

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Tone Gransjøen

Kandidat 204

Mastergradsoppgave

**Lekne initiativer og praksiser i
barnehagen; I et psykososialt
helsefremmende perspektiv.**

Playful initiatives and practices in kindergarten;
In a psychosocial healthpromoting perspective.

Masteroppgave i psykososialt arbeid med barn og unge

RBU3001

H 2021

Innhold:

1. Introduksjon av prosjektet	5
1.1. Problemstilling	5
1.2. Avgrensning og begrepsavklaring	6
2. Kunnskapsgrunnlag	8
2.1. Tidligere forskning og historikk	8
2.1.1. Barnehagens historiske utvikling- lek og læring som et politisk tveegget sverd	8
2.1.2. Lek i bio-psyko-sosialt perspektiv	9
2.1.3. Resiliens, tilknytning og samspill	10
2.1.4. Egenverd som trumfkort	11
2.2. Teoretiske perspektiver	13
2.2.1. Leken som sosial og kulturell møteplass	13
2.2.2. Lek og vennskap i livsverdenperspektiv	15
2.2.3. Sosialkognitiv teori og mestringstro	16
2.2.4. Salutogen tilnærming og positive hverdagsopplevelser	17
2.2.5. Kommunikasjon og anerkjennelse	18
3. Metodisk tilnærming	20
3.1. Valg av metode	20
3.2. Datainnsamling	21
3.2.1. Vitenskapsteoretisk forankring	21
3.2.2. Egen førforståelse	21
3.2.3. Forskerrollen	22
3.2.4. Utvalg	22
3.2.5. Utarbeiding av intervjuguiden og godkjenning av prosjektet	23
3.2.6. Prøveintervju	24
3.2.7. Presentasjon av deltakere og gjennomføring av intervju og observasjon	24
3.2.8. Etter intervju og observasjon	26
3.3. Bearbeiding av data og analyse	27
3.4. Reliabilitet og validitet	30
3.5. Refleksjoner i forkant og ettertid	31
3.6. Personvern og etiske betraktninger	32
4. Resultater	34
4.1. Hvilke erfaringer og tanker har personalet knyttet til lek, og hvordan kommer lekefokus til uttrykk i hverdagen?	34
4.1.1. Rom og handlingsrom	34

4.1.2. Proessorientering- veien er selve målet!	38
4.1.3. Autonomi og anerkjennelse	42
4.2. Hvordan leker barna innenfor (eventuelt utenfor) rammene som personalet skaper, og hvilke indikasjoner på trivsel kan observeres?	43
4.2.1. Kjennetegn på barnas sosiale samspill og lekekultur	43
5. Diskusjon	45
5.1. Og inni er vi ikke like! -Ulike forutsetninger gir ulike muligheter for deltakelse?	45
5.2. Mange måter å være på- mange måter å forstå verden på!	48
5.3. Holdninger og verdier; strukturer som hemmer eller fremmer helseperspektivet?	51
5.4. Fordi leken er barnas univers! -Med vekt på det som får gode ting til å skje!	53
6. Sammenfatning og konklusjon	56
7. Litteratur:	59
Vedlegg	0

Forord

Arbeidet med barn i barnehage har gjennom årene satt stadig større preg på meg som person og utvikling av min egen praksis. Å følge barna i barnehagen gjennom utfordringer og mestring har bidratt til innsikt og forståelse, men også et brennende ønske om å lære og forstå enda mer; både om meg selv og dem jeg møter. Gjennom utdanningen i psykososialt arbeid med barn og unge, og ikke minst arbeidet med selve masteroppgaven, har jeg fått en økende forståelse av hvordan forskningsfeltet berører både barnehagepolitiske spørsmål og ulike praksiser i barnehagen.

Arbeidet med oppgaven har vært en krevende reise, ikke minst på grunn av den spesielle situasjonen pandemien har satt oss i siden mars 2020. Jeg har ved flere anledninger vurdert å gi opp, men med støtte fra mange hold har jeg likevel maktet å skrive ferdig mitt arbeide. Takk til alle som har støttet og hatt troen på meg, også når jeg selv har tvilt som mest!

Jeg vil særlig takke min ytterst tålmodige familie for å ha holdt ut med mine utallige arbeidstimer med prosjektet, min frustrasjon og til og med tårer. Uten dere hadde jeg ikke klart å gjennomføre! Takk til min støttende ektemann, Hallvard! Takk til mine inspirerende barn: Tiril, Tuva, Hauk og Heid! -Dere er mine sannferdige veivisere!

Jeg vil også takke tidligere styrer i min egen barnehage, Anne Lena Strømsborg, for oppmuntring og tiltro, da jeg usikker på meg selv ikke visste om jeg våget å ta steget ut i masteren. Takk til tålmodige kolleger og ny styrer for de dager jeg har fått innvilget fri for å vie tid til prosjektet.

En varm takk rettes også til min veileder, Mari Rysst, som har hjulpet meg å holde kursen og motet oppe. Jeg ønsker generelt å takke alle som har kommet med nyttige innspill gjennom hele prosessen!

Takk også til personalet i barnehagen som stilte opp midt i pandemien, slik at jeg fikk gjennomført mitt feltarbeid! Både barn og voksne tok meg imot med åpne armer og interesse for prosjektet, noe jeg er veldig takknemlig for!

Kråkstad, september 2021

Tone Gransjøen

Sammendrag

Denne oppgaven er en undersøkelse av ulike sider ved personalets praksiser omkring lek i barnehagen, og hvordan disse kan forstås i samsvar med det helsefremmende mandatet som rammeplanen understreker. Undersøkellesprosessen bestod av observasjon og intervjuer av 4 ansatte på én avdeling i én barnehage på Østlandet. Datagrunnlaget består av personalets egne tanker og erfaringer i tillegg til observasjon av deres praksiser omkring leken. Observasjoner av lek og lekende barn inngår også i materialet.

Bakgrunnen for valg av tema, knyttes til muligheten for å se personalets arbeid omkring lek og de ulike kravene i rammeplanen i sammenheng. Jeg har lenge vært opptatt av lekens betydning for barn, samtidig som jeg også interesserer meg for betydningen av det psykososiale miljøet i barnegrupper. Dette er to viktige dimensjoner ved livet i barnehagen, og jeg ønsket derfor å undersøke muligheten for å se leken og det helsefremmende mandatet, som rammeplanen understreker, i sammenheng med hverandre. Dermed falt valget på følgende problemstilling:

Hvordan kan personalets arbeid med og omkring lek forstås i lys av barnehagens helsefremmende mandat -i et psykososialt perspektiv?

Studien min viser at personalet er opptatt av barns egen opplevelsesverden og perspektiver, og at deres hovedbegrunnelse for å prioritere lek, nettopp knyttes til leken som barnas eget univers. Dataene tegner et bilde av personalet som lyttende og imøtekommende overfor barnas initiativer og interesser, og fleksibilitet i sine møter med dem.

1. Introduksjon av prosjektet

I denne oppgaven ser jeg nærmere på et tema jeg mener er både viktig og høyst aktuelt i den tiden vi lever i. Temaet presiseres i rammeplanen gjennom barnehagens helsefremmende mandat:

“Barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Barnas fysiske og psykiske helse skal fremmes i barnehagen. Barnehagen skal bidra til barnas trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd (...)”

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Å fremme psykisk helse, livsglede og egenverd kan synes selvfølgelig, samtidig opplever jeg at det arbeides lite helhetlig omkring temaet i barnehagehverdagen. Barnehagepersonalet arbeider erfaringsmessig med knappe ressurser, samtidig som det stadig stilles stadig økende krav. Å skulle utgjøre en helsefremmende funksjon slik rammeplanen understreker, kan dermed fremstå som en krevende oppgave å fylle.

Jeg opplever at rammeplanens ulike deler med fordel kan leses i et helhetsperspektiv, og at de ulike påbud og kapitlene i mange tilfeller best kan forstås i lys av hverandre. Å arbeide med et område av gangen fremstår i det perspektivet som lite hensiktsmessig og ikke minst ressurskrevende. Slik jeg ser det, er arbeidet med det psykososiale miljøet ikke egnet i prosjektformat, men oppnår positiv effekt gjennom integrering i daglige praksiser.

Jeg vil derfor undersøke om leken, som barns naturlige arena for samspill, kan benyttes som innfallsvinkel til dret helsefremmende arbeidet i barnehagen. Leken er en naturlig og viktig del av barns liv. Rammeplanen understreker lekens betydning, og det er rimelig å anta at alle barnehager har lek på agendaen.

1.1. Problemstilling

Dette prosjektet tar utgangspunkt i personalets praksiser og refleksjoner omkring eget arbeid med lek, samt observasjoner av lekende barn på avdelingen. Min problemstilling lyder:

Hvordan kan personalets arbeid med og omkring lek forstås i lys av barnehagens helsefremmende mandat -i et psykososialt perspektiv?

For å svare på dette, har jeg stilt følgende spørsmål:

Hvilke erfaringer og tanker har personalet knyttet til lek?

Hvordan kommer lekefokus konkret til uttrykk i hverdagen?

Hvordan leker barna innenfor (eventuelt utenfor) rammene som personalet skaper?

Hvilke indikasjoner på trivsel kan observeres?

Jeg fant at personalet er samlet i sin oppfatning og sine erfaringer om at leken har en avgjørende betydning for barns trivsel, og at de derfor gir leken høy prioritet i hverdagen. Denne lille studien, vil ikke kunne utgjøre et solid grunnlag for generalisering, ei heller si noe om hvordan praksisen virker inn på enkeltbarn. Jeg mener likevel at studien har grepet fatt i noen sentrale sider ved arbeidet med lek, som under visse forutsetninger kan få betydning for barns trivsel og psykososiale utvikling.

1.2. Avgrensning og begrepsavklaring

Problemstillingen presiserer personalets arbeid “med og omkring” lek. Denne formuleringen begrunnes i at jeg fant at “arbeidet med lek” ble et for snevert uttrykk. Personalets fokus på lek strakte seg ut over leken i seg selv, og omfattet blant annet fysisk rom, relasjonsarbeid og andre forhold knyttet til barns muligheter for lekende initiativer og samspill. Arbeidet omkring leken forstås som de rammebetingelser som skapes for barns lek og lekne samspill. Å arbeide med og omkring lek forstår jeg i det videre som alle de ulike former for rammer og forutsetninger personalet skaper for barns lek og lekne samspill i barnehagen. Dette dreier seg eksempelvis om prioriteringer av tid til lek eller bruk av det fysiske rommet.

Denne oppgaven omhandler derfor et helsefremmende blikk på leken i seg selv, og i enda større grad de omliggende faktorene som utgjør personalets arbeidsmåter omkring leken. Arbeidet med og omkring leken forstås i første rekke som universell tilnærming, med hele barnefellesskapet som målgruppe.

I denne oppgaven forstås helsefremming i et psykososialt perspektiv. Ettersom de aller fleste barn i Norge går i barnehage, møter personalet også barn med svært ulike bakgrunner. Mens noen barn har store nettverk i sine nærmiljøer, har andre mindre. Noen barn har ikke nettverk ut over det barnehagen kan tilby i det hele tatt. Mange barn lever under omsorgssvikt, som pårørende eller i fattigdom. Barn i barnehage er en uensartet gruppe som har med seg ulik bagasje, og lever i svært ulike omsorgs- og livssituasjoner. Barna vil derfor ha ulike behov og forutsetninger i form av mestring, trygghet og selvfølelse.

Garsjø (2018) presiserer distinksjonen mellom det forebyggende og helsefremmende arbeidet. Forebyggende arbeid handler om å forhindre uønskede fenomener, og forstås i sammenheng med kunnskap om årsaker til negativ utvikling for å kunne hindre eller bremse negative prosesser. Helsefremmende arbeid innebærer en tilnærming til det som fremmer beskyttende faktorer og prosesser som fører til helse og god livskvalitet (Garsjø, 2018, s. 26-27). Garsjø (2018, s. 28) beskriver helsefremmende arbeid som blant annet å dyrke trygghet og trivsel, og nevner eksempelvis sosialt nettverk, fellesskap og tilhørighet som viktige friskfaktorer.

Helsefremming kan defineres slik: “Målet er å bedre den psykiske helsen ved bl.a. å øke graden av optimisme, mestring og evne til å takle motgang og belastninger i livet. Det kan også dreie seg om å påvirke faktorer i det sosiale miljøet for å øke livskvalitet og trivsel” (Napha, 2021).

Det helsefremmende perspektivet med fokus på ressurser og muligheter, fremfor et forebyggende perspektiv med blick på risikofaktorer, er et bevisst retningsvalg for denne oppgaven.

Anerkjennelsesbegrepet, som det også vektlegges i denne oppgaven, inneholder fundamentalt ulike fortolkningsmuligheter. Schibbye (2013, s. 37) understreker to ulike former for anerkjennelse: En ytre form, der det legges vekt på prestasjon for eksempel i form av ros, og en indre form, som utgjør en verdsettelse av en annens indre opplevelse. Denne siste formen bidrar til å “skape en atmosfære av trygghet og tillit”, presiserer hun.

Denne oppgaven benytter læringsbegrepet hovedsakelig i en vid forstand, og omfatter ulike former for erfarings- og kompetansedanning. Jeg kommer likevel inn på spesifikke syn på læring enkelte steder, der dette fremstår som grunnleggende for perspektivet som der omtales eller drøftes.

Begrepet fri lek tar her utgangspunkt i lek initiert og styrt av barna selv. Debatten om i hvilken grad fri lek er helt fri, går jeg ikke spesifikt inn på her. I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i en helhetlig forståelse av begrepet: leken omhandler barns mangefasettede, lekne aktiviteter og samspill, med personalet som støttespillere.

2. Kunnskapsgrunnlag

2.1. Tidligere forskning og historikk

I denne delen av kunnskapsgrunnlaget, vil jeg gi en kort innføring om barndom og forskning på psykisk helse. Denne delen har til hensikt å angi en plassering på forskningsfeltet som vekket min interesse for temaet, samt en historisk bakgrunn for dagens barnehage.

Tall fra 2020 viser at så mange som 272 264 barn går i barnehage i Norge, og 263 860 av dem har en oppholdstid på over 41 timer i uken. Andelen barn i alderen 1-5 år i barnehage utgjør 92,7% av alle barn (SSB, 09169).

2.1.1. Barnehagens historiske utvikling- lek og læring som et politisk tveegget sverd

De første barnehagene i Norge var private, og det var ikke noen form for lovgivning som regulerte driften. Barnehagelærerne gikk etterhvert i bresjen for en formalisering av profesjonen og et statlig hjemlet ansvar. I 1975 kom loven om barnehager, og befestet ansvaret som offentlig (Greve, Jansen & Solheim, 2014, s. 108-109). I 1995 kom en revidert barnehagelov, med en ny bestemmelse som gav departementet adgang til å fastsette rammeplan for barnehagen (Meld. St. 19 (2015-2016)). I 2006 trådte nok en barnehagelov i kraft, som inneholdt en bestemmelse om barnehagens innhold, samt barns rett til medvirkning. Dette ble understreket i den nye rammeplanen av samme år (Meld. St. 19 (2015–2016)).

Siste reviderte utgave av rammeplanen utkom i 2017, og presiserer en rekke påbud og oppgaver. Den uttrykker barnehagens samfunnsmandat om å “ivareta barns behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling”, og at disse skal ses i sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2017). I dette uttrykkes noe av verdigrunnlaget for hva jeg forstår av rammeplanen at den norske barnehagen skal være: en arena for inkludering,

trivsel og helhetlig utvikling, og ikke minst en forståelse av leken som behovsdrevet. Denne utgaven tydeliggjør fremdeles den nordiske barnehagetradisjonen, der lek står sentralt:

Leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og lekens egenverdi skal anerkjennes.

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

De fleste barnehager vektlegger derfor lek og vennskap, men står samtidig i et spenningsfelt mellom ulike sett med forventninger til egen profesjon, påpeker Greve (2015, s. 202).

Spenningen kan forstås ut fra ulike verdigrunnlag som begrunnelser for å fokusere på lek:

Barnehagens rammeplan understreker lekens egenverdi, mens sentrale argumenter i den politiske debatten knytter leken til målbart læringsutbytte (Greve, 2015, s. 202-203). Greve (2015, s. 203) bemerker en dreining mot en målrettet, instrumentell form for læring, og kartlegging av barns ferdigheter.

Barnehagen kan dermed sies å ha sin forankring i to tradisjoner med essensielt forskjellige perspektiver til grunn: en sosialpedagogisk tradisjon med forankring i lekens og barndommens egenverdi, og en skoleforberedende tradisjon som en del av barnets utdanningsforløp, med en forankring i et samfunnsnyttig perspektiv (Greve, Jansen & Solheim, 2014, s. 138-140; Alvestad, Tuastad & Bjørnstad, 2017, s. 163).

2.1.2. Lek i bio-psyko-sosialt perspektiv

Dion Sommer (2020, s. 65) beskriver en form for lekende læring gjennom dialoger og erfaringer. Han skriver om miljøets innvirkning på barns utvikling, og beskriver en variert stimulans som gir rike læringsmuligheter, versus fattige og stressede miljøer. Miljøet etterlater, slik han beskriver det, en kjemisk signatur, en såkalt epigenetisk faktor på bestemte gener, som avgjør om de aktiviseres eller ikke (Sommer, 2020 s. 65).

Videre understreker han konsekvensene av et slikt perspektiv, som blant annet innebærer en ny forståelse for rekkevidden av barns lek, og går så langt som å hevde at leken virker inn på selve evolusjonen. Han understreker hvordan leken i det perspektivet virker positivt inn på

hjernens utvikling, og hevder at det derfor gjennom pedagogikken kan skapes en positiv bio-psyko-sosial utviklingsspiral (Sommer, 2020, s. 66- 68).

Videre understreker han at leken danner grunnlag for at barnet skal oppleve en positiv mestring og kontroll over egen hverdag. Han bemerker lekens vesen, som ikke bare en ytre-men også en indre aktivitet, og argumenterer på den måten for at leken også er påvirket både innenfra og utenfra gjennom engasjement. Han påpeker at leken blir barnets frihet til å utforske sitt miljø på egne premisser, og sier: “Dette er forbundet med en dyb opplevelse af mestring og kontrol, som tænder for kaskaden af positive epigenetiske processer” (Sommer, 2020, s. 69).

Han argumenterer, gjennom dette perspektivet for berikede og engasjerende lekemiljøer, hvor barnas egne initiativer verdsettes. Sommer tar dermed ikke bare for seg et perspektiv der barnet formes og former miljøet rundt seg, men tematiserer også hvordan barnet er gjenstand for påvirkning fra sitt eget indre gjennom egne tanker, følelser og gener (Sommer, 2020, s. 57; 2017, s. 18-49).

Nyere forskning innen biologi og psykologi viser arv og miljø som noe annet enn motsetninger, og må snarere forstås som samvirkende og delvis forklarende prosesser (Gulbrandsen, 2017, s. 15-50). Epigenetikken tegner, i likhet med resiliensforskningen, et bilde av arv og miljø som samvirkende. Genene kan ses på som barnets muligheter for utvikling (Fonagy, henvist i Hart & Schwartz, 2009, s. 207-211), samtidig som miljøet og relasjoner som omgir barna på sin side kan kompensere for genetiske svakheter, og hindre dem i å komme til uttrykk (Befring, 2014, s. 83).

2.1.3. Resiliens, tilknytning og samspill

Resiliensforskningen tegner et bilde av både risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer som tilstedeværende i individ og omgivelser, og søker forståelse for hvorfor det er mulig å klare seg bra til tross for risiko og belastninger. Resiliens kan beskrives som en gjenoppretting etter belastning fremfor å utvikle psykisk uhelse, og forekommer som både enkelthendelser og prosesser over tid (Borge, 2018, s. 18-19).

