

# *MASTEROPPGAVE*

*Respekt for det magiske -Potensialer for etiske møter  
med lek i barnehagen*

*Lise Wendelborg Bendiksbj*

*20. Mai 2022*

*Master i barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap (0-3 år)  
Avdeling for lærerutdanning*

## Mine møter

Et sted må jeg begynne. Begynne med å skrive bokstaver som blir satt sammen til ord, setninger, kapitler og som til slutt kan bli en masteroppgave. Det føles spennende, uoverkommelig og prosessen er tydelig preget av kaos, noe som er uvant og utfordrende for meg. Hvilket tema/område skal jeg utforske i og bruke tid på? Hva er egentlig en masteroppgave og hva skal den inneholde? Noen strukturer skal og bør sikkert følges siden oppgaven skal vurderes etter akademisk standard. Dette fører med seg mange refleksjoner og frustrasjoner underveis. Tankespinn, skriving, kladd, stikkord, viske ut, redigere, re-tenke. Hva avgjør at jeg er på «rett vei»? Det er en rådende diskurs, og kanskje derfor min tanke, at det er lurt å ha en plan. Inspirasjonen og ideene har kanskje ligget der over tid, men det jeg nå kan si er at man aldri kan vite hvordan noe virker eller blir til. Det skjer ting i livet, prosessene endres, noe nytt glimrer og det må åpnes opp for nye muligheter og for å bli forført. Det er jo det jeg skal skrive om. Det som banker på, det som vekker noe til live hos meg.

Noe jeg ofte har tenkt på i prosessen rundt denne masteroppgaven er det skrevne ordets makt og betydning. Hvor stor betydning får ikke de ordene jeg velger å skrive her? Hvilke ord gir jeg mulighet til å virke? Hva med de ordene som ikke blir nevnt? Ordene som er skrevet ned blir bedømt og de skal representere *noe*. Kanskje hva dette kan bety, hva som er lært, og hvordan dette noe kan påvirke småbarnspedagogiske prosesser i barnehagen. Kan innhold endres, utvides og ses på forskjellige måter?

Jeg er der jeg er akkurat nå, og denne masteroppgaven har blitt til ved en rekke møter i løpet av mitt liv. I den forbindelse er det flere mennesker som må takkes. Mennesker som alltid allerede har vært der, og noen som har kommet til på veien. Jeg vil først og fremst takke alle lekende barn jeg i løpet av årene har vært så heldig å få møte, som på ulike måter har satt spor i meg, i min tenkning og etter hvert i min skriving om lek og etikk. Takk for motivasjon, inspirasjon, uendelig lekeglede og for invitasjoner inn i magiske verdener. Takk til pedagogene som gjennom møter og samtaler har møtt meg med åpenhet, og som har bidratt med viktige innspill om etiske perspektiver på møter med lek. Takk til alle medstudenter på masterstudiet kull 2014, spesielt takk til Hege og Trude. Dere har gjennom flere år påvirket og beriket livet mitt, gitt tilbakemeldinger underveis i studiet og i arbeidet med masteroppgaven. Dere har vært til stor støtte, og vi har hatt det mye moro sammen (jeg håper på mer).

Takk til lærerne ved masterstudiet, Ninni, Bente, Ann Sofi, Nina og Mette, som gjennom mangfoldige og komplekse filosofiske perspektiver glødende har løftet frem og synliggjort de yngste barna og deres plass i verden. Takk også til Kjetil Steinsholt som tidlig i masterstudiet fanget interessen min for lekens kompleksiteter og potensialer, og for etikkens nødvendighet i møte med andre mennesker. Spesielt takk til Ann Sofi, som også har vært min veileder. Takk for veiledninger, tilbakemeldinger, samtaler og hjelp til å være i det. Du har utfordret og hjulpet meg, og uten deg hadde ikke dette blitt til.

Takk til familie, venner og kollegaer som har vist interesse og støtte gjennom flere år. Ikke minst takk Einar, som hele tiden har hatt troen på meg og på at denne oppgaven en gang skulle kunne bli «ferdig».

Med største respekt for dere alle,

Lise W. Bendiksbø

## Sammendrag

Med en bekymring for at lek er truet, og med en bekymring for at den i barnehagen ofte møtes med formalisme og reguleringer, vil denne masteroppgaven argumentere for behovet for å se barnehagen som et sted for etisk praksis. Barnehagelærernes ansvar preges i dag i stor grad av ytre krefter, og jeg undrer meg om det ikke er på tide å la barnehagelærernes etiske ansvar/responsibility få større plass. Gjennom oppgavens mysteriegrunnlag vil jeg se nærmere på hva etiske dimensjoner kan åpne opp for i barnehagelærernes møter med små barns lek. Forskningsprosessens empirikonstruksjoner ble skapt gjennom møter med pedagoger. I møtene trer barnehagelærernes ansvar i møter med lek frem ved hjelp av historier, og begrepene ansvar, tillit og situering gjør seg gjeldene.

Postmoderne etiske perspektiver kobles sammen med møter med lek for å se hva som da kan komme til syne, og etikk kan tenkes som drøftingsverktøy i møtene med pedagogenes historier og sitater. Kan etikkens muligheter være en hjelp til å åpne opp og utvide møter med lek og bidra til respekt for det magiske?

Oppgaven kan ses som et bidrag til barnehagelærerens profesjonsutøvelse, og som *en* mulig tilnærming for å se nærmere på etiske møter med små barns lek.

## Summary

With a concern that play is threatened, and with a concern that it in the kindergarten is often met with formalism and regulations, this master thesis will argue for the need to see the kindergarten as a place or site for ethical practice. Today, kindergarten teachers' responsibility are largely influenced by external forces, and I wonder if it is not time to let kindergarten teachers' ethical responsibility have a greater place. Through the mystery basis of the thesis, I will take a closer look at what ethical dimensions can open up in the kindergarten teachers' meetings with young children's play. The empirical constructions of the research process were created through meetings with educators. In the meetings, kindergarten teachers' responsibility emerge in meetings with play through stories, and the concepts of responsibility, trust and situatedness apply.

Postmodern ethical perspectives are linked to meetings with play to see what can then come to the fore, and ethics can be thought of as a discussion tool in the meetings with two educators' stories and quotes. Can the possibilities of ethics be a help to open up and expand meetings with play and contribute to respect for the magical?

The assignment can be seen as a contribution to the kindergarten teachers' professional practice, and as *one* possible approach to take a closer look at ethical meetings with young children's play.

# Innhold

<b>Mine møter</b> .....	2
<b>Sammendrag</b> .....	4
<b>Summary</b> .....	5
<b>Kapittel 1 Møte med oppgaven</b> .....	8
<b>1.1 Innledning</b> .....	8
<b>1.2 Bakgrunn</b> .....	9
<b>1.3 Hva står på spill?</b> .....	11
1.3.1 Lek.....	11
1.3.2 Barns barndom .....	14
1.3.3 De yngste barnas tilnærminger til verden.....	15
1.3.4 Profesjonsutøvelse og pedagogikk .....	17
1.3.5 Profesjonsetikk, skjønn og dømmekraft .....	18
<b>1.4 Oppgavens mysteriegrunnlag, undringer og formål</b> .....	21
<b>1.5 Avgrensninger og oppgavens videre oppbygning</b> .....	23
<b>Kapittel 2 Å orientere seg i lekende landskap</b> .....	26
<b>2.1 Postmoderne tilnærminger mot det komplekse</b> .....	27
<b>2.2 Postmoderne etikk med rom for det usikre</b> .....	29
<b>2.3 Etske potensialer gjennom møtets etikk</b> .....	31
<b>2.4 Å søke utover forståelser</b> .....	34
<b>2.5 Kunnskaping gjennom samskapende prosesser</b> .....	37
<b>2.6 Begreper til hjelp for å kunne oppdage og utforske</b> .....	38
2.6.1 Ansvar .....	38
2.6.2 Tillit.....	40
2.6.3 Situering .....	41
<b>Kapittel 3 Empirikonstruksjoner og forskningsetiske vurderinger</b> .....	44
<b>3.1 Konstruksjon av empiri</b> .....	45
3.1.1 Prosessen frem til empirikonstruksjonens fysiske plassering.....	47
3.1.2 Møter og samtaler med pedagoger, møtenes innhold.....	48
3.1.3 Valg av metodologisk tilnærming, møtenes betydning og min rolle som forsker.....	51
<b>3.2 Å dele historier om lek</b> .....	52
<b>3.3 Etske overveielser gjennom hele forskningsprosessen</b> .....	53
3.3.1 Meg som en del av det hele .....	54
3.3.2 Transkribering .....	55
3.3.3 Utvalg av empirisk materiale.....	56
3.3.4 Oppgavens reliabilitet og validitet.....	57

<b>Kapittel 4 Mulige lesninger av det empiriske materialet og oppdagelser .....</b>	<b>59</b>
4.1 Pedagogenes opplevelser av å stå i dilemmaer.....	61
4.2 Tillit uttrykkes som lojalitet .....	64
4.3 Om å bryte inn i barns lek, og om å ta seg tid .....	66
4.4 Respekt for det magiske.....	69
<b>Kapittel 5 Teori og empiri forenes og settes i spill.....</b>	<b>73</b>
5.1 Møter mellom teori og empiri .....	73
5.2 Abstrakt formalisme, formalisme og reguleringer setter lek på spill.....	74
5.3 Ansvarets potensielle krefter i etiske møter med lek.....	78
5.4 Tillit som frigjørende effekter for etiske møter med lek.....	82
5.5 Situering- vilkår for etiske møter med lek .....	84
5.6 Mot utvidelser av møter med lek .....	87
<b>Kapittel 6 Barnehagelærerens møter med lek som etisk praksis, med respekt for det magiske..</b>	<b>90</b>
6.1 Slipp grepet om lek- ikke ansvaret.....	90
6.2 lekEtikk- der magi og respekt forenes?.....	93
6.3 Oppgavens potensialer, bidrag til det småbarnspedagogiske feltet og hva som kan skje videre .....	94
6.4 Til slutt .....	95
<b>Litteratur.....</b>	<b>96</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>102</b>
1.....	102
2.....	103
3.....	104

# Kapittel 1 Møte med oppgaven

*«No practice is outside ethics».*

(Dahlberg & Moss, 2005, s. 88)

## 1.1 Innledning

I denne oppgaven vil jeg diskutere små barns lek og se nærmere på hva etikk kan bringe med seg inn i barnehagelærernes møter med lek. Jeg vil løfte frem historier om møter med lek, samt sitater fra møter med pedagoger for å se nærmere på hvordan etiske perspektiver kan åpne opp for en barnehagehverdag og et syn på lek som er preget av ansvar/responsibility og etisk praksis. Jeg stiller meg undrende til barnehagelærernes ansvar i relasjoner til selve leken. Hvordan *kan* vi ta den på alvor? Hva må til for å kunne skape dynamiske og frigjørende praksiser i småbarnspedagogikken? Et interessant tema for meg har i denne sammenhengen blitt, hva kan det åpne opp for dersom vi ser barnehagen som sted for etisk praksis? Da barnehagen er stor og dagene er fylt med mange øyeblikk som det i et etisk perspektiv kunne vært interessant å se nærmere på, er det behov for å justere og spisse tematikken. I denne oppgaven vil jeg nærme meg potensialer for etiske møter med lek. Jeg finner lek interessant og samtidig nødvendig å diskutere, da for eksempel FN's bærekraftsmål sier at barn skal sikres god, tidlig utvikling og omsorg og tilgang til førskole (FN, 2015). Med bærekraftsmålenens syn på barns læring, og Stortingsmelding 19's tydeligere beskrivelser av kvalitet og læring enn lek i barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2015- 2016), tenker jeg at lek kan være truet og at den bør skrives om. Igjen ...

Med bakgrunn i dette vil jeg tenke empirien i oppgaven sammen med Dahlberg, Moss og Pence's møtets etikk. De løfter frem behovet for at vi tar ansvar i relasjon til den andre og at vi tar ansvar for de valgene vi gjør (Dahlberg & Moss, 2005, Dahlberg, Moss & Pence, 2002). I denne oppgaven vil den andre ikke bare tenkes å være barnet, den andre kan også være lek. Med møtets etikk som teoretisk forankring og med konstruksjon av empiri i møter med pedagoger, ønsker jeg å skrive frem et bidrag til en vital, levende og kompleks pedagogikk som aldri står stille og som tar små barn og deres lek på alvor.

Som jeg også var inne på i master-emnet små barn og medvirkning vil jeg si at det er vanskelig å komme utenom bruk av begrepene barn og voksne, barn og barnehagelærere når det er snakk om relasjoner i barnehagen. Det gjelder også når det skrives om relasjoner



mellom mennesker i denne oppgaven. Begrepene barn og voksne kan være med på å opprettholde en dikotomi som er utfordrende når det er etiske møter med små barn og deres lek som er tema. Som Berit Bae skriver det:

*«... realiseringen av barns rett til medvirkning ut fra en helhetlig forståelse utfordrer tradisjonelle voksenroller og krever kritisk refleksjon over syn på barn og dominerende forståelser av relasjonen mellom voksne og barn».*

(Bae, 2013, s. 24)

Ved å bruke begrepene barn og barnehagelærere i oppgaven ønsker jeg ikke å forsterke skillet mellom de to, men jeg velger å se det som en måte å få en stemme inn i en rådende diskurs, hvor forholdet mellom barn og voksne med fordel kan bli utfordret og diskutert.

Videre i kapittel 1 vil jeg si noe om hva som ligger bakenfor valg av tematikk og forskningsområde for oppgaven. Deretter skriver jeg frem hva som står på spill. Her løftes det frem utvalgte områder og begrunnelser for hvorfor det kan være behov for diskusjoner om etiske møter og de yngste barnas lek. Dette er områder og begrunnelser som gir føringer for oppgavens videre innhold, men som også sier noe om forskningsområdets viktighet og nødvendighet.

Deretter diskuteres og redegjøres det for oppgavens mysteriegrunnlag, undringer og formål, som er bærende for tematikken og drøftingene i oppgaven. Det gis et innblikk i avgrensninger og valg som er gjort med tanke på å begrense masteroppgavens innhold og tematikk, før kapittel 1 avsluttes med en oversikt over oppgavens videre kapitler og innhold.

## **1.2 Bakgrunn**

Små barns lek er et område innenfor pedagogikk som jeg har vært opptatt av lenge. I den forbindelse kan min interesse for lek tenkes på som et frø jeg har hatt stående i en potte over flere år, det har ligget i dvale. Frøet har blitt plantet i et større bed og har fått bedre grobunn i løpet av årene på masterstudiet. Det har fått vann og gjødsel underveis til å blomstre videre. Dype røtter har utviklet og festet seg, som igjen gjør at det ikke er noe annet jeg kan eller skal forske i og skrive om. Det bare må bli lek. Ulike lek-situasjoner har vokst frem og tatt plass. Jeg ser disse lek- situasjonene som blomster, med muligheter for å bli mangfoldige og fargerike under gode vekstforhold. Noen av disse blomstene visnet dessverre før de fikk

springe ut, noen forble i knopp og andre fikk spire i fri utfoldelse og ble et magisk og vakkert skue. De ble magiske når tid, sted og rom forsvant og ingen visste hvor det kunne bære. Det er dette siste som for meg bringer lek videre inn i etikkens verden, da disse lek- situasjonene trenger etiske mulighetsrom for å blomstre.

Etikk og ulike etiske perspektiver har tatt større plass hos meg i løpet av masterstudiet og jeg har blitt interessert i hvordan små, dagligdagse handlinger og væremåter handler om etikk. Ved å være en del av barnehagefeltet daglig ser jeg viktigheten av å trekke frem etikk som støttespiller til utøvelse av barnehagelærernes profesjon. For, som Dahlberg og Moss (2005) i innledende sitat bemerker, ingen praksis er utenfor etikk. Som det beskrives nærmere under *hva står på spill* mener jeg at dagens barnehagepraksis, ut ifra møter med pedagoger i forskningen og egne erfaringer, utfordrer tanken om at ingen praksis er utenfor etikk da formaliseringer og reguleringer av lek gjør at vi fort kan miste lek av syne og at lekens magi blekner. Hva vi ser som lek blir forminsket og regulert i en hektisk hverdag og gjennom dette kan barnas egen opplevelsesverden stå i fare for å ikke bli anerkjent. Nasjonale føringer for innhold og oppgaver i barnehagen sier at barnets opplevelsesverden er noe barnehagen skal ha respekt for og ta på alvor (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

Etter 16 år som pedagog i barnehage har jeg til tider blitt lekt og fått være en del av den magiske opplevelsen det vil si å være oppslukt av tid, sted og rom. Jeg har også sett små barn som har hatt mulighetsrom til å la fantasien og kreativiteten blomstre i altoppslukende lek. Mye av det små barn bedriver tiden med i barnehagen kalles gjerne for lek. Jeg vil si at mye av det som skjer i barnehagen kan tenkes som aktiviteter. Det som egentlig kalles lek, kan kanskje ikke være det allikevel? Dette sier jeg med begrunnelse i at barnas aktiviteter ofte blir avbrutt, at det ikke blir tatt på alvor eller at det ikke gjøres mulighetsrom for at aktiviteten eller gryende lek kan få spinne seg videre og videre på ukjente veier. Oppgavens tematikk belyses på bakgrunn av en bekymring for at disse aktivitetene ikke får mulighet til å bli lek for lekens skyld. Lek er uforutsigbar og preget av kaos (Fjørtoft, 2020, Steinsholt & Ness, 2016) og er noe som bare skjer. Vi blir oppslukt, tid og sted forsvinner, lek er magisk og vi blir lekt. For at små barn skal få mulighet til å oppleve denne verdenen kan vi kanskje se nærmere på etikkens potensialer i møter med lek?

### 1.3 Hva står på spill?

I dette avsnittet vil jeg diskutere noen områder jeg mener utfordrer pedagogikken og som det er nødvendig å se nærmere på når det kommer til barns liv, tid i barnehagen, barnehagelærernes profesjonsutøvelse og ansvar. Med fare for selv å redusere lek og hva den kan være eller kan bli, må jeg sette ord på hvilke perspektiver jeg har med meg inn i forskningsprosessen og oppgaven. Utfordringen bunner i at med en gang jeg setter ord på hva lek er eller hvordan den kan se ut, mister vi noe vesentlig ved den (Fjørtoft, 2020, s. 15). Ved å skrive leken i entall, i stedet for lek, kan det også bidra til at vi mister noe og regulerer lek. Noe blir utelatt, men jeg kan ikke si sikkert hva. Det skriftlige språket virker begrensende, det jeg skriver om lek er det som får virke. Hva så med det jeg ikke skriver? Jeg «bruker» også lek for beskrivelser av det småbarnspedagogiske feltet og tillegger den innhold. Det er ikke meningen å dekonstruere lek, men et ønske om å oppdage etikken i møtene med den. Jeg skal heller ikke argumentere for lek, det er møtene med den som er sentral i oppgaven. Kan barnehagelærernes møter med lek ha noe med etikk å gjøre? Det må sies at det som skrives her ikke er *alt* om lek eller hva den kan bli, men det er *noen* perspektiver å ta med inn i oppgaven for å kunne diskutere etiske møter med lek i barnehagen. Jeg beskriver heller ikke *alt* når det kommer til barns barndom, de yngste barnas tilnærminger til verden, profesjonsutøvelse og pedagogikk, profesjonsetikk, skjønn og dømmekraft. Noen retninger velges ut og disse får dermed plass i oppgaven.

#### 1.3.1 Lek

Det første jeg vil trekke frem som står på spill er faktisk lek. Dersom lek møtes med en form for teknisk tilnærming eller praksis kan den stå i fare for å reduseres. I en teknisk praksis vil hovedfokuset være på fremtiden, og spørsmålet «hva virker?» er vesentlig (Dahlberg & Moss, 2005, s. 4). Gjennom teknisk praksis vil reguleringer og normalitetsbegrepet stå sterkt, og det er en utfordring hvordan alle skal bli det samme. Hva teknisk praksis kan innebære kommer jeg tilbake til, og det kan tenkes å ha forbindelser til New Public management og formalisme, som også belyses senere i oppgaven.

I møter med lek må barnehagelærerne ta ansvar, i akkurat denne konteksten, her og nå, og ikke nødvendigvis lene seg på universelle reguleringer som kan hemme barnas lek. Med universelle reguleringer menes her rammer, strukturer, barnehagenes oppsett, form og regler

som lages. Det kan være vårt syn på noe, definisjoner av lek m.m. Med mer er viktig, da det alltid er noe mer enn det nevnte det kan inneholde. Disse forholdene kan begrense lek og føre til teknisk praksis i møte med lek. Det som kreves er at lek møtes individuelt. Kanskje det også er på tide å utvide våre definisjoner og tanker om hva lek kan være? Kan det åpnes opp for flere perspektiver når vi ser bredere på hva lek kan være eller bli?

*«Hvis det kun presenteres et overordnet lekperspektiv, et håndfast perspektiv (jf. Lek er læring) som styrer og bestemmer våre observasjoner og dermed også de tolkningene vi gjør, så vil alternative lekperspektiver ikke bare stenges ute og målbindes- de vil kanskje ikke vise seg i det hele tatt. I så fall vil vi ha et begrenset perspektiv på barns lek».*

(Øksnes, 2010, s. 34)

Når lek reduseres til et verktøy for noe annet, for eksempel for barns utvikling av sosial kompetanse eller læring, og blir en arena for nytte- tenkning og formalisme, da mister den sin kompleksitet og egenverdi. Når lek skal fylles, når den skal være nyttig og være en arena for utvikling, kan vi undre oss over om vi samtidig mister respekten for den og for dens mulige magi. Nasjonale dokumenter, som for eksempel rammeplan for barnehagen, sier flere steder at viktige aspekter ved barns liv kan ta utgangspunkt i lek, da leken skal være en arena for barnas utvikling og læring (Rammeplan for barnehagen, 2017, s. 20).

I dagens barnehagepraksis er det behov for å stoppe opp. Stoppe opp for å ikke la barnas mangler, behov for formell læring, utvikling av sosiale kompetanse m.m overskygge barnas lek. Stoppe opp for å ikke overskygge behovet for barnehagelærere som er sitt etiske ansvar bevisst i møte med lek, og ikke minst stoppe opp slik at de får rom til å la sitt ansvar virke. Inspirert av poststrukturalistiske perspektiver bringer Larsen (2015) i sin doktorgradsavhandling filosofen Derrida inn i barnehagen ved å se nærmere på språkets mangetydighet og hvordan forstyrrelser kan virke produktivt i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Spesielt i artikkel 2: Hvordan stopp skapte nye vilkår for praksis (2012) og i artikkel 4: Potensialer i ubestemmelige øyeblikk (2014) i avhandlingen rettes det fokus mot tematikk jeg ser forbindelser til med tanke på eget arbeid. Her beskrives det hvordan personalet kan hemme og fremme barns deltakelse gjennom allerede bestemte regler og rammer. Her og nå- kontekster, hvor tvil og usikkerhet utfordrer hos personalet diskuteres, og ubestemmelighet ses som en betingelse for å kunne gjøre etiske vurderinger og valg. Dette relaterer jeg til denne masteroppgaven gjennom dens blikk på etisk praksis i møte med lek

fremfor en tilnærming preget av formalisme og reguleringer, og hvor situering og det å stå i dilemmaer kan være en del av barnehagelærerens ansvar.

Lek kan ikke ha noe mål eller ønske om et resultat. Steinsholt og Ness (2016) tar utgangspunkt i Schiller når de sier:

*«Lekens mål skal ikke søkes utenfor leken selv, og den henviser ikke til noe utenfor leken. Leken er ikke et middel til å oppnå noe som helst; den er sitt eget mål. Den eksisterer for sin egen del».*

(Steinsholt & Ness, 2016, s. 136)

For at lek skal kunne eksistere for sin egen del må den kanskje møtes med et etisk ansvar fra barnehagelærernes side? Lek kan møtes som sitt eget mål, for på denne måten å kunne eksistere for sin egen del. Dersom etikken får mulighetsrom i møte med lek som er sitt eget mål, hva kan det eventuelt åpne opp for? Blir det for eksempel noen andre møter, et annet ansvar enn hvis lek har et mål utenfor seg selv slik mange ser ut til å ønske?

Sitatet over fra Steinsholt og Ness påpeker at lek eksisterer for sin egen del.

Barnehagelærerens ansvar i møtene med lek kan dermed handle om å tørre å la barna leke, eller la de bli lekt. Dersom mulige leksituasjoner blir gjenstand for barnehagelærerens mål om for eksempel læring, er det ikke lenger lek vi snakker om.

Gjennom flere bøker og artikler har Steinsholt vært opptatt av pedagogikk, lek og etikk (1999, 2004, 2009 m.m). Steinsholt beskriver lekens magi gjennom blant andre filosofen Gadamer, og han skriver om ansvar og det å ta beslutninger, ofte med kobling til Derrida's etiske perspektiver. Pedagogikk inngår i alt, og i boka *Motstrøms -åpninger i retning av en levende pedagogikk* (2016), tar han og medforfatter Ness et oppgjør med instrumentell praksis og tilnærming til lek. Steinsholts mange innspill til å fremme en levende pedagogikk i barnehagen får være dialogpartner gjennom hele oppgavens konstruksjon.

Øksnes og Sundsdal (2018) ser også nærmere på lek som noe som har verdi i seg selv, og mener at lek har egenverdi for barn. Gjennom et barneorientert perspektiv belyser de betydningen av lek for lekens skyld, og mener at denne leken er undervurdert og under et sterkt press. De mener at lek ofte må vike plass for en pedagogisk nyttetenkning rundt innholdet i den. Øksnes har også sett på lek i en institusjonalisert barndom (Øksnes, 2010) og lekens ontologiske betydning hos Gadamer (Øksnes, 2008).

Perspektivet om at lek er ontologisk er spennende. Lek blir da en væren, en måte for oss mennesker å være i verden på. Den tyske filosofen Gadamer (1900- 2002) var opptatt av lek og spill i sitt hovedverk *Sannhet og Metode- Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (Gadamer, 2010). Om vi ser nærmere på lekens ontologiske betydning hos Gadamer kan vi si at den alltid allerede er noe vi mennesker befinner oss i (Øksnes, 2008, s. 85). Vi kan ikke selv bestemme oss for å leke da det er leken som leker oss. Vi kan med andre ord ikke velge den frivillig eller når vi selv måtte ha lyst. Lek kan dog ikke eksistere uten at det er noen som leker (Øksnes, 2008, s. 80), men den er ikke noe vi bestemmer over eller kan være bevisst. Lek gjør at barnet mister seg selv i det det holder på med, det glemmer seg selv og på denne måten blir barnet lekt. Med andre ord, lek leker barnet som Gadamer her belyser:

*«Nettopp her får spilllets væremåte sin betydning, for spillet har sitt eget vesen uavhengig av de spillendes bevissthet».*

(Gadamer, 2010, s. 133)

Fjørtoft (2020) er blant annet opptatt av hvordan lek kan bevares, hvor viktig den er for barn og hvordan lek kan spinne videre innenfor barnehagens rammer. Hun løfter historier som gir barnehageansatte mulighet til å utforske lekens magiske vesen. Dette er også noe jeg er opptatt av, hvordan dagens barnehagepraksis formaliserer og regulerer barnas aktivitet og hvor lek fort kan bli glemt, oversett og ikke verdsatt. Fjørtoft (2018) beskriver gjennom historier fra barnehagen også etiske møter med barn, med teoretisk forankring hos Biesta og Derrida. Hun beskriver forstyrrelsene, usikkerheten og ansvaret som kreves for at pedagogikken og magien skal komme til syne. Dette handler også denne masteroppgaven om, men i motsetning til Fjørtofts (2020) retning mot læring i barnehagen forblir denne oppgaven i møtene med lekens magi.

### 1.3.2 Barns barndom

Intet mindre enn barns barndom, ja liv, står på spill dersom teknisk praksis blir den førende praksis i barnehagen og etikkens potensialer blir skjøvet til side. Barndommen står på spill ved kun teknisk tilnærming til den og en holdning til lek som ikke tar den på alvor (Fjørtoft, 2020).

Hvordan vår tids barnehage praktiseres og struktureres er alltid allerede påvirket. Barns barndom i Norge har vært i stor forandring opp igjennom årene, men er fremdeles påvirket av

filosofier og tenkere i Europa på 1700- og 1800 tallet. Dagens barnehage er blant annet preget av Fröbel, som ga lek en sentral plass i pedagogikken (Greve, Thorsby Jansen & Solheim 2014, s. 20). Dette kan, sammen med barneasylenes fremvekst på 1800- tallet, sies å påvirke innhold og strukturer i dagens barnehager. Barns barndom kan nå ses som en institusjonalisert barndom, hvor barns tid og lek tidligere var mer fri, men som nå er satt innenfor mer institusjonelle rammer med voksenstyrte aktiviteter gjennom barnehagehverdagen (Øksnes, 2010, s. 12). Denne institusjonaliseringen av barndom er nødvendigvis ikke en dårlig ting (Dahlberg & Moss, 2005, s. 3), og det er ikke min intensjon å signalisere at institusjonaliseringen bør avta eller at den på generelt grunnlag skal diskuteres nærmere her. Jeg ser det dog som nødvendig å si noe om den da institusjonaliseringen legger noen premisser for hvordan vi tenker barnehage, formaliseringer og strukturer som regulerer små barns aktivitet, og som igjen legger føringer for hvilke tanker vi har om etiske møter med andre mennesker og for møter med lek. Med teori fra filosofen Deleuze og psykoterapeuten Guattari har Ninni Sandvik blant annet gjennom sin doktorgradsavhandling (2013) rettet søkelys mot små barns medvirkning som horisontalt fremforhandlet innflytelse, hvor menneskelige, materielle og diskursive handlingskrefter virker sammen i et immanent perspektiv. Jeg ser noen forbindelser fra avhandlingen til denne oppgavens syn på små barns medvirkning og institusjonalisering av barns barndom, hvor medvirkning ikke er noe som kan gis fra voksne til barn, men er noe som kan skapes i fellesskap og i relasjoner til lek. Sandvik fremmer medvirkning i en form som jeg ser som vilkår for etisk praksis i barnehagen, selv om barns medvirkning konkret ikke diskuteres nærmere i oppgaven.

