

MASTEROPPGAVE

«Du må trø så varsomt»: en undersøkelse av barnehagelæreres refleksjoner om egen rolle i barnestyrt lek

"You have to approach so carefully": a study of kindergarten teachers' reflections on their role in child-controlled play

Lea Lefdal Jensen

Master i barnehagekunnskap

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veiledere: Åsta Birkeland og Ruth Ingrid Skoglund

Innleveringsdato: 14.05.2021

Forord

I det jeg skriver dette er en spennende, lærerik og krevende periode i ferd med å ta slutt. Jeg sitter igjen med ny kunnskap om barnestyrt lek og hvordan de voksne forholder seg til barnestyrt lek. Rundt meg er en haug med fagbøker, artikler og notater, og jeg kjenner meg stolt over å ha gjennomført master i barnehagekunnskap. I den forbindelsen er det noen jeg vil takke.

Jeg retter en stor takk til informantene som har latt seg intervju av meg, takk for at dere har delt tankene, meningene og opplevelsene deres med meg. Uten dere hadde ikke dette blitt noen oppgave.

Tusen takk til mine to veiledere Åsta og Ruth Ingrid for grundige tilbakemeldinger, gode og faglige diskusjoner i veiledningsøktene. Dere har støttet meg fra første stund og det er jeg takknemlig for.

Jeg vil også takke min kjære søster som alltid kun har vært en telefonsamtale unna mine spørsmål om alt fra henvisninger av ulike kilder til støttende samtaler når frustrasjonen har vært som størst. Alle timene min kjære pappa har lagt ned i arbeidet med korrekturlesing, faglige diskusjoner og støttende tilbakemeldinger fortjener en stor takk, uten deg hadde jeg aldri vært der jeg er i dag. Takk til min kjære mamma for faglige diskusjoner innenfor barnehagefeltet, mange gode klemmer og støttende ord når ting har vært vanskelig. Takk til kjæresten min for troen du har på meg, og at jeg har fått kapret kontoret ditt. Takk til resten av familien min og venner for gode og støttende tilbakemeldinger når jeg har trengt det som mest. Alle dere fortjener en stor klem.

Sogndal, 11. mai. 2021

Lea Lefdal Jenssen

Sammendrag

Tittel: «Du må trø så varsomt»: en undersøkelse av barnehagelæreres refleksjoner om egen rolle i barnestyrt lek.

Formål: Rammeplan for barnehagen er tydelig på at leken skal ha en sentral plass og lekens egenverdi skal anerkjennes. Personalet skal kunne inspirere, observere, støtte, delta og berike barns lek. Enkelte forskere mener at de voksne ikke skal blande seg inn i den «frie» leken til barna. Samtidig er det en mobbelov som sier noe om hva de voksne er pliktig til å følge med på. Dette gjør det interessant å undersøke personalets oppfatninger og vurderinger rundt når, hvordan, og hvorfor de skal forholde seg til barns lek. Formålet med denne studien er å skaffe ny kunnskap, som fagfeltet trenger, om barnehagelæreres forståelse av lek og økt innsikt i hvordan de forholder seg til leken og hvorfor.

Problemstilling: *Hvordan forstår barnehagelærere begrepet barnestyrt lek og hvordan forholder de seg til barnestyrt lek?*

Metode: Denne studien er basert på en kvalitativ forskningsmetode, der jeg har tatt i bruk et semistrukturert intervju med fem barnehagelærere i tre forskjellige barnehager.

Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming er lagt til grunn for å tolke resultatene i oppgaven. Databehandlingen er inspirert av en tematisert tilnærming for å få frem det viktigste i analysen. Funnene er deretter drøftet i lys av det teoretiske rammeverket.

Sentrale funn: I studien kommer det frem at barnestyrt lek anses som en viktig arena for barn, der de får muligheten til å styre og utforme sin egen lek. Samtidig er det en arena der utvikling og læring skjer. Analysen viser at barnehagelærere har stor respekt for lekens egenverdi og det kan virke som de har et harmonisk syn på barnestyrt lek. Forskning avdekker at det finnes ekskludering blant barn i barnestyrt lek, og at dette kan være vanskelig å fange opp.

Konklusjon: Informantene forklarer at det kan være utfordrende å vite når man skal velge å delta i barnestyrt lek og når man skal velge å la være. Det finnes ingen fasitsvar på dette, og de kunnskaper og erfaringer som barnehagelæreren har, er avgjørende for hvordan de tolker og handler i de ulike situasjonene. Det impliserer at mer kunnskap om barnestyrt lek og refleksjoner rundt valg situasjoner kan være et viktig utviklingspunkt.

Abstract

Title: "You have to approach so carefully": a study of kindergarten teachers' reflections on their role in child-controlled play.

Purpose: The framework plan for kindergarten states that play should be a key focus, and the inherent value of play should be acknowledged. The staff should be able to inspire, observe, support, participate in and enrich play on the children's terms. Some researchers believe that adults should not interfere in the "free" play between children. At the same time, there is a bullying law that says something about what the adults are obliged to pay attention to. That makes this interesting to examine the staff's perceptions and assessments about when, how, and why they should relate to children's play. The purpose of this study is to acquire new knowledge, which the field needs, about kindergarten teachers' understanding of play and increased insight into how they relate to play and why.

Thesis statement: How do kindergarten teachers understand the concept of child-controlled play, and how do they relate to child-controlled play?

Method: This study is based on a qualitative research method, where I have used a semi-structured interview with five kindergarten teachers in three different kindergartens.

Phenomenological and hermeneutic approaches have been used to interpret the results of this thesis. The data processing is inspired by a themed approach to bring out the most important in the analysis. The findings then are discussed considering the theoretical framework.

Key findings: The study shows that child-controlled play is considered an important arena for children, where they are given the opportunity to control and design their own play. At the same time, it is an arena where development and learning take place. The analysis shows that kindergarten teachers have great respect for the play's value and it may seem that they have a harmonious view of child-controlled play. Research reveals that there is exclusion among children in child-controlled play, and that this can be difficult to capture.

Conclusion: The informants explain that it can be challenging to know when to choose to participate in child-controlled play and when not. There is no definitive answer to this, and the knowledge and experience that the kindergarten teacher has are decisive for how they interpret and act in various situations. That implies that more knowledge about child-controlled play and reflections on choice situations can be an essential development point.

Innhold

| | |
|--|-----|
| Forord..... | i |
| Sammendrag..... | ii |
| Abstract..... | iii |
| 1.0 Innledning..... | 1 |
| 1.1 Tema og bakgrunn for studien..... | 1 |
| 1.2 Studiens formål og problemstilling..... | 3 |
| 1.3 Utdyping av begreper..... | 4 |
| 1.4 Oppgavens struktur..... | 4 |
| 2.0 Tidligere forskning om de voksnes roller i frilek..... | 5 |
| 3.0 Teoretisk utgangspunkt..... | 8 |
| 3.1 Lekekulturer..... | 8 |
| 3.1.1 Rollelek..... | 10 |
| 3.1.2 Barnestyrt lek som et sosialt samspill..... | 13 |
| 3.2 De voksne i barnehagen og barnestyrt lek..... | 13 |
| 3.2.1 Respekt og anerkjennelse for barnestyrt lek..... | 14 |
| 3.3 Ulike roller de voksne tar i barnestyrt lek..... | 15 |
| 3.3.1 Observatør..... | 15 |
| 3.3.2 Rekvisitør..... | 15 |
| 3.3.3 Medleker..... | 15 |
| 3.3.4 Lekeleder..... | 16 |
| 3.4 Pedagogisk takt i barnestyrt lek..... | 17 |
| 4.0 Metode..... | 19 |
| 4.1 Vitenskapeteoretiske tilnærminger..... | 19 |
| 4.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk..... | 19 |
| 4.1.2 Abduktiv tilnærming..... | 19 |
| 4.2 Kvalitativ metode..... | 20 |
| 4.2.1 Semistrukturert intervju..... | 20 |
| 4.2.2 Intervjuguide..... | 21 |
| 4.3 Datainnsamling..... | 21 |
| 4.3.1 Utvalgsprosessen og utvalgskriterier..... | 21 |
| 4.3.2 Prøveintervjuet..... | 22 |
| 4.3.3 Informasjon om informantene..... | 23 |

| | |
|---|----|
| 4.3.4 Gjennomføring av intervjuene | 23 |
| 4.3.5 Intervjurollen..... | 24 |
| 4.4 Dataanalyse..... | 25 |
| 4.4.1 Transkribering av intervjuene | 25 |
| 4.4.2 Tematisert analyse gjennom koding og kategorisering | 26 |
| 4.4.3 Analyse og tolkning av datamaterialet..... | 27 |
| 4.5 Kvalitetsarbeid i studien | 28 |
| 4.5.1 Validitet..... | 28 |
| 4.5.2 Reliabilitet..... | 30 |
| 4.6 Forskningsetiske betraktninger..... | 30 |
| 5.0 Presentasjon av funn..... | 32 |
| 5.1 Hvordan forstår barnehagelærere barnestyrte lek | 32 |
| 5.1.1 Leken er selvstyrt..... | 32 |
| 5.1.2 Leken drives av en indre lyst og motivasjon | 33 |
| 5.1.3 Leken kommer fra inntrykk barna gjør i hverdagen | 33 |
| 5.1.4 Leken handler om barnas utvikling og læring | 35 |
| 5.1.5 Oppsummering..... | 36 |
| 5.2 Barnehagelærere sine tanker om å ta del i barnestyrte lek | 36 |
| 5.2.1 Terskelen for å delta kan være høy | 36 |
| 5.2.2 De voksnes rolle i barnestyrte lek..... | 37 |
| 5.2.3 Oppsummering..... | 41 |
| 6.0 Drøfting/diskusjon..... | 42 |
| 6.1 Barnestyrte lek – bare harmoni?..... | 42 |
| 6.2 Barnestyrte lek - gir rom for læring og utvikling | 44 |
| 6.3 Barnestyrte lek - en usikkerhet hos barnehagelærere? | 46 |
| 6.4 Konklusjon..... | 48 |
| 7.0 Avslutning | 50 |
| 7.1 Sentrale funn..... | 50 |
| 7.2 Kritisk blikk på egen forskning | 50 |
| 7.3 Hva trenger vi å vite mer om..... | 51 |
| Litteraturliste | 52 |
| Vedlegg 1: Intervjuguide | |
| Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema | |
| Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD | |

1.0 Innledning

Jeg husker godt en episode som fant sted for noen år siden da jeg arbeidet som assistent i en barnehage. En jente på fire år spurte om jeg ville være med å leke familie. «Ja, det vil jeg» svarte jeg, og ble tildelt rollen som storesøster. «Nå må du gå på skolen, her er sekken din» formante fireåringen som hadde inntatt rollen som mor. «Ja, greit, ha det mamma» svarte jeg tilbake og begynte å gå. Etter at skoledagen var over, gikk jeg tilbake til huset og vi «spiste» middag. Det samme gjentok seg dagen etter. Jeg husker at jeg følte meg litt ubekvem i den situasjonen og jeg så på fireåringen at hun heller ikke var helt fornøyd med meg og hvordan jeg lekte.

Jeg tenker av og til tilbake på denne episoden når jeg er i nærheten av barns lek. Det kan selvsagt være mange grunner til at leken ikke tok helt av og at verken jeg eller fireåringen var helt fornøyd med leken. Det kan være mange grunner til dette, blant annet språket mitt, størrelsen min og den autoriteten jeg automatisk har som voksen, passet ikke inn i storesøsterrollen jeg fikk tildelt. Vi var aldri helt likestilte i leken. Alle har erfaringer med lek fra barndommen, men det varierer nok i hvor stor grad den enkelte har holdt leken ved like og fortsetter å leke som voksen. Lek er et viktig kjennetegn ved hverdagen i barnehagen og de voksne må forholde seg til leken på en eller annen måte. Studien min er et forsøk på å forstå og drøfte hvordan barnehagelærere forstår barns lek og hvordan de forholder seg til leken.

1.1 Tema og bakgrunn for studien

Rammeplanen for barnehagen slår fast at:

Leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og lekens egenverdi skal anerkjennes. Barnehagen skal gi gode vilkår for lek, vennskap og barnas egen kultur. Leken skal være en arena for barnas utvikling og læring, og for sosial og språklig samhandling. Barnehagen skal inspirere til og gi rom for ulike typer lek både ute og inne. Barnehagen skal bidra til at alle barn kan oppleve glede, humor, spenning og engasjement gjennom lek – alene og sammen med andre. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20)

Bruken av verbet «skal» gir en tydelig markering av lekens posisjon i barnehagen og legger samtidig forventninger til at personalet i barnehagen lager rom for lek i barnehagehverdagen. Men forståelsen av begrepet lek er ikke innlysende, og heller ikke hva det innebærer «å gi rom for lek». Den anerkjente leketeoretikeren Sutton-Smith (1997) mener at lekens mange fasetter gjør det vanskelig å finne en entydig definisjon. Leken kan være forbundet med læring, med kreativ utfoldelse, men leken kan også romme mindre positive sider som for

eksempel utestenging. Øksnes (2010) hevder at det utvilsomt finnes utfordringer knyttet til forståelse av lek, og at det kommer helt an på hvem du spør om hva de vektlegger i barns lek (s. 35). En viss tvetydighet kan også leses ut av sitatet fra rammeplanen. Begrepene «lekens egenverdi» og «arena for utvikling og læring» kan forstås på ulike måter og kan føre til ulike praksiser.

I litteratur som legger vekt på lekens egenverdi fremheves det at leken er et mål i seg selv og ikke trenger å ha mål utover det (Olsbu, 2009; Öhman, 2012, 2020). Denne litteraturen fremstiller lek som lystbetont, spontan og at den skjer uten at det er voksne som kontrollerer den. Det er barna selv som bestemmer og styrer leken. Leken er en naturlig del av barnekulturen og gjennom leken skaffer barnet seg erfaringer om seg selv og andre rundt seg (Fasting, 2017; Lillemyr, 2011a, 2011b, 2020; Pape, 2013; Öhman, 2012). Öhman (2020) hevder at «leken trolig er det viktigste vi kan tilby barna i barnehagen» (s. 17). Samtidig fremhever hun at vi må styrke barnas lekestyrke. Styrken består av flere elementer, både kraft og energi, men også motstandskraft og intensitet. Öhman (2020) hevder at lekestyrke er som en slags muskel, jo mer vi bruker den, jo sterkere blir den (s. 17). Det å være leken gir erfaringer, bygger kompetanse, gjør at en oppdager mangfold, muligheter og glede over å mestre (Öhman, 2020, s. 23). I denne studien har jeg valgt å bruke begrepet «barnestyrt lek» om lek der barn tar initiativ og driver leken og der leken er et mål i seg selv.

En mulig kontrast til synet på egenverdien av lek, kan leses ut av formuleringer i rammeplanen som «leken skal være en arena for barns utvikling og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Dersom leken blir et middel for å lære noe bestemt, vil noe av lekens egenverdi, slik den er beskrevet over, kunne forvitres. Det vil være tilfelle om leken blir et voksenstyrt middel for skoleforberedende aktiviteter, slik Sundsdal og Øksnes (2015) og Dahle (2020) hevder. De advarer mot denne utdanningspolitiske utviklingen, som de mener griper inn og endrer vilkårene for lekens egenverdi. Sundsdal og Øksnes (2015) hevder at det har skjedd en «institusjonalisering av leken», som medfører en forventning om at voksenaktiviteten i leken økes, og dermed kan redusere barns plass i leken. De viser til at i mange deler av verden anses lek som bortkastet og uproduktiv tid, og advarer mot at denne forståelsen av lek skal få fotfeste i norske barnehager.

Lek kan altså forstås som et middel for å nå et mål eller som et mål i seg selv. Hvordan personalet i barnehagen forstår lek vil påvirke deres rolle og måter å forholde seg til leken. Öhman (2012) mener personalet er pliktige til å forholde seg til barnas lek, men at det kan

være vanskelig å vite hvilken rolle de voksne bør gå inn i når det kommer til barns lek (s. 244-245). Hvordan den voksne tenker om sin egen rolle og betydning i leken virker inn på den voksnes handlinger (s. 239). Wood (2014) tar til orde for at barnas lek skal foregå uten forstyrrelser og at de voksne ikke skal blande seg inn eller gripe inn. Hun legger til grunn at barn verdsetter frihet fra struktur og det å ha tid til seg selv, og at lekens karakteristiske kjennetegn er at den har utspring i barnas egne initiativ (s. 4). Olsbu (2009) deler dette synet og skriver om den frie leken uten styring fra voksne, der de selv velger hva og hvem de har lyst til å leke med (s. 121). Rammeplanen for barnehagen krever at personalet skal ta en rekke roller i og rundt barns lek. Personalet skal blant annet kunne ta initiativ, organisere, inspirere, observere, støtte, veilede, delta og berike barns lek (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det foreligger altså et tolkningsrom både når det gjelder forståelse av lek og hvilken rolle personalet skal ta i leken. Det gjør det interessant å undersøke personalets oppfatninger og vurderinger rundt når, hvordan og hvorfor de skal forholde seg til barns lek.

Siden 1. januar har nye bestemmelser i barnehageloven forsterket barns rett til et trygt omsorgs- og læringsmiljø, samt skjerpet aktivitetsplikten til barnehagepersonalet (Barnehageloven, 2005). Lovendringene kom etter at undersøkelser avdekket at en betydelig andel av barnehagebarna opplever mobbing i form av gjentatt utestenging fra lek (Kunnskapsdepartementet, 2020, 29.04). Nasjonal og internasjonal forskning viser at det er mellom 6% og 12% av barn i barnehagen som blir mobbet (Lund et al., 2015, s. 7; Lund et al., 2019, s. 9). De nye lovendringene og aktivitetsplikten krever at personalet i barnehagene er tett på barna og er i posisjon til å observere, analysere og veilede i leken om det er behov for det. Lovendringene kan på den måten frembringe en voksenrolle som står i kontrast til det synet på voksenrollen som fremmes av blant andre Wood (2014) og Olsbu (2009). For å navigere i dette spenningsforholdet er det nødvendig med ny kunnskap om hvordan voksne bør forholde seg til barns lek.

1.2 Studiens formål og problemstilling

Formålet med denne studien er å skaffe ny kunnskap, som fagfeltet trenger, om barnehagelæreres forståelse av barnestyrt lek og økt innsikt i hvordan de forholder seg til barnestyrt lek og hvorfor. Oppgaven bygger på enkelte barnehagelæreren sine refleksjoner, meninger, forståelser og erfaringer.

På denne bakgrunn har jeg utarbeidet denne problemstillingen:

Hvordan forstår barnehagelærere begrepet barnestyrt lek og hvordan forholder de seg til barnestyrt lek?

1.3 Utdyping av begreper

Med begrepet *barnestyrt lek* tar jeg utgangspunkt i beskrivelsen til Öhman (2020) som skriver at «lek defineres som oppførsel, aktivitet eller prosess satt i gang, styrt og strukturert av barna selv» (s. 30). Det skal være gøy å leke (s. 30). Barnestyrt lek har ikke noe mål ut over seg selv. «Lekens verden er barnets verden», skriver Olsbu (2009, s. 126) og mener med det at leken er en livsfunksjon for barnet og noe de voksne må ha respekt for (s. 126). Etter denne forståelsen kan for eksempel både rollelek og bevegelseslek være barnestyrt lek. I denne studien vil jeg søke å få frem informantens oppfattelse av begrepet.

