

# Masteroppgave i pedagogikk

---

En kvalitativ studie av barnehageansatte sin forståelse  
av relasjonen mellom lek, læring og undervisning i  
barnehagen



UNIVERSITETET I BERGEN  
*Det psykologiske fakultet*

Anne Berit Engh

MASTEROPPGAVE I PEDAGOGIKK – PED396 – VÅREN 2020  
INSTITUTT FOR PEDAGOGIKK

## SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie med fokus på ulike barnehageansattes oppfatning om egen praksis innenfor lek, læring og undervisning i barnehagen. Formålet med oppgaven er å få innsikt i barnehageansattes oppfatninger og forståelse om sammenhengen mellom barnehagens kjernebegreper lek og læring, og hvordan undervisningsbegrepet hører med i denne relasjonen. Problemstillingen har vært følgende: «*Hvordan forstår barnehageansatte relasjonen mellom lek, læring og undervisning?*»

I denne oppgaven tar jeg for meg et tema det er gjort lite forskning på i norsk sammenheng, og håper at den kan være med å kaste lys over barnehageansattes praksis, fagspråk og begrepsforståelse. Den gjennomførte forskningen har en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming, der hovedfokuset har vært respondentenes egne erfaringer, oppfattelser og utdypende forklaringer. I arbeidet med datainnsamling har jeg benyttet meg av kvalitativ metode og gjennomført seks semistrukturerte intervjuer med barnehageansatte i ulike stillinger i både private og kommunale barnehager i østlandsregionen. Databehandlingen er utført etter en temasentrert analyse, og funnene i datamaterialet er tolket og knyttet opp mot sentral teori innen de sentrale begrepene lek, læring og undervisning.

Prosjektets funn viser at lek og læring ikke konkretiseres i et bestemt innhold, og heller ikke gis en bestemt form. Læringen sees i stedet på som en selvsagt konsekvens av omsorg og lek. Når det gjelder undervisningsbegrepet er det en felles forståelse at det ikke passer, eller er egnet til å forklare barnehageansattes yrkesutøvelse, men heller er et begrep som beskriver skolelærernes praksis. Analysen viser at respondentene har en vag og lite artikulert forståelse av sammenhengen mellom lek, læring og undervisning. Det er en tvetydighet blant respondentene, hvor de på den ene siden fastholder at barna lærer gjennom alle former for lek, mens de på den andre siden beskriver tilrettelegging for læring, vektlegges små grupper med turer og voksenstyrte aktiviteter og prosjekter. Å tilrettelegge for lek ses i seg selv altså ikke som tilrettelegging for læring. Det fremstår som at man ønsker alternative begrep for å beskrive sin profesjonelle yrkesutøvelse, ettersom undervisning gir feil assosiasjoner da det forbindes med skolens formidlingspedagogikk. Det er ikke en direkte motvilje blant respondentene mot å bruke selve undervisningsbegrepet, men det må tillegges et annet innhold enn hva respondentene tradisjonelt forbinder med undervisning.

## SUMMARY

This master's thesis is a qualitative study focusing on different kindergarten employees' perception of their own practice regarding child play, learning and teaching in kindergarten. The purpose of the thesis is to gain insight into kindergarten employees' perceptions and understanding of the connection between the kindergarten's core concepts of child's play and learning, and how the concept of teaching is included in this relationship. The guiding research question for the study has been: "How does kindergarten staff understand the relationship between child play, learning and teaching?"

In this thesis, I address a topic in which there in the Norwegian context has been little research, and I hope that this thesis can help shed light on the practice, language and conceptual understanding that kindergarten staff have. The research conducted has a hermeneutic phenomenological approach, where the main concern has been the respondents' own experiences, perceptions and elaborated explanations. In my work with data collection, I have used qualitative methods and conducted six semi-structured interviews with kindergarten employees in various positions in both privately-owned and municipal kindergartens in the eastern region of Norway. The data processing was carried out according to a theme-centered analysis, and the findings in the data are interpreted and linked to sociocultural perspectives and other relevant theories within the concepts of child play, learning and teaching.

The findings in this thesis' show that neither child's play nor learning are embodied in a particular content, or given a specific form. Instead, learning is seen as an obvious consequence of care and play. As for the concept of teaching, there is a common understanding that the term is not appropriate or suitable to explain the practice of kindergarten staff, but rather a term that describes the practice of schoolteachers. Thus, the analysis shows that the respondents have a vague and unarticulated understanding of the relationship between play, learning and teaching. At the same time, there is an ambiguity among the respondents, where on the one hand they maintain that the children learn through all forms of play, while on the other hand they describe facilitation of learning, emphasizing small groups for trips and adult-led activities and projects. Hence, facilitating play is not in itself seen as facilitation for learning. It appears that kindergarten staff wants alternative concepts to describe their professional practice, as teaching gives incorrect associations as it is associated with the school's traditional form of pedagogy. Still, there is no direct reluctance amongst the respondents in this study to use the concept of teaching itself, but rather, they address the need to add a different content to what traditionally is associated with the teaching term.

## FORORD

Denne oppgaven markerer slutten på en studie ved Universitetet i Bergen. Å skrive en masteroppgave er en langvarig og krevende prosess. Mye skal læres, forstås og reflekteres rundt. Når man i tillegg skal føde barn, bygge hus og være i full jobb krever det at man har folk rundt seg som stiller opp i tide og u-tide. Det har jeg vært så heldig å ha. Derfor vil jeg her sende en stor takk til mannen min; Henrik, som har tatt seg av hus og barn, korrekturlesning, husbygging og matlagning mens jeg har jobbet på spreng for å bli en enda bedre pedagog for barna i barnehagen. Jeg hadde ikke klart dette uten deg! Å bli en bedre pedagog har medført at jeg i perioder har vært en dårligere mamma og bonusmor. Hjertelig takk for at du har vært verdens beste storebror, Marius. Tusen takk, Snorre Theodor, for at du har latt mamma lese og skrive, og akseptert: «Nei vi kan ikke leke nå. Mamma må sitte foran PC'en, igjen...» Hele livet ditt har jeg vært student, men nå er vi ved veis ende med studiene. Og det er mye takket være god veiledning. En stor takk må derfor rettes til min veileder som har gitt veiledning og tilbakemeldinger som har fått meg til å forstå, arbeide meg gjennom skrivesperrer og strukturere meg slik at prosjektet lot seg gjennomføres.

I tillegg vil jeg takke Per-Einar Sæbbe som i startfasen med sine e-poster har oppmuntret meg og gitt bidrag til litteratur og refleksjoner. En takk vil jeg også sende til respondentene som har tatt seg tid til å bidra med sine erfaringer i en hektisk hverdag i barnehagen.

Til slutt vil jeg gi en stor takk til mine foreldre som har vært barnevakt, og oppmuntret meg og jublet med meg for hver milepel under studiets gang. Tusen takk mamma og pappa!

Anne Berit Engh      Fredrikstad, 2020

# INNHold

<b>SAMMENDRAG</b> .....	1
<b>SUMMARY</b> .....	2
<b>FORORD</b> .....	3
<b>1. INNLEDNING</b> .....	6
1.1 Bakgrunn og tidligere forskning .....	6
1.2 Problemstilling .....	10
1.3 Oppgavens struktur .....	10
<b>2. TEORETISK TILNÆRMING</b> .....	11
2.1 Barnehagetradisjon .....	11
2.2 Lek .....	11
2.3 Læring i sosiokulturelle læringsperspektiv .....	18
2.4 Undervisning .....	23
2.5 Relasjonen mellom lek, læring og undervisning .....	25
<b>3. METODE</b> .....	28
3.1 Metodologi .....	28
3.1.1 Vitenskapeteoretisk forankring .....	28
3.1.2 Kvalitativ metode .....	29
3.2 Semistrukturerte kvalitative intervju .....	30
3.2.1 Utvalg .....	30
3.2.2 Intervjuguide .....	32
3.2.3 Gjennomføring av forskningsintervjuene .....	36
3.3 Transkribering og analyse .....	38
3.3.1 Transkriberingen .....	38
3.3.2 Analyse .....	39
3.4 Forskningsetikk – Anonymisering og informert samtykke .....	42
3.5 Studiens kvalitetskrav .....	43
3.5.1 Generalisering .....	44
3.5.2 Reliabilitet .....	44
3.5.3 Validitet .....	45

<b>4. FUNN</b> .....	47
4.1 Hva er lek?.....	47
4.1.1 Voksenrollen .....	49
4.2 Hva er læring? .....	50
4.2.1 Læring gjennom lek.....	51
4.3 Undervisning .....	55
4.4 Relasjonen mellom lek, læring og undervisning .....	57
<b>5. DRØFTING</b> .....	59
5.1 Lek.....	59
5.1.1 Voksenrollen i den norske barnehagen.....	60
5.2 Læring .....	62
5.3 Undervisningsbegrepet.....	71
5.4 Relasjonen mellom lek, læring og undervisning .....	79
<b>6. OPPSUMMERING OG KONKLUSJON</b> .....	81
<b>7. BIBLIOGRAFI</b> .....	83
<b>8. VEDLEGG</b> .....	90
8.1 Vedlegg 1 Informasjonsskriv .....	91
8.2 Vedlegg 2 Intervjuguide .....	94

## 1. INNLEDNING

I dette kapittelet vil jeg presentere min bakgrunn for valg av tema, tidligere forskning, samt undersøkelsens aktualitet og formål. Videre vil forskningens problemstilling beskrives, før jeg avslutningsvis gir en beskrivelse av oppgavens struktur.

Etter å ha jobbet flere år i barnehage både som assistent og barnehagelærer har jeg oppdaget at stadig flere av mine kollegaer setter ord på og reflektere over egen praksis. Med dette fulgte også diskusjoner om begrepenes innhold og profesjonens fagspråk, eller rettere sagt vårt fraværende fagspråk. Hva er det vi gjør i barnehagen? Og hva er det vi egentlig skal gjøre i barnehagen i henhold til Rammeplan for barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2017)? Vi er barnehagefolk. Vi er assistenter, fagarbeidere og barnehagelærere. Men hva betyr egentlig det at vi er ansatt som både lærere og assistenter, ikke i skolen, men i barnehagen?

### 1.1 Bakgrunn og tidligere forskning

Fra sitt utspring i barnekrybber på 1800-tallet til å bli starten på barnas utdanningsløp, har det vært en rivende utvikling. Det har medført store endringer i barnehageprofesjonen og utøvelsen av arbeidet. I 2006 ble den norske barnehagen en integrert og frivillig del av utdanningsløpet gjennom en større barnehagereform (Kunnskapsdepartementet, 2006). Barnehagen ble flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2005, og ett av formålene med dette skiftet av departement var nettopp at barnehagene skulle bli en del av utdanningsløpet. Med det skulle barnehagesektoren være med på å utjevne sosiale forskjeller gjennom å gi like muligheter til lek og læring for alle barn (Hennum, Pettersvold, & Østrem, 2015). Dette førte til økt vektlegging av barnehagen som en arena for læring. Dette bekreftes ved at vi i 2015 fikk en Nasjonal strategi for realfag i barnehagen og grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2015), der ett av målene er at barn og unges kompetanse i realfag skal forbedres gjennom fornyelse av fagene, samt gi bedre læring og økt motivasjon. I forordet til Nasjonal strategi for realfag i barnehagen og grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 7) har daværende Kunnskapsminister, Torbjørn Røe Isaksen, skrevet: «Vi må starte styrkingen av realfagene allerede i barnehagen. Vi må ha en langvarig og målrettet satsing på utdanning og kunnskap fra barnehage til verdensledende forskningsmiljøer.» Den økende interessen for barnehagens betydning som læringsarena har også gjort seg gjeldende internasjonalt. Både Europarådet og OECD ønsker, ifølge Mette Nygård (2015), et tydeligere læreplanverk for å sikre god kvalitet i barnehagen.

Når det gjelder barnehagens pedagogiske situasjon hevder UNESCO (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009) at barnehagens pedagogikk i ulike deler av verden kan deles to modeller; en skoleforberedende og en sosial-pedagogisk. Den skoleforberedende modellen er mest utbredt i engelsk- og fransktalende land, mens den sosialpedagogiske modellen er mest vanlig i Skandinavia og noen land i Sentral-Europa. Den skoleforberedende pedagogikken beskrives ved at den vektlegger faglige ferdigheter som realfag. Den sosialpedagogiske tradisjonen, som den norske barnehagen inngår i, ser barnehagen som en forberedelse til livet på et generelt nivå. Her vektlegges det at omsorg og læring ses i sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Dette medfører at den pedagogiske hverdagen for både for barn og voksne i Norge er veldig ulik i land utenfor Skandinavia. Majoriteten av internasjonal forskning har sitt utspring i store språkområder. Dette være seg både franske, engelske og amerikanske. Men ulike løsninger på barneomsorg og oppvekst er kraftig forankret i kultur og historie. Starting Strong (2001) og Starting Strong II (2006) er to OECD-rapporter som baserer seg på data fra ECEC (Early Childhood Education and Care)-feltet i en rekke land. Her tydeliggjøres forskjellen mellom den norske modellen, som legger vekt på en barnesentrert og helhetlig tilnærming til barnet, og en mer skoleforberedende modell slik man finner flere steder på kontinentet og i USA. NOU 2010:8 (2010) plasserer også den norske barnehagen med en sterk faglig forankring i den sosialpedagogiske tradisjon som vektlegger lek og samspill. Videre nevnes det også forskjeller som at man i Norge ikke deler mellom barneomsorg (child care 0-3 år) og førskole (pre-school 3-6år), som kjennetegner mange andre europeiske land. I Norge gjelder Barnehageloven for alle barn i barnehage i aldersgruppen 1–5 år. Slike inndelinger bekrefter forskjellen mellom norske og andre barnehager omkring i verden. Av den grunn har jeg valgt å fokusere på forskning fra de nordiske landene, da jeg anser de som mer relevante for den norske barnehagehverdagen og min studie. Denne mastergradsoppgaven er gjort utfra et sosiokulturelt syn på læring. Grunnlaget for dette valget ligger i at sosiokulturelle læringsperspektiver har vært et av dominerende perspektivene på læring i den norske barnehagen, da spesielt etter at sektoren fikk en revidert rammeplan både i 2006 og 2017 som vektlegger en helhetstenkning om barns læring i barnehagen (Nygård, 2015).