### 1.3.3 De yngste barnas tilnærminger til verden

Små barns tilnærming til verden står også på spill da de skjer gjennom mangfoldige og fargerike innfallsvinkler, sannsynligvis i motsetning til eller på en litt annerledes måte enn voksne. Gopnik omtaler voksnes tilnærming til verden gjennom det hun kaller «attentional spotlight» (Gopnik, 2009, s. 125), eller det vi kan oversette til spotlight- oppmerksomhet. Denne formen for oppmerksomhet er fokusert, målrettet og snever. Er dette noe som vi kan se igjen i barnehagelærernes møter med lek? Dersom barnehagelæreren møter lek med et mål eller begrunnelse, kan dette virke reduserende på lek. Dette står i sterk kontrast til barns tilnærming til lek med nysgjerrighet og en følelse av frihet. Gopnik beskriver små barns oppmerksomhet som «attentional lantern» (Gopnik, 2009, s. 125), eller det vi kan oversette til

lanterne- oppmerksomhet. En oppmerksomhet hvor erfaringer og informasjon kan tas inn fra flere kilder, som er mer åpen og ikke så ensporet og fokusert som spotlight- oppmerksomhet.

De yngste barnas preferanser kan også beskrives som en jakt på det som glitrer (Olsson, 2013, s. 231) og det som overrasker. Barnet vil i sin jakt på skjønnhet og overraskelser være mer åpen for hvor noe tar veien enn oss voksne. Dette gjelder da sannsynligvis også i forhold til lek. Steinsholt og Ness henviser til Buytendijk for å vise at lek ikke har noe utgangspunkt, ingen ende og at den foregår i hit og dit bevegelser (Steinsholt & Ness, 2016). Vi vet dermed aldri når og hva som kan oppstå. Kan det da være at barna ser skjønnhet, mulige overraskelser og verdi som vi voksne ikke ser i lek? Ved å utvide våre perspektiver på at det finnes forskjellige måter å tilnærme seg verden eller lek, kan det kanskje åpne opp for at lek for lekens skyld har verdi for barnet? Ved å tre ut av en snever, teknisk praksis i møte med små barn kan vi også sette pris på deres store appetitt for kreative tenkning, men dette kan kreve mye av barnehagelæreren. Det krever blant annet å ta ansvar i møtet med barnet.

*«We might sense that children actually display a veritable taste for creative thought and that what they really do is to go on a hunt for which glimmers. Listening to children`s questions, taking them seriously and appreciating their taste for creative thought demands a lot of us ... We seem to live within a not-so-glimmering politics driven by uncreative thought».*

(Olsson, 2013, s. 231)

Olsson (2013) påpeker også at små barn foretrekker å være i prosesser, fremfor nødvendigvis å komme i mål. Lek tenkt som prosess fremfor at lek skal føre til noe, at noe skal produseres, er et perspektiv jeg kan følge. Når andre enn barna selv ønsker eller prøver å styre over lek, og/eller vil gjøre den nyttig, er gjerne målet å rette fokuset eller oppmerksomheten til barnet mot noe spesifikt og konkret. Dersom barnet ikke kan holde denne oppmerksomheten anser vi det som urovekkende eller utenfor «normalen». Ut ifra Gopniks forskning er ikke dette naturlig for barn. Så hvordan kan vi ta barns tilnærminger til verden på alvor? Hvordan får lek mulighetsrom til å bli magisk når vi tillegger den fokusområder og rammer den inn?

Små barn erfarer hele tiden noe nytt som gjør at det er mange inntrykk å ta hensyn til. Gopnik (2009) sammenlikner det med hvordan en voksen er ute på reise til et ukjent sted i verden. Slik kan kanskje barn tenkes å erfare verden og ikke minst lek? Da lek er noe vi aldri kan vite hva er og ikke vet hvordan kommer til å bli, på samme måte som en turist på oppdagelsesferd ikke vet hva den kan møte, kan vi tenke oss at verden åpner seg for barn ved at barn undrer seg over og er nysgjerrige på verden.



### 1.3.4 Profesjonsutøvelse og pedagogikk

Barnehagelærernes utøvelse av profesjonen står også på spill da endringer i barnehagens oppgaver og innhold stadig konkretiseres og stiller nye krav til praksis. Jakten på det som virker, rapportering, kartlegging og andre måter å måle kvalitet på preger barnehagelærernes utøvelse av arbeidet. New Public Management kjennetegnes av hvordan andre enn barnehagelærerne tar eierskap over innholdet og strukturene i barnehagen, og ønskene om effektivitet og mål- og resultatstyring blir gjeldende praksis i barnehagene (Hennum, Pettersvold & Østrem, 2015, Sandvik, 2016). Næringslivets tenkning om investering og utbytte i økonomiske sammenhenger (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 42) overføres til barnehagen og legger premisser og rammer for faglig innhold og pedagogisk praksis. Dette kan igjen ses i sammenheng med det Dahlberg og Moss omtaler som teknisk praksis, hvor det som gjelder er å finne de mest effektive metodene for å oppnå det som allerede er definert på forhånd (Dahlberg & Moss, 2005, s. 35). Gjennom New Public Management og teknisk praksis kan det ses forbindelser til det Gangvik i sin masteroppgave omtaler som formalisme (Gangvik, 2011). Disse innfallsvinklene er med på å fremme pedagogikk som noe forståelig og enkelt.

Gjennom rammeplan for barnehagen (2017) ser vi at myndighetene til tross for iveren etter kontroll, også har nedskrevne ord på barnehagelærernes ansvar og bruk av faglig skjønn:

*«Pedagogisk leder er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn».*

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16)

Med dette sitatet skulle man tro at hverdagene til barnehagelærerne var interessante, faglige og fylt med situasjoner som krever ansvar/responsibility og dermed etiske vurderinger. Utfordringen er at samtidig med utøvelse av faglig skjønn blir barnehagefeltet overøst av velmenende verktøy, kartleggings skjemaer og ferdigstilte programmer (Fjørtoft, 2018, Sennerud, 2018, s. 9, mfl.) som står i fare for å overkjøre barnehagelærernes kompetanse og frihet til å velge etter eget faglige skjønn. Barnehagelærernes autonomi og skjønnsbaserte beslutningsmakt (Greve et. al, 2014, s. 106) blir overstyrt av forhåndsdefinerte verktøy som ser ut til å glemme behovet for etikk og etiske tilnærminger i barnehagen. Er tanken med disse verktøyene at de skal være en hjelp til å gjøre hverdagen til barnehagelærerne enklere i deres yrkesutøvelse, og dermed også enklere i deres møter med barna? Dette kan i så fall påvirke

hvordan barnehagelærere møter lek og skape et snevert syn for hva lek kan bli, og igjen skape en instrumentell praksis i pedagogikken (Steinsholt & Ness, 2016). Poenget er at pedagogikk skal ikke være enkel, og kan ikke være enkel, for å være etisk. Vi må utvide vårt syn på lek og hva den kan inneholde. Det er her jeg blir opptatt av at barnehagelærerne må være sitt ansvar bevisst og følge sitt profesjonelle skjønn for å navigere seg ut av jungelen med tekniske hjelpemidler, for også å finne etikkens mulighetsrom i møter med den/det andre.

I Ulla's doktorgradsavhandling (2015) er problemstillingen rettet mot hvordan barnehagelærerens profesjonsutøvelse kommer til uttrykk som et arrangement av kropp, kraft og kunnskap. Hun diskuterer barnehagelærernes skjønnsutøvelse og maktens karakterer med hjelp av filosofen Foucault. Jeg vil påstå at denne masteroppgaven viser at barnehagelærernes profesjonsutøvelse og profesjonsetikk står på spill når barnehagen preges av formalisme, reguleringer og til tider teknisk praksis, fremfor beslutninger preget av ansvar og skjønn i møte med lek. Dette kommer også frem i oppgavens empirikonstruksjoner, se kapittel 4.

### 1.3.5 Profesjonsetikk, skjønn og dømmekraft

Barnehagelærernes holdninger og verdier er avgjørende for hvordan lek får blomstre i barnehagen. De er avgjørende for at lek ikke visner eller forblir i knopp, men at den får lov til å blomstre og utfolde seg fritt. Holdningene og verdiene barnehagelærerne har til lek preger etikkens potensialer i barnehagen. Universelle lover og teknisk praksis kan ikke være eneste måte å møte den andre på og dermed få være førende for hvordan lek møtes. I den forbindelse undrer jeg meg, hva kan etikkens potensialer eller mulighetsrom få være eller få bli? Kan etikk åpne opp og utvide barnehagelærernes muligheter for profesjonelt skjønn og dømmekraft?

Johansson (2001, 2007) har med forskning og litteratur rundt lek og etikk bidratt til det småbarnspedagogiske feltet. Hennes fokus er på barns etiske handlinger i lek med hverandre og hvordan de uttrykker etikk i samspill med hverandre (Johansson 2001, 2007). Hun er opptatt av hvordan små barn etisk møter hverandre, barns læring om etikk og hun har diskutert hvordan personalet må reflektere rundt etikk for igjen å kunne hjelpe og lære barna om deres møter med hverandre sett i en etisk sammenheng (Johansson, 2001). Johansson har også sett på hvordan kjønn og makt blant større barn kan påvirke deres livsverden og etikk

(Johansson, 2007). Denne masteroppgaven belyser ikke barnas relasjoner til hverandre, men like viktig, barnehagelærernes ansvar i relasjoner til små barn og lek.

For å kunne fatte beslutninger i lekende møter må barnehagelærerne ta i bruk sin dømmekraft og sitt skjønn for å vurdere hva som bør gjøres i ulike situasjoner (Grimen & Molander, 2010). Profesjonsetikken og barnehagelærernes beslutninger får liv når skjønn og ansvar/responsibility får mulighet til å virke sammen. Barnehagelærerens dømmekraft og pedagogiske klokskap til å se hva som har betydning i relasjonen og i situasjonen (Biesta, 2014, s. 19) i møter med lek, henger nøye sammen med profesjonsetikken. Den krever tilstedeværelse, nærhet og ansvar.

*«Profesjonsetikk fordrer nærhet. Etikken er avhengig av at jeg er nær i mitt arbeid med barna. Jeg må være tett på, slik at barna kan forstyrre, utfordre mitt tankesett, mine handlinger. Det er bare det at jeg ikke kan vite hva denne forstyrrelsen er på forhånd. Jeg kan ikke planlegge den. For det er der profesjonsetikken ligger og vakler hele tiden, i det vi ikke kan vite på forhånd. I usikkerheten og ubestemmeligheten».*

(Fjørtoft, 2018, s. 19)

Med tanke på at lek, barns barndom, barns tilnærminger til verden og barnehagelærernes profesjonsutøvelse står på spill, vil jeg påstå at hele pedagogikken står på spill. Pedagogikk, som nevnt i innledningen, kan bli levende, vital og kompleks ved etisk praksis. Den må være fylt av en viss risiko (Biesta, 2014), usikkerhet og ubestemmelighet for i det hele tatt å kunne kalles pedagogikk. Vi trenger kanskje ikke alltid å ha en plan og vite hvor vi skal, men være til stede, her og nå og tørre å stå i det. En viktig del av dagens barnehage er barnehagelærerne, som har ansvar for det pedagogiske innholdet og ikke minst hvordan formaliseringer og reguleringer leves, kommer til syne og får virke i etiske møter. Hvilke tanker barnehagelærerne har omkring dette kan være et viktig bidrag til at pedagogikk ikke reduseres, men heller hvordan den kan ses som kompleks og mangfoldig.

Barnehagedagen er ramme for potensielt mange møter med lek. Lek er en så stor del av barns verden at noen etiske perspektiver på hvordan den kan møtes er helt nødvendig. Dermed må vi også tenke barnehagen som et sted for etisk praksis (Dahlberg & Moss, 2005).

Store deler av innholdet i barnehagehverdagen preges av reguleringer. En del av reguleringene ser ut til å ha til hensikt at mennesker og andre materialiteter skal passe inn i den rådende diskursen om hva og hvordan en barnehage skal være og leves. Jeg kan selv føle

meg maktesløs mot behovet for formalisme og struktur i barnehagen, og pedagogene jeg møtte i forskningsprosessen satte ord på hvordan de opplevde det å stå imot noen av disse formaliseringene, se kapittel 4.

Hvem er vi som sier nei, som står i motstand til rammer og det som tilsynelatende oppleves som en god hverdag for alle? Barna trenger rammer og strukturer, det skaper trygghet, sies det. Slike godhetsargumenter er det nesten umulig å stå imot eller ta opp til drøfting, de gir en form for immunitet (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 28) og står sterkt. Jeg er nødvendigvis ikke uenig i at det må være noen rammer og strukturer, eller at de for noen kan være med å skape trygghet, men det finnes kanskje noe mer? Og hva med de konkrete møtene med den/det andre? Personalets behov for struktur blir med på å opprettholde diskursen om hva og hvordan barn, barnehage, lek skal og tilsynelatende bør være. Kan dette forstyrres og utvides med etiske perspektiver?

For at barnehagelærerne skal kunne handle etisk i sin profesjonsutøvelse må de ha rom for å utøve skjønn i møter lek. Det kan også være at de må forholde seg til visse formaliseringer og reguleringer for at hverdagen skal fungere. Etiske dilemmaer er omfattende, og det finnes ikke riktige og gale svar på hvordan de møtes. Dilemmaer har ingen ferdiglagde løsninger (Dahlberg & Moss, 2005, s. 71), konklusjoner eller er noe vi kan finne det rette svaret på, men ved noen etiske tilnærminger kan det kanskje føles tryggere å stå i dem.

Diskursene rundt hva barnehage, barndom, barn, lek og profesjonsutøvelse er eller kan være, påvirkes av hva vi tenker om etikk og hvor stor plass vi lar den få i barnehagen. Om vi tenker etikk som førstefilosofi i barnehagen (Sennerud, 2018) kan det være med å flytte fokuset fra teknisk til etisk praksis. I hvordan vi tenker barnehagen som et sted for etisk praksis og hvordan vi etisk tilnærmer oss lek ligger også hvordan vi ser subjektens væren i verden på, ontologi, og undringen om det går an å tenke lek som subjekt, en agent eller kraft? Mer om dette kan leses i kapittel 2.

Til nå og videre i oppgaven vil teknisk og etisk praksis kunnes leses og oppfattes som motsetninger til hverandre. Jeg ønsker i utgangspunktet ikke å sette teknisk og etisk praksis opp mot hverandre, som dikotomier, eller at det ene er bedre enn det andre. Skillet kan også oppleves kunstig, og praksis i barnehagen blir delt og kategorisert i den ene eller den andre form for praksis. Som innledende sitat sier, ingen praksis er utenfor etikk og skillet mellom teknisk og etisk praksis blir dermed falskt (Dahlberg & Moss, 2005, s. 88). Det må finnes en

balanse og sammensmeltning mellom de to, men for å kunne se nærmere på og åpne opp etisk praksis og hva det *kan* inneholde må også teknisk praksis diskuteres.

Med bakgrunn i hva som står på spill bringes det inn perspektiver gjennom vitenskapsteoretiske og teoretiske innganger og empiriske tilnærminger til hvordan etiske møter med lek *kan* finne sted, og hvordan barnehagelærerens ansvar kommer til uttrykk i disse møtene.

#### **1.4 Oppgavens mysteriegrunnlag, undringer og formål**

Det tok tid før oppgavens tittel og undringsområder ble til, og det beror på at de har fått sitt utspring i møtene med pedagogene, prosessen og hva som har fått komme frem underveis. De har også endret seg underveis i skrivningen av oppgaven. Med et forskningsspørsmål klart før selve forskningsarbeidet startet ute i barnehagen sto jeg i fare for at jeg manglet en åpenhet for hva jeg møtte, det kunne legge lokk på mulighetene og kunne gjøre at jeg bare så etter det jeg allerede hadde tenkt meg å finne ut av.

Oppgavens tittel har også blitt til underveis i prosessen med skrivningen. Med respekt for det magiske menes at vi må anerkjenne lek og ta ansvar i møte med lek som den verdenen barn befinner seg i. Respekt kan handle om ansvar og relasjoner, det kan handle om å se en gang til, stoppe opp, kikke nærmere, se etter noe mer og ikke bare haste videre. På denne måten vil jeg si at respekt dermed har med tid å gjøre, noe som igjen kan kobles til det latinske begrepet *respectare* som betyr å se tilbake, ta hensyn til (Store norske leksikon, 2022). Slik jeg ser det vil respekt for det magiske vise seg i studien gjennom dens orientering mot områder som etikk, møter, ansvar, dilemmaer, tillit, lojalitet, tid og situering. Potensialer for etiske møter med lek i barnehagen kan blant annet handle om hvordan lek kan bli så mye mer når det åpnes opp for hva lek kan være, hvor reguleringer ikke setter begrensninger og skaper umulighetsrom for lekens magiske krumspring. Kan etikken skape potensialer og mulighetsrom for lek dersom barnehagelærerne tar ansvar og kan stå i usikkerheten, tvilen som etiske møter fører med seg? Ligger det her mulighetsrom eller potensialer for etiske møter med den/det andre?

Jeg ønsker å stoppe opp og problematisere spørsmålsstillinger ved å gå til den franske filosofen Derrida (1930- 2004). Som nevnt er det utfordrende å skulle møte forskningsarbeidet med et allerede klart spørsmål for det man vil forske på eller i. Bakgrunnen

for dette er at det alltid allerede er noe der. Det finnes noe allerede før et spørsmål stilles. Som Derrida sier i et intervju, det er viktig å se bakenfor spørsmålet, for der finnes det også noe allerede:

*«I have a lot of respect for the question, I'm not against questioning, since it's the condition of critique and deconstruction, but I try to understand what comes before the question».*  
(hiperf289, 2007, 6:54, [videoklipp])

Dette er en spennende tanke inn mot skriving av en masteroppgave og det gir store utfordringer å skulle ta det på alvor. Jeg bærer nok med meg mange forutinntatte holdninger inn i forskningsprosessen uansett, og det er utfordrende å være så åpen som jeg kanskje skulle ønske å være. For meg handler det om at barnehagefeltet er et kjent område for meg etter mange år i arbeid, og at pedagogikk er noe jeg lever og gjør daglig. Det følger med erfaringer, litteratur, refleksjoner og møter med små barn og deres lek. Masterstudiet har også satt sine spor i meg. Utfordringen er, dersom jeg skal ta Derrida på alvor, at en forskningsprosess og en masteroppgave blir umulig å gjøre eller skrive da man aldri har en eksakt begynnelse siden alt henger sammen og bygger videre på hverandre. For at oppgaven skal kunne bli noe av og tekst skrives må jeg forholde meg til det å begynne et sted. Dette perspektivet er med da jeg mener det har innvirkning på hvordan jeg tenker forskningsprosessen, oppgaven og skrivingen. Jeg fortsetter ...

Med bakgrunn i umulighetene som er beskrevet via Derrida vil jeg støtte meg på det Alvesson og Kärreman (2012) sier om at åpenhet ikke handler om å møte tomt eller uvitende, men at man forstår og tar på alvor at det finnes flere innfallsvinkler og muligheter for forskning. Det handler om å være ydmyk for at det finnes andre perspektiver og veier forskningen kan ta. Og det er noe jeg tar på største alvor. Denne oppgavens retning og innspill til etiske møter er min fortelling, sammen med pedagogene jeg har møtt selvfølgelig. Oppgaven er på ingen måte sannheten om lek eller sannheten om hvordan barnehagelærere møter eller bør møte den i barnehagen.

Jeg velger å holde spørsmålene i oppgaven åpne, og jeg vil ikke lukke de med entydige og enkle svar. I denne studien er ikke spørsmål knyttet til å finne svar, men til åpninger og potensialer som ligger i det å utvide noe. Jeg bruker også begrepet mysterie i oppgaven. Et mysterie kan også sees på som noe som skal løses, men jeg mener det ved bruk av mysterie er rom for flere og varierte innfallsvinkler enn ved mer tradisjonell tilnærming med forskningsspørsmål eller lignende.

Det jeg ville undersøke videre, etter møtene med pedagogene, transkripsjonene og mitt møte med Dahlberg og Moss' tanker om møtets etikk og etisk praksis i barnehagen, er ulike situasjoner i barnehagen hvor vi kaller barnas aktivitet for lek. Hva skal til for at disse aktivitetene kan utvikles til det vi kaller lek? Og hvordan kan barnehagelærerne møte barna i lek? Jeg ville diskutere hvordan barnehagelærerens ansvar får virke i møte med lek, hva det kan innebære og hva som da kan komme frem.

Med utspring i dette har oppgavens mysteriegrunnlag (Alvesson & Kärreman, 2012) tatt form:

***Hva kan etiske dimensjoner åpne opp for i møte med barns lek? Hvordan kommer barnehagelærerens ansvar til uttrykk i etiske møter med lek?***

Historier og sitater fra møtene jeg hadde med to pedagoger vil få virke sammen med vitenskapsteoretiske og teoretiske perspektiver, og deretter drøftes for å se hva som kan komme frem med tanke på mysteriet over.

Det er behov for å synliggjøre etikk og etiske praksiser i barnehagelærernes profesjonsutøvelse. Teknisk praksis og formalisme har gjennom flere år fått dominere barnehagens innhold og barnehagelærernes vurderinger, blant annet i deres møter med barna. Dette har medført at ansvaret barnehagelærerne har, dilemmaene og situasjonene de står ovenfor i møte med små barn og deres lek har fått mindre plass. Oppgavens hensikt er å synliggjøre behovet for at etikk og etisk praksis får være en stor del av barnehagelærerens profesjonsutøvelse, da lek krever anerkjennelse og respekt. Det er oppgavens hensikt å forstyrre og utvide våre forestillinger om lek og etikk. Lek og etikk kobles dermed sammen som avhengig av hverandre for å se, hva kan da komme til syne? Det er forskningens og oppgavens hensikt å konstruere et bidrag til og et alternativ til tilnærming til små barns lek. Det er et ønske å stimulere til nytenkning og inspirere til nye tankebaner rundt møter med lek, lek og etikk (Alvesson & Kärreman, 2012).

## **1.5 Avgrensninger og oppgavens videre oppbygning**

Å si at jeg avgrenser denne teksten er utfordrende med tanke på at det alltid allerede er noe der før jeg skriver første bokstav i oppgaven. Dette *noe* kan være for eksempel være leserens eller mine erfaringer, verdier eller kunnskap i forhold til etikk, små barn eller lek som vi har med oss når teksten leses. Med dette perspektivet vil teksten verken starte eller slutte, men hekte seg på tidligere og fremtidige erfaringer og kunnskap. Oppgavens innhold vil dermed

virke forskjellig og være avhengig av hvem det er som leser den. I forhold til oppgavens innhold og oppbygning har jeg allikevel tatt en del valg, valg som i denne sammenheng må begrunnes, og jeg vil videre si noe om hva jeg har valgt å skrive bredere om og hva jeg har valgt å ikke skrive mer om.

Oppgaven er inspirert av både fenomenologiske og postmoderne tendenser, gjennom henholdsvis fokusering på lek og møter med lek. Postmoderne etikk ligger som teoretisk forankring, og mer konkret er det etiske dimensjoner i møte med lek og barnehagelærernes ansvar/responsibility jeg skriver nærmere om. Dette fordi jeg mener det spesielt er barnehagelærernes ansvar/responsibility som er truet i utøvelse av deres profesjon, og som er av betydning for å kunne kalle noe for etisk praksis. Mye kan sies om etikk, og det omhandler så mye mer enn det som fokuseres i denne oppgaven. I oppgaven skriver jeg noe om menneskelige relasjoner, som barnehagefeltet har vært dominert av i lengre tid (Sandvik, 2016, Sennerud, 2018, s. 18). Det etiske perspektivet som skrives frem i oppgaven kan tenkes og settes i spill med alle møter som skjer i barnehagen, ikke bare i mellommenneskelige relasjoner. Jeg vil derfor også løfte barnehagelærernes relasjoner til selve leken som foregår. Jeg kunne også skrevet om etikk innenfor flere eller andre sider av pedagogikken og barnehagehverdagen, men ut ifra at jeg selv opplever lek som truet ble etiske perspektiver på små barns lek overordnet perspektiv inn i forskningsprosessen med pedagogene. I empirikonstruksjonene med pedagogene og gjennom innholdet jeg så i materialet i ettertid ble også små barns lek diskutert. Møter med lek er også konkretisert for å spisse oppgaven og dens karakter.

Dahlberg og Moss diskuterer ikke bare teknisk og etisk praksis, men også politikk (Dahlberg & Moss, 2005). Etisk praksis og politikk er uten tvil påvirket av hverandre i diskusjonen om praksis i barnehagen og i møter med lek. I oppgaven er jeg innom politikk og politiske føringer for barnehagen med tanke på lover, forskrifter og lignende, men jeg velger å konsentrere bidragene fra Dahlberg og Moss først og fremst til å handle om muligheter for etisk praksis i barnehagen (som strengt tatt også handler om politikk).

Videre vil vitenskapsteoretiske og teoretiske innganger til mysteriet formidles i kapittel 2. Det postmoderne og innspill til hvordan kunnskap og forståelse kan tenkes diskuteres nærmere. Postmoderne etikk gjennom Bauman og møtets etikk gjennom Dahlberg, Moss og Pence formuleres som bakteppe for barnehagelærernes ansvar i møte med den/det andre. Begreper som ble sentrale i empirikonstruksjonen, og for arbeidet med mulige lesninger av materialet, avslutter kapittel 2.



I kapittel 3 vil metodologiske tilnærminger til forskningsprosessen skrives frem. Transparente beskrivelser av rammer for forskningsprosessen, samt etiske overveielser og dilemmaer som oppsto før, underveis og etter (om det går an å dele opp en forskningsprosess slik) forskningen og skrivningen av masteroppgaven fremstilles som betydningsfulle for hva oppgaven kunne bli.

Kapittel 4 inneholder mulige lesninger av det empiriske materialet og oppdagelser. Historier og sitater fra møtene med pedagogene får plass, og disse historiene og sitatene kobles sammen med utvidede perspektiver på etikk og møter med lek for å se, hva kan da komme til syne?

Teori og empiri forenes i kapittel 5, og historier og sitater fra møtene med pedagogene settes i spill med teoretiske perspektiver. Perspektiver på formalisme, reguleringer og lek løftes frem. Respekt for det magiske drøftes videre gjennom blant annet begrepene ansvar, tillit og situering, før diskusjon om å møte lek som subjekt, agent eller kraft kan føre oss i retninger mot utvidelser av møter med lek.

I kapittel 6 sammenfattes oppgaven i noen oppsummerende tanker og tilbakeblikk. Det gjøres eksperimentell tenkning rundt lek og etikk, som en synliggjøring av avhengighetsforholdet og forbindelsene mellom de to. Oppgaven avsluttes med innspill om oppgavens bidrag til det småbarnspedagogiske feltet, samt noen tanker om hva det hadde vært interessant å forske videre i etter oppgavens avslutning.

Masteroppgaven kan plasseres innenfor et småbarnspedagogisk forskningsfelt som er i utvidelse. Et utvalg av annen forskning fra det småbarnspedagogiske feltet hvor jeg ser forbindelser til eget arbeid har allerede blitt vist og vil vises underveis i teksten. Forskning som på ulike måter også diskuterer etikk og premisser for lek i barnehagen. Dette er perspektiver og tilnærminger som jeg blitt inspirert av og kan hekte meg på. Bidragene som løftes frem er alle spennende innspill til feltet, og kunne med fordel vært diskutert videre. Min oppgave bygger videre på noen av innfallsvinklene og perspektivene, og disse settes så sammen med empirien og løfter behovet for etisk praksis i møter med lek i barnehagen. Flere bidrag får også virke i teksten gjennom henvisninger og sitater, og får dermed sette sitt preg på oppgaven. Sammen med mine nedskrevne ord og tekst gir det forhåpentligvis muligheter for at utvidede tankerekker kan finne sted. Jeg fortsetter mitt bidrag til feltet ...

## Kapittel 2 Å orientere seg i lekende landskap

Valg av vitenskapsteoretisk inngang kan si noe om hvilket landskap denne studien kan plasseres i. Dette er av betydning for hva som kan forventes av innhold, hvordan innholdet vinkles og hvordan teori, empiri og prosessene i forskningen og skrivingen får virke sammen. Vitenskapelig teori består av antakelser som alltid er åpne for revisjoner (Nyeng, 2012, s. 27) og forandringer, og som i møter med empirikonstruksjoner og leseren kan skape endringer i landskapet og dermed også i kartet.

I denne forbindelsen kan det være interessant å spørre seg, er det i det hele tatt mulig å vite noe om lek, eller å kunne noe om den? Og hvordan kan den eventuelt møtes? Etske beslutninger, valg, eller vurderinger henger slik jeg ser det sammen med epistemologi. Epistemologi kan sies å være læren om viten og kunnskap, erkjennelsesteori, eller kunnskapslære om du vil. Hvordan oppnår vi kunnskap? Hvordan kan vi vite? Hvordan kan vi forstå? Hvordan ser vi søken etter sannhet og «virkelighet»? Hvordan kan dette se ut gjennom postmoderne etikk og møtets etikk? Jeg vil tro at det ser annerledes ut enn gjennom kartleggingsverktøy, skjemaer og lignende som søker virkeligheten og det objektive i møtet med den/det andre. Sitatet under omhandler alle typer vitenskaper og kunnskaper, og er etter min mening også vesentlig i småbarnspedagogisk sammenheng:

*«Det finns ingen vetenskap utan människor, och kunskap kan aldrig helt frikopplas från etiska frågor».*

(Kristensson Ugglå, 2019, s. 373)

Vitenskap og kunnskap som finnes, og det vi ennå ikke vet, om småbarnspedagogiske praksiser er uten tvil preget av at pedagogikk dreier seg om relasjoner. Ved relasjoner dukker det alltid opp etiske dilemmaer, problemstillinger og undringer. Sitatet henviser kanskje til et syn hvor humanismen står sterkt eller hvor mennesket står i fokus. Relasjoner mellom barnehagelærer og barnet er vesentlig, men i denne studien gis også relasjoner mellom barnehagelærer og lek stor betydning. Oppgavens utvidede relasjonsbegrep bærer med seg et premiss om at relasjoner ikke bare handler om forhold mellom mennesker, men også om barnehagelærerens relasjoner til lek. Med andre ord så kobler jeg relasjonelle møter og interaksjoner til møtet mellom barnehagelærer og lek, og i den forbindelse undrer jeg meg, hva det vil kunne innebære å ta etisk ansvar i møte med lek. Utfordringen og dilemmaet her er at lek ikke lar seg definere. Hvordan kan vi da forholde oss etisk til noe som ikke kan

defineres? Selv om dette er utfordrende og på grensen til problematisk for drøfting av etiske relasjoner til lek vil jeg videre forholde meg til at det kan gå an. Slik jeg ser det er det nettopp gjennom dette at etikk aktualiseres. Etikken, etiske refleksjoner og etiske undringer aktualiseres når vi ikke har noen faste eller gitte definisjoner som leder oss, eller som bestemmer hva som skal gjelde. Det er her ting settes i spill. Dette perspektivet aktualiserer betydningen av å undersøke etikk i møte med lek, og dermed er det også nødvendig å dvele ved etikk og lek.