Risikofaktorer forstås som tilstedeværende i alle menneskers liv, uten at det trenger å innebære negativ utvikling. En viss grad av negativt stress kan snarere påvirke til positiv

utvikling, dersom risikofaktorene ikke utgjør så stor negativ innvirkning at det skader individet (Frønes & Strømme, 2010, henvist i Befring, 2014). Beskyttelsesfaktorer i og rundt individet kan sies til en viss grad å stå imot effekten av risikofaktorene, også ved å fremme barnets muligheter for tilpasning og utvikling av motstandsdyktighet. Resiliens handler dermed om en kompleks sammensetning av samspillende faktorer knyttet til både individet og miljøet. Barnets håndtering av krevende opplevelser, og dermed også psykososiale utvikling, vil preges av samspillet mellom biologi og miljø (Løvlie-Schibbye & Løvlie, 2017, s. 26-27). En rekke resiliens-studier har påpekt betydningen av nettverk og tilknytning, og at så lite som én signifikant voksen kan ha avgjørende betydning for barns muligheter til sunn utvikling og resiliens (Borge, 2018, s. 22).

På 1950- tallet ble barnets medfødte tilknytningsbehov beskrevet for første gang av John Bowlby. Han beskrev hvordan en trygg relasjon, eller en trygg base utgjør grunnlag for utforskning av verden omkring. Internaliserte tilknytningsmønstre beskrev han som indre arbeidsmodeller (Ruud, 2011, s. 55; Hart & Schwartz, 2009, s. 205-250).

Drugli og Lekhal (2018, s. 57-58) beskriver rekkevidden av positive samspill ved at barnets indre arbeidsmodeller vil komme til å prege dets atferd, og ikke minst tanker om seg selv og andre mennesker. De beskriver voksnes tilgjengelighet, sensitivitet og forutsigbarhet som viktige forutsetninger for at barnet skal utvikle opplevelse av egenverd, og ikke desto mindre tro på at andre bryr seg om- og forstår barnet.

2.1.4. Egenverd som trumfkort

Hilchen Sommerschild (1998) vektlegger relasjonenes betydning i sine tidlige arbeider omkring helsefremmende faktorer. I disse arbeidene fremgikk faktorer som god kontaktevne, fleksibelt viljesliv, evne til indre dialog gjennom symbollek, og ikke desto mindre et godt selvbilde, i det hun valgte å kalle “trumfkort i livets spill”.

Hun oppsummerer vilkårene for mestring i en modell som vektlegger nettopp tilhørighet og kompetanser som grunnlag for egenverd som motstandsressurser. I modellen fremheves blant annet forutsigbarhet, bekreftelse og tilhørighet, samt fellesskap i verdier og sosial støtte. Kompetansene konkretiseres i det å kunne noe, være til nytte, å få- og ta- ansvar, nestekjærighet og ikke minst det å møte og mestre motgang (Sommerschild, 1998).

Sommerschild understreker at dersom barnet skal få mestringserfaringer, må også utfordringene og oppgavene det stilles overfor korrespondere med dets muligheter til å mestre disse. Videre sier hun at å være til nytte, og utøve ansvarlighet og nestekjærlighet er assosiert med barnets opplevelse av egenverd. Dermed vil både selvutviklet og fremhjulpert opplevelse av egenverd bidra til motstandskrefter, oppsummerer hun (1998, s. 59).

2.1.5. Dialektisk relasjonsteori

Grunnleggende for dialektikken, er fokuset på relasjoner og sammenhenger. Mennesker påvirker hverandre i en transaksjonell prosess, og individer må derfor forstås i lys av de relasjoner og miljøer det inngår i (Schibbye, 2009, s. 38). Schibbye understreker at et individs atferd ikke bare virker inn på andre, men også på seg selv i kraft av andres respons på egen atferd, og at mennesker derfor ikke kan studeres som “separate objekter”. Hun påpeker at dialektikken ansporer individet som både subjekt og objekt i gjensidig prosess, og at de to viser til hverandre (2009, s. 39). Dette innebærer at individet både har en opplevelse i seg selv og samtidig en betraktning av seg selv. Ifølge Schibbye, vil denne to-sidigheten også komme til uttrykk i individets forhold til omgivelsene: idet individet både kan ses som et eget selv og samtidig må forstås i sammenheng med de fellesskaper det inngår i.

Schibbye (2009, s. 43) understreker anerkjennelsen som helt fundamental i dialektikken; en evne til “å endre fokus – fra å forholde meg til meg selv, til å ta den andre subjektive perspektiv og igjen kunne gjenvinne mitt eget ståsted”.

Også forbindelsene mellom den indre opplevelsesverden og de ytre uttrykkene står sentralt i dialektikken, og genereres av de indre representasjonene som skapes i individet (Schibbye, 2009, s. 82-99). Slike representasjoner forstår jeg forenklet som indre bilder som oppstår i samspill med omverden, og siden fungerer som veiviser i nye samspill.

Schibbye (2009, s. 84) setter barnets utforskertrang i forbindelse med dets meningsdanning i egen livsverden, noe hun poengterer som nødvendig for egen “forståelse av, innflytelse over og prediksjon av” reaksjoner fra omverden, og betegner dette som et “fond for individets videre liv”.

2.2. Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet vil presentere teori og perspektiver som har betydning for det videre fokuset, og som er sentral for diskusjons-delen.

2.2.1. Leken som sosial og kulturell møteplass

Den sosiokulturelle tradisjonen tar for seg forståelse av individet ut fra en sosial og kulturell ramme (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 400-418). Utvikling og læring innenfor dette perspektivet, forstås i konstruktivistisk forstand, og situert i sin kontekst. Slik får andre mennesker i den sosiale konteksten betydning for barn og unges utvikling, og individets deltakelse i samspill med omgivelsene står i sentrum (Jensen & Ulleberg, 2019).

Den sosiokulturelle tradisjonens perspektiv omhandler et fokus på barnet som født inn i kultur, og hvordan denne legger grunnlaget for barnets utvikling i nettopp denne kulturen (Hundeide, 2017), fordi barnet formes i samspill med sine omgivelser (Säljö, 2016, s.111). Berit Zachrisen har beskrevet barns kulturelle bakgrunn og deres muligheter for deltakelse i lek i barnehagen (Zachrisen, 2015, 2017). Særlig interessant finner jeg de 4 posisjonene på lekearenaene som Zachrisen (2015, s. 33) identifiserte i sin studie (2015):

- 1) En førende posisjon, som innebærer betydelig innflytelse på lekens innhold og ideer.
- 2) En følgende posisjon, som innebærer langt mindre innflytelse enn den første, og som krever lite ansvar for lekens fremdrift. Hun beskriver en slik posisjon som døråpner for innpass og innhenting av relevante kunnskaper omkring leken og leke-felleskapet.
- 3) En likestilt posisjon, der deltakerne fremstår som jambyrdige, der den førende posisjonen svinger frem og tilbake mellom deltakerne.
- 4) Den siste posisjonen har Zachrisen kalt potensiell deltaker. Dette er en posisjon som befinner seg på utsiden eller i utkanten av den pågående leken. Den innebærer høve til å tilegne seg viktig kunnskap om samspill og ulike kompetanser som fremstår som essensielle for leken og deltakelse i den. Denne posisjonen er også relevant i påvente av et mulig innpass i leken (Zachrisen, 2015, s. 33).

Zachrisen markerer at alle posisjonene besitter muligheter til ulike erfaringer knyttet til kompetanser som er attraktive i og for lek. Sosial anerkjennelse av barn, kan virke inn på posisjon i lek (2015, s. 37). Jeg forstår henne slik, at dette dreier seg både om hvordan de voksne anerkjenner barna, og hvordan barna i gruppen anerkjenner hverandre. Zachrisen

påpeker at utvikling av sosiale bånd mellom barn ikke bare handler om antall samspillsituasjoner, men vel så mye om kvaliteten på samspillene” (2015, s. 59).

Zachrisen (2015, s. 75-79) presenterer 3 overordnede pedagogiske prinsipper for leken som en “delt tredje møteplass”. Her vil jeg fremheve to av dem:

1) Det første prinsippet viser til en ramme for samspill som er preget av humor, glede og proaktiv anerkjennelse av ulikhet. Hun betrakter lek, humor og glede som inngang til tilknytningspunkter. Hun henviser til Søbstad (2012), som beskriver likhetstrekk mellom lek, humor og glede: øyeblikkets innfall, følsomhet for ytre rammer og metabudskap om at det bare er “på lat”.

2) Det andre prinsippet omhandler et rikt opplevelsesreportoar; lekaktiviteter og leke-fellesskap- hvor samspillet preges av likeverd og gjensidig respekt (2015, s. 76). Hun poengterer at dersom leken skal forsvare sin tradisjonelle posisjon i barnehagen, er det også sentralt at alle barn får delta og møte et rikt spekter av leke-aktiviteter, leke-former og leke-fellesskap (2015, s. 76-77).

Zachrisen (2017) er inspirert av Bourdieus tenkning, og viser til tre begreper som hun anvender i analysen: Kulturell kapital, sosial kapital og anerkjennelse. Zachrisen benytter begrepene overført til mikronivå, og har utviklet dem videre til å passe inn i barnehagekontekst (Zachrisen, 2017). Et viktig poeng som fremheves, er at barn som mottar anerkjennelse for sine kunnskaper og kompetanser, vil tre frem som innehavere av kulturell kapital. Barn med liten grad av anerkjennelse, vil tilsvarende inneha lav grad av kapital, og fremstå som mer usynlige i fellesskapet (Zachrisen, 2017). Sosial kapital beskrives som individuelle ressurser og nettverk. Zachrisen (2017) trekker særlig frem hvordan sosial kapital kan analyseres i lys av relasjonenes styrke. Når barn leker sjelden sammen, vil båndene dem imellom være svakere enn om de lekte hyppig sammen. Sterke bånd fremstår som en klar ressurs for barna i mange ulike situasjoner (Zachrisen, 2017). Også anerkjennelsesbegrepet forstås av Zachrisen i lys av Bourdieus teori, hvor det forstås som et knapphetsgode. Zachrisen understreker at det er de andre i miljøet som tilskriver kompetanser, erfaringer og egenskaper sosial verdi, og at det derfor innebærer en maktposisjon hos dem som gir eller fratrukker andre sosial anerkjennelse. Hun knytter betydningen av sensitivitet overfor barnas kulturbakgrunn til en anerkjennelse av barnet som individ og som medlem av et fellesskap (2017) i lys av dets kulturelle kapital. På samme måte vil et positivt og sensitivt fellesskap kunne bidra til å ivareta og bygge opp barns sosiale

kapital (Zachrisen, 2017). I en forlengelse av dette, beskrives betydningen av en type omsorg som gir barn kraft som med-virkere, der barnas levde erfaringer og referanseramme imøtekommes, for at de skal kunne oppleve mening i sine samspill (Zachrisen, 2017).

2.2.2. Lek og vennskap i livsverdenperspektiv

Mogens Paahus (1995) sier om lek at barnets tilegnelse av verden handler om en trang til å være aktiv, og at denne kommer til uttrykk i lekens verden. Leken gir barnet mulighet til å være aktiv og ta inn omgivelsene “på en lystfylt måte” (Paahus, 1995, s. 59).

Han understreker betydningen av at en aktivitet er lystbetont, fordi det lystbetonte rommer det han benevner som livsmotet. I leken, sier han, er lysten knyttet til aktiviteten og spenningen (Paahus, 1995, s. 59).

Paahus (2019) beskriver ulike former for livsmot, og jeg vil her fokusere på en av dem; barns livsmot. Hos barn er selve livsmotet nært forbundet med lek og kroppslig utfoldelse (Paahus, 2019). Paahus (2019) skildrer hvordan lek og livsmot henger sammen, og viser til en to-sidighet knyttet til begrepene: livsmotet kan forstås både som livsglede, der en glede over det det vante og trygge står i sentrum, men også en forståelse som knyttes an til trangen til å tilegne seg noe nytt, og det å våge seg ut i det ukjente. Slik, sier Paahus (2019), rommer leken også begge sider ved livsmotet. Videre understreker han at avgjørende for barns livsmot, er at de får oppleve å kunne hengi seg kjærlighet i nære relasjoner. Videre presiserer han betydningen av at barna møtes med følelsesmessig mottakelighet og aksept i den voksnes egne livsmot (Paahus, 2019).

I sin doktorgradsavhandling (2007) tok Anne Greve for seg barns muligheter til å danne vennsksapsrelasjoner i barnehagen. Studiens siktemål ble beskrevet som å forstå barns vennskap med utgangspunkt i barnas egne livsverdener (Greve, 2009, s. 11). Greve fant at det var barnehagens tidsstruktur som blant de ytre rammene som i høyest grad virket inn på barns muligheter for å danne vennskap. Hun fant også at personalets syn barnas vennskap kan knyttes til deres egne forståelser av hva vennskap skal være og innebære, og at dette i mange tilfeller kunne komme i konflikt med barnas egne måter å være sammen på.

Greve (2009, s. 73) skriver om det hun refererer til som barnas felles levde historie sammen, og viser til at denne historien virker inn på deres vennsksapsrelasjoner og opplevelsen av et

felles “vi”. Greve sine studier av små barns vennskap viser at barn uttrykker humor og glede, og at disse felles erfaringer støtter opp om vennsapsrelasjonene (Greve, 2009, s.76-77). Samtidig som vennsapsrelasjoner kan innebære støtte til hverandre, kan de like fullt medbringe konflikter: «Man kan snakke om en vennsapsdialektikk som er uttrykk for en dynamikk av både godt og vondt som vennskap kan romme» (Greve, 2009, s. 79). Hun viser fra sine observasjoner at vennskap kan romme “et stort mangfold fra å dele verdener og skape mening sammen, til det å vise sympati og støtte. være en trygg forankring, humor og glede og å beskytte leken og vennsapsrelasjonen ved å stenge andre ute” (Greve, 2009, s. 80).

2.2.3. Sosialkognitiv teori og mestringstro

Rekkevidden av mestringstro fremheves av Albert Bandura i hans sosialkognitive læringsteori. Han utviklet et begrep om betydningen av individets tro på egen mestring, noe han kalte mestringsforventning (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 413; Imsen, 2020, s. 363). Bandura rettet fokus på mestringstro som bestemmende for dets motivasjon og utvikling, og baserte forventningene på fem ulike faktorer (Imsen, 2020, s. 362-363). Jeg vil her fokusere på 3 av dem:

- 1) Tidligere mestrings erfaringer på samme område.
- 2) Vikarierende erfaringer, som bygger på observasjon av andre.
- 3) Verbale overbevisninger gjennom støtte fra andre.

Imsen (2020, 362-363) understreker to viktige forhold som Bandura her inkluderer: En mulighet til å motivere gjennom rollemodeller og observasjonslæring, samt hvordan støtte og oppmuntring kan virke inn på barnets forventninger til seg selv. Dette innebærer at barnets erfaringer i seg selv ikke er det eneste som betyr noe, påpeker hun.

Troen på egen kompetanse er sentral i den sosio-kognitive teorien av to grunner: For det første vil en slik tiltro til egen mestring påvirke motivasjon og hva individet velger å beskjeftige seg med, og som en følge av dette også grunnlaget for hva barnet lærer og erverver seg av ulike ferdigheter (Kähler, 2012, s. 31).

Mestringsopplevelser og tro på å lykkes, er også sentralt i helsefremmende arbeid, med forankring i den salutogene tilnærmingen til trygghet og evne til å mestre motgang (Larsen, 2018, s. 150-153).

2.2.4. Salutogen tilnærming og positive hverdagsopplevelser

Sosiologen Aaron Antonovsky beskjeftiget seg med en helhetlig og positiv tilnærming til helseutvikling som et kontinuum. Hans fokus rettet seg spesifikt mot ressurser i mennesket og dets omgivelser som bidrar til helse -fremfor det tradisjonelle patogenese-perspektivet som omhandlet en sykdomsorientering (Antonovsky, 2012). Antonovsky (2012, s. 30-31) rettet sitt fokus og sin forståelse mot betydningen av mestringsfaktorer og ressurser.

I den salutogene modellen fremheves en grunnforståelse som Antonovsky (2012) uttrykte i OAS, som kan beskrives som rekkevidden av opplevd sammenheng. OAS beskrives i tre samvirkende komponenter:

- 1) Begripelighet handler om en kognitiv forståelse av det som skjer, og kan sies å innebære en form for struktur eller forutsigbarhet.
- 2) Håndterbarhet innebærer en opplevelse av å ha tilgang til nødvendige ressurser for å mestre situasjonen. Dette kan eksempelvis handle om sosial støtte, eller at krav fra omgivelsene står i forhold til barnets ressurser. For høye krav kan frata barnet muligheten til å mestre, og for lave forventninger kan hindre barnet i å gjøre seg egne erfaringer.
- 3) Meningsfullhet handler om en innsikt i meningen med det som skjer. Dette kan handle om mulighet til å medvirke aktivt i egen hverdag, noe som gir mening og motivasjon i en følelsesmessig forstand. Slik blir det også verd å engasjere seg.

(Antonovsky, 2012; Walseth & Malterud, 2004).

Disse elementene kan beskrives i form av forventninger i individet: forventning til om situasjoner vi møter er påvirkelige, forventning til at situasjonen er logisk og forutsigbar og forventning til om vi tror det som kreves er overkommelig (Walseth & Malterud, 2004). Hvorvidt vi har positive eller negative forventninger til mestring, knyttes til krav fra omgivelsene og tidligere erfaringer. Våre grunnlag for utvikling av strategier formes i stor grad i barndommen, og vil kunne virke inn på måten vi møter utfordringer. Den enkeltes status i samfunnet vil også utgjøre ulike muligheter for deltakelse og påvirkning (Walseth & Malterud, 2004).

I sin forståelse av salutogenese, fremhever Gunnar Tellnes (2007) det helsefremmende ved gode opplevelser i hverdagen som bidrar til trivsel og glede. Han beskriver små, kanskje

nokså hverdagslige hendelser som likevel gir stor innvirkning på livet. God mat, vennskap og frisk luft, men også ro og kreative opplevelser fremheves av Tellnes som salutogene faktorer. Imidlertid peker han på en forutsetning for at prinsippet om OAS skal fungere, må deltakerne ha en styrende rolle i de aktuelle aktivitetene (Tellnes, 2007).

2.2.5. Kommunikasjon og anerkjennelse

Anerkjennelsesbegrepet kan knyttes til ulike samfunnsstrukturer og nivåer. Axel Honneth (2007) knyttet anerkjennelsesbehovet til ulike nivåer i samfunnet. Jeg gir her en forenklet og forkortet beskrivelse: 1) Privat i form av kjærlighet, 2) i lovverket i form av rettigheter en innehar som borger, og 3) i samfunnet gjennom deltakelse i sosiale fellesskap. Individet har behov for anerkjennelse på alle disse nivåene for å oppleve seg som verdifull i fellesskapet (Aubert & Bakke, 2018, s. 33).

Slike strukturer forstår jeg også i sammenheng med Brantes (1997) beskrivelser av strukturer som virker inn på hverandre. Forenklet kan en si at ulike nivåer; fra globale sammenhenger via nasjonale, institusjonelle og inter-individuelle sammenhenger til det individuelle. Ulike forhold på de ulike nivåene kan virke inn på hverandre uten at det nødvendigvis er åpenbart. Tolket og forenklet over i konteksten av denne oppgaven, forstår jeg Brante slik, at fenomener ikke bare må forstås ensidig i lys av individnivå eller strukturnivå, ettersom observerbare fenomener kan ha sitt opphav i dypere forhold. Slik kan ulike kulturer, sosiale og politiske forhold virke inn på observerbare fenomener. Jeg setter dette i sammenheng med både mitt teoretiske grunnlaget for diskusjon, så vel som i metode-sammenheng i denne oppgaven.