Om vi vender blikket mot barnehagens kjernebegreper har det vært forsket på både lek og læring i de norske barnehagene gjennom de siste tiårene. Min søkestrategi for å fremskaffe relevant forskning har vært å finne fagfellevurderte vitenskapelige artikler. Jeg har valgt å benytte både norske og engelske ord som lek, play, læring, learning, undervisning, teaching



og barnehage, kindergarden, nursery, og ulike sammensetninger av disse. Søkemotorer som har vært benyttet er UiB sin biblioteksportal, Oria, og Utdanningsforskning.no. Jeg har også benyttet Nordic Base of Early Childhood Education and Care (NB-ECEC) og Gøteborgs Universitet sin biblioteksdatabase for å finne relevant litteratur. Videre i teksten vil jeg presentere på noen av de konseptuelle studiene som kan informere min studie og spørsmålet om hvordan barnehageansatte forstår sammenhengen mellom lek, læring og undervisning i barnehagen.

Marit Semundseth (2017) skriver i sin artikkel, *Ansattes bidrag til femåringers språklæring i barnehagen*, om språklæring i barnehagen. Et sentralt funn her er at ansatte i barnehagen bidrar til femåringenes språklæring når de engasjerer seg i dialog og samhandling med barna, og når de arbeider med språk i formelle og uformelle situasjoner. Artikkelen *Barns fortellinger om lek i barnehagen i en tid preget av moderne medier* av Alvestad, Jernes, Knaben og Berner (2017) bygger på en studie hvor de ønsket å se nærmere på hvordan barns lek knyttes til moderne medier i barnehagekontekster, og hvordan barnehagelærerne ser på dette. Analysen i studien viste at barn er inspirert av og referer eksplisitt til ulike fenomen fra medie verden når de snakker om lek.

Ole Erik Klinge (2016) har i sin artikkel analysert intervjuer med norske barnehagelærerstudenter som tok et utenlandssemester i Nicaragua. Han beskriver noen interessante synspunkter om hvordan hans respondenter konstruerte profesjonelle identiteter ved å dikotomisere lek og undervisning/formelle læringsmetoder i sin studie. Studiens funn viser at respondentene distanserte seg fra undervisningsaktivitetene de observerte i de nicaraguanske barnehagene, og at de identifiserte seg med pedagogikktradisjoner knyttet til nordisk barnehagetradisjon. Den norske barnehagetradisjonen bygger på «læring gjennom lek», og vårt syn på barn, lek og hvordan kunnskap og ferdigheter dannes, har stor betydning for hvordan vi organiserer hverdagen i barnehagen og hva den skal inneholde.

En utfordring med den gjeldende Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) er imidlertid at den preges av svært lite fagspråk, og at den i liten grad gir kjernebegrepene som barnehageansatte i dag skal forholde seg til i sin pedagogiske hverdag et innhold. Begrepene barnehageansatte benytter om egen praksis, og begrepenes innhold, samt sammenhengen mellom lek, læring og undervisning defineres dermed av de ansatte i barnehagen selv. I mitt masterprosjekt ønsker jeg derfor å se nærmere på hvordan ansatte i barnehagen forstår innholdet i tre slike kjerneelement: lek, læring og undervisning. Undervisning i barnehagen er

også bakteppe for Per-Einar Sæbbe og Ingrid Pramling Samuelsson (2017) som laget en undersøkelse av fem norske barnehagelærere for å kunne finne kjennetegn på barnehagens undervisningspraksis. Dette dannet grunnlaget for artikkelen: *Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gjør de ikke det i barnehagen?* Et av funnene som diskuteres er nettopp barnehagelærernes begrepsbruk. I stedet for å kalle sin egen praksis for undervisning, sier barnehagelærerne at de tilrettelegger, stimulerer og organiserer for barns læring. Annen forskning i Norge som omfavner undervisningsbegrepet, og som jeg vil fremheve er Jansen (2008) som har stilt spørsmålsteget ved barnehagelærernes praksis, og spør om undervisning er et velegnet begrep å benytte for å beskrive barnehagelærernes praksis. Et av funnene her er at barnehagepersonalet forteller at de tilrettelegger, stimulerer og organiserer for barns læring i barnehagen, fremfor å kalle dette undervisning.

Om vi hever blikket utover landegrensene, og ser mot Sverige, er det gjort forskning som kan være overførbart til den norske barnehagehverdagen. Rosenquist (2000) har skrevet en doktorgradsavhandling om undervisning i den svenske barnehagen. I resultatet kommer Rosenqvist fram til at studentene mener at barnehagelærere må ha en hensikt og et mål å arbeide mot, men at organiserte læringsaktiviteter, slik de er organiserte i skolen, ikke er nødvendige for å kunne arbeide mot disse målene. Doverborg, Pramling og Pramling Samuelsson (2015) har skrevet en bok om å undervise i barnehagen som således har blitt oversatt til norsk. Boken har jeg benyttet en god del i mitt masterprosjekt, ettersom den tar for seg hvordan barnehagelæreren kan bidra til barnas læring.

Pramling Samuelsson (2016) er knyttet til Gøteborgs universitet og i sin egen artikkel *Varför är begreppen didaktik och undervisning så kontroversiella i förskolans praktik?* stilles det spørsmål om hvorfor begrepene didaktikk og undervisning er så kontroversielle om barnehagens praksis. Videre har Pramling Samuelsson i samarbeid med Jonsson, Williams (2017) skrevet en artikkel hvor de stiller spørsmål om de yngste barna i barnehagen behøver undervisning. Studien har fokus på hvordan personalet i barnehagen reflekterer rundt begrepet undervisning når det gjelder de yngste barna i barnehagen. Funnene viser at det oppstår et spenningsfelt mellom personalets krav og barnehagebarnas og foreldrenes rettigheter. Disse kravene til personalet ser vi også i den norske Rammeplanen for barnehagene (Utdanningsdirektoratet, 2017). I 2017 fikk barnehagen en revidert Rammeplan (Utdanningsdirektoratet, 2017) som fastsetter utfyllende bestemmelser om barnehagens innhold og oppgaver. Den reviderte rammeplanen preges av en tydeliggjøring av barnehagens forpliktelser til et systematisk pedagogisk arbeid. Med revideringen ble det satt nye rammer

for det pedagogiske arbeidet og hverdagen for barna i barnehagen, da barnehagen gjennom Rammeplanen for barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2017) har fått ulike fagområder som barna skal utvikle kunnskaper og ferdigheter innenfor.

Hva angår læring i barnehagen ser vi at Williams, Sheridan og Sandberg (2014) vektlegger det sosiale perspektivet ved læring i sin artikkel. De skriver at sosial kompetanse og lek kan sees som grunnlag for læring, og hevder at språklæring må sees i sammenheng med å lære sosial kompetanse.

Min forskning bygger på mange måter videre på Per-Einar Sæbbe og Ingrid Pramling Samuelssons *Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gjør de ikke det i barnehagen?* (2017), da undersøkelsen tar for seg hvordan barnehageansatte selv forklarer sin praksis og hvilke begreper de selv benytter. Slik jeg ser det, er hvordan vi som fagpersoner ordlegger oss, og hvilke fagbegreper vi velger å benytte eller ikke, både med på å legge rammer for barnas lek og pedagogiske hverdag, men også å definere profesjonen og organisering av barnehagen som helhet. Dette kan få implikasjoner for generasjoner av barn og voksne fremover, og derfor noe jeg ønsker å bidra til å sette et søkelys på.

## 1.2 Problemstilling

Jeg vil undersøke hvilken forståelse barnehageansatte har av sammenhengen mellom barnehagens sentrale begreper lek og læring. Jeg vil også se nærmere på hvordan undervisning passer inn i denne relasjonen, og hvordan disse tre begrepene henger sammen i barnehagen. Dette gir meg problemstillingen:

«Hvordan forstår barnehageansatte relasjonen mellom lek, læring og undervisning?»

## 1.3 Oppgavens struktur

For å kunne svare på overnevnte problemstilling har jeg delt studien inn i flere ulike kapitler. I kapittel 2 presenterer jeg teoretiske perspektiver som forskningen min har tatt utgangspunkt i, og som kan underbygge funnene som er gjort i min studie. Kapittelet inneholder teorier med utgangspunkt i problemstillingens begreper; lek, læring og undervisning. Kapittel 3 er metodekapittelet hvor jeg redegjør for den vitenskapsteoretiske forankringen for studien, før jeg tar for meg den kvalitative metoden forskningsintervju, og gjennomføring av disse. Jeg vil videre ta for meg transkribering- og analyseprosessen, før jeg til slutt dette kapittelet redegjøre for studiens kvalitetskrav. I funnkapittelet, som er oppgavens fjerde kapittel, presenterer jeg sentrale funn som er gjort i min studie. Disse vil bli presentert etter studiens

hovedbegreper lek, læring og undervisning, og sammenhengen mellom disse. Dette bringer oss videre til kapittel 5 der jeg vil drøfte mine funn opp mot teorier og tidligere forskning. Avslutningsvis vil jeg i kapittel 6 kort oppsummere og konkludere, samt peke på noen videre forskningsmuligheter.

## 2. TEORETISK TILNÆRMING

I dette kapittelet vil jeg først gi en kort innføring i den norske barnehagetradisjonen, før jeg tar for meg de tre kjernebegrepene i denne oppgaven; lek, læring og undervisning. I den norske barnehagen er lek og læring sentrale begreper, og jeg starter med disse. Videre vil jeg ta for meg begrepet undervisning, som ikke er nevnt i Rammeplanen, men som er et begrep som er omdiskutert i barnehagesammenheng. Til slutt vil jeg ta for meg sammenhengen mellom disse tre begrepene, sett i lys av sosiokulturelle læringsperspektiv.

### 2.1 Barnehagetradisjon

Det er flere årsaker til at jeg starter med å fortelle litt om den norske barnehagetradisjonen. I følge Dysthe og Igland (2001) påpekte Vygotsky at det sosiale samspillet finner sted i en gitt kultur og inngår i en historisk sammenheng. Dersom man vil forstå utviklingen av kunnskap- og utviklingsprosesser, må man også sette seg inn i bakgrunnen til de sosiokulturelle aktivitetene hvor utviklingen skjer. Enhver barnehage vil ha sin historie, sin organisasjonskultur og sine verdier som påvirker barnas muligheter for kunnskapsoverføring, læring, utvikling og mestring. I tillegg vil samspillet og barnets evne til å delta i fellesskapet ha stor betydning (Dysthe & Igland, 2001). Vil man forstå barnets læring må man altså se på konteksten de oppstår i, og i hvilken tid. Norske barnehager vil med andre ord ha en annen påvirkning av barnets utvikling og læring i dag enn for bare tretti år siden. Barn i norske barnehager i dag, vil også ha en helt annen pedagogisk hverdag enn barn i Kina.

Norske barnehager nevnes sammen med den nordiske barnehagetradisjonen. Den nordiske barnehagemodellen har sine røtter i Frøbels ideer om barnehage. Friedrich Frøbel (1782-1852) regnes som grunnleggeren av barnehagen. Han har riktignok bidratt til institusjonaliseringen av barndommen, men Frøbel talte også for barns rett til fri aktivitet og fri lek (Røys, 2000). Frøbels ideer var at barnehagen skulle være for alle barn da den skulle inngå som en del av folkeoppdragelsen og skulle ses på som en del av utdanningen.

Barnehager skulle tjene både barna og samfunnet. Frøbel var opptatt av barns betydning for hverandre, og at leken skulle bli tillagt stor betydning. Dette er fortsatt grunnleggende for de norske barnehagene i dag. Videre mente Frøbel at i barnehagen skulle barna få utvikle seg

fritt uten for mye innblanding fra voksne, men samtidig inneholde både naturopplevelser, huslige sysler, lek, sang, bevegelse og konsentrert arbeid av ulike slag (Røys, 2000). Selv om den norske barnehagetradisjonen bygger på Frøbels ideer, har den samtidig hensyntatt samfunnsendringer og nye retningslinjer og rammer. Dette sees ved at retningslinjene i dag tilsier at voksne skal delta i og tilrettelegge for barnas utvikling. Av den grunn er de voksne i barnehagen i dag tilstedeværende sammen med barn og blant annet synger, leker, går på turer i skogen, lager mat sammen, og lager ulike mønstre med perler. Hvordan ansatte i barnehagen går frem i de forskjellige aktivitetene handler om de ulike barnehageansattes verdigrunnlag, syn på barn, og kunnskap om hvordan lek og hvordan kunnskap og ferdigheter dannes (Lillemyr, 2004). Dette synet har stor betydning for hvordan hverdagen i barnehagen organiseres, og hva den skal inneholde. Det kan tenkes at en barnehage i Tromsø, og en barnehage i Kristiansand vil kunne organiseres ulikt og ha veldig forskjellige årsplaner og pedagogiske hverdager. Dette kan ha sitt grunnlag i at barnehagens organisering og innhold må sees i sammenheng med konteksten hvor den opererer, ettersom barnehagen som institusjon farges av samfunnet den praktiserer i (Kvistad, Schei, Nissen, & Pareliussen, 2015).