Barnehagelærere inngår som en del av personalet i en barnehage som har ansvar for å lede, delegere, informere og dele kunnskap med resten av personalet. Barnehagelærer har ansvar for å planlegge, gjennomføre og evaluere pedagogisk arbeid i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 37). Deriblant å gi omsorg og legge til rette for lek og utvikling for hvert enkelt barn i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7-8)

Med begrepet *forholde seg til* forstås de refleksjonene som styrer valgene og handlingene barnehagelærerne gjør i møte med barnestyrt lek, hvorvidt de velger å delta i leken, hvilke roller de tar i leken og hvorvidt de trekker seg ut av leken. Jeg er ute etter å finne ut hva barnehagelærere tenker om sin egen rolle i relasjon til barnestyrt lek, altså ikke hva de faktisk gjør.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven består av seks kapitler. Det neste kapitlet er en presentasjon av relevant forskning om barns lek og barnehagepersonalets tanker om lek. I kapittel tre presenterer jeg det teoretiske rammeverket for oppgaven, som omfatter teori om lek og barnehagelæreres ulike måter å forholde seg til lek på. I kapittel fire beskriver jeg metoden jeg har brukt i studien, der det også kommer frem hvilke vitenskapsteoretiske perspektiver som ligger til grunn for valget av metoden. I tillegg beskrives utvalg, analyse og datakvalitet. I det femte kapitlet blir funnene mine presentert og analysert. I kapittel seks drøftes funnene i tråd med det teoretiske utgangspunktet som ligger til grunn for oppgaven, med formål om å kunne svare på problemstillingen. Det siste kapitlet sammenfatter oppgaven og peker på sentrale punkt i studien. Samtidig kommer jeg med forslag til videre forskning.

2.0 Tidligere forskning om de voksnes roller i frilek

I denne studien har jeg forsøkt å finne forskningslitteratur som handler om barnestyrt lek og voksenrollen. Jeg fant fort ut at ordet barnestyrt lek nesten ikke eksisterte i mine søk, og måtte derfor bruke andre søkeord for å finne forskningslitteratur som passet til det jeg ønsket å finne ut av. Jeg brukte søkeplattformer som ERIC, Academic Search Elite, Barnehageforum, utdanningsforskning, og Nordic Base of Early Childhood Education and Care. Søkeord jeg benyttet meg av var engelske ord som: kindergarden, free play, child initiated play, early childhood education, teachers, role play. Jeg hadde også noen norske ord: voksenrollen i lek, frilek, og barnestyrt lek. For å avgrense søkene, valgte jeg europeiske artikler fra årene 2000-2020. Disse seks forskningsartiklene var mest relevante for min studie:

Karlsen og Lekhal (2019) har gjort en kvantitativ undersøkelse der de har observert barn under frilek og hva de voksne gjorde under frileken til barna, i to forskjellige barnehager i Oslo (s. 237). De fant ut at frilek foregår over halvparten av dagen (60%), men at i 34% av disse var de voksne ikke til stede. Det betyr blant annet at de voksne for eksempel snakket med hverandre, forberedte måltid eller ryddet. Der de voksne ble med i leken, varte deltakelsen mellom 1-5 minutter, før de ofte trakk seg ut (Karlsen & Lekhal, 2019).

Aras (2016) har gjort en fenomenologisk studie i Tyrkia, der hun har sett på frilek og de voksnes rolle under frilek. Studien tar utgangspunkt i både intervju og observasjoner av lærere. Intervjuene handler om hvilke oppfatninger de voksne har av frilek, der det kom frem av informantene hennes at frilek er en del av barnas læring, forstått som utvikling av kognitive, sosiale og språklige ferdigheter. Gjennom intervjuene kom det også frem hvilke tanker de voksne hadde om sin egen involvering i frilek. De voksne mente at det var viktig å være engasjert i barnas frilek, men også at barna skulle få muligheten til å leke fritt uten voksnes innblanding (s. 1179). Lærerne hadde ulike oppfatninger om hvor mye de voksne skulle involvere seg i frileken. De voksne ble med i leken når de ble invitert, og mente at leken skulle foregå på barnas premisser og at det var viktig å få tillatelse av barna før de involverte seg i leken (Aras, 2016, s. 1179). Videre kom det frem i Aras (2016) at de voksne mente barnas lek burde respekteres og foregå uforstyrret. Noen av de voksne mente de burde involvere seg når det oppsto problem eller konflikter, når barnet trengte hjelp og støtte, og når et barn ble for dominerende i leken (s. 1179). Gjennom intervjuene kom det også frem at alle voksne brukte frilek som en mulighet til å få unna papirarbeid, som for eksempel planer og skjemaer, men om de hadde hatt mer tid ville de ta mer del i leken til barna (s. 1179).

En undersøkelse om de voksnes involvering i barnestyrt lek gjort av *Løndal og Greve (2015)* i en norsk barnehage kom det i analysen frem tre hovedkategorier som beskriver de voksnes involvering. Disse tre er: 1: overvåkning, 2: en innledende og inspirerende tilnærming, og 3: en deltakende og samhandlende tilnærming (s. 469). Studien viser at det er utfordrende for de voksne å vurdere når og hvordan de kan involvere seg i barnas lek. Studien har ikke vurdert hvordan de voksne oppfatter de ulike situasjonene, og handler derfor kun om observasjoner gjort av forskerne selv (s. 476).

I studien til *Wood (2014)* der hun så på barns frie valg og frilek, presenterer hun episoder der den voksne tilrettelegger for aktiviteter med ulike artefakter som matter, ringer og blokker, der hensikten er at barna gjennom lek skal utvikle seg motorisk (s. 10). Hun problematiserer diskursen om fri lek og barns valg og den etablerte praksis i barnehager. Hun stiller spørsmål ved hvor fri barns «fri-lek» egentlig er, og viser til forhandlinger, maktstruktur og relasjoner som påvirker det «frie».

Asiye Ivrendi (2020) undersøkte de voksne sin rolle i frileken til barna, og hennes funn viser at voksne som jobber med barn i 3-4 års alderen foretrakk å være mer inkludert og delaktig i leken enn de voksne som jobbet med 5 og 6-åringene. De voksne opplevde at de mindre barna trengte mer veiledning i lek enn de barna som var eldre (s. 283-284). Studien viste at når voksne gjør seg tilgjengelig ved å være synlige i nærheten av leken (ikke papirarbeid), oftere blir invitert inn i leken som en medleker.

Fleer (2015) handler også om de voksne sine roller i barnestyrt rollelek. Hun fant ut at det er store individuelle forskjeller på hvilke roller/posisjoner de voksne tar i leken, innad og på tvers av barnehagene. Hun fant ut at de voksne ofte ikke gikk inn i leken på lekens premisser, men fokuserte på læringsutbyttet som leken kunne føre til. Deres rolle ble «smuggling in content knowledge» (s. 1808). Når læreren var på innsiden av leken og kjente handlingen, hadde hun bedre forutsetninger til å fremme barnehagens vide mål med utgangspunkt i rolleleken.

Oppsummert viser tidligere forskning at de voksne ofte tok en passiv rolle i barnas frilek eller lot barna leke alene (Aras, 2016, s. 1180; Ivrendi, 2020, s. 283). Dette kom også frem i den norske undersøkelse gjort av *Karlsen og Lekhal (2019)*, der de voksne i barnehagene var passive i barnas frilek (s. 239). Samtidig kom det frem i forskningsartiklene at de voksne deltok i frilek når barna inviterte de inn i leken, det kan bety at barna generelt ønsker å ha med de voksne i lek. Likevel hevder flere av forskerne at de voksne både inntar roller som

tilrettelegger, deltaker og observatører i frileken til barna, men at dette nødvendigvis ikke skjer gjennom hele dagen (Aras, 2016; FLeer, 2015; Ivrendi, 2020; Karlsen & Lekhal, 2019; Wood, 2014). Det kom også frem at når barna ikke inviterte de voksne til å delta i lek kunne de voksne ta en observerende rolle og gjøre andre oppgaver i mellomtiden, dette var oppgaver som å forberede måltid eller opprydding (Aras, 2016, s. 1180; Ivrendi, 2020, s. 283; Karlsen & Lekhal, 2019, s. 239).

Det er tydelig at frilek og de voksnes roller under frilek er et aktuelt tema å ta opp og diskutere. Disse ulike studiene tar for seg samme tematikk, der de fleste har brukt observasjon som metode. Studiene peker mot samme retning, der det er en enighet om at barns frilek er forbeholdt barna, der de voksne kan innta en mer passiv rolle, særlig observatørrollen. De er også enig i at å bli invitert inn i barnas lek er en viktig forutsetning for å delta i leken. Aras (2016) er den eneste som har forsterka observasjonene med intervju, og dermed får innsikt i hva de voksne sier om sin egen rolle under frilek. Aras (2016) sin artikkel er svært relevant for min studie der formålet er å få tak i barnehagelæreres forståelse av barnestyrt lek og hvordan de forholder seg til barnestyrt lek.

3.0 Teoretisk utgangspunkt

I dette kapittelet tar jeg for meg det teoretiske grunnlaget jeg har valgt for oppgaven. Jeg bygger særlig på William Corsaro sin teori om barns ulike lekekulturer og lekeroller, samt Lev Vygotsky sin forståelse av barnas lekeverden. Corsaro er en sosiolog og hans teori fokuserer på hvordan barn i samfunnet påvirker hverandre og hvordan barn påvirker samfunnet gjennom ulike sosialiseringprosesser i en barnegruppe. Vygotsky var en psykolog, som var opptatt av at barns utvikling blir bestemt av sosiale og kulturelle kontekster. Disse to internasjonale forskerne har utviklet teorier om barns lek som jeg mener er svært relevant for å diskutere problemstillingen min, der jeg fokuserer på hvordan barnehagelærere forstår begrepet barnestyrt lek og hvordan de forholder seg til barnestyrt lek.

Innenfor teoriene til Corsaro (1985, 2011) og Vygotsky (2016) går jeg eksplisitt inn på rollelek, da flere av informantene var opptatt av denne type lek. Deretter går jeg inn på Johnson et al. (2005) sine beskrivelser av ulike roller de voksne tar når de forholder seg til den barnestyrt leken. Til slutt vil jeg presentere van Manen (1993) sine perspektiver på pedagogisk takt.

3.1 Lekekulturer

William Corsaro er professor i sosiologi, og forsker blant annet på barndomssosiologi og barnekultur. Corsaro (1985, 2011) er opptatt av «peer culture» noe som kan oversettes til kollegakultur, i min studie kaller jeg dette for barnekultur.

Barnekultur er et teoretisk konsept, som handler om, og å forstå hva som skjer når barn er sammen i barnehagen (Löfdahl, 2014, s. 342). Corsaro (2011) definerer barnekultur på denne måten: “a stable set of activities or routines, artifacts, values, and concerns that children produce and share in interaction with peers.” (s. 120). Videre skriver Corsaro (2011) at barnas aktiviteter med andre jevnaldrende barn er like så viktig som interaksjoner sammen med de voksne (s. 121). Noe som tyder på at det som skjer i samhandling og gjennom interaksjoner med andre barn som leker sammen har en sentral verdi for barn. Dette handler om hvor viktig barnekulturen er for barna i barnehagen. Jeg velger å fokusere på barnekulturen i og gjennom leken til barna.

Det er flere funksjoner i jevnaldrende kulturer hos små barn, og det ene handler om at barna gjør forsøk på å få kontroll over livene sine, og det andre at de alltid prøver å dele den kontrollen med hverandre. Dette skjer gjennom tiden barna er i barnehagen og er med på å forme en barnekultur. Barn er opptatt av fysisk størrelse, og de vet at de er mindre enn de

voksne. For barna er interaktive omgivelser preget av at barna ser opp til de voksne som har makt og autoritet, og barna verdsetter det å vokse opp og bli større, de ser opp til de voksne. Et eksempel kan være når barna klatrer i klatrestativ eller i trær og roper ned til de voksne «nå er jeg større enn deg», det gir en form for makt og autoritet akkurat sånn som den voksne har i barnehagen (Corsaro, 2011, s. 150-151). Når jeg tar med dette perspektivet inn i barnas lek kan man se på det som status rangering eller hierarki i leken til barna. I leken til barna er det barn som har høyere status og som da bestemmer og styrer over de barna som har en lavere status. Det er nødvendig å skulle vurdere dette på en forsiktig måte da dette fort kan snu hos barna, det er også gjerne sånn at barn bytter på å styre i leken (Corsaro, 2011, s. 209-210). I rollelek hender det at barn som har en form for høy status og som har god lekekompetanse tar rollene som «den voksne», det kan være rollen som «mor, far og lærer» (Corsaro, 2011, s. 166).

Hos de små barna dannes barnekulturen gjennom interaksjoner i lek, de leker sammen med hverandre eller parallelt. Kroppsspråket er en sentral del av kommunikasjonen hos de små barna der imitering er det de ofte gjør, det vil si at barna imiterer hverandre sine bevegelser (Corsaro, 2011, s. 152-153). Toddler er et kjent begrep som blant annet Løkken (2004) har formidlet i norskspråklig litteratur. Toddlers lek er også en form for en kultur hos barna, og det er her de starter sine vennskap gjennom interaksjoner med hverandre. Gjennom kroppslige bevegelser, uttrykk og imitasjon kommuniserer barna med hverandre og danner en toddlerkultur. Barna starter tidlig med å imitere og gjennom leken refortolker barna de voksnes verdene, noe som er en del av barnekulturen (Corsaro, 2011, s. 153).

Når barna blir eldre, rundt tre-seks år trer den non-verbale kommunikasjonen som kroppsspråket noe i bakgrunnen, og det fokuseres mer på det verbale språket. Å få tilgang til lekegrupper, opprettholde interaksjoner og få nye venner viser seg likevel å være krevende for barn i denne alderen. Barna har en tendens til å beskytte den leken som allerede eksisterer og ignorerer andre barns invitasjon om å bli med i leken (Corsaro, 2011, s. 157). Barn som ikke er med i en lekegruppe ønsker svært ofte å få være en del av en lekegruppe. Når barna opplever å ikke få tilgang til lekegruppene når de spør om å få være med, utvikler de over tid en eller flere strategi som de kan benytte seg av for å få tilgang til lekegruppene (Corsaro, 2011, s. 158). Corsaros perspektiver på barnekulturen viser at samhandling med andre barn som leker er viktig for barna. Gjennom at barn tar kontroll over egen lek og deler det med jevnaldrende, er med på å skape en barnekultur i barnegruppen, som har betydning for hvordan for eksempel rolleleken blir i barnestyrt lek.

3.1.1 Rollelek

I følge Corsaro (1985) er rollelek en lek der barn tar ulike roller som eksisterer i dagens samfunn, dette er for eksempel roller som mor, far, søster, bror, doktor og lærer. Dyr som spesielt hund og katt som man ofte finner i en familie er også roller barn tar i en rollelek (s. 77-78). Öhman (2020) legger frem begrepet late-som-om-lek som rollelek der leken ofte er kreativ og oppfinnsom. Det får barna til å tenke utenfor boksen og samtidig utvikle den narrative kompetansen (s. 16). Barna starter med rollelek helt ned i to-årsalderen og er en viktig lek i barns utvikling og læring (Corsaro, 2011, s. 167). I rollelek kreves det interaksjoner med flere barn samtidig, der både det verbale og kroppsspråket er i samsvar med temaet i leken. Barna imiterer hverandre og de har en felles forståelse for hva late-som-om lek er (Vedeler, 1999, s. 72-73).

Rollelek tillater barn å eksperimentere med mange forskjellige personligheter. Kjønn er noe barna er opptatt av og gjennom rollelek kan de utforske og utfordre de forventningene samfunnet har om det å være gutt eller det og være jente (Corsaro, 2011, s. 166). Når barna tar en aktiv rolle som en voksen i rolleleken, får de en følelse av å forberede seg til fremtiden der de som voksen har kontroll over seg selv og andre (s. 166). I rollelek lærer barna forskjellen mellom kontekst og oppførsel. Corsaro (2011) refererer til Gregory Bateson (1956) som skriver at når barna leker at de er i en rolle lærer de om hvilken sosial posisjon den rollen har i samfunnet, men de lærer også at det finnes en ting som heter «rolle». Denne læringen fører til at barna skjønner at de kan innta en rolle som ikke nødvendigvis handler om det virkelige liv, men at det kan skje i en kontekst (s. 171).

Corsaro (1985) skriver om viktigheten av barns spontane rollelek og hvor avgjørende den er for oppdagelsen av hvordan barn tilegner seg og bruker sin sosiale kompetanse (s. 76). Når barna tar ulike roller i rollelek muliggjør det for at barna kan reflektere tilbake på sine egne handlinger og utføre disse i rolleleken sammen med andre barn. I tillegg tilegner de seg regler, normer og sosial status i rollelek (s. 77). Videre skriver Corsaro (1985) at barna sjeldent imiterer de voksne, men at de observerer de voksnes handlinger og interaksjoner med andre barn og voksne og prøver å imitere disse handlingene i sin egen rollelek. Disse reproduksjonene av de voksnes trenger ikke å være identiske med det de voksne gjør, fordi barna selv påvirker sine egne trekk i deres barnekultur. Barnas observasjoner av de voksnes interaksjoner og ulike sosiale posisjoner i voksenverden blir filtrert gjennom barnas utviklingsoppfatning om sosial kunnskap og deres repertoar og språklige ferdigheter for å realisere dem (s. 77). For barna er rollelek en seriøs lek der barna øver seg på den sosiale

virkeligheten og lærer seg kunnskapen som er nødvendig senere i det virkelige liv. Etter hvert blir rolleleken til barna mer logisk, og det er gjerne ikke rom for karakterer som ikke hører hjemme i for eksempel en familie (Corsaro, 1985, s. 77). Vedeler (1999) legger særlig frem to type erfaringer som er nødvendig for barn som skal delta i rollelek, det ene er erfaringer fra det virkelige liv, det andre er kompetanse og ferdigheter i rollelek (s. 72).

Corsaro (1985) gjorde undersøkelser av barns ulike måter å innta roller på og hvordan de lekte i rollelek. I en observasjon som han utførte var det noen gutter som lekte at de var cowboys og hadde rekvisitter som de brukte som våpen i leken. Dette var noe de voksne ikke ønsket, og ville ikke ha denne type lek i barnegruppen. Etter hvert ble barna oppmerksom på at de voksne ikke ønsket å se denne type lek, og for å skjerme denne type lek gikk barna inn i en «vanlig» type rollelek. Istedenfor å bruke våpen som var synlig for de voksne tok de i bruk andre rekvisitter som de latet som var et våpen som for eksempel en hest, dette gjorde til at de unngikk de voksnes oppmerksomhet i leken og fikk holde på leken i en type rollelek (s. 116-117).