Løvlie Schibbye og Løvlie (2017) beskriver ulike former for anerkjennelse, en indre og en ytre form, der den ytre kjennetegnes av vurdering og prestasjoner. Den indre formen for anerkjennelse preges på den annen side av en søken etter den andres perspektiver og anerkjennelse av den annens væren i verden (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017, s. 56-60).

Berit Bae skriver i sin avhandling “Dialoger mellom førskolelærer og barn” (2004, s. 99-165), om romslige og trange samtale- og interaksjonsmønstre. Hun beskriver de to interaksjonsmønstrene som kvalitativt forskjellige med tanke på barns mulighet til å oppleve sine opplevelser er gyldige. Romsligheten uttrykkes blant annet i gjensidighet og toleranse

for barnets perspektiv, samt mottakelighet for barns spontane påfunn. Disse mønsterbetegnelsene brukte hun som analytiske kontraster (Bae, 2004 s. 99 og 133).

Bae (2004, s. 109) understreker den dialogiske formen som inkluderer både voksne og barn i prosessen. Prosessen kjennetegnes også av at barnas initiativer anerkjennes og utvides, men ikke overstyres av de voksne. Bae bruker uttrykket “en dialogatmosfære preget av velvillig forståelse” (Bae, 2004, s. 110). Bae (2004, s. 117) beskriver også hvordan trange mønstre i større grad inneholder vurdering fremfor anerkjennelse. De romslige mønstrene, sier Bae, beskriver i større grad invitasjoner til barns medvirkning og medbestemmelse, der voksne justerer seg etter barnet for eksempel gjennom med-innlevelse i barns lekende, humoristiske og spenningssøkende henvendelser (Bae, 2004, s. 127- 141).

Bae anvender Schibbyes perspektiv på anerkjennelse, som legger vekt på barns muligheter for å bli møtt i sin egen opplevelse. En slik forståelse av begrepet forankres i likeverd som grunnprinsipp. Bae påpeker at dialoger preget av gjensidig anerkjennelse, forstås forankret i grunnleggende verdier og menneskesyn (Bae, 2004, s. 9-13).

Også Charlotte Palludan (2007) har gjort interessante funn knyttet til kommunikasjon i barnehagen. Hun fant to antonyme måter å kommunisere på som hun kalte undervisningstonen og utvekslingstonen, som på den ene siden bar preg av instruksjoner ved at den voksne snakket *til* barna, i motsetning til det å snakke *med* barna gjennom dialoger. Hun påpeker at de to måtene å henvende seg til barn på, må også forstås i lys av hva de gjør med barnas posisjon i kommunikasjonen. Ved å snakke til barna i form av instruksjoner, objektiveres barna, mens ved å snakke med dem, vil barna tre frem som subjekter gjennom den voksnes interesse for deres livsverden, poengterer hun.

Palludan (2007) understreker betydningen av at barn blir møtt ut fra det de allerede kan gjennom utvekslingstonen fremfor det de ikke kan, som kjennetegner undervisningstonen. Hun beskriver hvordan disse ulike kommunikasjonsmåtene representerer ulik anerkjennelse av barn og hvordan sosio-kulturelle hierarkier reproduseres gjennom disse.

Våre kommunikasjonsmønstre kan, slik jeg forstår både Bae og Palludan forstås i sterk sammenheng med våre holdninger og verdigrunnlag. Else Foss (1997, 2009) har beskrevet personalets væremåte overfor barn i barnehagen i sammenheng med verdier i berøring med omsorgsbegrepet. Hun ble fanget av en av sine informanters utsagn om at “vår væremåte er vår arbeidsmåte”, noe som gav en betydningsfull vending for hennes prosjekt. Hun

beskjeftiget seg videre med personalets kommunikasjon av holdninger gjennom sine væremåter, og hvordan dette ble avgjørende for barns opplevelser av sitt liv i barnehagen. Hun baserte sin forståelse av en god relasjon på at personene som inngår i den tar imot hverandre, og at de blir sett, hørt og berørt (Foss, 1997, s. 79).

3. Metodisk tilnærming

Dette kapittelet handler om mine forberedelser til prosjektet, tiden i felten, og arbeidet som fulgte i etterkant. Kapittelet tar også for seg vitenskapsteoretisk forankring, og ikke minst metodiske og moralske overveielser.

3.1. Valg av metode

Min interesse rettet seg tidlig mot barnehagepersonalets erfaringer og tanker omkring deres eget arbeid med lek, noe som inviterte til en kvalitativ innfallsvinkel. Et fleksibelt kvalitativt design innebar dessuten for meg, som uerfaren forsker, en trygghet i muligheten til å justere arbeidet underveis etter hvert som eventuelle nye temaer dukket opp i løpet av tiden i felten.

De kvalitative metodene innbyr til mangfold og nyanserte beskrivelser (Malterud, 2002, s. 2469). For å få førstehånds tilgang til personalets tanker og erfaringer, besluttet jeg å gjennomføre individuelle intervjuer med samtlige av personalet på avdelingen.

Samtidig ønsket jeg å belyse personalets praksiser i sammenheng med barnas lekende initiativer og aktiviteter. Det ble derfor også interessant å søke forståelse i prosesser på den samhandlingsarenaen personalet skaper gjennom sitt arbeid med leken.

Deltakende observasjon stammer fra den etnografiske og sosialantropologiske tradisjonen, der forskeren deltar på arenaen som studeres for å få tilgang til et innenfra-blikk (Malterud, 2002). Valget falt på en delvis deltakende variant av observasjon, fordi jeg var usikker på om jeg skulle komme til å virke inn i for stor grad på mitt eget materiale dersom jeg valgte å være deltakende på linje med personalet. Delvis deltakende gav meg muligheten til å justere ned min deltakelse i situasjoner som kunne komme til å virke for mye inn. En delvis deltakende posisjon bevarte muligheten til samtaler og spørsmål underveis i motsetning til å være flue på veggen. Med tanke på at jeg hadde liten tid til rådighet, sørget dette valget for bedre utnyttelse av tiden i felten. Delvis deltakende observasjon i tillegg til intervjuer begrunnes i et ønske om en bredere innsikt i og forståelse av personalets arbeid med og omkring lek.

3.2. Datainnsamling

Dette underkapittelet omhandler prosjektets forankring i vitenskapsteori og min egen førforståelse, samt tiden ute i felten.

3.2.1. Vitenskapsteoretisk forankring

En utforskning av deltakernes erfaringer i en naturlig sammenheng (Malterud, 2002, s. 2469) var et viktig utgangspunkt for prosjektet, noe som knyttet an til et fenomenologisk perspektiv. De subjektive opplevelsene og erfaringene, utgjør grunnlaget for å forstå perspektivene til de personene som studeres (Thagaard, 2018, s. 36).

Observasjoner kan betraktes i samme perspektiv: Fenomenene jeg studerer utforskes slik jeg ser og forstår dem, og i lys av min relasjon til dem (Nome, 2019, s. 46).

Sosialkonstruktivismen retter blikket mot forskeren som verktøy for utvikling av et utsnitt kunnskap fra et av flere mulige perspektiver (Malterud, 2002). Sosialkonstruktivistisk og fenomenologisk perspektiv grunnet jeg derfor i at mitt arbeid skulle omfatte både utforskning og tolkninger av et utsnitt av arbeidet rundt det lekende sosiale livet på en barnehageavdeling.

3.2.2. Egen førforståelse

Jeg har jobbet i barnehage i flere år, og har gjort meg mange erfaringer og refleksjoner omkring egen praksis. Å skulle forsøke å åpne meg for andres, kanskje svært ulike erfaringer enn mine egne, var nokså krevende. Samtidig var det helt nødvendig for hvordan jeg ble i stand til å møte felten med et åpent blikk, og dermed også i stand til å merke meg detaljer. Jeg var meg derfor bevisst på å ikke gå inn i en medarbeider-rolle, men snarere søke en balanse mellom behjelpelig, nysgjerrig observatør og flue på veggen.

Utgangspunktet for studiens fokus var knyttet til min faglige bakgrunn og teoretiske kunnskap. Observasjons og intervjuguiden ble utformet med grunnlag i min faglige forståelsesramme. Guiden som utgjorde rammen for mitt feltarbeid, må derfor forstås som et uttrykk for min førforståelse. Førforståelsen har dermed til en viss grad bidratt til å angi retning for prosjektet. Samtidig passet jeg på at guiden ikke var for smalt utformet, slik at jeg var åpen for å fange nye innsikter og perspektiver underveis i feltarbeidet. Jeg var åpen for å

utelate visse punkter, dersom personalet la vekt på helt andre temaer enn jeg selv hadde tenkt på.

Når det kommer til egne tolkninger og måten jeg formidler mitt datamateriale, er jeg bevisst det dype ansvaret dette innebærer. Data kan ikke betraktes som objektivt eller fritt for mine egne forforståelser. Mine egne forutsetninger, kunnskaper og personlige bagasje har bidratt til å farge resultatene og måten det fremstilles på. Derfor har det vært en viktig del av prosessen å stadig bevisstgjøre meg selv i forhold til dette.

Mine valg av teoretisk forståelsesramme kan ses på samme måte. Nome (2019, s. 51) sier at å teoretisere innebærer å innsnevre en situasjon. Èn teori åpner for oppdagelser av visse sammenhenger eller detaljer, og en annen teori for noe annet (Nome, 2019).

3.2.3. Forskerrollen

Forskerrollen har vært en både krevende, men også svært interessant rolle å innta. Ikke bare når det gjelder bevisstgjøring i forhold til egen forståelses- og fortolkningsramme, men også egen fremtreden i felten og bearbeidingsprosessen. Forskerrollen innehar også et maktspekt ved seg, idet det er mine tolkninger av dataene som gjengis i form av mine ord.

I tråd med den sosialkonstruktivistiske forskningstradisjonen, består all forskning av fortolkninger. Et genuint ønske om å forstå deltakerne riktig, fremsto som avgjørende for meg. Samtidig kreves en bevissthet omkring balansen mellom meg som forsker og deltakerne i prosjektet, og hvorvidt forholdet oss imellom kan ha virket inn på resultatene. Og ikke minst har en forståelse av at jeg som enkeltmenneske i èn sosial kontekst, bare kan være bevisst en liten del av det større hele, vokst frem.

Samtidig er jeg veldig klar på at jeg ikke hadde oppnådd det samme ved å observere og intervju på min egen arbeidsplass. Ved å møte fagfolk jeg ikke kjente på forhånd, kunne jeg lettere stille meg undrende og finne meg til rette i en forskerrolle. Jeg opplevde at de to metodene utfylte hverandre godt, og at det tillot meg å veksle mellom undring, forståelse og mulighet til å stille nye spørsmål.

3.2.4. Utvalg

Jeg startet rekrutteringsfasen med å kontakte styrer i barnehagen jeg selv jobber, med begrunnelse i hennes omfattende nettverk i kommunen. Hennes kjennskap til en rekke styrere

og hvordan de jobber i andre barnehager var min hovedbegrunnelse for denne innfallsvinkelen. Jeg fikk en liten liste med gode kandidater. Da jeg kontaktet styrerne i de aktuelle barnehagene, møtte jeg interesse for prosjektet og oppriktig ønske om å bidra. Likevel ble det vanskelig for alle på listen å ta meg imot, ettersom pandemien satt begrensninger for driften. Dermed startet en møysommelig saumfaring av nettsider i egen og omliggende kommuner for å finne andre barnehager med særskilt fokus på lek.

Etter en stund kom jeg i kontakt med en barnehage som svært gjerne ville delta i min studie, og fikk til og med tilbud fra to ulike avdelinger med ulike alderstrinn. Med utgangspunkt i tidsrammen og ressursene for dette prosjektet, valgte jeg å gjennomføre feltarbeidet på kun en av avdelingene.

Mitt eneste utvalgsriterie var nettopp at barnehagen og avdelingen vektlegger et *særlig* fokus på lek i hverdagen. Dataene fra feltarbeidet er tuftet på observasjon og intervjuer på én avdeling med 24 barn i alderen 4-6 år, med et personale som består av 4 faste voksne; i én barnehage. Jeg utførte intervjuer med alle de 4 fast ansatte på avdelingen. Personalet presenteres kort i kapittel 3.2.7.

3.2.5. Utarbeiding av intervjuguiden og godkjenning av prosjektet

Jeg bestemte meg tidlig for at jeg ønsket å observere personalets praksiser knyttet til lek, samtidig som også barnas ulike lekende samspill fremsto som særlig interessant for meg. For å få kjennskap til personalets erfaringer og tanker som grunnlag for deres praksis, ønsket jeg å supplere med kvalitative intervjuer av personalet på avdelingen. Det var viktig for meg å fange opp praksis til alle de representerte faggruppene på avdelingen, ikke bare de som er utdannet barnehagelærer. Barna ble kun observert, og ikke intervjuet.

Allerede tidlig i planleggingsfasen, ble det klart for meg at det var viktig at temaene var relativt åpne. Jeg vurderte også hvordan jeg skulle få til et godt samsvar mellom temaer jeg ønsket å se etter under observasjon, og som kunne tas opp i intervju for videre utdypning. Jeg utformet derfor et skjema med kolonner for begge deler, slik at det skulle bli enklere å forholde seg til de ulike måtene å møte felten på.

Valget falt på en semi- strukturert guide, med hovedtemaer og noen konkretiserende spørsmål tilknyttet hvert tema. På den måten sikret jeg meg både åpenhet og støtte til intervjuer og observasjonsprosessen.

Jeg sendte søknad med intervjuguide, samt informasjonsskriv til NSD, og fikk prosjektet godkjent.

3.2.6. Prøveintervju

Feltarbeidet ble innledet med observasjon i noen dager. Nettopp dette utgjorde en klar fordel før jeg skulle i gang med intervjuene. Da hadde jeg allerede snakket med både små og store på avdelingen, og vist dem min interesse. Dermed var de blitt litt kjent med meg og vant til å ha meg der som nysgjerrig og interessert observatør.

Slik lå det til rette for en mer avslappet intervjusituasjon. Dialogene med personalet i forkant av intervjuene utgjorde dermed også en form for prøveintervju, der temaer de selv var opptatt av fikk komme frem. Dette gav meg muligheten til å forberede og styre intervjuene til tidligere samtaler som jeg ønsket å få en utdypning av. Også i etterkant av intervjuene fungerte disse løse dialogene som en mulighet til å belyse temaer ytterligere.

Jeg ser dette i sammenheng med det Malterud (2017, s. 151) beskriver som en strategi der deltakende observasjon tjener som forarbeid til intervjuer. Hun beskriver hvordan et slikt forarbeid bidrar til en grunnleggende innsikt i de fenomener eller miljøer som studeres. Denne grunnleggende innsikten, vil dessuten virke inn på hva en ser som forsker- og hvordan det forstås, sier Malterud (2017). Prøveintervjuer er også nyttig for å teste ut spørsmål og for å utføre eventuelle andre endringer (Dalen, 2011, s.31).

Muligheten til å bli litt kjent i forkant av intervjuene, forstår jeg også som en døråpner for at personalet var i stand til å beskrive et mer balansert bilde av egne erfaringer og tanker, og ikke en glansbilde-versjon av egen praksis.

3.2.7. Presentasjon av deltakere og gjennomføring av intervju og observasjon

Personalet på avdelingen utgjør deltakerne i prosjektet. I tillegg kommer barna jeg observerte i lek. Barnas lek og lekende samspill beskrives som en del av analysen, ettersom barna ikke inngår som deltakere på samme måte som personalet.

Deltaker1 har arbeidet 18 år i barnehage. Hun har jobbet ved 3-4 ulike barnehager, og vært i denne 5 år. Hun tok utdanning som barne- og ungdomsarbeider i 2008.

Deltaker 2 har arbeidet som barne- og ungdomsarbeider siden 2012, og hun har vært i denne barnehagen siden 2014.

Deltaker 3 har dobbel bachelor innenfor lærerutdanning fra et annet land enn Norge. Hun har tatt barne- og ungdomsarbeiderfag i Norge, og oppdaterer seg regelmessig med kurs og utdanning.

Deltaker 4 har jobbet i denne barnehagen siden 2010, og var ferdig utdannet barnehagelærer i 2018. Hun er opprinnelig musiker og har før tiden i barnehagen blant annet studert musikk.

Da jeg startet feltarbeidet, innledet jeg umiddelbart en rutine, der jeg hver dag gikk gjennom notater, gjenkalte ulike situasjoner og samtaler, samt renskrev notatene, slik at informasjonen skulle være så nøyaktig og utfyllende som overhodet mulig. Jeg forsøkte å skrive ut feltnotatene så lite preget av kategorisering som mulig, slik som kjønn og alder, der det ikke hadde en åpenbar betydning for innsikt i en situasjon eller samspill.

I en barnehage vil det ikke alltid være enkelt for personalet å forlate avdelingen over lengre tid, ettersom det da blir færre voksne tilgjengelig sammen med barna. Min kjennskap til barnehagearenaen, gjorde at jeg satt opp relativt korte intervjuer, på rundt 45 minutter, for at personalet i det hele tatt skulle ønske -og ha mulighet til å delta på intervjuene.

Ideelt sett, hadde jeg likevel ønsket flere lengre intervjuer. Jeg hadde også planlagt å ta lydopptak av alle intervjuene, men det var ikke alle deltakerne som følte seg komfortable med det, noe jeg respekterte. Derfor benyttet jeg meg av notater ved tre av intervjuene, og opptak ved èt intervju.

Selv om lydopptak gir større nøyaktighet i dokumentasjon, opplevde jeg at intervjuene jeg gjorde notater til underveis, likevel var bedre gjennomført. Dette, begrunnes i at jeg selv slappet bedre av etter det første intervjuet (som ble tatt opptak av), og derfor var bedre i stand til å tilpasse og formulere spørsmålene på en mer åpen måte. Det ble en bratt læringskurve, hvilket jeg synes var både krevende og interessant på samme tid.

Lydopptaket ble gjort med en app på min telefon, som sikrer kravene til personvern. Etter avsluttet intervju, ble lydfilen sendt i kryptert form til en konto i Nettskjema, som jeg opprettet via Høgskolen sine sider. Dette gjorde det mulig å lytte til lydfilen gjentatte ganger i etterkant, for så å transkribere intervjuet i sin helhet. Med “i sin helhet” mener jeg at alt fra tenkepauser til fyllord ble inkludert i de transkriberte notatene. Intervjuene som ble notert

direkte, ble gjennomgått og skrevet rent samme dag for at notatene skulle være så utfyllende og korrekt gjenkalt som mulig.

For å ha minst mulig innvirkning på observasjonssituasjonen, var det viktig for meg å få tydelig frem for personalet at jeg ikke var ute etter å se etter feil, men snarere var positivt nysgjerrig på deres arbeidsplass og arbeidsmåter. Jeg tror det hadde en positiv effekt at jeg selv har jobbet mange år i barnehage, og at jeg på den måten like gjerne kunne ha vært en kollega, noe som gav en mer avslappet atmosfære.

For meg var det viktig at jeg i noen grad var i dialog med personalet og barna for å unngå at det opplevdes kunstig og overvåkende for dem. Graden av hvor deltakende og observerende jeg opptrådte varierte, men ved et tilbakeblikk ser jeg at jeg i større grad var observerende med tanke på muligheten for at jeg skulle komme til å innvirke for mye, og dermed forringe dataenes kvalitet. Tilstrekkelig nærhet og samtidig formålstjenlig distanse fremsto først som en nokså uklar ambisjon for meg.