Kunnskap om små barn, lek, barnehagelærerens profesjonsutøvelse og skriving av en masteroppgave er, som denne oppgaven sier noe om, preget av etiske mysterier og undringer. Vitenskap(er) stiller spørsmål for å få vite mer av det vi ikke vet, eller det vi ennå ikke vet (Kristensson Ugglå, 2019, s. 18). Med det innspillet er det da interessant å fortsette min søken etter å få vite, skape mer ...

Det kan oppleves motstridig til oppgavens innhold og måtte posisjoneres innenfor en vitenskapelig retning. Da det postmoderne og dets etikk gir rom for mangfoldige perspektiver og forholder seg kritisk til og stiller spørsmål til universell tenking og praksis, kan det være et aktuelt fotfeste allikevel. Gjennom blant annet å se nærmere på potensialer for etiske møter med lek i barnehagen, og å se nærmere på hvordan barnehagelærerens ansvar kan komme til uttrykk i møter med lek, finner jeg støtte i utforskende tilnærminger som skaper motstand mot å redusere lek til noe nyttig.

## **2.1 Postmoderne tilnærminger mot det komplekse**

For å kunne si noe videre om postmodernisme vil jeg også kort si noe om modernisme. Forholdet mellom modernisme og det postmoderne vil her kunne oppleves som to kategoriseringer atskilt fra hverandre og som ikke å ha noe til felles. Situasjonen og forholdet er atskillig mer komplisert enn det (Dahlberg et. al, 2002, s. 48). For å kunne skrive denne masteroppgaven ser jeg meg allikevel nødt til å fremstille perspektivene som dualistiske.

Slik jeg ser det er den største utfordringen med en eventuelt modernistisk innfallsvinkel at kompleksiteten i ulike relasjoner forsvinner. I en modernistisk tro vil jakten på sannhet og forståelse stå i sentrum for våre møter med den/det andre og kan dermed bidra til å redusere den/det andre og våre møter. Lek vil kunne stå i fare for å reduseres og gjøres mindre enn den kan være/bli.

Med modernismen som støttespiller kan barnehagelærerens praksis sees som teknisk praksis. Dette kan skje når modernismen blir et paradigme og et tankesett som påvirker barnehagelærerens praksis på en instrumentell og teknisk måte, gjennom sitt behov for å skape mening i verden (Dahlberg & Moss, 2005, s. 52).

Den modernistiske tradisjonen har et ønske om å organisere, klassifisere og regulere, og den favoriserer det universelle over det lokale:

*«This tradition is driven by a will to know, as a way to order, classify and regulate; it privileges the universal over the local ...»*

(Dahlberg & Moss, 2005, s. 56)

Det universelle har som hensikt å generalisere pedagogikk til noe allment, fremfor å belyse nødvendigheten av lokale tilnærminger. I et kritisk perspektiv kan vi spørre oss om det ikke er behov for noe *mer* enn det universelle, noe *mer* enn bare det generelle? Da mitt håp er at denne oppgaven kan være et bidrag til å belyse noen av småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner (Sandvik, 2016), trekker jeg med meg undringen om noe *mer* med videre. Slik jeg ser det åpner postmoderne perspektiver opp for noe *mer*, og for at det lokale og her og nå situasjoner får spille en større rolle. For, det trengs noe *mer* enn bare det grunnleggende, som Kristensson Ugglå påpeker:

*«Universella och abstrakta principer är nödvändiga, men varken tillräckliga eller grundläggande».*

(Kristensson Ugglå, 2019, s. 377)

Det postmoderne verdsetter dette *mer*, innenfor flere områder, som får betydning for hvordan vi kan se lek, barnet og barnehagelærerens profesjonsutøvelse. Mulighetene utvides, og bildet blir mer komplekst. Noe av dette *mer* kan beskrives gjennom undring rundt potensialer for etiske møter med lek og barnehagelærerens ansvar i dette. I denne oppgaven vil *mer* blant annet handle om hvordan begreper som ansvar, tillit og situering settes i spill i møter med lek for å se hva det kan bety for barnehagelærerens etiske tilnærminger til nettopp lek.

*«Det postmoderne prosjektet ønsker velkommen usikkerheten, kompleksiteten, mangfoldet, mangelen på lineær utvikling, subjektiviteten, perspektivmangfoldet og tidens og stedets spesifikke betydning».*

(Dahlberg et. al, 2002, s. 43)

Dahlberg, Moss og Pence sier her noe om hva dette *mer* kan bety innenfor et postmoderne perspektiv. Det postmoderne kan ønske usikkerhet og kompleksitet i pedagogikken velkommen. Det at vi ikke alltid skal kunne vite på forhånd hvordan den/det andre skal eller kan møtes. At vi ikke skal kunne vite på forhånd hvordan en situasjon eller lek skal eller kan møtes. Det postmoderne kan hjelpe oss med utvidede tilnærminger til etikk, som setter ansvar og relasjoner til den/det andre i forgrunnen. Gjennom postmoderne perspektiver og postmoderne etikk kan etiske møter få rom og mulighet til å skje. Perspektivene kan dermed bidra med muligheter til å se nærmere på respekt for det magiske og potensialer for etiske møter med lek, men også hvordan barnehagelærerens ansvar i møte med lek kan virke.

Rom for kompleksitet i relasjoner og det å være opptatt av det lokale og her og nå i situasjoner, er vesentlige premisser også for postmoderne etikk. Gjennom postmoderne etikk kan det åpne seg muligheter for utøvelsen av barnehagelærerens ansvar og for etiske møter med lek. Jeg beveger meg nå videre inn i postmoderne etikk, hvor premisser for etiske møter med lek kommer til syne. Blant annet vil møtenes kompleksitet og usikkerhet, samt barnehagelærerens ubestemmelighet i beslutninger og ansvar fokuseres for å belyse mulighetene dette kan medføre.

## **2.2 Postmoderne etikk med rom for det usikre**

Postmoderne etikk fremhever sider ved etikken som gjør den mangfoldig og innholdsrik, og dermed kanskje også mer utfordrende enn universal etikk (Dahlberg & Moss, 2005). Dahlberg og Moss henviser til Bauman (1925- 2017), en polsk offiser, sosiolog og filosof (Wikipedia, 2022) som blant annet var opptatt av postmoderne etikk, når de sier at etiske beslutninger er ambivalente og usikre, og dermed også ubehagelige (Dahlberg & Moss, 2005, s. 71). I lys av dette vil det ambivalente og usikre i det å gjøre valg kunne prege barnehagelærerne i møter med lek, som det senere også kommer frem i sitater fra pedagogene jeg har hatt møter med (se kapittel 4). Ubehag kan kjennes når alt er usikkert og holdepunkter mangler, men denne studiens fokus åpner for å undersøke om det samtidig finnes potensialer i det ambivalente.

Postmoderne etikk krever engasjement og en aktiv praksis for å kunne bestemme hva som er best i en konkret situasjon (Dahlberg & Moss, 2005, s. 69). Fokuset blir da på situering (Skogsberg, 2018), på her og nå situasjoner. Situering vil jeg komme tilbake til under 2.6.3, men kort fortalt handler det i denne oppgaven om tilstedeværelse, interaksjoner og nære

relasjonelle forbindelser. Barnehagelæreren må være til stede i disse her og nå situasjonene og la sitt ansvar få virke.

Postmoderne etikk fordyper seg i dette ansvaret. Dahlberg og Moss foreslår tilnærminger til etikk som noe som setter ansvar og relasjonen til den andre først (Dahlberg & Moss, 2005, s. 12). Postmoderne etikk handler dermed også om relasjoner, og siden konkrete situasjoner og situering er vesentlig, vil jeg si at det handler om situerte relasjoner. Ansvar, relasjon og møter skapes igjen og igjen, hvor usikkerhet og det stadig foranderlige som oppstår også anerkjennes som verdifullt når etiske beslutninger skal tas.

*«They recognise the uncertainty, messiness and provisionality of decision making».*

(Dahlberg & Moss, 2005, s. 69)

Etikk vil i et postmoderne perspektiv ønske usikkerhet og kaos velkommen. Pedagogiske beslutninger kan være preget av usikkerhet, uorden og noe midlertidig, og barnehagelærerens beslutninger og valg vil være avhengig av komplekse og flyktige kontekster og interaksjoner. Slike situasjoner vil aldri kunne være entydige eller likt tidligere situasjoner, og de krever derfor åpenhet for det som *kan skje*. Ubestemmelighet er nødvendige betingelser for alle beslutninger, da vi aldri kan vite hva som vil skje (Steinsholt, 2009, s. 27). Her og nå situasjoner kan ikke bestemmes på forhånd, men likevel utfordres vi til å ta ansvar for de valgene som tas her og nå. Vi må ta ansvar for de valgene vi gjør (Dahlberg & Moss, 2005, s. 71).

Ansvar blir i denne sammenhengen et nøkkelbegrep. Et annet sentralt begrep som Dahlberg og Moss (2005) løfter frem er *tillit*, og det å ha tillit til individets etiske kapasitet. Å ha tillit til individets etiske kapasiteter handler om å ha tro på evnen til å foreta vurderinger (Dahlberg & Moss, 2005, s. 69) og å gjøre valg i møtet med den/det andre. Det handler om å ikke bare følge regler, men om å ha tillit til det som skjer i situerte møter med lek. Med tillit til individets etiske kapasiteter tenker jeg her på både barnehagelærerens og barnets etiske kapasitet i møtet med lek. Kan også møtene med lek åpnes opp dersom barnehagelæreren har tillit til lekens potensialer, til lekens etiske kapasitet og til møtets etiske kapasitet? Og hva kan det å ha tillit til lekens etiske kapasitet handle om? Hva kan dette perspektivet føre med seg? Kanskje vil det kunne åpne opp for en profesjonsutøvelse hvor relasjoner til den/det andre og situasjoner ikke er endelige? Jeg kommer nærmere inn på tillitsbegrepet og noen av disse undringene under 2.6.2.

Fra denne innledningen om postmoderne etikk vil jeg nå gjøre en avgrensning, og bevege meg mot betegnelsen *møtets etikk* og mot potensialer for etiske møter med lek. Med en kobling til Dahlberg, Moss og Pence's og Baumans innspill om møtets etikk, hvor det relasjonelle er i fokus, tenker jeg at potensialer for etiske møter med lek og barnehagelærerens ansvar i møtene med lek kan komme til syne dersom vi ser nærmere på hva møtets etikk kan innebære.

### **2.3 Etiske potensialer gjennom møtets etikk**

Jeg gir møtets etikk oppmerksomhet fordi jeg mener det spesielt er møter med lek som er truet og som står på spill. Avgrensningen jeg gjør bidrar til å bevege meg fra å se barnehagen som et sted for etisk praksis, mot å se møter med lek som etisk praksis. Johannesen (2015) har gjennom sin doktorgradsavhandling vist hvordan barns uttrykk kan sees på som tiltaler når de får virke inn på og skape bevegelser i pedagogiske praksiser. Gjennom filosofen Levinas' tro på etikk som første filosofi settes førskolelærernes åpenhet og ansvar i spill. Min oppgave har til hensikt å løfte møtets etikk som inngang til møter med lek, hvor barnehagelærernes ansvar for den/det andre er vesentlig og hvor lek ses som en vesentlig del av barns uttrykk.

Begrepet møtets etikk og dets innhold henter jeg fra Dahlberg, Moss og Pence (2002). De henter sin interesse for og innganger til møtets etikk fra blant andre filosofen Levinas. I denne oppgaven vil jeg forholde meg til deres innspill til temaet, samt deres henvisninger til Bauman og Baumans egne innspill (som også henter inspirasjon fra Levinas).

Dahlberg, Moss og Pence (2002) og senere Dahlberg og Moss (2005) henviser flere steder til Bauman når de snakker om møtets etikk. Bauman argumenterer for at individets ansvar har blitt større ved bortfall av universelle regler og absolutte sannheter (Dahlberg et. al, 2002, s. 66), som jeg også kommer tilbake til i kapittel 4. Gjennom postmoderne etiske perspektiver vil barnehagelærerens ansvar ekspandere og handle om noe mer, utover reguleringer eller formaliserende prosedyrer. Individets, i dette tilfellet barnehagelærerens, ansvar får bli noe mer enn bare et pålagt ansvar som kan oppleves både normativt og formalistisk.

I boken *Ethics and Politics in Early Childhood Education* sier Dahlberg og Moss (2005) blant annet dette:

*«We pay particular attention to ... «the etics of an encounter», for it is this etics that we find the most interesting and compelling when considering what it would mean for preschools to be «loci of ethical practice»».*

(Dahlberg & Moss, 2005, s. 65)

De beskriver hvordan vi gjennom etiske og politiske blikk kan se barnehagen som et sted for etiske praksiser, hvor ansvar og møter står sentralt. Noe av det jeg finner interessant er, som nevnt tidligere, deres formidling av behovet for at vi tar ansvar for den andre og at vi tar ansvar for valg og beslutninger vi gjør i møte med den/det andre. Det er også interessant at de faktisk har barnehage, eller preschool, som utgangspunkt for tenkning rundt etiske praksiser.

Hverdagene i barnehagen er fulle av møter. Møter som varer over lengre tid og kortere møter og øyeblikk som oppstår. Det er samspill og aktiviteter som er planlagt (om det i det hele tatt er mulig), og andre møter som er mer tilfeldig og som oppstår spontant. Uansett, i alle disse møtene ligger det muligheter for etiske tilnærminger til den/det andre. Kanskje ligger det også noen etiske utfordringer i møtene? Etiske utfordringer i møtet med lek kan igjen ha forbindelser til opplevelsen av ambivalens og usikkerhet ved beslutninger og valg. Som nevnt i sitatet innledningsvis i oppgaven, ingen praksis er utenfor etikk. Jeg vil dermed koble sammen møter med den/det andre og etisk praksis.

Møtets etikk ses som en etisk holdning som omhandler forhold til den andre (Dahlberg et al., 2002, s. 71, 163, 218). Det er en etikk som i hovedsak springer ut av det å ha respekt for den/det andre, i møtet med den/det andre. Respekt kan igjen handle om anerkjennelse. For å behandle den/det andre med anerkjennelse og respekt må det vises hensyn til mangfold og forskjellighet/anerledeshet. Utfordringen er å unngå å gjøre den/det andre om til det samme som jeg har sett tidligere. Den/det andres anerledeshet må vises omtanke, og jeg kan ikke overstyre eller tillegge den andre noe for å skulle gjøre den til det samme som noe jeg kjenner fra før. Hva kan det åpnes opp for hvis jeg ser disse utfordringene i forhold til møter med lek? Hvordan møte lek med åpenhet og unngå å gjøre den til det samme som jeg allerede har møtt tidligere? Hvordan kan jeg vise lekens anerledeshet respekt? I dette ligger kunsten å lytte til hva den/det andre sier og ta det på alvor. Det handler også om det å se den andre (Dahlberg et al., 2002, s. 234). Denne respekten, anerkjennelsen, takten og forsiktigheten i møtet med



den/det andre kan ta møtets etikk i retning av det som kalles lyttende pedagogikk (Dahlberg & Moss, 2005, s. 14).

Den andre må som nevnt ses som annerledes enn meg selv. Jeg må dermed ha evnen til å se den andre som likeverdig (Dahlberg et. al, 2002, s. 117). Likeverd kan handle om respekt, som tidligere nevnt, men også det å møte den/det andre på dens/dets ståsted og kunne forholde meg til det. Det kan kanskje skje ved å møte den/det andre med åpenhet? Å skulle møte den/det andre åpnet handler ikke om å møte den/det andre med en tomhet.

Det handler blant annet om å møte den/det andre med kompleksitet, nysgjerrighet og likeverd. Som jeg tidligere var inne på, understreker Dahlberg og Moss at noe av det viktigste i møtets etikk er behovet for at vi tar ansvar, ansvar for de valgene vi gjør og at vi tar ansvar for den andre (Dahlberg & Moss, 2005). Et av masteroppgavens mysterier handler om hvordan barnehagelærernes ansvar kan gjøres i barnehagen og mer avgrenset, hvordan ansvar kommer til uttrykk i møter med lek.

En utfordring som jeg innledningsvis var inne på, er behovet for å forstå og for å skape mening. Ved å gå til Gadamer's filosofiske hermeneutikk (Gadamer, 2010) vil jeg videre se nærmere på det å kunne forstå og hva forståelse kan innebære. Ansvar for den/det andre og respekt for den/det andre er kanskje ikke det samme som å forstå den/det andre. Etske dimensjoner og tilnærminger til den/det andre handler om noe mer enn å prøve å forstå, selv om det å forstå er komplekst i seg selv.

Før jeg skriver videre må det kort nevnes at Gadamer ved første øyekast kanskje ikke tenkes som en del av postmoderne perspektiver. Han var sentral for moderne hermeneutikk og kan sies å høre hjemme innenfor en hermeneutisk, fenomenologisk tradisjon. Samtidig er Gadamer, ifølge Schaaning (2010) i introduksjonen til Gadamer's hovedverk *Sannhet og metode*, kritisk til opplysningsprosjektet, og Schaaning sier at det er verdt å merke seg at postmodernismens tenkere satte i omløp en rekke temaer som lett vil kunne finnes igjen i Gadamer's verk (Gadamer, 2010, s. 17). Med støtte i at postmoderne perspektiver og Gadamer synes å krysse passasjer, blir Gadamer og hans tanker om forståelse viet plass i oppgaven.

Ved å knytte disse passasjene sammen kan det tenkes at potensialer for etiske møter med lek kan åpnes opp:

*«Forestillingen om lek blir for Gadamer, [...], nøkkelen som kan gi oss et alternativ til den moderne pedagogiske forestillingen om kunnskap, metode og sannhet».*

(Steinsholt & Ness, 2016, s. 132- 133)

Gadamers forestillinger om lek kan bidra til å åpne opp etiske møter med lek og kanskje åpne opp hva lek kan innebære. Det å prøve å forstå lek kan for noen tenkes som å ta ansvar i møte med den. Videre finner jeg det derfor interessant å se nærmere på hva det å søke utover forståelser kan gjøre for etiske møter med lek.

## **2.4 Å søke utover forståelser**

Ønsket om å forstå og skape mening rundt små barn og deres lek er noe vi ofte streber etter. Det søkes etter definisjoner og rammer på hva lek er eller kan være. Det søkes etter forklaringer på hva barna gjør i lek, vi har meninger om hvordan og hva barn skal leke og vi ønsker å forstå barns lek. Det finnes kanskje flere måter å forstå lek på? Eller kan vi i det hele tatt forstå noe som helst? Vi kan kanskje bare gjøre tolkninger (Steinsholt, 2004). Å forstå noe er komplekst og utfordrende. Enhver forståelse vi oppnår skjer under forutsetning av at vi har ervervet oss en annen forutgående forståelse. Gadamer kaller en slik forutgående forståelse for fordom (Krogh, 2014, s. 49). Vi kan ikke forstå ut ifra ingenting, det må være noe der fra før, vi har en form for forforståelse eller fordom med oss. Forforståelser og fordommer er nødvendigvis ikke negativt ladet, men en hjelp for oss til å oppnå forståelse. De er på ingen måte hindringer, men positive forutsetninger for forståelse (Krogh, 2014, s. 50), eller produktive mulighetsbetingelser for forståelse (Gadamer, 2010, s. 13). De kan altså tenkes som noe positivt og produktivt i søken etter forståelse, og er avgjørende for det som kommer siden.

Gadamer sier at forståelsen begynner med at noe taler til oss (Gadamer, 2010, s. 337). Det kan i dette tilfellet være lek som taler til oss. Den er interessant og skaper nysgjerrighet.

*«Vi vet nå hva dette innebærer, nemlig en grunnleggende suspensjon av våre egne fordommer».*

(Gadamer, 2010, s. 337)

Betyr sitatet at dersom lek skal få mulighet til å tale til oss må våre fordommer suspenderes? Betyr det at fordommene ikke kan eller skal gis høyeste rang i møter med lek? Utfordringen er at fordommene ikke kan settes til side, de blir først satt i spill når de selv står på spill (Gadamer, 2010, s. 338). De vil alltid være der, men kanskje det er avgjørende å se/tenke videre, bredere og mer åpent i møte med lek?

Det er strengt tatt mindre viktig hva disse fordommene inneholder, da det ikke er innholdet i fordommene Gadamer er opptatt av, men formen på dem (Steinsholt & Ness, 2016). I lys av Gadamer er hermeneutikkens kritiske problem å kunne skille mellom sanne fordommer som skaper forståelse, og falske fordommer som skaper misforståelser (Gadamer, 2010, s. 337). I møte med lek blir barnehagelærerens sanne fordommer avgjørende for å kunne prøve å forstå eller oppdage hvordan etiske møter med lek kan gjøres. Det handler om hvordan barnehagelærerens oppfattelse og innsikt i lekens betydning blir avgjørende for om lek kan møtes etisk, og dermed hvordan lek får mulighetsrom til å vokse.

Gadamers hermeneutiske sirkel beskriver forståelsen av noe som en evig pågående prosess. Ulike deler av noe forstås og tolkes ut fra en helhet, og helheten forstås og tolkes ut fra delene igjen. Det er vekslinger mellom deler og helhet som gjør at prosessen kan betegnes som en sirkel, de opprettholder og påvirker hverandre. Jeg er alltid i denne sirkelen med min nåværende forståelse og mine nåværende fordommer. Jo flere fordommer vi har, desto større forståelse oppnår vi (Gadamer, 2010, s.13).

*«Det er med andre ord ens forråd av innsikter, erfaringer, opplevelser, oppfatninger- kort sagt for- dommer- man må benytte seg av hvis man vil forstå noe».*

(Gadamer, 2010, s. 13)

Det er som nevnt forskjell på fordommer, men vi kan ikke på forhånd skille produktive fordommer fra de som ikke er det. Fordommene mine korrigeres hele tiden gjennom ulike erfaringer, som gjør at jeg oppnår ny forståelse. Og slik fortsetter det ...

Gjennom Gadamer's hermeneutiske sirkel vil vi mennesker bli konstituert og være deltakende i forståelsen (Steinsholt, 1999, s. 115) av det som skjer. Som en aktiv deltaker vil jeg være viktig for det som skal forstås.

Det er ikke min hensikt å prøve å forstå lek, men jeg har et ønske om å utvide horisonten. Fullstendig forståelse er ikke noe jeg kan oppnå i et hermeneutisk perspektiv, det er en pågående prosess som varer livet ut. Jeg kan heller aldri vite helt sikkert at jeg forstår.

Samtidig sier Gadamer at forståelse kommer til oss, den er noe som bare skjer, hendelser bare skjer, og det er nesten ikke mulig å unngå. Plutselig skjer forståelsen. Jeg kan altså ikke planlegge eller tenke på forhånd at jeg skal forstå lek? I lys av Gadamer kan ikke et ønske om forståelse være en bevisst handling fra min side, eller være et motiv for å skulle forstå lek.

Senere i teksten vil jeg komme mer inn på hvordan møtene jeg har hatt med pedagogene og historiene vi delte bidro til å utvide våre forståelser av lek.

Gadamers bruk av begrepene forståelse, fordom og den hermeneutiske sirkel er utfordrende å tolke og forklare såpass kort, og de bør ses i sammenheng med helheten av Gadamers hermeneutiske filosofi. Jeg opplever filosofien som sammensatt, hvor alt henger sammen og påvirker hverandre. Dette lille innblikket kan derfor gjøre urett, men jeg ser forbindelser til det jeg skriver frem om møtets etikk. I perspektivene på møtets etikk og Gadamers innspill på fordommenes påvirkning i møtet med den/det andre, ligger det noen motsetninger.

Motsetninger på den måten at jeg innenfor møtets etikk aldri kan møte den/det andre dersom jeg har en forutinntatt holdning eller plan for vårt møte. Det vil si at dersom mine fordommer får fritt spillerom og overtar møtet her og nå, vil det være utfordrende å møte den/det andre åpent. Innenfor hermeneutikken er fordommer vesentlig for forståelse, og tidligere erfaringer og opplevelser vil påvirke og ha betydning for møtet med den/det andre. Disse innspillene fra møtets etikk og Gadamer kan synes å slå hverandre i hjel, men med hermeneutikken kan en eventuell forståelse komme meg i møte ved å møte den/det andre åpent og lyttende. Gadamer er også opptatt av åpenhet for den/det andre når han sier at jeg må være åpen for den andres oppfatninger (Gadamer, 2010, s. 305). Dette på samme måte som hvordan den/det andre må møtes dersom vi skal kunne snakke om møtets etikk i et postmoderne perspektiv. Dersom vi aldri fullt ut kan forstå lek, og lek er noe som ikke kan defineres, hvordan kan barnehagelærerne i det hele tatt forholde seg til lek da?

Videre vil jeg komme inn på *kunnskaping* som begrep og hva det kan innebære. Når det ikke finnes kunnskap uten mennesker (Kristensson Uggla, 2019, s. 89) og vi har et syn på kunnskap som et produkt av menneskelig handling og interaksjon (Kristensson Uggla, 2019, s. 89), vil det være mulig å snakke om kunnskaping i relasjoner med og til den/det andre.

## 2.5 Kunnskaping gjennom samskapende prosesser

Postmoderne perspektiver får også konsekvenser for hvordan vi tenker om og skaper kunnskap. All kunnskap er situert (Skogsberg, 2018) og avhengig av konteksten den skjer i for å kunne finne sted. Kunnskap er noe som konstrueres sammen med andre og aktørene er betydningsfulle for hva som skapes, også når det kommer til kunnskap om den/det andre. Her vil formalisme og teknisk praksis gjennom standardiserte skjemaer og verktøy utgjøre en fare for møtet med den/det andre og kunnskap som kunne oppstått. Dette påpeker også Kristensson Ugglå (2019) når han sier at tiden er preget av den nye formalismen, og at den er formet av en ensidig teoretisk kunnskapskultur med mengder av manualer og systemer (Kristensson Ugglå, 2019, s. 110).

Kanskje kan vi kalle kunnskap som oppstår i samhandling for en form for kunnskaping, hvor kunnskapsprosesser og meningsskaping skjer gjennom samskapende prosesser. Kunnskap om møter med lek er i oppgaven konstruert sammen med teoriperspektiver som presenteres, men også med pedagogene i møtene vi hadde sammen (som jeg kommer mer inn på i kapittel 3). Det finnes med andre ord mange veier til konstruksjon av kunnskap, og det finnes ikke bare *en* sannhet om hvordan kunnskap oppnås eller konstrueres. Hvordan kunnskap skapes beror på våre tanker om den/det andre. Det kan for eksempel være våre fordommer, tanker om hva den andre kan føre med seg, og hva som sammen kan skapes i møter.

Fra et postmoderne perspektiv finnes det ingen absolutt kunnskap (Dahlberg et. al, 2002, s. 43) eller virkelighet der ute som venter på å bli oppdaget av oss. Verden og vår kunnskap om den kan betraktes som en sosial konstruksjon, hvor vi mennesker er aktive og deltakende i et fellesskap med andre (Dahlberg et al., 2002, s. 43). Her får også perspektivene på kontekst og situering virke inn. Til sammen vil dette få konsekvenser for hvordan og hva vi tenker om kunnskap og det å skape mening. På bakgrunn av at min kunnskaping er avhengig av andre og konteksten det skjer i for å kunne finne sted, kan vi også si at kunnskap ikke er stabil eller konstant (Olsson, 2013). Den er avhengig av noen ytre forhold for å kunne skje, samtidig som jeg må ta ansvar selv. Kunnskap vil heller ikke være stabil eller konstant sett i tilknytning til den hermeneutiske sirkel, da forståelsen av noe endres kontinuerlig i en evigvarende prosess (Gadamer, 2010). Kunnskap vil forandre seg, og ved å se kunnskap som noe produsert (Olsson, 2013, s. 245) og avhengig av den andre for å kunne produseres, kan det gi større rom for spørsmål og undring.

Når jeg ser kunnskaping koblet sammen med etiske perspektiv i denne oppgaven ser jeg igjen forbindelser til møtets etikk. Jeg ser likhetstrekk mellom hvordan kunnskapsprosesser og møter kan foregå. De vil være avhengig av menneskene, situering og konteksten for å kunne skje. Ved både kunnskapsprosesser og møter ser jeg igjen mulighet for det spontane til å oppstå, det å ikke kunne vite sikkert hva møtet bærer med seg.

Videre i oppgaven vil jeg dvele ved tre interessante og sentrale begreper som til nå har kommet til syne i dette kapitlet; ansvar, tillit og situering.

## **2.6 Begreper til hjelp for å kunne oppdage og utforske**

I denne delen av oppgaven vil jeg beskrive nærmere noen begreper som får betydning for, og som får virke i, oppdagelsesdelen og drøftingsdelen av oppgaven. Hensikten er å utvide begrepene ansvar, tillit og situering, slik at de kan bli med inn i kapittel 4 og 5 for å se etter mulige oppdagelser i forskningen og for å drøfte disse oppdagelsene videre. Å fremheve enkelte begreper kan dessverre bety at andre blir mindre synlige. Det er heller ingen begreper som er autonome eller fullstendige. Ord eller begreper får utelukkende sin mening i relasjon til hverandre (Stormhøj, 2013, s. 53). Begrepene jeg velger å se nærmere på vil dermed innebære mer enn det som skrives frem her. Likevel ser jeg det som skrives frem som viktige og spennende innspill for meg i videre drøftinger og skriving, og kanskje også for deg i videre lesning av oppgaven.

