



Vilkår for barns lekende samspill

En empirisk undersøkelse av barns lekende samspill i møte med barnehagedagens puls og organisering

Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap

Master i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap

Janken Haagenrud

Juni 2015

FORORD

Etter mange år som førskolelærer i barnehagen har jeg vært heldig og fått muligheten til å studere igjen. Det har vært to lærerike år som jeg nå avslutter med denne masteroppgaven. Jeg har vært heldig å få møte mange kloke folk gjennom dette studiet. Interessen for barnas lek har vært en drivkraft i min undersøkelse, og jeg har støtt på flere interessante perspektiver underveis. Det har vært en spennende og krevende prosess, som har gitt meg en bredere innsikt og forståelse for de minste barnas lek.

Først vil jeg takke min veileder Solveig Nordtømme for faglige innspill, oppmuntring og inspirasjon, og for å lytte til alle mine spørsmål. Jeg vil takke alle dere i barnehagen som tok meg godt imot, og lot meg få bli en del av hverdagen på avdelinga. Jeg vil også takke den store heilagjengen av familie og venner som har fulgt meg og støttet meg, jeg tenker spesielt på Leif som har lest alle mine tekster til sent på kveld.

SAMMENDRAG

Formålet med denne studien er å vise til hvordan vilkår for barns lek kan fremstå og fortolkes, og hvordan barnas lek utfolder seg i møte med disse vilkårene. Ved å studere dette vil jeg belyse mulige sammenhenger mellom barnas lek, personalets organisering og pulsen på avdelinga.

Dette er en undersøkelse tett på barnas lek. Mitt ønske er å rette oppmerksomheten mot barnas lek, der fantasi og glede kan være en del av den spontane leken. Denne oppgaven kan bidra til å synliggjøre hvilke muligheter og begrensninger som kan være tilstede når barna leker.

Forskningsspørsmål oppgaven bygger på:

Hvordan utfolder barna seg i lekende samspill i møte med barnehagedagens puls og organisering?

Denne oppgaven bygger på et fenomenologisk hermeneutisk perspektiv. Merlau-Pontys (1994) kroppsfenomenologi er sentral i min undersøkelse.

Jeg har valgt en kvalitativ metode for å kunne nærme meg barnas og personalets perspektiv. Oppgaven er todelt, og den første delen bygger på et feltarbeid, der jeg har observert barnas lek i en barnehage, i en periode på to uker, med en barnegruppe med 13 barn i alderen 2-3 år. Undersøkelsen er gjennomført med deltakende observasjon, lydopptak og feltnotater.

Den andre delen bygger på en faglig samtale jeg hadde med personalet, på bakgrunn av Stimulated recall som metode. For å undersøke lekens vilkår, ble personalets betraktninger en inngang til å belyse barnehagedagens organisering.

Denne undersøkelsen bidrar med et blikk på hvordan barns lekende samspill kan fremstå i en barnehage, og et bidrag til å synliggjøre barns stemme. Jeg ser en forbindelse mellom barnas lek og personalets vektlegging av sin oppgave med å organisere. Slik jeg tolker det har personalets organisering en regulerende virkning på barnas lek. Gjennom fortolkning og drøfting har jeg lagt fram perspektiver av pedagogisk relevans.

ABSTRACT

The purpose of this study is to show how the conditions of child's play can appear and be interpreted, and how child's play unfold under these conditions. By studying this, I will illustrate possible correlations between child's play, the staff's organization, and the department's pulse.

This is a study close to child's play. I want to draw attention to child's play, wherein fantasy and joy can be a big part of the spontaneous play. This thesis can attribute with visualizing what possibilities and limits are in place when children play.

Research questions this thesis is built upon:

How does the playful interaction between children unfold when they are approached with the organization and pulse of the kindergarten day?

This thesis is built upon a phenomenological hermeneutic perspective. Merlau-Ponty's (1994) phenomenology of the body is central in my study.

I have chosen a qualitative method to come close to the perspective of both the staff and the children. The thesis consists of two parts, the first is based on field work, where I observed child's play in a kindergarten, for a period of two weeks, with a children group of thirteen children of ages two to three years old. The study was conducted with participating observation, sound recordings and field notes.

The other part builds on a professional conversation I had with the staff, with the method building on stimulated recall. To study the conditions of child's play, the staff's considerations were a front to visualize the organization of the kindergarten day.

This study contributes with a view of how children's playful interactions can appear in a kindergarten, and it is a contribution to visualize children's voice. I see a connection between child's play and the staff's emphasis on their task of organizing. The way I interpret it, the staff's organization has a regulatory effect on child's play. I have presented perspectives of pedagogic relevance through interpretation and discussion.

Innhold

1 INNLEDNING	7
Formål med studien	8
Forskningsspørsmål	9
Oppgavens oppbygning	10
2 UNDERSØKELSENS KUNNSKAPSGRUNNLAG	10
Kroppens fenomenologi	11
Toddlerkulturen	13
Kaoselementer i lek	15
Tidselementer i lek	16
Hit- og dit-elementer i lek	17
Regulering av lek	18
Ballade og pedagogikk	20
Kort oppsummering	21
3 METODOLOGI	22
Vitenskapsteoretisk perspektiv	22
Fenomenologisk perspektiv	22
Hermeneutisk perspektiv	22
Deltakende observasjon som metode	24
Valg av informanter	25
Gjennomføring av observasjonene	26
Stimulated recall som metode	26
Metode for analyse	29
Etiske betraktninger	30
Studiens kvalitet	31
Kort oppsummering	32
4 OBSERVASJONENE	33
Møte med barnehagen	33
Transkribering	34
Analyse av observasjonene	35
Vilkår for barnas lekende samspill	45
Kort oppsummering	46
5 PERSONALETS BETRAKNINGER	47
Hensikten med den faglige samtalen	47

Forberedelse og gjennomføring av den faglige samtalen.....	47
Analyse av den faglige samtalen	48
Kort oppsummering.....	56
6 DRØFTING.....	57
Observasjonene.....	57
Personalets betraktninger	58
Puls eller organisering	59
7 AVSLUTTENDE OPPSUMMERING	62
LITTERATUR	63
VEDLEGG 1	
VEDLEGG 2	
VEDLEGG 3	

INNLEDNING

Mitt tema er barns lek. Leken kan være en inngang til å nærme seg barns perspektiv. Lek kan arte seg på ulike vis. Kommunikasjon mellom barna slik den viser seg i leken, kan uttrykke barns trivsel, fantasi og glede. Leken er en åpen form som kan gi mulighet for læring og danning, men jeg er nysgjerrig på leken der den ikke styres mot å oppnå spesifikke mål, men der den er spontan og uforutsigbar.

Et tidlig møte med litteratur om lek var på slutten av 80-tallet, der Åm (1984) beskriver lek i barnehagen, og de voksnes rolle. Den gang var også tema om barns lek, og personalets holdninger til barnas lek et aktuelt tema. Åm peker på leken som vanskelig å definere, fordi leken har mange aspekter som ikke kan settes i system. Hun argumenterer for at de voksne kan delta i barnas lek, for ved å være deltaker får man bedre innsikt i barnas samspill enn å være observatør (Åm, 1984, s. 51). Åm viser til begrepet frilek som kjennetegnes ved frivillighet, der leken styres av barnet selv innenfor barnehagens rammer. Hun er opptatt av at den frie leken har klare begrensninger, og at faktorer som tid og rom, personalets holdninger, og deltakelse har innvirkning på barnas lek (Åm, 1984, s. 25). Jeg mener dette fortsatt er aktuelt. Som førskolelærer gjennom mange år har jeg erfart at det kan være vanskelig å balansere mellom det planlagte og tilrettelagte, og det uforutsette som plutselig skjer. Min erfaring fra barnehagen har gitt meg inntrykk av at barnas lek, og her- og nå opplevelse er en kilde til fantasi og glede.

I Rammeplanen (2011) står det at en del av barnehagens samfunnsmandat er å bidra til trivsel og glede i lek og læring (Rammeplan, 2011). Barnehagen skal legge til rette for lek, og personalet skal være tilgjengelig for barns lek. Barnehagen skal ivareta barnas behov for omsorg og lek. Det betyr at førskolelæreren sammen med andre oppgaver også har som oppdrag å engasjere seg i barnas lek og bidra til trivsel og glede.

Personalet i barnehagen utgjør en del av vilkårene for barnas lek i kraft av deltakelse og beslutninger. Nome peker på lekens vilkår i barnehagen, der leken kan bli gjenstand for vurdering og regi, og argumenterer for å skjerme lekens autonomi (Nome, 2014, s. 65). Barnehagen fått en viktig oppgave innen dagens utdanningssystem, og viser til Rammeplan for barnehager. Rammeplanen kan på den ene siden fastslå at lek og hverdagssituasjoner er viktige læringssituasjoner, og på den andre siden at lekens uforutsigbarhet som gjør den lystbetont bidrar til barnets utvikling av barnekultur. Den autonome leken har stor betydning for barns dannelsesprosesser og bør derfor ha en plass innenfor barnehagens ramme (Nome,

2014, s. 66). Spørsmålet er om leken har mulighet for å være autonom i barnehagens hverdagsliv der andre oppgaver også skal ivaretas.

Nome mener at begrepet frilek er ubrukelig fordi leken vil bli påvirket av impulser fra omgivelsene i barnehagen, og diskusjonen om voksnes deltakelse blir derfor lite fruktbar. Selv passive voksne vil stimulere noen typer lek og undertrykke andre for. Ved å være tilstede sendes det ut signaler som anerkjenner eller underkjenner barnas lek (Nome, 2014, s. 73).

Denne diskusjonen om hvor autonom leken kan være og på hvilken måte voksne deltar eller stimulerer til lek, knytter jeg til min interesse for å undersøke vilkår for barnas lek i barnehagen.

To mulige perspektiver å se barnas lek på er at leken i seg selv har en verdi for barna, og derfor ikke må forstyrres. Eller at leken i seg selv har en verdi for barna som kan observeres og dokumenteres og vises fram som betydningsfull ved å tolke hendelser i leken. Det blir en kombinasjon av barns perspektiv, hva leken kan bety for barna, og hva leken kan synliggjøre om ønsket oppnåelse. Det vil ikke være mulig å observere barnas lek uten å forstyrre den i noen grad. Men forstyrrelse kommer man ikke utenom hvis lekens vesen og betydning skal synliggjøres. Det er et vedvarende spørsmål om og i hvilken grad leken kan forstyrres eller skal skjermes.

Erfaring fra min egen yrkesutøvelse er at avstanden mellom førskolelærer og barn er blitt større. Oppgaver borte fra barnas liv på avdelinga er økende. For å engasjere seg i lek må man være tilstede og ha et blikk som retter seg mot leken. Da må det være tid til å være på sporet av leken og gi den en mulighet.

Formål med studien

Formålet med studien er å vise til hvordan vilkår for barns lek kan fremstå og fortolkes, og hvordan leken utfolder seg i møte med disse vilkårene. En faglig samtale med personalet kan belyse hvilke vilkår som er førende for barnas lek. Ved å studere dette vil jeg belyse mulige sammenhenger mellom barnas lek, personalets organisering og pulsen på avdelinga. I tillegg til å utvide mitt eget perspektiv i denne prosessen håper jeg oppgaven får pedagogisk relevans.

De stundene i barnehagen som er fri for organiserte aktiviteter, kan gi mulighet for lek. Det kan være overgangen fra en situasjon til en annen, eller det kan være i utkanten av andre gjøremål at leken oppstår. Dagene i barnehagen er organisert med faste gjøremål, og planlagte

prosjekter. Jeg er nysgjerrig på om det er tid og rom for lek i løpet av barnehagedagen, og om dagene er organisert på en måte som ivaretar leken.

Det jeg vil undersøke er hvilken plass leken har i denne barnehagen i dag, om det blir ryddet plass til lek og om lek fortsatt kan bli prioritert i hverdagslivet. Når er det barns lek viser seg i løpet av dagen i barnehagen? Det handler om tid og rom, det sosiale klima og kultur og om tempo eller pulsen blant de som er i gruppa. Det handler om anerkjennelse av barns lek og åpenhet for skifte av interaksjoner.

Forskningsspørsmål

Jeg vil undersøke barnas lek slik den fremstår som verdifull i seg selv. Det leken kan føre til, lek som inngang til medvirkning, læring og tidlig innsats har jeg valg å se bort fra i denne oppgaven. Det er utfordrende å finne ut hva det er ved lek jeg skal se etter fordi jeg må være åpen for å følge det uberegnelige. Jeg ser etter barns lekende samspill. Det må være to eller fler barn som har noe jeg oppfatter som lek sammen. Jeg har kommet fram til et spørsmål med to underspørsmål. Mitt inntrykk er at barns lek ofte blir belyst som en inngang til barns læring. Jeg vil trekke fram det uforutsette og åpne som en viktig forutsetning for at en lek blir en lek og derfor kan oppfylle gode intensjoner som for eksempel læring.

Forskningsspørsmålet er:

Hvordan utfolder barna seg i lekende samspill i møte med barnehagedagens puls og organisering?

Underspørsmålene:

- Hva karakteriserer barnas lek på avdelinga, innenfor rammen av tid, rom og kultur?
- Hva tenker personalet om barnas muligheter til lekende samspill?
- Hva har personalet diskutert, og hva vektlegger de som viktig i sin praksis for å fremme barnas lek?

Jeg vil utdype begrepene i forskningsspørsmålet for å klargjøre hva det er jeg vil undersøke. Lekende samspill forstår jeg som lek der barn har en relasjon sammen. Nettopp det at det er mange små barn sammen i barnehagen, som leker, er det interessante. Jeg er åpen for at barnas lek kan framstå med store variasjoner, og at jeg ikke kan definere hva slags type lek jeg skal se etter. Jeg vil se etter barns samspill som kan tolkes som lek.

Barnehagens puls og organisering sier noe om konteksten for barnas lekende samspill. Barnas lekende samspill forgår innenfor de rammene, og ut fra de mulighetene som dagene på avdelinga gir. Ut fra de betingelsene eller vilkårene som viser seg, kan det være mulig å se

dette i sammenheng med hvordan barnas lekende samspill fremstår. Barnehagedagen betegner mikroperspektivet. Nærheten til den ene avdelinga de dagene jeg gjennomfører feltarbeidet. Organisering viser til planlegging av tid til lek, hvordan rom og materialet er tilgjengelig. Organisering viser til hvem som er til stede, hva som vektlegges og hvordan de handler på grunnlag av dette. Puls betegner de forutsetninger for barnas lek som ikke kan defineres som organisering. Puls kan bety blodet som pulserer i blodårene, som støt som har en rytme, en vedvarende rytme for de som lever. Puls kan sammenliknes med hvilket tempo, eller hvilken rytme som kan vise seg i samspillet på avdelinga. Det vi sanser av stemninger, lyd og bevegelse kan beskrives som pulsen på avdelinga.

Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 gjør jeg rede for undersøkelsens kunnskapsgrunnlag og viset til litteratur. Kapittel 3 inneholder vitenskapsteoretisk perspektiv og metode. Her forklarer jeg valg av informanter, hvordan jeg har gjennomført observasjonene. Jeg beskriver noen etiske betraktninger og hvordan jeg ser på studiens kvalitet.

UNDERSØKELSENS KUNNSKAPSGRUNNLAG

Kunnskapsgrunnlaget denne undersøkelsen bygger på presenterer jeg i dette kapitlet. Jeg vil belyse fenomenologiske perspektiv på lek. Først vil jeg vise til Merleau-Pontys (1908-2002) kroppslige filosofi, deretter viser jeg til lek som en kroppslig væremåte, gjennom Løkkens beskrivelse av toddlerkulturen (Løkken, 2004). Videre viser jeg til Rasmussens beskrivelse av lekens orden og kaos (1996). Det kroppslige fenomenologiske perspektivet vektlegger jeg i min analyse for å se de miste barnas lekende samspill.

I tillegg viser jeg til litteratur med en hermeneutisk vinkling for å beskrive lekens vesen. Lek som en hit- og dit bevegelse, slik Gadamer (1900-2002) gjennom sin filosofiske tilnærming beskriver sin hermeneutiske forståelse av lek (Gadamer & Holm-Hansen, 2010), og slik Øksnes (2008) beskriver hit- og dit bevegelsen.

Jeg vil vise til Tullgren (2003) som beskriver hvordan leken kan reguleres og til Togsverd og Rothuizens (2015) begrep ballade.

Kroppens fenomenologi

Fenomenologiens grunnlegger er Husserl (1859-1930) og hans filosofi om erkjennelsen (Gustavsson, 2001, s. 67). En av Husserls elever var Heidegger (1889-1976) som utviklet en eksistensiell filosofi som var en ny måte å se mennesket i verden på. Merleau-Pontys (1908-1961) fenomenologi der kroppen for første gang ble sett på som en enhet for både kropp og sjel, fikk stor oppmerksomhet (Gustavsson, 2001, s. 68).

Merleau-Pontys (1994) teori om kroppens fenomenologi kan sees i sammenheng med de minste barnas kroppslige væremåte. Jeg vil vise til Merleau-Pontys teori, og hans begreper for å utdype kroppens fenomenologi.

Verden vi er i, persiperes ut fra vårt kroppslige perspektiv. En gjenstand kan sees fra en bestemt vinkel, ut fra det punktet der kroppen er plassert. Gjenstanden framstår for oss gjennom persepsjon ut fra den synsvinkelen dette punktet gir. Hvordan vi forstår gjenstanden avhenger av perspektivet den sees fra. Den samme gjenstanden kan forstås på forskjellige måter ut fra andre perspektiv (Merleau-Ponty, 1994, s. 1). Vår fysiske kropp og vår kognitive tanke sees ikke som adskilte men som en kroppslig enhet. Først er kroppen. Det er gjennom kroppen og dens bevegelse vi er i verden, og er sammen med andre kropper. Kroppens bevegelse og gjøren er rettet mot denne verden vi er i, selv om tankene ikke forbereder oss på hva vi gjør, og hva vi beveger oss mot.

Kroppen bebor rommet og tiden. Kroppen og rommet som kroppen bebor, kan ikke skilles fra hverandre. Kroppen som er i bevegelse rører seg inne i rommet som omgir den. Selve bevegelsen nyttiggjør seg den plassen rommet gir. Verden og kroppssubjektet er alltid knyttet sammen til en væren i verden (Merleau-Ponty, 1994, s. 93).

Merleau-Ponty viser et bilde på hvordan kropp og bevissthet henger sammen, og er en enhet. En pasient sitter ved bordet med saks, nål og tråd foran seg. Hennes oppgave er å sy. Det er for henne en kjent oppgave. Hun vil rette seg mot gjenstandene på bordet. Bevegelsen hennes settes i gang ved å persipere gjenstandene. Hun retter oppmerksomheten mot saksen, og strekker seg etter den. Hun trenger ikke å lete etter hånden fordi den ikke er en gjenstand men en del av den levde kroppen. Kroppen er alt i bevegelse. Persepsjonen og forståelsen gjennom kroppen er i gang før handlingen er tenkt og sagt. Kroppens bevegelse har en intensjon mot gjenstandene, en bevegelse med intensjonalitet (Merleau-Ponty, 1994, s. 51). Et eksempel fra barnehagen kan være barna som løper ut på lekeplassen. Noen barn løper til huska og slenger seg på den og husker fram og tilbake. Når døra går opp begynner bena å løpe ved synet av huskene som henger der borte.