I mitt observasjonsskjema og intervjuguide hadde jeg satt noen hovedtema for feltarbeidet. Disse temaene bygget på egen erfaring/kunnskap og litteratursøk i forkant av feltarbeidet. Samtidig tillot åpenheten og fleksibiliteten nye aspekter ut over det jeg hadde tenkt ut på forhånd å tre frem. Når jeg ser tilbake på både intervjuer og observasjoner, har det i stor grad foregått en refleksjonsprosess og meningssøken underveis i hele prosessen, som en forløper til selve analysen.

Min opprinnelige plan var å være i felten som delvis deltakende observatør i to uker, samt å gjennomføre kortere intervjuer med personalet i løpet av denne perioden.

3.2.8. Etter intervju og observasjon

Etter å ha gått gjennom mine notater og intervjuer, ble det viktig –om ikke helt nødvendig- å skaffe meg bedre oversikt over materialet. Dette førte for det første til erkjennelsen av et behov for utfyllende informasjon omkring noen av temaene. Derfor valgte jeg, i samråd med min veileder, Mari Rysst og NSD å sende ut skriftlige intervjuer for å supplere dataene. De skriftlige intervjuene fikk jeg dessverre ikke respons på, noe jeg respekterer med tanke på den krevende tiden under pandemien.

For det andre oppstod et behov for en mer tydelig kategorisering av dataene for å tegne meg et større bilde av personalets praksiser på den ene siden og barns lek og trivsel på den andre. Til tross for et relativt lite materiale, opplevde jeg det som uoversiktlig, da materialet består av notater fra både intervjuer, dialoger med personalet og observasjoner. Mange tanker knyttet til dette materialet, samt ytterligere lesning av teori og forskning dannet snarere et kaos i hodet enn den orden jeg ønsket meg. Denne delen av arbeidet beskriver jeg i analysekapittelet.

3.3. Bearbeiding av data og analyse

Analyseprosessen startet allerede før jeg selv var helt klar over det, noe som kom tydelig til uttrykk i mine tankenotater og nedskrevne refleksjoner underveis. Noen slike notater førte til nye litteratursøk, tanker og perspektiver. Spesielt tidlig i feltarbeidet, søkte jeg en bred forståelse for det personalet uttrykte. Jeg forsøkte å skape en forståelse av observasjoner og samtaler som en helhetlig essens av personalets arbeidsmåter og barnas utfoldelse.

Da jeg hadde gått gjennom mine samlede feltnotater, ble det klart for meg at noen punkter skilte seg ut som felles holdninger og arbeidsmåter for personalet. Andre punkter var mer diffuse, noe som utløste et tydelig behov for å systematisere dataene, inkludert mine egne tankenotater og assosiasjoner. Jeg har ikke behandlet egne assosiasjoner som en direkte del av materialet, men tatt vare på notatene i et sidedokument som inspirasjon og hjelp til å holde et vidt perspektiv på dataene. Disse notatene har også fungert som en påminnelse til meg selv om egen fortolkningsramme.

Jeg begynte med å sortere ut det jeg oppfattet som ikke- eller mindre relevant, slik at jeg satt igjen med et noe avkortet materiale. Jeg var usikker på hvordan jeg skulle komme i gang med systematisering og analyse, og beskjefteget meg derfor en periode med diverse metodelitteratur. Da jeg kom over Kirsti Malteruds (2017, s. 97-116) beskrivelse av systematisk tekstkondensering, lot jeg meg umiddelbart inspirere. Malterud (2017, s. 97) beskriver metoden som en pragmatisk fremgangsmåte for tematisk tverrgående analyse av kvalitative data, og en god strategi for nybegynnere.

Prosessen i systematisk tekstkondensering konkretiseres i flere adskilte steg:

- 1) Danning av helhetsinntrykk ved å innta fugleperspektiv.

- 2) Identifisering av meningsdannende enheter.
- 3) Abstraksjon av innholdet i disse enhetene.
- 4) En sammenfatning av betydningen av innholdet.
- 5) Med til analysen hører også en vurdering av funn opp mot foreliggende empiri og teori (Malterud, 2017, s.111; Dalen, 2011, s.18).

Utdrag fra den delen av analysen, som endte i kategorien Rom og handlingsrom.

Helhetsinntrykk	Meningsbærende enheter- en foreløpig sortering av data	Kondensering/ Abstraksjon	Syntese
<p>Personalet er imøtekommende og sammen med barna gjennom hele dagen. Barna har mye tid til lek, og gis også god tid til å avslutte lek og aktiviteter. Avdelingen preges av mye latter og sang.</p>	<p>“De voksne holder god oversikt”. “Alle de voksne inne hos oss er flinke til å være sammen med barna der de er”. “Se muligheter og følge opp barnas ideer og tilføre egne kreative ideer (...)”. “Lek og trivsel er viktig både i forhold til enkeltbarn og gruppa som helhet”. “Tilhørighet og fellesskap via leken”. “Å få venner er viktig”.</p>	<p>Det er viktig at vi er tilstedeværende og tar ansvar for et godt miljø på avdelingen.</p> <p>Vier støttende, lydhøre og inkluderende veiledere. Personalet fanger opp barnas interesser og bygger det fysiske lekemiljøet rundt det.</p> <p>Min tilstedeværelse og støtte til samspill og mestring av ferdigheter er gunstig for lekeutviklingen og barns trivsel.</p>	<p>Tilstedeværelse, engasjement og prioritering av tid til lek åpner opp for barns handlingsrom og trivsel på avdelingen. Nærhet, relasjoner og fysisk lekemiljø er sentralt i arbeidet omkring lek.</p> <p><u>Gullsitat:</u></p> <p>“(…)viktig for oss å rydde plass til leken, da. Og leken er jo barnas univers, ikke sant (...)”</p> <p>“Roen er voksnes styrke. Og jeg tror at stressa voksne gir stressa barn”.</p> <p>“Det er 24 forskjellige strategier der inne. Fordi alle barna trenger ulike ting”.</p>

Jeg benyttet metoden først for analyse av personalets praksiser. Dette omfattet observasjonsmaterialet, dialoger med personalet og intervjuer. Analysegrunnlaget består

derfor både av ordrette sitater og ikke-ordrette ytringer som er skrevet ned fortløpende underveis i observasjonsperioden, samt observasjonsnotater av personalets praksis.

Gullsitatene er hentet fra intervjuene.

Deretter analyserte jeg på samme måte, men separat, den delen av observasjonsmaterialet som omhandlet barnas lek og samspill. Barna ble ikke intervjuet, og det forelå derfor ingen direkte ytringer fra barn ut over enkelte deler av samtaler barna imellom.

Da jeg skulle søke fugleperspektivet, som Malterud oppfordrer til i steg 1, innebar det for meg å skape en form for distanse for å danne meg et bilde av hva det kunnen handle om på et mer overordnet forståelsesnivå. Jeg heftet ved kommentarer underveis i margin som kunne bidra til å aktivere nye ideer og forståelser av innholdet. Jeg var også bevisst på betydningen av å legge noe av min egen forforståelse til side.

Jeg måtte bevege meg litt frem og tilbake i prosess mellom data og merkelappene jeg hadde satt på de ulike meningsbærende enhetene, før jeg kom frem til kodene og subgruppene/underkategorier:

Rom og handlingsrom

Subgrupper:

- Tilstedeværelse og engasjement
- Rammer for hverdagsliv og lek (regler, fysisk miljø og ukerytme)

Proessorientering; Veien er målet!

Subgrupper:

- Fleksibilitet og frihet
- Strategi og støtte

Autonomi og anerkjennelse

Subgrupper:

- Medvirkning

-Tillit

Jeg fant at personalet blant annet la stor vekt på barnas trivsel når de begrunnet sitt særlige fokus på lek. Jeg ønsket derfor å se etter indikatorer på trivsel i materialet som omfattet barnas samspill og lek. Denne delen ble i større grad preget av egen tolkning, ettersom materialet består av observasjoner av barns lek og samspill. Dette har jeg beskrevet i en egen kategori bestående av to subgrupper:

Analysekategori:

Kjennetegn på barnas sosiale samspill og lekekultur

Subgrupper:

-Humor og glede

-Samarbeid og kreativitet

3.4. Reliabilitet og validitet

Dersom helse ikke bare skal betraktes kategorisk som enten tilstedeværende- eller fraværende, men snarere som dynamiske prosesser i en sosiokulturell forståelses-sammenheng, åpnes et behov for vitenskapelige tilnærminger, slik som kvalitative forskningsmetoder, ettersom de kan bidra til innsikt i slike prosesser (Malterud, 2002).

Problemstillingen angir retning for valg av strategi for innsamling av data med tanke på validitet og relevans i forhold til det som skal belyses i prosjektet (Malterud, 2002, s. 2469). Malterud (2002) påpeker viktigheten av å kjenne til både svakheter og styrker ved de ulike metodene for å kunne gjøre så gode metode-avveielser som mulig. Justeringer blant annet knyttet til intervjuguiden, kan i et slikt perspektiv betraktes som styrkende for materialets validitet (Malterud, 2002).

Mine metodiske valg bygger blant annet på fortløpende avveielser knyttet til flere ulike forhold: For eksempel har problemstillingen blitt justert og presisert etter de data som forelå etter tiden i felten. Noen valg er også tatt på grunnlag av erkjennelse av meg selv som uerfaren forsker. Eksempelvis så jeg at noen spørsmål i guiden ikke fremsto som så relevante som forventet, mens andre spørsmål og temaer fremsto som mer aktuelle og interessante å

forfølge. Noen avveielser er fattet på grunnlag av tilgjengelige ressurser som for eksempel tid til rådighet.

Hvor valide funn kan sies å være må forstås på grunnlag av den vei som er valgt frem til funnene og hvilket område funnene har gyldighet. Også sammenheng mellom problemstilling og funn er av stor betydning for hvor valide disse funnene er (Malterud, 2017).

Imidlertid forstår jeg det som styrkende for mine data og funn at det er et godt samsvar mellom intervjuer og observasjoner; personalet gjør altså i stor grad det de sier at de gjør eller ønsker å gjøre. Videre har jeg strukturert og analysert mitt materiale med nettopp dette i bakhodet. De konkrete observasjonene og uttalelsene som blir tillagt vekt i mitt materiale, er også det som jeg forstår som best beskrivende for dataene knyttet til arbeidet som gjøres rundt leken.

Dalen (2011, s. 97) sier at validiteten styrkes gjennom gode spørsmål og tykke beskrivelser. I mitt materiale ble ikke alle deler av intervjuene fyldige nok. Likevel opplever jeg å ha fått tak i flere lag med data knyttet til hvert tema gjennom oppfølgende dialoger med personalet og videre observasjoner.

Jeg anser det til en viss grad som en svakhet at ikke alle intervjuer ble tatt opp på bånd. Notater underveis og gjennomgang i etterkant kan sies å være betydelig mindre presis enn opptak. På den annen side, var jeg selv mer avslappet etter det første intervjuet, og kunne dermed fokusere på informantene på en annen måte. En styrke, derimot, anser jeg i den muligheten jeg hadde til å følge opp ufullstendige temaer i senere samtaler og observasjoner, slik at sluttbeskrivelsene fremsto som mer nyanserte og utfyllende.

Monica Dalen sier at det i kvalitativ forskning er vanskelig å etterprøve på samme måte som i kvantitativ forskning, nettopp fordi forskeren selv- i samspill med informanter- er en del av verktøyet. For å håndtere reliabilitet i kvalitativ forskning, kan nøyaktige beskrivelser gjennom hele prosessen bidra til en form for etterprøvbarhet med de samme brillene på (Dalen, 2011, s. 93).

3.5. Refleksjoner i forkant og ettertid

Mitt datagrunnlag endte dessverre opp betydelig mindre i omfang enn jeg hadde planlagt grunnet begrensninger som pandemien førte til. Dette dreide seg både om utfordringer med å

finne en barnehage som kunne og ønsket å ta imot meg, og at jeg selv havnet i karantene da jeg skulle ta fatt på feltarbeidet. Tiden i felten ble dessverre betydelig redusert som følge av dette.

For utdypning av enkelte temaer, sendte jeg ut skriftlige intervjuer i ettertid. De skriftlige intervjuene fikk jeg dessverre ikke respons på, slik at jeg måtte gjøre det beste ut av eksisterende data, og i større grad støtte de konkrete funnene på teorier og nyere forskning.

Ut fra de erfaringene jeg gjorde meg som uerfaren forsker i felten, skulle jeg nå ønske jeg hadde hatt muligheten til å tilbringe minst en hel måned i observasjons- og intervjuprosessen. Dette, fordi jeg merket at det ble lettere å være observatør etter hvert som vi ble litt kjent, og samtidig oppdaget jeg at måten jeg observerte på og hva jeg la merke til, utviklet seg etter hvert som dagene gikk. En lengre periode i felten ville sannsynligvis gitt både mer utfyllende data samt høyere nøyaktighet og kvalitet.

Etter hvert som jeg engasjerte meg i datamaterialet, teori og forskning dukket stadig flere spørsmål og perspektiver opp i en kompleks vev. Underveis har nye deler av datamaterialet trådt frem og nye assosiasjoner har satt meg på sporet av nye ideer som har ledet meg til ny teori og søken etter relevant forskning. Dette bragte nye sider ved datamaterialet til min bevissthet, som igjen bidro til ytterligere fremdrift. Dette har ført til en tidkrevende, men ikke desto mindre interessant prosess med diskusjoner og interessant lesning av et bredt utvalg av litteratur spesielt tidlig i prosessen.

En rekke refleksjoner ble notert i logg underveis i feltarbeidet og under bearbeiding av datamaterialet. Noen av disse refleksjonene ble avgjørende for å komme på sporet av enkelte subgrupper underveis i analyseprosessen. Derfor har data fra både intervjuer, dialoger, observasjoner og egne tankenotater utgjort svært ulike, men likevel viktige deler av prosessen.

3.6. Personvern og etiske betraktninger

Det etiske perspektivet som rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 39) understreker skal ligge til grunn for dokumentasjon i barnehagen, har jeg hatt med meg inn i min forskerrolle. Dette forstås også i tråd med de retningslinjer for personvern som NSD krever.

I samsvar med krav til personvern, benyttet jeg informert samtykke og prinsippet om anonymitet. Deltakerne mottok dessuten informasjon om deres rett til å trekke seg uten videre begrunnelse uten at det ville få noen konsekvenser for dem. Personalet skrev under på sin deltakelse, og foreldre ble informert om mitt prosjekt og min tilstedeværelse.

At deltakelse var basert på frivillighet var viktig for meg å få frem. Jeg følte meg i utgangspunktet ganske trygg på dette, da personalet på denne avdelingen raskt meldte seg som interessert i å delta i prosjektet da jeg henvendte meg.

Å være observatør midt i andres hverdag, fører med seg et særlig etisk ansvar. Å komme så nært på, kan gi særlig innsikt i andre menneskers sårbarheter og personlige grenser (Nome, 2019, s. 50). I min tilstedeværelse forsøkte jeg derfor også å være sensitiv overfor barna med tanke på om min tilstedeværelse på noen måte kunne være ubehagelig eller uønsket. Dette også med utgangspunkt i at disse barna ikke har gitt sitt samtykke til å delta i mitt prosjekt, selv om foreldrene mottok informasjon i forkant.

Nettopp denne posisjonen der jeg kom så tett på både personale og barn i deres egen hverdag over en viss tid, gjorde at jeg har strebet etter å observere med et åpent blikk og gi en fremstilling som speiler denne med ydmykhet og respekt. Mine etiske betraktninger omfatter derfor også i stor grad hvorvidt mine egne tolkninger korresponderer med deltakernes intensjoner og meninger. Det ligger et stort ansvar for å søke å forstå deltakerne slik de selv mener å uttrykke seg i ord og handlinger.

Å søke et så reflektert og ekte bilde som mulig fremstår sentralt i arbeidet i felten og med analyser. Monica Dalen (2011, s. 37) understreker barneperspektivet i forbindelse med studier av barn. Å søke barnets perspektiv er derfor viktig for å beskrive barnets livsverden, samtidig kan ikke en voksen fullt og helt forstå ut fra et barns ståsted. Dermed oppstår et tydelig etisk og metodisk behov for bevissthet rundt egne tolkninger, sier hun (Dalen, 2011).

Derfor stilles det krav til en bevissthet rundt at jeg observerer, analyseres og tolkes ut fra mitt eget forståelsesgrunnlag, også knyttet til det teoretiske grunnlaget jeg har opparbeidet meg.

Enhver problemstilling og enhver beskrivelse fra felten utgjør et utsnitt av en virkelighet. Dette gjelder også bruk av teori, når en teori innbyr til å få øye på noe helt bestemt, vil en annen åpne blikket for noe annet (Nome, 2019, s. 51). Denne innsikten utgjør en viktig del av hvordan dataene og resultatene kan leses; som et lite utsnitt i tid, rom og forståelser.

4. Resultater

Denne oppgaven søker innsikt i ulike sider ved personalets arbeid med lek og hvordan dette arbeidet, sammen med leken selv, kan forstås i sammenheng med barnehagens helsefremmende mandat fra et psykososialt perspektiv.

Materialet består av notater fra observasjoner, samtaler og intervjuer. Ettersom kun et av intervjuene er utført med lydopptak, er det i stor grad dette intervjuet som gjengis ordrett i transkribert form. De andre intervjuene består av en blanding av kortere, ordrette sitater samt nedskrevne notater i form av mine ord. For å skille på deltakernes og mine ord, vil jeg i det følgende vise ordrette sitater som innrykk med kursiv, mens andre, ikke ordrette, nedskrivninger inngår i teksten for øvrig.

4.1. Hvilke erfaringer og tanker har personalet knyttet til lek, og hvordan kommer lekefokuset til uttrykk i hverdagen?

I dette kapittelet tar jeg for meg sentrale sider ved personalets praksiser omkring barns lek, og presenterer dem tematisk slik jeg beskrev dem i analysekategoriene. Jeg vil imidlertid først helt kort presentere noen av hovedfunnene:

Personalets hovedbegrunnelse for å fokusere på- og prioritere lek, knyttes til barns trivsel. De la alle vekt på at når barna får god tid til lek, trives de også godt i barnehagen. Personalet vektla også betydningen av å ha et blick for barnas egne initiativer, og at prosesser er viktigere enn resultatene av ulike aktiviteter. Personalet var også opptatt av å utvikle den fysiske lekearenaen for å skape møteplasser og treffe alle barns interesser og behov. Alle beskrev sin egen tilstedeværelse som sentral for arbeidet med og omkring leken.

4.1.1. Rom og handlingsrom

Denne kategorien ble dannet med utgangspunkt i inspirasjon fra regler for lek og fellesskap, samt det stadig pågående utviklingsarbeidet med det fysiske rommet. Personalet vektla også betydningen av seg selv som forbilder. En av dem uttrykte det slik:

Og jeg tror at stressa voksne gir stressa barn. (...) Det er sånn at sure voksne gir sure barn.. Sånn er det bare. Vi.. Hvordan vi oppfører oss og ter oss det smitter så fort over.

Faktorer som handlemåter, tilstedeværelse, engasjement, fokus på fellesskap og rammer i form av regler og fysisk miljø forstås her som forutsetninger for barnas handlingsrom.

På denne avdelingen hørtes latter fra både barn og voksne gjennom hele dagen, som et anslag på en streng av positiv grunntone. Jeg observerte personalets tilstedeværelse og engasjement i de fleste situasjoner gjennom dagen: Alt fra samspill i barneinitiert og -styrt lek og aktiviteter, til hverdagslige gjøremål som i større grad ble initiert og/eller ledet av personalet, slik som påkledning.

Personalets engasjement viste seg ved at de bød på seg selv i for eksempel sang og dans -til musikken som barna selv har valgt å høre på, eller de var med på barnas mange humoristiske invitasjoner. I begrepet tilstedeværelse legger jeg fysisk og mental tilstedeværelse, og ikke minst en sensitivitet for å oppdage barns initiativer.