### **2.6.1 Ansvar**

Mye er allerede skrevet om ansvar tidligere i oppgaven, og det velger jeg å ta med inn i denne delen av teksten. Jeg vil i tillegg gjøre mer plass til ansvar innenfor barnehagelærerens profesjonsutøvelse tenkt gjennom de engelske begrepene for ansvar, accountability og responsibility. Dette gjør jeg i samspill med etiske perspektiver fra Bauman, og med en undring til hvordan dette kan kobles til ansvar for også å se lek som subjekt, agent eller kraft.

Det norske språket kan virke noe reduserende når det er snakk om konseptet ansvar i småbarnspedagogiske praksiser. Solbrekke og Østrem (2011), Pettersvold og Østrem (2012) og senere Østrem (2015) går til det engelske språket for å utdype hva barnehagelærerens ansvar kan innebære. Det engelske språket har to former eller uttrykk for ansvar,

accountability og responsibility. Accountability kan betegnes som en form for regnskapsplikt. Denne formen for ansvar blir barnehagelærerne pålagt av andre, det kan sies å være et ansvar som kontrolleres utenfra. Ansvaret blir en plikt til å levere resultater i henhold til bestemte mål (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 203). Når det her er snakk om lojalitet, så ligger den til ytre krav og lojaliteten til barnehagelæreren går «oppover» i systemet (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 171). Her handler det om, veldig forenklet sagt, å utføre ordre og følge det som er bestemt av for eksempel staten, barnehageeiere eller andre utenfor barnehagen. Begrepet accountability bærer med seg et ytre press for hva profesjonen og barnehagen skal være (Greve et al., 2014, s. 15), noe som kan gjøre det utfordrende å stå i dersom etiske tilnærminger er ønskelig.

Begrepet responsibility omfatter derimot en annen type ansvar, som springer ut fra tillit til at barnehagelæreren handler ut fra faglig kunnskap, moralsk bevissthet og lojalitet til fellesskapet og enkeltindividet (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 171). Dette er et ansvar som profesjonsutøvere påtar seg frivillig. Barnehagelærerens lojalitet ligger hos barna, da det er barna de har ansvar for. Responsibility- delen av ansvaret er det jeg vektlegger i masteroppgaven, da det er denne formen for ansvar som kommer til syne gjennom postmoderne etiske perspektiver. Det er allikevel viktig å bemerke seg at vi trenger begge disse dimensjonene ved profesjonelt ansvar (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 204, Østrem, 2015, s. 265).

Møtets etikk og ansvar/responsibility omhandler altså forholdet til den andre. Det postmoderne utfordrer og utvider modernismens syn på subjekt og subjektivitet. Når modernismen ser subjektet som essens, vil det innenfor et postmodernistisk syn argumenteres for at subjektivitet er ikke-essensiell, og at subjektet ikke kan ha substans som er bestemt på forhånd. Subjektet blir skapt og formet av det rundt seg i stadige foranderlige prosesser og situasjoner.

*«Subjectivity is not essential, not some pre-given substance. It is shaped by social institutions, including family, (pre)school and workplace».*

(Dahlberg & Moss, 2005, s. 20)

På denne måten betrakter jeg også lek som foranderlig. Lek blir påvirket av konteksten den foregår i, og er foranderlig fra gang til gang. Den blir hele tiden noe nytt, i stadig foranderlige prosesser og situasjoner. I møte med lek, slik som i møte med andre subjekter, vil vi ikke vite på forhånd hva vi møter, da vi påvirkes av hverandre.

Det som tidligere er skrevet frem om møtets etikk og ansvaret for den/det andre kan også kobles til hva og hvordan vi tenker om subjektet, og det vil være av stor betydning for hvordan og om vi i det hele tatt kan tilnærme oss den/det andre etisk. I denne oppgaven blir også lek tenkt som subjekt, agent eller kraft, og det er relasjoner mellom barnehagelærer og lek som skrives frem. Teori som opprinnelig er skrevet med synet på mennesket som subjekt trekkes her mot å kunne tenke lek som subjekt, som den/det andre, som agent eller en kraft.

Kort oppsummert handler ansvar i denne forbindelsen om accountability og responsibility, hvorav det er responsibility- delen av en barnehagelærers ansvar som vektlegges i oppgaven. Barnehagelæreren har ansvar for å se lek som subjekt, agent eller kraft, og som noe som blir til i møtet med omgivelsene. Lek er av ontologisk karakter. Som jeg vil komme tilbake til, vil ansvar for den/det andre ligge i barnehagelærerens iboende etiske kapasitet, og det er den/det andre som har prioritet i møtet. Ansvar er preget av usikkerhet og ustabilitet, da vi aldri kan vite hva som kan oppstå.

## 2.6.2 Tillit

Et annet begrep som vokste frem i forskningsprosessen og her i teksten er tillit. Som sagt er jeg avhengig av den/det andre for selv å bli til. Denne avhengigheten og relasjonen må preges av tillit. For å i det hele tatt kunne være i verden sammen med andre er tillit avgjørende, tillit er det som holder oss sammen, som Kristensson Ugglå (2019) uttrykker:

*«Vi skulle inte kunna leva utan att i vår vardag hela tiden sätta vår tillit till andra människor. Det är tilliten som gör det möjligt att alls dela världen med andra, den är ofta just så självklar att vi tar den för given- och dess verkliga betydelse blir ofta uppenbar för oss först när den sviktar».*

(Kristensson Ugglå, 2019, s. 372)

Vi kan snakke om tillit i flere nyanser og i ulike forbindelser. I denne oppgaven er det først og fremst tillit til den/det andres etiske kapasitet, tillit til å stå i det usikre og tillit til lek som flyktige prosesser som skrives frem.

Ut fra sitatets siste setning, at tillitens betydning først blir synlig for oss når tilliten svikter, vil jeg først skrive videre om tillit til barnehagelæreren. Eller, skrive videre om det som kan oppfattes som mistillit til barnehagelæreren gjennom fremveksten av accountability- delen av



ansvaret i deres profesjonsutøvelse. I kapittel 1 var jeg inne på hvordan formalisme synes å ha tatt over barnehagelærerens profesjon og dermed hvordan profesjonsutøvelsen står på spill. En manglende tillit til barnehagelærernes kompetanse ser ut til å være et premiss for kartlegging og behovet for styring og kontroll (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 46). Hva kan dette handle om? Bunner behovet for kontroll i en frykt for at barnehagelæreren ikke har tilstrekkelig kompetanse til selv å bedømme hva som kreves i møtene med den/det andre? Mangler det tillit til barnehagelærerens etiske kapasiteter?

Det skrevne ordet tillit er et palindrom, det skrives likt begge veier, altså likt både fra venstre mot høyre og fra høyre mot venstre. Slik må tillit kanskje også forekomme, med en form for gjensidighet? Fra den ene til den andre og fra den andre til den ene? Denne tilliten er kanskje tradisjonelt sett vanligst å tenke seg i forhold til relasjoner mellom mennesker, men kan det gå an å se for seg tillit fra barnehagelæreren til møter med lek, og fra lek til møter med barnehagelærer?

Jeg vil trekke paralleller fra det Bauman skriver om hvordan den andre er uten ansikt når den blir en del av mange (Bauman, 1993, s. 115), til møter med lek. Hva kan dette ha å gjøre med tillit tenker du kanskje? Det handler om å stole på lek, og ha tillit til her og nå situasjoner og konkrete møter. Hvordan kan vi møte lek dersom vi ikke ser den ene konkrete leken for det den er/kan bli blant alle situasjoner vi møter? Hvordan kan vi møte lek dersom vi tenker at lek er lek uansett? Hvordan kan vi møte lek når vi tenker at den har en standard, form eller et bestemt innhold som gjør at alt blir likt?

Bauman henviser til Løgstrup og Shestov når han sier at det er en del av menneskers liv at vi gjensidig stoler på hverandre, og at det å stole på eller ha tillit til den andre handler om å overgi seg til den andre (Bauman, 1993, s. 115). Her ser jeg forbindelser til det å ha tillit til lekens etiske kapasitet og til lekens ontologiske vesen. Gjennom å overgi seg til lek, ved å bli lekt av lek, kan tillit til lekens etiske kapasitet oppstå.

### 2.6.3 Situering

Et begrep som jeg allerede har brukt flere ganger, og som jeg har koblet til kontekstualisering, er situering. Det handler om behovet for å se konteksten noe foregår i for å vite hva og hvordan vi kan handle. Det betyr at det ikke kan være en generell mal på etiske tilnærminger til lek, møtet avhenger av konteksten lek er en del av. For å se nærmere på situering og

kontekstens betydning, kreves det at vi ser hvert møte med lek som noe eget. Situering handler om her og nå situasjonene. Disse situasjonene er hver og en unike, men allikevel er hver og en av dem alltid allerede en del av noe større. Hver og en lek er dermed alltid allerede innviklet i tidligere og fremtidige hendelser. Barnehagelærerens utfordring er å være til stede, og å være her og nå for å kunne møte dette.

*«Det relasjonelle møtets etikk retter oppmerksomhet mot det unike og mot det som er forskjellig i enhver situasjon og fordrer at hver situasjon tenkes på nytt».*

(Larsen, 2015, s. 182)

For å kunne se nærmere på det som foregår i forskjellige situasjoner kreves en tykk beskrivelse av sammenhengen noe skjer i (Nyeng, 2012, s. 49). Denne sammenhengen kan ses nært knyttet til situerings-begrepet, og lek er en av flere deler og/eller situasjoner i en større kontekst. Sammenhenger lek befinner seg i eller er en del av kan være mange. Det kan for eksempel være som en del av barns barndom, som en del av barnehagens innhold og pedagogikk, som et middel for noe annet, som noe noen har forventninger til, eller kanskje også som en del av seg selv?

Spesifikke kontekster er avgjørende for hva som skjer og hva som kan skje. Møtet med lek er avhengig av konteksten den skjer i. Barnehagelærerens skjønnsvurdering vil hele tiden endre seg på grunn av konteksten og situasjonen. Det å møte enhver hendelse med åpenhet for de mulighetene de bringer med seg, kan ses og fornemmes som et etisk kall (Leirpoll, 2015, s. 116) for barnehagelæreren. Det handler om å vise åpenhet for det situasjonen bringer med seg, og fornemmelsen av et kall kan tenkes å være en vesentlig del av barnehagelærerens etiske kapasitet.

Ved situering ser jeg igjen koblinger til kapittel 1, hvor jeg var inne på hvordan barnehagelærerens dømmekraft og skjønnsvurderinger kan få virke i konkrete situasjoner. Ved å vurdere hvordan ulike hendelser skal møtes, gang på gang, kan barnehagelæreren ha mulighet til å møte lek med etisk tilnærming.

Situering handler kort oppsummert om at det ikke går an å ha en generell tilnærming til lek, da hver og en lek må møtes åpent. Hver og en lek må ses og møtes som noe individuelt og eget. Samtidig må barnehagelæreren være bevisst sammenhenger og kontekster lek foregår i for å kunne møte lek med ansvar og tillit.

En fokusering av de tre begrepene ansvar, tillit og situering vil kunne bidra til etiske tilnærminger til lek. Mer konkret vil det gjennom barnehagelærerens ansvar i møte med lek blant annet være rom for å ta lek på alvor. Tillit vil kunne medvirke til at lek åpnes opp og kan få blomstre fritt. Ved bevissthet rundt betydningen av kontekst og situering kan lek få være/bli en del av en større sammenheng, og samtidig få stå frem som noe særegent og magisk.

### Kapittel 3 Empirikonstruksjoner og forskningsetiske vurderinger

I dette kapitlet vil jeg belyse forskningsprosessens metodologiske tilnærminger mer eksplisitt. Jeg vil beskrive nærmere hvem jeg har møtt, hvor empirikonstruksjonene har funnet sted og hva som er gjort i løpet av studiens prosesser. Møtene jeg har hatt sammen med pedagogene og disse møtenes betydning og innhold vil synliggjøres, samt at jeg vil løfte frem perspektiver på hvordan vi kan se på det å dele historier om møter med lek. Deretter vil jeg si noe om ulike dilemmaer og etiske vaklinger jeg har støtt på i løpet av forskningsprosessen, før kapitlet avsluttes med hvordan jeg ser på oppgavens validitet og reliabilitet.

Forskningsprosessen fremstilles her som lineær og i oppdelte og adskilte kapitler. Det må i denne sammenheng nevnes at den har opplevdes som frem og tilbake, hulter til bulter, bak-frem og rundt omkring. Det er vanskelig å si noe om først og sist, begynnelse og slutt. Prosessen har vært sammenvevd og ulike deler av arbeidet har påvirket hverandre og virket sammen. Jeg har flere ganger underveis fundert på grensene mellom empiri, teori og meg som forsker. Finnes det egentlig grenser? Prosessens ulike deler må ses som avhengige av hverandre, betydningsfulle for hverandre, og kanskje er det en umulig oppgave å gjøre disse oppdelingene i det hele tatt? Jeg støtter meg her til Alvesson og Kärreman som gjør oss oppmerksomme på at samspill i forskningsprosesser kan stå i fare for å reduseres dersom vi ser deler av dem som atskilte enheter:

*«Man kan till exempel lägga «fokus» på hur förförståelse, teori, fältarbete och empirisk konstruktion samspelar, överlappar och utlöser varandras «närvaro» och alltså inte kan reduceras till separata, diskreta enheter i forskningsprocessen».*

(Alvesson & Kärreman, 2012, s. 66)

Studien jeg har gjort kan, dersom det er behov for å kategorisere, ses som en kvalitativ studie da den har møter med pedagoger som empirisk grunnlag, og som gjennom mulige lesninger av materialet og drøfting får innspill og virkninger som ikke så lett lar seg generalisere (Kristensson Ugglå, 2019, s. 270). Forskningen er kvalitativ i den forstand at den er gjennomført i en barnehage og i samtaler med to pedagoger, men som tidligere nevnt er ikke hensikten med oppgaven å finne konkrete svar eller den riktige løsningen på mysteriet. Meningen er å komme med innspill og perspektiver til hvordan vi *kan* tenke om etikk i møte med lek. Studien belyser opplevelser og erfaringer pedagogene og jeg har hatt i møter med lek, og beskriver dermed også deler av det sosiale livet (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 13-

14) i barnehagen, uten å skulle ha til hensikt å beskrive sannheten. Studien kan også sies å være kvalitativ i den forstand at forskningen har foregått i en lokal praksis, der hvor livet leves og barn lekes.

For å komme tettere på mysteriet og for gi innblikk i hvordan det har vokst frem, er det behov for å skrive mer om prosessen rundt konstruksjon av empiri.

### **3.1 Konstruksjon av empiri**

Empirikonstruksjonene (Alvesson & Kärreman, 2012; Larsen, 2015; Sandvik, 2013; Stormhøj, 2013) har blitt til gjennom møter og samtaler med pedagoger. Jeg har møtt to pedagoger som begge hadde lang erfaring fra barnehage og som til daglig arbeidet med de yngste barna i barnehagen (0- 3 år). De var begge utdannet førskolelærer, nå kalt barnehagelærer. De hadde med seg ulike arbeidserfaringer fra tidligere, ulik bakgrunn i forhold til oppvekst og kultur, og det var også noe avstand i forhold til alder.

Det var fra min side tenkt og planlagt at en tredje pedagog skulle delta, og det var også den opprinnelige avtalen med styrer. Slik ble det allikevel ikke av personlige og praktiske årsaker. Som en del av det å aldri helt kunne vite hva som kommer til å skje og å aldri kunne planlegge noe fullt ut, var det bare å forholde seg til endringene og gi rom for det som kunne oppstå sammen med de to pedagogene jeg var så heldig å få møte.

Jeg bruker for øvrig både begrepene barnehagelærer og pedagog i oppgaven. Barnehagelærer skrives oftest, og benyttes ved generell betegnelse og beskrivelse av profesjonsutøveren i barnehagen. Dette begrepet brukes da det er tittelen man får etter endt utdanningsløp. Pedagog brukes når jeg omtaler de to menneskene jeg har hatt møter og hatt samtaler med. Dette fordi det var deres stillingstittel, og fordi at de jobbet som pedagogiske ledere på småbarnsavdelinger.

Empirien er ikke noe jeg har vært ute i barnehagen og samlet inn, den var noe som måtte etableres, skapes eller viten- skapes (Kristensson Ugglå, 2019, s. 91- 92). Den kan heller aldri tale for seg selv eller stå alene. Empirien skrives frem gjennom møtene og samtalene med pedagogene, mine lyttinger til diktafonen, transkripsjoner og mitt videre arbeid med materialet.

*«..., på samma sätt som man inte «samlar in» empiri, kan det aldrig handla om att bara «uppvisa» eller «presentera» empiriskt material. Empiri måste i stället etableras och «skrivs fram» genom ett aktivt produktivt handlande».*

(Kristensson Ugglå, 2019, s. 94)

Det er jeg som forsker som skaper sammenheng og forbindelser mellom teoretiske antakelser og empiriske uttrykk i denne forskningen. Det er møtene mellom disse, når det uforutsette og det uventede som har forundret meg bindes sammen, at det kan skje et sammenbrudd (Alvesson & Kärreman, 2012, s. 24). Sammenbruddet kan i dette tilfellet tenkes å være hvordan rådende forestillinger om lek gjennom denne studien utfordres ved å se/tenke lek som den andre, som subjekt, agent eller kraft. Å tenke lek bredere og mer åpen enn tidligere kan gi anledninger for barnehagelæreren til å møte den med respekt, og dermed kan lek få mulighetsrom til å blomstre. Mitt arbeid i forkant og etterkant kan sammen med møtene tenkes som empirikonstruksjoner, med tanke på prosessen før møtene og ikke minst etterarbeidet i form av å lytte til innhold fra møtene på diktafon, gjennom transkripsjon og dveling ved mulige betydningsfulle innspill om lek.

Empirien er som nevnt konstruert, og den er skapt i samspill mellom pedagogene, meg og språket (ikke uttømmende liste). Den er avhengig av oss menneskene og alt det andre rundt seg for å bli skapt. Alt påvirker hverandre og setter dermed sitt preg på hva som kommer frem av empiriske oppdagelser.

*«... empiriskt material har en konstruerad karaktär, och att teorin, språket och forskaren sätter en stark prägel på representationer och empiriska resultat».*

(Alvesson & Kärreman, 2012, s. 34)

For min del vil dette blant annet innebære at jeg må være oppmerksom på hva jeg bringer med meg inn i forskningen. Det krever at jeg er oppmerksom på hvordan møtene vi hadde og valgene jeg tok underveis, påvirker og preger det jeg etter hvert skriver frem.

### 3.1.1 Prosessen frem til empirikonstruksjonens fysiske plassering

Videre vil jeg ta for meg forutsetninger for hvor i verden empirikonstruksjonene og forskningens fysiske plassering har funnet sted. På den måten situeres min egen posisjon og erfaring, men også i hvilken sammenheng møtene og samtalene fant sted. Jeg vil også beskrive prosessen og tiden fra før informasjonsbrev ble sendt ut og frem til det første møtet med pedagogene kunne finne sted.

Empirikonstruksjonene fant sted i en annen barnehage enn min egen, og empirien består av egne og andres historier om møter med lek. Slik jeg ser det fulgte det med etiske dilemmaer ved å bestemme hvilken barnehage forskningen skulle foregå i. Derfor vil jeg beskrive mer og utbrodere om valget av det å forske i en annen barnehage under 3.3. Etter avgjørelsen om at forskningsdelen skulle finne sted i en annen barnehage enn der jeg selv jobber, sendte jeg ut et informasjonsbrev på e-post (se vedlegg 1) til flere barnehager som beskrev utad, blant annet på sine hjemmesider, at de på ulike måter var opptatt av lek. Dette så jeg som en god forutsetning for samtaler om etiske blikk på lek, som innledningsvis var det jeg ønsket. Jeg kjente ikke til noen av barnehagene jeg sendte e-post til fra før, og i ettertid ser jeg at dette kan ha påvirket responsen jeg fikk. Det tok en stund før jeg fikk tilbakemeldinger, noen barnehager meddelte at de ikke kunne delta. Det var også tilfeller der jeg ikke fikk noen tilbakemelding i det hele tatt. Det at de ikke kjente til meg eller prosessen jeg var i annet enn via informasjonsbrevet, kan ha hatt betydning for responsen. Jeg bestemte meg da for å ta kontakt med noen av barnehagene via telefon. Etter telefonkontakt med styrerne i de to av barnehagene jeg hadde kontaktet tidligere, ble det avtalt et informasjonsmøte med pedagoger i en av dem.

Deltakerne ble tilfeldig valgt, da jeg ikke hadde kjennskap til barnehagene eller pedagogene fra tidligere. Tilfeldig da jeg ikke visste hvem, om noen, ville slå til og bli med i prosessen. Samtidig sendte jeg jo ut e-post til et utvalg barnehager, med bakgrunn i deres egne beskrivelser av lek som satsningsområde, så helt planløst og tilfeldig kan det vel stengt tatt aldri bli?

### 3.1.2 Møter og samtaler med pedagoger, møtenes innhold

Det var via telefon avtalt et informasjonsmøte mellom pedagogene og meg selv. Jeg traff store og små mennesker utenfor barnehagen i strålende solskinn etter at jeg, noe spent, hadde lukket porten på vei inn til det som opplevdes som usikkert og ukjent. Innenfor døra i barnehagen snakket jeg noen ord med styrer, og etter hvert møttes pedagogene og jeg. Høflighetsfraser og håndtrykk deltes der i gangen, siden vi ikke hadde møtt hverandre tidligere. Det var tid for å bevege seg mot rommet der vi skulle ha samtaler våre. Vi disponerte et rom som var tilrettelagt for denne type samtaler vi skulle ha. Tilrettelagt med bord, stoler, dør som kunne lukkes og et interiør som lot vårt fokus og blikk hvile på den andre. Vi småpratet om løst og fast, som en begynnelse på prosessen og for å komme litt nærmere hverandre.

Pedagogene fikk i dette første møtet muntlig og skriftlig informasjon om mine foreløpige tanker om prosjektet og hva deres bidrag kunne være. Jeg så for meg å samtale om etiske perspektiver på lek. Den foreløpige planen var at masteroppgaven kunne være et innspill til barnehagelærerens profesjonsutøvelse, og til møter med små barn og deres lek (se vedlegg 2). Jeg formulerte et nokså vidt tema til pedagogene, med ønske om å ikke legge for mange føringer på innholdet i møtene. Dette for å kunne sitte igjen med et så rikt empirisk materiale som mulig å jobbe videre med (Alvesson & Kärreman, 2012, s. 88). Etter hvert fikk pedagogene skjema for samtykke til deltakelse som de kunne fylle ut. Samtykkeskjemaet inneholdt informasjon om rammene for masteroppgaven og forskningen, samt informasjon om håndtering av materiale, opplysninger om deltakerne m.m (se vedlegg 3). Da mitt ønske var at hver og en skulle bidra med en praksisfortelling til hvert vårt møte, snakket vi også om dette. Praksisfortellinger og det jeg senere vil omtale som historier, utbroderer jeg mer litt senere i oppgaven. Vi avtalte også dager og tider for tre møtepunkter før barnehagehverdagen igjen krevde pedagogene. Til sammen skulle det bli fire engasjerende og interessante møter mellom pedagogene og meg i løpet av juni 2017.

Våre møter var alle begrenset til 45- 60 minutter av gangen. Denne tiden ble avsatt og planlagt av meg da jeg vet at pedagogers tid borte fra avdeling og barn er dyrebar. Samtidig anså jeg det som god nok tid til å kunne diskutere, samtale om og dvele ved ulike sider av etiske perspektiver på lek. I ettertid ser jeg at vi sikkert kunne snakket sammen lengre enn dette også. Innspillene, diskusjonene og tanke- spinnene var spennende og vanskelig å legge fra seg.



Noen uker passerte, og til det andre møtet var jeg minst like oppspilt som til informasjonsmøtet. Sammen gikk vi inn på møterommet, plasserte kroppene våre på stolene og diktafonen ble lagt på bordet. Endelig kunne vi snakke sammen om lek, barn og hverdagen i barnehagen. Jeg var spent, og faktisk litt nervøs.

Til tross for spenninger og nervøsitet følte jeg meg fra første stund som en del av gruppen som hadde møter og samtaler. Det ble raskt til at jeg følte det som *oss* og *vi*, vi var en gjeng som samtalte om noe vi brenner for. Jeg opplevde at vi var der sammen og at vi var likeverdige. Pedagogene var imøtekommende, og jeg ble umiddelbart en del av konteksten, situeringen, møtene. Det var rom for alles innspill, men til tross for dette hadde jeg en mer lyttende og stille fremtoning enn de andre. Mer om min rolle i møtene skrives frem under 3.1.3.

Vi startet møtene med å lese en praksisfortelling hver for oss. Hver og en hadde med en praksisfortelling til hvert sitt møte, og på dette punktet bidro jeg på lik linje med pedagogene. Praksisfortellinger er en ofte brukt innfallsvinkel til å diskutere praksis i barnehagen, noe som var kjent for pedagogene og meg selv. De tar utgangspunkt i praksis, og har en begynnelse, et høydepunkt og en slutt. En praksisfortelling har et budskap, er åpen, detaljrik og beskrivende (Fennefoss & Jansen, 2004, s. 16). Med en praksisfortelling som innledning til hvert møte fikk vi et punkt å starte felles samtaler og deling av historier om etikk og små barns lek. Samtalene dreide seg kort fortalt om ulike sider av barnehagelivet. Noen ganger vil jeg si at vi var litt på siden av det som opprinnelig var tema, men da det også kan finnes verdifulle innspill her tenkte jeg som så at vi får se hvor samtalene fører av sted.

I våre tre faglige møter begynte vi hvert møte med en praksisfortelling som på et eller annet vis handlet om lek slik vi så det. Det var både egne opplevelser og andres fortellinger som på et vis hadde påvirket oss. En av praksisfortellingene var egen opplevelse fra barnehagen, og to av fortellingene var hentet fra fagbøker. Da praksisforellinger er noe som henvender seg både til tankene og følelsene (Fennefoss & Jansen, 2004, s. 7-8), ga disse oss muligheter til å diskutere etiske dilemmaer og perspektiver på møter med lek. Jeg vil ikke si at vi gjorde analyse eller drøfting av fortellingene, men de ble et sted å sammen fortsette samtalene med rom for å utvide og utforske. Fortellingene var med på å pense tankene inn mot barnehagehverdagen, mot møter med små barn og lek. De ble en måte å oppdage det interessante i det alminnelige på (Bae, 1996), og ble noe å bygge videre historier på.

Fortellingene bidro med muligheter til å tenke videre, sammen, rundt møter med lek. Jeg velger å se det som anerkjennelse av lek å løfte fortellinger hvor vi anser innholdet som lek. Ved å spørre pedagogene om å ta med praksisfortellinger til møtene kan det tenkes at dette viste respekt for dem og etter hvert deres historier som utviklet seg. Med et ønske om å lytte og vise pedagogene respekt ble deres fortellinger viktige for meg. Jeg tenkte også at det kunne oppleves komfortabelt og trygt å ha med seg noe til møtene. På denne måten bidra med noe i forkant av og mellom møtene, men også å ha noe å holde fast i bokstavelig talt.

Så, hva mener jeg med disse historiene jeg snakker om? I denne sammenheng er historiene det vi i møtene og samtalene legger *oppå* praksisfortellingene. Historiene kom når vi fortsatte å snakke ut fra praksisfortellingene. Da åpnet historiene seg og ble til, de utvidet seg mer og mer etter hvert. Jeg ser disse historiene som faglige momenter eller som en del av den pedagogiske tenkningen (Johannesen, 2015) som vokste fram i møtene. Det oppsto tykkere og tykkere historier underveis, også for å poengtere noe eller understreke noe. Historiene kan også tenkes å stå i motsetning til noe eller virke bekreftende og understreke et pedagogisk poeng (Johannesen, 2015, s. 81).

Vi brukte praksisfortellingene for å tune oss inn på hverandre, og som et sted for å fortsette diskusjonene sammen.

Det empiriske materialet er altså variert og sammenvevd av flere innspill. Det består av de allerede nedskrevne praksisfortellingene som ble brakt inn i møtene, som dokumenter og tekst. Disse ble med for å kunne sette i gang tenkning. Lesningen av praksisfortellingene ble gjort i stillhet, hver for oss. Det var ikke til hensikt å skulle tolke fortellingene, men heller å gå videre og diskutere. De kan ses som tilskudd for tenkning og fokusering, og vi brukte dem for videre samtale. Materialet består også av selve møtene, og samtalene som ble tatt opp på lydfil. Samtaler som etter hvert blir til tykkere beskrivelser og dermed historier om møter med lek.

Sammen skapte vi empiri om etiske møter med lek, og jeg ser på prosessen som interessant og givende. Det er viktig å poengtere at vitenskapen ikke ble gjort av bare meg, den ble til i et fellesskap. Vitenskap er ikke noe man gjør ikke alene (Kristensson Ugglå, 2019, s. 368).

### 3.1.3 Valg av metodologisk tilnærming, møtenes betydning og min rolle som forsker

Det har vært vesentlig for meg å ha møter som del av den metodologiske tilnærmingen. Møtene med pedagogene er også det som fikk størst betydning for empirikonstruksjonene, og med tanke på hvordan empirien ble skapt. De har vært betydningsfulle da jeg er opptatt av den andre, og hvordan den andre har noe å bringe inn i møtet. Gjennom møter som metodologisk tilnærming kan møtets etikk og deler av oppgavens teoretiske/filosofiske bakteppe få mulighet til å sette sine spor på gjennomføringen av prosessen (Sennerud, 2018) med pedagogene, samt i arbeidet før og etter. *Møter* ble et viktig begrep for meg i selve forskningsprosessen. Dette da jeg kobler det til Dahlberg, Moss og Pence`s møtets etikk (Dahlberg et al, 2002, Dahlberg & Moss, 2005). Møtet med den/det andre er avgjørende for hva som skjer videre. Jeg hadde et ønske om at situasjonene og våre møter skulle være så åpne som mulig. De skulle, eller kunne ikke, være planlagte og detaljerte på forhånd. Jeg ønsket å stå i den usikkerheten det brakte med seg, med tanke på hva vi skulle gjøre. Ønsket var at det skulle være rom for å la seg rive med og se hvor det kunne bære.