Hvordan konteksten og synet man har på barn påvirker organiseringen, handlinger og konsekvenser ser vi tydelig hos Stevenson og Stigler (1992) som undersøkte hvordan skoler i USA og Japan organiserer sin utdanning og undervisning. I USA fantes det en rådende tankegang om at barn antas å ha ulike evner til å tilegne seg kunnskap. Evnene antas å være biologisk betinget. I Japan derimot var den dominerende tankegangen at alle barn kan lære, uavhengig sitt biologiske opphav og sine naturgitte evner. Alle kan nå læringsmålene som er satt. Dersom det ikke skulle skje, rettes ikke oppmerksomheten mot barnet selv og barnets evner. Blikket vendes mot hva foreldrene, lærerne og andre instanser kan bidra med for at barnet skal kunne nå målet. Progresjonen sees på den måten som et resultat av hvilken innsats barnet og systemet rundt legger ned for å nå målet. Med dette grunnsynet på læring, oppdaget Stevenson og Stigler på daværende tidspunkt at innlæringsproblemer som f.eks. ADHD og lignende diagnoser, nærmest var ikke-eksisterende i Japan, mens de var godt utbredt i USA. Denne undersøkelsen viser oss at vårt perspektiv på barn, lek og hvordan kunnskap og ferdigheter dannes, har stor betydning også utenfor barnehagens pedagogiske hverdag.

Barnehagen opererer som nevnt i en kontekst, og samfunnet rundt legger derfor rammer for hva barnehagen skal være og inneholde, og for hvordan de ansatte i barnehagen skal arbeide. I Norge kommer dette til uttrykk blant annet i Lov om barnehager (Lovdata, 2005) og

Rammeplanen for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Rammeplanens (Utdanningsdirektoratet, 2017) funksjon er å gi personalet i barnehagen en forpliktende ramme og redskap for planlegging, dokumentasjon og vurdering. Den forteller om ansvarsfordeling på ulike nivåer i det pedagogiske og administrative arbeidet i barnehage og beskriver det verdigrunnlaget og mandatet barnehagen er pålagt. I 1996 fikk norske barnehager den første rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver. Denne ble omarbeidet i 2006. Planen av 2006 ble revidert i 2017, og gjeldende Rammeplan bygger videre på innholdet fra 2006. I denne reviderte utgaven av Rammeplanen står det blant annet at: «Leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og lekens egenverdi skal anerkjennes. Barnehagen skal gi gode vilkår for lek, vennskap og barnas egen kultur. Leken skal være en arena for barnas utvikling og læring, og for sosial og språklig samhandling» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20). Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) sier med dette at leken har både en egenverdi og at den er viktig for læring, men forteller lite om hva lek er.

Videre i dette kapittelet vil jeg først presentere teori om lek og hvorfor dette fenomenet er så vanskelig å definere, og hva Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) forteller om lek.

## 2.2 Lek

Begrepet lek har vist seg vanskelig å definere eller gi et bestemt meningsinnhold. Rasmussen (1996, s. 7) skriver at: «Lek er et eiendommelig fenomen, som ikke umiddelbart kan uttrykkes med en klar og entydig formel». Med denne lille setningen viser Rasmussen oss at det å definere ordet lek kan gjøres på mange ulike måter. Kari Pape (2002) på sin side beskriver at det å fange barns lek er som å fange såpebobler. Vi ser den, men prøver vi å fange den går den i stykker. Selv om forskere i mange år har studert den, er det allikevel vanskelig å definere den. Lillemyr (1997) beskriver også vanskelighetene med å definere lek. Han skriver at det ikke er lett å formulere presist en generell forklaring på hva lek er, og at det er flere grunner til akkurat det. Han forklarer at samme type lek kan variere fra tidspunkt til tidspunkt, og at den kan fremstå helt annerledes for ett barn enn for ett annet. I tillegg nevner han at dersom det kommer et nytt barn i leken, vil leken ofte endre karakter. Det er med andre ord vanskelig å definere hva lek faktisk er.

Ulike forskere, teoretikere og psykologer har gjennom tidene forsøkt å redegjøre for fenomenet, men siden leken vanskelig lar seg definere har flere lagt vekt på hva leken gjør med barnet. Piaget (1962) beskrev leken som likestilt barn imellom, fri, og grunnleggende for

den kognitive utviklingen. Lek kan utfra Piagets (1962) tanker forstås som ulike handlingsmønstre som barnet utfører, ene og alene for den tilfredsstillende det gir når man mestrer noe med utgangspunkt i tidligere erfaring. Piaget (1962) hevder at barn gjennom leken tilpasser seg ved å systematisere omgivelsene utfra sine tidligere erfaringer. Barnet blir på den måten selv referanse for det som skjer når det går inn i et samspill med sin omverden.

Lekens verdi i det sosiale samspillet ser vi hos Leontjev som, ifølge Askland og Sataøen, (2009) anser leken som en viktig funksjon i sosialiseringprosessen. Dette begrunnes med at barnet gjennom leken tilegner seg en objektiv virkelighet til samfunnet og kulturen. Han mener at leken har et fundament i barnets ønsker og behov om å håndtere det de ikke får til. I lekens verden blir barna i stand til å gjøre ting de ikke kan i virkeligheten. Barna får gjennom leken blant annet tilgang til voksnes verden gjennom rollelek hvor barna leker familie med de ulike rollene det innebærer. Jeg vil også i denne sammenheng påpeke at ifølge Leontjev må barna lære seg å leke ved at de ser gode rollemodeller i det virkelige liv. Dette kan være både voksne og andre barn. Huizinga (1993) støtter Piaget i at all lek er en frivillig handling. Det påpekes at lek på kommando eller under tvang ikke lengre er lek. Et kjennetegn ved leken er at den engasjerer barnet på en slik måte at det blir fullstendig altoppslukende for barnet, og det glemmer både tid, sted og seg selv (Lillemyr, 2004). Med andre ord så handler lek om en tid der barna kan være i lekens verden og være frie fra ethvert krav og forventning, frie til å gjøre alt og ingenting på en gang. Frie til en betingelsesløs utforskning av verden.

Et perspektiv på leken som i mer moderne tid har blitt mer fremtredende og vektlagt, er den påvirkning leken ser ut til å ha for barnets oppfatning av seg selv og sin egen identitet (Lillemyr, 2004). Dersom vi ser til Eriksons (Jerlang, 2008) teorier om leken, sees leken som et moment i barnets personlige utvikling, da den bidrar til barnets identitetsutvikling. Erikson (Jerlang, 2008) vektlegger at identitet er summen av «selvfølelsene» barnet har fått med seg gjennom samspill med andre personer de anser som viktige i barneårene. Gjennom leken, sier Erikson (Jerlang, 2008), at barnet kan bearbeide angst og lære seg å mestre utviklingskrisene barna skal igjennom. Leken betraktes som barnets fristed, en lavrisikosone, og en nødvendighet for å lære seg å håndtere vanskelige følelser, situasjoner og opplevelser. Barnet lærer seg å kjenne seg selv gjennom leken, og danner et forhold til hva det kan mestre selv. På den måten danner barnet en kompetansefølelse innenfor forskjellige aspekter ved livet (Lillemyr, 2004).



Den psykologiske betydningen av lek som vi finner hos blant annet Erikson (Jerlang, 2008), finner vi også igjen hos Lillemyr (1997). Han nevner tre punkter hvor leken har stor betydning for barna:

1. Lekens psykologiske betydning: Gjennom lek får barn opplevelser, de lærer og utvikler seg. Ikke minst lærer de å samspille med andre.
2. Lekens pedagogiske betydning: Gjelder lek som ledd i oppdragelsen av barn og hvordan den bevisst blir brukt som pedagogisk hjelpemiddel.
3. Lekens sosiale og kulturelle betydning: Den rolle leken spiller for videreføring av barnekulturen og for hvordan barn blir sosialisert til subgrupper og sosiale system (Lillemyr, 1997, s. 28).

Lillemyr (1997) understreker at lekens egenverdi er en del av alle de tre ulike perspektivene, da lekens egenverdi angår både de psykologiske prosessene i leken, den sosiale og kulturelle verdi, og betydningen leken har en del av barnas danning både i hjemmet og i barnehagen. Retter vi blikket mot barnehagen og dens innhold, ser vi som tidligere nevnt at den må sees i sammenheng med konteksten hvor den opererer, ettersom barnehagen farges av samfunnet den praktiserer i (Kvistad, Schei, Nissen, & Pareliussen, 2015). Dette stemmer med Lillemyrs vektlegging av at leken har en sosial og kulturell betydning. Leken påvirkes av hvilken barnehage den opererer i, som på sin side påvirkes av hvilket samfunn barnehagen opererer i. Ettersom lek er en grunnleggende del av barnekulturen, er den en viktig del av sosialiseringen til barnet. Lillemyr (1997) skriver at av den årsak blir lek av stor betydning for både den kulturelle og den personlige utviklingen til barna i barnehageårene.

Andre perspektiver på lek ser vi blant annet hos Kari Pape (2002) som mener at det viktigste ikke er hvordan man forklarer og definerer leken, men at det er mer relevant å se både lekens muligheter og begrensninger og hvilke forpliktelser de voksne møter i denne sammenhengen. Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) støtter dette ved å ikke definere selve leken, men heller sette ord på de ansattes rolle i forhold til leken. Dette kan sees ved sitater som: «Personalet skal utforme det fysiske miljøet slik at alle barn får muligheter til å delta aktivt i lek og andre aktiviteter, og slik at leker og materiell er tilgjengelig for barna» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19), og at «barnehagen skal legge til rette for at barn i alle aldersgrupper får varierte leke-, aktivitets- og læringsmuligheter. Personalet skal utvide og bygge videre på barnas interesser og gi barna varierte erfaringer og opplevelser (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 44)».



Et viktig element for de voksnes tilrettelegging for lek, som Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 33) også fremhever, er trygghet: «Personalet skal sørge for tett oppfølging den første tiden slik at barnet kan oppleve tilhørighet og trygghet til å leke, utforske og lære.» Et barn som ikke føler seg trygg vil heller ikke ha mot til å utfolde seg. Leken er for barna en balanse mellom sin egen utfoldelse og kravene som stilles fra andre. Dette kan være regler i leken, hensyn som må tas og så videre (Lillemyr, 1997). Som et ledd i å tilrettelegge for lek, skriver Røys (2000), at det kan være nødvendig for de voksne å delta i leken for å gi barnet trygghet, og for å beskytte den fra andre som ønsker å ødelegge den. Det kan også være behov for de voksnes deltakelse når et barn trenger hjelp og støtte, ved å for eksempel ved å heve statusen til barnet i gruppen. Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20) støtter opp om dette ved å fastslå at personalet skal fremme et inkluderende miljø der alle barna kan delta i lek og erfare glede i lek, samt observere, analysere, støtte, delta i og berike leken på barnas premisser. I tillegg skal de veilede barna hvis leken medfører uheldige samspillmønstre. På den måten gis det rom for at ansatte i barnehagen kan benytte ulike metoder for å delta i barnas lek.

Fremgangsmetoden de voksne velger å benytte for å delta vil være ulik, da det har sitt grunnlag i det pedagogiske grunnsynet hver enkelt voksen har. Lillemyr (2004) skriver at enkelte griper inn i leken hvis det er behov for det slik at leken videreføres. Andre vil være med i tilretteleggingen i forkant av leken. De voksne vil da legge til rette ved å finne frem ulike former for lekematerialer. Det kan være seg tepper, puter, eller ulike kasser med byggeklosser og lignende som barna kan leke med. Man har også de voksne som ønsker å delta i leken ved å ha en egen rolle. Dersom den voksne velger å delta på denne måten, skriver Lillemyr (2004), at det krever at den voksne deltar på barnas premisser og at man har bred kunnskap om hvordan barna leker. Det stilles også flere krav til de voksne når de skal delta i barnas lek. Flere av funnene Pedersen og Hysing (2001) fant i sine studier av voksnes strategier for å få barn inn i lek, underbygget viktigheten av tydelige voksne som både var til stede og tilgjengelige i barnas lek. I tillegg viste funnene at det var avgjørende at de voksne satt ord på det de gjorde og at de hadde fokus på mestring ved å gi barna ros for det positive de gjorde.

Lek stiller med andre ord store krav til de voksne. Leken er sammensatt, komplisert på mange måter, og har forskjellige sider og funksjoner. Leken har en sosial og kulturell betydning for barn ved at leken spiller en viktig rolle for videreføring av barnekulturen og for hvordan barn blir sosialisert til subgrupper og sosiale system. Leken er med og utvikler hele barnet, og med

grunnlag i at leken har så stor betydning for barnas fysiske og psykiske utvikling er det naturlig at lek er den dominerende virksomheten for barna i barnehagen (Lillemyr, 1997). Voksne spiller allikevel en stor rolle for leken, ettersom det er de voksne som legger rammene for leken. Dette kan være via rammeplaner, læreplaner, eller hvordan man tilrettelegger lekeplasser, uterom og avdelingene i barnehager. Det er miljøet, tingene og materiellet som danner og former relasjoner. Ved å forandre miljøet, forandrer man også hvilke handlinger som er mulige. Ved å forandre hvilke handlinger som er mulige, endrer man også mulighetene for hvilke relasjoner og møter som dannes mellom barna. Miljøet er med og danner relasjoner og dermed også barnas læringsgrunnlag og kunnskap (Nordin-Hultman, 2004). I tillegg kan voksne bruke leken som grunnlag for pedagogiske aktiviteter og læring i barnehagen.