I rollelek er det flere ting å forholde seg til enhver tid, hvem skal ha de ulike rollene, hvem er det som skal styre og hvem er det som bestemmer hvor mange som får lov å være med i leken. Dette handler mye om vennskap og hvem som leker bra sammen (Corsaro, 1985, s. 121-122). I en barnegruppe er det barn som er forsiktige, ettergivende og lar andre ha styringen i leken, også er det enkelte barn som helst ønsker og vil bestemme alt selv. Etter hvert som tiden går stabiliserer denne prosessen seg, og barna finner ut hvordan de skal forholde seg til hverandre og finner gjerne lekekamerater som de opplever at er den gjensidige match (Ruud, 2010, s. 24). Det finnes et hierarki blant barna i rollelek, og enkelte barn bestemmer hvem som får være med i leken og hvem som ikke får være med. Corsaro (1985) presenterer fem metoder som barn bruker når de vil være med i leken. Den ene metoden er verbal motstand uten en begrunnelse, dette kan være at et barn kommer og sier «jeg kan være pappa» og får tilbakemelding fra et annet barn «nei, det kan du ikke, gå vekk herifra». Den andre metoden barna kan benytte er henvisning til vilkårlige regler. Dette kan være barn som ikke har de egenskapene som trengs i den leken som allerede eksisterer. Den tredje metoden var spesifikke krav om eierskap til gjenstander eller lekeområder. Disse begrunnelse for motstand var ikke vilkårlige, men heller basert på aspektet «jeg hadde den først» eller sosiale regler for rollelek. Den fjerde metoden er begrunnelser med henvisning til rom eller antall personer. Dette innebærer at barna bestemmer hvor mange som får lov til å være med før det blir «for mange» eller «fullt». Typisk for denne metoden er om et barn sier «kan jeg være

med? Jeg kan være baby» også sier barnet «nei, du kan ikke, fordi det kan bare være en baby». Den siste metoden handler om fornektelse av vennskap, og dette er kanskje den metoden de voksne synes er den verste. Det innebærer at barna bruker vennskapet for å skille inntrengere i leken, og kan si til barnet «nei, du får ikke være med fordi jeg liker ikke deg i dag». Det er ofte kvalifisert som midlertidig og kan variere fra dag til dag (Corsaro, 1985, s. 128-132).

Lev Vygotsky var en anerkjent internasjonal psykolog og forsker, som har hatt stor innflytelse på hvordan vi forstår barns lek. Hans utgangspunkt er et kulturpsykologisk perspektiv, der han legger vekt på at barns utvikling blir bestemt av sosiale og kulturelle kontekster. Vygotsky (2016) problematiserer forskjellen mellom virkelighet og lek, og hevder at barns modenhet har betydning for hvordan barn takler situasjoner som oppstår. Videre skriver han blant annet at barn under tre år ikke klarer å leke rollelek fordi det krever en annen form for atferd som barna ennå ikke har utviklet. Vygotsky skriver likevel at barn inntar en fantasifull verden når de leker, og at det er det største skille mellom lekeverden og virkeligheten (Vygotsky, 2016, s. 7-8).

Vygotsky (2016) stiller seg kritisk til at den fantasifulle leken ikke handler om regler. Han mener at det alltid vil være underliggende regler i den fantasifulle leken, selv om de ikke er bestemt på forhånd. Et eksempel på dette er rollelek, mor, far og barn. Disse rollene har automatisk noen skjulte regler for hvordan de skal oppføre seg i rollene. Dette kommer av barnas etablerte kjennskap til ulike roller. Gjennom rolleleken prøver de ut forståelsen sin med de ulike rollene, som er basert på erfaringer med roller fra det virkelige liv (s. 9-10). Fantasileken er en reproduksjon av den virkelige verden, og situasjoner som oppstår. For eksempel gjentar et barn som leker med en dukke nesten nøyaktig det samme som hva moren gjør med henne; trøster, gir mat, og går på tur (Vygotsky, 2016, s. 18).

Artefakter har en sentral funksjon i barns lek, ifølge Vygotsky (2016). For eksempel der tanken på en gjenstand blir en gjenstand i selve leken. Et eksempel på dette er når en lang pinne blir til en hest, eller at en sko blir en seng til dukken. Dette er noe som tar tid for barna å tilegne seg fordi det strider mot virkeligheten som barna er vant med (Vygotsky, 2016, s. 12-13). I leken opererer barn med ting som har betydning, det vil si at barna gir vanlige gjenstander uvanlige navn og ordinære handlinger uvanlige betegnelser, til tross for at barna kjenner hvordan de virkelige artefaktene ser ut. Derfor kunne aldri en kopp vært en hest, fordi en kopp aldri ville fungert som en hest, men en pinne derimot kan være en hest, fordi gjenstanden får en ordinær handling (sitte oppå pinnen og ri) (Vygotsky, 2016, s. 14-15).

Vygotsky (2016) hevder at leken er den ledende aktiviteten for barns utvikling, og skriver at lek er en målrettet aktivitet for et barn (s. 18-19). Barna bestemmer over sine egne handlinger med utgangspunkt i sitt eget «jeg». Barnets handlinger er underordnet en bestemt betydning, og barn handler i henhold til betydningen av ting. Et barn lærer bevisst å gjenkjenne sine egne handlinger og blir klar over at hvert objekt har en mening (s. 19).

Corsaro og Vygotsky legger stor vekt på hvordan interaksjoner mellom barna, for eksempel i rollelek, bidrar til barnets utvikling og læring. I rollelek prøver barna ut roller de har erfaring med, og refortolker og reproducerer disse i tråd med egne oppfatninger av rollen.

3.1.2 Barnestyrt lek som et sosialt samspill

I barnekulturen skapes det sosiale relasjoner og vennskap i barnehagen. Barna opparbeider seg flere gode venner som de kan leke sammen med. Vennskap bygges blant annet på tillit, egenskaper hos barn og relasjonen som er etablert, disse skapes gjennom barnestyrt lek som for eksempel rollelek. Vennskap er viktig for barn i barnehagen (Corsaro, 2011, s. 160-161).

Tilhørighet og fellesskap er to viktige elementer i leken. For å kunne være i en lek er det nødvendig å ha evne til å kunne medvirke, følge andres impulser og rette seg etter lekens spilleregler (Öhman, 2020, s. 23). Derfor må barna lære seg å forhandle med hverandre sånn at ikke leken bryter sammen. Det at barna kan sette seg inn i andres perspektiver og forståelser, er en avgjørende faktor for om man lykkes eller ikke i leken (Ruud, 2010, s. 20). I disse interaksjonene utvikler de glede, humor og barna får positive opplevelser sammen der de erfarer hvordan andre barn er, og hvordan man skal forholde seg til andre barn. De oppretter relasjoner som viser seg å ha stor betydning for barna (Broström, 2000; Lillemyr, 2020).

3.2 De voksne i barnehagen og barnestyrt lek

De voksnes roller kan variere, og de voksnes deltagelse kan både ha en positiv og negativ innvirkning på den barnestyrt leken. Barnestyrt lek som er styrt av barna selv, men som støttes av de voksne i barnehagen er en nødvendig del av utviklingen til barna mener Aras (2016).

Öhman (2012) skriver at hva og hvordan barn leker er opp til barna selv, men at de får mulighet til å leke i barnehagen er de voksne sitt ansvar (s. 19). Videre legger hun frem at det kan være vanskelig å vite når man bør gå inn i barnas lek. Derfor er det nødvendig at de voksne utvikler et stort og variert lekerepertoar, og har forståelse av egen rolle og betydning i barnas lek (Öhman, 2012, s. 239; Åm, 1984, s. 33). Likevel skriver Åm (1984) at ved å delta i

leken til barna kan det utvikles trygge og gode relasjoner som kan bidra til økt tillitsforhold mellom barnet og den voksne (s. 38).

3.2.1 Respekt og anerkjennelse for barnestyrt lek

Gjennom lek utvikler barna seg både språklig, sosialt og kognitivt. Det er det nødvendig at barnehagelærere er bevisst i sin holdning til barnas lek, ved å for eksempel tilby rike lekemateriale og varierte lekemiljø (Öhman, 2020, s. 18). Det er de voksne sitt ansvar å gjøre barnehagen til et mest mulig stimulerende lekemiljø for barna (Åm, 1984, s. 36).

Bae (1994) hevder at de voksne må kunne delta i rollelek på en måte som viser respekt for barnas opplevelser. Hun peker på at egenskapene hos de voksne er en grunnleggende faktor for å kunne delta i en rollelek sammen med barn. Egenskaper som å kunne være overasket, kunne se det spennende i situasjoner og vise romslighet i form av latter og glede er faktorer som spiller inn. De voksne må og kunne klare å slippe kontrollen, være spontan, skifte perspektiver og posisjoner for å kunne delta i rolleleken sammen med barna (s. 287-288). Lillemyr (2020) hevder at de voksne må være bevisst i sin deltagelse i barnas lek, for med en gang en voksen trer inn i barnas lek, trer de også inn i barnas verden, og de voksne må vise tydelig respekt for det som skjer i leken (s. 178).

Det er nødvendig at de voksne møter barna som subjekt, og kan anerkjenne barnas lek og aktivitet, og tilpasse lekens perspektiver i en barnestyrt lek. På den måten viser de voksne respekt for barnas opplevelser og impulser (Øksnes, 2010, s. 63). De voksne i barnehagen er rollemodeller, og gjennom personalets holdninger og handlinger overfor barna vil de derfor kunne påvirke hvordan barna har det (Öhman, 2020).

Det er utfordrende å vite når man som voksen skal delta i barnas lek. Barn som sliter med å komme seg inn i leken trenger en voksen som kan hjelpe og støtte barnet inn i en lekende kontekst. Dermed kan ikke en voksen oppføre seg passivt til barnas lek, og se på at barnet ikke mestrer å komme inn selv (Öhman, 2020, s. 82-83). Likevel har kunnskap om barnestyrt lek, og de voksnes rolle noe å si for valgene barnehagelærere tar. Det barnehagelærere kan om lek utgjør en viktig faktor i følelsen av å vite hvordan man skal forholde seg til barnestyrt lek, og på den måten vite hvilken rolle man bør ta i de ulike situasjonene (Lillemyr, 2020, s. 184). Melaas (2015) advarer mot at voksendeltakelse kan hemme mer enn den støtter i barnas lek. Videre skriver han at fagkunnskap er viktig i arbeidet med voksenrollen, slik at ikke de voksne tror de støtter og beriker leken, mens det de egentlig gjør er å begrense og hemme den (s. 176). Det blir med en gang litt skummelt om man benytter sin deltagelse i leken som et

pedagogisk virkemiddel. Det påvirker og begrenser mulighetene for fri lekning (Wood, 2014; Öhman, 2020, s. 102-103).

3.3 Ulike roller de voksne tar i barnestyrt lek

Tidligere forskning har avdekket at det finnes ulike roller de voksne i barnehagen tar i møte med barnas lek. De ulike rollene de voksne velger å ta er avhengig av hvilket syn de voksne har på den barnestyrt leken. Likevel kan det være utfordrende å vite hvilken rolle som passer best i ulike situasjoner. Det kan oppstå dilemmaer rundt når man bør delta i barnestyrt lek, og når man bør avvente å se hva som skjer før man velger å delta. Vi forholder oss alltid til leken, selv om vi ikke alltid er like bevisst på det (Öhman, 2020, s. 195).

Johnson et al. (2005) har gjennom sin forskning kommet frem til fire roller som indikerer og beskriver hvordan de voksne forholder seg til barnestyrt lek (s. 270). Disse rollene som kommer frem er: *onlooker* (observatør), *stage manager* (rekvisitør), *coplayer* (medleker), *play leader* (lekeleder). Disse rollene har vist seg å være de mest effektive rollene for å berike kvaliteten på barns lek (Johnson et al., 2005, s. 270).

3.3.1 Observatør

Å være til stede og plassere seg i nærheten av barnas lek handler om å ta en observatørrolle. I denne rollen kan de voksne se på leken, gjerne gi noen smil eller nikk for å gi bekreftelse og støtte barna i det de leker. Dette kan gi barna en opplevelse av at det de gjør i leken er betydningsfullt. I observatørrollen kan de voksne også observere samspillet mellom barna, og få indikasjoner på hvor barna er i utviklingen (Johnson et al., 2005, s. 270-271).

3.3.2 Rekvisitør

Rollen som rekvisitør handler om å være aktivt støttende i barnas lek uten å direkte delta i selve leken. De voksne hjelper barna med å forberede, arrangere lekesituasjoner der barna kan leke. Lekematerialer er noe de voksne kan bidra med inn i leken. Det er viktig at de voksne kun tilbyr barna hjelp til dette, og lar barna selv få bestemme og avgjøre hva de har behov for (Johnson et al., 2005, s. 271-272). Selve rommet i barnehagen bør gi rikelig med impulser til å utforske og til å leke. Materiell har stor påvirkningskraft hos barna og er noe de voksne må tenke gjennom (Öhman, 2020, s. 196).

3.3.3 Medleker

Når man skal forholde seg til barnestyrt lek som en medleker handler det om å delta aktivt i barnas lek. Barna kan invitere deg inn i leken, der man som voksen får en birolle som for eksempel en som er på besøk, en kafegjest eller en pasient, barna selv tar hovedrollene som

mor, far og lege (Johnson et al., 2005, s. 272). Öhman (2020) hevder at når barn inviterer de voksne med inn i leken må de voksne alltid si ja. Dette er en måte å bekrefte barna og den leken de holder på med (s. 203). I denne rollen krever det at den voksne har evne til å følge med på hva leken handler om, og la barna selv få styre leken i den retningen barna ønsker. Likevel kan man i denne rollen snike inn pedagogisk lærdom, men selvsagt ikke på en måte som gjør at leken blir ødelagt (Johnson et al., 2005, s. 272-273).

Ved å være en medleker i en barnestyrt lek kreves det at man inntar en posisjon som passer med det temaet som allerede er i leken. I denne rollen tar de voksne en inkluderingsposisjon når de støtter, oppmuntrer og stimulerer barnas forslag, impulser og lekestyrke. Det er også en fin posisjon å ha når andre barn prøver å komme inn i leken og det å hjelpe barn til å finne hverandre i selve leken (Öhman, 2020, s. 196). Når den voksne velger å delta i rollelek hos barna kan den voksne ha som målsetting å utvide leketemaene, eller komme med nye ideer sånn at leken kan få et rikere innhold, noe som igjen vil utvikle barnas forståelse av omverdenen (Åm, 1984, s. 42).

3.3.4 Lekeleder

Inntar man en rolle som lekeleder i en pågående lek hos barna, er man mer aktiv i leken. Den voksne kan ta bevisste grep for å berike eller forlenge leken. I denne rollen kan de voksne komme med forslag til nye leketemaer, eller introdusere nye element eller impulser i den allerede pågående leken. Rollen som lekeleder kan man gripe inn i leken når man ser at den er på veg til å avsluttes, hjelpe barna i gang med en lek, eller når det oppstår konflikter i leken. De voksne kan gi impulser og ideer til leken som gjør at spenningsnivået stiger og barna blir på nytt engasjert i leken igjen (Johnson et al., 2005, s. 273-274). Som voksen må man alltid tenke gjennom hva hensikten med å delta er før man går inn i en lekelederrolle. Denne type deltagelse må alltid være å prøve å sikre barnas muligheter til å fortsatt leke fritt, fremme lekens positivitet og betingelsene for leken (Öhman, 2020, s. 196).

Uansett hvilken rolle de voksne tar så er det en form for inngrep i barnas lek, og det er noe man bør ha reflektert over på forhånd (Öhman, 2020, s. 196). Som barnehagelærer har man et ansvar for å utøve omsorg og ivareta leken, gjennom å skape trygge rammer, gode relasjoner og å være til stede. Det krever et profesjonelt skjønn og pedagogisk takt, som van Manen kaller det.

3.4 Pedagogisk takt i barnestyrt lek

Pedagogisk takt handler om de holdningene vi inntar i forholdet til barna, og kommer primært til uttrykk gjennom en lydhør og oppmerksom orientering i samvær og samhandling med barn (van Manen, 1993, s. 135). Evnen til å ta i bruk pedagogisk takt, spiller en rolle i hvordan barnehagelærere velger å møte barn i barnestyrt lek. van Manen (1993) skriver om ulike former for pedagogisk takt som kan komme til uttrykk i barnehagelærerens atferd. En form handler om å vise tilbakeholdenhet, av og til er det beste en barnehagelærer kan gjøre er å avstå fra handling. En viktig faktor i å være tilbakeholden er å avvente, se og lytte. Denne tålmodigheten gjør oss i stand til å la barna komme til oss når de har behov for støtte og hjelp. Dette kan være utfordrende for de voksne, fordi det ligger i de voksnes natur å involvere seg når de ser barn som sliter eller er i ferd med å bli uenige (s. 135-137). Pedagogisk takt handler også om hvordan barnehagelærere klarer å vise innlevelse i det barna holder på med, og se på barna som subjekt istedenfor objekt. Det handler om å vise interesse for noe som du vet barna liker og synes er spennende, og takten handler om evnen barnehagelærere klare å fange opp dette og bygge videre på det i leken (s. 139).

Pedagogisk takt handler om å være trygg i situasjoner, og formidle tryggheten til barna på en rolig måte. Det kan være barn som fort blir utrygge i situasjoner, og ofte trenger støtte i leken, ved å vise denne former for takt, kan for eksempel barnehagelæreren si «jeg er her, jeg sitter rett her borte om du trenger meg». Det handler om å skape tillit og bygge relasjoner (van Manen, 1993, s. 142-143). Som barnehagelærer møter man gjerne situasjoner som krever umiddelbar handling, og i denne handlingstvangen er det ikke alltid lett å gjøre de gode valgene. Det krever at man har reflektert over barnehagens verdigrunnlag, egen rolle og ikke minst barnets beste. I en barnestyrt rollelek kan pedagogisk takt handle om hvordan man gjennom å balansere disse verdiene, komme frem til en veloverveid måte og agere på. For eksempel hva man gjør om barna ikke kommer frem til en løsning på egen hånd (s. 143-144). Pedagogisk takt kommer til uttrykk gjennom den kunnskapen og de erfaringene man sitter med.

I følge van Manen (1993) skal man ta i bruk «en viss lydhør følsomhet samtidig med at man viser en aktiv og tydelig uttrykt omsorg for barnet» (s. 154). Dette vil si at man må ha evnen til å se hva barna trenger, og hvilke muligheter barna har. For å få til det må man se hvert enkelt barn slik barnet er, og barnehagelærere må ta i bruk et bredt spekter av synsvinkler og betraktningmåter for å prøve å opprette et bilde og en pedagogisk forståelse av det enkelte barn (s. 155). Ved å kjenne hvert enkelt barn i barnegruppen vil man lettere kunne ta i bruk

pedagogisk takt i enhver situasjon som oppstår i leken. van Manens perspektiver viser at den voksnes måte å forholde seg til barnestyrt lek må bygge på kunnskap og erfaringer knyttet til de situasjonene som oppstår. Barnehagelæreres sensitivitet i møte med barn og barns lek er en avgjørende faktor for å utøve pedagogisk takt.

4.0 Metode

I dette kapittelet tar jeg for meg de metodiske valgene jeg har gjort for oppgaven.

Problemstillingen jeg skal undersøke er «*Hvordan forstår barnehagelærere begrepet barnestyrt lek og hvordan forholder de seg til barnestyrt lek?*»

4.1 Vitenskapeteoretiske tilnæringer

Jeg har hentet inspirasjon fra forskjellige vitenskapeteoretiske perspektiver, som har vært med på å danne grunnlaget for hva som er hensiktsmessige fremgangsmåter og vurderinger for å besvare problemstillingen min. Fenomenologi og hermeneutikk blir presentert, etterfulgt av en abduktiv tilnærming.

4.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Studien bygger på en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming der oppmerksomheten rettes mot individers subjektive opplevelser og forståelser. Fenomenologiske studier utforsker meninger som personer tillegger sine erfaringer gjennom et fenomen (Thagaard, 2018, s. 36). Det typiske i en fenomenologisk tilnærming er å illustrere hvordan mennesker opplever fenomenet i sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45-46). Dette vil i denne oppgaven komme til uttrykk gjennom barnehagelærere sine tanker, meninger og beskrivelser av *barnestyrt lek*.

