kommunikasjon. Vinklingene til Mazzei via Spyrou (2013) vil jeg bruke til å forsøke å ikke bare rette oppmerksomheten mot sammenhengende, verbale lekehistorier, men også se om det finnes vibrerende data i mislykket lek. Samtidig mener jeg Warming har et viktig poeng når hun problematiserer tilnærminger som «emergent listening» i sin artikkel. Jeg mener at Mazzeis teori rundt «the voice in the crack» vil kunne problematiseres på samme måte. Warming (2019) hevder at en slike tilnærminger der forskeren skjerper sin bevissthet mot elementer som går i motsatt retning av ens opprinnelige forskningsinteresse og de data en dras mot som forsker, kan føre til et for stort søkelys på prosess. Denne oppmerksomheten kan gjøre at forskeren fjerner seg fra den opprinnelige studieinteressen. Likevel har jeg forsøkt å bære med meg refleksjonene rundt begrepene «emergent listening» og «the voice in the crack» i analyse og feltarbeid for å korrigere mine forforståelser og prioriteringer underveis.

3.1 FELTARBEIDET

3.1.1 Kontakt med NSD – godkjenning av prosjektet

I januar 2020 tok jeg kontakt med NSD² og startet arbeidet med meldeskjema³ for å få godkjent det planlagte feltarbeidet som skulle danne grunnlaget for masteroppgaven. Jeg søkte om å få filme 3-6-åringenes lek i perioder av barnehagedagen der det foregikk fri lek som ikke var initiert av voksne, og om å få intervju barna om leken. Opptak av lyd og video betraktes som sensitive personopplysninger. NSD krever derfor en grundig beskrivelse av hvordan både informanter og datamaterialet skulle behandles. I meldeskjemaet anslo jeg at jeg kom til å filme mellom 5 og 10 dager i to ulike barnehager i løpet av en periode på 10 uker. Vedlagt oppgaven ligger informasjonsskrivet som ble levert ut til de aktuelle barnehagene i forkant av feltarbeidet og intervjuguiden som også var en del av søknaden. Siste del av informasjonsskrivet inneholder et tillatelseskjema. Det er bare barn hvis foresatte har levert dette tillatelseskjemaet der de godtar sitt barns deltakelse, som er en del av det empiriske materialet som danner grunnlaget for oppgaven. NSD krevde presiseringer av søknaden i tre runder før prosjektet ble godkjent 06.03.2020. Jeg måtte blant annet forklare hvem som skulle holde kamera og hvordan jeg planla å unngå å fange barn i bildet jeg ikke hadde tillatelse til å filme. Videre måtte jeg gå i dialog med NSD om hvorfor jeg mente det ikke var tilstrekkelig med intervju som kilde til empiri.

3.1.2 Å flytte inn i et mellomrom («the space in between»): Arbeidet med å utvikle en forskeridentitet

Jeg gjorde avtaler for feltarbeid i to ulike barnehager i Oslo-området. Heretter referer jeg til disse som Barnehage 1 og Barnehage 2. I all hovedsak vil eksemplene som brukes i oppgaven hentes fra feltarbeidet i Barnehage 1. Det er flere grunner til dette. Barnehage 1 utgjorde hoveddelen av feltarbeidet. De fem første ukene ble tilbrakt der. Selv om jeg ikke var i barnehagen hver dag i denne perioden (til sammen syv dager med videoobservasjon), ble perioden i Barnehage 1 definerende for utviklingen av min forskeridentitet. Jeg følte at jeg ble akseptert av barna og de ansatte, og at jeg fikk lov til å komme tett på leken i mine observasjoner der. Barnehage 1 er en mellomstor barnehage etter Oslo-standard, med cirka 70 barn fordelt på fire avdelinger. Mitt feltarbeid foregikk på den ene av de to

² Norsk senter for forskningsdata

³ Meldeskjemaet har referansekode 476048 hos NSD

storebarnsavdelingene. Det var 20 barn på denne avdelingen, og jeg hadde skriftlig tillatelse () til å filme 16 av dem. (Jeg fikk ytterligere to tillatelser i løpet av perioden med feltarbeid.) Barnehage 2 er en liten barnehage med bare to avdelinger. Fordi det er få familier med eldre barnehagebarn i området, viste det seg å ha vært liten søkning dette barnehageåret og bare 7 barn på storebarnsavdelingen. I utgangspunktet var planen for feltarbeidet å alternere mellom barnehagene innenfor samme periode. Covid-19-pandemien satte en stopper for dette. Jeg fryktet at det kunne være en risiko for at jeg skulle fungere som en smittebro mellom barnehagene. Derfor endret jeg planen og delte feltarbeidet i to med to ukers karantene mellom videoobservasjonene i Barnehage 1 og Barnehage 2. Da feltarbeidet i Barnehage 2 tok til medio september 2020, synes jeg arbeidet var krevende. Det var tre voksen og syv barn. Voksenteiteten gjorde det vanskelig å fange leksekvenser som ikke hadde vokseninnblanding. De barnehageansatte i Barnehage 2 var aktive inn i leken, med mange innspill til leken og restriksjoner for hva som kunne foregå. Feltarbeidet ble også krevende fordi bare fire av barna hadde tillatelse fra foresatte til å bli filmet. De ansatte var svært hjelpelige og ville dele i lekegrupper som gjorde det mulig for meg å filme uten å fange barn uten tillatelse på videosekvensene. Men hele målet med videoobservasjonen var å filme sosial fantasilek som forgår uten voksen innblanding. Det var barnas perspektiv som skulle jaktes, og et sentralt poeng at handlingene i leken skulle ha utgangspunkt i deres erfaringer, opplevelser og ønsker. Derfor ønsket jeg ikke at barna skulle styres i leken og sendes til bestemte rom med barn de vanligvis ikke lekte med. Et annet forhold som gjorde feltarbeidet i Barnehage 2 krevende, var at jeg ble introdusert som «hun fra Barne-TV». Dette gjorde at barna var svært nysgjerrige på min person og programmene jeg produserer. Dette sto i motsetning til erfaringene fra Barnehage 1 der det var så godt som ingen interesse for min person eller mitt yrke. Etter to dager med filming, ga jeg opp å komme i posisjon til observasjon av sosial fantasilek i Barnehage 2 og avsluttet denne delen av feltarbeidet.

Kanskje hadde jeg litt hell i oppstarten av feltarbeidet i Barnehage 1. Avtalen om feltarbeid var gjort mer enn to måneder før jeg dukket opp i barnehagen. Pedagogisk leder hadde glemt avtalen og spurte om jeg kom fra BUP (Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk) og skulle observere et gitt barn da jeg dukket opp. Dette ga meg anledning til å selv stå for introduksjonen til barna. I samling fortalte jeg at jeg er en voksen som studerer ved et

universitet og at jeg ville lære mer om er hvordan barn leker. Jeg formidlet at det trodde jeg at det bare er barn som kan lære meg, og at jeg håpet de ville hjelpe meg med det. Jeg viste frem det lille gopro-kameraet jeg skulle bruke og sa at jeg gjerne ville filme leken deres. Videre opplyste jeg om at dersom de ikke ønsket å bli filmet, kunne de bare si «stopp» eller vise med kroppen sin at jeg skulle slutte å filme. Jeg tror denne introduksjonen ga meg et mye heldigere utgangspunkt for feltarbeidet i Barnehage 1 enn det som ble tilfelle i Barnehage 2. Fra dag én opplevde jeg det som rollefordelingen var at barna var hovedpersoner i vår relasjon.

I Barnehage 1 tilbragte jeg først to dager uten kamera for å lære meg å kople ansiktene til rett navn. Det var så mange barn på avdelingen at jeg følte behov for å bli kjent med barna for å være trygg på å ikke filme barn hvis foresatte ikke hadde gitt sin tillatelse. Jeg ville også kartlegge hvilke grupper barn som pleide å leke sammen, slik at jeg var litt forberedt før filming. Hensikten med det var å peile ut noen faste lekkestellasjoner der jeg hadde lov til å filme alle.

Det andre formålet med å tilbringe tid i barnehagen før videoobservasjonen startet, var å bli kjent. Barna måtte bli trygge nok på meg til at jeg fikk tilgang til leken deres i en så uforstilt versjon som mulig. Horgan, Forde, Martin & Parkes (2017) skriver i en artikkel om barns deltakelse at tilgangen til deres stemme først og fremst er avhengig av at de har gode relasjoner til de voksne de virker sammen med. Jeg synes det er interessant å se min utvikling av forskeridentitet i lys av Horgan, Forde, Martin & Parkes' artikkel. Jeg skulle komme til å endre strategi for forskeridentitet i møte med informantene. Denne problemstillingen kommer jeg tilbake til i dette avsnittet.

Forfatterne hevder, slik jeg leser dem, at betydningen av å åpne for barns deltakelse og innflytelse i hverdagslivet ofte underspilles, og at dette kan være like viktig for barns oppdragelse til borgere som formelle arenaer for deres deltakelse:

A number of themes emerged from our study related to the literature presented – children's participation shaped by adult attitudes and processes, a focus on children's age and 'competence' by adults, the dominance of voice-based, representative, public spaces for participation, good relationships as critical to children's participation, and the importance of everyday participation (Horgan, Forde, Martin & Parkes 2017, S.280)

Artikkelen som er sitert over, treffer meg også fordi dette er selve utgangspunktet for mitt ønske om å utvikle nye metoder for innsiktsarbeid for barne-tv-produsenter. Jeg ville lansere innfallsvinkler til metoder der barn i større grad var deltakere enn det jeg mener er praksis i dag.

I forkant av feltarbeidet hadde jeg ikke problematisert i særlig grad min egen grad av deltakelse utover en oppmerksomhet rundt at enhver kvalitativ forsker som utfører et feltarbeid, alltid er en deltaker i situasjonen hun observerer. I konteksten sosial fantasilek i barnehagen, vil det etter mitt syn være naivt å tenke at en ukjent voksens nærvær, med eller uten kamera, ikke vil påvirke lekens gang.

Planen var i forkant av feltarbeidet å plassere meg så diskret som mulig i rommene der barna lekte og filme uten å forstyrre dem i særlig grad. Bli kjent-dagene tvang frem en mer deltakende forskerrolle enn jeg hadde planlagt. Ettersom det var lek jeg ville studere, måtte jeg på et eller annet vis få tilgang til den. Jeg valgt etter litt tid og nøling posisjonen som «lekehjelper». En «lekehjelper» er i denne sammenhengen en som er tett på leken, utfører arbeid hun får tildelt av den eller dem som regisserer den, men ikke kommer med egne initiativ. Denne strategien hadde jeg stor nytte av. Jeg ble naturlig inkludert i det som skjedde i leken. Jeg opplevde det som barna satte pris på en voksen som hjalp dem å realisere lekeprosjektene deres uten å blande seg inn i planen for hva som burde eller skulle skje. Utdraget under er ment som et eksempel på hvordan jeg utøvde rollen som lekehjelper. Sekvensen er fra den første dagen av feltarbeidet i Barnehage 1. Den er basert på feltnotater. Jeg har kalt den: «Grønnsakshagen»:

Tindra og Maria plukker ugress som vokser vilt i plenen i barnehagen. De plukker en bestemt type plante:

Tindra: Det er tomater.

Hun gir «tomatene» til meg.

Tindra: Vi kan ha grønnsakshage.

Jeg: Vil du jeg skal plante dem – eller vil du gjøre det selv?

Tindra: Du!

Jeg finner en lite stripe med grus langs veggen til skuret. Jeg lager en avgrensning av bedet med en pinne jeg finner og setter tomatplantene opp mot veggen slik at det ser ut som jeg har plantet dem.

Theodor kommer syklende inn fra venstre på en trehjulsykkle med lasteplan.

Theodor: Jeg kjører søppelebil. Dere kan legge søppelet på min container.

Jeg finner en ispinne på bakken og legger den på planet.

Theodor: Nei, jeg tar ikke ispinner. Jeg tar bare søppel på min container.

Ut fra det han forklarer forstår jeg det som han bare tømmer søppelkasser oppi sin søppelbil. Han vil ha seg frabedt løst søppel, som ispinner.

Adrian kommer til.

Adrian: Ispinner er søppel, da. De ligger i søppelkasser.

Tindra og Maria er ferdig med å plukke tomater. De har funnet en type gult ugress, som blir gulrøtter i leken. Jeg får hendene fulle.

Jeg: Hva skal jeg gjøre med gulrøttene? Skal jeg plante dem ved siden av tomatene?

Jentene nikker bekræftende. Den neste timen eskalerer leken rundt grønnsakshagen. Flere barn kommer til. Barna finner stadig nye ugressorter som viser seg å være løk, mais, blomkål, løkgress, bringebær, jordbær og salat. Jeg planter alt de finner, hver sort for seg, slik jeg oppfatter at de ønsker å ha det. Jeg opplever at de finner ugress som de mener ligner på planten det skal illudere; gule blomster blir gulrot, rødkløver blir jordbær, groblad salat osv.

(...)

Jeg fulgt denne strategien uten kamera i to dager. Jeg skrev feltnotat rett etter hver av disse arbeidsøktene der jeg så nøyaktig som mulig forsøkte å beskrive hva som hadde gått for seg i leken. For å bli akseptert og få en naturlig tilgang til barnas lek, var etter mitt syn denne tilnærming av stor verdi for meg. Jeg opplevde det som at de ble trygge på meg og synes det var greit å ha meg i nærheten.

Cathrine Wilkinson (2017) argumenterer i sin artikkel «Going backstage: Observant participation in research with young people» for å ta en aktivt deltakende tilnærming ved feltarbeid med unge mennesker. Wilkinson (2017) argumenterer for at «observant participation» er en mer fruktbar strategi enn «participant observation». Hun argumenterer for at ved full deltakelse i felten på linje med informantene, kan forskeren få tilgang til et rikere og mer mangefasettert bilde av sine informanter. Wilkinson (2017) bruker Goffmans begreper «front stage» og «back stage» i denne diskusjonen. «Front stage» beskriver hvordan informantene ønsker å fremstå i det offentlige rom, mens «back stage» brukes for å beskrive samspill og hendelser der informantene ikke er opptatt av å presentere en offentlig persona. Jeg tolker Wilkinson dithen at hun mener at dersom målet er å komme tettere på unge menneskers perspektiver, trenger forskeren tilgang til deres «backstage spaces». I menneskers «Backstage spaces» kjennes trykket av forventninger og normer knyttet til egen atferd i mindre grad enn i «frontstage spaces» (Goffman, 1992). Slik jeg tolker Wilkinson (2017), hevder hun at aktiv deltakelse fra forskeren er det som må til for å få reell tilgang til

unge informanternes «backstage spaces». Det er etter mitt syn mulig å argumentere for at den sosiale fantasileken på et vis er et backstage-område for informantbarna. Ettersom jeg utelukkende har konsentrert meg om leksekvenser uten vokseninnblanding, er de i disse sekvensene i hovedsak frie fra voksnes normer og forventninger til atferd (i hvert fall i form av fysisk tilstedeværelse og direkte restriksjoner). Derfor ble det viktig for meg å innrette meg med en forskeridentitet som ga best mulig tilgang til den uforstilte leken. For meg ble det formen for deltakelse uten egen agenda for leken som jeg har referert til som «lekehjelper». Jeg deler med andre ord til en viss grad Wilkinsons syn på at «backstage»-tilgang er en forutsetning for å arbeide seg nærmere barnas perspektiv. Samtidig er det etter mitt syn for lett å definere den sosiale leken som «backstage» for barnehagebarn. Riktignok er de frie for voksnes uttalte normer og forventninger akkurat der og da, men Corsaro (2020 og 2012) trekker frem at leken ikke bare er en arena for sosialisering til voksenlivet, men også en arena for utvikling av jevnalderskulturer. Trykket av normer og forventninger fra jevnaldrende i leken, vil etter mitt syn gjøre seg gjeldende for hvordan det lekende barnet fremstiller seg selv. Dette kommer jeg tilbake til i diskusjonen om leken som sosial arena i kapittel 4.

Jeg forsøkte meg på å nærme meg de lekende barna som en slags deltaker, men var hele tiden forsonet med at jeg ikke kunne eller ville bli et likeverdig medlem av informantgruppene. Selv om jeg tok en rolle som mer deltakende i leken enn det som opprinnelig var planen, mener jeg at det alltid vil være en grad av utenforskap for forskeren når informantene er barn. Det er en maktforskjell i relasjonen barn - voksen og en grunnleggende ulikhet i erfaring, kompetanser og fysisk størrelse som gjør at det etter mitt syn er en naiv forskerposisjon å forsøke å definere seg helt og fullt som en del av gruppa. I artikkelen «The Space Between: On Being an Insider-Outsider in Qualitative research» (2009) diskuterer Dwyer og Buckle graden av deltakelse for forskere i feltarbeid, og hvilke fordeler og ulemper ulikt nivå av involvering fører med seg. Med nivå av involvering menes i denne sammenhengen i hvor stor grad forskeren definerer seg selv som en del av gruppen hun forsker på; om forskeren tar posisjonen som «insider» eller «outsider». Forfatterne argumenterer for at det er fordeler og ulemper med begge tilnærminger. Det å være en del av gruppa kan blant annet gi åpenbare fordeler når det gjelder tillit og tilgang til informantenes perspektiver, samtidig kan det gjøre en refleksiv åpen posisjon krevende for

forskeren. Slik jeg leser Dwyer og Buckle (2009) argumenterer de for at verken det totale innenforskap eller det totale utenforskap er en tilgjengelig posisjon for den kvalitative forskeren. Dwyer referer til et forskningsprosjekt hun gjorde blant adoptivforeldre med barn fra Asia. Hun var selv en del av denne gruppen ettersom hun selv er adoptivmor med barn fra denne delen av verden. Likevel oppdaget hun at hun skilte mellom å bruke «dem» og «oss» når hun skulle beskrive informantene i forskningsmateriale. Dwyer (2009) hevder at det ikke finnes noe totalt innenforskap, for en forsker vil aldri dele alle trekk eller synspunkter med en gruppe. Det finnes heller ingen homogene kohorter av informanter der alle har samme synspunkter eller erfaringer.

At jeg ikke til fulle var en likeverdig del av gruppa, blir etter mitt syn tydelig i noen av leksekvensene fra det empiriske materialet i feltarbeidet. Jeg opplevde at barna plutselig kunne forholde seg til meg som en autoritet og spørre om tillatelse til å gjennomføre noe selv om de var tilsynelatende dypt engasjert i leken. Eksempelet under er tatt fra transkripsjonen av videoopptak fra en leksekvens jeg har kalt «Havfruer som dør når de treffer vannet»:

Vilja (henvendt til meg): Nå, nå... jeg, jeg.... kan vi late som jeg dør i vannet når jeg går i vannet og blir en havfrue?

Jeg: At du dør da?

Vilja: Ja

Jeg: Ja, du kan godt...du kan late som det du vil

(Vilja henger utover ripa på båten.)

Vilja: Sånn, jeg faller i vannet....når jeg sitter her og synger kaptein Sabeltann...kan jeg...

(Synger «snart er skatten vår» mens hun velter seg ut i havet og dør sakte)

Jeg: Oj, oj, oj ... er du en havfrue ennå eller er du bare død?

Dødsprosessen på gresset fortsetter og nå ligger Vilja helt stille på ryggen

Dwyer og Buckle (2009, s. 62) hevder at enkelte feministiske forskere har argumentert for “non-hierarchical, non-manipulative research relationships which have the potential to overcome the separation between the researcher and the researched”. Jeg mener eksempelet over viser at denne posisjonen ikke er tilgjengelig for meg som forsker i et feltarbeid der informantene er barn. Jeg tolker Viljas utspill som et signal om at jeg er en autoritet bare i

kraft av å være voksen. Jeg ble tillagt autoritet til å godta eller avvise planer til og med i fantasileken. Dwyer og Buckle (2009) fremfører slik jeg tolker dem, et forsvar for det de kaller «the space in between», en insider-outsider forskerposisjon (2009, s.60). Med min ikke-inngripende lekedeltakelse forsøkte jeg å erobre et slikt mellomrom som min forskeridentitet kunne bo i. I etterkant av feltarbeidet leste jeg Myrstad og Sverdrups artikkel «De yngste barna som vegfarere i barnehagen» (2019). Artikkelforfatternes bruk av Tim Ingolds begrep vegfaring (wayfaring), der forskeren fremstilles som medvandrer, mener jeg setter mine erfaringer fra feltarbeidet i et interessant lys. Artikkelen baserer seg på feltarbeid Myrstad og Sverdrup utførte i forbindelse med forskningsprosjektet «Blikk for vandring». De trekker frem Ingolds teorier om at det er i direkte kontakt med omgivelsene at mening skapes. Dette innebærer at læring foregår gjennom å være i heller enn å lære om omverdenen (Myrstad og Sverdrup, 2019, s.2). Læringen fordrer deltakende erfaringspraksis. Artikkelen beskriver i hovedsak hvordan barn lærer gjennom erfaringer. Det er mitt syn at dette perspektivet også kan speilvendes og brukes på forskerrollen. Jeg opplever at Myrstad og Sverdrups refleksjoner rundt barns læring treffer mine erfaringer med behovet for å flytte inn i det forskeridentitetsmessige mellomrommet mellom «innsider» og «outsider». Som jeg har beskrevet tidligere i dette avsnittet, kjente jeg på et behov for å følge barna på veien i leken for å få reell tilgang til deres historier og perspektiver. Dette bidro til å forme min forskeridentitet som lekehjelper. Jeg kjente på behovet for å lære gjennom erfaring, lære gjennom å være med å operere i barnas lek. Det å arbeide seg nærmere barneperspektivet, viste seg for meg blant annet å handle om å få erfaringspraksis fra leken. I artikkelen skriver Myrstad og Sverdrup (2019, s.4): «Desto større oppmerksomhet mennesket har på ulike tegn i omgivelsene, desto større kapasitet har mennesket til å respondere på disse tegnene med kraft og presisjon.» Myrstad og Sverdrups analyse har søkelys på hvordan barn lærer. Barna øker sin kunnskap ved at noen med erfaring, barnehageansatte eller andre barn, peker ut tegn av betydning. Jeg mener som nevnt at prismet kan vendes mot forskeren. Ved å delta på en ikke-formende måte i barnas lek, åpnet jeg sansene for barnas erfaringer. Mønstrene jeg lette etter i leken, mener jeg kan forstås som «tegn» som gjorde barnas perspektiver mer tilgjengelige for meg som forsker. Jeg mener at Ingolds teorier også kan benyttes som et argument for å inkludere det å være sammen med barn og erfare hvordan de korresponderer med sine omgivelser, og dermed være en nyttig innfallsvinkel for et

innsiktsarbeid. Myrstad og Sverdrup (2019, s.5) siterer Ingold: «To imitate is to align that attention to the movement of one's own practical orientation towards the environment.»

Jeg har konkludert med at jeg kunne ikke gjøre meg lik, kunne ikke bli som en av barna i leken. Det ville etter mitt syn stå i en direkte motsetning til å jakte barneperspektivet. Men jeg kunne som Myrstad og Sverdrup beskriver forsøke å justere atferden min på en sånn måte at jeg stilte meg i posisjon til å erfare ved siden av barna. Jeg forsøkte i feltarbeidet med min lekehjelperrolle å trå ved siden av barnas spor. Myrstad og Sverdrup bruker begrepet «førstefots-erfaringer» om hvordan barna lærer gjennom å direkte og umiddelbart engasjere seg i verden gjennom kropp og bevegelse. Det går an å argumentere for at jeg i mitt feltarbeid gjorde noen spede forsøk på å gjøre «barnefots-erfaringer».

Tilnærmingen som lekehjelper og medvandrer hadde også klare svakheter. Når jeg satte i gang med videoobservasjon av leksekvensene, var barna vant til at jeg var en del av leken og kunne ha vanskelig for å akseptere en rolle der jeg først og fremst filmet. Kamera krevde minst en av hendene mine, og det var vanskeligere for meg å hjelpe til med å realisere lekeprosjektene deres enn tidligere. Eksempelet under er et utdrag fra mine feltnotater fra tredje dag med videoobservasjon i Barnehage 1:

Synes det er vanskelig at barna så gjerne vil leke med meg. Kamera hemmer meg fra å være en like effektiv lekehjelper. Adrian kommer for eksempel bort og sier:

Adrian: Husker du vi lekte grønnsakshage?

Jeg: Vil du leke det i dag og?

Adrian: Ja, du må plukke!

Dette opplever jeg som et problem. Barna vil gjerne at jeg skal assistere leken: Hente spader, plukke ulike ting de trenger til kjøkkenhagen etc. Det er mer krevende å få til dette mens jeg filmer. Adrian blir skuffet over at det går så seint med plukkingen min. Han kommer liksom ikke i gang med kjøkkenhagen i dag.

Jeg var likevel bestemt på å filme så mange leksekvenser som mulig per dag på video fordi jeg anså det som viktig å kunne ha muligheten til å utforske refleksjonsrommet jeg hadde håp om å oppleve ved å finstudere opptakene i etterkant. Jeg mente også at jeg ved å transkribere videosekvenser ville kunne gjengi barnas replikker i leken mer nøyaktig enn ved feltnotater, og at dette kanskje ville være viktig når målsetningen er å arbeide seg nærmere barneperspektivet.

Jeg opplevde også at barna forsøkte å gi meg roller som jeg vurderte som for aktive i leken, for eksempel som monster eller bjørn som skulle jakte på dem. Det er mitt syn at dersom jeg forsøkte å lansere meg seg som en leker på lik linje med barna, ville jeg påvirke det som er min forskningsinteresse, barneperspektivet, i for stor grad. Det var viktig for meg å forsøke å påvirke innholdet i leken og det sosiale spillet mellom barna i så liten grad som mulig. Jeg endte med å bruke min forskeridentitet fra mellomrommet; å aktivt sjonglere mellom rollen som lekehjelper og mindre deltakende filmende forsker avhengig av hvordan situasjonen jeg sto i spilte seg ut.

