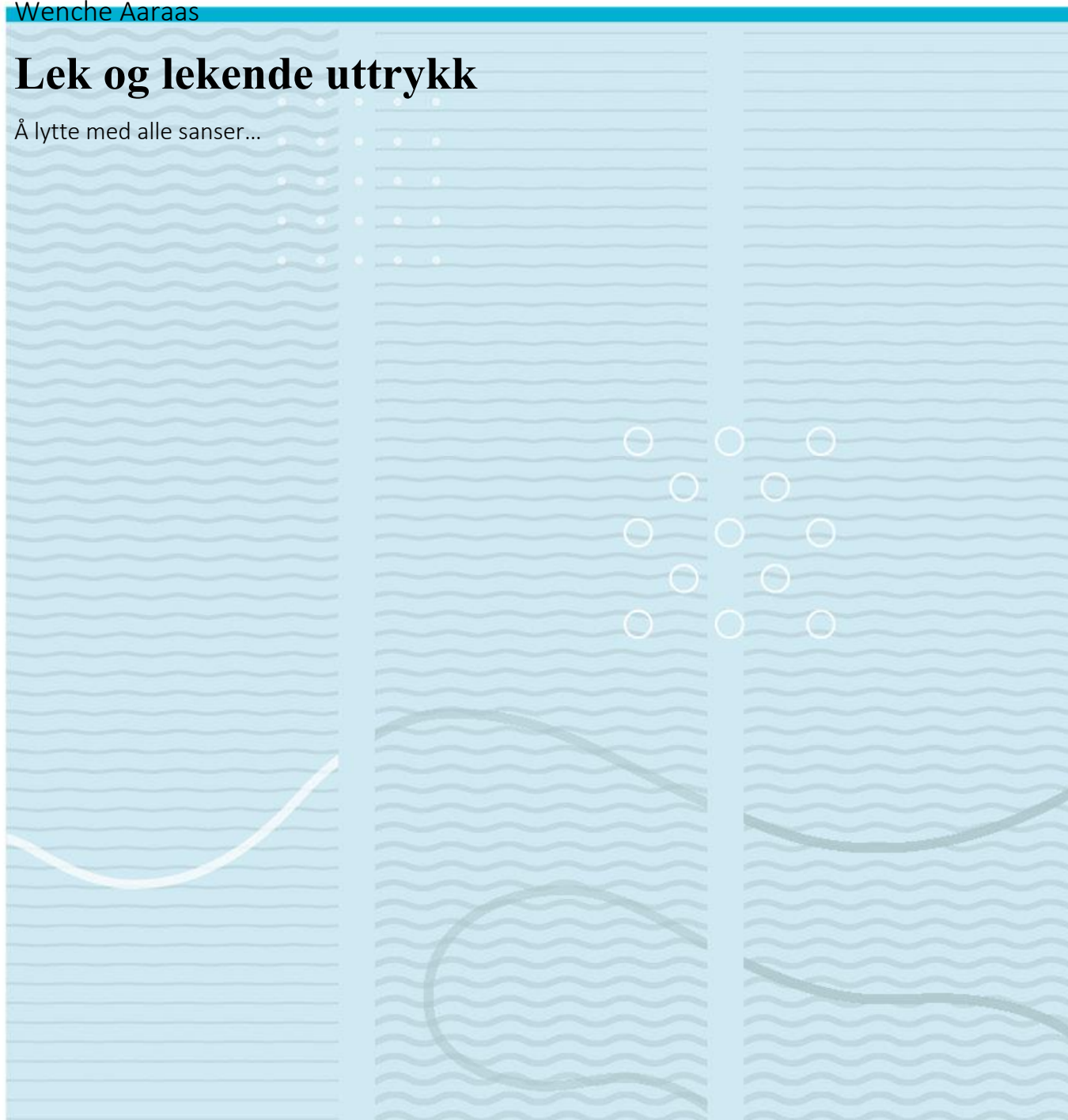


Wenche Aaraas

Lek og lekende uttrykk

Å lytte med alle sanser...



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 235

3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Wenche Aaraas

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Dette masterprosjektet er en undersøkelse av 5-åringers lek og lekende uttrykk. Undersøkelsen tar for seg hvordan barnehagelæreren kan lytte til barns lekende uttrykk med alle sanser for å utvide sin forståelse av lek. Utgangspunktet for prosjektet er en stor interesse og nysgjerrighet for det store området lek. En interesse som blant annet handler om å synliggjøre lekens vesen, dens frivillighet og som verdifull i seg selv. Min skepsis og bekymring for tendensen vi ser i samfunnet, der leken ser ut til å måtte vike plass for mer læringsorienterte aktiviteter ligger også som bakteppe for studien.

Prosjektet gjennomføres i lys av et fenomenologisk og kroppsfenomenologisk perspektiv, noe som setter preg på hvordan prosjektet gjennomføres. Forståelse og forforståelse bringes frem som noe subjektivt og basert på tidligere erfaringer. Gjennom etnografi og autoetnografi, som en del av metodene studeres problemstillingen. Fokuset ligger da på å utvikle hverdagskunnskap og på kunnskap som utvikles i møte mellom mennesker.

Hensikten med masterprosjektet er å utvide barnehagelæreres forståelse for lek. Gjennom å lytte med mer enn alle sanser til barns lekende uttrykk, gir undersøkelsen en pekepinn på hvilke måter som kan utvide denne forståelsen. Barns lekende uttrykk oppdages ofte som små, nesten usynlige signaler og gester i samspelet mellom barna. Uten å lytte med alle sanser, og uten å ta seg tid, ville ikke disse uttrykkene blitt oppdaget. Begrepene barneperspektiv og emergent lytting er sammen med lek, lekende uttrykk, forståelse og improvisasjon, begrepene barneperspektivet og emergent lytting sentrale begrep i teksten.

Empirien i denne undersøkelsen er samlet inn ved å observere barn i lek og i barnehagehverdagen for øvrig. I tillegg er det gjennomført samtaler med barn, der hovedfokuset var på deres tanker om lek og den voksnes rolle. Dermed bringes flere stemmer inn i forskerprosjektet.

Funnene i masterprosjektet synliggjør at barnehagelærere gjennom å lytte med alle sanser kan oppdage nye sider ved leken og ved barns lekende uttrykk. Prosjektet synliggjør også at barna i undersøkelsen tenker annerledes enn barnehagelæreren om skillene mellom lek og andre lystbetonte aktiviteter. Dessuten kan funnene tyde på at om barnehagelæreren tør å gå inn i det uvisse og sette seg på og ut av spill, kan ny erkjennelse oppstå. Denne erkjennelsen kan berike både barnehagelæreres og barnets liv i barnehagen.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	4
Forord	6
1 Innledning	8
1.1 Bakgrunn for prosjektet	8
1.2 Problemformulering	10
1.3 Oppgavens struktur	10
2 Teoretisk utgangspunkt	12
2.1 Fenomenologi	12
2.2 Forståelse	14
2.3 Lek	15
2.4 Lekende uttrykk	17
2.5 Lek som improvisasjon	18
2.6 Barneperspektiv og emergent lytting	19
3 Metoder	21
3.1 Etnografi	21
3.2 Autoetnografi	22
3.3 Rammer for forskning i egen barnehage	23
3.4 Utvalg	24
3.5 Deltagende observasjon	25
3.6 Samtale/semistrukturert livsverdenintervju	27
3.6.1 Samtale og intervju med barn	27
3.7 Ethiske vurderinger	28
4 Presentasjon av empiri og analyse	30
4.1 Å lytte til barns lekende uttrykk	30
4.1.1 Å lytte til kroppens og sansenes fortellinger	31
4.1.2 Å forstå det du oppdager	32

4.2.	Barns utsagn og betraktninger om lek	36
4.2.1.	Hvis jeg spiser en pepperkake til, da vet jeg hva jeg skal si	37
4.2.2.	Lek er aktiviteter som er gøy	39
4.3.	Å utvide forståelsen av lek	41
4.3.1.	Barnas historier fortelles gjennom leken	41
4.4.	Oppsummering av empiri og analyse	44
5	Diskusjon	46
5.1.	Å lytte til barns lekende uttrykk	46
5.2.	Barns utsagn og betraktninger om lek	50
5.3.	Å utvide forståelsen av lek	52
5.4.	Noen etiske betraktninger	55
6	Avrunding	56
6.1.	Hva nå?	57
	Litteraturliste	58
	Vedlegg	60
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv for å innhente samtykke med samtykkeerklæring	
	Vedlegg 2: Informasjon til ansatte på avdelingen	
	Vedlegg 3: Deltagende observasjon, spørsmål til meg selv	
	Vedlegg 4: Samtaleguide	

Forord

Når dette forordet skrives, er jeg i ferd med å fullføre fire års arbeid med min masterutdanning i Barnehageledelse ved Universitetet i Sørøstnorge. Det har vært berikende, krevende og en berg- og dalbane med oppturer og nedturer i sakte og hurtig fart. Skriveperiodene har variert fra total tørke, som i Saharaørkenen, til fri flyt av fingre over tastaturet. Utdanningen har gitt meg mulighet til å utforske ulike sider ved spesialiseringen Barnehageledelse. For mitt vedkommende har det mest dreiet seg om å utforske lek i en eller annen form, med ulike innfallsvinkler, alt ut ifra hvilket emne som har stått på menyen.

Studiet har også beriket meg med nye bekjentskap. Medstudenter som har bistått meg i utfordringer, refleksjoner og delt sine faglige betraktninger. Spesielt vil jeg trekke frem Vivian og Jonny, mine kloke og rause studentvenner. Jeg setter umåtelig pris på vårt nye bekjentskap.

Takk til barna, som delte sin kunnskap med meg og lot meg gjennomføre dette prosjektet sammen med seg. Dere ga meg innsikt i en lekeverden, som har utvidet min forståelse for lek. Takk også til mine to jenter, Aina og Elise som har heiet på meg og gitt meg oppmuntrende ord underveis.

En spesiell takk vil jeg rette til mine to veiledere, Nina Odegard og Solveig Nordtømme. Da jeg halvveis i masterprosjektet måtte bytte veileder, og innså at Nina ikke skulle følge meg videre, ble jeg en smule fortvilet. Hun hadde utfordret meg, inspirert meg og dratt meg inn i lærerike diskusjoner. Da stafettpinnen ble gitt videre til Solveig, ble fortvilelsen raskt snudd til glede. Også hos Solveig møtte jeg utfordrende spørsmål, inspirerende samtaler og lærerike diskusjoner. Tusen takk til dere begge for møter fulle av kunnskap og veiledninger til stor inspirasjon.

Sist, men egentlig først, vil jeg takke min mann Tor Jarle. Min største og viktigste støttespiller og «heiagjeng». Uten deg og din støtte ville jeg ikke kommet meg i havn. Du støttet meg da jeg tvilte, du sparket meg bak da jeg ville gi opp. Du fortalte hvor stolt du var av meg. Jeg er så utrolig lei meg for at du ikke rakk å oppleve innspurten og se at jeg faktisk fullførte, slik du ønsket at jeg skulle.

Porsgrunn, 1. juni 2023

Wenche Aaraas

1 Innledning

Denne masteroppgaven undersøker det store området lek, et område med mange, mulige innfallsvinkler. Et prosjekt der jeg retter blikket mot barns lek og lekende uttrykk, barnehagelærerens forståelser av lek og det å lytte med alle sanser. Oppgaven tar for seg lek som fenomen, der lek kan forstås på flere måter. Undersøkelsen retter seg spesielt mot barns lekende uttrykk. Gjennom observasjoner av barns lek og samtaler med barn er målet å utvide forståelsen for lek.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Dersom vi spør barn i barnehagen om hva som er det viktigste for de, svarer de lek, og gjerne lek med venner. Det viser flere nordiske undersøkelser, der man har intervjuet barn i 4-6-årsalder (Bae, 2018, s. 59). For at barna skal trives er lekende samvær og fellesskap med andre barn helt sentralt. Og når barna blir spurt om hvorfor de leker, svarer de at de leker for å leke. Det er det som skjer i leken og det som skjer her og nå som er verdifullt for dem (Bae, 2018, s. 77). Det finnes ulike forståelser av barns lek og de henger ofte sammen med hvilket syn man har på barn og barndom. Derfor vil det være mange måter å tolke lek på, men for barn er lek i hovedsak knyttet sammen med det som er moro, det å være blant venner, det å velge fritt og ikke arbeide. Når barn svarer at de leker for å leke, står det i kontrast til formålsoverrettede voksenstyrte aktiviteter (Øksnes, 2018). Leken er for barn uten mål og mening, eller den er sitt eget mål, med verdi i kraft av seg selv. Barn leker fordi det er morsomt, mystisk, irrasjonell, frivillig, spennende, «på liksom» og bevegelig for å nevne noe (Steinsholt og Ness, 2016, s. 127). Min egen forståelse av lek handler å se lek som viktig for barn i kraft av seg selv, som noe barna kan hengi seg til.

Den akademiske interessen for lek våknet til liv først i det 20. århundret, og ble etter det først og fremst et viktig barnlig fenomen. Et barnlig fenomen som gjennom forskning ble et objekt med økende tilknytning til barns læring. Lek ble et redskap for å oppnå gevinst i barns læring (Steinsholt og Ness, 2018, s. 127). Selv om mye forskning har rettet blikket mot lek der den blir betraktet som barnets naturlige læremester, er det gjort mye forskning på lek med ulike innfallsvinkler. Mye er sagt om fenomenet, men likevel er mye usagt. Lafton og Otterstad (2018) mener barns lek må møtes på en måte som kan åpne for noe som kanskje ikke er sett enda, kanskje ikke er tenkt enda og kanskje ikke er gjort (Lafton og Otterstad, 2018, s. 28). Dermed pirres min nysgjerrighet. Kan jeg dypdykke ned i feltet både gjennom teori og i praksisfeltet, og skaffe ny innsikt eller noen nye tanker på området?

Det synes også som vi har vært, og er i en tid der det kan se ut som at lekens plass blir mindre og lekens egenverdi må vike plass for det mer målbare, for eksempel at leken er viktig som et middel for noe annet. Dette noe annet er ikke lek, men en ferdighet samfunnet har bestemt at det er behov for (Steinsholt og Øksnes, 2003, s. 57). Dette støttes av FN's konvensjon for barns rettigheter. De skriver at barns lek ser ut til å være truet og at det er grunn til bekymring (FN, generell kommentar nr. 17, 2013). Sundsdal og Øksnes (2015) henviser også til FN's barnekonvensjon når de skriver at trusselen og bekymringen for barns lek er tydelig i velferdsstater som våre. Det pekes på et bilde, som viser at når det først investeres i lek, er det i hovedsak strukturerte og organiserte lekaktiviteter det er snakk om (Sundsdal og Øksnes, 2015, s. 4). Fra politisk hold ses et økende akademisk press, også i barnehagen. Dette presset utgjør også en trussel mot barns frie, spontane lek. Sundsdal og Øksnes ser eksempler på at barnehager i økende grad fokuserer på akademisk og formell læring på bekostning av lek (Sundsdal og Øksnes, 2015, s. 4).

Gjennom mange års barnehagearbeid, som praktikant, assistent og pedagogisk leder, har interessen for lek hele tiden vært stor. Nysgjerrigheten for dette store feltet vokser fortsatt, både lek som fenomen, men også som eget forskningsfelt. Det skal sies at det har vært vanskelig å velge innfallsvinkel, siden det er mange spennende områder å utforske nærmere i forhold til lek. Jeg er spesielt engasjert i lek som egenverdi for barn, lek som en form for iboende trang hos oss mennesker, som et slags urfenomen, som Buytendijk kaller det. Nysgjerrigheten på hva som skjer i lekens hit og dit bevegelser, som gjør den spennende og uforutsigbar, og som gjør at noen barn kan holde på i nærmest det uendelige.

For å ta på alvor den bekymringen FN's barnekonvensjonen har, men også min egen bekymring, samt en del fagmiljøer, vil jeg synliggjøre den leken som barnekonvensjonen gir rett til, og som de er bekymret for. Den leken som *for barn representerer forlystelse, moro og fornøyelse for sin egen skyld* (Sundsdal og Øksnes, 2015, s. 9). Som vist tidligere i avsnittet, ser det ut til at barn i hovedsak knytter lek til det som er moro, å være med venner, velge fritt og knyttes ikke til arbeid. Barna synes i liten grad å legge vekt på den utviklingen voksne ofte har i tankene (Øksnes, 2019, s. 64).

Med dette som bakteppe har jeg følgende problemformulering for masterprosjektet:

1.2 Problemformulering

På hvilke måter kan det å lytte til barns lekende uttrykk utvide barnehagelæreres forståelser av lek?

Problemformuleringen har endret seg underveis i prosessen med masteroppgaven. Den har blitt til i en interaksjon mellom meg, møter med barna og miljøet, og møter med teksten.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er inndelt i kapitler der de fleste av dem er inndelt med underoverskrifter. Før selve kapittelinnstillingen finnes et sammendrag, en innholdsfortegnelse og et forord.

Kapittel 1 tar for seg innledning der jeg presenterer bakgrunn for prosjektet og selve problemstillingen. Den er ledetråden gjennom hele oppgaven.

I kapittel 2 presenterer jeg det teoretiske utgangspunktet for oppgaven og starter med fenomenologi som er det vitenskapsteoretiske bakteppe for oppgaven. Deretter tar jeg for meg områdene forståelse, lek, lekende uttrykk og lek som improvisasjon. Til slutt i dette kapittelet skriver jeg om barneperspektiv og emergent lytting.

Kapittel 3 inneholder de metodene jeg har brukt for å innhente empiri og starter med etnografi og autoetnografi. Disse ligger i bunn for resten av valgene i metoddelen. Jeg skriver om rammer for forskning i egen barnehage og om utvalg. Jeg skriver om deltagende observasjon og samtale, også kalt semistrukturert livsverdenintervju. Kapittelet avsluttes med etiske vurderinger.

Kapittel 4 tar for seg presentasjon av empiri og analyse. Den første delen av dette kapittelet handler om å lytte til barns lekende uttrykk med to underpunkter. Det første er å lytte til kroppens og sansenes fortellinger. Det andre er å forstå det du oppdager. Den andre delen handler om barns utsagn og betraktninger om lek. Også denne med to underpunkter. Det første underpunktet har fått overskriften; Hvis jeg spiser en pepperkake til, da vet jeg hva jeg skal si. Det andre underpunktet har fått overskriften; Lek er aktiviteter som er gøy. Når jeg kommer til tredje del handler den om å utvide forståelsen av lek, her med underpunktet: Barnas historier fortelles gjennom leken. Kapittelet avsluttes med en oppsummering av empirie og analyse.

I kapittel 5 finnes oppgavens diskusjon og er delt inn i fire deler. Del 1 handler om å lytte til barns lekende uttrykk. Del 2 handler om barns utsagn og betraktninger om lek. Del 3 handler om å utvide forståelsen av lek. Til slutt, i del 4 skriver jeg om noen etiske betraktninger.

Kapittel 6 handler om å avrunde med noen tanker om hva forskningen kan ha bidratt til og tanker om veien videre. Til slutt ligger litteraturliste og vedlegg.