Det ble viktig for meg, før og underveis i empiri- konstruksjonen, hvordan jeg kunne møte pedagogene, diskusjonene og historiene deres. Dette var noe jeg vanskelig kunne planlegge, og det fikk virke i våre møter. Jeg ønsket å møte pedagogene åpent, høre historier og diskusjoner. Jeg ser i etterkant at dette ble til ved at møtene ikke var spesielt planlagte på forhånd, annet enn med fokusområdet fra min side. I møtene var det pedagogene som snakket mest, det ble deres stemmer som var viktig for meg. Jeg lot praten gå da jeg ønsket at pedagogene i så stor grad som mulig skulle få fortelle, uten reguleringer fra min side. Jeg kan sies å ha vært forholdsvis stille i samtalene, samtidig som jeg så meg selv som en del av gjengen. Jeg hadde ikke så mange innspill, da jeg helst ville lytte til de andres bidrag. Jeg kommenterte underveis og uttrykte min undring dersom det var noe jeg ikke fikk med meg eller ønsket at de kunne utdype eller fortelle mer om. I tillegg til diktafonen hadde jeg penn og papir som kunne brukes til notater, tanke- spinn eller inspirasjoner underveis.

Jeg kunne valgt å gjennomføre vår tid sammen som for eksempel gruppeintervju, hvor jeg stilte spørsmål som jeg hadde planlagt på forhånd. Gjennom intervjuer ville tiden og innholdet være regulert etter hva som skulle bli utfallet eller resultatet av tiden vår sammen. Dette er ikke i samsvar med det å møte den andre. Ved å møte den andre må det gis rom for det som måtte oppstå, jeg må ta valg underveis, og respektere det den andre har å komme med. Med bakgrunn i dette fikk våre samtaler utvikle seg på bakgrunn av refleksjoner rundt temaene det

ble snakket om (Larsen, 2015, s. 64). Da man ikke vet hvordan samtalen utvikler seg eller vet hvor det bærer, vil møter alltid innebære en risiko. Både pedagogene og jeg risikerte noe, vi visste ikke helt hva vi skulle snakke om. De var villige til å være med å skape historier, villige til å være med å skape empiri.

Det kan sies at vi hadde samtaler som var horisontale eller symmetriske (Sandvik, 2015). I slike samtaler handler det først og fremst om hva slags tenkning og handling som oppstår i møtene mellom forskeren, personene, rommene, gjenstandene, ideene og tiden (Sandvik, 2015, s. 54). Dette har jeg frem til nå belyst, men jeg vil også fortsette, ved å si noe om noen av følelsene som fikk betydning i møtene.

Møtene ble på flere måter veldig personlige. Blant annet gjennom at vi fysisk møttes i barnehagen og satte oss ned sammen rundt bordet for å samtale. Jeg hadde jo også med mine følelser inn i dette som forsker, på samme måte som pedagogene også kjente på ulike følelser i forkant. Møtene ble også personlige ved at ulike følelser viste seg underveis, følelser som fikk og tok plass i samtalen. Det kan for eksempel nevnes høye stemmer ved engasjement, og lavere, roligere stemmer ved undring. Det oppsto latter i flere møter, og det kom noen tårer i et møte. En av pedagogene brukte ord som å bli *berørt* av den ene praksisfortellingen. Vi var til stede med hele oss og hele vårt følelsesregister. Opplevelsen av å dele noe, noe viktig, noe som kan bety noe for flere enn oss selv var til stede. Vi delte historier.

### **3.2 Å dele historier om lek**

Det å dele tenkning og historier kan ses som en form for kunnskapsdeling og kunnskaping, og er en viktig del av min metodologi. Vi konstruerte kunnskap i våre møter ved å dele historier fra våre møter med lek. Hverdagen i barnehagen kan ses som en uendelig kunnskapskilde. Her finnes øyeblikk, møter, situasjoner, lek og annet som gir bidrag til videre tenkning, dveling og kunnskap. Ved å løfte frem hendelser fra pedagogenes egen hverdag, og bruke de som kunnskapskilde til videre tenkning, kan vi nærme oss det Dahlberg og Moss omtaler som *listening to thought* (Dahlberg & Moss, 2005, s. 98). *Listening to thought* handler blant annet om hvordan vi må ta den andres ideer, teorier og innspill på alvor og behandle dem med respekt, i stedet for å ignorere eller avfeie dem for ikke å komme med det riktige svaret eller det svaret vi ønsker (Dahlberg & Moss, 2005, s. 98). Dette kobler jeg til møtene med pedagogene og til min rolle som forsker. Det handler om hvordan jeg lyttet til det pedagogene

fortalte om møter med lek, lyttet med hele meg for å få fatt i det de meddelte. Gjennom deres innspill og tanker om møter med lek kunne jeg etter møtene forsøke å koble dette sammen med teoretiske perspektiver. Med perspektivet på kunnskap som noe som kan konstrueres og skapes ved deling av historier, vil jeg henvide tilbake til kapittel 2. Konstruering av kunnskap som er avhengig av den/det andre og situering/konteksten den skjer i for å kunne finne sted.

Gjennom en kompleks forskningsprosess har jeg også reflektert og undret meg over ulike etiske dilemmaer og utfordringer. Jeg vil videre si noe om disse etiske vaklingene og overveielsene, da de er av vesentlig betydning for at forskningen ble gjort slik den ble gjort.

### **3.3 Etiske overveielser gjennom hele forskningsprosessen**

Tidlig i prosessen sto jeg allerede og vaklet. Studien ble ikke meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata (NSD), da innholdet ikke omfatter opplysninger som krever dette (se vedlegg 2). Bare dette er en etisk overveielse, da jeg står som ansvarlig for behandlingen av opplysninger som kom frem underveis, men også for behandlingen av disse etter at forskningen og skriveingen av masteroppgaven er avsluttet.

Som tidligere nevnt sto jeg i et dilemma som handlet om hvor forskningen fysisk skulle utspille seg. Valget omfattet om jeg skulle forske i barnehagen der jeg selv jobbet, eller om jeg skulle søke etter en annen barnehage. På et vis var det kanskje uvesentlig hva jeg valgte? Noe av det som ble avgjørende for valget er hvordan personalet og jeg selv i egen barnehage kunne møte utfordringer knyttet til at jeg nå skulle befinne meg i en forskningsprosess, i tillegg til å være den jeg er sammen med disse menneskene i hverdagen ellers. Jeg så utfordringer med å knytte denne prosessen til min rolle som pedagog i egen barnehage, og jeg tenkte derfor, naivt nok, at det kunne bli lettere å være mer forsker i en annen barnehage. Det er umulig å finne svar på hva som er det beste valget, og det er strengt tatt heller ikke meningen. Noe av umuligheten ved valget ligger i det at jeg kanskje ikke kan *ha* ulike roller, eller gå inn og ut av dem i det hele tatt? Jeg har jo alltid med meg selv, samtidig som jeg også hele tiden er i forandring. Ingen forsker eller forskning er objektiv eller nøytral (Rhedding-Jones, 2005), det er alltid forskerens tolkninger, den som lytter, ser og prøver å forstå, og den som setter ord på den såkalte virkeligheten rundt seg. Jeg valgte altså å forske sammen med en annen personalgruppe. Etiske dilemmaer oppstår selvsagt også ved at jeg som ukjent trer inn hos et personale, når vi ikke er noe kjent med hverandre. Jeg anså likevel pedagogenes mulighet for reservasjon til å delta i forskningen som større på denne måten. Det vil uansett

være en utenforstående som trer inn, og som skaper forstyrrelser i hverdagslivet deres. Jeg vil heller være en som ikke er nøytral til diskursene rundt praksis (Larsen, 2015). Nærmere beskrivelser av meg som forsker kan leses under 3.3.1.

Det var et etisk valg og dilemma å bestemme hvem jeg skulle gjøre forskningen sammen med. Siden oppgaven omhandler møter med lek, kan det tenkes at det var nettopp dette jeg skulle gjort. Å selv møtt barn som tilsynelatende var i lekende situasjoner for å forske i hvordan pedagoger møtte disse situasjonene. Da jeg opplever at barnas muligheter for reservasjon til å delta i forskning er mer utfordrende, var ikke det noe jeg ønsket å begi meg ut på. På denne måten kunne jeg i alle fall la lek få være lek ute blant barna. Det må poengteres at selv om jeg valgte møter med pedagoger som metodologisk tilnærming anser jeg ikke de voksne som mer verdt eller nærmere å kunne fortelle meg sannheter om lek eller møter med den. Etter hvert ble det også tydeligere hva jeg egentlig var på jakt etter og ønsket å utforske nærmere, jeg var ute etter å høre hva pedagoger tenker at etiske perspektiver på lek kan handle om. For å få historier om dette måtte jeg snakke direkte med pedagogene, gjøre forskning som omhandlet tenkning om møter med lek. Jeg valgte derfor å ha møter og samtaler med pedagoger om møter med lek.

Et av de største etiske dilemmaene jeg har stått ovenfor er, som jeg har vært inne på, når jeg i denne oppgaven ønsker å se på møter med lek med etisk blikk. Når jeg lar møter med lek bli tema for oppgaven begrenser jeg selv lek, og lar ikke lek være lek slik jeg egentlig ønsker. Jeg bruker den for å gjøre forskning og skrive masteroppgave. Og i det jeg bruker betegnelsen lek så har jeg også definert noe, det kommer jeg per nå ikke utenom. Som jeg har skrevet tidligere velger jeg å gjøre det allikevel, da jeg opplever lek som truet. Det var også historiene og sitatene rundt lek som vokste frem i møtene med pedagogene, de som banket på og som krevde å bli undersøkt, utvidet og dvelt ved. Håpet for forskningen er at vi med dette kan få flere perspektiver til å tenke videre om lek.

### 3.3.1 Meg som en del av det hele

Jeg er alltid allerede innblandet i feltet jeg forsker i, og dette må få virke sammen med teori og empirikonstruksjonene. Jeg er ikke nøytral eller objektiv til det småbarnspedagogiske feltet jeg forsker i. Gjennom å være utdannet førskolelærer, i mitt arbeid som pedagogisk leder, og ikke minst som student og forsker har jeg på meg ulike briller som farger det jeg ser. Som nevnt i kapittel 1 har etikk tatt større plass hos meg i løpet av studiet og gjør dermed at mitt

hode og blikk fort kan lete etter tematikk i møtene og transkriberingene som kan kobles til temaet. Det må jeg forholde meg til og er ikke noe jeg kan komme bort fra.

Med å ikke kunne være nøytral mener jeg at jeg har med meg mine erfaringer, tanker om lek og etikk som pedagog gjennom flere år. Jeg har også med mine erfaringer, tanker om lek og etikk som masterstudent gjennom flere år. Mine erfaringer, tanker som menneske i andre konstruerte sammenhenger er også med. Blant annet ... Jeg er infiltrert i feltet, i det jeg hører og ser etter, i det jeg lar komme til syne i empiri og transkripsjon. Jeg er en del av diskursene barnehage- møter- etikk- lek som jeg ikke kan skrive meg bort fra eller ut av.

Jeg kan se fordeler ved selv å være pedagog og være en del av det småbarnspedagogiske feltet det forskes i. Det kunne kanskje gjøre det enklere for pedagogene å ta imot meg og skulle dele av seg selv og sine egne erfaringer og kunnskap. Vi hadde dermed noe felles kunnskap og ståsted. Ved selv å være pedagog og være innvevd i forskningsfeltet er det også noe jeg ikke ser som det sikkert kunne vært interessant å drøfte videre.

Det viktigste er å være bevisst på at jeg selv bringer noe inn i forskerrollen og forskningen, med mine erfaringer, kunnskaper og alltid allerede situering i det småbarnspedagogiske feltet.

### 3.3.2 Transkribering

Å skulle transkribere og skrive ned svart på hvitt hva som foregikk og hva som ble sagt i mine møter med pedagogene gjorde jeg med den største ydmykhet. At det talte og det skrevne språket er to forskjellige språklige medier (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 43) er viktig å være bevisst i en forskningsprosess. Det talte språket blir også noe annet når det gjøres opptak med diktafon. Da lever ikke materialet lenger bare i minnene, men det kan stoppes, spoles frem og tilbake og høres gjentatte ganger. Det uttalte blir også noe annet når det blir nedskrevet, og språkets mangfold i møtene kan stå i fare for å reduseres. I et forsøk på å få med mest mulig fra samtalene har jeg underveis i transkriberingen skrevet inn latter som oppsto, pauser, refleksjonstid, stopp pedagogene gjorde, og noen ord er skrevet som uttalt på dialekt. Tonefall, hele setninger eller stopp i setninger avgjorde om jeg satte spørsmålstejn, punktum eller ... etter det de sa. Med ydmykhet til det pedagogene delte med meg i møtene ble de tre opptakene og alt dets innhold nedskrevet, sannsynligvis i frykt for å gå glipp av noe. Dette førte til side opp og side ned med transkripsjoner som ble skrevet ut, naturligvis allerede anonymisert med bokstavene A, B og C.

De utskrevne sidene har jeg hatt med meg over lengre tid. Ved transkripsjon av samtalene og igjen utskrift av dette har jeg hatt mulighet til å gå frem og tilbake, flere ganger, og jeg har hatt mulighet til å komme dypere inn i materialet (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 43).

### 3.3.3 Utvalg av empirisk materiale

Jeg må ta ansvar for valg jeg gjør med empirien. Det empiriske materialet som kommer frem er noe jeg som forsker må gjøre noe med, og jeg ser det som en kritisk dialogpartner (Alvesson & Kärreman, 2012) for å kunne komme nærmere mysteriet.

Det som kommer frem og skrives videre om i oppgaven er *en* mulig tilnærming og sannhet, ikke sannheten (Dahlberg & Moss, 2005, s. 171). Jeg har gjort et utvalg av mulige empirikonstruksjoner, ved å velge en barnehage, en del av et personale og ved å løfte frem deler av empirien gjennom historier og sitater. Alt får ikke plass. Empiri og funn får betegne barnehagefeltet, selv om jeg har gjort et tilfeldig utvalg (Nyeng, 2012, s 117).

*«Empiri är något man genererar, och fakta är frukten av rigoröst mänskligt handlande».*

(Kristensson Ugglå, 2019, s. 91)

Empirien i oppgaven er som sagt ikke noe jeg har kunnet hente ute i barnehagen, den er skapt gjennom møter med pedagoger, meg, fortellinger og historier, tid, sted og rom. Materialet som jeg sitter igjen med er kontekst- og situasjonsavhengig.

Utvalgene fra møtene som har fått plass i teksten er gjort av meg. Sitatene og historiene er en del av en større helhet og kontekst. Det er gitt plass og forrang på den måten at det er dette som fikk meg til å fundere og undre meg, stoppe diktafonen, spole frem og tilbake, og som fikk meg til å lese flere ganger. Det ble noe jeg tenkte mer på enn annet. Etske perspektiver var et blick eller en vinkling som jeg hadde med meg inn i forskningsprosessen. Det var også ord og perspektiver som ble sagt i møtene som har påvirket utvalget, blant annet *dilemma*, *valg* og *å bryte inn*. Ordene kom ut av samtalene når historiene ble tykkere. Ved at historiene ble tatt opp og senere transkribert kunne jeg dvele, lenge. Det jeg til slutt valgte ut var deler av praksisfortellingene, historier og sitater som gjorde noe med meg, engasjerte meg og rørte ved meg, og som kunne bidra til å komme nærmere mysteriet.

Jeg vil også kort dvele ved mitt forhold til den andre som en etisk utfordring. Med dette tenker jeg på faren ved å ikke fortelle videre det pedagogene egentlig fortalte meg. Det



handler om hvordan jeg som forsker gjør utvalg, og strengt tatt kan skrive frem det jeg selv ønsker fra forskningen. Jeg har gjort det jeg kan for å unngå dette.

### 3.3.4 Oppgavens reliabilitet og validitet

Jeg vil videre si noe om reliabilitet og validitet og hva det kan bety i denne sammenheng, da oppgaven skal vurderes etter akademisk standard. Det er, som sagt flere ganger, ikke oppgavens hensikt å finne konkrete svar eller sannheten på mysteriet som ligger til grunn for studien, materialet kan ses som en dialogpartner (Alvesson & Kärreman, 2012) for å diskutere og drøfte møter med lek. Studien er ikke objektiv, og kan ikke sies å skulle representere fasit eller svar for barnehagelærernes møter med lek. Lather (2007) er kritisk til representasjon, men løfter allikevel frem fire innramminger av validitet som gjør at vi kan se spørsmålet om validitet og reliabilitet på litt andre måter. Dette er ironisk, paralogisk, overdådig og rhizomatisk validitet (Larsen, 2015, s. 76, Lather, 2007, Sandvik, 2013, s. 86). Denne studien kan tenkes å ha antydninger/nyanser av rhizomatisk validitet, blant annet ved metodologi og arbeidsmåter som kan skape brudd med stivnede diskurser omkring lek, og ved at det empiriske materialet og teoretiske begrep som brukes kan være med å utvide og åpne komplekse møter med lek.

Deler av oppgavens teoretiske perspektiver, for eksempel møtets etikk og situering, kan tenkes å spille inn også når oppgavens validitet og reliabilitet skal diskuteres. Det vil være opp til deg som leser i møtet med teksten, akkurat her, akkurat nå, som avgjør om oppgaven kan ses som valid og reliabel. Ditt møte med teksten og hvordan den får virke kan ikke jeg kontrollere eller planlegge. Validitet og reliabilitet vil kunne bli bedømt ulikt av ulike personer ut ifra premisser for kunnskap og situering. Validitet er i et slikt perspektiv noe som stadig må konstrueres (Larsen, 2015, s. 75, Sandvik, 2013, s. 86).

Studiens empiri- konstruksjoner ble gjort sammen med pedagoger gjennom møter og samtaler, de er ikke noe jeg har kommet frem til på egen hånd. Oppgaven bygger på en forskningsprosess og innspill fra mine andre. Studien produserer kunnskap om etiske møter med lek som kan få betydning for barnehagelæreres profesjonsutøvelse.

Å gjøre forskningsprosessen og møtene med pedagogene så transparente som mulig, vil kunne gi innblikk i det som har foregått. Gjennom vide beskrivelser av prosessen og begrunnelser for valg som er tatt kan oppgavens relevans synliggjøres. For at prosessen skal kunne være mest mulig transparent er det vesentlig å gjøre det implisitte eksplisitt. Ved blant annet tykke beskrivelser av møtene og deres innhold, forarbeid, etterarbeid, etiske overveielser og dilemmaer som oppsto underveis, håper jeg at jeg har tatt deg i hånden og ført deg igjennom forskningsprosessen med overbevisning.

## Kapittel 4 Mulige lesninger av det empiriske materialet og oppdagelser

I dette kapitlet skal jeg gå nærmere inn i det empiriske materialet som ble konstruert. I studiens empirikonstruksjon kom pedagogenes opplevelser og erfaringer av møter med lek frem. Det de selv mente var vesentlig i møter med lek utfordres av formalisme og regulerende praksiser i barnehagehverdagen. Det tyder på at deres ansvar/responsibility fort kan settes ut av spill i møter med lek. Videre vil pedagogenes historier fra møtene, som er skrevet ned svart på hvitt av meg, få plass og vises frem. I løpet av kapitlet vil jeg stoppe opp, dvele ved og forsøke å utvide historiene og sitatene. Pedagogenes historier vikles sammen og kobles sammen med etikk for å se, hva kan da komme til syne. Hva skjer med historiene og sitatene om møter med lek når etiske perspektiver bringes inn? Historiene og sitatene som følger vil også danne grunnlag for videre drøfting i kapittel 5.

Å si at det følgende er *mulige lesninger* av materialet gjøres da dette er deler jeg har samlet, og til en viss grad kategorisert, for å kunne skape transparens og innsyn i materialet. Det har ikke vært en streben etter å se og oppdage mønstre i forskningsmaterialet (Alvesson & Kärreman, 2012). Da temaet for møtene hadde et forholdsvis bredt og vidt utgangspunkt, ble det heller ikke lagt opp til det å se etter mønstre fra begynnelsen av. Når jeg jobbet videre med materialet så jeg allikevel tendenser, nyanser og spor av fellesskap i samtalene. Det kan se ut til at store deler av historiene handler om det å stå i dilemmaer i møte med lek, å være lojal til noe som er bestemt, å oppdage mulighetsrommene det gir ved å bevege seg saktere, og hvordan det å se ulike situasjoner som lek handler om å ha respekt for det magiske. Jeg oppdager dermed forbindelser i materialet, kanskje er det slik at jeg også lager noen forbindelser. Ved at disse perspektivene løftes frem, er det noe annet som havner i bakgrunnen. Når sitater fra pedagogenes møter med lek skrives frem kreves egentlig tykke beskrivelser av møtene med den og omstendighetene rundt for at betydningsfulle sider ikke skal bli borte, og for at det ikke skal virke begrensende på lek. Det skrevne ordets makt og antall sider i oppgaven gjør seg gjeldene, og et sted må jeg sette strek/punktum.

Som jeg har nevnt tidligere hadde jeg med meg blikket for etikk og lek inn i empirikonstruksjonene, gjennom teori og tenkning. Jeg hadde også med meg noen tanker om hvorfor etikk og lek ville være viktig å snakke mer om, se kapittel 1. Etter hvert som samtalene med pedagogene utviklet seg gjorde det meg mer nysgjerrig. Samtalene åpnet opp og utvidet perspektivene mine for å kunne se noe *mer*. De fire inndelingene eller overskriftene som skrives frem er et uttrykk for dette *mer*. Etter møtene med pedagogene, lyttende stunder

til diktafonen og gjentatte lesninger av de transkriberte ordene, har deler av materialet trengt seg på, vist seg flere ganger og banket på hos meg. Ved å skrive ned disse historiene og sitatene i oppgaven kan nye oppdagelser i materialet få mulighet til å komme frem.

Det må sies at jeg opplever det som utfordrende å dele historiene, sitatene og materialet inn i avsnitt og kapitler. Det kjennes kunstig, da jeg ser møtene og det vi samtalte om som en helhet. Praksisfortellingen og historiene i det første møtet påvirket hverandre, og de påvirket det som skjedde og oppsto etter hvert. Dette opplever jeg fordi vi møttes over tid, sammen skapte vi kunnskap og delte historier flere ganger. Jeg ser materialet som et enhetlig materiale. I materialet går jeg på tvers, jeg lager forbindelser og oppdager forbindelser. Sitatene, samtalene og historiene som fortelles kan like gjerne forstås eller knyttes til å passe inn i en av de andre inndelingene eller overskriftene, eller det kan oppleves at et sitat er innom flere av de samtidig. Jeg har altså gjort et valg, og jeg har gjort et arrangement av materialet.

For å gi et innblikk i våre samtaler og introdusere materialet, bringer jeg inn den første av praksisfortellingene vi delte. Praksisfortellingen kan tenkes som en inngang eller passasje til innholdet i møtene:

*Små og store mennesker er i full aktivitet ute i barnehagen. Snøen har lagt seg over uteområdet, det akes, lages snømenn og det smakes på snø. En jente har kommet seg bort til lekestua og står nå på trappen. Hun roper navnet mitt, høyt, to ganger. «Ja»? roper jeg tilbake siden jeg er et stykke unna. «Det er låst», sier hun. «Å ja, er det låst? Jeg må hente nøkkel først så kommer jeg», svarer jeg. Vi låser opp døra, trer inn i denne lekeverdenen og sammen utforsker vi det som er der inne. En voksen henvender seg til meg når jeg er ute på trappen en tur. «De andre sier at lekestua pleier å være låst på vinteren, i forhold til at det blir så vått der inne på grunn av snøen. Jeg svarer «Det går nok bra, vi kan rydde etter oss». Det er etter hvert flere små som kommer til lekestua og som trer inn i den mulig magiske verdenen.*

#### 4.1 Pedagogenes opplevelser av å stå i dilemmaer

Pedagogene kobler seg raskt på fortellingen, og de snakker videre om det som å havne i dilemmaer:

A: *«Jeg tenker det er sånne dilemmaer som man kommer oppi, sånn som det der. For der ville jo den voksne gjøre noe for å ha det gøy sammen med barn og følge barnets ønsker for å leike. Og så er det kanskje noen tanker om at den hytta skal være låst på vinteren fordi å ta vare på hytta, for at gulvet kan bli så vått at det faktisk blir ødelagt av snøen. Og så er det jo sånne diskusjoner da, om hva er det som er viktig?»*

Pedagogene opplever det å skulle følge lekens premisser som utfordrende når det allerede er bestemt hvordan den skal møtes:

B: *«Absolutt, det er et etisk dilemma».*

A: *«Det blir jo en sånn innvendig konflikt. Med å være lojal mot det som er bestemt og det du faktisk føler er riktig for barn og ...»*

B: *«Og for deg sjøl ...»*

A: *«Og for meg sjøl ja ... ja ...»*

Situasjoner som føles som dilemmaer kan oppleves som motstridende og krevende. For pedagogene er det krevende på den måten at det oppstår uenigheter i personalet, og det er heller ikke gitt hvordan de skal handle videre. Pedagogene sier at dilemmaer er noe de ofte kommer opp i. Situasjoner der det kanskje ikke finnes noe rett eller galt, og der de på forhånd ikke vet hvordan noe skal løses eller møtes. Det kan ses i forbindelse med at dilemmaer ikke har noen ferdiglagde løsninger (Dahlberg & Moss, 2005, s. 71).

Pedagogene utvider historien og spinner videre på praksisfortellingen om lekestua, til å fortelle om situasjoner hvor det å stå i dilemmaer i møte med lek har gjort seg gjeldene for dem. De forteller om situasjoner hvor de må ta noen avveininger og gjøre vurderinger. Pedagogene beskriver blant annet opplevelser i møter med barns graving ute i barnehagen, og det å havne i dilemmaer i forhold til hvor det er lov å grave eller ikke:

A: *«Det er jo sånne avveininger hele tida, og det er sånne diskusjoner vi har hatt litt i barnehagen her og, om barn som graver. Barna vil jo gjerne grave i jorda ...»*

B: *«Mmm ...»*

A: «Det er jo et helt annet materiale enn sand, og det er spennende og der kan man finne kryp ikke sant. Og så, de graver jo hvor som helst, og så er det om de skal få lov til å grave eller ikke. Og så har vi jo bestemt nå da at de ikke skal få lov til å grave, for uteområdet blir jo ødelagt i forhold til at det blir masse groper og hull overalt, og det blir jo ikke noe gress å gå på eller sånn. Det blir masse leire og hull og det fylles med vann».

Å problematisere dilemmaer og det å stå i dilemmaer er noe jeg finner interessant å dvele ved. Møtene med graving beskrives som dilemmaer, og det er det antagelig også for pedagogene. Utfordringen er at de ikke kan stoppe opp i dilemmaet da det må gjøres noe mer, de må ta et valg for videre handling. Kanskje kan det å stå i dilemmaer også handle om å se noen muligheter, slik jeg opplever at det gis uttrykk for her:

A: «Jeg har jo prøvd å gå litt i bresjen for å få lov til å grave litt jeg da, men jeg ser jo den andre sida og. Jeg har liksom prøvd å argumentere for at vi må i hvert fall finne et sted dem kan få lov til å grave jord, og jeg hadde jo gjerne ville hatt en jordhaug ...»

Det å forholde seg til reguleringer om graving, selv om man personlig er uenig, oppleves som et dilemma. Dilemmaer er etiske og spiller på følelser, den ene pedagogen sier at det oppleves som en «innvendig konflikt». Det skjer noe i henne, og med innvendige konflikter oppstår det følelser. Handler det om å kjenne på usikkerhet og tvil, eller kanskje det motsatte, når også det å kjempe for en sak bringes inn som et element de må forholde seg til:

B: «Og så er det hvor hardt man diskuterer, hvor mye man kjemper for saken ...»

A: «Mmm ...»

B: «Det tenker jeg har mye å si. Men ja, vi har kanskje ikke kjempa hardt nok».

Pedagogen bringer inn nyanser av det å kjempe for noe, og undrer seg over om det kanskje ikke har vært kjempet hardt nok for det hun tror på, føler og mener er viktig i møte med lek. Kanskje kan det her trekkes forbindelser mellom faren for å bli stående som en autoritet uten myndighet (Steinsholt, forelesning, 05.11.15), som jeg også nevner senere i oppgaven, og til at pedagogen undrer seg om de har kjempet hardt nok. Pedagogikk og faglige begrunnelser settes på spill i møte med reguleringer for hva som er lov og ikke lov å gjøre i barnehagen. Slik jeg ser det aktualiserer dette refleksjon i forhold til om lekens betingelser blekner og dermed blir truet.

Denne problematikken bringer oss samtidig over til ansvar og til Baumans argument for at individets ansvar har blitt større ved bortfall av universelle regler og sannheter. Det å ta valg, kjempe for noe og det å stå i dilemmaer, er måter barnehagelærerne kan uttrykke sitt ansvar på. For pedagogene handler også dilemmaer i møter med lek om behovet for å synliggjøre sin kunnskap, og får dermed betydning for utøvelsen av deres profesjon:

A: *«Det å skulle stå på dine argumenter, for barna, og så er det kanskje motargumenter som gjør at du kommer i et sånt dilemma, som hva er mest riktig å gjøre nå?»*

B: *«Det handler om argumenter, faglig pedagogisk begrunnelse. Hva veier tyngst? Det finnes jo ikke riktig og feil heller».*

A: *«Det kommer an på barna som er der. Hva er situasjonen i akkurat det?»*

Gjennom historien som skapes i samtalen blir situering et vesentlig element i møte med lek. For pedagogene handler det å stå i dilemmaer også om hva som skjer i akkurat denne situasjonen. Det kommer an på barnet og på situasjonen sier de. Dilemmaet er avhengig av konteksten det skjer i, som igjen blir avgjørende for hva som skjer videre. Barnehagelæreren må se an situasjoner og se betydningen av kontekst og situering. Den må se hvilke barn som er til stede og hva som er situasjonen akkurat nå. Det handler om å ta valg og beslutninger, å gjøre vurderinger, og det handler om barnehagelærerens ansvar her og nå.

