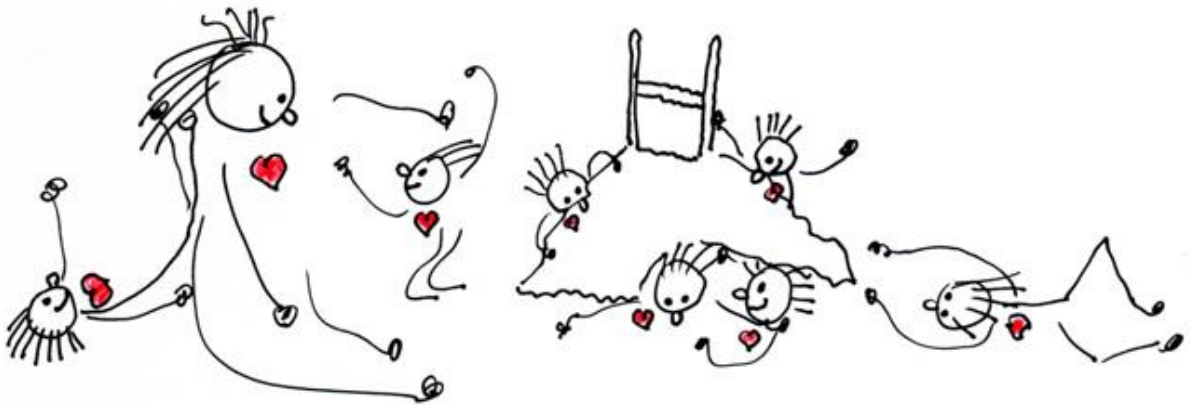


# Masterprogram i barnehagekunnskap

**Juni 2022**

«I dag har vi ikke gjort noen ting - bare kost oss».

En kvalitativ studie av pedagogers opplevelse av lekenhet i samspill med barn.



BenteTorkildsen Michli

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for barnehagelærer utdanningen**

## Forord

En reise er over og jeg må takke mange for følget. Først vil jeg takke pedagogene som valgte å bli med i mitt forskningsprosjekt. Uten dem hadde dette prosjektet ikke tatt den veien det tok. De var til stor inspirasjon fra første møte, og ga meg troen på at dette kunne bli en spennende oppgave å jobbe med. Jeg vil også takke for alle de inspirerende og utfordrende faglige samtalene jeg har hatt med studentene ved masterstudiet i barnehagekunnskap ved OsloMet. Min veileder Johanne Ilje-Lien har hele veien hatt en sentral rolle i min arbeidsprosess. Dette hadde jeg aldri klart uten hennes støe kurs og blikk på struktur. Hun har vært til stor hjelp og støtte der jeg har vært i tvil og til tider opplevd å ha vært ute på ville veier. Gode og konstruktive tilbakemeldinger på tanker og ideer, har hjulpet meg med å finne den røde tråden i en oppgave som har krøllet seg sammen til en stor ball av mange tråder. Leif Hernes skal ha stor takk for sin tid og oppmuntrende tilbakemeldinger på 80% lesning, selv når den langt ifra var 80% ferdig. Takk til de ansatte ved biblioteket i Sykkylven, som fant all litteratur jeg trengte til denne oppgaven. Videre vil jeg takke min tålmodige mann Hans Olof som har holdt ut og bare vært der, slik at jeg har fått mulighet til å prate høyt med meg selv. Helt til slutt, takker jeg mine kjære barn Theresa, Martine og Alexander som er til inspirasjon og glede bare ved å være til, og mine gode venner Heidi og Laila som alltid heier på meg – samme hva.

God lesning!

Sykkylven, 24. juni 2022

## Summary

This dissertation has aimed to explore educators' experience of their own playfulness in interaction with children. Inspired by several philosophers' views on play, I have examined educators' experience of their own playfulness seen from a poststructuralist perspective. I have sought answers to questions about why we do as we do and what promotes or inhibits us in play. The study is primarily aimed at the educators in the kindergarten, but at the same time examines the interaction between employees in the kindergarten and what significance it has for playful opportunities. Data are collected through narrative examination of practice stories, focus conversation and poems. I have used Art-Based Research as a methodology and I have used i-poems as a method. Four practice

stories have been analyzed and rewritten into poems, and it is the poems that have been the basis for further conversation and analysis. The methodology has been of great importance and has led to discoveries that will contribute to new knowledge about how educators play or do not play, and what promotes or inhibits their playfulness. I have used improvisation theory and Bakhtin's theoretical framework in my analysis of the data material.

## Sammendrag

Denne oppgaven har hatt som mål å utforske pedagogers opplevelse av egen lekenhet i samspill med barn. Inspirert av flere filosofers syn på lek, har jeg undersøkt pedagogers opplevelse av egen lekenhet sett med et poststrukturalistisk perspektiv. Jeg har søkt å få svar på spørsmål om hvorfor vi gjør som vi gjør og hva som fremmer eller hemmer oss i lek. Studien retter seg primært mot pedagogene i barnehagen, men undersøker samtidig samspillet mellom ansatte i barnehagen og hvilken betydning det har for lekende muligheter. Data er samlet inn gjennom narrativ undersøkelse av praksisfortellinger, fokussamtale og dikt. Jeg har brukt Art-b Based Research som metodologi og brukt i-poems som metode. Fire praksisfortellinger er analysert og skrevet om til dikt, og det er diktene som har vært grunnlag for videre samtale og analyse. Metodologien har hatt stor betydning og ført til oppdagelser som vil bidra med ny kunnskap om hvordan pedagogene leker eller ikke leker, og hva som fremmer eller hemmer deres lekenhet. Jeg har brukt improvisasjonsteori og Bakhtins teoretiske rammer i min analyse av datamaterialet.

## Innhold

Forord .....	2
Summary .....	2
Sammendrag .....	3
1. Innledning .....	6
1.1 Presentasjon av tema .....	7
1.2 Mitt utgangspunkt .....	8
1.3 Relevans for forskningsfeltet .....	9
1.4 Voksnes deltagelse og medvirkning i lek .....	10
1.4.1 Tidstyver i barnehagen .....	11

1.5 Lek som estetisk virksomhet .....	12
1.6 Egen forskningstilnærming.....	13
1.7 Formål og forskningsspørsmål .....	14
2.0 Perspektiver på lek .....	14
2.1 Lek og norsk barnehagetradisjon .....	15
2.2 Ulike syn på lek og læring.....	15
2.3 Lekforståelse.....	15
2.3.1 Hans-Georg Gadamer .....	17
2.3.2 Friedrich Schiller .....	18
2.3.3 Frederik Jakob Buytendijks.....	19
2.4 Lek og læring som estetiske læringsprosesser .....	19
2.5 Egenskaper ved lekenhet .....	20
2.5.1 Undring.....	20
2.5.2 Improvisasjon .....	21
3.0 Inspirasjon fra tidligere forskning om lek.....	22
3.1 Kvalitet i interaksjon mellom barn og voksen .....	22
3.2 Samhandling mellom barn under tre år .....	22
3.3 «Små barns hverdagsliv i barnehagen».....	23
3.4 Hvordan barnehagelærere fungere som formidlere i dramatisk lek i barnehagen .....	23
3.5 Forskere som taler sterk for barns rett til lek.....	24
3.5.1 Lek og læring, en dikotomi? .....	25
3.6 Hvordan lek som estetisk uttrykk danner grunnlag for lek og læring .....	25
4.0 Metodologiske innganger og perspektiv .....	25
4.1 Det poststrukturelle paradigme .....	26
4.2 Art-based research .....	28
4.3 Narrativ forskningstilnærming .....	29
4.3.1 Ulike typer narrativer og empiri .....	31
4.4 Estetisk forskningstilnærming .....	32
5.0 Presentasjon av forskningsdesign og metode .....	33
5.1 Beskrivelsen av mitt forskningsdesign .....	33
5.2 Undersøkellesfasene skjematisk forklart.....	34
5.3 Rekruttering av utvalg .....	35
5.4 Praksisfortellinger som metode .....	36
5.5 I-poems som analysemetode .....	37
5.6 Fokusgruppesamtale som metode .....	38
5.7 Transkriberingsvalg.....	39

5.8 Forskerrollen .....	40
5.9 Etske hensyn .....	41
5.10 Forforståelse .....	41
5.11 Refleksjon .....	42
6.0 Teori .....	43
6.1 Improvisasjonsteori og lekende pedagogikk .....	43
6.2 «Nøkkelhendinger» innenfor improvisasjonsforløp .....	44
6.3 Bakhtins teoretiske ramme .....	44
7.0 Analyse .....	45
7.1 Analysemodellen «The Listening Guide» .....	45
7.2 Undersøkellesfase 1: Fra praksisfortelling til dikt .....	46
7.2.1 Analyse av praksisfortelling .....	47
7.2.2 De første oppdagelsene .....	49
7.3 Undersøkellesfase 2: Første fokussamtale .....	51
7.3.1 Innledende samtale .....	51
7.3.2 Diskurser som utpekte seg .....	52
7.3.3 Tolkning av samtalen om de første diktene .....	52
7.3.4 Oppdagelser og analyse .....	53
7.3.5 Analyse av transkribert samtale- Bakhtins teoretiske rammer .....	54
7.4 Undersøkellesfase 3 .....	56
7.4.1 Flere stemmer, samme dikt .....	56
7.4.2 Hva sier de ulike stemmene? .....	57
7.5 Analyse sett i lys av utvalgt teori .....	58
7.5.1 Engasjement .....	59
7.5.2 Fri lek .....	59
7.5.3 Rammebetingelser .....	60
7.6 Undersøkellesfase 4 – samtale om dikt og fokussamtale 2 .....	60
7.6.1 Tolkning av fokussamtale 2 .....	61
7.6.2 Analyse og samtale om dikt .....	61
7.6.3 Skam eller mot? .....	63
7.6.4 Redd for å ikke gjøre nok- kanskje gjøre feil .....	64
7.6.5 «I dag har vi ikke gjort noen ting» .....	65
7.6.6 Problematisering av voksen lekenhet .....	66
8.0 «Hva hvis» og oppsummering oppdagelser .....	67
8.1 Læringsfokus .....	68
8.2 Deltagernes tanker om premisser for lekenhet .....	69

8.3 Hva skjedde med narrativet .....	70
8.4 Kritisk refleksjon over metode .....	70
9.0 Oppsummering og drøfting av forskningsprosjektet .....	71
9.1 Drøfting av lekende egenskaper .....	73
9.2 Hva hemmer og fremmer lek? .....	74
9.3 Jazzband og sammensetning av personalet .....	75
9.3.1 Musikalske og umusikalske stemmer i et barnehagepersonale .....	75
9.4 Drøfting av oppdagelser .....	76
9.5 Med søkelys på rammebetingelser .....	77
9.6 Pedagogenes handlingsrom .....	77
9.7 Å være en del av studiens problemstilling .....	79
9.8 Aktiviteter trenger ikke være planlagt .....	80
9.9 Potensiale i en ikke planlagt aktivitet .....	81
9.10 Verdien av undring .....	81
10.0 Avsluttende ord .....	82
Referanser .....	83
Vedlegg 1 .....	89
Vedlegg 2 .....	89

## 1. Innledning

Min interesse for lekende voksne starter allerede da jeg var barnehagelærerstudent, og jeg var utplassert i forskjellige praksisbarnehager. Jeg opplevde store forskjeller mellom ansatte som var aktivt involvert i barns lek og de som ikke var det. Spesielt godt husker jeg en episode. Vi var ute på tur i nærheten av Middelalderparken i Oslo med en gruppe barn. Plutselig klatret en av assistentene opp i et tre og begynte å fortelle en historie. Ungene så på han med store øyne som skinte av spenning. De var forventningsfulle. Jeg oppfattet at dette ikke var første gang de fikk en slik impulsiv og improviserende forestilling, men jeg ble mektig imponert over denne assistenten som med en slik avslappet og lekende holdning klarte å trollbinde en hel gjeng med unger sittende oppe i et tre. Dette var en av de positive overraskelsene, men jeg skulle også få oppleve at mens noen pedagoger kunne fylle en hel dag med spennende aktiviteter, var det andre som ikke hadde planlagt noe i det hele tatt. Noen pedagoger valgte ofte å sende barna ut i fri lek, der ingen i personalet var involvert i annet enn å telle at alle barn var til stede på lekeområdet. Som barnehagelærerstudent, ble dette en mer negativ overraskelse og jeg innså at det hersket stor variasjon i hvordan pedagoger og styrere i de forskjellige barnehagene utøvet ledelse og veiledning av ansatte. Ansatte viste også varierende

medvirkning i lek og samspill med barna, og min nysgjerrighet på de voksne i barnehagen sitt forhold til lek, tull og tøys i barnehagen, vokste.

Denne studien undersøker hvordan pedagoger opplever lekelyst og lekenhet i samspill med barn. Studien tar utgangspunkt i de *voksnes* opplevelse av mulighetene de har til å utfolde seg i et lekende samspill innenfor det handlingsrommet de har, sett i lys av gjeldene politiske føringer for innhold og organisering som kommer til uttrykk gjennom rammeplan for barnehage. Målet er å se hva som fremmer eller hemmer pedagogers lekelyst og lekenhet. Studien er tenkt gjennomført som en estetikk-basert undersøkelse med en narrativ tilnærming hvor empirien består av 4 praksisfortellinger og 2 fokussamtaler. Min analyse av praksisfortellingene har bestått i å omforme fortellinger til dikt, og diktene har vært gjenstand for undersøkelser og refleksjon med de pedagogene som har valgt å bli med i mitt forskningsprosjekt. Det er en kvalitativ studie inspirert av det poststrukturalistiske paradigmet, hvor jeg søker etter brudd og flertydighet i fortellinger og der samspillet mellom meg selv som forsker og de pedagogiske deltagerne, har hatt stor betydning for analysen. Begrunnelsen for denne påstanden, er oppdagelsene som er blitt gjort i felleskap gjennom dialog og fokussamtaler. Den epistemologiske rammen for denne studien er min forankring og forståelse av leken, og som en følge av dette er jeg nysgjerrig på andre pedagogers opplevelse av egen lekenhet. Jeg ønsker å utforske og utfordre vedtatte dogmer eller diskurser om lekens betydning i barnehagen, sett i fra pedagogenes perspektiv, og slik få en dypere forståelse av lekenhet hos voksne. Jeg vil i det neste avsnittet presentere tema for oppgaven og redegjøre for mitt utgangspunkt og interesse for feltet. Videre vil jeg vise hvilken relevans temaet har for forskningsfeltet, og jeg vil vise til tidligere forskning på emnet. Jeg vil også belyse og problematisere lekforståelse sett fra et profesjonsperspektiv og avklare noen begreper. Til slutt vil jeg presentere mitt formål med oppgaven og de forskningsspørsmål jeg stiller.

### 1.1 Presentasjon av tema

Tema for oppgaven er i hovedsak lek sett fra pedagogers perspektiv. Lek er et tema som opptar barnehagefeltet i stor grad, og syn på lek og hva leken er kommer til uttrykk fra forskeres side, fra politisk hold og som nedfelt i FN's Barnekonvensjon artikkel 31. (UN Committee of the Right of the Child (CRC), 2013). FN's Barnekonvensjonen skal sikre barns rettighet til skolegang, fritid, lek og forlystelse og disse rettighetene har de fleste av verdens land forpliktet seg til. Det har likevel vist seg at mange barn er avskåret fra en selvsagt mulighet til lek i sin hverdag, og FN har derfor sett behov for å komme med en kommentar til artikkel 31 som kom i 2013, hvor det uttrykkes bekymring for hvordan barns rettighet til lek blir ivaretatt i praksis (Sundsdal & Øksnes, 2015).

Samfunnets syn på barndommen og lekens egenverdi har vært sentrale diskurser i pedagogiske sammenhenger opp igjennom årene, og lek for lekens skyld er blitt satt opp mot lekens

rolle som et pedagogisk instrument for noe annet enn lek i seg selv (Sundsdal & Øksnes, 2015, s. 7). Pedagogikk er en ung vitenskap som i kontinental sammenheng har vært sentrert om oppdragelse - og dannelsesspørsmål (Thuen, 2022, s. 13). Som vitenskap har pedagogikken vært innom flere vitenskapsområder som filosofien og teologien, før den fant veien mot psykologien og sosiologien, skriver Thuen (2022). Faget pedagogikk handler i størst grad om praksis, og er forankret i handling og utøvet mot det enkelte menneske i form av oppdragelse; da særlig mot barn. «Pedagogisk praksis stiller krav om skjønn og refleksjon» (Thuen, 2022, s. 14). Bruk av skjønn er en krevende øvelse og pedagogers svar på hva som til enhver tid er til det beste for de mennesker pedagogen forholder seg til, kan bare være normative i den forstand at de er veiledende og at de innebærer en vurdering (Thuen, 2022, s. 15). «Som andre profesjonsutøvere befinner barnehagelærere seg i et spenningsfelt mellom autonomi og styring» (Pettersvold & Østrem, 2018, s. 29). Barnehagelærere har et samfunnsmandat der det er rom for både tolkning og handling etter skjønn. Likevel opplever mange barnehagelærere at noen barnehageeiere forsøker å begrense deres autonomi ved å sette krav om hvilke temaer de skal fordype seg i eller hvilke spesielle metoder de skal benytte i sitt pedagogiske arbeid (Pettersvold & Østrem, 2018, s. 29). I tilfeller der kommunen er barnehageeier, er det kommunestyret som velges hvert 4. år som er den formelle eier, og føringer og krav kan forventes å variere fra enhver tid sittende kommunestyre. Nordiske barnehager har tradisjonelt verdsett sosiale, estetiske og relasjonelle ferdigheter framfor akademiske, og gitt leken prioritert plass (Skundberg, 2022). Med utvidet målstyring som forvaltningspraksis i barnehagen, har leken fått en mer instrumentell plass (Nome, 2020). Jeg vil undersøke om lekens «instrumentelle verdi» (Skundberg, 2022) påvirker pedagogers opplevelse og mulighet til å utfolde seg i lek og samtidig ivareta sitt profesjonelle mandat nedfelt i barnehageloven (2022) og i rammeplan for barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2017) .

## 1.2 Mitt utgangspunkt

Med egen interesse og engasjement for lek og lekens verdi i barnehagen som mitt utgangspunkt, har jeg forsøkt å ta stilling til spørsmål om hvilke verdier leken har i barnehagen, hvordan det uttrykkes og gjenspeiler seg i det pedagogiske arbeidet og hvem leken har verdi for. Spørsmålet som stilles til pedagogene er om de ønsker å oppnå noe med barns lek og om deres motivasjon til lek er å produsere målbar kunnskap. I så tilfelle, vil mange hevde at det ikke er fri lek, ifølge Skundberg (2022). Begrepet *fri lek* definerer jeg som ustrukturert lek uten at den forbindes med noe «nytteverdi» for å frembringe målbare læringsaktiviteter. Det hersker uenighet mellom forskere om det er etisk riktig å målstyre lek for å oppnå akademisk læring eller kunnskap (Sundsdal & Øksnes, 2015). De to polariserende perspektivene om skoleforberedende eller dannelsesorientert lekpedagogikk har skapt en avstand mellom de ulike tilhengere, og er med på å gjøre debatten stadig



mer aktuell (Skundberg, 2022, s. 22). Begrepet *danning* kan forstås som en prosess for selvinnikt, der man gjennom erfaring og åpenhet utfordrer seg selv til en bedre forståelse av seg selv og omverden (Bergersen, 2015, s. 88). Danningsbegrepet er både komplekst og mangetydig, og må settes i sammenheng med evnen til kritisk refleksjon, dialog og vår egen forståelseshorisont, hevder Bergersen. «Danning handler om innstilling og evnen til å forstå seg selv og andre gjennom å utfordre seg selv, sine sannheter og forståelse av verden (Bergersen, 2015, s. 88)». Som Bergersen hevder, er danning å innse at ens måte å se verden på er subjektiv og kan virke underlig for andre (Bergersen, 2015, s. 88). Jeg vokste opp med en hjemmeværende mor og har ikke selv gått i barnehage. Minner fra min barndom, er friheten vi hadde til lekende utfoldelse uten innblanding fra voksen. Jeg opplever at det er stor avstand mellom det jeg opplevde som frihet til å leke, og den frihet dagens barn har til å utfolde seg i fri lek. Barns barndom i dagens samfunn, er mer institusjonalisering ved at de fleste barn nå går i barnehage og dermed får sin frie lek styrt i mye større grad enn det jeg opplevde som barn. Jeg vil ta utgangspunkt i de ansatte og især pedagogenes opplevelse av friheten de har i barnehagen til å omfavne *fri lek*. Det blir påstått at barns mulighet til fri utfoldelse er begrenset med den enorme økning i organisert aktivitet som vi ser for dagens barn (Sundsdal & Øksnes, 2018). Jeg vil derfor i denne oppgaven gjennomføre en kvalitativ undersøkelse av lekformidling og hvordan lek blir ivaretatt i barnehagen, gjennom estetikk-basert forskningstilnærming. Med bakgrunn i pedagogenes fortellinger vil jeg undersøke og drøfte rammebetingelser og pedagogenes handlingsrom sett i lys av teori og forskning på området.

### 1.3 Relevans for forskningsfeltet

I barnehagens styringsdokument Rammeplan for barnehage står det følgende:

«Leken skal være en arena for barns utvikling og læring, og for sosial og språklig samhandling. Barnehagen skal inspirere til og gi rom for ulike typer lek både ute og inne. Barnehagen skal bidra til at alle barn skal oppleve glede, humor, spenning og engasjement gjennom lek – alene og sammen med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Videre står det at personalet skal være bevisst på og vurdere egen rolle og deltakelse i barnas lek. De skal observere, analysere, støtte, delta i og berike leken på barnas premisser (Kunnskapsdepartementet, 2017). Sett i lys av begrepene *frihet* og *fri lek*, er jeg i denne oppgaven opptatt av barnehagepersonalets opplevelse av frihet til å leke. Bakgrunnen for dette er at det i rammeplanen stilles krav til de ansatte om at de *skal leke* og det er dermed ikke et fritt valg de selv kan ta. Blant spørsmål jeg ønsker å få svar på, er hva begrepet *lekens egenverdi* betyr for pedagogene og hvordan de selv opplever leken. Er lekenhet en egenskap de har et forhold til og som de fritt forvalter som de selv ønsker? Jeg har invitert pedagoger inn i et forskningsprosjekt hvor min intensjon er å utforske med disse spørsmålene. I sin doktoravhandling spør Elin Thoresen om hvorfor

vi voksne mister vår lekenhet etter hvert som vi blir eldre (Thoresen, 2017). Hun spør også hvorfor noen synes at voksne som leker er rare. Thoresen har som meg tatt utgangspunkt i de voksne i barnehagen. Hun benevner også *de voksne* i barnehagen som en motsetning til *barn* og barns opplevelser. Det skulle ikke være grunn til å påpeke at *de voksne* er pedagogene som profesjonsutøver, men i barnehagesammenheng er det et poeng. Barnehagepersonell blir ofte betegnet som *de voksne* og ikke alltid etter profesjon, og det er grunnen til at jeg ønsker å presisere og forklare min bruk av begrepet *de voksne* når jeg omtaler pedagogene i mitt forskningsprosjekt.

Min interesse for barnehagepersonalets lekenhet er en følge av tidligere arbeidserfaring. Jeg har spurt pedagoger i flere barnehager om å fortelle om egen opplevelse og deltagelse i lek, og i de fleste tilfeller stiller de seg uforstående. Hva er det jeg mener? Hva vil jeg fram til? Mitt svar har vært at jeg ikke har andre underliggende spørsmål enn en nysgjerrighet på hvordan de selv opplever det å leke og være leken, men jeg har selvfølgelig mine egne erfaringer og fordommer, som jeg ønsker at vi skal undersøke sammen. Jeg mener det er viktig å ha reflektert over egen lekenhet og hva som inspirerer til lek, for å kunne oppfylle kriterier for barnehagepersonalets samfunnsmandat nedfelt i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Jeg har selv reflektert over min egen bevissthet i forhold til lekenhet og en leken væremåte, og har konkludert med at det er ulike omstendigheter hvor jeg føler meg mer eller mindre leken enn andre, og det er noen former for lek jeg verdsetter mer enn andre. Jeg definerer lekenhet som drivkraften jeg kjenner når jeg lar meg rive med i en lekende handling som oppsluker meg og jeg glemmer tid og sted, mens min lekne væremåte er et mer bevisst valg der jeg velger å bruke litt tull og tøys i andre handlinger enn de jeg definerer som lek. Det kan være at jeg bruker humor i samtale eller i en lærings situasjon som ikke er lek.

#### 1.4 Voksnes deltagelse og medvirkning i lek

I et sitat i fra Rammeplan for barnehage står det helt tydelig at:

«Personalet skal være bevisst på og vurdere egen rolle og deltakelse i barnas lek. Observere, analysere, støtte, delta i og berike leken på barnas premisser» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det er altså ikke helt frivillig om man ønsker å delta i lek eller ikke. Det står at personalet skal delta i lek. Likevel ser vi ofte at voksne i barnehagen står og betrakter barn som leker. Dette er et fenomen som jeg ønsker å få en bedre forståelse av. Hvordan opplever den voksne selv sin rolle i en lekende hverdag? Svend Brinkman oppfordrer oss, i sin bok om kvalitativ forskning, å ta utgangspunkt i våre hverdagsliv når vi skal i gang med et forskningsprosjekt (Brinkmann, 2012, s. 17). Hverdagslivet definert som det som omgir oss, og noe vi tar del i hver eneste dag. For meg handler det om mitt arbeid i barnehagen med barn, kollegaer, materialer, vær og vind. Brinkmann sier at kvalitative

forskere har en tendens til å konsentrere sin studie på sosialt samspill og kan glemme objekter og materialitet som forskeren er omgitt av hele tiden. Med dette forstår jeg at vi påvirkes av hele miljøet rundt oss, både det fysiske miljøet og det sosiale. Min egen erfaring som barnehagelærer, er at de voksne deltar mer aktivt der de selv er i sin komfortsone, eller der de har mest kompetanse. Det har også kommet fram i uformelle samtaler med personalet i egen barnehage, at de ansatte opplevelse av lekenhet er veldig personlig. Som et eksempel kan jeg nevne et utsagn fra en kollega som sa at hun ikke følte seg så veldig leken. Jeg husker at jeg ble veldig overrasket fordi jeg opplevde denne personen som leken i flere aktiviteter med barn, men som hun da tydeligvis ikke opplevde selv som lek. Dette er interressant, siden rammeplaner fastslår at alt personal skal være deltagende i lek, og likevel finnes det personal som tviler på sin egen lekenhet. Min vurdering er derfor at voksen lekenhet må løftes fram i lyset slik at vi får en bedre forståelse av hva den enkelte pedagog, eller andre barnehageansatte, opplever som lekenhet.

Steinholt (1998) hevder at lek har en begrenset plass i den voksne verden. Barn leker mens voksne kobler av eller trener og for barns del kobles lek ofte opp mot nytteverdi, mens for de voksne er lek bare for fornøyselsens skyld (Steinholt, 1998). Bruker voksne begrepet lek eller er det en fritidsaktivitet? Gadamer hevder at lek kan oppleves som ansvarsfritak og en lettelse fra anstrengelse, der den drives fram uten mål og mening (Steinholt, 1998, s. 139). En slik betegnelse på lek kan ikke være gjeldende for barnehagelærere, for det ville stride imot det mandatet man skal forvalter som profesjonsutøver. Ansvarsfritak er ikke et begrep man finner i barnehagens styringsdokument og heller ikke i noen stillingsbeskrivelse. Ansvar barnehagelærere har for det pedagogiske arbeidet i barnehagen, er noe jeg vil anta at barnehagelærere tar på største alvor. Dersom lek defineres eller oppleves som ansvarsfritak eller lettelse fra anstrengelse, så kan det tenkes at verdien av lek senkes i et profesjonsperspektiv. Kan det å *bare leke* oppleves som konfliktfylt når pedagoger planlegger sitt pedagogiske arbeid og kan det hemme lekenhet? I mange deler av verden blir lek sett på som et tidsfordriv, som både er en bortkastet og lite produktiv aktivitet (Øksnes & Sundsdal, 2018, s. 26). Dette emnet kom opp i fokussamtalen med pedagogene som en uttale om å ikke ha gjort noen ting i barnehagen en dag og bare kost seg. Jeg ble så inspirert av denne uttalen at den ble tittelen på min oppgave. En holdning om at lek regnes som tidsfordriv, kan tenkes å kunne påvirke profesjonsutøvere som ønsker å bli anerkjent som det; en profesjonsutøver og ikke en som *kaster bort tid*.

#### 1.4.1 Tidstyver i barnehagen

Omstrukturering av barnehagesektoren, der barnehagene er blitt større og mer fleksible, og med barnegrupper som er både større og med flere yngre barn, oppleves som tidstyver og har ført til et effektivitetspress på barnehagelærere (Ilje-Lien, 2022). Ilje-Lien har vist til sin doktorgradsavhandling

der hun har undersøkt hva som kjennetegner en utvekslende tone i samspill mellom barnehagelærere og barn, der interesse for flerspråklighet og estetisk virksomhet var av spesiell interesse. Undersøkelsen var aksjonsinspirert og ble gjennomført i fem formingssituasjoner med henholdsvis to barnehagelærere og en barnehagestudent, og med tre barn som den enkelte barnehagelærer/student hadde et forhold til (Ilje-Lien, 2022). Begrepet *flerspråklighet* ble i denne sammenheng definert som en balansekunst innenfor barnehagefeltet der ansatte balanserer mellom kunsten å introdusere barn for voksne begreper om verden og det å snakke barnas «eget» språk. «Det dreier seg ikke bare om språk som i ord og gester, men innebærer en kroppslig sansende orientering mot barnas fysiske omgivelser, materiale og personer», hevder Ilje-Lien (2022, s. 47). Det som opplevdes som utfordrende med en slik flerspråklig tilnærming, var strukturelle hindringer som lav bemanning, store barnegrupper og tidstyver som krevde barnehagelæreres oppmerksomhet og som dermed kunne oppleves til hinder for sensitivitet og lydhørhet for det spontane, sårbare og det usagte (Ilje-Lien, 2022). Begrepene tidspress og tidstyver, vil jeg ta med meg inn i min analyse av pedagogenes fortellinger og dialoger.

### 1.5 Lek som estetisk virksomhet

I dette avsnittet vil jeg presentere det som skal bli min estetiske virksomhet, slik jeg har opplevd utviklingen av metodologien til denne oppgaven. Jeg vil først forklare hva som defineres som estetisk virksomhet og knytte det opp mot lek. Menneskets kulturhistorie fremstilt av arkeologer som har funnet hulemalerier som beskriver lek, musikk og dans, vitner om estetisk virksomhet som går helt tilbake til før Kristi fødsel (Austring & Sørensen, 2006, s. 127). Dette tyder på at mennesker opp gjennom tidene har bearbeidet inntrykk av verden og kommunisert gjennom estetisk formspråk. Estetisk virksomhet handler altså om å kunne kommunisere og uttrykke seg på en personlig og sanselig måte som berører oss følelsesmessig gjennom kunstneriske uttrykk som m.a. litteratur, bilder, dans og musikk (Austring & Sørensen, 2006, s. 69). Hans-Georg Gadamer gir estetikk stor betydelse for vår virkelighetsforståelse, og at det er gjennom forståelse av det han kaller åndsprodukter, som tekster og kunstverker at vi kan nærme oss en helhetspreget sann viten (Austring & Sørensen, 2006, s. 30). Gadamer knytter kunst nært opp til leken (Øksnes, 2008, s. 84). Det tyske ordet *Spiel*, har betydning for Gadamers forståelse av kunst og lek. Hans beskrivelse av kunstverkets væren består i at det hele tiden settes på spill. Gadamer oversetter ordet *Spiel* til *lek*, hvor da det å sette seg selv på spill, er en lekende erfaring som åpner muligheten for ny erfaring (Øksnes, 2008, s. 84). Slik jeg forstår det, betyr det å sette seg selv på spill, at man hengir seg helt til leken og gjør seg erfaringer gjennom denne. Friedrich Schiller ser på estetisk virksomhet som en måte å utvikle livskvalitet (Austring & Sørensen, 2006, s. 128). Schiller hevder at basale menneskelige behov styres av våre drifter som på den ene siden er formdriften der orden, plikt og disiplin regjerer,

og stoffdrift som en opprørsk trang til å leve seg ut som naturlig menneske uten hemninger eller hensyn til omgivelsene (Schiller, 1969, s. 6). Schiller omtaler de to driftene som ikke forenelige, men at de oppleves som motsetninger, og fremmer noen eksempler på hvordan begge driftene kan stenger den estetiske opplevelsen ute. Der antikkens fullkomne skulptur, Venus fra Milo, kan vekke sanselig begjær hos den primitive mann som lar stoffdriften være enerådende, kan den vekke moralsk indignasjon hos den fanatiske religiøse som lar formdriften styre (Schiller, 1969, s. 10). Det er kun gjennom forsoning mellom legeme, sjel og ånd at det oppstår en åndeligsjellelig kraft som Schiller kaller lekdriften. «Den (lekdriften) er forutsetning for enhver kunstnerisk opplevelse» skriver Schiller (1969, s. 10). For Schiller er lekdriften den som opphøyer menneskelivet og som setter oss fri til å utfolde oss og virkeliggjøre oss selv (Austring & Sørensen, 2006, s. 130). Jeg har her vist til Gadamer og Schillers filosofi og forståelse av lek som estetisk virksomhet og som jeg har latt meg inspirere av i min forskningstilnærming.