Kroppen retter seg mot gjenstandene i rommet i persepsjon gjennom synet, hørselen, lukt og smak, og den taktile sansen. Ut fra denne kroppslige filosofien er det ikke slik at vi tenker og snakker først, og deretter beveger oss ut fra det tenkte. Tanken er i kroppen, og berøres av den kroppslige bevegelsen. Mennesket er en aktiv utadrettet kropp i verden som Merleau-Ponty betegner kroppssubjektet.

Å leve, er å være bevisst. Der det er bevissthet, er det bevissthet om noe. Det å være, er et nettverk av intensjoner. Er ikke bevisstheten til stede kan mennesket ikke eksistere som et kroppssubjekt, men eksisterer bare som en ting eller et objekt (Merleau-Ponty, 1994, s. 71).

Løkken (2013) setter søkelyset på hvordan pedagoger arbeider pedagogisk med kropp og bevegelse i barnehagen og presenterer Merleau-Pontys menneskesyn som en måte å forstå kropp og bevegelse på. Mennesket har en naturlig trang til kroppslig bevegelse, rettet ut mot verden. Kroppen er i verden og gir sitt avtrykk ut til verden, samtidig er det en søken etter å forstå den verden kroppen er i. Bevegelsen er eksistensiell. Så lenge kroppen er i live vil den bevege seg (Løkken, 2013, s. 44).

Kroppens fenomenologi gjelder alle mennesker i alle aldre også de minste barna. De minste barnas kroppslige væremåte sett fra Merleau-Pontys perspektiv, gir barna en fullverdig

menneskelig betydning. Likeverdig for mennesker i alle aldre betyr at de minste barna har verdi på lik linje med de som er eldre. De minste barnas væren i verden her og nå må vektlegges i tillegg til hva barna skal bli i fremtiden. Hva som vektlegges, kommer an på pedagogenes perspektiv. Pedagogen observerer ut fra sitt ståsted og gjennom sin kroppslige persepsjon og forståelse for de minste barna og deres samhandling (Løkken, 2013, s. 49)

Merleau-Ponty ser kroppen som subjekt. Det er kropps-subjektet som gjennom sin kroppslige bevegelse er i verden sammen med andre kropper. Det er her den åpne væremåten innbyr til å være sammen og til lekende samspill. Barna er i kroppslig samhandling der de ikke trenger å sette ord på at de samhandler. Løkken viser til Merleau-Pontys og peker på at bevegelse er meningen. Åpenheten mot verden og trangen til bevegelse er karakteristisk for de minste barnas væremåte. Ved å være åpen mot verden vil det foregå noe mellom barna. Barnet er subjektet, og mellom subjektene vil det uttrykkes mening og svares på denne mening. Det er i denne intersubjektiviteten forståelse dannes mellom barna (Løkken, 2013, s. 48).

Toddlerkulturen

De minste barna kommuniserer gjennom kroppen på en måte som gjør den kroppslige væremåten betydningsfull. Verbalspråket er i en tidlig begynnelse, og de minste barna trenger flere måter å dele mening på enn det verbale. Å bevege kroppen ved å løpe, hoppe, rulle og være i variert aktivitet er en del av væremåten til de minste barna. Å forstå hva barn egentlig mener når de uttrykker seg kroppslig, kan vi ikke få helt tak i. Voksne kan ikke ta barns perspektiv fullt ut fordi de er voksne. Voksne kan være åpen for at de minste barnas uttrykk er kroppslig, der verbalspråket er en del av det kroppslige uttrykket. Teoretiske begreper knyttet til toddlerkulturen og barns kroppslige væremåte kan føre oss nærmere en forståelse av de minste barnas perspektiv.

Løkken bygger på Merleau-Pontys (1945, 1962) kroppslige fenomenologi der vi gjennom den levde kroppen er i verden. Det er gjennom kroppen vi erfarer og skaper mening. Tanken er bundet til kroppen, derfor er det gjennom kroppen toddlerne vet og forstår. Den kroppslige bevegelsen er både meningsskapende og meningsøkende. Kroppslig bevegelse kan intendere mening før vi kan tenke eller verbalisere dette. På bakgrunn av dette blir det meningsfullt for toddlere å være sammen med jevnaldrende. Det åpner for et syn på de minste barna som sosiale, der det å være sammen med jevnaldrende vektlegges som betydningsfullt for å skape mening og forstå (Løkken, 2004, s. 17).

Jeg vil vise til Løkkens forskning på de minste barna, og hennes beskrivelse av hva som karakteriserer de minste barnas væremåte (Løkken, 2004). Hun bruker begrepet toddlere om ett- og toåringen, og forklarer dette med det karakteristiske ganglaget og den kroppslige bevegelsen hos de minste barna. Toddler er et engelsk ord som Løkken velger som et norsk begrep om de minste barna. Det henviser på deres kroppslige væremåte og stabbende ganglag. (Løkken, 2004, s. 16).

Løkken synliggjør toddlerkulturen ved å beskrive og fortolke ett og toåringenes lekehandlinger, der de som kroppssubjekter viser at de forstår hverandres hensikter i felles lek. Ved å understreke betydningen av barnas felles lek utfordrer det den tradisjonelle småbarns-pedagogikkens vektlegging av barns tilknytning til voksne i barnehagen. Toddlerkulturen er gjeldende i alderen 12 til 24 måneder. I det tredje året blir verbalspråket mer fremtredende, men barna kan fortsatt beskrives som toddlere som er mest opptatt av det kroppslige og følelsesmessige. Toddlernes varierte måte å bevege seg på med påfølgende rop og latter er karakteristisk for toddlerkulturen. Barna forstår hverandres mening i felles lek mer gjennom kroppslig omgang enn ved verbal samtale. Det kan være gleden i seg selv, gleden over å være sammen som er det som driver leken og gir den mening (Løkken, 2004).

Toddlerkulturen viser seg gjennom barnas handlinger. De gjentar hverandres handlinger, slik at de blir til forutsigbare lekerutiner som stadig får nye variasjoner. Gjentakelsene viser at barna har en forståelse for hverandres handlinger. Toddlerkulturen har en spesiell sosial stil. Gjentakelse og en enkel struktur er et særtrekk ved leken til toddlere. Den enkle strukturen gjør det mulig for barna å være med i leken og forstå meningen (Løkken, 2004, s. 60).

Toddlernes lek med kroppen i sentrum eller lek med en stor gjenstand viser at mange barn kan leke sammen over tid, og det blir få konflikter. Lek med små leketøy oppfordrer til mer parvis og individuell lek enn sosial lek. Ut fra dette er det avgjørende hva barna omgis med, hvordan barnas lek blir. Lekemiljøet med mye smått leketøy kan legge til rette for konflikter og mindre lek sammen med andre barn. Min erfaring fra mitt arbeid i barnehagen er at smått leketøy fanger interessen til de minste barna, og at de ofte vil ha det andre barn leker med, og da blir det konflikter. I barnehagen har jeg ofte lagt merke til små barn som viser glede ved å løpe og hoppe og bruke kroppen når de er sammen. Miljøer med god plass og store leke-saker kan være en del av den småbarnspedagogikken som fremmer toddlerkulturen til de minste barna. Små barn deltar aktivt i sin sosialiseringssprosess i toddlerkulturen. Derfor må betydningen av å studere toddlerne i sitt eget hverdagslig miljø på en småbarnsavdeling vektlegges.

Observasjonen av madrassforeningen er et av mange eksempler der konteksten er en stor gjenstand og en passiv voksenrolle (Løkken, 2004, s. 89).

Toddlerleken har sin egen stil. Stilen er den spesielle måten toddlerne utfører sine handlinger på. Stilen fremstår som et fenomen som gjennom observasjon og fortolkning kan sees ut fra Merleau-Pontys teori om kroppssubjektet. Kroppssubjektet er ikke bare det ytre vi kan se, men kroppen i en helhet med sin iboende tanke. Kroppssubjektet er sammenflettet med den verden kroppen lever i. Ut fra dette blir toddlerstil en væremåte som har mening men kan arte seg på forskjellige måter (Løkken, 2004, s. 47).

De minste barnas gjentakelse av hverandres handlinger blir en lekerutine. Imitasjonene og gjentakelsen drives videre igjen og igjen av små variasjoner. Det er variasjonene og det hvert enkelt barn tilfører som holder spenningen oppe og lysten til å leke videre. Barna samler seg ofte sammen i flokker i toddellek. Toddlerstilen der det kroppslige er sentralt, omfatter følelser, omsorg, verdier og opplevelse av fellesskap. Toddlerstilen er flettet sammen med toddlerkulturen barna skaper sammen (Løkken, 2004, s. 61).

De minste barna har en trang til bevegelse og er åpne for den verden de er i. De retter seg mot andre barn, gjennom sin meningsfulle bevegelse, sin intensjonalitet. Det er bevegelsen som er meningen. Barns meningsbærende bevegelse leder til å vektlegge verdien av hva barnet *er* her og nå (Løkken, 2013, s. 45).

Løkkens forskning synliggjør toddlerkulturen som et utgangspunkt for hva lek kan være for barn. Hun viser fram toddlerkulturen som betydningsfull for de minste barna som tar del i den, uavhengig av hva voksne vil med barnas lek. Ved å studere Løkkens teori om toddlerkultur har jeg fått et bredere og mer åpent syn på barns kroppslige væremåte. Den kroppslige filosofien der tanken og verbalspråket er plassert som en kroppslig væremåte som ikke kan skilles ut for seg selv, har hatt betydning for meg i min forståelse av små barns lek. Jeg har blitt mer oppmerksom på at de minste barnas kroppslige væremåte skaper mening i barnas lek sammen, der gjentakelser med variasjoner og bevegelse kjennetegner lekens vesen.

Kaoselementer i lek

Rasmussen (1996) bygger også på fenomenologien og beskriver lek som et eiendommelig fenomen, og at de fleste har en fornemmelse av hva lek er. Det er vanskelig å beskrive leken. Den er ikke entydig, men skiftende og mangesidig. Det kan være et mønster ved barnas lek

som peker seg ut for oss. Det kan endre seg i neste øyeblikk, og et nytt mønster viser seg (Hangaard Rasmussen & Jørgensen, 1996, s. 7)

Rasmussens agenda er å synliggjøre kaoselementet i barns lek sett fra et fenomenologisk perspektiv, gjennom kroppslig utfoldelse. Han peker på at den rolige leken og dens positive sider blir løftet frem av pedagoger, mens den støyende leken som kan være farlig og voldsom, blir oftere oversette eller forbudt. I denne leken som kan være støyende, kan store kroppslige bevegelser i høyt tempo, og skrik, rop og latter følger med. Institusjonene har regler for hvilke type lek barna kan leke, og disse reglene kan variere fra institusjon til institusjon. Den ønskverdige leken er når barn leker fortrolig med hverandre, under en viss ro og orden. Denne leken har en viss varighet og gir inntrykk av at de lekende ønsker at leken skal fortsette (Hangaard Rasmussen & Jørgensen, 1996, s. 15).

Rasmussen knytter Merleau-Pontys syn på kroppen som en helhet av kropp og sjel til betydningen av den kaotiske og kroppslige leken. Kroppen som bebor rommet, er kroppen som tar verden i besittelse. Barnet måler verden gjennom kroppen. Barnet møter kroppslige uttrykk som et smil, eller en hånd som skyver det vekk. Barnet opplever seg selv gjennom kroppen (Hangaard Rasmussen & Jørgensen, 1996, s. 72).

Rasmussen beskriver lek som skaper lystbetont kaos, der kroppens potensialer står i sentrum. Han mener det avgjørende er alt kroppen kan gjøre og forvandles til. Fra barnets perspektiv vil det være mer riktig å forstå barns lek utfra kroppen og dens muligheter, der fantasien leves gjennom kroppen. Fra de voksnes perspektiv på lek, der fantasien er et viktig kriterium, er fantasi mentale forestillinger eller bilder (Hangaard Rasmussen & Jørgensen, 1996, s. 74).

Lek kan ikke reduseres til faktorer som ligger utenfor selve leken. Mennesket leker for å leke. Rasmussen viser til den fenomenologiske tradisjonen som interesserer seg for hva som karakteriserer leken her og nå. Det interessante blir hvordan barns lek framstår, hvorfor barn leker blir mindre interessant (Hangaard Rasmussen & Jørgensen, 1996, s. 31) Det fenomenologiske perspektivet på barns lek der det interessante er hvordan barn leker, knytter jeg til min undersøkelse av barns lek.

Tidselementer i lek

Når leken først er i gang fjerner barna seg fra forståelsen av tid slik den måles av klokken. Rasmussen forklarer at lekens handling skaper en tidsmessig logikk, men opplevelsen gjør det mulig og «glemme tiden». I late som-leken kan hendelser som å lage mat eller sove en natt

vare kort tid, men rekkefølgen i lekens gang skaper en tidsmessig logikk. Opplevelsen av spenning i leken kan drive leken videre. I det øyeblikket leken blir avbrutt, dukker nærværet av tid opp fra et ingenmannsland. De minste barna kan oppleve tid som en slags tidsstasjoner. De tilbakevendende aktiviteter som barnehagedagen inneholder, som måltid og samling, er tidsstasjoner (Hangaard Rasmussen & Jørgensen, 1996, s. 38).

Hit- og dit-elementer i lek

Gadamers (1900-200) anses som en av de tydeligste representanter for hermeneutikken med sitt hovedverk *Warheit und Methode* (1960). Gadamer var Heideggers (1889-1976) elev. Heidegger bidro til å utvikle den fenomenologiske tradisjonen til hermeneutikk (Gustavsson, 2004). Gadamer beskriver erfaring som at vi selv må gjøre våre erfaringer. Erfaring er noe vi må leve oss igjennom. Vi må være åpne for å erfare mer, og erfaring har ingen begynnelse eller slutt (Gustavsson, 2004, s. 504). Jeg kan se en forbindelse mellom fenomenologien i åpenheten, det gjennomlevde og bevegelsen som ikke har en begynnelse eller slutt.

Gadamer og Merleau-Ponty har begge et fenomenologisk perspektiv. Merleau-Pontys ontologiske tilnærming er kroppen som subjekt og utsiktspunkt for fortolkning av verden slik den fremstår. Gadamer ser leken som subjektet. Det er gjennom leken eller spillet vi fortolker og forstår verden.

Jeg viser til noen sentrale trekk i hans teori. I følge Gadamer er lekens egentlige subjekt leken selv. Leken blir herre over den som leker, og nettopp det er det tiltrekkende ved leken. I følge Gadamer er hit- og dit-bevegelsen det sentrale i lekens vesen. Det er leken som blir lekt, uavhengig av hvem som leker (Gadamer & Holm-Hansen, 2010, s. 134).

Videre redegjørelsen bygger på Øksnes (2008) beskrivelse av Gadamers teori om lek. Hun viser til lekens ontologiske betydning hos Gadamer og samspillet mellom forståelsen og det som bare skjer. Forforståelsen er den erfaring og forventning som er til stede i forkant av det som skjer. Forforståelsen er bakgrunn for forståelsen. Gadamer er opptatt av hva som skjer i barn, og med barn når de forstår noe. Det er gjennom forståelsen at verden åpner seg. For Gadamer er ikke fri lek mulig. Barn og voksne er allerede i leken, den er ikke noe vi velger (Øksnes, 2008, s. 87).

Leken har stor betydning for å forstå Gadamers hermeneutikk. Leken danner en kontrast til den subjektivistiske tenkningen. De som leker, blir lekt med av leken. Det er ikke det enkelte subjekt som styrer leken. «Hit og dit» bevegelsen er et viktig begrep i Gadamers

hermeneutikk og beskriver den som en ubestemmelig og usystematisk bevegelse uten et fast endemål (Øksnes, 2008, s. 78)

Gadamer har et vidt syn på lek og en stor bredde i sine eksempler på lek. Hans lekeverden består av både ting, dyr og mennesker og likner naturens bevegelsesmønster. Gadamer forstår lek som noe alminnelig og hverdagslig. Gadamer har et åpent syn på hva lek kan være og er ikke opptatt av å dele inn lek der leken blir forskjellige leketyper eller kategorier. Leken får en eksistensiell betydning fordi den er en del av det å leve. Leken er en del av den verden vi er i. Leken er noe som gjelder alle mennesker, også voksne er i en verden der leken er.

Forestillingen om at lek er en «hit og dit» bevegelse, som ikke skapes i det enkelte mennesket, og ikke har et fast endemål kan være felles for barn og voksne. Ut fra denne forestillingen blir ikke lek noe som er forbeholdt for og skapt av barna (Øksnes, 2008, s. 80).

Hennes forklaring av Gadamers syn er at vi kan havne i situasjoner og hendelser som vi ikke har kontroll over. Det er ikke noe vi bestemmer oss for å gjøre, det erfares. Man blir fanget i leken og velger den ikke fritt, men fremstiller den. Poenget til Gadamer er at leken ikke er objekt, og at de som leker ikke er subjekt i leken (Øksnes, 2008, s. 80).

Det andre som kjennetegner leken slik Gadamer ser den, er ifølge Øksnes hi-og-dit-bevegelsen som jeg har vært inne på over. Hit-og-dit bevegelsen er en bevegelse som ikke faller til ro. Den er uten slutt, og gjentar seg selv. Øksnes forklarer det med at vi kan falle hodestups inn i en lek og holdes fast i den. Selv om de som leker fremstiller leken, blir den ikke fremstillet for noen, leken retter seg ikke mot noen (Øksnes, 2008, s. 81).

Det tredje kjennetegnet Øksnes viser til er Gadamers fremstilling av den mediale betydningen, hvordan leken fremstiller seg selv. Leken fremstår som den har sin egen måte å være på, leken er mellomrommet mellom subjektene. Leken er ikke rettet mot hvert enkelt barn eller voksen, men dialogen som forgår mellom dem. Øksnes peker på at i dette rommet mellom menneskene, der dialogen er, det er der forskjellene møtes og undring skapes i følge Gadamer. Hun sier at Gadamers poeng er at vi finner ikke sannheten alene, vi er avhengig av dialog som kan vise forskjellige perspektiver (Øksnes, 2008, s. 82-83).

Regulering av lek

Leken blir ofte omtalt som fri, og barna som frie og selvstendige i leken. Dette problematiserer Tullgren (2003) fremstilles barn som frie og selvstendige i leken, men kan implisitt være underlagt styring av pedagogene. Innebygd i frihetstenkningen ligger det en

forventning om innordning. Barna skal bidra til å styre seg selv, og til å ta de riktige valgene. Pedagogene forventes å veilede barna, og regulere leken mot en utviklende lek. Denne reguleringen av leken har et siktemål som retter seg mot fremtiden (Tullgren, 2003, s. 61).

Pedagoger kan styre eller lede barna til å være aktive og deltakende i leken. Observasjoner av barna når de leker, gir pedagogen informasjon som kan bidra til å aktivisere barna. Tullgren viser til Foucault at ved å oppmuntre til barnas aktivitet og kreativitet kan dette bli påtvunget, og ikke noe barna selv kan velge. Barna formes i dette bildet av aktive, kreative og deltakende barn, som en naturlig del av den leken, der lekens gode egenskaper kommer barna til gode (Tullgren, 2003, s. 66).