En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på forskjellige måter og nivå (Thagaard, 2018, s. 37). Hermeneutikk handler om fortolkning av tekster, der det legges vekt på tolkerens forhåndskunnskap. «Forståelsen er avhengig av visse fordommer», og hver mening kommer fra en kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73-74). I denne studien vil dette komme frem i hvordan barnehagelærere velger å tolke begrepet *barnestyrt lek*, og hvilken forståelse de har av fenomenet.

4.1.2 Abduktiv tilnærming

Studien gjør bruk av en abduktiv tilnærming, som vil si at datamaterialet mitt blir knyttet opp mot det teoretiske perspektivet som ligger til grunn for oppgaven. Informantens beskrivelser og uttalelser blir drøftet opp mot det teoretiske perspektivet som skal gi grunnlaget for å besvare problemstillingen for oppgaven. Abduktiv tilnærming står i en posisjon mellom induktiv og deduktiv tilnærming. Den induktive tilnærmingen handler om å utvikle teoretiske perspektiver på grunnlag av dataanalysen. Den deduktive tilnærmingen preges av at analysen tar utgangspunkt i et teoretisk perspektiv og søker å forstå handlinger ut fra dem (Thagaard,

2018, s. 184). Før intervjuene hadde jeg bestemt meg for et teoretisk perspektiv som jeg ønsket å undersøke opp mot datamaterialet mitt. Derfor utformet jeg intervjuguiden på en måte som sikret meg at disse punktene ble besvart. Samtidig var jeg også klar over at det kunne komme frem andre perspektiver og meninger som jeg i utgangspunktet ikke hadde tenk på, som jeg eventuelt måtte ta stilling til. For meg er det viktig å få frem at målet med oppgaven ikke er å bekrefte eller avkrefte en teori, men heller at teorien skal være med å støtte analysen av datamaterialet.

4.2 Kvalitativ metode

Jeg er ute etter å undersøke hvilken forståelse barnehagelærere har av barnestyrt lek og hvordan de beskriver sin egen rolle. Ut ifra problemstillingen vurderer jeg at en kvalitativ metode er det mest hensiktsmessige å ta i bruk. Gjennom en kvalitativ tilnærming kan jeg få innsikt i informantenes tanker, meninger, erfaringer når de uttaler seg om barnestyrt lek, og deres egen rolle i barnestyrt lek (Thagaard, 2018, s. 11).

Det var mange vurderinger som skulle tas da jeg skulle velge ut informanter til prosjektet. Jeg vurderte blant annet å intervjuer både assistenter, fagarbeidere og barnehagelærere. Jeg vurderte fokusgruppeintervju med de ulike gruppene. Ved et fokusgruppeintervju kan samtalen, dialogen og refleksjoner rundt temaet være interessant, samtidig som et gruppeintervju gir rom for å utfylle hverandres tanker og supplere med egne meninger og erfaringer. Valget falt til slutt på enkeltintervju med barnehagelærere.

Grunnen til at valget falt på enkeltintervju er fordi at ved et enkeltintervju får man tydelig frem hvilke tanker, forståelser, meninger og erfaringer den utvalgte barnehagelæreren har om barnestyrt lek. Ulempen med enkeltintervju kan være at jeg bare får frem et enkeltperspektiv fra en barnehagelærer, og mister diskusjoner og suppleringer som jeg hadde fått med flere informanter samtidig. Likevel kan det være lettere å fortelle om situasjoner når det ikke er flere til stedet og det gir rom for tenkepauser og selvrefleksjon. Jeg har valgt et semistrukturert intervju som metode fordi jeg tenker at det er en relevant måte å få tak i det jeg ønsker å undersøke.

4.2.1 Semistrukturert intervju

Intervju er en metode der en kan få fyldige og omfattende kunnskap om et innhold, og gir et godt grunnlag for å få innsikt i menneskets erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2018, s. 89). I mitt prosjekt har jeg valgt å ta i bruk et semistrukturert intervju, der temaet for prosjektet er i hovedfokus, men rekkefølgen kan endres underveis (Høgheim, 2020, s. 131).

Denne tilnærmingen gjør at intervjuet har en fleksibel struktur, der man både kan følge med på hva intervjupersonen sier og samtidig sørge for at temaet blir belyst (Thagaard, 2018, s. 91). Denne formen gir grunnlag for å kunne stille både åpne og mer lukket spørsmål (Mukherji & Albon, 2018, s. 243).

Gjennom et semistrukturert intervju får informantene anledning til å fortelle om erfaringer, meninger og tanker rundt spørsmål som kommer opp, samtidig som intervjuet har en strukturert form som sikrer at alle spørsmålene kommer frem under intervjuet. For at intervjuet skal holde seg til det temaet jeg vil undersøke var det nødvendig å forberede en intervjuguide med spørsmål som er relevant, og som belyser problemstillingen. Siden jeg har en hermeneutisk tilnærming til studiet var bevisstheten rundt min egen forforståelse nødvendig å tenke gjennom, slik at den ikke sto i veien for å se informantenes svar ut fra deres ståsted, og samtidig kanskje oppdage nye perspektiver og forståelser.

4.2.2 Intervjuguide

På bakgrunn av utvalgt teori og problemstilling har jeg utarbeidet en intervjuguide med spørsmål som er sentrale innenfor barnestyrt lek og voksenrollen i barnestyrt lek (vedlegg 1). Jeg ønsket å ha åpne spørsmål for at informanten skulle kunne fortelle om sine synspunkter og erfaringer (Thagaard, 2018, s. 97). Under temaet barnestyrt lek er det spørsmål som handler om hvilke tanker barnehagelærere har av lek, hva de tenker er barnestyrt lek og episoder som de opplever som barnestyrt lek. Under temaet voksenrollen i barnestyrt lek er det spørsmål som handler om hvilke tanker barnehagelærere har om egen rolle i barnestyrt lek og hva de største dilemmaene de møter på er. Spørsmålene som blir stilt oppmuntrer intervjupersonen til å gi konkrete men samtidig utfyllende beskrivelser om barnestyrt lek og hvordan de voksne forholder seg til den barnestyrt leken (Mukherji & Albon, 2018, s. 264; Thagaard, 2018, s. 94-95).

4.3 Datainnsamling

I denne delen vil jeg redegjøre for datainnsamlingsprosessen min. Jeg beskriver utvalgsprosessen, utvalgskriteriene og hvilke utvalg av informanter jeg har gjort. Videre vil utarbeiding av intervjuguide bli presentert, samt gjennomføringen av pilotstudien. Avslutningsvis legger jeg frem en vurdering av min egen rolle under intervjuene.

4.3.1 Utvalgsprosessen og utvalgskriterier

Jeg bestemte meg tidlig for at jeg ønsket å ha intervju som metodisk tilnærming fordi jeg er ute etter en forståelse av et fenomen. Jeg var inne på tanken å observere i tillegg til intervju,

men bestemte meg for at jeg ikke ønsket det i denne studien. Grunnen til det er både situasjonen vi står i med tanke på covid-19 viruset, tiden jeg har til rådighet og oppgavens krav og muligheter.

Jeg ønsket meg et utvalg med informanter som hadde bakgrunn for å kunne svare på oppgavens problemstillingen, noe som Thagaard (2018) beskriver som et strategisk utvalg. Jeg ønsket ikke spesifikke kriterier for informanter annet enn at de skal ha fullført barnehagelærerutdannelsen (førskolelærerutdanning), og samtidig ønsket jeg at informantene hadde relevant erfaring som barnehagelærer i barnehagen. Gjennom barnehagelærerutdanningen får studentene kunnskap om barns utvikling, lek og læring, samtidig får de et innblikk i voksenrollen og hvordan være en pedagogisk rollemodell. Derfor ønsket jeg i denne studien at utdanningsbakgrunn skulle være et av utvalgskriteriene mine.

I prosessen med å velge informanter kan man vurdere størrelse på utvalget i forhold til et metningspunkt. Dette vil si at når utvalget er stort nok til å gi en forståelse av fenomenet man studerer kan man betrakte utvalget som tilstrekkelig stort (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148; Thagaard, 2018, s. 59). Jeg plukket ut fem informanter fra tre forskjellige barnehager. Jeg gikk direkte til informantene jeg ønsket å intervju og sendte de en e-post med kopi til styreren. Informantene jeg plukket ut ifra utvalgskriteriene hadde jeg kjennskap til fra før, og de visste hvem jeg var. Ved å plukke ut informanter som jeg hadde kjennskap til håpte jeg skulle redusere sjansen for at informantene ikke ønsket å delta eller velger å trekke seg. Samtidig visste jeg at de ville være gode informanter med stort engasjement for temaet, og opptatt av barnehagens utvikling. Det kan også være ulemper ved å kjenne til informantene da det kan skape en situasjon der informantene ikke ønsker å dele sine tanker og være usikker på fortroligheten. Dette opplevet ikke jeg. Jeg opplevde at informantene gladelig delte sine tanker, meninger og erfaringer da jeg snakket med dem. I prosessen med å vurdere størrelsen av utvalget på, kan man vurdere dette i forhold til et metningspunkt. Det vil si at utvalget er stort nok til å gi en forståelse av det fenomenet man studerer, der flere personer ikke synes å gi ytterligere forståelse av fenomenet (Thagaard, 2018, s. 59). Jeg spurte totalt fem informanter om de ønsket å delta, og jeg fikk positivt svar fra alle fem.

4.3.2 Prøveintervjuet

I forkant av intervjuene ønsket jeg å pilotere intervjuguiden og eventuelt få muligheten til å endre noen av spørsmålene om jeg følte det var nødvendig.

Jeg gjennomførte et prøveintervju med en barnehagelærer som jeg kjenner godt, og som jobber i barnehage. Jeg var ute etter å se hvordan spørsmålene hang sammen og om det eventuelt var spørsmål som informanten ikke forstod og som jeg måtte endre på. Atmosfæren rundt intervjuet var god fra start, og jeg opplevde at samtalen fløt fint og jeg fikk god og relevant informasjon som handlet om problemstillingen min. Før intervjuet startet (ca. 15 min før) ga jeg intervjuguiden med både problemstilling og spørsmålene jeg kom til å stille, dette var noe informanten ønsket. Informanten sa at ved å få intervjuguiden på forhånd gjorde det lettere å sette seg inn i temaet og gjøre seg opp noen tanker på forhånd. Samtidig merket jeg at ved å gi intervjuguiden på forhånd gjorde at jeg fikk følelsen av å måtte stille alle spørsmålene i rekkefølge.

Under prøveintervjuet merket jeg at noen av spørsmålene mine var litt like og noen var uklare og ble ikke helt forstått av informanten. Disse markerte jeg sånn at jeg senere fikk justert eller fjernet dem. Jeg konkluderte med at jeg lagde noen hovedspørsmål også lagde jeg underspørsmål/oppfølgingsspørsmål under, som jeg kunne benytte meg av hvis jeg følte behov for mer utfyllende svar.

4.3.3 Informasjon om informantene

Jeg tenkte å kort presentere informantene som jeg har brukt i denne studien. Alle informantene har fiktive navn for å sikre deres anonymitet. Disse er: *Anne, Ida, Lise, Trine,* og *Ada*. Alle informantene har førskolelærerutdanning og har brei erfaring i barnehagen. Alle informantene mine har mellom 20 og 30 års erfaring i barnehageyrket, der alle har vært innom stillinger som pedagogisk leder og barnehagelærer. Flere av informantene har videreutdanning i pedagogiske fag, som spesialpedagog og annen lederutdannelse. Informantene har erfaring med barn i alderen 1-5 år. Av hensyn til personvern ønsker ikke jeg å utdype mer hos hver enkelt informant.

4.3.4 Gjennomføring av intervjuene

Jeg utførte intervjuene i løpet av et par uker. Noen av informantene ønsket å få noe som de kunne forberede seg på før selve intervjuet. Jeg delte ikke ut intervjuguiden, men jeg lagde et dokument med hovedtemaene plukket ut fra intervjuguiden som jeg sendte til informantene på e-post. Dette gjorde jeg til alle informantene uavhengig om de hadde bedt om det på forhånd eller ikke. På den måten fikk alle informantene muligheten til å forberede seg på det samme om de ønsket.

Under intervjuet tok jeg i bruk lydopptak, noe som også informanten var klar over og hadde godkjent på forhånd. Ved å ta i bruk lydopptak gjør det mulig å kunne fokusere på samtalen uten at man trenger å notere alt som informanten sier. Det er lett å miste fokuset og konsentrasjonen om man skulle notert samtidig som å fokusere på samtalen under intervjuet (Høgheim, 2020, s. 133; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Under mitt prøveintervju startet jeg med å notere for meg selv det som kom frem, men merket fort at det virket som et forstyrrende element, så under intervjuet fokuserte jeg fullt og helt på samtalen og dialogen.

Jeg opplevde at ved å konsentrere meg om intervjuets emne og dynamikk, være lyttende og genuint interessert for det som informanten sa gjorde det lettere for meg å kunne fokusere på samtalen og få den til å flyte på en god måte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Dalen (2011) skriver at ved å være til stede og vise interesse for det informanten sier gjennom verbal og ikke verbal kommunikasjon gjør at informanten føler seg lyttet til, som gjør det lettere å dele tanker og meninger (s. 32). Jeg erfarte at ved å være til stede og fokusert i samtalen, gjennom å smile, gi et nikk og uttrykke småord som «ja» og «spennende» gjorde at situasjonen ble trygg og god, samtidig som det ga rom for at informanten kunne dele sine tanker og meninger (s. 33). Jeg utførte intervjuene på arbeidsplassene til informantene noe som jeg opplevde at fungerte bra. Det kan også være betryggende for informantene å gjennomføre det på arbeidsplassen da det er en kjent atmosfære og rommet er trygt.

Jeg hadde planlagt at intervjuene skulle være på om lag 60 minutter. Jeg opplevde at intervjuene varte i alt fra 45 minutter til litt over 60 minutter, alt etter hvor mye informantene ønsket å fortelle og dele. I etterkant av intervjuene spurte jeg informantene om hva de synes om intervjuet, og om de hadde noen tilbakemeldinger til meg. De fleste synes jeg hadde et spennende tema og noe som er veldig praksisnært for de som jobber i barnehagen, jeg fikk også tilbakemelding om at spørsmålene var gode. Enkelte av informantene uttrykte også at de i løpet av intervjuet reflekterte over sider ved lek som de ikke hadde gjort før. På den måten ga de uttrykk for at de hadde lært noe om seg selv under intervjuet.

4.3.5 Intervjurollen

Jeg var veldig spent før jeg skulle inn i intervjurollen, jeg hadde mange tanker og mye å huske på. Jeg hadde jobbet grundig med intervjuguiden noe som jeg erfarte at hjalp meg i intervjuene. Jeg prøvde å ta gode pauser mellom hvert spørsmål, noe som jeg opplevde at jeg lyktes med på de fleste spørsmålene. Siden jeg hadde lydopptak på bordet mellom oss følte jeg behovet for og av og til sjekke at den var på og at den ikke hadde skrudd seg av. Dette

forstår jeg kan ha opplevd som litt forstyrrende i og med at vi mistet blikkontakt og at jeg hadde noen bevegelser. Samtidig var det helt nødvendig fra min sin side, i tilfelle noe skulle skje med lydopptaket. Siden jeg prøvde å være så fokusert og konsentrert på samtalen, hendte det at jeg måtte lete litt på intervjuguiden etter det neste spørsmålet, noe som jeg i etterkant tenker at kan ha vært litt forstyrrende. Likevel følte jeg at jeg kom med oppfølgingsspørsmål som passet godt inn med hovedspørsmålene mine. I etterkant av intervjuene ser jeg verdien i å ha jobbet så mye med intervjuguiden som jeg har, da jeg følte at strukturen og spørsmålene mine hang sammen og samtalen fungerte godt.

4.4 Dataanalyse

I dette kapitlet tar jeg for meg analysen av de dataene jeg har samlet inn.

Transkriberingsprosessen, koding og kategorisering blir beskrevet og forklart. Videre vil jeg gjøre rede for videre analyse og tolkning av datamaterialet og se det gjennom en tematisert analyse.

4.4.1 Transkribering av intervjuene

Jeg transkriberte intervjuene kort tid etter at det ble gjennomført, som vil si at jeg gjør lydfilene om til skriftlig materiale. Gjennom å transkribere gjør det lettere å bearbeide og strukturere materialet slik at de er bedre egnet for analyse, selve struktureringen er også starten på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

Jeg brukte en lydopptaker og fikk god kvalitet på lyden. Intervjuene ble transkribert ved hjelp av et tekstbehandlingsprogram som heter Olympus, og som gjorde det mulig å stoppe, pause og spole tilbake gjennom hele intervjuet med hjelp av pedaler. Jeg transkriberte ordrett hva som ble sagt i intervjuet, også ord og uttrykk som «hmm» og «ehh». Det var en krevende prosess som tok mye tid, men jeg opplevde også at det var en veldig spennende prosess av arbeidet mitt. Det var også noen av informantene som startet på en setning, men som endret den eller kom på noe underveis i setningen sånn at setningen ble rotete. Høgheim (2020) skriver at transkriberingen bør være så nært det muntlige språket, og at transkriberingen er en hjelp til å senere skulle gjøre et grundig analytisk arbeid (s. 133). Derfor opplevde jeg at det var viktig for meg å transkribere intervjuet kort tid etter at intervjuet ble gjennomført, da jeg hadde det ferskt i minnet. Samtidig som jeg kunne bearbeide det jeg og informanten nettopp hadde snakket om under intervjuet. For å sikre anonymiteten på en best mulig måte valgte jeg å transkribere alt som ble sagt på bokmål.

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at transkripsjonene av intervjusamtalen til en skriftlig form innebærer at stemmeleie, intonasjon og åndedrett går tapt og medfører tap av kroppsspråk, gester og kroppsholdning (s. 205). Under intervjuet erfarte jeg at de voksne endret toneleie når de snakket om sin egen deltaking i situasjoner som for eksempel rollelek, der leken krever en rolle med stemmebruk. Når jeg leste gjennom transkriberingen min skjønnte jeg at det var vanskelig å vite hvem som sa hva av den voksne og barnet og bestemte meg for å skrive en «v» eller «b» i parentes etter hvert utsagt sånn at jeg lettere kan analysere det senere uten å være i tvil.

4.4.2 Tematisert analyse gjennom koding og kategorisering

I min studie har jeg tatt i bruk en tematisk analyse der formålet er å gå i dybden på de enkelte temaene som er kategorisert, for å få en dypere forståelse fra alle informantene på hvert enkelt tema som blir belyst (Thagaard, 2018, s. 171). Alle informantenes bidrag ble løftet frem og analysert hver for seg under hvert av temaene, før jeg deretter analyserte disse i lys av helheten fra alle intervjuene. Analysen av delene i lys av helheten fører til en forståelse som gjerne kalles den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm, 2010). Etter at jeg var ferdig med transkriberingen, startet jeg kodingen. Kodingen innebærer at man knytter et eller flere nøkkelord til en tekst for å senere identifisere uttalelsen (s. 226) Thagaard (2018) hevder at koding brukes som et grunnlag for å sammenligne de ulike utsagnene innenfor temaene som er plukket ut (s. 153).