### 1.6 Egen forskningstilnærming

I min søken etter innsikt i pedagogers opplevelse av lekende samspill med barna, vil jeg benytte estetikk-basert forskningstilnærming. Jeg har latt meg inspirere av et forskningsprosjekt gjennomført av professor Torill Vist, der hun brukte både verbal og nonverbal tilnærming til hele forskningsprosessen (Vist, 2016). Hun brukte musikk og dans gjennom hele prosessen fra planlegging til utførelse av datainnsamling, og viste med dette prosjektet hvordan estetikk-basert forskningstilnærming kan tilføre verdifull kunnskap i barnehageforskning. Prosjektet viste hvordan hun tilnærmet seg barn som i utgangspunktet var skeptiske og lite åpne for tilnærming fra en fremmed voksen, men som gjennom musikk og det som forsker kalte estetisk intervju, ble tryggere på den fremmede og slik åpnet opp for dialog med forsker (Vist, 2016). Som jeg har sagt i det forrige avsnitt, så har jeg latt meg inspirere av Gadamers syn på lek hvor det å sette seg selv på spill, åpner muligheten for flere lekende erfaringer. Jeg oppfatter at Vist har gjort nettopp dette i sitt forskningsprosjekt. Latt seg rive med av sin estetiske virksomhet gjennom musikk og dans, og på samme måte har jeg latt meg rive med av narrative som jeg har skapt om til dikt i mitt forskningsprosjekt, der jeg definerer min estetiske virksomhet med det å skape dikt. Som Torill Vist har jeg brukt en estetisk tilnærming gjennom hele prosessen med innsamling av data, analysen og fram til avsluttende drøfting der dikt løfter fram oppdagelsene jeg har gjort. Jeg er også en tilhenger av å bruke humor i mitt arbeid med barn. Humor knytter jeg opp mot en leken væremåte. Forskning viser at barns spontane lek og humoristiske samspill ikke alltid blir like godt mottatt da det utfordrer voksne og setter deres autoritet på spill (Bae, 2012, s. 39). Dette er interessant sett opp mot egen forskning, for kan det være at ansatte i barnehagen opplever barns humoristiske samspill som utfordrende og at det påvirker deres væremåte i forhold til egen lekenhet og lekende samspill? Kan

det være at noen velger å *tone ned* sin egen lekenhet for å holde kontroll på barnegruppen slik at ting ikke går *over styr*?

### 1.7 Formål og forskningsspørsmål

Studiets problemstilling er som følger: Hvordan opplever pedagogene i barnehagen lekelyst og lekenhet i samspill med barn? Det jeg har ønsket å utforske er hvordan pedagogen i sitt samspill med ett eller flere barn, opplever seg selv som en lekende voksen. Ikke hvordan de opplever barnets opplevelse av leken, men hvordan de selv har glede av den lekende aktiviteten de er en del av. Videre ønsker jeg å undersøke hvilke faktorer som bidrar til økt opplevelse av lekelyst og lekenhet og hva som eventuelt hemmer denne opplevelsen. Dette har vært en utfordring å formidle til utvalget, samtidig som det har vært vanskelig å sette sammen et utvalg. Jeg har sendt en forespørsel med et informasjonsskriv, som jeg selv har ment har vært tydelig og beskrivende, men jeg har likevel fått mange spørsmål tilbake. Pedagogene som jeg har spurt har uttrykt at de ikke forstår hva jeg er ute etter, og jeg har fått en forståelse av at de finner det utfordrende å komme med en fortelling der de setter sin egen lekenhet i fokus. Dette har vært en overraskelse for meg, men det har også gjort denne oppgaven mer spennende for egen del, for jeg har ikke kunnet forutse hva som vil komme ut av undersøkelsene. Hva den enkelte pedagog ville skrive om i sin praksisfortelling og hva som kunne bli deres fokus var utenfor min kontroll, og det ble krevende for meg som forsker å finne en fellesnevner som fortellingene kunne knyttes til. Mye var avhengig av fortellingene som ble fortalt, og det var derfor ikke mulig å ha oppfølgingsspørsmål klare før jeg hadde fått analysert utvalgets tilbakemeldinger. Analysen jeg brukte, tok sikte på å få fram underliggende budskap som ikke kom fram i fortellingen ved første øyekast, men som lå der i form av gjentatte ord og uttrykk som utmerket seg i fortellingen (Gilligan & Eddy, 2017). Jeg har reflektert rundt min tilnærming til prosjektet og forsøkt å se om jeg kunne hatt en annen tilnærming, men har kommet fram til at det er nettopp det uforutsigbare ved dette prosjektet som er prosjektets styrke. Med det mener jeg at det ble gjort oppdagelser som kom fram på grunn av prosjektets struktur og delvis uforutsigbarhet, som kan tenkes å ikke ha kommet fram dersom det var blitt lagt sterkere føringer fra min side.

## 2.0 Perspektiver på lek

I dette kapitlet vil jeg presentere de lekperspektiver denne oppgaven har tatt utgangspunkt i og begrunne mine valg. Jeg har latt meg inspirere av flere filosofer, deriblant Hans Georg Gadamer tankes og syn på lek, som bekrefter mitt ståsted i syn på lek som ontologi. Med det mener jeg leken som en grunnleggende del av vår eksistens og som subjektet vi tiltrekkes av og som vi mennesker lar oss fortape oss helt i (Øksnes, 2008). De ulike lekperspektiver har preget mitt blikk når jeg har analysert de oppdagelsene som jeg har gjort sammen med mine deltagere. Videre introduserer jeg i dette kapitlet improvisasjonsteori som jeg har benyttet i analyse av det empiriske materialet av

narrativer og fokussamtaler, når jeg har undersøkt begrepet *fri lek* og pedagogenes opplevelse av lek og lekenhet (Steinsholt & Sommerro, 2006).

### 2.1 Lek og norsk barnehagetradisjon

Lek og lekens egenverdi har tradisjonelt hatt stor verdi innen norsk barnehagetradisjon, til forskjell fra mer skoleforberedende barnehager som man blant annet finner i England, og man har i nordiske sammenheng satt av mye tid til det noen kaller formålsløs lek (Skundberg, 2022). I senere tid, har man sett en dreining mot økt forventning om læringserfaringer og læringsresultater også her i Norge (Skundberg, 2022). Videre har det blitt forsket på kvalitet i barnehagene, og resultater som er blitt publisert, viser at nære relasjoner mellom barn og ansatte er av stor betydning for barns generelle trivsel (Bjørnstad & Os, 2018). Høy faglig kompetanse hos ansatte fremheves som en kvalitetsindikasjon (Børhaug, 2018). Forskning på lek viser en utvikling som går i retning av at lek får en mer instrumentell verdi og forskerne Sundsdal og Øksnes ser med uro på at leken mister sin egenverdi (Sundsdal & Øksnes, 2015). Trenden ser ut til å være at etter barnehagesektorens overflytting fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2005, har Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver fått en struktur som likner mer på skolens læreplan med definerte fagområder (Nome, 2020).

### 2.2 Ulike syn på lek og læring

Syn på lek varierer fra å leke for å lære noe, lek som utvikling og den frie leken. Forskere i forskjellige samfunnsorienterte profesjoner har forsket på barns lek og voksnes medvirkning. De første systematiske studiene av lek begynte på 1800-tallet med det vi i dag kaller de klassiske lek teoriene som hadde som mål å finne meningen med leken og hva slags drivkraft den genererte (Øhman, 2012, s. 41). Moderne lek teorier tar utgangspunkt i barnets kognitive og emosjonelle iboende modningsstrukturer, og perspektivet på lek varierer mellom de ulike teoriene. Forskere som undersøker barns følelsesmessige utvikling, tar utgangspunkt i det psykodynamiske perspektivet, mens de som undersøker barnets intellektuelle utvikling interesserer seg mer for de sosiale omgivelsene (Øhman, 2012, s. 42). Noen teorier mener lek bør være fri for voksen innblanding, mens andre mener voksen bør opptre som gode eksempler og legge til rette for læring (Møen & Thoresen (red.), 2019, s. 34).

### 2.3 Lekforståelse

Min lekforståelse er sammensatt og jeg vil vise til noen inspirasjonskilder for mitt lekesyn. Maria Øksnes (2008) beskriver Hans-Georg Gadammers ontologiske forståelse av lek som det som bare skjer; en side ved lek som jeg støtter egen lekforståelse til. Innenfor et poststrukturelt ståsted, er mening et omstridt begrep (Rhedding-Jones, 2005, s. 148). Med det som bakgrunn, blir mitt ontologiske perspektiv på lekens realitet, flytende og i stadig forandring. Min teori er at leken slik den oppleves i

barnehagen, vil kunne forandrer seg i en annen kontekst, og at det som barnehagepedagogene forteller om sin egen lekenhet, er en sannhet de opplever innenfor gjeldende diskurser om lekens betydelighet i barnehagen og den enkeltes pedagogs forståelse av disse. En ontologisk forståelse av lek kan handle om at lekens bevegelse er subjektet og at leken ikke motiveres av noe utenfor den selv (Øksnes, 2008). Det er det som skjer i selve handlingen og samspillet som driver leken fram. Leken har en egen drivkraft som påvirker de involverte og det spontane som skjer de lekende imellom (Bae, 2012, s. 38). Det er umulig å ta opp temaet lek uten å nevne nederlandereren Johan Huizinga og hans teori om *homo ludens*, det lekende menneske som er født lektent (Steinsholt, 1998). Huizinga definerer leken som noe altoppslukende der barnet og verden smelter sammen i en «leke-glede» der det planløse er det spennende som skaper helhet i noe som i utgangspunktet virker tilfeldig, kaotisk og helt uten mål og mening (Steinsholt, 1998). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i tre filosofers grunnleggende holdning til lek, når jeg skal analysere samtaler med forskningsdeltagerne og de oppdagelsene som kommer fram. De tre filosofene er Hans-Georg Gadamer, Friedrich Schiller og Frederik Jakob Buytendijks. Disse tre har noen grunnleggende teorier som jeg har latt meg inspirere av. Gadamer's lek omfatter en verden av ting, dyr og mennesker og bredden av eksempler han gir oss viser at lek for Gadamer er noe universelt (Gadamer, 1990). Det som fremstår som sentralt i forestillingen om den menneskelige lek er det Gadamer beskriver som *hit og dit* bevegelsen; der det oppstår et mellomrom i bevegelsen og det åpner seg opp en mulighet for dialog mellom de lekende (Øksnes, 2008, s. 82). Hit og dit bevegelse tolker jeg som samspillet de lekende imellom. Gadamer påpeker også betydningen av dialog mellom de som leker og at ingen leker alene. Forutsetning for lek er lekobjekter som besvarer et trekk med et mottrekk, lik kattens lek med et garnnøste eller en motspiller i ballspill (Øksnes, 2008). Leken trenger ikke å være forutbestemt, men er avhengig av de som leker, om det er medleker eller en gjenstand det blir lekt med. *Hit og dit* bevegelsen er den pågående dialogen mellom de lekende som kommer med innspill og svar i en leksituasjon. Lek for Gadamer er noe universelt som ikke utelukker det særegne, men som har sin egen ånd, uten fast endemål. Gadamer trekker inn samtale og dialog som viktige elementer i menneskelig lek, for som han sier; ingen kan leke alene (Øksnes, 2008). Det er alltid noe der som det lekes med; ikke alltid en lekekamerat, men et lekeobjekt av noe slag. Forestillingen om lek som ontologi og ikke som en særskilte aktiviteter som inndeles i bestemte leker eller i grupper, viser seg i Gadamer's forståelse av leken som noe alminnelig og hverdagslig som vi holder på med i både barns og voksens verden (Øksnes, 2008). En situasjon der en lek bare oppstår av seg selv og uten at det er planlagt eller lagt opp til det på forhånd, og som vi bare blir trukket inn i og glemmer både tid og sted. Vi blir fanget av leken, slik vi også lar oss fange av musikken, dansen eller festen (Steinsholt & Ness, 2016, s. 69). Gadamer sammenligner lek med fest og den opplevelsen vi får når vi lar oss *rive med*, når vi *blir lekt* eller når noe *bare skjer*. Han forklarer det med at festen forholder seg til en helt



spesiell tidshorisont som vi *lokkes inn i*. Festen skjer på bestemte tider og alle de som deltar på festen blir dratt med av stemningen og blir kanskje mer høystemte, lattermilde og vil kunne utvikle det vi kan kalle en feststemning. Vi dras med av stemningen, musikken og en bestemt rytme enten vi er den bevisst eller ikke, og Gadamer går så langt at han kaller de som ikke lar seg rive med for *lekfordervere* (Øksnes, 2008). Vi har alle deltatt på en fest og kjenner igjen dette som Gadamer påpeker med det å komme inn i en egen stemning. En fest gir oss en opplevelse av frihet hvor vi får en pause fra hverdagen. En pause som når vi trener, skriver, er forelsket eller leker – en tid hvor vi glemmer den ordinære klokketiden. Gadamer bruker begrepet erfaring og ikke opplevelser, når han knytter det til lek. Dette er fordi erfaring ikke er noe vi gjør, men noe som kommer til oss gjennom leken (Øksnes, 2008). Lekerfaringen er for Gadamer ikke en subjektiv frihet, men siden den fanger oss i en leken hit -og -dit bevegelse så erfarer vi en form for frihet. Dette er lekenhet slik jeg opplever det, men vi har ulike syn på lek, og det vil jeg komme inn på i neste avsnitt.

### 2.3.1 Hans-Georg Gadamer

Hans-Georg Gadamer ser på lek som en aktivitet som har egenverdi. Barn leker for å leke og for å ha det gøy. De leker ikke for å lære noe spesielt. Gadamer bruker ordet 'spill' som kommer av det tyske ordet 'spiel' når han omtaler den aktivitet som vi på norsk kaller 'lek'. Vi snakker også om 'å spille' når vi beskriver noen aktiviteter som å spille et ballspill, brettspill eller vi spiller et skuespill. «Ethvert spill handler om å bli spilt», skriver Gadamer i sin bok Sannhet og metode (Gadamer, 1990, s. 137). Det handler om å bli dratt inn i leken og lekens egentlige subjekt er ikke den spillende, men selve spillet (Gadamer, 1990). Gadamer hevder at vi tiltrekkes av det risikofylte ved det å bli trukket inn i noe vi ikke selv kontrollerer. Det jeg har latt meg inspirere av med hensyn til Gadamers syn på lek, er hans beskrivelse av leken og de lekende. For Gadamer omfatter lekverden en verden av ting, dyr og mennesker og han beskriver lek som en naturlig del av vår måte å være på og han bruker flere metaforer i sin beskrivelse av lek (Gadamer, 1990). Metaforer som *lek med planer og muligheter*, *lek med ord*, men også *bølgens lek* og *lek med farger* (Gadamer, 1990). Dette er begreper vi bruker i vår hverdag og kanskje uten helt å tenke over det, og dette fascinerer meg når jeg skal utforske lekenhet sammen med pedagogene i mitt utvalg. Jeg mener begrepene oppfordrer til lekenhet, som kan bidra til kreativitet som jeg kan dra nytte av i min forskningstilnærming. Dersom *lek med planer* ble brukt som en oppfordring på et personalmøte for barnehageansatte eller i en planleggingssituasjon med andre pedagoger, vil det etter min forståelse oppfordre til uformell idemyldring personalet imellom. Ordet *lek* vil etter min forståelse, ufarliggjøre en planleggingssituasjon der f.eks. faglig kompetanse er av stor betydighet. Øksnes refererer til Gadamer som knytter kunst tett opp mot lek, og slik jeg forstår det, sammenligner han lek og kunst som to erfaringer som formidler forståelse, erkjennelse og sannhet (Øksnes, 2008, s. 84). Vi bruker begreper som *lett som en lek* når vi beskriver en situasjon

som vi har opplevd som lite utfordrende, og likevel oppleves begrepet *lekenhet* som krevende å forholde seg til. I innledning til mitt forskningsprosjekt måtte jeg avklare med pedagoger jeg tok kontakt med, hva jeg la i begrepet *lekenhet*. Jeg innså at det ikke var så lett å komme med en enkel definisjon, da lekenhet oppleves forskjellig fra person til person. Min egen opplevelse av lekenhet, er å være i en tilstand av glede, hvor tøys, tull og latter er lekende ingredienser. Disse *lekende ingrediensene*, som jeg vil kalle de forhold eller gjenstander som setter oss i en tilstand av lekenhet, kom opp som et tema i samtale med forskningsdeltagerne, hvor de forklarte hva som var av betydning for at de skulle gå inn i lek med en leken innstilling. Jeg vil belyse dette nærmere i mitt kapittel 5 som omhandler analysen.

### 2.3.2 Friedrich Schiller

En annen tysk filosof som jeg har latt meg inspirere av, er den tyske filosof og forfatter Friedrich Schiller. Schiller regnes som revolusjonerende innen leketeori som han har knyttet til frihet og kreativitet (Schiller, 1969). Steinholt refererer til Schiller som hevder at leken har en grunnleggende rolle i menneskets liv og at mennesket kun er mennesket når det leker (Steinholt, 1998, s. 51). Frihet er noe vi mennesker søker for å slippe unna hverdagslivets nødvendighet hvor vi forholder oss til lover og regler uten full frihet til å velge (Steinholt & Ness, 2016, s. 136). Vi erfarer noe som overgår virkeligheten når vi lar oss rive med av leken, hevder Schiller, slik vi også overveldes av et kunstverk eller blir trollbundet av en bok. Den estetiske opplevelsen av leken er noe vi ikke har kontroll over og vi kan ikke forutsi på forhånd hva som kommer til å skje, fordi vi er helt oppslukt (Steinholt & Ness, 2016). Schillers teori går ut på at mennesket styres av drifter som deles opp i sansning, fornuft og vilje, der driftene står i en slags motsetning til hverandre (Steinholt & Ness, 2016). Fornuften kan stå i veien for fri utfoldelse og undertrykking av egne behov, mens sansing gjør mennesket til villmenn som bare kun tørster etter å dekke sine egne begjær. Løsningen blir leken! Den bidrar til balanse mellom de to motsettede sansene. Schiller vektlegger trangen mennesket har til å stikke seg unna virkelighetens tvang og nødvendighet, og lysten til det sorgløse og bekymrede liv (Steinholt & Ness, 2016, s. 137). Trangen til å slippe unna tvang og nødvendighet, er et relevant poeng. Det nødvendige forbindes med kjedsomhet og er derfor ikke en lystbetont aktivitet som verken barn eller voksen tiltrekkes av. Selv om både Schiller og Gadamer ser på lek som et mål i seg selv, så er Gadamers uenig med Schiller om at leken er en subjektiv og fri handling. Han vektlegger leken som bevegelse frem og tilbake mellom de lekende og leken i seg selv, mens Schiller vektlegger ro og fordypning (Steinholt & Ness, 2016, s. 138). Jeg opplever ikke at det er motsetninger eller en enten eller forestilling i de to filosofenes standpunkter, og kan derfor si meg enig med begge.

### 2.3.3 Frederik Jakob Buytendijks

Til sist vil jeg nevne den nederlandske fenomenologen Frederik Jakob Buytendijks som forsvarer Schillers teori om at lek er en fri aktivitet som ikke har noe med tvang å gjøre, men at barn leker fordi de ønsker det (Steinsholt & Ness, 2016). Han er helt uenig i at barn gjennom rollelek øver seg på å bli voksen. Buytendijk sammenligner voksen og barns handlingsmønstre der han beskriver de voksne som målrettet i sine handlinger, mens barn som er mer åpne og impulsive i sine bevegelser og lar seg lett avlede. Barnets bevegelsestrang mener Buytendijks ikke lar seg temme fordi det skjer som en spontan, kroppslig utfoldelse (Steinsholt & Ness, 2016). Han kaller det for *livsdriften* som kommer til uttrykk gjennom lek. Jeg har nå vist til noen filosofers forståelse av lek som jeg vil ha med meg som bakteppe for min videre undersøkelse av pedagogers opplevelse av egen lekenhet.

### 2.4 Lek og læring som estetiske læringsprosesser

Den økende polariseringen mellom oppfatninger om lek som skoleforberedende eller sett fra et dannelsesperspektiv, skaper et inntrykk av at det er to leire med forskjellig syn (Skundberg, 2022). Jeg ønsker å forstå begge perspektivene på lek og dens betydning. Selv om leken har en verdi i seg selv, så betyr ikke det at barn ikke lærer, det er bare ikke det som er barnas utgangspunkt når de leker (Nome, 2020). Barn leker for å ha det gøy, og som Nome (2020) skriver, så kan leken føre til målbar læring som en konsekvens av at leken oppleves som lystbetont, fellesskapsdannende eller eksistensielt spennende. Gadamer knytter lek til det å forstå, ikke som redskap for å lære. For han er lek tolkning og vei mot erkjennelse (Steinsholt, 1998). Steinsholt (1998) refererer til den eldre utgave av Rammeplan for barnehage, hvor det ble hevdet at læring og sosialkompetanse blir til under lek og at barn blir rustet til å delta i samspill med andre i skole, fritid og arbeidsliv. Lek ble sett på som premiss for læring og det fremstår som viktig å få noe ut av leken (Steinsholt, 1998, s. 31). En av mine deltagere gjorde meg oppmerksom på det samme og hevdet at den gamle rammeplanen refererer til *læring* mye oftere enn den nyeste versjonen. Dette hadde deltageren skrevet en Bacheloroppgave på og derfor sammenlignet de to utgavene av rammeplanen. I nyeste utgave av rammeplanen kan vi nå lese at leken skal ha en egenverdi (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Estetikk er et begrep som stammer fra de gamle grekerne og kan oversettes med ordene fornemmelse, sans og følelser og refererer til det som kan erkjennes gjennom sansene (Austring & Sørensen, 2006, s. 201). I nyere tid har begrepet blitt et fellesbegrep som omfatter lek, kunst og skapende aktivitet hvor vi bruker symbolske formspråk til å kommunisere om oss selv og verden (ibid.) Kunstnere har gjennom tidene satt ord på følelser som ikke så lett kan uttrykkes verbalt, men som forklarer seg gjennom bilder, musikk og andre formspråk (Austring & Sørensen, 2006, s. 65). Dette er en estetisk tilnærming til læring, slik jeg forstår det, og den appellerer til våre sanser gjennom estetisk symbolikk og ikke gjennom direkte møtet med verden (Austring & Sørensen, 2006,

s. 202). Det særskilte med en estetisk læreprosess, er at den tar utgangspunkt i hvordan verden oppleves for den enkelte og felleskapet og ikke hvordan den objektivt ser ut.

«Den viden, man kan utvikle gjennom en æstetisk læreprosess, er en holistisk og kroppslig forankret viden om seg selv og den verden, man er en del af» (Austring & Sørensen, 2006, s. 203).

Slik jeg tolker dette sitatet, tilegner vi oss kunnskap gjennom alle våre sanser når vi er åpne for estetisk virksomhet, og slik Austring og Sørensen (2006) skriver, så kan vi gjennom estetiske uttrykksformer komme i kontakt med taus kunnskap og førsymbolske opplevelser og erfaringer.

## 2.5 Egenskaper ved lekenhet

Jeg vil i dette avsnittet undre meg over egenskaper ved lekenhet. Undring er en intelligent emosjon som bare påvirker hjernen og ikke hjertet, skriver Steinsholt og Ness (2016). Videre hevder forfatterne at det er en verdifull egenskap å være født med evnen til å undre seg og sette spørsmålstegn ved hendelser som overrasker, for det gjør oss kunnskapssøkende (Steinsholt & Ness, 2016, s. 92). Improvisasjon er en annen egenskap ved lekenhet og en handlingsutførelse som er spontan og impulsiv, skriver Steinsholt og Ness (2016) videre. «Når vi handler spontant, intuitivt, improvisatorisk i hverdagslivet, er vi kloke eller kyndige på en helt spesiell måte» (Steinsholt & Ness, 2016, s. 43). Vi kan nesten ikke forklare hvorfor vi handlet som vi gjorde fordi handlingen sitter i kroppen og i vår underbevissthet. Vi tenker ikke før vi handler fordi det er en spontan reaksjon på noe vi har av praktisk kunnskap og som ikke kommer av ren intellektuell bevissthet (Steinsholt & Ness, 2016, s. 43). Disse to egenskapene *undring* og *improvisasjon* vil jeg definere nærmere i de neste to avsnittene.

### 2.5.1 Undring

Hvilke egenskaper legger premisser for lekenhet hos voksne? Kjetil Steinsholt og Silje Alise Ness har gjort et dypdykk inn i de forskjellige menneskelige egenskaper som legger premisser for en levende pedagogikk (Steinsholt & Ness, 2016). Her tolker jeg levende som noe ikke statisk, men noe som er i konstant bevegelse og foranderlig. Det undrende menneske blir oppslukt i det de holder på med. De «mister seg selv» eller virker fraværende, samtidig som søkelyset er satt på den oppgaven de holder på med (Steinsholt & Ness, 2016, s. 85). Er dette lekenhet? Vi opplever at barn stritter imot og ikke vil la seg avbryte av «ryddetid» og andre overganger i barnehagen, men ser vi voksne på denne fraværende tilstanden som en lekenhet i barnet? Jeg vet med meg selv at jeg ikke setter pris på å bli forstyrrer dersom jeg er i min «flytsone» og langt inne i min egen oppgave, men jeg har selv avbrutt lek og det er ikke fordi jeg vil ødelegge, men dagsplanen i barnehagen setter begrensninger både for meg som pedagog og for barna. Begrepet *flytsone* er hentet fra Mihaly Csikszentmihalyis betegnelse

for tilstanden av å leve i øyeblikket, der det kan se ut til at man er helt «bortreist» og fullstendig oppslukt i det man holder på med, men samtidig dypt fokusert her og nå (Steinsholt & Ness, 2016, s. 85). Som pedagog i barnehage, så hender det at barnehagens oppgaver og rutiner til tider kommer i veien for hensyn til barns flytzone. Dette kommer også fram av forskning som avdekker at det har blitt så mange pålagte oppgaver i barnehagen, at det blir mindre tid for bl.a. dramatisk lek (Greve & Kristensen, 2015, s. 160).

Etter hvert som jeg har blitt kjent med litteratur som beskriver det komplekse mennesket som både er undrende, lekende, vennskapelige, beslutsomme, ubeslutsomme, disiplinerte, ordinære og improviserende, har min interesse og nysgjerrighet for voksen lekenhet i barnehagen økt ytterligere (Steinsholt & Ness, 2016). Sett med Steinsholt og Ness sine blikk, kan man undre seg over hvordan et lekende samspill mellom barn og voksne arter seg når våre menneskelige egenskaper er så forskjellige. Når vi utforsker en overraskende hendelse med nysgjerrighet og undring, tilegner vi oss mer kunnskap, skriver Steinsholt og Ness (2016). Likeledes vil mennesker som ikke innehar evnen til å undre seg over ting som plutselig dukker opp og bryter med det ordinære, være like kunnskapssøkende (Steinsholt & Ness, 2016). Evner til å kunne undre seg er dermed sagt evnet til å tilegne seg kunnskap helt på egenhånd gjennom å være nysgjerrig på alt mellom himmel og jord. Sam Keen har skrevet om barns undrende væremåte og mener at lek og undring blir undervurdert som ressurs i barnets vei mot det å skape seg et fullverdig liv (Keen, 1980) (Steinsholt & Ness, 2016, s. 85). Etter hans mening er samfunnet mer opptatt av at de økonomiske konsekvenser blir ivaretatt ved at man utfører tester og sikrer effektivitet og målrettet opplæring. Han er ikke tilhenger av en pedagogikk som er ute etter effektive løsninger som favner bredt helt uavhengig av kontekst og som ikke tar hensyn til barns undring, men overstyrer i favør av instrumentell fornuft (Keen, 1980).

### 2.5.2 Improvisasjon

Improvisasjon er forbundet med det uforutsigbare; det vi ikke kan vite utfallet av (Steinsholt & Ness, 2016). Selv om improvisasjon betyr at vi handler på instinkt og uten en plan, så ligger det likevel kunnskap og erfaring bak vår handling. Vi kan ikke lære å improvisere, vi må gjøre det. (Steinsholt & Sommerro, 2006, s. 31) En oppskrift på improvisatorisk praksis, ligger i stram planlegging og praktisk dømmekraft, kombinert med det ville og uforutsigbare, skriver Steinsholt og Ness (2016).

Improvisatorisk praksis har elementer av to væremåte som den tyske filolog og filosof Friedrich Nietzsche kalte måter 'å være' i verden på, den *apollinske* og den *dionysiske*. Den *apollinske* som er knyttet til fornuft, orden og disiplin, mens den *dionysiske* væremåte er åpen for det nye og foranderlige preget av undring, men også av villskap (Steinsholt & Ness, 2016). Jeg vil undersøke pedagogenes opplevelse av lekenhet med improvisasjonsteori sett i lys av tidligere nevnte

perspektiver på lek og min lekforståelse. Den analytiske undersøkelsen vil jeg ta for meg i kapittel 7, men først vil jeg redegjøre for min inspirasjon fra tidligere forskning om lek.

### 3.0 Inspirasjon fra tidligere forskning om lek

Det er flere som har forsket på lek og kvalitativt samspill mellom barnehagepersonale og barn, og forskning viser stor variasjon mellom de ulike barnehagene (Børhaug, 2018). Jeg vil vise til fem prosjekter som jeg har latt meg inspirere av. Jeg tar først for meg prosjekter med fokus på kvalitet i samhandling og lek, deretter forskning som undersøker barnehagelærere som formidlere av lek og forskere som løfter frem lekens plass i barnehagene. Deretter følger flere forskningsprosjekter med fokus på kvalitet i samhandling og lek. Kapittelet avsluttes med forskning som ser på hvordan lek som estetisk uttrykk danner grunnlag for lek og læring.

#### 3.1 Kvalitet i interaksjon mellom barn og voksen

Det er gjort forsøk på å tallfeste interaksjon mellom barn og voksen ved bruk av analyseredskap som *Caregiver Interaction Profile* (CIP) (Bjørnstad & Os, 2018). Bjørnstad og Os har undersøkt seks interaksjonsevner til omsorgspersoner i ECEC-grupper (Early Childhood Education and Care) for småbarn i Norge ved hjelp av CIP-skalaene. Deltakerne var 110 lærere og 58 assistenter i 111 småbarnsgrupper. Resultatene viste at omsorgspersoner, som jeg her tolker som de ansatte som jobber direkte i kontakt med barn i barnehagen, skårer fra moderate og tilstrekkelige til gode nivåer på de mest grunnleggende samhandlingsferdighetene. For mer pedagogiske interaksjonsevner, var poengsummene for det meste på utilstrekkelig nivå. Når de sammenlignet barnehagelærere og assistenter, så skåret lærerne høyere på respekt for autonomi, strukturering og grensesetting. Barnehagelærere skårer også best på verbal kommunikasjon og utviklingsstimulering. Videre resultat av denne nevnte forskningen, viste at samspill mellom personalet i barnehagen og barn i aldersgruppen 3-5 år oppstår sjeldnere enn med barn i alder 1-3 år (ibid.). En sjeldnere frekvens av samspill mellom personale og barn i aldersgruppen 3-5 år, kan slik jeg tolker det, bety at lekende samspill i samme gruppe også opptrer sjeldnere, uten at det er spesifisert i forskningsresultatet.

#### 3.2 Samhandling mellom barn under tre år

Ellen Os har i sitt doktorgradsarbeid undersøkt voksnes bidrag til samhandling mellom barn under tre år (Os, 2019). Studien tar for seg noen relevante aspekter ved frilek som jeg kan ta med inn i min analyse av voksnes opplevelse av egen lekenhet. Doktorgradsarbeidet tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv der det blant annet undersøkes i hvilken grad de voksne medierer de yngste barnehagebarnas jevnaldningsrelasjoner i frilek og under måltider. *Mediating* definerer jeg som tilrettelegging eller det å være et mellomledd/bindeledd som hjelper små barn med å bygge relasjoner til sine jevnaldrende. Undersøkelsen pågikk over flere år, i fra 2005 til 2011, og var en del

av det som ble kalt «omsorgsprosjektet». Prosjektet var en observasjonsstudie av ni småbarnsavdelinger og datamaterialet ble innhentet med video-opptak. Jeg har tatt utgangspunkt i et poststrukturelt perspektiv i min undersøkelse av hvordan pedagoger opplever lekelyst og lekenhet i samspill med barn. Slik sett skiller min studie seg fra studien til Ellen Os, som tok utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv, men jeg har likevel latt meg inspirere og ser på det som spennende å utforske et samspill mellom barn og voksne sett fra et annet perspektiv. Jeg vil i et senere kapittel redegjøre for hvordan jeg opplever at voksenrollen/pedagogrollen kan se ulik ut innenfor et sosiokulturelt perspektiv og et perspektiv inspirert av et poststrukturelt ståsted.