2 Teoretisk utgangspunkt

Dette masterprosjektet er inspirert av en fenomenologisk tankegang. I det fenomenologiske landskapet finnes en beskrivende vitenskap. Den beskriver hvordan ting trer frem for meg, og vi kan derfor si at det finnes en verden, men mange virkeligheter (Nyeng, 2012). Den ene eller andre formen for virkelighet er det vi erfarer vår verden igjennom, altså slik vi lar den fremtre for oss.

2.1 Fenomenologi

Det å skulle plassere seg innenfor et vitenskapsteoretisk ståsted kan være en prosess, som tar litt tid. For meg gjaldt det å finne et ståsted som følte som «hjemme», og da ble det naturlig å plassere seg innenfor fenomenologien. Dens grunntanker om menneskets plassering i verden og gjensidighet mellom mennesket og verden ble en avgjørende del for valget. Ordet fenomenologi stammer fra det greske ordet for fenomen, som betyr å lyse eller å stråle. Den mest dominerende betydningen i vår tids filosofi er *det innlysende, det som umiddelbart viser seg* (Nyeng, 2012, s. 33). Fenomenologi oppsto som en tysk filosofisk retning på begynnelsen av 1900-tallet. Den oppsto som en kritikk mot naturvitenskapens manglende forbindelse med livet og sin avstand til hverdagslivets grunnlag (Alvesson og Sköldberg, 2008, s. 165).

Edmund Husserl, regnes som den moderne fenomenologiens grunnlegger, og formulerte et grunnleggende prinsipp for fenomenologien; «vi vil gå tilbake til ‘tingene selv’» (Bengtsson, 2001, s. 25-26). Her gjelder det og hverken ta vitenskapelige teorier, sunn fornuft eller ulike meninger for gitt. Det gjelder heller å yte full rettferdighet til de objekter som er formålet med en undersøkelse. Dette er *tingene selv*, og vår tilgang til dem er erfaringen. Det er gjennom erfaringen tingene viser seg, og det er dermed ut ifra den som tingene må avklares (Bengtsson, 2001, s. 26). Tingene erfares alltid som noe, de har en mening, og uten denne meningen ville tingene ikke være hva de faktisk er. Vi erfarer tingene som noe bestemt, med en bestemt mening, for eksempel et hus. For å kunne erfare et hus, som et hus, må vår erfaring inneholde meningen hus. For å kunne erfare et hus som en bygning, må vår erfaring inneholde meningen bygning. Vi erfarer alt som noe, altså: det har en mening (Bengtsson, 2001, s. 29). Det å erfare fenomenet lek med alle dens fasetter, vil være på lignende måter. For barn gir leken mening, med utgangspunkt i de erfaringene barna har om verden. Barn erfarer lek som noe subjektivt, noe som fremtrer for det enkelte barnet og forstår leken gjennom ord, kropp og sanser. Dette kan medføre både at barnet leker med leken, men leken leker også med barnet (Steinsholt og Ness, 2016, s. 147).

Begrepene intensjonalitet og livsverden er viktige innenfor fenomenologien. Intensjonalitet viser til at bevisstheten alltid er rettet mot noe, at den har en hensikt. Samtidig viser intensjonalitet at tingene alltid erfares *som* noe, de har en mening. Uten denne meningen ville ikke tingene være hva de faktisk er. I tillegg inneholder det vi direkte erfarer mer enn som strengt tatt er presentert i den. Ta for eksempel et hus: det som umiddelbart viser seg for meg er husets fasade, men likevel oppfatter jeg mer enn denne fasaden. Jeg oppfatter et helt hus med tak, rom, bakgård osv. Det samme kan vi si om en vanddam med is på: jeg *ser* at isen på vanddammen er kald selv om jeg ikke har kjent på den (Bengtsson, 2001). Livsverdenbegrepet henviser til den verden der vi lever vårt daglige liv. Den verden hvor vi først lærte oss hva et hus, en skog og en elv er, den verden som er levende til stede i våre oppfatninger. Dermed kan vi si at livsverden er uoppløselig forbundet med et oppfattet subjekt (Bengtsson, 2001, s. 70).

Maurice Merleau-Ponty er en fransk filosof (1908 – 1961), som har hatt stor betydning for utvikling av fenomenologien. Han utviklet det som med tiden ble kjent som kroppsfenomenologien (Bengtsson, 2001). Merleau-Ponty tar også utgangspunkt i livsverdenen og ser på denne som en tredje dimensjon mellom verden og subjektet. Denne dimensjonen ansees som et sirkulært forhold mellom verden og subjektet, der subjektet preges av verden og verden preges av subjektet (Bengtsson, 2001, s. 71). I innledningen til boken *Kroppens fenomenologi*, et av Merleau-Pontys hovedverk oversatt til norsk, skriver Dag Østberg at innenfor den fenomenologiske bevegelse var Merleau-Ponty den første til å gi kroppen forrang. Med det mener han å gi kroppen forrang i den forstand at vår forståelse av verden bygger på vår kropps forståelse av en situasjon eller sine omgivelser. Kroppens forhold til omgivelsene er ikke objektiv i den betydning at noe er entydig, gitt og målbart (Merleau-Ponty, 2012, s. XII). For barns lek vil denne tilnærmingen si at barna inngår i samspill med hverandre og omgivelsene, der kropp, bevegelse og sanser utgjør en helhetlig forståelse av det som skjer i samspillet og i leken. Det barnet sanser med den «levde kroppen» (jf. Merleau-Ponty) er avgjørende for videre vei i samspillet, leken og lekende uttrykk.

Den «levde kropp» er utgangspunktet for Merleau-Pontys filosofi og den er nærværende i alt vi gjør. Som subjekt er ikke kroppen *i* rom og tid, som trær, busker, bord og stoler, men den *bebor* rommet og tiden (Bengtsson, 2001, s. 79). Vi som mennesker forholder oss til omgivelsene og steder på forskjellige måter. Vi er alltid til stede i verden med kroppen vår og gjennom kroppens væren i verden – steder og omgivelser – sanser vi og bearbeider sanseinntrykkene ulikt. Dermed kan vi si at kropp og omgivelser er sammenflettede og i dialog med hverandre (Melhuus og Nordtømme, 2022, s. 46-47). Hos barn, som er kroppslige i sin væren i verden, er sammenflettingen

mellom kropp og sted veldig synlig. Denne kroppslige væren i verden vil si at de erfarer og blir kjent med verden gjennom bevegelser og sanser (Melhuus og Nordtømme, 2022, s. 47). Hvordan vi oppfatter verden med hele oss, både som barn og voksne, henger sammen med historie, kultur og det sosiale. Det vi oppfatter og den betydning det får, fremtrer alltid med bakgrunn i våre tidligere erfaringer (Bengtsson, 2001, s. 72). Dermed vil jeg si at de erfaringene barna har med seg, både lekeerfaringer og andre erfaringer danner grunnlaget for lekens videre utvikling. Med kroppsfenomenologien som bakteppe vil de kroppslige erfaringene danne grunnlaget for hvilke muligheter barna ser i sine lekeomgivelser og hvordan de inngår i samspill med sine lekevenner.

2.2 Forståelse

Med utgangspunkt i fenomenologien forstår man verden ut ifra sine subjektive erfaringer – altså slik ting trer fram for den enkelte. Vi forstår og oppfatter verden med hele oss, alle våre sanser og med hele vår kropp. Det vi opptar blir til vår forståelse gjennom tidligere erfaringer, som Bengtsson (2001) referer til over. Dermed blir begrepet *livsverden*, slik Merleau-Ponty forklarer det en sirkulær dimensjon mellom verden og subjektet, der subjektet preges av verden og verden preges av subjektet (Bengtsson, 2001, s. 71). Relatert til barns lek kan det forklares med at det foregår en gjensidig påvirkning mellom barnet og leken. Dette innebærer at det ikke bare er barnet som leker med noe, men at dette noe også leker med barnet (Steinsholt og Ness, 2016, s. 147).

Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900 – 2002) opptar i seg impulser fra blant annet Husserl i sin utvikling av ny-hermeneutikken. Han bringer på bane en annerledes oppfatning av *forforståelsens* betydning i tolkningsprosessen enn tidligere hermeneutikere (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 189). Selv om Gadamer vitenskapsteoretisk plasseres innenfor hermeneutikken, vil jeg trekke frem noen hans tanker om forståelse. Slik jeg oppfatter de, er de «beslektet» med fenomenologiens tanker om livsverden. Når Merleau-Ponty snakker om livsverden som en sirkulær dimensjon, slik det forklares over, snakker Gadamer om den hermeneutiske sirkel. I den hermeneutiske sirkelen siktes det til en vekselvirkning mellom helhet og del. Denne vekselvirkningen medfører at man forstår det man studerer stadig bedre for hver omdreining i sirkelen (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 188). Når jeg skal forsøke å forklare begrepet forståelse, er det Gadamer jeg støtter meg på, spesielt med tanke på hans oppfatning av forforståelse.

Gadamer hevder at all vår forståelse må sees i sammenheng med vår forforståelse. Med forforståelse menes at vår kunnskap vil være avhengig av vår forforståelse i tolkningsprosessen.

Gadamer knytter forklaringen av forforståelse til det å lese en tekst. Vår personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn vil legge viktige føringer for hvordan vi tolker en tekst og for hvordan vi forstår det som sies til oss. Vi vil alltid gå inn i en tolkningsprosess med hele vår forforståelse som grunnlag (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 190). Vi kan ikke løpe fra forforståelsen vår, den vil alltid prege våre tolkninger. Samtidig vil det være umulig å forstå noe som helst uten forforståelsen (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 190).

Min forforståelse vil derfor være avgjørende for hvordan jeg tolker det jeg observerer av barns lek. Min forståelse kan være annerledes enn din forståelse, da vi har med oss like erfaringer som får betydning i tolkningsprosessen. Når jeg i masterprosjektet går inn i observasjonene og samtalene, er det uansett viktig at jeg går inn med en åpen og empatisk innstilling. Da vil det i fortolkningsprosessene bygges bro mellom det jeg vet fra før og det nye jeg observerer. Hvis jeg går inn i en observasjon med en lukket innstilling og sterke motforestillinger vil det være vanskelig å få i gang en utviklingsprosess (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 190).

2.3 Lek

Som jeg har vist til i innledningen, gir barn i flere nordiske undersøkelser uttrykk for at lek er det viktigste for de, og da spesielt lek med venner (Bae, 2018, s. 54). Lek kan studeres på mange forskjellige måter, med bakgrunn i ulike forståelser. Jeg støtter meg i hovedsak til den nederlandske fenomenologen og antropologen Fredrik Jacob Buytendijk (1887 – 1974). Jeg bygger min forståelse på hans hovedverk *Vesen und Sinn des spiel* (1933), men får også hjelp til å lese og forstå Buytendijk gjennom Steinsholt og Ness (2016).

Buytendijk studerte den «primitive» og opprinnelige leken. Leken som et slags urfenomen og opprinnelig en av livsdriftenes uttrykksformer. Han ville vise at lek har en viktig betydning for barn og at lek er et viktig prosjekt i seg selv. Han ville vise både hva lek er og hvordan den utspilles, og hevdet at lek er bærer av sin egen mening (Steinsholt og Ness, 2016). Buytendijk mener det er vanskelig å definere lek, og spesielt vanskelig er det å trekke grensen mellom lek og lystbetonte aktiviteter. Disse aktivitetene involverer lekens kjennetegn og kan for eksempel være regelbaserte aktiviteter, som fotball og tennis, eller kortspill og brettspill, og mange sosiale aktiviteter (Buytendijk, 1933). Selv om Buytendijk mener det er vanskelig å definere lek, trekker han frem noen fellestrekk; lek er i sin videste forstand lystbetonte handlinger, uten nødvendighet og uten tvang (Buytendijk, 1933, s. 54).

Öhman (2020), som presenterer begrepet leking stiller seg på linje med Buytendijk, og mener at leking aldri kan få *èn* helhetlig definisjon. Leking er full av paradokser og motsigelser og kan derfor ikke plasseres i en statisk kategori. Hun sier at lekforskere kan lage ulike kategorier og definisjoner for å tilpasse det til arbeidet sitt, men disse kategoriene og definisjonene er like flyktige som såpebobler vi blåser mot himmelen. For barn finnes det ingen mening i slike konstruerte kategorier (Öhman, 2020, s. 52).

Buytendijk stiller seg kritisk til psykologien, som ofte presenterer lek som noe langt mer enn bare lek. Han er opptatt av å få frem hvordan leken kommer til syne ut fra lekens egen visning, ikke som et pseudonym for noe annet, og viser sin avsky for de som fremstiller lek som noe instrumentelt og nyttig (Steinsholt og Ness, 2016, s. 139). Lek er ikke noe mer enn lek, den tar deg med, og du må la deg gripe. Den er tiltrekkende og lokkende og noe som skjer her og nå. Det handler om å tørre og gå inn i det ukjente, det som kan være spennende, skummelt eller skremmende (Öhman, 2020, s. 54)

Steinsholt og Ness (2016, s. 142) skriver at ifølge Buytendijk forholder barn og voksne seg ulikt til sin omverden gjennom å anvende forestillingen om en patisk og gnostisk holdning. En patisk holdning er typisk for barndommen, og handler om å bli grepet, en følelsesmessig og sansemessig væremåte. En slik forståelse orienteres gjerne mot emosjoner, det kroppslige, sanselige, lekne og poetiske. Motsatt viser en gnostisk forståelse seg som en mer abstrakt, målrettet størrelse og dreier seg om en erkjennelse av at gjenstandene har en objektiv eksistens. En slik forståelse er mer orientert mot det kognitive og intellektuelle og har en metodisk og teknisk orientering (Steinsholt og Ness, 2016, s. 142). Vi kan se elementer av både den patiske og gnostiske holdningen i forhold til barns lek. For å komme i gang med lek må barnet ha lyst til å leke, men når det først har kommet i gang med lek kan det være et uttrykk for at barnet har blitt grepet og kommet i en patisk tilstand (Steinsholt og Ness, 2016, s. 143).

Leken virkeliggjør seg selv i en «virvel» som bestemmes og formidles gjennom barnet og «noe annet», altså det barnet leker med. Uten dette «noe annet» å leke med vil det hverken bli virvel (bevegelse) eller lek (Steinsholt og Ness, 2016, s. 144). Lekens «virvlende» hit og dit skaper nye og uventede handlinger, som dukker opp og fremkaller stadig nye variasjoner av samlek. Handlingene som skapes og medfører at barnet stadig må prøve nye, mulige handlingsmåter får konsekvenser for egne handlinger. Dette gjensidighetsforholdet mellom barnet og «noe annet» viser at det å leke innebærer ikke bare å leke med noe, men også å selv bli lekt med (Steinsholt og Ness, 2016, s. 147).

Dermed påstår Buytendijk at lek forutsetter minst to «aktører», en medspiller eller en gjenstand barnet kan leke med. Men han ser for seg at denne gjenstanden også kan være det lille barnets egne føtter (Steinsholt og Ness, 2016, s. 146).

I sine undersøkelser mener Buytendijk (1933, s. 62) at det ikke er til å ta feil av at all lek utføres gjennom bevegelse, og at bevegelsene ikke bare er midler, men en integrert del av lekaktiviteten (Buytendijk, 1933, s. 62). Lek er full av liv, dans og engasjement. Den er full av pulserende rytmer og selvforglemmelse. All handling eller bevegelse har sitt opphav i det Buytendijk kaller livsdriften, det vil si i en grunnleggende trang til bevegelse. Han betrakter denne bevegelsestrangen som et overflodsfenomen, som vises som spontan og kroppslig utfoldelse (Steinsholt og Ness, 2016, s. 141). I de spontane og kroppslige utfoldelsene skapes umiddelbare møter mellom barn og mellom barn og materialer. Møtene bringer frem latter, bevegelse og delte historier som veves sammen og blir lekens innhold (Melhuus og Nordtømme, 2022, s. 123).

2.4 Lekende uttrykk

Hos Berit Bae (2018, s. 68) finner vi begrepene «*lekende øyeblikks-hendelser*» og «*lekende handlinger*». De samsvarer godt med begrepet «lekende uttrykk», som er det jeg har valgt å bruke. Lekende uttrykk hos barn finner vi i mange situasjoner, ja hvor som helst; i samlingsstund, ved måltidet, under påkledning eller på tur. De dukker opp hvor som helst og «*plutselig har en ting, et ord, en kroppslig handling blitt transformert til noe annet, som i øyeblikket skaper interesse, fryd og spenning blant barna*» (Bae, 2018, s. 68). Også begrepet lekenhet, som vi finner hos Öhman (2020, s. 61), kan kobles på her. En slags indre lekeberedskap, som ikke nødvendigvis er synlig på utsiden, men i relasjonen mellom to eller flere. Denne lekeberedskapen kjennetegnes av spontanitet, kreativitet og følelsesmessig uttrykksfullhet (Öhman, 2020, s. 61). lekeberedskap eller lekbarhet, som Öhman også kaller det, tar utgangspunkt i at det etableres en gjensidig eller felles forståelse mellom de lekende. En *intersubjektivitet*, som handler om å dele sitt indre mentale landskap med en annen person (Öhman, 2020, s. 135).

For å gi rom for, og verdsette lekens mange uttrykksformer må man være lyttende og mottagelig for alle disse lekende øyeblikkene. Da må man ha forståelse for de kreftene som driver fram lek som en egen kraft og av barns spontane initiativ. I disse lekehandlingene finnes trangen og motivasjonen til å leke. Forstår man leken slik, ser man at det verdifulle i lekende handlinger og lekende uttrykk følger egne veier, uforutsigbare og fulle av risiko og dermed åpner for opplevelser av vitalitet og spenning i øyeblikket. Det som er viktig er det som skjer her og nå (Bae, 2018, s. 69).

Bae (2018, s. 79) bringer også fram begrepet *lekende motstand*. Her finner vi også lekende uttrykk, der barna i disse øyeblikkene bruker sin evne til å transformere, for eksempel en håndbevegelse, en handling, en ting eller et ord til å gjøre det motsatte av det som er forventet. Disse handlingene er gjerne ledsaget av latter eller smil og bevegelse. *Ved hjelp av spøkefull kommunikasjon skaper barna seg et øyeblikks moro i form av spenningsfylt opposisjon, og ofte avstedkommer dette bølger av fellesskap barna imellom* (Bae, 2018, s. 79). I hverdagssituasjoner og overganger mellom ulike aktiviteter kan denne lekende motstand komme til uttrykk i møte med normer og forventninger fra personalet i barnehagen. Barna kan kjenne på en opplevelse av styrke, i opposisjon mot makten. Disse opplevelsene kan inngå som erfaringer i demokratiske prosesser (Bae, 2018, s. 79).