Et eksempel på dette var da en av de voksne overhørte barnas samtale om monstre da de var i ferd med å sette seg til bords. Den voksne fanget opp, og fulgte initiativet ved å tegne monstre med ketchup på ostesmørbrødene. Hennes engasjement ble mottatt og deretter besvart av et av barna som tok en slurk av melken og sa med smil om munnen:

Melken er iskald! For inni kjøleskapet sitter et iskaldt-monster!

Observasjonene viste jevnlig denne typen samspill, som i noen tilfeller ble utløst av barns initiativer, og andre ganger personalets.

Personalet fremsto som samkjørte når det gjaldt rekkevidden av egen tilstedeværelse og engasjement. Deres egen tilstedeværelse og støtte til samspill og mestring av ulike ferdigheter, beskrev personalet som gunstig for lekeutviklingen. En av dem utdypet dette gjennom egen nærhet til barna, for å støtte dem med for eksempel konfliktløsning eller med å komme inn i lek. En annen uttrykte det som å holde god oversikt over miljøet på avdelingen. Flere av deltakerne presiserte betydningen av å kjenne barna godt, og at de la vekt på trygghet og tilhørighet for alle i fellesskapet. Observasjonene bekreftet at personalet veiledet og støttet barna, lyttet til dem og hjalp dem med å inkludere hverandre.

Jeg så også at voksnes deltakelse og engasjement strakk seg fra å starte- og være aktivt til stede i en aktivitet, til å følge med på barnas aktiviteter for å fange opp deres interesser og virksomheter.

Flere av deltakerne vektla nettopp å fange opp barnas interesser som utgangspunkt for videre utvikling av lekekroker og materiell. Personalet beskrev hvordan et av rommene hadde tatt form: Undervannsrommet, som de kalte det, hadde sin opprinnelse i et barns interesse for livet under vann. Ved å fokusere videre på temaet, hadde det utløst engasjement hos stadig flere barn. Personalet hadde derfor dedikert et av avdelingens rom til videre arbeid med temaet. Barn og personale hadde samarbeidet om ideer og utforming av innredning og utsmykning. Dette var et veldig populært rom, som alle barna likte å leke i. På den måten var også rammer for hverdagsliv og lek, slik som fysisk miljø, regler og ukerytme en del av personalets nærvær og engasjement.

Personalet beskrev en fast plan for uken med god tid til lek, ettersom de gav den høyest prioritet blant alle gjøremål. Ukeplanen fastslo prioritert tid til barns egeninitierte, selvstyrte lek ute og inne, samt en tur-dag for hver av de to alderskullene. Måltider var satt til bestemte tider, men i praksis med mulighet for stor fleksibilitet. Dette dannet hovedsakelig rammen for hverdagen gjennom uken.

Det fysiske miljøet på avdelingen og i fellesarealet besto av ulike soner, kroker eller rom der barna kunne leke mer eller mindre uforstyrret, og i større eller mindre grupper. I de ulike delene befant det seg tilgjengelig materiell tilpasset den aktuelle kroken, men det var likevel lov å hente materiell fra andre steder på avdelingen.

For eksempel var en krok utstyrt med små bord og stoler og supplert med kasser som inneholdt "mat", kopper og skåler. I byggekroken på fellesarealet var det satt av godt med gulvplass, og på veggene hang hyller med kasser som inneholdt byggemateriale av betydelig variasjon. Mye av materialet var dessuten av såkalt udefinert fleksibelt materiale, hvor formålet ikke er forhåndsdefinert, og anvendelsesområde fremstår som uendelig. Eksempler på dette var mange ulike typer klosser, kasser og liknende. Noe materiell var av typen (forhånds)definert var også å finne, slik som garasjer, biler og figurer. Jeg observerte at begge typer materiell ble brukt kreativt og alternativt av barna.

Personalet la til rette for å utnytte arealet så godt som mulig: Alle deler av avdelingen var i bruk, med unntak av toaletter og grovgarderobe. Fingarderoben var ikke innredet for lek, men noe materiell kunne bringes med fra andre kroker når leken foregikk der, og var yndet for mer høylytt og fartsfylt lek. Mellom garderoben og avdelingen var det skyvedører som sørget for at barn i lek inne på avdelingen i liten grad ble forstyrret av det som foregikk i garderoben.

Personalet påpekte viktigheten av at avdelingen og materiellet var innbydende og sammenlagt fenget hele gruppen, uavhengig av alder, interesser og eksisterende vennsksrelasjoner.

Vi prøver jo å innrede rommene etter hva barna på en måte signaliserer hva de liker å gjøre. Vi vet jo at de liker å på en måte gjemme seg litt bort. Eee å leke alene ikke sant, uten å bli forstyrret. Ehhh så det å bygge hytte og sånn det var jo ofte litt sånn eee , men så bare kjør på! Bygg hytter! Gjem dere bort i tepper og pledd- ikke sant.

Også nå har vi nettopp ommøblert, det var vel forrige uke, hvor vi har fått skjerma av enda et lite område inne på felles med den derre kommoden som står på tvers, ikke sant, sånn at man får en liten krok der bak også. For vi føler jo at det kan bli mye flying frem og tilbake, og det er for å avverge det også, men at de liker disse definerte sonene på en måte selv om ikke det er ikke definert hva de skal leke med, men det er en krok her kan vi gjøre det vi vil uten å på en måte være på at... at alle kan komme å se eller at alle kan forstyrre oss, da.

Videre var alle barn ute en periode hver dag. Utendørsområdet var åpent, med flere forskjellige soner med muligheter for ulike former for lek og aktiviteter: Sandkasser, gamme, gapahuk, husker og sklier. Det barna var mest opptatt av den tiden jeg utførte mitt feltarbeid, var å ake, fordi det nylig hadde kommet godt med snø. Særlig en av de voksne satt stor pris på snøen, og ble mer enn gjerne med å ake. Barna gledet seg til denne voksne kom ut- for da skulle de ake mange sammen på en stor akematte.

Når barna innimellom ble slitne eller lei av å ake, søkte de andre aktiviteter som å huske, eller lot seg trekke mot en annen voksen som en av dagene hadde tatt med maling ut i snøen. Der ble det laget fargeglade snø-kaker, som de serverte de forbipasserende.

Flere av deltakerne beskrev støtte til fri lek og barnas egne initiativer fremfor styring av lek som en viktig del av rammene på avdelingen. Målstyrt lek ble beskrevet som noe de benyttet seg av da barna var mindre, for å øve inn regler og grenser for lek og samspill. Når barna hadde blitt 4 og 5 år, var det mye fri lek innenfor avdelingens regler og de opparbeidede ferdighetene i lek. En annen beskriver prioriteringen av lek slik:

Noe organisert (...) men mest fri lek og medvirkning- det er der det meste skjer.

Hun henviste til at i den frie leken kunne barna utvikle seg videre sammen med andre. Hun poengterte at en viktig grunn til å prioritere leken, var at den gir barna tilhørighet, og at barna kan være seg selv i leken.

Personalet beskrev viktigheten av å ha noen få positivt formulerte regler, fremfor en rekke forbud. De presiserte at reglene henviser til ønsket atferd og handlinger som er positive for barna og fellesskapet.

Jeg observerte særlig tre grunnregler i bruk: 1) Vi skal være snille med hverandre. 2) Vi skal rydde etter oss. (Barna ble oppfordret til- og ble minnet på å rydde etter seg, slik at krokene var innbydende for de neste som kommer dit). 3) Den siste regelen handlet om at ved uenighet, skulle de stoppe opp et øyeblikk og tenke seg om, telle til 10, og dersom de ikke klarte å løse uenigheten skulle de be om hjelp. Dette var også visualisert med bilde av et trafikklys på plakater rundt om på avdelingen.

4.1.2. Proessorientering- veien er selve målet!

Denne kategorien ble til på grunnlag av det jeg forstår som personalets fokus på prosesser, og inneholder subgruppene: Fleksibilitet og frihet, samt strategi og støtte. Proessorientering er her forstått som at veien er målet. En av personalet uttrykket dette slik:

(...) vi tenker at det på en måte er veien som er målet. (...). Det trenger ikke alltid å være sånn at det vi holder på med skal bunne ut .. det skal bli et reinsdyr eller at det skal bli en planet eller hva som helst. Det spiller ingen rolle! Det viktigste for oss er det at prosessen er morsom.

Samtlige i personalet på avdelingen understreket også fleksibilitet som sentralt i egen praksis. De henviste til at de har en grunnplan for hverdagen, med et betydelig spillerom innenfor rammene av den. Som tidligere beskrevet, var ukeplanen fast, med dedikert tid til lek.

Flere beskrev frihet og fleksibilitet i lys av lek og samspill som prosesser over tid, der barna fra samme årgang har lekt sammen siden de var ettåringer på småbarnsavdeling. De har fulgt hverandre, og er nå så selvgående at de får frihet til å leke i fred og over tid. Dette var også noe som flere nevnte i sammenheng med utvikling av selve leken:

Utvikling av lek fungerer bedre når de har det mer fritt når de er større.

Samtlige av deltakerne påpekte at barna lekte i små, mer voksenstyrte grupper da de var mindre, men at de nå i stor grad er selvgående og leker fritt over tid, og at leken flyter av seg

selv. En av deltakerne vektla at barna opplever frihetsfølelse nettopp ved å få leke alene over tid, og at leken da også er mer konstruktiv med færre uoverensstemmelser og avbrytelser.

En presiserte at de ikke har noe spesielt de må rekke, og at prosessen er morsommere når det ikke er noe bestemt mål ut over selve prosessen. Dette korresponderte også med observasjonene som viste at barna fikk god tid til å avslutte lek, og at det de hadde laget eller bygget ikke måtte å ryddes, men fikk stå til senere. En av dem uttrykte:

Vi stenger klokka 17, og det er det eneste vi skal rekke.

Personalet uttrykte at innredning av rommene og tingenes bruksområder også preges av å være i prosess. Flere beskrev hvordan rom og materiell justeres fortløpende etter barnas interesser og behov. Flere av deltakerne poengterte det å ta inn over seg at barn er forskjellige, har ulike behov og uttrykker seg forskjellig. For eksempel var det en som var opptatt av barns utholdenhet i lek. Hun fremhevet at noen barn leker lenge, andre ikke- og det er viktig å ta hensyn til begge deler ved å skjerme leken, eller hjelpe barn over i andre aktiviteter. Et eksempel på dette var når lek sto i fare for å løses opp, bidro personalet med å tilgjengeliggjøre nye aktiviteter som for eksempel disko i gangen. Spesielt en av deltakerne beskrev verdien av den fleksible bruken av garderoben:

I garderoben får barna lov til å ha litt mer fart og lyd – noen ganger setter de på musikk.

Hun beskrev hvordan barna selv tok initiativer til å leke disco, eller hvordan personalet selv brukte rommet når de så at barna har behov for en aktivitet til inne.

Dette gjorde at de som ikke lenger var engasjert i den eksisterende leken, fant noe nytt å gjøre, og de som ønsket å fortsette leken kunne det. Dette beskrev personalet som en måte å verne lek på.

Observasjonene viste også at personalet tillot barna leke på mange ulike måter. Barna fikk i stor grad anledning til å frakte leker mellom de ulike sonene, og det ble lagt til rette for mer kroppslig og høylytt lek ved å benytte garderoben. Garderobens skyvedør bidro til å redusere lyd og forstyrrelser av annen lek inne på selve avdelingen. Personalet la samtidig til rette for rolig aktivitet i andre lekesoner. Barna ble bare unntaksvis bedt om å sette ned farten eller dempe lyden i den felles sonen inne på avdelingen, og da for å skjerme annen lek. Dette muliggjorde, slik jeg forstod personalet, ulike typer lek og lekeuttrykk inne på avdelingen.

I mitt intervjumateriale fremkom lek og trivsel som hverdagens viktigste prioritering og som mål i seg selv:

-Lek og trivsel er aller viktigst og øverste prioritet.

-Lek og trivsel er viktig både i forhold til enkeltbarn og gruppa som helhet.

-Vi er også bevisste lekens positive sider: sosial utvikling, trivsel, samspill, turtaking, vennskap osv. Men trivsel er aller viktigst.

Personalet beskrev lek og trivsel som nært forbundet med hverandre, og uttrykte at når barna får leke alene i skjermede kroker over tid, gir det barna en opplevelse av frihet.

Leken er barnas univers, og det eneste vi virkelig må rekke i løpet av en dag.

Observasjonene viste dessuten at friheten også omfatter i stor grad barns mulighet til å velge hvem de vil leke med, hvor de vil leke, og med hva. De fikk også frihet til å leke over tid uten å bli forstyrret. En av deltakerne uttrykte fokuset på denne måten:

Det er viktig for oss å rydde plass til leken, da. Og leken er jo barnas univers, ikke sant!

Det ble poengtert av flere deltakere at når barna får tid på seg til å takle overganger, slik som tid til å avslutte en lek, oppstår bedre flyt. Friheten handlet ikke om at barna ble overlatt til seg selv, og det gikk heller ikke over i kaos.

Personalet uttrykte at organiseringen av både lek og ulike hverdagssituasjoner foregikk med en intensjon om en god situasjon og opplevelse for hver og en. Personalet formidlet også at de la individuelt til rette gjennom fortløpende justeringer, noe jeg har skissert i kapittel 4.1.1.

En av deltakerne vektla også betydningen av kontinuitet i relasjoner:

(..) har hatt samme gruppe i 3 år, barna kjenner hverandre, og regler –noe som gjør at leken flyter godt.

En av de ansatte fremhevet at det å kjenne barna gjør det mulig å være i forkant og derigjennom legge til rette for mestring. Hun beskrev det som at det handler om hensyn til barnet og ikke minst det å kjenne barnet godt:

Dette gjelder også andre situasjoner som for eksempel for noen kan det bli mye med mange barn i garderoben på en gang- da gis mulighet til å kle på seg et annet sted

med mer ro... eller vente til sist og leke i mellomtiden. Gjør det om til en god situasjon for barnet.

Personalet fremhevet at de ønsket å støtte barn slik at de gradvis blir i stand til å takle motgang på egenhånd. De var samlet om viktigheten av å hjelpe barna med strategier for å takle avvisning, men også å gi andre plass i egen lek. En beskrev egen nærhet og støtte som essensielt i barnas samspills- og lekeprosesser. Hun eksemplifiserte nettopp med at når noen leker fint, vil kanskje andre være med. Hun oppfordret selv til en balanse mellom å si at flere kan bli med og samtidig la barn få øve på å akseptere et nei og takle den motgangen det medfører. Hun viste til at som voksen kan en hjelpe barnet ved å finne på noe annet sammen, og heller spørre igjen litt senere. Da har de andre barna kanskje fått tid til å tilpasse seg dersom de blir spurt igjen. Hun understreket at man må hjelpe barna i lek hvis det blir vanskelig, og at det derfor var viktig å være tett på.

En av personalet var særlig opptatt av eget bidrag for å gi støtte til barns mestring av samspill:

Tilrettelegging innebærer også å ha en plan B.

Dette utdypet hun videre med at de noen ganger velger å “ramme inn” barna i en avgrenset aktivitet, som for eksempel en bord-aktivitet for å tilby en oversiktlig og støttet situasjon. Da deltar de voksne og veileder barnet i samspill med andre deltakende barn, fortalte hun.

Flere av deltakerne beskrev barnas iboende ønske om at leken skal fortsette, og relaterte dette blant annet til strategier for konfliktløsning. En uttrykker det slik:

Det er forskjell på 4 og 5 åringer. 4-åringene holder mer på lekene og det fører til mer konflikter. Det er fint for 4-åringene å være sammen med eldre barn- de blir satt litt på plass. Det går på dynamikk og modenhet.

Barna må lære å forholde seg til hverandre. De ønsker at leken skal fortsette. Det er litt vanskeligere for 4-åringene. De voksne er i nærheten av barna og hjelper barna med konflikter eller komme inn i lek.

En av deltakerne la særlig vekt på å hjelpe barn med å sette ord på følelser for eksempel gjennom speiling og å møte barna der de er. Det ble også vektlagt at det er viktig å ta hensyn til at alle barna er forskjellige og at de trenger å møtes på ulike måter. En av deltakerne uttrykte det slik:

Det er 24 forskjellige strategier. Fordi alle barna trenger ulike ting.

Observasjonene viste at barna fikk leke på mange ulike måter, noen stille i en krok, andre i mer livlig utfoldelse i garderoben. Noen lekte i større grupper med byggeprosjekter i byggekroken, eller fartsfylt rollelek på undervannsbrommet.

4.1.3. Autonomi og anerkjennelse

Denne kategorien omfatter de to subgruppene medvirkning og tillit.

Personalet uttrykte medvirkning som en viktig faktor for barns trivsel, og at de gav barna frihet basert på en tillit til barns mestring innenfor rammene som var satt for lek og samspill på avdelingen.

Både mine observasjoner og deltakernes utsagn, viste at barna ble invitert inn i utforming avdelingens regler. Disse uttrykte i stor grad konflikthåndtering, regulering og medansvar, slik jeg har beskrevet i kapittel 4.1.1. om rammer for hverdagsliv og lek.

En av de ansatte fortalte at de tar med barna i utforming av regler. Det gjør de i samtaler med barna, eller de snakker om det i en samling:

Barna er med på å utforme regler - det er medvirkning.

Observasjonene viste også at barna hjalp hverandre å huske på reglene.

Personalet var samlet om at det var grunnleggende viktig å ta imot barnas initiativer med interesse, finne ut av ting, og videreføre initiativene sammen med dem. Det å lytte til barn slik at de opplever seg som hørt, respektere deres meninger og gi dem muligheter for medvirkning, uttrykte noen av personalet som nøkkelen til trygghet. En av deltakerne uttrykte et perspektiv på barns medvirkning knyttet til tidsrammer:

For hvis de skal få lov til å styre det selv, må de også få lov til å styre lengden på det selv også, tenker jeg.

Personalet legger vekt på å tenke sammen med barna og skape en utvikling sammen.

Samtlige presiserte at det er viktig å lytte til barna. Å gi mye tid til lek begrunnet de i at barna liker det- og at barna derigjennom fikk god anledning til å oppleve medvirkning i egen hverdag.

Personalet uttrykte alle tillit til barns mestring. Samtidig hadde de øynene åpne for at barn av og til trenger støtte. Tilliten de viste, innebar dermed ikke å overlate barna til seg selv, men handlet snarere om muligheten for å prøve på egenhånd både i aktiviteter og konfliktløsning. Personalet forholdt seg nærværende, men avventende, og støttet dersom det ble behov for det.

De la vekt på et positivt språk som uttrykte forventninger fremfor å benevne alt som ikke er lov. Flere uttrykte at når barn gis frihet og tillit til å leke alene i et rom, forventes det noe tilbake- at de følger reglene.

En annen måte vise tillit til barns hensikter og at de gjør så godt de kan, ble beskrevet på denne måten:

Det er en grunn til at barn sier og gjør som de gjør.

Personalet fortalte på hver sin måte om tilliten som gis barna ved at de får leke alene i krokene. Dette relaterte de til at barn og voksne kjenner hverandre godt, samt at det følger et sett med regler til friheten og tilliten. Denne tilliten bidro til mestringsmuligheter, samtidig som barna var klar over at de kunne få hjelp. Personalet oppholdt seg i nærheten holdt et blikk på barnas samspill. En av dem beskrev det slik:

I byggekroken på fellesarealet kan barn gis mulighet til å være alene uten voksne (voksne titter innom med jevne mellomrom for å se at det går fint)- de voksne holder oversikt litt på avstand og barna kjenner reglene for å få lov til lå være der alene.