### 3.3 «Små barns hverdagsliv i barnehagen»

Et annet kvalitativt forskningsprosjekt har sett på barnehagelivet i et utvalg av barnehager, sett ut fra et *barnets beste* perspektiv. Prosjektet «Små barns hverdagsliv i barnehager – deltagelse, tilhørighet og verdighet» har forsket på små barns opplevelser av *Wellbeing* (Eide, Winger, Wolf, & Dahle, 2017). Prosjektet er et delprosjekt av et større forskningsprosjekt «Blikk for barn», der det er gjort undersøkelser både kvalitative og kvantitative, på ulike sider ved kvalitet i barnehagen (Hernes, Vist, & Winger, 2019). Studien er blitt gjennomført som en «mikroetnografisk» forskningstilnærming med feltarbeid som forskningsstrategi. Det ble gjennomført til sammen 245 timer feltarbeid i barnehagen hvor arbeidet bestod av to ulike feltobservasjoner – en stillesittende observasjonsstrategi der forskere skulle være minst mulig synlig, og en mobil strategi der forsker på en diskre måte fulgte barna tettere og nær deres aktiviteter. Delprosjektet har hatt som mål å undersøke småbarns livskvalitet i barnehagen og derav begrepet *Wellbeing*, som er sammensatt og må oppfattes i den konteksten begrepet skal brukes i. I barnehagesammenheng oppfattes begrepet som opplevelsen av tilfredshet i sosial interaksjon barn imellom og mellom barn og ansatte, der det skapes rom for sensitivitet og responsivitet (Eide, Winger, Wolf, & Dahle, 2017, s. 25). Sett opp mot mitt prosjekt vil *Wellbeing* handle om pedagogenes opplevelse av tilfredshet i lekende interaksjon med barn og med andre voksne. Slik trekker jeg en relevans til eget forskningsprosjekt som handler om lek som en lystbetont aktivitet der *Wellbeing* eller tilfredshet er en medvirkende faktor. Jeg vil ikke bruke begrepet i min oppgave, men knytter det til begrepet lystbetont i tilknytning personalets rolle i leken. Slik forsøker jeg å utvide forståelsen av kvalitet og *Wellbeing* ved å sette søkelys på personalets opplevelse og deres handlingsrom innenfor barnehagens rammebetingelser. Hvordan opplever de ansatte sitt handlingsrom for å imøtekomme krav som settes til omsorg, lek og læring.

### 3.4 Hvordan barnehagelærere fungerer som formidlere i dramatisk lek i barnehagen

Elin Thoresen setter søkelyset mot de voksne i barnehagen i sin studie (Thoresen, 2017). I fire måneder fulgte hun ansatte i barnehagen. Hennes studie var også en kvalitativ studie innenfor det sosiokulturelle paradigmet, der hun undersøkte hvordan barnehagelærere fungerte som formidlere

når de deltok i sosiodramatisk lek med barn. Data ble samlet inn i to barnehager og et kultursenter hvor barn og voksne fra flere barnehager kunne samles. I alt deltok tre barnehagelærere, som alle hadde erfaring med drama og rollelek i barnehagen, og ca. 75 barn i fra 5 forskjellige barnehager, i alderen 4-5 år. Gjennom 10 uker gjorde Thoresen video opptak av barn og voksne i samspill, og brukte i oppstarten av prosjektet etnografiske metoder som observasjoner, intervju, videosamtaler med dramapedagoger m.m for å frembringe data gjennom de ulike stadier av feltarbeidet. Inspirert av blant annet *grounded theory*, har Thoresen analysert seks utvalgte videobservasjoner/caser med drama- og rollelek. Jeg vil undersøke hvordan barnehagelærere opplever lekende samspill med barn og forstå hva som fremmer lekenhet og hva som eventuelt begrenser. I sin avhandling av 2017 undersøkte Elin Thoresen hvordan personalet i barnehagen fungerte som formidlere av dramatisk lek i samspill med barn i barnehagen (Thoresen, 2017). Hun identifiserte barnehagelærere innenfor to ulike nivåer, der den ene hadde dramaturgisk kompetanse og kunne anses som en *læremester* med evner til mediering, mens den andre som definertes som *læring*, opplevde utfordringer i sin tilnærming. Thoresen hevder at barnehagelærere i stor grad kan betraktes som lekende, men opplever at de deltar i leken på forskjellige nivå. Det avgjørende, slik Thoresen ser det, er at *læremesteren* evner å improvisere og tilpasse leken til forskjellige situasjoner og konkluderer med at barnehagelærere med tilleggsutdanning i dramapedagogikk, medierer bedre i barns drama- og rollelek (Thoresen, 2017). Thoresen viser til at alle mennesker leker, men når det kommer til å definere lek, så kommer vi alle til kort.

### 3.5 Forskere som taler sterk for barns rett til lek

I min forskning har jeg latt meg inspirere av flere forskere og jeg vil spesielt trekke frem Maria Øksnes og Einar Sundsdal (2015) som sterkt taler for at barn må få utfolde seg i lek som ikke alltid er like tiltalende for de voksne. De ønsker at ansatte i barnehagen skal utvikle pedagogisk sensitivitet og fantasi overfor barns lek, og ha det morsomt sammen med barn og slik bidra til å berike deres lek (Øksnes & Sundsdal, 2018, s. 111). Jeg har også latt meg inspirere av Torill Vist som i sin forskning viser hvordan hun har brukt en estetikk-baserte forskningstilnærming der hennes egen erfaring og opplevelse med dans og musikk har bidratt i tidlig fase av hennes barnehageforskning (Vist, 2016). Denne måten å forske på vil jeg utdype nærmere i kapittel 4. Ninni Sandvik skriver om tull og tøys som til en viss grad etterfølges av fornuft (Sandvik, Johannesen, Larsen, Nyhus, & Ulla, 2016, s. 168). Hun argumenterer for at *nonsens* eller tull og tøys, ligger i mellomrommet som kan oppstå i pausen av en fornuftig aktivitet; dersom *fornuftig* kan defineres i en hvilken som helst sammenheng. Det avhenger nok veldig av blikket som ser. Det kan være krevende for voksne å se fornuft i barns fornuftsproduksjon gjennom nonsens (Sandvik, Johannesen, Larsen, Nyhus, & Ulla, 2016). Mange



pedagoger er så opptatt av læringsnytte i alle aktiviteter at det blir umulig å se relasjonen mellom barns tull og tøys og utvikling av fornuftsbegrepet, skriver Sandvik.

### 3.5.1 Lek og læring, en dikotomi?

Begrepene lek og læring er todelte og de fremstilles som en motsetning til hverandre (Sandvik, 2016, s. 153). Sandvik ønsker en annen innfallsvinkel og velger å se bort ifra det hun mener er et falskt skille mellom lek og læring, men heller ta fatt i det hun opplever som kraften i barns bidrag i lekende og lærende aktivitet. Barnehagefeltet har hatt en tradisjon om å se på leken som verdifull i seg selv og uten innblanding fra voksnes forhåndsbestemte mål og hensikter, men det har skjedd en forandring i senere tid og det dreies mer og mer over mot å se på lek som et instrument og et middel for læring definert av voksne, skriver Sandvik. Lek får mindre betydning enn læring. Sandvik ønsker å se sammenhengen mellom lek og læring og ikke en dikotomi som gjensidig utelukker hverandre. Hennes ontologisk standpunkt er at alt henger sammen som i et maskineri (Sandvik, 2016).

### 3.6 Hvordan lek som estetisk uttrykk danner grunnlag for lek og læring

Anne Greve og Knut Olav Kristensen har undersøkt hvordan lek som estetisk uttrykk kan danne grunnlag for læring, og hvordan læring kan bidra til å styrke leken (Greve & Kristensen, 2015, s. 143). De har undersøkt hvordan lek og læring kan virke gjensidig styrkende og ikke som motsetninger til hverandre, og da spesielt gjennom symbolsk -og dramatisk lek. Symbolsk lek er en tidlig fase av den dramatiske leken der barnet utforsker en gjenstand som blir til en symbolsk handling ved å *late som* (Greve & Kristensen, 2015, s. 144). Det være å *late som* det selv drikker fra en tom kopp eller som en utvidelse av denne handlingen, til å gjelde symbolsk lek med andre, ved å la andre drikke fra en tom kopp. Slik blir en symbolsk lek en utforskende og skapende livsverden for barnet, der det erfarer noe nytt som gir ny mening; og slik jeg forstår estetisk læring gjennom sanser.

«Slik vokser et symbolsk språk frem hos barnet, og barnet vil erfare, hvis hun er i et stimulerende miljø, at tankene, følelsene og ideene hennes vil kunne omsettes i stadig nye og egenskapte symbolske uttrykk» (Greve & Kristensen, 2015, s. 144).

Jeg har i dette kapittelet redegjort for min inspirasjon til videre forskning. Forskningstilnærmingen som er blitt brukt i disse prosjektene, er i hovedsak inspirert av et sosiokulturelt perspektiv, med fenomenologiske og mikroetnografiske innganger der det er benyttet feltarbeid ved innsamling av data. Jeg har valgt et annet perspektiv og metodologisk inngang, som jeg vil redegjøre for i neste kapittel.

## 4.0 Metodologiske innganger og perspektiv

Studien er en empirisk undersøkelse av barnehagelæreres opplevelse av egen lekenhet og har en estetikk-basert tilnærming til kvalitativ forskning. En slik estetikk-basert tilnærming er spesielt egnet

for prosjekter der målet er å beskrive, utforske eller oppdage sider ved det sosiale liv (Leavy, 2009, s. 12). Studien har som mål å undersøke pedagogers opplevelse av lekelyst og lekenhet sett i forhold til diskursen om den frie leken og de strukturelle rammene som rammeplan for barnehager setter. Jeg ønsker å undersøke hva som fremmer eller hemmer lekelyst og lekenhet sett fra et pedagogisk perspektiv med en poststrukturalistisk tilnærming (Rhedding-Jones, 2005, s. 82), og med det ha stor oppmerksomhet på de mulige subjektposisjoner en bestemt diskurs gir mulighet for (Mårtensson, 2016). Jeg vil komme nærmere inn på dette i neste avsnitt.

#### 4.1 Det poststrukturelle paradigme

For å forske med et poststrukturalistisk paradigme, må forsker forsøke å utfordre tidligere vedtatte kategorier og lete fram helt nye muligheter (Rhedding-Jones, 2005, s. 118). Forskere som posisjonerer seg i det poststrukturelle paradigmet aksepterer forskjellene mellom liv som levd, liv som erfart og liv som fortalt (Hatch, 2007). De anerkjenner den lokale, midlertidige og delvis karakteren til historiene som fortelles og setter søkelys på å produsere flerstemmige tekster (Hatch, 2007, s. 225). Slik jeg forstår det, handler det om en anerkjennelse av våre ulike ståsted i livet og i verden, der livet vi lever her og nå og det livet vi tidligere har erfart, utfordrer hverandres «sannheter». Slik gjengs vedtatte sannheter i samfunnet, utfordres av de erfaringer mennesker gjør gjennom livet. Med *sannheter* mener jeg allmenne oppfattelser, eller diskurser, som blir tatt for gitt og ikke alltid utfordret. Et eksempel som kan nevnes og som er relatert til barnehage, er diskursen om frilek i barnehagen. Frilek antas å være leken et barn velger selv og som er fri for innblanding fra pedagoger eller andre ansatte i barnehagen. Å utfordre denne vedtatte sannheten er i tråd med det poststrukturelle synet på hvordan forstå verden og den virkeligheten vi mennesker lever i. Livet som fortalt, handler om utvalgte sannheter slik vi velger å formidle dem videre. Relatert til mitt forskningsprosjekt og mine deltagere, har jeg latt meg inspirere av det poststrukturelle paradigme og søkt etter brudd med de «sannheter» den enkelte deltager formidler i sin historie, og lett fram nye «sannheter» som ikke har vært tydelig uttalt. Poststrukturalistisk inspirert forskning setter søkelys på deltageropplevelser og hvordan kulturelle og politiske forhold påvirker subjektive opplevelser (Mårtensson, 2016, s. 172). Slik jeg forstår det har menneskets posisjon i samfunnet betydning for hvordan vi oppfatter de ulike vedtatte diskurser. For å ta samme eksempel som tidligere i dette avsnittet, så kan man anta at frilek sett fra et barns perspektiv er et helt annet enn fra pedagogens perspektiv, og slike forhold mellom mennesker er gjeldende i alle samfunnslag og i alle diskurser. «Optagenheden af brud og diskontinuitet er ikke ensbetydende med, at man nødvendigvis afviser enhver sammenhæng eller kontinuitet» (Mårtensson, 2016, s. 172). Det er mer snakk om en grunnleggende skepsis mot vedtatte antagelser og normgivende forståelse av hvordan ting bør være. I min undersøkelse prøvde jeg ikke å finne ut om alle pedagoger er lekende eller om alle pedagoger

ser på lek som læring eller andre gjeldende antagelser som finnes i barnehagesammenheng. Jeg har forsøkt å tilrettelegge min forskning på en slik måte at jeg ikke bare har fått bekreftet gjeldende normer og antagelser, men heller en innsikt i tanker og meninger som avviser disse (Mårtensson, 2016). Det gjorde jeg ved å velge en narrativ metode der jeg skrev praksisfortellinger om til diktform. Denne form for analyse skapte et brudd i fortellingene som deltagerne i mitt forskningsprosjekt hadde fortalt, og forståelsen for fortellingen fikk en annen betydning. Jeg vil komme nærmere inn på dette når jeg viser hvordan de nye fortellingene ble til. Når jeg velger å undersøke den frie leken sett fra pedagogers perspektiv, så handler det ikke om å finne svar i klassisk forstand, men heller finne brudd på de meninger eller diskurser som vi finner i samfunnet (Mårtensson, 2016, s. 172). Mårtensson (2016) viser til de mange mulige subjektposisjoner en bestemt diskurs gir mulighet for.

«Fra de positioner, som diskursen rummer, kan mennesker handle og ytre sig, og mening konstrueres. Enhver position rummer desuden nogle forventninger til, hvad der kan give mening, hvad der er tilrådelig, og hvad der er rigtigt eller forkert. Afhengig af hvilken position men indtager i et socialt samspil, er der altså forskellige meningskabende prosesser, der går i gang. Derfor må en videnskabelig undersøgelse forsøge at trænge ind i og bag de subjektposisjoner, der er i spil» (Mårtensson, 2016, s. 174).

Med dette sitatet som bakteppe for min forskning, må jeg forvente mange mulige subjektposisjoner å forholde meg til, og som Mårtensson (2016) hevder, skal man fra et poststrukturelt ståsted ta spesielt hensyn til forskerposisjonen selv og forsøke å ta høyde for forskers egne fordommer, vektlegging og prioriteringer. Når jeg da mener det er viktig å utfordre diskursen om for eksempel den frie leken og den fremstilling som en lek undratt regler, men hvor de som leker selv kan velge hva de skal leke, med hvem og hvor de skal leke, så er jeg bevisst på at dette er mitt ståsted og prioritering. Dette er slik jeg har oppfattet at en poststrukturalistisk undersøkelse handler om og det er med denne forståelsen jeg vil tenke med. Tidligere forskning som jeg har latt meg inspirere av, har hatt en annen tilnærming. Det har vært forsket med en sosiokulturell tilnærming (Os, 2019), (Thoresen, 2017) fenomenologisk og mikroetnografisk (Hernes, Vist, & Winger, 2019), inspirert av Grounded Theory (Thoresen, 2017), for å nevne noen, og jeg vil her begrunne hvorfor jeg har valgt å gå inn i min forskning med en annen tilnærming. Vitenskapsteoriene jeg nå har nevnt, har tatt utgangspunkt i observasjoner, feltarbeid og analyse av tekst. Jeg har hatt et ønske å undersøke opplevelsene mine deltagere har hatt, i prosjektet, og det er noe jeg ikke kan observere i et felt. Deltagerne må la meg få innsyn i hvordan de tenker og opplever situasjoner, og jeg har valgt å ikke bare spørre dem gjennom intervju, men la dem fritt få fortelle. Jeg har valgt narrativ metode for analyse av praksisfortellinger og metodologien jeg forsker med er Art-based research. Denne

tilnærmingen vurderer jeg som en inspirerende inngang til dialog og samtale som jeg skal forklare nærmere i neste avsnitt.

#### 4.2 Art-based research

Jeg har valgt metodologien Arts-based research som best egnet for gjennomføring av mitt forskingsprosjekt der narrativer og dialog mellom deltagere utgjør empirien i denne studien (Leavy, 2009). Som Ilje-Lien skriver om i sin doktoravhandling, tar jeg utgangspunkt i denne metodologien, men har oversatt begrepet *art-based* med *estetikk-basert* undersøkelse (Ilje-Lien, 2020). Dette begrunner jeg med at min undersøkelse ikke omfatter utøvende kunstfaglig praksis, men heller en utprøvende, leken og formgivende praksis. Art-based research er en paraplybetegnelse for kvalitative undersøkelsespraksiser hvor estetiske prosesser fungerer som metode for å undersøke noe (Ilje-Lien, 2020). Metodologiene tilbyr et alternativ til tradisjonelle metoder der materialet forsker er ute etter er mindre 'håndgripelig'. Det kan være svært konseptuelle emner som frykt, kjærlighet, håp og andre menneskelige erfaringer som er svært krevende å få tilgang til gjennom tradisjonelle metoder (Leavy, 2009). Jeg har ønsket å få mer kunnskap om hvordan pedagoger i barnehagen selv opplever sin lekenhet i samspill med barn og andre voksne, og jeg har erfart at det har vært krevende for pedagogen å sette ord på. Lekenhet er et begrep som oppfattes ulikt fra person til person og det kan oppleves svært personlig. Estetikk-basert forskningstilnærming har utfordret det kvalitative forskningsmiljøet med spørsmål om gyldighet og sikre funn, på lik linje med utfordringer mellom kvantitativ og kvalitativ forskning (Leavy, 2009, s. 9). Utfordringer som det vises til, handler om at med kvantitative metoder er det mulig å samle inn tallmaterieell og vise til tabeller som kan forklare sammenhenger og tendenser, mens man i kvalitativ forskning og er mindre opptatt av å finne årsakssammenhenger (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 93). Slik jeg forstår det er kvalitativ forskning mer opptatt av å forstå hvordan mennesker oppfatter verden vi lever i, og hvilke relasjoner som er av betydning mennesker imellom. Patricia Leavy (2009) viser til paralleller mellom artistisk praksis og praksis for kvalitativ forskning der begge praktiserer et håndverk. Kvalitative forskere samler ikke bare inn materiale og skriver om det, men de *komponerer, orkestrerer og vever* (Leavy, 2009, ss. 10, (min oversettelse). «...both practices are holistic and dynamic, involving reflection, description, problem formulation and solving, and the ability to identify and explain intuition and creativity in the research process” (Leavy, 2009, s. 10). Jeg har latt meg inspirere av begrepet *undring* som Steinsholt og Ness skriver om (2016). Det handler om å være nysgjerrig og ikke kunne forutsi hva som vil komme. «‘I wonder’ indicates not that there is a right answer but rather that there are many possible answers” (Thoresen, 2017, s. 62). Jeg har undret meg og spurt «hva skjer dersom jeg skaper dikt gjennom et narrativt perspektiv?». Det undrende aspektet ved denne metodologien er i tråd med den poststrukturelle tilnærming der jeg søker etter brudd med antatte

sannheter. Jeg har valgt å la estetikk-basert forskningstilnærming med narrativ inngang, omfatte hele forskningsprosjekt med innsamling av data, analyse, tolkning og presentasjon (Leavy, 2009). Metodologien passer til prosjekter som søker å beskrive, utforske og oppdage gjennom ulike prosesser (Leavy, 2009). Min begrunnelse for valg av metodologi er derfor min leting etter *følelser* og *opplevelser* som den enkelte pedagog erkjenner i dette forskningsprosjektet.

Leavy beskriver Art-based reasearch som egnet metodologi der det søkes etter identitet (Leavy, 2009, s. 67). Jeg har ikke brukt begrepet *identitet* i min søken etter innsikt i hvordan den lekende pedagogen føler, men har brukt begrepet *subjektivitet* (Nordin-Hultman, 2004, s. 170). Begrepet referer til det vi opplever og tenker sett fra meningsbærende diskurser som dominerer i en spesifikk sammenheng; i vårt tilfelle barnehagesammenheng og forventninger derfra. *Alt vi tenker, føler og gjør, får mening gjennom de språklige kategoriene og det tankemessige verktøyet som kulturen stiller til vår disposisjon, og det uten unntak* (Nordin-Hultman, 2004, s. 171). Sett i fra et poststrukturelt subjektsyn har jeg tolket dette sitatet som at vi som mennesker eller pedagoger, ikke er lekne, og at det er vår identitet, men vi *blir* lekne ut ifra det miljøet eller de muligheter vi tilbys. De narrative som treffer oss følelsesmessig og som en fysisk opplevelse, blir av Liora Bresler kalt *Embodied Narrative*, som jeg har oversatt til *kroppslig fortelling*. En fortelling formidles ikke bare gjennom ord; den lyttes, føles, den kjennes på kroppen og den baserer seg på forbindelsen mellom forteller og lytter av fortellingen (Bresler, 2006). Liora Bresler beskriver opplevelsen av å kunne relatere seg til et narrativ med et motiv om å forstå en annens perspektiv og bruker begrepet som den jødiske filosofen Martin Buber kalte «I-Thou» eller «Jeg og Du». «I-Thou» blir beskrevet som en empatisk forståelse (Bresler, 2006, s. 25). Denne empatiske forståelsen kommer til uttrykk gjennom resonans og en legemliggjort sinnstilstand som er kognitiv og på samme tid affektiv og kroppslig, noe som ofte kjennetegner estetiske og musiske opplevelser. Jeg forstår dette som opplevelsen man får når noe treffer deg «rett i hjertet» som vi sier, og som vi blir sterk følelsesmessig berørt av. Det være et kunstverk, film, musikk eller ei bok. Dette har jeg knyttet opp mot deltagernes opplevelse av dikt som de fikk presentert og som jeg vil vise til i kapittel 7.

#### 4.3 Narrativ forskningstilnærming

Narrativ analyse er en kvalitativ tilnærming som undersøker sosiale prosesser og hvordan folk bruker narrativer (fortellinger) til å konstruere mening, forståelse og orden i en kaotisk varierende verden (Pinnegar & Daynes, 2007). Narrativ metode og analyse skiller seg fra andre forskningsdesign ved at de bruker tekstmateriale som empirisk forskningsmateriale for menneskelig erfaring; det være intervju, fortelling, brev, selvbiografier, journaler, feltnotater og mer, skriver Pinnegar & Daynes (2007). Narrativ forskningstilnærming er en prosess som handler om å studere skrevne og muntlige fortellinger for slik å forstå menneskers opplevelser av det levde liv (Meier & Stremmel, 2010, s. 249).

Dette er en egnet forskningstilnærming for mitt prosjekt som har som utgangspunkt å få tilgang til deltageres tanker om egen lekenhet gjennom praksisfortellinger.

Analyse av fortellinger sett fra et poststrukturelt ståsted, vil med en narrativ tilnærming forholder seg til språket og lete etter brudd i fortellinger for å få ny forståelse av det som blir forsøkt formidlet. Narrativ tilnærmingen involverer fortelling og skriveprosesser der fortellinger, refleksjon over fortellinger, og nyskaping av fortellinger er grunnlagt for empiri og analyse, skriver Leavy (2009). Leavy hevder videre at en narrativ undersøkelse søker samarbeid med forskningsdeltagere for å få innsikt i livserfaringer gjennom deltageres historier. En fortelling som samhandling handler like mye om hvordan mennesker forteller som hva den handler om, ifølge Sørly og Blix (2017). De argumenterer for det refleksive samspillet mellom hva, hvordan, hvorfor, av hvem og til hvem, hvor alt er av likeverdig interesse (Sørly & Blix, 2017, s. 113). Hva som blir fortalt og hvorfor. Hvem som forteller og hvordan det blir fortalt. Alt dette krever en oppmerksomhet på narrative omgivelser og kjennskap til de kommunikative mekanismene som er i bruk; hvilke omstendigheter som finnes og hvilke formål fortellinger har, hevder Blix. Denne oppmerksomheten kalles *etnografisk sensibilitet*, (Sørly & Blix, 2017, s. 113). «Etnografisk sensibilitet er nødvendig for å forstå hvordan fortellinger aktiveres og hvordan fortellere forstår og forhandler mening gjennom samhandling» (Sørly & Blix, 2017, s. 113). Begrunnelse for at jeg har brukt narrativ metodologi er et ønske om å adressere de forskjellige og noen ganger motstridende meningslag i en fortelling, og sette disse opp mot hverandre for slik å forstå hvordan narrativer fungerer dialogisk mellom vår personlige verden og omverdenen som utfordrer (Esin, Fathi, & Squire, 2014) . Narrativt datamateriale blir konstruert gjennom refleksive samtaler mellom forskningsdeltagerne og de estetiske prosesser og dette skjer ved at forsker og deltagerer går inn i en relasjon og at det skapes noe gjennom forskningsprosessen (Sørly & Blix, 2017). Jeg har i dette forskningsprosjektet ikke stått utenfor som observatør, men har vært samskapende i min relasjon til deltagerne. Videre har jeg heller ikke hatt et ønske om å forstå den enkelte pedagogs syn på lek, men mer en overordnet felles forståelse som kommer til uttrykk gjennom deres forskjellige stemmer.

Den russiske filosofen og litteraturviteren Mikhail Bakhtin, sier at enhver tekst inneholder mange stemmer og at narrativer er polyfoniske (Bakhtin, 1981). Slik jeg forstår det mener han at en tekst ikke oppstår ut av et intet, men bærer med seg en historie fra en tidligere fortelling, og forteller har som et mål å påvirke en mottaker. Jeg tolker det som at en tekst er flerstemmig og uttrykker flere synspunkt (Sørly & Blix, 2017, s. 112). Bakhtins teori går ut på at mening oppstår mellom mennesker i samhandling og at det interessante med det narrative samhandlingsperspektivet, er hva forteller ønsker å oppnå med måten fortellingen blir fortalt på, i hvilken kontekst og i møte med andre, ikke om historien er sann eller ikke. Slik jeg tolker det, så er det utfordrende å finne den sanne fortelling

som er sann for alle involverte. Prosessen med narrativ undersøkelse har krevd at jeg har forstått og tatt hensyn til at forskningsdeltagere forteller og gjenforteller sine historier mens de lever dem (Clandinin & Connelly, 1989, s. 11). Det betyr, slik jeg har tolket det, at fortellinger oppstår i en situasjon der deltager tar utgangspunkt i sin egen forståelse av situasjonen der og da og skriver den ned slik den oppleves i øyeblikket. Ved ettertanke eller ved nærmere refleksjon kan forståelsen forandre seg, men der og da eller i det øyeblikket historien skrives ned, er det fortellers opplevelse vi får fortalt. Dette er viktig for meg i min forskning fordi det jeg har hatt ønske om å få vite, er hvordan den underbevisste opplevelsen var og ikke hva deltagerne svarte på bakgrunn av det de trodde at jeg ønsket å vite, eller sett i lys av de pågående diskurser som er førende i samfunnet. Jeg har ønsket å løfte fram de erfaringer som er blitt opplevd i enkelt situasjoner og som kan ha betydning for andre pedagoger i barnehagen enn for de som har blitt med i mitt forskningsprosjekt.

«Utgangspunkt i narrativ forskning er enkeltpersoners erfaringer i spesielle sammenhenger, snarere enn generelle teorier» (Sørly & Blix, 2017, s. 24). Jeg har tolket dette sitatet som at enkeltpersoners fortellinger kan være med på å gi mening til problemstillinger i andre relevante sammenhenger. Narrativ tilnærming kan fremstå som en komfortabel forskningsmetode som handler om å skulle lytte til og fortelle historie, men for flere forskere er narrative metodologi så mye mer enn det (Clandinin, Pushor, & Orr, 2007). Mennesker formidler sine egne opplevelser ved å gjenfortelle og beskrive en hendelse. En hendelse er en personlig opplevelse og kan variere fra person til person. Narrativ metodologi er blitt utviklet innenfor ulike teoretiske og epistemologiske tradisjoner som sosiologi, psykologi og antropologi og regnes derfor ikke som en enkeltstående metode, men er et samlebegrep (Mårtensson, 2016, s. 224). Jeg vil bruke mine egne erfaringer med tolkning av praksisfortellinger i interaksjon med mine deltagere, og diskutere videre hvordan forsker må anerkjenne narrative kontekster i tid og rom for riktig meningskaping av narrative (Jha, 2018).

#### 4.3.1 Ulike typer narrativer og empiri

Det skiller mellom to typer narrativ forskning. Den pragmatiske tilnærmingen som samler data fra fortellinger og analyserer disse for å identifisere situasjoner som kan kategoriseres, mens narrative tilnærmingen samler beskrivelser av hendelser og handlinger (Polkinghorne, 2006). Jeg har forsøkt å gjøre begge deler ved å samle data fra fortellinger hvor jeg har identifisert situasjoner som jeg har kategorisert, samtidig som beskrivelse av hendelser og handling blir samlet som narrativ empiri gjennom samtale, transkripsjon av samtale og dikt. Utgangspunktet i narrativ forskning er at enkeltpersoners erfaringer kan bidra og være av relevans i andre sammenhenger for andre mennesker (Sørly & Blix, 2017). Empiri kan skapes gjennom feltarbeid og observasjon, men også gjennom visuelle uttrykk og «spontan hverdagssnakk».

Jeg har ikke gjort feltarbeid eller observasjon, men diktene jeg har skapt av utvalgets fortellinger har ført til spontan samtale om hverdagen i barnehagen. Mitt utvalg ble bedt om å beskrive en situasjon der de opplevde seg selv som lekne gjennom en praksisfortelling og handlingen i disse praksisfortellingene ble identifisert og kategorisert. Mitt ønske var å oppdage hva som lå bak handlingen og jeg brukte dermed en pragmatisk tilnærming av narrativ analyse, for å kunne identifisere situasjonen. Jeg stilte meg nysgjerrig og undrende til forfatterens opplevelse av handlingen som ble gjenfortalt og forsøkte å undersøke hva som er fortellingens handling og hvilke roller aktørene i fortellingen hadde. Ilje-Lien (2020) skriver i sin doktoravhandling om det å invitere pedagoger inn i kreative prosesser hvor forsker tar rollen som kunstneren og stiller spørsmålet «hva hvis?» og hvor hensikten var å åpne opp for fantasien (Ilje-Lien, 2020). På samme måte ønsket jeg med min invitasjon å inspirere deltagerne til å se seg selv og sin historie gjennom «andre briller» for derved å få en annen forståelse for både egne og andres opplevelse av hendelser som de hadde formidlet i sine praksisfortellinger. Mitt kunstneriske bidrag ble å skape dikt og det skapte jeg ved bruk av *The Listening Guide* (Gilligan & Eddy, 2017).

*The Listening Guide* brukes innen narrative analyse hvor en tekst analyseres ved å skille ut jeg-et i en fortelling og motsettende stemmer som snakker både inni oss selv eller rundt oss, inkludert stemmer som ikke møter respons og dermed blir holdt tilbake og ikke uttalt. Motsetninger i det forteller sier og samtidig ikke sier, forteller oss at vi ofte ikke sier helt hva vi mener, men at det kommer fram i indirekte tale (Gilligan & Eddy, 2017). Enhver tekst inneholder mange stemmer som bærer preg av ulike diskurser (Sørly & Blix, 2017). Det interessante innenfor narrative i et samhandlingsperspektiv, er hvordan forteller ønsker å påvirke lytter og slik forme det inntrykk som formidles gjennom det som blir fortalt, og ikke hvorvidt en fortelling er sann eller ikke (Sørly & Blix, 2017, s. 112). Dette er mitt utgangspunkt for å velge praksisfortellinger som empiri til min forskning. Pedagogenes fortellinger fra eget liv og deres opplevelser bidrar til økt forståelse av kompleksiteten i menneskers handlinger (Kim, 2016 s. 11). Jeg som forsker vil gjennom min analyse av fortellingene lete etter mening i det som blir fortalt og samtidig sette de mange hendelsene sammen til nye sammenhengende historier. Jeg vil variere mellom å være en «fortellingsfinner» og en «fortellerskaper» og jeg vil gjøre det sammen med mitt utvalg av pedagoger (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 215).

#### 4.4 Estetisk forskningstilnærming

Jeg har brukt estetikk-basert forskningstilnærming i denne avhandlingen og vil her se på hvordan Gadamer knytter leken til estetisk opplevelse som kunst og språk (Steinsholt & Ness, 2016). Gadamer hevder at kunsten taler til oss gjennom bilder eller musikk og kan gi oss en innsikt eller forståelse som kan sammenlignes med et lys som blir slått på (Steinsholt & Ness, 2016, s. 153). Plutselig



oppdager vi noe vi ikke har sett tidligere. Som leken trollbinder oss, kan et kunstverk eller et dikt berøre oss på lignende måte og gi oss dypere innsikt. Ikke nødvendigvis en innsikt i hva kunstneren ønsker å formidle, men den opplevelse den enkelte får i møte med kunst hvor man gjenkjenner en situasjon eller handling som man identifiserer seg med (Steinsholt & Ness, 2016). I mitt forskningsprosjekt velger jeg å analysere samtaler som omhandler lek og skape disse samtalenes om til diktform. Jeg ønsker at deltagerne/forfatterne av praksisfortellingene, skal få øye på noe de ikke før har sett i egne fortellinger, og slik få en estetisk opplevelse, når de skal møtes til samtale om disse diktene. Min intensjon med dette møtet, har vært at det skal føre utvalget med på et vågalt prosjekt som vil kreve en dialogisk innsats. Pedagogene skal få presentert sine egne fortellinger i diktform, slik at hver deltager skal få oppleve å stå utenfor sin egen fortelling og la blikket få mulighet til å se etter ord og uttrykk som fremstår som vesentlige i diktet. Jeg vil sammenligne prosjektet med lek hvor engasjerte mennesker møtes og frivillig velge å la lekens regler overstyre (Steinsholt & Ness, 2016, s. 163). Jeg har kalt prosjektet for vågalt, da jeg ikke kan forutsi hva som vil skje og om utvalget vil risikere å miste seg selv og la seg rive med i dette som jeg vil kalle *leken*. Jeg vil komme nærmere inn på dette når jeg skal presentere min tilnærming til forskningsprosjektet og hvordan det ble mottatt av deltagerne. Jeg har i dette kapittelet redegjort for mine valg av metode og min overordnede metodologi jeg har valgt å tenke med. I neste kapittel vil jeg gå nærmere inn på de forskjellige undersøkelsesmetoder jeg har benyttet meg av.