Barnas aktivitetsnivå kan være en indikator på at de leker. De er forpliktet til å leke på den måten som innfrir det (konstruerte) lekende barnet. Hun forklarer at pedagogene bidrar til å konstruere dette lekende barnet ved å oppmuntre og lokke det aktive deltagende barnet med i det som sees på som en positiv og utviklende lek (Tullgren, 2003, s. 83).

Pedagogene kan sees på som overvåkende til barnas lek (Foucault). Hun viser til en usynlig overvåkning som tilhører systemet, der de overvåkede ikke vet når de blir overvåket. Tullgren mener at pedagoger som deltar i leken har anledning til å observere og overvåke barna implisitt i sitt lekende nærvær (Tullgren, 2003, s. 86).

Tullgren finner i sine observasjoner at pedagogenes vennlige nærvær i leken gir dem kunnskap om hvert enkelt barn. Hun ser at pedagogene observerer barna og stiller spørsmål som barna svarer på ved å fortelle om seg selv og sine følelser. Dermed får pedagogene kunnskap som kan brukes for å lede barn mot å ta ansvar selv og velge det som anses som den rette måten å leke på. Det er en åpenhjertighet som råder, og barna forventes å fortelle om seg selv og sine følelser for å utvikle sin sosiale kompetanse (Tullgren, 2003, s. 115). Tullgren knytter denne type makt til Foucaults (1982) begrep pastoral makt. Pastoral makt er hentet fra kirkens måte å styre forsamlingen på. Pastoren skaffer seg kunnskap om hver enkelt i forsamlingen, og gjennom en innbydende og hjelpende holdning anvendes kunnskapen til å lede forsamlingen mot frelse. Den pastorale makten bygger på at medlemmene innretter seg, og styrer seg mot det beste for gruppen. Pastoren ofrer seg for forsamlingen, og tar vare på medlemmene, der målet er det beste for medlemmene, et evig liv (Tullgren, 2003, s. 39).

Med sin vennlige innstilling får pedagogene tilgang til leken, og dermed mulighet til å styre lekens innhold og deltakerne i leken. Muligheten for å inkludere flere barn i leken øker. Den

positive innstillingen kan gi pedagogen tilgang til å introdusere tema for hva leken skal handle om. Ved å introdusere et gjenkjennelig leketema som dreier seg om tillaging av mat og måltidet, kan det åpne for å inkludere barn på tvers av alder, og med forskjellig grad av deltakelse. Det fører til at leken får en flatere struktur, færre utfordringer og fremstår mer dempet.

Viljen til å gjøre det beste for barna gjør at pedagogene ikke er klar over konsekvensene av hvordan de styrer. Denne typen maktteknikk er så innpakket i vennlighet at de kan fremstå som uproblematisk og vanskelig å oppdage. Det er ikke kun fordi leken er støyende og farlig at den styres i en annen retning, men for å peke ut det gode for barna, og vise dem at de kan velge de normaliserende og gode verdiene (Tullgren, 2003, s. 121).

Ballade og pedagogikk

Ballade er et sentralt begrep i Togsverd og Rothuizens (2015) artikkel om pedagogisk praksis. Balladen assosieres med dans og folkeviser. Den har ikke et bestemt mål, og spiller på oppstyr og moro. Ballade har ikke en klar definisjon. Pedagogisk praksis har som oppgave å stemme i balladen, ikke stoppe den. Pedagogen befinner seg midt i balladen og orienterer seg ut fra balladen som kontekst. Det er i balladen den pedagogiske praksis utøves og fagspråket utvikles. På den måten representerer balladen både orden og uorden. Pedagogen orienterer seg ut fra alt hun omgis av, et mylder av barn og hendelser som kan beskrives som ballade. Pedagogikk kan ikke utøves løsrevet fra den kontekst den praktiseres i. En praksismodell som å planlegge, gjennomføre, dokumentere og vurdere er utilstrekkelig for å utøve en pedagogisk praksis fordi den ikke kan beskrive en ballade (Togsverd & Rothuizen, 2015, s. 148).

I følge Togsverd og Rothuizen er pedagogikk et paradoksalt prosjekt som ikke kan løses en gang for alle. God pedagogikk blir til når man praktiserer ut fra et både og. Et enten eller, der barn enten passes på og utvikler seg innenfra, eller der voksne former barn til sitt bilde kan derfor ikke gjelde. God pedagogikk er derfor ikke godt for noe annet, men har først og fremst en verdi i seg selv (Togsverd & Rothuizen, 2015, s. 251). Den pedagogiske relasjon er en relasjon mellom mennesker med forskjellige forutsetninger, men samtidig avhengig av hverandre. I den pedagogiske relasjonen er makt ulikt fordelt, pedagogen er større og vet mer enn barnet. Men barnet skal i fremtiden bli uavhengig, derfor kan ikke pedagogen bruke sin makt slik at det hindrer barnets muligheter. Pedagogen kan heller ikke gi opp sin makt fordi barnet er avhengig av den støtte det gir. Den pedagogiske relasjon har en spenning der det er fare for å svikte barnet ved å utøve sin makt, eller la det være. Den eneste måten å løse

spenningen på er når den voksne gjør seg fortjent til sin autoritet av barnet. Barnet og pedagog må ha tillitt til hverandre, men det er i denne relasjonen en ballade kan oppstå. Pedagogen må være åpen for barnet. Den voksnes kunnskap og vurdering kan være utilstrekkelig i den pedagogiske relasjon (Togsverd & Rothuizen, 2015, s. 252).

Hvordan personalet resonnerer er interessant i min studie. Hva personalet stiller spørsmål ved, og hvordan de begrunner sine beslutninger. Jeg ser dette i sammenheng Togsverd og Rothuizen begrep ballade, der den pedagogiske praksis også kan beskrives som en dans der dansen er balanseringen mellom barnas lek og den pedagogiske praksis.

Kort oppsummering

Den teoretiske redegjørelsen jeg har gjort viser til et fenomenologisk grunnlag med et blikk mot de minste barnas lek. Jeg har anvendt ulike perspektiver på lek, toddlerkulturen, kaoselementer i lek, tidselementer i lek, hit- og dit-elementer i lek og regulering av lek. Disse perspektivene på lek kan knyttes til den pedagogiske praksis som ballade eller dans.

METODOLOGI

Vitenskapsteoretisk perspektiv

Vitenskapsteoretisk bygger denne undersøkelsen på et fenomenologisk hermeneutisk perspektiv.

Fenomenologisk perspektiv

Lek kan fremstå som et fenomen. På den måten kan jeg ha en fenomenologisk tilnærming til lek. Nyeng viser til at det fins en objektiv verden som kan defineres på forskjellige måter, og bli ulike virkeligheter avhengig av hvem som ser. Forskning med en fenomenologisk tilnærming er sentrert om den levde erfaringen, det kvalitative, og ikke om årsakene til disse erfaringene. Vi er avhengig av felles holdepunkter og forutsigbarhet, og samtidig er det nødvendig å vite noe om hvordan enkeltpersoner opplever disse felles strukturene. I en fenomenologisk tilnærming vil man nærme seg den subjektive opplevelsen for å forsøke å forstå strukturene som ligger bak (Nyeng, 2012, s. 35). Strukturer som kan være styrende for livet i barnehagen kan for eksempel være dagsrytmen der det skjer bestemte gjøremål til faste tider. På hvilken måte leken utfolder seg, kan gi et inntrykk av hvordan barna bruker dagsrytmen i barnehagen.

Der hvor barn leker kan det være andre til stede utenfor leken, og det kan være møbler og ting som påvirker leken. Alt det som fins der leken er, stemninger, lyd og tid, alt dette er konteksten som leken befinner seg i. For å nærme seg barns lek og barns perspektiv er det nødvendig å være åpen for at en situasjon kan forstås ulikt. Mitt ontologiske perspektiv er å få en forståelse av den verden som fins gjennom mine sanser og det jeg erfarer. Jeg mener det er viktig å vise fram det praksisnære livet i barnehagen for å diskutere og få fram ulike synspunkter på dette. På grunnlag av dette vil jeg si at jeg har et fenomenologisk perspektiv.

Hermeneutisk perspektiv

Det kan være vanskelig å skille fenomenologien og hermeneutikken (Bondevik & Bostad, 2003, s. 289). De humanistiske vitenskapene og samfunnsvitenskapene er sentrale i hermeneutikken som dreier seg om fortolkning av fenomener. Forskeren vil gjøre fortolkninger som vil preges av subjektive valg og konklusjoner av det som observeres som virkeligheten. Det er den subjektive faktoren man kan være tvilende til om er vitenskapelig forskning fordi vi sanser og oppfatter ulikt. Man undersøker de spesielle situasjonene, og hva mennesker opplever i regi av en organisert hverdag, som for eksempel i barnehagen. Ved å fortolke kan man få frem hvorfor mennesker gjør det de gjør. Man vil tilnærme seg meningen

og hva det betyr. Bondevik og Bostad viser til to typer meningsfylt materiale som er den meningsbærende størrelsen og selve meningen (Bondevik & Bostad, 2003, s. 289-290). Det vil si at det meningsbærende er selve hendelsen eller leken som vi kan se og høre. For å forstå hva barn leker, innebærer det fortolkning av hva barn gjør, for å få en forståelse av hensikten med hendelsene som skjer i leken. Et annet sentralt begrep er den hermeneutiske sirkelen som refererer til en stadig bevegelse, der fortolkningen av et fenomen påvirkes av omstendighetene rundt, og omvendt (Bondevik & Bostad, 2003, s. 294-295).

Smythe mfl. viser til hermeneutiske tilnærming som bygger på Gadamer og Heideggers teorier (Smythe, Ironside, Sims, Swenson, & Spence, 2008, s. 1390). Her belyses det hvordan deres eksempler på metode bygger på hermeneutiske tanker. Slik jeg forstår det er hva forskeren tenker sentralt i forskningen. Å tenke foregår i samspill med den verden vi lever i, og ut fra den erfaring vi har, men i tilstedeværelsen i øyeblikket tett på det som undersøkes. Man vil forsøke å forstå det man ser. Man kan ikke se alt, så noe vil være skjult. Poenget er ikke å bevise sanne fakta, men å tenke videre på hva som fins. Ved å lese, skrive, tenke og være i dialog igjen og igjen, kan man være undrende å se muligheter. Denne kunnskapen om hermeneutikk der man veksler mellom å lese, skrive, tenke og være i dialog kan jeg bruke i min undersøkelse for å forstå hva det er jeg har undersøkt. Ved å være oppmerksom på at mye er skjult, det er en del jeg eksplisitt ser, kan det gi meg et større perspektiv.

Forforståelse, som i følge Bondevik og Bostad er knyttet til Hans Georg Gadamer, er en nødvendig forutsetning for forståelse (Bondevik & Bostad, 2003, s. 292). Forforståelsen er alt vi bærer med oss inn i fortolkningen av det vi konkret undersøker. I tillegg vil det være en forståelseshorisont til stede som er alle holdninger og verdier vi har, og som ikke trenger å være oss bevisst. Forforståelse er den oppfatningen vi har av fenomenet før det skjer (Bondevik & Bostad, 2003, s. 294). Jeg vil ha med meg forforståelser av barns lek, og vil observere utfra min erfaring og kunnskap om barns lek i barnehagen.

Forforståelsen jeg har, er synet på lek som betydningsfull for barn, og en antakelse om at barns lek har en lav posisjon i barnehagen. Fordi jeg mener leken har betydning for barn, og dermed må få sin plass i det daglige livet i barnehagen, er veien kort for å bli normativ. Jeg må fokusere på hvordan situasjonen er, og ikke på hvordan det burde være. Jeg antar at jeg vil finne barns lekende samspill i barnehagen og at ulike vilkår kan fremme barnas lek.

Deltakende observasjon som metode

Forskningsspørsmål:

Hvordan utfolder barna seg i lekende samspill i møte med barnehagedagens puls og organisering?

For å undersøke hvordan barns lekende samspill utfolder seg i barnehagen har jeg valgt deltakende observasjon som metode. Ut fra et fenomenologisk perspektiv ser jeg på barnas lekende samspill og barnehagedagens puls og organisering som et fenomen jeg kan observere og fortolke. Ved å være tilstede sammen med barna når de leker kan jeg observere og finne svar på forskningsspørsmålet.

Jeg vil støtte meg til Gunvor Løkken der hun skriver om observasjon som forskningsmetode (Løkken, 2012). Kiasme er Merleau-Pontys (1968) begrep som Løkken utdyper og knytter til deltagende observasjon i barnehagen (Løkken, 2012). Kiasmen betegner forbindelsen mellom den som ser, og det som blir sett. Gjennom den levde kroppen og vår erfaring observerer vi, og møter det som observeres. Vi bruker alle sansene når vi observerer, og denne sansingen, eller persepsjonen er sammenflettet med den verden vi sanser. Det er en gjensidighet i persepsjonen som dannes mellom den sansende og det som sanses. Dette møtet er en overlapping mellom observatøren og det som observeres. Dette møtet, kiasmen, er sammenflettet og ikke sammensmeltet slik at det sette og det som sees glir sammen i en enhet (Løkken, 2012, s. 18). Deltakende observasjon i barnehagen kan derfor ikke bli objektiv. Som observatør vil jeg tilføre situasjonen noe i kraft av mitt nærvær. Selve hendelsene jeg observerer, og min sansning og observasjon, vil gjensidig influere på hverandre, Derfor viser mine observasjoner det jeg ser av barnas lek, slik den fremstår med min deltakelse.

Tilknyttet kiasmen er Merleau-Pontys (1968) begrep det performative aspektet som vil si hvordan fenomener fremstår gjennom persepsjon. Det er gjennom den levde kroppen vi får tilgang til den verden vi er i. Den verden vi er i, er ikke upåvirket av den levde kroppen, for de har en sammenflettet relasjon. Synssansen er en del av den levde kroppen som vi observerer gjennom. Den sammenflettede relasjonen mellom syn og kropp og verden, fører til at observatøren er en deltager i verden, selv ved å sitte helt stille. Ved å være tilstede blir det umulig å observere objektivt. Det performative aspektet vil også være tilstede i fortolkning av materiale og formidling av fortolkningen (Løkken, 2012, s. 22).

Møte med det andre er å se likheter eller ulikheter. Alteritet dreier seg om annenhet, hvordan man ser på det andre, om det er likt eller ulik fra en selv. Det kan være det like og gjenkjennbare som observeres, eller det ulike og fremmede som observeres. Kiasmen som er det sammenflettede og ikke sammensmeltede møtet med det andre viser at det må være begge deler, både likhet og ulikhet som observeres. (Løkken, 2012, s. 37).

Deltagende observasjon er et samspill mellom menneskene jeg møter og meg selv. Jeg ønsker å være i utkanten, en uten særlig betydning som ved sitt nærvær ikke retter leken mot noe, men som følger med på bølgen. Allikevel vil møtet med barna berøre meg, og jeg dem. Min erfaring og kjennskap til livet i barnehagen gjør det mulig for meg å gjenkjenne det kjente og like, og mulig å oppdage det nye og ulike.

Valg av informanter

Informantene valgte jeg med et ønske om å observere barnas lekende samspill og vilkår for barnas lek. Jeg ønsket også en samtale med personalet på bakgrunn av utdrag fra observasjonene jeg gjorde. Jeg måtte velge én barnehage og leste årsplaner som grunnlag for utvelgelsen. Jeg gjorde et strategisk utvalg utfra årsplaner for å finne en barnehage som vektla arbeidet med barnas lek. Av de seks årsplanene jeg leste, var det én plan som ga uttrykk for at barnehagen vektla barnas lek. Alle årsplanene viste avsnitt om fagområdene, langsiktige målsettinger, forbyggende arbeid, læringsprogrammer, medvirkning, barnehagens verdier, skoleforberedende, prosjektarbeid med mer.

Lek var lite synlig i planene og plassert som en arena for læring flere steder med læringsmål via læringsprogrammer. En plan trenger muligens ikke å rette seg mot den uforutsigbare spontane leken som ikke kan planlegges, men omfanget av planlagte målretta innsatsområder kan gi inntrykk av at leken får liten oppmerksomhet. I de årsplanene jeg leste sto det ingenting om fantasi, humor og glede, bortsett fra i den ene planen. Denne barnehagen har en side i årsplanen der lek er et satsningsområde. Det beskrives forskjellige typer lek, og hvordan personalet kan delta i leken. Det står at lek er viktig for barna fordi den gir glede og fremmer kreativitet og fantasi. Etter å ha lest denne planen tar jeg kontakt med barnehagen, og jeg får svar om at jeg kan komme. Personalet på avdelinga kan delta i en samtale om barnas lek på avdelinga.

Utvalget er en barnegruppe med 13 barn i alderen 2-3 år i en barnehage på Østlandet. Jeg er godt kjent i fagmiljøet i min egen kommune. Det er nødvendig for meg å gjøre mine undersøkelser i en annen kommune, for det blir for nære relasjoner her jeg arbeider og bor.

Å gjøre en undersøkelse i et felt som er kjent, har sine fordeler. I følge Repstad (2009) kan nærhet og kjennskap til feltet gi innsikt og blikk for viktige nyanser. Men man kan også komme i en beklemt situasjon der hensynet til kolleger ikke passer sammen med det man ser i sine undersøkelser (Repstad, 2009, s. 310). Ved å være tett på kollegaer som jeg kjenner, antar jeg det kan bli beklemt på den måten at mitt blikk blir oppfattet som vurderende og normativt, mer enn forskende og undersøkende. Med mange års erfaring som pedagogisk leder i flere barnehager er jeg godt kjent med barnehagekulturen, og tror jeg har nytte av min erfaring gjennom denne undersøkelsen. Fordelen dette kan gi er at jeg kan orientere meg ut fra det som er kjent og komme raskere i gang med undersøkelsen.

Gjennomføring av observasjonene

Før observasjonsperioden reiser jeg til barnehagen. En formiddag er jeg på besøk, og hilser på barna og personalet. Jeg forteller barna at jeg er interessert i hvordan de leker og hvordan de har det når de leker. Jeg viser fram skrivebok og diktafon. Jeg samler ikke alle i en gruppe, fordi barna var 2-3 år. Jeg går bort til barna der de er inne på avdelinga. Barna spør og undersøker bok og diktafon. Jeg blir mottatt med vennlighet, med interesse for min oppgave, og åpenhet for at jeg kan gjøre mine undersøkelser. Jeg er på besøk en ettermiddag noen dager senere for å bli bedre kjent og å være i barnehagen og oppleve dagsrytmen. Denne ettermiddagen er jeg med på uteleken og hilser på flere foreldre i hentetiden.

På formiddagene observerer jeg livet på avdelinga, på jakt etter barn i lekende samspill. Jeg starter med diktafon og notatbok. Jeg holder meg i utkanten, setter meg i nærheten der jeg ser barn som muligens leker sammen. Jeg har også plassert meg på steder der jeg antar at det vil oppstå lekende samspill.

Jeg har et spørsmål som gjør at jeg er åpen for det jeg ser og møter i barnas lek. Det jeg holder fast ved er hvordan barna leker og hva som karakteriserer måten barna leker på? Hvilke vilkår kan være tilstede, og hvilke betingelser for barnas lek kan ha betydning for hvordan barna leker?

Stimulated recall som metode

Stimulated recall er en metode som kan brukes for å studere hvordan pedagogene tenker om sitt arbeide (Haglund, 2003). Først vil jeg redegjøre for stimulated recall som metode, og deretter vil jeg beskrive hvordan jeg har brukt denne metoden i min undersøkelse.