Åm (1989) valgte i forbindelse med sitt doktorgradsarbeide å gjøre videoobservasjoner og ikke delta i direkte i barnas lek. Åm omtaler i positive ordelag distansen og det refleksive rommet som videokameraet gir henne (1989, s. 14). Hun beskriver hvordan barna ikke lot seg affisere av kamera, og nytten hun hadde av å kunne studere leken i opptak i etterkant av observasjonen og få med seg detaljer som ikke var tydelige for henne mens leken foregikk. Mine erfaringer skiller seg noe fra Åms. Dette kommer jeg tilbake til i avsnitt 3.1.4 som jeg har kalt «Kamera, også en deltaker i leken?». I Barnehage 1 der hoveddelen av feltarbeidet mitt fant sted, opplevde jeg innimellom som tidligere beskrevet at barna var mye åpnere og trivdes bedre med min tilstedeværelse når jeg antok en rolle som lekehjelper. Dette kan være fordi min deltakelse bare spente over fem uker, ikke lenge nok til å bli en del av «inventaret» i barnehagen. Det kan også ha sammenheng med at jeg under dagene da jeg øvde inn navnene deres antok lekehjelperrollen, og at det styrte deres forventninger om hvem jeg skulle være. Tidvis opplevde jeg dem litt fornærmet eller skuffet, dersom jeg ikke hjalp dem å realisere sine lekeprosjekter i like stor grad som i innledende fase av feltarbeidet.

Selv om jeg ikke definerte meg selv som en del av gruppen med barneinformanter, følte jeg likevel i løpet av feltarbeidet en følelsesmessig nærhet til barna, en medfølelse med utfordringer de hadde som ble synlige for meg gjennom leken deres. Den utvendige, nøytrale forskerposisjonen var ikke tilgjengelig for meg selv om jeg forsøkte å reservere meg fra å komme med egne initiativ til lek eller samtale, og fra å bryte inn i det sosiale spillet mellom barna. Jeg synes Dwyer og Buckle (2009) beskriver posisjonen til den kvalitative forskeren på en måte som resonnerer godt med min erfaring og som henger sammen med

det odontologiske posisjonen i denne oppgaven. Jeg har tidligere i oppgaven diskutert ved hjelp av blant annet Spyrou, Rosens and Cooks (2018) «ontological turn» og prismemetaforen hos Warming (2020) hvordan forskeren selv med nødvendighet blir en del av selve det empiriske materialet. Min opplevelse har vært at det ikke bare er jeg som former «prismet» vi ser problemstillingen i denne oppgaven gjennom. Det jeg ser som forsker påvirker også hele min person:

Our position as qualitative researchers is from the standpoint of being “with” our participants. We carry these individuals with us as we work with the transcripts. The words, representing experiences, are clear and lasting. We cannot retreat to a distant “researcher” role. Just as our personhood affects the analysis, so, too, the analysis affects our personhood (Dwyer og Buckle 2009, s.61).

Sara Pink (2009, s22) skriver om den etnografiske forskerens forpliktelse til å formidle «virkeligheten» med så stor lojalitet som mulig til kontekst, intersubjektiviteter og forhandlinger der observasjoner har funnet sted:

Ethnography is not a method for collecting data, but a method to create and represent knowledge that is based on the ethnographer’s own experience. It does not claim to produce objective truths, but rather the ethnographer’s experience of reality as loyal as possible to context, negotiations and intersubjectivities under which the knowledge is produced.

Både Bergvik (2017) og Warming (2011) er, slik jeg leser dem, opptatt av hvordan pedagogen kan hjelpe barn til å utfolde egne perspektiver så det blir en fortelling som voksne faktisk lytter til. Hensikten med metodeutviklingen i oppgaven er nettopp et forsøk på å formidle barneperspektiver inn i innsiktsarbeidet som ofte er en del av forberedelsene til nye fiksjonsserier for barn. I kapitlet 2, der jeg diskuterte begrepet barns perspektiv, refererte jeg til Eva Johanssons (2003) problematisering av om barneperspektivet i det hele tatt er tilgjengelig for en forsker. Johansson (2003, s.46) slår fast at det finnes ikke én autentisk barneverden som forskeren kan fange, men det finnes ulike kontekster og verdener å ta stilling til. Ettersom det Johansson referer til som livsverden er så kompleks, argumenterer hun for ulike innsamlingsmetoder for data.

Det var ikke en del av min strategi for forskeridentitet eller innsamling av empirisk materiale i utgangspunktet, men møter med barna og ulike teorier skapte en fleksibel og vekslende forskeridentitet.

3.1.3 Intervjuer

Som nevnt i den innledende teksten til metodekapitlet skriver Hammersley (2006) om etnografisk metode at den i tillegg til deltakende observasjon, oftest gjør bruk av åpne intervjuer som skal hjelpe forskeren til å arbeide seg tettere på informantenes perspektiver. Intervjuer var hele veien ment å være en del av det empiriske materialet. Planen var, som beskrevet, å skille barneintervjuene fra lekssituasjonen. I separate intervjusituasjoner skulle jeg stille barna spørsmål dersom det var trekk ved leken som var uklare for meg. Jeg vurderte også, som alt nevnt, å diskutere videoopptakene av leksekvenser med barna som deltok, ref. Pink (2009) innspill til etnografisk film, for å uteske hvordan de opplevde sekvensene jeg hadde valgt ut. Men begge disse strategiene krevde at jeg måtte bryte inn i flyten i dagen deres og sette dem på et rom i en isolert intervjusetting de kanskje ville være ukomfortable i. Det ville bryte med lekens naturlige kontekst. Jeg har tidligere argumentert for at jeg fant leken særlig interessant som kilde til barns perspektiver nettopp fordi det er en kontekst jeg ikke må konstruere⁴. Jeg ville også stjele av leketiden deres. I stedet vokste det frem en praksis som jeg opplevde at fløt naturlig for begge parter. Vi snakket sammen om leken mens jeg filmet eller deltok i leken. Åm (1989, s45.) skriver om lekens to nivåer. Den har et metakommunikativt nivå, et slags regiplan, der premissene for leken diskuteres og bestemmes. Der blir for eksempel rollene i leken tildelt. Selve rollespillet omtaler Åm som «leketeksten». Jeg følte at det at leken allerede hadde et metakommunikativt nivå, gjorde det enkelt og naturlig for meg å komme inn og spørre om ting jeg ikke forsto underveis i lekens gang. Dette førte etter min oppfatning nesten aldri til avbrudd av leken eller avvisning av barna. Denne intervjupraksisen henger tett sammen med utviklingen av forskeridentitet i dette feltarbeidet. Målet med intervjustrategien som utviklet seg i møte med barna, var det samme som for forskerrollen ellers; å være en medvandrer i situasjonen som endret kontekst og dramaturgisk linje i leken i så liten grad som mulig. I praksis håndhevet jeg dette ved å stille spørsmål når jeg ikke forsto hva som foregikk i leken og svare på direkte henvendelser, men ikke bringe inn nye impulser til handlingen eller utvide konteksten. Jeg tror ikke det er mulig å gjennomføre denne strategien 100%. Det har med stor sannsynlighet

⁴ Ref. Hammersleys (2006) poeng som tidligere er diskutert i oppgaven der han problematiserer at konstruerte kontekster kan gjøre det enda mer krevende for etnografen å nærme seg perspektivet dem hun studerer.

vært situasjoner der mine spørsmål har påvirket leken på en måte jeg ikke har ønsket, men dette har vært strategien jeg har forsøkt å styre etter i intervjuene. Utdraget under er eksempel på et slikt lekeintervju som ble min praksis i feltarbeidet. Det er hentet fra dag 1 av feltarbeidet i barnehage 1 og bygger på feltnotater:

Teresa og Hedvig, begge 3 år, sitter i en båt på barnehagens uteområde. De har hver sin langspade som de ror med.

Jeg: Ror dere?

Teresa: Ja! Vi ror og ror, for vi synker. Vi må ro bort fra haiene.

Hedvig: Ja!

Teresa: Du må komme opp i båten. Haiene kan ta deg!

Jeg: Kan jeg sitte her på siden?

Teresa: Nei, der kan haiene komme. Du må sitte der

(Peker på gulvet, oppi den lille båten. Jeg setter meg på anvist sted.)

Hedvig: Vi synker

Jeg: Hvorfor synker dere? Er det hull i båten?

Teresa: Nei! Vi har ikke batteri. Batteriet er flatt.

Hedvig og Teresa forlater båten for å skaffe batterier.

De kommer tilbake med mange (usynlige) batterier som de putter i ulike hull på utsiden av båten.

Teresa: Nå synker vi ikke. Vi må komme oss på land. Der er kaptein Sabeltann

Hedvig: og skatten

Jeg: Skal dere ta den skatten?

Hedvig: Nei

(...)

Det er også eksempler fra det empiriske materialet der det egentlig er jeg som blir intervjuet. Et eksempel er sekvensen jeg allerede har vist til som illustrasjon på maktubalansen mellom barna og meg. I dette eksempelet kalt «Havfruer som dør når de treffer vannet», stiller Vilja meg flere ganger spørsmål som skal bekrefte hennes dramaturgiske linje, gi tillatelse til lekens gang. Eksempelet under mener jeg illustrerer at Tindra egentlig er mer interessert i meg enn i hva som foregår i leken. Utdraget under er fra dag 6 av feltarbeid i barnehage 1 og bygger på transkripsjon av video.

Andreas (3), Maria (4) og Tindra (4) er i gang med en lek der de har stilt opp noen store plastkasser. De har også en bøtte full av korte spader i ulike former. Andreas og Tindra er i ferd med å krype oppi kassene. Imaan (5) sitter allerede i en kasse. Maria setter en ny kasse som lokk på den kassen Imaan sitter i.

Tindra (klatrer ut av kassen): Nå blidde jeg liksom stor. Jeg blidde liksom storesøster

Maria: Ja

Tindra går helt bort til kamera. Fører hånden med en bitteliten stein helt opp mot linsa

Tindra (til meg): Værsågod

Jeg får den lille steinen

Andreas har laget et lite bur av to kasser. Imaan lager babylyder fra kassen der hun sitter. Maria ordner med baby Imaan, rydder, snur seg og ser på meg /kamera

Maria rydder spadene og setter dem i en blå bøtte

Tindra: Vil du ha jordbæris

Maria: Det er ikke jordbæris! Det er babyrangler!

Jeg: Mmhmm

Maria: Det er baby sine leker!

Andreas lager babylyder fra buret sitt, men får ikke noen vider oppmerksomhet

Tindra tar spader fra bøtta til Tindra når hun ikke følger med

Tindra: Gul is

Tindra kaster spaden langt unna. Hun prøver å gi meg en annen spade

Tindra: Is?

Jeg: Nei, takk

Tindra blir sittende å slikke på spaden/isen selv.

Tindra: Mmm... du får ikke. Plutselig vender hun oppmerksomheten mot kamera

Tindra: Kan jeg se på bildet? Hvor trykker man?

Maria stiller spadene opp i hullene på en av kassene

Tindra: Hvor trykker man egentlig?

Hun går bort fra meg fordi hun ikke får noe særlig respons

(...)

I denne leksamtalet foregår diskusjonen mellom Maria og Tindra på regiplanet (metaplanet) i leken. Min rolle mener jeg er redusert til lekteksten/rollespillplanet. Jeg får svare på enkle spørsmål, som for eksempel om jeg vil ha is. Dette tolker jeg som et uttrykk for at jeg har lyktes i å etablere meg som en karakter som ikke har noen rolle som premissleverandør. Samtidig illustrerer eksempelet etter mitt syn hvordan jeg likevel påvirker situasjonen. Tindra glir plutselig over til å stille spørsmål om kamera og hvordan det fungerer. Slik jeg ser det, viser det at min forskeridentitet fra «mellomrommet» mellom insider og outsider, med vekslende grad av involvering i leken, ikke er helt uproblematisk verken for meg eller barna. Likevel mener jeg den har gitt meg en unik tilgang til uforstilt lek og samtaler der jeg føler at jeg kommer tett på barnas naturlige stemme.

3.1.4 Kameraet, enda en deltaker i leken?

Norske barn som vokser opp på 2020-tallet nærmer seg kanskje de mest fotograferte menneskene i historien? De fleste foreldre tar ofte bilder med mobilen, og i norske barnehager er det en tradisjon for «dokumentasjon» av livet i barnehagen gjennom fotografering. Barna er derfor vant til å bli tatt bilde av i lek og aktiviteter. Likevel har jeg opplevd det som om de kan bli selvbevisste og brydd ved filming. Jeg endte derfor med å bruke lekehjelperollen når jeg trengte tilgang til et lekfellesskap, mens jeg foretrakk å bare filme dersom barna var dypt involvert i leken og ikke brød seg nevneverdig om at jeg satt ved siden av dem og observerte. Likevel opplevde jeg det slik at både kamera og jeg alltid var en del av interaksjonen som fant sted i forskningskonteksten. Eksempelet med at Vilja plutselig begynner å stille spørsmål til meg underveis i leken, mener jeg illustrerer at de alltid registrerte min tilstedeværelse. Det finnes også utallige eksempler på at barna kom rundt for å se hva som ble fanget i kamera eller at de holdt ulike objekter opp foran kamera for at jeg skulle filme dem. Jeg tenker det er mulig å tolke en del av barnas handlinger i disse sammenhengene som at de i tillegg til å forholde seg til meg, innimellom hadde interaksjon direkte med kamera. Jeg eksperimenterte også med bruken av kamera i denne perioden. Som konseptuerende tv-produsent er diskusjonen om hvis synsvinkel som formidles i bildene, alltid viktig. På dag to av filmende feltarbeid fikk jeg det for meg at det ikke kunne være noen bedre måte å filme barneperspektiver på enn å tett følge det lekende barnets synsvinkel. Gjennom noen sekvenser forsøkte jeg å følge et av barna som dominerte regiplanet/metakommunikasjonslaget i leken sin synsvinkel (tolket som blikkretning). Dette brøt sammen ganske fort. Jeg var ikke rask nok til å følge regibarnets blikkretning på denne måten. Jeg følte meg også som en forstyrrende elefant som trampet gjennom leksekvensene og påvirket den i alt for stor grad. Jeg endte dermed med å trekke meg tilbake og filme med store totaler, oversiktsbilder der alle barna som var involvert i leken fikk plass i bildet. Jeg satt oftest på bakken for å fange det som skjedde i barnas høyde.

4 FRA FELTARBEID TIL ANALYSE OG FORMIDLING

4.1 FRA EMPIRISK MATERIALE TIL REFERANSER/FUNN SOM GIR MENING UTENFOR KONTEKSTEN

Jeg avsluttet kapittel tre med en refleksjon rundt forskerens (min) forpliktelse til å formidle deltakernes perspektiver slik jeg ser dem i leken, med så stor lojalitet som mulig. Siktemålet med metodeeksploringen i denne oppgaven må etter mitt syn være nettopp formidling; å formidle barneperspektiver på en slik måte at de kan brukes i et innsiktsarbeid. Hammersley (2006) er tydelig på at etnografens arbeid ender ikke ved feltarbeid og andre kilder til empiri. Oppgaven er todelt; innhenting av datamateriale og analyse.

Etter endt feltarbeid satt jeg med en overveldende mengde inntrykk og opplevelser fra ukene med observasjon av og deltakelse i sosial fantasilek i barnehagen. Som en filmende medvandrer hadde jeg fått oppleve vidd, humor, vanvittige historier, sårhet, samhold, samarbeid, oppfinnsomhet, frustrasjon, ekskludering, skremming - og ikke minst alle oppgavene barna løser i den sosiale fantasileken. Hvordan skulle jeg gå videre nå? Hvordan gi et så lojalt bilde som mulig av det jeg har opplevd gjennom å oversette mitt empiriske materiale til en analyse/tekst som gir mening mennesker som ikke var til stede? En annen utfordring var denne: Siktemålet med denne metodeeksplorerende oppgaven har vært og er å utfordre innsiktsarbeid som baserer seg på utviklingspsykologiske modeller og ikke i særlig grad gir rom for barns deltakelse. Men det er mitt syn at dersom nye innspill til metoder for å nærme seg barneperspektiver skal oppleves relevante, må forslagene til ny praksis være interessante, forståelige og mulige å gjennomføre også når rammen ikke er et vitenskapelig prosjekt.

Grasseni (2011) drøfter denne problematikken i artikkelen «Skilled Visions. Towards an Ecology of Visual Inscriptions». Hun bruker uttrykket «cultural kinesis» om hvordan etnografen trenger en metode for å oversette lokal, situert kunnskap til formater som kan deles. Grasseni skriver om denne prosessen (2011, s.30): “Ethnographers have toiled to develop a vocabulary that is apt to convey and analyze the stages of such transformation, from the intimacy of apprenticeship into formats that guarantee their representation.” Grasseni beskriver hvordan forskeren lager en økologi eller en kultur som kunnskapen kan presenteres innenfor. Forskeren (etnografen) må konstruere referanser så lojalt som mulig når hun formidler empirisk materiale fra felten, men også slik at det gir mening for et videre

publikum. Det at forskeren er en del av kunnskapsprismet, er et grunnleggende premiss i denne oppgaven. Forskeren møter det Grasseni referer som (2011, s.36) «the problem and communicability of truth.» Det etnografiske blikket eller videomaterialet er ikke nøytralt. Slik jeg tolker Grasseni, løses dette problemet med at referansene aksepteres som situerte, så lenge de så lojalt som mulig referer informantens opplevelse. Grasseni bruker Latours begrep “visual inscriptions” om denne typen konstruerte referanser:

“Visual inscriptions are hence any kind of devices that “translate” three-dimensional reality to two-dimensional “trace” that make a different kind of data “visible” under the same unifying gaze.” (Latour i Grasseni 2011, s.40).

Så hva skulle mine «visual inscriptions» være, mitt verktøy for å oversette et empirisk materiale bestående av feltnotater, tredimensjonale opplevelser fra leken, mine transkripsjoner av leksekvenser på video, til en type data som kunne bli forståelige og interessant for andre og i sin tur kan bli brukbare til analytiske perspektiver? Grasseni referer Goodwin som mener at en måte å skape slike tilgjengelige referanser på er koding: «Coding schemes are a systematic practice used to transform the world into categories and events that are relevant to the work of a profession.”(2011, s.37).

Forskeren må altså selv lage en kunnskapsbiotop, en egen økologi, innenfor hvilken forekomster fra det empiriske materialet kan kommuniseres, analyseres og diskuteres. Jeg har tidligere i oppgaven referert til Warmings (2019) bruk av Davies begrep «emergent listening». Jeg har også referert til Mazzeis (Spyrou 2017) «the voice in the crack». Begge begrepene ble trukket frem for å kunne brukes for å korrigere forskerens forforståelse eller naturlige dragning mot å vie mer interesse til noen deler av materialet enn andre. Jeg har også tidligere i oppgaven drøftet frykten for at min tv-faglige ubevisste forhåndsredigering, i betydningen valg av sekvenser, i for stor grad skulle forme det empiriske materialet. I lys av dette kunne jeg tenke meg å lage en kunnskapsbiotop, en økologi for å diskutere funn og lete mønstre, i denne oppgaven som ikke lener seg utelukkende på min fortolkning. Jeg endte med å bruke utvalgte metodestrategier Charmaz’ (2014) Constructing Grounded Theory som inspirasjon for prosessen fra datamateriale til analyse. Charmaz (2014, s.16) beskriver constructing grounded theory som en konstellasjon av metoder, et rammeverk for kvalitative undersøkelser. Dette er ingen oppgave med grounded theory som

omdreiningspunkt. Jeg tillater meg derfor å ikke bruke av denne oppgavens svært begrensede omfang til å gjøre omfattende rede for utgangspunktet eller utviklingen av ulike retninger innenfor grounded theory. Jeg gjør bruk av denne tilnærmingen med utgangspunkt i Charmaz' egne betraktninger rundt metodens fleksibilitet. Hun hevder metoden kan brukes som et tillegg til andre kvalitative metoder i stedet for å stå i et motsetningsforhold til dem (2014, s16):

Like any container into which different content can be poured, diverse researchers can use basic grounded theory strategies such as coding, memo-writing, and sampling for theory development with comparative methods because this strategies are, in many ways, transportable across epistemological and ontological gulfs, although which assumptions researchers bring to these strategies and how they use them presuppose epistemological and ontological stance.

Charmaz (2014) skriver at målet med grounded theory som forskningsstrategi er å utvikle teorier som baserer seg på data, snarere enn å teste hypoteser eller lene analysen i for sterk grad på allerede eksisterende teoretiske perspektiver. Dette sto for meg som en respektfull måte å arbeide meg nærmere barneperspektiver i et datamateriale på; å bruke teknikker for å møte og sortere data og til slutt trekke analytiske slutninger med en prosess og en teknikk som utfordret mine sedvanlige tankemønstre. Jeg har tidligere i dette avsnittet reservert meg fra å gå inn i utgangspunktet for og utviklingen av metoden. Likevel er det viktig for meg å presisere at jeg først og fremst har latt meg inspirere av den nyere versjonen utviklet av Kathy Charmaz som er kalt constructing grounded theory. Gjennom oppgaven har det ligget som et premiss at både vår opplevelse av virkeligheten og kunnskap som frembringes ved å studere den er situert. Constructing grounded theory ble utviklet etter at metodens epistemologi på 1990-tallet hadde fått kritikk av postmoderne tenkere (Charmaz, 2014, s.13). Charmaz la «constructing» til grounded theory-begrepet nettopp for å gjøre det klart at hun anerkjenner forskerens subjektivitet og viktige rolle i konstruksjon og tolkning av data. Charmaz (2014) skriver inngående om constructing grounded theory-metodens inngang til alle delene av den kvalitative undersøkelsen. Jeg kommer til å konsentrere meg om å bruke trekk fra metoden i prosessen med å organisere og tolke data og jobbe frem mot analytiske slutninger.

4.2 CONSTRUCTING GROUNDED THEORY OG ETNOGRAFI – EKLEKTISK METODEBRUK

Et grunnleggende prinsipp ved en analyse inspirert av constructing grounded theory, er at kategoriene som brukes til å systematisere empiri etter feltarbeid og/med intervjuer ikke er låst før en går i gang med systematiseringen. Charmaz (2014, s.36) hevder at dersom koder og kategorier er utviklet før prosjektet starter, vil dette i for stor grad forme data. Charmaz hevder at sett i lys av dette passer metoden spesielt godt til studier som bygger på etnografisk feltarbeid. Etnografen jobber ofte fra «bunnen og opp»; åpen observasjon og åpne intervjuer er det vanligste grunnlaget for etnografiske data. Charmaz mener etnografer i utgangspunktet har som ideal å jobbe åpent med data, for så å gradvis forfølge interessante forekomster i det empiriske materialet (2014, s.36). På den annen side hevder hun at etnografer i mindre utstrekning enn andre forskere, bygger opp sine data for å kunne gjøre sammenligninger. Dette å legge opp til å sammenligninger i datagrunnlaget er et grunnleggende trekk ved en constructing grounded-theory analyse. Charmaz hevder at slike sammenligninger gjør at tendenser i det empiriske materialet trer tydeligere frem. Hun trekker frem (Charmaz, 2014, s.38) at etnografer som vil gjøre bruk av metoder fra constructing grounded theory bør «give priority to the studied phenomenon or process rather than the description of a setting». Slik jeg tolker henne, ligger i dette at en etnograf som vil bruke disse metodegrepene bør gjøre prosesser og handlinger til sitt studieobjekt i større grad enn det gjøres i mer tradisjonelle etnografiske feltarbeid som inkluderer mange ulike prosesser og sider av deltakernes liv. Jeg har utelukkende studert en type prosess, leken, og handlinger knyttet til denne i mitt feltarbeid. Etter mitt syn er det mange sekvenser av data som egner seg for en sammenlignende analysestrategi i det empiriske materialet som ligger til grunn for denne oppgaven.

4.2.1 Forskningsspørsmål og sensitiverende konsepter

I avsnittet over har jeg argumentert for at en forsker som skal forsøke seg på en analyse inspirert av constructing grounded theory, bør nærme seg datagrunnlaget med et åpent sinn. Arbeidet kan ikke ta form som hypotesetesting. Charmaz (2014, s.117) presiserer likevel at det er forskjell på et åpent sinn og et tomt hode. Enhver undersøkelse tar utgangspunkt i et forskningsspørsmål, et forhold en ønsker å undersøke nærmere. I mitt tilfelle er forskningsspørsmålet «Hvordan kan forskeren gjennom deltakende observasjon arbeide seg nærmere et innenfra-perspektiv (barneperspektiv) på barns lekende

virkeligheter, og hva slags analysemåter kan hun bruke for å lete etter mønstre i leken for erfaringer/posisjoner/interesser barn har felles.»

Selv om jeg ønsket å la analysen ta utgangspunkt i data, var det helt nødvendig for meg å lese meg opp på faglige diskurser jeg mente kunne gi meg interessante perspektiver før jeg satte i gang. Charmaz (2014, s.30) mener at dette ikke står i noe motsetningsforhold til å gjøre en constructing grounded theory-inspirert analyse. Hun mener at teorier innenfor fagfeltet en studerer kan fungere som «senticizing concepts», sensitiverende teorier/konsepter. Det blir etter mitt syn en underlig og kunstig tilnærming å starte et forskningsarbeid ved å late som man er den første som nærmere seg et felt eller studie av en utvalgt prosess innenfor et feltarbeid. Et eksempel på forskningsarbeid som har fungert som sensitiverende konsept i denne oppgaven er Corsaros (2020) perspektiver på utvikling av jevnalderskultur i leken. Dette gjorde meg nysgjerrig på maktmønstre: Hvem er det som rår grunnen, hvordan fordeles makten, når den voksne overmakten trer til side i det tidsrommet som den sosiale fantasileken skaper. Et annet forskningsarbeid som har virket sensitiviserende for meg i denne oppgaven er Øksnes (2010) syn på leken som et viktig uttrykk for barns praksis i verden, snarere enn en idyllisk lomme i barnelivet. Åms (1989) kopling mellom barneperspektiver og lek har også vært formende for forskningsspørsmålet i denne oppgaven. Utfordringen som ligger i sensitiviserende konsepter, fører oss tilbake til prismemetaforen brukt av Warming (2019). Disse teoriene eller begrepene jeg har trukket frem som sensitiviserende for denne oppgaven vil etter mitt syn også være med å prege formen på kunnskapsprismet som datamaterialet ses gjennom. Jeg vil i eksempelanalysene som følger gjøre bevisst bruk av kode- og analyseteknikker inspirert av constructing grounded teori for å interagere med det empiriske materialet på nytt og på nytt, og bremse dragingen mot raske slutninger basert på teori jeg har lest før.