## 5.0 Presentasjon av forskningsdesign og metode

Innledningsvis vil jeg beskrive mitt forskningsdesign og begrunne mitt valg av metode. Videre vil jeg redegjøre for valg av deltagere og hvordan rekrutteringsprosessen ble gjennomført. Jeg vil presentere de metodologiske rammene for forskningsprosjektet og hvordan jeg sammen med deltagerne, reflektere rundt praksisfortellinger, dikt og fokussamtaler. Min fremgangsmåte vil være undrende og uten å fremstå som ekspert på eget område, noe som ville være i tråd med et poststrukturelt ståsted og mest fruktbart for dette prosjektet (Repstad, 2009). I siste avsnitt vil jeg komme med en kritisk refleksjon av metode. Undersøkelsesfasen er delt opp i fire faser og jeg vil beskrive mitt forskningsdesign i neste avsnitt for deretter å redegjøre for de enkelte undersøkelsesfasene i en skematisk fremstilling, i det påfølgende avsnittet.

### 5.1 Beskrivelsen av mitt forskningsdesign

Min forståelse av Gadammers beskrivelse av *lek* som en «*fram-og -tilbake-bevegelse*», ga meg assosiasjoner til lekenhet i min egen tilnærming til forskningsprosjektet. Jeg gikk *fram* i et møte med deltagerne og fikk *tilbake* et innspill, som utløste et nytt *fram*. Som deltagere i et lekende samspill. Mine deltagere ble mine medforskere i den grad at de bidro til at prosjektet gikk framover (Pettersvold & Østrem, 2018). Der det stoppet opp for min del, brukte jeg et nytt «*hva hvis*» for å

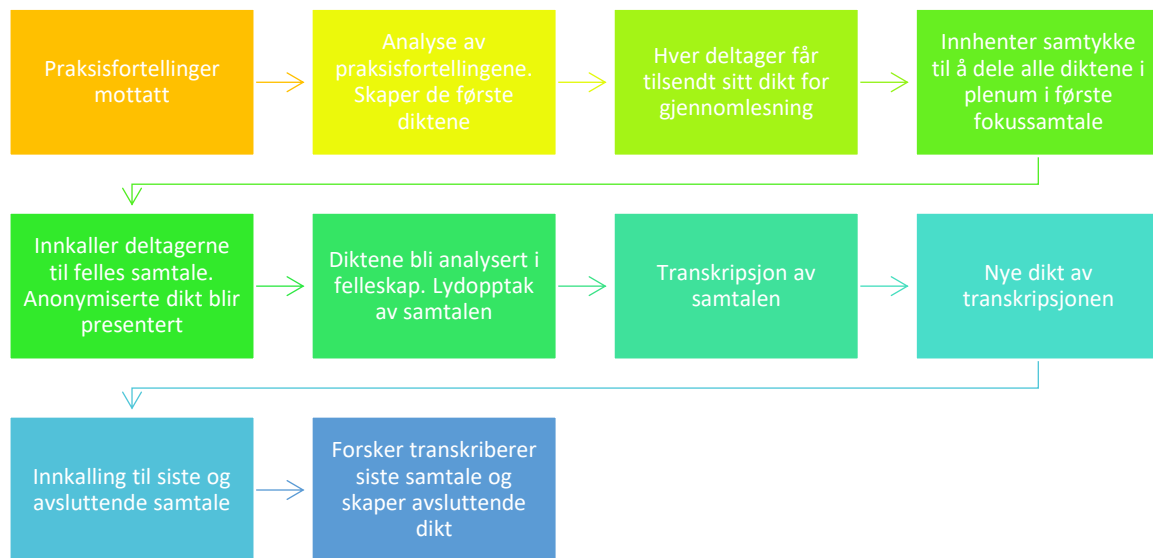
komme videre (Ilje-Lien, 2020). Når læring kom tydelig fram i første samtale, ble læringsbegrepet en del av oppgaven. Når deltagerne viste at de var opptatt av de ytre rammer for lek, tok min oppgave en retning mot diskurser om barns rett til lek og vår plikt til å tilrettelegge for lek. Slik tok dette forskningsprosjektet en improviserende vei, der mine grunnleggende kunnskaper lå til grunn for improvisasjon. Vi mennesker forteller en fortelling for å oppnå noe; det være forståelse, empati eller man ønsker å påvirke, skriver Sørly & Blix.

«Fortelling vedlikeholder og reproducerer maktforhold, men fortelling muliggjør også motstand mot og endring av slike forhold» (Sørly & Blix, 2017, s. 112). Jeg vurderte det slik at med min metode ville jeg skape en tilnærmet nøytral grunn for å reflektere rundt sårbare tema. Det var i utgangspunktet avtalt å bare ha ett møte, men i etterkant av den første samtalen, fikk jeg tilbakemelding på at alle deltagerne stilte seg til disposisjon for en samtale til, dersom det var ønskelig fra min side. Det ble behov for en ny samtale etter å ha transkribert avspilling av første samtale, fordi jeg opplevde det var behov for å utdype flere av de temaene som var blitt tatt opp. Som Leavy (2009) skriver, er dikt en engasjerende skrivemåte som vekker følelser og som skapte engasjement hos deltagerne. Dette engasjementet førte til at flere emner enn bare lek og lekenhet ble trukket frem enn det som først var tenkt (Leavy, 2009, s. 67). Jeg kontaktet Norsk senter for forskningsdata (NSD) for å forsikre meg om at det det var i orden å kalle inn til en andre samtale uten ny godkjenning av mitt forskningsprosjekt, og det fikk jeg godkjent så lenge vi fulgte samme retningslinjer som tidligere avtalt. Hele forskningsprosessen ble derfor delt inn i fire prosesser, der den ene prosessen utløste den andre ved at den ene oppdagelsen måtte utdypes i neste prosess. Hver prosess vil inneholde dikt som utgangspunkt for fokussamtale og hver av de to fokussamtalene vil bli analysert og presentert for deltagerne som oppdagelser vi sammen har kommet fram til. Undersøkellesfasene vil bli presentert i neste avsnitt.

## 5.2 Undersøkellesfasene skjematisk forklart

Denne oppgaven har en estetikk-basert forskningstilnærming som har gått igjennom flere prosesser. Den har en kreativ tilnærming der metodologien er blitt tilpasset underveis. Jeg vil i de kommende avsnitt forklare hvordan jeg har gått fram og hvordan tilnærmingen har vært i tett samarbeid med forskningsdeltagerne. Mitt forskningsdesign startet med en presentasjon av de første diktene til det jeg vil kalle fokusgruppe- samtale og ikke intervju. Dette grunnet manglende intervju guide med planlagte spørsmål. Videre vil jeg presentere min fremgangsmåte og hvordan undersøkelsesfasen er delt i fire faser. Første fase omhandler analyse av praksisfortelling og beskriver hvordan jeg gjennomførte denne analysen og skapte de første fire diktene. Denne første analysen ble gjennomført av meg alene og skulle bli grunnlaget for den videre analysen som jeg og deltagerne skulle gjennomføre i fellesskap. Andre fase handler om første fokussamtale om diktene, tolkning av

innhold i diktene og oppdagelser som ble gjort. Tolkning og oppdagelser ble gjennomført sammen med deltagerne. Tredje fase ble gjennomført av meg alene hvor innholdet i gjennomførte samtale ble analysert, transkribert og nye dikt ble skapt. I denne fasen gjorde jeg nye oppdagelser. Fjerde og siste fase av undersøkelsen handler om min analyse av andre fokussamtale som ble presentert for deltagerne som nye dikt. Et skjematisk oppsett av design er som følger:



### 5.3 Rekruttering av utvalg

I rekrutteringsprosessen hvor jeg søkte etter deltagere, ble forskningsprosjekt presentert for alle styrerne i min kommune. Alle styrerne i kommunen har en fellesarena der de møtes jevnlig, og jeg fikk der mulighet til å redegjøre for prosjektet på et felles styremøte for både de private og de kommunale barnehager. Deretter sendte jeg ut en skriftlig informasjon til styrerne, med en beskrivelse av prosjektet og hva det skulle innebære, og jeg ba om at styrer videreformidlet informasjon til aktuelle pedagoger i de respektive barnehagene. Denne første henvendelsen fikk jeg ingen respons på og kontaktet styrerne igjen og fikk en invitasjon til å komme til en av de kommunale barnehagene, hvor jeg fikk presentere mitt prosjekt. Slik fikk jeg rekruttert min første deltager. Resten av det pedagogiske utvalget kom på plass etter nok en presentasjon på et fellesmøte med flere instanser i kommunen og via en styrer fra en privat barnehage. En pedagog var til stede på dette møtet, og tilbød seg der å være med. Denne pedagogen videreformidlet informasjonen til en av sine kollegaer og slik fikk jeg samlet 4 pedagoger til mitt utvalg. To av pedagogene kom fra forskjellige barnehager, den ene fra en kommunal og den andre fra en privat barnehage. De to andre kom fra PPT tjenesten (Pedagogisk-psykologisk tjeneste) og hadde derfor tilknytning til flere barnehager i kommunen. Alle disse fire er pedagoger, men to arbeider ikke som pedagogiske ledere,

men er tilknyttet flere barnehager gjennom sine roller som rådgivere fra PPT. Alle deltagerne kjente derfor til hverandre og inkludert meg selv. En utfordring ved å jobbe i en liten kommune, slik jeg har opplevd det, er balanse mellom nærhet og distanse som for meg har vært et overordnet mål (Repstad, 2009). Som Pål Repstad skriver, er det en utfordrende balansegang å forske i eget nærmiljø, og jeg ønsket ikke at min nærhet til profesjonen og deltagerne ledere skulle stå i veien for frie uttalelser i prosjektet. Jeg vurderte det slik at en praksisfortelling kunne gi deltagerne en mulighet til friere formidling av egne opplevelser, og valgte derfor praksisfortelling som metode og som inngang til første fase av undersøkelsen.

#### 5.4 Praksisfortellinger som metode

Praksisfortelling som metode, bidrar til datainnsamling basert på en fortelling der forteller skriver om en egenopplevd hendelse i egen praksis. I dette tilfellet hadde deltager fått i oppgave å skrive en praksisfortelling om en spesiell hendelse. Oppgaven lød som følgende: «Beskriv en hendelse der du opplevde deg selv som leken». Mitt utvalg ble bedt om å sende meg en fortelling på maksimalt en A4 side og bruke egne ord og kunne velge fritt en situasjon. En leken aktivitet ble beskrevet og forteller var med i fortellingen både som observatør og som deltager. Praksisfortellingen redegjorde for handling og hvordan andre aktører reagerte. Diktene som ble skapt som følger av fortellingene, ble tema for samtale som førte til flere, fortellinger og enda flere dikt. Informasjonen jeg fikk ble mer utdypende enn det som i utgangspunktet ble fortalt av et utvalgs individuelle historier (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 215). En slik tilnærming ble for meg et alternativ til intervju og muntlig historietranskripsjoner (Leavy, 2009, s. 64). Praksisfortellingene ble en gjenfortelling av en hendelse som vi som forskningsdeltagere kunne se tilbake på i etterkant. Jeg hadde ikke laget en mal med forskjellige spørsmål de skulle svare på, slik andre forskere har gjort der de har bedt pedagoger skrive praksisfortellinger (Pettersvold & Østrem, 2018). Pettersvold m.fl. sendte ut en rekke spørsmål til sitt utvalg og redigerte fortellinger underveis ved at de stilte oppfølgingsspørsmål til sitt utvalg, for å forsikre seg om at de hadde forstått fortellingen rett. Det ønsket ikke jeg å gjøre. Jeg ville at pedagogene skulle formidle fritt det de selv opplevde som en fortelling om lekende samspill med barn og jeg analyserte disse slik jeg opplevde historiene. Mye av «her og nå» opplevelser i en hendelse vil gå tapt i en gjenfortelling fordi det er først i etterkant den kan analyseres og man kan gjøre seg opp en mening om hva som har skjedd (Esin, Fathi, & Squire, 2014). I mitt tilfelle fikk flere fortellinger en helt annen dimensjon ved at de først ble analysert og skrevet om til dikt før de ble analysert i samarbeid med deltagerne i forskningsprosjektet. Min begrunnelse for å velge praksisfortelling som datamateriale, var min forestilling om at en fortelling basert på hendelse i egen praksis hverdag i barnehagen, er personlig og innenfor egen virkelighetsforestilling. Slik hadde jeg forestilt meg at jeg ville komme nærmest inn på en personlig fremstilling av egen lekenhet, i

motsetning til en undersøkelse med observasjon og intervju. Som tidligere nevnt i teorikapittelet, gir en narrativ tilnærming tilgang til menneskers egne opplevelser av det levde liv, gjennom deres gjenfortellinger (Meier & Stremmel, 2010). Praksisfortellinger, er en språklig handling og dermed et egnet valg for datainnsamling sett fra et poststrukturelt ståsted. Den enkelte pedagog sendte meg sin fortelling som elektronisk post og hver fortelling ble anonymisert. Fortellingene ble ikke delt med de andre deltagerne, så det var bare jeg og forfatter av den enkelte praksisfortelling som kjente til innholdet i fortellingene i sin helhet. *I-poems* blir konstruert ved bruk av *The Listening Guide* utviklet av Carol Gillians (Gilligan & Eddy, 2017). De videre fortellingene i dette forskningsprosjektet er blitt til gjennom historiefremstilling og dialoger mellom meg og forskningsdeltagerne, og er på den måte blitt et interaktivt prosjekt (Pettersvold & Østrem, 2018, s. 41). Deltagerne har bidratt med sine fortellinger som jeg har tolket og skapt om til dikt. I analysearbeidet har deltagerne sammen med meg reflektert og tolket disse diktene. Utvalget har på denne måten blitt med forskere i dette prosjektet (Pettersvold & Østrem, 2018). Det startet med innsamling av de første dataene i form av praksisfortellinger. Fortellingene ble analyserte og skapte om til dikt. Hver enkelt deltager fikk lese sine dikt i forkant samtidig som de fikk en forespørsel fra meg om å få dele diktene i plenum i første felles samtale – fokussamtalen. De andre diktene var ikke kjent for deltagerne i forkant, men ble presentert for dem på første møte. Jeg hadde tatt et bevisst valg om å ikke dele de enkelte fortellingene med de andre deltagerne, fordi disse fortellingen var personlige oppfattelser av situasjoner som den enkelte ønsket å formidle sett fra eget ståsted. Mitt ønske var å fremkalle en narrativ samhandling der mening kunne oppstå mellom deltagerne i forskningsprosjektet (Sørly & Blix, 2017, s. 112). Med dette mener jeg at i en samtale der emne for samtale er utenfor enkeltfortellers eierforhold, vil partene kunne stille friere enn om vi diskuterte den enkeltes personlige fortelling. Dette var min begrunnelse for å velge å omskrive de enkelte fortellinger til diktform. Slik fikk ingen et fullstendig eierforhold til det enkelte dikt.

### 5.5 I-poems som analysemetode

Et dikt er en komposisjon der ord, rytme og mellomrom skaper en følelsesmessig forståelse som oppstår ved gjennomtenkt konstruksjon av både språk og stillhet (Leavy, 2009, s. 64). Dikt beskrives som rytmisk skriftlig uttrykk for følelser eller ideer i et arrangement av ord og vers (Owton, 2018). Tekster er oftest korte, noe som betyr at det må legges mye mening i hvert ord.

“Those who engage in narrative inquiry study the stories people live and tell, and seek ways of enriching and transforming that experience for themselves and others” (Meier & Stremmel, 2010, s. 250)

For å gå dypere inn i den enkelte fortelling i søken etter en dypere mening, brukte jeg en metode som kalles i-poems eller jeg-dikt, utviklet av Carol Gillian (Gilligan & Eddy, 2017). Metoden setter

søkelys på 'jeg' og hvordan forteller av praksishistoriene fremstiller seg selv, og den er ment å kunne fange opp subjektiviteten i det som blir fortalt (Edwards & Weller, 2015). Den kan også gi dypere forståelse av de medvirkende karakterene i en historie og innsikt i forfatterens syn på, i dette tilfelle, lek (Kucan, 2007).

I-poems som metode er bygget på et arbeid av Carol Gilligan, som er kjent for sin hjelp av kvinners søken etter egen stemme (Zambo & Zambo, 2013). Gillian hevder at stemmer uttrykkes fysisk med pust og lyd, psykologisk med følelser og kulturelt med ideer. Dette er i tråd med de tankesett og standpunkt som preger kvalitative forskningstilnærming og dikt spesielt, hevder Zambo & Zambo (2013). Dikt som forskningsmetode og redskap er blitt en anerkjent og verdifull strategi for kvalitativ forskning, og bidrar til å endre forskeres perspektiv, bringer stemmene til deltakerne i forgrunnen, og går imot positivistisk måte å erkjenne virkeligheten på, hevder (Eisner, 1997). Metode blir nyttet i forskning innenfor flere teorier, blant annet i poststrukturalismen, og kan bidra til at forsker skifter perspektiv og bringer deltageres stemmer fram i lyset (Eisner, 1997). Eisner (1997) hevder at dikt kan hjelpe både forsker og deltager til å utvikle en relasjonell forståelse som er dypere, mer korrekt og meningsfull. Forfattere som skriver dikt er presise i valg av ord, og jeg ønsket å prøve ut denne metoden for å se om det var noe som tredde tydeligere fram av teksten enn det som barnehagelæreren opprinnelig skrev. Analyse ved bruk av i-poems er en måte å se nærmere på hvem som er med i fortellingen, hvorfor de føler og opptre som de gjør og hvordan legge merke til betydningen av utvalgte ord og deres plassering i teksten (Kucan, 2007). Jeg hadde ingen tidligere erfaring med å skrive dikt, men ble inspirert av litteratur om estetikk-basert forskning og bruk av dikt spesielt. Dikt beskrives som rytmisk skriftlig uttrykk for følelser eller ideer i et arrangement av ord og vers som oftest er korte (Owton, 2018). Det betyr at det må legges mye mening i hvert ord, og de må gi betydelig mening når de så settes sammen til dikt (Owton, 2018). Faren som forsker står ovenfor når ord og mening settes sammen etter strenge mønstre for rim og regler, er at det kan tvinges fram omskrivninger for å møte regler for rim slik at den opprinnelige betydning som deltager i forskningsprosjektet har ønsket å formidle, blir borte (Owton, 2018). Jeg har vært oppmerksom på dette og har også redegjort for valg der deltagers dialekt er foretrukket framfor bokmål, der rim kommer tydeligere fram ved bruk av dialekt. Jeg leste transkripsjonen flere ganger og søkte aktivt etter sterke uttalelser som jeg mente ga sterkt uttrykk for følelser og sinnsstemning som etter min oppfattelse var av betydning for den som snakket. Min forståelse og min tolkning er grunnlaget for diktene som blir konstruert.

## 5.6 Fokusgruppesamtale som metode

Utvalget ble kalt inn til samtale om fortellingene de hadde skrevet. Jeg har valgt å kalle det fokusgruppesamtale og ikke intervju fordi dette var et ustrukturert møte uten forhåndsbestemt

intervju guide, men med de diktene jeg hadde konstruert ut av praksisfortellingene, som utgangspunkt. Valg av metode begrunner jeg med gruppestørrelsen som besto av bare 4 deltagere. Johannesen m.fl (2016) hevder at det er enklere å fylle en minigruppe enn en større samtalegruppe, og skriver videre at for mange mennesker er det enklere å åpne seg i en mindre gruppe enn i store grupper, og det kan være lettere å ta opp sensitive saker. Det negative med en liten gruppe informanter, er at det kan gi begrenset informasjon (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016). Jeg ba utvalget reflektere over diktene de nettopp hadde fått lest før jeg lot ordet være fritt. Fokusgrupper omfatter et bredt spekter av diskursive praksiser fra formelt strukturert intervju med bestemte personer samlet rundt klare avgrensede emner, til mindre formelle, åpne samtaler, med store og små grupper, som kan utfolde seg på utallige og uforutsigbare måter (Kamberelis & Dimitriadis, 2013). Min fokusgruppe besto av 4 deltagere og samtalen var semi-strukturell, der det ikke forelå en intervjuguide, bare 4 spørsmål som var ment som veiledende i samtalen dersom samtalen skulle stoppe opp. Disse spørsmålene handlet om å utdype og holde søkelys på problemstillingen: «Hvordan opplever pedagogene i barnehagen lekelyst og lekenhet i samspill med barn?». Samtalen ble transkribert, og jeg vil redegjøre for transkriberingsmetoden i neste avsnitt.

### 5.7 Transkriberingsvalg

Det første jeg gjorde var å vurdere mine mål og planer for bruk av transkripsjon (Du Bois, 1991). Jeg anså transkripsjon som en særdeles viktig del av min undersøkelse, fordi den handler om å få mest mulig informasjon gjennom dialog, og påfølgende tekstanalyse. Subtile uttrykk som nøling, pauser, som er observerbare i tale, men ikke skriftlig, kan gi oss en ledetråd til hvordan deltagerne planlegger å produsere sine ytringer og hvordan de forhandler med hverandre i en pågående dialog, skriver Du Bois (1991). Mitt utvalg snakket dialekt og med engasjerte stemmer som både avbrøt hverandre og snakket samtidig. Samtalen ble tatt opp med diktafon og jeg valgte å skrive ned ordrett og på det målføre den enkelte i utvalget formulerte seg på. Jeg la inn pauser i sekunder og beskrev underveis hvordan noen nølte, eller gjentok seg, sa seg enige med andre eller viste anerkjennelse ved lyd, nikk eller latter. I etterkant har jeg trukket ut ord og uttrykk og skrevet diktene med utgangspunkt i utvalgets målføre med unntak av ord som ikke er så kjent for alle. Grunnen til at jeg i flere tilfeller har valgt å holde på dialekten i diktet, begrunnes med at noen ord rimer på dialekt og diktet får en rytme og en musikalsk effekt. Betydningen av rim, rytme og pause appellerer til lytters følelser og skaper sansescener som gir mening på en helt annen måte enn bare den intellektuelle (Leavy, 2009, s. 64). Jeg har selv latt meg berøre av musikk der teksten med utvalgte ord har spesiell betydning, og kan derfor relatere meg til det Leavy hevder.

## 5.8 Forskerrollen

«God forskningsetisk skjønnsutøvelse er avgjørende for å sikre ansvarlig og nyttig forskning, enten man er satt til å vurdere den eller gjennomføre den» (Fossheim, 2015). Dette er en grunnleggende holdning som jeg opplever som en rettesnor. Som i alle forskningsprosjekter der mennesker er deltagere, må forsker gjøre noen etiske vurderinger. I mitt tilfelle utgjorde utvalget en liten gruppe på bare 4 deltagere, men hvor disse deltagerne hadde sine posisjoner i et lite barnehagefelt i en mindre kommune, og jeg reflekterte underveis hvordan jeg best skulle ivareta deres anonymitet. Jeg valgte en ikke førende holdning til hva jeg spesifikt var ute etter. Uten nærmere forklaring eller utdypning, fortalte jeg at jeg hadde planer om å konstruere dikt ut av fortellingene de skulle sende meg. Jeg fortalte at jeg skulle konstruere *i-poems*, men ikke hva det gikk ut på. Tekster jeg har tolket har jeg også reflektert over og vurdert sett i lys av mine etiske holdninger. Evnen til å vurdere handler om etikk og kunnskap om etikk, og det reflekterer eget livssyn og menneskesyn, så vel som etikk (Thoresen, 2017). Min vurderingsevne er også forankret i min erfaring fra barnehage, og jeg har reflektert nøye over tekstene innhold og vurdert spørsmål om krenkelse når jeg har valgt ut ord og uttrykk i teksten, har blitt til dikt. Samtidig har jeg gjort det jeg kan for å formidle budskapet slik jeg har opplevd at forfatter av praksisfortellingene har ønsket å formidle det, men det er likevel min tolkning. En feiltolkning fra min side kunne føre til et annet budskap enn slik forfatter hadde ønsket å formidle det. Med kjennskap til forskningsområdet, er jeg kjente med utfordringer som er en del av barnehagehverdagen, og jeg kjenner til frustrasjon som noen ganger er til stede blant de ansatte, og en gjengivelse av frustrasjon kunne oppleves krenkende dersom dette var noe forfatter ikke selv hadde opplevd som budskapet i sin originaltekst. Teksten som utgjør denne oppgaven, har ingen referanser til forskningsdeltagerne, annet enn forskjellige stemmer som ikke relaterer til enkelt deltager, men til deltagerne som ei gruppe pedagoger. Alle deltagerne har gitt sitt samtykke ved signering av Norsk Senter for Forskningsdatas samtykkeskjema. Det betyr ikke at et skriftlig samtykket er tilstrekkelig for å sikre deltagerens frivillige deltagelse, hevder Knut Reuter (2015). Jeg fikk et tilbud om å møte opp personlig i en av barnehagene der jeg presenterte mitt forskningsprosjekt. Etter min vurdering var det en god strategi å presentere prosjektet personlig og møte de mulige deltagerne, for å oppklare eventuelle misforståelser som kan ha oppstått i formidlingen av prosjektet i form av skriftlig redegjørelse. Mulige deltagere fikk stille spørsmål de lurte på og i stedet for å avslå deltagelse, kunne de ta et valg om å bli med basert på egen forståelse av forskningsprosjektet. Forsker og deltagere er ikke i et likestilt forhold og maktforskjellen blir ikke utjevnet med et samtykke, og det kan tenkes at en deltager takker ja til å delta for å tekkes forsker (Reuter, 2015). I første del av prosjektet var mitt valg å innta en lyttende posisjon uten stemme. Jeg lyttet til deltagerens dialog rundt diktene som var blitt presentert. Som forsker står jeg midt oppi et prosjekt som skal gjennomføres, men jeg er også pedagog selv og i tillegg styrer og leder i en



barnehage. Jeg har mitt eget ståsted og syn på den frie leken og hvordan denne bør bli ivaretatt og jeg ville ikke at min stemme/r skulle være fremtredende i en dialog med deltagerne. Dette begrunner jeg med at det kunne tenkes at deltagerne ville fortelle det de trodde jeg ønsket å få vite og ikke hva de faktisk mente. I siste del av prosjektet måtte jeg ta en mer førende rolle da 2. fokussamtale måtte utføres digitalt. Jeg vil utdype dette nærmere i min analyse av nevnte fokussamtale.

### 5.9 Etiske hensyn

De etiske hensyn knyttet til praksis, er en egen dimensjon av etikk, som kommer til uttrykk gjennom uforutsette hendelser som kan oppstå i en forskningsprosess, skriver Sørly & Blix (2017, s. 37). Videre hevder de at etiske hensyn handler om gjensidig respekt og verdighet, og de understreker viktigheten av en reflektert holdning til forskningsdeltagere, feltet det forskes i og samfunnet forsker lever og arbeider i (Sørly & Blix, 2017). Det kan dukke opp problemstillinger i et intervju eller samtale, som kan oppleves ubehagelig, men som forsker må være forberedt på, skriver Sørly (Sørly & Blix, 2017). Når man planlegger et forskningsprosjekt er det umulig å forutse i forkant hva som vil være rett tilnærming i enhver situasjon (Brunovskis, 2015). Jeg tenker derfor at forskningsetiske retningslinjene peker meg i riktig retning, mens jeg må bruke skjønn for å finne ut akkurat hvor stien skal gå. Forskningsetiske retningslinjene må brukes som et kompass som viser riktig retning, og så må skjønn brukes for å fylle ut hele kartet for hvordan utføre et godt forskningsprosjekt der ingen kommer til skade, slik Brunovskis (2015, s. 52) hevder. I et lite samfunn kjenner folk hverandre og en feilaktig fremstilling av en barnehagelærers uttalelse, kunne få følger for denne barnehagelærerens omdømme. Feilvurderinger fra forskers side kan få uønskede konsekvenser for deltagerne (Fossheim, 2015). I mitt tilfelle kunne brudd på anonymisering få konsekvenser for en deltager, dersom en uheldig formulering av en barnehages tilstand, ble publisert og dette kunne føres tilbake til kilden/deltageren. Jeg har anonymisert det skriftlige materialet som jeg har mottatt fra deltagerne, ved å skrive om deres fortellinger til diktform, og slik sikret deres anonymitet både deltagerne imellom og for andre som vil få tilgang til oppgaven.

### 5.10 Forforståelse

Jeg har reflektert over min egen forforståelse ved inngangen til dette forskningsprosjektet. Det starter med en nysgjerrighet og interesse for å få vite mer om hvordan pedagoger opplever sin egen lekenhet. Å skrive praksisfortellinger sto for meg som noe håndfast å jobbe med, men fortellingene ble ikke slik jeg hadde forventet dem å være. Min forforståelse av praksisfortellinger og hvordan skape disse, opplevdes ikke like enkelt for deltagerne og de hadde også tolket oppgaven sett fra sitt perspektiv. Som tidligere nevnt, hadde jeg valgt praksisfortelling som metode, for at forteller skulle skrive om en egenopplevd hendelse i egen praksis og slik gi meg en innsikt i deltagerens egne opplevelser. Jeg hadde planlagt å bruke i-poems som metode, men opplevde at fortellingene ikke

handler om 'jeg' men mer om 'han', 'hun' og 'de'. Jeg måtte dermed tilpasse metoden slik at jeg kunne bruke den for å analysere praksisfortellinger som var skrevet av pedagogen. Jeg måtte lete etter 'jeg-et', mellom hendelser skrevet som en observasjon fra en utenforstående som utrykte en forståelse av lekenhet, og det som eventuelt ikke var lek. Min egen opplevelse og forforståelse av lek og lekenhet, var et sentralt element jeg måtte forholde meg til både ved gjennomgang av fortellingene, min analyse av fortellingen og de ordene som jeg valgte ut for å skape dikt. Når man skal forske på et felt man kjenner godt til, kan man miste sin akademiske distanse og være tilbøyelig til å oppdage noe man selv ønsker å finne (Repstad, 2009). I praksisfortellingene var slik sett ikke helt hva jeg hadde forventet og jeg måtte ta fram min *Listening Guide*, for å forsikre meg om at de ord jeg valgte tok utgangspunkt i fire spørsmål som stilles:

- Hvem snakker til hvem?
- I hvilken kropp eller fysiske rom?
- Hvilke fortellinger blir fortalt om hvilke relasjoner?
- Innenfor hvilke sosiale eller kulturelle rammer (Gilligan & Eddy, 2017, s. 77).

Jeg har tidligere nevnt at jeg har tatt utgangspunkt i The Listening Guide, men har måtte tilpasse den til mitt formål, og det er derfor ikke sagt at jeg fikk svar på spørsmålene som jeg her nevner, men de var likevel en retningslinje for å ta riktige valg.

### 5.11 Refleksjon

Jeg har reflektert over mine metodiske valg og vurdert positive og negative sider av hvordan jeg formidlet mitt forskningsprosjekt til deltagerne og hvordan prosjektet ble gjennomført.

Informasjonsskrivet kunne med fordel ha blitt sendt direkte til alle pedagogene som kunne være aktuelle og ikke til styrere. Ved å sende til styrere ga jeg dem en mulighet til å vurdere om oppgaven ville passe for en tiltenkt pedagog eller ikke, og de kunne derfor ta valg på vegne av en annen.

Personlig oppmøte i barnehagen og på andre møtearenaer i kommunen, viste seg å være mer fruktbart. Jeg fikk mulighet til å svare på spørsmål som deltagerne måtte ha og jeg opplevde at jeg fikk avklart hva jeg forventet av en praksisfortelling. Mitt valg av praksisfortelling, dikt og fokussamtale fremfor intervju, gjorde prosessen mer uforutsigbar og jeg måtte tilpasse metoden underveis for å passe til oppgaven. Jeg opplever at det samsvarer med mitt syn på subjektet, mening, kunnskap og språk basert på et poststrukturelt perspektiv, hvor jeg ønsker å utfordre tatt-for-gitt opplevelser når det gjelder kvalitativ forskning. Som Lenz Taguchi og St. Pierre hevder, er det behov for å være oppfinnsomme i forskningspraksis, slik at det er mulig å overgå tatt-for-gitte måter å produsere kunnskap på (Taguchi & St.Pierre, 2017, s. 708). Det tolker jeg som en utfordring til

forskere om å være oppfinnsomme og tørre å eksperimentere. Jeg har tatt en sjanse med både å være oppfinnsom og eksperimenterende, og det har utfordret meg spesielt med å finne en god struktur og en overordnet oversikt, samtidig som det har vært en spennende oppgave å jobbe med, som har vært preget av teorien jeg forsker med - improvisasjonsteorien. Bruk av *The Listening Guide* og *I-poems* som analysemetode medført til noen oppdagelser som jeg kanskje ikke hadde sett dersom jeg hadde brukt en helt vanlig intervjuguide. Det begrunner jeg med at jeg må være enda mer skjerpet når jeg prøver å identifisere de forskjellige stemmene som kommer til uttrykk gjennom tonefall, munterhet, nedstemthet, nøling og andre signaler som ikke blir uttalt. Jeg har til tider fornemmet en usikkerhet eller unnløst i det som har blitt meg fortalt, som jeg tenker jeg ikke hadde lagt merke til dersom mitt fokus bare hadde vært å få svar på spørsmål jeg hadde stilt (Gilligan & Eddy, 2017, s. 76). Motsetninger i det forteller sier og samtidig ikke sier, forteller oss at vi ofte ikke sier helt hva vi mener, men at det kommer fram i indirekte tale (Gilligan & Eddy, 2017). Deltaker som forteller en historie gjennom intervju eller som en fri fortelling er eier av egen historie og velger hva de ønsker eller ikke ønsker å formidle og kan også velge å fortelle det de tror forsker ønsker å vite (Trahar, 2009). Jeg har i dette kapitlet gjort rede for mitt forskningsdesign og har beskrevet de forskjellige undersøkelsesfaser. Mine valg av deltagere og metode jeg har valgt å undersøke med er blitt forklart. Jeg vil nå i neste kapittel redegjøre for teori jeg har valgt å undersøke voksen lekenhet med.