Stimulated recall er en av flere metoder som er utarbeidet innenfor teacher-thinking-forskningen for å kunne belyse hvordan pedagogen tenker i forskjellige situasjoner. I forbindelse med innføring av nye lærerplaner er det interessant og få vite noe om hvordan pedagogene resonnerer, og om endringene viser seg i hvordan pedagogene tenker og handler. Metoden har vært bukt i forbindelse med klasseromsundervisning, for å belyse pedagogens tanker knytta direkte til praktiske situasjoner. Stimulated recall er en metode der pedagogene forklarer hvordan de ser på sin egen praksis, på bakgrunn av et video-opptak eller et lyd-opptak av en arbeidssituasjon. Pedagogen kan kommentere eller forklare sine handlinger, og komme med sitt synspunkt på konkrete hendelser, der et feltarbeid eller en intervjuundersøkelse ikke kan vise dette like direkte (Haglund, 2003, s. 172).

Haglund viser til Bloom (1953) som mener den grunnleggende ideen med stimulated recall er at pedagogen skal leve seg inn i den hendelsen som vises og tenke seg tilbake. Avspillingen skal stimulere pedagogen til å huske hva han tenkte under selve hendelsen. Bloom undersøkte med denne metoden hvordan studenter nyttiggjorde seg av undervisningen de fikk. Det ble et poeng å vise opptak av undervisningen umiddelbart etterpå, for å undersøke hva studentene tenkte i undervisningssituasjonen.

Det er utarbeidet flere variasjoner av stimulated recall med pedagogens resonnement som mål, men som er tilpasset forskjellige forskningsprosjekt. Metoden har ikke en bestemt mal, men kan tilpasses sammen med andre metoder som feltarbeid og intervju sett i sammenheng med forsknings-spørsmålet. Data som samles inn ved hjelp av stimulated recall kan være mer detaljrike og opplysende enn et intervju med mer fastlagte spørsmål. Haglund viser til Keiths (1988) undersøkelser av stimulated recall som metode. Innenfor denne metoden er det variasjon i mengden av innspilt materiale eller det kan være deler eller hele materialet som legges fram. Det vanligste er at intervjueren og pedagogene stopper innspillingen, og kommenterer underveis. En annen mulighet er å legge fram hele innspillingen og kommentere til slutt. Det varierer hvor strukturerte intervjuene er, og om materialet er vist i forkant (Haglund, 2003, s. 175).

De refleksjonene som pedagogene uttrykker har de kommet fram til ut fra opptak av hendelser, ikke selve hendelsene. Haglund viser til Yinger (1986) som mener det er et problem at informanten ikke selv kan vite om sine tanker er erindret fra den opprinnelige interaksjonen, eller om de er konstruert i intervjuet på bakgrunn av opptak. Den informasjonen som samles ved hjelp av stimulated recall vil ha en dimensjon av tilbakeblikk eller avstand ved seg. Det er

mulig at noe kan ha endret seg underveis. Metoden gir ikke tilgang til alle lærerens tanker, og denne type undersøkelse kan ikke stå alene, men må kombineres med andre undersøkelser. Allikevel har omfanget av antall undersøkelser som er gjennomført med denne metoden gitt stimulated recall en grad av validitet (Haglund, 2003, s. 179).

Haglund viser til Calderhead (1996) som mener at det må gjøres klart om man vil undersøke informantenes interaktive tenkning, eller om man vil undersøke informantenes kunnskap og holdninger. Enten er det pedagogens tankeprosesser som gjøres i den konkrete innspilte situasjonen som undersøkes, eller er det betraktninger om disse tankeprosessene som undersøkes (Haglund, 2003, s. 181).

For å svare på forskningsspørsmålet har jeg gjennomført en samtale med personalet på grunnlag av stimulated recall som metode.

Underspørsmålene:

- Hva tenker personalet om barnas muligheter til lekende samspill?
- Hva har personalet diskutert, og hva vektlegger de som viktig i sin praksis for å fremme barnas lek?

Et avdelingsmøte, som personalet har hver uke, blir satt av til en samtale med mine observasjoner som utgangspunkt. Materialet jeg legger fram i samtalen med personalet er observasjoner jeg har gjennomført av barnas lekende samspill på avdelinga, transkribert på bakgrunn av lydopptak, feltnotater og min fortolkning av dette. Observasjonene viser innslag av personalets deltakelse knytta til barnas lek. Denne ene samtalen er rammen for å få et innblikk i hva personalet vektlegger. Personalet presenteres for materialet under samtalen, de har vært til stede under hendelsene i varierende grad. Jeg presenterer utdrag av observasjoner, og ikke direkte opptak som beskrives i stimulated recall av tidsmessige og praktiske hensyn for samtalen. Jeg viser til at hensikten med stimulated recall er å belyse informantenes tanker om egen praksis, og at metoden kan tilpasses forskjellige forskningsprosjekt og gjennomføres i tilknytning til andre metoder (Haglund, 2003). I min undersøkelse er observasjonene hovedmaterialet, men jeg ser personalet praksis som et vilkår for leken, der personalet har innvirkning på barnehagedagens puls og organisering.

Samtalen ble gjennomført to uker etter observasjonsperioden. Det ble nødvendig å gjøre et utvalg av observasjonene for å gi tid til personalets innspill. Analysen av feltarbeidet var i en tidlig fase. Jeg ser på observasjonene som en innsats til refleksjon. Jeg gjorde et utvalg ut fra hva jeg antok var interessant for personalet for å uttrykke sine perspektiv. Samtalen hadde en

åpen struktur i tråd med den åpne tilnærmingen jeg hadde til feltarbeidet. Hva personalet tenker om sin praksis for å fremme barns lek blir sentral i undersøkelsen. Hva de tenker om barnas lek, hvordan den fremtrer og hvilke forutsetninger for leken som de selv tar del i. Jeg viser til å undersøke personalets interaktive tanker (Haglund, 2003).

Metode for analyse

Metode for analyse knytter jeg til forståelsesmodellen som er en av tre modeller jeg presenterer under. Løkken beskriver Hammersleys tre modeller for forskning, oppdagelsesmodellen, konstruksjonsmodellen og forståelsesmodellen (Løkken, 2012). Oppdagelsesmodellen bygger på tanken om at det finns en virkelighet som vi alle er en del av. Virkeligheten kan oppdages og beskrives som sann. Forskeren tar ikke del i virkeligheten som skal oppdages, men avdekker den og legger den fram slik den virkelig er.

Konstruksjonsmodellen bygger på tanken om det helt motsatte. Virkeligheten er ubetinget sosialt konstruert der det handler om forskerens studie som blir til i en gitt sammenheng som ikke er knytta til en virkelighet som allerede fins der ute. De to polare modellene har elementer som samlet kan bli til en tredje modell, forståelsesmodellen. Forståelsesmodellen åpner for flere forståelser av et fenomen, og for synet på forskeren som delaktig i forskningsprosessen ved å ta valg, og hvordan forskningen blir presentert.

Forståelsesmodellen er knyttet til fortolkning som først hadde teksten som utgangspunkt, men senere også handlet om menneskelig kommunikasjon og handling (Løkken, 2012, s. 70-71).

Gjennom flere runder med transkribering av lydopptak og feltnotater har jeg fortolket materialet og samtidig følger analyseprosessen disse rundene med transkribering. Jeg kommer tilbake til transkriberingsprosessen i kapittel 4. For hver gang jeg skrev ned observasjonene lette jeg etter temaer eller stikkord for hva de kunne fortelle meg. Jeg delte de opp i mindre biter for å komme nær delene og forsøke å se disse ut fra teorigrunnet. Jeg så materialet som helhet for å synliggjøre sammenhenger og variasjoner. Ved å gå fram og tilbake mellom teori og empiri kom jeg fram til analysekategoriene for observasjonsmaterialet. Det var en tidkrevende prosess som var nødvendig for meg for å få en forståelse av mitt materiale.

Jeg har gått fram og tilbake mellom lydopptak og utskrevet tekst. Jeg har pendlet mellom å analysere lydopptakene av observasjonene og lydopptakene av den faglige samtalen for å lete etter hvordan de virker på hverandre. Av Løkkens (Løkken, 2012, s. 124) åtte kronologiske trinn for analyseprosessen viser jeg til trinn 1. *Spontan analyse* som jeg gjorde idet jeg observerte og samme dag jeg leste notater og levde meg gjennom hendelsen. I denne tidlige

starten av analysen opplevde jeg materialet nærmest åpent og utydelig. Trinn 6. *Sluttanalysen* eller hoved-analysen der analysetemaene hadde kommet fram hadde betydning for analysen i min undersøkelse. Ved å pendle mellom teori og empiri pekte det seg ut noen analysekategorier som jeg mente ga mening til mitt materiale. Trinn 7. *Tilbake til utdypende lesing*. Etter å ha studert observasjonstekster og samtaletekster kunne jeg lese teori ut fra hvordan jeg tolket mitt materiale, for å finne begreper og ideer som kunne knyttes til tekstene.

Etiske betraktninger

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2006) er utarbeidet for å gi hjelp og råd til forskere for å reflektere over etiske spørsmål. Forskere og forskersamfunnet har ansvar for å ivareta de forskningsetiske hensyn som måtte gjelde for det aktuelle forskningsprosjekt (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og Kalleberg, 2006). Jeg vil vise til noen etiske aspekter i de forskningsetiske retningslinjer som har betydning for min undersøkelse.

Åpenhet og redelighet i denne undersøkelsen håper jeg blir synlig gjennom hele oppgaven, ved mine redegjørelser for hvordan undersøkelsen er gjennomført.

Punkt 9: «*Krav om informert og fritt samtykke*». Jeg har sendt brev med forespørsel til barnehagen og foreldre, der jeg informerer om min undersøkelse. Jeg spør om samtykke, og gir informasjon om at de når som helst kan trekke seg (se vedlegg 1-2).

Punkt 6: «*Forskere skal respektere de utforskede personers integritet, frihet og medbestemmelse*». Barna må gi sitt samtykke, de må vise at de synes det er greit at jeg observerer dem når de leker. Jeg må være spesielt oppmerksom på om barna viser tegn på at de ikke vil bli observert. Observatøren må være ytterst sensitiv for barnas reaksjoner (Løkken, 2012, s. 112). Min erfaring med daglig kontakt med barn i barnehagen hjelper meg i å vurdere om barna samtykker. Barn har særlig krav til beskyttelse, og jeg må ta hensyn til barnas behov der jeg kan forstyrre disse. Livet i barnehagen må jeg ha respekt for selv om det begrenser min oppgave. Jeg må trekke meg tilbake fra situasjoner der barna ikke samtykker at jeg er tilstede. Ved å bruke deltakende observasjon som metode, vil spørsmålet om hvordan jeg deltar som observatør stadig være tilstede. Jeg vil delta på en mest mulig tilbaketrukket måte for å forstyrre minst mulig. Jeg må vurdere den enkelte situasjon og ta valg der og da. Observatøren må bruke skjønn, og gjøre valg i deltakende observasjon (Løkken, 2012, s. 110).

Barna må få muntlig informasjon på en måte jeg tror de forstår, og der de får mulighet til å spørre. Barna er 2-3 år, derfor valgte jeg å forklare barna i mindre grupper at jeg skulle observere dem når de leker. Jeg viste fram bok, penn og diktafon. På den måten fikk jeg kontakt med alle barna, men fordi barna er små var jeg forberedt på at spørsmål og usikkerhet kunne dukke opp underveis i observasjonsperioden. En observasjon ble avbrutt fordi jeg forsto at jeg forstyrret leken.

Et blant mange etisk dilemma ved å observere barn er å håndtere det som observeres. Hvordan jeg kan sanse barns perspektiv i de hendelsene som skjer, utfordrer min rolle som en voksen. Jeg har tenkt igjennom hvordan jeg skal forholde meg til barn som trenger trøst, og når jeg må stoppe relasjoner som jeg mener går utover barn på en uakseptabel måte. Utgangspunktet mitt er at personalet skal gripe inn, men jeg kommer til å gå ut av observasjonsrollen for å ivareta barn hvis jeg mener det er nødvendig.

Undersøkelser som behandler personopplysninger som kan knyttes til enkeltpersoner skal meldes til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). Jeg har tatt kontakt med konsulent ved Personvernombudet for forskning som mente at dette prosjektet slik jeg fremstiller det ikke behøver å meldes inn der. Jeg ble anbefalt en test på deres nettsider som jeg tok, og som viste det samme. Hvis personer ikke kan gjenkjennes er det ikke nødvendig å melde fra selv om det er et feltarbeid med deltakende observasjon.

For å ivareta anonymiteten til barn, personalet og barnehagen har alle fått nye navn.

Studiens kvalitet

En åpen og nøyaktig beskrivelse av hele undersøkelsen har betydning oppgavens validitet. Jeg har tydeliggjort mitt perspektiv og valg av metode i denne oppgaven. Ved å synliggjøre hvordan jeg har gått fram gjennom hele undersøkelsen vil det vise min innvirkning på oppgaven, og underbygge mine avsluttende drøftinger. Flick viser til detaljert dokumentasjon gjennom hele forskningsprosjektet og til hvilke valg som er tatt og hvorfor (Flick, 2011, s. 2008). Jeg har valgt å bruke deltakende observasjon som en kvalitativ metode. Ved å undersøke et fenomen mer i dybden blir omfanget av informanter mindre, og det resultatet man får kan være spesielt for denne gruppen. Det vil være vanskeligere å generalisere ut fra resultatene fra kvalitative undersøkelser enn kvantitative der utvalget av informanter er bredt. Fordelen er at man kommer nærmere deltakernes perspektiv fordi spørsmålene er mer åpne (Flick, 2011, s. 14).

Forskningsspørsmålet er et åpent spørsmål som retter seg mot informantenes, barn og personalets perspektiv. For å undersøke hvordan barn leker har jeg vært deltakende observatør i barnehagen, og nærheten til barnas lek har gitt meg muligheten til å tolke leken sett i lys av vilkårene jeg ser er tilstede for barnas lek. Barnas lek og hvilke vilkår som er til stede kan variere i de forskjellige barnehagene. Perspektivene jeg legger fram i kapittel 6 kan være et innspill til det pedagogiske fagfeltet. Barnas lek og organisering av barnehagedagen er en del av alle barnehager.

Kort oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for min studies plassering i det vitenskapsteoretiske landskap. Jeg har belyst fenomenologi, hermeneutikk, deltakende observasjon og valg av informanter. Jeg har redegjort for stimulated recall som metode for å samle inn data om hvordan pedagoger tenker om sin praksis, med utgangspunkt i lydopptak eller videoopptak. Deretter har jeg beskrevet hvordan denne metoden er gjennomført i min undersøkelse. Sist i kapitlet har jeg beskrevet noen etiske betraktninger og studiets kvalitet.

OBSERVASJONENE

I dette kapitlet vil jeg først fortelle om mitt møte med barnehagen, og hvordan jeg opplevde avdelinga. Videre gjør jeg rede for transkribering av materialet og presenterer analysen av observasjonene. Sist i dette kapitlet peker jeg på noen vilkår jeg ser er tilstede for barnas lek.

Møte med barnehagen

Jeg opplever barnehagen som et mildt sted å være. Det er et rolig sted når det er tid for lek, og personalet er fordelt på avdelinga. Det er lange pauser uten avbrudd av dører som går opp og igjen, og folk som kommer og går, eller telefoner som ringer. Jeg opplever tid for lek som vennlig, romslig, og med mulighet for egne ideer, men også som et sted der fellesskap og enighet om å ta hensyn til hverandre er tydelig. Dagsrytmen på avdelinga viser at tiden mellom frokost og lunsj er satt av til lek.

Det står en rød sofa plassert midt i avdelinga, og den ble interessant fordi den kunne brukes på mange måter, og var en del av det daglige livet på avdelinga. Fra sofaen kan barna og personalet se det meste av avdelinga, og det som skjer der. Det er utsikt til bil- og duplokroken, til bordet og kjøkkenkroken, til det lille lekerommet gjennom vinduet, til kontorplassen og deler av garderoben. Man kan også se hvem som sitter i sofaen fra disse rommene. Det står en hylle med bøker vendt mot sofaen. Jeg har sittet med barn i sofaen, og jeg har observert noe av det som hender der. Jeg undrer meg over hvilken betydning den kan ha for barna.

I sofaen kan de som har lyst sette seg ned. Dit går barn for å hvile, de kan legge seg ned og få pute og smokk. Man kan ta en pause fra lek og gjøremål. Glir man ut av leken, kan man når som helst gå til sofaen. I sofaen kan barn vente, eller sitte og se på det som foregår. Det er trafikk av folk fram og tilbake foran sofaen. Sofaen kan være en holdeplass og et utsiktspunkt. Det kan være at barn blir spurt om de har lyst til å gjøre noe annet, hvis personalet ser at de har sittet der lenge. Det kan være et uttrykk for å hjelpe barn inn i lek sammen med andre barn. Personalet kan vurdere tiden i sofaen som å bli utestengt fra leken. Barn som ikke er med i leken tilegner seg ikke de godene leken kan tilføre (Tullgren, 2003, s. 66)

Barna kan bla i bøker og bli lest for. Der er det bøker med pop-opp-bilder, og luker som skjuler bilder man kan lukke opp. Sofaen er et åpent sted man kan gå til. I sofaen kan barna være sammen. Barna kan klatre på ryggen, ligge på tvers og bevege seg hvis de vil. I sofaen

kan det være tomt, eller det kan være et fang å sitte på. Det er et sted for nærhet og samtale. Barn som gråter blir tatt med i sofaen for å få trøst.

Transkribering

Hver dag når observasjonstiden er slutt, gjør jeg med en gang feltnotater. Jeg noterer ned mer utfyllende om det jeg har observert, inntrykk og tanker jeg har denne dagen. For hver dag skriver jeg ut observasjonene på bakgrunn av feltnotater og lydopptak. Etter observasjonsperioden går jeg gjennom alle de transkriberte observasjonene.

Disse transkriberte observasjonene ga inntrykk av å være fragmenterte, det ble biter med utydelig sammenheng. Det kan være at selve opplevelsen i observasjonssekvensen som er tydelig for meg, ikke viser seg i det jeg skriver.

Da jeg hadde skrevet ut observasjonene første gang, var jeg nøye på å få med nøyaktig hva som ble sagt. Det ble enkelte utsagn som ikke ga mening. Jeg var selv til stede i det jeg skrev, men så i etterkant at det kunne være vanskelig å se hendelsene. Når jeg forestilte meg at jeg var en fra utsiden, ble det vanskelig å få sammenheng og å finne mening. Deler av observasjonene preges også av oppbrudd og skifter.

Jeg har skrevet observasjonene ut en gang til, mer som en fortelling. Jeg gikk gjennom materialet på nytt, levde meg gjennom hver observasjon, hørte på opptak og leste notater. Jeg beskrev det mer utfyllende med mer vekt på handlinger, hvordan barn og voksne viste seg, og deres kroppslige uttrykk. Det ga mer mening, og jeg fikk med det et større bilde av det jeg hadde samlet. De minste barna uttrykker seg på mange måter og er helt i starten av å utvikle sitt språk.