B: *«Men det må ikke alltid være tilgjengelig heller, du må ikke alltid til enhver tid ...»*

A: *«Nei da, men det er jo den situasjonen som er der og da ...»*

B: *«Ja, det er det».*

A: *«Du kan ikke si imorra skal du få lov til å grave i jordhaugen der, så nå må du gå å sykle i stedet».*

B: *«Nei, jeg skjønner at du tenker at det blir feil».*

A: *«Det blir feil. Ja, det blir helt feil».*

Ut fra det pedagoger her sier så opplever hun at det blir feil, og kanskje umulig, å regulere pågående lek. Når vi er her og nå og er i lek, kan vi ikke tenke på morgendagen, eller planlegge hva som skal skje. Det som skjer det skjer.

Pedagogene kjenner også på dilemmaer som omfatter det enkeltbarn har behov for og hva som burde gjøres for barnegruppa:

A: *«Kanskje det er 10 minutter igjen til vi skal spise, og så vil kanskje han ha ned hele legokassa og leike. Og så veit du det at av hensyn til de andre da, for noen begynner å bli sultne og trøtte. Du må ta hensyn til både hele gruppa og enkeltbarn, og det kan jo stå litt sånn i dilemma til hverandre innimellom».*

B: *«Ja det er også et stort dilemma, enkeltbarn versus hele barnegruppa. Og behovet, det kan jo være en egen diskusjon i seg selv».*

Som pedagogen sier, dette oppleves som et stort dilemma og kunne vært en egen diskusjon i seg selv. Med det sagt vil jeg gå videre i samtalene ved å løfte frem det pedagogene uttrykker om lojalitet.

#### **4.2 Tillit uttrykkes som lojalitet**

Dilemmaene ser fort ut til å handle om lojalitet til noe som er bestemt, versus lojalitet til situasjonen, leken eller det konkrete møte med lek:

B: *«Og litt sånn, ja, jeg synes jo også at det viktigste er at barna har det gøy. For jeg tenker jo at man må ta barns premisser ikke sant ...»*

B: *«Men jeg tenker et annet dilemma er jo det med den lojaliteten og det er jo også den ... Ja jeg mener når de voksne har kommet frem til en regel og sagt at okey, sånn skal det være, og som det står her (peker på praksisfortellingen), at om vinteren da bruker vi ikke leikestua og da ligger det en forventning at de man jobber sammen med at okey, da må alle forholde seg til det».*

Pedagogen kobler her dilemmaer til lojalitet. Det motsatte av lojalitet er illojalitet, eller å handle i strid med det som er avtalt, bestemt og det som det har blitt enighet om; «okey, sånn skal det være». Her vil jeg igjen gå til Bauman og til det han sier om tillit, og at vi gjensidig må kunne stole på hverandre. Dette kan forstås i lys av det pedagogen her understreker, en forventning og en tillit til at de hun jobber sammen med forholder seg lojalt til det som er bestemt. Hun setter dermed ord på hvordan hun forventer at relasjoner til kollegaene skal utspille seg, og hun setter ord på sin egen tillit og kunnskap i disse situasjonene.



Tillit kan bidra til at samarbeidet personalet imellom blir lettere, og når samarbeidet blir lettere kan det igjen åpne opp for handlingsrom (Grimen, 2010) i etiske møter med lek.

Barnehagelærernes opplevelser av dilemmaer og ansvar er ikke glemt eller lagt bak oss, de virker med full kraft også når pedagogene snakker videre om lojalitet:

B: *«Og så er det jo noen som synes at ... de ser bare barnas premisser og synes det er kjempegøy og så ...»*

A: *«Det er vanskelig å være lojal mot en regel du ikke er enig i. Det merker jeg jo selv og, blant annet med den gravinga, jeg synes det er forferdelig å skulle komme og si at her får du ikke lov til å leke, du må gå i sandkassa».*

C: *«Fortell, hva gjør du da i slike situasjoner?»*

A: *«... jeg har vel vært den som kanskje har kikket litt en annen retning, men ...»*

Slik jeg ser det er det mye som her står på spill og som det kan være interessant å stoppe opp ved. Kanskje det kan være slik at pedagogen ved å «kikke litt i en annen retning» viser at hun har tro på lekens kapasitet og lekenes ontologiske vesen, at hun stoler på lekens etiske kapasiteter. Ved å anerkjenne lekens ubegrensede kapasiteter utviser hun tillit til lekens flyktige prosesser, og har på denne måten tillit til at lek ikke trengs eller kan reguleres. For å snu det, kanskje kan lekens flyktige prosesser bidra til at det er mulig for pedagogen å kikke i en annen retning og at tillit til lekens etiske kapasiteter vises gjennom hennes beslutninger og valg.

Når pedagogen gir uttrykk for at hun synes det er forferdelig å si til barna at de ikke får lov til å leke kan det trekkes paralleller til det jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 5, faren for å bli en lekforderver (Øksnes, 2008).

Dilemmaene fortsetter, på en side problematiseres det å ikke være lojal, men samtidig gis det også støtte til møter med reguleringer som oppleves utfordrende:

B: *«Vi vet jo det. Vi vet jo det, at du er sånn. Og jeg skjønner det veldig godt».*

A: *«Alle vet det». (Ler)*

B: *«Generelt er det et problem det der med lojalitet ...»*

C: *«Lojalitet til en generell regel?»*

B: «Ja ...»

A: «Mmm ...»

B: «Fordi det er så mange meninger. Og det er jo litt sånn, vi er ulike. Da må man ta det opp, i stedet for å gå rundt regelen».

A: «Altså, noen er jo veldig sånn der regelryttere og firkanta og ... sånn skal det være for sånn er det bestemt. Andre er litt mer ...»

B: (Ler) «Runde i kantene ...»

A: «Runde i kantene og kan liksom, ja ...»

Slik jeg tolker pedagogene og utsagnene er de her på vei inn i noe som handler om tid. Noe som handler om barnehagelærere som kan se muligheter for å ikke være firkantede og bare følge klokka, og at det kan være rom for å være rundere i kantene og noen ganger la tiden gå.

#### **4.3 Om å bryte inn i barns lek, og om å ta seg tid**

Det er mye som står på spill i møte med små barns lek. Pedagogene problematiserer videre hvordan de kan risikere å forstyrre eller ødelegge det som foregår:

A: «Ja det er der dilemmaet ligger. For du vil jo gjerne at barnet skal få sitte der, og ha det gøy, og du ser at det har en fin stund og kanskje er i flytsonen og har det veldig fint, og så kommer du der og skal ...»

B: «Ødelegge hele moroa».

A: «Ødelegge hele greia ja».

A: «Jeg tenker at det er en ting som er viktig å løfte fram i forhold til lek. At det er en holdning man bør ha på hele huset, at man ikke bare kommer og bryter inn i leiken ...»

B: «... før jeg bryter inn, at jeg på en måte går og ser at okay, nå er den andre kollegaen min der. Og så være litt forsiktig, ta seg tid, et minutt, to minutt, for å observere, hva skjer? At vi voksne må bli flinkere til å bruke tid og vente litt og ikke bryte fram ...»

B: «... jeg må bare roe meg litt ned. Det kom jeg på nå, at jeg vil bli flinkere til i framtida, å være litt avventende og prøve å gå til forskjellige situasjoner litt sånn rolig og observere

*først, før jeg bryter inn og sier nå må du komme. Det kan være et mål. Å bare roe tempoet litt ned og bare avvente litt. Sånn som du gjorde, bare avvente litt og se».*

Pedagogen omtaler her en situasjon hvor den andre pedagogen kommer for å hente henne når jeg har kommet:

B: *«... at du venta litt i døra og ikke nei nå må du komme, nå er klokka ...»*

A: *«Mmmm ...»*

B: *«Men at du bare sto og ventet, og så fikk du kontakt med en eller annen. Så får jeg, eller jeg satt med ryggen til, så jeg så ikke henne i døra. Vi hadde tatt fram instrumenter, barna og jeg var veldig opptatt av det. Men så fikk jo hun blikk med noen og så fikk jeg et blikk med noen andre så jeg skjønnte at du sto der. Og så trengte hun egentlig ikke å si så mye fordi jeg visste at nå kommer du, og det vil si at Lise har kommet. Og da måtte vi ikke avbryte hele den der med en gang ...»*

Pedagogene nyanserer videre det å bryte inn i lek og kommer med eksempler fra egne erfaringer som også omhandler tid og tempo. I møter med lek spiller tid og tempo også inn:

B: *«Men jeg stiller meg ofte spørsmålet, hva hadde skjedd? Hadde man ikke rett noe da, eller hadde det vært noen krise eller litt sånn? Hvorfor henger man seg veldig opp i klokka? Man henger seg veldig opp i klokkeslettet, hele tida».*

A: *«Det er lett å glemme klokka for voksne som er i leik tenker jeg. For det er jo gøy å leike med barna og man ser jo ikke på klokka når man er i en sånn ...»*

B: *«Nei ...»*

A: *«... setting. Så jeg har jo blitt henta mange ganger når jeg har tatt med meg en barnegruppe bak der. Så har jeg jo ikke klokke på meg heller da. Jeg blir jo henta (ler) noen ganger fordi at skal ikke du inn med dine og nå er det jo liksom ...»*

B: *«Tenk deg det, at man ikke klarer å ta seg den tida. Det er ganske ... alvorlig».*

Lek er altoppslukende, også for voksne. Pedagogen opplever selv lekens magi og trollbindende kraft når hun glemmer tiden og må hentes av andre i personalet.

Den ene pedagogen sier hun blir berørt, og den andre ler og snufser/gråter om hverandre når vi samtaler videre om den andre fortellingen. Her er et utdrag fra praksisfortellingen, som er hentet fra Line Melvold (2014):

*««Vooooof vooooof ...» kom det svakt fra meg. Jonas så på meg. Og jeg hørte plutselig et lite ... «vooooof» fra ham. Han svarte meg med de samme bjeffene! Slik startet samtalen vår der vi lå under bordet. Samtale på valpespråk! Tenk at Jonas snakket med meg! Jeg ble varm, fikk gåsehud. Han snakket med meg! «Hva? Har ikke du gått i pause ennå?» sa en kollega til meg da hun løftet på teppet. Jeg ble både overrasket og sint.»*

(Melvold, 2014, s. 11)

I fortellingen er en voksen og et barn i lek sammen under bordet, og en annen voksen bryter inn. Dette er noe pedagogene kjenner igjen fra sin egen hverdag:

B: *«Det er jo en utfordring som møter oss i hverdagen. At vi har lyst til å prøve noe ut, og tenker barnets beste, men da er det snakk om enkeltindivid og så møter vi kanskje de andre voksne som ... og jeg tenkte det var litt sånn ... vi pratet jo litt om det sist ... og så er det jo noe som jeg går og tenker på ... hvordan kan/hva kan man gjøre for å gjøre det lettere? Men jeg finner ikke noen løsning. Så jeg tenkte at jeg hadde lyst til å fortsette litt på den ...»*

B: *«Eller, det er jo en annen setting. Men det går jo litt på den voksnes rolle og litt sånn. Og den nye voksne som bryter inn og kanskje ikke har sett hva som skjedde. Kanskje ikke visste hvem som var sammen med den andre voksne under bordet. Klart, den voksne som kommer til har jo en forventning og tenker oi, nå, og er litt inni rutinene, mens den andre voksne er i lek og tenker på det ene barnet og blir så engasjert og glad ... Men det vet jo ikke den andre, så det er litt sånn vanskelig. Det er litt sånn moral og litt sånn dilemma».*

B: *«Det er et skikkelig dilemma, og hvordan løser man det? Og samtidig tenker jeg at da må den voksne komme fram til den andre og si hvem som er sammen med dem og hva som skjer. Ja det kan være meg da, under bordet. Så tenker jeg oi, da kunne man kanskje spart seg noen ord og bare tenkt å, ja. Men det er noe med den impulsen sikkert».*

A: *«Og så handler det vel litt om hvor bevisste alle medarbeiderne er ...»*

B: *«Det og ...»*

Pedagogene beskriver det å møte lek som et ansvar for å ikke bryte inn, og for å ta seg bedre tid og roe ned tempoet i møter med lek. De tre foregående inndelingene bringer oss over til hvordan vi kan se ulike situasjoner som lek, og dermed hvordan respekt for det magiske kan tenkes.

#### 4.4 Respekt for det magiske

Ansaret som barnehagelærerne har for å ta lek på alvor og dermed respektere det magiske, kan løftes frem ved hjelp av utsnitt fra en samtale vi hadde rundt barns utforskning av klistremerker:

A: *«Og så er dem jo grunnleggende nysgjerrige på ting, så de vil jo gjerne forske ut ting. Gjerne sitte å fikle med ting. Det er veldig spennende hvis de finner noe nytt, som de ikke har ... Vi hadde jo mista, det hadde falt ut en rull med klistremerker av skapet og det var jo så stille inne på soverommet for et par stykker lenge (ler). Da satt de og tok av og på de klistremerkene, det var kjempegøy og da var det jo noe nytt å forske på».*

A: *«Eeehh, jeg vet ikke om jeg umiddelbart tenkte på det som en lek. Jeg tenkte vel heller at de satt og forsket (ler), utforsket. Men kan det være en lek, å utforske? Ja det kan jo være det».*

B: *«Jeg synes det».*

Det som barna her gjorde med klistremerkene kan kanskje føles som en lek for dem, mens for den voksne som kom til kunne det fort blitt sett på som rot, noe barna ikke skulle holde på med. Med den oppfatningen kunne den voksne møtt barna og leken på en lite undrende måte.

Barnas utforskning av klistremerkene og hva de kan være/bli kan være barnas måte å fortelle de voksne hva de finner meningsfylt i barnehagen, det kan forstås som en lekende måte å være sammen på (Sandvik, 2007, s. 38-39). Lek kan være noe mer enn det voksne tenker som lek, definisjoner/sannheter om lek. Barnets verden er det vesentlige, og i lek blir barnet lekt. Dersom barnehagelærerne er åpne for lek og tar ansvar, da kan vi kanskje si at det er potensialer for etiske møter med lek. Barna var oppslukt av klistremerkene og tiden gikk forbi. Det handler om å ha tillit til å se at dette kan være lek. I dette møtet kunne pedagogen velge eller ikke klare å se situasjonen som lek. Hun kunne også hatt behov for å skape

mening, prøvd å forstå det barna holdt på med og dermed stå i fare for å ødelegge eller ikke gi mulighetsrom for lek ved å tenke «hva er det de holder på med nå da»?

A: *«Jeg bare tenker barnas opplevelse av å bli tatt på alvor jeg da. At den kanskje ikke er så sterk, i forhold til voksne som avbryter en fin greie de har. At det ikke er viktig nok det de holder på med».*

B: *«Kanskje man ikke føler seg helt sett og hørt, i hvert fall når du avbryter en samtale eller sånn ...»*

Her reflekterer pedagogene rundt hvordan voksne forholder seg til lek, og hvilke følelser barna kan sitte igjen med når pedagogene møter lek. Synet på lek som noe som ikke er viktig nok skremmer pedagogene, og den ene tenker det kan handle om hvordan lek defineres:

B: *«Det er litt hvordan man definerer leik, det handler jo mye om det. Og jeg tror nok småbarn eller barn generelt, definerer det kanskje annerledes enn voksne. Og voksne, og kanskje foreldre eller andre som ikke har noe pedagogikk i bakgrunnen, dem definerer sikkert leiken helt annerledes enn vi gjør og. Jeg tror nok det er mange definisjoner rundt leik».*

Pedagogen er her inne på det jeg skrev frem i kapittel 1, at voksnes og barns tilnærminger til verden og lek kan synes å være ganske så forskjellig. Det er også et perspektiv å trekke inn at vi aldri kan vite hva lek kan bli da den har uante muligheter. Ved at vi ser nærmere etter, stopper opp og tar oss tid kan det være rom for å se at det ordinære kan være komplekst og mangfoldig (Steinsholt & Ness, 2016). Som for eksempel å se nærmere på denne situasjonen som pedagogen beskriver som lek:

A: *«... det som var hele greia med den leiken å gå på tur, var jo å putte masse ting oppi sekker og dra det bort et annet sted og så tømme alt ut igjen. Og så putte oppi igjen og gå tilbake igjen. Dem gjorde jo ikke noe spesielt der dem var på tur. Det skjedde jo ikke noe der annet enn at dem tømte ut alt og puttet tilbake igjen, og gikk tilbake. Og det er jo fort vekk sånt som kan oppleves at de bare roter. At de bare roter alt rundt omkring. Men det var jo selve leiken ...»*

B: *«Ja, det kommer vel an på med hva slags øyne du ser ...»*

Kan vi velge hva slags øyne vi ser med? Kanskje ikke bokstavelig talt, men vi kan velge hvordan og hva vi ser eller ser etter. Jeg trekker en forbindelse til Gopnik (2009) når pedagogen forteller om barna som tømte ut, puttet oppi sekken igjen, og gikk tilbake. Jeg tenker på deres tilnærming til verden, og for en konsentrasjon og oppmerksomhet denne leken

krever! Barna i denne situasjonen viser en form for «lanterne»- oppmerksomhet, som gjør at deres bevegelser hit og dit kan tenkes som lek. Den voksnes «spotlight»- oppmerksomhet kan stå i fare for å redusere situasjonen og bli førende for hva den ser, og rett og slett frarøves mulighetene til å se situasjonen som lek.

Det er ingen læring eller nytte i den leken som foregikk der kan kanskje noen si. Pedagogene har ansvar for å se verdien i det for barna, og på den måten vise respekt for lek og det magiske som kan skje. De kan åpne blikket for lekens bortførende virkninger når de ikke ser på lek med forbehold (Sandvik, 2016).

Dersom barnehagelæreren ser det barna holder på med som rot, vil jeg påstå at den ikke har tillit til lekens etiske kapasiteter. Det samme gjelder når pedagogene møter lek de tenker på som annerledes:

*A: «Noen ganger ser det jo ut som dem virkelig prøver å demontere ting for å få det fra hverandre, noen ganger så vil dem jo leike med det på en annen måte ...»*

Sitatet henviser til møter med lek som utvikler seg annerledes enn det pedagogene kanskje så for seg, og at lek med materialer foregår på en annen måte enn det som opprinnelig er tenkt. Her kan vi igjen se former for regulering, gjennom hvordan en gjenstand forventes å skulle brukes. Kan vi noen ganger åpne opp og se at det finnes andre muligheter? Kanskje kan noe nytt, unikt og magisk oppstå? Pedagogene er ikke sikre på om det alltid lar seg gjøre:

*B: «Ikke alle er like fleksible og ikke alle ser alle muligheter, og det byr på utfordringer. Det handler mye om voksne».*

Det B sier her handler om voksnes fleksibilitet i møte med lek, det omhandler barnehagelærerens evne og villighet til å se lekens muligheter. Det handler om barnehagelærerens ansvar i møte med lek.

*B: «Du kan ikke ha det generelt, du må se hvert individ. Men har vi egentlig muligheten til det»?*

Som en liten respons til B; jeg tenker at muligheten ligger der, i etikken, i ansvaret, i barnehagelæreren. B snakker her om barnet som individ, og i oppgaven undrer jeg meg om vi også kan tenke lek som subjekt, agent eller kraft. Vi må se lek som noe individuelt, hver gang den møtes. Som sagt flere ganger er ikke min hensikt å definere lek, ramme den inn eller fortelle hva den er eller skal være, men ved å tenke lek som subjekt, agent eller kraft kan den

utvides ved at postmodernistisk subjektstenkning er ikke-essensiell og at det blir til i møtet med andre. Lek blir til i møte med barnet, barnehagelæreren, med den/det rundt seg.

For pedagogene er respekt for det magiske noe å strekke seg etter, og er et tema de kunne tenke seg å ta opp i resten av personalet. Den ene pedagogen uttrykker videre hvordan hun egentlig ønsker at lek skal møtes, men slik jeg ser det formulerer hun samtidig hvordan hun reduserer seg selv ved å si at hun kanskje har for høye forventninger. Hun står i relasjoner til resten av personalet, dilemmaer vil oppstå igjen og igjen, og de vil sannsynligvis ofte handle om tillit, lojalitet og tid. På denne måten henger alle historiene, sitatene og inndelingene i dette kapitlet sammen, det handler om respekt for det magiske:

*B: «... det er klart, det krever jo at de voksne er med og at de har en forståelse for situasjonen ... men jeg tenker særlig når det er en spesiell situasjon da [...] Forventningene mine er kanskje for høye, at man sier at okay, nå ser jeg at de har noe der, nå skjer det noe, noe magisk ...»*



## Kapittel 5 Teori og empiri forenes og settes i spill

I dette kapitlet vil jeg drøfte, analysere eller bedre sagt sette utdrag fra det empiriske materialet i spill med teoretiske perspektiver og begrepene ansvar, tillit og situering som ble skrevet frem i kapittel 2, *Å orientere seg i lekende landskap*. Så, hva kan etiske perspektiv åpne opp for i historiene og sitatene? Hvordan kan vi se disse historiene i etisk perspektiv? Her vil jeg vektlegge det jeg har kalt mulige oppdagelser i det empiriske materialet. Sammen med teori blir pedagogenes historier og sitater fra møtene drøftet, for å kunne nærme meg oppgavens mysterie. Basert på møtene med pedagogene og samtalene vi hadde sammen, begynte jeg etter hvert å undre meg over flere perspektiver og ulike innganger til tema som kanskje handler om noe av det samme. Etter hvert sto det som skulle bli oppgavens mysteriegrunnlag frem; *Hva kan etiske dimensjoner åpne opp for i møte med barns lek? Hvordan kommer barnehagelærerens ansvar til uttrykk i etiske møter med lek?*

Mysteriet ble ikke undersøkt utenfra eller på avstand (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 14), men ble betraktet sammen med pedagoger som kan møte lek daglig. Jeg har kommet nærmere mysteriet gjennom disse møtene med pedagogene. I møtene diskuterer og forteller de det som etter hvert kan ses som historier om møter med lek, og kunnskap om lek ble konstruert. Møtene og historiene ble tatt opp på diktafon og i etterkant transkribert. Ut fra dette kan jeg beskrive og gjengi utvalgte deler eller sitater av materialet for å kunne nærme meg oppgavens mysterie (Alvesson & Kärreman, 2012, s. 43). Det er jeg som setter historiene og sitatene inn i teksten, inn i et avsnitt, inn i et kapittel. Jeg tar noen valg med tanke på materialet, og jeg bruker deres ord for å tenke videre rundt etiske møter med lek.

Før jeg går videre inn i materialet og lar materialet få virke sammen med teoretiske perspektiver og begrepene ansvar, tillit og situering, vil jeg fremheve noen vesentlige perspektiver på møter mellom teori og empiri. Dette legger premisser for oppgavens videre innhold og kan ses som drøftingsgrunnlaget i oppgaven.

### 5.1 Møter mellom teori og empiri

Forskningens metodologi baseres på ønsket om å koble sammen teori og empiri, for igjen å kunne se nye teoretiske ideer og perspektiver som kan føre oss videre på hittil skjulte og ukjente veier (Alvesson & Kärreman, 2012, s. 74). Kan det empiriske materialet få overraske (Alvesson & Kärreman, 2012, s. 53), og sammen med teori skape nye forbindelser, tanker og

teorier? Den bærende ideen er at teori og empiri gir hverandre liv og utfyller hverandre. De utfordrer hverandre, forsterker hverandre og spiller hverandre gode. Alvesson og Kärreman (2012) er kritiske til å skille mellom empiri og teori, da de to skal gå i dialog. Hvordan kan så empiri og teori gå i dialog? Her i oppgaven ses teori og empiri som avhengig av hverandre, men de beskrives også hver for seg. Det fremstilles derfor det som kan oppleves som et unaturlig skille. Dette gjøres allikevel i et forsøk på å gjøre forskningsprosessen så gjennomiktig som mulig.

Møtene mellom teori og empiri er det som kan skape et sammenbrudd, hvor noe nytt kan tre frem og et mysterie kan oppstå (Alvesson & Kärreman, 2012, s. 24). Det er sammenfallet av eksisterende teori, og empiri som ble skapt i møtene med pedagogene, som danner grunnlaget for studiens drøftinger.

Teoriene kan tenkes som verktøy eller instrumenter jeg jobber *med* i oppgaven (Biesta, 2015, s. 134). Jeg kan stå i fare for å gjøre teori og filosofi om til ting gjennom en form for objektivering, ved å ta deler av teori og filosofi ut av sammenhengen de er skapt i (Biesta, 2015, s. 135). For egen del og i denne sammenhengen tenker jeg at mye er gjort gjennom å være bevisst på dette. Teoriene har ikke et fortrinn på empirien i oppgaven, ei heller legger de premisser for hva og hvordan empirien er skapt. Teori ses heller ikke som spikrede eller fastsatte fasiter på ulike fenomener, situasjoner eller lek. De teoretiske perspektivene som diskuteres og blandes med empiri i oppgaven forklarer ikke alt det er å si om «saken». Med det sagt vil jeg nå trekke frem noen perspektiver som, slik jeg ser det, kan være med å sette lek på spill.

## **5.2 Abstrakt formalisme, formalisme og reguleringer setter lek på spill**

Jeg vil videre trekke noen tråder fra det jeg innledningsvis snakket om som reguleringer og formalisme, til faren for at møter med lek kan miste sine kompleksiteter. I den forbindelse vil jeg også omtale formalisme som abstrakt formalisme, da lek også er påvirket av reguleringer som kan være usynlige i den forstand at de er noe tenkt og ikke nødvendigvis nedskrevet. Det kan være noe som «sitter i veggene» i barnehagene og former for tause forståelser barnehagelærere bærer med seg, som for eksempel diskurser om hva barn, barnehage og lek er og skal være. Abstrakt formalisme kan sies å være krefter og energier som får virke i møter med lek, og som nødvendigvis ikke er konkret.

Ved institusjonaliseringen av barns barndom kan det sies at formalisme og nyttetenkning er med på å legge føringer for barns liv i barnehagesammenheng, det truer dermed også lek. Barnehagens innhold og barnehagelærernes oppgaver er nedfelt i lover, forskrifter og dokumenter som barnehageloven, rammeplan for barnehagen, stortingsmeldinger med mer, og som i stor grad påvirker lek og lekens mulighetsrom i barnehagen (Barnehageloven, 2006, Kunnskapsdepartementet 2017, Kunnskapsdepartementet 2015- 2016). Kan ytre krav til måling av kvalitet, krav til kartlegging, effektivitet og profesjonsutøvelse påvirke og legge føringer for etisk praksis i barnehagen? Når New Public Management (NPM) som styringsform overfører ideer om styring og ledelse fra næringslivet til barnehagen, samt at ideer om organisering av industri og produksjon overføres til barnehagen og arbeidet med mennesker, preges rammene og strukturene for hva barnehagen kan være og bli, i tillegg til at barnehagelærernes profesjonsutøvelse og ansvar påvirkes (Hennum et. al, 2015 s. 18). Lek blir dermed også regulert og får mindre plass til å blomstre i fri utfoldelse. I praksisfortellingen om lekestua som ikke skal brukes på vinteren kan vi se strukturer og rammer, selv om de nødvendigvis ikke er så konkrete, subtilt og abstrakt påvirker lek og annen utfoldelse. Det lages rammer for hva som er lov og ikke lov, og hva som er rett og galt å gjøre i ulike situasjoner. Gjennom dette tenker jeg at barn i altopplukende lek og det spontane ved lekens natur utsettes for en slags formalisme som impliserer utstrakt planlegging, kontroll og regulering av innhold, slik Gangvik problematiserer her:

*«Formalisme kan også implisere utstrakt planlegging, kontroll og regulering av innhold og læring. Dette vil ikke skape rom for frihet fordi formalisme ikke åpner opp for det spontane og uforutsette som ikke kan reguleres».*

(Gangvik, 2011, s. 98)

Reguleringene lager samtidig et svar eller en løsning for handling. Formalismen kan dermed fort overta barnehagelærernes tenkning og møtene med lek, og dette kan være med på å binde opp barnehagelærerens ansvar til å være lojal mot ferdige løsninger og reguleringer, i stedet for å vise lojalitet til lek. Tidligere har vi sett at pedagogene opplever at dette bærer med seg dilemmaer og spørsmål i forhold til om de alltid skal følge reglene, eller om de også må se an situasjonen som oppstår. Hva gjør dette med barnehagelærerens ansvar når situasjoner oppstår? Kan vi med generelle regler og abstrakte reguleringer si at de handler etisk i sin profesjonsutøvelse? Gjennom rutiner og rammer kan det tenkes at barna får vite hva som forventes av dem. Dette kan kanskje også synes å gjelde for barnehagelæreren? Barn og voksne får noen ytre grenser å forholde seg til. Med disse reguleringene, enten de er abstrakte

eller nedskrevne, kan vi tenke at barna eller lek behandles likt og at det dermed responderes rettfærdig på tilsynelatende like handlinger barna gjør eller situasjoner som oppstår. De ferdigtenkte responsene kan kanskje skape en tro på at det er mulig å forholde seg objektivt til barna eller lek, og at det ikke skal være nødvendig å gjøre vurderinger av situasjoner barnehagelærerne er vitne til. I historiene som pedagogene forteller ser vi at det er det motsatte og noe helt annet som skjer. Forhåndsdefinerte rammer og regler bringer samtidig med seg dilemmaer, og lojalitet og tillit settes på spill. Ved ferdige reguleringer for hvordan det skal svares på ulike handlinger, er det fare for tap av gjensidighet i møter med lek.

Som Steinsholt (2004) påpeker når han bruker uttrykket «jeu libre», fri lek, kan ikke lek være bundet til noe som helst da lek er av ontologisk karakter (Steinsholt, 2004, s. 29). Fri lek som omtales her er noe mer, noe annet og/eller noe større enn det som i dagligtalen omtales av noen som fri- lek i barnehagen. I lys av dette perspektivet er formalisme og reguleringer med på å legge begrensninger i forhold til barnas liv, til deres væren, og til hvordan vi kan se og tenke om etiske møter med lek. For å kunne være til stede og møte barnet og lek i akkurat denne konkrete situasjonen, kreves det at barn og lek møtes som subjekter og at det unike hos hver enkelt anerkjennes, slik at pluralitet og forskjellighet får vilkår til å skje.

Formalismen har ikke mål om å se og anerkjenne det subjektive og unike hos hvert enkelt barn (Gangvik, 2011, s. 112), dermed er det også fare for at mangfold og det unike i møte med lek heller ikke anerkjennes. Når det subjektive og unike i møte med lek ikke blir anerkjent, og jakten på det som virker, det effektive, det objektive og det målbare står i fokus, er det fare for at barnet, lek og møtet med lek mister sin egenverdi.