4.2.2 Et grunnleggende trekk som skiller empirien fra oppgavens feltarbeid fra datamaterialet i constructing grounded theory-analyser basert på intervjuer

Constructing grounded theory er som nevnt et rammeverk for en konstellasjon av metoder for alle deler av en kvalitativ undersøkelse, fra datainnsamling via systematisering og analyse til ny teori. Som jeg slo fast i det foregående avsnittet er det i behandling og analyse av data jeg lar meg inspirere av og bruker metodegrep fra constructing grounded theory. Likevel er

det en side ved innsamling av empirisk materiale fra feltarbeid jeg mener jeg bør kommentere spesielt ettersom det får konsekvenser for koding, kategorisering og analyse. Det er etter mitt syn en dimensjon ved mitt datamateriale som på en grunnleggende måte skiller det fra empirien i det fleste grounded theory-analyser. Dette har både sammenheng med at deltakerne i mitt feltarbeid er små barn⁵ og med at konteksten jeg studerer, den sosiale fantasileken, behandles som et sluttet univers. Charmaz (2014, s.23) skriver at det som et utgangspunkt for constructing grounded theory-analyser bør forskeren samle «rich data»: «Rich data are detailed, focused and full. They reveal the participants views, feelings, intentions and actions as well as the context and structures of their lives.» Jeg mangler deltakernes metarefleksjon, deres egne, eksplisitte refleksjoner rundt intensjonen for handlinger og ytringer i mitt datamateriale. I min metodeeksplorering rundt å søke mønstre i barneperspektiver i barns lek, behandler jeg lekkonteksten som et sluttet univers. Jeg har tidligere i oppgaven argumentert for at det er fordi den sosiale fantasileken er en av de få sammenhengene som i hovedsak bygger på barnas egne opplevelser og erfaringer. Jeg har lagt som et premiss for mitt feltarbeid at jeg vil manipulere denne leken i så liten grad som mulig. Intervjuet har en svært viktig plass i datainnsamlingen for de fleste grounded theory-analyser, og er en viktig kilde til «rich data». Intervjuene er også en viktig del av mitt feltarbeid, men innholdet i intervjuene peker ikke utover lekkonteksten. I nesten alle leksekvensene jeg filmet intervjuer jeg også barna imens de leker. Men i lys av mitt valg om å behandle leken som en sluttet kontekst, ville jeg søke å endre lekens naturlige flyt i så liten grad som mulig også i disse intervjuene⁶. Jeg har ikke skilt ut intervjuene som en egen situasjon, men stiller spørsmål på lekens regiplan underveis i leken, slik barna gjør det til hverandre. Dette medførte også at jeg også har stilt den typen spørsmål jeg følte hørte naturlig hjemme i leken. Spørsmålene handlet om å forstå leken og premissene for leken bedre, aldri om å eksplisitt eksplorere intensjonen ved det lekende barnets handlinger. Charmaz (2014, s.27) understreker også at selv om intervju er viktig i metoden, er ikke constructing grounded theory låst til det tradisjonelle kvalitative forskningsintervjuet. Konstruksjonen av empiri/data må ifølge Charmaz styres av forskningsspørsmålet. Hun slår

⁵ Barna som var deltakere i feltarbeidet, var alle mellom tre og fem år.

⁶ Dette har jeg gått nærmere inn på i avsnitt 3.1.3 om intervjuer

fast at constructing grounded theory og etnografi ikke er gjensidig utelukkende metodologier, og argumenterer en eklektisk holdning til metodebruk. Forskeren må ta utgangspunkt i hva som gir data som svarer best mulig til forskningsspørsmålet som er utgangspunktet for undersøkelsen. I denne oppgaven har det å kunne observere leken i en så uforstilt versjon som mulig vært det styrende prinsippet i mine valg rundt forskningsdesign. I lys av argumentene over, mener jeg min empiri likevel kan anvendes som datagrunnlag for en systematisering og analyse som bruker metodegrep fra constructing grounded theory.

Det som danner grunnenheten av data fra mitt feltarbeid, er altså observasjon av lekhandlinger og -ytringer og samtaler rundt disse. Refleksjoner rundt barnas intensjoner for lekhandlinger og -ytringer vil derfor i denne oppgaven måtte bygge på mine fortolkninger. Jeg konstruerer disse dataene. Derfor har det vært ekstra viktig for meg å arbeide så åpent som mulig med datamaterialet så lenge som mulig. Etter mitt syn fungerte metodegrepene fra constructing grounded theory som et verktøy som gjorde meg fremmed fra egne observasjoner og tvang meg til å interagere med empirien fra feltarbeidet på nytt. Derfor håper jeg denne tilnærmingen til data kan ha bidratt til å bremse umiddelbare tolkninger som er nært knyttet til mine forforståelser.

4.3 KRITERIER FOR UTVELGELSE AV SEKVENSER TIL ILLUSTRASJONER AV ANALYSE

Etter endt feltarbeid satt jeg med et dokument med transkripsjon eller referat basert på skriftlige notater av 22 ulike leksekvenser. I tillegg hadde jeg en notatbok med refleksjoner rundt mine opplevelser og nedtegnelser av leksekvenser som var gjort underveis i observasjonen. Ettersom det ikke er forskningsresultatet, men metodeeksplorering som er siktemålet med oppgaven, vil jeg ikke analysere hele matrisen. Jeg har i stedet valgt utvalgte sekvenser som jeg bruker som eksempler på hvordan en slik analyse der en søker mønster i barneperspektiver kan løses.

Det har voldt meg endel besvær å avgjøre hvilke kriterier jeg skulle bruke for utvelgelse av sekvenser til eksempelanalyse. Siktemålet er ikke validitet, men metodeeksplorering. Likevel ville jeg jo gjerne at eksemplene jeg bruker skulle være viktige, i betydningen gode

eksempler på arbeid med barneperspektiver og by på interessante vinklinger for analyse. I forbindelse med valg av sekvens til eksempelanalyse lagde jeg en enkel matrise med noe romslige kategorier for leksekvensene som gir uttrykk for type lek. Kategoriene er uttrykk for en grovsortering og er ikke dekkende for alt som skjer i leken. Med det mener jeg at flere av lekene kan plasseres i flere kategorier. Det kunne for eksempel være familiekonstellasjoner på fantasireisene. Disse grove kategoriene tar *ikke* utgangspunkt i hva jeg tolker at skjer mellom barna i leksekvensene, men baserer seg på hva som faktisk ble lekt. Kategoriseringen tar med andre ord forsøksvis utgangspunkt i barneperspektiver.

En av kategoriene, estetisk lek/universtilknytning er uttrykk for emergent listening-strategi. Jeg hadde som kriterium at jeg skulle filme sekvenser der leken hadde dyp involvering. Dette var fordi siktemålet var å arbeide meg nærmere barneperspektivet. Derfor ville jeg bruke kameraet først og fremst i situasjoner der barna var så dypt involvert i leken at min tilstedeværelse påvirket deltakerne og med det lekens gang så lite som mulig. Jeg har tidligere problematisert at jeg følte barna alltid var klar over min og kameras tilstedeværelse. Jeg har for eksempel i avsnittet om intervjuer og maktubalansen forsker-informant, vist eksempler på at barna henvender seg til meg selv om jeg opplever at de er svært konsentrert om lekens subjekt. Likevel opplevde jeg at jeg var mindre forstyrrende for dem dersom de var engasjert i leken. Jeg valgte underveis i feltarbeidet å avvike fra dette prinsippet i noen tilfeller. Dette hadde utgangspunkt i at med denne strategien var de enkelte lekkonstellasjoner blant barna og typer lek jeg ikke fikk kontakt med. I metodekapittelet diskuterte viste jeg til prismemetaforen og hvordan jeg som forsker også produserer feltarbeidet. Jeg gikk inn på min frykt for å «forhåndsredigere» feltarbeidet ved i for stor grad å velge leksekvenser som bød på en god (lek)historie ettersom jeg i et langt yrkesliv har arbeidet med å lage historier for barn. Jeg brukte også Warmings (2019) diskusjon av begrepet «emergent listening» og Mazzeis «the voice in the crack» (Spyrou, 2011) som strategier som kunne korrigere mine instinkter for hva som er interessant lekhistorie.

Jeg observerte ofte i sidesynet at Elliot. organiserte en type lek med andre gutter i barnegruppa som jeg opplevde aldri gled over i dyp lek og derfor først aldri filmet. Leken handlet mer om organisering av gruppa og å rigge seg til med det nødvendige utstyret. Det

kunne for eksempel være at alle hadde langraker under føttene og gikk som de hadde klør (dette viste seg å være StarWars), eller at de hadde våpen (plastspader) stukket innunder t-skjorter og gensere. I disse sammenhengene valgte jeg å intervju og til i noen tilfeller filme mens jeg snakket med Elliot. Denne typen lek handlet slik jeg forsto det, om å knytte seg til et estetisk univers fra spill- eller tv-konsepter. Den kom sjelden til å spille seg ut i lekehistorier, men konsentrerte seg om å rigge seg til med rekvisitter for så å fordele roller. Dette ble til kategorien Estetisk lek/universtilknytning.

Lekkategori	Leknavn	Frekvens
Fantasireiser i båt	«Båten» «Eneveldig kaptein» «Båtreise med kapteinprinsesser» «Havfruer som dør når de treffer vannet»	4
Arbeids- og familielek	«Grønnsakshagen» «Bæsj-London og pinnelek» «Porschebåt» «Vi ser på TV og koser oss med marsipan» «Sovende biler og bensinstasjon» «Babyer, tannbørsting og matlaging» «Et guttehem» «Jacob & co dyrker poteter» «Bilkolonne» «Babyer og/eller is»	10
Jaktelek	«StarWars; de snille mot de slemme» «Trolljakt»	2
Estetisk lek/universtilknytning	«Skylanders 1» «Skylanders 2» «Ninjago»	3
Fantasimaskiner	«Røyksignaler'n» «Snublemaskin (tyvefelle)»	2

Suggesjonslek, humor	«Armstumper»	1
----------------------	--------------	---

Tabell 1: Kategorisering av leksekvenser

Jeg bruker som nevnt verktøy fra constructing grounded theory (Charmaz, 2014) i prosessen der jeg beveger meg fra data til metodeeksplorering rundt formidling og analyse. Det var også constructing grounded theory som til slutt ga meg ideen til kriterier for utvalg av leksekvens til analyse.

Charmaz (2014, s. 23) skriver som tidligere nevnt at forskeren må bygge kilder som kan sammenlignes i det empiriske materialet sitt. Slik jeg leser Charmaz, mener hun at det å kunne sammenligne situasjoner, at både sekvenser som fremstår som like og sekvenser som står i kontrast til hverandre, kan gjøre forskeren oppmerksom på interessante analytiske perspektiver.

Inspirert av dette valgte jeg følgende strategi for utvalg til analyseeksempler: Jeg tar utgangspunkt i én kjernesekvens. Denne leksekvensen fungerer som et utgangspunkt for analysen. Valg av kjernesekvens tar utgangspunkt i at den er fra én av de kategoriene som er mest representert i materialet, altså i dette tilfellet «fantasireiser i båt» eller «arbeids- og famlielek». Siden sammenligner jeg kjernesekvensen med én leksekvens jeg mener ligner, i betydningen at den før analyse har fremstått for meg som den har flere liknende trekk med kjernesekvensen. Ledd to i den sammenlignende analysen blir å sette opp kjernesekvensen opp mot en leksekvens jeg opplever som kontrasterende. Gjennom hele denne oppgaven jobber jeg først og fremst metodeeksplorerende. Det betyr at jeg tar ikke mål av meg til å analysere alle leksekvenser jeg mener er interessante. Oppgavens begrensede format gjør at jeg legger til side mange sekvenser og flere analytiske innganger til barneperspektiver i leken jeg mener det ville være verdt å forfølge. Målet med oppgaven er å komme med innspill til metoder for å arbeide seg nærmere barneperspektiver.

4.4 TRANSKRIPSJON, KODING, KATEGORIER

Det jeg finner særlig interessant med metodegrepene for analyse som hører til constructing grounded theory, er at de tvinger forskeren til å interagere med dataene på stadig nye måter. Jeg mener som tidligere nevnt at denne tilnærmingen både bærer i seg muligheten til å bremse fortolkninger basert på fordommer og, like viktig, systematiske måter å arbeide seg

nærmere barneperspektiver på, også etter at feltarbeidet er avsluttet. Ved å nærme seg barneperspektiver kan man med metodegrep fra constructing grounded theory, slik jeg ser det, fortsette i prosessen der forskeren interagerer med data, for eksempel i kodingen. Forskeren skal bevege seg gjennom ulike stadier av koding og kategorisering på vei mot analytiske konsepter og til slutt teorier. Målet i denne oppgaven er metodeeksplorering for å finne måter å inkludere barneperspektiver i innsiktsarbeid. Derfor har jeg først og fremst sett på metodegrep i prosessen fra empiri/data til analyse.

Jeg har tidligere i oppgaven argumentert for at det trengs en særlig refleksjon rundt metoder i den delen av feltarbeidet som handler om å frembringe data gjennom observasjon og intervjuer når en arbeider med barn under skolealder⁷. Jeg mener det også er hensiktsmessig å diskutere koding og analysegrep i lys av dette.

4.4.1 Transkripsjon

Feltarbeidet danner grunnlaget for det empiriske materialet i denne oppgaven. Jeg har som nevnt referater eller transkripsjoner fra 22 leksekvenser. 17 leksekvenser er transkripsjoner basert på videoobservasjon. Når det gjelder de siste fem leksekvensene har jeg notert i en bok underveis for så å skrive notatene inn på PC senere. Jeg valgte å gjøre transkripsjon og renskriving av feltnotater samme dag som observasjonene hadde funnet sted. Dette gjorde jeg for å ha mine opplevelser av leksekvensene friskt i minne. Transkripsjonene er gjort etter enkle prinsipper. Jeg har forsøkt å skrive ned alt barna sier i leken. Jeg har lagt meg tett opp til barnas eget talespråk. Når de for eksempel bruker feil ord eller bruker begreper feil, har jeg skrevet det jeg oppfatter at de sier. Jeg har beskrevet bevegelser jeg mener har betydning for lekens utvikling som sceneanvisninger i transkripsjonene/referatene. Når det gjelder referatene fra lekobservasjoner basert på feltnotater, er de mer preget av mitt eget språk etter som jeg ikke alltid rakk å skrive hele setninger. Derfor har jeg valgt å bruke leksekvenser fra videotranskripsjoner i eksempelanalysene som følger.

⁷ I kapittel 3 argumenterte jeg for at det at barn i førskolealder ennå ikke har fullt utviklet evnen til å målbære synspunkter og intensjoner gjennom verbalspråk. Det, og den grunnleggende maktforskjellen i barn-voksenrelasjonen, gjør at forskeren bør være særlig varsom med å endre premissene i konteksten som studeres dersom hun forsøker å arbeide seg nærmere barneperspektiver.

4.4.2 koding

Etterfulgt av skrivearbeidet med transkripsjon og feltnotater, er kodingen andre ledd i å bevege dataene fra feltarbeid mot analyse (Charmaz, 2014, s.109) dersom en velger en constructing grounded theory-inspirert tilnærming. Hensikten med kodingen er ifølge Charmaz å utrede hvilke sammenhenger og analytiske perspektiver som ligger gjemt i det empiriske materialet. Gjennom å kode data fra feltarbeidet, definerer forskeren hva hun mener skjer i det empiriske materialet. Charmaz (2014, s.113) definerer kodene som «transitional objects», de knytter fragmenter av data til analytiske abstraksjoner. Som tidligere nevnt, er det et viktig premiss at kodene forskeren drar videre inn i analyse skal oppstå fra data, ikke være noe hun drar med seg fra teorier som er lest i forkant av forskningen. Hun understreker at heller ikke koding (eller transkripsjon) skjer uten forskerens påvirkning. Det er ikke slik at fordi forskeren koder data, blir de objektive. Forskeren former også kodene med sitt eget språk og med sitt ønske om å finne sammenhenger. Det å arbeide vitenskapelig er et aktivt virke i verden i alle ledd av prosessen, selv om forskeren forsøker å finne koder og kategorier som svarer så godt som mulig til det empiriske materialet. Likevel kan koding av materialet hjelpe til med å avsløre antagelser som bygger på forforståelser, ifølge Charmaz (2014, s.115).

5 ANALYSE OG DRØFTING

Den litt vidløftige ambisjonen jeg hadde formulert før jeg startet prosjektet var «Jeg vil lære meg kunsten å få tilganger til barns perspektiver/virkeligheter/fortellinger /fantasi/helteeos/behov/subjektskaping.» Mye teori og mange timer med feltarbeid senere meislet jeg ut et forskningsspørsmål:

Hvordan kan forskeren gjennom deltakende observasjon arbeide seg nærmere et innenfra-perspektiv (barneperspektiv) på barns lekende virkeligheter, og hva slags analysemåter kan hun bruke for å lete etter mønstre i leken for erfaringer/posisjoner/interesser barn har felles.

Med dette forskningsspørsmålet ønsket jeg å gi innspill til metoder for en type innsiktsarbeid som rommer barns deltakelse.

5.1 ANALYSE – METODEEKSPLORERING I ANALYSESONEN

Jeg gjennomførte et etnografisk feltarbeid der jeg vekslet mellom aktiv deltakelse i leken⁸ («lekehjelper-rollen») og videoobservasjon. Men jakten på problemstillinger og temaer som kan interessere mange barn har drevet meg til å forsøke å nærme meg kvalitative data på nye, og kanskje litt uortodokse, måter. Charmaz (2014, s.116) skriver at det er hva slags datamateriale forskeren sitter på som bør avgjøre tilnærmingen til dette materialet i analysen. I avsnittene som følger vil jeg gjøre greie for hvordan jeg på nytt forsøker å åpne meg for hva som skjer i leksekvensene ved å interagere med data, og dermed deltagerne, på nytt. Målet er å bygge analyseperspektiver som kan fortelle meg om det finnes mønstre som tegner opp posisjoner eller tematikk deltagerne har felles. Til slutt i kapitlet vil jeg drøfte disse analyseperspektivene i sammenheng med relevante sider ved Åms (1989), Øksnes (2010) og Corsaros (2012, 2020) lekforskning.

5.1.1 Mønsterleting i et kvalitativt datamateriale

Jeg skal kode, telle frekvenser og trekke akser i transkripsjonene fra feltarbeidet mitt. Hvorfor? Det er ikke et forsøk på å gjøre om et kvalitativt feltarbeid til en kvantitativ analyse. Det er en metodeeksplorering drevet frem av at jeg ønsker å lete etter *mønstre* i barns lek, forstått som behov, temaer og problemstillinger som kan resonnerer med flere barns erfaringer. Selv om enkeltbarns handlinger er «fartøyet» som bringer meg inn i analysen, er ikke tolkning på individnivå målet. Mitt studieobjekt er selve leken og de virkelighetene barn skaper sammen når de leker.

I oppgavens avsnitt 4.2 diskuterte jeg ved hjelp av Grasseni (2011) hvordan den kvalitative forskeren må forsøke å finne metoder som oversetter hennes tredimensjonale erfaringer for eksempel fra feltarbeidet, til todimensjonale spor som er mulig å følge for lesere som ikke var en del av forskningskonteksten. Grasseni (2011, s.30) bruker uttrykket «cultural kinesis» om hvordan etnografen trenger en metode for å oversette lokal, situert kunnskap til formater som kan deles: «Ethnographers have toiled to develop a vocabulary that is apt to convey and analyze the stages of such transformation, from the intimacy of apprenticeship into formats that guarantee their representation.» Forskeren (etnografen) må med andre

⁸ Ref. avsnitt 3.1.2 «å flytte inn i et mellomrom» der jeg beskriver utviklingen av forskeridentitet i feltarbeidet.

ord konstruere referanser som så lojalt som mulig formidler empirisk materiale fra felten, men som også gir mening for et videre publikum. Systematisering som følger, er mitt forsøk på å nærme meg deltakernes posisjoner i datamaterialet og formidle det så lojalt som mulig.

Jeg koder ikke primært for å telle og bruker ikke frekvens for å finne antallet for antallets skyld. Målet er å frambringe kontraster og likheter som jeg i sin tur håper kan føre meg i retning av interessante analyser. I den følgende eksempelanalysen sammenligner jeg ikke bare leksekvensene. Jeg leter også etter *handlinger* jeg mener har kontrasterende eller liknende virkninger og etter kontraster/likheter mellom *deltakerne*.

En slik systematisering av datamaterialet mener jeg også legger til rette for en «emergent listening»-strategi. Warming (2019, s.72) bruker dette begrepet om en holdning der forskeren gjør det motsatte av å «lytte som sedvanlig.» Hvis en i materialet bevisst leter etter det man ikke hører eller ikke ser, kan nye analyseperspektiver i tre frem. Når jeg retter blikket mot handlingene og *hvem som gjør hva hvor mange ganger*, blir det også synlig hvilke barn i leksekvensene som blir marginaliserte. Det muliggjør et oppfølgingsspørsmål og en ny interaksjon med datamaterialet; hva er det som skjer i leken som sosial prosess når noen deltakere slutter å handle?

Jeg har tidligere i oppgaven gjort rede for at jeg mangler deltakernes egen refleksjon rundt intensjonene for lekhandlingene sine. Jeg har sågar stilt spørsmål ved om det alltid finnes en tydelig intensjon eller strategi bak disse handlingene. Dette manglende metaperspektivet på deltakernes handlinger i mitt datamateriale, mener jeg setter særlige krav til å møte data på en metodisk og bevisst måte. Dette er etter mitt syn spesielt viktig når målet er å metodiske arbeide seg nærmere barns innenfra-perspektiver slik de kommer til syne i den sosiale fantasileken.

I første del av dette kapittelet dukker jeg lenger inn i min egen eksperimentelle kunnskapsbiotop⁹ for å se hva som dukker opp når jeg forsøker å bygge noen analytiske perspektiver med disse verktøyene.

⁹ Dette perspektivet berørte jeg i avsnitt 4.1. Der diskuterte jeg Grassenis (2011) bruk av Latours begrep «vial inscriptions».

5.2 ANALYSENS OPPBYGNING

Ettersom metodeeksplorering er målet i denne sammenhengen, tar jeg ikke sikte på å analysere hele feltmaterialet. I kapittel 4 gjorde jeg rede for kriteriene for utvalg av sekvenser til analyseeksempelet. Jeg bruker tre utvalgte leksekvenser og drøfter med utgangspunkt i disse. Jeg har valgt én kjernekvens¹⁰ og setter den opp mot én sekvens jeg mener har likehetstrekk med denne og én sekvens jeg mener står i en kontrast til kjernesekvensen. Dette valget er gjort med utgangspunkt i et av constructing grounded theorys grunnsprinsipper (Charmaz, 2014, s.14) om å bygge analysen rundt sammenligninger i det empiriske materialet.

I de innledende avsnittene viser jeg hvordan jeg utvikler og bruker strategier for koding og kategorisering. Jeg bruker utelukkende utdrag fra kjernesekvensen som eksempler. Alle sekvensene i analysen bygger på transkripsjon av videoobservasjon av lek. Derfor mener jeg at strategiene jeg bruker på koding og kategorisering av kjernesekvensen er overførbare til de andre leksekvensene som brukes i analysen.

5.3 Å KODE FOR Å ARBEIDE SEG NÆRMERE BARNEPERSPEKTIVER; EN TILPASNING AV CONSTRUCTING GROUNDED THEORY-METODEN

Denne oppgaven er mitt første forsøk på å organisere og analysere data inspirert av metodegrep fra constructing grounded theory (Charmaz, 2014)¹¹. Ifølge denne metoden er hensikten med det første møtet med materialet fra felt *ikke* å gå rett i analyse, men å finne betegnelser for hva det er som skjer i data. I dette avsnittet vil jeg vise mine første forsøk på å kode materialet på en måte som ivaretar barneperspektiver.

5.3.1 Kan man kode seg nærmere barneperspektiver?

På dette tidspunktet i analysearbeidet føler jeg behov for å raskt vende tilbake til refleksjonen rundt begrepet barneperspektiver. I oppgavens avsnitt 2.2 diskuterer jeg hva

¹⁰ I oppgavens avsnitt 4.3 gjør jeg rede for kriterier for utvelgelse av kjernesekvens i analysen

¹¹ Jeg gjør rede for grunnprinsipper for koding av datamaterialet i constructing grounded theory i avsnitt 4.2

ulike forskere legger i begrepet barneperspektiv, og posisjonerer meg i diskusjonen rundt hvorvidt det er mulig for forskere å innta barns (et annet menneskes) perspektiv.

Det fremstår for meg som åpenbart at jeg aldri til fulle kan innta barnets perspektiv. Likevel deler jeg Warmings (2019, s.66) standpunkt om at man som en forsker som etterstreber metoder som rommer barns deltakelse *ikke* kan ta til takke med et utenfra-blikk på prosesser barn står i. Warming (2019) bruker begrepet *barneperspektiver om den metodiske tilnærmingen* der forskeren forsøker å arbeide seg nærmere et slikt innen-fra-blikk. Det er denne definisjonen som ligger til grunn også i analysedelen av oppgaven. Jeg mener derfor det er min forpliktelse i alle oppgavens operasjoner, også kodingen, og velge de strategiene jeg mener bringer meg nærmere barneperspektivet.