Etter å ha skrevet ut observasjonene mer som en fortelling, gikk jeg tilbake til lydopptaket. Ved å gå tilbake til lydopptakene undersøkte jeg om lyden kunne gi ny mening til observasjonene. Med observasjonene foran meg hørte jeg lyden på nytt. Lydopptaket er av og til kaotisk med mange stemmer det er vanskelig å skille fra hverandre, og det kan være romstering med kasser og klosser eller det kan være pauser med ingen eller lite lyd. Stemmene kan høres som uttrykk for følelser som glede, lyst, motvilje og sinne. Lyden svinger i intensitet, og jeg kan se dette i sammenheng med hva barna gjør. Jeg har gått ut fra latter, nynning og sang og økende intensitet i stemmer som høring og rop. Ut fra tanken om at barn som leker kan uttrykke glede og engasjement, vil jeg undersøke hva jeg har sett barna gjør i disse situasjonene.

Analyse av observasjonene

Jeg har valgt ut seks utsnitt fra ti observasjoner som er mitt samlede materiale fra to uker med observasjon av barnas lekende samspill. Jeg har valgt å presentere utsnittene som viser barnas lekende samspill slik det fremsto for meg som interessant. Slik jeg tolker det, gir disse utsnittene et innblikk i barnas lek i denne perioden. Utvalget gir et variert bilde av de samlede observasjonene.

Med en hermeneutisk tilnærming til mitt empiriske materiale og det kunnskapsgrunnlaget jeg presenterte i kapittel 2 har jeg gått fram og tilbake mellom empiri og teori, mellom helet og del for å fortolke observasjonene.

Kategoriene jeg analyserer observasjonene ut fra, er blitt til ut fra en abduktiv metode ved å pendle mellom kunnskapsgrunnlaget og empirien. Kategoriene er:

- Kroppslig bevegelse
- Kaoselementet
- Tidselementet
- Hit- og dit-elementet
- Regulering av leken

Observasjon 1: «Smoothie og badebasseng»

Barna beveger seg rundt en stripe de har bygget av store legoklosser på gulvet.

Sara (2,1) setter seg midt på stripa, på toppen. Hun ser på meg og sier hun sitter på hesten. Sara (2,1) hoier og slipper seg ned på gulvet. Noa (2,6) som står ved siden av, ser på henne. Han hoier også. Så gjør han det samme som Sara (2,1). Han setter seg på toppen av legostripa, og glir ned på gulvet. De ler og roper «Oj!».

Noa (2,6) reiser seg med raske bevegelser. Han er fort borte i den ene enden av legostripa. Simen (2,9) er ved den andre enden. Noa (2,6) legger hånda si på den øverste klossen. Han lener seg over hånda og trykker på klossen. Han sier at det er smoothie inni den. Simen (2,9) titter bort på han. De nikker og snakker om at det er smoothie inni der. Noa (2,6) trykker på med hele kroppen. Han brummer høyt som en blender på høy hastighet. Han holder tonen. Simen (2,9) holder seg for ørene og sier at det bråker. De ser på hverandre, og Noa (2,9) sier det er vondt i ørene.

Men så begynner Noa (2,9) å brumme igjen. Han brummer som en blender på forskjellige hastigheter. Han holder tonen. Døra inn hit til det lille lekerommet står oppe. Gunn (ansatt) er ute på avdelinga og sier til Noa (2,9) at han må dra på verkstedet for å reparere motoren sin. «Ja!» roper Noa (2,9) tilbake til Gunn (ansatt). Han holder hånda høyt over klossene når han går bortover til andre enden der Simen (2,9) står. Noa (2,6) forklarer Simen (2,9) at han skal reparere. Noa (2,6) viser med hånda som han holder høyt over legoklossene. Han vrir hånda fram og tilbake som om han skrur. Så begynner han å brumme igjen, litt forsiktig. Så forklarer han Simen (2,9) at det ikke er farlig, at det bare bråker litt. Simen (2,9) ser på Noa (2,6), og spør om han er ferdig. Simen (2,9) forteller at han bygger et slott. Simen (2,9) har ventet på Noa (2,6) mens han har vært på verkstedet, og nå fortsetter han å bygge på slottet. Noa (2,6) flytter seg til andre enden og forteller at han bor der.

Noa (2,6) ser pappeskene som ligger på gulvet. Han legger seg i en pappeske og sier at han bader i badebassenget. Han sier det flere ganger og at han blir våt på klærne sine. Sara (2,1) står og ser på han. Sara (2,1) legger seg i en annen pappeske rett ved Noa (2,6). Hun ser på han og begynner å tralle. Noa (2,6) sier han er våt, og at det ikke går mer. Han reiser seg litt halvveis opp. Sara (2,1) sier at det går, og hun begynner å tralle høyere. Noa (2,6) lener seg tilbake igjen, han traller sammen med Sara (2,1). De beveger seg som om de er i vann, sparker med bena og vifter svømme-liknende med armene. De traller og synger at de bader. Snart reiser de seg og går tilbake til smoothien. Noa (2,6) fyller opp smoothie i hånda som han holder fram. Han kommer bort til meg, holder fram smoothien, og jeg får smake. Han smaker selv. Så sier han til Sara (2,1) at den er sur, og at de må ha sukker og pannekaker. Sara (2,1) rekker fram hånda si. Hun gir han pannekaker, kniv og gaffel forklarer hun. De smaker på pannekaker og suppe. De diskuterer om det skal være mer sukker.

Dette er en sekvens som viser barn i kroppslig bevegelse og i samspill med hverandre. Det de barna har sammen kan ses på som lekende samspill. Sekvensene viser latter, tralling og høing samtidig med kroppslig bevegelse. Begynnelsen der Sara (2,1) sitter på hesten og Noa (2,6) følger henne i hennes bevegelse, kan sees på som om de sammen gir mening til det de gjør gjennom kroppslig bevegelse. Sara (2,1) plasserer seg oppå legostripa og hoier. Noa (2,6) som ser henne, gjør det samme. Han svarer på hennes innspill. Slik det er vist i kapitel 2, er det bevegelsen som er meningen i følge Løkken (2013). Hun viser til Merleau-Pontys filosofi om den levde kroppen, der kroppen ikke kan skilles fra tanker og ord, som han kaller

kroppssubjektet. Tanker og språk er kroppslige, og uttrykkes gjennom kroppen ved gester og bevegelse. Det er gjennom kroppen vi kan skape mening og forstå verden. Kroppssubjektet er rettet mot verden i det Merleau-Ponty kaller intensjonalitet. Gjennom å rette oss mot andre, blir vi berørt av andre, og andre berøres av oss (Løkken, 2013, s. 45). Det er dette som blir tydelig når Noa (2,6) svarer på Saras (2,1) bevegelse ved å gjøre det samme som henne. Noa (2,6) retter seg mot Sara (2,1), og Sara (2,1) retter seg mot Noa (2,6) når de hoier og ler sammen.

Noa (2,6) fortsetter sin kroppslige bevegelse med å være en *blender*. Han lager blender-lyd og forteller at det er smoothie inni den. Responsen han får på sin blender-lyd er at den er for høy. I lys av ideen om lek som kaos eller orden, tolker jeg blenderlyden som støyende og en type lek som blir møtt med misnøye (Hangaard Rasmussen & Jørgensen, 1996). Blenderlyden gir ikke mening som blender for Gunn (ansatt), eller den er forstyrrende. Hun forsøker å lede lyden over til et annet tema om verksted. Forslaget om verksted tolker jeg som å lede leken mot et annet tema for å regulere den til å bli roligere (Tullgren, 2003). Simen er opptatt av å bygge og bo. Noa (2,6) retter seg mot Simen (2,9) og vil også bo, men så ser han pappeskene og da vil han bade. Sara (2,1) retter seg mot Noa (2,6). De deler samme mening om å bade og svømme, og det viser de hverandre ved å synge og tralle. Sammen med Sara (2,1) får blenderlyden en mening. Noa (2,6) fortsetter å være blender, og han holder på sitt kroppslige uttrykk. De smaker og spiser. De svarer hverandre ved å tilby smaksprøver med hendene.

Observasjon 2: «Utkledningstøy og høye sko»

Noen barn tar fram utkledningstøy som ligger i hylla inne på avdelinga. Flere barn kommer til ut fra garderoben og ut fra det lille lekerommet. De hylar. Silje (3,6) og Ellen (2,9) tar på seg store sko med høye heler. De holder opp tøy, ser på det, og måler på kroppen. Milla (3,5), Natalie (3,9) og Anne (3,0) ordner med klærne. De kler på seg. Snart begynner de å trippe med skoene, og de drar de store skoene tett mot gulvet for å beholde dem på. Barna går etter hverandre gjennom avdelinga. De går inn på det lille lekerommet, og fortsetter så ut i garderoben. Barna ler og traller. De kommer tilbake til avdelinga. Barna klikker med skoene i korte raske skritt.

Denne leken foregår gjennom hele avdelinga. Barna er inne i hver krok i alle rommene. Det er latter og bevegelse, og alle på avdelinga legger merke til barna som klikker med skoene. Personalet og de barna som ikke deltar i utklednings-sekvensen, smiler eller ler sammen med barna. Denne utkledningsleken tolker jeg at har et kaoselement i seg slik Rasmussen synligjør

i sin beskrivelse av lek som kaos eller orden (Hangaard Rasmussen & Jørgensen, 1996). Kaoselementet beskriver alt tøy og sko som ligger utover, og barna som hyler. Den høye lyden og barnas bevegelse ser jeg som kaotisk. Ståket og de raske bevegelsene fremtrer som et fenomen av kroppslig bevegelse som fanger oppmerksomheten til de andre på avdelinga. Barn og personalet kommer til for å se hva som skjer, og jeg tolker det som at de kroppslige barna bebor hele dette rommet. Barna blir møtt med smil og oppmuntring, og leken fortsetter.

Kaos av materialer, lyd og bevegelse skaper etter hvert en rytme. Barna har fått på seg sko og begynner å trippe med skoene. De klikker og tripper etter hverandre, og dette fører til et inntrykk av system og orden. De klikker fortsatt energisk sammen, men hyl har gått over i latter og tralling. Barnas latter og klikking med store sko kan jeg tolke som kroppslig bevegelse der barna flokker seg (Løkken, 2004, s. 61). Gjentakelsen av hverandres latter, tralling og klikking med sko, tolker jeg som tegn på at barna skaper mening sammen. Flere barn kommer til, de flokker seg og farter etter hverandre gjennom avdelinga.

Jeg tolker denne utklednings-lekens bevegelse som et eksempel på hit- og dit- bevegelsen slik Gadamer beskriver den (Gadamer & Holm-Hansen, 2010, s. 134). Det er en lek som plutselig skjer når klær og sko kommer fram. Leken bølger fram først ved å undersøke og prøve klær, så kommer bevegelsen med å klikke rundt i rommene. Barna blir med på hendelsen som om det er skoene som klikker i rommet, latteren og bevegelsen som driver barna videre. Både barn og personalet henger seg på det som skjer, det har ikke noe synlig mål, men utstråler en felles glede ved latter som besvares med mer latter.

Observasjon 3: «Tog»

På gulvet i det lille lekerommet er det bygget et langt og smalt byggverk av store legoklosser, og det er flere barn her inne. Milla (3,5) forteller at det er et tog. Barna setter seg etter hverandre på toget. Milla (3,5) plukker opp en plastsitron som ligger på gulvet. Hun holder på den og sier den kan være mat. Milla (3,5), Natalie (3,9) og Mats (2,9) nynner og lager kjørellyder. De sitter etter hverandre med toget mellom bena. Barna vugger forsiktig fram og tilbake mens de kjører. Tuva (3,10) plukker opp flere klosser fra gulvet. Hun vil lage et større tog, så det blir plass til henne også. Milla (3,5) foreslår at de kan lage en bil. Det vil ikke Tuva (3,10), hun roper at hun vil lage et kjempestort tog. «Ja, ja» roper flere barn. Barna svinger seg ned på gulvet og begynner å hoppe. De hopper mer og mer og roper høyere og høyere. Toget velter, og barna hoier og ler.

I denne observasjonen er det lyden som er mest fremtredende. Intensiteten i lyden øker utover i observasjonen. Barna roper, hoier og ler. «*Toget*» velter og det skramler i klosser sammen med latter og rop. Barna ler og roper høyere og høyere.

Som vist tidligere kan leken kjennetegnes med at den beveger seg mellom orden og kaos. I følge Rasmussen har leken alle sider av livet i seg, og leken kan preges av orden eller kaos (Hangaard Rasmussen & Jørgensen, 1996, s. 17). Når Rasmussen hevder at lek som preges av orden kjennetegnes ved at de som leker retter seg etter lekens regler og vil at leken skal fortsette, ser jeg dette i sammenheng med Tuvas (3,10) forsøk på å utvide leken. Tuva (3,10) bygger toget større, så det skal bli plass til henne. Hun vil lage et kjempestort tog og de andre barna stemmer i og roper «*Ja, ja*». Jeg tolker Tuvas (3,10) utvidelse som å følge lekens regler, og med element av orden der hun bygger toget større, slik at hun kan delta samtidig som leken drives videre.

Dette er lek med stor kroppslig bevegelse i rommet. Først setter barna seg på «*toget*», så vugger de fram og tilbake mens de lager kjørellyder. Tempoet stiger og barna svinger seg etter hvert ned på gulvet der de begynner å hoppe. Dette tolker jeg som kaoselementet i denne leken. Der Rasmussen viser at fra barns perspektiv leves fantasien gjennom kroppen (Hangaard Rasmussen & Jørgensen, 1996, s. 74), kan jeg sammenlikne med det barna gjør med kroppen når toget kjører. De vugger fram og tilbake, og lager kjørellyder. Barna beveger seg som om de sitter på toget og lager lyd som om toget kjører.

Barna som kjører tog, ser jeg i sammenheng med Løkkens (2013) beskrivelse av kroppssubjektet der tanker og kropp er en enhet iboende i verden. Kroppssubjektet uttrykker og forstår mening gjennom kroppslig bevegelse (Løkken, 2013). Det er nettopp det å være i bevegelse sammen med andre barn som gir mening. Jeg tolker det som at barnas kroppslige uttrykk for å kjøre tog gir mening til deres felles togtur.

Observasjon 4: «Monsteret kommer»

Inne på det lille lekerommet har barna laget et hus av pappesker. Det ligger noen pappesker på gulvet inne i huset. En av pappeskene er ganske stor. Ellen (2,9) går inn i huset og legger seg ned i en pappeske. Milla (3,5) er også inne i huset. Ellen (2,9) forteller at det er natta, og at vi må passe oss for monsteret. Barna fortsetter å si at de må passe seg for monsteret, de sier det høyere og høyere. Jeg kan se Siv (ansatt) gjennom vinduet i døra, hun sitter på en stol med hjul under inne på avdelinga. Hun

ruller bort og lukker opp døra. Noa (2,6) og Mats (2,9) kommer inn. Mats (2,9) går inn i pappeskehuset og legger seg i den store pappesken. Milla (3,5) stryker over han og sier at han er redd for monstret. Mats(2,9) ligger i esken og ser på Milla (3,5). Noa (2,6) går ut av det lille lekerommet igjen.

Ellen (2,9) setter pappeskene nærmere hverandre. De romsterer med pappeskene. Hun skal stenge så monstret ikke kommer inn i huset. Milla (3,5) er mamma og spør Mats (2,9) om han vil komme i senga hennes. Mats (2,9) følger med henne, og de legger seg i senga til mamma. Mats (2,9) går snart tilbake til senga si, den store pappesken. Milla (3,5) gir han en pute og en dyne. Han er lagt, og Milla (3,5) går ut av det lille lekerommet. Mats (2,9) reiser seg og går også ut. Mats (2,9) kommer tilbake, han ser seg rundt, så går han ut igjen. Ellen (2,9) følger etter.

Denne observasjonen tolker jeg som en lek med det farefulle (Hangaard Rasmussen & Jørgensen, 1996, s. 77). Milla (3,5) og Ellen (2,9) leker at de er i huset sitt, og de skal legge seg fordi det er natt. Det er tema om monster som er det farefulle. De må passe seg, gjemmer seg i huset og gjentar til hverandre at de må passe seg. Stemmene deres blir høyere og mer intense. Mats (2,9) kommer til og glir inn i leken. Tema om å passe seg for monstret fortsetter, men dreier seg nå om å stenge det ute og å legge Mats (2,9). Jeg tolker det som oppmerksomheten til barna dreier fra å rette seg mot monstret til å rette seg mot det som skjer inne i huset der de bor.

Mens Milla (3,5) og Ellen (2,9) roper at de er redde for monstret lukker Siv (ansatt) døra opp. Hun slipper inn Mats (2,9) som blir, og Noa (2,6) som går ut igjen. Barna komme ikke inn av seg selv. Jeg tolker hennes handling som en måte å regulere leken på (Tullgren, 2003). Det er med den vennlige væremåten at Siv (ansatt) slipper to barn til inn til de to barna som leker sammen. Barna tilpasser leken, og fortsetter en stund til.

Jeg tolker hendelsene i denne leken som opplevelsen av tid slik Rasmussen beskriver den (Hangaard Rasmussen & Jørgensen, 1996, s. 38). Ellen (2,9) og Milla (3,5) skal legge seg, og det er natta. Monstret kommer, de må passe seg og begynner å rope. Jeg tolker det som at barnas opplevelse av spenning når monstret kommer, gjør at de fjerner seg fra opplevelsen av tid slik vi kjenner tiden som måles av klokken. Jeg forstår barnas opplevelse av natt som noe der spenningen om monstret foregår. Natten representerer ikke en inndeling tid, men en stemning her og nå hvor monstret kan komme. Når leken blir avbrutt kan nærværet av tid

plutselig deise inn igjen. Siv (ansatt) lukker opp døra og slipper inn flere barn. Spenningen daler, og nå handler leken om å legge seg.

Observasjon 5: «Kjøre bil»

Ellen (2,9) sitter på gulvet. Hun plasserer biler i dokkehuset som står i bil- og duplokroken inne på avdelinga. I dag er det satt fram dokkehus, bondegård og biler her. Anne (3,0) kommer bort. Hun ser på Ellen (2,9) og dokkehuset. Anne (3,0) spør om hun kan få leke med Ellen (2,9) og setter seg ned. De plasserer flere biler inn i huset, og noen flytter de på. De sitter ved siden av hverandre og er opptatt av bilene. Ellen (2,9) holder opp en bil foran Anne (3,0), viser den til henne. Anne (3,0) ser på bilen.

Ellen (2,9) krabber bak dokkehuset med bilen. Hun kjører bilen inn døra fra baksiden. Så bøyer hun seg over dokkehuset og kjører bilen rundt inne i huset. Ellen (2,9) reiser seg og løper bort. Anne (3,0) gjør det samme, hun følger etter Ellen (2,9). Snart kommer Ellen (2,9) tilbake til dokkehuset. Anne (3,0) setter seg i sofaen sammen med de som leser. Ellen (2,9) setter seg ved dokkehuset igjen. Sara (2,1) kommer bort. Hun setter seg ved bondegården som står ved siden av dokkehuset og Ellen (2,9). Ellen (2,9) kjører bilen sin ut døra bak dokkehuset. Ellen (2,9) krabber bak dokkehuset. Hun reiser seg, går bort til Sara (2,1) og ser på henne. Sara (2,1) fortsetter å plassere biler i bondegården. Sara (2,1) kommer bort til meg. Ellen (2,9) går bort til sofaen og bøkene. Snart går Sara (2,1) også.