## 6.0 Teori

Jeg har valgt å undersøke voksen lekenhet, sett med en lekforståelse inspirert av flere filosofer som jeg har redegjort for i kapittel 2. Min lekforståelse er utgangspunktet for å velge improvisasjonsteori som teorien jeg skal forske med. Begrunnelsen for dette er at jeg finner improvisasjonsteorien nærmere den voksne lekenhet slik jeg oppfatter den.

### 6.1 Improvisasjonsteori og lekende pedagogikk

Improvisasjon er et begrep vi alle har et forhold til, og som vi bruker når vi har gjort noe som ikke har vært planlagt (Steinsholt & Sommerro, 2006, s. 9). Det være seg i et møte vi ikke hadde forberedt oss til eller der vi manglet en ingrediens i en matrett. Det kan virke som at improvisasjon alltid er tatt «helt på sparket», men det er ikke Kjetil Steinsholt og Henning Sommerro enige i. De tar til orde for at improvisasjon er godt planlagt (Steinsholt & Sommerro, 2006, s. 31). I et samspill mellom flere aktører, som personalet i en barnehage, er improvisasjon avhengig av et samarbeid der aktørene *spiller sammen* (Lobman, 2005). Fokuset må være et samspill og ikke den individuelle *solo* eller en spillers egne ideer, hevder Lobman (2005). Jeg bruker begreper tatt fra musikken, fordi improvisasjon ofte blir sett i sammenheng med musikk og oftest jazzmusikk (Steinsholt & Ness, 2016). Jeg ble opptatt av improvisasjonsteorien da forskningsprosjektet var kommet godt i gang og etter

transkripsjon av første samtale, der samtalen mellom meg selv og deltagerne i stor grad var nettopp det; en improvisasjon som ikke var planlagt, men skapt i et samvirke (Steinsholt & Sommerro, 2006, s. 16) «Skal en ekte samtale i det hele tatt komme i gang kan ikke resultatet være bestemt på forhånd» (Steinsholt & Sommerro, 2006, s. 16). Som Steinsholt og Sommerro skriver, så kan en samtale lett bli til en monolog dersom det ikke er momenter av usikkerhet og risiko i samtalen. Jeg vil gå nærmere inn på hvordan jeg analyserer med improvisasjonsteorien og ta for meg noen «nøkkelhandlinger» som benyttes innenfor improvisasjonsforløp.

## 6.2 «Nøkkelhandlinger» innenfor improvisasjonsforløp

For å foreta analytiske grep innenfor improvisasjonsteori, så må man følge noen «nøkkelhandlinger» (Myrstad & Sverdrup, 2009). Disse handlingene går ut på å invitere inn i lek og komme med initiativ eller forslag, både kroppslig og verbalt, skriver Myrstad & Sverdrup (2009). I en barnehagesituasjon handler det om å *gi et tilbud* for å sette i gang en aktivitet eller en lek. *Tilbudet* mottas av en motpart og blir *akseptert*, *utdypet* og eventuelt *utvidet*. Improvisasjonens nøkkelord er *ja, og..* som er med på å videreføre et initiativ og *ikke blokkere for andres tilbud* (Myrstad & Sverdrup, 2009). Et eksempel på en slik *blokkering*, er at motparten stiller realistiske spørsmål som *hvorfor, hvem og hvordan*, eller kommer med ors som *nei og ikke*, slik at mulighet for videreutvikling av en aktivitet stanser opp, skriver Myrstad & Sverdrup (2009). Jeg vil komme med konkrete eksempler når jeg går i gang med å analysere i min videre undersøkelsesfase.

## 6.3 Bakhtins teoretiske ramme

Jeg vil i dette avsnittet redegjøre for Bakhtins teoretiske ramme om narrativ forskning og diskurser (Leavy, 2009) og hans brede syn på språkets natur som «dialogisk» og som består av det han kaller for *heteroglossia* (Bakhtin, 1981). Bakhtin bruker romanen som eksempel på en sjanger som bruker heterogene stilistiske enheter kombinert til det han kaller et strukturert kunstnerisk system (Bakhtin, 1981). Stiltrekk som Bakhtin lister opp er: (1) direkte forfatterfortelling, (2) dagligtalen, (3) semi-litterær diskurs som brev og dagbøker, (4) div. typer ikke-kunstnerisk tale, som moralske, filosofiske og vitenskapelige utsagn, og (5) den individualiserte talen til karakterer. Bakhtin hevder at disse "heterogene stilistiske enhetene" kombineres i romanen for å danne et strukturert kunstnerisk system. Det unike ved romanen som sjanger består nettopp i kombinasjonen av disse underordnede, men likevel relativt autonome stilene og derfor kan romanen defineres som et mangfold av sosiale tale typer og et mangfold av individuelle stemmer, kunstnerisk organisert (Bakhtin, 1981). Jeg vil i min analyse bruke det som jeg opplever å være Bakhtins brede syn på språkets natur som «dialogisk» og som består av det han kaller for *heteroglossia*, som min overordnet måte å tenke på. Bakhtin forklarer begrepet *heteroglossia* som det vi vanligvis tenker på som et enkelt, enhetlig språk faktisk består av et mangfold av språk som samhandler med, og ofte ideologisk konkurrerer med hverandre

(Bakhtin, 1981). Slik jeg forstår begrepet dialogisk i denne sammenheng, så refererer det til det faktum at ulike språk, eller stemmer, ikke kommer som et enkelt monologisk språk formet i hjernen til forfatter eller den som taler, men er i dialog med hverandre; som et svar, en replikk som tilpasser seg i en strøm av kryssende dialoger. Enhver ytring, der vi tildeler et ord en gitt mening, eller bruker et ord på en gitt måte, så har vi på vår egen måte og med vår egen betydning, allerede belagt ordet med mange lag av mening, og vår bruk av ordet må romme de andre betydningene og i noen tilfeller konkurrere med dem, hevder Bakhtin. Jeg vil i neste kapittel gå over til analyse og redegjøre for de ulike analyseprosesser som jeg har gjennomgått.

## 7.0 Analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere analysemodellen og hvordan jeg har gått frem når jeg har analysert datamateriale som har bestått av praksisfortellinger, dikt og fokussamtaler. Jeg vil presentere *The Listening Guide* som analyseverktøy og beskrive de forskjellige analyseprosessene og vise hvordan jeg har analysert fortellinger og skrevet dem om til dikt. Jeg vil redegjøre for de første oppdagelsene som ble gjort og analysere disse med improvisasjonsteori. Dette kapittelet skal besvare spørsmål om pedagogenes opplevelse av egen lekeglede og lekelyst, sett i lys av begrepet *fri lek* innenfor barnehagens rammebetingelser og jeg har brukt dikt som dokumentasjon i både undersøkelse og i redegjørelse av oppdagelser. Den russiske litteraturforskeren Mihail Bakhtin har vært kilde til inspirasjon når jeg har identifisere flere stemmer i dikt så vel som i dialog, og hvor jeg har søkt etter multiple ståsted (Leavy, 2009). Sett fra et poststrukturelt ståsted, har språklige uttrykk hatt en dominerende rolle som undersøkelsesmetode og improvisasjonsteorien sammen med mitt lekende ståsted ligger i bunn.

### 7.1 Analysemodellen «The Listening Guide»

Jeg vil starte med å beskrive analysemodellen som en analyseprosess i fire faser. Jeg har tatt utgangspunkt i Carol Gilligans *The Listening Guide* (Gilligan & Eddy, 2017). Med *The Listening Guide* som mine overordnede analyseredskap, har jeg brukt metoden *i-poems* når jeg har analysert praksisfortellinger og fokussamtaler.

*The Listening Guide* er en psykologisk metode som er oppmerksom på både de psykologiske logikker som ligger til grunn i den menneskelig psyke så vel som kulturelle rammer som påvirker hva vi kan og ikke kan uttrykke med ord (Gilligan & Eddy, 2017). Som tidligere nevnt har jeg brukt *i-poem* som metode når jeg har analysert praksisfortellinger. *I-poems* setter søkelys på 'jeg' og hvordan forteller av praksishistoriene fremstiller seg selv. Den er ment å kunne fange opp subjektiviteten i det som blir fortalt (Edwards & Weller, 2015). Det vil si personenes opplevelse sett fra fortellers eget perspektiv. Den kan også gi dypere forståelse av de medvirkende karakterene i en historie og innsikt i

forfatterens syn på, i dette tilfelle, lek (Kucan, 2007). Å konstruere et dikt forutsetter at jeg velger mine ord med stor presisjon. Antall ord i et dikt er ofte begrenset, og mellomrom får like stor betydning som ordene, noe som er ment å skape følelser og indre bilder hos leser (Leavy, 2009, s. 64). «Put differently, poems use words, rhythm, and space to create sensory scenes where meaning emerges from the careful construction of both language and silences” (Leavy, 2009, s. 64). Jeg valgte å bruke dikt som metode for å øke egen bevissthet rundt forfatters valg av ord og hvordan forfatter fremstilte seg selv i teksten. Jeg ønsket å forstå følelser som lå i eller bak ordene som ble brukt og få innsikt i hvilke forhold forfatter ønsket å formidle. Jeg opplevde å bli mer bevisst på fortellers budskap ved å bruk *i-poem* som metode. Gjennom analyse kom betydningen av utvalgte ord og deres plassering i teksten tydeligere fram (Kucan, 2007). Jeg måtte lytte til fortellerstemmen i historien, og ofte lese teksten flere ganger for å høre hva som faktisk blir fortalt, men også få øye på det som ikke ble uttalt, men som kommer fram *mellom setningene* som noe underliggende. *I-poems* er en av mange mulige analysemetoder som kan brukes i analyse av transkripsjon der man leter etter fortellers plassering i egen historie, og slik forstå hvordan forteller forstår sin egen subjektivitet (Zambo & Zambo, 2013). Jeg bruker metoden for å forstå hvor pedagogene i mitt forskningsprosjekt plasserer seg i sin egen fortelling og hvem det er som snakker. Er det pedagogen som snakker, kvinnen, mannen eller den ansatte i en barnehage som snakker i fortellingen? *The Listening Guide* har vært et verktøy som har bidratt til å identifisere motsettende stemmer som noen ganger svarer på det som deltagerne opplever at forsker er ute etter, og andre ganger hvordan resten av deltagerne responderer eller holder tilbake meninger. Jeg vil i de følgende avsnittene beskrive de fire ulike undersøkelsesfasene som analysen bygger på. Hver fase består av ulike datamateriale; det være praksisfortellinger, dikt, fokussamtaler og transkripsjoner. Jeg vil redegjøre for oppdagelser i den enkelte fase og tolke og analysere de enkelte oppdagelsene i de forskjellige fasene.

## 7.2 Undersøkelsesfase 1: Fra praksisfortelling til dikt

Analyseprosessen startet med at jeg brukte den poetiske analysemetoden *i-poems*, og skrev praksisfortellinger om til dikt. Jeg forsøkte å skille ut et *jeg* og *jegets* flere stemmer og vil vise til Baktins teoretiske ramme om narrative forskning og diskurser (Leavy, 2009). Diskurser eksisterer ikke uavhengig av kontekstuell mening og forståelse, men er alltid dialogisk forankret (Sørly & Blix, 2017). Slik jeg har forstått og har brukt flerstemmig uttrykk i min analyse, er at språk er en sosial handling, og deltagerne i et forskningsprosjekt kan forholde seg ulikt til dominerende narrative, og dette gjenspeiler seg i deres språklige uttrykk som viser seg i flere stemmer. Praksisfortellingene beskrev en situasjon med flere involverte, der noe skjedde og fikk et utfall. Dramaturgien beskrev en handling som fikk en ikke uventet slutt. Det jeg mener med *ikke uventet*, er at utfallet av fortellingen kom som et svar på oppgaven pedagogene hadde fått av meg. «Beskriv en hendelse der du opplevde deg selv

som leken». En leken aktivitet ble beskrevet og forteller var med i fortellingen som en observatør som fortalte hva som skjedde i fortellingen og hvordan andre involverte reagerte. Fortellingene handlet om lekende situasjoner hvor pedagogen tok visse grep om handlingen, men jeg ble likevel nysgjerrig på hva pedagogen egentlig følte i hendelsen som ble meg fortalt, og begynte å analysere fortellingen med *The Listening Guide* som verktøy. Jeg kunne ikke bare trekke ut det jeg oppfattet som et jeg, men måtte stille meg selv noen spørsmål. Det er fire spørsmål man må stille seg for å kunne identifisere de forskjellige stemmene og hvilket forhold de har til hverandre i en fortelling, noe som er avgjørende for analysen (Gilligan & Eddy, 2017, s. 77). Hvem snakker og til hvem? Under hvilke forhold? Hvilken fortelling og om hvilke forhold? Og sist, men ikke minst, innenfor hvilke sosiale eller kulturelle rammer? Jeg fant svar på disse spørsmålene og satte i gang med å komponere et dikt til hver praksisfortelling.

### 7.2.1 Analyse av praksisfortelling

Jeg vil her beskrive hvordan jeg gikk fram for å skape det første diktet og tar for meg en tilfeldig fortelling. Fortellingen jeg har valgt å beskrive handlet om en hentesituasjon i barnehagen på en avdeling for de minste barna. Det ble beskrevet hvordan barna oppførte seg i denne situasjonen; at de venter og var lite aktive. Pedagogen oppfattet dette og startet en aktivitet. Det er denne aktiviteten som jeg bestemte meg for å sette søkelys på, fordi den beskrev pedagogen i en lekende aktivitet der hun tok et initiativ. Jeg startet med å lete i teksten for å finne svar på de tidligere nevnte 4 spørsmål som vil veilede meg i min analyse av praksisfortellingen (Gilligan & Eddy, 2017). Jeg finner først fortellers plassering i egen fortelling og får forståelsen av forteller er den aktive part i fortellingen. Det er forteller som formidler til små barn gjennom sin egen kropp ved å løpe og hyle, og handlingen foregår inne i barnehagen. Formålet med handlingen, er å få barna med på lek fordi de sitter passivt og venter på å bli hentet. Dette kommer tydelig fram i praksisfortellingen, men når jeg skulle skape et dikt, så trakk jeg ut de ordene som forsterker eller undergraver det som blir fortalt, samtidig som jeg så etter motsettende forhold som jeg ville merke meg. Fortellingen handlet om barn som ble forskrekket, men også nysgjerrige, for det er ikke lov å løpe inne i dette rommet, blir opplyst om i fortellingen. Jeg velger ut ordene som viser denne motsetningen som forklart videre.

Jeg fant et *jeg*. Dette *jeg-et* utfører flere handlinger og jeg ser etter verbene som beskriver disse handlingen, og fant *sett* og *spring*. Jeg tar disse ordene ut av fortellingen, legger til det jeg mener er et viktig element i setningen for å gi den mening, og setter dem inn i et tomt dokument. Jeg får setningen *Eg sett i eit hyl og spring*. Denne setningen svarer på spørsmålet om hvem som snakker, men ikke til hvem. Det skjer noe, og noen beveger seg fra et sted til et annet i et fysisk rom. Neste setning jeg setter sammen er også med søkelys på *jeg*. *Eg gjer det igjen*. Det skjer en gjentakende handling, utført av *jeg*, uten noe videre presisering. Jeg forsøker å finne fortellingen som blir fortalt

og hvilket forhold stemmen har til andre i fortellingen. Mitt mål for analysen er å la fortellingen være åpen for tolkning og velger derfor å trekke ut ord som beskriver sinnsstemning og følelser uten å spesifisere hvem det er som uttrykker disse følelsene. Jeg velger ut ordene *store smil* og *forsiktig og usikker*. En setning utmerker seg i fortellingen og jeg opplever den som av stor betydning. *Det er ikke lov å løpe inne*. Med en forforståelse om at dette er noe som av mange barnehageansatte oppfattes som noe «ulovlig», ble det å *springe og hyle* høydepunktet i min analyse. I poetisk analyse søker man etter tema og spørreordene hva, hvorfor og hvordan, som jeg mener jeg fant i min analyse (Owton, 2018, s. 45). Det er også viktig å fremheve sterke utsagn som opplevdes som spesielt relevant eller med sterk emosjonell betydning (Owton, 2018). Jeg var oppmerksom på at det var mine valg av ord og utsagn, som jeg mente var viktig, og ikke helt objektive valg. Jeg som arbeider i barnehage har hørt denne uttalelsen om forbud mot løping inne, mange ganger. Det er som en regel som sitter i veggene i mange barnehager og jeg reagerte på denne uttalelsen og valgte den som et viktig utsagn i fortellingen. Det som er interessant i en fortelling for meg, trenger ikke være like interessant for deltagerne, men jeg tok et valg og tok med denne setningen. Setningen var en del av fortellingen og den bidro sterkt til den reaksjonen handlingen fikk av de andre personene som medvirket i fortellingen. Derfor ble den valgt som en relevant setning. Et narrativ skal ha en begynnelse, et høydepunkt og en avslutning og min tolkning av narrativet jeg her har analysert, handlet om en pedagog som både springer og hylter inne og avslutningen er at ingen av barna lenger venter på å bli henta. Ingen vil hjem.

Det ferdige diktet ble som følger:

*Eg sett i eit hyl*

*og spring*

*frå eine enden på rommet til den andre.*

*Eg gjer det igjen*

*store smil*

*forsiktig og usikker*

*ikkje lov å springe inne*

*Dei flira av meg*

*ser på meg*

*plutselig vil ingen heim*



Jeg har nå presentert ett av de fire diktene som jeg la fram for deltagerne ved første fokussamtale. I analysen av praksisfortellingen, har jeg forklart hvordan jeg har analysert for å gjøre fortellingene om til dikt. Jeg vil ikke gjenta samme prosess med alle diktene, av hensyn til prosjektets omfang, men vil presentere de neste diktene som til sammen utgjør grunnlaget for de første oppdagelsene og for samtalen videre. Kommende analysen er sett i lys av overordnet vitenskapsteori (poststrukturell), improvisasjonsteori og sett med Bakhtins teoretiske rammer for å identifisere flere stemmer og multiple ståsted (Leavy, 2009).

### 7.2.2 De første oppdagelsene

De første fire diktene er det jeg definerer som mine første oppdagelser. Jeg har presentert det første diktet i forrige avsnitt og vil nå presentere dikt 2, 3 og 4 for så å vise prosessen med å tolke og analysere dem videre. Dikt 2, 3 og 4 lyder som følgende:

**Dikt 2:**

*Eg kjem  
ser eit yrande liv  
ungar som flirar og kosar seg i snøen,  
men der er,  
nokon som ikkje finn leiken.  
Eg spør  
Dei svarar  
Vi likar ikkje snøen  
Eg tenker,  
eg må gjere noko  
Eg sa  
vi laga ei rampe  
Eg sa  
dei måtte vente på tur  
Eg lempa dei utfør snøhaugen  
Eg ser eg gjorde ein forskjell.*

**Dikt 3:**

*Ein mjuk terning med bilder  
viser korleis vi bruker kroppen.*

*Toåring og eg la oss på rygg  
sykla,  
hoppa som ein kanin,  
gikk på tå.  
Eg og ho.  
Eg sto på alle fire  
Eg var ein tunnell.  
Fleire barn med i leiken  
Samspel, latter og glede  
Kræsj i tunnelen.  
Hadde eg vore sprekare, så hadde dei holdt på lenger.*

**Dikt 4:**

*Ein vaksen på golvet,  
utan initiativ til leik.  
Eg får ikkje inntrykk,  
Av barnet eg er der for  
Eg tek initiativ  
Eg får med meg barnet  
Eg ser sjølvkjensle, læring og "glød".*

Diktene vi her har lest, er mine første oppdagelser skapt av praksisfortellingene. Diktene har jeg funnet i praksisfortellingene ved å benytte meg av analyseverktøyet *The Listening Guide* og metoden *i-poems*. I denne første fasen har deltagerne ikke vært med i analyseprosessen og vil først få diktene presentert i vår første fokussamtale. Jeg vil nå redegjøre for de oppdagelser jeg har gjort i denne innledende fasen.

Jeg har lest alle praksisfortellingen og i alle fortellingene er det en pedagog som tar et initiativ – som kommer med et *tilbud* om lek. Ifølge improvisasjonsteorien og dens nøkkelbegreper, er første grep å *gi* og *akseptere* et *tilbud* (Myrstad & Sverdrup, 2009). Min første oppdagelse i dette forskningsprosjektet, var at alle pedagogene viste en evne til improvisasjon. Alle pedagogene tok initiativ til en lekende aktivitet samme med barna, og alle initiativ, slik jeg har tolket det, ble tatt som en spontan følge av en situasjon der pedagogen oppdaget et eller flere barn som sto utenfor leken. Noen barn var i en situasjon der de ventet på noe, mens andre var inaktive. Som eksempler vil jeg bare trekke ut en linje fra hvert dikt, for å vise hva jeg har sett som gjennomgående i alle

praksisfortellingene. I første dikt ser vi setningen *Eg sett i eit hyl*. Jeg tolker det som en impulsiv handling som er et initiativ og et *tilbud* til ungene. I neste dikt er det flere linjer som kan fremheves, men jeg velger her *Eg tenker, eg må gjere noko*. Pedagogtenken her og nå og kommer opp med en impulsiv handling som ikke er planlagt. Tredje dikt viser en pedagog som er kroppslig aktiv med toåringene. Pedagogtenken viser et bilde som viser kroppslig aktivitet. Det er slik jeg tolker det, hennes invitasjon til lek – hennes tilbud som barnet svarer på. Siste dikt handler om en voksen som ikke er aktiv sammen med et barn. Pedagogtenken her, slik det fremstår for meg i fortellingen og som jeg viser med noen linjer i diktet, oppdager dette og tar selv initiativ til lek og overtar for den inaktive voksne. Dette tolker jeg som en ikke planlagt aktivitet, men en handling som oppstår spontant som følge av en oppdagelse denne pedagogtenken har gjort der og da. Jeg har nå vist noen få nøkkelhandlinger fra improvisasjonsteorien, og vil jeg gå nærmere inn på disse handlingene i neste avsnitt, slik at lesere kan følge meg i min videre analyse sammen med pedagogtenkene. Jeg har forsøkt å gi denne oppgaven en korrekt forskningsmessig struktur, men opplever at undersøkelsesfasene kommer som en følge av hverandre, samtidig som nye momenter trekkes inn i hver oppdagelse. Jeg har derfor valgt å flette analyse og oppdagelser i hverandre, for å gi leseren en opplevelse av å følge meg på veien mens jeg går og slik prosessen har vært. I denne første undersøkelsesfasen har jeg ikke oppdaget multiple stemmer eller store motsetninger, men jeg skal gjennom flere faser og min undersøkelse fortsetter i undersøkelsesfase 2.

### 7.3 Undersøkelsesfase 2: Første fokussamtale

Første fysiske møte med deltagerne var i vår første fokussamtale. Jeg hadde hittil bare vært i kontakt med dem via elektronisk post. Deltagerne ble presentert for de første diktene som jeg hadde skapt ut av deres praksisfortellinger. Jeg skal nå først beskrive samspill og dialog mellom deltagerne og meg selv i fokussamtalen, for så å vise hvordan samtalen ble skrevet om til dikt. Den skapende prosessen med å analysere og finne de ord og uttrykk som gav mening, synliggjorde de forskjellige subjektivitetene og stemmene som lå skjult inne i den lange transkripsjonen. Jeg vil først forklare hvordan samtalen utartet og hvordan deltagerne opplevde diktet. Videre vil jeg analysere meg fram til deltagerens forskjellige stemmer og subjektiviteter, og til slutt presentere diktene slik jeg opplevde de kom fram i transkripsjonen.

#### 7.3.1 Innledende samtale

Dette var vårt første møte der alle fikk presentert alle diktene og ikke bare diktene som var deres «egne». Slik sett fikk de ikke tid til å tenke seg om eller forberede seg på noe måte. Første respons var overraskelse fra alle deltagerne. De uttrykte både forundring og nysgjerrighet i møte med diktene og var overrasket over at det kom fram så mye mening med så få ord. Deltagerne reflekterte over handling i diktene og noen kom med overraskende utspill, som verken jeg eller pedagogtenken som

hadde skrevet fortellingen diktet var basert på, var forberedt på. Utspill som viste at deltagerne tolket diktet med en helt annen mening enn det forfatteren hadde skrevet i sin praksisfortelling. Forskjellige tolkninger ble fremsatt og jeg forholdt meg passiv, med unntak av noen innspill hvor jeg stilte oppfølgings spørsmål. Mitt mål var å få samtalen innspilt for så å analysere i etterkant. Dette var første samtale og jeg hadde ingen intervjuguide eller annet støttemateriale enn blyant, papir og en diktafon; og et åpent sinn.

### 7.3.2 Diskurser som utpekte seg

Etter den innledende samtalen måtte jeg velge ut de diskurser som utpekte seg og som jeg så på som mest interessante for oppgaven. Jeg har gjort et valg og begrenset meg til å trekke ut sentrale deler av samtalen og knytte det opp mot diskursen om *lekens egenverdi* sett opp mot leken som *instrument og middel for læring*, og pedagogers opplevelse av handlingsrom sett i lys av sin opplevelse av å kunne utfolde seg i den *frie lek* (Sandvik, 2016). Valgene kaller jeg sentrale fordi de utpekte seg som gjentagende emner som kom opp flere ganger gjennom samtalen. Innenfor nevnte diskurser har jeg valgt å analysere dem sett i lys av begrepet *tid* og *lekelyst*, som jeg definerer som begreper jeg kan påvirke pedagogenes opplevelse av hva som hemmer og fremmer lekenhet. Jeg vil i min videre analyse av samtalen om de første diktene, først tolke hva som fremtrer i samtalen for så å analysere oppdagelsen med mine valgte teorier.

### 7.3.3 Tolkning av samtalen om de første diktene

Etter å ha lyttet til deltagerens refleksjon rundt det enkelte dikt, spurte jeg om de fant en fellesnevner i diktene som de kunne fremheve. Deltagerne valgte ut begrepene *initiativ*, *engasjement* og *drivkraft*. Begrepene kom fram gjennom felles uttalelse der en deltager foreslo det ene begrepet og en annen deltager det neste. Jeg selv var ikke delaktig i utvelgelsen av begrep. Forskningsdeltagerne kunne altså trekke fram abstrakte, følelsesmessige begreper som fellesnevner i diktene. Ved å skrive fortellinger om til dikt, som tidligere nevnt, reduseres ordene i veldig stor grad og man lar de mest uttrykksfulle ordene stå igjen (Owton, 2018). Kraftfulle ord gir assosiasjoner og spiller på våre følelser og jeg tolket utvalgets analyse som et resultat av dette. Diktene hadde rørt noe i dem og noe respons kom fram som følelsesmessig engasjement, ved at deltagerne snakket fortere og avbrøt hverandre. De bekreftet hverandres uttalelser med nikk og annet kroppsspråk, og noen uttrykket en tristhet. En av deltagerne sa klart ifra at hun fikk vondt i magen når hun leste diktet om den inaktive ansatte som bare satt ved siden av et barn hun skulle ha vært i samspill med. Jeg fikk avklart hva utvalget fant av fellesnevner i diktene, og spurte videre hva de opplevde som fellesindikasjon på *initiativ*. Svarer var det ble igangsatt noe av pedagogen i fortellingen. Det samme gjaldt *engasjement*. Pedagogene gikk aktivt inn i en lek og fikk med seg barna som var med i fortellingen. Begrepet *drivkraft* ble beskrevet som en indre motivasjon for å få barna med i lek og et

ønske om å ivareta det enkelte barn i en lekende aktivitet. Tema som kom tydelig fram i samtalen var læring og læring gjennom lek. Mine valg av ord til diktene, fikk betydning for hvordan deltagerne oppfattet det enkelte dikt. I ett tilfelle fikk mine valg av ord en ny betydning av fortellingen jeg hadde analysert, fordi deltagerne tolket mer *læring* inn i betydningen enn det som hadde vært det opprinnelige budskapet. Lek beskrev deltagerne som en fysisk aktivitet. Fysiske begrensninger ble også trukket fram som en opplevelse som kunne oppleves utfordrende for noen. Deltagerne kunne vise til teori om viktigheten av en lekende pedagogikk, men hadde selv opplevd at det ofte stopper når teorien skal ut i praksis. Dette utsagnet tolket jeg som at leken ble definert som en fysisk utfoldelse som ikke kan utføres av alle. Forestillingen om lek som en kroppslig aktivitet kom til syne, en forestilling som Hans Georg Gadamer kritiserer i sin bok «Sannhet og metode» (Gadamer, 1990). Han er ikke enig i at lek bare er kroppslig aktivitet. «Leken hos Gadamer betraktes som noe som skjer mellom de som leker og som rekker langt utover de lekenes bevissthet» (Øksnes, 2010, s. 180). Jeg stilte noen åpne spørsmål til de tankene og forestillingene om lek som deltagerne reflekterte rundt, og gjennom dialog kom deltagerne fram til at lek kunne være mer enn det de i utgangspunktet hadde sett for seg og lek forutsetter et samspill mellom lekende. Jeg har nå referert til første fokussamtale og trukket ut noen begreper og diskurser som deltagerne har trukket frem i sin tolkning av diktene som var grunnlaget for samtalen. Denne samtalen ble transkribert og jeg vil videre presentere oppdagelser jeg gjorde gjennom min tolkning og analyse av første fokussamtale.

#### 7.3.4 Oppdagelser og analyse

«Nøkkelhandlinger» innenfor improvisasjonsforløp er som jeg tidligere har nevnt: «Å gi og akseptere tilbud, utdype og utvide tilbud og ikke blokkere for andres tilbud» (Myrstad & Sverdrup, 2009, s. 57). Jeg har i mitt arbeid med analyse av både praksisoppgaver og transkripsjon av samtaler, brukt i-poems som metode. Det var først ved analyse av diktene jeg har skapt, at improvisasjon kom tydelig fram for meg. Det var diktene som ga meg de dataene jeg trengte for å analysere hva som faktisk var blitt fortalt både gjennom praksisforellinger og i fokussamtalene. Diktene viste pedagoger som utførte disse nøkkelhandlingene som forklart i sitatet til Myrstad & Sverdrup. Jeg vil vise til et utdrag av første samtale sett i lys av improvisasjonsteorien. Jeg har valgt å gjenfortelle historien basert på transkripsjonen.

*Pedagogene samtaler om diktet som handlet om herjelek i snøen. De ser en pedagog som setter i gang en lek. Denne leken tolker pedagogene som en impulsiv handling der en pedagog er ute i snøen sammen med flere barn og hvor noen barn ikke er med i leken. Pedagogen begynner da å lage noe han/hun kaller for ei rampe og flere barn kommer til for å hjelpe. De bygger denne rampa sammen og så begynner pedagogen å kaste ungene over*

*rampa og ned i snøen. Dette oppfatter deltagerne at ungene synes er veldig gøy og snart er alle barna med i leken.*

Analyse av denne historien blir som følger. Pedagogen gir et *tilbud* som noen av ungene *aksepterer*. De begynner å bygge ei rampe sammen. Tilbudet blir *utvidet* ved at pedagogen kommer med et *nytt tilbud* der ett og ett barn blir kastet over rampa og ut i snøen. *Tilbud* kan utdypes med at noe nytt tilføres ved at det blir tatt i bruk et annet av improvisasjonens nøkkelord *ja, og...* (Karlsen, 2006, s. 250). Improvisasjonsteorien handler om at en deltager kommer med et tilbud om en handling eller en aktivitet, som en motpart aksepterer og kan velge å utvide ved å legge til et *ja, og* (Myrstad & Sverdrup, 2009). Et initiativ må bli mottatt og akseptert for at en aktivitet skal ha framdrift, skriver Myrstad & Sverdrup. Det handler om alle typer initiativ; både verbale og kroppslige. Dersom det motsatte skjer og tilbudet ikke aksepteres eller avvises med ord som *nei, ikke*, eller realistiske spørsmål som *hvorfor, hvem og hvordan*, så kan det være med på å hindre utvikling av en improvisasjon og skape et brudd i aktiviteten, hevder Myrstad & Sverdrup. I min analyse av både fortelling og samtale, så har improvisasjon vært en gjennomgående faktor etter mitt skjønn. Videre analyse av den transkriberte samtalen kommer som følger.

#### 7.3.5 Analyse av transkribert samtale- Bakhtins teoretiske rammer

Lydopptaket av samtalen ble transkribert, og jeg lyttet oppmerksom etter samtalsens overordnet budskap samtidig som jeg forsøkte å fokusere på stemmene jeg lyttet til. Jeg oppfattet toneforskjeller, avbrudd, gjentakelser, usikkerhet og mer bastante uttrykk som jeg ikke hadde lagt merke til under møtet der samtalen fant sted. Sett med Bakhtins teoretiske ramme og slik jeg tolker hans syn på det vi vanligvis tenker på som et enkelt, enhetlig språk, faktisk består av et mangfold av språk som samhandler med, og ofte ideologisk konkurrerer med hverandre (Bakhtin, 1981).

Stemmene jeg hører i dialogen mellom deltagerne, kommer ikke som et enkelt monologisk språk formet i hjernen til den som taler; men som et svar, en replikk som tilpasser seg i dialogen. Ytringer kommer med hver deltagers egen betydning, og jeg tolker utsagn belagt med ord som inneholder mange lag av mening, som i noen tilfeller konkurrerer med hverandre, slik også Bakhtin (1981) hevder. Som eksempel på det vil jeg trekke fram en deltagers uttrykk for *læring* i sin tolkning av flere dikt. Dikt 1 som det vises til, inneholder ikke ordet *læring*, men som pedagog skal vi ifølge Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017), formidle lek og læring i vårt pedagogiske arbeid. Stemmen som uttrykker seg, er pedagogen og ikke nødvendigvis den kvinnen eller mannen som er pedagogen. Pedagogen tolker *løping inne* som en ulovelig handling, men så kommer en replikk som representerer et annet synspunkt; det spennende med det å gjøre noe «ulovlig». Jeg vil forklare dette nærmere når jeg går igjennom diktet som er blitt tolket flerstemmig.