Kategorisering er også et begrep som ofte blir brukt sammen med koding, og som er en systematisk måte plukke ut og skape mening av det som kommer frem av informantene og som gjør det mulig å analysere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). I min studie har jeg plukket ut to hovedkategorier ut ifra intervjuguiden min; *hvordan forstår barnehagelærere barnestyrt lek*, og *barnehagelærere sine refleksjoner om å forholde seg til barnestyrt lek*. Disse kategoriene ble laget på forhånd sånn at det skulle bli lettere å kode det som kom frem av informantene. Gjennom innholdsanalysen kom det innenfor disse to hovedkategoriene frem underkategorier. Jeg vil presentere disse i en tabell.

| | | |
|------------------|--|--|
| Hovedkategoriene | Hvordan forstår barnehagelærere barnestyrt lek | Barnehagelærere sine refleksjoner om å forholde seg til barnestyrt lek |
| Underkategori 1 | Leken er selvstyrt | Terskelen for å delta kan være høy |

| | | |
|-----------------|--|--|
| Underkategori 2 | Leken drives av indre lyst og motivasjon | De voksnes roller i barnestyrt lek: tilrettelegger, observerende, deltaker, styrende |
| Underkategori 3 | Leken kommer fra inntrykk barna gjør i hverdagen | |
| Underkategori 4 | Leken handler om barnas utvikling og læring | |

En forutsetning for å gå i dybden på de enkelte temaene kreves det utfyllende svar fra alle informantene på de ulike temaene (Thagaard, 2018, s. 172). Jeg oppdaget at det var litt utfordrende fordi informantene fokuserte på litt ulike ting i de ulike underkategoriene i temaene, derfor er ikke alle informantene likt representert i de enkelte underkategoriene. Samtidig ser jeg at informantene utfyller hverandre med mengde på de ulike temaene sånn at datamaterialet er tilstrekkelig for denne oppgaven.

4.4.3 Analyse og tolkning av datamaterialet

Jeg startet analyseprosessen min med å lese gjennom de transkriberte intervjuene, deretter lagde jeg et dokument der jeg skrev inn de to hovedkategoriene mine. Under hovedkategoriene mine lagde jeg forskjellige underkategorier som jeg utarbeidet etter analysen av funnene mine. Ved siden av disse kolonnene lagde jeg fem linjer nedover der alle informantene ble presentert i hver sin rute. Jeg startet med å ta utgangspunkt i transkriberingene mine der jeg plukket ut sitater, fortellinger, meninger og tanker informantene hadde om de ulike temaene og skrev det inn der det passet i underkategoriene mine. I tillegg til å føre inn informantens sitater hadde jeg penn og papir ved siden av så jeg lett kunne notere ned tanker og tolkninger som dukket opp av det jeg skrev. Når jeg hadde analysert ferdig startet jeg å skrive ned funnene i tekstform.

For å skape et helhetlig perspektiv kreves det at vi knytter data fra hver enkelt situasjon til den sammenhengen dataen er en del av. Dette merket jeg godt da jeg skulle skrive ned situasjoner som informantene fortalte om, da den ofte hang sammen med det som kom etter. Siden jeg har tatt i bruk en hermeneutisk tilnærming i analysen så er det nødvendig for meg å oppnå en gyldig forståelse av meningen rundt det som blir sagt i lys av heltene den er en del av

(Thagaard, 2018, s. 37). I mitt tilfelle valgte jeg derfor å skrive ned det som var nødvendig for å forstå sammenhengen i utsagnet til informanten.

Studien bygger på en fenomenologisk tilnærming som er opptatt av den enkeltes subjektive opplevelse, og det å oppnå en forståelse av meninger i menneskets erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36). Dette førte til at jeg leste gjennom hvert enkelt intervju flere ganger for å bli godt kjent med innholdet i intervjuet, og for å få frem den enkelte informantens subjektive opplevelse. Grunnlaget for å svare på problemstillingen min var avhengig av at informantene kom med erfaringer som de har tilegnet seg gjennom å jobbe som barnehagelærer i barnehagen. Gjennom tanker og meninger rundt begrepet barnestyrt lek, og særlig eksempler og situasjoner som informantene har opplevd om sin egen rolle i barnestyrt lek preger oppgavens analyse i stor grad.

4.5 Kvalitetsarbeid i studien

I all forskning som gjøres er det nødvendig å tenke over og reflektere rundt kvaliteten i studien. Thagaard (2018) legger frem at troverdighet i forskningen gir utgangspunkt for hvordan andre deltagere og forskere kan kunne vurdere fremgangsmåten i studien og de resultatene som man kommer frem til (s. 181). Begrep som reliabilitet og validitet er sentrale for å vurdere forskningsprosjektets troverdighet og kan derfor gi et uttrykk for kvaliteten i studien (s. 181). Jeg vil nå gå dypere inn på disse begrepene.

4.5.1 Validitet

Validitet knyttes opp mot spørsmål om forskningens gyldighet og hvordan vi tolker resultatene som vi kommer frem til (Thagaard, 2018, s. 181). Validitet handler ifølge Høgheim (2020) om hvilken grad man klarer å fange det man har som mål å forske på, basert på de indikatorene man tar utgangspunkt i (s. 82). Kvale og Brinkmann (2015) legger frem validitet i samfunnsvitenskapen som hvorvidt metoden er egnet til å undersøke det den skal undersøke. I min studie kunne jeg valgt andre metoder for å få svar på problemstillingen min. Når siste del av problemstillingen min handler om hvordan barnehagelærere forholder seg til barnestyrt lek, får jeg ut ifra metoden jeg har valgt kun svar på deres tanker, meninger og oppfatninger om hvordan de forholder seg til barnestyrt lek. Hadde jeg brukt observasjon, hadde jeg muligens fått frem hva de faktisk gjør. I kvalitativ forskning kan man ikke generalisere, men i den grad leseren «kan kjenne seg igjen», eller synes at funnene har relevans, kan de sies å ha en form for «overføringsverdi» (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom utvalgskriteriene for studien, mener jeg at barnehagelærere er egnet til å svare på

spørsmålene rundt barnestyrt lek, og samtidig få frem tanker og meninger rundt sin egen rolle i barnestyrt lek.

I mitt prosjekt og gjennom mine tilnærminger til temaene, datainnsamlingsprosessen har jeg blitt påvirket av min erfaring i barnehagen og den kunnskapen jeg sitter med fra barnehagefeltet. Siden studien bygges på en hermeneutisk tilnærming så er både det teoretiske grunnlaget, problemstilling og spørsmålene i intervjuguiden valgt av meg, og dermed påvirket av min for-forståelse. Det viktigste i hermeneutisk tilnærming er å være klar over sin egen for-forståelse og ikke la den styres blindt i ett spor, men at den forståelse kan endres underveis i prosessen. Jeg valgte bevisst å ikke gi ut intervjuguiden i forkant fordi jeg ønsket å ha en samtale med informantene, og jeg tenkte at samtale kom til å flyte bedre om informantene ikke visste om alle spørsmålene.

Likevel ga jeg ut noen av hovedspørsmålene i forkant, både fordi noen av informantene selv ønsket det, men og for at de skulle få et lite innblikk i hva intervjuet handle om. Dalen (2011) skriver at ved å stille gode spørsmål som gir rom til at informantene kan komme med fyldige og innholdsrike uttalelser er med på å styrke validiteten (s. 97). Underveis i intervjuet kan jeg ha påvirket informantene ved å stille oppfølgings spørsmål som «passet» med hva jeg tenkte jeg ville ha frem, derfor var jeg bevisst i måten jeg stilte spørsmålene på, og dermed brukte jeg begrep som «hva tenker du» eller «hva mener du om». Jeg som forsker kan være med å påvirke studien ved hjelp av mitt syn og mine tanker om temaet i studien, og det er jeg klar over. I møte med informantene følte jeg at jeg var åpen og lyttende, og ga et inntrykk av at det var kun deres egne tanker, meninger og erfaringer jeg ønsket å høre om.

Dalen (2011) skriver at «for å legge et best mulig grunnlag for senere bearbeiding, tolkning og analyse av innsamlede materiale bør intervjuet tas opp ved bruk av teknisk opptaksutstyr» (s. 96). Derfor var det viktig for meg å få tillatelse til å bruke lydopptaker under intervjuet. Ved å ta i bruk lydopptak er jeg sikker på at jeg får riktig uttalelse og sitater som informantene har uttrykt, som jeg senere kan bruke i bearbeidingen. Samtidig var jeg klar over at lydopptak kunne virke skremmende for noen, og at informantene kunne velge å holde igjen på tanker og meninger om temaet. Jeg opplevde ikke at lydopptaket var skremmende for informantene mine. Jeg var også bevisst på at kroppsspråk og mimikk ikke kommer til uttrykk gjennom en lydfil, og derfor hadde jeg penn og papir tilgjengelig visst jeg følte behov for å notere ned.

4.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet er ofte knyttet til kvantitativ forskning, og kan være utfordrende oppnå i et kvalitativ studie (Thagaard, 2018, s. 187). Reliabilitet handler om forskningsresultatenes pålitelighet å gjøre. Det behandles ofte med spørsmål i sammenheng med hvorvidt resultatet kan produseres på nytt av andre forskere på andre tidspunkt med den samme metoden (Mukherji & Albon, 2018, s. 79). Altså om informanten ville ha endret svarene sine i et intervju med en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Dette vil si at man aldri kan få de samme resultatet i et intervju når det er en annen som intervjuer.

I mitt tilfelle handler dette i stor grad om å være transparent i måten jeg har gått frem på i analysen av datamaterialet. Hvilke kategorier som var forhåndsbestemt og hvilke kategorier som kom frem gjennom analyseprosessen. For meg var det viktig å transkribere så ordrett som jeg kunne. Det er godt mulig at om andre forskere skulle transkribert akkurat det samme lydopptaket som jeg har at det kan bli ulikt. Det handler om hvilken stil man ønsker å bruke, noen foretrekker å skrive mer sammenhengende, som vil si sammenhengende tekst med mer skriftlig betydning, andre derimot kan skrive mer ordrett og konkret (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211).

Siden jeg har valgt et semistrukturert intervju er det muligheter for at jeg som intervjuer kan komme med forskjellige oppfølgingsspørsmål til informantene avhengig av hva som kommer frem. Dette var noe jeg opplevde når jeg intervjuet, siden jeg tok tak i det informantene fortalte om og fulgte opp med spørsmål som var relevante. Samtidig så sikret jeg meg at alle spørsmålene ble stilt og temaet ble belyst.

4.6 Forskningsetiske betraktninger

Etiske hensyn er alltid noe man skal være bevisst på under hele forskningsprosessen (Mukherji & Albon, 2018, s. 117). Gjennom planleggingen av intervjuguiden tenkte jeg gjennom hvilke spørsmål jeg kan stille informantene, der jeg samtidig passet på at spørsmålene ikke følte ubehagelige å svare på (Mukherji & Albon, 2018, s. 118-119) Når jeg skulle utforme min intervjuguide passet jeg på at spørsmålene mine skulle være åpne, med rom for at informantene kunne svare det de ønsket uten at det skulle berøre informantene på en negativ måte. Jeg passet også på at jeg ikke hadde spørsmål som krevde et fasisvar på, sånn at informantene ikke følte seg presset til å svare «riktig». Noen av spørsmålene mine handlet om hvordan personalgruppen jobber med voksenrollen i barnestyrt lek, her passet jeg på å ikke ha spørsmål som kunne føre til uthenging av noen i personalgruppen. I kvalitative undersøkelser

som intervju der behandling av personopplysninger er sentralt er det nødvendig å melde dette inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Det har jeg gjort, og fått bekreftelse på at prosjektet er godkjent (Vedlegg 3), noe som jeg trengte for å få et klarsignal til å starte intervjuprosessen (Thagaard, 2018, s. 22).

Før jeg startet med intervjuene ga jeg ut informasjonsskriv med informert samtykke (Vedlegg 2), dette er noe informantene får på forhånd der det står hva prosjektet inneholder og hvilke temaer som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Det skal være tilstrekkelig med informasjon om hele prosjektet, både hvem som er involvert, hvem som står ansvarlig, hvordan resultatet blir brukt og om hva som følger med av å delta (Thagaard, 2018, s. 22-23). Samtykke betyr at det er frivillig, fritt og at informanten kan trekke seg ut av prosjektet når informanten ikke ønsker å delta mer (s. 23). Jeg utarbeidet et informasjonsbrev med samtykkeskjema i tråd med NSD sine retningslinjer som jeg sendte ut til alle informantene som jeg ønsket å intervju.

I prosessen med bearbeiding av data og analyse tenkte jeg på at det skal være konfidensialitet, sånn at personopplysninger og personvern blir ivaretatt, og blir anonymisert. Anonymisering er viktig for å ivareta informantenes privatliv, og at ingenting kan spores opp senere. Derfor er det lagt strenge føringer, der vi må anvende pseudonymer eller kodenummer når vi transkriberer intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106; Thagaard, 2018, s. 24). Dette er noe jeg tenkte over når jeg startet å bearbeide intervjuene og dataanalysen, jeg valgte å ta i bruk fiktive navn på informantene for å sikre deres anonymitet. Jeg bruker også lydopptak under intervjuet og det er kun jeg som vet hvilke lydfil som hører til hvilke fiktive navn jeg bruker, og på den måten sikrer jeg at informantene ikke kan bli gjenkjent ved transkribering og analyse. Informantenes navn blir adskilt fra lydfilene og på den måten blir anonymiseringen ivaretatt. Det er flere etiske dilemma man kan oppleve under gjennomføringen av intervju. For eksempel kan det være lett å overstyre og ikke la informanten få følge sin egen tankerekke. På den andre siden kan det være lett å bli for åpen og dermed miste retningen på intervjuet. Derfor brukte jeg litt tid i starten på å fortelle om intervjuet og at jeg ikke var ute etter noe fasitsvar, at jeg heller ønsket meninger, tanker og opplevelser av situasjoner av hverdagen deres i barnehagen. Samtidig må man vedlikeholde tillit og respekt under intervjuet sånn at atmosfæren blir god, samtalen flyter bra og at det kjennes komfortabelt ut under intervjuet (Mukherji & Albon, 2018, s. 119; Thagaard, 2018, s. 113-114). Jeg opplevde at atmosfæren før, under og etter intervjuet var god, og at informantene ble ivaretatt på en god måte.

5.0 Presentasjon av funn

I denne delen presenterer jeg funnene mine i to hovedkategorier: hvordan forstår barnehagelærere barnestyrt lek og barnehagelærere sine refleksjoner om å forholde seg til barnestyrt lek. I disse hovedkategoriene har jeg analysert funnene mine, og komme frem til flere underkategorier for å tydeligere få frem hva som er kjernen i funnene.

5.1 Hvordan forstår barnehagelærere barnestyrt lek

På spørsmålet om hva informantene tenker når de hører ordet barnestyrt lek og hva som kjennetegner den barnestyrt leken var de veldig samstemte i svarene sine. Informanten Ida forklarer barnestyrt lek på denne måten:

Om de velger å tegne eller pusle, eller de vil spille spill eller vil ha rollelek. Alt det der er jo i deres lekeverden/aktivitetsverden. Det er nok først og fremst rollelek som detter i hodet mitt når jeg tenker barnestyrt lek, men all aktivitet som barna styrer selv, velger selv, og får utformet selv den er jo barnestyrt, tenker jeg.

Det kommer frem at all aktivitet som barna styrer selv er barnestyrt lek. Likevel er det rollelek som ser ut til å være det informantene trekker frem som en sentral del av barnestyrt lek. De fleste informantene var raskt ute med å fortelle om rollelek som et særlig trekk i den barnestyrt leken, og informantene henter eksemplene om barnestyrt lek fra rolleleken.

I analysen av funnene mine har jeg laget disse kategoriene: *leken er selvstyrt, leken drives av en indre lyst og motivasjon, leken kommer fra inntrykk barna gjør i hverdagen, leken handler om barnas utvikling og læring.*

5.1.1 Leken er selvstyrt

Alle informantene uttrykker at barnestyrt lek handler om at barna selv får bestemme og styre leken, og at leken foregår på deres premisser.

Anne, Ida, Trine og Ada beskriver barnestyrt lek der barna selv bestemmer og styrer, kommer med hovedinnspillene i leken og at det er deres impulser de voksne må følge. Lise er opptatt av at barna skal få gjøre det de har lyst til i den barnestyrt leken, og uttrykker viktigheten med barnas rett til medvirkning i sin egen lek. Lise beskriver det på denne måten: «barna må få lov å styre sin egen lek, siden store deler av dagen er styrt av oss voksne, tenker jeg at barna skal få bestemme over sin egen lek, innenfor visse rammer som vi voksne legger.»

Anne, Lise og Ida tenker med en gang på rollelek i dukkekroken som en selvstyrt barnestyrt lek, der barna inntar forskjellige roller, som oftest er disse rollene mor, far, barn, søster og

hund. Lise sier at barna selv dirigerer roller og bestemmer hva de ulike rollene skal være. Videre sier Anne «i rolleleken drar de gjerne med seg flere, det er gjerne flere som vil være med å leke den leken, og der går de ofte inn i en rolle». Ida nevner at rollelek ofte er en «døråpner» for barn som ikke er så språklig aktivt enda, der de ofte får rolle som baby og hund, men som trives i den rollen. Det kommer tydelig frem hvor selvstyrt rolleleken er for barna, der enkelte barn setter i gang en rollelek på eget initiativ, inviterer barn med seg inn i rolleleken, der de styrer og utformer leken på deres premisser.

5.1.2 Leken drives av en indre lyst og motivasjon

«Leken skal være indre motivert, den skal være til glede og utvikling for barnet» sier Ida. Glede og indre lyst er to begrep som kommer frem flere ganger hos informantene når de snakker om barnestyrt lek. Videre kommer det frem hos flere av informantene at barna stort sett leker det de har lyst å leke der og da, og er noe barna liker å leke. Dette kan tyde på at leken drives av en indre lyst til å leke, og at det ikke er noe formelt press på hva barna skal leke, men at det er opp til de selv å styre. Anne uttrykker at «de har en indre lyst til å leke med det de velger å leke med, det kommer fra en plass, det handler om den indre motivasjonen.» Ut ifra informantenes beskrivelse av barnestyrt lek som glede og lyst, kan det virke som at informantene er opptatt av hva lekens egenverdi er for barna.

Trine og Ada er opptatt av det kreative og fantasifulle ved leken, og at dette er noe barna selv tar initiativ til. Det er barna som bruker sin fantasi og kreativitet gjennom bruk av lekemateriale og lekerom i den barnestyrt leken. Ida og Ada nevner også at fantasien barna bruker i den barnestyrt leken kan variere fra barn til barn. Ada sier «barnestyrt lek styres av impulser, der barna kommer på ting, det er ikke så farlig om bilen står på toppen av taket, det trenger ikke være noe logikk i det, tenker jeg.» De fleste av informantene er samstemte i at det ikke finnes noen begrensninger i den barnestyrt leken, og at det er den indre lysten og gleden ved leken som er det sentrale for barna. Det kan tenkes at informantene i stor grad har respekt for den barnestyrt leken og hva den inneholder.

5.1.3 Leken kommer fra inntrykk barna gjør i hverdagen

Flere av informantene forteller om eksempler i barnestyrt lek der barna henter inn opplevelser eller erfaringer fra hverdagen. Ida opplever blant annet at det er mye bearbeiding av det som barna opplever i sitt vanlige liv, altså hjemmelivet, barnehagen eller andre opplevelser i samfunnet. «De tar inn alle sine erfaringer i livet med seg inn i den barnestyrt leken og bearbeider inntrykk.» For eksempel har Ida opplevd at barnet som har voksenrollen i leken tar

i bruk grensesetting og kommentering, noe som de voksne ofte gjør i løpet av en dag. Ada opplever at rolleleken er veldig logisk, det er mor, far, barn og hund og det meste foregår i kjøkkenkroken. Da er det ikke rom for at det plutselig kommer et monster eller en elefant inn på kjøkkenet. Anne og Ada uttrykker at rolleleken ofte handler om roller som de er kjent med og roller som de selv har hjemme, mor, far, søsken og dyr. I denne type rollelek kommer det frem mye metakommunikasjon blant barna. Anne sier:

Barna tar de rollene som de har erfaring med og former sine egne roller i leken, barna tar for eksempel frem mobilen, later som de snakker i mobilen, sier "hysj" og "vent". Det er mange elementer vi ser igjen i en familie for eksempel.