Denne observasjonen er en av flere som viser barn som leker med smått leketøy der barna plasserer og kjører med biler. Jeg mener at denne bil-leken viser en side av barnas lek som skiller seg fra den leken jeg observerte inne på det lille lekerommet. Jeg tolker det som at barnas kroppslige bevegelse har en rolig form der barna sitter ved siden av hverandre, eller de beveger seg rundt inne i bil- og duplokroken. Plutselig tar Ellen (2,9) og Anne (3,0) en løpetur ut i avdelinga, og Ellen (2,9) kommer tilbake. Jeg tolker det som at dette er et glimt av barnas trang til å bevege seg, og derfor begynner de å løpe (Løkken, 2013).

Der Anne (3,0) kommer inn i bil- og duplokroken, står og ser på Ellen (2,9), og der Ellen går bort til Sara (2,1), står og ser på henne, tolker jeg som et uttrykk for den kroppslige bevegelsens intensjonalitet (Løkken, 2013, s. 45). Anne (3,0) er åpen for Ellen (2,9), hun stiller seg foran henne og vil leke med henne. Det samme gjør Ellen (2,9) når hun reiser seg,

og går bort til Sara (2,1). Ellen (2,9) er åpen for Sara (2,1), og ved å stille seg foran henne uttrykker hun mening gjennom kroppen.

Jeg tolker denne observasjonen som at barn som leker med smått leketøy blir mer opptatt av leketøyet enn hverandre (Løkken, 2004, s. 89). Først leker Ellen (2,9) og Anne (3,0) ved siden av hverandre med biler i dokkehuset. Etterpå leker Ellen (2,9) og Sara (2,1) ved siden av hverandre med biler i dokkehuset og i bondegården. Barna retter seg mer mot bilene og husene enn hverandre.

Barnas lek med biler tolker jeg som en måte å regulere leken på (Tullgren, 2003, s. 66). Personalet har satt fram biler, dokkehus og bondegård inne i bil- og duplokroken. Dette leketøyet leder an til hva barna skal leke. Jeg tolker det som en måte å innordne seg på. Slik jeg ser det ligger det en forventning i konteksten om at barna selv skal velge å sette seg ned å leke med biler.

Observasjon 6: «Døra til det lille lekerommet»

Noen barn sitter ved bordet, og setter perler på perlebrett. Milla (3,5) tømmer sitt perlebrett og går fra bordet. Hun går bort til døra til det lille lekerommet. Der inne er det alt fem barn sammen med vikaren. Hun titter inn gjennom vinduet i døra. Så setter hun seg på trille-stolen som står rett ved og triller ut i garderoben.

Snart kommer det flere barn bort til døra. De vil inn. Vikaren har sett lappen som henger på døra. Det står at det er lov å være fem barn inne på det lille lekerommet. Vikaren stiller seg i døra og forklarer at det ikke kan være fler enn fem barn der inne. Vikaren lukker døra og går tilbake inn i det lille lekerommet. Barna blir stående utenfor og vente en stund, så går de.

Milla (3,5) kommer tilbake til døra. Hun spør Gunn (ansatt) om hun og Mats (2,9) kan gå inn på det lille lekerommet nå. Milla (3,5) sier at det bare er to barn der inne. Hun teller og viser med fingrene. Hun argumenterer og spør igjen. Gunn (ansatt) lytter til henne, men sier at det er alt fem barn der inne. Gunn (ansatt) spør om de vil sitte sammen med henne ved bordet. De kan se på at hun lager bursdags-krone. Det sitter alt flere ved bordet. Etter litt diskusjon blir det plass til alle.

Denne observasjonen viser hva som kan skje ved døra til det lille lekerommet. Det kan være inntil fem barn inne på det lille lekerommet. I dag er det flere barn som vil inn. Det er en ny

vikar der inne som barna kanskje er nysgjerrig på. Jeg tolker vikarens forklaring av reglen om fem barn inne på det lille lekerommet som at det er en tydelig regel. Vikaren tar oppgaven med å praktisere regelen ved døra.

Jeg tolker Gunn (ansatt) som først lytter til Milla (3,5) og deretter spør om hun vil bli med henne bort til bordet som vennlig og regulerende (Tullgren, 2003, s. 61). I spørsmålet om å bli med å se på at Gunn (ansatt) lager bursdags-krone ligger det et valg for Milla (3,5). Blir hun med til bordet vil den rolige aktiviteten fortsette, og det kan hende at Milla (3,5) blir med fordi hun antar at det er det Gunn (ansatt) vil at hun skal velge. Når Milla (3,5) blir med henne til bordet kan Gunn (ansatt) anta at det er noe Milla (3,5) velger å gjøre fordi hun har lyst. Jeg tolker Milla (3,5) som at hun helst vil inn på det lille lekerommet fordi hun først har gått fra bordet og gått bort til døra til det lille lekerommet to ganger. Hun setter seg ved bordet igjen uten å protestere.

Kroppslig bevegelse:

I analysen av observasjonene har jeg kommet frem til at kroppslig bevegelse kjennetegner barnas lekende samspill på flere måter. Eksempelvis observasjon 1: «*Smoothie og badebasseng*» som viser barnas lekende samspill som meningssskapende sammen med andre barn (Løkken, 2013) der Sara (2,1) sitter oppå legostripa, hoier og slipper seg ned, og Noa (2,6) svarer med å gjøre det samme. Deretter hoier de og ler de sammen.

Observasjon 2: «*Utkledningstøy og høye sko*» viser først en kaotisk bevegelse med barn lyd og materialer, bevegelsen fortsetter, og finner en rytme (Løkken, 2004). Bevegelsen brer seg over hele avdelinga sammen med latter og tralling. Denne bevegelsen av leende utkledd barn kan signalisere med sine sko og tøy, at dette gir mening som felles lek, og dermed kan fortsette sin ferd gjennom avdelinga.

I observasjon 5: «*Kjøre bil*» tolker jeg barnas kroppslige bevegelse som et glimt av trang til å bevege seg, der de plutselig tar en løpetur (Løkken, 2013). Anne (3,0) som står og ser på Ellen (2,9) som kjører bil tolker jeg som den kroppslige bevegelsens intensjonalitet (Løkken, 2013).

Kaoselementet:

Kaoselementet i observasjon 1: «*Smoothie og badebasseng*» ser jeg som den høye blenderlyden til Noa (2,6). Han forteller flere ganger at det er smoothie det handler om, men Gunn (ansatt) leder den over på verkstedet. Leken fortsetter, men på andre premisser. Barna følger instruksjonene til Gunn (ansatt), og tar det tema som hun foreslår. og Kaoselementet i

observasjon 2: «Utkledningstøy og høye sko» finner jeg i den første delen der tøy og sko legger utover, og barna hyler om myldrer rundt og plukker i utkledningstøy, og leken bølger videre. Kaoselementet i observasjon 4: «*Monsteret kommer*» handler om det farefulle, slik jeg ser det. Spenningen hos barna stiger når monsteret kommer, men blir avbrutt av at flere barn kommer inn. Siv (ansatt) slipper inn to barn til. Leken fortsetter, men på andre premisser. Det farefulle blir tonet ned og går over i et familie-tema.

Tidselementet:

Når spenningen stiger i leken, slik den gjorde i observasjon 4: «*Monsteret kommer*» der Ellen (2,9) og Milla (3,5) roper mens de passer seg for monsteret, blir tidselementet fjernt for barna (Hangaard Rasmussen & Jørgensen, 1996, s. 38). Slik jeg tolker spenningen i barnas lek er den et uttrykk for den spontane opplevelsen, der barna er helt oppslukt i leken med hele seg, og glemmer bort alt det andre som foregår i barnehagen. Kanskje er det fraværet av tidselementet som gjør det mulig å leve seg inn i leken slik som barna gjør i denne observasjonen.

Hit- og dit-elementet:

Observasjon 2: «Utkledning og høye sko» har jeg tolket som lek med et hit- og dit- element, der barna farer fram og tilbake gjennom avdelinga, med smil og latter som viser seg frem og tilbake mellom barna. Hit- og dit- bevegelsen ikke har et bestemt mål, men er en bevegelse som foregår frem og tilbake mellom barna (Øksnes, 2008). Personalet stemmer i med latter og kommentarer, som jeg tolker oppmuntrende for barnas lek. Det kan være sko og tøy synliggjør at dette er en felles lek for barna, og blir et poeng for at barna kan fortsette sin lek gjennom hele avdelinga.

Regulering av leken:

Elementer av regulering av barnas lek har jeg vært inne på i punktene over, der blenderlyden blir ledet over til verkstedet. I observasjon 5: «*Kjøre bil*» viser jeg til regulering som innordning. Her ser jeg elementet av regulering knyttet til rommene og materiellet barna møter på avdelinga. Tilbudet av leketøy som ligger framme og innredning av rommet ser jeg som en del av personalets organisering for å regulere leken, og som meningsbærende for hvordan barna forventes å leke. Det som karakteriserer leken inne på avdelinga slik jeg ser det, er rolig småprat med turtaking og pauser. Det er barn som sitter ved siden av hverandre i parallell-lek og kjører med biler eller bygger med duplo. Det er barn som leker alene eller sitter ved bordet og leker med smått leketøy. Det er barn som står eller sitter og ser på.

Inne på det lille lekerommet er det gulvplass og materiell som innbyr til lek med mer lyd og bevegelse. Der er det store klosser, pappesker og puter. Der kan barna leke alene uten personalet, av og til. Regelen er at det kan være fem barn inne på lekerommet og observasjon 6: «*Døra til det lille lekerommet*» viser Milla (3,5) som er utenfor døra og vil inn. Det kan hun ikke fordi det er alt fem barn der. Gunn (ansatt) tar henne med til bordet for å lage bursdagskrone, og det ser jeg som en vennlig regulering (Tullgren, 2003). «Fembarns-reglen» som gjelder for det lille lekerommet kan være en forutsetning for hvordan barna kan leke.

Observasjonene viser at inne på det lille lekerommet er det mulighet for lek med større bevegelse og mer lyd enn inne på avdelinga.

Vilkår for barnas lekende samspill

Inne på avdelinga er det plassert hyller som rammer inn en krok eller sone. Leketøy og materiell har sin faste plass og initierer hva barna kan leke. Avdelinga deles opp, og barna kan gå inn i en sone for å leke. I bil- og duplokroken kan barna sitte og kjøre bil, leke med dyr og bondegård eller bygge. Ved kjøkkenkroken er det et lite bord der barna kan leke med små figurer eller dokkehus. Det er et større bord der barna kan sitte med bord-aktiviteter. Sofaen står i midten inntil veggen med bøker ved siden av seg. Det meste av gulvplassen på avdelinga blir brukt til trafikk av folk som går fram og tilbake. I garderoben er det større gulvplass, og her kan barna bygge tog-bane. I det lille lekerommet er det et bord som blir brukt til måltid, men dette rommet har stor gulvplass og innbyr til lek med kroppslig bevegelse. Her kan barna selv lage rom i rommet. De kan bygge med de store klossene, pappeskene og putene. Barna kan leke under bordet, for av og til er det en hytte sydd i stoff over bordet. Dette gir signal om at barna kan leke med mer lyd og bevegelse her inne.

Barn som kommer inn på avdelinga, møter rommene og tingene i rommene. Barn som er åpne for dette møte, kan la seg lede inn i den leken som omgivelsene innbyr til. I rommet ligger det en mening i hva barna kan leke.

Plassen eller rommet som personalet og barnegruppa skal oppholde seg i, er et av vilkårene for hvordan barnas lek framstår. Antall barn og personalet, samspillet i barnegruppa og i personalgruppa gir også vilkår for hvordan barnas lek utfolder seg. Fler mennesker på avdelinga gir mindre plass til hver enkelt. Det gir noen premisser for hvor mye leken må organiseres og styres, hvilke regler som skal gjelde og i hvilken grad de kan vurderes og lempes på.

Når jeg hører lydopptakene igjen med observasjonene foran meg, legger jeg merke til at barn flere ganger spør personalet. De spør om de kan gå inn eller ut av rom, hvem eller hva de kan leke med. Jeg hører barn som forklarer hva de leker, og hva de gjør når de leker til personalet eller meg. I bakgrunnen hører jeg personale som teller hvor mange barn som er på det lille lekerommet og gir beskjed om hvem som kan leke hvor og med hvem og hva.

Kort oppsummering

I dette kapitlet har jeg beskrevet mitt inntrykk av møte med barnehagen. Deretter har jeg redegjort for transkribering av observasjonene og forklart hvordan jeg har kommet fram til observasjonstekstene. Jeg har presentert analysekategoriene og observasjonene. Deretter min analyse av hvordan jeg har tolket observasjonene. Sist i analysen tar jeg opp igjen analysekategoriene som en oppsummering. Sist i dette kapitlet har jeg pekt på vilkår som jeg ser er tilstede for hvordan barna kan leke sammen.

PERSONALETS BETRAKNINGER

Samtalen med personalet var en faglig samtale som hadde til hensikt å synliggjøre personalets tanker om hvordan barnas lek utfolder seg. Samtalens form og innhold bygger på metoden stimulated recall (Haglund, 2003) som er vist til i kapittel 3. Jeg har vært opptatt av å få fram personalets refleksjoner over observasjonene av barnas lek som jeg presenterer. Jeg la fram hendelsene i observasjonene som et tilbakeblikk, slik at personalet kunne kommentere åpent. Personalet ble presentert åpne spørsmål fordi hensikten var at de uttrykte det de selv vektlegger som vesentlig i sin praksis når barna leker.

Hensikten med den faglige samtalen

Observasjonene viser barnas lekende samspill slik jeg tolker det. De viser min fortolkning av at leken kan være skjør, bli forstyrret og gå i oppløsning. Observasjonene viser eksempler på hva personalet gjør sammen eller ved siden av barn i lek. Jeg var nysgjerrig på om mine observasjoner kunne skape refleksjoner hos personalet. Jeg var spent på om refleksjonene deres kunne gi meg en forståelse av hvilke vurderinger og handlinger de gjør. Det er interessant å undersøke hva personalet tenker om forskjellige typer lek, og hvordan de forholder seg til disse.

Hensikten med samtalen var å få en dypere forståelse av barnas lek slik jeg har observert den og fremstilt den. Samtalen med personalet kan synliggjøre vilkår og betingelser for barnas lek. Den kan åpne for å se sammenhenger mellom vilkårene og hva som karakteriserer leken. Jeg kan finne nyanser i barnehagedagens puls og organisering.

Det personalet vektlegger ved barnas lek og hvordan de handler i samspill med barna påvirker pulsen på avdelinga, og hvordan leken organiseres. Samtalen kan belyse hva som skjer i dette møtet mellom lek og puls/organisering. Tilbake til forskningsspørsmålet:

Hvordan utfolder barna seg i lekende samspill i møte med barnehagedagens puls og organisering?

Forberedelse og gjennomføring av den faglige samtalen

Observasjonene var kjernen i samtalen. Det jeg presenterte kunne sette i gang personalets refleksjoner. Hvis det stoppet opp, hadde jeg forberedt disse spørsmålene til samtalen:

- Hva vektlegger personalet ved barns lek?
- Hva har de diskutert og forberedt seg på?

- I hvilken grad er personalet deltakere i barnas lek, og hvordan utøver de sin praksis på bakgrunn av det de har diskutert og vil satse på?

På bakgrunn av en begynnende analyse var det vinklinger som jeg tolket som framtrepende. Med utgangspunkt i disse vinklingene gjorde jeg et utvalg av observasjonene der disse er synlig. Observasjonene jeg valgte, viste barnas kroppslige lek med mye bevegelse, observasjon 1: «*Bevegelse*» og roligere parallell-lek, observasjon 5: «*Kjøre bil*». Jeg valgte observasjoner som viste personalets deltakelse, observasjon 4: «*Monsteret kommer*» og observasjon 1: «*Bevegelse*» Jeg antok at personalet kunne utdype dette nærmere.

Samtalen ble gjennomført med de av personalet som var til stede den dagen, og det var de som vanligvis var på avdelinga. Gunn: pedagogisk leder, Siv og Else: assistenter.

Jeg hadde spurt om en samtale med personalet da jeg tok kontakt med barnehagen første gang. Da observasjonsperioden var over avtalte jeg muntlig med personalet tid for samtalen som skulle være to uker senere. Jeg inviterte dem til å komme med sine tanker om mine observasjoner av barnas lek, og om de på bakgrunn av disse kunne forklare hva de la vekt på i sin praksis når barna lekte.

Personalgruppa hadde arbeidet sammen i mange år, og de viste seg alle sammen i observasjonene av barnas lek. Jeg gjorde lydopptak med diktafon av samtalen, som jeg senere transkriberte. Utdrag fra samtalen som kan sees i sammenheng med vinklingene over er grunnlaget for analysen. Samtalen startet ved at jeg delte ut observasjonene. Jeg leste opp utdragene og personalet hadde dem foran seg. Jeg oppfordret personalet til å komme med innspill under veis, og håpet at hendelsen i observasjonene ville føre til noen refleksjoner.

Analyse av den faglige samtalen

Utvalget av utdrag fra observasjonene er hentet fra de presenterte observasjonene i kapittel 4. I denne analysedelen henviser jeg til de valgte observasjonsutdragene med en kort beskrivelse. Her presenteres 6 utsnitt fra samtalen, som deler analysedelen inn i avsnitt. Jeg startet rett på med å lese første utdrag.

Samtaleutdrag 1:

Første presentasjon er utdrag fra observasjon 1: «*Bevegelse*».

Noa (2,6) og Sara (2,1) bader i «badebassenget» i hver sin pappeske i det lille lekerommet. De blir våte, og de traller sammen. De går for å lage smoothie og pannekake med suppe, som de smaker på.

Personalet kommer først med gjenkjennende kommentarer. Jeg forklarer at jeg ser observasjonssekvensen som et eksempel på barnas lek, og spør med henvisning til barnehagens årsplan der det står om lek og voksenrollen: «Har dere diskutert hva personalet kan gjøre i forbindelse med barnas lek, og har dere eksempler på dette?»

Gunn: Vi har snakka om å skjerme leken, skjerma lek har vi alltid snakka om, vi har jobba sammen et par (underforstått mange) kan du si. (Alle nikker)

Siv: Ja mange

Gunn: Vi har alltid vært opptatt av at det er en god lek. Selv om det er tre inne på et rom der det er lov å være fem, er det greit at det bare er tre.

Else: På pute-rommet er det fire (pute-rommet er et fellesrom for hele barnehagen).

Gunn: Ja på pute-rommet er det fire, men det hender at de får lov å være fem der og.

Gunn: Det hender at vi lukker døra til garderoben og, og sier at de som er der, de er der. Da kan ikke de andre komme inn selv om de har lyst til å leke med duplo. Da må de vente.

Else: Ja, sånn er det.

Jeg presenterte observasjonen på en måte slik det kan sammenliknes med Stimulated recall-metoden som opprinnelig var utformet for video, men hadde til hensikt å gjøre tilbakeblikk i tidligere hendelser. Ved å presentere observasjonen tok jeg personalet med, inn i leken inne på det lille lekerommet. Personalet er opptatt av at det skal være en god lek. Å skjerme leken er en oppgave de utfører for å fremme en god lek. De har regler for hvordan barna kan organiseres, og de forklarer hvordan de praktiserer reglene. «*Selv om det er tre inne på et rom der det er lov å være fem, er det greit at det bare er tre*». Det er rom for å vurdere hvor mange barn som kan være på det lille lekerommet, og de kan vurdere å holde døra til garderoben lukket. De kan ta med barn ut av avdelinga, og gå til et felles pute-rom. Slik jeg tolker utsagnene handler det om å organisere barna når de leker. Det er få beskrivelser på hva en god lek er, og hvilken verdi det har å skjerme leken. Personalet går raskt over i å forklare hvordan de organiserer. Å organisere barn og voksne vil ha innflytelse på hvordan barnas lek utspiller seg. Velviljen til å støtte leken til beste for barnet kan være fremtredende, og overskygge det problematiske ved denne type maktteknikk, som kan være vanskelig å

oppdage (Tullgren, 2003, s. 121). Ønske om å organisere for å fremme den gode leken kan stenge for være kritisk til hvordan organiseringen utføres.