2.5 Lek som improvisasjon

Trompetisten Miles Davies har uttrykt flere ganger at dyktige jazzmusikere er som lekende barn. Både jazzmusikerne og lekende barn går til oppgaven med en poetisk visdom som det er vanskelig å bli klok på, en visdom som kan vises, men ikke forklares (Steinsholt og Øksnes, 2003, s. 61). Jazzmusikk blir ofte forbundet med improvisasjon, og da med henblikk på at den er åpen og spontan. Deltakerne må være åpne for det som skjer her og nå, og dette gjelder også i leken. Hverken jazz eller lek har noen bestemt retning, de har ingen forutbestemte mål. Derfor kan vi si at det ligger en stor risiko i det å improvisere. Ingen vet hvilken retning musikken tar – eller leken. For alt vi vet kan det hele ende i kaos (Steinsholt og Øksnes, 2003, s. 61).

Både improvisasjon og lek inneholder overraskelsesmomenter. De er begge orientert mot det uforutsette og uten forutsigbarhet. Det finnes en viss struktur, men veien kan ta mange ulike retninger. Improvisasjon finner sted her og nå og den forplikter seg ikke til noe som helst. Det er det uforutsigbare som er dens dreieskive (Steinsholt, 2006, s. 25).

Biesta (2014) sier i boka *Utdanningens vidunderlige risiko* at utdanning alltid innebærer en risiko, fordi den ikke er et teknisk maskineri, men et møte mellom mennesker. Da har man aldri noen garanti for hvordan resultatet blir i den andre enden. Spørsmålet om hva det betyr å være menneske er ikke bare et filosofisk spørsmål. Det er også et spørsmål om hvordan vi kan være eller bli handlende og ansvarlige subjekter. Subjektivitet er ikke et læringsresultat, men blir til i et usikkert landskap, avhengig av andre mennesker (Biesta, 2014). På samme måte som Biesta (2014) knytter risiko til utdanning, kan risiko også knyttes til lek. I lekens uforutsigbare vesen vet man aldri hvor den utvikler seg og ender. På samme måte som utdanning, er heller ikke lek et teknisk maskineri.

For å gi seg hen til lek, og bare være i lekens verden med hele seg, sin kropp og sine sanser må man være villige til å risikere det som kan oppstå i møtet mellom mennesker. Det gjelder både barn og voksne som deltar i lek. Ved å være villige til å bryte ut av egen horisont og utenfor det vi er i stand til - og samtidig se at nettopp det er en viktig side ved leken som døråpner – utsetter vi oss for et risikofylt prosjekt. Men «gevinsten» vi får er som regel tilstrekkelig drivkraft for å sette seg på og ut av spill (Steinsholt og Ness, 2016).

2.6 Barneperspektiv og emergent lytting

I FN's konvensjon om barns rettigheter, artikkel 12 (2003) pekes det på at barn har rett til fritt å gi uttrykk for egne synspunkter i alle forhold som vedrører dem. Ikke bare skal barn få uttrykke egne synspunkter, de skal også tillegges vekt (FN, artikkel 12, 2003). Barnehagelæreren bør nærme seg barns synspunkter og barns perspektiv med nysgjerrighet, åpenhet, respekt og en lyttende holdning. For å kunne gå inn i barns lek og kunne oppdage barns lekende uttrykk må forskeren forsøke å ta barns perspektiv. Ifølge Johansson (2003, s. 44) er en grunn for å nærme oss barns perspektiv våre antagelser om hvordan vi kan forstå andre. Hun refererer til Merleau-Ponty, som mener at forutsetningen for å forstå andre mennesker ligger i møtet eller interaksjonen mellom dem. Gjennom å delta i hverandres verdener kommuniserer vi med hverandre. Da snakker vi om en kommunikasjon som ikke bare handler om ordene som blir sagt, men også om den andres eksistens, gester, tonefall og ansiktsuttrykk (Johansson, 2003, s. 44). I en fenomenologisk forståelse av barns perspektiv vil det være essensielt å trekke frem det som viser seg for barnet og den intensjonen barnet har med det hun/han uttrykker. Vår bestrebelse etter å forstå barnet fullt ut vil være umulig siden vi ikke kan krype inn i den andres kropp å være i dens verden (Johansson, 2003, s. 44). På samme måte er det umulig å forstå barns lek fullt ut, da lek er en del av barns verden.

Bronwyn Davies (2014) bruker begrepet «*emergent listening*» om det som handler om mer enn å lytte, mer enn å lytte med alle sanser eller en utvidelse av vår vanlige måte å lytte på. Ordnett.no oversetter «emergent» blant annet med «kommende» og «som er i ferd med å dukke frem». I Kunnskapsforlagets engelske ordbok (1989) oversettes «emergent» med «oppdukkende; det som oppstår plutselig». Dermed tolker jeg emergent listening som å lytte til det som *kan* dukke opp, det som *kan* oppstå. Det handler om å tenke annerledes om lytting, spesielt når voksne lytter til barn, vi lytter for å tilpasse det vi hører og ser til det vi allerede vet (Davies, 2014, s. 21). Vi må legge bort alle våre fordommer og forutinntatte tanker og meninger. Vi må åpne for de muligheter som ligger der til å se livet og ens relasjon til det, på nye og overraskende måter. Selv om «*emergent listening*»

kan begynne i det som er kjent, åpner den for kreativ utvikling til noe nytt. Denne måten å lytte på åpner muligheter for nye måter å tilegne seg kunnskap på og nye måter å være på, både for de som lytter og for de som blir lyttet til (Davies, 2014, s. 21-22). Videre i oppgaven vil jeg benytte «emergent lytting» når jeg referer til Davies' sin utvidede måte å lytte på.

Barnehagelærerens barnesyn er avgjørende for hvordan hun eller han tenker barns perspektiv og hvilke refleksjoner som bør gjøres for å nærme oss dem (Warming, 2011, s.47). Vi må uansett være ydmyke og reflekterende til stede i nuet når vi skal nærme oss barns perspektiv, vi må kjenne barna og ta hensyn til barnets personlighet og preferanser. Vi må også huske på at barn er ulike, derfor kan vi ikke si at det er snakk om *ett* perspektiv, men mange, og barns perspektiv er i bevegelse og de er kontekstavhengig. Når vi skal forsøke å få tilgang til barns perspektiv må vi være klar over at det vi ser, hører og føler gjennomgår en filtreringsprosess hos forskeren. Vi blir et mellomledd, som fortolker og former ut ifra vårt eget ståsted, personlig og faglig (Warming, 2011).

Mitt teoretiske utgangspunkt knytter koblinger mot etnografi og fenomenologi, som peker på hvordan ting trer frem for den enkelte. I forskningsprosjektet skal jeg bruke mitt undrende og åpne blikk mot barns lek og lekende væremåte. Jeg skal kommunisere med barn på en åpen måte, som gir plass til deres innspill. I kapittel 4 forklarer jeg mer om dette.

3 Metoder

I mitt masterprosjekt anser jeg kvalitativ metode for å være den mest egnede metoden for å undersøke min problemstilling. Kvalitative metoder prioriterer nærhet mellom forsker og personene eller miljøet det forskes på. Nærhet og fleksibilitet kan gi forskeren tilgang, som ellers ville være vanskelig å få tak i (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 21). Kvalitative metoder viser til karaktertrekk ved fenomener og går gjerne i dybden på det som skal undersøkes. Ved å bruke kvalitative metoder studeres få eller bare ett miljø, og miljøet studeres som helhet med alle sine nyanser (Repstad, 2007, s. 16-17).

Til prosjektet har jeg innhentet data i den barnehagen jeg jobber til daglig, på en avdeling med 24 barn i alderen 4 og 5 år. Tolv av barna er 5-åringene. Jeg har gjennomført en form for etnografisk undersøkelse av lek og lekende uttrykk hos 5-åringene, med elementer av auto-etnografi. Prosjektet har dermed krevd nærhet til praksisfeltet i innsamling av data og det har vært naturlig å velge kvalitativ metode. For å kunne studere et miljø eller et fenomen med alle sine nyanser må hele sanseapparatet tas i bruk. Melhuus og Nordtømme (2022, s. 67) sier at med kroppsfenomenologi som utgangspunkt, vil metodisk arbeid være å gjøre, se, lytte, oppfatte, fornemme, skrive og fotografere. Dermed vil hele sanseapparatet være i sving i det metodiske arbeidet, som kan foregå i lang tid etter selve innsamlingen av data (Melhuus og Nordtømme, 2022, s. 67). Det vil si at det sanselige er til stede og gjenkalles gjennom hele prosessen i arbeidet med prosjektet. Fra innsamling og bearbeiding av data til ferdig tekst. Med fenomenologi og etnografi som utgangspunkt, har jeg benyttet observasjon og semistrukturert livsverdenintervju, som begge er metoder som naturlig plasseres innenfor kvalitativ forskning.

3.1 Etnografi

Direkte oversatt betyr etnografi 'å skrive om folk', og forløperen til den etnografiske forskningstradisjonen komme fra nedtegnelser som misjonærer og oppdagelsesreisende gjorde på sine reiser i fremmede kulturer (Fangen, 2010, s. 17). Etnometodologi henger tett sammen med fenomenologi, og den fokuserer på undersøkelser om hvordan livsverdenen oppstår gjennom mikroprosesser i form av sosiale interaksjoner. Disse gir opphav til kunnskap og fornuft (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 169). Gjennom etnometodologi studerer man hverdagskunnskap og hvordan den oppstår og formes. Det er etnometodologens oppgave å løfte fram reflekterte og underforståtte regler, som vår livsverden eller hverdagsverden er styrt av (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 169).

Betegnelsen etnografi og etnografiske studier har gjennom tiden hatt ulike avgrensninger. Fangen (2010) refererer til David Silverman (1985) som mener at all forskning som innebærer observasjon av hendelser og handlinger i naturlige situasjoner kan kalles etnografisk. Samtidig pekes det på at forskningen må erkjenne det gjensidige forholdet mellom teori og empiri (Fangen, s. 13). Gjennom min studie av lek har jeg forsøkt, så godt det lot seg gjøre, å gått inn i barnas livsverden, altså leken. Jeg har undersøkt, reflektert og løftet fram mikroprosessene som har skjedd der. Det å leke er hverdagslivet for barn slik jeg ser det, og alle mikroprosessene og underforståtte regler i leken spiller sammen og blir en kompleks helhet. De små hverdagshendelsene styres av usynlige regler, som vi ikke er klar over eller bevisste på. Alvesson & Sköldberg (2008) nevner to sentrale begreper i etnologien: *indeksikalitet* og *refleksivitet*. *Indeksikalitet* innebærer at et ord, en oppførsel eller en hendelse kan ha flere betydninger og meninger, og vil alltid være kontekstavhengig og situasjonsbundne. *Refleksivitet* innebærer en gjensidig påvirkning mellom forskeren og hans/hennes forskningsformål, og denne påvirkningen foregår kontinuerlig gjennom forskningsprosessen (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 170). I dette prosjektet om barns lek, kan jeg som observatør aldri være sikker på hva ord, oppførsel eller en hendelse faktisk betyr. I et fenomenologisk perspektiv vil betydningen være avhengig av den enkelte (indeksikalitet). Det å være forsker på sidelinjen eller midt i, kan man ikke være uten å påvirke dem rundt seg. Bare ved å være til stede med min egen kropp vil jeg påvirke de andre, og jeg vil selv bli påvirket (refleksivitet).

3.2 Autoetnografi

Innenfor auto-etnografi legges det stor vekt på at kunnskap utvikles i møte mellom mennesker, der historie, erfaringer, kontekst og fortolkninger har betydning. Som en del av verden vil du som forsker påvirke og bli påvirket av det og de som er rundt deg (Graarud, 2022, s.208). Tradisjonelt har det vært slik at forskeren og den det forskes på har vært forskjellige personer. Innenfor auto-etnografien ser det annerledes ut, der forsker og den det forskes på kan være en og samme person. Det vil si at forskeren får en dobbeltrolle (Sælør et al., 2019, s. 107). Forskeren er, som alle andre en person med gleder, sorger, erfaringer og opplevelser, som tas med inn i forskerrollen. Sosiale, politiske og kulturelle mønstre, som er en del av forskeren, er subjektive erfaringer hos forskeren – eller informanten – som innenfor auto-etnografien anerkjennes som betydningsfulle i forskningsprosessen (Sælør et al., 2019, s. 107). I auto-etnografisk tilnærming vektlegges transformasjon gjennom bruk av såkalte evokative elementer i forskningsprosessen. Det vil si at det vektlegges stemningsskapende elementer, som opplevelser og erfaringer, som har vært emosjonelt sterke og gripende. Dermed vil subjektive og personlige tekster skapes, der innholdet har et stort

preg av innovervendt fokus hos forskeren – eller hos informanten (Sælør et al., 2019, s. 107). Tekstene og fortellingene får betydning i sine omgivelser i det øyeblikket de fortelles. De har kraft til å vekke følelser og tanker til live hos involverte parter. Betydningen som fortellingene får skal være med på å oppdage og stille kritiske spørsmål til kulturer, som unnslipper forskende blikk. Dermed kan kulturene anses som normative slik de er fordi «sånn er det bare». På den måten kan vi si at auto-etnografi også kan handle om å utfordre ensretting av hva som forstås som kunnskap (Sælør et al., 2019, s. 108).

Auto-etnografien kan av enkelte bli beskyldt for å være introvert og navlebeskuende. Til det kan vi si at de subjektive erfaringene som auto-etnografien bygger på, avspeiler den konteksten og den kulturen som de erfares innenfor. Dermed kan de forstås som viktige bidrag til verdifulle refleksjoner over hvordan subjektets erfaringer alltid gjenspeiler en større kontekst. Derfor bidrar de subjektive forståelsene til kulturell forståelse og kunnskap (Sælør et al., 2019, s. 109).

3.3 Rammer for forskning i egen barnehage

Før selve feltarbeidet kunne starte var det en del forberedelser som måtte på plass. Det skulle søkes godkjenning av prosjektet hos NSD (Norsk senter for forskningsdata), gjøres avtale med egen barnehage med tillatelse til å gjøre feltarbeidet der og sist, men ikke minst innhente informert samtykke fra foreldre og barn. Da dette var på plass og nødvendige tillatelser var innhentet, laget jeg rammer for forskning i egen barnehage. Jeg forberedte spørsmål og punkter til meg selv for bruk under observasjon, og forberedte samtaleguide som skulle brukes under samtale med barna. Det var allerede bestemt at jeg skulle gjøre feltarbeidet mitt sammen med 5-åringene på avdelingen og et utvalg blant disse 5-åringene skulle være med på samtale.

Siden gjennomføringen av datainnsamlingen skulle foregå i egen barnehage og på egen avdeling, vil det si at jeg kjenner barna og hverdagen der godt. Fordelen er at barna kjenner meg, er trygg på meg og situasjonen vil virke mer naturlig enn om jeg hadde kommet som ukjent inn i barnehagen. Fordelen er også at jeg kjenner barna, som kan gjøre det lettere å fremstå naturlig i både observasjoner og samtaler. Johansson (2003) sier at man som forsker må bruke tid på å bli kjent med barna, bli akseptert og man må vise engasjement for å få tilgang til barns livsverden (Johansson, 2003, s. 44). En fordel er det også at jeg som forsker kjenner barnehagen og hva som er barnehagens hovedfokus, og dermed hva barna er en del av i hverdagen. Det krever en viss kjennskap til miljøet rundt barna for å kunne tolke deres verbale og kroppslige utsagn og

fortellinger. Det vil også være betydningsfullt for å kunne se helheten i mine observasjoner og samtaler (Eide og Winger, 2004, s. 47). Ulempen ved å forske i egen barnehage, kan være at det å kjenne barna og barnehagen godt, gjør meg forutinntatt. Min forutinntatthet kan medføre at jeg ikke er åpen for det jeg observerer og det barna forteller meg.

Det ble viktig for meg å lage rammer som skapte skille mellom pedagogrollen og forskerrollen. Det ble satt av tid til når jeg skulle forske, slik at jeg da kunne ha fullt fokus på det. Dette ble planlagt på forhånd og kommunisert tydelig ut til avdelingen. Da kunne jeg lettere unngå å komme i et dilemma der jeg skulle ordne mange andre ting innimellom, og viktigst var at tanker og fokus var helt innrettet mot forskeroppgavene. Denne måten å gjøre det på fungerte godt for meg, og ga meg forutsigbarhet, trygghet og den tiden jeg trengte. Samtidig var det av og til en utfordring å skille forskerrollen og pedagogrollen. Selv om rammene var gode under selve gjennomføringen av observasjon og samtale, ble de to rollene mer sammenflettet i bearbeidingen i etterkant.

3.4 Utvalg

Avdelingen består av 24 barn, som er 4 og 5 år. For å ramme inn og ikke gjøre feltarbeidet for stort med tanke på oppgavens omfang, valgte jeg 5-åringene, i alt 12 barn, som mine informanter. I observasjonsfeltet var alle 12 barna inkludert. Til intervjuene valgte jeg ut 6 barn. Bakgrunn for valget var, så godt det lar seg gjøre i en så liten gruppe, å søke bredde og variasjon i gruppa. Siden jeg kjenner barna godt, gjorde jeg noen vurderinger om hvilke barn som kunne skape denne bredden og variasjonen. Med bredde og variasjon tenker jeg da på hvordan barna uttrykker seg språklig, hvordan jeg til daglig observerer de i lek og hvordan de er sammen med andre barn i hverdagen. Eide og Winger påpeker at man bør velge informanter ut ifra et breddeperspektiv når man er opptatt av kvalitative data. Man bør velge informanter som kan belyse et tema fra flere vinkler gjennom å ha informanter som representerer ulike erfaringer, opplevelser og oppfatninger (Eide og Winger, 2004, s. 66).

Selv om jeg hadde fått informert samtykke fra foreldrene til å ha med barna i prosjektet ville jeg også ha samtykke fra barna med tanke på samtale. Informert samtykke innebærer at deltakerne får den informasjonen de trenger for å danne seg et bilde av hva det vil si å delta i prosjektet. I dette tilfelle var det informasjon om prosjektet, hensikten med prosjektet og informasjon om frivillighet, anonymitet og mulighet for å trekke seg når som helst (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 28-29).

Foreldrene fikk det skriftlig, mens jeg hadde med meg barna samlet og fortalte om prosjektet, hensikten med det og om samtalen jeg gjerne ville ha med dem. Jeg spurte om det var noe de kunne tenke seg å være med på. Alle svarte ja og det virket som de synes det var stas å få være med på dette. Her handlet det om å formidle på en måte som denne aldersgruppen forsto. I starten av hver samtale gjentok jeg for hver enkelt at det var frivillig å være med, at de kunne trekke seg om de ville og at de også underveis kunne avslutte dersom de ikke hadde lyst til å være med mer. Dette understreker Eide og Winger (2003) viktigheten av når man forsker sammen med barn (Eide og Winger, 2004, s. 73).