Som vi ser, krever det kompetanse hos de voksne for å delta i lek. At barnehagepersonalet har kunnskap om lek er også et indirekte krav i Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) ettersom Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) har fokus på voksenrollen i leken, og hvordan de ansatte skal tilrettelegge. Den henviser også til at leken i barnehagen har en todelt rolle. Ansatte skal anerkjenne lekens egenverdi, men samtidig skal leken benyttes som et pedagogisk verktøy for læring. Denne todelingen og synet på lek som både frilek og som voksenstyrt og verktøy for læring ser man også hos Sundsdal og Øksnes (2015). De knytter lekens egenverdi opp til den gleden, lykken og fornøyelsen barna finner i den. De understreker lekens egenverdi ved å legge vekt på at lek ikke er et middel for noe annet som kan eller skal måles. Denne typen lek, den spontane og frie leken er under press og tradisjonen utfordres av forskere og politikere, hevder de. Videre fastholder de at en måte dette gjøres på «er at man først tilsynelatende anerkjenner rett til lek, før man i neste øyeblikk trekker denne tilbake og sier at noe annet er viktigere. Det som er viktigere enn lek er som oftest læring» (Sundsdal & Øksnes, 2015, s. 2). Slik jeg tolker dette mener Sundal og Øksnes at lek og læring er en form for motsatser, og at læring har blitt en viktigere del av den pedagogiske hverdagen i barnehagen.

Det er læringsprosessene i sosiokulturelle læringsperspektiv og de voksnes rolle i læringen hos barnehagebarna jeg vil se nærmere på i de neste delene av dette kapittelet.

### 2.3 Læring i sosiokulturelle læringsperspektiv

Sosiokulturelle teorier sier at tilegnelsen av kunnskap og ferdigheter skjer i samhandling med andre. Kunnskap er ikke noe som overføres fra en voksen til et barn, men noe som dannes ved utforskning, refleksjon og fortolkninger. De nye erfaringene og ferdighetene endrer barnets kompetanse og kunnskap (Säljö, 2001). I sosiokulturelle læringsperspektiv er læring i utgangspunktet noe som skjer hele tiden, da vi ikke kan unngå å lære noe. Barn og voksne lærer for det meste på lik måte. Læring innebærer at ulike inntrykk bearbeides, sorteres og lagres. Allikevel er det en stor forskjell, ettersom barn og voksne har ulike forsterkere for å frembringe de ulike stoffene i hjernen som hjelper til med læring (Fløgstad & Helle, 2019).

I henhold til Grete Helle og Tom Rune Fløgstad (2019, s. 186) er det fire prinsipper som er viktige for menneskers læring:

1. Intensitet
2. Progresjon
3. Positive tilbakemeldinger
4. Selvmonitorering

Intensitet betyr at du må ha mange gjentakelser slik at man får øvd mye og ofte. Dette fører til at det som læres flyttes fra korttidsminnet og over til langtidsminnet. Progresjon innebærer at man begynner på riktig trinn. På den måten gir man barnet utfordringer som bygger på det barnets ferdigheter og allerede mestrer. Både barn og voksne lærer av å vite hva som er gjort bra, for så å ha dette som utgangspunkt for å jobbe videre. Derfor er positive tilbakemeldinger og konstruktiv kritikk en vesentlig del av læringsprosessen. Positive tilbakemeldinger handler om at andre ser barnets mestring, mens selvmonitorering derimot er når barnet ser sin egen mestring. Når barnet er modent nok til å se seg selv utenfra, og ser hvordan sine egne handlinger påvirker andres handlinger, vil det også kunne følge med på egen mestring.

Om vi ser disse punktene i lys av hva sosiokulturell teori sier om læring, ser vi at barnas individuelle læring finner sted i samspill med andre. Med dette som utgangspunkt vil læring skje i både tilrettelagte lærings situasjoner og i tilfeldige og spontane situasjoner i barnehagen. Det er dette som er selve kjernen i det sosiokulturelle læringsperspektivet (Säljö, 2001). I det store bildet handler læring om hva barna og fellesskapet tar med seg fra ulike situasjoner som oppstår i hverdagen, og bruker i fremtidige situasjoner (Säljö, 2001). Barnet lærer NOE overalt og hele tiden. Dersom et barn hele tiden faller utenfor i leken, eller mislykkes i sine forsøk på å danne vennskap, lærer barnet allikevel mye om hvordan både barnehagen og

verden ellers fungerer. Barnet lærer også mye om sine egne evner og sitt selvbylde. Om det er god kunnskap å ta med seg videre inn i fremtiden er en helt annen sak. Vi kan med andre ord ikke velge mellom om barna skal lære noe eller ikke i barnehagen, men vi kan rette oppmerksomheten mot HVA de tar med seg videre i fremtiden (Säljö, 2001). At barna lærer NOE hele tiden er læringsbegrepet i vid forstand. Når vi retter oppmerksomheten mot HVA man ønsker at barna tar med seg i fremtiden blir dette en snevrere måte å definere læringen på. Det blir såkalt målrettet læring (Midtsundstad & Willbergh, 2010).

Om læring sier Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22) at

Barna skal få undersøke, oppdage og forstå sammenhenger, utvide perspektiver og få ny innsikt. Barna skal få bruke hele kroppen og alle sanser i sine læringsprosesser. Barnehagen skal bidra til læringsfellesskap der barna skal få bidra i egen og andres læring.

Dette sitatet sier at barnehagen skal legge til rette for at barna skal få bidra i hverandre læringsprosesser, hvilket stemmer godt overens med kjernen i sosiokulturelle læringsteorier. Dysthe (2001, s. 43) skriver at det er 6 grunnleggende sider ved sosiokulturelle læringsperspektiv:

1. Læring er situert
2. Læring er grunnleggende sosial
3. Læring er distribuert
4. Læring er mediert
5. Språket er sentralt i læringsprosesser
6. Læring er deltagelse i praksisfellesskap

At læringen er situert innebærer at læringen skjer i konkrete situasjoner, steder og rom. Hvordan barnet lærer og situasjonen der læringen oppstår er dermed grunnleggende del av det som blir lært. Samfunnet barnehagen opererer i påvirker hva slags læring som vektlegges. En barnehage i Malawi vil med stor sannsynlighet vektlegge andre verdier og temaer enn en barnehage i Norge.

At læringen er sosial, har en todelt funksjon innen sosiokulturell teori. Den ene delen omhandler den kulturelle og historiske sammenhengen, mens den andre delen tar for seg relasjoner og samspillet mellom menneskene. Ansatte i barnehagen har en rolle som går utover det å oppmuntre barnet, da samspill med andre er avgjørende for hva som bli lært og

hvordan. Ulike kunnskaper og måter å utføre oppgaver på er bygget opp over tid i et samfunn, og i hver enkelt barnehage for den sakens skyld, og disse kunnskapene tilegner barna seg gjennom samspill med andre. Dette bringer oss videre til at læringen er distribuert. I en barnehage har forskjellige ansatte og barn ulike kunnskaper og ferdigheter, som alle er nødvendige for å til sammen danne en helhetlig forståelse. Etersom kunnskapen er fordelt mellom ulike individer må læringen være sosial (Dysthe, 2001). Et eksempel kan være meitemark. For at alle skal kunne få en forståelse om dette insektet, må man kommunisere med hverandre. En voksen kan fortelle at dette vesenet er et insekt. Et barn kan fortelle at insektet lever i jorden. Om vi ser i et leksikon kan vi se at det i Norge eksisterer 27 arter meitemark fordelt på 10 slekter. Leksikonet har gitt denne informasjonen som en voksen kan lese og fortelle til barna. Dysthe (2001, s. 47) skriver at mediering blir brukt om alle typer støtte eller hjelp barna får i sine læreprosesser, enten det er verktøy eller personer. Når en voksen støtter et barn i sin læreprosess, er den voksne en medierende hjelper. Det kan være at den voksne fysisk hjelper et barn med å klatre opp en klatrevegg, men også at den voksne bruker språket til å veilede barnet ved å forklare en fremgangsmåte. Dette støttes opp av Säljö (2001) som hevder at menneskets viktigste medierende verktøy er språket.

At læringen er sosial forklarer Dysthe (2001) ved at hun lener seg på Lev Vygotsky når hun forklarer at læring er deltakelse i et sosialt fellesskap. Lev Vygotsky (1896-1934) var en sentral teoretiker innen dette læringsperspektivet. I motsetning til den behavioristiske og kognitive tradisjonen hvor individet var i fokus, var Vygotskys oppmerksomhet rettet mot utviklingens progresjon i samspill med det kulturelle og det sosiale miljøet. Barnets muligheter ble gitt større betydning enn barnets biologiske og genetiske grunnlag. Ifølge Vygotsky (1997) var det kombinasjonen av det genetiske utgangspunktet og påvirkningen av miljøet rundt barnet var avgjørende for utviklingen. Med andre ord ligger barnets muligheter i miljøet det omgås, fremfor å være genetisk betinget. Dermed ble barnets læring en sosial prosess, fremfor en individuell. Dette er grunnlaget for Dysthes (2001) sjette punkt om at læring er deltagelse i et sosialt fellesskap.

Med dette blir språket og kommunikasjon en viktig faktor for læring. Dysthes (2001) forklarer at Vygotsky delte språket i to ulike former. Den første forklares som en ytre form hvor språket fungerte som et verktøy for samspill. Dette er et sosialt og betydningsfullt element for læringssituasjonen. Det andre formen er det indre språket. Dette er en del av barnets kognitive prosess, som gir barnet muligheter til å reflektere og å få innsikt i egne handlinger. Læring og utviklingsprosessen beveger seg dermed fra ytre opplevelser i en sosial kontekst til et indre

språk med refleksjon og ettertanke. De voksnes ansvar innen barnas utvikling og læring er fremtredende da Vygotsky mente at barns læring ikke ligger innenfor det barnet allerede kan og mestrer. Læringen skjer når barnet opplever at noe kan mestres ved støtte og hjelp av en voksen. Dette vil på sikt bli barnets mestringsområde, men som på nåværende tidspunkt kun mestres ved voksnes tilstedeværelse og deltakelse. Dette betegnes av Vygotsky som barnas proksimale utviklingssone (Dysthe, 2001).

Dysthe og Igland (2001) skriver at begrepet stillasbygging med direkte tilknytning til Vygotskys teori ble innført av Bruner, og brukes om veiledning og hjelp i den nærmeste utviklingssonen. Bruner hevdet at: «As a teacher, you do not wait for readiness to happen; you foster or «scaffold» it by deepening the child's powers at the stage where you find him or her now» (Bruner, 1996, s. 120). Dette er en normativ, vid og generell beskrivelse av hva man bør gjøre og hvordan man bør opptre. Beskrivelsen han gir sier ingenting nøyaktig om hva man som barnehageansatt eller lærer skal gjøre dersom en gutt på fem år trenger hjelp med grovmotorikken eller en 10 år gammel jente sliter med å lære seg bokstaven W. I stedet vektlegges det at man skal lage et stillas om barnet og gi det en styrke der barnet er akkurat nå. Hvordan man går frem i hver enkelt problemstilling er opp til hver enkelt barnehageansatt og lærer å selv finne ut av.

Ifølge Dysthe og Igland (2001) mente Bruner at jo mer barnet kan, desto mindre støtte fra de voksne har barnet behov for. Den voksne må trekke seg tilbake etter hvert som barnet behersker oppgaven. På hvert trinn i barnets utvikling vil det oppstå problemstillinger som barnet er i ferd med mestre uten hjelp av andre, men som ved litt oppmuntring og veiledning klarer å finne løsninger på, slik at barnet faktisk behersker oppgaven. De voksne vil være en støtte slik at barnet kan konsentrere seg om de elementene som er innen sitt nivå. Et veldig konkret eksempel kan være når den voksne holder i hendene til barnet som ikke har lært seg å gå. Den voksne leier barnet frem og tilbake slik at barnet kan konsentrere seg om å bevege beina fremover skritt for skritt i stedet for å konsentrere seg om å holde balansen og ikke falle overende. Støtten tilpasses barnets kompetanse og behov. Når barnet klarer å gå noen skritt, setter den voksne seg ned på gulvet og tar imot barnet slik at det kan gå noen skritt før det må tas imot. Neste gang kan det være at den voksne må flytte seg lenger bort fra barnet. Til slutt klarer barnet og gå selv, og den voksnes støtte fjernes. I denne sonen er det den voksne som er en medierende hjelper som demonstrerer eller forklarer hvordan noe utføres. Etter veiledning og hjelp av en voksen, eller andre barn, vil barnet mestre det nye, og flytter grensene for hva det mestrer på egenhånd. På den måten kan man si at innen sosiokulturelle læringsperspektiv

anser man kunnskap som noe som konstrueres, ikke at den overføres. Konstruksjonen av kunnskapen er koblet opp mot aktivitet for den som skal lære, og at den som lærer får støtte og hjelp i et samspill med andre.

Tanken Vygotsky hadde med den proksimale utviklingszone var et likeverdig samspill mellom barnet og den voksne som støtter barnet. Dette krever at den voksne er tilstedeværende og har kunnskaper om hvordan barnet lærer ut fra de forutsetninger og muligheter som barnet har. Ettersom både læring, mestring og muligheter er sentrale begreper i sosiale læringsperspektiver, er samspill og relasjoner en nødvendig faktor i barnets forutsetninger for læring (Askland & Sataøen, 2009). Andre viktige faktorer er språket og kommunikasjon i interaksjonen mellom de ulike partene. I følge Dysthe (2001) mente Vygotsky at språket er et viktig redskap og like viktig som handlingene når det kommer til læring og utvikling. Ettersom mennesket har en medfødt og unik evne til å overføre erfaringer, ferdigheter og kunnskaper til hverandre gjennom nettopp språket, er språket vi mennesker har et viktig redskap til å utveksle kunnskap (Säljö, 2001).