Personalet ønsker en god lek, og de vurderer ut fra konteksten eller balladen hvem som kan være sammen i de forskjellige rommene. Jeg ser det som at det må de gjøre for å ha det bra sammen. *«Det hender at vi lukker døra til garderoben og, og sier at de som er der, de er der. Da kan ikke de andre komme inn selv om de har lyst til å leke med duplo, da må de vente»* Å lukke døra tolker jeg som en handling for å bevare en god lek i garderoben. Gunn er oppmerksom på at andre må vente for å komme inn. Hun er inne på balansegangen mellom å velge mellom flere hensyn. Det er interessant at Gunn, som er førskolelæreren, forklare at de må lukke døra selv om barn har lyst til å komme inn å leke. Det tolker jeg som at hun leder an til å vektlegge organiseringen av barna. Dette utsagnet kan tyde på at å organisere barn blir en oppgave som veier tyngre enn å delta i barnas lek.

Samtaleutdrag 2:

Utdrag fra observasjon 1: *«Bevegelse»*

Noa (2,6) brummer som en blender. Gunn foreslår at han reparer motoren. Noa (2,6) reparerer.

Personalet er opptatt av hva barna leker og snakker om hvert av barna. Jeg stiller et spørsmål som leder an til personalets deltakelse: *«Her er det ingen som sier nei, er det sånn at dere bare blir med på det barna er inne i?»*

Gunn: Ja, vi leder dem en annen vei rett og slett. Ikke stoppe dem, ikke ødelegge leken, men lede dem en annen vei. Det er tanken bak det, tror jeg. (Liten pause).

Gunn: Vi prøver å tenke på det med neien. Else: Vi prøver jo å tenke på det.

Siv: Det har vi snakka om før. Gunn: Det har vi snakka om i mange år her, ikke si ikke. Else: Ikke si ikke, og ikke si nei.

Gunn: Det begynte når vi hadde studenter her, det var da det begynte. Siv: Det var det. Gunn: Så har det smitta over på alle oss andre, og vi har jobba med det.

Personalet leder barna en annen vei, for å unngå å stoppe eller ødelegge leken. De forklarer at dette har de diskutert. De prøver å unngå å si direkte nei til barna, fordi det forstyrrer leken. Jeg tolker utsagnet om å lede barna en annen vei som en mulighet for å styre lekens innhold, slik Tullgren (2003) beskriver pedagogens vennlige innstilling. Ønske om å gjøre det beste for

barna skygger for å oppdage andre uheldige konsekvenser som kan følge med. Ved å lede barnas leketema kan leken få en flatere struktur, og bli mer ensformig (Tullgren, 2003, s. 121). Målet er at leken fortsetter. De reflekterer ikke over på hvilken måte den fortsetter, og om endringene av å lede leken får betydning for barna.

Her svarer de direkte på mitt spørsmål og begrunner det de har diskutert. «*Det er tanken bak, tror jeg*» *liten pause*. Det utsagnet tolker jeg som at det ligger en usikkerhet bak. De er enige om at de ikke skal si direkte nei fordi det forstyrrer leken, men virker usikre på hvordan det ble bestemt. Om det var studentene som kom til barnehagen som utløste det, eller om det var noe de kom fram til sammen med studentene.

Samtaleutdrag 3:

Jeg presenterer hele observasjon 4: «*Monsteret kommer*»

Inne på det lille lekerommet har barna laget et hus av pappesker. Det er natt, og barna må passe seg for monsteret. Siv slipper inn to barn. Barna bygger hus av pappeskene, og de skal legger seg. Noen barn kommer, og noen går.

Siv: Så kommer`n ut, så kommer`n tilbake. Det er jo litt han det da.

Gunn: Det er veldig Milla (3,5), hun har sånn omsorg for Mats (2,9), hun er så glad i han. Det er noe spesielt med de to.

Else: De har et godt forhold.

Gunn: Det hender det blir litt mye. De kjenner hverandre så godt nå. Jeg ser at de andre behandler han som mindre fordi han er så lav.

Else: Der må vi være veldig obs sjøl, og tenke på det. Det er fort gjort å gå i den fella.

Siv: Han er veldig flink, han har begynt å prate masse nå.

Gunn: Så er han så flink til å leke hvis han finner roen. Siv: Hvis han finner roen ja.

Gunn: Jonatan (3,2) elsker å leke med han, men Mats (2,9) er ikke så lett å skjærme, for han skal floppe litt.

Siv: Ja han skal hit og dit. Else: Ja, han kan holde på lenge.

Siv: De er veldig opptatt av det monsteret.

Gunn: De lekte monster der inne i dag.

Siv: Ja de leker veldig mye monster. Det var litt gøy det.

Jeg opplever dem vennlige, de humrer og ler forsiktig av observasjonene. Det ser jeg på som gjenkjennelse, og at de uttrykker varme og omtanke for barna. De legger merke til at barna har omsorg og er glad i hverandre, og at de utvikler seg på en måte de uttrykker som flink til å leke, og flink til å prate. De er opptatt av det enkelte barnet i leken, og at det skal være en god lek på avdelinga. Beskrivelsen og forklaringen av det enkelte barnet tolker jeg som en måte å nærme seg barns perspektiv på, og få en bedre forståelse av hvordan barna har det.

De er opptatt av sin egen rolle, og hvordan de ikke må behandle Mats (2,9), som er lav, som mindre enn hans alder. «*Det er fort gjort å gå i den fella*» tolker jeg som at personalet er opptatt av hvordan de forstår barna og fremtrer sammen med dem, og at de er åpne for at de kan ta feil. Å finne roen er en forutsetning for at Mats (2,9) er flink til å leke. Jonathan (3,2) vil leke med Mats (2,9), men da må Mats (2,9) skjermes så han blir rolig. «*Mats er ikke så lett å skjerme*» tolker jeg som at Gunn mener at Mats (2,9) må være rolig for å få nytte av den gode leken. Personalets interesse for det enkelte barnet, og tolkningen av barnet kan jeg se ut fra Tullgrens (2003) teori om den velregulerte leken. Hun viser til den pastorale makt som kan være en måte å se på pedagogens observasjoner og innsamling av kunnskap om barna. Kunnskapen om barna som pedagogen samler kan hun nyttiggjøre seg for å lede barnas lek (Tullgren, 2003, s. 39). Det blir ikke sagt noe om at Siv slipper flere barn inn i det lille lekerommet. Jeg tolker det som at de ikke legger særlig merke til det i observasjonen jeg leser. Det kan være at personalet ikke stiller spørsmål om hva dette kan bety for barna når de leker, hvis de er mest opptatt av å organisere. Barna protesterer ikke men fortsetter leken.

Jeg opplever at personalet både kommenterer observasjonene direkte, og kommenterer generelt ut fra sin erfaring på avdelinga. De kommer inn på tema for barnas lek. De viser meg at «monster» er et tema som ofte blir brukt. Jeg spør meg om det underforstått er et tegn på at et synlig tema betyr en god lek. Denne delen av samtalen har tatt form ut fra observasjonen, uten spørsmål eller innspill fra meg.

Samtaleutdrag 4:

Mitt innspill er i forlengelsen av samtaleutdrag 3 over. Jeg ble nysgjerrig på uttalelsene om Mats (2,9) som er flink til å leke hvis han finner roen, og at han kan «floppe». Jeg så det i sammenheng med mine observasjoner. Jeg forteller at jeg har sett personalet som av og til tar

med noen barn og sier: «Nå setter vi oss her» eller «Hvor var det du lekte hen igjen?» Jeg spør om det er noe de har diskuterte, eller har vært oppmerksom på.

Gunn: «At de skal holde på en stund, det har vi diskutert. Da er vel tanken at vi minner dem på hva de holder på med. For det glepper jo. Når de ser noe nytt, så glepper de ut, det har noe med alderen å gjøre det.»

Siv: «Vi gjør det for at da blir det sånn at alle leker, og da blir det ikke den springinga hit og dit, og den kranglinga»

Gunn: «Vi må verne dem fra hverandre, vi må ha smågrupper»

Siv: «Vi må gjøre det sånn rett og slett for å få dagen til å gå opp»

Dette viser at personalet ønsker at alle barna er med i lek, og de begrunner hva de gjør for å få til det. Slik jeg tolker det handler det om hvordan de skal ha det best mulig sammen gjennom dagen, ikke bare når barna leker. Personalet motiverer barna til å fortsette med det de er i gang med. De vil skape en ro, og unngå løping og krangling som jeg tolker at de ser på som uønsket. Det handler om å verne barna fra hverandre, og organisere i mindre grupper. Barna må hver og en bidra til en felles hverdag som skal gå opp. Dette er noe de ser seg nødt til å gjøre for å få dagen til å gå opp.

Dette kan sees i sammenheng med det Tullgren (2003) beskriver, der pedagogen bidrar med å skape et bilde av det aktivt deltakende barnet som nyttiggjør seg den utviklende leken (Tullgren, 2003, s. 83) Gunns ønske om at barna skal holde på en stund, og at hun minner dem på hva de holder på med, hvis de ser noe nytt, tolker jeg som at hun leder barna til å fortsette å være deltakende i leken. Jeg ser dette som et uttrykk for regulering av leken, der pedagogen leder barna til å være aktiv deltakende (Tullgren, 2003, s. 66). Barna deltar med en fortsettelse med det de holder på med. Å springe hit og dit tolker jeg som at faller utenfor det personalet mener med at barna leker.

Samtaleutdrag 5:

Jeg presentere hele observasjon 5: «Kjøre bil» Jeg innleder med at dette er et eksempel på at leken kan være skjør. Det kan være vanskelig å komme i gang å leke, og barna kan lett blir forstyrret.

Ellen og Anne kjører med bilene i bil og – duplokroken. Ellen går ut, og Anne følger etter. Ellen kommer tilbake, Anne går til sofaen. Sara kommer, de kjører med bilene. Ellen går til sofaen og snart går Sara.

Gunn: «Jeg kan se Ellen, at hun ikke holder på så lenge, da må hun gjøre noe annet»

Else: «Da er de ferdig lissom» Gunn og Siv: «Ja»

Observasjonen viser tre barn som ikke eksplisitt har en relasjon eller tema å samles om. De kommer og går, og de kjører bil. I sideblikket kan lekesekvensen tolkes som tre barn som leker sammen med biler. Jeg spør meg om personalet antar at med deres deltakelse kan dette bli en lekesekvens som gir mer mening. Jeg knytter det til utsagnet i samtaleutdrag 4 om organisering, der barna motiveres til å holde på leken. Jeg spør meg om de ser det som en feilslått situasjon, der det burde vært en tydeligere lek. Her kunne jeg spurt nærmere om det må lekes når det er tid for lek, og om hva som kan være alternativet.

Det er mulig personalet ble uforstående til hvorfor denne observasjonen ble presentert. Samtalen om den var knapp, og de hadde lite refleksjon knyttet til den. Jeg tolker personalets refleksjoner ut fra Rasmussens (1996) teori, om den ønskverdige leken der barna leker fortrolig med hverandre. Leken har en varighet, og barna gir uttrykk for at de vil fortsette leken (Hangaard Rasmussen & Jørgensen, 1996, s. 15). Personalet er opptatt av hvor lenge barna holder på med det de gjør, det tolker jeg som at de ser på utholdenhet som indikasjon på lekens kvalitet.

Samtaleutdrag 6:

Jeg spør hvordan de synes det er inne på det lille lekerommet.

Gunn: «Det er der aktiviteten er. Det er der problemene er da. Det er der det er viktig at vi er litt oftere. Det er fort at de leker for seg sjøl da»

Jeg: «En dag ga barna meg beskjed om at jeg ikke kunne være der inne, det var ikke for voksne der».

Siv: «Hvis de er to, og tre og fire, så har de fått lov å leke alene der. De synes jo det er veldig gøy å leke alene og, uten de voksne. Vi har jo oversikt, vi ser inn døra der.»

Gunn og Else: «Ja» Gunn: «De pleier å komme ut å si: Den gjorde det, og den gjorde det.»

Personalets assosiasjoner til det lille lekerommet er aktivitet og problemer. De sier at de burde være der inne oftere, mulig ut fra en tanke om at da blir det mindre problemer. Jeg tolker at det de viser er støyende lek med mye bevegelse, og tilløp til konflikter, og ser dette i sammenheng med hvordan Rasmussen (1996) beskriver barnas lek. Lek som preges av kaos, er støyende og har høyt tempo kan bli møtt med misnøye, mens roligere lek lettere blir møtt med velvilje (Hangaard Rasmussen & Jørgensen, 1996).

Personalet er oppmerksomme på at barna leker der inne alene. De har regler for hvor mange barn som kan være alene der inne, og de kan vurdere hvem som er der. Personalet kan se inn gjennom vinduet i døra. Det kan være at de lurer på om jeg synes det er greit at barna leker der inne alene, og det kan ha blitt tydeligere når jeg sa jeg fikk beskjed om å gå ut. Siv begrunner det med at barna har det gøy. At barna har det gøy når de leker alene inne på det lille lekerommet er noe personalet legger vekt på. Personalet ser at barna har det gøy fordi de er alene, og derfor vil de legge til rette for det. Personalet forsikrer om at de har oversikt og at det er trygt. Det viser til personalets oppgaver om å passe på alle barna. De kan se inn, og barna vil selv si ifra. Her er det en åpning til at barnas initiativ har en betydning.

Samtaleutdrag 7:

Det er tid for å avslutte. Personalet ble presentert et utvalg av observasjoner fra en kort periode. Personalet er en del av observasjonene, men kjenner hverdagslivet på avdelinga over tid. Jeg spør hva de synes om samtalen, og om det er noe mer de kan fortelle.

Gunn: «Det var veldig gøy, for jeg kjenner dem så igjen. Det var helt typisk, veldig typiske situasjoner.» (latter)

Gunn: «Vi har snakka veldig mye om barnas initiativ også. Følge barna og heller velge tema ut fra hva barna liker. Noen av de største har hatt om sjørøvere, og det var fordi ungene var veldig opptatt av sjørøvere. Så var de opptatt av Afrikanske dyr, for Silje var i Afrika»

De avsluttende kommentarene til personalet peker på barns initiativ til leketema. Tema i barnas lek har personalet engasjert seg i og bygget videre på forteller de. Det kan tolkes som at de tenker at barnas initiativ er lite synlig i observasjonene. Gunn sier at de vil følge barnas initiativ, og det barna liker. Jeg tolker Gunns utsagn som et tegn på hennes syn på barns frihet og selvstendighet. Hennes innspill til slutt, som jeg ikke spurte direkte om, tolker jeg som at barnas initiativ er noe de legger vekt på å oppdage og bygge videre på. Barnas initiativ kan

sees som frihet og selvstendighet, som de ser på som ønskelig, og som kan være et mål for leken. (Tullgren, 2003, s. 61). Jeg tolker Gunns syn på barnas initiativ som en frihetstenkning der det også ligger innbakt en forventning om innordning.

Samtaleutdragene tolker jeg som et uttrykk for personalets betraktninger over organisering av barn og personalet på avdelinga for å få til en god lek sammen. De er opptatt av å skjerme leken, og å lede leken og at alle barna skal være med å leke. Jeg tolker samtaleutdragene som et uttrykk for personalets betraktninger mer enn resonering. Jeg har inntrykk av at de tar sin oppgave som å organisere som nødvendig. Det de tar for gitt og ikke stiller spørsmål ved blir forklarende og ikke resonnerende.

Kort oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for hensikten med den faglige samtalen, og hvordan jeg har forberedt og gjennomført den. Deretter har jeg lagt fram samtaleutdragene og min analyse av disse.

DRØFTING

I dette kapitlet vil jeg begynne med å drøfte observasjonene av barnas lek ut fra kategoriene for analysen. Jeg fortsetter med å drøfte analysen av den faglige samtalen. Deretter drøfter jeg disse to delene i sammenheng, der jeg vil vise til perspektiver på møte mellom barnas lek og personalets refleksjoner. Dette vil jeg se i sammenheng med forskningsspørsmålet:

Hvordan utfolder barna seg i lekende samspill i møte med barnehagedagens puls og organisering?

Observasjonene

Lek med mye bevegelse og stor ståhei kan oppleves forskjellig av barn og personalet. For barna kan den kaotiske leken bety spenning og glede. Det kribler i kroppen, slik jeg observerte det i observasjon 1: «*Smoothie og badebasseng*». Sara (2,1) og Noa (2,9) sitter på legostripa, slipper seg ned mens de ler og roper, og de vet ikke hva som vil hende i neste øyeblikk. Eller leken kan oppleves som skremmende og forvirrende for barna, slik jeg observerte i observasjon 4: «*Monsteret kommer*» der Milla (3,5) og Ellen (2,9) roper og må passe seg for monsteret.

Lek som karakteriseres av mye bevegelse kan bli mottatt på forskjellig måter, på bakgrunn av hvordan personalet opplever og vurderer den. Ved å interessere seg for hva leken kan bety for barna kan personalet ha en romsligere innstilling til leken. Det blir interessant å følge med på hva som skjer i leken, og hva som hender når den fortsetter. «Leken må foregå på barnas premisser», er et kjent uttrykk i barnehagen, er min erfaring. På barnas premisser betyr at de har stor innvirkning på leken, som personalet må ta hensyn til. Observasjon 2: «*Utkledning og høye sko*» tolker jeg som et eksempel på lek som forgår på barnas premisser, der personalet oppmuntrer og gir uttrykk for at den skal fortsette. Personalet deltar med forslag og kommentarer, de prater og ler, og gir leken rom og oppmuntring til å fortsette. Barna kan klikke med skoene og hoie, de kan farte fram og tilbake på avdelinga der de får oppmerksomhet fra alle. Barna tar hele rommet. Jeg ser at utkledningstøy kan tydeliggjøre at leken dreier seg om noe meningsfullt. Utkledningstøy signaliserer at dette er en lek med prøving av tøy og sko, der påkledning og balansering på høye sko er en vanlig lek i barnehagen, i tillegg får den komiske uttrykk ved tøy som ikke passer. Å få en forståelse av hva det er barna leker kan ha betydning for om leken blir godtatt, og får mulighet til å fortsette. Personalets vurderinger er en forutsetning for om barnas lekende samspill kan

fortsette eller avsluttes. For personalet kan den kaotiske leken bety bråk som forstyrrer, og bevegelse som kan være farlig, eller den kan være et tegn på barnas glede og fantasi.