Deltakeren vektla tilliten som derigjennom vises barna:

Jeg tenker at det handler om at vi skal gi ungene tillit til at vi ... jeg vet at dere klarer å være her alene. Så dere får lov. Emmm og at ungene får føle på at de får den tilliten fra oss, da.

4.2. Hvordan leker barna innenfor (eventuelt utenfor) rammene som personalet skaper, og hvilke indikasjoner på trivsel kan observeres?

4.2.1. Kjennetegn på barnas sosiale samspill og lekekultur

Denne kategorien er basert på observasjoner av barn i lek og lekende samspill, og består av de viktigste kjennetegnene jeg så ved barn i lek.

Et av funnene handlet om at barna omtalte en rekke ulike aktiviteter for lek, ikke bare eksempelvis tradisjonell rollelek eller konstruksjonslek. Dette var i første rekke aktiviteter som var initiert og styrt av barna selv. Jeg observerte for eksempel flere sekvenser der barna lekte en historie ved at de snakket sammen om hva som skjedde mens de tegnet historien på tavla.

Analysen brakte frem noen kjennetegn, som jeg beskrev i de to subgruppene humor og glede, og samarbeid og kreativitet.

I mine observasjoner kom det frem at barna ofte så på hverandre og lo, eller sang spontant underveis lek og aktiviteter. En del av humoren var på bekostning av de voksne. Et eksempel på det dreide seg om en tegning som fikk mye oppmerksomhet. To barn hadde tegnet en pappa som satt på do. Han var veldig rar, og barna moret seg stort over den rare pappaen. En del av humoren handlet tydelig om at det var en voksenskikkelse som ble fremstilt i et slikt uheldig lys.

Humor kunne også kobles tett til mer spenningsfylte forhold: Et eksempel på det var en lek som utspilte seg inne på et mørkt rom. Et barn var på vei inn i mørket, og sa: "hallo.... hallo.....". Ingen svarte. "Hallooooooo". Et annet barn fanget raskt opp muligheten og spenningen, og svarte: "Noen kan spise oss....". De så på hverandre med enorm spenning i blikket. Etter en stund hørtes et brøl langt inne fra mørket. "Nei... Det er Veranda.... Vi er redde... hjelp!" "-Kiler deg!!!!", "Veranda er bak deg!!!" Det hørtes hyl og latter om hverandre.

Observasjonene viste også at barna ofte samarbeidet om kreative løsninger på ulike områder: De brukte materiellet på mange fantasifulle måter, hjalp hverandre å finne deler til byggeprosjekter, og kom med ulike innspill til leken.

Barna benyttet også ulike tilnærminger for å komme inn i lek. Jeg observerte følgende variasjoner: Barn som møtte hverandres blikk, smilte og deretter løp av gårde for å leke, barn som spurte om å få være med, barn som inviterte andre med, barn som ganske enkelt spurte hvilken rolle de kunne ta i leken, barn som var i lek ropte ut at de for eksempel trengte en lege, barn som holdt på med noe side om side og plutselig befant seg i samspill. Barna brukte både blikk, ord, lekemateriell og kroppsspråk i sin kommunikasjon.

Et eksempel er hentet fra en lek, der blant annet stoler og tepper ble brukt til å bygge hytte. Samarbeidet favnet ulike sider ved byggingen: noen hentet materiell, noen holdt teppet oppe,

de hjalp hverandre med å stable inn flere stoler som de sammen trakk nye tepper over. Hytta raste ned gjentatte ganger, noe som innebar at de gikk sammen om å reparere hytta, og de minnet hverandre på reglen om å telle til ti når de ble uenige om løsninger.

Lekesekvensene vekslet mellom tilnærmet virkelighet og utpreget fantasi. Et eksempel var en lek, der barna dekket bordet og lagde mat i en av krokene på fellesrommet. Plutselig kom en tøydrage flyvende gjennom luften, og Elsa (fra filmen Frost) dukket opp for å fryse de som var til stede. Så trakk Elsa og dragen seg brått bort, og matlaging og borddekking kunne fortsette.

5. Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil jeg gjennom diskusjon utforske ulike sider ved personalets arbeid med og omkring lek, arbeidets strukturelle forankring, og hvilken betydning det kan ha for det helsefremmende mandatet i barnehagen. Dette er dimensjoner som setter resultatene av prosjektet i lys av min problemstilling og det teorigrunnlag som jeg har presentert.

5.1. Og inni er vi ikke like! -Ulike forutsetninger gir ulike muligheter for deltakelse?

Barn i barnehage kommer fra ulike bakgrunner og familieforhold, og har med seg forskjellige erfaringer når de begynner i barnehagen. Både sosialt og kulturelt kan hjemmearenaen være ganske annerledes enn livet barnehagen. Det er derfor avgjørende at personalet evner å imøtekomme barnas ulike behov, og bidrar til en barnehage som gir rom et for fellesskap i det representerte mangfoldet. Jeg vil i dette kapittelet diskutere barns muligheter for deltakelse som en viktig forutsetning for leken som møtepunkt og helsefremmende arena.

I mitt eget materiale, forstod jeg personalet som genuint engasjerte i barna og deres interesser, noe som også kom til uttrykk i deres mentale og fysiske nærvær gjennom dagen. Denne tilstedeværelsen forstår jeg som støttende og trygghetsskapende i lek og samspill, og bidro ikke minst til ivaretagelse av barnas initiativer og relasjonsbygging. Dessuten understreket personalet ved flere anledninger en sammenheng mellom lek og barns trivsel. Derfor forstår jeg også deres engasjement og tilstedeværelse som en sentral del av deres arbeid med og omkring leken.

Barnas ulike erfaringer vil innebære ulike forutsetninger for å delta i lek og fellesskap i barnehagen (Zachrisen, 2017). Samtidig vil ulike praksiser føre med seg ulike vilkår for

deltakelse (Ødegaard, 2011). Derfor kan personalets praksiser knyttet til rammer rundt lek og hverdagsliv få stor innvirkning på barns muligheter for å tre inn i avdelingens fellesskap. I et slikt lys, kan helsefremming i barnehagen, handle om å komme barns ulike forutsetninger i møte gjennom å legge til rette for en rik kontekst for lek og fellesskap. Ulike sider ved en slik kontekst, beskrev jeg i kapittelet om rom og handlingsrom. En allsidig innredet avdeling, sammen med et engasjert og støttende personale, fremstår som viktige faktorer for barns deltagelse.

Det fysiske rommet bar preg av personalets engasjement og nærvær, blant annet gjennom den kontinuerlige justeringen av lekeområder. En krok med snevert innhold, vil på den ene side antakelig ha et snevert bruksområde og dermed også begrenset “publikum”. En godt opparbeidet avdeling med materiell som gir mange muligheter, kan på den annen side tilby barn flere muligheter til å møtes gjennom felles interesser i allsidige og inspirerende kroker.

Et område som til tiltrekker seg flere barn, kan derfor bidra til at barn som ikke er i nære vennsksrelasjoner fra før, kan oppdage hverandre som lekekamerater og finne sammen i lek. Materiellet på avdelingen har derfor en viktig funksjon (Nome, 2019, s. 104; Zachrisen, 2015). På den måten kan leken bli en møteplass for alle, der de kan inspirere hverandre og få muligheten til å danne nye vennskap.

Også personalets tilstedeværelse og engasjement i barna utgjorde, slik jeg oppfattet det, en av grunnpilarene i arbeidet med og rundt leken på avdelingen. Dette forstår jeg som en viktig kilde til barns handlingsrom.

Jeg setter Baes (2004) begrep om romslige mønstre i nær forståelse med personalets engasjement i barna, og deres muligheter for deltagelse. Også personalets engasjement i det som opptar barna, ser ut til å ha en positiv effekt på barns muligheter for deltagelse. I mine observasjoner i akebakken og snø-kjøkken kommer det eksempelvis frem at barn som ikke leker så mye sammen fra før, likevel finner sammen i et fellesskap i kraft av en voksen som aktiv og positiv bidragsyter. Eksempelvis hjalp barna hverandre med å dra opp akebrettet og akte sammen med voksen, eller de hjalp hverandre med å produsere, og senere dele ut, flotte kaker.

Å møte barn med undervisningstonen, slik Palludan (2007) beskriver, innebærer å møte dem som objekter og ut fra det de ikke mestrer. En slik tilnærming, inviterer hverken til deltagelse, muligheter for positive erfaringer eller opplevelse av egenverd. Dersom barn, på den annen

side møtes med utvekslingstonen og i egen mestring, vil barnet få mulighet til å oppleve seg selv som likeverdig og som innehaver av attraktive ferdigheter og ressurser (Palludan, 2007; Zachrisen, 2017).

Et personale som kjenner barna og deres forutsetninger godt, vil kunne gi tilpassede utfordringer og støtte, noe som resonnerer godt med Banduras teori om mestringserfaringer. Støtte fra de voksne kan bidra til at barna gjør seg positive erfaringer i ulike situasjoner i lek og samspill på avdelingen. Banduras teori om mestringsforventninger knyttes til nettopp det å ha gjort seg positive erfaringer, eller observert liknende tidligere. Barn som ikke har med seg mestringserfaringer hjemmefra, kan i et positivt og støttende miljø få muligheten til å gjøre seg slike erfaringer i barnehagen. Teorien understreker også betydningen av det å ha følelsesmessig støtte. Fra en slik synsvinkel, kan også støtten bidra til at barn som ikke enda mestrer, får erfaring i å takle motgang, eller finner mot til å nærme seg andre barns lek.

Dette resonnerer også godt med Zachrisens pedagogiske prinsipper for leken som delt tredje møteplass; altså at det er en positiv ramme for samspill og glede som fungerer som inngang til tilknytningspunkter (Zachrisen, 2015). Det andre prinsippet dreier seg om leken som kilde til et rikt opplevelsereportoar på grunnlag av samspill preget av likeverd, slik at alle kan delta med den bagasjen de har (Zachrisen, 2015).

Personalets måter å møte barna og deres initiativer på, utgjør på sett og vis en mental og materiell kontekst for barns handlingsrom og muligheter for deltakelse i lek og fellesskapet på avdelingen.

For at arbeidet med og omkring leken skal forstås i helsefremmende perspektiv, må barns muligheter for å delta i lek være en forutsetning. Personalets beskrivelser av å være tett på, kjenne barna og deres ressurser godt, samt legge til rette for enkeltbarn gjennom selektive tiltak ved behov, korresponderer med et slikt perspektiv.

Å gi alle barn adgang til leke-fellesskapet, forstår jeg som en sentralt for et helsefremmende perspektiv. Personalets nærvær og genuine engasjement i barna utgjorde, slik jeg forstår det, fundamentet for et rikt og inkluderende miljø for å imøtekomme alle barns bagasje og forutsetninger.

5.2. Mange måter å være på- mange måter å forstå verden på!

Barns ulike forutsetninger i møte med en rik og inkluderende kontekst, rommer flere muligheter enn en snever kontekst. Med grunnlag i et bredt mulighetsrom, vil leken og selve inntreden i leken kunne arte seg forskjellig. Barn som voksne har ulike måter å forstå verden på og ulike måter å være i verden på. Å tre inn i lek, kan innebære mange ulike tilnæringsmåter.

I mine observasjoner fant jeg alle de 4 posisjonene som Zachrisen (2015) har beskrevet. Hun viser de prosessene det kan innebære å nærme seg og komme inn i lek. Samtidig forstår jeg mulighetene for å komme inn i lek i nær forbindelse med Baes romslige mønstre (2004), i den betydning at romslige mønstre muliggjør den prosessuelle siden av å tre inn i leken.

Dette forstår jeg slik at alle posisjoner bidrar til utvikling av kompetanser knyttet til det sosiale, samt andre kompetanser og ferdigheter som barn bruker i leken. I lek er flere typer kompetanser verdifulle, og barn er gode på hver sine ting. Derfor forstår jeg barns muligheter for å være i prosessen som gir innpass i lek som positiv og verdifull. Personalets støttende og avventende holdning blir avgjørende for dette.

Dette resonnerer også godt med Banduras sosialkognitive teori. Å tre inn i ny lek kan bygge på både tidligere erfaringer i miljøet og observasjon av andre barn, men også støtte og oppmuntring fra personalet. Å tre inn i lek kan også innebære en øvelse i å mestre motgang ved at barnet noen ganger blir avvist (Greve, 2009), samtidig som personalets støttende nærvær kan bidra til å mestre skuffelse, men også mot til å prøve igjen senere.

Mitt materiale viste et personale som støttet barn som ønsket innpass, og samtidig balanserte det med respekt for et nei, og like fullt åpnet for en mulighet til å bli med på et senere tidspunkt. Barna fikk slik øve seg på ulike måter å nærme seg lek, med støtte fra personalet. Personalet viste på den måten respekt både for de barna som var dypt inni leken og de som ønsket å oppnå innpass i den.

Dette finner jeg i tråd med personalets filosofi om at veien er målet, som innebærer en verdsetting av prosessen i seg selv. Personalets forståelse av prosesser, og evne til å avvente og tilpasse sin hjelp, virker inn på hvorvidt barn gis mulighet og rom til å øve seg og samle erfaringer i lek, utforskning og sosialt liv på avdelingen.

På den annen side må ikke posisjonene forstås synonymt med utestenging og utenforskap, idet de snarere representerer ulike måter å nærme seg og delta i lek. Det kan derfor heller sies å være en måte å øve seg på ulike måter å nærme seg lek, og derfor en viktig del av erfaringsdanningen som skjer i prosessen. Jeg vil bemerke at dette her forstås i sammenheng med personalets måte å støtte barn på. De overstyrer ikke, men søker en aktiv-avventende posisjon. Slik fremstår det å avvente, la barna prøve selv, som en strategi for å støtte barna i deres utforsking og utvikling.

Personalet uttrykte at de ikke så utestenging av enkeltbarn på avdelingen, men at de var oppmerksomme på at slikt kan skje i det skjulte. Dette innebærer, slik jeg forstod personalet, at det inngikk i deres observante praksis å følge med og ha problemstillingen med seg i sine refleksjoner. Utestenging fra fellesskapet må betegnes som risikofaktor fremfor motstandsressurs, som det helsefremmende perspektivet fordrer.

Personalet i min studie mottok- og verdsatte barnas initiativer og innspill gjennom å bevisst søke, gripe fatt i- og bygge videre på disse. Barns opplevelsesverden ikke bare gyldig-gjøres i en slik kontekst, men også anerkjennes og dyrkes videre, slik jeg forstår det. Jeg forstår personalets praksiser som reflekterte og fundamentert i et felles verdigrunnlag, med respekt og åpen innstilling for barnas livsverden i sentrum.

Prosesorienteringen så ut til å omfatte en verdsetting av ulike lekeuttrykk gjennom å legge til rette for både rolige og mer livlige former for lek. Jeg observerte mange ulike lekeuttrykk, og bare en sjelden gang ble lek dempet av de voksne, men da i den hensikt å beskytte annen lek.

Hvorvidt og i hvilken grad mangfold i lek respekteres og tåles av personalet, forstår jeg knyttet til barnehagens samspill- og leke- kulturer, og fundamentert i personalets holdninger og praksiser. Jeg tolker personalets aksept for ulike lekeuttrykk i tråd med at barna oppfattes som kompetente medvirkere i eget liv og hverdag, og ikke minst en åpenhet for at barn kan ha en annen opplevelse og oppfatning enn dem selv. Dette forsterkes også i dialogen som befinner seg mellom personalets praksiser og barnas livsverden. Når personalet gjennom sin praksis formidler at alle typer lek verdsettes (altså gjennom å åpne for ulike former for lek, innredning av rom, utvalg av lekemateriell osv), gir det også et innblikk i en verdsetting av mangfold, og alles bidrag inn i fellesskapet som er verdifulle.

Sett fra et annet perspektiv, vil barn foretrekke ulike typer lek, noen er ensidige, andre allsidige. Dersom noen typer lek anerkjennes og andre ikke, vil de kunne få betydning for

barnas utvikling og muligheter for deltakelse. Eksempelvis vil noen barn foretrekke rolig lek i mindre gruppe rundt et tema de er opptatt av, slik som biler, lage mat eller liknende. Andre vil foretrekke lek med større grad av spenning og fart. Ved å legge til rette for et bredt reportoar, anerkjenner også personalet barns ulike måter å være i verden på.

Denne måten å arbeide på resonnerer med det Bae (2004) beskriver som anerkjennende, romslige dialoger og kommunikasjonsmønstre. Jeg forstår dialogen slik Bae beskriver den som kommunikasjon langt ut over den verbale dimensjonen, noe som også omfatter personalets ulike måter å arbeide omkring leken, slik som det fysiske rommet, engasjement, fleksibilitet og støtte.

Anerkjennelse av barna og deres egne initiativer, både bevisste og ubevisste, fremstår i et slikt perspektiv som en av hjørnesteinene i det pedagogiske arbeidet på denne avdelingen. Sett i et slikt lys, kan det å ta imot barns initiativer i form av anerkjennelse, også forstås som bidrag til å gjøre enkeltbarn interessante og synlige for de andre barna på avdelingen.

Med det for øyet, muliggjør tillit og anerkjennelse derfor også barns autonomi, slik jeg forstår det. Lekemateriell som var plassert tilgjengelig for barna, syntes å ha en positiv effekt på selve leken, idet barna selv kunne hente det de trengte fremfor å måtte spørre en voksen og lov og hjelp.

Jeg forstår også måten personalet legger til rette for lek, på mange måter også bidrar til barns medvirkningsmuligheter på ulike plan. Medvirkning kan imidlertid ikke ses på som uavhengig av personalets støtte. Støtte og medvirkning kan forstås i tråd med dialogperspektivet, der voksne og barn samspiller som likeverdige. Å være i prosesser verdsettes fremfor et fokus på prestasjoner.

Personalets evne til å oppdage og ta vare på barnas initiativer og bygge videre på det sammen med barna, forstår jeg også i tråd med dette. Et eksempel handler om hvordan denne avdelingen har arbeidet med innredningen av undervannsrommet, slik jeg tidligere har beskrevet. Rommet hadde blitt til i et samarbeid mellom barn og voksne, og ble satt i gang med utgangspunkt i et barns inspirerende interesse for livet under vann. Dette barnets undring hadde vekket både personalets -og flere andre barns engasjement, og altså endt opp som et stort prosjekt over tid.

En forståelse av prosessers verdi og anerkjennelse av ulikhet, fremstår som sentralt for at alle kan passe inn i fellesskapet slik de er, med de behov, interesser og bagasje de har. Et rikt

opplevelsesreportoar (Zachrisen, 2015) gjennom anerkjennelse av ulike former for lek, med personalet som trygge veiledere, bidrar til å imøtekomme barns livsverden. Dette resonnerer også godt med Paahus` (2019) begrep om livsmotet som er å finne både i det trygge i form av livsglede, og det grensesprengende og spenningssøkende i form av trang til å strekke seg inn i noe ukjent. Fra et helsefremmende perspektiv, er derfor interessen for å imøtekomme barnets livsverden gjennom arbeidet med og omkring leken sentral.

5.3. Holdninger og verdier; strukturer som hemmer eller fremmer helseperspektivet?

I barnehagen hvor jeg utførte mitt feltarbeid, fokuserte personalet i første rekke på den barneinitierte og barnestyrt lekens betydning for barna der og da. Prioriteringen av lek ble begrunnet i at barn liker å leke, at det er barnas univers og at leken knytter barna til fellesskapet. Det jeg har beskrevet som prosessorienteringen i barnehagen understreket at veien er målet, noe jeg forstår som en motsats til fokus på prestasjoner og resultater.