Ut fra sosiokulturelle perspektiver på læring er det altså mange ulike måter å tilegne seg ny kunnskap på. Noen eksempler er ved å studere teori og hva andre har erfart kan vi tilegne oss kunnskap, vi kan prøve og feile på egenhånd eller vi kan se og observere hva andre gjør. Dysthe og Igland (2001) påpeker at sosiokulturelle perspektiver omhandler hvordan mennesket skaper sin egen kunnskap. Det er dermed en teori om hvordan mennesker fortolker ny informasjon med grunnlag i tidligere erfaringer, sosial kontekst og språket som benyttes, men også at samspillet og samarbeid er avgjørende elementer. Det å lære gjennom samhandling vil det være mer utviklende og effektivt enn måter hvor man prøver seg frem på egenhånd. Når barna starter i barnehagen sosialiseres de ved blant annet at de treffer andre voksne og barn som ikke har det samme erfaringsgrunnlaget som dem selv.

Språkmessig vil barna treffe foreldre og andre barn som benytter andre ord og begreper enn det selv gjør. Dette kommer av at medlemmene i en familie ofte har felles erfaringer, som igjen medfører at man benytter samme ord og begreper. Dette medfører at de kan benytte et mindre ekspansivt språk for å skape en felles forståelse familiemedlemmene imellom om tidligere erfaringer og opplevelser. Med ekspansivt språk legger jeg til grunn forklaringen: «Et ekspansivt språk er et språk som fungerer for å kommunisere mellom og på tvers av forskjellige situasjoner. (...) Ved å benevne «den» og «der» bruker vi et språk som ikke forutsetter at den vi kommuniserer med, er til stede her og nå i situasjonen (Doverborg &



Pramling Samuelsson, 2015, s. 60).» Det å lære handler om å tilegne seg noe man vil få behov for i andre anledninger. Ved å benytte et ekspansivt språk kan barna fortelle barnehageansatte hva de spiste til middag dagen før, eller hvor de har vært på ferie. Dette krever at de ansatte i barnehagen er kompetente og besitter både fagkunnskaper og didaktiske kunnskaper som gjør dem fortrolige med hvilke begreper og prinsipper barna har behov for å møte for å danne en forståelse for dem, og med bakgrunn i dette kunne tilrettelegge for læringssituasjoner med barna Doverborg, et al.,(2015). Hva man kaller denne tilretteleggingen og hvilke begreper man benytter, eller ikke benytter, er det jeg vil se nærmere på i den videre teksten.

## 2.4 Undervisning

I barnehagen møter barna en institusjon hvor det er andre rammer og mål for barnas utvikling og læring enn det det er i familien. Dette kan sees ved at barnehagen må forholde seg til Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) som peker ut forskjellige innhold som barnas læring skal rettes mot. Det står blant annet at personalet skal oppmuntre barna til å fabulere og leke med språk, lyd, rim og rytme og inspirere barna til matematisk tenkning. Barna kan som sagt lære seg mange ting på egenhånd ved å for eksempel å prøve ut ulike ting, mens andre ting krever noe mer. De ansatte i barnehagen må derfor legge til rette for at denne læringen skal oppstå. En lærer i skolen underviser, men hvordan benevner man denne tilretteleggingen for læring som de ansatte gjør i barnehagen?

Undervisning er et begrep som ikke blir benyttet i Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017). I stedet blir uttrykk som: legge til rette for lek og læring, tilrettelegge for gode pedagogiske prosesser, fremme læring, utvide barns erfaringer, støtte barnas læringslyst brukt. Et eksempel ser vi i Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22) som sier at personalet skal: «Være oppmerksomme på barnas interesser og engasjement og legge til rette for læring i ulike situasjoner og aktiviteter». Her står det *legge til rette for læring*, ikke undervisning. Hva ligger så i begrepet undervisning? Det er ulike definisjoner og forklaringer på dette begrepet. Jeg vil her presentere noen av dem.

Ference Marton og Shirley Booth (1997) hevder at undervisning er det som skiller mennesket fra andre levende vesener. De beskriver undervisning som handlinger hvor voksne bevisst prøver å influere barna til å forstå eller gjøre spesifikke saker. Dette gjøres til ønsket resultat er oppnådd. Resultatet er etter de voksnes egne vurderinger. Ingrid Pramling Samuelsson og Sonja Sheridan (2000) beskriver undervisning som en bevisst pedagogisk handling som er rettet mot et mål. I barnehagen vil det si at pedagogen har et mål for barnas læring og handler



deretter. Å undervise blir en pedagogisk måte å oppføre seg på hvor formålet er å få til aktiv læring hos barna. De skriver videre at undervisning også berører hvilken læring som utvelges og hvordan den organiseres. Denne forklaringen understøttes av Winch og Gingell (2004) som mener at undervisning er en aktivitet med hensikt i å fremme læring. De hevder også at læring innebærer «å få ting riktig», i tillegg til at barna tilegner seg kunnskap de ikke hadde fra før. Winch og Gingell (2004) beskriver undervisning som en form for trekant, hvor tre elementer står i et gjensidig forhold til hverandre; en som er lærer, noe som blir lært bort, og en som er elev. For at en lærende interaksjon skal oppstå krever det at læreren gjør noe med budskapet som skal læres bort. Dette kan være f.eks. illustrere eller demonstrere. I tillegg kreves det at barna er klare i form av alder og evner for å motta budskapet.

En annen vinkling finner vi hos Barnett. Ifølge Doverborg, et al., (2015) benytter Barnett en særdeles spesiell måte å definere undervisningsbegrepet. Barnett hevder at det er to elementer som kjennetegner undervisning. Det ene er at den utvikler en forandring hos den som blir undervist. Det andre er at den som underviser holder fast ved oppgaven, men forandrer den helt til den mestres eller forstås. Med andre ord må undervisningen tilpasses til den som undervises underveis, og den som underviser må endre undervisningen utfra signalene som mottas fra den som undervises. Doverborg, et al., (2015) påpeker videre at selve grunnlaget for undervisning er at to eller flere retter en felles oppmerksomhet mot noe. I tillegg kreves det at man samordner perspektivet, for selv om man ser de samme tingene er det ikke selvsagt at man oppfatter det samme. Ser man på en flokk fugler vil barna kanskje legge mer merke til at den ene fuglen bæsjer fremfor de ulike fargene fuglene har på fjærene, eller det den voksne ville pekt på og vektlagt i situasjonen. Det mest effektive redskapet vi har for å peke ut noe er språket vårt. Dersom de ansatte ikke forklarer med språket det er de vil fremheve for barna, overlater de voksne barnet til sine egne antagelser om situasjonen. Den ønskede læringen de ansatte hadde sett for seg vil kanskje ikke oppstå. Det er med andre ord avgjørende å benytte språket for å beskrive det man ser og gjør på en slik måte at barna forstår (Doverborg, et al.,2015).

Dette bringer oss videre til sammenhengen mellom de ulike begrepene. Hvordan henger lek, læring og undervisning sammen?

## 2.5 Relasjonen mellom lek, læring og undervisning

I løpet av en dag i barnehagen møter barnet mange ulike erfaringer, situasjoner og opplevelser som får betydning for barnets læringsprosesser, og gjennom barnets utforskning og samspill er barnehagehverdagen fylt med læringsmuligheter (Kvistad, Schei, Nissen, & Pareliussen, 2015). Det er også dette som er en av årsakene til at lek og læring har fått stor plass i Rammeplanen for barnehagen, og det er slått fast at leken skal være en arena for barnas utvikling og læring (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20). Med basis i de mål og rammeverk som er satt for barnehagen, kan vi slå fast at det finnes områder med innhold og spesifikke læringsmål for barna i barnehagen. Barnehageansatte har således et ansvar for at disse blir bragt på banen slik at barna kan utvikle kunnskap om nettopp dette. Dette krever at de ansatte tar stilling til ikke bare hvilket innhold, men også hvordan og hvilket budskap og innsikt man vil gi til barna (Doverborg, et al., 2015). Relasjonen mellom lek og læring er ikke alltid like lett å gripe fatt i, ettersom læringen i mange tilfeller kan opptre i skjulte former. Barnas samtaler i leken byr på mye læring av nye ord og uttrykk som barna lærer av hverandre. Dette kan både sees og høres, men de lærer også å vente på tur, ta hensyn til hverandre og grunnleggende empati. Dette er abstrakte fenomener som hverken kan sees, høres eller måles. I tillegg er lek og læring i barnas livsverden uatskillelige, mens relasjonen mellom lek og læring er noe annet for voksne. Johannson og Samuelsson (2009) hevder at vi gjennom våre egne erfaringer, og vår oppdragelse, har utviklet en todelt tenkning der lek og læring har blitt to atskilte elementer. Det er også viktig å merke seg at det som er lek for et barn kan oppfattes som læring av et annet, og at definisjonen bare kan bestemmes ut fra barnets perspektiv (Johansson & Samuelsson, 2009). Johannson og Samuelsson (2009) skriver at leken kjennetegnes ved dens engasjement, fantasi, og at barnet blir så oppslukt av leken at tid og sted glemmes. Dette fører til at barnets kropp smeltes sammen med bevegelsene, lekens innhold og rommet til en atferd som gir mening for barnet. Fantasi handler i barns lek om mulighetene og evnene man har til å mentalt forflytte seg på utsiden av leken. Fantasi i lekens verden handler ikke bare om å forestille seg at noe forestiller noe annet, men også om å kunne distansere seg fra det som er her og nå (Johansson & Samuelsson, 2009). Når et barnehagebarn leker gjenskaper det ikke bare tidligere erfaring. Leken binder erfaringene opp til noe nytt og kreativt som kommer fra barnet selv. Vygotsky (1997) anser begrepet lek som en grunnleggende aktivitet for barnets dannelse av sin sosiale utvikling og en bevissthet om den verden de er en del av, men samspillet barna imellom i lek er komplekst. Det finnes ikke noe som er kategorisk riktig eller feil når barna leker. Deltakerne blir byttet samtidig som handlingen i leken forandres, men barna leker som likeverdige.

Vender vi blikket mot Vygotskys (1997) proksimale utviklingssone ser vi at når det gjelder barnas læring tilegner Vygotsky voksenrollen stor plass. Når det kommer til barnas proksimale utviklingssone er ikke deltakerne likeverdige, som i barnas lek. Det oppstår en asymmetri i forholdet mellom barna og de voksne. Asymmetrien ligger i kompetanse- kunnskap- og erfaringsnivået hos de voksne i barnehagen. Barna får støtte og hjelp fra de voksne som er har mer erfaring og kompetanse, og voksne blir i læringsprosessen ansett for å være «eksperten» innenfor læringsområdet. Det er riktignok ikke alltid at eksperten har et konkret og riktig svar. Voksne blir da heller en som veileder i læringsprosessen og setter barna på riktig spor, fremfor en som serverer korrekte handlingsmåter eller svar.

Asymmetrien i læringsforholdet kommer også frem ved at voksne gir barna tilgang til utfordringene som legger grunnlaget for læringsprosessene. I dette legger jeg at det er voksne som legger rammene for barnehagens innhold i form av at de finner frem lekemateriale og utformer rommene inne og ute i barnehagen, og rammene for hvordan materiell og rom skal benyttes. Når barnehagebarna skal lære noe sier Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) at personalet skal legge til rette for helhetlige læreprosesser, og at barnehagen skal fremme et læringsfellesskap der barna skal få bidra i egen og andres læring. Men den nevner som sagt ikke begrepet undervisning. Utfra et sosiokulturelt perspektiv lærer barna hele tiden, bare ved å være sammen med andre. For ansatte i barnehagen vil derfor sammenhengen mellom lek, læring og undervisning handle om hvilke intensjoner voksne har. Hvilke intensjoner voksne har uttrykkes ved hva voksne velger å vektlegge for barna. Det er her språket og kommunikasjon kommer inn i bildet.

Vygotsky (1997) hevder at språket er redskapet man benytter for de psykologiske læringsprosessene, og således er språket sett på som en sentral byggestein for den psykiske utviklingen i sosiokulturelle læringsperspektiv. Språkets oppgave utvikles med tiden til å bli todelt. Dette skjer allerede i barnehagealder. Den første delen kan beskrives som det ytre språket og er en del av barnets sosiale liv og samspill med andre. Den ytre delen av språket er imidlertid koblet opp mot den indre talen, som man også kan beskrive som tanken. Tanken er et mentalt verktøy som gir muligheter for å håndtere de indre kognitive prosesser. Dette kan være seg å korrigere emosjoner, regulere egne handlinger og å rette oppmerksomheten mot noe bestemt. (Imsen, 2006). Språket ser dermed ut til å besitte en vesentlig funksjon ikke bare for et funksjonelt sosialt samspill, men også for en velfungerende indre tankevirksomhet (Säljö, 2001). I barnehagen er et godt utviklet språk, og evnen til å ta dette i bruk, utslagsgivende for hvilke muligheter man har til å reflektere, kommunisere og utvikle

kunnskap sammen med sine kollegaer og barna. På den måten kan språket sies å være det viktigste redskapet man har til å skaffe seg kunnskap (Gjems, 2007). Dette forklares også med at språket vårt, ikke fingrene, er det mest effektive redskapet vi har for å peke ut noe. Dersom de ansatte ikke forklarer med språket det er de vil synliggjøre for barna, overlater de voksne barnet til sine egne antagelser om situasjonen. Den ønskede læringen de ansatte hadde sett for seg vil kanskje ikke oppstå. Det er med andre ord avgjørende å benytte språket for å beskrive det man ser og gjør på en slik måte at barna forstår (Doverborg, et al.,2015).