3.5 Deltagende observasjon

Datainnsamlingsmetodene mine består av deltagende observasjon og samtale med barn. I hverdagen vår observerer vi hver eneste dag, og ofte prøver vi samtidig å tolke det vi observerer. Når jeg benytter deltagende observasjon i forskningen, må jeg ta stilling til hvor deltagende jeg skal være. Det er også viktig å tenke på at alle typer observasjoner i forskningsarbeid er en selektiv prosess, samt at jeg som observatør kan påvirke situasjonen (Kleven og Hjordemaal, 2018). Dette fikk betydning for meg gjennom den leken jeg ble deltakende i og de samtalene jeg hadde med barna. Under presentasjon av empiri vil det være eksempler på hvordan jeg som deltaker i lek og som samtalepartner påvirket det jeg var en del av. Den selektive prosessen og observatørens mulige påvirkning kan få betydning for forskningsresultatet jeg kommer frem til.

Deltagende observasjon er en form for ustrukturert observasjon. I en ustrukturert observasjon har man ikke klarlagt på forhånd hva som skal observeres. Formålet er å observere alt som er interessant i forhold til formålet med observasjonen (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 46). I samfunnsforskning er deltagende observasjon en av de mest sentrale kvalitative metodene. Her samles det inn data gjennom å delta i dagliglivet og andre situasjoner og hendelser i hverdagen og livet ellers (Fangen, 2010, s.12). Selv om det er problemstillingen som er utgangspunktet for hva som skal observeres, bør man i forberedelsene til feltarbeidet vite noe om hva man skal se etter (Fangen, 2010). Jeg forberedte meg godt, laget spørsmål og gjorde notater som skjerpet mitt observasjonsblikk. Forberedelsene skulle hjelpe meg til å sortere og rette blikket og sansene mine mot elementene i problemstillingen, og ta innover meg uventede hendelser som dukket opp og som ville få betydning for videre observasjoner.

Gjennom ulike grader av deltagelse fikk jeg innblikk i barnas lek og lekende uttrykk. Deltagende observasjon sammenlignes med feltarbeid, der jeg som forsker er «ute i felten» blant deltagere i situasjoner slik de fremstår naturlig for dem (Fangen, 2010, s. 12). I min forskning deltok jeg i barnas lek, den leken de selv satte i gang og den lekekulturen som var gjeldende for den barnegruppa jeg valgte å observere. Som forsker utfører jeg da to former for handling på samme tid; involvering i samhandling med andre og iakttagelse av hva de jeg observerer foretar seg (Fangen, 2010, s. 13). Gjennom deltagende observasjon av barnas lek ble det åpnet opp for at jeg kunne tilegne meg kunnskap gjennom førstehåndserfaringer. Jeg kom inn på barnas lekevirkelighet og fikk personlig kunnskap om leken og dem. Disse direkte erfaringene kan, ifølge Fangen (2010) bedre min forståelse og fortolkning av barns lek, men da med et kriterium om refleksjon og selvransakelse i arbeidet (Fangen, 2010, s. 15). Graden av deltagelse i observasjonene varierte fra det å observere fra sidelinjen til full deltagelse i lek.

I de spørsmålene jeg hadde laget til meg selv til observasjonene, valgte jeg ett eller to om gangen da jeg observerte fra sidelinjen. Det gjorde jeg for lettere å komme i dybden av det jeg observerte. Der jeg var deltagende observatør ble det vanskeligere å forholde seg til enkeltspørsmål, siden jeg prøvde etter beste evne å la meg føre med i leken jeg var en del av. Jeg prøvde å være åpen for det som måtte komme i leken for derved å oppdage lekens mange hit og dit bevegelser, oppdage lekens risiko, lekens mangfold og barnas væren i leken. Rett i etterkant av deltagelsen i lek noterte jeg ned mine umiddelbare tanker og refleksjoner omkring observasjonene, knytta til spørsmålene jeg hadde laget. Disse ble en del av mine forskerlogger. Underveis i observasjonene viste det seg at spørsmålene jeg hadde forberedt var et godt hjelpemiddel i feltarbeidet. Gjennom å velge ett hovedfokus i observasjonene bidro det til å komme dypere inn i den enkelte situasjon og vil være en hjelp for å systematisere mer for meg selv med tanke på analyseringen i etterkant.

Observasjonene foregikk gjennom hele dagen, der barna ble observert i lek, hverdagsaktiviteter og rutinesituasjoner. Barna ble observert i ulike former for rollelek, i spill, under måltid og påkledning i garderoben for å nevne noe. I tillegg var jeg deltagende i barns ulike former for lek i grupper av ulik størrelse. I observasjonene fra sidelinjen gjorde jeg feltnotater underveis. Der jeg deltok i lek snakket jeg inn 'notater' på mobilen rett i etterkant av leken. Jeg valgte å gjøre det slik fordi jeg tenkte at det å gjøre notater underveis i leken ville være forstyrrende både for barna og for meg selv. Samme dag som observasjoner var gjennomført renskrev jeg feltnotatene og notatene jeg hadde snakket inn på mobilen. Dette gjorde jeg for å behandle notatene mens de var friskt i minne. Jeg opplevde dette som en god måte å innhente og behandle notater i forbindelse med observasjonene.

Før jeg startet mine observasjoner laget jeg noen spørsmål som skulle være til hjelp for meg selv i de ulike observasjonene. Noen spørsmål var rettet mot meg som barnehagelærer/forsker og mine følelser og reaksjoner på det jeg ble dratt inn i og på det jeg observerte fra sidelinjen. Andre spørsmål var rettet mot barns lekende uttrykk.

3.6 Samtale/semistrukturert livsverdenintervju

Hos Kvale og Brinkmann (2017) defineres et intervju som en samtale med en viss struktur og hensikt, der temaet for intervjuet bestemmes av intervjueren (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 22). Både samtale og intervju finnes i mange former og variasjoner, der de ulike formene tjener ulike formål (Kvale og Brinkmann, 2017). Et kvalitativt forskningsintervju bygger på dagliglivets samtale og handler om å tolke og forstå et fenomen fra informantens ståsted. Inn under dette finner vi det semistrukturerte livsverdenintervjuet (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 22).

3.6.1 Samtale og intervju med barn

I forskningssammenheng beskrives samtale som et kvalitativt forskningsintervju, der man går dypere inn i et tema enn i den spontane meningsutvekslingen som skjer i hverdagen (Kvale og Brinkmann, 2017, s.22). Forskningssamtaler kan være av ulike typer og kan være strukturert på ulike måter. Det som er viktig å merke seg er at forskningssamtaler, eller faglige samtaler er mer asymmetriske enn hverdagssamtalen i relasjonen mellom samtalepartene (Eide og Winger, 2004, s. 48). Kvale og Brinkmann (2017) bringer semistrukturert livsverdenintervju på banen og forklarer det som *en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet* (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 357). Det semistrukturerte livsverdenintervjuet er inspirert av et fenomenologisk perspektiv. Som beskrivelsen over viser til, er det intervjupersonens livsverden som står i sentrum, og som tidligere vist til, er livsverden et sentralt begrep i fenomenologien.

For å kunne møte barnet og få innblikk i barnets verden, og forstå hva som opptar dem bør vi som voksne forsøke å se verden med deres «briller». Barna er eksperter på sin virkelighet og for å bli kjent med dem og deres virkelighet må vi voksne være sammen med dem og snakke med dem. Det er ikke nok bare å snakke med dem, vi må også tolke svarene de gir (Eide og Winger, 2004, s. 47).

I mine samtaler med barna var det barnas livsverden jeg var interessert i, barnas tanker om lek. Jeg forsøkte å fange hva som opptar dem og den virkeligheten de gav uttrykk for akkurat der og akkurat da. Det semistrukturerte intervjuet gjennomføres med en intervjuguide, som sirkler inn bestemte temaer, med forslag til spørsmål, som kan brukes i den rekkefølgen og på den måten som passer inn i intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2017). I forkant av mine samtaler hadde jeg forberedt en samtaleguide. Der hadde jeg spørsmål som skulle være utgangspunkt for samtalen/intervjuet. Både gjennom intervju og samtale vil barna få mulighet til å gi uttrykk for sine opplevelser og tanker om sin lek og lek generelt. Samtidig er det viktig å huske på at barn lever i en forskjellig sosial verden i forhold til voksne. Disse forskjellene kan lett oversees når man intervjuer barn. Det er viktig å tilpasse spørsmål til barnas alder, både i lengde, kompleksitet og antall spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 175). Spørsmålene jeg hadde forberedt var tilpasset alderen på de barna jeg skulle samtale med. Underveis gjorde jeg justeringer for å tilpasse til det enkelte barnet. Alle spørsmålene ble ikke stilt til alle, og det dukket opp flere oppfølgingsspørsmål underveis. Dessuten vinklet barna noen ganger samtalen over på noe som de var interessert i, som ikke handlet om det jeg i utgangspunktet ville vite noe om. For å respektere det barnet kom med og for å vise interesse ble det også en del spørsmål, men også samtale, omkring dette. Samtaleguiden delte jeg ut til foreldrene i etterkant av samtalen/intervjuet slik jeg hadde lovet dem. Selv om det er det semistrukturerte livsverdenintervjuet som ligger til grunn for samtalene med barna har jeg valgt å kalle det for samtale i denne teksten, ikke intervju.

3.7 Etiske vurderinger

Det å utføre forskning som omhandler mennesker fordrer stor grad av etiske vurderinger. NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) pålegger forskeren å arbeide ut ifra en grunnleggende respekt for menneskeverdet, samt å ivareta informantens integritet, frihet og medbestemmelse. Spesielt når man forsker på barn er det viktig å ta hensyn til at de har særlig krav på beskyttelse (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 28-29).

Det å forske i egen barnehage kan by på noen utfordringer, som det er viktig å være bevisst på. Ved at jeg kjenner barna og de kjenner meg blir skillet mellom forskerrollen og pedagogrollen mindre tydelig enn om jeg forsket i en barnehage jeg ikke kjenner. Forskerrollen ville nok vært tydeligere definert om jeg innhentet data i en annen barnehage. Ifølge Repstad (2007) kan det å forske på hjemmebane reise noen særegne utfordringer. Å miste den akademiske distansen er en av utfordringene. Dette kan være en utfordring generelt i kvalitative studier, men settes på spissen i

studier der man kjenner eller har et nært forhold til noen i miljøet man forsker i. Det å forske på hjemmebane kan også gi fordeler jeg ikke ville hatt om jeg forsket i en annen barnehage. Her kan nevnes den forhåndskjennskap jeg har til barna og miljøet. Da kan jeg forstå det jeg oppdager i en større sammenheng og sjansen for feiltolkning og misforståelser kan bli mindre. Det kan også være problematisk å være forsker på hjemmebane. Man kan ha en tendens til å dele ut karakterer istedenfor å gi presise beskrivelser av det som skjer sett fra barnas synspunkt (Repstad, 2007, s. 39). Uansett vil begge disse ha etiske utfordringer knyttet til seg, og begge vil frembringe ulike muligheter og begrensninger.

Kleven og Hjordemaal (2018) peker på hvor viktig det er å være oppmerksom på at observasjon som metode er en selektiv prosess, og det vil alltid være en mulighet for at observatøren påvirker situasjonen (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 47). De observasjoner som gjøres vil kun være et utsnitt av den totale virkeligheten. Det er viktig å tenke over når man analyserer observasjonene slik at man ikke ser på disse som «sannheten». Det samme vil gjelde intervju og samtale med barn.

Det å gå inn i barns lek og observere for å oppnå noe i den andre enden kan oppleves som et etisk dilemma i seg selv. Med tanke på at jeg ser lek som verdifull i seg selv og at leken skal være uten et mål der fremme, kan jeg kjenne på noe som virker motstridende. Når leken brukes som et middel for å oppnå en gevinst i den andre enden, en gevinst som ligger utenfor leken, slik jeg faktisk gjør, ligger det nøye refleksjoner bak at jeg likevel gjør det. Jeg mener min tilnærming til prosjektet handler om å forstå og utvide lekens mange fasetter. Samtidig mener jeg det kan forsvares fordi dette handler om å undersøke en lekepraksis, som kan gi et større kunnskapsnivå for barnehageprofesjonen.

4 Presentasjon av empiri og analyse

I dette kapittelet presenterer jeg en oversikt over de mest sentrale funnene av datamaterialet i prosjektet. Datamaterialet består av observasjoner, samtaler og forskerlogger. Jeg gjorde 12 observasjoner, noen korte sekvenser, mens andre var av lengre varighet. I to av observasjonene var jeg deltakende i barnas lek, der den ene besto av flere lekesekvenser. Jeg gjennomførte fem semistrukturerte livsverdenintervju, heretter kalt samtaler. Forskerlogger, der jeg både har skrevet notater og snakket inn notater på opptaker har jeg 12 av, samt en logg etter hver samtale.

Forskerloggene ble til litt ulikt. Der jeg observerte fra sidelinjen snakket jeg inn mine første tanker på opptaker rett i etterkant av observasjonene. Deretter ble disse renskrevet senere samme dag. Der jeg var deltaker i barnas lek snakket jeg inn notater på opptaker rett i etterkant av lekesekvensene. Disse besto både av selve observasjonen og av mine første tanker fra observasjonen. Også disse talenotatene ble renskrevet senere samme dag. Jeg skrev også ned mine første tanker etter hver samtale. Jeg valgte å gjøre notater raskt etter hver observasjon og hver samtale slik at mine første tanker var friskt i minne. Jeg tenkte at de kunne være annerledes enn det som kom til å dukke opp senere. Noen av forskerloggene består av refleksjoner i etterkant av at alle observasjoner og samtaler var ferdig og i form av 3 tankekart. Disse laget jeg for å skaffe meg en oversikt over funnene mine, delt inn i 3 tema: lek, lekende uttrykk og samtale.

Som et sentralt element i analysen har det å lytte fått et stort fokus. Derfor har jeg startet med noen betraktninger om å det å lytte. Videre har jeg analysert materialet med utgangspunkt i barnas utsagn og betraktninger om lek, og til sist har jeg analysert det å utvide forståelsen av lek. Alle tre analyseområdene er knyttet opp til problemstillingen. Analysen er gjort med utgangspunkt i empirien, med hovedvekt på induktiv analyse. Jeg kunne også sett analysen som abduktiv, siden jeg trekker inn teoretiske betraktninger og dermed kan si at den er en blanding av induktiv og deduktiv analyse (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 224). Siden analysen i utgangspunktet er empirigenerert og ikke teorigenerert, velger jeg hovedsakelig å se den som induktiv.

4.1 Å lytte til barns lekende uttrykk

Da jeg gikk i gang med å «lete» etter barns lekende uttrykk var jeg faktisk noe usikker på hva jeg så etter. Det ble raskt tydelig for meg hva disse uttrykkene innebar, samtidig som det ble tydelig at de ikke alltid var lett å sette ord på. De bare var der. I samspillet mellom barna. I rommet innimellom. To av spørsmålene jeg hadde med meg inn i letearbeidet var: *hvordan kommer barns lekende*

uttrykk til syne? og i hvilke situasjoner/hvor/når kommer barns lekende uttrykk til syne?

Spørsmålene gjorde at jeg ble tvunget til å sette ord på det jeg så, hørte og sanset. Et tredje spørsmål jeg hadde med meg var *hvordan jeg ville møte barns lekende uttrykk i situasjoner som kanskje ikke er «definert» som lek av oss voksne?* Det har jeg forsøkt å sette ord på i presentasjonen: Å lytte til kroppens og sansenes fortellinger, for det er med kroppen vår vi er til stede i verden. Det er med kroppen vi sanser og bearbeider sanseinntrykk (Melhuus og Nordtømme, 2022, s. 46-47).

I alle observasjoner av og samtaler med barna forsøkte jeg å ha emergent lytting fremme i bevisstheten, en utvidet, lyttende væremåte. Jeg forsøkte å lytte med mer enn alle sanser, lytte til det som kunne oppstå og som enda ikke er oppdaget (Davies, 2014). Ved at jeg forsøkte å legge bort fordommer og forutinntatte tanker og meninger, dukket det opp nye måter, for meg, å tenke om barns uttrykk. Det var her jeg oppdaget barns lekende uttrykk, og hva som kunne være lekende uttrykk. Jeg har underveis forsøkt å 'lese mellom linjene' for å fange opp det som ikke umiddelbart er synlig. Noen ganger opplever jeg at jeg har fått det bra til og andre ganger har det ikke gått så bra. Men likevel opplever jeg at jeg har lært noe av det, spesielt sett i ettertid. Jeg har blant annet lært at det å lytte kan gjøres på mange måter, både lytte til barna og til meg selv.

Jeg har forsøkt å gjenskape noen av mine fortellinger gjennom elementer av subjektive erfaringer, sammenblandet med teori og sett gjennom fenomenologiens brilleglass. Det autoetnografiske har blitt viet stor plass, noe jeg mener faller naturlig med tanke på problemformuleringen. Jeg har brukt «jeg» som betegnelse på personen og forskeren da det er mine erfaringer og dilemmaer som kommer til uttrykk.

4.1.1 Å lytte til kroppens og sansenes fortellinger

Det var mye jeg ble oppmerksom på når jeg satt på sidelinjen med skjerpet blikk og åpent sinn og forsøkte å ta innover meg det som skjedde, både foran meg og inni meg. Til tider kan man få seg noen overraskelser, på godt og vondt. Overraskelsene for mitt vedkommende handlet i første rekke om meg selv. Å lytte med alle sanser har vært et risikoprojekt. Det at jeg våget å bryte ut av egen horisont, og sette meg selv på og ut av spill har gitt meg følelsesmessige svingninger. Det ga meg også innsikt, som jeg ellers ikke ville fått. Prosessene og resultatet der fremme ga meg noe «vidunderlig», som derfor var gevinst stor nok til å være villig til å utsette meg for risikoen. De følelsesmessige svingningene kjentes i kroppen, men var likevel vanskelig å sette ord på. Særlig de følelsene som var vanskelige og kjentes ved en form for ubehag. Følelsene som kjentes som glede

virket som lettere å sette ord på. Etter den første overraskelsen og gjennom bearbeiding av forskerloggene fremsto «gevinsten» for meg i form av at jeg hadde fått øye på de små, nesten usynlige signalene barna imellom, de jeg har kalt lekende uttrykk. Det var spesielt her jeg kjente på følelsen av glede. Det å innta den åpne holdningen som ligger i emergent lytting kjentes som noe risikofyllt fordi jeg ikke visste hva som dukket opp, hverken rundt meg eller på innsiden av min egen kropp. Jeg visste heller ikke hvordan jeg ville møte det jeg oppdaget gjennom emergent lytting. Som både Biesta (2014) og Steinsholt og Øksnes (2003) viser til, vet jeg ikke hvilken retning dette tar. Det kan ende hvor som helst. Den risikoen kan oppleves vidunderlig om du lar deg flyte med, men også litt skummel om du 'stritter' imot.

Avhengig av hva hodet mitt var fylt med møtte jeg barns lekende uttrykk på ulike måter. Min måte å møte barna på fikk konsekvenser for videre handling.

Gutten legger edderkoppen på hodet mitt, men jeg viser liten entusiasme og kommer med en kort kommentar uten innlevelse. Jeg er opptatt med å notere i forbindelse med observasjon. Gutten går videre (Utdrag fra observasjon).

Min mangel på entusiasme viste her at dette møtet medfører at gutten bare går videre. Noe som kunne blitt til en lek, ble avbrutt av min mangel på innlevelse og lekende tilnærming.