Anne opplever at guttene som oftest leker med bil og tog ofte henter inspirasjonen fra plasser de har hørt om, kjørt selv eller kjører ofte i hverdagen. Dette tyder på at barna ikke bare henter inn roller som mor, far og dyr, men også steder, plasser og land som de har hørt om, eller som de har erfaring med.

Noen av informantene forteller om situasjoner som de opplever at barna henter ut fra det de opplever i barnehagen, og spesielt i temaer de jobber med i perioder. Her er et eksempel fra Ida:

Vi jobber med eventyr nå, og da plutselig begynte et barn å "lese" et eventyr for de andre. Så da ble hun den "voksne" som skulle ha samlingsstund for de andre og leste og fikk de andre med seg, de skulle være med å si og svare. Så dette ble en barnestyrt lek som er blitt inspirert av andre voksne i barnehagen.

Dette er et godt eksempel på hvordan barn tar i bruk de erfaringene og opplevelsene de har gjort i løpet av hverdagen som de tar med seg og bearbeider i sin egen barnestyrt lek. Et annet eksempel som handler om hvordan barna trekker inn den voksne sin væremåte i hverdagssituasjoner har Ada et godt eksempel på:

Jeg som voksen hører meg selv gjennom barna. Visst du har vært litt streng eller sagt noe, har de tingene blir gjentatt i leken etterpå. Og da tenker jeg for meg selv "ja, dette var det jeg som sa ja", så det er noe jeg legger merke til.

Dette kan sees på som barnas måte å kommentere de voksne på avdelingen på. Det er tydelig at det er flere av informantene som har erfaring med å se igjen situasjoner som skjer i barnehagen gjennom leken til barna. Lise forteller at hun ser igjen barnestyrt lek av et eventyr som de hadde i samlingsstunden, der barna bygde videre på det som hadde skjedd i eventyret

som ble fortalt, der de voksne var med på å lage til rommet på en måte som innbydde til lek av dette eventyret. På avdelingen til Trine har barna vært opptatt av de tre bukkene bruse og der opplever de at barna leker ut eventyret ved bruk av en sklie de har på avdelingen. Trine forteller at «sklia er gjerne broen til bukkene også går de over, også sitter trollet under sklia.» Her bruker barna fantasien og kreativiteten ved hjelp av materiale som er tilgjengelig på avdelingen og samtidig bearbeider erfaringer og opplevelser de har gjort i barnehagen.

5.1.4 Leken handler om barnas utvikling og læring

Spørsmålet om hva som kjennetegner barnestyrt lek kommer det blant annet frem hvordan leken kan være en arena for både utvikling og læring. Informantene er samstemte om at barna lærer noe ved å leke, men det kommer likevel frem ulike tanker om hvordan barna lærer og utvikler seg, og hva som blir lagt vekt på av barnehagelæreren.

Anne og Ida er opptatt av at barna tilegner seg sosial kompetanse gjennom språk, dialog og kommunikasjon. Det er likevel avhengig av at barna leker sammen med andre barn og/eller voksne. Ida sier: «vi har mye respekt for leken og verdien den har, men også fått øynene opp for all den læringen som skjer, at det er en enorm læringsarena.» Sosial kompetansen som det å «gi og ta, dele, og vente på tur» er de sosiale reglene barna lærer seg gjennom leken, mener Anne. Likevel kommer det frem av Ida at denne sosiale læringen «ikke nødvendigvis skjer helt av seg selv». Det kan virke som at Ida tenker at det bør være voksne til stede i disse lekesituasjonene.

Likevel kan det være utfordrende for barnehagelærere å alltid skulle vite hvordan læringen kan bli interessant for barna. Ada uttaler utfordringen slik: «Jeg ser at jeg ofte kan bli litt for pedagogisk, og skal trekke inn både farger, former, og da ser jeg jo at det fort ødelegger leken.» Etter hvert som man tilegner seg erfaringer og er bevisst sin egen rolle er det muligheter til å forholde seg til leken på en litt annen måte. Dette er noe Ada sier at hun er blitt mer bevisst på. Hun prøver å gripe tak i ting som barna liker og engasjerer seg for, og kommer med et eksempel på et prosjekt de hadde:

Det var så mye mariehøner, og vi tok med oss mariehønen inn i samlingen og fant ut at det finnes mange forskjellige mariehøner. Når vi gikk på tur så vi en annen mariehøne, som var helt annerledes, og da kunne vi slå opp og lære om den.

Ada forteller videre at dette prosjektet var det mest vellykka prosjektet de hadde hatt, nettopp fordi det bygget på barnas initiativ og nysgjerrighet på en lekende måte.

I disse eksemplene er det ulikt hvordan barnehagelæreren legger opp til hva barna kan tilegne seg av kunnskap. Noen av informantene fokuserer på den sosiale kompetansen, de sosiale ferdighetene, empati og kommunikasjon i samspill mellom barn. Noen av informantene fokuserer mer på hvordan de voksne kan bidra til læring gjennom å være bevisst i sin rolle i leken. Ida sier «uansett hvilke lekesituasjoner barna er i, så er det den naturlige læringsarenaen for barna.»

Trine er den eneste av informantene som sier noe om prioritering av barnestyrt lek. «Grunnlaget blir lagt her» uttrykker hun og forteller at de ser verdien i hva som skjer i den barnestyrt leken og hvilken læring som kommer frem. Der er de også opptatt av at de voksne alltid skal være til stede og støtte barna i det de leker og lurer på. «Vi må være på gulvet, for det er der barna er.»

5.1.5 Oppsummering

Informantene legger vekt på at barnestyrt lek er en lek som barna tar initiativ til, utformer og bestemmer over selv. Informantene hevder også at barna har en indre lyst og motivasjon for å leke, og de velger selv hva de ønsker å leke ut ifra deres egen vilje og lyst. Det virker som at lekens egenverdi og respekten for barnestyrt lek er gjennomgående i analysen av funnene. Med andre ord kan det virke som om informantene har et harmonisk syn på barnestyrt lek. Samtidig uttrykker de at barnestyrt lek er en arena for utvikling og læring, og en arena der barna bearbeider opplevelser og erfaringer de gjør i løpet av hverdagen.

5.2 Barnehagelærere sine refleksjoner om å forholde seg til barnestyrt lek

I spørsmål om hvordan de voksne forholder seg til barnestyrt lek, og betydningen av de voksnes roller i barnestyrt lek, kommer det frem ulike argument fra informantene. Noen av informantene uttrykker at de voksne må ha respekt for den barnestyrt leken, og at de jobber med voksenrollen jevnlig gjennom barnehageåret. Ida hevder at «den viktigste resursen vi har i barnehagen er voksenrollen, og det er evnen de voksne har til å møte barna som avgjør kvaliteten.» Dette er noe som kommer igjen hos flere av informantene og det sier noe om hvilken betydning barnehagelærerne mener at de kan ha i møtet med barnestyrt lek.

5.2.1 Terskelen for å delta kan være høy

På spørsmål om hvordan de voksne tenker om sin egen deltagelse i barnestyrt lek legger Ada frem at det kommer an på «hvor pålogget» man er som voksen, og om man «tør å drite seg ut», det kommer an på hvilken personlighet man har og hvordan du bruker den. Hun løfter opp utfordringen med om man som voksen skal leke med barna eller ikke. Ada har erfaring

med at enkelte voksne gir et uttrykk for at det ikke er jobben deres å leke med barn. Anne deler litt samme synspunkt og sier følgende:

Det å delta og være med i leken, det er for mange veldig vanskelig, og det er mange meninger om at voksne ikke skal være med i leken, i så fall skal det gjerne være en god grunn til at de skal være med.

Det er tydelig at dette temaet er svært aktuelt i barnehagene, blant de barnehagelærerne jeg har intervjuet har det kommet frem forskjellige syn, tanker og meninger rundt hvordan de forholder seg til barnestyrt lek. Noen av informantene sier tydelig at de sliter med å delta i barnestyrt lek fordi at de ikke klarer å innta et barneperspektiv som kreves. Det er også kommet frem fra noen av informantene at de ikke føler seg komfortabel med å delta i rollelek der det er pålagt å ha en spesifikk rolle.

En annen utfordring som informantene deler om sin egen deltagelse i barnestyrt lek er tiden, tidstyven i barnehagen er den største utfordringen, og noe alle informantene opplever som problematisk. Tidstyven gjør til at både Anne, Ada og Lise ikke føler de kan delta 100% i den barnestyrt leken, fordi de må ha et «ekstra øye» på det som skjer rundt. Episoder som ofte oppstår er for eksempel at barn skal ha hjelp til å ta av genseren, så er det noen som skal følges på do, også er det noen som er lei seg og trenger trøst.

Ida og Trine er redd for å ødelegge leken om de deltar for mye, fordi de begge har et sterkt ønske om å komme med innspill og ideer til leken, som ikke alltid treffer barna på en positiv måte. Ada snakker om voksentettheten og lite voksne på avdeling gjør til at hun må bryte ut av leken hun er en del av for å løse en konflikt lenger borte. I intervjuet med Anne avslutter hun med å si:

Det skal lite til før du trekker over den grensen med hva som er lov i forhold til barna sin verden, det krever mye og det er vanskelig å gå inn i lek med barn, du må trø så varsomt. Det er vanskelig å leke.

5.2.2 De voksnes rolle i barnestyrt lek

Når jeg stiller informantene spørsmål om hvordan de forholder seg til barnestyrt lek, forklarer informantene det gjennom ulike roller de tar i barnestyrt lek. Alle informantene sier at de inntar en rolle, noen sier at de tar flere roller, og noen sier at de tar forskjellige roller avhengig av hva slags lek det er. De fire rolletypene som kom frem i analysen min er: *Den voksne som*

tilrettelegger, den voksne som observerende, den voksne som deltaker, og den voksne som styrende. Disse rollene blir presentert nærmere her.

Den voksne som tilrettelegger

Å tilrettelegge eller gi vilkår for leken handler om mye forskjellig, og det er noe ulikt i hva informantene tenker om det å tilrettelegge. Lise og Trine tenker at rommet på avdelingen og hvordan møblene og materiale er formet og tilgjengelig handler om å gi gode vilkår for at leken skal skje, dermed at de tilrettelegger for leken. Videre uttaler begge informantene at de hele tiden tenker på hvordan de på best mulig måte kan skape gode lekearenaer for barna, dette er spesielt med tanke på rommene inne på avdelingen. Dette fører til gode lekesituasjoner for barna hevder Lise og Trine. Trine svarer at de legger til rette for lek som de ser barna liker, for eksempel legger hun frem matter sånn at barna får hoppe høyt. Anne reflekterer rundt hvordan de voksne er med på å styre hvilke aktiviteter som er tilgjengelig til enhver tid og kommer med et eksempel:

For eksempel perleaktiviteter, visst vi har det i hyllene så velger jo barna det selv. Vi legger til rette for at de får velge av de tingene som er tilgjengelig. Men om det blir for mye perling, så tar vi gjerne vekk perlene en stund. Så da har vi egentlig tatt vekk den aktiviteten. Og sånn er jo det med det meste, vi styrer jo litt hva som er tilgjengelig til enhver tid.

Trine er også enig i at de voksne er med på å styre hvilke aktiviteter som er tilgjengelig for barna, og legger frem utfordringen med at det av og til kan bli for mye leker, at lekene bare er strødd utover. Dette gjør til at barna ikke vet hva de skal leke med, og bare går og surrer. På Trines avdeling pleier de å ta vekk noen leker, og gjerne erstatte det med noe annet, og sier at utskifting av leker er en god løsning. Dette er en rolle som virker å være veldig bevisst hos informantene.

Den voksne som observerende

Det kom tydelig frem av alle informantene at å observere er en rolle som de ofte tar i barnehagehverdagen. Dette kan ha noe med at de voksne alltid er til stede når de er med barna. Det er likevel en forskjell på å være til stede og det å være observerende, Anne viser til et eksempel på det «vi må være voksne som er pålogget, og følge med på hva som skjer i den barnestyrt leken.» Videre forteller hun om en situasjon der hun valgte å delta i leken på bakgrunn av flere observasjoner som hun har gjort, og noe hun har lagt merke til over tid: «Det er et barn som alltid får tildelt en rolle som ikke krever noe språk eller handling.»

Anne tar en pause og sier videre:

Det handler om å følge opp, hadde ikke de voksne vært observerende i denne formen for lek så hadde barnet som alltid er hund aldri fått utviklet sitt lekerepertoar med språk og begreper, siden barnet kun er den der «hunden» som går på alle fire. Det blir ikke lek for det barnet, fordi han blir jo ikke inkludert sammen med de andre i leken, den står bare der, og det er ikke riktig, tenker jeg.

For å fange opp disse situasjonene er det nødvendig å fordele seg på avdeling og på uteområdet, de voksne må være der barna er uttaler Trine. Både Lise og Anne ytrer at de voksne er nødt til å plassere seg strategisk, være tilgjengelig og følge med, fordi det skjer så mye i den barnestyrt leken som ikke er bra for alle barn. Det er tydelig at informantene har en stor interesse for hvordan de voksne plasserer seg, og jeg merker at flere av informantene er engasjert når vi snakker om dette temaet.

Ida pleier å bruke en form for strategi der hun spør barna om hun kan få sitte inne på rommet der det foregår rollelek. Hun opplever at barna ofte svarer ja til det, og det ser ikke ut som det hindrer leken til barna av den grunn. Ada merker av og til motstand fra barna når hun prøver å holde seg i nærheten, hun opplever at barna ikke ønsker at den voksne skal være der. I disse situasjonene velger Ada ofte å gi rom for at barna skal få en følelse av å være alene, men at hun plasserer seg på de riktige plassene for å likevel få med seg hva som skjer i leken. Det sier noe om at de voksne må være nærme nok til å se og høre, men samtidig så fjerne at barna ikke føler seg overvåket.

Den voksne som deltaker

Jeg opplever at informantene har ulike intensjoner når de deltar i leken til barna, men at de deltar i barnas lek er de enige om. Trine, Anne og Ada deltar først og fremst i leken til barna når de ser at barna har behov for noe mer for at leken skal komme videre. Enten at det er et barn som trenger en ny rolle, eller at barna trenger nye ideer om plasser de kan besøke. Trine er opptatt av at de voksne må by på seg selv, komme med kreative ideer, impulser og løsninger når de ser at leken sitter fast. Ved å ta del i leken på denne måten opplever Trine at leken fortsetter på en positiv måte og at barna holder seg i leken.

Samtidig er det og flere informanter som velger å delta når de ser at det er barn som har vanskeligheter med å komme inn i leken, eller trenger veiledning for å klare å holde seg i leken. Ida pleier å bruke seg selv som en bro inn i rolleleken. Dette gjør hun ved å delta i rolleleken og dra med seg det barnet som sliter med å komme inn, og prøver å gjøre dette barnet interessant for resten av barna som leker. Ida opplever som oftest å lykkes med denne

metoden, men legger også frem utfordringer med å delta i en rollelek som egentlig fungerer godt, «her er det flere vurderingen som voksen må ta» avslutter hun.

Alle informantene er enige om at ved å delta i leken til barna gir store muligheter for å dra inn språklig kompetanse og kommunikasjon. Her snakker informantene om hvordan de bruker begreper på gjenstander og utvider begrep på plasser de kan besøke i leken. Lise og Anne opplever at ved å tilføre leken nye steder barna kan besøke er meningsfullt, og de erfarer at barna synes det er gøy når de voksne er med i leken. Ada sier at ved å engasjere seg i interessene til barna gjør det lettere å delta i leken på barnas premisser. Hun kommer med et eksempel:

For eksempel til jul, kanskje du følger med på adventskalenderen, at du vet hva som skjer, for den ser du jo ofte igjen i barnehagen. At de leker stjernestøv eller snøfall. Jeg tenker vertfall at det er en styrke visst du engasjerer deg litt i deres interesse.

Videre forteller Ada at ved å nytte seg av interessene til barna og virkelig viser at man engasjerer seg i det barna gjør utvikler man også gode relasjoner, som samtidig fører til at man lettere kan sette grenser og bli en trygg voksenperson.

Den voksne som styrende

Alle informantene har opplevd at de har gått inn i en lek for å bevisst styre den i en bestemt retning, eller at de har avbrutt en lek som de tenker ikke er bra for barna, eller som forstyrrer på en negativ måte. Anne og Trine avbryter den barnestyrt leken når den går på bekostning av enkeltbarn, eller har en negativ utvikling. Anne kommer med et eksempel på en situasjon som har foregått over lenger tid:

Et år var det veldig mye lekeslåssing blant guttene. Både på godt og vondt for å si det sånn. Dette lekte de hver dag, og jeg tenkte konsekvent på hvilken utvikling det får om de får holde på med dette hver dag i den barnestyrt leketiden. På bakgrunn av det valgte jeg ofte å avbryte den leken.

Det kan være utfordrende for den voksne å alltid vite om det er rett å avbryte en lek, og det hender ofte at den voksne avbryter leker uten å en gang har observert hva leken egentlig handler om. Dette er noe Trine reflekterer rundt flere ganger i løpet av en dag. Hun beskriver situasjoner der leken ofte er høylytt, og som i de voksnes øyne bare er bråk og støy. Det er lett å si «hysj», «ikke skrik» og «hugs innestemme» når barna leker med høyt lydnivå. Trine sier «av og til må vi stoppe opp og observere hva de egentlig holder på med, før vi eventuelt velger å avbryte og stoppe leken.»

Lise og Ada mener at tiden er med på å bestemme når en lek skal avbrytes, hverdagen er klokkestyrt og det er ikke alltid det er rom for å utvide eller strekke tiden til barnestyrt lek lenger enn den er. Det er flere av informantene som ofte må avbryte en fin barnestyrt lek fordi det skal skje en annen aktivitet. Når jeg stiller spørsmålet om en voksen kan begrense den barnestyrt leken kommer det raskt fra Ada «vi kan gå inn å drepe hele leken, ved at vi fremtrer på en måte som barna ikke har tenkt.» Lise svarer også raskt på det spørsmålet og snakker om måten man deltar på er med å avgjøre om leken fortsetter, eller den ødelegges. «Har den voksne en fremtreden som er negativ, der man hever stemmen over ting eller kommenterer nedlatende forsvinner barna med en gang» hevder Ada. Derfor mener Ada at de voksne skal være forsiktig når de kommer inn i leken, og ha en fremtoning som passer de barna man involverer seg med. Dette klarer de voksne gjennom å kjenne barna. Dette forteller meg at hvem som helst ikke kan delta i barnas lek på like premisser. Det er absolutt en fordel å kjenne godt til de barna man involverer seg med.

Samtidig kommer det frem både fra Anne og Trine at de som jobber i barnehagen er pålagt å være til stede og tilgjengelig for barna i den barnestyrt leken. De voksne må følge med på hva som skjer rundt om i lekegruppene til barna. Begge to refererer til mobbeloven som er kommet inn i barnehagene.

Når spørsmålet om når de voksne ikke deltar i leken kom det frem fra Ida at «når barna er velfungerende og leker fint så skal vi ikke blande oss inn» og «når jeg ser at min tilstedeværelse ødelegger mer enn den beriker, da lar jeg de få helt fred.» Ida har av den oppfatningen at de voksne lett kan bli for dominerende når de deltar. Her er tydelig at det finnes flere utfordringer knyttet til å delta når leken tilsynelatende er god.