Nome (2019, s. 102-110) beskriver to grunnleggende ulike syn på lek. På ene siden en instrumentell forståelse, der læringspotensialet fremheves, og på den annen side leken som mer en tilstand eller en måte å være i verden på, som innebærer et eksistensielt perspektiv på lek. Han understreker at leken, sett fra en slik synsvinkel, tillater barnet å være subjekt, og at barnet befinner seg i en trollbundet tilstand.

Jeg forstår videre disse ytterpunktene som fundamentert i ulike sett med verdier, der barnet som subjekt trer klarere frem i det perspektivet som understreker leken for dens egen del, som et behov i barnet og verdifull fordi den gir barn glede, og ikke minst spenning og frihet i et her og nå- perspektiv. Jeg vil understreke at jeg ikke nødvendigvis forstår disse som gjensidig utelukkende, men som ytterpunkter som begge kan inngå i en barnehagekontekst.

Personalets verdisett og blikk på barn vil kunne virke inn på begrunnelser for pedagogiske prioriteringer, som videre får betydning for barns handlingsrom. Måten personalet i mitt prosjekt tenker om lek, korresponderer med måtene de arbeider med og omkring leken, og kommer ikke minst til syne i måten barns egne, individuelle initiativer tas imot.

Samtidig vil praksisutøvelsen kunne forstås påvirket av underliggende forhold. Dypere strukturer vil kunne få betydning for det som utspiller seg på et observerbart nivå (Brante, 1997). Slike dypereleggende forhold kan, slik jeg tolker Brante over i denne oppgavens

perspektiv, virke inn på personalets utøvelse av pedagogisk praksis, slik at eksempelvis politiske føringer og styringsdokumenter vil kunne få innvirkning på forhold som omgir de forutsetninger personalet arbeider under. Dersom de politiske føringene blir for sterke i retning læringsmål, vil lekens egenverdi som perspektiv utfordres. Det samme gjelder betydningen av verdigrunnlaget og kulturer som eksisterer i de ulike barnehagene. Ulike forhold i dypere strukturer kan på den måten få konsekvenser for hvorvidt personalet er i stand til å møte sitt mandat om å fremme helse blant barn i barnehagen.

På en arena hvor personalet legger vekt på barns muligheter til å utfolde seg, noe jeg for øvrig ser i klar sammenheng med Baes begrep om romslige mønstre (2004), forstår jeg personalets prioritering av leken som anerkjennelse av barns livsverden og lekende måter å være i-, og tilegne seg verden på. Den status barn gis i samfunnet generelt, og i barnehagen spesielt, kan dermed forstås i sammenheng med deres muligheter for å medvirke og handle som aktive subjekter. Derfor vil også verdigrunnlaget og styringsdokumenter slik som rammeplanen, kunne virke inn på barns muligheter til å påvirke eget liv. Personalets verdigrunnlag og barnesyn, vil dermed kunne virke betydelig inn på måten det arbeides med og omkring lek i barnehagen, og ikke bare dypere strukturer.

Både personlige verdier, verdier forankret i yrkesutøvelse og strukturelle forutsetninger utgjør derfor viktige betingelser for om praksis utøves i tråd med barnehagens helsefremmende mandat. Ikke desto mindre, vil faglig tyngde, personlige kompetanser og yrkesferdigheter (Skau, 2017) kunne bidra til viktige fagrelevante refleksjoner i personalgruppen innenfor de rammene som er satt i underliggende strukturer. Ettersom personalets samlede kompetanse består av mer enn ren faglig, teoretisk tyngde, er det, slik jeg ser det, av betydning at alle yrkesgrupper i personalgruppen deltar i refleksjonene omkring verdier og den innvirkning disse har for egen praksisutøvelse.

Hvorvidt personalets praksiser er forankret i fortløpende verdirefleksjoner eller går i gamle spor etter vane, samt hvordan de styres av ytre føringer, vil få betydning for barns handlingsrom i barnehagen. Jeg forstår dermed en reflektert praksis forankret i verdier som anerkjenner barn som kompetente medvirkere, som avgjørende for de muligheter som skapes for barn i lek og samspill, og vil derfor også virke inn på helsefremmende faktorer slik som trivsel, mestring og opplevelse av å høre til i fellesskapet.

5.4. Fordi leken er barnas univers! -Med vekt på det som får gode ting til å skje!

Leken er viktig i barns liv. Den er lystbetont og drevet frem fra barnets eget indre. Andre barn gir innspill og motstand, og sammen må de finne veien videre for at leken skal kunne fortsette. Ut fra et barns livsverden-perspektiv, fremstår lek initiert og drevet av barna selv i en særegen posisjon.

Slik personalets blikk på lek trer frem i materialet, beskrives leken tydelig som barnas eget univers og avgjørende for barns trivsel. Personalet fremhever både medvirkning og leken som sådan som sentrale for barns trivsel og opplevelse av trygghet. Dette oppfattet jeg som reflekterte, grunnleggende holdninger som utgangspunkt for personalets felles arbeid med og omkring leken.

Fra et helsefremmende perspektiv, er det å gripe fatt i positive faktorer for å dyrke dem videre en sentral strategi (Garsjø, 2018, s. 28). Jeg ser personalets arbeid omkring leken sterkt forbundet med dette. Jeg forstår personalets arbeid med å identifisere det som skaper initiativer, lek, medvirkning og trivsel, for å dyrke dette videre, som en del av deres måte å fremme det gode på.

Gjennom lekens verden gis barn muligheten til å være i kontakt med en uttrykksform som er naturlig for dem selv, samtidig som de opplever verden gjennom leken. Greve og Løndal (2012) sier at dette er sentralt for hvordan barnet forstår sitt eget liv. Å få uttrykke seg og sanse verden på en måte som er naturlig, kan tenkes å bidra til en positiv opplevelse av sitt eget liv, slik jeg forstår det. Positive og lystbetonte samspillserfaringer med jevnaldrende, kan forstås i relasjon til det Paahus (2019) kaller livsmot. Samspillet med de jevnaldrende gir både glede, spenning og øvelse i å strekke seg mot noe ukjent (Paahus, 2019)

Greve (2009 a & b) beskriver hvordan vennsksrelasjoner rommer glede ganske enkelt ved å være sammen, en opplevelse av fellesskap og felles humor, og ikke minst det å skape mening sammen. Venner en er trygg på kan ifølge Greve bidra til selvtillit, og humor og glede viktige dimensjoner i vennskap. Zachrisen (2015;2017) beskriver på sin side lek, humor og glede i ordelag som viktige innganger til tilknytningspunkter. Slik kan lek og vennskap forstås som gjensidig påvirkende prosesser som kan få stor betydning for barns opplevelse av glede og trivsel og selvtillit.

På den annen side innehar enhver vennsksrelasjon potensiale til motgang, idet det kan oppstå konflikter, utestengelse og savn. Dette beskriver Greve som vennskapets dialektikk

(Greve, 2009 a & b). Slik motgang forstår jeg som mulig risiko dersom barnet henstilles til å mestre på egenhånd. Derfor forstår jeg personalets engasjement og støtte som en avgjørende faktor for det psykososiale perspektivet på lek og samspill som helsefremmende mulighet.

Rammenes fleksibilitet bidrar til at alle barn i større grad kan uttrykke seg på sin naturlige måte, og derigjennom også variert inspirasjon fra andre barn i lek. Zachrisen (2015, s. 59) poengterer at det ikke bare er antall samspillserfaringer som betyr noe, men vel så mye hvilken kvalitet det er på disse erfaringene. Ved at personalet bidrar til å gi barna mange gode opplevelser og mestringserfaringer, kan det bli med barnet som salutogen faktor videre i bagasjen.

Samtidig kan positivt formulerte regler bidra til å fremme positive handlinger (Lamer, 1990) og til å skape forutsigbare rammer i hverdagen. Jeg knytter min forståelse av prososiale handlinger til en trygg og forutsigbar kontekst for mestring og tilhørighet.

Jeg tolker dessuten det begrensede settet med innarbeidede regler, som en måte å bidra til å holde leken i gang. Materialet viste at barn ofte ba andre barn om hjelp, men søkte også støtte hos voksne. Noen ganger var også andre barn raskt ute med å tilby hjelp, komme med forslag, eller de minnet hverandre på "å telle til 10". Få regler er dessuten mer oversiktlig, og gjør det mulig for barna å imøtekomme.

Når personalet understreker at det er en grunn til at barn sier og gjør som de gjør, forstår jeg det som et uttrykk for at personalet søker å forstå det språket som ligger i barns atferd for å hjelpe og veilede, fremfor å fordømme eller kjeft. Personalet viser en interesse for det som ligger bak ulik atferd og lekeuttrykk, noe som jeg forstår som en måte å oppdage og verdsette ulike kvaliteter og egenskaper hos barna. Dette kan også forstås som tillit til barns ønske om å mestre, og at de gjør så godt de kan ut fra egne forutsetninger på det tidspunktet og i den konteksten det opptrer. Tilliten kan dermed sies å omfatte både en tiltro til at barn gjør så godt de kan, og på den annen side at de kan mestre en rekke utfordringer innenfor rammene som personalet konstituerer gjennom sine praksiser.

Personalet vektla at de fleste barna har kjent hverandre lenge, og uttrykket at barna nettopp på grunnlag av lekeprosesser over tid, nå er inkluderende overfor hverandre. I mine observasjoner, så jeg mye sang, latter og humor blant barna, noe jeg forstår som uttrykk for fellesskap og trygghet i relasjonene. Det at barna har kjent hverandre lenge, og noen av de voksne dessuten har fulgt dem over tid får betydning for hvordan leken skrider frem,

dynamikken mellom deltakerne og hvordan barnas strategier for å få leken til å fortsette fungerer.

Barna så ut til å ha en felles humor og forståelse, de så ofte på hverandre og lo. Dette kan beskrives som en dialog mellom to subjekter hvor bevisstheten møtes i den felles opplevelsen. Schibbye (2009, s. 74-75) benevner det som opplevelsesfellesskap der barna besitter hver sin livsverden, samtidig som de knyttes sammen i en felles opplevelse.

Leken kan i det perspektivet knyttes opp mot positive opplevelser og trivsel (Tellnes, 2007), og barnet kan få erfaringer med at deres hverdag er påvirkelig og håndterbar, i tråd med OAS. Noen ganger med personalets støtte, andre ganger gjennom egen mestring på grunnlag av et rikt og positivt lekemiljø som består av både materielle og psykososiale forhold.

Jeg forstår hovedlinjene i personalets arbeidsmåter som interessert lyttende, fleksible, støttende og anerkjennende. Personalets arbeidsmåter resonnerer godt med flere av teoriene jeg presenterte i teorigrunnlaget. Bae (2004), Palludan (2007), Løvlie-Schibbye og Løvlie (2017), og Zahcrisens (2015;2017) ulike beskrivelser av måter å møte barn på, tillater dem å tre frem som subjekter i kommunikasjonen.

Men også flere fellestrekk ved disse teoriene og personalets arbeidsmåter omkring leken trer frem for meg som viktige for den posisjonen barna får i kommunikasjonen med personalets praksiser og ulike språklige uttrykk.

Dette rommer alt fra verbalspråk, til måten rommene innredes og plassering av leker. Teoriene belyser barn og deres måter å være på i et eksistensielt perspektiv, med fokus på likeverdig dialogform, der gjensidighet, toleranse og forståelse står sentralt. Teoriene legger også vekt på en anerkjennelse av barnets indre verden, og tar hensyn til at barna har med seg ulike erfaringer og bakgrunner. Teoriene belyser barn som individer med sine særegne behov og uttrykksmåter, og like fullt viktige og likeverdige i fellesskapet.

Min forståelse av disse teoriene og praksisene som navigasjonskart, er at det får stor betydning for hvordan barna kan oppleve seg selv i kommunikasjonen, og en kan kanskje si at barnas egne ressurser får kraft. Personalets praksiser bidro, slik jeg ser det, til trygge rammer gjennom imøtekommende voksne og en fast plan med mye tid til lek. Det var også utarbeidet et lite sett med positivt formulerte regler, som innebar tilpassede krav og utformet med tanke på å beskytte lek og samspill. Balanserte krav fra omgivelsene (Bandura, henvist i Imsen, 2020; Tellnes, 2007) forstår jeg som positivt for barns mestringsmuligheter. Samtidig

forstår jeg personalets fleksibilitet som en måte å ta hensyn til barns ulikheter på en positiv måte, og som bidro til å styrke barns muligheter for å gjøre seg gode erfaringer i samspill med andre barn og dialog med personalet.

Dette forstår jeg også i nær sammenheng med OAS, som understreker betydningen av opplevd sammenheng. Relatert til mitt materiale og teorigrunnlag, kan det handle om begripelighet gjennom forutsigbarhet i hverdagen i form av eksempelvis enkle regler og trygge relasjoner. Håndterbarhet handler om tilgang til nødvendige ressurser, som jeg forstår eksempelvis i sammenheng med at reglene er få og overkommelige sammen med personalets støttende engasjement. Meningsskaping forstår jeg blant annet i sammenheng med barns muligheter for medvirkning og deltakelse i aktiviteter som gir glede og spenning.

Også personalets søken etter barns interesser og livsverden, forstår jeg som viktige for barns posisjon og liv i barnehagen. Ved å møte barn med engasjement og interesse for deres verden, og omsette det i sin profesjonelle praksis, gis barn handlingsrom og mestringsmuligheter i miljøet som uttrykkes i personalets praksiser.

Det salutogene perspektivet understreker gode opplevelser som bidrar til trivsel og glede. For barn vil medvirkning, lek, humor, og vennskap være viktige for egen trivsel.

Bae (2004) understreker sammenhengen mellom anerkjennende dialoger og personalets grunnleggende verdier (2004, s. 13), og knytter an til Schibbyes (2002, s. 247) beskrivelse av anerkjennelse: "Anerkjennelse favner samværsmåter eller samværsmodi, en levd måte å være sammen med andre på. For å si det helt enkelt: Anerkjennelse er ikke noe du har, men noe du *er*."

6. Sammenfatning og konklusjon

For å kunne si noe om arbeidet omkring lek kan forstås som en del av det helsefremmende arbeidet i barnehagen, fordres et bredt blikk på hva arbeidet omkring lek kan handle om.

Grunnleggende barnesyn og verdier staker ut kursen for hvordan det arbeides for barns møter, og muligheter for å delta i lek. Samtidig kan flere sider ved personalets praksiser forstås som uttrykk for både egne verdier og verdier fra dypere strukturer slik som styringsdokumenter.

Begge deler vil kunne få innvirkning på hvordan personalet arbeider med og omkring lek- og

følgelig også for spørsmålet om hvorvidt dette arbeidet kan forstås som bidrag til det helsefremmende mandatet.

Personalets arbeid med rike kontekster, bidrar til å komme barns ulike forutsetninger til å delta i lek og danne vennskap i møte. Gode møteplasser og et sensitivt støttende personale bidrar til at barn kan tre inn i lek med den bagasjen de har, og på den måten de selv har behov for eller evner. Ved å gi alle barn adgang til lek, gis de tilgang til fellesskapet, noe jeg forstår som sentralt for det helsefremmende perspektivet.

Jeg innledet oppgaven med å vise til helsefremmende arbeid som blant annet å påvirke faktorer i miljøet for å øke trivsel, trygghet og tilhørighet (Garsjø, 2018; Napha, 2021). Ut fra eget materiale, analyse og diskusjon, forstår jeg dette som viktige faktorer også i personalets arbeid med og omkring lek. Også i observasjonene av lekende barn kom det frem uttrykk for glede og tilhørighet. Det er i fellesskapet at barn kan oppleve seg selv som betydningsfulle, de kan oppleve å ha det gøy sammen med andre, og de kan utvikle vennskskapsrelasjoner og trygghet.

En forutsetning for at arbeidet med og omkring lek skal kunne inngå som en del av personalets arbeid med å fremme psykisk helse, må leken være en arena for inkludering av alle barn, hvor de får delta ut fra egne perspektiver og forutsetninger. Jeg forstår det som sentralt at personalet søker barnas opplevelsesverden med interesse og anerkjennelse. Både det fysiske rommet og det psykososiale rommet er av betydning for barns handlingsrom i barnehagen.

Dette er en liten studie, og ikke umiddelbart generaliserbar. Samtidig er denne barnehagen i utgangspunktet en typisk barnehage, som har gitt leken ekstra stor plass i sin hverdag. Det er derfor ikke usannsynlig at de samme resultatene kan oppnås også i andre barnehager som vier sitt engasjement til lek og lekne praksiser. Samtidig forstår jeg deler av personalets praksiser som forankret i underliggende strukturer, slik som Brante (1997) viser i sine beskrivelser av mekanismer mellom observerbar og underliggende strukturer: Ved å fokusere på både individ og struktur, kan mulige forklaringer og forankringer komme til syne.

Med deler av personalets praksiser forankret i dypere strukturer, slik som rammeplan og felles kommunale føringer for barnehagene, er det rimelig å anta at noen av arbeidsmåtene jeg har beskrevet er å finne igjen også i andre barnehager.

Studien kan tenkes å bidra til endringer i praksisfeltet, gjennom denne oppgavnes invitasjonen til å se rammeplanens fagområder, kapitler og krav i større sammenheng med hverandre. Kanskje kan prosjektet derigjennom i noen grad bidra til å omdisponere noe av arbeidsbyrden til fordel for et ytterligere engasjement i barnas verden.

Å innta et bredt blikk på arbeidet med lek med en anerkjennende væremåte som grunnlag for alle barns deltakelse i lekne samspill, forstår jeg langt på vei i samsvar med det helsefremmede mandatet. Å arbeide med lek, kan med utgangspunkt i personalets beskrivelser, forstås som en måte å la barn medvirke i egen hverdag, skape trygge relasjoner og opplevelse av sammenheng.

Jeg vil til slutt oppsummere med Else Foss sine betraktninger om at en god relasjon kjennetegnes ved at personene tar imot hverandre på en måte som gjør at de opplever seg som sett, hørt og berørt (Foss, 1997).

7. Litteratur:

Alvestad, M., Tuastad, S. & Bjørnstad, E. (2017). Barnehagen i ei brytningstid. Spenninga mellom samfunnsnytte og barndommen si eigenverdi. I I. Studsrød, & S. Tuastad (Red.), *Barneomsorg på norsk. I samspill og spenning mellom hjem og stat* (s. 154-172).

Universitetsforlaget

Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Gyldendal Norsk Forlag.

Aubert, A-M. & Bakke, I.M. (2018). *Utvikling av relasjonskompetanse; Nøkler til forståelse og rom for læring*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn –en beskrivende og fortolkende studie* [Doktorgradsavhandling]. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken. Læringsvilkår som gjør skoler gode*. Gyldendal Akademisk.

Borge, A.I.H. (2018). *Resiliens. -risiko og sunn utvikling* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Brante, T. (1997). Kausal realism ooch sociologi. *Sociologisk Forskning*, 34(1/2), 311-335. Sveriges Sociologförbund.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode –en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Universitetsforlaget.

Drugli, M.B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm Akademisk.

Foss, E. (1997). Vår væremåte er vår arbeidsmåte. Om omsorg som praksis, rasjonalitet og etisk fordring i pedagogisk arbeid med barn. *Barn*, nr. 1., 71-91.

Foss, E. (2009). *Den omsorgsfulle væremåte: en studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen* [Doktorgradsavhandling]. Institutt for utdanning og helse, Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen.