Med støtte i Gadamer kan vi si at lek ikke kan være et mål i seg selv (Gadamer, 2010). Det er kanskje fordi den er vanskelig å få tak på, at den ikke kan defineres og ikke er noe vi kan bestemme over. Den er rett og slett ontologisk og barns måte å være i verden på. Vi kan oppdage det mangfoldige og komplekse ved møter med lek gjennom pedagogenes historier. Historiene uttrykker både at lek må få være et mål i seg selv, og at det faktisk ikke går an siden lek er av ontologisk karakter. Jeg skal ikke si meg enig med det ene eller det andre argumentet, eller argumentere for at et av dem er mer riktig enn det andre. Problemstillingene skrives frem for å vise hvor kompleks og sammensatt lek og lekperspektiver kan være. Lek kan kanskje eventuelt ses som å ha en verdi i seg selv og at den er et gode for mennesket? Det at lek ikke begrenses og at den må tas på alvor ser jeg som betydningsfulle vilkår for lekens potensialer, også for potensialer for etiske møter med lek. Dersom lek og møter med lek ikke diskuteres og ikke møtes med det største alvor og respekt, kan lek være truet og stå på spill.

Om barnehagelærerne ikke tar lek på alvor, ikke lar seg involvere i den eller at de prøver å regulere, kontrollere eller legge bånd på den, blir de det Gadamer kaller for lekfordervere (Øksnes, 2008, s. 81, 85). I lys av Gadamer vil den som ikke tar spillet på alvor, ødelegge spillet (Gadamer, 2010, s. 133). Her vil jeg trekke forbindelser til pedagogenes historie om det å ikke være den som «ødelegger hele moroa». Den ene pedagogen kjenner på en frykt for å ødelegge noe fint, noe magisk, så i møte med gravelek velger hun noen ganger å snu seg bort og se en annen vei. Dilemmaet som oppstår gjør at hun aldri kommer seg helt bort, hun har også kollegaer hun skal forholde seg til. Hun må forholde seg til det som foregår, og stå i situasjonene. Hun risikerer i disse situasjonene å ødelegge leken, men ved å sette ord på de etiske utfordringene vil jeg påstå at hun er i kontakt med sitt profesjonelle ansvar. En lekforderver ville ha utfordringer med å se potensialer for etiske møter med lek, og dermed også ha vanskelig for å ta sitt ansvar i møter med den/det andre, ansvar i møte med lek.

For å i det hele tatt kunne leke, eller bli lekt, utfordres barnehagelærerne til å være åpne og løsne på grepet for å kunne hengi seg til noe som er større enn dem selv. Slik jeg ser det er møte med lek dermed også et risikofylt prosjekt, da den ikke kan forutsies. Risikofylt når vi ikke kan vite hvor det bærer eller hvilke veier den tar.

Lek er dynamisk og beveger seg hit og dit, som en lek med ball, og det er vanskelig å si hvor den havner. Den har heller ingen ende (Øksnes, 2008, s. 78). Denne type lek kan, paradoksalt nok, ikke forklares eller knyttes til en konkret tid. Chronos-tid er vår klokketid, den tiden og den klokka vi ofte styrer livet vårt etter, og som vi ofte styrer barnehagedagen og barnas mulighetsrom for lek etter. I følge Gadamer følger ikke barn klokka i lek da den ikke har noen begynnelse eller slutt. Barns lek lever utenfor klokketid, og lek kan da heller sies å hengi seg til kairos- tid. Kairos er den levde tiden eller den føyte tiden i den opplevelsen du har hatt. Hvem husker ikke situasjoner, øyeblikk eller møter med andre hvor tiden fløy av sted og klokketiden for en stund opphørte? I kairos- tid er ikke barna lengre med, da det de holder på med leker dem (Steinsholt & Ness, 2016). I lek blir barnet trollbundet og forvandlet:

*«Barns lek inneholder på et vis alt og ingenting. Alt, fordi den representerer barns måte å være i verden på. Ingenting, fordi den er formålsløs og skiftende. Den som leker, blir selv forvandlet i leken, leken trollbinder den lekende».*

(Fjørtoft, 2020, s. 11)

Lekens innhold er som Fjørtoft beskriver vanskelig å sette ord på da den inneholder alt og ingenting. Når tidsperspektivet også utfordres gjennom det Steinsholt og Ness (2016) beskriver som kairos- tid, bidrar det til at noe av lekens kompleksitet kommer til syne. Gjennom historiene til pedagogene blir vi også gjort oppmerksomme på at tid spiller en rolle for etiske møter med lek. Den ene pedagogen beskriver hvordan hun selv kan være oppslukt av lek i kairos- tid, og at hun flere ganger har blitt hentet eller har blitt dratt tilbake til chronos- tid av kollegaer. I kairos- tid finnes det potensialer for noe magisk og alt er mulig. Det er denne usikkerheten for hva som kan skje og hva lek er eller kan bli som gjør møter med lek spennende.

Gjennom formalisme, med og uten ordet abstrakt foran, og en nytte-tenkning rundt lek og aktivitet i barnehagen, kan det tenkes at barnehagelærernes ansvar/responsibility svekkes og at barns lek og utfoldelse dermed blir hindret? Kan barnehagelærerens ansvar ha potensielle krefter for å åpne opp møter med lek?

### **5.3 Ansvarets potensielle krefter i etiske møter med lek**

I barnehagelærernes profesjonsutøvelse er det behov for en balanse mellom accountability og responsibility, men det kan synes å være utfordrende å stå i dette spenningsfeltet. Som skrevet i kapittel 1 *Hva står på spill*, har barnehagene og barnehagelærernes utøvelse av profesjonen vært preget av en tendens til mer accountability de siste årene. Det ligger en plikt til resultatlevering, for eksempel med kartlegging av barns utvikling og måloppnåelse ved jakten på det normale barnet (Pettersvold & Østrem, 2012). Ved at accountability får så stor plass utfordres barnehagelærerne etisk og profesjonelt, som igjen skaper en fare for at de kan bli stående som en autoritet uten myndighet (Steinsholt, forelesning, 05.11.15). Med dette menes at ytre krefter legger føringer for barnehagelærerens profesjonsutøvelse, og dermed også legger føringer for barnehagelærerens ansvar og møter med lek.

Hos Bauman (1993) kan vi også se tendenser til denne todelingen av ansvar som jeg er inne på i forhold til begrepene accountability og responsibility:

*«Duties tend to make humans alike; responsibility is what makes them into individuals».*

(Bauman, 1993, s. 54)

Som Bauman her sier, ansvaret/responsibility er det som gjør oss til individer. De universellstyrte pliktene har en tendens til å gjøre oss alle like. Dette er et sitat som jeg også vil koble til barnehagelærerens etiske møter med eller tilnærminger til lek. Når barnehagelæreren tar ansvar i møtet med lek er det det som gjør at hver lek kan ses som individuell. Universelle reguleringer, regler eller plikter gjør at lek står i fare for å bli statisk og lik hverandre, og da er det ikke lenger lek vi snakker om. Bauman beskriver ofte ansvar/responsibility når han skriver om postmoderne etikk og moral (Bauman, 1993). Ansvaret for den andre handler i lys av Bauman om umuligheten av å ikke være ansvarlig for den andre, og det er denne umuligheten som utgjør menneskets moralske kapasitet. I det videre vil Baumans innspill om menneskets moralske kapasitet (Bauman, 1993) brukes likestilt med Dahlberg og Moss' individets etiske kapasitet (Dahlberg & Moss, 2005).

*«Responsibility does not have «purpose» or «reason» (it is not an effect of «will» or «decision»); not something that can be, at will, assumed or not, and non-existent if not assumed; it is rather the impossibility of not being responsible for this Other here and now that constitutes my moral capacity).*

(Bauman, 1993, s. 52- 53)

Ansvar er ikke en effekt eller reaksjon av vilje, altså ikke noe jeg kan bestemme meg for å ha. Sitatet kan tenkes å motsi det tidligere skrevne om responsibility, at det er et ansvar barnehagelæreren har påtatt seg frivillig som profesjonsutøver. I den forbindelse kan vi jo stille oss undrende til om ansvar egentlig er noe barnehagelærere kan *ta*? Bauman poengterer at ansvaret ikke har noen hensikt eller grunn. Da kan vi vel heller ikke *ta* et ansvar, men tenke at ansvaret er noe mer iboende og grunnleggende i oss? Jeg skal ikke gå nærmere inn på dette i denne sammenhengen, men kanskje vi kan tenke at det handler om at barnehagelærerne må ta ansvar for ansvaret? Barnehagelærerne kan ikke ta ansvar for noe for å skulle oppnå noe for seg selv eller for å skulle hevde seg selv, det er den/det andre som har prioritet i møtet. Det er der ansvaret ligger. Det er umulig å ikke ta ansvar/responsibility for den/det andre her og nå, da det er *i* dem som deres etiske kapasitet. Ved å snakke sammen om dilemmaer og lojalitet i møtene våre viser også pedagogene at de er opptatt av det komplekse ansvaret de har, og viser på denne måten at ansvaret ligger *i* dem.

Ansvarer kan virke overveldende, men det er en vesentlig del av menneskelig eksistens. Ansvarer i oss er ubetinget eller betingelseslöst (Bauman, 1993, s. 74) og vi har et kollektivt etisk ansvar som medmennesker. Ansvarer er som sagt tidligere preget av usikkerhet og kan ikke være stabilt i møtet med den/det andre.

*«Our collective moral responsibility, much as the moral responsibility of every man and woman among us, swims in the sea of uncertainty».*

(Bauman, 1993, s. 222)

For å ta ansvar for den andre kan du som nevnt ikke behandle den andre som det samme som deg selv, dette poengterer også Bauman. Den/det andre kan ikke behandles som noe som har universell eller generell karakter. I stedet må den andre anerkjennes som unik og uforanderlig, og forholdet må være til dette «konkrete andre» (Dahlberg et al., 2002, s. 68). Relasjonen til den/det andre blir en del av ansvaret, og møtets etikk vil være en del av barnehagelærerens ansvar.

Barnehagelærerne står i fare for å handle teknisk, og det profesjonelle ansvaret kan forsvinne gjennom forutbestemte verktøy og skjemaer for møter med barn og lek. Det trengs rom til skjønn for at barnehagelærerens autonomi skal få komme til sin rett. Det trengs frihet for å ta ansvar (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 47) og for å ta valg. Pedagogene samtaler også om denne friheten. De gir hverandre frihet til å ikke alltid følge reglene, samtidig som de forsiktig kommenterer det når noen i personalet ikke følger regelen eller føringene som er bestemt. Det er i slike situasjoner barnehagelærerne må utøve skjønn, og være oppmerksomme på alt som settes i spill. I dette ligger pedagogikken og det etiske ansvaret for den/det andre, som Steinsholt og Ness her presiserer:

*«... at vi faktisk ikke vet hvor vi som pedagoger skal gå, hvilken dør vi skal velge. Det eneste vi vet er at vi må velge. Og midt i dette ubestemmelige og umulige valget ligger det også et grunnleggende pedagogisk og etisk ansvar for den andre».*

(Steinsholt & Ness, 2016, s. 225)

Det pedagogiske og etiske ansvaret for den/det andre kan by på dilemmaer i møtet med lek, og som jeg allerede har vært inne på kan det å stå i dilemmaer være en måte for barnehagelærerne å uttrykke sitt ansvar på. Pedagogene uttrykker også i sine historier at det å stå i dilemmaer kan oppleves som ubehagelig. De setter ord på det som indre konflikter, og kjenner på ubehag og frykt i møter med lek som utfordrer det allerede bestemte. Det



oppstår indre konflikter i forhold til selve leken, til reglene og til kollegaene når lojaliteten til reglene slår sprekker og de oppleves som utfordrende å skulle forholde seg til.

Hva skjer når teoretiske perspektiver om det å ta valg eller gjøre beslutninger møter situatene om dilemmaer? Jeg vil i den forbindelse gå til Bauman (1993) som sier:

*«The probable truth is that moral choices are indeed choices, and dilemmas are indeed dilemmas – not the temporary and rectifiable effects of human weakness, ignorance or blunders. Issues have no predetermined solutions nor have the crossroads intrinsically preferable directions».*

(Bauman, 1993, s. 32)

Etiske avgjørelser og valg/beslutninger er ambivalente. Moralske eller etiske valg er valg, og dilemmaer er dilemmaer, det må vi forholde oss til. Med henvisning tilbake til Baumans sitat, pedagogene er ikke svake eller gjør feil dersom de opplever dilemmaer og kjenner på ansvaret i møte med for eksempel gravelek. Er det ikke her deres profesjonsutøvelse, profesjonsetikk, skjønn og dømmekraft kommer inn? Når det må gjøres noen vurderinger? Ved at situasjonen eller lek ikke kan gi noen forhåndsbestemt respons slår etikken inn og får virke. Sagt på en annen måte, etikken produseres i møtet og respekt for det magiske får potensialer og mulighetsrom til å oppstå.

Ved å møte og tenke lek som pedagogen gjorde i historien om barna som fylte sekker med leker, og hvordan barna tømte og fylte de igjen, finnes det muligheter. Som pedagogen sier: *«... det som var hele greia med den leiken å gå på tur, var jo å putte masse ting oppi sekker og dra det bort et annet sted og så tømme alt ut igjen».* *«... det var jo selve leiken».*

Pedagogene uttrykker en bekymring for at lek fort kan møtes som at barna roter, og at situasjonen avhenger av hvilke øyne vi ser med eller hvilket blick vi møter den med. Det vil være avgjørende for om lek skal kunne få utvikle seg. Det samme gjelder i historien hvor den ene pedagogen møter barn som er oppsluk av og opptatt med klistremerkene: *«Og så er dem jo grunnleggende nysgjerrige på ting, så de vil jo gjerne forske ut ting. Da satt de og tok av og på de klistremerkene, det var kjempegøy og da var det jo noe nytt å forske på».*

Slik pedagogen forteller om situasjonen kunne det virke som at barna ble lekt og var fordypet i kairos- tid. Ved reguleringer og avgrensninger av slik lek vil den alltid være det samme, den begynnende leken vil stoppe opp og forbli i knopp eller visne helt. Slik jeg ser det vil profesjonelt ansvar/responsibility i møtet med lek gjøre at den kan bli individuell, fri og

blomstrende. I den forbindelse kan det kanskje ligge noen muligheter i det pedagogene omtaler som å ikke bryte inn i lek, og om ta seg bedre tid i møter med lek. Den ene pedagogen setter ord på ønsket om å møte lek mer avventende og ta seg bedre tid i møtene med den. Som hun sier: «*Å bare roe tempoet litt ned og bare avvente litt*». Hun reflekterer, snakker langsommere og ser nærmest drømmende ut i rommet når hun sier dette. Det er tydelig at dette betyr mye for henne selv, men det betyr også mye for lekens muligheter.

Ved å ta seg bedre tid, og ikke bryte inn med en gang, kan barnehagelærernes ansvar få potensielle krefter og få virke. Med utgangspunkt i praksisfortellingen om en voksen og et barn som leker sammen under bordet, beskriver pedagogene at det kan være en utfordring å møte voksne som har en annen tilnærming til lek, og som kanskje ikke ser muligheter der og da for at lek kan være noe magisk og at den derfor må respekteres. Slik jeg ser det kan dette handle om å ha tillit til hverandre som kollegaer, og å ha tillit til lekens etiske kapasiteter. Det kan også handle om situering, og kontekstens betydning for videre respons eller handling. Videre vil jeg derfor gå nærmere inn i tillit og situering, og se på hva det kan innebære i denne sammenhengen.

#### **5.4 Tillit som frigjørende effekter for etiske møter med lek**

Ved å ta opp igjen Dahlberg og Moss' *tillit til individets etiske kapasitet* kan vi se nærmere på hva slik tillit kan handle om, sett i sammenheng med denne oppgavens fokusering på lek. Går det an å ha tillit til lek? Tillit til lekens etiske kapasiteter? Kan tillit i denne sammenheng ses som frigjørende effekt i møter med lek? Det er i denne sammenhengen ikke snakk om menneskets frihet eller menneskelig frigjøring, men her tenker jeg frigjørende effekt i møter med lek som en form for krefter. Krefter som kan bidra til videre, bredere holdninger i forhold til møter med lek, og som kan åpne opp tenkning om og innstillingen til møter med den. Frigjørende effekter som kan hjelpe til med å se potensialer, og som har romslighet for lek.

Ved å ha tillit til den/det andres etiske kapasiteter kan det tenkes at ulike handlingsrom åpnes. For å koble dette sammen med pedagogenes historier, når pedagogene møter barna som er opptatt med klistremerker og som er opptatt av å fylle og tømme sekker for leker, så åpnes barnas handlingsrom. Det blir større muligheter for utfoldelse og deres nysgjerrighet for hva som kan skje i disse situasjonene. Det medfører igjen at lekens handlingsrom åpner seg. Den får større plass, og får potensialer til å trollbinde barna. Som pedagogen forteller, barna gikk

frem og tilbake, frem og tilbake, det tok aldri slutt. Kan det være slik at også barnehagelærerens handlingsrom åpner seg ved tillit? Hvis barnehagelæreren har tillit til den/det andres etiske kapasitet, og slipper å kontrollere og regulere den/det andre, kan kanskje lekens magiske potensialer friere få utspille seg.

For at barnehagelæreren skal kunne stole på situasjoner og lek som oppstår, må det foreligge en tillit til at lek er desentrert og flytende. Det kan innebære en tillit til lek som noe som ikke trengs å reguleres eller forderves. En tillit til at lek er betydningsfull, for lekens skyld. Ved å se lek som flyktige prosesser åpnes mulighetene for hva den kan bli. Barnehagelærerens tillit til lek kan fremkalle en lek som ellers ikke ville oppstått, da tillit kan muliggjøre situasjoner og ting som ellers ikke ville ha vært mulig (Grimen, 2010, s. 199). Ved tillit til lek kan lek blomstre, og det er rom for at barnet kan bli lekt.

Slik jeg ser det er tillit til å stå i det usikre, til det som ikke kan planlegges og/eller defineres, vesentlig for barnehagelæreren i møte med lek. Barnehagelæreren skal kunne stå i usikkerheten, tvilen og det ubestemmelige som etiske tilnærminger fører med seg. Denne usikkerheten som følger med etikk og tillit må vi alle leve med, slik Bauman minner oss på:

*«Trust is the-way-of-living-with-anxiety, not the way to dispose of anxiety».*

(Bauman, 1993, s. 115)

Tillit handler om å leve med usikkerhet i møter med den/det andre. Usikkerheten er ikke noe vi kan kvitte oss med. Den er, som sitatet sier, noe vi må leve med. Det er heller ikke ønskelig å kvitte seg med den. Som også Biesta argumenterer for i utdanningsøyemed, tillit handler om det uberegnelige (Biesta, 2006, s. 33), og hvis barnehagelæreren vet hvordan lek skal møtes trengs ikke tillit. Usikkerheten og tvilen som tillit medfører ses i dette perspektivet ikke som noe skummelt eller umulig å forholde seg til, men som noe som er til hjelp. En hjelp til å la etikken få virke. Barnehagelæreren må ha tillit til å stå i det møtene bringer med seg, rett og slett stole på det konkrete i møtet.

Barnehagelærerens ansvar for å ta valg og beslutninger i møte med lek får slik jeg ser det, mulighet til å preges av en ubestemmelighet ved tillit. I møter med lek hvor det ikke foreligger tillit til lekens etiske kapasiteter vil barnehagelæreren kunne stå i fare for å bli en mulig lekforderver, og lek vil kunne visne eller dø ut. Dersom barnehagelæreren ikke skulle ha tillit til lekens etiske kapasiteter, og føler på et ansvar for å definere, kontrollere og/eller organisere lek, så er det noe som settes på spill. Tillit til den/det andres etiske kapasiteter, tillit

til å stå i det usikre og å ha tillit til lek som flyktige prosesser vil være vesentlige premisser og forutsetninger for det som står på spill. I denne forbindelsen er det lek, barns barndom, barnehagelærerens profesjonsutøvelse, pedagogikk, profesjonsetikk, skjønn og dømmekraft som står på spill, intet mindre.

Som vi ble kjent med gjennom pedagogenes historier, kan tillit også handle om lojalitet. Tilliten til kollegaer om at regler som er bestemt skal følges, men også pedagogenes ønske om at kollegaer har tillit til dem og at det de holder på med eller er i, i dette tilfellet lek, blir respektert. De uttrykker behov for at den andre som kommer til eller kommer utenifra, stoler på situasjonen, stoler på dem, stoler på barnet, stoler på lek.

### **5.5 Situering- vilkår for etiske møter med lek**

Situering og kontekst vil ha betydning for alle møter, i denne sammenheng betydning for møter med lek. Det kan ses som vilkår for at etiske møter med lek kan finne sted. Slik jeg ser det er situering nært knyttet til kontekst, og jeg bruker ordene likestilt og om hverandre i teksten. Konteksten for møter med lek vi snakker om her i oppgaven og som oppsto i empirikonstruksjonene, kan for eksempel ha noe å gjøre med at pedagogene jeg møtte og hadde samtaler med, møtte lek som foregikk i en norsk barnehage i 2017. Disse lek-situasjonene kan sikkert møtes annerledes i en annen barnehage, i et annet land eller i en annen tid enn akkurat det pedagogene og jeg opplevde i henholdsvis deres og min barnehage, i Norge, i 2017. Hadde jeg nå, fem år senere, kontaktet de samme pedagogene ville de også fortalt meg andre historier om møter med lek.

Oppramsingen av ulike forhold som har påvirkningskraft og som synliggjøres i forrige avsnitt, må ses som ufullstendig. For å kunne møte lek med etisk tilnærming og ansvar er dette noe vi må tenke over. Vi må være bevisste på den sosiale sammenhengen lek foregår i. Vi må være bevisste på at vi har å gjøre med ulike sosiale fenomener (Nyeng, 2012, s. 49).

Ved å rette søkelys mot situering vil det bli utfordrende, og kanskje umulig, å ha generelle tilnærminger til lek. Hver eneste situasjon, hver eneste lek må ses og møtes som noe eget og verdifullt. Slik jeg ser det blir det et vilkår og en betingelse for at barnehagelærerens møter med lek kan sies å være etiske. I samtalene forteller pedagogene om at kontekst betyr noe for hva som skal skje videre. De lar situasjonene påvirke deres respons eller det neste som skjer. For å kunne møte lek etisk kan den møtes åpent. Åpent, ikke tomt, samtidig som

barnehagelæreren må være bevisst kontekster og sammenhenger lek foregår i for å kunne møte lek med ansvar og tillit.

Som Steinsholt (2009) påpeker når han sier at pedagogiske situasjoner vil være preget av usikkerhet og et ønske om det som ikke kan planlegges på forhånd (Steinsholt, 2009, s. 17-18), vil barnehagelærerens beslutninger og valg være avhengig av det de faktisk møter. En situasjon som tilsynelatende gjentar seg, vil aldri kunne være helt lik og krever derfor åpenhet. Ved å gjøre, handle, beslutte som i tidligere situasjoner eller møter, kan det bli vanskelig å respektere det magiske. Møter med lek krever som vi har sett beslutninger og valg. Det kan ikke bestemmes på forhånd hvordan barnehagelæreren skal møte små barns lek, og valg de tar i konkrete møter med lek må de ta ansvar for. Som pedagogene sier, det avhenger blant annet av hvilke barn som er med, og det avhenger av selve situasjonen og alle andre forhold rundt.

Å forholde seg til det uforutsette og spontane her og nå, kan være noe av det lek kan/bør få være, og er noe av det som kan inngå i barnehagelærerens respekt for det magiske. Ved å se potensialer for situerte møter med lek kan vi tenke at lek åpnes opp og etiske møter med den er mulig.

Ved å ikke ta situeringens potensialer på alvor kan barnehagelæreren stå i fare for å fraskrive seg ansvaret og sette det til side. Ansvaret legges på noe utenfor dem selv. Det blir ytre faktorer som preger møtene, og praksis kan sies å bli instrumentell eller teknisk. Møtene med barna blir forutsigbare, og barnehagelærerne kan mangle etisk refleksjon og etiske vurderinger i her og nå situasjonene. Det vil også være en form for ansvarsfraskrivelse å ikke handle og sette seg inn i akkurat det øyeblikket og situasjonen de står i. For å kunne klare å se an situasjonen vil møtene med lek behandles forskjellig. Forskjellsbehandlingen dukker opp på bakgrunn av at en situasjon aldri er helt den samme som den forrige, eller kan gjentas på samme måte som sist. Det kreves at hver eneste situasjon eller lek tenkes og ses som noe nytt. Konteksten er transformativ (Ulla, 2015, s. 59), den er foranderlig, fra gang til gang. I en annen kontekst ville barnehagelæreren sett noe annet og måtte respondere på en annen måte. Barnehagelærerne står her i en situasjon som krever bruk av skjønn, og at de tar ansvar for lek og ansvar for valg av respons de gir i ulike lek- situasjoner. For barnehagelæreren kan det å respondere tilsynelatende likt i lek- situasjoner, men samtidig ikke vite helt sikkert, åpne opp deres pedagogiske arbeid, slik Larsen (2015) sier noe om her:

*«Selv om personalet gjentar en hendelse, og tilsynelatende det samme «innholdet», så er situasjonen, konteksten, henvendelsen og adressaten hver gang annerledes (Spire & Derrida, 2005). I gjentagelser ligger det alltid meningsforskjeller, forskyvninger, utsettelse og forandringer. Kanskje går det an å si at gjennom gjentagelser har forstyrrelser potensialer til å åpne for en langsommere, dypere og mildere pedagogikk (Kolle, Larsen & Ulla, 2010), hvor stoppene, mellomrommene, pausene, tempoet og dekonstruksjonene, bidrar til å gjøre det å ikke vite sikkert i pedagogisk arbeid til en etisk og ansvarlig praksis».*

(Larsen, 2015, s. 94)

Pedagogene forteller også om situering og betydningen av kontekst når de er inne på om det går an å se ulike situasjoner som lek. For situering kan handle om å åpne seg opp for å se situasjoner som lek, der og da. Vi er igjen innom historiene de forteller om graving, som for pedagogene ses som lek, ikke ødeleggelse av uteområdet. Det er om barna med klistremerkene, en situasjon som ses som lek, ikke rot med gjenstander barna ikke skulle hatt tak i. Og det handler om å se aktiviteten med å fylle og tømme sekker og gå frem og tilbake som lek, ikke som at barna roter eller ikke gjør noe spesielt. Pedagogene er også, som Larsen (2015) er inne på i sitatet, dypt inne i etisk praksis og sitt ansvar når de ønsker og har som mål å bli bedre på å stoppe opp, bruke tid og endre tempoet i møter med lek. Noe nytt kan kanskje oppdages ved neste møte med lek dersom vi tenker situasjonen og konteksten som noe som forvandler og bidrar til fornyelser og forandringer (Larsen, 2015, s. 42). Etiske møter med lek forutsetter at barnehagelæreren ser det unike i hver eneste hendelse, situasjon og lek, og ser betydningen av den lokale konteksten.

Ansvar, tillit og situering henger tett sammen og har for meg tydelige forbindelser, som det også fremkommer i teksten gjennom nærmest umulige oppdelinger og avsnitt. Det er utfordrende å skrive om det ene uten å nevne det andre og det tredje. Det som skrives tidligere i oppgaven om ansvar, tillit og situering kan også tas i betraktning i denne delen av teksten. Slik jeg ser det kommer en fokusering mot ansvar, tillit og situering til sammen med vesentlige innspill inn mot oppgavens mysteriegrunnlag, og bidrar med nyanser i forhold til etiske potensialer og etikk. Det gjør at vi kan løsne båndene, og la kreftene styre oss mot utvidelser av møter med lek.

## 5.6 Mot utvidelser av møter med lek

Først må vi stoppe kort opp ved det som kanskje kan ses som et grunnleggende premiss og en forutsetning for å ta opp møter med lek som tema i en masteroppgave. Barnehagelærerne har også et overordnet ansvar for barns lek i forhold til FN's barnekonvensjon. Lek blir igjennom artikkel 31 i konvensjonen løftet som en rettighet alle barn har i livet sitt (FN's barnekonvensjon, 1989, s. 24). Her ligger det et betydningsfullt ansvar hos barnehagelæreren for å møte lek på etisk og ansvarlig vis. Fjørtoft (2020) poengterer barns rettighet til lek slik:

*«I vår tid blir leken forstått som en rettighet, som barns uttrykk og deres måte å være i verden på».*

(Fjørtoft, 2020, s. 15)

Her blir Gopnik (2009) og Olsson (2013) sine innspill om de yngste barnas tilnærminger til verden igjen vesentlig. Barna som opplever verden gjennom lek, hvor deres nysgjerrighet får plass og spillerom. Lek er barnas måte å være i verden på. Dette må tas på alvor da vi ser tendenser til at små barns rett til lek er truet. I ulike deler av verden er lek truet på forskjellige måter. I vår del av verden er lek i hovedsak truet gjennom organiserte lekeaktiviteter som legger lokk på det spontane og lystbetonte, og ikke minst er den truet av vårt manglende syn på lekens egenverdi som betydningsfull (Øksnes & Sundsdal, 2013).

De foregående underkapitlene kan bidra til, og hjelpe oss med, å tenke større og bredere rundt barnehagelærerens møter med lek. Videre kan vi se på ytterligere utvidelser av møter med lek ved å ta opp igjen de tidligere skrevne ord om å kunne tenke lek som subjekt, agent eller kraft. Ved å tenke lek som subjekt kan jeg stå i fare for selv å begrense og definere lek, og det er ikke intensjonen her. Med det postmoderne og postmoderne etikk får jeg hjelp til å utvide og se nye og annerledes måter å kunne være subjekter på. Det gis rom for forskjellighet, og for at subjekter er foranderlige eller blir noe nytt i hvert møte. Kanskje begrepene agent eller kraft kan bidra til å tenke møter med lek større og bredere? Det er også dette jeg tenker på i kapittel 1 når jeg spør om det er på tide å utvide våre definisjoner og tanker om hva lek kan være, og om det kan åpnes opp for flere perspektiver når vi ser nærmere etter hva møter med lek kan bringe med seg av etiske perspektiver.