Jeg tolker det slik at forstyrrelser av forskjellige slag, kan true barnas lekende samspill, og i hvilken grad barna kan delta i leken. Det ene er at barna forstyrrer hverandre, barn kan plutselig reise seg å gå fordi oppmerksomheten ble fanget av noe annet, og leken går i oppløsning. Eller det kan være barn som plutselig kommer, og leken ikke går videre med tillegg av nye deltakere. Det andre er personalet som forstyrrer, ved å ta nødvendig ansvar for alt som plutselig hender. Personalets omsorg for barna som er 2-3 år har stor betydning for at de skal oppleve trygghet når de leker, og personalet viser det ved å trøste, hjelpe, og støtte barna når de leker.

Personalets betraktninger

Den faglige samtalen med personalet viser at personalet tar oppgaver for å organisere barna og seg selv når det er tid for lek, mer enn å delta i leken sammen med barna. På formiddagen er det satt av tid til lek i dagsrytmen på avdelinga mellom frokost og samling. Det står på planen at i denne tiden kan barna leke. Barnas lek er noe personalet har vært opptatt av lenge, og personalet sier de ønsker en god lek som alle barna er med i. Personalet har diskutert hva de vil vektlegge i sin praksis for å bidra til en god lek, slik jeg forstår det:

- Skjerme leken, slik at leken ikke forstyrres. Å vurdere og ta beslutninger om hvor barna og personalet er plassert inne på avdelinga.
- Skjerme barn, slik at de får ro til å leke, og slik at de ikke forstyrrer leken.
- Lede leken en annen vei, slik at leken ikke forstyrres. Svinge unna direkte irettesettelser, ikke si nei, men foreslå alternativer.
- Minne på, slik at leken kan fortsette og ikke forstyrres.
- Følge barnets initiativ, slik at leken blir en lek.

Jeg tolker de ansattes svar slik, at mye handler om å få dagen til å gå opp. Personalet må organisere barna og seg selv for å få dagen til å gå opp. De vurderer ut fra enkeltbarn, og barnas relasjoner, hva de mener er det beste å gjøre. At alle skal få være med å leke er en uttalt verdi. Personalet må balansere sine vurderinger mellom hensynet til å få dagen til å gå opp, og hensynet til å vurdere hvordan barna best kan leke sammen. Denne balanseringen har innvirkning på hvordan barna kan leke sammen, og er et vilkår for hvordan leken fremstår. For å få dagen til å gå opp må de beholde roen i leken på avdelinga. Det ene er at personalet ser det som sin oppgave å skjerme barn, og minne de på hva de holder på med for å motivere

til en fortsettelse. Barn som beveger seg hit- og dit eller «flopper» blir forstyrrende når det er tid for lek. Det er mulig at ideen om barn som flokker seg ligger implisitt i dette utsagnet, hvis et barn begynner å bevege seg hit- og dit følger snart flere med. Det andre er utsagnet om at det kan bli løping og krangling. Det viser til en erfaring av at det kan bli mye krangling blant barna, men ved å lede og skjerme leken blir det mindre krangling.

Personalet har lagt merke til at barnas leketema om «monster» er noe barna er opptatt av og stadig kommer tilbake til. Barna som leker «monster» viser personalet at de er sammen om en fantasilek som er tilgjengelig for å snakkes om. Barna kan fortelle hva de leker, og personalet kan se at de leker «noe». Barn som springer hit og dit der selve bevegelsen gir mening, kan komme i veien for å få dagen til å gå opp. Det kan være at denne typen lek blir tolket som at barna trenger hjelp til å leke sammen på en måte som viser tydeligere sammenheng i innholdet, eller trenger å introduseres for leketøy og ting.

Personalets deltakelse i leken handler om organisering slik jeg tolker det. De ser seg nødt til å satse på organisering for å få dagen til å gå opp, og for at leken skal bli god som de ser på som viktig.

Puls eller organisering

I hvilken grad personalet er deltakende eller har en forståelse for barnas lek ser ut til å ha betydning for hvordan barnas lek utfolder seg i barnehagen. Barnas lekende samspill og personalets organisering av barnehagedagen, kan virke på hverandre på en måte slik at leken drives videre, eller forstyrre hverandre slik at leken stopper. Lekende barn som farter hit- og dit i kroppslig bevegelse på avdelinga er den største delen av barnehagedagens puls. Det vi sanser av bevegelse, lyd og stemninger, som strømmer gjennom dagen i en rytme eller i et varierende tempo, dette er det jeg mener med barnehagedagens puls. Barnehagedagens puls kan være skiftende, og vi kan ikke vite om og hvordan den endrer seg.

Personalets betraktninger over hvordan de organiserer og hensikten med nettopp den organiseringen er nøkkelen til å forstå mer om hvilken betydning organiseringen har for barna. De vurderingene og beslutningene som blir tatt for gitt, eller sett på som nødvendig for å få dagen til å gå opp, blir det ikke stilt spørsmål ved.

Observasjon: 6 «Døra til det lille lekerommet» viser at foran døra er det barn som venter på å komme inn. Milla (3,5) teller og spør Gunn (ansatt) om hun og Mats (2,9) kan gå inn. Noen ganger er det tomt eller få barn der inne. Da kan hun gå rett inn uten å spørre. Men ikke denne

dagen, barna setter seg ved bordet sammen med Gunn (ansatt). Millas (3,5) ønske om å leke med Mats (2,9) inne på det lille lekerommet tolker jeg som et eksempel på at barnehagedagens puls møter barnehagedagens organisering. Barna kan ikke gå inn å leke, fordi det er fullt.

Observasjon 5: «Kjøre bil» som viser Ellen (2,9), Anne (3,0) og Sara (2,1) som kjører med biler i bil- og duplokroken. De er opptatt av bilene. Ellen (2,9) og Anne (3,0) tar en løpetur, Ellen (2,9) kommer tilbake, Anne (3,0) går til sofaen. Sara (2,1) kommer, Sara (2,1) og Ellen (2,9) er opptatt av bilene. Ellen (2,9) går til sofaen, snart Sara (2,1) også. Observasjonen viser at barna kan gå til sofaen, og jeg ser den som et sted for hvile, for å se seg rundt og for å sitte på fanget. Sofaen fanget min oppmerksomhet, og jeg undret meg på hva den kunne bety for barna. Jeg tolker den som et sted der barnas lek i møte med personalets organisering nesten var fraværende. Kanskje var sofaen det stedet barn og personalet kunne være sammen, utenfor eller på siden av dette møte mellom barnas lek og personalets organisering.

Gunns (ansatt) utsagn: «Vi har snakka veldig mye om barnas initiativ også. Følge barna og heller velge tema ut fra hva barna liker». Dette utsagnet ser jeg i sammenheng med at Rasmussen mener det avgjørende er alt kroppen kan gjøre, og forvandles til. Fra barnets perspektiv vil det være mer riktig å forstå barns lek utfra kroppen og dens muligheter, der fantasien leves gjennom kroppen. Fra de voksnes perspektiv på lek, der fantasien er et viktig kriterium, er fantasi mentale forestillinger, eller bilder (Hangaard Rasmussen & Jørgensen, 1996, s. 74). Jeg tolker det som at personalet ser på barnets initiativ som et uttrykk for ønske av leketema, og at de følger opp det valgte tema. Personalets beskrivelse av tema som sjørøvere og Afrikanske dyr ser jeg på lek fra de voksnes perspektiv som kommer fra mentale forestillinger. Slik jeg ser det kan barnas initiativ handle om den spontane kroppslige leken, der det kroppslige uttrykket for fantasi som plutselig skjer også er en mulighet for å følge barnas initiativ. Ut fra denne tolkningen kan barna og personalet ha forskjellig oppfatning om hva som er barnas initiativ. Det kan være at personalet som oppdager et leketema ut fra barns perspektiv og følger opp dette, toner ned oppmerksomheten mot barnas kroppslige uttrykk.

På bakgrunn av dette kan man si at personalet forstår barnas lek, ut fra et perspektiv om at leken springer ut fra det kognitive planet uten å vektlegge det kroppslige. Da vil ikke en kaotisk lek med mye bevegelse gi mening, og det kan være en konsekvens at den type lek ikke blir verdsatt fordi man ikke forstår at den kan ha mening for barna.

Gunn (ansatt) forklarer at å lede leken en annen vei er noe de praktiserer for at leken skal fortsette. Hun mener det er viktig at personalet ikke ødelegger leken. Slik jeg ser det er denne måten å lede leken på også en måte å forstyrre den. Å lede leken en annen vei blir en måte å organisere leken der den gode hensikten kan skygge for å stille spørsmål om hva det kan bety for barna og leken.

Trafikken foran sofaen kan være fylt med bevegelse, høiing og latter. Døra til det lille lekerommet kan gå opp og igjen, og slippe barn ut og inn. Trafikken av barn og personalet kan ha en høy puls med rop og ståk. Lyden fra trafikken mellom sofaen og døra la jeg merke til fordi jeg ser sofaen som et rolig møte mellom lek og organisering, mens døra til det lille lekerommet ser jeg som et mer intenst møte mellom barna lek og personalets organisering.

Jeg har lagt merke til at barn spør personalet om de kan gå inn, eller ut av rom. Barn spør personalet om å få leke sammen med andre barn eller med leketøy de ser. Det er personalet som foreslår og gir beskjeder. Det er barn som forklarer hva de leker, og hva de gjør når de leker, til personalet eller meg. Spørsmål og svar er med på å lage pulsen på avdelinga, fram og tilbake mellom barn og personalet. Av og til oppstår det misnøye, men jeg tolker det som en støttende avtale om hvordan barnas lek kan foregå. Disse spørsmål og svar, kan være noe forstyrrende som barna er oppmerksom på, eller det kan være støttende og imøtekomme barnas lek.

Personalets møte med barnas lekende puls ser ut til å ha betydning for hvordan barnas lek framstår. For å skape gode vilkår for leken kreves det at personalet balanserer mellom å la den lekende pulsen strømme og å organisere struktur og rammer for dagen. Jeg ser på denne balanseringen som en dans i balladen, der personalet må slippe til hit- og dit-bevegelsen og den kroppslige bevegelsen med høyt tempo. De må slippe til leken som ikke er forhåndsbestemt men som faktisk oppstår som et fenomen.

AVSLUTTENDE OPPSUMMERING

I denne oppgaven har jeg undersøkt barnas lekende samspill i barnehagen og personalets betraktninger over barnas lek. Formålet med studien var å vise til hvordan vilkår for barns lek kan fremstå og fortolkes, og hvordan leken utfolder seg under disse vilkårene. Gjennom deltakende observasjon i barnehagen og en faglig samtale med personalet har jeg samlet et empirisk materiale som jeg har sett i lys av litteratur fra kunnskapsgrunnlaget jeg har valgt. Ved å pendle mellom teori og empiri har jeg kommet fram til analysekategorier jeg har analysert ut fra, og det etter drøftet.

Denne oppgaven har gitt meg et videre syn på hvordan barnas lekende samspill kan fremstå. Den kroppslige bevegelsen i høyt tempo som kan ha elementer av kaos og hit- og dit-bevegelse har jeg fått en større forståelse for. Det er tankevekkende hvordan personalet av og til med en selvfølgelighet organiserer barna og leken ut fra målet om å få dagen til å gå opp. I hvilken grad personalet organiserer leken eller danser med i barnas lekende puls blir et vilkår for barnas lek. Dette et tema det hadde vært interessant å undersøke videre.

LITTERATUR

- Bondevik, H., & Bostad, I. (2003). *Tenkepauser : filosofi og vitenskapsteori* ([Ny utg.]. utg.). Oslo: Akribe.
- Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og, h., & Kalleberg, R. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. [Oslo]: Forskningsetiske komiteer.
- Flick, U. (2011). *Introducing research methodology: a beginner's guide to doing a research project*. Los Angeles, Calif.: SAGE.
- Gadamer, H.-G., & Holm-Hansen, L. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Gustavsson, B. (2001). *Vidensfilosofi*. Århus: Klim.
- Gustavsson, B. (2004). Hans-Georg Gadamer: att som i leken första. I K. Steinholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 498-510). Oslo: Universitetsforlag.
- Haglund, B. (2003). Stimulated recall: Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk Forskning I Sverige*, 8(3), 145-157.
- Hangaard Rasmussen, T., & Jørgensen, E. M. (1996). *Orden og kaos: elementære grunnkrefter i lek*. [Stokke]: Forsythia.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur: om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. [Oslo]: Cappelen akademisk forlag.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon: en vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Løkken, G. (2013). Bevegelse er meningen. I E. B. H. Sandseter, T. L. Hagen & T. Moser (Red.), *Kroppslighet i barnehagen: pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (B. 3, s. 43-52). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax.
- Nome, D. Ø. (2014). Men er det egentlig lek? : en teoretisk drøfting av den autonome lekens plass i en institusjonalisert barndom. *Barn*, 32(4), 65-78.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelpbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlag.
- Rammeplan. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Rev. utg. utg.). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Repstad, P. (2009). Mellom nærhet og distanse - enda en gang (s. 306-314). Kristiansand: Høyskoleforlag.
- Smythe, E. A., Ironside, P. M., Sims, S. L., Swenson, M. M., & Spence, D. G. (2008). Doing Heideggerian hermeneutic research: A discussion paper. *International Journal of Nursing Studies*, 45(9), 1389-1397. doi: 10.1016/j.ijnurstu.2007.09.005
- Togsverd, L., & Rothuizen, J. J. (2015). Pædagogik, ballade og ræsonnementer. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 245-261). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tullgren, C. (2003). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet* (B. no. 10). Malmö: Området för lärarutbildning, Malmö högskola.
- Øksnes, M. (2008). Lekens ontologiske betydning hos Hans-Georg Gadamer: dialog, fest og dannelselse (B. 26(2008)nr. 3, s. 75-88). Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Åm, E. (1984). *Lek i barnehagen: de voksnes rolle* (8. utg.). Oslo: Universitetsforlag.

Til styrer.

Som en del av arbeidet med min masteroppgave i masterstudiet Barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap, ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold skal jeg observere lek i barnehagen. Dette er en forespørsel om jeg kan komme til NN barnehage og observere i inntil tre uker i januar, på formiddagen.

Jeg er på jakt etter barnas spontane samspill i lek. Jeg antar at jeg vil finne barn som utfolder seg i lekende samspill. Jeg er interessert i om man kan se hvilke vilkår eller forutsetninger som skal til for barnas lek. Problemstillingen jeg vil undersøke er: Hvordan utfolder barna seg i lekende samspill, i møte med barnehagedagens puls og organisering?

I Årsplanen ser jeg at dere i NN barnehage har lek som satsningsområde. Dere legger vekt på at leken er viktig i barnas hverdag. Det hadde vært interessant å få komme til dere som er opptatt av lek.

Metoden jeg skal bruke er deltakende observasjon, der jeg vil være sammen med barna og observere på en avdeling. Hjelpemidler jeg skal bruke er notater og lydopptak med diktafon. Først vil jeg bli litt kjent i barnehagen, og fortelle barna hvorfor jeg er kommet, og hva jeg vil gjøre. Med utgangspunkt i observasjonene ønsker jeg en samtale med personalet på avdelinga.

Notatene vil ikke inneholde navn eller andre personlige opplysninger. Materialet blir behandlet konfidensielt, og det som publiseres i oppgaven vil ikke kunne spores tilbake til enkeltpersoner. Lydopptakene vil bli slettet når oppgaven er ferdig. Jeg vil be om samtykke fra foreldrene om barna kan delta i mine observasjoner. Foreldre og barn har adgang til å trekke seg når de måtte ønske uten å oppgi noen grunn. Notater og lydopptak som er gjort vil da bli slettet.

Jeg er oppmerksom på at det kan oppstå etiske dilemmaer ved å observere barn, og at jeg må være varsom for når det ikke passer at jeg er tilstede. Jeg vil legge vekt på at barn og personalet ikke skal oppleve det forstyrrende eller ubehagelig.

Jeg ble utdannet førskolelærer i 1990. Jeg bor i Horten, og der har jeg arbeidet som pedagogisk leder ved flere barnehager. Nå studerer jeg barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold. Førstelektor Solveig Nordtømme (Solveig.Nordtomme@hbv.no) er min veileder på masteroppgaven. Oppgaven skal være ferdig innen mai 2015.

Jeg tar kontakt snart, for å høre om det passer at jeg kommer til dere.

Mvh Janken Haagenrud

Røreåsveien 4, 3183 Horten

Tlf: 97513759 Mail: Janken.K.Haagenrud@student.hbv.no

Til foreldre /foresatte på avdeling NN.

Forespørsel om samtykke

Som en del av arbeidet med min masteroppgave i masterstudiet Barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap, ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold, skal jeg observere lek i barnehagen. Dette er en forespørsel om samtykke fra foreldre/foresatte om deres barn kan være tilstede i lek den tiden jeg observerer i barnehagen. Det vil dreie seg om inntil to uker i januar, på formiddagen.

Tema for oppgaven

Jeg er på jakt etter barnas spontane samspill i lek. Jeg antar at jeg vil finne barn som utfolder seg i lekende samspill. Jeg er interessert i om man kan se hvilke vilkår eller forutsetninger som skal til for barnas lek. Problemstillingen jeg vil undersøke er: Hvordan utfolder barna seg i lekende samspill, i møte med barnehagedagens puls og organisering? Jeg har tatt kontakt med NN barnehage fordi lek er et satsningsområde for denne barnehagen.

Metode

Metoden jeg skal bruke er deltakende observasjon, der jeg vil være sammen med barna og observere. Hjelpemidler jeg skal bruke er notater og lydopptak med diktafon. Først vil jeg bli litt kjent i barnehagen, og fortelle barna hvorfor jeg er kommet, og hva jeg vil gjøre.

Oppbevaring og sletting av materiale

Notatene vil ikke inneholde navn eller andre personlige opplysninger. Materialet blir behandlet konfidensielt, og det som publiseres i oppgaven vil ikke kunne spores tilbake til enkeltpersoner. Lydopptakene vil bli slettet når oppgaven er ferdig. Oppbevaring og sletting av materiale følger regler utarbeidet av NSD. Jeg har tatt kontakt med NSD, og denne studien er ikke registreringspliktig.

Samtykke

Å samtykke innebærer at barna deltar i mine observasjoner. Foreldre og barn har adgang til å trekke seg når de måtte ønske uten å oppgi noen grunn. Notater og lydopptak som er gjort vil da bli slettet.

Etiske dilemmaer

Jeg er oppmerksom på at det kan oppstå etiske dilemmaer ved å observere barn, og at jeg må være varsom for når det ikke passer at jeg er tilstede. Jeg vil legge vekt på at barna ikke skal oppleve det forstyrrende eller ubehagelig.

Om meg

Jeg ble utdannet førskolelærer i 1990. Jeg bor i Horten, og der har jeg arbeidet som pedagogisk leder ved flere barnehager. Nå studerer jeg barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold. Førstelektor Solveig Nordtømme er min veileder på masteroppgaven. Oppgaven skal være ferdig innen mai 2015.

Kontaktinformasjon

Janken Haagenrud Janken.K.Haagenrud@student.hbv.no tlf 97513759

Solveig Nordtømme Solveig.Nordtomme@hbv.no

Med vennlig hilsen Janken Haagenrud

Det er når som helst mulig å trekke tilbake sitt samtykke uten å begrunne dette.

Navn på barnet.....

Ja Jeg/vi samtykker til at mitt/vårt barn kan delta i mine observasjoner.

Navn:.....Dato:.....

Nei Jeg/vi samtykker *ikke* til at mitt/vårt barn kan delta i mine observasjoner.

Navn:.....Dato:.....

Avdelingen slik jeg så den