Charmaz (2014, s.116) sier at et grunnleggende spørsmål i kodingen er «what is the data a study of?». I lys av dette spørsmålet var det mest nærliggende for meg å begynne med å se på handlingene i leken, både de verbale og de fysiske. Forskere som bruker constructing grounded theory starter den initiale kodingen med å enten kode ord for ord, linje for linje eller handling for handling (Charmaz, 2014, s.116-128). Jeg velger å kode mitt materiale handling for handling. Etter mitt syn er det den mest meningsfulle grunnenheten i et datamateriale som studere nettopp handlinger i sosial fantasilek.

5.3.2 Et annerledes datamateriale

De constructing grounded theory-analysene jeg kjenner til, har åpne, kvalitative intervjuer som en del av datagrunnlaget. I oppgavens avsnitt 4.2.2 problematiserer jeg at mitt datagrunnlag er kvalitativt annerledes. Mitt datagrunnlag er basert på lekobservasjon og en type intervjuer som respekterer leken som sluttet kontekst og ikke stiller spørsmål som peker utover leken. Når jeg flere ganger i oppgaven omtaler leken som en sluttet kontekst, betyr det *ikke* at jeg mener at den er det for barna. Praksiser i leken står for dem naturligvis i relasjon til forhold i livene deres for øvrig, både i barnehagen og utenfor. Mitt poeng er at leken er spesielt interessant som studieobjekt for meg dersom det behandles som en sluttet kontekst i forbindelse med observasjon og innhenting av data. Det er fordi jeg mener leken er en sjelden mulighet til å se noe spille seg ut som i hovedsak baserer seg på barnas egne opplevelser og erfaringer.

Svakheten ved at jeg ikke intervjuer barna på en måte som peker ut over leksettingen er at jeg ikke får tilgang til deltakernes refleksjon rundt egne handlinger. En liten reservasjon finnes naturligvis til denne påstanden. I den sosiale fantasileken opererer deltakerne stort sett med et metanivå, eller et regiplan (Åm, 1989, s.45). Jeg mener likevel at dette metanivået ikke gir særlig innsikt i intensjonene bak lekhandlingene. Regiplanet i leken er, slik jeg ser det, en pågående diskusjon der premissene for leken legges (roller, regilinje etc). Det jeg i denne sammenhengen legger i begrepet metarefleksjon er deltakernes egne, eksplisitte refleksjoner rundt intensjonen for handlinger og ytringer.

Med dette utgangspunktet blir det barnas lekhandlinger som er springbrettet for å forsøke å arbeide seg nærmere et innenfra-blikk på leken.

Hvorfor mener jeg at lekhandlingene kan brukes som uttrykk for barneperspektiver? Her vil jeg igjen vende tilbake til Øksnes' (2010) (og min) syn på at leken er et uttrykk for barns praksis i verden, og *ikke* fungerer som en idyllisk lomme i livene deres. Selv om jeg ikke kan si noe om barnas intensjon og anerkjenner at jeg ikke har noe direkte tilgang til barneperspektivet, mener jeg at studiet av hvordan barna forvalter seg selv, sine ulike roller i leken og hvilke historier de skaper sammen, gir interessante innsikter. Målet med metodeeksploringen er ikke å avsløre barns intensjoner eller å innta barneperspektivet, men å systematisk arbeide seg nærmere et innenfra-perspektiv (Warming, 2019) på barns ulike praksiser. Det er det jeg forsøker, også gjennom kodestrategiene jeg tar i bruk. I den grad jeg tillegger barna/deltakerne mening/intensjon i leken, vil det alltid bygge på mine fortolkninger. Jeg mener metodeverktøyene fra constructing grounded theory gir meg anledning til å interagere flere ganger med datamaterialet *før* jeg trekker disse analytiske og fortolkende slutningene.

5.3.3 Tre ulike forsøk på initialkoding

De fleste eksemplene på initial koding jeg har sett etter modell av constructing grounded theory, baserer seg på åpne, kvalitative intervjuer. Leksekvensene jeg skal analysere bygger på transkripsjoner fra lekhandlinger. Som jeg diskuterte i forrige avsnitt, har jeg ingen metainformasjon om hvorfor deltakerne handler som de gjør i leken. Å kopiere strategi for koding fra eksempler jeg kjenner fra *før*, ble med andre ord ikke tilgjengelig for meg. Jeg

måtte finne andre innganger til kodingen. I eksemplene som følger angriper jeg kjernesekvensen¹² «Eneveldig kaptein».

5.3.3.1 «Kodeforsøk1»

Min første tilnærming var å forsøke å kode ved å skrive inn min *tolkning* av hva som skjer i data, lekhandling for lekhandling. Utdraget fra kjernesekvensen som følger, «kodeforsøk1», illustrerer mitt første forsøk på å nærme meg materialet i analysesekvensen gjennom koding:

¹² I oppgavens avsnitt 4.3 gjør jeg greie for kriteriene for utvalg av leksekvens til eksempelanalyse. Jeg velger en kjernesekvens, for så å sammenligne den med en sekvens jeg mener ligner og en sekvens som står i kontrast til sekvensen.

Handling	Kode
Adrian: Se på de dumme brennmanetene.	Adrian sier at brennmanetene (Oline og Elida) er dumme
(forts ...) Hedvig, se på den dumme brennmaneten.	Adrian gjentar nedsettende kommentar om brennmanetene (Oline og Elida)
Jacob ligger på gulvet som fungerer som hav.	Jacob svømmer i havet
Jacob: Se her, her kommer det en sjøorm! En sjøorm!	Jacob sier han er sjøorm
Adrian: De er ikke farlige. Sjøormer er ikke farlige	Adrian sier at sjøorm ikke er farlige
Elida og Oline er under et glitrende stykke tøy og beveger seg nærmere båten	Brennmanetene (Oline og Elida) nærmer seg lekens sentrum (rundt Adrian i båten)
Elida og Oline: Her kommer brennmanetene. De kommer nærmere båten. Nærmere. Jaaaaaa	Brennmanetene sier her kommer brennmanetene
Jentene dulter bort Adrian som er oppe i båten. Han trekker innover i skipet	Brennmanetene truer lekens hovedregi med fysisk dult. Tvinger ham innover i båten.
Adrian (til et av de andre barna i båten): Så du de brennmanetene?	Adrian spør Hedvig som også er i båten om hun så brennmanetene som dultet i ham.

Tabell 2: Kodeforsøk1

Charmaz (2014) hevder som jeg tidligere har vært inne på, at kodingen gir forskeren en ny mulighet til å interagere med deltakerne. Et annet mål med kodingen er å se på det empiriske materialet på nytt. Det å vie stor oppmerksomhet til hvert ord, hver setning og hver handling, kan gi forskeren nye opplevelser av hva som skjer i sekvensen. «Kodeforsøk1» hadde *ingen* slike effekter for meg. Om mulig følte jeg meg mer distansert fra materiale enn ved gjennomlesning av transkripsjonen av leksekvensen. Strategien ble følgelig forkastet.

5.3.3.2 «Kodeforsøk2»

I utdraget som følger, «Kodeforsøk2», tenkte jeg at det kanskje kunne dukke opp nye perspektiver dersom jeg skilte mellom verbale handlinger, kodet som lekytringer og fysiske handlinger, kodet som lekhandling. Jeg skilte også mellom ytringer jeg mente opererte på rollespillnivå (leketekst) eller på et regiplan (metanivå). Denne strategien bar med andre ord i seg to kategoriseringer, en for type handling og en for kommunikasjonsnivå. I tillegg til disse kriteriene for koding, forsøkte jeg å beskrive hva som skjedde handling for handling:

Handling	Kode
<i>Adrian: Se på de dumme brennmanetene. Hedvig, se på den dumme brennmaneten.</i>	Lekytring på rollespillnivå: Adrian gjentar nedsettende kommentar
<i>Jacob ligger på gulvet som fungerer som hav.</i>	Lekehandling (rollespillnivå) som illustrerer lekerolle. Svømmer i havet
<i>Jacob: Se her, her kommer det en sjøorm! En sjøorm</i>	Lekytring på rollespillnivå: Selvbiografisk rollebeskrivelse, Jacob: Sjøorm
<i>Adrian: De er ikke farlige. Sjøormer er ikke farlige</i>	Lekytring på regiplan: Nedvurdering av lekerollen sjøorm, valgt av Jacob
<i>Elida og Oline er under et glitrende stykke tøy og beveger seg nærmere båten</i>	Lekehandling som beveger deltakere fra lek i periferi til lekens sentrum
<i>Elida og Oline: Her kommer brennmanetene. De kommer nærmere båten. Nærmere. Jaaaaaa</i>	Lekytring på rollespillnivå: Elida og Oline forteller hva de gjør i leken: Her kommer brennmanetene
<i>Jentene dulter borti Adrian som er oppe i båten. Han trekker innover i skipet</i>	Lekhandling (rollespillnivå): Elida og Oline truer lekens hovedregi med fysisk dult. Tvinger ham innover i båten
<i>Adrian (til et av de andre barna i båten): Så du de brennmanetene?</i>	Lekytring på rollespillnivå: Adrian spør om medleker så brennmanetene som dultet i ham

Tabell 3: Kodeforsøk2

Denne kodingen ga meg noen nye innsikter når det gjaldt deltakernes språkbruk¹³. Åm (1989, s.45-46) beskriver hvordan deltakerne bruker preteritum når de opererer i lekens regiplan. Kodingen min viste at deltakerne i mitt materiale bare unntaksvis brukte lekpreteritum på denne måten. Dette ga meg ny språklig innsikt, men ingen følelse av å komme tettere på deltakerne. Å skille mellom verbale og fysiske handlinger ga etter min mening *ingen* nye analyseperspektiver. I all hovedsak fungerer lekhandlingene enten som et *frampek til* eller som en *speiling av* nærmeste lekytring.

Jeg har tidligere argumentert for å bruke constructing grounded theory-strategier for å bremse farten mot analytiske slutninger og dermed gi større refleksjonsrom. Derfor var jeg ikke fornøyd med denne tilnærmingen til initial koding. Den ga enkelte analyseperspektiver (språklige), men brakte meg ikke nærmere et innenfra-perspektiv på leken som i denne sammenhengen var målet med kodingen.

5.3.3.3 «Kodeforsøk3», gjennombruddet

«Kodeforsøk3» ble et gjennombrudd for meg. I dette tredje forsøket på å kode datamaterialet valgte jeg å *ikke* skille mellom verbale og fysiske handlinger i leken jf

¹³ Med denne kodingen ble det tydelig for meg at deltakerne ikke er konsekvente i bruken av lekpreteritum på ytringer som adresserer lekens regiplan slik blant andre Åm (1989) mener er tilfelle.

«kodeforsøk2». Jeg endte med å velge to grep for kodingen, omskriving av verbtid på lekhandlingen og endring av synvinkel.

5.3.3.3.1 Koding inspirert av Glasers gerundiumstrategi

Jeg leste om Glasers¹⁴ strategi for å gjøre initial koding gjennom å bruke den engelske verbformen «gerunds» eller gerundium på norsk. Gerundium er en form der verbet brukes som verbalsubstantiv, for eksempel i setningen «I look forward to *helping* you». Hensikten med bruken av gerundium i kodingen er slik jeg tolker strategien å vende tilbake til en slags grunnform for handlingen under kodingen. Jeg opplevde at denne operasjonen lot meg se på hva som skjedde i sekvensen på en ny måte; det la til rette for en tolkning av hvilken handling deltakeren faktisk gjør/yttrer i sin grunnform. Det nærmeste vi kommer gerundium på norsk er kanskje presens partisipp, men i de fleste språklige sammenhenger mener jeg det er dekning for å si at gerundium ville erstattes av verbformen infinitiv på norsk¹⁵. Kodingen innebar både en *fortolkning* og *kategorisering* fra min side. Jeg ble nødt til å «oversette» hvilken handling jeg mente gjemte seg i hvert enkelt utsagn eller bevegelse. Charmaz (2014, s.113) hevder at det er nettopp slik kodene skal fungere som «transitional codes» - som enheter som kan frakte fragmenter av data over til en matrise som åpner landskapet for analytiske refleksjoner.

5.3.3.3.2 Endring av synsvinkel som kodegrep

Det andre strategiske grepet jeg gjorde i «Kodeforsøk3» var utledet av et mislykket forsøk på å filme med *deltakernes* synsvinkel under feltarbeidet. I oppgavens avsnitt 3.1.4 gjør jeg rede for et mislykket forsøk på å nærme meg barneperspektiver under feltarbeidet ved å konsekvent følge barnets synsvinkel med kameraet i stedet for å filme barnet på en observerende måte. Dette ga jeg opp. Ikke fordi jeg ikke synes innfallsvinkelen var spennende, men fordi jeg ikke fikk det til. Jeg var ikke rask nok til å følge regibarnets blikkretning på denne måten. Jeg følte meg også som en forstyrrende elefant som trampet gjennom leksekvensene og påvirket dem i alt for stor grad.

¹⁴ Glaser regnes om en av de to grunnleggerne av grounded theory som constructing grounded theory tar utgangspunkt i.

¹⁵ Jeg har selv nordisk mellomfag, men måtte diskutere norsk erstatning for det engelske språkets bruk av gerunds med to språkmektige lektorer, Jardar Seim og Kristin Kolstad.

Charmaz (2014) slår som nevnt fast at gjennom kodingen får vi anledning til å interagere med deltakerne på nytt. I lys av dette kom jeg på at jeg kunne forsøke denne strategien på nytt i kodingen. Jeg endte med å kode om handling for handling med å skrive meg inn i det handlende barnets sted som om det var jeg selv som utførte handlingen. Dette erstattet transkripsjonenes refererende form og gjorde at jeg følte at jeg kom nærmere deltakernes lekverden. Det å skrive handlingen ut fra deltakernes synsvinkel ble dermed det andre grunnleggende premisset i kodingen.

«Kodeforsøk3» hadde altså følgende strategi:

1) Tolkning av hva jeg mener tilføres leken ved handlingen ved å skrive infinitivsformen av verbet.

2) Skrive om handlingen med min tolkning av barnets synsvinkel.

Under følger et utdrag av kjernesekvensen kodet etter prinsippene i «Kodeforsøk3»:

Handling	Kode
<i>Adrian: Se på de dumme brennmanetene.</i>	Å devaluere: (Adrian) Jeg syne brennmanetene (Oline og Elida) er dumme
<i>(forts ...) Hedvig, se på den dumme brennmaneten.</i>	Å devaluere, å bygge allianse: Jeg ber Hedvig se på de dumme brennmanetene (Oline og Elida).
<i>Jacob ligger på gulvet som fungerer som hav.</i>	Å leke, å svømme: Jeg svømmer i havet (Jacob).
<i>Jacob: Se her, her kommer det en sjøorm! En sjøorm!</i>	Å gestalte: Jeg er sjøorm (Jacob).
<i>Adrian: De er ikke farlige. Sjøormer er ikke farlige</i>	Å devaluere: Jeg sier at sjøormer ikke er kule (Adrian)
<i>Elida og Oline er under et glitrende stykke tøy og beveger seg nærmere båten</i>	Å leke, å nærme seg: Vi beveger oss mot båten
<i>Elida og Oline: Her kommer brennmanetene. De kommer nærmere båten. Nærmere. Jaaaaaaa</i>	Å beskrive (lekhandling): Vi sier til dem som leker i båten at her kommer brennmanetene (Oline og Elida)
<i>Jentene dulter borti Adrian som er oppe i båten. Han trekker innover i skipet</i>	Å dytte, å dulte: Vi gjør sånn at Adrian gjemmer seg i båten.
<i>Adrian (til et av de andre barna i båten): Så du de brennmanetene?</i>	Å bygge allianse, å søke fellesskap: Jeg forteller Hedvig at nå kommer brennmanetene mot oss og båten

Tabell 4: Kodeforsøk3

Kodestrategien slik den er vist i eksempelet «Kodeforsøk3» ligger til grunn for de videre prosessene med systematisering av datamaterialet og utvikling av analytiske perspektiver. Charmaz (2014) er kritisk til Glasers metode med koding med gerundium som jeg her gjør en versjonering av. Charmaz (2014) hevder det er mer fruktbart å kode etter mening eller struktur, og at få forskere i dag bruker Glasers metode. På den annen side slår Charmaz

(2014, s.136) fast at det er hva slags datamateriale forskeren sitter med som må avgjøre hvordan vedkommende kan kode. Når forskeren skal systematisere et datamateriale der deltakerne er små barn eller av andre grunner mangler eksplisitt informasjon om deltakernes intensjoner bak handlingene, mener jeg likevel at Glasers metode kan være hensiktsmessig.

5.3.2 Fokuserte koder; nærmere analyse

Neste skritt for meg var å systematisere de initiale kodene for å bevege meg nærmere analyse. Charmaz (2014) beskriver mange mulige innfallsvinkler til denne systematiseringen (aksialkoding, teoretisk koding, klusterkoding). Det overordnede prinsipp er likevel, slik jeg leser henne, at forskningsdesignet springer ut fra data snarere enn at å være en forhåndsdefinert mal som data skal trykkes ned i.

Ettersom jeg bruker metodegrep *inspirert* av constructing grounded theory og ikke påberoper meg å være en som bruker alle ledd i metoden eller mestrer den til fulle, tillater jeg meg å utvikle mine egne innfallsvinkler til systematiseringen av kodene.

I følge Charmaz (2014), er en viktig grunn til å systematisere datamaterialet gjentatte ganger på kodenivå å kunne utforske ulike analytiske retninger på en relativt rask og effektiv måte. Etter mitt syn har jeg i mitt eksempel allerede foretatt en spissing av kodene i initialfasen ved det at jeg tidlig bestemte meg for å utelukkende kode i handlinger. Når jeg først hadde bestemt meg for et grunnleggende konsept¹⁶ for kodingen, slik det ble gjort rede for i forrige avsnitt, opplevde jeg at den videre systematiseringen ble enklere.

Jeg bestemte meg for å bruke et av Charmaz' (2014, s. 140) forslag til praktiske spørsmål som kan rettes til det delvis systematiserte datagrunnlaget, for å spisse kodingen ytterligere: «What do they say? Make comparisons between them.» «Them» er i denne sammenhengen deltakerne.

5.3.2.1 Systematisering gjennom koding av handlingene langs aksene «åpen» og «lukket»

I lys Charmaz systematiseringsspørsmål (2014, s.140) var min neste interaksjon med deltakerne i datamaterialet å stille dem spørsmålet «hva er det dere sier/gjør?» (min

¹⁶ Jeg bestemte som beskrevet i forrige avsnitt for å skrive med koden med barnets synsvinkel og for å sette verbet jeg mener kan knyttes til handlingen i infinitivsform

oversettelse/tolkning) og lage en oversikt over hvilke typer handlinger jeg finner. Slik jeg har gjort rede for i avsnittet «kodeforsøk3», skiller jeg *ikke* mellom verbale og fysiske lekhandlinger i mine initiale koder. Etter kategoriseringen av verbene/handlingene ville jeg se etter ulikheter mellom deltakerne.

Jeg valgte å sortere verbkodene/lekhandlingene langs to akser; handlinger som ser ut til å åpne leken og handlinger jeg mener lukker leken. Med «åpnende handlinger» mener jeg handlinger som bekrefter/gjentar/aksepterer/spinner videre eller på andre måter tar imot en annen deltakers innspill til leken. Et konkret eksempel på det jeg mener er en åpnende lekhandling vil være at en deltaker aksepterer en annen deltakers forsøk på å gestalte en lekrolle slik som i eksempelet under:

Elliot: Hva vil dere ha i julaften?

Adrian: Å, ja

Adrian holder opp en liten, gul bil

Adrian: Baby vil ha en seng

Dette lille utdraget viser hvordan Adrian uten å kommunisere det med rene ord anerkjenner at Elliot er julenissen. Han forsterker Elliots lekehandling med å selv presentere seg som en baby som ønsker seg seng. De er ikke tidligere i denne leken blitt enige om hva de skal leke eller hvilke roller de har i leken. Jeg har kodet Adrians handlinger som «å bekrefte» og «å komme med et tilbud (til lek)»

Langs aksene «lukkende handlinger» plasseres verb jeg mener har motsatt innvirkning i leken. Det er handlinger som stenger for et annet barns deltakelse for eksempel gjennom å nedvurdere, legge premiss/lager regler eller fysisk stenge veien for vedkommende. Eksempelet som følger under, mener jeg er illustrerer lukkende lekhandlinger. Utdraget er hentet fra sekvensen «Bilkolonne»:

Jacob: Det kommer Bængsji ...

Adrian: Han heter ikke Bængsji

Joakim løper rundt leveggen og henter traktoren sin

Jacob: Hva heter du a?

Adrian: Jeg heter ingenting

Jeg mener at Adrian¹⁷ her bruker lukkende lekhandlinger to ganger. Jacob foreslår at bilen som Adrian leker med kan hete Bængsji. Adrian lukker dette innspillet til leken med svaret sitt. Slik jeg ser det, prøver Jacob seg med en ny åpnende handling ved å stille spørsmålet «Hva heter du a?», som Adrian igjen stenger for.

Som nevnt i avsnittet som behandler prinsippene for kodingen i denne oppgaven, er målet med den initiale koden å arbeide meg nærmere et innenfra-perspektiv på lekhandlingen: Hva skapes i leken som sosiale prosesser ved at de ulike lekhandlingene entrer scenen?

5.3.2.2 Klynging av verb (handlingsgrupper)

Innenfor aksene åpnende og lukkende lekhandlinger grupperte jeg verbene i klynger. Kriteriet for klyngene var at de skulle favne verb jeg mente ga uttrykk for lekhandlinger som brakte samme type dynamikk eller energi inn i leksekvensen. For eksempel har jeg slått sammen å prøve/å entre/å nærme seg, som jeg oppfatter som uttrykk for et ønske om å komme inn i leken. Å devaluere/ å nedvurdere har jeg også slått sammen til en gruppe fordi jeg mener at de er uttrykk for et ønske om å avgrense en annen deltakers handlingsrom.

Deretter gjorde jeg en opptelling av hvilke grupper av handlinger som forekom oftest i materialet. Ved hjelp av denne systematiseringen mener jeg å se et mønster i leken som handler om posisjonering for deltakelse og strategier for å dominere regiplanet, og med det premissene for hvordan leken kan spille seg ut.

En annen viktig grunn til å plassere verbklyngene langs disse to aksene var å tydeliggjøre kontrastene i deltakernes handlinger.

5.3.2.3 Hvem gjør hva? Et sammenlignende perspektiv bidrar til ytterligere systematisering

Det andre leddet i Charmaz' systematiseringsspørsmål (2014, s.140) er «(...) make comparisons between them.» Dette viser etter mitt syn til et annet grunnleggende metodegrep fra constructing grounded theory; å tilrettelegge for sammenligninger i datamaterialet. I lys av dette valgte jeg å la neste ledd i spissingen av kodene være en

¹⁷ Navn på barna i alle eksempler er fiktive

sammenligning av deltakerne. Hvem bruker hvilke verb og hvordan plasserer de seg langs aksene åpne og lukkede verbhandlinger?

Her er det viktig for meg igjen å presisere at målet aldri er å analysere eller vurdere barna på et individnivå. Det er leken som prosess, som er mitt studieobjekt. Barna/deltakerne er interessante fordi de i min tolkning representerer ulike innenfra-perspektiver på denne prosessen.

5.3.2.4 Frekvens som utgangspunkt for fokusering av analysen (mønstertegning)

Frekvens er i de følgende analytiske perspektivene både kriterium for hvilke handlinger (verbklynger) jeg legger vekt på, og for hvilke deltakers perspektiv jeg forfølger. Dette mener jeg er fornuftig fordi mitt siktemål i denne oppgaven som nevnt *ikke* er å tolke det enkelte barn, men å utvikle en metode som sporer *mønstre* for temaer eller prosesser som kommer til uttrykk i leken.

Frekvens kan etter mitt syn også brukes analytisk med motsatt fortegn. Det å registrere hvem som er hovedaktører i en leksekvens gjennom å se hvem som handler flest ganger, gjør det også enkelt å kartlegge hvilke aktører som «blir borte» i sekvensen.

5.3.2.5 Analyse av kjernesekvensen

I kjernesekvensen er slik jeg ser det to klare hovedaktører, eller kanskje snarere to representanter for et innenfra-perspektiv på lekhandlingene, Jacob og Adrian. Nesten alle lekhandlingene som er kodet i sekvensen utføres av én av disse deltakerne. Derfor har jeg valgt å konsentrere meg om hva som skjer i interaksjonen mellom dem. Tabellen som følger, er et forsøk på å systematisere kodene i henhold til kriteriene beskrevet over.

Handlinger som åpner leken	Total frekvens	Frekvens Adrian	Frekvens Jacob	Handlinger som lukker leken	Total frekvens	Frekvens Adrian	Frekvens Jacob
Å prøve, å entre, å nærme seg	7		7	Å devaluere, å nedvurdere	7	7	
Å leke (ulike fysiske handlinger som beskriver ytring)	4	2	2	Å varsle, å bygge allianse	3	3	
Å gestalte, å gi et tilbud	7		7	Å ekskludere, å dytte, å stenge ute	4	4	
Å bekrefte, å inkludere, å akseptere	4	4		Å bestemme, legge premiss, korrigere	5	2	3
				Å gi opp, å avslutte	1		1
Totalt	22	6	16		20	16	4

Tabell 5: Systematisering av lekhandlinger

Selv om barna fremstår med navn¹⁸ i utdragene fra leksekvensene, vil jeg referere til Adrian som deltaker1 og Jacob som deltaker2 i analysen. Dette er for å igjen understreke at målet ikke er analyse av barn på individnivå. Enkeltsekvensene og de enkelte barn kartlegges for å kunne brukes i sammenlignende analyser med andre leksekvenser.

Systematisert etter kriteriene som er beskrevet, kan en lese at deltaker2 har 16 handlinger som åpner leken og bare 4 som lukker den. Tilsvarende har deltaker1 16 handlinger som lukker leken og bare 6 som åpner den. Ved første øyekast kan det se ut som det utelukkende er deltaker1 som får definere lekens regiplan og tilgang til leken.