Som forklart av Zambo og Zambo (2013) brukte jeg *i-poems* som verktøy og fulgte *The Listening Guide* for hvordan identifisere forskjellige subjektiviteter som trådte fram i samtalen. Jeg hørte stemmer som kom med sterke uttrykk, for så å tilbakevise uttrykket i neste omgang. Den enkelte deltager uttrykte seg med flere stemmer; det bastante uttrykk, etterfulgt av tvil, undrende, usikker og tilbake til sikker overbevisning. Når jeg senere leste igjennom den transkriberte samtalen fikk jeg også øye på ord og gjentakelser som forsterket et utsagn. Slik oppdaget jeg flerstemmig dialog og diskurser som krysset hverandre under fokussamtalen (Sørly & Blix, 2017, s. 34). Ved gjennomgang av opptaket og med et poststrukturalistisk syn, fikk jeg øye på subjektivitetene i samtalen (Taguchi, 2004). Som Taguchi skriver, utgjør alle våre språklige uttrykk en forståelse av eller kommentar til hvordan vi forstår oss selv og det vi opplever i samfunnet. Jeg har analysere den transkriberte samtalen med Bakhtin teoretiske ramme når jeg har identifisere flere stemmer og søkt etter multiple ståsted (Leavy, 2009). Videre har jeg brukt samme metode som ved analyse av dikt, på min leting etter de forskjellige stemmene. Jeg har oppdaget både felles og motstridende synspunkt sett i fra forskjellige ståsteder som pedagog, kvinne, mann eller kollega. Gilligan & Eddy (2017) brukte sin metode for å analysere intervjuer, men i dette studie bruker jeg metoden for å analysere en transkribert samtale.

**Steg 1** Jeg leste for å finne handlingen, deltagerne i handlingen og konteksten handlingen foregikk i. Den handling som jeg (og forfatter av praksisfortellingen) kjenner som den opprinnelige fortellingen og den handlingen som deltagerne samtalte om, stemte ikke overens, men skapte en ny handling. Pedagogene tolker diktet som en handling der en pedagog løper inne for at de som observerer denne handlingen skal lære noe. Jeg var oppmerksom på den enkelte deltagers respons og subjektivitet uttrykt i forskjellige stemmer.

**Steg 2** Jeg søkte etter ord og uttrykk som jeg oppfattet hadde stor betydning for stemmen som uttalte det, og skrev dette inn i et nytt dokument. Jeg merket meg tonefall og stemning i stemmene. Snakket stemmen med høy eller svak lyd, var tonefall stigende eller nedadgående, virket stemmen bestemt og med overbevisning eller opplevdes den som usikker.

**Steg 3** Jeg konstruerte flere dikt ut ifra de forskjellig tema som dukket opp i transkripsjonen ved å fremheve det jeg tolket som jeg-et i fortellingen, eller personen fortellingen handlet om. Deretter fant jeg verbet og den handlingen som utmerket seg.

**Steg 4** Jeg satte navn på de forskjellige stemmene jeg oppdaget i transkripsjonen og ga hver stemme sitt vers.

Stemmene jeg fant kalte jeg *Den besluttsomme*, fordi den uttrykte en overbevisning eller besluttsomhet i transkripsjonen, *Den ubesluttsomme* stemmen, som viste en viss entusiasme for handlingen til den springende pedagogen, men som også kom med motstridene kommentarer, og til slutt *Rebellen*; stemmen uttrykte en forståelse for at regler kan tøyes og det skal være rom for tull og tøys. Jeg har lånt disse begrepene fra Steinsholt og Ness (2016), som blant annet skriver at det å fatte beslutninger ikke bare handler om lover, regler, metoder eller resepter. Det handler også om å ha et godt beslutningsgrunnlag, og det kan ligge mye tvil bak en beslutning. Jeg valgte derfor å låne dette begrepet som kjennetegn til to av stemmene. Steinsholt og Ness hevder at det er noe trygt i å følge lover og regler, for dersom vi er litt usikre på en avgjørelse, så kan vi vise til lover og regler og ikke minst styringsdokumenter. Stemmen som jeg kalte «*Rebellen*», ville gi rom for litt spenning. Steinsholt og Ness karakteriserer mennesket som søker det fascinerende og spennende for det undrende menneske (Steinsholt & Ness, 2016, s. 114); den som søker mot den fryktingytende leken og det ukjente. Jeg velger å kalle stemmen som søker spenning, for «*Rebellen*» som en karakteristikk av opposisjon til det lovlige, eller bestemte. Det var ikke uenighet i disse stemmene, men gjennom samtalen kunne jeg ane de forskjellige stemmenes ulike ståsted, selv om de var enige om mye. Dette gjorde meg mer nysgjerrig på å få vite mer om deltagerens indre følelser. Er de uenige eller er det en overordnet fellesnevner for hvordan pedagoger forholder seg til diskursen om den frie leken og hva er synspunkt på lek og læring? I min presentasjon av diktene, har jeg satt navn på de ulike stemmene som utpekte seg i samtalen. Stemmene tilhører ikke enkeltpersoner, men det jeg vil vise som subjektiviteter som trer frem av samtalen (Taguchi, 2004). Jeg har i dette avsnittet analysert transkripsjonen og oppdaget forskjellige stemmer. I det neste avsnittet går jeg over til undersøkelsesfase 3 hvor den transkriberte samtalen blir analysert og skapt om til nye dikt.

#### 7.4 Undersøkelsesfase 3

I denne fasen analyserte jeg transkripsjonen alene og skapte nye dikt. Jeg stiller meg spørsmål om hva de snakker om i fokussamtalen. Hvilke diskurser handler samtalen om, og hva formidler de forskjellige stemmene? De oppdagelsen jeg gjorde, har jeg analysert sett i lys av improvisasjonsteorien og Bakhtins teoretiske ramme, slik jeg har gjort tidligere i kapittelet.

##### 7.4.1 Flere stemmer, samme dikt

Analyse av transkripsjonen presenteres her som et nytt dikt der de forskjellige stemmene representerer et vers hver.

#### «Den besluttsomme stemmen»

*Det skjer noe,*

*det er læring.*



*De får vist at de vet,  
Det er ikke lov å springe inne.*

**«Rebellen»**

*Litt artig,*

*Litt tullete.*

*Så blir de usikre,*

*for det er jo ikke lov*

*å springe inne.*

*Nå spring en voksen og hva gjør vi da...?*

**«Den ubesluttsomme stemmen»**

*Kanskje lov å springe inne?*

*av og til,*

*men ikke alltid*

*Det er ikke svart og hvitt.*

Jeg har her vist at vi tolker en fortelling eller et dikt fra eget ståsted og med ulike utgangspunkt. Min forventning til analysen av diktet som handlet om den løpende pedagogen, var at deltagerne ville se den lekende handlingen, men i stedet viste analysen at mine deltagere opplevde en lærings situasjon i denne handlingen og de oppdaget en ulovlighet; løping inne. Sett i fra mitt poststrukturelle ståsted, skiller jeg mellom min egen forforståelse av handlingen brudd med denne forståelsen, og forholder meg til handlingen slik deltagerne har oppfattet den. Jeg vil videre utdype deltagerens tolkning av diktet om den løpende pedagogen, for å fremheve deres syn på lek og læring.

#### 7.4.2 Hva sier de ulike stemmene?

Et dikt ble skapt ut av transkripsjonen som et dikt med flere stemmer. Jeg satte navn på de forskjellige stemmene. *Den besluttsomme stemmen* opplevde jeg som den stemmen som hadde størst søkelys på læring. Denne stemmen ga ikke uttrykk for at dette ble opplevd som en lekende aktivitet, men at en pedagog ville lære barna noe om konsekvenser av å løpe inne. En setning som jeg baserer min tolkning på dette utdraget av transkripsjonen (gjenfortalt ikke direkte sitat): «Det blir igangsatt noe, det skjer noe, og det er læring i det». Dette er en klar påstand og ikke noe å lure på, slik jeg tolker det. Stemmen sier at det er læring i det. *Den ubesluttsomme stemmen* var ikke så sikker i sin sak og kom med flere argumenter for og imot regler om løping inne. Denne stemmen sa seg enig i uttalelsen om at diktet som ble analysert, handlet om læring. Likevel var *Den ubesluttsomme stemmen* mer opptatt av hvorvidt regler alltid skal følges eller om det var rom for å avvike fra disse reglene. Utdrag av transkripsjonen:

«Ungene synes det er litt artig at en voksen springer inne. Det er litt tulle, men så blir de litt usikre også, for det er jo ikke lov å springe inne, men nå gjør en voksen det, så hva gjør vi nå?». Videre sier denne pedagogen at det er «herjeleik inn», og fortsetter med å si at det virker som at de har en veldig kjekk dag der voksne tar del i det de holder på med. Stemmen her tolker jeg som mer *ubesluttsom* enn den forrige stemmen. På den ene siden har stemmen forståelse for at ungene blir tiltrukket av den voksnes initiativ, men at de også blir usikre. Her er stemmen mest opptatt av loven om å ikke springe inne, men ser på det som han/hun definerer som «herjeleik inne». Jeg spurte aldri pedagogen hva han/hun definerer som «herjeleik», så jeg definerer det som en lek som ikke er rolig og stillesittende, men mer kroppslig og fysisk. Stemmen jeg har kalt *Rebellen* så spenning i denne episoden. Var ikke dette litt artig og hva gjør ungene nå? Ved å trekke fram at dette var gøy og litt spennende, så tolker jeg dette som at handlingen ble sett på som lek. Jeg har ikke lagt mer vekt i å kalle stemmen for *Rebellen* enn at den kom med motsvar til den oppfattelsen som ble fremhevet av de to forgående stemmene. Ikke som Steinsholt tar til orde for når han beskriver den karismatiske læreren som bevisst tar ting på sparket og er en institusjonell rebell som ukonvensjonelt ønsker å forandre på en gjeldende kultur i klasserommet (Steinsholt & Sommerro, 2006, s. 33). Jeg vil likevel ta den tanken med meg i videre analyse for å se om det er noe grunn til å være litt rebell når det kommer til synet på fri lek for både barn og voksne.

### 7.5 Analyse sett i lys av utvalgt teori

Problemstillingen til denne undersøkelsen er: «Hvordan opplever pedagogene i barnehagen lekelyst og lekenhet i samspill med barn?». Det forutsetter at pedagogene har et forhold til lek. Jeg har valgt å analysere pedagogenes samtale om egen lekenhet, men også hvordan de forholder seg til en egenskap generelt for andre voksne. Det som har kommet fram av første samtale, er at pedagogene kjenner igjen lekenhet hos andre, men legger større vekt på hva som må til for å kunne leke. Pedagogene har trukket fram egenskaper ved en leken voksen og de har kommet med innspill på hvordan de strukturelle rammene fremmer eller hemmer deres lekenhet. Det er dette jeg vil ta med videre i denne oppgaven og jeg vil starte med å analysere egenskaper ved den lekende voksne sett i lys av improvisasjonsteori og diskursen om den *frie lek*. Pedagogene har tolket dikt og fremhevet noen begreper. Begrepene er initiativ, engasjement og drivkraft. De har selv trukket disse begrepene ut av de fire diktene de har analysert, og jeg tolker begrepene inn i improvisasjonsteorien som handler om å ta initiativ og *gi tilbud*, engasjement tolker jeg som å kunne *utdype* og *utvide tilbud* og til sist, *drivkraft* som en kraft som holder hele improvisasjonsforløpet i gang (Myrstad & Sverdrup, 2009). I neste avsnitt vil jeg undersøke nærmere hva pedagogene legger i begrepet fri lek for så å undersøke hva som er rammebetingelsene for å utfolde seg i fri lek.

### 7.5.1 Engasjement

Pedagogene fremhevet viktigheten av å være engasjert i sin egen arbeidsplass og skape sin egen rolle i det felleskapet en barnehage er. Det handlet om indre motivasjon til å bidra og et ønske om å gjøre en forskjell. Ikke alle passer til å arbeide i barnehage, ble det sagt, og det var det stor enighet om blant deltagerne. Jeg vil vise til et sitat der en stemme tok til orde for det som kan oppleves å være vanskelig, og tok parti med de som kunne oppleves som ikke så veldig lekne. Transkripsjon av et lite utdrag av samtalen kommer som følger:

*Det er mange måtar å gjer...å få ongane med seg på...*

*ja..*

*det e ikkje alle som e så veldig leikne...gjer de store bevegelsane...og klarar å skape sånne situasjoner...men det er så mange måter å gjer det på...det å vere kreative med ark..*

*mmm...*

*med blyantar...fingermaling og sånt...er jo også noe som skaper..samspel og....*

*Jeg tror absolutt at det er noen som kjenner på det....mmm...at det ....åh.....skal jeg bare legge meg ned og rulle meg på golvet ilag med ongane....at det kan være litt flaut...eller vanskelig....*

I min analyse av hele samtalen trakk jeg fram flere stemmer som til sammen ble et dikt om det å være leken. Diktet ble som følger:

*Å være leiken*

*hva betyr det?*

*Rulle på golvet*

*eller være med?*

*Skape noe*

*by på meg sjøl*

*Er jeg leiken da?*

### 7.5.2 Fri lek

Begrepet *fri lek* har vært oppe til samtale mellom meg og deltagerne. Begrepet er sett i lys av pedagogenes handlingsrom og mulighet til å utfolde seg i fri lek i barnehagen, og ikke *frilek* som oppfattes som et begrep som omhandler den leken i barnehagen som barna velger fritt selv uten at det er lagt noen føringer fra pedagoger eller andre ansatte i barnehagen. Som Skundberg (2022) velger jeg å definere *fri lek* som lek med «egenverdi» og frihet fra «instrumentell verdi» og «nytteverdi». Pedagogene i mitt forskningsprosjekt har beskrevet sitt forhold til lek som de definerer som lystbetont, og satt det i perspektiv opp mot rammebetingelser som må være til stede for at de skal kunne leke fritt. Fri lek er også blitt omtalt i dialog mellom pedagogene som frihet til å kunne

velge lystbetont lek på egne premisser, for å selv kjenne på lysten og gleden av å kaste seg uhemmet ut i lek. Det som kom tydelig fram av transkripsjonen var at pedagoger opplever at de må få anerkjennelse for det de opplever som lek og at det kan oppleves som flaut eller skamfullt, dersom andre kollegaer ikke er med på leken på lik linje. Jeg vil komme med eksempler på dette, men først vil jeg undersøke rammebetingelser.

### 7.5.3 Rammebetingelser

*Tid* er en rammefaktor som pedagogene i mitt utvalg har rettet fokus mot. Pedagoger i barnehager har fastsatt 4 timer til planlegging av sitt pedagogiske arbeid. Utover tiden de bruker på planlegging, så kommer samarbeid med andre partnere i barnehagesektoren, som barnevern, helsestasjon, PPT m.fl. I transkripsjonen kom en uttalelse om *den berømte tida*, der samtalen gikk ut på hvordan mulighetene var for å kunne kaste seg uhemmet ut i lek. At tiden blir omtalt som *den berømte tida*, tolket jeg som at dette er et kjent begrep blant barnehageansatte, og ikke bare noen pedagoger kjenner til. Hva gjør *tiden* så berømt? Jo, den dukker opp i samtaler nesten daglig. Det er hele tiden noe som skal rekkes; det være avdelingsmøter, foreldresamtaler, planlegging, for å nevne noe. *Tid* virker å være en mangelvare som alle ansatte i barnehagen har et forhold til. I samtalen mellom pedagogene i mitt utvalg, kom det fram at koronapandemien hadde en uventet effekt på tiden. Uventet i den forstand at de fikk mer tid. Selv om det var stort fokus i media på utfordringer barnehagesektoren hadde med å håndtere barnegrupper forsvarlig og at barnegrupper var blitt delt inn i mindre grupper eller *kohorter*, så opplevdes det for de ansatte som en ny mulighet som ga dem mer tid sammen med barna. Åpningstiden ble kortet ned, barnegrupper skulle bestå av færre barn og pedagogene skulle ikke lenger samles fra forskjellige kohorter, og dermed gikk møtevirksomheten bort. Barn skulle ha med seg matpakke til alle måltider og personalet brukte mindre tid på å lage til og rydde bort etter måltid (Fjørtoft, 2020). Koronapandemien satte fokus på «tidstyver» som barnehagesektoren lenge har forsøkt å løfte fram uten helt å lykkes.

### 7.6 Undersøkellesfase 4 – samtale om dikt og fokussamtale 2

Siste fase i denne undersøkelsen handler om siste samtale om dikt. Deltagerne fikk tilsendt diktene som representerte våre oppdagelser fra første fokussamtale. Grunnen til at de denne gangen fikk tilsendt diktene i forkant, var at vi ikke kunne møtes fysisk, men måtte gjennomføre 2. fokussamtale digitalt grunnet et koronautbrudd i kommunen. Diktanalysen ble gjennomført i fellesskap og siste oppdagelse vil til slutt bli presentert her i oppgaven som oppsummering av forskningsprosjektet. Jeg vil nå presentere noen utdrag fra transkripsjonen for å få tydeligere fram de oppdagelser som førte til de siste diktene.

### 7.6.1 Tolkning av fokussamtale 2

I vår digitale fokussamtale, og jeg stilte et spørsmål om hvordan de hadde det ute i barnehagen i disse koronatider. Det ble naturlig å stille det spørsmålet, siden koronasmitte var grunnen til at vi måtte gjennomføre vår samtale digitalt. Jeg spurte: «Hvordan går det med leken i disse dagene?», og svaret som kom var at det ble mer tid for lek. Jeg vil presentere et lite utdrag av transkripsjonen for så å tolke utsagn sett i lys av rammebetingelser som tidligere nevnt.

Utdrag av transkripsjon:

*Eg har nesten kjent at vi har blitt bedre til å leike...ja, eg har sett meir leikenheit...vi har ikkje hatt alle disse voksne å prate med...*

Samtalen her handlet om at pedagogen hadde vært ansvarlig for ei gruppe barn sammen med en assistent/fagarbeider. De hadde ikke hatt kontakt med resten av barnehagen, men vært en egen kohort der de to ansatte bare forholdt seg til denne barnegruppen med vært begrenset åpningstid i barnehagen. Åpningstiden var tilsvarende personalets arbeidstid som er 7,5 timer, og det ble ikke gjennomført møter i denne perioden. All tid gikk til lek og samspill med barna. Pedagogen som kom med denne uttalelsen, reflekterte rundt denne oppdagelsen og fant at de voksne i denne perioden hadde vist seg som mer lekne i denne perioden. Slik pedagogen tolket det, så var begrunnelsen for dette, at de var mer sammen med barna og at de hadde ikke så mange andre voksne i nærheten som kunne påvirke eller distrahere, og det var ingen *tidstyver* å forholde seg til. Åpningstiden var også en forutsetning for å kunne fordype seg i aktiviteter uten å ta hensyn til at personalet kommer til forskjellige vakter ifølge en vanlig vaktplan. Jeg minner om tidligere nevnt pedagognorm og bemanningsnorm som definerer hvor mange barn en pedagog eller barnehageansatt skal ha ansvar for på en avdeling (Barnehageloven. Lov om barnehager, 2022) . Uten å gå i detalj, ønsker jeg bare forklare hvordan pedagognorm og bemanningsnorm fungerer i praksis. Når åpningstiden i barnehagen er mye lengre enn den enkelte ansattes arbeidstid, så betyr det i praksis at ikke hele personalet er til stede i barnehagen samtidig, og det skaper utfordringer for utførelse av forskjellige aktiviteter. Dette var en innledning til vår andre fokussamtale, og *tid* ble lagt frem som to motsetninger, der *tid* var både positivt og fremmende og ikke bare hemmende slik *tid* ble omtalt som *tidstyv*. Dette er en interessant oppdagelse som jeg vil se nærmere på, men først vil jeg analysere stemmene som kom fram i denne siste fokussamtalen.

### 7.6.2 Analyse og samtale om dikt

Jeg hadde sendt over flere dikt til fokussamtale 2. Begrunnelsen er at det vært nødvendig da samtalen skal foregå digitalt. Samtalen ble ikke like spontan som første samtale, og jeg stilte flere spørsmål. Deltagerne viste ikke samme entusiasme og var ikke like spontane i sine utspill som de

hadde vært i første samtale. Jeg tolket det med at det digitale rommet setter begrensninger for hvor spontan man kan være. Vi ser bare hverandres ansikt og får ikke med oss det som kan være av kroppsspråk. Med kroppsspråk mener jeg de tegn vi viser med ved gester og mimikk, slik Ilje-Lien (2019) forklarer det. Jeg refererte til diktene og spør hva de ser på som lek i diktene de har fått presentert og om det er noe de ser som fremmer eller hemmer lek. Dette opplever jeg som ikke helt uproblematisk, da det legger føringer for samtalen videre, men det er den utfordringen vi måtte forholde oss til. Samtalen om diktene handlet i stor grad om lekenhet, sett med Gadammers perspektiv på lek som ikke fysisk men som Selv om pedagogene så læring i de første diktene, så satte de også ord på det jeg opplevde som deres eget syn på lek og lekenhet. Diktet lyder som følgende:

*Lett å tenke fysisk*

*Men hva om*

*jeg tegner et monster,*

*forteller eventyr med forskjellig stemmeleie,*

*skaper noe,*

*byr på meg sjøl på en litt anna måte,*

*Er jeg leken da?*

Dette diktet ble funnet og trukket ut av den transkriberte samtalen (Prendergast, 2009). Jeg bruker ordet *funnet* slik Prendergast (2009) beskriver hvordan et dikt kan oppstå i en transkripsjon. The Listening Guide ble nyttet for å skille ut jeg'et i dialogen mellom deltagerne der de reflekterte rundt sin egen opplevelse av lekenhet (Gilligan & Eddy, 2017). Dette diktet er min analyse av hva pedagogene tolket og analyserte seg fram til som en leken egenskap. De to første setningene lyder som følgende: «Lett å tenke fysisk, men hva om». Det er en undring i stemmen her. Stemmen beskriver videre at den kan skape noe ved å fortelle eventyr med forskjellig stemmeleie. Det kom et spørsmål i de to siste setningene og jeg brukte *The Listening Guide steg 1 og 2* og fant budskapet i diktet.

**Steg 1** Jeg leste for å finne handlingen, deltagerne i handlingen og konteksten handlingen foregikk i.

**Steg 2** Jeg søkte etter ord og uttrykk som jeg oppfattet hadde stor betydning for stemmen som uttalte det, og jeg merket meg tonefall og stemning i stemmene.

Budskapet jeg fant i dette diktet, var at lekenhet kommer til uttrykk på flere måter og trenger ikke være fysisk. Det er også en motsetning i denne stemmen. Den starter med å bekrefte en opplevelse

av lek som noe fysisk, men så kommer det inn en undring i stemmen som er usikker. *Hva om* noe blir gjort annerledes, og til sist et spørsmål: «Er jeg leken da?». Sett med Bakhtins teoretiske ramme for flerstemmig uttrykk, så tolker jeg dette diktet som nettopp dette; et flerstemmig uttrykk. Jeg har i dette avsnittet analysert 2. fokussamtale og oppdaget et flerstemmig uttrykk sett i lys av pedagogenes opplevelse av lekenhet. Jeg vil i neste avsnitt trekke fram en situasjon som kan knyttes opp mot det som hemmer pedagogenes lek.

### 7.6.3 Skam eller mot?

To pedagoger ble oppmerksom på en kort sekvens av samtalen, der de trakk fram en situasjon de kjente igjen som en situasjon av utilstrekkelighet. Situasjon beskriver en handling som ikke er en anerkjent pedagogisk handling, men de kjente seg igjen i handlingen og torde å uttrykke det.

Transkripsjonen lød som følger:

(person 1): «*hei kom igjen*»

(person 2): «*Leik deg no!*»

Dette var to personer som gjenkjente en situasjon der en voksen kunne ha kommet med en formaning om at ungene måtte sette i gang sin egen lek uten involvering av en voksen. De anerkjente at den voksne i diktet vi holdt på å analysere, satte i gang noe spennende som fikk barna med i lek. Likevel reflekterer de over situasjonen sett utenifra og de gjenkjenner en situasjon der en barnehageansatt kunne ha bedt barna om å finne på noe selv. De reflektere seg imellom og konkluderte med at en voksen kunne ha bedt barn om å sette i gang med en lek ved å si «lek nå!». De lo litt av sitt eget utsagn, samtidig som de erkjente at dette kunne de selv ha sagt til f.eks. eget barn. Jeg tolket denne situasjonen og samtalen mellom to pedagoger som at de sammenlignet en hjemmesituasjon med sin profesjonsutøvelse og hvor disse to kom i konflikt med hverandre. De anerkjente at de kunne ha tillatt seg å be sitt eget barn om å sette i gang med å leke, men at dette ikke ville vært forenelig med samme situasjon i barnehagen. Likevel kom dette utsagnet som en kommentar til en situasjon i barnehagen, og jeg lurer da på om dette er situasjoner som ofte oppstår i en barnehage? At man som profesjonsutøver og omsorgsperson kommer opp i situasjoner hvor forhold mellom profesjonell og personlig omsorg står i kontrast til hverandre og man handler personlig og ikke profesjonelt? Jeg tolker også samtalen mellom disse to pedagogene som at de føler på en slags skam, for dette kunne de faktisk ha sagt, og så ler de det bort litt. Dette er min tolkning av en liten sekvens hvor få ord blir sagt, men jeg gjør meg noen tanker om at vi er mennesker og ikke profesjonelle utøvere hele døgnet, og en omsorgssituasjon er en balanse mellom profesjonell og personlig omsorg. Begrepet omsorg blir brukt innenfor flere profesjoner og i barnehagesammenheng finner man et eget omsorgsmandat nedfelt i «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Omsorg kommer ikke av seg selv og kan ikke garanteres selv om

omsorgsbegrepet er nedfelt i ideologiske styringsdokumenter og lover som pålegger at omsorg skal prege enhver handling i barnehagen (Ulla, 2011). Jeg har i dette avsnittet trukket fram et tema som handler om det å ikke bli trukket inn i leken. Gadamer (1990) hevder at vi tiltrekkes av det risikofylte ved det å bli trukket inn i noe vi ikke selv kontrollerer, men kan det tenkes at pedagoger har behov for å beholde kontroll og ikke la seg rive med? Jeg vil belyse dette temaer noe nærmere i neste avsnitt.

#### 7.6.4 Redd for å ikke gjøre nok- kanskje gjøre feil

Som tidligere nevnt flere ganger, så har pedagoger noen styringsdokumenter som de skal forholde seg til (Barnehageloven. Lov om barnehager, 2022) (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er også forventninger i samfunnet og især i forbindelse med overgang til skole og målbare læringsresultater (Skundberg, 2022). Samtalen mellom pedagogene handlet om mye og jeg har måtte ta et valg om noen få temaer som jeg mener har vært gjennomgående, og som er blitt uttrykt gjentatte ganger og gjennom flere stemmer. Jeg vil nå vise til et utdrag fra transkripsjon hvor stemmen som tidligere har blitt analysert og definert som *Den besluttsomme stemmen*, men som nå kommer med motstridende utsagn. Utdrag av transkripsjon er som følger:

«Det kan jo også være at en nesten er litt redd for å gjøre feil. Altså, det blir veldig mye snakket om at det skal være læring i alt, og det å bruke lek til å lære noe. Det kan jo skape frykt for å ikke leke godt nok».

Jeg skapte et dikt ut av en lengre dialog mellom deltagerne, der dialogen handlet om de krav pedagogene opplever de har i fra styringsdokumenter og i fra samfunnet og det som oppleves som en konflikt mellom lekens «egenverdi» og dens «nytteverdi» og hvordan samfunnet i dag stadig større grad forventer en skoleforberedende læring i barnehagen (Skundberg, 2022). En av deltagerne tok sterkt til ordet for det som ble opplevd som et ønske om «...å levere fra oss unger som har lært noe i barnehagen..». Jeg fant utsagnet i transkripsjonen og skrev følgende dikt:

*Vi skal ha et resultat.*

*Ungene skal bli så flinke.*

*Ikke så viktig at de kan,*

*knytte skolisser og sånt.*

*De skal være flinke i språk,*

*rekke opp hånda.*

*Hvorfor ikke mer,*



*han er helt rå på å leke.*

*Han får de andre med seg.*

*Han sitter kanskje ikke stille,*

*er ikke den som kan stå på rekke,*

*men det er det de ser etter.*

Pedagogen snakket om forventninger i fra skole og en opplevelse av å skulle levere. Når jeg satte sammen ordene til et dikt, oppdaget jeg det som kan tolkes som motstand mot forventninger fra skolen. Dersom dette diktet settes opp mot tidligere dikt og uttalelser om læring, kan det tyde på at læring, sett fra pedagogenes side ikke er helt det sammen som forventning fra styringsmakter, rammeplan og skole, og det er kanskje heller ikke stemmen til en mor, en far, mann eller kvinne. *Den besluttsomme stemmen* ble *Den Ambivalente stemmen* og stemmene sto i motsetning til hverandre, uttrykt av en og samme pedagog. Læring, er slik jeg tolker det og i denne analysen, ikke nødvendigvis pedagogens egen opplevelse eller forventning til lek, men en forventning fra andre. I neste avsnitt vil jeg trekke fram en uttalelse som jeg opplevde som veldig betydningsfull for min oppgave, og har slik valgt uttalelsen som tittel på min oppgave. Jeg har analysert denne uttalelsen sett i lys av læringsfokus og læringsdiskurser og knyttet den opp mot *frihet til å leke*.

#### 7.6.5 «I dag har vi ikke gjort noen ting»

«I dag har vi ikke gjort noen ting, bare kost oss». Dette utsagnet kom fram av siste fokussamtale og jeg ba pedagogen om å utdype dette utsagnet. Pedagogen forklarte at dette var en opplevelse hun satt igjen med når de ikke hadde hatt noen planer for dagen. Utsagnet ser jeg i sammenheng med tidligere nevnte filosofen Schillers opplevelse av lek, som han beskriver som en mulighet til å slippe unna hverdagens nødvendigheter (Steinsholt & Ness, 2016, s. 136), og dermed helt i tråd med den lekenheten som pedagogen kan tenkes å ha erfart, men som ble opplevd som om de ikke har gjort noen ting denne dagen. Jeg knyttet denne uttalelsen opp mot planer som blir lagd for å dokumentere aktiviteter og som skal vise at barnehagen oppfyller sitt mandat og følger rammeplan for barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å ha *kost seg* på jobb opplevdes med dårlig samvittighet, og fikk respons fra de andre pedagogene som kom med sine oppfølginger. Utdrag fra transkripsjon handlet om tiden da barnehagene var delt inn i kohorter.

«Vi har måtte forholde oss bare til vår lille gruppe, og kan det være at man i den lille gruppa har klart å skape enda mer samhold i gruppa...man har liksom vært så mye sammen...vi har ikke hatt alle disse voksne å forholde oss til...»

Stemmen som snakker her, er litt nølende og drar setningen ut, som om hun reflekterer mens hun snakker. Hun er ikke *Den besluttsomme stemmen*, men snakker som om hun venter på en bekreftelse eller et svar, og jeg undrer meg om det er svar fra de andre pedagogene hun venter på eller ligger svaret inne i henne selv. Det pedagogen her forteller videre, er at de har vært mer sammen med barna og det har ført til mer lek og pedagogene konkluderer med at vi blir påvirket av de vi er sammen med. Steinholt og Ness skriver om et skapt skille mellom voksen og barn, der voksne er ferdige produkter mens barn fremstår som mangler, og det de mangler er det pedagogers oppgave å fylle (Steinholt & Ness, 2016, s. 101). Videre peker de på voksne som kan inneha flere alvorsfylte posisjoner gjennom sitt arbeid og i politiske verv, som begrensende for deres mulighet til å leve lekent, undrende og overskridende. *Voksne, fornuftige mennesker skal ikke flørte med det barnslige og lekne* (Steinholt & Ness, 2016, s. 101). Dette var et tema som kom fram tidligere i samtalen der fysisk lek ble diskutert og pedagogene reflekterte rundt hvordan det kan oppleves for noen. Ordet *flaut* ble trukket inn i samtalen om å gå fysisk inn i lek og rulle seg på gulvet sammen med ungene. Jeg stilte spørsmål til dette og svaret jeg fikk var at det kan være andre voksne som ser på deg som uprofesjonell, lite strukturert og uten respekt for regler man har i barnehagen. Noen av pedagogene hadde opplevd å få tilsnakk fra pedagogisk leder i sin tidlige karriere som barnehagelærer. Sett i lys av disse uttalelser fra deltagerne i dette forskningsprosjektet, og med Steinholt og Ness sitt sitat relatert til voksne med alvorsfylte oppgaver som bakteppe, så kan det dras noen slutninger om at noen ytre faktorer påvirker de voksne i barnehagen og stopper dem i å kaste seg inn i hemningsløs, fysisk lek

#### 7.6.6 Problematisering av voksen lekenhet

Som tidligere nevnt og med et sitat i fra Rammeplan for barnehage, står det helt tydelig at «Personalet skal være bevisst på og vurdere egen rolle og deltakelse i barnas lek. Observere, analysere, støtte, delta i og berike leken på barnas premisser» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Likevel ser vi ofte at voksne i barnehagen står og betrakter barn som leker. Dette kom fram som et tydelig engasjement blant forskningsdeltagerne. Jeg vil trekke fra et dikt som berørte deltagerne og som de kom med enstemmige tilbakemeldinger på. Diktet handler om en observasjon der pedagoger observerte en annen medarbeider der denne ikke var lekende involvert i samspill med barnet den satt sammen med. Dette diktet opprørte deltagerne og de uttalte at det var sårt å lese om medarbeidere som ikke viste initiativ til lek med barn. I transkripsjonen var det følgende dialog som jeg opplevde som betydningsfull for alle deltagerne:

(person 1): *Jeg tenker nå det er nå litt trist å lese..disse første setningene der...ja...kjente at det skar i i hjertet....at det...ee...hvor viktig voksenrolla er....*

(person 2): *Absolutt ...*

(Person 3): *Og ikke bare tenke at sitte vi der så er vi liksom der...*

*flerstemt): Ja*

(person 4): *Det er ikke nok å bare være fysisk nærværende...du må også faktisk....(hører flere som er engasjerte og er enige)*

(Person 2) *By på deg sjøl og...ja...*

Dette utdraget av transkripsjonen beskrev en dialog der hele utvalget var enige om at den inaktive voksne skulle ha vært mer deltagende. Det interessante her var at selv om dette diktet også inneholder ordet *læring*, så er det ingen som kommenterer det. Her er ikke læring interessant i det hele tatt, men voksen tilstedeværelse, og en i utvalget bruker begrepet *å by på seg selv*. Dette er et begrep som jeg har knyttet til det å gå litt ut av komfort sonen; være åpen og ærlig og i dette tilfellet *være mer leken?* I responsen til dette diktet hørte jeg en felles stemme. En stemme som tok barns synspunkt og en empatisk forståelse for en annen (Bresler, 2006). I diktet som følger, kom en ny stemme fram. Jeg kalte den *Den emosjonelle stemmen*. Stemmen som lot følelsene styre og som ble indignert på barnets vegne.