Jeg krabber rundt på gulvet sammen med barna. Jeg prøver å være deltagende gjennom å være nysgjerrig på figurer og på det som barna rigger til. Eventyret om bukkene bruse. Eventyret om Gullhår. Noen forteller eventyr, andre rolleleker med ulike dyr og figurer. Jeg blir inkludert av flere i deres lek alt ettersom jeg forflytter meg (Utdrag fra observasjon – deltagelse i barnas lek).

Til forskjell fra sekvensen over ble denne sekvensen møtt med innlevelse og en lekende tilnærming. Det bidro til at leken ble drevet framover og jeg ble inkludert i leken. To ulike situasjoner og to ulike måter å møte lekende uttrykk på ga ulik utvikling, ikke minst for min egen rolle i situasjonen.

4.1.2 Å forstå det du oppdager

Jeg satt på sidelinjen for å observere et måltid. På forhånd hadde jeg bestemt meg for at jeg spesielt skulle se etter barns lekende uttrykk under måltidet.

Tre gutter, 5 år sitter ved bordet sammen med jente, 4 år. Guttene kommer med uttrykk til hverandre. Kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Ser ut som de prøver å få hverandres oppmerksomhet via språk, lyder og kroppsspråk, latter, gurgle melk, opp og ned på stol, lene seg over bordet, blikk og lyder. Det blir mer og mer lyd, mer og mer prøver de å gjøre småting som kan være morsomt i den andres øyne? De hører ikke på den voksne når hun snakker til dem. De ler. Jeg merker at jeg må jobbe med meg selv for ikke å gripe inn og stoppe det. Det dukker opp noen følelser i meg, som gjør at det blir mer og mer vanskelig å sitte og bare observere. Til slutt tar følelsene overhånd og jeg går bort og snakker til guttene. Jeg gikk deretter tilbake og satte meg ved observasjonsstedet.

Det ble mer stille ved bordet med det samme. Guttene hadde fått et annet ansiktsuttrykk. Glade stemmer, glade ansikt og 'glitrende' øyne var borte. Det var ganske stille ved bordet. Alle satt fint på stolen og smørte maten sin og snakket litt til hverandre. Etter 2-3 minutter endret det seg igjen. Smil og latter kom tilbake, glade stemmer og ansikt og samtalen er i gang igjen. Formen er roligere, men likevel fylt av glede. De smører maten sin, spør den voksne om hjelp, tøyser og ler med hverandre (Utdrag fra observasjon ved måltid).

Det første som slo meg allerede mens jeg observerte var at jeg i løpet av noen få sekunder ødela noe fint mellom disse guttene. Uttrykket til guttene endret seg helt etter at jeg hadde snakket med dem. Latteren var borte. De strålende øynene, smilene. De satt stille, rett opp og ned på stolen, smørte maten sin mens ansiktene deres nå hadde en mer 'alvorlig' mine. Jeg kjente på et stort ubehag ved å ha stoppet dem. Jeg skulle se etter lekende uttrykk, men ignorerte dem, eller tolererte dem ikke. Bae (2018), som bruker «lekende øyeblikks-hendelser», hadde vist meg veg om hvor jeg kunne finne uttrykkene, men jeg var ikke mottakelig for dem, slik Bae sier at vi må være om vi skal gi rom for og verdsette barns lekende øyeblikk (Bae, 2018).

Bae (2018) viser også til at disse lekende uttrykkene og den spøkefulle kommunikasjonen, lik guttene hadde ved bordet, kan skape noe morsomt i øyeblikket i form av spenningsfylt opposisjon. Den spenningen som var mellom guttene kan framstå som lek og glede, men også som opposisjon og motstand mot de voksne i barnehagen. En slik opposisjon kan få barna til å kjenne på en opplevelse av styrke og samhold (Bae, 2018). Det var lett å se i observasjonen av guttene, spesielt mellom to av dem. Disse små, nesten usynlige tegnene de gav til hverandre, som bygget opp stemningen mellom dem, vil kunne gi en slik opplevelse av fellesskap, samhold og styrke. I fenomenologien brukes begrepet *livsverden*, forstått som en dimensjon som ligger mellom subjektet

og verden rundt. I et sirkulært forhold ble guttene påvirket av hverandre, og agerte videre ut ifra disse påvirkningene ((Bengtsson, 2001).

Det som overrasket meg mest i denne observasjonen var hvor sterke mine egne følelser ble, og hvordan de styrte meg. Jeg lette etter lekende uttrykk, lyttet med alle sanser, som Davies (2014) henviser til og var glad for at jeg fikk til det slik at jeg oppdaget barnas lekende uttrykk ved måltidet. Jeg opplevde det som sterkt å sitte på sidelinjen å se samspillet mellom guttene, å bli bevisst på disse små gestene som de kommuniserte med. På et eller annet tidspunkt skjedde det noe med meg, som jeg synes var vanskelig å sette ord på. Mens jeg satt og kjente på at følelsene ble sterkere, undret jeg meg på hvilke følelser dette var. Var det irritasjon? Var det behov for å ha kontroll? Eller var det behov for å bestemme i kraft av at jeg var voksen? Rørte dette ved noen av mine verdier og holdninger? Det jeg følte på, som jeg ikke helt visste hva var, opplevdes som en kræsje med det jeg mente jeg sto for med tanke på å lytte til barns stemmer og ta barns medvirkning på alvor. I et fenomenologisk perspektiv ser vi at denne situasjonen trer frem for meg på en annen måte enn for hver av guttene. Våre virkeligheter er ulike fordi våre erfaringer er ulike, derfor opplever og tenker vi ulikt om det som skjer under måltidet (Nyeng, 2012 og Bengtsson, 2001). Guttene spilte ut sine følelser og sanseinntrykk i sitt fellesskap, det samme gjorde jeg, dog i mitt eget selskap. Vi er til stede i verden med kroppen vår og sanser og bearbeider det som skjer rundt oss ulikt (Melhuus og Nordtømme, 2022). Guttene og jeg var både mentalt, relasjonelt og fysisk på ulike steder med kroppene våre, som påvirket hvordan vi oppfattet det som skjedde.

En tredje gutt, som fra starten deltok i de lekende handlingene sammen med de to andre guttene, oppdaget etter hvert at jeg observerte. Da endret han noe atferd. Han ble mer stille, pratet ikke så mye. Han kikket på meg, så på guttene, så tilbake på meg igjen. Jeg oppfattet at han ble litt usikker. Kanskje han forventet at jeg skulle gripe inn? Var han redd for at kameratene skulle få tilsnakk? Kanskje ble han usikker fordi jeg oppførte meg annerledes enn jeg pleier. Jeg ville til vanlig gått i dialog med guttene om det som skjedde ved bordet. Heller ikke denne guttens agerende vil det være mulig for meg å forstå fullt ut, slik Johansson (2003) peker på.

Barns lekende uttrykk virket til å ha noen fellesnevner i alle mine observasjoner. Bittesmå, nesten usynlige 'gester' fikk den andre til å hekte seg på i disse lekende uttrykkene. Eller det var kroppslige bevegelser, fulgt av disse små 'gestene', som skapte et lekende samhold. I sekvensen under sitter jeg på sidelinjen og observerer fire gutter i lek inne:

... De legger seg oppå hverandre i sofaen og det høres mye lyder i form av 'hyl' og latter. Glade lyder. Glade ansiktsuttrykk. Det kan virke som om det er om å gjøre å skvise hverandre. Det er mye 'åling' av kropp (Utdrag fra observasjon)

Smil, latter og lyd var gjengangere i nærmest alle observasjonene med tanke på barns lekende uttrykk, både barn sammen og barn alene. Det samme gjaldt kropp og bevegelse. Det var mye bevegelse og mange kroppslige uttrykk, små og store. Et språk med kroppen som signaliserte noe om det vi kaller lekende uttrykk.

Når jeg satt meg ned og virkelig så etter, så jeg lekende uttrykk over alt og hele tiden, slik også Bae (2018) gir uttrykk for. Vi må både ta oss tid, men også ville se de, og tørre å ta risikoen for å miste kontrollen. Da kan vi komme til å oppleve noe magisk og fantastisk, slik Biesta mener vi må gjøre om vi tør å trå ut i det og ikke vite hva som skjer i den andre enden – eller underveis (Biesta, 2014).

Barna prøver å få hverandres oppmerksomhet via språk, lyder, kroppsspråk, latter, gurgle melk, opp og ned på stol, lene seg over bordet, blikk og lyder (Utdrag fra observasjon ved måltid)

Lekende uttrykk viste seg under måltidet, i påkledning og i hvilken situasjon som helst i løpet av hele barnehagedagen. Den lille sekvensen over viste disse lekende uttrykkene under et måltid, jeg vil kalle de uttrykk uten filter. Uttrykkene kommer til syne i mange ulike varianter, som bl.a. hos guttene under måltidet. I den situasjonen er det små, nesten usynlig uttrykk som er gjeldende. De er i lekeberedskap. I situasjonen under ser jeg en annen form for uttrykk:

Jeg gikk inn på rommet sammen med 6 barn, alle 5 åringer. De fleste er ivrige etter å åpne den store boksen med alle figurene oppi, som er laget med tanke på eventyr og fortellinger med barn. I rommet står også en eske med rester etter at vi laget kjeppreinsdyr, med piperensere o.l. Ei jente, som leker med et par figurer sier: om jeg bare hadde hatt en piperenser kunne jeg festet den på dyret mitt så den liksom kunne fly. Jeg sier: du kan jo ta en piperenser i esken. Hun henter en piperenser og fester til dyret sitt. Etter en liten stund kommer hun tilbake og sier: om jeg bare hadde hatt to piperensere så kunne jeg festet en her og en her (viser meg) så kunne den liksom gå av seg selv. Jeg sier: du kan jo ta en til.

Denne jentas spontane initiativ, som ikke kom i form av et spørsmål, men et utsagn, er lekehandlinger som bringer frem motivasjon til å leke (Bae, 2018). Selv om hun ikke spurte om å få en piperenser, forsto jeg at det var det hun egentlig ville ha. Kroppen hennes var i lekeberedskap. Kanskje var min det også siden jeg forsto hennes uttrykk som lekende.

Jeg fikk til å oppdage barns lekende uttrykk, slik jeg bestemte meg for på forhånd at jeg skulle se etter. Men ifølge Johansson (2003) vil det være umulig for meg som voksen å forstå barns handlinger og intensjoner fullt ut, siden jeg ikke kan krype inn i barnas kropp og være i deres verden. Intensjonene til barna i de situasjonene jeg har presentert over, kan jeg derfor ikke forstå fullt ut. Jeg er ikke i deres kropp. Det vil også være et poeng at jeg og barna opplevde situasjonene på forskjellig vis, og dermed forsto situasjonene ulikt.

Egen forutinntatthet kan hindre god lytting. Den kan også sette begrensninger for barns lek og for barns lekende uttrykk. Sammen med det og ikke ta seg tid blir det vanskelig å lytte på en måte som ivaretar barns stemmer, lek og lekende uttrykk. I sekvensen under er jeg på vei inn i en lek:

Inne på familierommet er det flere barn i lek, de leker familielek, sammen, men samtidig ved siden av hverandre. Et barn vil slå av lyset, men jeg stopper henne for jeg antar at de andre vil ha lyset på (Utdrag fra observasjon)

Det var ingen av de andre barna som signaliserte at de ville ha lyset på, i hvert fall ikke verbalt. Det var ikke noe som jeg kunne tolke dit hen at lyset burde være på, bortsett fra i meg selv. Kan det ha noe å gjøre med hvilket barn som slo av lyset? Kan min forforståelse av enkeltbarn påvirke hvem jeg lytter til og dermed også min væremåte? Det var spørsmål som dukket opp da jeg raskt etter min inn gripen ble klar over at jeg handlet uten å tenke, uten å vente for å se eller uten å faktisk lytte til hva de andre barna ville.

4.2 Barns utsagn og betraktninger om lek

Gjennom observasjonene mine kom jeg fram til noen fellesnevnerer for barns lekende uttrykk. Bittesmå, nesten usynlige 'gester' som fikk den andre til å hekte seg på i disse lekende uttrykkene. Jeg så kroppslige bevegelser, smil, latter og lyd. Disse uttrykkene kom ikke frem i samtalene jeg hadde med barna. Både gjennom samtalene og i forskerloggene i etterkant er barns lekende uttrykk lite synlig, ja nærmest fraværende. Jeg har tenkt at det kan ha en sammenheng med at samtalene har

en helt annen struktur enn lek og hverdagen ellers. Samtalesituasjonen var mer organisert og planlagt, bestemt av meg som voksen. Det virket som om barna var «høytidstemt», og at «alvoret» som lå over hele settingen kunne være påvirket av at det lå noen forventninger der. Barna virket mer «bundet» og dermed kommer ikke disse spontane uttrykkene frem. Det kan også ha en sammenheng med at jeg ikke var oppmerksom nok til å fange opp de lekende uttrykkene. Det kan hende at jeg også lot meg påvirke av den organiserte settingen.

Jeg vil også nevne at det er viktig å betrakte innspillene fra barna som flere innspill, ikke som innspill og betraktninger fra en gruppe barn (Warming, 2019, s. 48). De fem barna er fem ulike individer, som har sine ulike oppfatninger og forståelser både av lek, men også av min måte å stille spørsmål på i samtalene. Johansson (2003) mener dessuten at når vi forsøker å forstå barns perspektiv er det egentlig våre egne perspektiv vi snakker om, enten vi er forskere eller pedagoger (Johansson, 2003, s. 43). Det er viktig å ta med seg når vi tolker barnas utsagn i samtalene.

4.2.1 Hvis jeg spiser en pepperkake til, da vet jeg hva jeg skal si

Selv om det er individuelle innspill, kom det likevel til syne noen fellestrekk, og et av dem var at alle i en eller annen grad lot seg påvirke av rammene rundt seg. Det gjaldt både rommet vi satt i, møbler og annet materiell i rommet og hvordan jeg stilte spørsmål. Hvordan jeg hadde forberedt for samtalene, fysisk med saft og pepperkaker, ark med spørsmål, blyant og notatblokk, fikk også betydning for samtalenes innhold. Dessuten virket det for noen som at det å sitte slik i samtale ble preget av alvor og en form for forventningspress. Det at barna lot seg påvirke kan ha betydning for hvordan de svarte på spørsmålene. Det ble tydelig i noen av samtalene. Et av barna brukte mye tid på å kommentere hva jeg skrev, hvordan jeg skrev og passet på at jeg skrev. Det samme barnet var opptatt av pepperkakene og hadde stadig pepperkakepauser. Et annet barn var veldig opptatt av ulike ting som sto i rommet, for eksempel kopimaskinen, kasse med leker og en symaskin. Barnet kunne midt i en setning begynne å kommentere noen av disse tingene eller stille spørsmål om dem. Et tredje barn virket ansent og til tider noe usikker over situasjonen og jeg tenkte i ettertid at barnet kjente på et alvor over å sitte og skulle svare på spørsmål og kjente mulig på at lå noen forventninger om å prestere. Ulike væremåter hos barna medfører også at jeg som forsker har ulike væremåter i møte med hvert enkelt barn.

Det kunne se ut som at min måte å stille spørsmål på og omgivelsene som samtalen foregikk i, preget svarene til noen av barna. For eksempel i et intervju med ei av jentene, der jeg i spørsmålet la trykk på ordet ekstra, så gjorde hun det samme når hun svarte.

Hva er ekstra spennende og ekstra morsom lek for deg?

Da liker jeg å leke med ekstra Ramina, med det ekstra fine huset.... (Utdrag fra intervju)

I forberedelsene til samtalen satt jeg fram saft og pepperkaker og prøvde å gjøre det koselig på det rommet vi skulle sitte. Jeg gjorde klart arket med spørsmål, notatblokk og penn. Dette påvirket flere av barna, som trengte «pepperkakepauser» og «drikkepauser». Samtidig kunne spise- og drikkepausene også fungere som tenkepause for dem. Jeg aksepterte at de brukte den tiden. Jeg turte å være i den stillheten og ventetiden.

Jeg spør: Hva tror du er spennende og morsom lek for de voksne? Gutt svarer: Hvis jeg spiser en pepperkake, da vet jeg hva jeg skal si. Hvis jeg spiser en hel pepperkake, da vet jeg det. (Utdrag fra samtale med gutt, 5 år).

Ei jente var gjennom store deler av samtalen opptatt av det som var i rommet, og det påvirket nok svarene hennes i noen grad. Dette viste seg i utsagn hun kom med underveis i samtalen. Vi sitter på rommet hvor barnehagens kopimaskin står.

Jeg spør: Hva tror du de voksne gjør i barnehagen når de skal gjøre noe de syns er ekstra gøy? Jente svarer: Å kopiere. Siden barna, de får også lov å kopiere Hva er det i de skuffene? Hun peker på skuffene til kopimaskinen. Kan jeg se? Jeg svarer: ja. Hun åpner en skuff for å se og sier: Oi, her var det masse ark. Så setter hun seg igjen (Utdrag fra samtale med jente, 5 år).

Når jeg leser disse svarene i etterkant, tenker jeg at svarene som barna gir kan være påvirket av omgivelsene rundt seg. I sekvensen over antar jeg at svaret var sterkt påvirket av rommet vi satt i. Samtidig som vi satt i et rom med en stor kopimaskin, så er det også reelt at vi i perioder kopierer mye når barna ønsker det. Derfor ble det vanskelig å tolke svarene som det ene eller det andre.

4.2.2 Lek er aktiviteter som er gøy

I samtalene, som under observasjonene, kom det frem flere steder at det kunne virke som at barna har et videre syn på lek enn hva jeg har – og muligens en del voksne med meg. For eksempel i denne samtalen med gutt, 5 år:

Hva er det mest spennende og morsomme å leke inne? spør jeg. Villkatten, har jeg sagt. Det er inne, svarer han (Utdrag fra samtale, gutt 5 år).

Hva leker de voksne i barnehagen? spør jeg. Spiller noen ganger Villkatten med de andre barna. Og Stigespillet, svarer han (Utdrag fra samtale, gutt 5 år).

Selv om jeg bevisst brukte ordet lek i spørsmålene, og har en forventning om hva som kommer her, så forteller gutten om noe han tenker på som lek. For han er det lek. Han viste ikke til skillet eller inndelingen, som jeg tenkte på om hva som kunne være lek.

I sekvensen under viste det samme seg i en samtale med ei jente:

Hva er spennende og morsom lek for deg? spør jeg. Å finne meitemark og dyr, eller egentlig ikke meitemark, for meitemark liker jeg ikke å ta på, men jeg liker å se på de, men ikke ta på de, svarer hun (Utdrag fra samtale med jente, 5 år).

Det virket ikke som om barna skilte mellom lek og andre aktiviteter de synes er gøy. Det gjenspeilte seg også i svarene fra barna med tanke på den voksne. På spørsmål om hva de voksne leker i barnehagen, kommer svar som jeg tenkte på som lek, men også svar som jeg tenkte på som andre aktiviteter. Under viser jeg noen eksempler på hva barna svarte:

Jeg spør: Hva leker de voksne i barnehagen?