¹⁸ Alle navn i oppgaven er fiktive

Jeg opplevde en ambivalens ved å forsøke å bygge analysen opp på denne omstendelige måten. Poenget med å bygge analysene slik var å legge opp til flere møter med deltakerne gjennom å se på data gjentatte ganger og på nye måter. Håpet var at disse systematiske møtene kanskje kunne åpne meg for deltakernes handlinger (perspektiver) på nye måter. Ville koding bringe meg nærmere barnas innenfra-perspektiver i leken og førte denne tilnærmingen bare med seg et detaljfokus rundt enkeltbarns handlinger?

Gjennom kodingen dukket det i all hovedsak frem mønstre jeg intuitivt hadde kjent på under observasjon og filming av leksekvensen. Jeg hadde allerede et inntrykk av at denne leken handlet om dominans gjennom eierskap til lekens regiplan og om tilgang til leken. Jeg mente å ha et klart bilde av at det var én av deltakerne som fungerte som premissleverandør. Dette førsteinntrykket blir bekreftet dersom en ser på deltakernes fordeling langs aksene for åpnende og lukkende handlinger. Var kodingen bare en kompliserende omvei?

5.3.2.6 Mer nyanserte mønstre for lekhandling dukker frem

Etter å ha kodet meg gjennom flere sekvenser tror jeg ikke det. Hovedtendensene er kanskje de samme som i min intuitive forståelse, men det dukket stadig opp nye og overraskende dimensjoner ved lekens verden når jeg åpner for å interagere med deltakerne i datamaterialet igjen og igjen. Nyanser og forbehold dukker opp. Utdraget som følger fra kjernesekvensen «Eneveldig kaptein» mener jeg er et eksempel på dette:

Handling	Kode
Jacob: Her kommer en vaskebjørn	Å gestalte, å komme med et leketilbud; å finne løsning: Jeg er en vaskebjørn. Adrian har sagt at havdyr ikke kommer opp. Jeg gjør meg om til landdyr.
Adrian: Hallo, du kan komme inn	Å inkludere, å slippe inn: Jeg sier til Jacob vaskebjørn, at vaskebjørner kan komme inn.
Jacob: Du liksom hadde et hus der vaskebjørnen kun' komme inn	Å bekrefte, å gjenta: Jeg gjentar det Adrian sa om at vaskebjørner kan komme inn i huset.
Jacob mens han forsøker å komme forbi klosseveggen og inn i båten:	Å entre, å komme inn: Jeg prøver å komme forbi bamseklossen/muren så jeg kommer helt inn i båten/huset.
Jacob: Nå så du liksom en varhund	Å gestalte, å komme med leketilbud: Jeg vil heller være en varhund.
Adrian: Varhund er søt. Å, en babyvarhund. Jacob, jeg tar opp buret så du kan komme inn.	Å akseptere, å inkludere: Jeg sier at varhunder er søte. Jeg vet at varhunden er Jacob. Jeg sier til Jacob at jeg åpner for varhunden. Han kan komme inn i buret.
Jacob strever med å komme inn: Varhund, han er litt for stor	Å forsøke, å entre: Jeg prøver å gå inn i båten. Det er for trangt for en varhund/Det er for trangt for meg.
Adrian mens han forsøker å flytte litt på klossene: Jacob, kom her!	Å inkludere, å legge til rette: Jeg flytter på den store klossen så det blir plass til Jacob.
Adrian flytter en kloss som hindrer Jacob å komme inn.	Flytter kloss for å gjøre plass til varhund/Jacob.
Adrian: Sånn! Kom, kom, kom!	Å invitere, å inkludere: Jeg sier kom til Jacob.
Jacob: Nå kommer rødreven seg. Du så at det var en rødrev.	Å gestalte, å komme med leketilbud: Jeg vil heller være rødrev. Jeg sier til Adrian at her kommer en rødrev.
Adrian: Jeg liker ikke rødrever. Steng for rev! Hvis det er en hund, da åpner buret. Hvis det er en varhund. Er du en varhund? Jeg åpner ikke uten du tar en varhund.	Å devaluere, å ekskludere; å legge (nytt) premiss: Jeg vil ikke slippe inn rødrev i huset/båten. Jeg sier til Jacob at han bare kan komme inn hvis han er varhund.
Jacob reiser seg opp for å gå inn. Adrian stiller seg i veien	Å entre; å ville inn, å prøve: Jeg prøver å gå forbi Adrian inn i huset/båten.
Adrian: Jeg liker ikke sånne dyr, bare varhunder	Å devaluere, å ekskludere: Jeg sier til Adrian at jeg ikke liker rødrev, bare varhund.
Jacob: Jeg er varhund!	Å akseptere (premiss), å gi seg: Jeg sier til Adrian at jeg er en varhund likevel
Adrian: Hvis du lurer meg, da, egentlig, låser jeg	Å bestemme, å legge premiss: Jeg sier til Jacob at jeg låser ham ute hvis han lurer meg.
Jacob: Jeg vil være et menneske, jeg	Å bestemme, å gestalte, å avslutte leken: Jeg sier til Adrian og de andre at jeg heller vil være et menneske. Jeg avslutter leken når jeg endelig kom inn.

Tabell 6: Utdrag fra koding av kjernesekvens

Gjennom kodingen ble jeg oppmerksom på guttenes handlingsmønster var mer nyansert enn jeg først hadde fått med meg. Jeg har tidligere nevnt at jeg mener denne analysemetoden er

godt egnet til å skrive frem marginale posisjoner¹⁹ (for eksempel deltakere som blir borte). I denne sammenhengen valgte jeg å plukke fra hverandre hovedinntrykket mitt av sekvensen gjennom å se hva det er deltakerne gjør innenfor den typen handlinger de gjør minst av.

Med å vende datamaterialet på hodet på denne måten ble jeg oppmerksom på at deltaker1, snur i siste del av leksekvensen²⁰ og inviterer deltaker2 inn i båten gjentatte ganger. Etter at han har fått innpass, bare fortsetter deltaker2 å endre rolle og gestalte nye dyr som han ikke vet om får innpass eller ikke. Til slutt avslutter deltaker2 leken med å si at han heller vil være menneske.

Etter å nærlese kodingen fremstår med andre ord ikke bildet så entydig som ved førsteinntrykket. Deltaker2 som jeg hadde opplevde som «underdog» i kjernesekvensen, er overraskende nok oftest representert i den verbklynga som rommer handlingene «å bestemme/ å korrigere/å legge premiss» og er definert som lukkende handlinger.

Det kom også frem at deltaker1 som dominerer regiplanet hele fire ganger, bruker verb jeg hadde kodet som inkluderende handlinger («å bekrefte/å inkludere/å akseptere»). De handlingene deltaker1 bruker oftest for å styre lekens regiplan er likevel fordelt på tre typer lukkende handlinger: «å nedvurdere» deltaker2s forslag til egen rolle, «å stenge» tilgangen til leken fysiske eller verbalt og «å bygge allianse» med andre lekere mot deltaker2.

Kodingen gjorde meg oppmerksom på et grunnleggende spørsmål jeg ikke hadde festet meg ved under observasjonen eller ved transkripsjon: Hvorfor vil ikke deltaker2 være med når han til slutt inviteres inn gjentatte ganger? Kanskje spillet om definisjonsmakt og innpass i leken hadde flere dimensjoner enn jeg først antok?

Jeg skal ikke gå dypere inn i denne analysen her. Poenget i oppgavens metodeeksplorerende analyse er ikke å fortolke eller vurdere deltakernes handlinger per se, men å utvikle metodeverktøy som har potensial til å bringe forskeren eller praktikeren *nærmere* barns innenfra-perspektiver i leken. Refleksjonen er med andre ord ment som et argument for at nye mønster kan dukke opp gjennom å bruke constructing grounded theorys teknikker for å

¹⁹ Jeg har tidligere knyttet denne måten å tenke rundt posisjoner som blir borte i materialet til Warmings (2019) metodiske grep av «emergent listening»-begrepet

²⁰ Utdraget er fra siste del av kjernesekvensen «Eneveldig kaptein»

bremse farten mot analytiske slutninger og gjøre refleksjonsrommet til forskeren/praktikeren større.

Det er også viktig å bære med seg gjennom hele analysen at enkeltsekvensene ikke plukkes fra hverandre først og fremst for å se hva som skjer i den enkelte leksekvensen. Den detaljerte fremstillingen av kjernesekvensen er gjort for å legge til rette for sammenligning med de andre sekvensene i analysen²¹.

5.4 METODEEKSPLORERING GJENNOM EKSEMPLER PÅ SAMMENLIGNENDE ANALYSE

Nå vil jeg forsøke å sette kjernesekvensen «Eneveldig kaptein» opp mot to andre sekvenser for å se om sammenligningene skaper noen interessante analytiske perspektiver.

Leksekvensene som er valgt ut til å fungere som sammenligningsgrunnlag er «Båtlek med flere kapteinprinsesser» og «Et guttehem». Den første er valgt ut fordi jeg i forkant av koding og analyse mente at den har flere likehetstrekk med kjernesekvensen. Den andre er valgt ut fordi jeg mente den står i kontrast til kjernesekvensen.

I tittelen til dette avsnittet bruker jeg igjen ordene «metodeeksplorerende» og «eksempler». Jeg har som nevnt valgt ut tre sekvenser og bruker disse til å gi et praktisk eksempel på hvordan analyse og drøfting kunne legges opp med metodeverktøyene jeg bruker. Den følgende analysen representerer med andre ord ikke hele datamaterialet fra feltarbeidet. Oppgaven er i alle ledd ment som et *innspill til metoder* som kan bringe forskeren nærmere et innenfra-perspektiv på barns virkeligheter hentet fra leken.

Jeg kodet og kategoriserte innenfor hver enkelt sammenligningssekvens på samme måte som for kjernesekvensen. Systematiseringen skjedde med andre ord etter følgende prinsipper:

- 1) Tolkning av hva jeg mener tilføres leken ved handlingen gjennom å skrive infinitivsformen av verbet

²¹ De to andre sekvensene i analysen er systematisert og kodet etter samme prinsipper som kjernesekvensen, men detaljene fra disse analysene inkluderes ikke i oppgaven.

2) Skrive om handlingen med min tolkning av barnets synsvinkel

3) Deretter spisset jeg kodene og systematiserte materialet ytterligere ved å plassere de ulike verbhandlingene langs aksene «åpnende» eller «lukkende». Aksen «åpnende» brukes om verb/handlinger jeg mener åpner leken for deltakelse og/eller innspill til historiene som spilles ut. Aksen «lukkende» brukes om verb/handlinger som for meg ser ut til å stenge leken for deltagere og/eller for innspill til historien som spilles ut.

4) Det siste prinsippet for systematisering var frekvens. Dette har som nevnt tidligere utgangspunkt i at jeg ikke søker individuell fortolkning, men at oppgaven sikter etter å finne mønstre i barns lekende handlinger.

5.4.1 Har like leker lekere som leker likt? En sammenlignende analyse av liknende leksekvenser

Den første sekvensen som jeg hadde plukket ut til sammenlikning har navnet «Båtlek med flere kapteinprinsesser.» I likhet med kjernesekvensen er det en fantasireise på vannet. De to leksekvensene foregikk i samme rom i barnehagen. Jeg oppfattet kampen om å råde over regiplanet som den viktigste dimensjonen ved både denne og kjernesekvensen. Det var tre jenter involvert i «Båtlek med tre kapteinprinsesser», men det så ut for meg som bare to av dem kjempet om å styre regiplanet. Under følger et lite utdrag fra kodingen for å gi et lite inntrykk av denne sekvensen:

Handling	Koding
Oline: Hjelp, jeg er i fengsel	Å gestalte, å komme med et tilbud: (Oline) Jeg vil leke at jeg er i fengsel (noe annet)
Elida (svarer ikke Oline): Aj, aj, en skatt!	Todelt handling fordi hun med sitt tilbud overser Oline. Å gestalte, å avvise: Jeg vil bestemme hva som skjer i leken. Jeg foreslår at vi finner en skatt i stedet for å bli med på fengselsleken
<i>Jeg spør: Er dere dere selv, eller leker dere at dere er noen andre?</i>	
Elida: Jeg var en prinsesse	Å gestalte: (Elida) Jeg er en prinsesse i denne leken
Oline: Jeg og	Å gestalte: (Oline) Jeg er også en prinsesse i denne leken.
<i>At de er prinsesser, var ikke synlig for meg før jeg spurte.</i>	
Nå har Imaan lagt seg under et bord som hun har lagt et stoff over. Hun lager babylyder	Å leke, å gestalte, å gi et tilbud: Jeg legger meg ned på gulvet og lager babylyder. Nå vil jeg være baby i leken.
Imaan: Gigigaga!	Å gestalte, å komme med et tilbud: (Imaan) Jeg lager babylyder så de andre skal skjønne at jeg vil være baby i leken.
Elida: Jeg passer på babyen.	Å akseptere, å ta imot tilbud: (Elida) Jeg sier til Imaan-babyen at jeg kan passe på henne.
(forts ...) Jeg er mamma'n.	Å gestalte, å komme med et tilbud: (Elida) Jeg sier til babyen at jeg kan være mamma'n.
(forts ...) (Til Oline mens hun blokkerer tilgangen til babyen med kroppen) Du kan ikke passe på babyen	Å lukke/legge premiss/å bestemme: (Elida) Jeg sier til Oline at hun ikke får være med å passe babyen.
Elida (til Oline): Du kan være baby som Imaan, eller en ungdom	Å komme med et tilbud: (Elida) Jeg sier til Oline at hun kan være ungdom eller baby. Å legge premiss/å lukke/å bestemme: (Elida) Jeg sier til Oline at hun ikke kan passe babyen.
(forts ...), men du kan ikke passe babyen. Det er jeg som er mamma'n	Å bestemme: (Elida) Jeg sier til de andre at det er jeg som er mamma'n. Ingen andre kan være det.
Elida til (Imaan): Hva er det, baby?	Å gestalte, å komme med et tilbud: (Elida) Jeg spør baby'n hvorfor hun gråter. Jeg passer på baby'n fordi jeg er mamma

Tabell 7: Utdrag fra koding av sammenligningssekvens, liknende

5.4.1.1 Et raskt tilbakeblikk til kjernesekvensen

Et raskt tilbakeblikk kjernesekvensen før jeg tar fatt på sammenlikningen: «Eneveldig kaptein» hadde til sammen 22 handlinger jeg mener åpner leken og 20 som lukker den. Fordelingen blant deltakerne når det gjelder hvem som brukte åpne og hvem som gjorde bruk av lukkende handlinger, er svært skjev. Det var i hovedsak deltaker1 som stengte og avgrenset, og deltaker2 som åpnet leken ved å komme med nye tilbud til hendelser eller roller. Denne hovedtendensen sto tydelig for meg også før jeg kodet og interagererte med dataene for denne leksekvensen gjentatte ganger. Gjennom koding og systematisering ble jeg oppmerksom på flere nyanser i handlingene deres. Deltaker1, som jeg hadde oppfattet som eneveldig premissleverandør (ref. tittelen «Eneveldig kaptein»), hadde også flere handlinger der han anerkjenner/inkluderer/bekrefter og ønsker velkommen inn i båten

(leken) flere av dyrene som deltaker2 gestalter. Tilsvarende ble jeg også oppmerksom på at deltaker2s rolle også var mer nyansert.

5.4.1.2 Sammenlikningssekvens med likhetstrekk, «Båtlek med flere kapteinprinsesser».

I analysen av sammenlikningssekvensen «Båtlek med flere kapteinprinsesser», bruker jeg heretter «regissør» om deltakeren jeg mener dominerer lekens regiplan (Elida) og «utfordrer» om deltakeren jeg mener tar opp kampen (Oline). For å gjøre sammenlikningen enklere bruker jeg heretter samme terminologi om deltakerne fra kjernesekvensen; deltaker1 blir regissør og deltaker2 utfordrer.

5.4.1.2.1 Færre lukkende handlinger

Et trekk fra systematiseringen av sammenlikningssekvensen som jeg mener er verdt å legge merke til, er at jeg ikke trengte å lage nye verbklynger (kategorier). Deltakerne brukte stort sett samme type handlinger (handling jeg mener har samme virkning på leken) som i kjernesekvensen. Det var bare én av verbklyngene fra det gamle skjemaet som ikke ble brukt («å avslutte/å gi opp»). Jeg trengte ikke lage nye klynger (kategorier) til denne første sammenlignende analysen.

Derfor var det etter mitt syn interessant å se at deltakerne i «Båtlek med tre kapteinprinsesser» fordelte seg langs aksene for åpnende og lukkende handlinger etter et helt annet mønster enn deltakerne i kjernesekvensen. Fordelingen i bruken av åpnende og lukkende handlinger mellom regissør og utfordrer i sammenlikningssekvensen var *ikke* var like skjev som i kjernesekvensen. Regissøren i sammenlikningssekvensen er i større grad representert langs begge akser. Hun utførte bare litt flere handlinger som lukket leken enn handlinger jeg mente åpnet for andre deltakere. Forholdet mellom bruken av lukkende og åpnende lekhandling er hhv 7-5 hos henne, mot 16-6 hos regissøren i kjernesekvensen.

5.4.1.2.2 En annen type lukkende lekhandling

Etter mitt syn er det også interessant å se forskjellen i hvilke typer lukkende handlinger regissørene bruker for å erobre definisjonsmakten i leken. Regissøren i kjernesekvensen bruker handlinger fra klyngene «å stenge ute», «å bygge allianse» og «å nedvurdere» hele 14 ganger i løpet av en relativt kort leksekvens. Regissøren i sammenlikningssekvensen bruker bare handlinger fra en av disse tre verbklyngene én gang i løpet av leksekvensens

gang. Hun dominerer, slik jeg tolker det, i stedet leken gjennom verbklyngen «å bestemme/å legge premiss».

5.4.1.2.3 Er det bare regissørene som har mandat til å godkjenne rolleforslag?

Et annet interessant funn fant jeg da jeg gikk lenger inn i de respektive regissørenes bruk av åpne handlinger. Det er nemlig én verbklynge langs denne aksene der bare deltakerne jeg leser som lekens regissører er representerte. Det er i den klynge jeg har kalt «å bekrefte/å inkludere/å akseptere». Det kan se ut som både regissørene og utfordrerne kan bruke ulike strategier for å stenge eller begrense tilgang til leken, men at det er bare regissørene som har handlingsrom til å eksplisitt gi uttrykk for å godkjenne andres rolleforslag. I disse to sekvensene mener jeg altså at en kan bestemme hvem av barna som er lekens regissør ved å se på hvem som har myndighet til å sette godkjenningstempel på andres innspill.

Jeg har behov for nok en gang å presisere at hensikten i alle ledd av oppgaven er metodeeksplorering. Når jeg kaller funnene «mønster» med to relativt korte sekvenser som grunnlag, mener jeg *ikke* at det er funn som har relevans som forskningsresultat. Jeg forsøker utelukkende å eksperimentere med hvordan det er mulig å nærme seg datamaterialet med metodeverktøy som legger til rette for å jakte mønster ved hjelp av sammenligning.

5.4.1.2.4 Har like leker lekere (regissører) som leker likt?

Slik jeg ser det, har sekvensene klare likhetstrekk. Det ser ut til at begge sekvenser inneholder et maktspill om å dominere regiplanet. Dette er det Åm (1989, s.85) referer til som hierarkisering blant lekens deltakere. Det ser også ut til å være et mønster at denne hierarkiseringen skjer mellom to av deltakerne og fører til at andre barn som er involvert i leken reduseres til bifigurer. Likevel vil jeg svare nei på spørsmålet i avsnittets overskrift der jeg stiller spørsmålet om «like leker har lekere som leker likt». Det er etter mitt syn *ikke* tilfellet. Slik jeg ser det har regissørene i de to sekvensene som akkurat er sammenlignet, ulike handlemåter på veien mot å erobre eller befeste regigrepet i leken.

5.4.2 Har ulike leker lekere som leker ulikt? En sammenlignende analyse av ulike leksekvenser
Neste skritt var å sammenligne kjernesekvensen med en leksekvens jeg i utgangspunktet opplevde som svært ulik kjernesekvensen. Sekvensen hadde jeg gitt navnet «Et guttehem».

Denne leken så ut til, i motsetning til kjernesekvensen, å være et godt sted å være for deltakerne. Stemningen syntes å være avslappet, og guttene vennlig innstilt til hverandre.

«Et guttehem» hadde et ganske enkelt «set up». Guttene satt i sandkassa og så ut til å leke hver med sitt. Etter hvert ble jeg oppmerksom på at det samtidig rullet seg ut en felles lekehistorie som alle deltakerne var involverte i. Elliot hadde lansert seg selv som julenissen. Han undersøkte systematisk hva alle ønsket seg «i julen», for så å springe rundt i barnehagen for å finne objekter han mente kunne fungere som den ønskede gaven. De andre deltakerne tok ulike roller og kom med ønsker for sine lekekarakterer. Når julenissen kom tilbake, tok de imot gavene, utførte kanskje noen enkle lekhandlinger med dem, før de fortsatte med sitt.

5.2.2.1 Å lytte etter en «kjedelig» sekvens – «emergent listening»

I starten av dette kapitlet gjorde jeg rede for hvorfor jeg mente analysemetoder inspirert av constructing grounded theory kunne legge til rette for en «emergent-listening»-strategi (Warming, 2019, s.72). Dette perspektivet bar jeg også med meg i feltarbeidet. Filmingen av «Et guttehem»-sekvensen var i utgangspunktet også et valg som var basert på denne forskerstrategien. Warmings setter «emergent listening» opp som en motpol til det å «lytte som sedvanlig». Det «å lytte som sedvanlig» er, ifølge Warming (2019, s.72), det å forstå i lys av det vi allerede tror. I følge Warming mener Davies at vi kan sette disse forforståelsene våre i spill med å systematisk lete etter det som står i motsetning til, nyanserer eller utvider vår forståelse. Jeg har tidligere i oppgaven uttrykt bekymring for at jeg i lys av min mangeårige erfaring som tv-produsent, i for stor grad skulle være på jakt etter gode historier når jeg valgte hvilke leksekvenser jeg fulgte og filmet. Filmingen av «Et guttehem» var et valg basert på en slik «emergent listening»-strategi. Leken fremsto for meg som kjedelig og uinteressant; lite «action» i lekehistorien som spiltes ut og heller ingen tegn på dyp involvering fra deltakerne. Samtidig registrerte jeg at guttene bare ble værende i situasjonen. Det måtte kanskje være noe ved situasjonen som var godt eller interessant for dem? Etter noe tid bestemte jeg meg for å gå inn og feste resten av sekvensen til film for å kunne reflektere rundt hva dette «noe» var. Leken hadde med andre ord pågått en stund før jeg startet filmingen.

5.4.2.2 Koding og sammenligning av kontrasterende leksekvens

Jeg kodet, fordelte langs akser og telte frekvens for handlingene som beskrevet i de foregående avsnittene. Denne gangen måtte jeg legge til to verbklynger (kategorier) langs

aksen for åpnende lekhandlinger: «å spørre» og «å gi/å dele». Ellers fungerte handlingsskjemaet jeg hadde brukt til analysen av de andre to leksekvensene. Forskjellen var slående.

5.4.2.2.1 Lukkende handlinger nesten fraværende

Det mest oppsiktsvekkende ved den systematiseringen av «Et guttehem» var at verbkategorier langs aksene for lukkende handlinger nesten ikke var i bruk. I min systematisering inneholdt sekvensen 44 handlinger som åpnet leken og bare to handlinger jeg tolket som lukkende. Disse to lukkende verbene var i klyngen «å legge premiss/å korrigere». Det var altså ingen i denne leken som brukte handlinger fra kategoriene «å nedvurdere», «å varsle/å bygge allianse» eller «å stenge ute/å ekskludere».

5.4.2.2.2 Jevn fordeling av antall lekhandlinger mellom deltakerne

I tillegg var aktiviteten, målt i antall lekhandlinger, langt jevnere fordelt mellom deltakerne i denne sekvensen (11,14,15,7) enn i de to andre. Det var ikke som i «Eneveldig kaptein» og «Båtlek med kapteinprinsesser» en kamp om regiplanet mellom to deltakere som reduserte de andre deltakerne til biroller i sammenhengen. Deltakerne er forholdsvis likt fordelt når det gjelder lekhandlinger innenfor de fleste verbklynger langs aksene for åpnende handlinger. En måte å lese dette på er at leksekvenser der hierarkiseringsprosesser er mindre dominerende, bedre rommer perspektivene og posisjonene til alle deltakerne i sekvensen. I «Et guttehem» virker det som at samtlige deltakere utfører handlinger som bekrefter de andre og støtter deres involvering i leken.

Ved sammenligningen av de to første sekvensene, mente jeg å kunne vise at det bare var den som rådde over regiplanet som hadde handlingsrom til å sette «godkjentstempel» på andres tilbud (oftest rolletilbud). Det stemmer *ikke* overens med bildet «Et guttehem»-sekvensen tegner. Her er alle deltakerne representert med handlinger innenfor verbklynga «å bekrefte, å gjenta, å akseptere, å ta imot».