### 3. METODE

Min studie er forankret i en fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsteoretisk tradisjon. For å skaffe data til analyser i mitt masterprosjekt falt valget på å benytte et kvalitativt design med forskningsintervju som metode. Jeg vil i dette kapittelet ta for meg den vitenskapelige forankringen. Deretter vil jeg beskrive den kvalitative metoden og semistrukturerte intervjuene. Videre vil jeg beskrive transkriberingen og analyseprosessen. Til sist vil jeg ta for meg de forskningsetiske sidene ved prosjektet, og studiens kvalitetskrav.

#### 3.1 Metodologi

##### 3.1.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Jeg har valgt å benytte meg av en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming til min studie. Hermeneutikk og fenomenologi er betegnelser som kan benyttes hver for seg, men som også kan benyttes sammen. Fenomenologien benyttes ofte som et vitenskapsteoretisk grunnlag til å forstå menneskelige fenomener. Fenomenologiske analyser tar utgangspunkt i at virkeligheten er slik aktørene selv oppfatter den. Som grunnlag for selve analysen ligger aktørenes egen opplevelse av fenomenene (Brinkmann & Kvale, 2010). I min studie har jeg vektlagt respondentenes beskrivelser og oppfatninger om egen praksis. Fenomenologiens grunntanke er at vi ikke opplever fenomenene slik de er i seg selv, men gjennom vår fortolkning av dem. Vi vil med andre ord aldri kunne få en objektiv oppfatning om fenomenet, men vi vil alltid ha basis i vår subjektive oppfatning (Brinkmann & Kvale, 2010). Av den årsak er de ulike respondentenes oppfatninger vesentlig for min studie. Alle kan ha sin subjektive oppfatning om f.eks. læring i barnehagen. Tilnærmingen i studien er fenomenologisk ettersom min hensikt med undersøkelsene har vært å forstå respondentenes opplevelse av sin egen praksis i barnehagen, og av lek, læring og undervisning. For å få datamateriale til min studie har jeg vært avhengig av å få tilgang til deres perspektiver, meninger og erfaringer.

Tradisjonelt har hermeneutikk vært brukt som en metode for tekstanalyse (Brinkmann & Kvale, 2010). En hermeneutisk tilnærming vektlegger at det ikke finnes en sannhet, men at fenomener kan tolkes på forskjellige måter. En grunntanke i hermeneutikken er at vi søker en forståelse om et fenomen med bakgrunn i ulike forutsetninger som har grunnlag i det vi tidligere har lært, erfart og opplevd. Filosofen Gadamer brukte begrepet forforståelse for disse forutsetningene (Brinkmann & Kvale, 2010). Ved å bruke hermeneutikk som ramme for fortolkningsprosessen i kvalitative intervjuer får hermeneutikken betydning på tre ulike

nivåer. Først fortolker man utsagnene under selve intervjuet. For det andre fortolker man det skriftlige datamaterialet etter at intervjuene er transkribert. Her må man være oppmerksom på at nonverbal kommunikasjon ikke er så lett å fange opp. Og til sist får man det tredje nivået når man forsøker å finne den en dypere forståelse og fortolkning av stoffet ved at man tar tak i budskap som ikke umiddelbart trer frem (Brinkmann & Kvale, 2010).

Jeg har i så måte benyttet meg av en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming ved at jeg fortolker respondentenes beskrivelser av sine egne erfaringer og opplevelser de har om sin egen praksis i barnehagen.

### 3.1.2 Kvalitativ metode

Metoden man velger å benytte seg av kan beskrives som redskapet i undersøkelsen. I samfunnsvitenskapelige studier skiller man gjerne mellom to ulike metoder, kvalitative og kvantitative metoder (Dalland, 2012). Uten at jeg skal gå for dypt i ulikhetene mellom disse og fordeler og ulemper, kan man kort si at kvalitative metoder går mer i dybden og er mindre generelle, mens kvantitative metoder er mer generelle og ofte kan generaliseres (Brinkmann & Kvale, 2010). Kvantitativ metode er en forskningsmetode som befatter seg med statistisk målbare data (kvantifiserbart), og er strukturert og systematisert. Metoden går i bredden og tar sikte på å formidle forklaringer. Når man benytter en kvalitativ metode derimot påtvinges ikke respondenten faste svaralternativer slik som i kvantitativ metode (Jacobsen, 2005). Ved hjelp av kvalitativ metode ser man etter karaktertrekkene og egenskaper ved emnet, og man tolker deretter dataene (Dalland, 2012). Årsaken til at jeg valgte kvalitativ metode er at den vektlegger detaljer, nyanserikdom og fanger opp meninger som ikke lar seg måles eller tallfeste hos de barnehageansatte som jeg intervjuet (Dalland, 2012). Man kan ikke sette et tall på hva de mener er læring i barnehagen, eller hva lek er. Jeg ønsket med andre ord å få frem betydningen av folks erfaringer, og å forstå respondentenes opplevelse av verden på en slik måte at det dannes kunnskap mellom meg som intervjuer og respondentene (Brinkmann & Kvale, 2010).

## 3.2 Semistrukturerte kvalitative intervju

Ved valg av kvalitativ metode og bruk av forskningsintervju, ønsket jeg å fange de ulike respondentenes perspektiver. Hensikten var å få respondentene til å dele sine opplevelser og erfaringer knyttet til lek, læring og undervisning i barnehagen. Dette svarer til Thagaard (2013) som sier at intervju er særdeles godt egnet til å gi informasjon om individers opplevelse, synspunkter og selvforståelse. En semistrukturert intervjuguide legger til rette for at et intervju kan ha en viss struktur og hensikt. På den måten sikrer man at man som forsker får informasjon om det man ønsker å undersøke (Thagaard, 2013).

Videre i denne teksten vil jeg ta for seg hvordan jeg gikk frem for å innhente den informasjonen jeg trengte for å besvare problemstillingen. Jeg vil videre skrive om:

1. Utvalg og rekruttering
2. Intervjuguide
3. Gjennomføring av intervjuene

### 3.2.1 Utvalg

Utvalget av respondenter til mitt prosjekt er et strategisk utvalg, da jeg ønsket å få høyest mulig kvalitativt innhold i informasjonen. De ulike respondentene jeg ønsket å intervjuer var ulike ansatte i barnehagen, det være seg både assistenter, fagarbeidere og barnehagelærere. Jeg hadde ingen krav til alder, kjønn, etnisitet eller erfaringsnivå. Kravet jeg stilte var at de på daværende tidspunkt jobbet i barnehage.

Gentikow (2005) anbefaler å ha et minimum av 10 respondentene til en kvalitativ undersøkelse. Hun poengterer at det selvsagt finnes unntak, og at både tilgjengelige ressurser og tid er avgjørende faktorer. Jeg bestemte meg i utgangspunktet for å finne 9 ulike respondenter. Jeg ønsket tre fra en kommunal barnehage, tre fra en privat barnehage uten noen spesiell pedagogisk retning, og tre respondenter fra en barnehage som hadde musikk som hovedfokus. Jeg ønsket meg en pedagog, en fagarbeider og en ufaglært barnehageansatt fra hver barnehage. Med andre ord, tre ulike respondenter fra hver barnehage. Hensynet til at antallet respondenter til prosjektet ikke kunne være for stort måtte også overveies, da innsamling av data og bearbeiding av disse er en tidkrevende prosess. I tillegg gir et høyt antall respondenter en større risiko for dårlig vitenskapelig kvalitet enn et lavt antall. Samtidig må intervjumaterialet gi tilstrekkelig grunnlag for videre analyse (Postholm, 2005).

Årsaken til at jeg ønsket de ulike gruppene med ansatte i barnehagen er at det kan være ulike perspektiver som oppstår gjennom utdanning og erfaring. I tillegg kan det tenkes at det kunne være forskjell på ansattes syn i private og kommunale barnehager. Både private og kommunale barnehager forholder seg til Rammeplanen for barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2017), som legger rammer for barnehagens praksis. Det kan allikevel være slik at ulike barnehageansatte har ulike verdier og grunnsyn. Dette kan komme av hvilke muligheter man har til å delta på ulike foredrag, og generelt ønske om faglig påfyll hos de enkelte barnehagene. Et eksempel kan være at enkelte steder har alle kommunale barnehager felles planleggingsdager med ulike foredragsholdere. Det vil ikke dermed si at alle ansatte i kommunale barnehager har samme verdier, erfaringer og tanker, men det fører til en felles forståelse av ulike fenomener og begreper for de kommunale barnehagene som deltar på disse foredragene. For å ta høyde for dette, ønsket jeg å intervju ansatte i både kommunal- og privat barnehage.

Jeg sendte et informasjonsskriv (se vedlegg nr. 1) per e-post til 8 ulike barnehager. Ingen av e-postene førte frem til noen intervjuer. Jeg valgte av den grunn å sende 8 nye e-poster til andre barnehager. Da dette ei heller førte frem valgte jeg å ringe til flere av barnehagene som hadde mottatt e-posten. Jeg opplevde en stor frustrasjon da de en etter en oppga at de dessverre ikke hadde mulighet til å delta, eller de rett og slett sluttet å svare da jeg ringte tilbake som tidligere avtalt. En privat barnehage svarte etter noen måneder på e-posten jeg hadde sendt ut og fortalte at de hadde mulighet til å la meg intervju en pedagogisk leder, en fagarbeider og en assistent. Styreren ved barnehagen fikk mulighet til selv å velge respondentene blant sine ansatte. Årsaken til at jeg lot styreren selv velge respondenter har med den daglige logistikken i en barnehage å gjøre. Ikke alle ved en avdeling har mulighet til å gå ifra i tur og orden for å la seg intervju. Det kunne tenkes at det var lettere for barnehagen dersom tre personer fra tre ulike avdelinger fikk mulighet til å delta i forskningsprosjektet. Ulempen ved å la styreren velge respondenter kan være at personene deltar utfra en pliktfølelse ovenfor styreren. Ved at styreren velger respondentene blant sine ansatte kunne jeg dermed få respondenter som deltar med andre ord kun fordi «sjefen har bestemt det». Ifølge Brinkmann og Kvale (2010) gir samarbeidsvillige respondenter informasjon av bedre kvalitet enn motvillige respondenter. Jeg hadde et håp om at respondentene skulle ha ett oppriktig ønske om å delta i intervjuet. Dette formidlet jeg til styreren, som da tok ønsket til etterretning. Ved å la styreren velge respondenter blant sine ansatte, var det en større mulighet for meg å få intervju de best egnede respondentene.



Styreren har større kjennskap til sine ansattes forkunnskaper og erfaringer enn hva jeg som utenforstående har.

Ingen styrere blant barnehagene i mitt geografiske område som hadde musikk som hovedfokus ønsket å delta. Derfor bortfalt disse tre respondentene. Etersom ingen av styrerne blant de kommunale barnehagene hadde noe ønske om å la sine ansatte delta ved å la meg intervju dem i arbeidstiden, valgte jeg derfor å spørre noen av mine tidligere og nåværende arbeidskollegaer. Selv jobber jeg som en del av et ressursteam for de kommunale barnehagene i en av landets mellomstore kommuner. Å intervju sine egne kollegaer som en del av et forskningsprosjekt innebærer en del etiske problemstillinger, hvilket jeg kommer til å adressere i kapittelet om etikk. Etersom dette var en av de siste mulighetene jeg hadde, valgte jeg allikevel å gjennomføre prosjektet på denne måten. Intervjuene ble holdt hjemme hos respondentene og hos meg selv. Jeg valgte å gjennomføre intervjuene så sent som mulig i min ansettelsesperiode i en av barnehagene jeg har vært tilknyttet som ansatt i ressursteamet. Intervjuene ble gjennomført i perioden mai og juni 2019, og min siste arbeidsdag i barnehagen var 5. juli 2019.

Alle spørsmålene ble besvart av samtlige respondentene under intervjuets gang. De seks ulike intervjuene hadde ulik varighet. Det korteste varte 16 minutter og det lengste 50 minutter. De resterende var på 30 – 40 minutter. Årsaken til tidsforskjellen mellom de ulike intervjuene var at noen respondenter gav utdypende og lange svar, mens andre svarte mer kort og konsist.

### 3.2.2 Intervjuguide

En intervjuguide er planen for intervjuet, og kan utarbeides på ulike måter. En intervjuguide skal styre intervjuet slik at jeg som forsker skal få den informasjon jeg trenger. Man kan utarbeide en guide med mange forhåndsformulerte spørsmål, eller en hvor bare temaene er skrevet opp (Dalland 2012; Brinkmann & Kvale, 2010; Dalen 2004).

Mitt valg falt på en semistrukturert guide. En semistrukturert intervjuguide legger til rette for et intervju som har en viss struktur og hensikt. På den måten sikrer man at man som forsker får informasjon om det man ønsker (Thagaard, 2013). Det er flere fordeler ved å benytte denne formen for intervjuguide. For det første så gir den stor fleksibilitet i forhold til innspill underveis, og gir rom for oppklarende spørsmål. Den gir også rom for å komme med spørsmål som dukker opp spontant utfra den informasjon som respondentene gir (Brinkmann & Kvale, 2010). For det andre hadde jeg som en uerfaren forsker og intervjuer tryggheten i at de viktigste spørsmålene var skrevet ned på forhånd (Dalen, 2004). Dette var noe jeg merket det

var behov for under de første intervjuene, da jeg var veldig nervøs. Med utgangspunkt i de nedskrevne temaene og spørsmålene fikk jeg mulighet til å skaffe meg utdypende informasjon, og på den måten komme nærmere respondentenes opplevelse av situasjoner og ulike refleksjoner. Det ga meg også muligheten til å verifisere mine tolkninger av respondentenes svar med en gang, og ga meg mulighet til å rette opp hvis jeg tolket feil.

Jeg valgte å strukturere intervjuguiden (vedlegg 2) i fire hovedkategorier.