Garsjø, O. (2018). *Forebyggende og helsefremmende arbeid. Fra individ- til systemorientert tenkning og praksis*. Gyldendal Norsk Forlag AS

- Greve, A. (2009a). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Pedagogisk forum.
- Greve, A. (2009b). Vennskap mellom de yngste barna i barnehagen. Nordisk barnehageforskning. *Nordic early childhood research*. 2(2).
- Greve, A. & Løndal, K. (2012). Læring for lek i barnehage og skolefritidsordning. Nordisk barnehageforskning. *Nordic Early Childhood Education Research*. 5(19), 1-14.
- Greve, A. (2015). Barnehagelærerprofesjonens utfordringer im øte med politiske forventninger om læringsutbytte. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (red.). *Profesjon og kritikk* (s. 201-219). Fagbokforlaget.
- Greve, A., Jansen, T. T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret. Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Fagbokforlaget.
- Hart, S. & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon. Tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore & Fonagy*. Gyldendal Akademisk.
- Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse*. Pax forlag.
- Hundeide, K. (2017). Diskurser, redskaper og kontrakter i barns utvikling: Et kulturpsykologisk perspektiv. I L.M. Gulbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver* (2. utg., s. 284-303). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Kähler, C.F. (2012). *Det kompetente selv*. Frydenlund.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Lamer, K. (1990). *En, to, tre -ingen fler med! Om verdiformidling i oppdragelsen*. Universitetsforlaget.
- Larsen, E. (2018). *Miljøterapi med barn og unge. Organisasjonen som terapeut* (3. utg.). Universitetsforlaget.

- Malterud, K. (2002). Kvalitative metoder i medisinsk forskning- forutsetninger, muligheter og begrensninger. *Tidsskriftet Den norske legeforening*. 122(25), 2468-2472.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Meld. St. 19. (2015-2016). *Tid for lek og læring. -Bedre innhold i barnehagen*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/sec3>
- Napha (2021). *Helsefremming og forebygging*.
<https://www.napha.no/content/20522/helsefremming-og-forebygging>
- Nome, D.N. (2019). *Hverdagshendelsenes pedagogikk. Barnehagen sett fra barnehøyde*. Cappelen Damm Akademisk.
- Palludan, C. (2007). Two Tones: The core of inequality in kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 39(75),75-91.
- Paahus, M. (1995). *Holdning og spontanitet. Pædagogik, menneskesyn og verdier*. KvaN
- Paahus, M. (2019). Livsmod. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 15(2).
<https://doi.org/10.7557/14.4908>
- Ruud, A.K. (2011). *Hvorfor spurte ingen meg? Kommunikasjon med barn og ungdom i utfordrende livssituasjoner*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Säljö, R. (2016). *Læring -en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm AS.
- Schibbye, A.-L.L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Universitetsforlaget.
- Schibbye, A-L.L. (2009). *Relasjoner – et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A-L. L. (2013). Betydningen av indre anerkjennelse i relasjoner. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.). *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Schibbye, A-L.L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet. Om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget.

- Skau, G.M. (2017). *Gode fagfolk vokser; Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. (5. utg.). Cappelen Damm Akademisk
- Sommer, D. (2014). *Barndomspsykologi. Små barn i en ny tid*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Sommer (2017). Leg fra fortid til fremtid: –et nytt paradigme. I: M. Øksnes & T. Hangaard Rasmussen (Red.), *Barndom i barnehagen: Lek*. (s. 18-49). Cappelen Damm Akademisk.
- Sommer, D. (2020). *Leg. En ny forståelse*. Samfundslitteratur.
- Sommerschild, H. (1998). Mestring som styrende begrep. I B. Gjørum, B. Grøholt & H. Sommerschild (Red.). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Tano Aschehoug.
- Statistisk sentralbyrå, *Barn i barnehage etter alder, oppholdstid pr. uke og barnehagens eierforhold*, 2020. Hentet fra: <https://www.ssb.no/statbank/table/09169> og <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>
- Tellnes, G. (2007). *Salutogenese- hva er det? Michael*, (4), 144-149.
<https://www.michaeljournal.no/article/2007/05/Salutogenese-hva-er-det->
- Walseth, L.T. & Malterud, K. (2004). Salutogenese og empowerment i allmenmedisinsk perspektiv. *Tidsskriftet den Norske Legeforening*. (1) 124: 65-6.
<https://tidsskriftet.no/2004/01/kronikk/salutogenese-og-empowerment-i-allmenmedisinsk-perspektiv>
- Zachrisen, B. (2015). *Like muligheter i lek? Interetniske møter i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Zachrisen, B. (2017). Kultursensitiv omsorg i barnehagen. *Barn nr. 2-3*, 105-119.
<https://doi.org/10.5324/barn.v35i2-3.3676>
- Ødegaard, E. E. (2011). Deltakende handlingsrom i barnehagen – dynamikk og vilkår. I: T. Korsvold. (Red.), *Barndom –barnehage –inkludering*. (s. 130-150). Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1. Intervjuguide

Tema	Observasjonspunkter	Intervjupunkter	Merknad
Introduksjon	<ul style="list-style-type: none">-Fortelle kort om meg selv og prosjektet.-Fortelle kort om min rolle/hva deltakende observasjon innebærer.	<ul style="list-style-type: none">-Fortelle kort om meg selv og prosjektet.-Kan du fortelle litt om deg selv?-Hvilken utdanning har du?-Hvor lenge har du jobbet i barnehage?-Har du annen erfaring i arbeid med barn?-Hva gjorde at du valgte å jobbe i akkurat denne barnehagen/avdelingen?-Hvis du skulle beskrive dit arbeid her for noen som ikke kjenner til det, hva ville du trukket frem da?	
Rammer rundt leken	<ul style="list-style-type: none">-Dagsplan- hvordan ser den ut?-Prioriteringer- hva og hvordan?-Hvem og hvor mange er sammen? Kriterier for inndeling av grupper.-Stress-situasjoner: mange/vare lenge??-Hvordan er avdelingen (inne og ute) innredet?-Kommer lekeinvitasjoner til syne i hverdagssituasjoner? Hvordan mottar personalet disse?-Hvor mye tid er det til sammenhengende lek?-Hvem igangsetter? Barn? Voksen regi?-Synes leken målstyrt eller lek for lekens del?	<ul style="list-style-type: none">-Kan du si litt om organisering av dagen, og hva som har høyest/lavest prioritet? Er du enig i denne prioriteringen?-Kan du si noe om stress-situasjoner? Mye/lite?-Hvor viktig anses leken i hverdagen på denne avdelingen?-Hvilke rutiner anser du som gunstige for leken?-Hva skal til for å gi leken gode vilkår? (lokalt, politisk)-Kan du si noe om hva du er opptatt av når du selv skal legge til rette for lek? Hvordan virker dette inn på barna?-Kan du si noe om hva du mener bidrar til å fremme lek og hva som hemmer lek?	

	<p>-Hvordan kommer barns medvirkning til uttrykk?</p>	<p>-Kan du si noe om egne tanker omkring voksenstyrt lek og barns egeninitierte lek? -Hvilke tanker har du omkring barndom og lek? -Kan du fortelle om minner fra egen barndom som har vært viktige for deg? -Hvilke tanker har du omkring målstyrt lek i barnehagen? (Lek som har en læringsagenda). -Kan du si litt om egne tanker og erfaringer omkring barns medvirkning i barnehagen?</p>	
<p>Lek, fellesskap og trygge relasjoner</p>	<p>-Hvordan er miljøet på avdelingen (mitt inntrykk) -I hvilke vendinger brukes/oppfattes/møtes språk og handlinger: positivt eller negativt fokus / ressurs- eller problemorientert? -Hvordan mottas barn som forsøker å komme inn i lek? (av andre barn/ av personalet) -Hvordan bidrar personalet? -Hva er effekten av personalets bidrag? -Gjøres det forsøk på å skjerme lek? (slik at den kan fortsette uten avbrudd) Hvordan? -Hvor ofte er det konflikter? Omkring hva? Og hvordan møter personalet konflikter? -Hvordan møtes følelser? -Hvor oppholder personalet seg? Hva gjør de? -Hvilke aktiviteter/rom er populære blant barna? -Blir de værende i lek, eller farter de rundt? -Hvordan er samspillet mellom jevnaldrende og ulike aldersgrupper? (og voksne) -Hvordan kommuniserer barna i leken?</p>	<p>-Kan du si litt om hvordan du opplever miljøet på avdelingen. -Kan du dele noen erfaringer med lek og fellesskap? Hvilken rolle spiller du selv for lek og fellesskap på avdelingen? -Hvilken betydning mener du leken har for barns utvikling? -Kan du fortelle om situasjoner eller faktorer som bidrar til inkludering i lek? -Hva anser du som viktig for at barn skal danne trygge relasjoner i barnehagen? Hva gjør du selv? -Hvilken betydning har relasjonene som dannes i barnehagen for barns utvikling, mener du? -Hvilke tanker har du omkring jevnaldrendes betydning for hverandre? -Hvilke erfaringer har du i møte med barn som ser ut til å falle utenfor fellesskapet? -Hva mener du kjennetegner barna når de får leke skjermet over tid? Hvordan ser det ut? Hvordan har barna det? Hvilke følelser preger stemninga da? -Kan du si noe om hvilke begrunnelser som ligger til grunn for deres arbeid/satsing på lek?</p>	

	<p>-Hvordan samarbeider barna i leken?</p> <p>-Hvordan møtes/hjelpes barn som faller utenfor lek og fellesskap?</p> <p>-Hvordan arter leken seg når noen barn får leke etter egne initiativer, skjermet og over tid?</p> <p>-Hvilke følelser preger leken da?</p>		
<p>Opplevelser og kreativitet</p>	<p>-Legges det til rette for felles opplevelser som historiefortelling, turer eller annet som kan inspirere til felles lek (=inngangsport for mange til felles leketema).</p> <p>-Hvordan?</p> <p>-Finnes det materiell som er av udefinert art? (Tøystykker, treklosser, kongler, farget papir, papprør mm)(motvirker stereotypier?)</p>	<p>-Har du noen gang ansvaret for å legge til rette for felles opplevelser? Hvordan? Hvorfor felles opplevelser/Hvorfor ikke?</p> <p>-Hvilken type lekemateriale tilbyr leken mest etter din mening?</p>	
<p>SOC, følelser og motstandsressurser(robusthet)</p>	<p>-Benevning av barns følelser</p> <p>-Hvordan møtes de ulike følelsene (følelsesregulering og samregulering)</p> <p>-Begripelighet: Benevner personalet det som skjer (slik at det blir kognitivt forståelig det som skjer)</p> <p>-Håndterbarhet- hvordan hjelper personalet barnet med å håndtere utfordringer/krav?</p> <p>-Meningsfullhet -hvordan blir det meningsfylt for barnet å engasjere seg i lek (også følelsesmessig)? (Notat til meg selv: leken er jo meningsfylt i seg selv, det må vi ikke glemme)</p> <p>-Hvilestund eller annen form for ro/lek i en krok/kreative aktiviteter/lytte til rolig musikk eller fortellinger.</p>	<p>-Kan du fortelle litt om hvordan og i hvilken grad du fokuserer på barns følelser og følelsesuttrykk i det daglige?</p> <p>-Kan du fortelle litt om hvordan du møter barn som opplever utfordringer? (handling, språk osv)</p> <p>-Kan du fortelle litt om i hvilken grad/hvordan ro og hvile får rom i hverdagen?</p>	



Avslutning	-Takke for meg og for at jeg fikk være med!	-Kan du fortelle om ditt drømmescenario eller drømmebarnehage? -Er det noe du ønsker å føye til? -Takke for intervjuet og personens deltakelse!	
-------------------	---	---	--

Vedlegg 2. Invitasjon til deltakelse med samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet:

«Lekende initiativer og praksiser i barnehagen

-Lek som kilde til livsglede og robusthet?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan barnehagen arbeider med lek. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om formålene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål:

I dette masterprosjektet vil jeg undersøke hvordan personalet tilrettelegger og forholder seg til lek. Jeg ønsker også å observere hvordan barna selv tar initiativer til lek.

Problemstillingen for prosjektet er:

«Hvordan arbeider barnehagen med lek? -Og på hvilke måter kan leken bidra til barnehagens forebyggende og sosialt utjevne gjerning?»

Opplysninger fra observasjon og intervjuer skal utelukkende brukes til dette formålet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I kraft av din kunnskap og erfaring knyttet til prosjektets tema, mottar du denne henvendelsen. Det skal gjennomføres 2-3 uker med delvis deltakende observasjon på avdeling, samt individuelle intervjuer med personalet på avdelingen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg observerer på avdeling, samt at du deltar i et individuelt intervju med meg. Intervjuet vil vare i 20-45 minutter. Det vil bli gjort lydopptak og transkribering av samtalen. I intervjuet bes det om at du ikke deler informasjon som kan føre til identifisering av en tredjepart. Om du i intervjuet vil dele en egenopplevd erfaring, vær bevisst på å holde tilbake opplysninger som kan føre til identifisering av andre.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene beskrevet over. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Ditt navn, arbeidssted og kontaktopplysninger vil erstattes med en kode. Datamaterialet vil i sin helhet være anonymisert og kun jeg har tilgang på materialet. Datamaterialet lagres i Høgskolens nettverk og blir slettet når prosjektet avsluttes. Planlagt avslutning for prosjektet er 15.05.2021.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen Innlandet ved Tone Gransjøen, 90779713, tonegransjoen@gmail.com eller Professor Mari Rysst, mari.rysst@inn.no

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

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

Hvis du har generelle spørsmål om personvern ved Høgskolen Innlandet, kan du ta kontakt med:

- Høgskolens personvernombud Hans Petter Nyberg, 62430023, hans.nyberg@inn.no

Med vennlig hilsen

Tone Gransjøen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “*Lekne initiativer og praksiser i barnehagen. -Lek som kilde til livsglede og robusthet*”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3. Informasjonsskriv til foreldre

Informasjon om prosjektet:

“Lekne initiativer og praksiser i barnehagen;

-Lek som kilde til livsglede og robusthet”

Hei!

Jeg heter Tone Gransjøen, er mor til 4, jobber i barnehage -og er for tiden student ved masterstudiet i psykososialt arbeid med barn og unge. I den forbindelse er jeg i gang med mitt prosjekt som omhandler lek som kilde til livsglede og robusthet.

I Rammeplanen (2017, s. 11) uttrykkes det i kapittelet om livsmestring og helse:

“Barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller”.

Det kan synes som en nærmest umulig oppgave å bidra til alt dette med de ressursene barnehagene har til rådighet. Samtidig er jeg nettopp derfor inspirert til å undersøke hvordan temaet kan aktualiseres gjennom en ressurs som barnehagens hverdagsliv gjerne allerede preges av, nemlig leken. Jeg ønsker derfor å se nærmere på hvordan barnehagen arbeider med lek og høre om hvilke erfaringer personalet har. Jeg er også opptatt av hvordan barnas egne initiativer til lek kan se ut.

Jeg kommer derfor til å observere her i barnehagen i 2 uker, for å få innblikk i barns lekeinvitasjoner og personalets “lekepraksiser”.

Prosjektet er godkjent av NSD- Norsk senter for forskningsdata AS, og underlagt strenge krav til personvern.

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Høgskolen Innlandet ved Tone Gransjøen, tonegransjoen@gmail.com eller Professor Mari Rysst, mari.rysst@inn.no

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

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

Hvis du har generelle spørsmål om personvern ved Høgskolen Innlandet, kan du ta kontakt med:

- Høgskolens personvernombud Hans Petter Nyberg, 62430023, hans.nyberg@inn.no

Med Vennlig Hilsen

Tone Gransjøen

Vedlegg 4. Meldeskjema NSD

9/13/2021 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Meldeskjema 197228

Sist oppdatert

27.04.2021

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

Navn (også ved signatur/samtykke)

Lyddopptak av personer

Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Type opplysninger

Du har svart ja til at du skal behandle bakgrunnsopplysninger, beskriv hvilke

Jeg skal utføre delvis deltakende observasjon på avdeling som omfatter både barn og personale. Jeg vil kunne komme til å plukke opp ulike typer informasjon om både barn og voksne på avdelingen, men slik informasjon vil ikke bli notert i mitt materiale. Det benyttes ikke lyddopptak under observasjoner- kun under intervjuer. Personalet bes om å signere samtykke til observasjon og ved deltakelse i intervjuer.

Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertridelser?

Nei

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Lekne initiativer og praksiser i barnehagen. -Lek som kilde til livsglede og robusthet.

Prosjektbeskrivelse

Jeg ønsker å undersøke hvordan det arbeides med lek i en barnehage, og videre analysere hvordan leken kan være en kilde til livsglede og robusthet hos barn. Dette i lys av rammeplanens krav om å arbeide forebyggende og bidra til å utjevne sosiale forskjeller.

Dersom opplysningene skal behandles til andre formål enn behandlingen for dette prosjektet, beskriv hvilke

Opplysningene skal kun benyttes i prosjektet.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Jeg har i utgangspunktet kun behov for informasjon knyttet til lek på avdelingen og personalets tanker omkring temaet. Grunnen til at jeg har krysset av for mer, er at jeg kan komme til å få sensitiv informasjon ved å være til stede over tid. Informasjon som ikke er relatert til prosjektet vil ikke noteres eller benyttes på annen måte.

Prosjektbeskrivelse

Prosjektbeskrivelse NSD.docx

Ekstern finansiering Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Tone Gransjøen, tonegransjoen@gmail.com, tlf: 90779713

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for sosialfag og veiledning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Mari Rysst, mari.rysst@inn.no, tlf: 61288065

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Skriv ut

Utvalg 1

<https://meldeskjema.nsd.no/eksport/5f9ffe96-eb69-4ce9-8868-eab6222886f3>

1/3

9/13/2021 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Jeg ønsker å observere barns lek og lekemiljø på en avdeling (3-5 år) i en barnehage, samt personalet. Samtidig vil jeg intervju personalet om deres erfaringer og tanker rundt arbeidet med lek.

Rekruttering eller trekking av utvalget

Jeg tok kontakt med styrer i egen barnehage (arbeidsplassen min). Med utgangspunkt i hennes nettverk med andre styrere i kommunen, ba jeg henne om å nevne noen barnehager som arbeider målrettet med lek. Jeg tar kontakt med de aktuelle barnehagene for å høre om de har anledning til å ta imot meg.

Alder

3 - 70

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

Navn (også ved signatur/samtykke)

Lydopptak av personer

Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1? Deltakende observasjon

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Personlig intervju

Vedlegg

Observasjon og Intervju (2).docx

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

Invitasjon og samtykke Personalet (4).docx

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

9/13/2021 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Samtykket kan trekkes tilbake enten direkte til meg, muntlig eller skriftlig. Eventuelt kan pedagogisk leder på avelingen videreformidle at samtykket trekkes tilbake. Samtykkeskjemaene lagres underveis i låsbar enhet, og makuleres når oppgaven er ferdig.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

De registrerte kan gjennom kontakt med meg (eller indirekte via pedagogisk leder på avelingen) få innsyn i deler av observasjonen og/eller intervjuene som omhandler dem selv. Dette kan de få muntlig, på papir eller epost.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

Prosjektansvarlig

Student (studentprosjekt)

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

Opplysningene anonymiseres fortløpende Adgangsbegrensning

Varighet

Prosjektperiode

01.11.2020 - 15.09.2021

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, data vil bli oppbevart uten personopplysninger (anonymisering)

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres Lyd- eller bildeopptak slettes

Koblingsnøkkelen slettes

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

Jeg ønsker å kommentere i forhold til lagring. Jeg har krysset av for at jeg arbeider på nettverket til studiested. Jeg har en egen pc, som jeg arbeider på, men med programvare via Høgskolen. Alle data lagres der, og ikke på min private enhet.

Jeg har krysset av for foreldre gir samtykke- de trenger visst ikke gi samtykke ved observasjon når det anonymiseres. Jeg legger ved infoskriv til foreldrene som jeg kommer til å henge opp på avdelingen.

Andre vedlegg

InformasjonForeldre (1).docx

<https://meldeskjema.nsd.no/eksport/5f9ffe96-eb69-4ce9-8868-eab6222886f3>

3/3