5.4.2.3 Finnes det en regissør når ingen bestemmer?

Hvem fungerte da som regissør i en lek der ingen kjente behov for å bestemme? Var det ingen regissør? Mitt syn er at der det finnes en lekefortelling som spilles ut, finnes det også en regissør. For å finne vedkommende, er det mitt syn at vi kan stille spørsmålet «hvem driver leken?». I denne sekvensen mener jeg det er julenissen som er regissør. Slik jeg forsto leken, hadde alle sittet og puslet hver med sitt i sandkassa før julenissen kom på banen. Julenissen

binder alle de små, selvstendige lekeprosjektene til en felles historie ved å insistere på å få vite hva deltakerne ønsker seg til jul. Under følger et lite utdrag fra kodingen av «Et guttehem» for å gi et lite inntrykk av hvordan denne leksekvensen spiller seg ut:

Handling	Kode
Elliot: Hva vil dere ha? Hva vil dere ha? Hva vil dere ha til jul?	Å spørre. Å gestalte: (Elliot): Jeg er julenissen, men jeg vet ikke om de andre har fått det med seg ennå. Jeg spør de andre hva de vil ha til jul.
Elliot: Hva vil dere ha?	Å spørre: (Elliot) Jeg tror ikke de fikk med seg at jeg er julenissen. Jeg spør en gang til de andre hva de vil ha til jul.
Adrian: At det skal slutte å regne og snø	Å svare/å bekrefte/å anerkjenne: (Adrian) jeg sier til julenissen at jeg håper han kan fikse at det slutter å regne og snø
Christian med tilgjort, grov stemme: Nå har det slutta å snø	Å legge premiss, å ta imot (lektillbud), å bekrefte: (Christian) Adrian ønsket seg at det skulle slutte å regne og snø, så jeg bestemmer i leken at det har sluttet å snø
Ola med tullestemme: Nå har det slutta å snø	Å gjenta, å akseptere, å ta imot lektillbud (å bestemme): (Ola) jeg gjentar det Christian akkurat sa. Adrian vil at det skal slutte å snø, så da bestemmer vi at det blir sånn i leken vår.
Elliot: Hva vil dere ha i julaften?	Å gjenta, å gestalte: (Elliot) Jeg tror ikke de andre fikk med seg at det er jeg som er julenissen. (Jeg har ikke sagt det rett ut). Så jeg spør en gang til hva de vil ha til jul.
Adrian: Å, ja	Å forstå, å bli oppmerksom på noe: (Adrian) jeg hørte Elliot spørre en gang til hva jeg vil ha til jul. Nå forstår jeg; han er julenissen!
Adrian: Holder opp en liten, gul bil	Å gestalte: (Adrian) jeg holder opp denne bilen så de andre skal forstå at denne bilen, det er meg
Adrian: Baby vil ha en seng	Å gestalte (forts), å ønske seg, å akseptere tilbud: (Adrian) Denne bilen som jeg kjører er en baby! Jeg leker at en er baby: Jeg forteller at jeg er en baby, og sier til julenissen at baby vil ha seng.
Christian: En seng	Å gjenta: (Christian) jeg gjentar at babyen vil ha seng
Ola: Også jeg vil ha en racerbil	Å ønske seg, å bekrefte, å ta imot lektillbud: (Ola) Jeg sier til julenissen at jeg vil ha en racerbil
Christian: Og denne pappa'n vil ha en, en, en ...	Å gestalte, å ta imot lektillbud, å ønske seg: (Christian) Jeg er en pappa.
(forts ...) og denne pappa'n vil ha en rakett	Å ta imot lektillbud, å ønske seg: (Christian) Jeg vil ha en rakett
Elliot: krabber raskt bortover. Finner en spade som han kaster til Christian	Å leke, å beskrive leken med kroppen, å gi: (Elliot) Jeg/julenissen finner noe som kan funke som rakett og gir den til pappa'n
Elliot: Rakett!	Å gestalte: (Elliot): Denne spaden er en rakett
Christian: Rakett til meg!	Å ta imot, å akseptere: (Christian) Jeg tar imot raketten fra julenissen/Elliot.
(forts ...) jeg fikk rakett av julenissen, jeg	Å gjenta, å bekrefte: (Christian) Jeg fikk rakett av julenissen

Tabell 8: Utdrag fra koding av sammenligningssekvens, kontrasterende

5.4.2.4 En helt ny måte å lede leken på?

Hva er så julenissens/regissørens strategi for å få de andre med på historien han vil spille ut? Han stiller spørsmål! Han stiller endatil et spørsmål han kanskje tenker det er vanskelig for de andre deltakerne å *ikke* svare på: «Hva vil dere ha ...til jul?» Det ble synlig allerede ved systematiseringen av initialkodingen at dette var en ny måte å styre leken på, for jeg hadde ingen verbklynge som rommet handlingen «å spørre». Slik ble jeg oppmerksom på det unike ved «Et guttehem»-regissørens lekehandlinger. Det finnes enda en verbklynge der «Et guttehem»-regissøren er alene; kategorien «å prøve/å entre/ å nærme seg».

Han har med disse to enmerkene (verbklyngene) en helt annen og åpnere stil over sine regigrep enn dem som styrer dette planet i de andre leksekvensene. Julenissen leder leken ved å bevege seg nærmere, komme med tilbud og å stille spørsmål. Dette er kanskje grunnen til at de andre deltakerne ser ut til å trives så godt i situasjonen? Ingen tar opp kampen om regilinja. Deltakerne er ikke bare lojale mot regissørens linje, de bekrefter også hverandres utspill (jf. den jevne fordelingen av åpnende handlinger blant deltakerne).

5.4.3 Hva står frem etter den sammenlignende analysen?

Jeg synes det dukker opp noen interessante mønster i deltakernes lekhandlinger selv om sammenligningen bygger på en systematisering som har relativt få dimensjoner. Det mest interessante ved dette analyseeksperimentet er etter mitt syn hvor ulike mønster deltakernes handlinger danner i de tre sekvensene. De to første sekvensene har klare likehetstrekk med tanke på at det foregår en hierarkisering mellom to. De har også til felles at lekdeltakerne som ikke er en del av denne hierarkiseringen, ser ut til å marginaliseres (slutte å leke aktivt) når denne posisjoneringen mellom regissør og utfordrer pågår.

Likevel mener jeg denne enkle analysen viser at de tre regissørene har helt ulike mønster for handlingene de bruker for å drive regiplanet i leken. Selv om regissørene i «Eneveldig kaptein» og «Båtlek med tre kapteinprinsesser» begge brukte det jeg kaller lukkende handlinger for å styre regiplanet, hadde de ulikt repertoar når det gjelder hva slags type lukkende handlinger de gjorde bruk av. Etter å bare ha analysert disse to relativt like sekvensene, mente jeg som nevnt å ha funnet et trekk som kunne hjelpe med å definere regissøren. Det så som nevnt ut til at regissøren kunne plukkes ut ved å være den eneste

deltakeren som hadde handlingsrom til å eksplisitt godkjenne andre deltakeres rolleforslag eller innspill. Men da jeg sammenlignet kjernesekvensen med en kontrasterende leksekvens, «Et guttehem», viste det seg at regissøren i denne sekvensen verken måtte nedvurdere andres forslag *eller* godkjenne dem for å holde på regirollen. Regissøren i «Et guttehem» drev leken utelukkende med det jeg har definert som åpne handlinger; gjennom å stille spørsmål og å komme med tilbud til andre deltakere.

Den sammenlignende analysen over, mener jeg tjener som eksempel på forskeren/praktikeren kan få nye perspektiver på data gjennom å interagere med disse på nye måter inspirert av constructing grounded theory. Jeg mener jeg gjennom systematisering og sammenlignende analyse har fått et mer nyansert bilde på barnas lekepraksiser, men har det brakt meg *nærmere* barneperspektiver?

Jeg føler at jeg har nærmet meg deltakerne i materialet gjennom å bruke tid på å dvele ved hver enkelt handling, og ved å være villig til å snu perspektivet på hodet. Et eksempel på det siste var da jeg snudde perspektivet på kjernesekvensen ved å se på hva de to deltakerne foretok seg når gjorde lekhandling langs den akse der de var minst aktive. Kanskje skyldes denne følelsen av større nærhet til hva som skjer i leken nettopp det at jeg dveler ved hva det er som skjer og ikke forsøker å trekke analytiske slutninger for tidlig. Det er heller ikke noe mer eller annet jeg legger i barneperspektiver enn praktikerens/forskerens vilje til å kreativt og systematisk forsøke å tone seg inn på barnas lekende virkeligheter. Det sanne barneperspektivet kan ikke jeg eller noen andre gripe, men jeg mener analysen har brakt meg nærmere løsninger på forpliktelsen til å prøve.

5.5 DRØFTINGSDEL: GJENVISITT TIL SENSITISERENDE TEORI OG TIL ANALYSERVERKTØYENE

Oppgavens analysedel gir etter mitt syn ikke grunnlag for ny teoriutvikling slik målet for constructing grounded theory-analyser er (Charmaz, 2014). Til det mener jeg den bygger på for få leksekvenser. Jeg synes likevel den gir noen interessante innspill til teori som har fungert som sensitiserende konsepter²² i denne oppgaven. I drøftingsdelen som følger vil

²² Som jeg var inne på i kapittel 2 bruker Charmaz (2014) uttrykket «sensitizing concepts» om begreper eller teorier som vekker nysgjerrighet hos forskeren.

jeg vende tilbake til Åm (1989), Øksnes (2010) og Corsaro (2012, 2020) og se min analyse i forhold til enkelte av de lekteoretiske perspektivene de diskuterer i sine arbeider.

Hensikten med metodeutviklingen i oppgaven var et ønske om å finne mønstre i barns lekende virkeligheter, forstått som temaer eller posisjoner, som flere barn i en aldersgruppe/målgruppe ser ut til å ha felles. Mot slutten av drøftingen vil jeg utfordre metodeverktøyene jeg har forsøkt å utvikle/bruke i analysen ved å anvende en annen grunnenhet for kodingen enn handlinger. I denne sammenhengen vil jeg se etter mønstre i rollene barna inntar i leken.

5.5.1 En gjensitt til Åm (1989)

Åm (1989, s.76) drøfter antropologen Schwartzmans teori om at sosiale institusjoner, som leken, kan leses som en tekst. Tanken er at tekstene (for eksempel leken) selv inneholder sin egen fortolkning og at sosialantropologen gjennom deltakende observasjon og analyse kan skaffe seg tilgang til den mening som ligger i kulturens ytringsformer. Schwartzman tolker leken som en kommentar til de sosiale relasjonene barna imellom, og i siste instans til strukturer i samfunnet utenfor leken. Schwartzman (Åm, 1989, s.78) vil med andre ord ikke lese en lekende hierarkiseringsprosess som noe som foregår eksklusivt i leken, men som en kommentar til det sosiale hierarkiet i barnegruppa og i samfunnet.

Åm (1989, s.78) mener at lekens to plan, regiplanet og rollespillplanet, gjør det mulig for barna å prøve ut sine egne og andres evne til kontroll på en indirekte måte. Hun hevder leken er spesielt godt egnet for slik utprøving fordi den er «på lik som» og frivillig. Hvis et barn føler seg truet, kan det når som helst trekke seg fra leken. Tidligere i analysen så vi et eksempel på dette da deltaker2/utfordrerens i «Eneveldig kaptein», etter å ha prøvd å skaffe tilgang til leken i lengre tid ved å by på et utall dyreroller, til slutt trekker seg ut og sier at han «heller vil være menneske».

5.5.1.1 En kodereferanse fra Åms tekst

Ved gjenlesning av Åm (1989) etter å ha fullført mitt analyseeksempel, ble jeg oppmerksom på at antropologen Schwartzman kodet lekesevensene nesten etter samme prinsipp som jeg hadde gjort. Hun (Åm, 1989, s.78) kodet barnas praksiser i leken som «statements»; «formation statements», «definition statements», «acceptance statements» etc. Åm mener at Schwartzman gjennom sine «statements» sirkler inn det hun selv referer til som

regiplanet. Selv om hoveddelen av det jeg definerer som åpnende eller lukkende handlinger skjer på det Åm ville kalle regiplanet og også ville rommes av Schwartzmans «statements», har ikke jeg sett noen grunn til å skille mellom fysiske handlinger og det jeg kaller ytringer i mitt analyseeksperiment. Dette er fordi jeg opplevde at de fysiske handlingene stort sett virker som et ekko av ytringen (speilet det deltakerne rett før har sagt at de vil gjøre) eller fungere som et slags frampek til neste lekytring.

Verken Åm eller Schwartzman skiller mellom åpnende og lukkende handlinger for å kartlegge hvilke handlinger som virker inkluderende/bekreftende og hvilke som avbryter eller hindrer andre deltakeres innspill til leken, slik jeg har gjort det.

5.5.1.2 Er det lekens ulike virkeligheter som er studieobjektet eller lekens betydning for deltakerne?

I sin analyse ser Åm (1989) barnas lekhandlinger i sammenheng med deres sosiale status i barnegruppa utenfor leken. I motsetning til Åm, har jeg flere ganger i løpet av oppgaven argumentert for å behandle leken som en sluttet kontekst når hensikten er praktiske innganger til innsiktsarbeid som rommer barnedeltakere. Dette har flere grunner, også praktiske. Dersom oppgaven skal gi innspill til metode for innsiktsarbeid, mener jeg at prosessen ikke bør kreve et antropologisk, longitudinelt feltarbeid som utgangspunkt.

Den andre grunnen til å behandle leken som en sluttet kontekst er min spesielle interesse for å finne metoder for at forskeren/praktikeren systematisk kan utfordre seg selv i arbeidet ved å nærme seg et innenfra-perspektiv/barneperspektiv/deltakerperspektiv (Warming 2019) på prosesser i leken.

Når jeg flere ganger i oppgaven omtaler leken nettopp som en *sluttet kontekst*, betyr det som nevnt *ikke* at jeg mener at den er det for barna. Det er etter mitt syn grunn til å tro at barna tar med seg sin sosiale posisjon inn i leken. Mitt poeng er at leken er spesielt interessant som *studieobjekt* for meg dersom den behandles som en sluttet kontekst i observasjon/innhenting av data fra feltarbeidet. Det er fordi jeg mener leken er en sjelden mulighet til å se noe spille seg ut som i hovedsak baserer seg på barnas egne opplevelser og erfaringer. I analysen har jeg derfor valgt å se mønstre og prosesser i leken frikoplet fra deltakernes sosiale posisjoner og liv utenfor. Ved å holde frem prosesser og handlinger i *leken og ikke først og fremst* dvele ved deltakernes intensjoner med handlingene eller ved

deres posisjoner utenfor lekrammen, håper jeg å forleng veien til fortolkning og utvide refleksjonsrommet.

Gitt mitt vitenskapsteoretiske standpunkt og mine praktiske erfaringer fra feltarbeidet, mangler altså datamaterialet i denne oppgaven deltakernes eksplisitte metarefleksjon rundt lekhandlingens bakenforliggende mening²³. Derfor har min metodeeksplorering dreiet seg rundt hvilke analytiske perspektiver som kan bygges når forskeren nærmer seg lekhandlingen igjen og igjen og igjen. Jeg jakter det innenfra-perspektivet jeg mener ligger i å studere hva slags lekende virkeligheter deltakerne skaper med sine handlinger – og om det finnes mønstre innenfor disse handlemåtene og virkelighetene. Dette skiller etter mitt syn min analyse på en grunnleggende måte fra Åms og Schwartzmans. Slik jeg leser Åm (1989), dreier deres respektive prosjekter seg rundt å forstå lekens betydning for barna, mens jeg først og fremst leter etter mønstre i barnas handlingsmåter for å finne problemstillinger og temaer som kan berøre flere barn.

5.5.1.3 Leken kan ikke reduseres til en sosial arena der makt skal fordeles

Åm (1989) mener at å lese leken utelukkende som en tekst som kommenterer utprøving av hierarkiske strukturer ikke er dekkende. En slik måte å tolke leken på mangler, ifølge Åm (1989, s.84), forståelsen av en viktig dimensjon, nemlig barnas patiske (følelsesstyrte, impulsive) holdning til det å leke. Men barnas «patiske holdning til leken» sikter Åm (1989, s.85) til barnas behov for å gi seg hen til lekens subjekt, til den selvforglemmende og løsslupne fantasiutfoldelsen. Åm (1989) mener at leken alltid vil bevege seg i spenningsfeltet mellom maktspill og dyp lek, i en slags kontinuerlig frem-og-tilbake-bevegelse. Når barna underordner seg leken som felleshandling mener Åm at leken nærmer seg polen hun kaller dyp lek. Det er altså ifølge Åm en spenning i leken fordi den beveger seg mellom polene «ønske om makt» og «lysten til å leke».

²³ Jeg har flere ganger i oppgaven, for eksempel i avsnitt 4.2.2 og 5.3.2 argumentert for hvorfor leken som sluttet kontekst er særlig interessant når forskeren/ praktiseren ønsker å jobbe seg nærmere barneperspektiver

5.5.1.4 Er dyp lek og hierarkisering gjensidig utelukkende prosesser?

Åms (1989, s.76) skriver frem et motsetningsforhold mellom hierarkiseringsprosesser, slik jeg mener kampen om regiplanet i analyseeksemplene beskriver, og det hun kaller dyp lek:

Når barnas sosiale fantasilek i for stor grad preges av konkurranse, redsel for å tape ansikt og engstelse for å gjøre noe galt, vil leken så å si henge seg opp i ytterkanten. Den dype leken, der barna lar seg gripe av lekens fantasier, krever at barna gir seg hen til hverandre og til en viss grad distanserer seg fra spillet om rang og ressurser.

Åm (1989) hevder den dype lekens mentalitet står i et motsetningsforhold til den holdningen og atmosfæren som preger maktspill. Hun (1989, s.88) skriver «handlinger som utspiller seg innenfor maktspillet vil være strategiske og målrettede. Dette følger logisk av det faktum at aktørene er ute etter å maksimere verdier».

Dette mener jeg stemmer bare delvis med de analytiske perspektivene jeg har bygget i eksempelanalysen. Der posisjonering og kamp om definisjonsmakt over regiplanet dominerte leken, opplevde jeg riktignok i forkant av systematisering av data fra felt at lekehistoriene tilsynelatende manglet dybde. Men etter systematiseringen fremsto også dette mønsteret mer nyansert. Jeg mener også at leksekvensen «Et guttehem» illustrere at disse to sidene av leken ikke nødvendigvis er gjensidig utelukkende, og at denne sekvensen dermed står i et motsetningsforhold til Åms (1989) teori. I «Et guttehem» mener jeg rammefortellingen drives av regissøren som et slags løst prosjekt med lav grad av hengivenhet fra deltakerne. Riktignok støtter de hverandres utspill og kommer med respons hver gang regissøren entrer scenen, men jeg tolker ikke involveringen i lekens subjekt som særlig dyp i betydningen at deltakerne er oppslukt av leken. Likevel er det ingen som utfordrer regissørens posisjon.

På et vis kan det se ut for meg som det er mye viktigere for regissøren i kjernesekvensen «Eneveldig kaptein» å holde på makta også for å holde grepet om historien sin. På et tidspunkt kommer han endatil med en grunn for at han ikke kan slippe noen av de ulike havdyrrollene som deltaker2 (Jacob) gestalter inn i båten (leken):

Handling	Kode
<i>Adrian: Jacob, ingen som er i havet kan stå. De som er i havet, kan ikke komme opp på en båt.</i>	Å legge et premiss: Jeg bestemmer at ingen som bor i havet kan stå. Derfor kan ingen havvesener komme opp i båten

Tabell 9: Utdrag fra kjernesekvens

Mitt poeng er ikke å motbevise at det kan være en motsatt sammenheng mellom sosial posisjonering og involvering i lekens subjekt. Jeg har også sett eksempler på det i feltarbeidet som ligger til grunn for oppgaven. Likevel fremstår mønstrene for barnas handlinger i de lekende «virkelighetene» jeg fikk tilgang til mye mer rotete og sammensatte enn i leksekvensene Åm (1989) beskriver fra sitt feltarbeid.

Åm (1989, s.89) hevder også at handlinger som er en del av maktspillet kjennetegnes ved at de er strategiske og kalkulerende. Det bildet er heller ikke helt entydig i studiet av mine data. Det er etter mitt syn mulig å argumentere for at det å ta opp kampen med en annen deltaker kan ha en like sterk patisk side. Kanskje noe av denne posisjoneringen også er drevet av følelser, for eksempel irritasjon eller impulsivitet?

5.5.2 En gjensitt til Øksnes

Dette fører meg tilbake til Øksnes (2010), en annen forsker hvis arbeider om lek har virket sensitiviserende for meg i forbindelse med denne oppgaven. Jeg vil i de følgende avsnittene sammenligne perspektivene fra min analyse med teorier som diskuteres i Øksnes bok *Lekens flertydighet* (2010). Jeg vil også trekke noen linjer mellom Åm (1989) og Øksnes (2010) når jeg føler de har ulike innfallsvinkler til analytiske perspektiver jeg utforsker i analysen.

5.5.2.1 Er maktbruk snarere en driver i dyp lek?

Øksnes (2010, s.139) hevder at lekdiskursen har vært preget av et vitenskapsteoretisk grunnsyn som er positivistisk²⁴; en forestilling om at alt kan gjøres forståelig. Denne diskursen knytter hun an til en lekforskning der det blir sentralt å vurdere hvilken nytte barna, og i sin tur samfunnet, kan ha av leken. Øksnes trekker også frem den tolkende tradisjonen i lekforskning som hun mener tar opp kampen mot denne rådende diskursen. Den tradisjonen mener hun er bygget av filosofer som trekker tråder tilbake til Nietzsches perspektiver på lek. Lekforskere i denne tradisjonen ser på leken som noe grunnleggende ubestemmelig; preget av kaos og irrasjonalitet. Nytteperspektivet erstattes av det dionysiske

²⁴ I oppgavens avsnitt 2.3 viser jeg til Øksnes' (2010, s.30) påstand om at det i norsk offentlig diskurs har blitt et sannhetsregime at leken har læringspotensial og først og fremst er et nyttig verktøy for barns utvikling.

synet på leken; leken sluker barnet med en kraft som kan være både kreativ og destruktiv (2010, s.141).

Denne beskrivelsen av de dionysiske sidene ved leken virker å dele flere karakteristika med det Åm (1989) beskriver som dyp lek. Øksnes (2010) skiller i sin beskrivelse imidlertid ikke mellom dionysisk lek og hierarkisering/maktbruk. Slik jeg leser henne, fremstiller hun denne maktbruken som en grunnleggende del av den dype, dragende leken. Dette samsvarer for eksempel med min observasjon i kjernesekvensen «Eneveldig kaptein». Tidligere i analysen åpner jeg for at det er mulig at regissørens strenge regler for hva slags dyr som kan få komme inn i båten ikke bare er uttrykk for bevisste hierarkiseringsstrategier, men like gjerne kan ha sammenheng med at han er inne i en fantasihistorie som har sine egne regler. Øksnes (2010, s.141) viser til at Nietzsches filosofi legger til grunn at det dionysiske kaos er selve fundamentet for livet, og at ideen om konkurranse (hierarkisering) er selve nerven i kulturutvikling.

I diskusjonen om hierarkisering bør forstås som individuell maktstrategi eller en integrert del av leken, stemmer mine observasjoner fra feltarbeidet i noen grad bedre overens med Øksnes beskrivelse av den tolkende tradisjonen enn med det skarpe, systematiske skillet mellom hierarkisering og dyp lek som skrives frem hos Åm (1989).

5.5.2.2 Vitenskapsteoretisk grunnsyn og den tolkende tradisjonen innenfor lekforskning

Jeg klarer ikke helt å følge Øksnes' (2010) bastante skille mellom den tolkende tradisjonen (som jeg opplever at Åm står i) og den positivistiske tradisjonen. Jeg oppfatter riktignok at den tolkende tradisjonen ikke fokuserer på lekens nytteverdi. Likevel mener jeg enkelte forskere innenfor denne tradisjonen fremdeles bærer med seg rester av en positivistisk forståelse av leken: Den kan forstås gjennom tolkning.

Jeg leser for eksempel Åms analyse (1989) som om forskeren kan tolke seg frem til en nærmest klokken forståelse av intensjonen bak en lekhandling. Dette skiller seg fra den vitenskapsteoretiske grunnholdningen jeg bærer med meg gjennom denne oppgaven. Jeg har forsonet meg med at jeg aldri helt kan gripe hva intensjonen for lekhandlingen eller det sanne barneperspektivet er. Det er derfor metodeutviklingen i denne oppgaven dreier seg rundt verktøy for å nærme seg innenfra-opplevelser i leken uten å nødvendigvis å konkludere med hva disse handlingene betyr utenfor konteksten som leken skaper. Det er

derfor jeg leter etter mønster i disse virkelighetene jeg håper kan romme uttrykk for felles erfaringer.

5.5.2.3 En kritikk av lek forstått som individuelle handlinger

Gadamer (Øksnes, 2010, s.180) fremfører en kritikk mot å analysere leken som individuelle handlinger. Han åpner for perspektivet at leken kanskje snarere er noe som bare skjer. Slik jeg leser Gadamer hevder han videre at lekhandlinger ikke kan forstås som intensjonshandlinger fordi de heller ikke har noe definert endemål. Leken bør ifølge Gadamer, forstås som en dynamisk bevegelse hit og dit som drar deltakerne med seg.

Gadamer (Øksnes, 2010, s.182) er mer opptatt av det dialogiske perspektivet ved leken, og hevder at hvis noe skal defineres som lek, fordrer det en medleker. Det må ikke nødvendigvis være en konkret medleker tilstede, men det må finnes en potensiell deltaker i leken som kan/kunne ha besvart ens lekende trekk med mottrekk, ifølge Gadamer. Leken er dermed ikke en aktivitet som rommer en bestandig selvbevissthet hos deltakerne. En deltaker i leken, er en som «lar seg leke» i like stor grad som hun leker selv.

Gadamer (Øksnes, 2010, s.188) er opptatt av at hans lekbegrep står i et motsetningsforhold til subjektivismen i moderne tenkning. Det er ikke subjektet som uttrykker seg i leken, men leken som presenterer seg selv.

Slik jeg ser det, samsvarer Gadamers lekbegrep med mitt strategiske valg om å behandle leken som en sluttet kontekst der jeg vektlegger mønstrene lekhandlingene tegner, snarere enn å la analysen dreie seg rundt deltakernes intensjoner bak disse handlingene. Hvordan deltakerne agerer i leken, blir ikke mindre interessant for meg dersom det leses som et uttrykk for noe som skapes der og da av det lekende fellesskapet. Det er etter mitt syn heller ikke mindre verdt som uttrykk for opplevelser av/perspektiver på å være barn, enn hvis individets handlinger sto i sentrum for analysen.

5.5.3 En gjensitt til Corsaro.

I starten av arbeidet med oppgaven leste jeg Corsaros sosiologiske/sosialpsykologiske (2012, 2020) innspill til barns lek. Selv om oppgaven i motsetning til Corsaro ikke først og fremst har nytteperspektiv som inngang i studiet av leken, vil jeg se om det lar seg gjøre å trekke noen linjer fra mitt feltarbeid til Corsaros teorier.