#### **«Den emosjonelle stemmen»**

*Det er trist å se*

*En voksen som sitter ned*

*og liksom ER der*

*Ikke nok å bare vær*

*Du må gjer*

*Engasjere deg*

*Vise interesse*

*By på deg sjæl*

Jeg har i dette kapittelet gjennomgått den siste analysen i de fire undersøkelsesfasene og analysert den enkelte fase. Jeg vil i det neste kapittelet trekke fram det deltagerne og jeg definerer som oppdagelser.

## 8.0 «Hva hvis» og oppsummering oppdagelser

Veien mot oppdagelser har gått gjennom fire undersøkelsesfaser og ikke som en rett vei fram mot et mål. Den har gått i slynger og fram-og -tilbake. Helt i tråd med hvordan jeg har fått forståelse av at en estetikk-basert forsknings metodologi kan utarte seg, basert på det jeg har lest av andre forskere. Som Ilje-Lien (2020) har jeg brukt tilnærmingen «hva hvis», hvor jeg stiller meg undrende til en tilnæringsmetode og spørsmålet «hva skjer hvis». Det var noe spennende og lekent ved det å ta en

sjanse på å benytte dikt i min metodologiske tilnærming. Litt i tråd med den dionysiske væremåte; den som våger, leker og improviserer (Steinsholt & Ness, 2016, s. 169). Det eneste som sto klart for meg fra begynnelsen av, var ønsket om å berøre de deltagerne som skulle delta i prosjektet, for slik å få kontakt med deres indre følelser. Uten tidligere erfaring med dikt har jeg lett i litteraturen og funnet flere mulige tilnærminger. Poetiske forskningsundersøkelser finner man i flere forskningsområder, som psykologi, sosiologi, antropologi og annet sosialt arbeid og med forskjellige innfallsvinkler eller kategorier (Prendergast, 2009). Som Prendergast (2009) skriver, er den beste poetiske tilnærming den som beveger tilhørerne, som i mitt tilfelle var deltagerne i prosjektet. Når jeg stilte spørsmål om hva pedagogene *følte* om sin egen involvering i lek, så rørte jeg ved deres sensitivitet og profesjonalitet, og derfor valgte jeg å bruke dikt som inngang til disse følelsene (Prendergast, 2009). Jeg har ikke skapt mine dikt alene; jeg har funnet mine dikt i fortellinger som deltagerne i prosjektet har skrevet, og jeg har funnet dikt i våre samtaler (Prendergast, 2009, s. 547). Jeg har funnet ordene som ga meg mening og satt dem sammen til dikt, og jeg har brukt *The Listening Guide* som verktøy for å lytte til stemmen og til et 'jeg'. Prendergast (2009) skriver at poetisk forskning er en performativ handling som blottlegger både forsker og deltager i forskningsprosjektet. Jeg tolker det som at forsker har blottlagt sine følelser i det å skape diktene og deltagerne responderer på disse ved å vise egne følelser; både maskerte og umaskerte (Prendergast, 2009, s. 547). Det som jeg har opplevd som veldig spennende har vært at deltagerne har reagert så forskjellig på data de har fått presentert, og dette er noe som Prendergast også trekker fram som gledelige trekk ved det å forske med dikt. Selv om jeg har brukt dikt i min innsamling av data og som metodologi for analyse, så er ikke mine dikt poesi på lik linje med en kunstner og en poet. Mitt arbeid er en estetikk-basert forskningstilnærming hvor søken etter mening i lengre tekster og i transkripsjon, er blitt oppdaget og skapt om til dikt.

### 8.1 Læringsfokus

Det jeg vil trekke fram av de oppdagelsene som er gjort gjennom dikt og samtaler, og som er blitt analysert gjennom flere undersøkelsesfaser, er læringsfokus hos pedagogene. Dette læringsfokuset springer ikke bare ut ifra pedagogenes egne erfaringer, men i forhold til styringsdokumenter og holdninger pedagogene opplever at samfunnet har til lek og lekenhet. Det har blitt vist til lek med «instrumentell verdi» og «nytteverdi» (Skundberg, 2022). Det kom også fram noen holdninger knyttet til voksne som unnlater å medvirke i lek. Holdninger som kan knyttes til skam eller en opplevelse av flauhet når det gjelder det å kaste seg uhemmet ut i lek i påsyn av andre pedagoger eller andre voksne. Videre var tid en medvirkende faktor som har fremmet eller hemmet lek. Den siste oppdagelse som ble fremhevet, var opplevelsen av å ikke ha gjort noe av viktighet, dersom det ikke hadde vært dokumentert planer for aktivitet.

Flere dikt er blitt presentert for deltagere og deres tolkning av samme dikt har gitt forskjellig mening for den enkelte. Vi plasserer oss selv i kontekst, når vi lytter til dikt, skriver Prendergast (Prendergast, 2009, s. 550). Slik jeg forstår det, handler det om å plassere seg i diktet med egen forforståelse og som dermed medfører ulike tolkninger fra person til person. Jeg som forsker uttalte meg ikke om de diktene jeg presenterte. Jeg hadde allerede tolket fortellinger og skapt dikt ut ifra mitt ståsted og det jeg opplevde som essensen i fortellingene. Dette har vært en forskningsmetode som jeg ikke tidligere har hatt noe erfaring med, men som jeg har latt meg inspirere av gjennom egen opplevelse av estetikk som berører meg. Som tidligere referert til, er jeg ikke utøvende kunstner og vil derfor ikke kalle mine dikt for kunst, men som forsker har jeg latt meg inspirere av en kunstnerisk praksis med et blikk for estetikk (Østern, 2017). Det har gitt en egen dimensjon til forskningsprosjektet å la seg rive med og stille spørsmål til de forskjellige prosessene og spesielt til et «hva hvis» (Ilje-Lien, 2020). «Hva hvis» jeg skaper om en fortelling til diktform, hva skjer da? Jeg definerer derfor oppdagelsen av dikt som en metode for analyse, som en egen oppdagelse som har ført til flere andre oppdagelser. Jeg har hatt stor glede av å se hva som kommer fram av min intuitive sortering av ord, setninger og avsnitt som har blitt konstruert til dikt som gir mening (Prendergast, 2009, s. 547). Det har også vært spennende å være vitne til at deltagere har oppfattet diktene på ulike måter og som jeg har tolket som et vitne om at dikt berører oss ut ifra den forforståelsen vi har sett fra eget ståsted. Det sto ingenting om læring, tid eller opplevelse av skam eller det å miste kontroll i diktene som ble presentert, og likevel var det disse oppdagelsene som ble et tema for refleksjon.

## 8.2 Deltagernes tanker om premisser for lekenhet

Jeg vil her utdype det som har blitt utpekt som oppdagelse i samtalen om lekende holdninger og utfordringer i barnehagen. Det pedagogene fremhevet som viktig for sin egen opplevelsen av lekenhet, var at aktivitet var lystbetont og de kunne få utfolde seg på egne premisser. Med egne premisser forsto jeg det slik at pedagogene hadde noen aktiviteter de likte bedre enn andre eller hadde bedre kompetanse i. Utfordring med å være pedagogisk leder på en avdeling fremsto som det å be andre voksne om «å leke seg». Alle pedagogene var enige om at lek er en viktig aktivitet i barnehagen, og at de voksne skal være med, men det må være lystbetont også for den enkelte ansatte og i noe grad frivillig. Ikke alle ansatte er like gode i alt og det må være mulig å kunne fordele legekapasitet på flere ansatte. Slik jeg tolket deltagerens uttalelser, så føler pedagogene på et stort ansvar når det gjelder å oppfylle Rammeplan for barnehagers krav innenfor alle de 7 fagområdene (Kunnskapsdepartementet, 2017). De uttrykte at det oppleves krevende at det hersker forskjellig syn på lek, bråk og uro blant medarbeidere i barnehagen. Å få tilsnakk og andre pedagoger dersom de har tillatt en «ulovlig» handling som å løpe inne, tulle ved matbord eller hoppe i sølepytter, oppleves

som ubehagelig. Jeg velger å ikke analysere disse uttalelsene nærmere, av hensyn til oppgavens omfang, men har valgt å utdype noe som er blitt tatt opp tidligere i oppgaven. sett i lys av ledene diskurs om fri lek og teori om improvisasjon.

### 8.3 Hva skjedde med narrativet

Det som skjedde med narrativet når jeg trakk ut enkelt ord som utpekte seg og ga en sterk betydning, slik jeg tolket det, var at diktet ble mer åpent for tolkning enn den originale fortellingen. Det stod ikke helt tydelig fram for meg med det samme, noe som kan begrunnes med at jeg selv kjente hele originalfortellingen, men jeg oppdaget det da diktet ble presentert for utvalget. Jeg hadde valgt ut de ordene som skapte mest mening for meg og som jeg mente representerte fortellingen best. Slik ble noen ord fremhevet mens andre ord ble tatt bort og det ble skapt et muligens rom, som tidligere beskrevet, der alt kan skje (Greve & Kristensen, 2015). Jeg knytter dermed rom for undring og kreativitet inn i analyseprosessen som deltagerne i mitt forskningsprosjekt ble invitert inn i. Deltagernes medvirkning var viktig for meg og jeg ønsket at de skulle delta i analyseprosessen. Avgjørelsen jeg tok med å la mine dikt være grunnlag for samtale og ikke den enkeltes fortelling, begrunner jeg med at den enkelte på denne måten fikk en avstand til egen fortelling og måtte forholde seg til tolkningen av den. Dette var et bevisst grep fra min side, nettopp fordi våre egne opplevelser er så personlige at det kan være vanskelig å se på disse fra et objektivt perspektiv (Repstad, 2009). Den enkelte forteller er ekspert på sin egen opplevelse og det ble viktig for meg å finne et nøytralt utgangspunkt hvor både deltagerne og jeg selv som forsker fikk vise nysgjerrighet og la oss overraske ved gjennomgang av diktene (Gilligan & Eddy, 2017, s. 77).

### 8.4 Kritisk refleksjon over metode

Diktene som var oppstarten for prosjektet, hadde stor betydning og førte til spontan samtale (Leavy, 2009). Etter min oppfattelse, ble diktene en døråpner for flere forståelser enn om jeg hadde presentert fortellingene i sin helhet. Det begrunner jeg med at jeg kjente de opprinnelige fortellingene og jeg kjente til den enkelte forfatter bak hver fortelling. I den innledende samtalen som skulle handle om pedagogenes opplevelse av egen lekenhet, observerte jeg deltagerne og så at de kunne distansere seg fra egen fortelling og delta på lik linje med de andre. Ingen kjente til hvilket dikt tilhørte fortellingen til hvilken deltager, og det opplevde jeg som en medvirkende årsak til fri deltagelse. Dette er min personlige oppfattelse som forsker og observatør av en fokussamtale mellom deltagerne i mitt forskningsprosjekt. Det kan være en utfordring knyttet til hva man formidler med ord og hva man gjør i praksis, hevder Jerolmack & Khan (2014). Som barnehagelærer er du forpliktet gjennom rammeplanen og andre styringsdokumenter til å være aktiv med i barns lek. En barnehagelærer kan ikke velge om han/hun ønsker å leke eller ikke (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det vil derfor være lite sannsynlig at en barnehagelærer vil velge ut en praksisfortelling som

ikke underbygger opplevelse av å være leken. En fordel ved å forske på eget felt, er at man kjenner til feltet fra innsiden (Repstad, 2009). Det som er ulempen, er at man kjenner feltet for godt og dermed ikke er like undrende som en forsker bør være. Som ekspert på eget forskningsfelt kan forsker lett ta noe for gitt fordi man har levd eller arbeidet i feltet i årevis (Repstad, 2009). Problemstillingen for dette forskningsprosjektet har vært «Hvordan opplever den voksne i barnehagen sin egen lekenhet?». Det som har kommet fram gjennom oppgaven, er også hvordan jeg som forsker har fått innsikt i pedagogenes opplevelse av lekenhet, og det har vært vel så viktig som de oppdagelsene jeg mener å ha gjort. Bruk av narrative og dikt gjennom hele prosessen har gitt meg innsyn i pedagogenes tanker og refleksjoner som kunne ha gått tapt dersom jeg ikke hadde brukt denne metoden. Min vurdering er at diktene har hatt stor betydning for deltagerens prosess med å åpne opp og komme med sine innerste tanker og ikke bare fortelle om det som de kanskje tror er forventet av dem. Gjennom diktene og estetikk-basert forskningstilnærming, har både jeg som forsker og forskningsdeltagerne gjennom dialog, åpnet noen dører som kunne vært stengt og som ikke kom fram i praksisfortellingene som var starten på hele prosessen. *Arts based research is designed to enable readers and viewers to see aspects of the social world that they might have overlooked otherwise* (Baron & Eisner, 2012) . Det som kan kritiseres ved metoden, er forskers mulighet for påvirkning av det empiriske materialet. Muligheten for å manipulere fortellingene og diktene ved å velge ord som jeg personlig finner interessante, er selvfølgelig til stede. Jeg vil likevel argumentere for bruken av denne metoden, selv om den krever at forsker er veldig bevisst sin egen posisjon og de valg hun gjør. Ved å velge dikt som datamateriale, har mange ord og utsagn blitt utelatt, og det kan være en ulempe ved mitt metodologiske valg. Men mest av alt har det vært en interessant metode som har tatt meg med på en reise som ikke har vært helt planlagt på forhånd; noe som kan oppleves som veldig utfordrende for noen, men veldig interessant for andre.

## 9.0 Oppsummering og drøfting av forskningsprosjektet

Analysen av denne oppgaven har jeg delt opp i 4 undersøkelsesfaser. Hovedsakelig handler hver fase om hva som ble gjort, hvordan det ble gjort og hva som ble utfallet eller foreløpige oppdagelser. Jeg har sett på alle de innledende diktene og funnet at de alle handlet om improvisasjon. Første dikt handlet om en pedagog som løp inne. Var dette en planlagt aktivitet eller noe pedagogen grep fatt i der og da? Noen mente det var læring. Kanskje. Eller kanskje ikke? Har pedagogen planlagt å løpe inne for å lære barn om rett og galt? Det er ikke umulig, men det er også en mulighet for at dette var en impulsiv og ikke planlagt aktivitet, som bare handlet om å finne på noe der og da for å få inaktive barn med i lek. Jeg som har analysert fortellingen og skapt den om til dikt, vet svaret, men det er ikke viktig i denne sammenheng, for det er pedagogene som analyserer diktet som har sin subjektive opplevelse av diktet. Andre dikt handlet om en inaktiv ansatt som skulle vært i aktivitet med et barn

og som en pedagog skulle observere. Kanskje det var et oppdrag om å kartlegge. Denne pedagogen måtte også improvisere fordi hun/han ønsket å observere barnet i lek, og satte dermed i gang en lekende situasjon sammen med barnet. Utelek i snøen ble improvisert, fordi noen barn ble observert som utenfor et felleskap av barn i frydefull lek i snøen. Pedagogen i denne situasjonen satte i gang en lek i snøen der alle kunne bli med og hvor hele ungflokken fikk en god opplevelse. Med utgangspunkt i ett av de innledende diktene og den påfølgende samtalen, så ble leksituasjonen ute i snøen tatt opp igjen som en fysisk, ikke planlagt aktivitet med utgangspunkt i observasjon som pedagogen hadde gjort; altså en improvisasjon. Det fjerde diktet handlet også om improvisasjon der en pedagog fikk et lite barn i gang i aktivitet med utgangspunkt i noe hun visste barnet var interessert i, og i samspill med dette barnet vekket de også interessen hos de andre barna som også ble med i leken. Dette var en fysisk aktivitet som pedagogen til slutt måtte trekke seg ut av fordi som hun selv sa: «Hadde jeg vært sprekere, så hadde de holdt på lengre». En kommentar som viser viktigheten av at pedagogen er med i lek for å holde den gående. Diktet som omhandlet lek i snøen, viste i transkripsjonen hvordan deltagerne reflekterte rundt en aktivitet der det å lage noe sammen var av størst betydning. En ikke planlagt, improvisert aktivitet som viste viktighet av en voksen medleker som oppfattet hva som måtte til for å skape en fin fellesaktivitet for hele gruppa. Utsagnet *for dette har aldri skjedd i barnehagen før*, kan ha vært pedagogens egne tanker og slik det ble oppfattet av pedagogen som medvirket i aktiviteten, men utsagnet ble lagt merke til av pedagogene og det virket som å gjøre inntrykk. Diktet som ble skapt ut av refleksjonen ble som følger:

**«Herjelek i snøen»**

*Leik i snøen*

*læring på tur*

*alle er med på å lage noke saman.*

*Noko nytt,*

*Spennande*

*som dei ikkje gjer kvar dag.*

*Ikkje så viktig at det ikkje blir perfekt*

*det skal gjerast i lag*

*plutselig likar dei snøen*

*ein sånn type leik har ikkje skjedd før i barnehagen*

*Herjeleik i snøen.*



### 9.1 Drøfting av lekende egenskaper

Personlige egenskaper ble drøftet i fokussamtalen og jeg spurte deltagerne hva de tenker en barnehageansatt bør inneha av egenskaper for å være *medleker* i samspill mellom småbarn. En *medleker* som beriker leken og ikke blir en *lekforderver*, slik Gadamer ville ha omtalt en pedagog som knytter barns lek til formålsverdenens alvor, fornuft og nytte (Øksnes & Sundsdal, 2018, s. 87). Deltagerne viste til fysisk utholdenhet som en egenskap, med en viss humoristisk undertone, men også egenskapen av å kunne koble seg på og kunne tolke hva et barn har behov for av støtte i en lekende situasjon. Med dette som forutsetning, kreves det at ansatte i barnehagen er både fysisk og psykisk til stede (Greve & Kristensen, 2015, s. 151). Greve og Kristiansen fremhever de ulike *møter* mellom ansatte og barn i barnehagen, der disse møtene handler om møter mellom to kulturer; den voksne kulturen og barnas kultur. De påpeker viktigheten av at disse møtene blir gode pedagogiske møter der det unike i det enkelte møtet blir ivaretatt og ikke forbigått som et av mange møter med den samme aktiviteten, men at hver enkelt hendelse kan bidra med utvidet lekerfaring (Greve & Kristensen, 2015, s. 151). Slik jeg tolker hvordan disse møtene oppstår, så kreves det av pedagogen eller den ansatte som er sammen med barn i en lekende aktivitet, at de er mentalt til stede der og da og ikke et annet sted i tankene. Ved gjennomgang av diktene var det pedagogene som valgte ut de setninger, ord eller hele dikt som skulle være utgangspunkt for samtalen. Det var det som berørte dem mest som fikk fokus. I etterkant av disse samtalene, kan jeg se at det kom fram mange åpne og ærlige refleksjoner, men det er fortsatt mange spørsmål som står ubesvart. I en «der og da»-situasjon, tok jeg tak i det som blir uttalt, men i etterkant kan jeg se at jeg kunne ha stilt flere oppfølgingsspørsmål. Jeg kunne for eksempel ha spurt pedagogen som trakk fram *perling* som lite interessant, om hvordan aktiviteten kunne blitt snudd til noe mer interessant. Spesielt sett i lys av uttalelse om at det er læring i lek, men det gjorde jeg ikke og da står det spørsmålet ubesvart. Deltagere trakk fram situasjoner som hadde kommet fra gjennom diktene, som de opplevde som enkle aktiviteter som ikke krevde all verden av planlegging eller rekvisitter. Hvis vi går tilbake til de innledende diktene, så var det veldig få rekvisitter i aktiviteten annet enn pedagogens egen kropp. I en aktivitet kan vi gå ut fra at pedagogen hadde en spade eller ei skuffe. Pedagogen som løp inne, brukte bare kropp og fikk fram både spenning og latter. En pedagog brukte en terning med bilder, men det var egen kropp som skapte leken. De reflekterte rundt dette og kom fram til at veldig mange aktiviteter trer fram spontant. Min forståelse av pedagogenes refleksjoner, er at de har sett seg selv utenifra. De har gjennom diktene fått øye på sider ved seg selv og pedagoger generelt, som de ikke tidligere har reflektert rundt. Jeg synes at pedagogene har vært særdeles ærlige i mange av sine utsagn, og har de har vist en sårbarhet som ikke er så lett å få øye på i det daglige virke i barnehagen, der tempo til tider er høyt. Det ble påpekt at man må *by på seg sjøl*. Jeg tolker det utsagnet som å ikke ta seg selv så høytidelig. Være litt raus. Kan dette være et 'braking point' i samtalen? Er dette

noe vi voksne må ta inn over oss at lekenhet handler om å ikke ta seg selv så høytidelig og går litt ut av komfortsonen? Er det noe med det å *kunne miste ansikt* og status foran andre kolleger, som kan være årsak til at noen voksne sliter litt med å finne sin egen lekenhet? Vi finner ikke noe fasit svar på, eller en fellesnevner for lekenhet hos alle voksne, men kan selvhøytidelighet eller tap av status være en årsak til at noen voksne kvier seg i å være med i lek sammen med barna? Det er slik at barnehagelærere fortsatt blir omtalt som de voksne i barnehagen, noe som kan oppleves som lavere status enn det å bli benevnt med profesjon. At man driver med formålsløs lek og noe som kan oppfattes som unyttig (Skundberg, 2022). Dersom lekens egenverdi ikke blir omtalt som verdi, kan en konsekvens være at pedagoger velger å styre leken i større grad for å vise fram sin profesjonalitet, er min vurdering.

## 9.2 Hva hemmer og fremmer lek?

Det som har kommet fram gjennom analyse av dikt og i samtale med pedagogene, er at *tid* har stor betydning for pedagogenes mulighet til å fordype seg i aktiviteter og uhemmet lek. *Tid* er et abstrakt begrep som i hovedsak forklarer hendelsers konstante bevegelser fram eller tilbake i tid. Når jeg søker opp *tid* i wikipedia så forklares den allmenne oppfattelsen av tid som noe i stadig bevegelse og som vi har liten kontroll over. Vi snakker om å ha *god* og *dårlig tid* til å utrette forskjellige gjøremål. Jeg vil ikke gå nærmere inn på begrepet *tid*, annet enn å erkjenne at tid definerer et mulighetsrom som pedagogene i barnehagen har til å utføre forskjellige oppgaver. Dersom vi ser på tid som et element som hemmer pedagoger i lekende utfoldelse, så vil jeg knytte denne tidsbegrensningen opp mot improvisasjon. Pedagogene har i fokussamtale uttalt at en lekende aktivitet sjeldent er planlagt, men noe som ofte bare skjer. Når noe ofte bare skjer, så er det ikke brukt noe tid i forkant av det som skjer. Da skulle man tro at det var en besparelse av tid, og dermed en positiv opplevelse av tid som fremmer lekenhet. Dersom pedagoger har opplevd at de ikke har fått mulighet til å bruke tid på planlegging og møter gjennom koronatiden, og det har ført til at de har hatt mer tid med barna i et lekende samspill, så er kanskje ikke planlegging det man skal bruke mest tid på? Sett fra et poststrukturelt ståsted er det interessant hvordan strukturer påvirker hvordan vi vektlegger og prioriterer våre handlinger og tenker og forstår tid (Mårtensson, 2016, s. 174). Mårtensson skriver at en forsker, sett fra et poststrukturelt perspektiv, bør unngå å søke etter svar og heller velge ut det som er mest interessant, og veien å gå er å se etter det motsatte, eller det som ikke støtter mitt eget syn på, i dette tilfelle, tid (Mårtensson, 2016, s. 174). En av pedagogene i mitt forskningsprosjekt fortalte om en annerledes lek og en opplevelse av et felles «vi». Pedagogen opplevde at tiden sto litt stille under korona-nedstengning og barnegruppa og de to ansatte med pedagogen selv, var et felles «vi». Det som deltagerne i mitt forskningsprosjekt trakk fram som fremmede for pedagogenes lekenhet, var at de opplevde en aktivitet som lystbetont. Og at de følte på en trygghet i

personalgruppa. Det ble vist til at ikke alle ansatte har de samme personlige egenskapene i ei personalgruppe, og at kompetansen er varierende. Spørsmålet er da hvordan man skal sikre et godt sammensatt personale? Leder har et ansvar for å ansette rett person i rett stilling, og det kan kanskje være på sin plass å bruke mer tid på å sette sammen en personalgruppe etter ulike kvalifikasjoner og samtidig være aktiv med i å veilede ei personalgruppe slik at deres fulle potensiale kan få blomstre og personal og barnegruppe får oppleve en følelse av «vi». Ei personalgruppe som ikke opplever samhold og at de jobber mot et felles mål, vil påvirke og virke hemmende på hverandre. Jeg vil i neste avsnitt sammenligne ei personalgruppe med sammensetningen av et jazzband. Dette for å tydeliggjøre viktigheten av riktig sammensetning for å få til ei god gruppe som spiller på lag og som kan utnytte hverandres egenskaper og sett i fra et improvisatorisk perspektiv.

### 9.3 Jazzband og sammensetning av personalet

Vi har nå gått igjennom pedagogenes refleksjon rundt egenskaper som er viktige for en voksen å kunne utfolde seg i lek. Spontanitet og det å kunne by på seg selv, er blitt trukket fram som gode egenskaper. Jeg har tidligere nevnt at improvisasjon ofte blir sett i sammenheng med musikk og spesielt jazzband, og vil koble dette opp mot personalsammensetning i barnehagen (Steinsholt & Sommerro, 2006). Som et jazzband består av flere musikere med hvert sitt instrument, så består barnehagepersonalet av ansatte som spiller sin rolle. I jazzbandet har vi trommeslageren som holder takten, saksofonen som til tider «tar en solo» og øvrige bandmedlemmer som supplerer med sine individuelle instrumenter; akkurat som sammensetningen av personalet i barnehagen. Man kan tenke seg at den enkelte har sitt instrument som det spilles på og de er avhengige av hverandre. Hvis vi tenker oss han med saksofonen som lar seg inspirere til å «ta en solo». Hva om ingen av de andre bandmedlemmene følger opp? Blir soloen like intens da, eller kan vi se at den dabber av og dør ut i en litt flau opplevelse? Sammenlignbar er den pedagogen eller assistenten som plutselig lar seg inspirere av en lekende aktivitet og som kaster seg ut i det med liv og lyst, og så står alle de andre ansatte rundt og bare ser på? Kanskje noen til og med kommer med en kommentar som følgende: «Var dette virkelig nødvendig?». En slik kommentar fikk en i mitt utvalg da hun som nyutdannet pedagog fulgte opp barns frydefulle lek i en stor vanndam. Kan det tenkes at denne kommentaren kunne ha satt en stoppe for denne pedagogens lekende utfoldelse? Jeg har gjort denne sammenligningen sett i lys av de improvisatoriske nøkkelbegrepene som jeg tidligere har forklart.

#### 9.3.1 Musikalske og umusikalske stemmer i et barnehagepersonale

Mitt neste eksempel på viktighet av personalets forskjellige roller og hvordan lekenhet kan komme til uttrykk gjennom improvisasjon, handler i overført betydning om de forskjellige subjektivitetene i et barnehagepersonale. Jeg vil knytte de ulike stemmene og gi dem roller i et orkester. *Dirigenten* i et stort orkester har en viktig rolle og holder takten slik at de andre bandmedlemmene følger samme

takt. På en avdeling i en barnehage er bemanningsnormen 3 voksen i en barnegruppe på 9 småbarn, alder 1-3 år, eller 18 barn i aldersgruppen 3-5 år. *Dirigenten* på avdelingen kan være en av de ansatte som har god kontroll på den overordnede strukturen på avdelingen og jeg velger å sammenligne *dirigenten* med pedagogen som har sin stemme. Pedagogen holder notarket eller en didaktisk plan som hun forholder seg til. Hun holder rytmen på avdelingen og vet når det er pauser, møter med andre etater og alle overganger fra en aktivitet til en annen. Fagarbeideren er den kreative som liker å improvisere. Denne stemmen følger pedagogens planer, men gjør forandringer underveis og improviserer og drar noen ganger i gang en «solo». En annen fagarbeider/assistent blir usikker og henger ikke med. Denne stemmen er kanskje usikker på egne avgjørelser og trives best med faste planer som hun kan forholde seg til. Hun klarer ikke å henge seg på *soloen* og den improvisatoriske holdning til dagsplan eller ukeplan og blir veldig usikker.

Mitt poeng med denne sammenligningen her er å fremheve viktigheten av riktig sammensetningen av et barnehagepersonale. Min erfaring er at sammensetningen kan være veldig tilfeldig og at de forskjellige stemmene passer dårlig sammen og kan oppleves som å være *ustemt* eller i *utakt*. Dette var en liten tur innom musikkens verden, som et forsøk på å tydeliggjøre viktigheten av et samstemt personale i arbeidet med å skape en leken og samlet kultur i en barnehage. Jeg vil nå gå over til å drøfte oppdagelser knyttet til min problemstilling.

#### 9.4 Drøfting av oppdagelser

Deltagerne i forskningsprosjektet har vist til de formelle rammene for lekens aktivitet som fastsatt i Rammeplan for barnehager, men også hvilket syn den enkelte pedagog har på lek og hvordan personal påvirker hverandre. Det er blitt vist til situasjoner der en pedagog har opplevd en leken situasjon sammen med barna, men hvor en annen pedagog har kommet med «tilsnakk» og en negativ tilbakemelding til samme aktivitet. Steinsholt og Ness skriver om det lekende mennesket og om barn og voksnes ulike væremåter (Steinsholt & Ness, 2016). Der barn er mer vimsete og spontane i sin væremåte, er voksen mer målrettede og har derfor en instrumentell karakter i sine handlinger. «Den barnslige bevegelse mangler retning, i motsetning til den målrettede bevegelsen som er typisk for voksnes handlingsmønstre» (Steinsholt & Ness, 2016, s. 141). Dette sitatet gir mening til det som pedagogene også bekrefter, at de har en overordnet plan for sine handlinger der en oppgave eller handling tar slutt og en ny oppgave begynner. Å finne glede i lek og at motivasjon skal komme innenfra, ble fremmet av deltagerne. Lekende samspill mellom barn og voksne må være lystbetont for begge parter for at begge skal la seg rive med slik Gadamer beskriver leken. Gadamer er ikke opptatt av lekens subjektive betydning, men betydningen den har for de lekendes engasjement, involvering og fascinasjon for aktiviteten de er dratt inn i (Steinsholt & Ness, 2016, s. 159).

### 9.5 Med søkelys på rammebetingelser

Min søken etter bedre forståelse av lekenhet hos pedagogene i et lite fellesskap, har ikke gitt ett svar med to streker under, men har vist noen fellestrekk som mitt utvalg kan enes om. Jeg har opplevd at lek er så personlig og varierende fra person til person, at det ikke har vært mulig å finne en fellesnevner for hvordan lekenhet viser seg hos alle pedagoger. Denne anerkjennelse om at lek oppleves personlig, er interesserant, sett i lys rammeplan for barnehage. Rammeplanen fastslår at all personal skal være deltagende i lek, og at barn skal få oppleve et mangfold av lek.

«Barnehagen skal inspirere til og gi rom for ulike typer lek både ute og inne. Barnehagen skal bidra til at alle barn kan oppleve glede, humor, spenning og engasjement gjennom lek – alene og sammen med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Dette er mandatet som hele barnehagepersonalet skal forholde seg til. Dersom vi anerkjenner at ikke hele personalet sitter med kompetanse som kan dekke hele området med variert lek både inne og ute, så vil jeg hevde at målet bør være å samle en variert personalgruppe med ulike, individuelle kvaliteter og kompetanse, ledet av kvalifisert ledelse. Evalueringen av den da gjeldende rammeplan for barnehage, som kom i 2009, viser at det er lav barnehagefaglig kompetanse både på administrativt nivå og i barnehagene i de forskjellige kommunene (Østrem, et al., 2009).

«Antall personer som skal jobbe med barnehagefaglige saker på overordnet nivå i kommunene, er drastisk redusert de siste årene samtidig som barnehagefeltet er under voldsom ekspansjon» (Østrem, et al., 2009, s. 80).