Et subjekt blir til i møtet med andre (Biesta, 2014) og vi er avhengig av andre og det rundt oss for å bli oss selv. Lek er avhengig av at noen leker og blir dermed til i møte med omgivelsene. Bevegelsen kommer fra den andre (Sennerud, 2018, s. 37), og denne bevegelsen eller bølgen

påvirker, former og skaper jeget og lek. Lek blir til i møtet med barnehagelæreren, og barnehagelæreren blir til i møtet med lek. Da vi aldri kan vite hva vi møter og hvordan vi kan forholde oss til det, kan individet ses som desentrert, avhengig, heterogent og flytende (Dahlberg et al., 2002, s. 44). I denne oppgaven forsøker jeg å se møter med lek som desentrert, avhengig, heterogent og flytende, og jeg undrer meg over potensialer for etiske møter med lek og barnehagelærerens ansvar i dette. Lek kan være desentrert på den måten at den er flyktig. Både mennesket og lek er bevegelige, foranderlige og hit og dit.

Lee (2001) utvider tenkningen om menneskets eksistens når han presenterer hvordan mennesker i dagens samfunn kan ses som «becoming without end», da vi stadig er fleksible og tilpasningsdyktige til verden (Lee, 2001, s. 84- 85). Med dette ser jeg også forbindelser til lek. Kan lek tenkes og møtes som «becoming without end»? Kan det trekkes paralleller mellom lek som «becoming without end» og lek som noe desentrert, avhengig, heterogent og flytende?

Som jeg var inne på i Kapittel 1 snakker Gadamer (2010) om lek og spill, og er opptatt av hvordan vi blir lekt av lek. Jeg ser argumenter hos Gadamer til hvordan vi kan tenke og møte lek som subjekt, agent eller kraft blant annet gjennom hvordan spill eller lek ikke lar oss forholde oss til det som en ting:

*«Spilletts væremåte tillater ikke at den spillende forholder seg til spillet som en gjenstand».*

(Gadamer, 2010, s. 133)

Med andre ord, den lekende kan ikke se eller forholde seg til lek som et objekt, en ting eller noe fastsatt. Lekens ontologiske karakter gjør at dette ikke er mulig. Da kan heller ikke barnehagelæreren forholde seg på denne måten i sine møter med lek. Her gis det rom for at barnehagelærerens ansvar for å møte lek som subjekt, agent eller kraft kan tre frem, ansvaret for å møte lek som en situasjon, ikke som en ting eller gjenstand.

Gadamer skriver i sitatet nedenfor i utgangspunktet om kunsterfaringen, men jeg trekker med meg sitatet mot muligheten for også å kunne tenke lek som subjekt, agent eller kraft:

*«Lekens «subjekt», er ikke den lekendes subjektivitet, men leken selv».*

(Gadamer, 2010, s. 133)



Lek blir bare fremstilt gjennom de som leker, spillets subjekt er ikke de som leker (Gadamer, 2010, s. 133). Lek vises gjennom den som leker, det er ikke den lekende som viser lekens subjekt. Som Gadamer påpeker, spillets subjekt er derimot spillet selv (Gadamer, 2010, s. 135).

På denne måten og ikke minst derfor må vi, slik jeg ser det, se lek som noe eget eller som et eget subjekt, som en egen agent eller kraft om du vil. Lek er ontologisk, da spillet blir herre over den som spiller (Gadamer, 2010, s. 137). Barnet blir lekt av lek, og den kan ses som et subjekt som påvirker barnet, eller som en betydningsfull agent eller kraft som beveger og trollbinder barnet. Leken skriver nemlig seg selv (Steinsholt, 1999, s. 22), og møter med lek er dermed ikke noe vi kan styre over, det er bare å hengi seg og la det briste eller bære. Barnehagelæreren må stå i det usikre, og lek må møtes med en risiko (Biesta, 2014). Lek kan ikke planlegges eller bestemmes på forhånd. Dette beskriver også pedagogene gjennom eksemplene i møtene med gravelek: *«Du kan ikke si imorra skal du få lov til å grave i jordhaugen der, så nå må du gå å sykle i stedet»*. Her poengteres det at de ikke kan planlegge lek i morgen eller fremover i tid, og at barna nå må gjøre noe annet i stedet. Det er her og nå som gjelder. Pedagogene søker også utvidelser av lek ved deling av sine historier, og i konstrueringen av kunnskap omkring lek i møtene våre. Ved å se muligheter og potensialer i utvidelser av møter med lek kan respekt for det magiske vokse frem.

## **Kapittel 6 Barnehagelærerens møter med lek som etisk praksis, med respekt for det magiske**

I dette avsluttende kapitlet vil jeg gjøre noen tilbakeblikk, og se nærmere på helhetene eller de bærende perspektivene som har vokst frem i løpet av forskningsprosessen. Gjennom kapitlet skal vi betrakte det som er gjort, hva jeg har problematisert og hva jeg har oppdaget. I løpet av teksten er det stilt mange spørsmål, og vi skal se nærmere på hva disse undringene har bidratt med i prosessen. Spørsmålene som er stilt underveis i teksten vil heller ikke her lukkes med entydige og endelige svar. Sannsynligvis blir det til at jeg blir sittende igjen med noen nye i stedet. For å komme nærmere mysteriet har jeg i løpet av teksten forsøkt å holde spørsmålene så åpne som mulig. Det for at de skal kunne bidra til utvidelser av tenkning om lek, profesjonsutøvelse, pedagogikk og andre vesentlige perspektiver i oppgaven. Utvidelser for at barnehagelærerens møter med lek skal kunne nærme seg etisk praksis. Mysteriegrunnet for oppgaven ble etter hvert: *Hva kan etiske dimensjoner åpne opp for i møte med barns lek? Hvordan kommer barnehagelærerens ansvar til uttrykk i etiske møter med lek?*

Det kommer ingen konkrete svar på oppgavens mysteriegrunnlag, da det finnes flere svar eller sannheter på disse spørsmålene. Gjennom oppgaven har det kommet frem ulike innspill og perspektiver som til sammen belyser vilkår for, og potensialer for å kunne møte lek på etiske måter. Et eventuelt svar på mysteriet ville også vært kontekstavhengig, og er ikke noe jeg kan bestemme over her og nå. Likevel vil det som innledningsvis ble beskrevet som *hva står på spill* i kapittel 1, være relevante områder å se nærmere på når det er snakk om etiske dimensjoner i møte med lek og barnehagelærerens ansvar i møter med lek.

Mot slutten av kapitlet gjør vi en kort eksperimentell reise innom et begrep eller konsept som jeg leker meg med, lekEtikk, før teksten avsluttes med å se på oppgavens potensialer og hva som kan skje etter at denne teksten anses som ferdig.

### **6.1 Slipp grepet om lek- ikke ansvaret**

Når perspektiver på lek, barns barndom og deres tilnærminger til verden utdypes, kan noe av pedagogikkens og barnehagelærerens komplekse utfordringer diskuteres. Det er i løpet av oppgaven skrevet mye om lek og hvordan den kan oppstå, og det kan tolkes som definerende uttalelser om hva lek *er*. Gjennom filosofiske og teoretiske perspektiver er lek skrevet frem,

ikke for å defineres eller argumenteres for, men for å kunne bidra til at lek og møtene med den kan åpnes opp og utvides. Jeg har vært innom hvordan barnehagelæreren kan forholde seg til lek når den ikke kan forstås, defineres eller har essens. For å kunne diskutere etiske møter med lek har jeg tatt valget om at vi kan forholde oss til den, i alle fall i forbindelse med skrivingen av denne oppgaven. Hvis ikke blir det utfordrende å si noe som helst om møter med lek, eller å skrive en masteroppgave med møter med lek som tema.

Noen av undringene og spørsmålene underveis gjør at jeg nå mot slutten sitter igjen med nok et spørsmål: Hva kan egentlig skje dersom det er frihet til fleksibilitet i ansvaret til barnehagelærerne? Det som kan skje, uavhengig av hva slags briller du har bestemt deg for å ha på, er at barnehagelæreren kan la sitt ansvar/responsibility, skjønn og dømmekraft virke i de etiske prosessene som møter med lek krever. Slik jeg ser det kan dette igjen knyttes til FN's bærekraftsmål om å *etablere og oppgradere utdanningstilbud som er barnevennlige* (FN, 2015). Noe som kan være barnevennlig, er å ha barnehagelærere i barnehagene som tar barn på alvor, og som respekterer deres måter å være i verden på.

Gjennom oppgaven er det skrevet fram kunnskap om at det er umulig å tro at vi kan gjøre reguleringer for lek dersom lek er av ontologisk karakter. Hvordan skal vi kunne leke når vi følger regler? I oppgaven tenkes det på både abstrakte og mer konkrete reguleringer direkte i møter med lek, men også rammer, reguleringer og strukturer som er satt av samfunnet, barnehageeiere og andre utenfor barnehagen, utenfor leken. Lek er noe som bare skjer, og det finnes potensialer i etiske møter med subjekter, agenter eller krefter som bare får skje. Etiske møter med lek som fører med seg noe usikkert og uberegnelig.

I møter med små barns lek er det barnehagelærerens ansvar å prøve å akseptere det usikre i tilfeldighetenes spill (Steinsholt, 1999, s. 18), være til stede og være nære nok til å ikke bli en lekforderver. Dette krever mye av barnehagelæreren. Det krever blant annet tilstedeværelse akkurat her akkurat nå, det krever pedagogisk skjønn og dømmekraft, det krever tid, tillit og en grenseløs respekt i møtet med lek.

Møter med den/det andre, for eksempel små barn og lek, vil alltid skje i barnehagen. Det jeg tenker etiske møter *kan* handle om, er hvordan barnehagelærerne og andre anerkjenner betydningen av disse møtene. Dilemmaer vil alltid være til stede, valg vil alltid måtte tas og ansvar vil alltid måtte gjøres. Det finnes ikke et enkelt svar eller en løsning på oppgavens mysterier. Barnehagelærerne står i dilemmaer hele tiden, og det er her etikken må få mulighetsrom til å virke. Det er her barnehagelærerens ansvar må få mulighetsrom til å virke.

Ved for stort søkelys på teknisk praksis med formalisme og reguleringer, blir leken redusert og kan ikke kalles lek. Ved å møte lek med etisk praksis kan barnehagelærerens ansvar få mulighetsrom.

Å eie sitt profesjonelle ansvar, og at barnehagelærerne slipper grepet om lek (Steinsholt & Ness, 2016, s. 234), kan være gode tilnærminger og grunnleggende holdninger for møter med lekens magiske kapasiteter. Det som for barnehagelæreren blir viktig, er å ikke glemme ansvaret. Ikke glemme sitt etiske ansvar/responsibility når accountability og ytre krefter truer lekens liv i barnehagen. Da en naturlig del av barns verden nettopp er det å leke kan ikke barnehagelærerne fraskrive seg ansvaret de har i møter med små barns lek, barna og lek må tas på alvor og respekteres. I den forbindelse kan perspektiver om blant annet møtets etikk, den/det andre, ansvar/responsibility, tillit, situering og lek hjelpe til med å belyse hvordan barnehagen kan ses som et sted for etisk praksis. Det er også ansvar/responsibility som kommer til syne når arbeidet er eller får være komplekst, uforutsigbart og ikke kan defineres. Ansvaret kommer til syne gjennom usikkerheten, tvilen og valgene som må tas i etiske møter med lek. Barnehagelæreren kan ikke planlegge seg bort fra risiko, uforutsette hendelser og å måtte gjøre vurderinger i møter med lek. Slik jeg ser det er det umulig å planlegge dersom etiske møter med lek skal kunne skje. Dilemmaene og valgene vil barnehagelæreren uansett stå i, samme om det er lov til å leke i lekestua på vinteren eller ikke, eller hvor mange jordhauger det er lov eller ikke lov å grave i. Barnehagelæreren kommer ikke utenom. Derfor mener jeg at ansvar, tillit og situering bør løftes frem, som etiske dimensjoner ved barnehagelærerens profesjonsutøvelse. Dette for at lekens blomstring skal få best mulig vekstvilkår.

Lek har ingen ende, heller ikke møtene med den. Møter med lek kan ses som prosesser som aldri stopper. På denne måten kan vi si at pedagogikken lever, og respekt for det magiske - potensialer for etiske møter med lek gjør at vi fortsetter søken etter utvidede perspektiver og muligheter i møter med lek og etikk.

Så, et lite sidespor, for å nærme meg en avrunding av problematiseringer og oppdagelser gjort i forskningsprosessen. Et refreng som har stått i et notat på telefonen min i noen år allerede, og som igjen og igjen har blitt avspilt i hodet mitt når jeg tenker på forskningsprosessen, det som har oppstått og det som har blitt til.

Kan oppgavens innhold, problematiseringer, oppdagelser og barnehagelærerens ansvar sammenfattes tenkt i retning av refrenget i Trond- Viggo Torgersens sang «Tenke sjæl»?

*Tenke sjæl og mene, måtte stå for det du sa*

*Ikke vri deg unna, ikke være likeglad*

*Ikke late som du ikke mente det du sa*

*Ikke si som andre*

*Du må tenke sjæl*

(Trond- Viggo Torgersen & George Keller, 1981)

Barnehagelærerne må stå for det de mener og stå for hvordan de responderer i sine møter med lek. De kan ikke vri seg unna dilemmaer og valg som må gjøres i det konkrete møtet. De kan ikke være likeglad eller likegyldig i møter med lek, da lek må møtes med respekt. De kan ikke bare si som andre og følge accountability- delen av sitt ansvar. De må «tenke sjæl» og følge sitt ansvar/responsibility i møter med lek, da lek og etikk kan ses som avhengig av hverandre for at etiske møter med lek skal kunne skapes.

## **6.2 lekEtikk- der magi og respekt forenes?**

La oss nå mot slutten av teksten leke oss litt. Om det kan tilføre teksten, oppgaven, dens tittel eller mysteriet noe vet jeg ikke. Og du får selv avgjøre om du åpner deg for å kunne bli revet med inn i tanke- spinnnet, eller om du velger å ikke hekte deg på. Når jeg nå har gått igjennom oppgaven, og etter å ha sett nærmere på hva respekt for det magiske kan innebære og ved å søke utvidelser av møter med lek, tar jeg meg den friheten det er å si at etikk og møter med lek hører sammen. Barnehagelæreren må forholde seg til både lek og etikk i sin profesjonsutøvelse. Med fare for å hekte et nytt begrep på lek og dermed tillegge lek et innhold, vil jeg allikevel koble sammen lek og etikk til lekEtikk. Det er interessant å tenke på om det er i lekEtikk potensialene for etiske møter med lek ligger, og om det er der ansvaret skjer. Kanskje det også kan omhandle ansvaret for å ta beslutninger som påvirker lek, respekt for lek og møter med den.

Kan en sammenslåing av ordene hjelpe oss til å se at disse to avhenger av hverandre og gjør hverandre sterkere? Kan ordene og betydningene bli noe mer når de slås sammen, bli noe større? Det handler om å forsøke å se bortenfor lek som begrep, med dens innhold, mønstre og betydning, og som gjør at den står i fare. Se bortenfor etikk som begrep, med dets innhold,

mønstre og betydning. Kan det være to sider av samme sak, eller kan de være sammenvevd? Kan lekEtikk utfordre de ellers så kjente strukturene og meningene, innholdet i ordene lek og etikk? Lekens gleder og etikkens alvor, lekens alvor og etikkens glede. Lek og etikk som sammen kan åpne opp for lekEtikk i barnehagelærernes møter med den/det andre. lekEtikk, hva kan det være? Det finnes det ingen fasit på, og jeg kan ikke si så mye mer om hva lekEtikk inneholder eller innebærer selv, jeg lar det stå åpent ...

### **6.3 Oppgavens potensialer, bidrag til det småbarnspedagogiske feltet og hva som kan skje videre**

Gjennom oppgavens søkelys på lek og etikk, og med et forsøk på å utvide etikk og forståelser av møter med lek, kan oppgaven tenkes å være et innspill til barnehagelærernes profesjonsutøvelse. Slik jeg ser det vil tematikken for alltid være aktuell. Barn som blir lekt, leker eller som i det minste forsøker, vil alltid finnes i barnehagene. Barnehagelæreren vil dermed aldri gå tom for situasjoner som trenger eller krever å møtes med respekt. Ved at barnehagelærerne er opptatt av lek kan det trolig gjøre noe med barns muligheter for lek i barnehagen (Øksnes & Sundsdal, 2018, s. 12- 13). Det samme gjelder dersom barnehagelærerne er opptatt av etikk og etiske møter med lek. Kan vi som kaller oss for voksne lære noe av små barn og deres tilnærming til verden og til lek? Jeg tror det, for eksempel gjennom barns åpenhet, nysgjerrighet og jakt på det som glitrer. Vi kan åpne oss, og tenke videre og bredere i møter med lek.

Kanskje kan jeg også driste meg til å si at jeg med denne studien gjør et snev av det Dahlberg og Moss (2005) beskriver som *minor politics*? Jeg tenker da ved å forstyrre diskurser omkring lek og møter med den, å være kritisk til formalisme, reguleringer og nyttetenkning i lek, og ved å ha en refleksiv holdning til barnehagelærernes potensielle etiske møter med lek. Minor politics gir muligheter for kreativitet og eksperimentering (Dahlberg & Moss, 2005, s. 153), noe jeg tenker denne oppgaven bidrar til gjennom å se nærmere på hva etiske dimensjoner i møter med lek kan innebære, og ved å tenke lek og etikk koblet sammen til lekEtikk.

Når teksten og skriveingen nå går mot slutten vil det kunne være interessant å reflektere rundt hva det hadde vært mulig å undersøke videre, dersom jeg skulle fortsatt å forske. Da lekEtikk på ingen måte er ferdig utforsket, og per nå er med i oppgaven som begynnende tanke- spinn, kunne jeg sett nærmere på hva lekEtikk eventuelt kan bidra med inn i det småbarnspedagogiske feltet. Kanskje det kunne blitt et kunnskapsbidrag som hjelper oss vekk

fra hva lek *er*, hva etikk *er*, og heller åpnet opp for hva det kan *bli*? Jeg kunne også skrevet om etikk innenfor flere eller andre sider av pedagogikken og barnehagehverdagen, men da lek og møter med den banket på, var det ingen tvil om at det var potensialer for etiske møter med lek i barnehagen som skulle få eller som skulle få ta plass.

#### **6.4 Til slutt ...**

Tekstens ord og masteroppgaven går etter akademisk standard nå mot slutten, men forhåpentligvis slutter det ikke her. Jeg har et håp om at tenkning rundt oppgavens innhold og de skrevne (og uskrevne) ord får virke videre der ute. Virkningene er du med og bestemmer, i møtet med teksten og i møtet med lek. Mens jeg, i forhold til produksjon av tekst og nedskrevne ord, jeg får for denne gang gi meg mens leken er god ...

## Litteratur

Alvesson, M., & Kärreman, D. (2012). *Kreativ metod – skapa och lösa mysterier*. Malmö: Liber AB

Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige, en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum, 1. utgave

Bae, B. (2013). Barnehagebarns medvirkning, Overordnede perspektiver og internasjonal forankring. I B. Bae (Red), *Medvirkning i barnehagen, Potensialer i det uforutsette* (s. 13-31). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. 2. opplag

Barnehageloven. (2006). Lov om barnehager. (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Bauman, Z. (1993). *Postmodern ethics*. Oxford: Blackwell Publishing

Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Biesta, G. J. J. (2016). *Bortom lärandet- Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur AB

Biesta, G. (2015). No paradigms, no fashions, and no confessions. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 133- 149). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.) *Kvalitative metoder, en grundbog*. (s. 29- 53). Danmark: Hans Reitzels Forlag. 2. udgave, 2. oplag.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduktion. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.) *Kvalitative metoder, en grundbog*. (s. 13- 24). Danmark: Hans Reitzels Forlag. 2. udgave, 2. oplag.

Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Etics and Politics in Early Childhood Education*. London: RoutledgeFalmer

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskaping- morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget AS



- Fennefoss, A. T., Jansen, K. E. (2004). *Praksisfortellinger- på vei til innsikt og forståelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Fjørtoft, B. (2018). *Læringens ville veier- etiske møter i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum
- Fjørtoft, B. (2020). *Perlet furunål- en innføring i barns lek*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- FN. (1989). FN`s konvensjon om barnets rettigheter. Hentet fra [178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no/fns_barnekonvensjon.pdf)
- FN. (2015). FN`s bærekraftsmål. Hentet fra [God utdanning \(fn.no\)](https://www.godutdanning.no/)
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode, Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Lars Holm- Hansen. Oslo: Pax forlag A/S
- Gangvik, M. B. (2011) *Barnehagen som arena for demokratisk dannning. Det medvirkende barnet- idealet for danningen i barnehagen?* (Masteroppgave) Avdeling for humaniora, idrett og samfunnsvitenskap, Høgskolen i Lillehammer
- Gopnik, A. (2009). *The philosophical baby- what children`s minds tell us about truth, love & the meaning of life*. London: The Bodley Head
- Greve, A., Jansen, T. T., Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret, Barnehagelærerens fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Grimen, H. (2010). Profesjon og tillit. I A. Molander, L. I. Terum (Red.) *Profesjonsstudier* (s. 197- 215) Oslo: Universitetsforlaget AS, 2. opplag
- Grimen, H., Molander A. (2010). Profesjon og skjønn. I A. Molander, L. I. Terum (Red.) *Profesjonsstudier* (s. 179- 196) Oslo: Universitetsforlaget AS, 2. opplag
- Hennum, B. A., Pettersvold, M., Østrem, S. (2015). Profesjonsutøvelse og frie ytringers vilkår. I B. A. Hennum, M. Pettersvold, S. Østrem (Red.) *Profesjon og kritikk* (s. 11- 36) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- hiperf289. (2007, 27. desember). Derrida: «What comes before the question»? [videoklipp]. Hentet fra [Derrida: "What Comes Before The Question?" - YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=hiperf289)
- Johannesen, N., Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning- noen perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm AS, 1. utgave, 5. opplag 2014

- Johannesen, N. (2015) *Medvirkning som tiltale, Møter med små barns uttrykk, pedagogers tenkning og tekster av Emmanuel Levinas* (Doktorgradsavhandling) Det humanistiske fakultet Institutt for barnehagelærerutdanning, Universitetet i Stavanger
- Johansson, E. (2007). *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar*. Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.
- Johansson, E. (2001). *Små barns etik*. Stockholm: Liber AB
- Kristensson Ugglå, B. (2019). *En strävan efter sanning, Vetenskapens teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur AB
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk, Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Kunnskapsdepartementet. (2015- 2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. (Meld. St. 19 (2015- 2016)). Hentet fra [Meld. St. 19 \(2015–2016\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Larsen, A. S. (2015) *Forstyrrelsers paradoksale kraft, En studie av hvordan forstyrrelser kan virke produktivt i pedagogisk arbeid i barnehagen* (Doktorgradsavhandling) Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse Norsk senter for barneforskning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim
- Lather, P. (2007). *Getting lost, Feminist Efforts toward a Double(d) Science*. Albany: State University of New York Press
- Lee, N. (2001). *Childhood and society, Growing up in an age of uncertainty*. Maidenhead/Berkshire: Open University Press
- Leirpoll, B. (2015). En åpenhet for hendelsene som kommer – om å plugge teori inn i – og dermed improvisasjonens muligheter for andre innganger til – barnehagelærerens pedagogisk-etiske praksis. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 103- 120). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Melvold, L. (2014). *Bli berørt- En bok om kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget, 1. utgave, 1. opplag

- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Olsson, L. M. (2013). Taking children's questions seriously: The need for creative thought. *Global Studies of Childhood*. 3 (3), s. 230- 253.  
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/gsch.2013.3.3.230>
- Pettersvold, M., Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica, 1. utgave, 2. opplag
- Rhedding- Jones, J. (2005). *What is Research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sandvik, N. (2007). De yngste barnas medvirkning i barnehagen. *Norsk senter for barneforskning, nr. 1 2007*, 27- 43.  
<https://www.ntnu.no/ojs/index.php/BARN/article/view/3592/3392>
- Sandvik, N. (2013) *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser, Horisontalt fremforhandlet innflytelse* (Doktorgradsavhandling) Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse Norsk senter for barneforskning (NOSEB), Trondheim
- Sandvik, N. (2015). Posthumanistiske perspektiver. Bidrag til barnehageforskningen. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 45- 62). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Sandvik, N. (2016). Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner i et sammenvevd og uoversiktlig psykologisk, pedagogisk, politisk og økonomisk felt. I N. Sandvik (Red.), *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner- Læring møter filosofi* (s. 10- 31). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Sandvik, N. (2016). Hva handler dette om? Samtale om substans. I N. Sandvik (Red.), *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner- Læring møter filosofi* (s. 33- 63). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Sennerud, H. (2018) *Invitere inn. Etikk som førstefilosofi i barnehagen*. (Masteroppgave) Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Østfold



Østrem, S. (2015). Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt. I B. A. Hennem, M. Pettersvold, S. Østrem (Red.) *Profesjon og kritikk* (s. 263- 300) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

## Vedlegg

### 1

Hei!

Jeg heter Lise W. Bendiksbys og jobber som pedagogisk leder ved en barnehage [REDACTED]. For tiden er jeg også student ved Høgskolen i Østfold avdeling for lærerutdanning og studiet master i barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap 0-3 år.

I forbindelse med masteroppgaven min søker jeg nå en barnehage i [REDACTED] som kunne tenke seg å delta i samtaler med meg om etiske perspektiver knyttet til små barns lek. Jeg ser for meg et omfang på 3-4 gruppesamtaler, av 45- 60 minutter, med 3 barnehagelærere som jobber på småbarnsavdeling 0-3 år. Samtalene vil som nevnt dreie seg om *etiske perspektiver knyttet til små barns lek* og inneholde deres og mine praksisfortellinger som utgangspunkt for samtalene. Samtalene vil bli tatt opp på lydfil for å kunne transkriberes for videre arbeid.

I tillegg til samtalene må vi avtale et tidspunkt hvor jeg kan informere dere grundigere om arbeidet og at dere fyller ut samtykkeskjemaer. Gjennom dette blir også jeg litt kjent med dere og barnehagen deres før vi gjennomfører samtalene.

Arbeidet ute i barnehagen ønskes gjennomført i mai- juni 2017. Ta kontakt snarest dersom dette er av interesse.

Med vennlig hilsen

Lise W. Bendiksbys

Mobil: [REDACTED]

Mail: [REDACTED]

**Info til første møte med barnehagen**

Jeg ønsker at oppgaven kan være med å løfte frem lekens selvfølgelighet i menneskers liv.

Jeg ønsker å se bortfor fokuset på læring og det pedagogiske innholdet i leken. Alt som kan læres, øves på, «riktig» lek, sannheter og diskurser. Gå bortfor læringen, det pedagogiske innholdet etc.

Hva lek er, eller en form for sannhet om lek, er ikke viktig i oppgaven. Heller ikke hvorfor barn leker.

Vil løfte frem etiske perspektiver knyttet til små barns lek. Konkret hvilke perspektiver vet jeg ikke ennå, det avhenger av hva jeg leser ut av og kobler sammen fra samtale våre og hva vi konstruerer i fellesskap. Jeg ønsker ikke å konkretisere hva jeg tenker etikk kan innebære på dette tidspunktet, da dette kanskje kan legge føringer.

Tanken er at oppgaven kan være et innspill til vår profesjonsutøvelse, til våre møter med små barn og deres lek. Dette blir til gjennom våre møter og samtaler fremover.

## Forespørsel om deltakelse i forskningsarbeid

### *”Ethiske perspektiver knyttet til små barns lek”*

#### **Bakgrunn og formål**

Formålet med studien er at jeg sammen med barnehagelærere, som til daglig arbeider på småbarnsavdelinger, konstruerer empiri/materiale som blir en del av en masteroppgave. Masteroppgaven er en del av studiet Master i barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap (0-3 år) og gjennomføres ved Høgskolen i Østfold, avdeling for lærerutdanning. Masteroppgaven skrives av undertegnede alene. Den har ingen konkret problemstilling på nåværende tidspunkt, men et forskningsområde som omfatter etiske perspektiver knyttet til små barns lek. Bakgrunnen for dette er et ønske om å bringe videre til oppgaven det som kommer frem i samtalene.

Dere er utvalgt til å delta i arbeidet først gjennom et informasjonsskriv til styrene i [REDACTED]. Etter muntlig henvendelse fra meg til styrer i deres barnehage og etter samtaler mellom styrer og dere blir dere nå forespurt skriftlig om å delta.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Studien innebærer aktiv og muntlig deltakelse i 3-4 gruppesamtaler som har etiske perspektiver knyttet til små barns lek som utgangspunkt. Varighet på hver samtale beregnes til ca. 45 minutter. Til første samtale vil undertegnede ha med en praksisfortelling, som et utgangspunkt for refleksjoner og dialog. Dere vil også bli spurt om å ha med en skriftlig praksisfortelling knyttet til små barns lek til de neste samtalene. Empiri/materiale som oppstår vil registreres ved at samtalene blir tatt opp på diktafon.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Undertegnede alene er den som har tilgang til empiri/materiale.

Det gjøres lydopptak på diktafon av hver gruppesamtale. Diktafonen vil ligge i låst skap, med unntak av når lydopptakene transkriberes, gjøres skriftlige, for å kunne brukes i masteroppgaven. I transkripsjonene vil tall eller bokstaver brukes for å skille uttalelser og personer.



I den ferdige masteroppgaven vil det ikke stå hvor forskningsdelen er gjennomført, navn eller andre kjennetegn som kan knyttes til deg som person.

Masteroppgaven skal leveres innen 15. mai 2018. Gruppesamtalene vil avsluttes innen utgangen av juni 2017. Etter 15. mai 2018 vil lydopptakene slettes, og transkripsjonene anonymiseres.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Lise W. Bendiksby på telefon [REDACTED] eller mail [REDACTED]. Ann Sofi Larsen ved Høgskolen i Østfold er veileder og kan kontaktes på telefon [REDACTED] eller mail [REDACTED] for spørsmål.

Studien er ikke meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, da innholdet som planlegges ikke omfatter opplysninger som krever dette.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av studiedeltaker, dato)