5.5.3.1 Orden og kaos i leken?

Min opplevelse av barns lekende virkeligheter er etter feltarbeid og analytisk systematisering av datamaterialet fra leken tegner et sammensatt, for ikke å si rotete, bilde. På samme tid som jeg ønsker å reservere meg fra å si noe bastant om hva slags meningsdannelse som ligger til grunn for lekhandlingene, er det helt umulig for meg å se bort fra sosialiseringaspektet i leken. Som tidligere nevnt anerkjenner jeg at barna i leken speiler og fortolker livet utenfor, selv om jeg behandlet den som en sluttet kontekst under observasjonen. Feltarbeidet tegnet mønsterbilder som for meg var ganske tydelige av at barnas lek også rommet øvelser som handlet om å være voksen og om å prøve å finne frem til spilleregler som kunne fungere som fundament for samhandlingen barna imellom.

I oppgavens avsnitt 4.3 lagde jeg en kategorisering av leksekvensene fra feltarbeidet. Av de 22 sekvensene som danner hoveddelen av datagrunnlaget, er 10 (nesten halvparten) kategorisert som arbeids- og familielek. Eksempelet som følger har jeg kalt «Babyer, tannbørsting og matlaging; mye arbeid for treåringer i barnehagen» er et typisk eksempel på leker fra kategorien. (Utdraget bygger på feltnotater):

Andreas, Hedvig og Teresa er som vanlig langt inni en lek når jeg kommer. De liker å leke med publikum. Jeg setter meg i utgangspunktet litt unna, men de leker seg raskt nærmere. Hedvig bærer på bylter med tøy, som hun forteller meg at det er babyer, flere. Hun legger fra seg babyene på gulvet, så ser de ut til å bli glemt.

Leken flytter seg rundt i rommet og Hedvig og Teresa bruker mye energi på å verbalt definere materialitetene de inkluderer i leken:

Teresa: Her er soverommet mitt

Legger en pute på gulvet.

Teresa forts: Og her er soverommet til Hedvig. IKKE legg deg, Hedvig!

Gruppen snur seg med ryggen til meg og går over til matlaging. De har funnet en liten kjele og noen små plastglass. De bruker plusspluss (små plastklosser) som mat. Prosessen er «realistisk». Det røres og maten skal «inn i ovnen». Men Teresa finner på tulleord for maten de lager.

Teresa: Vi lager makasjangi og sjakomaki! Her!

Teresa gir meg en neve plusspluss.

Teresa (forts): Disse er til deg!

Mens de står og koker, diskuterer jentene rollene sine i leken.

Teresa: Vi er damer, Hedvig!

Andreas: Jeg er også dame!

Teresa: Nei, du er mann! Du er en mannedame

Mye av leken til de tre treåringene handler om å samle materielle ressurser til leken sin; klesbylter, plusspluss, kjeler, puter og glass, for så å definere hva disse gjenstandene fungerer som i leken.

«Vi må ha stekespader» hører jeg Teresa si til Hedvig mens de samler ting, for så å fortsette: «Hedvig, vi må pusse tenner»

I leken til Hedvig, Teresa og Andreas går mye av tiden som nevnt til å samle og definere objekter til leken. De flytter seg raskt fra scene til scene og for meg ser det ikke nødvendigvis ut som disse scenene har noen sammenheng med hverandre, utover at de er damer og en mandedame som utfører oppgaver som vanligvis gjøres av voksne.

For meg ser det ut som den lekende trioen i eksempelet over, i likhet med i de øvrige «arbeidssekvensene» i feltarbeidet, enten etteraper eller parodierer voksenrollen og voksne oppgaver.

Tolkende tradisjonen for lekforskning som min oppgave nok må sies å inngå i, beskjeftiger seg ikke i særlig grad med de ordnende effekter (nytteeffekten) leken har dersom de knyttes opp mot sosialiseringbegrepet eller utvikling av jevnalderkultur slik Corsaro (2012, 2020) gjør det. Slik beskriver Øksnes (2010, s192-93) leken:

Måten barna innretter sin oppmerksomhet på, roper at de hører til i en umiddelbar verden som kontinuerlig er i endring og det som dukker opp i leken er derfor alltid noe nytt. Det handler ikke om et logisk resultat av den målrettede handling. Når barna leker følger de mulighetenes spor, de retter sin oppmerksomhet mot sanden, spaden, bøttene og nyter det som ofte bare skjer; nemlig at mange av prosjektene som settes i gang bare sklir ut og ofte blir noe annet enn det som var påtenkt.

(...)

Vi kan snakke om en reise hvor det finnes rekkefølger uten fast bestemmelsessted, konkurranser uten regler, handlinger uten manus.

Corsaro (2012, 2020) og Øksnes (2010) synes å ha svært ulike innganger til hva som skjer i leken. Øksnes ville, slik jeg ser det, antagelig plassere Corsaro i den positivistiske tradisjonen for lekforskning, der nytteperspektivet dominerer. Likevel mener jeg de deler et viktig felles perspektiv; de vil bevege lekeforskningens sentrum bort fra å ta utgangspunkt i individets handlinger og over mot de kollektive prosessene i leken.

Corsaro (2012, s.488) hevder slik jeg leser ham, at barndomsstudier må bevege seg bort fra teorier som beskriver sosial utvikling som tilpasning og internalisering. Corsaro (2012, 2020) mener at den sosiale utvikling som skjer gjennom leken spiller seg ut som en kollektiv og kreativ «interpretive reproduction» (fortolkende reproduksjon (min oversettelse)) av voksenlivets roller og oppgaver. Gjennom lekens forhandlinger, deling og kreativitet utvikler deltakerne en felles kultur med sine lekende handlinger, ifølge Corsaro.

Jeg deler langt på vei Gadammers (Øksnes, 2010) perspektiver i kraft av at jeg mener man ikke nødvendigvis kan spore deltakernes individuelle intensjoner i leken. Det ser likevel ut for meg som om deltakerne ofte øver på noe sammen. Er det virkelig ingen rekkefølger, ikke noe fast bestemmelsessted eller noen grunnformer for manus slik Øksnes (2010) beskriver det? Må man ikke også i sine lekende virkeligheter i fellesskap arbeide frem en slags systematikk som gjør samspill lettere? Det at nesten halvparten av leksekvensene jeg fikk lov til å filme eller ta del i skrives inn i kategorien arbeids- og familielek, peker etter mitt syn i retning av at det foregår prosesser som handler om utvikling av en felles kultur og å utforske og skape sin egen versjon av det voksne livet.

5.5.5 Fra handlinger til roller; en gjensitt til metodeverktøyet

Denne oppgaven rommer ikke alle de analyseperspektivene jeg kunne tenke meg å bygge opp av datamaterialet fra feltarbeidet. Det at oppgaven har begrenset omfang og at fokuset ligger på metodeutvikling, har gjort at jeg bare har kunnet skrive frem noen få perspektiver som i hovedsak er ment som eksempler på metodebruk.

Det er likevel ett spørsmål jeg ikke kan la ligge selv om det ikke er plass til noen dyp analyse: «Hvem er barna når de leker?», eller kanskje mer presist, «hvordan fremstiller barna seg selv i leken?» Dette var noe av det jeg var mest nysgjerrig på før jeg startet feltarbeidet. Å se på rollene de velger i leken kan etter mitt syn gi et interessant innblikk i lekevirkelighetene de skaper. Selv om oppgaven ikke rommer noen dyp analyse av dette spørsmålet, brukte jeg det til å teste om metodeverktøyene fra analysen kunne la seg overføre til et nytt perspektiv med en ny grunnenhet for kodingen, roller.

5.5.5.1 Metodetest: Virker metodeverktøyene fra analyseeksempelet hvis en velger et annet utgangspunkt for kodingen enn handlinger?

Tidligere i oppgaven har jeg lent meg på Charmaz (2014) og teknikker fra constructing grounded theory når jeg har argumentert for at en viktig grunn til å systematisere datamaterialet gjentatte ganger på kodenivå, er å kunne utforske ulike analytiske retninger på en effektiv måte. Dette vil gjøre det mulig for forskeren å ha kapasitet til å undersøke ulike tendenser i det empiriske materialet. Testen måtte også følge et annet prinsipp; å bygge data på en måte som legger til rette for sammenligning i datamaterialet.

5.5.5.2 Hverdaglig og/eller fantastisk?

Som et utgangspunkt valgte jeg å lage en oversikt over deltakernes roller som var representert i datamaterialet fra feltarbeidet. Jeg gjorde kategorisering/klynging av roller etter et lignende grunnprinsipp som for klyngingen av verb. Da jeg kategoriserte verb, valgte jeg å samle dem jeg mente hadde noe av den samme innvirkning på leken. Jeg har klynget rollene jeg mener representerer samme leksfære. Der det var «dobbel rolleføring», for eksempel en mamma som jobbet som søppelbilsjåfør, har jeg registrert rollen i to kategorier. Det tenker jeg gir mening fordi de ulike rollene ofte ble vektlagt i hver sin del av lekesequensen.

Karakterkategori	Frekvens
Kapteiner og andre sjøfolk	8
Arbeidsmenn og -kvinner (gartnere, søppelbilsjåførere, sjåførere og butikkmedarbeider, ansatte på bensinstasjon)	11
Familieroller (mammaer, pappaer, ungdommer og babyer (PS de er aldri seg selv/barnehagebarn))	23
Rolle via objekt (for eksempel en bil som er en baby som styres av deltaker, men ikke er deltaker)	8
Fantastiske skapninger (havfruer, julenissen, prinsesser, trolljegere, Skylanders- og StarWars-karakterer)	15
Dyr (korallhai, rokke, brennmaneter, fugler, varhund, vaskebjørn, rødrev, sjøorm og hvalross)	9
Mekaniske innretninger (den levende tyvefellen og røyksignaler'n)	2

Tabell 10: Kategorisering av roller fra leksequensene i feltarbeidet

I forbindelse med systematiseringen av barnas lekshandlinger, valgte jeg aksene åpne og lukkede handlinger for å kunne bygge sammenlignende analytiske perspektiver. I forrige avsnitt brukte jeg Øksnes (2010) og Corsaro (2010, 2020) til å belyse hhv det dype, dragende ved leken og lekens funksjon i sosial utvikling. Etter som disse orden- og kaos-dimensjonen var oppe til diskusjon under gjensvittet til sensitiviserende teori, valgte jeg å dele rollene langs aksene «hverdaglig» og «fantastisk». Problemet med inndelingen var at det også så ut til å finnes en del hverdagslige, fantastiske roller. Det er ikke vanlig å påstå at en varhund representerer hverdagslivet, men hva med en rokke? Er den hverdaglig eller fantastisk? Jeg valgte til slutt å avgrense hverdaglig-aksen til å romme roller som utenfor leken stort sett tas vare på av mennesker. Klyngen «rolle via objekt» ble likevel også plassert langs hverdaglig-aksen fordi leksequensene som inkluderte disse rollene stort sett var nokså hverdagslige.

Rollene langs fantastisk-aksen fikk samle dyr, mekaniske innretninger og fantastiske skapninger. Kapteiner og andre sjøfolk ble en tankenøtt. På den ene siden er det et yrke besatt av mennesker utenfor leken, på den andre siden inneholdt sjøreisene, i motsetning til familie og -arbeidsrollene ellers, ofte ganske kompliserte fantasihistorier. Jeg endte med å plassere sjøfolk langs aksene for fantastiske roller.

5.5.5.3 Hva slags refleksjon tillater rollefordelingen?

Et slikt raskt dykk i data ga følgende fordeling: 42 hverdagslige og 29 fantastiske lekroller ble gestaltet i materialet etter feltarbeid. Hva slags analytiske perspektiver kan finnes i denne fordelingen? Hva forteller sammenligningen meg? Jeg kan ikke underslå at jeg ble nysgjerrig på hvorfor deltakerne velger disse rollene og hva det betyr for dem. Men jeg har forankret denne oppgaven i at den type innsikt ikke er tilgjengelig for meg, og må heller gå inn i hvilke mønstre for barns virkeligheter denne rollefordelingen kanskje tegner.

Øksnes (2010, s.147) hevder at barna ikke nødvendigvis spiller ut for oss hvem de *er*, men like gjerne hvem de *ikke* er eller hvem de *vil være* når de leker. Hun siterer Fein som hevder at «mockery» er like viktig som «mimicry» i barns lekende roller: «Barns lek er ikke ment å kun avspeile verden, den er ment å skape en annen verden og et annet liv som eksisterer parallelt med den ordinære verden og det ordinære liv.»

5.5.5.4 Barneperspektiver forstått som barns egne diskurser

Jeg synes også Gadamer's bildning-begrep slik det fremstilles hos Øksnes (2010, s.191) er et interessant utgangspunkt for videre arbeid med dette perspektivet.

Slik jeg leser Gadamer (Øksnes, 2010, s.191) snakker han om lekens dannende effekt gjennom barnets mulighet til å danne seg selv etter forbilder. Dannelse gjennom lek handler om at mennesket/subjektet ikke er seg selv nok. Subjektet inngår i en kontinuerlig dialog med verden. Derfor må det tre ut av seg selv og gi seg hen til noe større enn seg selv for å lære å kjenne seg selv som person. Leken krever ifølge Gadamer, mimetiske bilder for i det hele tatt å komme i gang. Barnet må forlate seg selv for å finne seg selv. Hvilke mimetiske bilder barnet velger er derfor av stor interesse for meg. Men det er ifølge Gadamer viktig å forstå at bildene de fremstiller i leken ikke er kopier, men en fortolkning. Det ligger dermed en erkjennelsesmessig betydning i etterligningen. Men slik jeg leser Gadamer, gjør han ikke noe skille mellom det fantastiske og det hverdagslige i dette dannelsesprosjektet.

Hvorfor gå så langt inn i lekens betydning når jeg gjennom hele oppgaven har insistert på å først og fremst være opptatt av lekens «virkelighetsbilder» og mønstrene i disse? Det er nettopp fordi jeg mener Gadamer gir meg en slags ryggdekning for å bruke lekevirkelighetene nettopp slik, som interessante i seg selv!

Sett på denne måten mener jeg både roller og historier kan tolkes som et uttrykk for barns egne diskurser, diskurser der de skaper seg selv og sine virkeligheter gjennom leken. På denne måten er det mulig å se leken som et uttrykk for barneperspektivet fordi deltakerne i leken selv skaper virkeligheter som er ment kun for dem.

5.5.5.5 Oppsummerende drøfting av analyse med roller som kodeenhet

Hvis fantastiske og hverdagslige roller i like stor grad er uttrykk for barns danning, er da sammenligning etter disse aksene uinteressant? Jeg mener denne inndelingen skriver frem et interessant perspektiv fordi jeg leser den som et uttrykk for at leken representerer både orden og kaos (i mitt materiale nesten like deler). Jeg mener Øksnes skarpe inndeling i hhv lekforskning som analyserer lekens nytteperspektiver og tolkende tradisjon, kanskje konstruerer en kunstig dikotomi? Kanskje gjør disse ulike forskningstradisjonene oss mindre åpne, mer formet av egne kunnskapsprismer, når det gjelder å nærme seg barneperspektiver i leken?

Det at så mye tid brukes på det jeg ville beskrive som nøktern, repetitiv arbeids- og familielek, ser for meg ut til å være en indikator på at leken har en sosial funksjon. Det kan se ut som barna på et vis har behov for å kommentere og gjøre forståelig verden utenfor lekens, slik Corsaro (2012, 2020) beskriver det.

Samtidig ser deltakerne ut til å bruke nesten like mye leketid på å utforske virkeligheter der fantasien virkelig gir dem vinger. Det Åm (1989) beskriver som dyp involvering i leken, mener jeg foregår langs begge akser, både fantastiske og hverdagslige roller så for meg ut til å bli gestaltet med stor dedikasjon.

5.6 Oppsummerende drøftingen; hovedfunn

5.6.1 Er lekens mønstre et kaos?

Som analysen og drøftingen i dette kapittelet viser, er kanskje hovedfunnet mitt at mønstrene for barnas handlinger i de lekende «virkelighetene» jeg fikk tilgang til fremstår mer rotete og sammensatte enn i leksekvensene Åm (1989) og Corsaro (2012, 2020)

beskriver fra sine feltarbeid. Jeg følte at mosaikken av metoder jeg brukte i inngangen til analysen ga meg så mange ulike, nye innganger til data at det åpnet meg for hvor nyanserte lekprosessene er.

Kanskje har det å bygge opp sammenligninger i datamaterialet paradoksalt nok først og fremst gjort meg kritisk til det jeg leser som etablerte dikotomier i de sensitiviserende tekstene jeg har forholdt meg til?

Jeg opplever ikke at det foregår enten hierarkiseringsprosesser *eller* dyp lek slik Åm (1989) beskriver det. Like lite opplever at jeg yter leksekvensene rettferdighet dersom jeg bare leser dem med et sosialpsykologisk blikk og ser på dens ordnende funksjon, som i Corsaros artikler (2012, 2020). Jeg opplever heller ikke leken utelukkende som et uttrykk for dyp, dragende, dionysisk livskraft og fantasiutfoldelse.

Finnes det da ingen mønstre som kan fortelle meg noe om forhold som barn har felles? Da vil jo mitt prosjekt med å inkludere deltakerperspektiver i innsiktarbeid være meningsløst. Jeg mener den sammenlignende analysen viser at nøkkelen til perspektivene barna har felles ikke først og fremst blir synlige i den enkeltes handlemåter, men i temaene/problemene/prosessene leken tar opp i seg. Den sammenlignende analysen viser at det i tre leksekvenser, finnes tre svært ulike måter å løse regirollen på. Jeg har tidligere slått fast at jeg ser på leken som et uttrykk for barns praksis i verden. Da er det etter mitt syn naturlig at barnas innspill i leken har like mange variasjonsmuligheter som det finnes måter å leve på. Samtidig er det etter mitt syn tydelig at hierarkiseringsprosesser preger barns lek. Tilsvarende mener jeg at selv om rollene i feltmateriale spenner over levende, mekaniske innretninger via *Skylanders*-karakterer til en ganske alminnelig pappa, blir det tydelig at barna som fellesskap *øver* på/dikter opp historier om å være store og viktige, og om å ha definisjonsmakt i egne virkeligheter.

5.6.2 Leken som barnas egen diskurs

Jeg ser det slik at leken er interessant for meg nettopp som et uttrykk for en diskurs skapt av barna selv og dermed en kilde til tegninger av barneperspektiver. Da blir *alle* tegninger og *alle* mønstre av interesse. Om mønstrene ikke forteller om *intensjon*, så forteller de etter mitt syn noe viktig om barnas *fasinasjoner* og *prosjekter*. Det er etter mitt syn mer enn godt nok til å være fruktbar kilde til deltakerperspektiv et hvert innsiktsarbeid.

6 ETIKK

6.1 Den problematiske forskerrollen

Det å være i barnehagen som forsker og ikke praktiker, bærer med seg noen etiske dilemmaer. Rollekonfliktene en kan havne i som deltakende forsker er en av disse. Barnas lekende interaksjoner foregår ikke i et maktfritt rom. Det er ikke bare fortellinger som skapes i lekens interaksjoner, men også relasjonen mellom dem som er involvert. Jeg har under observasjon vært vitne til at det samme barnet ekskluderes fra leken av et annet barn gjentatte ganger uten å gripe inn fordi jeg det var viktig for meg å danne meg et så godt som mulig bilde av hva som er lekens naturlige forløp. En annen problematisk rollekonflikt kjente jeg på ved å være vitne til at et barn med minoritetsspråklig bakgrunn etter mange år i barnehagen har så fattig språk at vedkommende ikke evner å komme inn i leken, uten å tenke at jeg er i posisjon til å diskutere dette med de ansatte. Forskerrollen, der man er til stede, uten å ha mandat til å mene eller forsøke å skape endring, synes jeg har vært krevende.

En annen rollekonflikt jeg har kjent på har hatt sammenheng med tilknytning. Det at jeg har vært så interessert i alt deltakerne leker og det de snakker om, gjorde at flere av dem så langt jeg kunne se, likte godt å være sammen med meg. Det at noen interesserer seg for deg, kanskje til og med for akkurat det du er mest interessert i, så for meg ut til å frambringe tilknytning hos noen barn. Da en av deltakerne skjønnte at jeg i mine forberedelser til dagen hadde sett favorittserien hans og kunne delta i hans lekende samtale om karakterene i «Skylanders», stotret han frem en bursdagsinvitasjon. Jeg visste at jeg ikke kom til å være i barnehagen når bursdagen kom.

Rollekonfliktene som jeg har presentert med konkrete eksempler fra eget feltarbeid er etter mitt syn uttrykk for grunnleggende etiske problemer ved å skulle observere og lære mer om en kultur/institusjon uten å selv være en fullverdig del av den. Slik jeg ser det, er det ikke mulig å fullt og helt kompensere for dette med etiske retningslinjer, men det krever likevel en særlig bevissthet fra forskeren rundt hvordan hun utøver sin rolle. En bør etter mitt syn både før og underveis i feltarbeidet reflektere rundt hvilke typer handlinger/uttrykk fra deltakerne som gjør at en bryter inn. Min håndtering av situasjoner jeg mente trengte voksen inngripen, ble å konsekvent hente en barnehageansatt og gjøre rede for hva jeg

hadde sett og be om hjelp. Når det gjelder tilknytning, valgte jeg å forsøke å følge samme retningslinjer som for min forskeridentitet ellers; være åpen og ærlig rundt prosjektet mitt, forklare hvorfor jeg var i barnehagen og fortelle barna at jeg bare skulle være der i en begrenset periode.

6.2 Maktubalansen barn-voksen/forsker-informant

Et aspekt ved jeg har diskutert tidligere i oppgaven er maktubalansen mellom en voksen forsker og barneinformant. Spyrou (2011) viser til ulike måter å adressere denne maktubalansen på. Noen forskere har prøvd å gjøre ulikheten i makt mindre ved å ta «the least adult role», altså prøve å agere så likt barna i konteksten som mulig, i en deltakende observasjon. Spyrou (2011, s. 154) viser til Mayall som hevder at en slik maktforskjell uansett ikke kan utlignes og at det derfor er redeligere å anerkjenne maktulikheten og være åpen om sine hensikter og handlinger med informantene. Ifølge Spyrou, posisjonerer Mayall seg som en som vet mindre om det å være barn enn barna og derfor ønsker å lære mer om dette av dem. Dette ligger tett opp til rollen jeg valgte i mitt feltarbeid. Jeg deler Mayalls syn at åpenhet og redelighet er den beste måten å møte denne maktulikheten på. Jeg har etter beste evne vært åpen og tydelig i kommunikasjonen med deltakerne om hvem jeg er, hvor jeg kommer fra og hva som er målet med mine undersøkelser.

I forbindelse med at jeg satt i gang observasjonene, presenterte jeg meg i samlingsstund der barna i de aktuelle avdelingene var til stede. Jeg forklarte at jeg forsøker å lære mer om hvordan barn leker, og at derfor vil jeg gjerne filme og snakke med dem mens de leker. Jeg forklarte som nevnt deltakerne at dersom de ikke vil filmes kunne de fortelle meg det, vise meg det med kroppen eller bare si «stopp».

6.3 Etiske problemer med å bruke barns lek instrumentelt

Johansson (2003, s. 45) problematiserer en annen vanskelig side ved å forske på små barn. Hun mener det er noe etisk betenkelige ved at små barn i forskningsprosjekter ikke har forutsetning for å vurdere hva det er de er med på. Selv ved bruk av en åpen, forklarende forskerstrategi, mener Johansson det er rimelig grunn til å anta at barneinformanter ikke til fulle evner å danne et bilde av hva materialet skal brukes til. Underveis i feltarbeidet har jeg kjent på følelsen av at jeg tar noe fra barna. Dette tror jeg har sammenheng nettopp med

dette Johansson (2003) beskriver. Jeg bruker deres lekpraksiser i et prosjekt de ikke har forutsetning for å forstå.

Øksnes (2010, s.140-41) trekker frem et annen problematisk side ved å bruke barns lek instrumentelt. Hun trekker frem følgende problem som hun forankrer i Nietzsches filosofi: «I et forsøk på å konstruere kollektive behov i kultur- og opplevelsesindustrien fremmedgjøres menneskers levende og kontekstuelle erfaringer. Vekten på rasjonell orden blokkerer for erfaring, og erfaring er for Nietzsche livets blod.»

Dette sitatet gjorde inntrykk på meg. Det kjennes som oppgavens prosjekt rammes dobbelt; både for å bruke leken instrumentelt og for å bruke potensielle forskningsresultater inn i en industri som forflater betydningen av den individuelle erfaring og virker fremmedgjørende for barn.

Samtidig er det mitt syn at praktikere, det være seg barnehagelærere eller mennesker som skaper kulturuttrykk for barn, i noen sammenhenger er avhengig av å forsøke å søke det som er felles, eller kanskje heller samlende, ved det å være barn i den hensikt å skape noe som er egnet for flere. Pedagogisk forskning bør etter mitt syn også være forpliktet av å forholde seg til barns faktiske virkeligheter. Det å oppleve eller konsumere innhold på digitale medier, tv-serier eller undervisningsopplegg laget for å passe for flere personer innenfor samme alderskohort, er også en del av det som utgjør de fleste barns daglige erfaringer. Jeg mener det er uheldig å sette uttrykk eller produkter som forsøker å passe for flere barn på en gang i et motsetningsforhold til det å gjøre egne erfaringer.

Pink (2009, s.52) drøfter en annen mulig inngang til denne problematikken. Det er mulig å tenke at utgangspunkt for undersøkelser med barn som deltakere ikke handler om å tømme informantene for kunnskap, men å skape noe sammen med informantene (barna).