1. Lek
2. Læring
3. Undervisning
4. Sammenhengen mellom lek, læring og utvikling

Spørsmålene under hver kategori skulle til sammen dekke de områdene som dannet grunnlag for å svare på problemstillingen. Til sammen ble det 20 spørsmål. Hvert tema ble introdusert med et hovedspørsmål for å sikre at respondentene hadde kunnskap om temaet. Jeg valgte å strukturere intervjuguiden på denne måten fordi jeg ønsket å avvente spørsmålene om undervisning i barnehagen til slutten av intervjuet. Undervisningsbegrepet kan i barnehagen virke kontroversielt og i enkelte tilfeller provoserende (Sæbbe & Pramling Samuelson, 2017), og ifølge Brinkmann og Kvale (2010) skal man som intervjuer skape fortrolighet og avvente spørsmål som kan skape negative følelser hos respondentene. Jeg valgte av den grunn å avvente spørsmålene om undervisning, og heller starte med noen åpne spørsmål om lek og læring. Avslutningsvis ble det stilt spørsmål om sammenhengen mellom lek, læring og utvikling, for å avslutte intervjuet med en lettere tone igjen.

Min guide vil nok ut fra Gentikow (2005) sin definisjon av intervjuguiden være mer strukturert enn semistrukturert. Hun beskriver «en typisk intervjuguide brukt i semistrukturerte kvalitative intervjuer er ikke mer enn en grov skisse over de viktigste emner man ønsker å diskutere i løpet av samtalen med informanten» (Gentikow, 2005, s. 88). Grunnen til at jeg selv velger å kalle det en semistrukturert intervjuguide er at hvert tema åpnes med åpne spørsmål som kan gi svar i ulike retninger, noe som resulterte i at jeg underveis i intervjuene stilte vesentlig flere spørsmål enn de som var skrevet ned i guiden. Det var spørsmål som dukket opp som følge av informasjonen som kom frem. Spørsmålene ble derfor ulike i hvert intervju. Jeg ønsket å benytte mine 20 spørsmål som en inngangsport til å kunne skape nye spørsmål basert på refleksjoner som oppsto og informasjon som kom. Jeg

holdt meg til guiden og stilte spørsmålene i samme rekkefølge hver gang, men det ble allikevel mer underspørsmål og oppklarende spørsmål i alle intervjuene.

Jeg prøvde så godt jeg kunne å stille åpne spørsmål som inviterer respondentene til å reflektere over tema det blir spurt om, og å oppmuntre til omfattende svar. Dette ble gjort for å skaffe så detaljerte og innholdsrike svar som mulig, da dette ifølge Thagaard (2013) er avgjørende for kvaliteten på innsamlet data. En fallgrop jeg ønsket å unngå var at en altfor detaljert intervjuguide, kombinert med min uerfarenhet som intervjuer, skulle ødelegge for den naturlige flyten og den levende samtalen jeg ønsket at intervjuet skulle være.

For å fremskaffe relevant informasjon i et intervju er spørsmålene som stilles viktige. Brinkmann og Kvale (2010) skriver at spørsmålene i et forskningsintervju skal være korte og enkle, og at åpningsspørsmålet kan frembringe rikholdige redegjørelser av det som intervjuobjektet selv opplever som hovedelementene i fenomenet som undersøkes. I tillegg til å ha kunnskap om fenomenet som undersøkes, mener Brinkmann og Kvale (2010) at det er avgjørende at man også har kunnskap om ulike måter å spørre på. De mener dette er viktig, ettersom gjennomgående konsekvent bruk av en bestemt type spørsmål resulterer i en karakteristisk svarstil. Brinkmann og Kvale (2010, ss. 148-149) mener at eksempler på ulike måter å spørre på kan være:

- Introduksjonsspørsmål – «Kan du si noe om...?»
- Oppfølgespørsmål – Stille spørsmål ved det som nettopp har blitt sagt.
- Inngående spørsmål – «Kan du utdype mer om...?»
- Spesifiserende spørsmål – «Hva gjorde du da det skjedde?»
- Direkte spørsmål – «Har du noen gang opplevd...?»
- Indirekte spørsmål – «Hvordan tror du andre opplever akkurat dette?»
- Strukturerte spørsmål – «Jeg vil gjerne skifte tema: ...»
- Taushet – Ved å være stille får intervjuobjektet muligheten til å komme med viktig og utdypende informasjon ved å selv bryte tausheten.
- Fortolkende spørsmål – «Med andre ord så mener du at...?»

Dette er ulike måter å formulere spørsmålene på for å få frem data som besvarer problemstillingen. Jeg har i mest mulig grad prøvd å ta hensyn til disse eksemplene da jeg skulle skrive min intervjuguide.

Hatch (2002, s. 107) skriver: «Gode spørsmål får intervjuobjektene til å snakke, men med mindre de snakker om fenomenet som undersøkes er praten av liten nytteverdi for prosjektet.» Hatch (2002, ss. 106-107) har satt opp en liste med noen punkter han forholder seg til for å skape gode spørsmål til intervjuet:

- Spørsmålene bør være åpne slik at ja og nei svar unngås, men intervjuobjektet til å bidra med sitt eget perspektiv med sine egne ord.
- Spørsmålene bør inneholde et språk/begreper som intervjuobjektene er kjent med
- Spørsmålene bør være klare. Sammensatte spørsmål som etterspør for mye og flere spørsmål på en gang kan virke overveldende og forvirrende og få intervjuobjektet til å føle seg ukomfortabel og lukke seg.
- Spørsmålene bør være nøytrale uten at man favoriserer enkelte svar fremfor andre.
- Spørsmålene bør respektere intervjuobjektene og anta at de har verdifull informasjon å bidra med.
- Spørsmålene bør frembringe svar som er relatert til fenomenet som undersøkes.

Dette er punkter jeg hadde i bakhodet da jeg skrev intervjuguiden, men også under intervjuenes gang. Flere av svarene jeg fikk dekket dessverre ikke det siste punktet i Hatch sin liste, men jeg anser det ikke som feil i spørsmålsstillingen, da andre respondenter ga relatert informasjon på samme spørsmål. Det var ingen konsis fordeling etter barnehage eller utdanningsnivå utfra svarene som ble gitt.

Ettersom alle respondentene hadde relevante forhåndskunnskaper om temaene gjennom sitt virke i barnehagen, anså jeg det ikke som nødvendig at respondentene forberedte seg på spørsmålene som jeg kom til å stille i intervjuet. Ingen av respondentene fikk derfor se spørsmålene på forhånd og på den måten få en mulighet til å forberede seg. Jeg ønsket å få hver respondents personlige erfaringer og oppfatninger, ikke svar de har lest i en bok for å forberede seg til intervjuet.

### 3.2.3 Gjennomføring av forskningsintervjuene

Før jeg startet med selve datainnsamlingen valgte jeg å prøve ut intervjuguiden i en pilottest, jeg gjennomførte piloteringen for å avdekke eventuelle uklarheter eller problemer med guiden. Piloteringen ble gjennomført sammen med en barnehagelærer fra en privat barnehage. Under piloteringen oppdaget jeg at fortolkende spørsmål ikke er mulig å planlegge på forhånd, da det handler om å fortolke det respondenten sier der og da. Dermed egner denne typen spørsmål seg til å følge opp noe som har blitt sagt, og danne forklarende oppfølgerspørsmål. Dette støtter oppunder det Brinkmann og Kvale (2010) skriver om semistrukturerte intervjuguider. De hevder som tidligere nevnt at den stor fleksibilitet i forhold til innspill underveis, og gir rom for oppklarende spørsmål. Den gir også rom for å komme med spørsmål som dukker opp spontant utfra den informasjon som respondenten gir. Jeg oppdaget fort at disse spørsmålene ikke lar seg bestemme på forhånd i en intervjuguide. Av den grunn ble intervjuet noe større enn det intervjuguiden skulle tilsi. Ved å pilotere oppdaget jeg at intervjuet kunne variere i tid utfra hvor mange oppfølgerspørsmål og fortolkende spørsmål man blir nødt til å stille.

I tillegg oppdaget jeg at i oppfølgende spørsmål som ble gjort under piloteringen av intervjuguiden at jeg benyttet begreper som intervjuobjektet ikke kjente til. Disse begrepene ble notert for å unngå disse da selve intervjuene skulle gjennomføres. Befring (2010) sier at man som intervjuer må motivere intervjuobjektet til å svare oppriktig, men for at det skal få en vitenskapelig verdi er det av stor betydning at man i minst mulig grad innvirker på intervjuobjektets svar og oppfatning av spørsmålet. Dersom jeg ville ha behov for å forklare ulike begreper under intervjuet ville dette kunne påvirket respondentenes oppfatning av spørsmålet.

Jeg hadde som mål å møte respondentene med mest mulig åpenhet og uten forutinntatte holdninger om hvilke svar jeg kunne forvente eller ønske meg. Intervjuene ble gjort en-til-en. Ved å gjennomføre intervjuene på denne måten fikk jeg frem hver og en sin personlige mening. Ingen trengte å vente på tur til å slippe til, men kunne heller snakke fritt etter hvert som tankene og refleksjonene kom. En ulempe ved å velge en-til-en intervju fremfor gruppeintervju er at under et gruppeintervju kunne respondentene fått ideer fra hverandre som de kunne reflektert videre rundt. Spørsmålet er om jeg som forsker hadde fått tak i disse refleksjonene eller om de ville blitt uttalt hos flere. Jeg kunne også endt opp med at alle sier det de føler er forventet at de skal si.

Kvale og Brinkmann (2010) sier at samspillet mellom intervjuer og respondent vil påvirke kunnskapen som blir produsert gjennom intervjuets gang. Med andre ord så vil samspillet som oppstår i ulike intervju skape ulik kunnskap. De sier at det er viktig å «være i stand til å behandle den mellommenneskelige dynamikken i samspillet» (Brinkmann & Kvale, 2010, s. 51). Av den grunn må alltid selve intervjusituasjonen og omgivelsene vurderes i forhold til bakgrunnsstøy og mulige forstyrrelser. Der intervjuene ble holdt i barnehagene fikk jeg lånt et skjermet kontor, noe som ga gode forhold for opptak av lyd i intervjuene. Barnehagene var steder der respondentene var på hjemmebane, hvilket gjorde at de følte seg trygge og avslappet nok til å kunne snakke fritt og gi utdypende svar. Dette gjaldt også intervjuet som ble gjort hjemme hos respondenten. Her fikk respondenten selv velge hvilket rom i huset som skulle benyttes, samt tidspunkt for intervju. På den måten ville det oppstå minst mulig avbrudd og forstyrrelser under intervjuet.

Et annet aspekt ved samspillet er kroppsspråk. I disse teknologiske dager kunne jeg ha valgt å gjennomføre intervjuene via telefon eller internett med videointervjuer. Grunnen til at jeg valgte bort disse mulighetene, og heller valgte å møte respondentene ansikt til ansikt er at kroppsspråket til respondenten vil være vesentlig lettere å fortolke og tyde dersom man er i samme rom. Kroppsspråket og signalene som sendes kunne gi meg en indikasjon på om respondenten fant spørsmålene ubehagelige eller uforståelig. Ved å se kroppsspråket kunne jeg også se om noen begynte å bli utålmodige eller om jeg som intervjuer virket for pågående. Dette er faktorer som ville vært vanskelige å fange opp dersom vi bare hadde sett ansiktene til hverandre via en pc-skjerm. Ved å være til stede i rommet kunne vi begge, både respondent og intervjuer, konsentrere oss helt og holden om intervjuet fremfor å ha fokus på andre ting som kan dukke opp på en skjerm.

Valget av steder har gjort at respondentene har kunne snakke fritt, og jeg har prøvd å være bevisst både respondentenes og mitt eget kroppsspråk og toneleie ettersom dette påvirker samspillet og kunnskapen som produseres. Målet har vært å skape en «ordinær» muntlig samtale mellom kollegaer om temaer som påvirker og opptar oss i den pedagogiske hverdagen. Dette er ikke mulig å få helt og holdent til, da det er snakk om et asymmetrisk maktforhold under intervjuet. Brinkmann og Kvale (2010) beskriver at dette asymmetriske maktforholdet oppstår som følge av at intervjueren definerer både tema og situasjonen ved at det alltid er intervjueren som stiller spørsmålene. I tillegg har intervjueren monopol på å fortolke de ulike utsagnene som kommer. Ved å være bevisst dette, kunne jeg styre samtalen ved å be respondenten utdype noe, og legge mindre vekt på noe annet. Jeg prøvde så godt det

lot seg gjøre å ikke avbryte respondentenes utsagn, refleksjoner og lengre resonnementer, selv om de ved enkelte tilfeller snakket om noe helt annet enn hva spørsmålet skulle tilsi. Årsaken til at jeg lot være var at jeg ikke visste hvilken relevant informasjon som kunne dukke opp. En annen årsak var fordi jeg ønsket å være høflig, og for å holde den gode stemningen i samspillet.

### 3.3 Transkribering og analyse

Brinkmann og Kvale (2010) påpeker at intervjuer som blir gjort i muntlig form, vil fremstå som skriftlig tekst etter transkribering. Med andre ord så skal intervjuene som nå er gjennomført transformeres fra muntlige intervjuer til skriftlig form. Når transformasjonen skjer er det en fordel å huske på at transformasjonen er begynnelsen på selve analysearbeidet som skal utføres senere (Brinkmann & Kvale, 2010). Lydopptaket man lytter til, og transkriberingen må være så nøyaktige som mulig da det er dette som blir datamaterialet som skal tolkes og analyseres. Det er særdeles viktig at tolkningen blir best mulig da det er respondentens egne tanker og erfaringer omkring temaet det er snakk om (Dalen, 2004). Under intervjuene stilte jeg oppklarende spørsmål underveis, slik at jeg fikk bekreftet eller avkreftet mine tolkninger av respondentenes utsagn. Ettersom jeg utførte flere intervjuer på samme dag hadde jeg dessverre ikke mulighet til å skrive ned refleksjoner umiddelbart etter avsluttede intervjuer, men dette ble gjort parallelt med transkriberingen.