5.2.3 Oppsummering

Informantene beskriver ulike roller når de forteller om hvordan de forholder seg til barnestyrt lek. Disse rollene er: tilrettelegger, observatør, deltager og styrende. De ulike rollene blir ulikt vektlagt av informantene, men de gir alle uttrykk for usikkerhet når de står i valgsituasjoner i leken, om hva som er rett å gjøre. Flere gir uttrykk for at de er redde for å ødelegge leken med sin deltagelse. Voksenrollen i barnestyrt lek synes å være et tema som det er behov for å reflektere grundigere rundt.

6.0 Drøfting/diskusjon

I denne delen skal jeg diskutere funnene mine opp mot det teoretiske utgangspunktet, og tidligere forskning for oppgaven. Problemstillingen min er: *Hvordan forstår barnehagelærere begrepet barnestyrt lek og hvordan forholder de seg til barnestyrt lek?*

I analysen av empirien går det frem at informantene beskriver barnestyrt lek med en rekke positive egenskaper der lekens egenverdi og respekten for barnestyrt lek er gjennomgående. Barnehagelærerne forholder seg til leken gjennom ulike roller, men gir samtidig uttrykk for en viss usikkerhet når de står i valgsituasjoner og er redde for å ødelegge leken med sin deltakelse. I denne diskusjonen ønsker jeg å løfte frem spenninger jeg opplever i et nokså harmonisk syn på barnestyrt lek og i usikkerheten om hvordan de voksne skal forholde seg til leken. Det gjør jeg gjennom overskriftene: Barnestyrt lek – bare harmoni?, Barnestyrt lek – et rom for læring og utvikling? Og barnestyrt lek – en usikkerhet hos barnehagelærere? Til slutt samles de ulike delene og diskuteres i lys av problemstillingen.

6.1 Barnestyrt lek – bare harmoni?

Informantene beskriver barnestyrt lek som noe barna selv bestemmer og styrer, og som drives av en indre motivasjon og lyst til å leke med akkurat det de velger å leke med. Altså kan barnestyrt lek være både tegning, pusling og bygging med klosser. Det er likevel rollelek de fleste informantene trekker frem når de skal eksemplifisere barnestyrt lek. Ut ifra analysen av empirien, får jeg et inntrykk av at informantene ser på barnestyrt lek som harmonisk, der lekens egenverdi verdsettes høyt, noe blant annet Öhman (2020), legger stor vekt på i sin forklaring om barnestyrt lek. Informantene mine opplever at rolleleken er en lek der flere barn er med, og at gjerne de som er i rollelek inviterer andre barn med i leken. Det virker som at informantene har et syn på rollelek som en veldig inkluderende lek der de fleste får være med.

På en annen side kan kanskje en overdreven respekt for lekens egenverdi være til hinder for å oppdage uheldige sider ved leken? Corsaro (1985) skriver om barnekultur og trekker inn rollelek som den leken der forskjeller hos barn blir tydeligere (s. 77-78). De barna som er språklig dyktige og har god sosial kompetanse, er gjerne barn som ofte blir valgt i rollelek. Det impliserer at noen barn ikke blir valgt, eller ikke blir valgt så ofte. Hva med de barna? Eller de barna som ikke får bestemme sin egen rolle selv? Man kan stille spørsmål ved hvor barnestyrt leken er for det barnet. I barnestyrt lek er ikke styringen og bestemmelsen likt fordelt mellom barna. Lekforskere har avdekket at forhandlinger, maktstruktur og relasjoner påvirker hvem som styrer leken (Corsaro, 1985; Wood, 2014). Det er interessant at mine

informanter i liten grad trekker frem disse sidene i beskrivelsene av barnestyrt lek. Bare to av informantene forteller om barn som enten ikke får være med eller som i liten grad får lov til å bestemme innholdet i leken. Det er et interessant funn. Det kan kanskje skyldes at man ikke er «nær nok» leken til å oppdage disse makt og relasjonsstrukturene (Fleer, 2015; Ivrendi, 2020).

Corsaro (2011) beskriver at rolleleken som foregår blant barn er så kompleks at det kreves en viss kompetanse for å være med. Ifølge Corsaro er det ikke slik at alle får være med på lik linje. Tilsynelatende kan barna følge de voksnes regler om at alle skal få være med i leken, men at de seg imellom tildeler roller ut ifra alder, hvilke status enkeltbarna har i barnegruppen, makt, og hvilken kompetanse barna har til å delta i rollelek. Det handler om at barna tar kontroll over sin egen lek, der de har en tendens til å beskytte leken som allerede foregår. De barna som har høy status og har god lekekompetanse tar de rollene som krever mer av den språklige og sosiale kompetansen (Corsaro, 2011). Det kan tenkes at det bygges opp et hierarki blant barna der både språklig og sosial kompetanse blir vektlagt. Når informantene fremstiller barnestyrt lek som inkluderende og harmonisk, står det i en viss kontrast til blant annet Corsaro sin forskning. Om dette skyldes liten tilstedeværelse av en viss varighet slik at de kan oppdage makt og relasjonsstrukturen, eller det skyldes harmoniske barnegrupper eller lite trening i observasjon, har jeg ikke grunnlaget for å konkludere med. Men innføringen av mobbeloven har ført til at barnehagelærerne er blitt mer bevisste på sin egen posisjon i leken.

Informantene trekker frem mobbeloven i barnehagen og sier at de voksne er pålagt å være til stede og tilgjengelig for barna i den barnestyrt leken. Ruud (2010) hevder at det kan være vanskelig og utfordrende å fange opp ensomhet og ekskludering i en barnestyrt lek, fordi barna styrer leken, hvem de vil ha med seg, og hvordan leken skal skje. Personalet i barnehagen er ansvarlig for å forebygge at dette ikke skjer i barnehagen. Dette problematiserer noen av informantene, som uttrykker at når barna er velfungerende i leken og leker «så fint» så skal ikke de voksne komme og blande seg inn. Ifølge disse informantene handler dette om at de voksne ikke skal blande seg i leken bare fordi de kan, og tenker at barna leker bedre og friere uten de voksne til stede. Kan det bli vanskelig å fange opp ekskludering dersom holdningen tilsier at barna leker bedre uten de voksne til stede? Det foregår mye skjult i leken som kan være vanskelig å fange opp, som barnehagelærer må man være pålogget og samtidig være så nær leken at de kan få med seg det som skjer (Ruud, 2010; van Manen, 1993; Öhman, 2020). Kanskje den barnestyrt leken ikke er så harmonisk likevel?

Informantene tar ofte på seg en observatørrolle i barnehagehverdagen. Det å være observatør er noe informantene reflekterer over. Når man tar en observatørrolle må man være til stede både fysisk og psykisk for å klare å følge med og fange opp det som skjer. Informantene bruker ulike metoder for å klare å fange opp det som skjer i leken. Noen velger å spørre om lov til å sitte i samme rom der det foregår lek. Noen velger strategier som å være nærmere nok til å se og høre, men samtidig så fjern at barna ikke føler seg overvåket. Er dette en gunstig måte å forholde seg til barnestyrt lek? Corsaro (2011) hevder at rolleleken handler om å eksperimentere med forskjellige personligheter, utforske, undre seg og utfordre de forventningene som er satt til de ulike rollene. Barna forbereder seg til hva som ventes av dem når de blir større. Det kan tenkes at enkelte barn blir sjenert eller synes det er ubehagelig at de voksne skal være i, og rundt rolleleken. Disse barna kan føle at de blir overvåket og at det er mindre rom for å gjøre feil, eller si noe feil. De voksne må være klar over sin egen makt de har når de er rundt rolleleken til barna, og vise respekt for barnas opplevelser og impulser i leken (Bae, 1994; Ruud, 2010; Wood, 2014).

6.2 Barnestyrt lek - gir rom for læring og utvikling?

Rammeplanen for barnehagen slår fast at «leken skal være en arena for barns utvikling og læring» og det er noe informantene er opptatt av. Informantene mener at rolleleken er en lek der barna får bearbeide inntrykk de opplever i hverdagen, altså familieliv og andre opplevelser i barnehagen. Ida sier «de tar inn alle sine erfaringer i livet med seg inn i den barnestyrt leken og bearbeider inntrykk.» Ut ifra denne beskrivelsen av rollelek kan man tenke seg at rolleleken er veldig logisk og at barna tar i bruk logiske roller som de har kjennskap til fra før. Vygotsky (2016) skriver om hvordan barna drar inn opplevelser fra hverdagen inn i leken og på den måten bearbeider det på sin måte. Leken gjenspeiler ofte regler og roller fra det virkelige liv. I følge Vygotsky handler det om at barna ofte drar inn det de ikke mestrer i hverdagen inn i leken, og øver på det. Det kan tenkes at denne formen for lek, og øvingen som skjer i leken bidrar til at barna tilegner seg kompetanse de trenger senere i livet. Gjennom forestillingslek utvikler barna evnen til å være kreativ. Forestillingsleken er også et viktig steg på vei mot abstrakt tenkning. Det kan komme til uttrykk ved å fastholde at en pinne er en pinne, men i fantasien også kan være en hest. Det handler om at rekvisitter eller bruk av artefakter kan appellere til ny bruk og bli noe annet enn det er (Vygotsky, 2016).

Flere av informantene forteller at barna ofte imiterer de voksne, dette kan være hvordan de voksne gjør ting, eller hvordan de snakker, men også når de voksne har vært litt strenge. Corsaro (1985, 2011) hevder at barna legger merke til og følger med på det som skjer i

barnehagehverdagen og tar det med seg inn i leken og gjør det på sin måte. Barna observerer handlinger og interaksjoner og prøver å kopiere disse handlingene inn i sin egen rollelek, altså barna reproducerer rollene og handlingene. Barnas reproduksjon er ikke identiske med de voksnes handlinger, fordi barna selv påvirker sine egne trekk i barnekulturen (Corsaro, 1985, 2011). Det kan tenkes at denne fasen i barnets lek er en måte barna øver seg på å mestre det som kreves og forventes av dem.

Flere av informantene er opptatt av at leken skal være barnas naturlige læringsarena for utvikling og læring. Samtidig mener de at enkelte barn trenger voksenstøtte i denne læringsprosessen. For å kunne delta i lek med andre barn kreves det en form for sosial kompetanse mener Broström (2000). Som barnehagelærer må man være klar over at denne egenskapen ikke alltid finnes hos alle, og at det fort kan skape en uro i leken (Corsaro, 1985; Ruud, 2010). Hos informantene mine kom det til uttrykk at det kan være utfordrende å vite hvordan læring kan bli interessant for barna og ikke minst hva som skal læres og utvikles. Barnehagen er en pedagogisk utdanningsinstitusjon med ulike mål og kompetanser som skal legges til grunn for virksomheten, noe som kan føre til at informantene er opptatt av å tilføre leken noe, eller berike den (Öhman, 2020; Åm, 1984). Som nevnt i innledningen og av Fleer (2015) går man ikke inn i leken på lekens premisser, men fokuserer på læringsutbytte som leken kan føre til, noe som ofte tar form som skoleforberedende kunnskap som «smugles inn» i leken (Fleer, 2015). Det er disse spørsmålene Ada reflekterer rundt, når det gjelder sin egen rolle i lek. Hun snakker om hvordan hun har gått fra å bevisst bruke en pedagogisk tilnærming som har som mål å «smugle» inn begreper for både farger og former, til å være en pedagog som prøver å gripe fatt i det barna interesserer seg i, og som barna liker. Det er gjerne barnehagelæreres posisjon i leken som avgjør om dette blir en naturlig del av leken eller noe utenpå (Fleer, 2015). Ada prøver å komme på «innsiden av leken» (Fleer, 2015) gjennom å ta i bruk det som van Manen (1993) omtaler som pedagogisk takt.

Informantene uttrykker at ved deres deltagelse i rollelek øker mulighetene for språklig og sosial kompetanse, og enkelte sier at noen av barna elsker at de voksne er med og engasjerer seg i leken. Det kan tyde på at enkelte barn ønsker i større grad at de voksne er mer engasjert i barnas lek. Ada forteller at når de voksne klarer å interessere seg for det barna er interessert i er det lettere å få innpass i barnas lek, bli invitert inn i barnestyrt lek, og samtidig lettere å videreutvikle og komme med ideer som henger sammen med det leken handler om. Hun ser at dette bidrar til å skape gode relasjoner, som igjen skaper trygghet. Evnen til å støtte barn i deres lekende samspill og rose barnas impulser og inspirasjon er nødvendig for å etablere

gode relasjoner og bli en trygg voksenperson (Bae, 1994; Öhman, 2020). Det betyr at den voksne må være til stede under lekesekvensen og ikke la seg avbryte av eventuelle gjøremål. Likevel kan dette vise seg å være en stor utfordring i hverdagen for informantene. Den knappe tiden de føler de har til rådighet. Alle informantene uttrykte at de ikke føler de kan delta 100% i en barnestyrt lek fordi det alltid er noe annet som skal gjøres eller noe som skjer. De uttrykker frustrasjon over lite bemanning, og derfor føler de at deres deltaking i barnestyrt lek går vekk til fordel for annen prioritering. Informantene føler de må ha et «ekstra øye» for å ha oversikt over avdelingen, samtidig som det stadig dukker opp barn som for eksempel trenger hjelp til å ta av en genser, eller må følges på do. Samtidig hevder Öhman (2020) at når barna inviterer deg til å delta i lek så må de voksne alltid si ja. Hvordan skal man alltid kunne si ja til en barnestyrt lek når man ser at tiden egentlig ikke strekker til? En av informantene sier at hun alltid sier ja når hun blir invitert inn i barnestyrt lek, men at hun da gjerne trekker seg fort ut igjen også. Öhman (2020) legger vekt på at gjennom å si ja bekrefter og respekterer vi barnas leking og det de holder på med. Men ved å trekke seg fort ut av leken kan man kanskje spørre hvilken lærdom det gir barna.

6.3 Barnestyrt lek - en usikkerhet hos barnehagelærere?

Informantene gir uttrykk for en forventning om at de skal ha overblikk og innblikk i leken til barna, og viser blant annet til innføring av mobbeloven og aktivitetsplikten. Samtidig gir de inntrykk av å være usikre på hvordan de skal forholde seg til leken og hvilken rolle de skal ta. Noen informanter sier at de ikke føler seg komfortabel med å delta i barnestyrt lek, og at de ikke ønsker å være delaktig i rolleleken. Informanten Anne sier det slik:

Det å delta og være med i leken, det er for mange veldig vanskelig, og det er mange meninger om at voksne ikke skal være med i leken, i så fall skal det gjerne være en god grunn til at de skal være med.

Denne usikkerheten mener noen av informantene kommer av at det er mange forskjellige råd fra fagfolk. Disse ulike rådene kan man finne i litteratur om lek, for eksempel Vedeler (1999) som mener at de voksne ikke skal blande seg inn i barns lek til for eksempel Broström (2019) og Fleer (2015) som mener at leken ikke nødvendigvis skal være overlatt til barna. Denne usikkerheten hos informantene gjør at det varierer i hvilken grad de deltar i lek og hvilken rolle de tar. Dette samstemmer med det Öhman (2012), Åm (1984) og Løndal og Greve (2015) skriver om at det kan være vanskelig å vite når man som voksen bør gå inn i leken.

Leken er sammensatt, og det kan være krevende for voksne å forstå kompleksiteten i barns lek. Både Vygotsky (2016) og Corsaro (1985, 2011) hevder at rolleleken er så kompleks at til og med enkelte barn kan oppleve det som vanskelig og krevende å delta. Mine informanter sier at de oftest deltar i leken når de ser at barna trenger støtte og hjelp til å komme inn i leken, eller at de trenger en ny rolle i leken. Da kan det være lurt å innta en inkluderingsposisjon som Öhman (2020) kaller det. Inkluderingsposisjon handler om at den voksne støtter, oppmuntrer og stimulerer barnas lekestyrke. Men for å vite hvordan man skal støtte barn som sliter i leken, krever det at de voksne har både kunnskaper om kompleksiteten i barns lek og tid til å observere og tre inn i leken. Flere av informantene trekker frem spenningen mellom det ideelle og en hektisk hverdag som setter begrensninger for de voksnes forhold til leken. Informantene sier at de ikke alltid kan delta i en barnestyrt lek 100%, fordi de samtidig må ha en oversikt over det som skjer i andre barnegrupper. Her er det tydelig at rammene og vilkårene for å delta er med å påvirke hvordan den voksne deltar i barnestyrt lek.

Rammeplanen slår fast at «lekens egenverdi skal anerkjennes» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20), og på den ene siden kan funnene i denne undersøkelsen tyde på at barnehagelærerne vektlegger dette sterkt når det kommer til deltakelse i lek. Noen av informantene uttrykte at de var redde for at deres deltagelse kan ødelegge leken ved at de blant annet blir for styrende. Bae (1994) og Lillemyr (2020) hevder at de voksne må være bevisste i hvordan de deltar i barnas lek, fordi de går inn i barnas lekeverden og den må de voksne respektere. Det er også nødvendig at de voksne kjenner til de typiske trekkene i leken og har kjennskap til hvordan barna i barnegruppen leker. Noen av informantene sliter med å delta fordi det ikke føles naturlig, eller fordi de ikke har trening i å innta et barneperspektiv. På den andre siden tyder funnene på at «lekens egenverdi» ikke alltid blir verdsatt i praksis. Noen av informantene sier at de ofte bevisst sier «hysj!» og «husk innestemme!» til barna, uten å helt vite hva barna leker. De gjør det for å redusere støynivået. Dette tror jeg flere kan kjenne seg igjen i. Flere av informantene reflekterer rundt dette under samtalen vår. En av informantene uttrykker en frustrasjon rundt dette temaet og mener de voksne må bli flinkere til å stoppe opp og observere hva barna egentlig holder på med. I følge Öhman (2020) handler dette om å ha respekt for den pågående leken til barna, og fremme de positive mulighetene som leken gir.

Ada reflekterer over at måten den voksne velger å gå inn i leken på har stor betydning: «har den voksne en fremtoning som er negativ, der man hever stemmen eller kommenterer nedlatende, forsvinner barna med en gang.» Det vil si at man må kjenne barna, og deres måte

å leke på, samtidig som man må ha en forståelse av leken barna holder på med. van Manen (1993) beskriver nødvendigheten av en situasjonsbasert sensitivitet i møte med barnestyrt lek, noe som er avgjørende i observatørrollen, men også for å komme på innsiden av leken (Fleer, 2015). Pedagogisk takt handler om balansen mellom hva som er bra og hva som trengs, det handler om å se mulighetene i barnas lekeverden, og ha respekt for den barnestyrt leken (van Manen, 1993). Uten en utviklet pedagogisk takt kan en lettere risikere å overstyre og ødelegge leken, slik informantene mine er bekymret for.

Analysen min tyder på at barnehagelærere har behov for å diskutere og reflektere over kompleksiteten i barns lek og hvordan de som profesjonelle skal forholde seg til spenningsfeltet mellom forventninger, krav og egne ideal. Usikkerhet i rollene kan føre til lite gjennomtenkte handlinger der man ofte hysjer på barn. Voksne i barnehagen er rollemodeller og barna speiler seg i voksnes atferd og fremtoning, og tar det med seg inn i sin egen lek (Corsaro, 1985, 2011).