Drivkraften for denne oppgaven har vært å skape metoder for innsiktsarbeid som rommer barns deltakelse, i motsetning til å ta til takke med en praksis som baserer seg helt og fullt på et utenfra-blikk på barna. Johansson (2003) argumenterer for at målet med å arbeide seg nærmere barns perspektiv må være å kunne si noe om barns liv og gjøre deres stemme hørt. Det er mitt syn at barn også bør gis anledning til å påvirke kulturuttrykk som er ment spesielt for dem. Derfor mener jeg det er viktigere at det forskes med tanke på å utvikle metoder som søker å nærme seg barns erfaringer som utgangspunkt for konseptuering, enn å lammes

av at barna ikke alltid forstår rammen for forskningen. Dette er fordi jeg tror man på denne måten kan skape innhold som kan kjennes mer relevante for barn. Det at ambisjonen er å gi barn større mulighet til å påvirke tilbud som er ment for dem, fritar etter mitt syn likevel ikke forskeren fra å reflektere rundt dette problemet.

6.4 Metoden vil kunne brukes i kommersielle sammenhenger

I den grad det er mulig å utvikle metoder egnet for å søke mønstre en mener gir uttrykk for barns felles erfaringer, er det etter mitt syn også nødvendig å vurdere det etiske aspektet ved sammenhengen disse perspektivene skal brukes i.

I mitt tilfelle er siktemålet å utvikle metodologi som gir kulturarbeidere og pedagoger bedre forutsetninger for å treffe barn i en gitt målgruppe med innholdet de skaper. Det er etter mitt syn problematisk at de samme metodene vil kunne brukes med andre siktepunkt, for eksempel å skreddersy kommersielle produkter mot barn. Da vil metoden brukes kynisk for å gi voksne aktører i et kommersielt marked mer innsikt og mulighet til å manipulere en ønsket målgruppe.

6.5 En epistemologisk utfordring med å nærme oss de barna som ikke kommer til oss så lett

I forhold til magtrelasjonen mellom barn og voksne, og med henblik på bedst muligt at give stemme til børnene på deres egne præmisser, er det blevet foreslået som hensigtsmæssigt at trække på en vifte af metoder og at gøre dette fleksibelt. Rationalet er, at man herved kan tilpasse sig børnenes kommunikative kompetencer og præferencer.

Warming (2019, s.69) problematiserer med sitatet over at forskeren alltid vil se og høre noen barn bedre enn andre fordi noen barn rett og slett snakker mer og på en måte som umiddelbart gir mer mening for oss enn tilfellet er for andre. Dette gir ifølge Warming, forskeren en epistemologisk utfordring med å nærme seg de barna som ikke kommer til oss så lett. Gjennom hele oppgaven har jeg båret med meg Warmings (2019) refleksjoner rundt begrepet «emergent listening», brukt om forpliktelsen forskeren har til også å ikke lytte som sedvanlig. Det har fått utslag i at jeg har filmet leksekvenser jeg selv synes virker uinteressante og reflektert rundt hva som fanger barna i leken. Jeg har skaffet meg kompetanser om tv-serier noen av deltakerne i feltarbeidet var opptatt av for å kunne ha lekende samtaler med dem i tillegg til at jeg har lett etter hvilke deltakere som blir borte i datamaterialet i analysedelen av oppgaven.

6.6 Det å ta bilde av noen som maktutøvelse i seg selv

Videobservasjon er kanskje den viktig kilden til empirisk materiale i masteroppgaven. Pink (2009, s. 26) hevder at det å ta bilde av noen også må forstås som en type maktutøvelse i seg selv. Ved å nærme meg en informant med kamera utsetter forskeren, ifølge Pink (2009, s.27), vedkommende for «an objectifying, masculine gaze». Jeg har kjent på ubehaget ved å skru på kamera under leksekvenser i feltarbeidet. Det foregikk med foresattes og NSDs tillatelse, og jeg har konsekvent skrudd av kamera ved det jeg har opplevd som kompromitterende situasjoner for deltakerne og ved det minske tegn på at barna føler ubehag eller gir uttrykk for at de ikke ønsker å bli filmet. Likevel resonnerer Pinks refleksjon med meg. Jeg kunne underveis i feltarbeidet kjenne det å skru på kamera og peke på deres lekte virkelighet som en form for maktutøvelse.

Ubehaget ved å filme handlet ikke bare om faren for å filme identitetskrenkende situasjoner. Slik jeg ser det, bærer det å filme leken i seg selv med seg en problematisk side. Leken er en intim sone for barna der de vanligvis ikke er utsatt for utenforståendes blikk. Det er jo nettopp fordi den er mindre påvirket av voksne enn andre settinger barna deltar i at jeg er interessert i lekobservasjon som en kilde. Det er etter mitt syn derfor viktig at forskeren, dersom en går inn i slike situasjoner, har en kontinuerlig diskusjon med seg selv om når kamera skal slås av.

7 KONKLUSJON

7.1 Forskningsspørsmålet og utgangspunktet for prosjektet

Til slutt vil jeg en siste gang vende tilbake til utgangspunktet for prosjektet. Den litt vidløftige ambisjonen jeg hadde formulert før jeg startet arbeidet med oppgaven var «Jeg vil lære meg kunsten å få tilganger til barns perspektiver/virkeligheter/historier/fantasi/helteepos/behov/subjektskaping.» Mye teori, mange timer med feltarbeid og en del reserverasjoner senere meislet jeg ut følgende forskningsspørsmål:

Hvordan kan forskeren gjennom deltakende observasjon arbeide seg nærmere et innenfra-perspektiv (barneperspektiv) på barns lekende virkeligheter, og hva slags analysemåter kan hun bruke for å lete etter mønstre i leken for erfaringer/posisjoner/interesser barn har felles.

Med dette forskningsspørsmålet ønsket jeg å gi innspill til metoder for en type innsiktsarbeid som rommer barns deltakelse.

7.2 Hva knytter barneperspektivet til leken?

Gjennom oppgaven har jeg argumentert for at lek er en god kilde til barneperspektiver fordi leken mer enn noen annen setting baserer seg på barnas egne erfaringer og opplevelser. Derfor har jeg gjennom oppgaven insistert på å behandle leken som en sluttet kontekst og påvirke den i så liten grad som mulig. Av samme grunn har jeg unngått separate intervjuer med deltakerne og å kople deres lekende handlinger eller roller til verden utenfor eller bakenfor leken.

7.3 Hvorfor er det viktig å knytte barneperspektiver til innsiktsarbeid?

Det som sparket i gang oppgaven var min opplevelse av innsiktsarbeid i tv-bransjen som mener å kunne kartlegge barns behov med utenfra-blikk, for eksempel gjennom tradisjonelle utviklingspsykologiske modeller eller en nevropsykologisk kunnskapsramme. Min ambisjon for dette prosjektet har vært å utfordre et slik utenfra-blikk på det å være barn med metoder som i større grad rommer barns deltakelse.

For å kunne gjøre dette, har jeg gjort Warmings (2019) definisjon av barneperspektivbegrepet til mitt eget. Hun definerer barneperspektiver *ikke* som noe forskeren kan gripe helt og fullt, men som *prosessen* der forskeren eller praktikerens systematisk arbeider seg nærmere et innenfra-blikk på barns virkeligheter

7.4 Fra et ønske om innsikt til et metodeeksplorerende fokus

Med Warmings (2019) barneperspektivbegrep omdefinerte jeg mitt prosjekt fra et ønske om å forstå og kartlegge til et metodeeksplorerende prosjekt der målet var å finne gode verktøy forskere/praktikere kan bruke for å nærme seg innenfra-perspektiver.

7.4.1 Arbeidet med forskeridentitet og hvordan best få tilgang til innefra-perspektiver på leken

Det metodeeksplorerende arbeidet har vært todelt: Første del dreide seg om å utvikle en forskeridentitet som gjorde det mulig å få tilgang til barnas lekende virkeligheter. Den andre delen av metodeeksploringen handlet om hvordan den kvalitative forskeren forholder seg til data der informasjon om deltakernes intensjoner mangler.

Når det kommer til innspill til forskeridentitet og graden av involvering i et slikt prosjekt, byr ikke oppgaven på noen definert norm. Jeg gjorde likevel noen erfaringer som formet mine valg: Dersom en som praktiker eller forsker har til hensikt å lære noe om det å være barn, er det etter mitt syn nyttig å sørge for å selv få forme introduksjonen til deltakergruppa: Etabler fra start en relasjon med barna der det er tydelig hvem som skal lære noe og hvem som lærer bort.

Enkelte forskere med leken som studieobjekt, som Corsaro (2020), har valgt forskerrollen som «en annerledes voksen», en åpen, lekende deltaker som kommer med forslag og egne initiativ i barnas lek. Under feltarbeidet utviklet jeg en mer deltakende rolle enn planlagt for å få den tilgangen jeg følte kun ble tilgjengelig dersom jeg ble en slags medvandrer som fikk lov til å gjøre førstefots-erfaringer i leken sammen med barna (Myrstad og Sverdrup, 2019).

Det var viktig for meg å ha en mer tilbaketrukket rolle enn den for eksempel Corsaro (2020) beskriver. Dette var for å påvirke retningen og virkelighetene som ble skapt av barna i leken i så liten grad som mulig fordi denne lekende virkeligheten var mitt studieobjekt og min inngang til barnas innenfra-perspektiver. I lys av dette utviklet jeg rollen jeg kalte «lekehjelper». Jeg forsøkte å delta i en del av leksekvensene ved å utføre oppgaver som hjalp barna å gjennomføre sine lekeprosjekter. Det kunne for eksempel være å hente materialer eller innta passive roller, som baby eller roer som bare hjalp til med å få båten i land, som dermed ikke krevde at jeg presenterte en egen vilje inn i leken. Jeg vekslet mellom denne strategien og å filme leksekvenser for å kunne analysere dataene i ro og mak senere.

7.4.2 Arbeidet å ivareta deltakerperspektivene i behandlingen av data fra feltarbeidet – metoder inspirert av *constructing grounded theory*

I etterkant av feltarbeidet kjente jeg behovet for en metodeverktøykasse som kunne brukes for å omsette mine tredimensjonale opplevelser fra feltarbeidet til analytiske perspektiver som kommunisere med lesere som ikke hadde delt min opplevelser. Jeg opplevde at jeg hadde en særlig utfordring i overgangen fra data til analytiske perspektiver i og med at materialet mitt manglet uttrykk for deltakernes eksplisitte intensjoner for lekhandlingene sine. Jeg landet på at metoder inspirert av *constructing grounded theory* (Charmaz, 2014) som med sin systematiske og gjentatte interaksjon med deltakerperspektivene i datamaterialet etter mitt syn ga meg et godt utgangspunkt for å fortsette arbeidet med å jobbe meg nærmere innenfra-perspektiver på leken.

7.6 Refleksjoner rundt validitet og overførbar kunnskap

Kunnskapsprismet (Warming, 2019) omtalt i oppgavens vitenskapsteoretiske diskusjon, og med det den manglende troen på at verken virkeligheten eller barneperspektiver kan avdekkes, er et komplisert utgangspunkt for teoriutvikling. Så er det heller ikke oppgavens siktepunkt å utvikle ny teori, snarere å komme til innspill til metoder for inkluderende innsiktsarbeid.

Er det da i det hele tatt mulig å finne mønster i barns virkeligheter som kommuniserer noe de har felles? Selv om det er krevende, er jeg fremdeles håpefull. Warming (2011, s.48) hevder at selv om barn er forskjellige har de noen felles mønstre som knytter seg til livsbaner, samfunnsmessige diskurser og barns interaksjon med hverandre. Jeg deler også Andenæs' (2012, s.3) holdning om at selv om barn må møtes med samme åpenhet som voksne, er «det å bli større» en viktig fortolkningsramme også for barn. *Det* er et prosjekt de har felles.

Det jeg mener ble klargjørende for meg i den sammenlignende analysen, var at fellesskapet/det barn deler/mønstrene i barneperspektivene ikke måtte søkes i det enkelte barnets handlinger, men i prosessene/temaene barna var opptatt av.

7.7 Barneperspektiver lest som barns egne diskurser

Etter feltarbeid og arbeid med analytiske perspektiver mener jeg altså at inngangen til barneperspektiver ligger i å søke mønstre i temaer og innganger til leken som sosial prosess, snarere enn i å fortolke den enkelte deltakers intensjoner/meningsskaping.

I arbeidet med å utvikle metoder for innenfra-perspektiver på barns virkeligheter, opplevde jeg at Gadamer bildning-begrep (Øksnes, 2010, s.191) ga meg et underlag å stå på i møte med barneperspektiver forstått som barns lekende virkeligheter. Som nevnt i forrige avsnitt mener Gadamer at barnet skaper seg selv gjennom mimiske bilder i leken. Men bildene som barn skaper i leken er ikke kopier, men tolkninger av erfaringer og disse tolkningene skaper de kun for seg selv. Sett på denne måten mener jeg temaer for lekende roller og historier kan tolkes som et uttrykk for barns egne diskurser, diskurser der de skaper seg selv og sine virkeligheter gjennom leken.

7.8 Innspill til nye metoder

Mitt mål med denne oppgaven var å utvikle verktøy som kunne brukes til å systematisk arbeide seg nærmere barneperspektiver. Jeg opplever at flere av de utforskende metodegrepen jeg har gjort i denne oppgaven, har gitt verdifulle nye innspill til innsiktsarbeid som rommer barns deltakerperspektiv. Det å studere barns lek som en sluttet kontekst, gjorde det mulig for meg å isolere studieobjektet, leken. Dette var som nevnt verdifullt for meg fordi jeg ønsket å studere prosesser der barn var definerende deltakere så uforstyrret som mulig.

Metodeverktøyene der jeg kodet og bearbeidet data for å legge til rette for analytiske sammenligninger i materiale fremsto svært nyttige for meg når prosjektet var å søke etter temaer/interesser som flere barn har felles. Jeg opplevde også selve kodeprosessen, der jeg «gjorde meg fremmed» for data og møtte deltakerne i transkripsjoner og notater på stadig nye måter, gjorde meg åpen for nyanser i materialet jeg kanskje ellers ville oversett.

Jeg håper refleksjoner og innfallsvinkler kan være til inspirasjon og nytte for andre forskere og praktikere.

7.9 Metodens begrensninger og implikasjoner for videre forskning

Det å isolere leken som studieobjektet, har som nevnt vært nyttig for meg i denne oppgaven. Leken er naturligvis ikke helt og fullt en sluttet/uforstyrret kontekst. I bakgrunnen lurer voksne barnehageansattes reguleringer og oppfordringer. Jeg som forsker påvirker naturligvis settingen når jeg kommer inn som deltaker/observerende deltaker og i kraft av hvilke sekvenser jeg følger. Jeg har også tidligere presisert at leken på ingen måte må forstås som en sluttet kontekst for barna. Fordelen med min metode er at jeg mener en på relativt kort tid ved å lese leken som barnas egen diskurs kan få innblikk i prosesser og temaer barn er opptatt av. Slike studier av leken som prosess kan på ingen måte erstatte lekstudier der fortolkning av lekens betydning for barna er omdreiningspunkt.

Metodeverktøyene der jeg kodet og bearbeidet data for å legge til rette for analytiske sammenligninger i materiale fremsto svært nyttige for meg når prosjektet var å søke etter temaer/interesser som flere barn har felles. Det at oppgaven la vekt på metodeutvikling førte til at jeg bare har fått skrevet frem noen få av de analyseperspektivene jeg var nysgjerrig på i utgangspunktet. Jeg skulle på mange måter ønske det var nå

forskningsarbeidet startet, at jeg kunne bruke verktøyene og det jeg har lært om forskeridentitet til å gå dypere inn i barns roller og posisjoner i leken.

8 LITTERATURLISTE:

- Andnæs, A. (2012). Hvilket barn? Om barneliv, barnehage og utvikling. *Nordisk barnehageforskning* 2011 5(1), 1–14 issn 1890-9167, www.nordiskbarnehageforskning.no
- Bergvik, E. (2017) *Å leke for mer lek - en studie av en barnehagelærers deltakelse i de yngste barnas dramatiske lek* (Masteroppgave). Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Brinkmann, S. (2013) *Kvalitativ udforskning af hverdagslivet*. København: Hans Reitzels forlag.
- Charmaz, K. (2014) *Constructing Grounded Theory 2nd edition*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/ Washington DC: Sage
- Clark, A. (2011) Breaking methodological boundaries? Exploring visual, participatory methods with adults and young children, *European Early Childhood Education Research Journal*, 19:3, 321-330, DOI: 10.1080/1350293X.2011.597964
- Corsaro, W. A., (2020), Big Ideas from Little People: What Research with Children Contributes to Social Psychology in *Social Psychology Quarterly* 2020, Vol. 83(1) s. 5–25. DOI:[10.1177/0190272520906412](https://doi.org/10.1177/0190272520906412)
- Corsaro, W. A., (2012), Interpretive Reproduction in Children's Play, *American Journal of Play*, volume 4, number, s. 488-504
- Dwyer, S. & Buckle, J. Article (2009), The Space Between: On Being an Insider-Outsider in Qualitative Research in *International Journal of Qualitative Methods*, 8 (1), s. 54-63
- Grasseni, C. (2007), *Skilled Visions: Between Apprenticeship and Standards*, Berghahn books.
- Grasseni, C. (2011), Skilled visions. Towards an ecology of visual inscriptions i Banks, M. & Ruby, J. (red) *Made to be seen. Perspectives on visual anthropology* (s. 19-44), Chicago: The University of Chicago Press
- Hammersley, M. (2006) Ethnography: problems and prospects, *Ethnography and Education*, 1:1, 3-14, DOI: 10.1080/17457820500512697
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- Horgan, D., Forde, C., Martin, S & Parkes, A. (2017) Children's participation: moving from the performative to the social, *Children's Geographies*, 15:3, 274-288, DOI: 10.1080/14733285.2016.1219022

- Johansson, Eva. (2003) Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige. Årg 8*, (nr. 1-2), s. 42-57.
- McLean, Kate C. (2008), Stories of the Young and the Old: Personal Continuity and Narrative Identity. *Developmental Psychology, Vol. 44*, (No. 1), 254 –264.
- Menning, S. F. (2014). *Nysgjerrighetens muligheter - en utforskning av nysgjerrighet som et aspekt ved kvalitet på småbarnsavdeling gjennom constructing grounded theory* (Masteroppgave). Oslo and Akershus university college of applied sciences, Oslo.
- Myrstad, A. og Sverdrup, T. De yngste barna som vegfarere i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning* 2019; Volum 18. ISSN 1890-9167.s 1 - 12.s Doi: [10.7577/nbf.2622](https://doi.org/10.7577/nbf.2622).
- Nilsen, R. D., (2019), Barneperspektiv – en ressurs i kritisk samfunnsvitenskap? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, vol. 5, s.77-95.
- Qvortrup, J. (2009). Childhood as a Structural Form. I J. Qvortrup, W. Corsaro & M. Honig (Red.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (s. 21–33). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Pink, S. (2009). *Doing visual ethnography*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington. Sage
- Spyrou, S. (2011), The limits of children’s voices: From authenticity to critical, reflexive representation, *Childhood* (18 (2)), s. 151-165. DOI: 10.1177/0907568210387834.
- Spyrou, S., R. Rosen, D. T. Cook, et al. 2018, Introduction Reimagining Childhood Studies: Connectivities... Relationalities...Linkages.... , *Reimagining Childhood Studies*, edited by Spyrou, 1–22. London: Bloomsbury.
- <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10067551/3/Rosen%20001%20Introduction%20Spyrou,%20Rosen%20and%20Cook%20FINAL%20PRECOPY%20EDITING.pdf>.
- UN Commission on Human Rights (1990), *Convention on the Rights of the Child*, E/CN.4/RES/1990/74, tilgjengelig på: <https://www.refworld.org/docid/3b00f03d30.html> [accessed 05.09.2020]

Warming, H. (2020): Childhood prism research: an approach for enabling unique childhood studies contributions within the wider scholarly field, *Children's Geographies*, DOI: 10.1080/14733285.2020.1787952

Warming, H. (2019), Børneperspektiv – en populær flydende betegnelse, *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, vol. 5, s.62-74.

Warming, Hanne. (2011) *Børneperspektiver. Børn som likeverdige medspillere i sosialt og pædagogisk arbejde*. København: Akademisk forlag.

Warming, H (2011), Getting under their skins? Accessing young children's perspectives through ethnographic fieldwork, *Childhood* 18 (1) 39–53 © The Author(s) 2011 Reprints and permission: sagepub. co.uk/journalsPermissions.nav DOI: 10.1177/0907568210364666 <http://chd.sagepub.com>

Wilkinson, C. (2017), Going 'backstage': observant participation in research with young people, *Children's Geographies*, 15:5, s. 614-620, DOI: 10.1080/14733285.2017.1290924

Øksnes, M. (2010), *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Trondheim: Cappelen Damm.

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

9 Vedlegg

Vedlegg 1:

Vil du delta i forskningsprosjektet

«*Leting etter mønster i barns lekende identitetsfortellinger*»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se om det finnes noen mønstre/likheter i hvilke roller barn velger og hva slags type rollelek de foretrekker når de får leke fritt. Håpet er at dette kan fortelle noe mer om hva slags temaer og situasjoner som er viktige for dem.

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

Formål

Jeg heter Maria Grande og er masterstudent ved barnehagelærerutdanningen ved OsloMet. Denne undersøkelsen er en del av masteroppgaven min. Ved siden av å være masterstudent ved OsloMet har jeg i mange år vært Barne-tv-produsent. Derfor er jeg spesielt interessert i forskningsarbeid som kan bringe meg nærmere barns perspektiv, fortelle meg noe om hvilke temaer som berører og er viktige for dem.

I denne oppgaven forsøker jeg å utvikle forskningsbasert kunnskap som kan bidra til å utvikle metoder for innsiktsarbeid med barn. Jeg vil forsøke å se om jeg finner noen typiske mønstre i leken og i hvilke roller barna tar når de leker fritt, og reflektere rundt om dette kan bringe meg nærmere barns perspektiv.

For å prøve å finne ut av dette vil jeg gjøre videoobservasjon av lek i to ulike storebarnsavdelinger i to ulike barnehager. Jeg vil være i barnehagene i til sammen 10 dager (ca 5 dager i hver barnehage) fordelt over en periode på 6 uker. Jeg vil også snakke med barna om hva de leker. Dette vil skje innenfor samme periode som videoopptakene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet Storbyuniversitet, barnehagelærerutdanningen

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Prosjektet har tatt kontakt og innledet samarbeid med pedagogisk leder i den gruppen din barn er en del av. Alle barn i denne gruppen får spørsmål om å delta i undersøkelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom ditt barn deltar i undersøkelsen, vil jeg filme barnet i perioder han/hun er engasjert i frilek/rollelek på de ca 5 dagene som er satt av til videoobservasjon. Med frilek/rollelek mener jeg sekvenser av lek som ikke er initiert av voksne, der barna tar en rolle i leken som noe annet enn seg selv. Filmingen vil bare foregå i disse leksituasjonene. Jeg vil ikke filme barnehagedagen for øvrig. Undertegnede vil selv styre kameraet. Jeg vil forsøke å filme i totaler der alle samtykkende barn som er involvert i sekvensen synes i bildet. Det er hva barna leker og innholdet i leken som er viktig for

meg. Fokus vil ikke være på det enkelte barnet, men på hva de finner på sammen og hvem eller hva barna liker å late som de er når de leker.

Jeg vil også ved behov snakke med barnet og stille oppfølgingsspørsmål om leken. Disse spørsmålene vil utelukkende handle om leken. Formålet med spørsmålene vil være å forstå leksekvensene bedre. I forbindelse med disse samtalene gjøres lydopptak og notater.

Jeg vil unngå å filme grupper/leksituasjoner der det inngår barn hvis foresatte ikke har gitt samtykke til filming.

Som beskrevet i punktet under, kan deltakere når som helst trekke seg fra prosjektet. Da vil jeg måtte destruere opptakene der deres barn inngår. Dersom informasjon som er taushetsbelagt kommer inn på et opptak, vil dette opptaket slettes.

Barnets alder (hvor mange måneder barnet er) vil inkluderes i masteroppgaven. Utover skal ikke barna identifiseres med verken navn, navn på barnehage eller hvor barnehagen ligger.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la ditt barn delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Video- eller lydmateriale der ditt barn deltar vil i tilfelle bli destruert.

Alle opplysninger om barnet vil ved en eventuell deltakelse bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Video- og lyd materialet blir bare brukt til refleksjon og systematisering i denne masteroppgaven. De inkluderes ikke i oppgaven. Filmene skal ikke publiseres på noen plattform eller vises til andre utenfor masterprosjektet. Filmene skal bare sees av student og veileder. Materialet lagres på maskinvare på OsloMet og destrueres etter at prosjektet er levert.

Tillatelseskjemaer for filming der barnets navn fremgår oppbevares separat fra videoopptakene og innelåst. Barnets navn, bosted eller andre opplysninger som vil kunne identifisere barnet vil ikke brukes i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.11.20. Opptak og tillatelseskjemaer destrueres ved prosjektets avslutning.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om ditt barn,
- å få rettet personopplysninger om ditt barn,
- få slettet personopplysninger om ditt barn,
- få utlevert en kopi av ditt barns personopplysninger (dataportabilitet), og

- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av ditt barns personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- OsloMet Storbyuniversitet, barnehagelærerutdanningen ved Maria Grande, s193183@oslomet.no eller førsteamanuensis Nina Winger winger@oslomet.no .
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, personverombud@oslomet.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Maria Grande
Masterstudent

Nina Winger
Prosjektansvarlig
(Førsteamanuensis/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg samtykker til at mitt barn

- deltar i video-opptak av lek i barnehagen
- deltar i samtale om lek i barnehagen og at samtalen tas opp på lydbånd

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.11.20

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Metodisk leting etter mønstre i barns lekende identitetsfortellinger

Referansenummer

476048

Registrert

15.01.2020 av Maria Grande - s193183@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for barnehagelærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Nina Winger, winger@oslomet.no, tlf: 41443398

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Maria Grande, s193183@oslomet.no, tlf: 41570324

Prosjektperiode

03.02.2020 - 15.11.2020

Status

06.03.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

06.03.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 06.03.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5e14ab04-4516-4a24-bcaf-30ee18a644fa>
4.11.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

1/2

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.11.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art.

12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Henrik Netland Svensen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)