De leker sisten ute og gjemsel inne – gutt, 5 år

Leker familie – jente, 5 år

De aker – gutt, 5 år

Leker med pluss-pluss – gutt, 5 år

De pusler puslespill. Spiller Villkatten og Stigespillet – gutt, 5 år

Når noen trenger hjelp så spør de en voksen – jente, 5 år

På spørsmål om hva barna syns det er fint og gøy at den voksne gjør sammen med dem, var innholdet i svarene omtrent det samme. Svarene gjenspeilte hva barna liker å gjøre selv, uavhengig av hva vi kaller det. Her er noen eksempel på svar:

Jeg spør: Hva syns du er fint at den voksne gjør sammen med deg i barnehagen?

Leker med meg. Leker gjemsel og kaster ball – gutt, 5 år

Lese bøker for meg og spille Villkatten og Stigespillet. Å leke har'n. Det er det samme som sisten – gutt, 5 år

Å leke. Å tegne ting til meg – jente, 5 år

Hjelpe meg med ting. Bygge ting – gutt, 5 år

At de pynter seg. Jeg liker å pynte meg – jente, 5 år

Jeg har koblet barnas svar til at de ikke skilte mellom lek og andre aktiviteter. Det kan også være slik at spørsmålet ikke var tydelig nok på det med lek, men fokuset var på den voksne. Det er mulig at barna svarte ut ifra hva de syns var fint at den voksne gjorde sammen med dem, uavhengig av hva det er (eller hva man kaller det).

I samtalene med barna, opplevde jeg at jeg lyttet konsentrert det meste av samtalene, også lyttet til det som var mellom linjene. Jeg lot barna fortelle, selv om det ikke hadde noe med spørsmålene mine å gjøre. For eksempel når jeg spurte ei jente: hva tror du er spennende lek for de voksne? Hun snakket litt om det og vi hadde en form for samtale. Plutselig spurte hun:

Men hvorfor går du på skole? Går du på gamleskole? Jeg svarer: Jeg går på voksenskole.

*Det er bare voksne der. Hun sier: Jeg trodde det gikk bare barn. Jeg svarer: Nei, det er ingen barn der, bare voksne. Hun sier da: Ååå. Å, ja. Nå skjønner jeg... Er du lærer'n?
(Utdrag fra samtale).*

Slik utviklet samtalen seg ut ifra det som jenta sa. Jeg lyttet og prøvde å følge opp hennes tanker. Samtidig var jeg klar over at det var jeg som tolket og formet veien videre ut ifra mitt ståsted, slik Warming (2011) snakker om.

4.3 Å utvide forståelsen av lek

Da jeg skulle starte med å innhente data om lek, både gjennom observasjon og gjennom samtaler, var jeg spent på hva jeg skulle bli dratt inn i. Jeg var også nysgjerrig på hvordan jeg kom til å reagere på de ulike typer lek jeg ble tatt med på. Siden problemstillingen min la føringer for hva jeg skulle se etter, var jeg åpen for det som skulle komme. I min fenomenologiske tilnærming gjaldt også å være klar over at min måte å forstå det som trer frem for meg på, ikke er noen sannhet, men «min sannhet». Andre kan se det på andre måter, ikke minst barna som er midt i det som skjer.

4.3.1 Barnas historier fortelles gjennom leken

Gjennom leken og sin væremåte fortalte barna med hele seg en historie. I den fant jeg gjengangere som 'hit-og-dit', glede, lyd, bevegelse, kroppsspråk og dialog for å nevne de fellesnevnerne som kom tydeligst fram, og som er lett å observere. I historiene tenkte jeg det var interessant å se så tydelig i barnas lek, de væremåtene som både Buytendijk og Merleau-Ponty trekker fram. Da tenker jeg på disse «hit-og-dit- bevegelsene» og kroppslige uttrykk, som latter, smil, lyd, store og små bevegelser og dialog.

I observasjonen under, der jeg sto på sidelinjen og observerte en annen lek, ble jeg oppmerksom på jenta som dukket opp rett foran meg:

Det kommer ei jente hoppende forbi på vei ut i garderoben. Hun smiler, og det kommer små smattelyder fra henne (Utdrag fra observasjon og feltnotater).

Buytendijk hevder at all lek forutsetter minst to «aktører». Som vist til tidligere kan «aktørene» være både lekevenner, leker eller også barnas egne føtter (Steinsholt og Ness, 2016, s. 146). Den lille sekvensen, som dukket opp rett foran meg, der jenta hoppet forbi meg *alene* bortover mot garderoben, fremsto for meg som lek. Det virket også som lek for jenta. Hun var alene. Seg selv, eller en smattende harepus.

Når jeg gikk inn i observasjoner av barns lek, både fra sidelinjen og som deltaker i leken kom viktigheten av min forforståelse frem. Det kom tydelig frem hvor avgjørende den er for hva jeg legger merke til. I den forforståelsen ligger både erfaringer, holdninger og teoretisk ståsted. I etterkant av observasjonene ble det tydelig for meg at når jeg som forsker observerer lek, både fra sidelinjen og som deltaker i lek, legger jeg merke til ting som jeg ellers i hverdagen ikke har heftet

meg særlig ved – eller har tenkt over. Da tenker jeg at i tillegg til min forforståelse er tiden og min fysiske og mentale tilstedeværelse viktig for hva jeg legger merke til av det barna forteller meg. Forforståelse, tilstedeværelse og tid vil ikke bare være viktig for *hva* jeg legger merke til, men også hvordan jeg *forstår* det barna forteller meg. På samme måte som forforståelse, tilstedeværelse og tid er avgjørende for hva jeg legger merke til og hvordan jeg forstår i observasjonene, vil det også være avgjørende i samtalene.

Buytendijk (1933) sier at det er vanskelig å trekke grensen mellom lek og lystbetonte aktiviteter. Da jeg observerte barna tenkte jeg at skillet mellom lek og lystbetonte aktiviteter virket det ikke som barna var opptatt av. Det virket til at alt som var lystbetont for dem var lek. Buytendijk sier samtidig at lek er i sin videste forstand lystbetonte handlinger. Öhman (2020) trekker også fram dette med at skiller og definisjoner ikke gir mening for barna. De er kun konstruerte kategorier for oss voksne (Öhman, 2020, s. 52). Det som preget leken og aktiviteten som fellesnevner var glede, lyd, bevegelse, kroppsspråk og dialog, samt at jeg så mye av denne «hit-og-dit» bevegelsen, som Buytendijk snakker om – en virvlende hit og dit bevegelse (Steinsholt og Ness, 2016), som sekvensen under, der barna er på tur i skogen. D står noen rør opp av bakken, som fungerer som walkietalkie. Barna kan snakke med hverandre, selv om rørene er plassert med god avstand.

Guttene roper til hverandre i de store rørene, som 'walkietalkie'. De bytter fram og tilbake på hvem som roper og hvem som lytter. De ler mens de springer fram og tilbake mellom rørene. De roper 'bæsj' og 'tiss' til hverandre. De ler. De holder på en stund med rørene, men plutselig er de ferdig. De inviterer en fjerde gutt med til å leke gjemsel. Gjemsel-leken starter (Utdrag fra observasjon).

Denne sekvensen forsto jeg umiddelbart som lek. Gledefyllt, spontan og en aktivitet full av hit-og-dit. En frivillig aktivitet startet av barna selv. En annen sekvens viser følgende:

Fire gutter spiller Villkatten. Her er det full konsentrasjon, glade stemmer, høye lyder og antydning til 'hyl' når de finner riktig brikke. Raske bevegelser. Romper som letter litt fra stolen når de leter (Utdrag fra observasjon).

Denne sekvensen forsto jeg som spill, ikke nødvendigvis som lek. Men like fullt en gledefyllt, spontan aktivitet full av hit-og-dit. En frivillig aktivitet startet av barna selv.

I min forståelse og tolkning ble den første sekvensen karakterisert som lek, den andre sekvensen som spill. Begge observasjonene viste en frivillig aktivitet startet av barna selv. Begge viste glede, spontanitet og hit-og-dit bevegelser med bevegelse av kropp, hvor også kroppsspråket hadde en historie å fortelle. Begge viste glede, lyd og dialog. Likevel betegner jeg dem med ulike definisjoner.

En av flere ting som ble tydelig for meg når jeg satt på sidelinjen som forsker, eller var midt i, var mitt møte med det som kom til syne for meg. Her var mitt eget kroppsspråk inkludert.

Når jeg prøvde å gjøre meg mest mulig usynlig, så var det ingen barn som tok kontakt med meg. Når jeg satt med ansiktet vendt ned i notatblokka, noterte, barn gikk bare rett forbi meg og bort til andre voksne hvis de f.eks. trengte hjelp. Når jeg endret væremåte, løftet ansiktet opp, åpnet ansiktsuttrykket mitt til smil og prøvde å vise med kroppsspråket mitt at jeg er tilgjengelig, så kom barn med en gang. De spurte om hjelp, de kom for å fortelle ting, selv om jeg satt på samme plass, med den samme notatblokka (Utdrag fra forskerlogg).

Selv om denne observasjonen ikke var direkte knyttet til lek, ble den en veldig tydelig del for meg når jeg observerte. Når kroppsspråk utstrålte forskjellige signaler til barna, virket det inn på hvordan barna agerte. For meg kom tanken om hvor viktig kroppsspråk er, hva det kan signalisere, som her i forskerrollen, men også ellers i forhold til barns lek.

I flere observasjoner kom min «voksenstemme» frem, selv om jeg på forhånd hadde bestemt meg for å lytte til lekende uttrykk og se lek i en større helhet. Den presset seg frem brutalt og plutselig. Noen ganger kom den frem sakte, mens andre ganger kom den plutselig og uten forvarsel. Jeg viser til tidligere utdrag fra observasjon under måltid og lek på pauserom. Om jeg skal følge Buytendijk så kom min «agnostiske» holdning til uttrykk, den som orienterer seg mot det kognitive og intellektuelle. En måte å forholde seg til verden på, som er annerledes enn for barn, som har en mer «patisk» holdning, ifølge Buytendijk (Steinsholt og Ness, 2014).

Her er fra en lekesevens der jeg var sammen med barna i leken:

... Jeg deltar i rolle. Jeg prøver å gå ut og inn av rolle slik barna gjør det, og får det til ganske bra i denne leken. Jeg prøver etter beste evne og ikke 'være voksen', men sliter med det innimellom, noe som medfører at jeg kommer med 'voksenkommentarer' innimellom.

«Nei, ikke gjør sånn» eller «Nei. Den må være». Egentlig er dette kommentarer som setter begrensninger for leken vår (Utdrag fra observasjon).

Selv om den «gnostiske» holdningen kom til syne hos meg innimellom, viste min «patiske» holdning seg også. Det kjentes fint å oppleve at det gjennom observasjonene så ut til at det var en jevn fordeling.

Det opplevdes som at det å lytte med alle sanser var enklere når jeg ikke møtte på noe 'motstand', spesielt motstand som gikk på egne meninger og holdninger. Og da jeg klarte å gå inn i leken med hele meg. Men jeg opplevde at det ble vanskeligere når jeg ble konfrontert med noe som strittet imot mine forutinntatte tanker og meninger. Jeg koblet raskt på voksenstemmen og 'jeg bestemmer stemmen' og utøvde makt i form av å være voksen. Jeg tok meg ikke tid nok til virkelig å lytte til det som faktisk skjedde og det som lå mellom linjene.

4.4 Oppsummering av empiri og analyse

Funnene mine i barnehagen og analysen av disse viser noen retninger om barns lek og lekende uttrykk. Funnene viser også hvordan jeg som barnehagelærer responderer på det som kommer til syne for meg. I en barnehagesammenheng med barn og voksne i skjønn forening bør vi ikke ta noe for gitt. Vi bør åpne opp for det som måtte komme, la oss overraske og bli med inn i lekens magiske verden.

Det har kommet til syne at det å lytte med alle sanser kan medføre at jeg som barnehagelærer oppdager nye sider ved leken og ved barns lekende uttrykk. Barns lekende uttrykk kom til syne i alle situasjoner i barnehagen, og signalene barna sendte til hverandre gjennom uttrykkene, forteller: «jeg er lekeklar». De lekende uttrykkene kom til syne som små, nesten usynlige signaler eller gester. Hvordan jeg som forsker og barnehagelærer lytter til og forstår disse signalene, vil prege min væremåte i hverdagen. Denne væremåten vil skape muligheter – og begrensninger – for barns lek.

Det så ut til at barna ikke ser skillet mellom lek og andre aktiviteter på samme måte som meg, og at barna så lek i det som er morsomt og lystbetont. Dette kom til syne både i samtalene og i observasjonene. Barns stemmer kom frem, som eksperter på sin egen hverdag og sin egen lek. Dermed bringes flere perspektiver inn i forskningsprosessen.

Det å lytte til og oppdage barns lekende uttrykk kan både være med på å utvide og gi en ny forståelse for barns lek eller det å leke. Forskerens og barnehagelærerens forforståelse er viktig for hvordan lek forstås. Dermed vil denne forståelsen også legge føringer for hvordan lekforståelsen utvides. Om barnehagelæreren tør å gå inn i det uvisse kan nye forståelser oppstå og berike både barnehagelærerens og barnas liv i barnehagen.

5 Diskusjon

I dette kapittelet skal jeg diskutere funnene jeg presenterte i kapittel 4. Det er problemstillingen som skal diskuteres og være den røde tråden i diskusjonen. Problemstillingen diskuteres med utgangspunkt i teori, empiri og analyse. Mitt vitenskapsteoretiske ståsted, fenomenologien, vil sammen med mine metoder bli en del av diskusjonen. Problemstillingen er som følger: *På hvilke måter kan det å lytte til barns lekende uttrykk utvide barnehagelærerens forståelse av lek?* Diskusjonen er organisert med utgangspunkt i tre temaer, de samme temaene som var inndelingen også i presentasjon av empiri og analysen: *å lytte til barns lekende uttrykk, barnas utsagn og betraktninger om lek og å utvide forståelsen av lek*. Temaene er utledet fra problemstillingen. Inndelingene vil ikke nødvendigvis være naturlige skiller og det vil i noen tilfeller være avsnitt som overlapper hverandre.

5.1 Å lytte til barns lekende uttrykk

Barns lekende uttrykk finnes i alle situasjoner i hverdagen og de dukker opp når som helst, om jeg bare er *nysgjerrig* etter å oppdage dem. De kan være små, nesten usynlige gester og signaler jeg må være *villig* til å se, for i det hele tatt å oppdage dem. Jeg opplevde barns lekende uttrykk som uttrykk uten filter. De kommer spontant. De er ikke planlagte. Det ene spontane uttrykket fra et barn utløser et annet spontant uttrykk fra et annet barn.

Selv om det kan se ut til at de spontane uttrykkene ikke har noen hensikt for barna, kan det være slik at uttrykkene er en invitasjon til å leke, og kanskje ikke bare er spontane. Öhman (2020) kaller det lekerabling. Den første spontane invitasjonen til å leke, små lekehint, som signaliserer «jeg er lekbar». Lekerabling kan være en tilnærming som barn bruker for å ta kontakt med hverandre og etablere relasjoner (Öhman, 2020, s. 143). De små uttrykkene jeg så hos guttene under måltidet kunne være lekerabling, et ønske om å vise «jeg er lekbar, bare heng på». Slike signaler kan være starten og invitasjonen til mer dyp lek (Öhman, 2020, s. 143). Når jeg lyttet til lekesignalene, eller lekende uttrykk, og *forsto* dem som lekende uttrykk, kunne jeg legge til rette for at dyp lek kunne oppstå. Gutten, som kastet en leke-edderkopp mot meg, forsøkte å signalisere «jeg er lekeklar». Responsen han fikk fra meg var liten. Dermed ble det aldri noe mer enn lekerabling, og det som kunne ha utviklet seg til lek, stoppet der.

Jeg opplevde de lekende uttrykkene som spontane uttrykk i mine observasjoner, disse små, nesten usynlige signalene for meg på utsiden, som ble til i samspillet mellom barna. Det sansbare, som barna opplevde gjennom kroppslige signaler og uttrykk, er en måte for barn – og voksne – å være i verden på. Vi som mennesker er til stede i verden med kroppen vår, og gjennom den sanser og bearbeider vi inntrykk, slik barn gjør når de møter hverandre med sine lekende uttrykk (Merleau-Ponty, 2012). Jeg kan ikke med sikkerhet vite hva barna mener med uttrykkene sine, fordi jeg er ikke i deres kropp. Jeg kan bare tolke det jeg ser og forsøke å forstå det med utgangspunkt i hvordan jeg opplever det jeg ser, fra utsiden (Johansson, 2003). Når jeg lytter til det jeg sanser, fornemmer jeg med hjertet og kroppen, *før* den kognitive tanken slår inn. Jeg lytter til det som *kan* dukke opp, det som *kan* oppstå. Når jeg begynner å fortolke bringes det kognitive på banen og jeg fortolker ut ifra min egen forforståelse. Derfor vil det å lytte til det jeg sanser være et forsøk på å lytte for å komme unna forforståelsen, for den vil alltid falle tilbake på det kjente, det jeg vet fra før. Hvis jeg bare legger det jeg lytter til inn i det jeg kjenner fra før, vil det ikke bli nye tanker og nye forståelser. Samtidig vil ikke det jeg lytter til, gi noen mening uten min forforståelse (Kleven og Hjordemaal, 2018).). Dermed blir det viktig med nysgjerrighet og villighet til å lytte til det som kan oppstå, lytte med en utvidelse av min vanlige måte å lytte på (Davies, 2014).

Kan jeg, på samme måte som jeg sammenlignet barns lekende uttrykk med uttrykk uten filter, også sammenligne emergent lytting med å lytte uten filter? Jeg legger bort mine forutinntatte tanker og meninger, for å lytte med alle sanser og det som ligger mellom linjene. Dermed åpner jeg for å se livet og leken på nye og overraskende måter. Men er det slik at jeg kan legge bort min forutinntatthet? I følge Gadamer så hevder han at min forforståelse alltid vil danne grunnlag for tolkningsprosessen min. Som nevnt over, kan ingen ting tolkes uten forforståelsen, for det vil være umulig å forstå noe som helst uten den (Kleven og Hjordemaal, 2018). Når jeg lyttet til barns lekende uttrykk og virkelig var bevisst det å lytte med alle sanser, så åpnet det seg noe nytt for meg. Jeg oppdaget uttrykk som jeg ikke hadde tenkt på før. Samtidig vil min tolkning og forståelse av uttrykkene være preget av min forforståelse. Jeg ville, som Gadamer sier, ikke forstått noe av de uttrykkene som viste seg, om det ikke var at jeg tolket de i lys av det jeg allerede hadde med meg av erfaringer. Jeg kunne ikke forstått barnas uttrykk om jeg ikke hadde noe med meg å tolke de ut ifra. Emergent lytting fordrer at jeg legger vekk mine fordommer slik at jeg kan se livet og leken på nye og overraskende måter, men emergent lytting kan begynne med det som er kjent, for så å være åpen for kreativ utvikling til noe nytt (Davies, 2014, s. 21-22). I lys av dette kan det se ut til at jeg ikke helt kan sammenligne emergent lytting med uttrykk uten filter.