6.4 Konklusjon

I denne studien beskriver barnehagelærere hvordan de forstår barnestyrt lek og reflekterer over sin egen rolle i den barnestyrt leken. Analysen viser at barnehagelærere har stor respekt for lekens egenverdi og de tegner et harmonisk bilde av barneleken. Om denne respekten for lekens egenverdi blir overdrevet kan det føre til at de voksne inntar en passiv rolle og dermed være til hinder for å oppdage uheldige sider ved leken. Forsking har avdekket at barnestyrt lek kan ha sider som ikke er så lett å få øye på umiddelbart. Blant annet har Corsaro (1985, 2011) og Wood (2014) avdekket at forhandlinger, maktstrukturer og relasjoner påvirker hvem som styrer leken. Denne forskingen tegner et bilde av barnestyrt lek som langt fra er så harmonisk som mine informanter gir uttrykk for, og som krever at de voksne er nær nok barna og leken til at de hører samtalene og temaene. Dersom barnehagelærerne inntar en observatørrolle som skal ha oversikt over flere barnegrupper hele tiden, klarer de ikke å fange opp disse dimensjonene ved den barnestyrt leken. Det kan også være betenkelig med tanke på innføring av ny mobbelov.

Lekens muligheter for læring og utvikling blir det også reflektert rundt i undersøkelsen. Det er imidlertid lite problematisert blant mine informanter hvilken læring og utvikling leken skal tjene. Fleer (2015) advarer mot å bruke leken som et middel for å «smugle inn» skoleforberedende kunnskap, og peker på at ved å komme på innsiden av leken, har man en bedre posisjon til å bidra til læring og utvikling på barna og lekens premisser. For å komme på

innsiden må man nærme seg leken sensitivt og vise pedagogisk takt (van Manen, 1993). Informantene er bekymret over at de i en travel hverdag ikke har tid nok til å bruke på hver enkelt lek og at de må innta en slags mellomposisjon der de i alle fall holder oversikt over barnegruppen. Informantene gir uttrykk av å befinne seg i et spenningsforhold mellom forventninger og krav på den ene siden og egne ideal på den andre siden. De gir uttrykk av å være usikre på hvordan de skal forholde seg til leken. Om de skal delta eller ikke og hvilken rolle de skal ta. Samlet sett tegnes det et bilde av at barnehagelærere har behov for mer kunnskap om kompleksiteten i barnestyrt lek og behov for å diskutere voksenrollen i barnestyrt lek.

7.0 Avslutning

Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke hvilke tanker barnehagelærere har om barnestyrt lek og hvordan de forholder seg til barnestyrt lek. Jeg har utført semistrukturert intervju med fem barnehagelærere i tre ulike barnehager. Analyse av funnene er diskutert opp mot teori om barnekultur og voksenrollen (Corsaro, 1985, 2011; van Manen, 1993; Vygotsky, 2016; Öhman, 2020). Jeg vil presentere de mest sentrale funnene, deretter kritisk blikk på egen forskning og avslutte med hva som trengs å vite mer om.

7.1 Sentrale funn

I studien kommer det frem at barnestyrt lek anses som en viktig arena for barn, der de får muligheten til å styre og utforme sin egen lek. Samtidig er det en arena der utvikling og læring skjer. Analysen viser at barnehagelærere har stor respekt for lekens egenverdi og det kan virker som de har et harmonisk syn på barnestyrt lek. Denne respekten for lekens egenverdi kan fort bli for stor, der det kan tenkes at «alt» som skjer i leken foregår på en positiv måte. Forskning avdekker at det finnes ekskludering blant barn i barnestyrt lek, og at dette kan være vanskelig å fange opp. Dette indikerer at barnehagelærere ikke er nærme nok i barnestyrt lek til å få med seg det «skjulte» som skjer i barns lek.

Leken viser seg å være en mulighet for læring og utvikling. Hvilken læring og utvikling som skal skje i leken er i midlertidig noe informantene ikke definerer. Det er flere forskere blant annet Fleer (2015) som advarer mot å bruke lek som et middel for «smugle inn» skoleforberedende kunnskap. Likevel kan barnehagelærere komme seg på innsiden av leken, og på den måten ha en bedre posisjon til å bidra til læring og utvikling på barnas lekende premisser. Ved å nærme seg leken på en sensitiv måte som van Manen (1993) omtaler som pedagogisk takt, kan bidra til at barnehagelærere kommer seg på innsiden av leken.

Informantene forklarer at det kan være utfordrende å vite når man skal velge å delta i barnestyrt lek og når man skal velge å la være. Det finnes ingen fasitsvar på dette, og de kunnskaper og erfaringer som barnehagelæreren har, er avgjørende for hvordan de tolker og handler i de ulike situasjonene. Det impliserer at mer kunnskap om barnestyrt lek og refleksjoner rundt valgsituasjoner kan være et viktig utviklingspunkt.

7.2 Kritisk blikk på egen forskning

Det er mange ting som spiller inn når man skal gjøre forskning innenfor et tema. Siste del av problemstillingen min handler om hvordan barnehagelærere forholder seg til barnestyrt lek. Her har jeg vært ute etter å finne tanker, meninger, opplevelser og erfaringer knyttet til dette,

gjennom et kvalitativt semistrukturert intervju. Jeg har vært bevisst på at denne delen av problemstillingen også kunne vært gjort ved bruk av en annen metode, for eksempel gjennom observasjoner. Om jeg hadde gjort observasjoner hadde jeg kanskje fått frem informantenes handlinger og samtidig hvilken rolle de tar i de ulike situasjonene. Observasjon er likevel avhengig av at man fanger de gode lekesituasjonene uten å forstyrre leken og interaksjonen. Observasjon alene rommer også et stort tolkningsrom, men kan bidra til å avdekke noe av den kompleksiteten som blant andre Corsaro (1985, 2011) og Wood (2014) beskriver.

Dersom jeg skulle gjort denne studien på en annen måte, ville en kombinasjon av semistrukturert intervju og observasjoner kunne gitt et mer helhetlig bilde av tematikken. På den måten kunne jeg ha fått informasjon om barnehagelærernes handlinger gjennom observasjon, og hva de tenker og hvordan de tolket utvalgte lekesituasjoner gjennom intervjuene. De ville vært en mer omfattende studie, men kunne samtidig gitt interessant og supplerende kunnskap til denne studien.

7.3 Hva trenger vi å vite mer om

«Leken skal ha en sentral plass i barnehagen» slår rammeplanen for barnehagen fast. Mine informanter fremhever lekens egenverdi og fremstiller leken som den naturlige læringsarenaen i barnehagen. Utvikling og læring skjer gjennom barnestyrt lek og gjennom støtte fra gode og reflekterte voksne som engasjerer og interesserer seg for barnas lekeverden. Likevel kan det virke som det finnes en usikkerhet i hvordan de voksne skal forholde seg til barnestyrt lek. Informantene i denne studien var opptatt av å ikke tre inn i en barnestyrt lek som fungerer fint, men samtidig at det var nødvendig å være til stede og observere leken som foregår, ikke minst i forbindelse med innføring av ny mobbelov og aktivitetsplikt. Måten de voksne velger å tre inn i leken på er helt avgjørende for hvordan utfallet av leken blir. Den fremtoningen og de holdningene de voksne har i møte med barnestyrt lek kan både være med å berike og støtte leken, men den kan også begrense og ødelegge leken. Denne studien viser at om barnehagelærere skal utvikle kompetansen i møte med barnestyrt lek, er det behov for mer kunnskap om kompleksiteten i barnestyrt lek, øving i pedagogisk takt og at det gis rom for en kontinuerlig refleksjon over voksenrollen i barnestyrt lek. Fireåringen i praksisfortellingen i innledningen av denne oppgaven, var lite tilfreds med mitt lekebidrag. Ved å arbeide målbevisst med disse områdene, er det større muligheter for at barn opplever mer kompetente voksne i leken.

Litteraturliste

- Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: a phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1173-1184.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1083558>
- Bae, B. (1994). Hei løve, er du farlig eller grei? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 78(5), 283-297.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64)*. Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Broström, S. (2000). *Sosial kompetanse og samvær: vi er venner, ikke sant?* Kommuneforlaget.
- Broström, S. (2019). Leg i 1. klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 42-56). Universitetsforlaget.
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Ablex.
- Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood* (3. utg.). Sage.
- Dahle, H. F. (2020). *Butikk eller pedagogikk?: en studie av store private barnehagekjeder i Norge* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet]. Brage.
<https://hdl.handle.net/11250/2711734>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Fasting, M. L. (2017). *Barns utelek*. Universitetsforlaget.
- Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1801-1814. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Ivrendi, A. (2020). Early childhood teachers' roles in free play. *Early years*, 40(3), 273-286.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1403416>
- Johnson, J. E., Christie, J. F. & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Pearson.
- Karlsen, L. & Lekhal, R. (2019). Practitioner involvement and support in children's learning during free play in two Norwegian kindergartens. *Journal of early childhood research: ECR*, 17(3), 233-246. <https://doi.org/10.1177/1476718x19856390>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>

- Kunnskapsdepartementet. (2020, 29.04). *Barnehagene får ny møbbelov*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/barnehagene-far-ny-mobbelov/id2700422/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lillemyr, O. F. (2011a). *Lek på alvor: barn og lek - en spennende utfordring!* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2011b). *Lek, opplevelse, læring: i barnehage og skole* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2020). *Lek på alvor: barns lek - en utfordring for læring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Lund, I., Godtfredsen, M., Helgeland, A., Nome, D. Ø., Kovac, B. V. & Cameron, D. L. (2015). *Hele barnet, hele løpet; Mobbing i barnehagen*.
<http://www.forebygging.no/global/mobbing%20i%20barnehagen%20rapport.pdf>
- Lund, I., Helgeland, A., Kovac, B. V., Cameron, D. L. & Godtfredsen, M. (2019). *Dialog og samarbeid i arbeidet mot mobbing i barnehagen*.
<https://www.ks.no/contentassets/33782c703c5b4fe2b85a19364d86b652/forskningsrapport-fou-174007.pdf>
- Löfdahl, A. (2014). Play in Peer Cultures. I B. Elizabeth, B. Mindy & E. Susan (Red.), *SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (s. 342-353). SAGE Publications Ltd.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur: om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Cappelen akademisk forlag.
- Løndal, K. & Greve, A. (2015). Didactic Approaches to Child-Managed Play: Analyses of Teacher's Interaction Styles in Kindergartens and After-School Programmes in Norway. *International journal of early childhood*, 47(3), 461-479.
<https://doi.org/10.1007/s13158-015-0142-0>
- Melaas, T. (2015). *Blikk for lek i barnehagen: starte, verne, videreutvikle* (2. utg.). Kommuneforlaget.
- Mukherji, P. & Albon, D. (2018). *Research methods in early childhood: an introductory guide* (3. utg.). SAGE.
- Olsbu, R. A. (2009). *Barns moraldannelse gjennom lek*. Fagbokforlaget.
- Pape, K. (2013). *Jakten på den gode barndom: lekende og inkluderende miljøer i barnehagen*. Kommuneforlaget.

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ruud, E. B. (2010). *Jeg vil også være med!: lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Cappelen akademisk.
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 1. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt: betydningen av pedagogisk omtenksomhet*. Caspar forlag.
- Vedeler, L. (1999). *Pedagogisk bruk av lek*. Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L. S. (2016). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 3-25.
https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138861.pdf?fbclid=IwAR2KlACFiKQg6WWUTaJgzcHhGFaqNMXh-0oJ5X_SA5WQr_y2rm7h_R9s-dk
- Wood, E. A. (2014). Free choice and free play in early childhood education: troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 4-18.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2013.830562>
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk forum.
- Öhman, M. (2020). *Vern om barns lekestyrke*. Pedagogisk forum.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet: om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Cappelen Damm.
- Åm, E. (1984). *Lek i barnehagen: de voksnes rolle*. Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Arbeidstittel: Leken i barnehagen- en undersøkelse om barnehagelæreres forståelse av barnestyrt lek

Introduksjon: her vil jeg fortelle om temaet og at jeg ikke er ute etter noe fasitsvar på noen av spørsmålene, men er mer ute etter hvilke tanker og forståelser barnehagelæreren har om temaet. Min problemstilling er:

Hvilke tanker har barnehagelærere om å involvere seg i barnestyrt lek?

For å belyse problemstillingen har jeg utarbeidet følgende forskerspørsmål som er relevant å undersøke

- Hvilken forståelse har barnehagelærere av barnestyrt lek?
- Hvilke dilemmaer eller utfordringer ser barnehagelæreren i møte med spørsmålet om å involvere seg i barnas lek.

Fortell litt om deg selv

- Arbeidserfaring:
 - Hvor lenge har du jobbet i barnehage? (ulike titler?)
 - Hvor lenge er det siden du tok utdanningen din? (videreutdanning osv?)

Barnestyrt lek i barnehagen

- Hva tenker du når du hører ordet barnestyrt lek?
 - Hva tenker du kjennetegner barnestyrt lek i barnehagen?
 - Kan du fortelle om en situasjon du har opplevd som du mener er barnestyrt lek? (hvordan, hva skjedde)
 - Opplever du at barna har ulike lekeroller i barnestyrt lek (passiv, aktiv, medleker, styrer)
 - Opplever du at barna leker ut aktiviteter/opplevelinger de har gjort i barnehagen?
- Hvordan kan du stimulere/legge til rette for barnestyrt lek? (rekvisitter, materiale, tema)
- Hva tenker du er de største hindringene for barnestyrt lek?
- Hvilke forventninger opplever du at:
 - 1: Rammeplanen har til barnestyrt lek?
 - 2: Kollegaer har til barnestyrt lek?

- Hvordan møter barnehagen disse forventningene i barnestyrt lek?
- Hvor mye tid vil du anslå går med til barnestyrt lek i løpet av en dag?

Voksenrollen i barnestyrt lek

- Kan du fortelle om en situasjon der du valgte å gå inn i barnestyrt lek?
 - Hvordan gikk du inn i barnestyrt leken?
 - Hvilken rolle tok du i leken? (medeiker, tilrettelegger)
 - Hva gjorde at du gikk inn i den barnestyrt leken?
 - Hvordan «vet» du at det var riktig å gå inn?
 - Hvorfor gikk du inn i den barnestyrt leken?
- Kan du fortelle om en situasjon der du valgte å la være å gå inn i barnestyrt lek?
 - Hvilken rolle tok du når du ikke gikk inn? (fraværende, observatør)
 - Hva gjorde at du ikke valgte å gå inn?
 - Hvordan «vet» du at det var riktig å ikke gå inn?
- Er det noen hindringer/utfordringer som gjør til at du ikke får muligheten til å involvere deg i barnestyrt lek? Eventuelt hvilke? Og hvorfor?
- Hva skal til for at en voksen skal involvere seg i barnestyrt lek?
 - Tenker du at den voksne kan berike barnestyrt lek? Hvordan?
 - Tenker du at den voksne innblanding kan begrense barnestyrt lek? Hvordan?
- Hva mener du er det største dilemmaet for deg, å skulle involvere deg i barnestyrt lek?
- Tenker du at leken fortsatt er barnestyrt dersom en voksen går inn i leken?
- Hvordan jobber dere i personalgruppen med voksenrollen i barnestyrt lek?
 - Setter dere av tid til å diskutere barnestyrt lek? (møter, planlegging)
 - Deler dere erfaringer, utfordringer, og tanker med hverandre om barnestyrt lek? (hvor, når, hvordan og med hvem)
 - Hva tenker du har påvirket din forståelse av barnestyrt lek? (kollegaer, diskusjoner i barnehagen, styringsdokumenter og barnehagelærerutdanningen)
 - Har din forståelse av barnestyrt lek endret/utviklet seg fra du begynte å jobbe til den dag i dag? (På hvilken måte?)

Oppsummering

- Noe mer du ønsker å tilføye som ikke er blitt trukket frem?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Leken i barnehagen- en undersøkelse om barnehagelæreres forståelse av barnestyrt lek»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke tanker barnehagelærere har om å involvere seg i barnestyrt lek. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg heter Lea Lefdal Jensen, og er masterstudent i barnehagekunnskap ved Høgskulen på Vestlandet avdeling Bergen. Denne våren skal jeg skrive en masteroppgave om temaet barnehagelæreres involvering i barnestyrt lek. Jeg ønsker å få en forståelse av hvilke tanker barnehagelærere har av begrepet barnestyrt lek og hvordan barnehagelærere beskriver sin egen rolle i barnestyrt lek. Hovedproblemstillingen min er:

«Hvilke tanker har barnehagelærere om å involvere seg i barnestyrt lek?»

Der jeg har utarbeidet to forskerspørsmål knyttet til problemstillingen:

- Hvilken forståelse har barnehagelærere av barnestyrt lek?
- Hvilke dilemmaer eller utfordringer ser barnehagelæreren i møte med spørsmålet om å involvere seg i barnas lek

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet avdeling Bergen er ansvarlig for prosjektet.

Prosjektansvarlig/veileder: Åsta Birkeland og Ruth Ingrid Skoglund

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget mitt vil bestå av barnehagelærere med en pedagogisk utdanning som jobber i barnehagen. Barnehagen er tilfeldig plukket ut i et bestemt område. Jeg kommer til å intervju 4-6 barnehagelærere i mitt masterprosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet mitt, innebærer det at du stiller til et intervju sammen med meg. Det vil ta deg ca. 60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om dine tanker og forståelser av barnestyrt lek, og hvordan du beskriver din deltagelse i barnestyrt lek. Jeg

kommer til å bruke lydopptak og ta notater under intervjuet. Om det er ønskelig kan du lese gjennom transkriberingen og bekrefte at du er fornøgd med det som er sagt. Dine svar fra intervjuet blir registrert elektronisk.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være meg som student og mine to veiledere som har tilgang til datamaterialet som er samlet inn. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. De transkriberte datamaterialene vil bli lagret på en forskningsserver som kun er tilgjengelig for meg, mine to veiledere og kjerneforskere for forskergruppen: vilkår for barns utforskning. Deltakerne vil bli anonymisert og vil ikke kunne gjenkjennes ved publisering av masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2021. Alt av personopplysninger, lydopptak og transkribering blir slettet når oppgaven er levert og godkjent.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet avdeling Bergen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskulen på Vestlandet avdeling Bergen

- Prosjektansvarlig/veileder: Åsta Birkeland. Tlf: 55585987. Epost: Asta.Birkeland@hvl.no
- Prosjektansvarlig/veileder: Ruth Ingrid Skoglund. Tlf: 55585598. Epost: Ruth.Ingrid.Skoglund@hvl.no
- Student: Lea Lefdal Jenssen. Tlf: 41203388. Epost: leajenssen@hotmail.com
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen. Tlf: 55587682. Epost: trine.anikken.Larsen@hvl.no

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

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

Med vennlig hilsen

*Åsta Birkeland og
Ruth Ingrid Skoglund*
(Forsker/veileder)

Lea Lefdal Jenssen
masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *leken i barnehagen- en undersøkelse om barnehagelæreres forståelse av barnestyrt lek*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et personlig intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Leken i barnehagen – en undersøkelse om barnehagelæreres forståelser av barnestyrt lek

Referansenummer

611762

Registrert

29.10.2020 av Lea Lefdal Jenssen - 140828@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Åsta Birkeland ; Ruth Ingrid Skoglund, Asta.Birkeland@hvl.no ;
Ruth.Ingrid.Skoglund@hvl.no, tlf: 55585987

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Lea Lefdal Jenssen, leajenssen@hotmail.com, tlf: 41203388

Prosjektperiode

24.08.2020 - 01.06.2021

Status

08.12.2020 – Vurdert

Vurdering (1)

08.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 08.12.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

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