Berit Bae viser til Rambøll-rapporten (2013) som peker på at konsekvensen av manglende kompetanse i kommuneadministrasjonen, er at barnehager og styrere får mangelfull veiledning og oppfølging (Bae, 2018). Rambøll-rapporten peker også på en uheldig tendens der de som er ansvarlige for barnehagesektoren i stor grad har skolefaglig bakgrunn, noe som gir uheldig stort søkelys på tidlig innsats som en skoleforberedelse mer enn barnehagefaglig utvikling (Rambøll, 2013). Dette må etter min vurdering, få konsekvenser for de ansvarlige pedagogene som skal ivareta sitt mandat i barnehagen, og jeg vil hevde at det har kommet til uttrykk gjennom de oppdagelser jeg har gjort gjennom mitt forskningsprosjekt og noe jeg vil drøfte videre i neste kapittel.

### 9.6 Pedagogenes handlingsrom

Deltagerne i mitt forskningsprosjekt har uttalt ved flere anledninger at det er *læring* i flere av hendelsene som de har fått presentert i mine dikt. Etter mitt skjønn, som selvfølgelig er påvirket av en helhetlig forståelse siden jeg har fått lese praksisfortellingene som ble omgjort til dikt, så viste pedagogene at de er påvirket av det som blir oppfattet som krav om skoleforberedelse. Jeg viser til uttalelse om *å levere fra oss unger som har lært noe i barnehagen*. Denne uttalelsen må slik jeg

forstår det, føles som et krav fra myndighetene om at skoleforberedelse er av stor betydning og barnehagens mandat. Pedagogens handlingsrom er dermed innskrenket og muligheten for fri utfoldelse i lek begrenset. Jeg vil også trekke fram noen setninger fra diktet som ble skapt ut av transkripsjon av samtalen med pedagogene.

*Hvorfor ikke mer,*

*Han er helt rå på å leke.*

*Han får de andre med seg.*

*Han sitter kanskje ikke stille,*

*Er ikke den som kan stå på rekke,*

*men det er det de ser etter.*

Hvem er *de* i den siste linjen? Min tolkning er at de er skolen, lærerne eller barnehagemyndighetene som forventer at barn som begynner på skolen skal kunne sitte stille og stå på rekke og at det er verdifull kompetanse sett fra skolens synspunkt. Det interessante her er at pedagogen som kommer med dette utsagnet, som vist i diktform, er pedagogen som også oppdaget mye læring i flere av de innledende diktene. I dette siste diktet som er presentert her over, viser her et annet synspunkt på læring og hvor det blir uttrykt et ønske om at barnet skal bli anerkjent for sin gode lekekompetanse og at det kan samarbeide med andre barn. Det kommer fram i de første tre linjene, slik jeg forstår det. Sett fra et poststrukturelt ståsted, må jeg her stille meg spørsmålet hvorfor jeg har valgt ut disse ordene til et dikt? Bekrefter ordene mitt synspunkt eller har jeg funnet et brudd på det jeg kunne forvente at pedagogen hadde som sitt synspunkt sett i lys av innledende analyse av dikt og forståelsen om at det handlet om læring? Har jeg oppdaget et brudd i egen subjektposisjon (Mårtensson, 2016, s. 174). Jeg hadde gjort meg opp en mening allerede i det øyeblikket jeg valgte min problemstilling, og det har jeg vært meg bevisst gjennom hele prosessen. Jeg var ikke forberedt på at *læring* skulle ha så stor betydning eller komme så tydelig fram gjennom første samtale med deltagerne i forskningsprosjektet og har derfor vært interessant å undersøke nærmere. Videre har pedagogens egen interesse for bestemt type lek, vært en faktor som er blitt diskutert. Pedagogene i mitt forskningsprosjekt har vært åpne om egne opplevelser og forutsetninger i sitt lekende samspill med barn. De har vist til leken som lystbetont for sin egen del, og at det er lettere å gå inn i en lek som de selv opplever som festlig. En av pedagogene i dette forskningsprosjektet uttalte tydelig at det opplevdes som *drit kjedelig å perle*. Denne pedagogen var mye mer komfortabel med å base i snøen eller grave opp hele sandkassa. Et direkte sitat fra transkripsjonen som jeg her har skrevet om til bokmål, er som følger: «Jeg synes det er drit kjedelig å holde på med perling og da er det veldig

vanskelig for meg å sette med ned og skape noe i en sånn situasjon, og hvis ungene ser at jeg ikke synes det er noe kjekt, så synes ikke de heller at det er kjekt å holde på med...». Dersom jeg skal ta utgangspunkt i uttalelser fra deltagerne om at det er læring i lekende aktivitet, så er dette et viktig aspekt med hensyn til en lystbetont aktivitet. Hvis pedagogen i dette tilfellet, har et ønske om at en lekende aktivitet skal være lærende, så er premissene i denne situasjonen ikke til stede. Eva Johansson og Ingrid Pramling Samuelson skriver om lek og læring (2009). De skriver blant annet om å koble kreativitet til en barnesentrert og oppdagelsesbasert pedagogikk (Johansson & Samuelson, 2009, s. 195). I tilfellet med pedagogen som uttalte seg negativt om sin opplevelse med det å perle, så er min tolkning av situasjonen at pedagogen ikke ser på en perlende aktivitet som et potensiale for *læring*. Derimot vil jeg påstå at sett i fra et *lærende perspektiv*, så kunne det absolutt være læring i det å perle, dersom pedagogen hadde tenkt med Rammeplan for barnehager og de 7 fagområdene der *Antall, rom og form* er en av områdene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Mitt poeng med denne oppdagelsen, er at pedagogen i flere uttalelser fremhevet *læring* som et formål med lek, men i sitt spontane utbrudd om at en aktivitet var lite lystbetont, så bekrefter det til en viss grad at pedagogen i sitt forhold til egen lekenhet, til tider kommer i konflikt med sin egen uttalelse om lek som en lærende aktivitet. Jeg tenker det er en interessant oppdagelse som kan knyttes opp mot barnehagelærer utdanningen. Kanskje undervisningen i stor grad er påvirket av de samme kreftene som samfunnet ellers er påvirket av; en målstyrt barndom med fokus på skoleforberedelse? Rammeplan for barnehage pålegger alle ansatte å inspirere til variert lek som skal bidra til engasjement hos alle barn som skal få oppleve glede i å leke alene og sammen med andre barn. Barn har like individuelle behov som det de ansatte har, og dersom jeg skal ta utgangspunkt i uttalelsen som denne ene pedagogen har uttrykt, så bør et barnehagepersonell bestå av pedagoger og medarbeidere med variert kompetanse og som kan samarbeide godt. Barnehagepersonale bør bestå av medarbeidere som kan fylle de ulike krav og behov for kompetanse tilpasset rammeplanens sju fagområder, da det kan ikke forventes at hele personalet har lik kompetanse på alle fagområdene. Det forventes ikke av lærere i grunnskolen at de skal kunne undervise i alle fag som står i deres styringsdokumenter og lærere velger ut fag de ønsker å utdanne seg i. Dette er etter mitt skjønn en interessant oppdagelse som man kan ta med seg inn i videreutvikling av barnehagefeltet og i barnehagelærerutdannelsen især.

### 9.7 Å være en del av studiens problemstilling

Gjennom hele forskningsprosessen har det kommet tydelig fram at jeg er en del av studiens problemstilling, med egne opplevelser og levd liv, og ikke en som står utenfor og forsker på andre.

«Narrative inquirers cannot bracket themselves out of the inquiry but rather need to find ways to inquire into participants' experiences, their own experiences as well as the co-

constructed experiences developed through the relational inquiry process” (Clandinin D. J., 2006).

Jeg har hatt med meg min forståelse av lek og min egen opplevelse av lekenhet. De andre pedagogene har sine opplevelser og sammen har vi utforsket våre felles eller også forskjellige opplevelser av temaet. Clandinin (2006) hevder at forsker ikke kan stå helt på utsiden av en forskningsprosess der prosessen er en dialog mellom forsker selv og deltagerne i prosjektet, men må finne en balanse der egen forforståelse eller standpunkt ikke legger føringer for deltagerens uttrykte opplevelser og meninger. Mennesker er individer og trenger å bli forstått som sådan, men de kan ikke bare forstås som individer. De er alltid i relasjon til andre; alltid i en sosial kontekst (Clandinin D. J., 2006, s. 46). Jeg har reflektert over min egen involvering i samtalene og min tolkning av disse, og kommet fram til at der jeg overlot den første samtalen til deltagerens egne styringer mot utvalgte temaer, så har jeg innsett i etterkant at den andre samtalen ble mer styrt av meg. Forskjellen det utgjorde, var at første samtale var mer spontan og deltagerne viste mer engasjement, men i andre samtale fikk jeg flere svar på mine spørsmål, men mindre spontane utbrudd. Den digitale samtalen ble i større grad styrt av meg med spørsmål, fordi den var digital og den naturlige flyten av dialog mellom deltagerne, forsvant i det digitale og jeg opplevde at den måtte styres for å ikke stoppe helt opp.

### 9.8 Aktiviteter trenger ikke være planlagt

Pedagoger lager ofte en didaktisk plan som kan være en månedsplan, ukeplan eller dagsplan som del av sin planlegging i hverdagen. Disse planene kan være detaljerte, men de kan også bare være en overordnet plan for å tydeliggjøre for foreldre og andre ansatte hvilke rutiner som gjelder; det være tid for måltid, ute- eller inne lek eller om det er planer for en tur. Jeg undret meg over at en pedagog kunne kjenne på en følelse av å ikke ha gjort jobben sin når hun hadde opplevd glede og tilfredshet, en dag de ikke hadde hatt noen planer å følge. Mange forskere stiller seg kritisk til teorier om lek som et verktøy for læring og tar til forsvar for barns spontane lek (Sundsdal & Øksnes, 2015). Øksnes (2010) viser til observasjon og studier som reflekterer de voksnes behov for å organisere og kontrollere barn i stedet for å være opptatt av hva barn faktisk holder på med når de leker. Pedagogen som jeg her refererer til, som opplevde å ha dårlig samvittighet for ikke å ha planer, tilbakeviste til en viss grad det Øksnes peker på som et behov de voksne i barnehagen har. I mitt tilfelle, uttalte en pedagog at det å ikke ha kontroll og en plan å følge, ga en opplevelse av å ha en fin dag i barnehagen sammen med barna og de hadde kost seg. Dette viser at ikke alle pedagoger ønsker å ha full kontroll over alle dager i barnehagen, og at det å ikke ha en organisert plan, kan oppleves som lystbetont. Når styringsdokumenter for barnehage, stiller krav til pedagogisk leder om å kartlegge og dokumentere sitt arbeid i barnehagen, så vil det kunne komme til uttrykk som et behov



pedagogen har for organisering og kontroll, og med stor sannsynlighet oppleves slik fra forskere som kommer utenifra.

### 9.9 Potensiale i en ikke planlagt aktivitet

Improvisasjon er ikke noe man bare kan lære seg, man må gjøre det og slik tilegne seg evnen gjennom erfaring, hevder Steinsholt & Ness (2016). Det er snakk om å bygge opp en praksis der kunnskap og erfaring ligger til grunn for å kunne improviseres og ta spontane avgjørelser med bakgrunn i erfaring (Steinsholt & Ness, 2016). Stram planlegging og praktisk dømmekraft, kombinert med det vilje og uforutsigbare, er oppskrift på improvisatorisk praksis, ifølge Steinsholt og Ness. En improviserende praksis har elementer av forskjellige måter 'å være' på. Den *apollinske* og den *dionysiske* væremåte som den tyske filolog og filosof Friedrich Nietzsche kalte måter 'å være' i verden på og hvor han henviste til de greske gudene Apollon og Dionysos. Den *apollinske* som er knyttet til fornuft, orden og disiplin, mens den *dionysiske* væremåte er åpen for det nye og foranderlige preget at undring, men også villskap (Steinsholt & Ness, 2016). Vår subjektivitet forandres i vårt møte med omverden og tar form i samspill med den, skriver Tacuchi (2004, s. 10). Taguchi beskriver hvordan det fra et poststrukturalistisk ståsted, ikke er noe mening om subjektivitet før det er uttalt gjennom språket (Taguchi, 2004, s. 65). Det er gjennom språket vi definerer vår egen subjektivitet, hevder Taguchi (2004). Jeg har nå drøftet potensialet i en ikke planlagt aktivitet, og vil gå videre til å drøfte verdien av å undre seg.

### 9.10 Verdien av undring

Undring blir undervurdert som ressurs i barnets vei mot det å skape seg et fullverdig liv (Steinsholt & Ness, 2016, s. 85). Mange mener at samfunnet er mer opptatt av at de økonomiske konsekvenser og målrettet opplæring, enn å la barn undre seg og slik få kunnskap gjennom utforskning og undring, skriver Steinsholt og Ness. En pedagogikk som er ute etter effektive løsninger som favner bredt, helt uavhengig av kontekst tar ikke hensyn til barns undring (Steinsholt & Ness, 2016). Sam Keen tar barns undring på alvor (Keen, 1980). Han er sterkt kritisk til samfunnets pådriver av det han omtaler som økonomisk orientert pedagogikk som legger vekt på produksjon, effektivitet, testing og systematisk kontroll (Steinsholt & Ness, 2016, s. 85). Keen (1980) skriver i sin bok *Apology for Wonder*, at han anser en undrende væremåte som en ressurs for videre vei mot et meningsfullt liv. Det å frata barn muligheten til å undre seg kan få uheldig konsekvens, hevder han (Keen, 1980). Keen ser med bekymring på samfunnets instrumentelle holdning til lek, også i barnehager, og opplever at lek blir oppfattet som barns arbeid der undring viskes bort (Steinsholt & Ness, 2016, s. 86). «Utgangspunktet for Keen er at undring skapes i møte med erfaring: Undringen begynner i overraskelsen» (Steinsholt & Sommerro, 2006, s. 86). Jeg har gjennom denne undersøkelsen oppdaget at jeg selv har undret meg og at undring har ført til nye oppdagelser. Undring kan ikke planlegges av pedagoger eller andre

ansatte i barnehagen; det bare skjer. Jeg stiller meg derfor bak Keen (1980) og hans forståelse av undring som en viktig del av barns etiske dannelsingsprosjekt der ikke-instrumentell tilnærming til verden er grunnleggende (Steinsholt & Ness, 2016, s. 87). Jeg har opplevd at med undring og improvisasjon som bakteppe, åpner dører seg for nye oppdagelser.

## 10.0 Avsluttende ord

Jeg har gjennom dette forskningsprosjekt forsøkt å få en forståelse av pedagogers opplevelse av egen lekenhet og trukket ut de mest relevante oppdagelser som jeg har drøftet nærmere. Oppgaven har hatt en estetikk-basert tilnærming med narrative inngang. Dette har etter mitt skjønn vært en avgjørende faktor for de oppdagelsene jeg har gjort og det begrunner jeg med mottakelsen diktene fikk i våre samtaler. Pedagogers opplevelse av egen lekenhet er blitt knyttet opp mot diskursen om den frie leken og frihet pedagogene har til å utøve en leken holdning i sitt pedagogiske arbeid. Jeg opplevd mitt forskningsprosjekt som spennende. Prosjektet hadde ikke hatt en tydelig plan, men var styrt av en undring og av et «hva om» som utfordret meg samtidig som den gjorde prosjektet spennende. Inngangen og starten på prosessen hadde et kjennetegn av lek i seg, slik jeg ser på lek gjennom Gadammers filosofi. Den rev meg med og oppslukte meg. Der oppgaven sto i stampe og jeg ikke fikk de tilbakemeldingene jeg trengte, var det ikke lenger lystbetont og som i leken, opplevde jeg ingen fremgang. De ganger jeg følte at oppgaven tok en retning som jeg ikke hadde planlagt, som kom overraskende på meg, fikk jeg ny energi og prosjektet en ny framgang. Jeg skal ikke påstå at dette forskningsprosjektet har vært *lett som en lek* sett med Gadammers lek med ord, men når man kan tillate at et planlagt prosjekt går sine egne veier og du som prosjektansvarlig må følge prosjektet og ikke at prosjektet blir kontrollert av deg, da har det en lekenhet over seg. Som påpekt flere ganger tidligere, så er voksen involvering i leken, en forventning samfunnet har til de som jobber i barnehage. Likevel er ikke lek like moro for alle, dersom vi ser på lek i fra et perspektiv om frivillighet og at det skal være lystbetont. Dersom man ser på hvordan nordisk barnehagetradisjon har vektlagt det som kan bli kalt «formålsløs» lek, så kan leken bli oppfattet som «unyttig» og miste sin egenverdi til fordel for den instrumentelle. Maria Øksnes som er førsteamanuensis i pedagogikk for førskolelærerutdanning, har påpekt at lek kan forstås på andre måter enn vi er vant til, og da viser hun til at pedagoger i lengre tid har gitt uttrykk for at det blir mindre tid til lek når samfunnet vektlegger læring framfor lek. I denne oppgaven tok jeg sikte på å få bedre innsikt i pedagogers opplevelse av mulighetenes rom for egen lekenhet og hvordan diskursen om barns frie lek også påvirket pedagogene. Jeg mener å ha kommet litt inn bak fasaden og fått en forståelse for at det ligger mye lekenhet i pedagogers eget indre, og som ofte kommer til uttrykk gjennom deres improviserende virksomhet. Slik jeg har forstått det, er pedagoger bevisste i sitt forhold til egen lekenhet, men det er noe som stopper. Det er planer som skal gjennomføres, tiden de har til

rådighet, som oppleves som knapp, og hvordan sammensetning av et arbeidsteam påvirker hverdagen. Noen har uttrykt en opplevelse av å bli ubekvem i forhold til arbeidskollegaer dersom ens egen lekopplevelse oppfattes av andre som uro, støy eller som ugreit på noe måte. Faglighet blir satt spørsmålsteget ved dersom det ikke kan dokumenteres at en aktivitet er en lærende aktivitet. Det oppleves som et press å skulle levere fra seg et produkt som er tilpasset skolen som kommer i neste steg av et langt utdanningsløp.

Jeg avslutter her med et dikt som oppsummerer flere oppdagelser.

*Mange ting å tenke på*

*Planlegge eller få*

*kabalen til å gå.*

*Mange vikarer*

*Ting går ikke helt på skinner*

*Da føler jeg ansvar og finner*

*Ikke den sprudlende meg*

*Det må faktisk være*

*tilrettelagt rundt deg.*

## Referanser

Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprosesser*. Hans Reitzels Forlag.

Bae, B. (2012). Kraften i lekende samspill. Potensial for medvirkning og ytringsfrihet. I B. Bae (red.), A. Fennefoss, B. Grindland, K. E. Jansen, N. Johannesen, A. Myrstad, . . . T. Sverdrup, *Medvirkning i barnehagen. Potensiale i det uforutsette*. (ss. 33-56). Fagbokforlaget.

Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter*. Fagbokforlaget.

Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. University of Texas Press.

*Barnehageloven. Lov om barnehager*. (2022). Lovdata.no.

- Baron, T., & Eisner, E. W. (2012). *Art based research*. SAGE Publication, inc.
- Bergesen, A. (2015). Danning og tverrkulturell kompetanse. I A. Greve, L. Pedersen, & H. G. Sviggum (red.), *Faglighet i barnehagen* (ss. 77-95). Fagbokforlaget.
- Bjørnstad, E., & Os, E. (2018, 1 26). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, ss. 111-127.
- Bresler, L. (2006). Embodied Narrative Inquiry: A Methodology of Connection. *Research Studies in Music Education*, ss. 21-43.
- Brinkmann, S. (2012). *Qualitative Inquiry in Everyday Life*. Sage Publication Ltd.
- Brunovskis, A. (2015). Innlevelse, kunnskap og erfaring. I H. J. Fossheim, & H. Ingierd (red.), *Etisk skjønn i forskning* (ss. 50-59). Universitetsforlaget.
- Børhaug, K. (2018). *Barnehagelærrollen i et profesjonsperspektiv- et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
- Clandinin, D. J. (2006). Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience. *Research Studies in Music Education*, ss. 44-54.
- Clandinin, D. J., Pushor, D., & Orr, A. M. (2007, January/February). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, ss. 21-35.
- Clandinin, J. D., & Connelly, M. F. (1989). Narrative and story in practice and research. *ERIC Document Reproduction Service No. ED309681*, ss. 2-24.
- Du Bois, J. W. (1991, January). Transcription design principles for spoken discourse research. *Pragmatics*, ss. 71-106.
- Edwards, R., & Weller, S. (2015). I-Poems as a Method of Qualitative Interview Data Analysis: Young People's Sense of Self. *SAGE Research Methods Datasets*, ss. 1-10.
- Eide, B. J., Winger, N., Wolf, K. D., & Dahle, H. F. (2017, 1). Ei linerle vet at hun er ei linerle. En kvalitativ studie av små barns "well-being" i barnehagen. *Norsk senter for barnehageforskning*, ss. 23-40.
- Eisner, E. W. (1997). The Promise and Perils of Alternative Forms of Data Representation. Educational Researcher. I E. W. Eisner, *Reimagining Schools* (ss. 4-10). Routledge.
- Esin, C., Fathi, M., & Squire, C. (2014). Narrative Analysis: The Constructionist Approach. I U. Flick, *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis* (ss. 203-216). Sage Publication.
- Fjørtoft, B. (2020). Men støtt kom nye vårer. *Barnehagefolk*, 4-5.
- Fossheim, H. J. (2015). Regler, begrunnelse og ansvar i forskningsetisk skjønn. I H. J. Fossheim, & H. Ingierd (red.), *Etisk skjønn i forskning* (ss. 11-21). Universitetsforlaget.
- Gadamer, H.-G. (1990). *Sannhet og metode*. Pax Forlag.
- Gilligan, C., & Eddy, J. (2017). Listening as a path to psychological discovery: an introduction to the Listening Guide. *A Qualitative Space*, 76-81.
- Greve, A., & Kristensen, K. O. (2015). Lek i det muliges rom. I A. Greve, L. Pedersen, & H. G. Sviggum (red.), *Faglighet i barnehagen* (ss. 141-163). Fagbokforlaget.

- Greve, A., & Løndal, K. (2012, November 13). Læring for lek i barnehage og fritidsordning. *Nordisk barnehageforskning 2012*, ss. 1-14.
- Hatch, A. J. (2007). *Early Childhood Qualitative Research*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Hernes, L., Vist, T., & Winger, N. (2019). *Blikk for barn*. Fagbokforlaget.
- Ilje-Lien, J. (2019). Å få øye på det tause som blir "sagt". *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk.*, ss. 130-146.
- Ilje-Lien, J. (2020). *Sårbarhet i møte med den tause Andre. En Kristeva-inspirert utforsking av barnehagelæreres samspill med barn som er nykommere til norsk språk og barnehagekontekst*. Høyskolen i Innlandet.
- Ilje-Lien, J. (2022). Barndom som kilde til motstandsdyktighet. I H. Thuen, S. Myklestad, & S. Vik, *Pedagogikkens idé og oppdrag* (ss. 37-50). Fagbokforlaget.
- Jerolmack, C., & Khan, S. (2014, Vol. 43(2)). Talk Is Cheap: Ethnography and the Attitudinal Fallacy. *Sociological Methods & Research*, ss. 178-209.
- Jha, S. K. (2018, 7). Narrative Text in Narrative Inquiry: Interpretive Voice to better understand Experience in given Space and Time. *Open Journal of Leadership*, ss. 237-249. Hentet fra Open Journal of Leadership.
- Johannesen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. Abstrakt forlag.
- Johansson, E., & Samuelson, I. P. (2009). "Å lære er nesten som å leke". *Lek og læring i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2013). *Focus group: From structured interview to collective conversations*. Taylor & Francis Group.
- Karlsen, G. (2006). Stilt overfor det som ennå ikke er. Om undervisningens improvisatoriske nødvendighet. I K. Steinsholt, & H. Sommerro, *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill* (ss. 239-259). N.W. DAMM & SØNN AS.
- Keen, S. (1980). *Apology for wonder*. Harpercollins.
- Kucan, L. (2007, March). I' Poems: Invitations for Students to Deepen Literary Understanding. *The Reading Teacher*, ss. 518-525.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.
- Leavy, P. (2009). *Method meets art. Arts-based Research Practice*. The Guilford Press.
- Lobman, C. (2005, July 12). "Yes And": The Uses of Improvisation for Early Childhood Professional Development. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, ss. 305-319.
- Meier, D. R., & Stremmel, A. J. (2010, February 10). Reflection Through Narrative: The Power of Narrative Inquiry in Early Childhood Education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, ss. 249-257.
- Myrstad, A., & Sverdrup, T. (2009). Improvisasjon - et verktøy for å forstå de ungste barnas medvirkning i barnehagen? *Norsk senter for barneforskning*, ss. 51-68.

- Møen, I.-L., & Thoresen (red.), E. (2019). *Kunstpedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Mårtensson, B. D. (2016). *Videnskap og pædagogik. En grundbog i pædagogisk vidensapsteori*. Akademisk forlag.
- Nome, D. Ø. (2020, 4). Men er det egentlig lek? En teoretisk drøfting av den autonome lekens plass i en institusjonalisert barndom. *Barn*, ss. 65-78.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjetskaping*. Pedagogisk Forum.
- Os, E. (2019). *Voksnes mediering av jevnaldningsrelasjoner i barnehagen. En undersøkelse av voksnes bidrag til samhandling mellom barn under tre år*. Oslo: Universitet i Oslo.
- Owton, H. (2018). *Doing Poetic Inquiry*. Springer International Publishing AG.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro. Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Pinnegar, S., & Daynes, J. (2007). Locating Narrative Inquiry Historically. Thematics in turn to Narrative. I D. J. Clandinin, *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology* (ss. 3-34). Sage Publication.
- Polkinghorne, D. E. (2006, July 09). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, ss. 5-23.
- Prendergast, M. (2009). "Poem Is What?" Poetic Inquiry in Qualitative Social Science Research. *International Review of Qualitative Research, Vol.1, No. 4*, ss. 541-568. Hentet fra International review of Qualitative Research.
- Rambøll. (2013). *Sluttrapport. Undersøkelse om kommuner som barnehagemyndighet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Repstad, P. (2009). *Mellom nærhet og distanse*. Universitetsforlaget.
- Reuter, K. W. (2015). Bruk av skjønn for å styrke informasjon og frivillighet. I H. J. Fossheim, & H. Ingierd (red.), *Etisk skjønn i forskning* (ss. 39-49). Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research? Methodological Practices and New Approaches*. Universitetsforlaget.
- Sandvik, N. (2016). Bortenfor skillet mellom lek og læring: tilblivelsesøyeblikket, preferanser og fascinasjoner. I N. Sandvik, N. Johannesen, A. Larsen, M. R. Nyhus, & B. Ulla, *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi* (ss. 151-175). Fagbokforlaget.
- Sandvik, N., Johannesen, N., Larsen, A. S., Nyhus, M. R., & Ulla, B. (2016). *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Schiller, F. v. (1969). *Om menneskets estetiske oppdragelse*. (E. Sørensen, Overs.) Oslo: Ernst G. Mortensens forlag.
- Skundberg, Ø. (2022). Lekens instrumentelle verdi. Fire eksempler fra praktisk-pedagogisk litteratur. I H. Thuen, S. Myklestad, & S. Vik (red.), *Pedagogikkens ide oppdrag* (ss. 22-35). Fagbokforlaget.

- Steinsholt, K. (1998). *Lett som en lek? Ulike veivalg inn i leken og representasjonens verden*. Tapir Forlag.
- Steinsholt, K., & Ness, S. A. (2016). *Motstrøms. Åpninger i retning av en levende pedagogikk*. Fagbokforlaget.
- Steinsholt, K., & Sommerro, H. (2006). *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. N.W. Damm & Sønn.
- Sundsdal, E., & Øksnes, M. (2015, April). Til forsvar for barns spntane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, ss. 1-11.
- Sundsdal, E., & Øksnes, M. (2018, 05 29). *Lekens egenverdi i ny rammeplan*. Hentet fra utdanningsforskning.no: <http://utdanningsforskning.no>
- Sørly, R., & Blix, B. H. (2017). *Fortelling og forskning. Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv*. Orkana Akademisk.
- Taguchi, H. L. (2004). *In på bara benet. En introduktion til feministisk poststrukturalism*. HLS Førlag.
- Taguchi, H. L., & St.Pierre, E. A. (2017, Oct. 5). Using Concept as Method in Educational and Social Science Inquiry. *Qualitative Inquiry*, ss. 708-.
- Thoresen, E. (2017). *Kindergarten teachers as mediators in sociodramatic play interaction*. NTNU Norwegian University og Science and Technology.
- Thuen, H. (2022). Pedagogikkens idé og oppdrag. I H. Thuen, S. Myklestad, & S. Vik (red.), *Pedagogikkens idé og oppdrag* (ss. 9-22). Fagbokforlaget.
- Trahar, S. (2009, Januar 30). Beyond the Story Itself: Narrative Inquiry and Autoethnography in Intercultural Research in Higher Education. *Forum Qualitative Social Research*.
- Ulla, B. (2011). Omsorgens omfattende områder - kritiske refleksjoner om omsorg i barnehagen. I A. Ottesen, & J. Redding-Jones, *Barnehagepedagogiske diskurser* (ss. 70-83). Universitetsforlaget.
- UN Committee of the Right of the Child (CRC). (2013, April 17). General comment No.17 (2013) on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art.31). *United Nations Committee of the Rights of the Child (CRC)*. UN Committee of the Rights of the Child.
- Vist, T. (2016, 08 31). Arts-based research processes in ECEC: Examples from preparing and conducting a data collection. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, ss. 1-15.
- Zambo, R., & Zambo, D. (2013). *Using I Poems to Hear the Voices and Understand the Actions of EdD Students Conducting Action Research*. The Qualitative Report.
- Øhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk Forum.
- Øksnes, M. (2008, 3). Lekens ontologiske betydning hos Hans-Georg Gadamer. *Barn*, ss. 75-88.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydelighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Cappelen Damm AS.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Cappelen Damm AS.

- Øksnes, M., & Sundsdal, E. (2018). *Lekelyst i barnehagen. Å fremme lekens egenverdi*. Cappelen Damm Akademiske.
- Østern, T. P. (2017, December). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, ss. 7-27.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Høgsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagers innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.



## Vedlegg 1

**Vurdering**

**Referansenummer**  
587833

**Prosjekttittel**  
Masteroppgave i barnehagekunnskap

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for barnehagelærerutdanning

**Prosjektansvarlig**  
Johanne Ilje-Lien

**Student**  
Bente Torkildsen Michli

**Prosjektperiode**  
01.02.2021 - 30.06.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
07.04.2021	Standard

**Kommentar**  
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 med vedlegg den 07.04.2021 samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**  
For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» øverst til venstre i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Dersom invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

**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://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**  
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

**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 behandles 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

**REGISTRERTES RETTIGHETER**

## Vedlegg 2

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### «Voksen lekenhet»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forstå hvordan pedagoger opplever sin egen lekenhet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formålet med forskningsprosjektet er å få en forståelse av pedagogenes opplevelser av egen lekenhet i samspill med barn. Jeg er nysgjerrig på å identifisere hvilke ytre eller indre faktorer som påvirker ansatte med pedagogisk utdanning opplevelse av lek. Problemstillingen som skal analyseres er følgende: «Hvordan opplever voksne sin egen lekenhet i barnehagehverdagen?» Forskningsprosjektet er en del av en masteroppgave.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet Storbyuniversitetet er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å kunne gjennomføre denne masteroppgaven er det behov for et utvalg av spesialpedagoger og barnehagelærere som kan bidra med praksisfortellinger. Jeg kontakter deg etter en anbefaling fra en styrer i barnehagen du jobber i, med bakgrunn i mitt ønske om å samtale med 4-6 barnehagelærere/andre fagpersoner tilknyttet barnehager i Sykkylven.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du sender meg en praksisfortelling som beskriver en situasjon hvor du var involvert i lek. Denne praksisfortellingen vil jeg analysere og gjøre om til i-poems eller jeg-dikt. Denne analysemetoden er utviklet av den amerikanske psykologiprofessoren Carol Gilligan og går ut på å løfte frem informantens, altså din «stemmer» i det som blir fortalt. Når man trekker ut enkelte ord som gjentas, kanskje oftere enn andre ord, og setter dem sammen med andre fremtredende ord i en fortelling, så kan fortellers budskap komme fram på en litt annen måte enn det som var tiltenkt, eller motsatt, støtte enda sterkere det som er fortellers virkelige budskap.

I forkant av gruppesamtalen sender jeg analysen/diktet til den enkelte og ber om innspill og tillatelse til å presentere diktet på et felles møte med de andre deltagerne. I felles samtale reflekterer vi over hva diktene forteller og om de samsvarer med det budskapet fortelleren ønsker å formidle. Jeg vil ta lydopptak på dette møtet. Alle opplysningene som kommer fram under møtet/ samtalen vil være taushetsbelagt og gjelde alle deltagerne.

Forskningsresultatene vil bli publisert i masteroppgaven. Jeg ønsker også å kunne publisere deler av studiet i barnehagefaglige tidsskrifter og presentere som foredrag.

#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Det vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsgiver.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Det er bare veileder som vil ha tilgang til innhold i praksisfortelling og samtalene vi har i etterkant.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Deltakerne i dette forskningsprosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner eller presentasjoner av forskningsresultatene i denne masteroppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, noe som etter planen 30.06. 2022. Personopplysninger og eventuelle opptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMetsett 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 ved Bente T. Michli tel. 95451883 [s187666@oslomet.no](mailto:s187666@oslomet.no)

- eller veileder/prosjektansvarlig Johanne Ilje-Lien. Tel.67235669 [johannei@oslomet.no](mailto:johannei@oslomet.no)
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen på epost: [personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no). eller på telefon: 67235534

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

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

Med vennlig hilsen

Bente T. Michli  
Prosjektansvarlig (masterstudent)