Jeg trenger ikke bare nysgjerrighet for å oppdage barns lekende uttrykk. Jeg trenger også vilje for å oppdage, vilje til å tørre og risikere, til å sette meg på og ut av spill (jf. Biesta). I fenomenologien erkjennes den faktiske verden, men umulig å beskrive fullstendig fordi den er kompleks og mangfoldig. Verden og virkeligheten er hverken en objektiv verden i seg selv eller en subjektiv verden, men en tvetydig verden midt imellom (Bengtsson, 2001). Det finnes en verden, men mange virkeligheter. Ting trer frem for meg ut ifra min forståelse. Og den trer frem for deg ut ifra din forståelse. Dermed kan det oppstå flere virkeligheter – og «sannheter». I lys av dette kan jeg stille spørsmålet om hvilken «sannhet» som er mest sann. I forhold til barns lekende uttrykk, tolkning og forståelse av dem, så oppdaget jeg disse små, nesten usynlige uttrykkene som barn kommuniserte med. Andre ville kanskje sett andre ting, og ville vært uenig med meg. Hvilken tolkning kan jeg da si stemmer? Ved å se barns lekende uttrykk – og lek – gjennom fenomenologiens filter, innser jeg at vi ser og opplever ting rundt oss på forskjellig vis. Denne erkjennelsen kan være en første start til å utvide forståelsen for lek. Det å lytte til barns lekende uttrykk med alle sanser bidrar til å utvide forståelsen for lek. På bakgrunn av dette mener jeg prosessen med å utvide forståelsen for lek har startet.

Et annet aspekt med barns lekende uttrykk, slik de kom til syne for meg, hvor som helst og når som helst, var den blandede følelsen jeg opplevde inni meg. På den ene siden var jeg glad og litt i ekstase fordi uttrykkene kom til syne for meg, glad over at jeg faktisk oppdaget dem. På den andre siden trigget de noe annet i meg, som var vanskelig. Og dette «vanskelige» er vanskelig å sette ord på. Men kanskje det hang sammen med at de lekende uttrykkene kom til syne i situasjoner, som ikke var «passende» for meg at de kom til syne i. Da guttene ved måltidet tydelig kommuniserte med det jeg har valgt å kalle lekende uttrykk, kolliderte det muligens med min forståelse av hvordan vi skal sitte ved bordet når vi spiser. Min forforståelse avgjør ikke bare hva jeg lytter til, men også hvordan jeg forstår det jeg lytter til. Gjennom hva jeg lytter til og hvordan jeg lytter, legger jeg føringer for barnas mulighet eller begrensninger for lek.

Og selv om jeg forsøker å forstå barnas lekende uttrykk og forsøker å ta barnas perspektiv, kan jeg ikke fullt ut forstå det (Johansson, 2003). Det som viser seg for barnet og den intensjonen barnet har med det han eller hun uttrykker, kan aldri vise seg for meg på samme måte. Min bestrebelse på å forstå barn fullt ut vil ikke være mulig, siden jeg ikke er i barnets kropp (Johansson, 2003). Jeg kan kun forstå det som viser seg for meg fullt ut. Med tanke på problemformuleringen, der det å utvide barnehagelærerens forståelse av lek gjennom å lytte til lekende uttrykk er sentralt, kan jeg utvide forståelsen, men aldri forstå barns lek fullt ut. Barnehagelæreren innehar en barnehagefaglig

kompetanse, som er i stadig bevegelse. Manglende kunnskap på barnehagefaglige områder, kan bidra til å forenkle kompliserte problemstillinger (Eik et al., 2016, s. 66-67). Derfor vil det være viktig at barnehagelærere er nysgjerrige på ny kunnskap om lek og hvordan de kan tilegne seg den. Det er viktig for å opprettholde kompetansen på dette sammensatte og til dels komplekse området.

Lekende uttrykk er et konstruert begrep. Et begrep som henviser til kroppslige og sansemessige uttrykk, som kan kobles til lek. Lekende øyeblikkshendelser eller lekende handlinger, er lignende begrep, som Öhman bruker. Uansett hva jeg velger å kalle det så signaliserer begrepene en indre lekeberedskap (Öhman, 2020). Denne indre lekeberedskapen er ikke nødvendigvis synlig på utsiden, men i relasjonen mellom to eller flere (Bae, 2018). Dette kom tydelig fram hos guttene under måltidet. Signalene ble synlig for meg fordi jeg observerte konsentrert og med åpent sinn. Det ble tydelig at her foregikk det kommunikasjon og relasjonsbygging mellom to av guttene, og at det var ment for de to, og kanskje de to andre barna som satt ved bordet. Gjennom bearbeiding av forskerloggen har jeg tenkt at signalene og relasjonsbyggingen er avhengig av respons. Der hvor signalene møtes med lignende uttrykk, som signaliserer lekeberedskap, der oppstår «virvlende» hit og dit og nye uventede handlinger dukker opp, som igjen fremkaller stadig nye variasjoner av handlinger (Steinsholt og Ness, 2016), og relasjoner skapes og styrkes. Dersom det ikke gis respons, slik som skjedde fra de to andre barna ved bordet, blir det heller ikke relasjonsbygging på samme måten. De gir ingen signaler om at «jeg er lekeklar».

Et annet aspekt i observasjonen av guttene under måltidet er den tredje gutten, som deltok i de lekende handlingene fra starten av, men stoppet da han oppdaget at jeg observerte. Jeg kan forstå hans endring av atferd og mangel på respons, med bakgrunn i at han oppdaget at jeg observerte de. Det at han ble mer stille og ikke pratet så mye og stadig kikket på meg, viste meg at i relasjonen mellom barn og voksne ligger det et asymmetrisk maktforhold, som er viktig å huske på. Dette asymmetriske maktforhold mellom barn og voksne, kan virke forstyrrende på samspillet og på forskningsarbeidet (Eide og Winger, 2004, s. 87). Maktforholdet kan også legge føringer for barns mulighet til å uttrykke seg lekende. Det innebærer å legge føringer for hvordan barn får mulighet til å utvikle lekerabling til lek, og for lek til å utvikle seg til dyp og langvarig lek.

Det samme så jeg når jeg gikk for å snakke med guttene. Det lekende samspillet stoppet. Eller ble stoppet av meg. Sett fra et annet perspektiv kan jeg se min inngripen som et forsøk på å skape rammer for guttene. Rammer kan gi gode lekevilkår, slik at det som kan utvikle seg til kaos og «fri flyt» kan hjelpe guttene til å komme fra lekerabling til lek.

I mine forskerlogger, som handlet om barns lekende uttrykk ble det synlig at for å oppdage trenger jeg ikke bare nysgjerrighet og vilje til å oppdage lekende uttrykk. Jeg trenger også tid. Uten god tid til å kunne konsentrere seg om hva som skjer i barns lek i barnehagen, ville oppdagelsene blitt annerledes. De kunne blitt tolket annerledes. Her oppdaget jeg en sammenblanding av forskerrollen og barnehagelærerrollen. Gjennom erfaringer jeg har som barnehagelærer i barnehagehverdagen, har jeg erfart at tiden skal deles på mange oppgaver og mange barn. Da er det ikke alltid jeg oppdager disse uttrykkene som jeg observerte når jeg var forsker. Erfaringene dro jeg med meg inn i forskerrollen.

I forbindelse med tidsaspektet for å oppdage barns lekende uttrykk, handler det ikke bare om tid til å observere. Det handler også om tid til refleksjon, slik at jeg som barnehagelærer kan reflektere over mine funn sammen med andre.

5.2 Barns utsagn og betraktninger om lek

Gjennom samtalene med barna kom barnas stemmer frem. Jeg fremhevet i innledningen av samtalene at det var de som var eksperter på lek, at jeg ønsket å høre hva de mente slik at jeg kunne lære av dem. Samtalene brakte flere perspektiver inn i analysen og tolkningen av funnene. Barnas utsagn og betraktninger om lek, underbygget flere av mine observasjoner. Det var spesielt to ting som ble tydelig gjennom samtalene. Det ene var at barna på ulike måter lot seg påvirke av rammene under samtalene. Det andre var at barna i samtalene ikke virker til å skille mellom lek og andre lystbetonte aktiviteter på samme måte som jeg gjør.

Gjennom samtalene våre kom barna med flere innspill og betraktninger rundt de spørsmålene jeg stilte. Betraktningene gav meg flere flere stemmer inn til forskningsspørsmålet. Stemmene ble viktig for meg når jeg analyserte svarene og så de i sammenheng med mine observasjoner og med teori jeg har benyttet. Det å få flere stemmer inn i arbeidsprosessene rundt problemstillingen vil i seg selv være med på å utvide en forståelse av lek. Da legger jeg til grunn at jeg lytter med sansene og tar hensyn til de utsagnene og betraktningene som kommer. Jeg er åpen for at betraktningene kan være annerledes enn mine. På bakgrunn av dette mener jeg at barnas betraktninger kan være med på å utvide forståelsen for lek.

Jeg visste på forhånd at det som fantes i rommet ville ha innvirkning på barna. Det var jo en av grunnene til at jeg dekket med saft og pepperkaker, for å prøve å skape en hyggelig og avslappende

atmosfære. Jeg glemte å tenke på alt det andre som sto i rommet. Barna la merke til forskjellige ting i rommet. Et barn ble opptatt av kopimaskinen, et annet ble opptatt av min skriving og atter et barn ble opptatt av symaskinen, som sto under skrivepulten. Det var også et barn som ble «opptatt» med selve settingen, og virket til å være preget av alvor. Merleau-Ponty, referert til av Melhuus og Nordtømme (2020) sier at *det er ikke mulig å være i verden uten at tingene gjør noe med oss* (Melhuus og Nordtømme, 2020, s. 27). Dermed er det ikke mulig at barna kan være på rommet med en stor kopimaskin, lekekasser, symaskin og skrivepult uten at det påvirker dem på en eller annen måte. I tillegg til tingene som var i rommet kan det hende jeg oppførte meg annerledes enn jeg pleier, noe som kunne påvirke barna. Sett i lys av fenomenologien er det den enkeltes sanselige fornemmelse og opplevelse av rommet som er av betydning. Barnet er ikke en passiv mottaker av inntrykk. Stedet og rommet blir til gjennom et kroppssubjekt, i denne sammenheng barnet, som inntar rommet og tar imot det rommet har (Melhuus og Nordtømme, 2020, s. 47). Når barna kommer inn i rommet vil inventaret være gjenkjennelig for dem. De ulike inventarene og materialene vil gi assosiasjoner til ideer og historier (Melhuus og Nordtømme, 2020, s. 30). Dersom barna hadde vært i et annet rom, med andre møbler og annet materiell kunne svarene og innspillene deres vært annerledes, og jeg måtte kan hende tolket innspillene annerledes. Dersom jeg kobler tankene om rommets og materialets betydning for vår væren i verden til lek, ser jeg hva det kan gjøre med barnets lek. På samme måte som under samtalene vil rom, lekemateriell o.l. påvirke hva de leker og hvordan de leker. Dermed vil min lytting til barns lekende uttrykk og lek, oppdage ulike måter å være i lek på alt ettersom hvor barna er og hvor leken foregår. Det vil igjen få betydning for hvordan jeg forstår barnas lek.

Det kan virke som om barn ikke skiller mellom lek og andre aktiviteter de syns er gøy, på samme måte som jeg gjør. På spørsmål om hva som er spennende og morsom lek, svarer flere av barna med noe jeg ikke umiddelbart tenker på som lek, blant annet, ulike brettspill og det å finne meitemark. Det kan virke som at barna jeg hadde samtale med koblet lek med hva de synes er gøy. De ser heller ikke ut til å bry seg om hvilke lystbetonte handlinger som er innenfor og hvem som er utenfor. Selv om barn kan se ut til og ikke skille mellom lek og andre lystbetonte aktiviteter har de skillelinjer for hva som er lek og hva som er arbeid. De oppfatter ikke alt de holder på med som lek (Øksnes, 2019, s.64).

5.3 Å utvide forståelsen av lek

Å forstå noe ut ifra et fenomenologisk perspektiv kan enkelt forklares med å oppta og tolke noe ut ifra egne subjektive erfaringer (Bengtsson, 2001). Dermed bør det å utvide forståelsen handle om å forsøke og oppta og tolke *utover* egne subjektive erfaringer. Som forsker og barnehagelærer blir min oppgave å forsøke og sette meg inn i hvordan noe kan fremtre for andre enn meg selv. Jeg må forsøke å oppdage det som ikke umiddelbart er synlig for meg, men som likevel *kan* være til stede. Min forforståelse av lek og lekende uttrykk vil ha betydning for hvilken retning min utvidelse av lekforståelsen tar. Jeg kan forsøke å se ulike perspektiver, og ulike alternative tolkninger, men forforståelsen vil uansett ligge i bunn. Jeg kan utvide min forståelse av lek, men det vil alltid være noe der, som jeg ikke oppdager eller noe jeg ikke forstår.

Mitt syn på lek og holdning til lek, som noe grunnleggende viktig for barn og som verdifullt i seg selv, preger min forståelse av leken. Denne forståelsen ligger der som en del av meg. . en forståelse som er en blanding av lek slik jeg husker den fra egen barndom, hva jeg har lært i løpet av min akademiske sosialisering og hva som synes å være den alminnelige oppfatning av lek i samfunnet rundt meg (Øksnes, 2019, s. 14). I min iver etter å forholde meg til lek som noe grunnleggende viktig for barn er det mulig jeg definerte lek for snevert i forhold til hva barna kan se ut til å gjøre. I observasjonen av guttene, som var på tur i skogen og snakket sammen i de store rørene, dukket begrepet lek raskt opp i tankene mine. Mens i observasjonen av guttene som spilte Villkatten, dukket begrepet spill opp. Jeg tenkte ikke på det å spille Villkatten som lek. Glede, spontanitet, bevegelse og kroppslighet var til stede i begge observasjonene, det samme var «virvlende» hit-og-dit-bevegelser. Begge sekvensene var startet av barna selv. hva er det som gjør at jeg forstår og tolker noe som lek og noe annet som «ikke-lek», selv om «kriteriene» for lek ser ut til å være til stede i begge? I denne undringen over hva som gjør at jeg ser det forskjellig, vil jeg se mot Buytendijks patiske og gnostiske holdning. Den patiske holdningen, som er typisk for barndommen handler om å bli grepet, og orienteres mot emosjoner, det kroppslige, sanselige og lekne. Den patiske holdningen er mer abstrakt og målrettet, og den er orientert mot det kognitive og intellektuelle (Steinsholt og Ness, 2016, s. 142).

Barn *er* midt i leken, de bare *er* med hele seg, sin kropp og sine sanser. Barnehagelæreren er på utsiden, observerende og analyserende fra et utenfra og målrettet perspektiv. For barna er leken ekte, som et subjekt, som også leker med barnet, jf. Buytendijk (Steinsholt og Ness, 2016, s. 147). Barnehagelæreren, som ikke hengir seg til lek på samme måte, kjenner heller ikke leken på kroppen og sansene på samme måte. Derfor kan leken bli et objekt. Et objekt som skal studeres. Om

barnehagelæreren var midt i leken, midt i en virvlende hit og dit, ville kanskje ikke skillene vært så viktig for hen heller. På samme måte som skiller og definisjoner ikke gir mening for barna, ville de muligens ikke gitt mening for barnehagelæreren heller. Skiller og definisjoner er kun konstruerte kategorier for oss voksne (Öhman, 2020, s. 52).

Som vist til tidligere i teksten, hevder Buytendijk at lek forutsetter minst to «aktører», en medspiller eller en gjenstand barnet kan leke med. «Aktørene» kan også være barnets egne føtter (Steinsholt og Ness, 2016, s. 146). I observasjonen under, der jeg sto på sidelinjen og observerte en annen lek, ble jeg oppmerksom på jenta som dukket opp rett foran meg:

Det kommer ei jente hoppende forbi på vei ut i garderoben, med hendene vendt utover opp foran brystet. Hun smiler, og det kommer små smattelyder fra henne (Utdrag fra observasjon og feltnotater).

Det er slik jeg leste observasjonen i feltnotatene mine. Jenta hoppet forbi meg *alene* bortover mot garderoben. Det var ingen andre synlige «aktører» for meg. Hun var eneste aktør, men kropp og lyd fremtrådte for meg som lek. Jeg tolket det som at hun var en hoppende harepus. Det virket også som lek for jenta som hoppet og smattet. Men hun var alene, som seg selv eller som en smattende harepus. Skal jeg følge Buytendijks tankerekke ville vel ikke denne sekvensen defineres som lek. Men hva med *tanken*? Kan tanken være en «aktør»? Om jeg skal legge Buytendijk til grunn igjen, vil jeg leke litt med min tanke om at *tanker* kan være aktører. Denne jentas egne tanker om noe kan være en aktør. Eller for å knytte et annet begrep inn i dette, kan det å forestille seg også være en aktør? Hva om jenta forestiller seg: «jeg er alene, men jeg er i rollen som kanin, så likevel ikke alene».

En annen mulig tolkning kan være at jenta, som kom hoppende, sendte signaler til andre barn om at hun var lekeklar. Hun lekerablet. Hun sendte med sine lekende uttrykk signaler om lek. Set viser også at lekende uttrykk ikke bare er disse signalene, som jeg har vist til tidligere, men kan være mer synlige for oss om vi lytter med mer enn alle sanser. Som Öhman understreker er lekerabling samhandling og relasjonsbygging mellom to eller flere, og barna som er lekeklare ser disse signalene lettere enn oss voksne (Öhman, 2020). Barns lekende handlinger skapes og medfører at barn stadig må prøve nye, mulige handlingsmåter. Disse handlingsmåtene får igjen konsekvenser for egne handlinger på bakgrunn av hvordan de blir møtt av dette som Buytendijk kaller «noe

annet». Som vist tidligere kan «noe annet» være andre barn, gjenstander eller egen kropp (Steinsholt og Ness, 2016, s. 147).

Ved også å ta innover meg de små og store lekesignalene, som jeg ellers ikke ville lagt merke til så jeg lek, eller det å leke i et større perspektiv. Gjennom å reflektere over hva jeg faktisk har sett, blir det synlig at lek ikke bare foregår der barn leker ut ifra slik vi voksne har definert lek. De leker heller ikke bare *når* vi voksne har avsatt tid til lek. Barn leker og gir hverandre lekesignaler hvor som helst og når som helst. Om jeg ikke er villig til å gå ut over min egen horisont og forståelsesramme, vil jeg heller ikke oppdage det som ligger mellom linjene, og heller ikke få muligheten til å utvide min forståelse av lek og av det å leke.

Det med tid er også en viktig faktor for å oppdage barns lekende signaler. Tid er ikke bare viktig med tanke på *hva* vi som barnehagelærere oppdager, men også *hvordan* vi oppdager. Det at jeg, som forsker oppdaget ting jeg ikke ville gjort ellers, som barnehagelærer, er et tankekors når jeg har blikket mitt rettet mot problemstillingen. Hverdagen er full av mange gjøremål i barnehagen og voksne med ulike syn på lek. I lys av dette kan jeg se at jeg noen ganger er for «rask i avtrekkeren». Jeg tar meg ikke den tiden jeg trenger for å oppdage lekens flertydighet (jf. Øksnes, 2019). En mulig forklaring er at jeg ikke har utvidet min toleranse for andres perspektiv godt nok. Det opplevdes som det å lytte med alle sanser var enklere når jeg ikke møtte på noe «motstand», og da tenker jeg på motstand som traff mine egne meninger og holdninger. Selv da jeg klarte å gå inn i leken med hele meg, avbrøt jeg meg selv og leken når jeg ble konfrontert med noe som kjentes som ubehag i kroppen min. Da koblet jeg raskt på voksenstemmen. Dermed vises det asymmetriske forholdet (jf. Eide og Winger, 2003) som er mellom barna og meg, som en maktfaktor. Denne maktfaktoren er det vanskelig å komme unna.

I eksempelet jeg viste til i kapitlet 4.3.1, der jeg var deltaker i leken sammen med barna og opplevde at «voksenstemmen» tar styringen over meg. I den leken tok jeg meg ikke tid til virkelig å lytte til det som faktisk skjedde og det som lå mellom linjene. Her var jeg den som var den «utenforstående» og ikke tolererte det som skjedde i leken. En forklaring kan være at jeg hadde min patiske holdning liggende i meg. Barna reagerte ikke på noen av de tingene som jeg reagerte på. Med tanke på å ta barns perspektiv, å se dette fra barnas ståsted, var jeg ikke ydmyk nok. Jeg var ikke reflekterende til stede i nuet, dermed overså jeg noe vesentlig med tanke på at jeg var på barnas arena. Det medførte at jeg overså barnas perspektiv og at jeg gikk inn og definerte hva som var god lek og hva som ikke var god lek (Warming, 2011, s. 47). Det finnes mange måter å tolke barns lek

på, med og uten barns perspektiv i førersetet. De fleste har knyttet lek til en eller annen form for frihet, men det kan dreie seg om en begrenset form for frihet, jf. Sutton-Smith, som spør; er barna frie til å leke irrasjonelt? (Øksnes, 2019, s. 57). Den irrasjonelle leken, den som ikke passet til mitt lekesyn da jeg lekte med barna i lekesequensen over, utfordret min toleranse for hva slags type lek jeg anså for «godtatt».

Det kan være spennende og nødvendig å reflektere over barnas tanker og uttrykk om hva som er lek, kontra hva jeg som barnehagelærer anser som lek. Det er nødvendig å reflektere over dette for å etablere et videre kunnskapsgrunnlag hos barnehagelærere, som daglig møter barns lek.

Barnehagelærerne vil ofte være i en posisjon der de hindrer eller devaluerer barns lek heller enn å applaudere og bidra til at leken vokser. For å utfordre meg selv og min rolle i og utenfor leken, bør jeg gå i dialog med meg selv og med andre for å se på hvordan toleransevinduet er for ulike typer lek. Spesielt er det viktig å se på den leken og de lekende uttrykkene som utfordrer oss i barnehagehverdagen.

5.4 Noen etiske betraktninger

I etterkant av prosjektet vil jeg komme med noen etiske betraktninger i forbindelse med egen forskning. I mine forberedelser til innhenting av data, innhentet jeg informert samtykke fra foreldrene for å kunne forske sammen med deres barn. I tillegg innhentet jeg tillatelse fra de fem barna som skulle være med i samtalene. Det jeg ikke husket på, var å innhente informert samtykke fra barna å kunne observere dem. Tanken jeg hadde i forkant om dette var at barn i barnehagen blir observert hele tiden av barnehagelærere og andre som jobber i barnehagen. Det er en del av hverdagen til barna og barnehagelærerne. Selv om barna ikke så ut til å være påvirket i stor grad eller led noen nød av å bli observert i forbindelse med mitt forskningsprosjekt, ser jeg i ettertid at jeg burde informert dem om det. Jeg kunne skapt et skille mellom meg som forsker og meg som barnehagelærer for å tydeliggjøre for barna når jeg var i de ulike rollene. Det kunne gjøres ved for eksempel å bruke en dukke eller figur, som jeg hadde med meg når jeg var forsker. Eventuelt kunne jeg ha på meg en spesiell genser for å fortelle til barna at nå forsker jeg. Med tanke på at jeg i kapittel 5.2 viser til at barn lar seg påvirke av det som er rundt seg, så ser jeg at synliggjøring av skillet mellom rollene, ville kunne farge det som dukket opp.

6 Avrundning

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan det å lytte til barns lekende uttrykk kan utvide barnehagelærerens forståelse av lek.

Gjennom masterprosjektet har jeg fått innblikk i en helt ny måte å lytte på. Både gjennom teori og erfaring har jeg fått kjenne på kroppen hvordan det er å lytte med mer enn alle sanser, lytte til det som du ikke vet finnes. For å kunne utvide forståelsen er det vesentlig å lytte utover den vanlige måten å lytte på. Vi må lytte med mer enn alle sanser. Som barnehagelærer vil det være vanskelig å oppdage alle de små nyansene, som er til stede i barns lekende uttrykk og i barns lek om vi ikke er tett på leken og åpen for det som kan komme til å møte oss. Som profesjonsutøvere må vi være opptatt av å la oss overraske, la oss begeistre. Da er jeg sikker på at vi både kan utvide våre forståelser og lære noe helt nytt. For å ivareta barns lekende væremåte er det viktig at barna møter lekende barnehagelærere, som er igangsettere av det å leke. Da kan lek som fenomen i barnehagepedagogikken oppnå tilnærminger som kan åpne for å oppdage noe som ennå ikke er sett, ennå ikke tenkt og ennå ikke gjort (Lafton et al., 2018, s. 28).

Barns lekende uttrykk kom inn i problemstillingen litt tilfeldig i prosjektet, som skulle handle om lek. Etter hvert som prosessen skred frem, tok lekende uttrykk stadig mer av min oppmerksomhet. Jeg var fasinert over hva jeg oppdaget og opplevde det som lærerikt å få ta del disse uttrykkene hos barna. Både fordi jeg ikke helt visste hva jeg så etter da jeg begynte å lete etter disse uttrykkene, men også fordi de fasinerte meg som nyanser i barns uttrykksmåter. Disse nyansene hadde jeg ikke tenkt så mye på tidligere. Uttrykkene opplevdes i kroppen min som både glede, ekstase, irritasjon og ubehag. Gjennom prosessen med masteroppgava, fra start til slutt, har det vært lærerikt å ta innover meg hvordan vi erfarer og tolker gjennom kroppens tilstedeværelse i rommet. Jeg ser det slik at jeg gjennom disse prosessene har beveget meg fra lek som substantiv til lek som verb, fra *lek* til *å leke*. Det å lete etter nyanser i møter med barna byr på overraskelser. Det er ingen som vet hva som dukker opp i møtene og derfor kan ingenting defineres i forkant. Som barnehagelærer må det å gå inn med sensitivitet i samspillet med barna bygge på dynamiske og gjensidige prosesser. I disse prosessene lærer barn og voksne fagpersoner over tid hverandre bedre å kjenne. Det er i møtene med barns lek, potensialet for overskridelser og nytenkning ligger (Lafton et al., 2018, s. 38).

Barnehagelærere må øve seg på å tenke nytt. Vi må tenke annerledes eller bare se at det finnes mange muligheter og forståelser der ute, som er ulike våre. Alle er de våre subjektive forståelser av

verden, vår sannhet om noe, men vi må se at min sannhet ikke er den fulle og hele sannhet. Når barnehagelærere klarer å kombinere flere «sannheter» og kombinere motsetninger og sammenhenger, kan det åpne for undring om lek. En undring som kan sette i gang kritiske prosesser om lekens mulighetsrom (Lafton et al., 2018, s. 30). Det å se utover det normative i barnehagelærerrollen, kan vise oss vei i de mulighetsrommene som finnes i barnehagens praksisfellesskap. Rammene i praksisfellesskapet kan utforskes, utvides og utfordres (Eik et al., 2016, s. 129). Dermed ligger mulighetene der for å oppdage noe nytt og deretter utvide barnehagelærerens forståelse av lek. Jeg drister meg til å anta; ikke bare utvide forståelsen av lek, men også utvide forståelsen for barn liv.

Jeg vil avrunde med en kort kommentar om prosjektets troverdighet. Prosjektets troverdighet handler om at det faktisk måler det som er bestemt på forhånd at det skal måle. Det kan også handle om at funnene i prosjektet faktisk kartlegger det fenomenet det skal (Fangen, 2004, s.236). Jeg mener det kommer tydelig frem gjennom hele prosjektets prosess at det handler om å utvide barnehagelærerens forståelse av lek, og at det står i sentrum av forskningen.

6.1 Hva nå?

I dette masterprosjektet fant jeg nye måter å lytte på, jeg oppdaget nyansene i barnas uttryksmåter og jeg torde å tenke nytt. Det viste seg å være viktig, om ikke nødvendig for å utvide forståelsen av lek. Etter min mening kan studien være til nytte for barnehagelærere og andre som jobber i barnehagen med tanke på å utvide sin forståelse og kunnskap om lek og lekende uttrykk. Den kan også være til nytte for å utfordre barnehagelæreres normative tenkning.

Samtidig så ser jeg at en spore til videre utforskning ligger nettopp i det å utfordre det normative i barnehagelærerprofesjonen. Det å utfordre eget tankesett og tørre å risikere og bli satt på og ut av spill (jf, Biesta) kan føre til nye og spennende oppdagelser om barnehagelivet og om barnehagelærerprofesjonen.

- Lafton, T. & Otterstad, A.M. (RED.). (2018). *Barnehagepedagogiske linjeskift*. Fagbokforlaget
- Melhuus, E.C. og Nordtømme, S. (2022). *Mellom steder, rom og materialer. Teoretiske utforskninger i barnehagen*. Fagbokforlaget
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Kroppens fenomenologi*. Pax Forlag A/S
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Universitetsforlaget
- Steinsholt, K. (2006). På den andre siden av ingensteds. I K. Steinsholt og H. Sommero (red), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. (s. 23-43). N.W. Damm og Søn AS
- Steinsholt, K. og Ness, S.A. (2016). *Motstrøms. Åpninger i retning av en levende pedagogikk*. Fagbokforlaget
- Stiensholt, K. og Øksnes, M. (2003). Kunsten å fange øyeblikket – et essay om lek som improvisasjon. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (1-2), 56-68 sjekk om denne er skrevet riktig
- Sundsdal, E. og Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*. 2015 (09.04.) Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/til-forsvar-for-barns-spontane-lek/>
- Sælør, K.T., Klevan, T. & Sundet, R. (2019). Ensretting, standardisering og kunnskapsbasert praksis – autoetnografi som motstand? *Forskning & Forandring*, vol. 2 (2-2019), 105-123
- Warming, H. (2019). *Børneperspektiver. Børn som likeverdige medspillere i sosialt og pedagogisk arbejde*. Akademisk Forlag, København
- Öhman, M. (2020). *Vern om barns lekestyrke*. Pedagogisk Forum
- Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet. Barns lek i en institusjonalisert barndom*. Cappelen Damm Akademisk

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv for å innhente samtykke, med samtykkeerklæring

Vil du gi barnet ditt tillatelse til å delta i forskningsprosjektet

«*BARNES LEK OG LEKENDE UTTRYKK*»?

•

• Dette spørsmål går til dere med barn født i 2017 på avdeling xxx. I dette skrivet gir jeg dere informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deres barn.

• **Formål**

Forskningsprosjektet er min masteroppgave, som omhandler barns lek. Formålet med prosjektet er å utvikle kunnskap, som kan utvide barnehagelæreres forståelse av barns lek. I denne prosessen vil blant annet barns tilbakemeldinger ha stor betydning.

Jeg vil være deltagende observatør i barns lek og jeg vil ha samtale/intervju med barna. Gjennom observasjon og samtale vil jeg innhente informasjon, som skal bidra til å belyse problemstillingen for prosjektet.

Problemstillingen er: *På hvilke måter kan det å lytte til barns lekende uttrykk utvide barnehagelæreres forståelse av lek?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å innhente data fra barn født 2017, altså 5-åringene i barnehagen. Av våre 12 barn, som er født i 2017 vil jeg tilfeldig trekke ut et antall på 5 barn, som skal intervjues/samtales med. Alle 5-åringene vil være en del av den lekegruppa jeg skal være deltagende observatør i.

• **Hva innebærer det for deg å delta?**

For barna som deltar i prosjektet vil det innebære at jeg observerer dem i lek og gjør notater underveis. Jeg vil i hovedsak benytte meg av deltagende observasjon, dvs at jeg selv er med i leken og inngår (så godt det lar seg gjøre) i barnas lekekultur.

For de barna jeg har trukket ut til å samtale/intervjue med, vil jeg skrive ned svarene de gir meg. Dersom dere ønsker, kan dere i forkant få lese samtaleguiden, slik at dere får oversikt over spørsmålene jeg tenker å stille barna.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la barnet ditt delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke

ha noen negative konsekvenser for barnet ditt hvis du ikke vil at han/hun skal delta eller senere velger å trekke deg. Jeg kommer også til å spørre barnet ditt om det ønsker å delta i samtale/intervju. Dersom barnet ikke vil delta får du beskjed, og alle opplysninger vil da bli slettet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om barnet til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil være meg som masterstudent og min veileder ved USN, Nina Odegard, som har tilgang til de innsamlede data.
- De innsamlede data (observasjoner og samtale/intervjuer) vil behandles slik at ingen uvedkommende får tilgang til dataene, ved blant annet å erstatte navn med kode.
- Tillatelser som dere gir, vil lagres adskilt fra øvrige data
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i selve masteroppgaven

Hva skjer med personopplysningene til barnet ditt når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes sommeren 2023, når oppgaven blir godkjent. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med barnets personopplysninger slettes.

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

Vi behandler opplysninger om barnet ditt basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Sørøst Norge har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine barns rettigheter

- Så lenge barnet kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
 - innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om barnet ditt, og å få utlevert en kopi av opplysningene
 - å få rettet opplysninger om barnet ditt, som er feil eller misvisende
 - å få slettet personopplysninger om barnet ditt
 - å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av ditt barns personopplysninger

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

- Wenche Aaraas (masterstudent); we-aara@online.no
- Universitetet i Sørøst Norge ved Nina Odegard (veileder); Nina.E.Odegard@usn.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Wenche Aaraas
(Student)

Nina Odegard
(Forsker/veileder)

-

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lek og lekende uttrykk*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at barnet mitt kan:

- delta i samtale og/eller intervju om barns lek
- være en del av en lek som blir observert

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Barnets navn: _____

(Signert av prosjektdeltaker/foresatte, dato)

Informasjon til ansatte på avdeling xxx

Hei dere!

Som dere vet, skal jeg gjennomføre datainnsamling i forbindelse med min masteroppgave på egen avdeling. Det nærmer seg. Her er litt informasjon om hva som skal skje.

Problemstillingen for masterprosjektet er:

På hvilke måter kan det å lytte til barns lekende uttrykk utvide barnehagelæreres forståelse av lek?

Jeg skal gjennomføre observasjoner av 5-åringene og jeg skal ha intervju/samtale med fem av dem. Dette innhentes tillatelse fra foreldrene om, og fra barna selv.

Jeg har satt av to dager til observasjon og en dag til intervju/samtale. Det settes inn vikar når jeg har på meg 'forskerhatten' slik at jeg kan konsentrere meg om oppgavene mine.

Observasjonsdagene blir litt jobb og litt observasjon. Intervjudagen blir hel dag. Det er ikke helt klarlagt hvilke dager det blir enda.

For dere vil ikke dette medføre noe annet enn at dere er som vanlig på jobb. Jeg skal ikke observere dere, men min egen rolle sammen med barna i lek. Men som voksne på avdelingen kan jeg jo ikke utelukke at dere nevnes av barna i intervju/samtale eller at dere er en del av den leken jeg skal være deltagende observatør i. Men det er barnas lek som er i fokus og mitt møte med den leken.

Si ifra om det er noe dere lurer på.

Dersom dere har lyst, deler jeg gjerne prosjektet med dere 😊

Wenche

Deltagende observasjon

Problemstilling:

På hvilke måter kan det å lytte med alle sanser til barns lekende uttrykk utvide barnehagelæreres forståelse av lek?

Hva blir jeg dratt inn i?

Hvordan reagerer jeg (følelsesmessig, innad og utad) på ulike typer lek jeg blir tatt med på?

- Lek jeg liker?
- Lek jeg ikke liker?
- Lek som utfordrer meg fysisk?
- Lek som utfordrer meg i forhold til egne holdninger?

Hvilke signaler sender jeg til barna om deres ulike typer lek (verbalt og non-verbalt)?

Reagerer jeg ulikt på de ulike lekene om jeg er deltagende observatør eller om jeg observerer fra sidelinjen? På hvilken måte?

Hvilke typer lek inviterer jeg helst meg selv inn i?

Hvordan kommer barns lekende uttrykk til syne?

I hvilke situasjoner/hvor/når kommer barns lekende uttrykk til syne?

Hvordan møter jeg/reagerer jeg på barns lekende uttrykk i situasjoner som kanskje ikke er «definert» som lek av oss voksne?

SAMTALEGUIDE («LEK OG LEKENDE UTTRYKK»)

(Også informasjon til foreldre)

Innledning:

Dere vet jo at jeg av og til er på skolen for å lære mer om det å jobbe i barnehage. Fordi jeg ønsker å vite enda mer om barns lek, så vil jeg gjerne snakke litt med deg. Du er jo en av ekspertene på lek siden du er barn. Jeg stiller deg noen spørsmål, som du svarer på hvis du har lyst. Du svarer det du vil, det finnes ikke noe riktig eller galt svar. Jeg vil bare vite hva du tenker om lek. Jeg skriver ned svarene dine på arket. Hvis du vil kan jeg lese det for deg etterpå.

Intervju/samtale:

1. Hva gjør du i barnehagen når du skal gjøre noe som du liker ekstra godt?
2. Hva er spennende og morsom lek for deg? Hva gjør du når du leker den leken?
3. Har du noe favorittlekested i barnehagen? Ute/inne? Evt. hvor er det? Hva er fint med det stedet/de stedene? Kanskje du kan vise meg favorittstedene dine etterpå?
4. Hva tror du den voksne gjør i barnehagen når hun/han skal gjøre noe som hun/han liker ekstra godt?
5. Hva leker de voksne i barnehagen?
6. Hva tror du er spennende og morsom lek for voksne? Leker de voksne i din barnehage sånn lek?
7. Hva synes du er mest morsomt/fint at den voksne gjør sammen med deg i barnehagen?

Avslutning:

Takk for nyttige og gode svar. Det har vært til stor hjelp.

Hvordan synes du det har vært å være på intervju?

Er det noe mer du har lyst til å fortelle om?