#### 3.3.1 Transkriberingen

For min egen del var det overraskende hvor tidkrevende og møysommelig denne transformasjonen og prosessen var. Transkriberingen ble gjort ved at jeg skrev ned hvert eneste ord som ble sagt. For at ordene skulle komme i riktig rekkefølge og for at jeg skulle høre hvilke ord som ble sagt spolte jeg frem og tilbake i lydfilen mange ganger til alt ble korrekt. Ved flere tilfeller var det en setningsstruktur i det muntlige språket som ble ukorrekt i skriftlig sammenheng. Her valgte jeg å skrive ned ord for ord slik det ble sagt, men jeg skrev ned riktig setningsstruktur i parentes også. Dette valgte jeg å gjøre for å lette analysen ved et senere tidspunkt. I et par av intervjuene ble det snakket mye dialekt. Dialektord som «ho» og «boss» har blitt byttet ut med «hun» og «søppel». Årsaken til at jeg valgte å ikke skrive ned dialekt er at jeg ikke så behovet for å gjengi dialekten i transkriberingen, og at det ble lettere å lese og forstå når analysearbeidet skulle gjøres. Brinkmann og Kvale (2010) forklarer også at ordrette intervjuetranskripsjoner skaper hybrider som vil fremstå som kunstige konstruksjoner som hverken er dekkende for den levende muntlige stilen eller for tekstens skriftlige formelle

stil. Jeg valgte å ikke skrive ned nøling og fyllord som «eeeh» «lissom» «asså», eller mine egne «mmm» og «jaaaa» da dette gjorde transkriberingen uoversiktlig, vanskelig å lese i tillegg til at arbeidet ble ekstra tidkrevende. Jeg har skrevet ned så nøye som mulig og understreket ord respondentene har vektlagt.

Jeg har gjort mitt ytterste for å sørge for at vesentlig informasjon ikke skulle gå tapt. Jeg sjekket opptakene flere ganger, spolte frem og tilbake, for å få transkriberingen så korrekt som mulig. Ved å gjøre transkriberingen selv, og så nøyaktig, fikk jeg god innsikt i hva respondentene ga av informasjon under intervjuet. Jeg ble gjennom denne prosessen godt kjent med materialet, hvilket lettet analysearbeidet (Dalen, 2004). Selve transkriberingen ble på den måten en viktig del av analyse arbeidet, da det ga et innblikk i hva som kunne være interessante å se nærmere på i dataanalysen. Prosessen med å transkribere fungerte både som repetisjon av intervjuenes innhold og som igangsetter av refleksjoner. Underveis i transkriberingen tok jeg pauser og reflekterte over det som var blitt sagt i lydopptaket. Dette var tanker og refleksjoner jeg skrev ned, og som ble tatt frem igjen ved analysearbeidet. Dette vil jeg skrive mer om i beskrivelsen av analysearbeidet.

### 3.3.2 Analyse

Analysen, hevder Dalen (2004), skal gjøres for å skape en dypere forståelse, for å finne sammenhenger og for å finne likheter og ulikheter. Dalen skriver videre at mens intervjuet er en gjensidig prosess og et samspill mellom intervjuer og respondent, står forskeren alene for tolkningen og analyseringen. For å analysere datamaterialet har jeg valgt å benytte en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 87) av materialet. Årsaken til at jeg valgte akkurat denne modellen er at den krever lite teknisk kunnskap, og av den grunn er gunstig for meg som har begrenset erfaring med kvalitativ forskning.

#### Fase

1. Bli kjent med data

#### Beskrivelse

Transkribere intervjuene

Lese dataene

Notere refleksjoner

2. Kode dataene

Kode relevant innhold

Systematisere kodene



3. Søke etter temaer	Sortere koder til aktuelle temaer Samle temaene
4. Gjennomgang av tema	Kontrollere samsvar mellom tema og koder
5. Definere og navngi temaer	Navngi temaer slik at de er meningsbærende for den relevante informasjonen
6. Produsere rapporten	Valg av sitater Analyse av informasjon opp mot teori Produksjon av vitenskapelig rapport

Det innledende arbeidet med transkribering er omtalt over. Jeg vil derfor her lede oppmerksomheten mot det videre arbeidet med analyse av datamaterialet. Ettersom intervjuene ble gjennomført etter en semistrukturert guide, og det ble en del digresjoner og anekdoter under intervjuene, fremsto datamaterialet som uoversiktlig. Jeg valgte derfor å benytte meg av temaer og fordele disse i ulike fargekoder. De transkriberte intervjuene ble gjennomlest flere ganger. Jacobsen (2005) hevder at kategorisering av data vil være med å forenkle et komplisert datamateriale. Kategoriene gjør det også enklere å sammenligne. Jeg utarbeidet noen av kategoriene på forhånd (Lek, læring og undervisning), noe Jacobsen (2005) kalles førkategorisering. Temaene var de samme som i intervjuguiden. Dette gjorde at fase 2 og 3 for meg ble slått sammen. Jeg tok for meg ett og ett intervju. Jeg leste samtidig som jeg underveis samlet sitater og informasjon innenfor ulike temaer i et eget dokument. Relevant informasjon og sitater ble markert med ulike farger utfra om de omhandlet var lek, læring eller undervisning. Det ble dermed seks ulike dokumenter med sitater og annen relevant informasjon og refleksjoner. Disse dokumentene ble til slutt samlet til ett dokument hvor jeg grupperte de ulike sitatene og informasjonen for å se etter mønstre som gjentok seg på tvers av de ulike intervjuene.

Jeg gikk nøye gjennom alle transkripsjonen, og så at det var noen begreper som gikk igjen. Til slutt gikk jeg tilbake i datamaterialet for å se etter ulike sammenhenger mellom disse begrepene og resten av datamaterialet. Etter flere gjennomganger av datamaterialet ble det utviklet nye kategorier. Etter å ha lest grundig gjennom datamaterialet en siste gang, satt jeg fortsatt igjen med begrepene: Lek, læring, undervisning, men fikk også utviklet to nye

kategorier: språk og rollemodeller. Under hvert tema ble det skrevet stikkord, og korte setninger med egne refleksjoner. Dette førte til en form for meningsfortetting, eller kondensering, hvor mine tanker ble til stikkord, og de rikholdige beskrivelsene fra respondentene ble kortet ned til få ord i form av korte setninger og stikkord (Brinkmann & Kvale, 2010).

Dette ga meg også en slags oversikt og mulighet til å se et mønster i de ulike respondentenes utsagn. Dette tok meg videre til analysen og meningsfortolkningen. Ved å fortolke forklarer man funnene i analysen i lys av teori. Teori gir mening til de kvalitative studiene og hjelper til med å gi funnene mening (Nilssen, 2012). For å si det litt enklere: Med analyse kommer du frem til funn, mens tolkning er med å skape mening i funnene (Nilssen, 2012). Dette omfatter en dypere og mer kritisk fortolkning, og at jeg som forsker går utover det som blir sagt direkte for å finne meninger og betydninger som man ikke ser umiddelbart. Jeg har valgt å forholde meg til en hermeneutisk meningsfortolkning. Dette innebærer at jeg har forsøkt å fortolke gjennom å ha fokus på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2013). Dette krever en bevissthet rundt hva man baserer tolkningene på. Vår forforståelse vil være preget av vårt teoretiske perspektiv og den litteratur vi har lest. Forforståelse omfatter ikke bare det teoretiske rammeverket, men også verdier og erfaringer samt hvilken holdning man har til feltet man skal studere (Nilssen, 2012). Dette vil påvirke tolkningen og analyseringen som gjøres. For min del hva forforståelse angår måtte jeg spesielt arbeide med undervisningsbegrepet. Dette er et omstridt begrep i barnehagesammenheng, og min forforståelse for akkurat dette begrepet kunne danne grunnlag for ikke bare hvordan spørsmålene ville bli stilt under intervjuene, men også under selve analyse arbeidet. Når det kommer til tolkning av funnene er det nødvendig at man i høyest mulig grad klarer å fremheve betydningen av sammenhenger man mener dataene representerer (Thagaard, 2013). Jeg valgte å se respondentenes utsagn i lys av hva Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) dikterer. Hva forteller Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) oss i forhold til respondentenes utsagn? Dette ble satt opp mot teori, som til sammen dannet grunnlag for diskusjonen som er gjort.

### 3.4 Forskningsetikk – Anonymisering og informert samtykke

Forskning defineres som en prosess som frembringer ny kunnskap og økt viten gjennom et systematisk arbeid (Brinkmann & Kvale, 2010). Ordet etikk kommer av det greske ordet for karakter, ethos. Ethos ble oversatt til det latinske *mores* hvor vi har fått ordet moral. (Brinkmann & Kvale, 2010). Etikk blir beskrevet som læren om moral og en studie av hvordan man *bør* handle. Om man setter disse ordene, forskning og etikk, sammen får vi ordet forskningsetikk som handler om hvordan man bør handle når man systematisk arbeider for å frembringe ny kunnskap. Det handler altså om en vurdering av forskningen i forhold til hvilke verdier og normer som legges til grunn (Befring, 2010).

Ringdal (2013) viser til personopplysningsloven som sier at alle forsknings- og studentprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger, skal meldes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Ettersom mitt prosjekt krevde at informert samtykke ble underskrevet, og at intervjuene ble utført under opptak, ble melding om prosjektet sendt til NSD 17.09.2018. Tilbakemelding på at prosjektet, og at behandling av personopplysningene, tilfredsstillte kravene ble mottatt 07.11.2018.

Anonymitet i et forskningsprosjekt innebærer blant annet konkrete krav til forskeren for å ivareta respondentene i et forskningsprosjekt (Brinkmann & Kvale, 2010). I det kvalitative forskningsintervjuet forsøker man å få frem betydningen av folks erfaringer, og å forstå respondentenes opplevelse av verden på en slik måte at det dannes kunnskap mellom intervjueren og respondentene. Kunnskapen som oppstår som følge av et forskningsintervju er avhengig av relasjonen mellom intervjueren og respondenten. Grunnlaget for denne relasjonen ligger i intervjuerens evne til å bygge opp en tillit slik at respondenten kan snakke trygt og fritt (Brinkmann & Kvale, 2010). For at mine respondenter skulle få tillit til meg som forsker, var det viktig for meg å få frem at det var frivillig for dem å delta, at alt ville anonymiseres, og at de kunne trekke sitt samtykke når som helst under prosjektet. Alle respondentene fikk hvert sitt informasjonsskriv de måtte lese gjennom og signere på før intervjuet startet. Forskningsintervjuet er på denne måten gjennomsyret av etiske problemstillinger da det kreves et samsvar mellom ønsket om å skaffe relevant informasjon og data, og respekt for respondentens integritet etisk sett. Et hovedprinsipp er at all informasjon og opplysninger som samles inn i et forskningsprosjekt skal behandles konfidensielt (Brinkmann & Kvale, 2010). Dette betyr at opplysninger som presenteres ikke kan føres tilbake til respondenten. Jeg har anonymisert respondentene på en slik måte at de ikke kan gjenkjennes på noen som helst måte i transkriberingsprosessen, og i presentasjonen

av funn i studien. Det er også forbundet ulike moralske og etiske spørsmål til en intervjuundersøkelse, ettersom samspillet i undersøkelsen påvirker respondentene, og kunnskapen som skapes påvirker situasjonen både under intervjuet og i ettertid (Brinkmann & Kvale, 2010).

For å anskaffe data om et fenomen gjennom et intervju er det flere faktorer man må reflektere over. Noen av faktorene kan være: Hvordan tar man vare på respondentenes rettigheter og krav om konfidensialitet? De som er respondenter i forskning har rett til at opplysninger de gir i intervjuer holdes konfidensielt og anonymiseres. Med konfidensialitet innen forskning menes det at man ikke skal offentliggjøre data som kan avsløre den personlige identiteten til dem du skriver om (Fangen, 2017). Det stilles strenge betingelser til lagring av forskningsdata, makulering og anonymisering. I informasjonsskrivet respondentene fikk, sto det forklart at det i intervjuet skulle gjøres lydopptak, og at dataene ville bli anonymisert og lagret frem til prosjektets slutt. Deretter ville alt bli makulert og lydfilene slettes. Kravene stilles som en følge av at det omhandler vern av privatlivet, og at informasjonen som kommer ut ikke er til skade for personene som er medvirkende i forskningen (Befring, 2010). At man som forsker får tilgang til ulike personers private meninger og erfaringer betyr at man må behandle informasjonen med forsiktighet, og ivareta respondentenes konfidensialitet slik at de ikke føler seg misbrukt underveis, eller når forskningsresultatet foreligger (Fangen, 2017). Mine lydopptak ble gjort på en lydopptaker som ikke ble koblet til internett, og lydfilene fikk navn utfra tallkoder som kun jeg selv visste betydningen av.

### 3.5 Studiens kvalitetskrav

Kvaliteten i det innsamlede datamaterialet må sees i forhold til hva det skal benyttes til. Dersom materialet er velegnet til å belyse den aktuelle problemstillingen, regner man datamaterialets kvalitet for høy (Dalen, 2004). De tre viktigste kriteriene for å vurdere kvaliteten i et kvalitativt forskningsprosjekt er generalisering, validitet og reliabilitet. Brinkmann og Kvale (2010) skriver at disse begrepene kan beskrives med mer dagligdagse uttrykk som overførbarhet, troverdighet, gyldighet, bekreftbarhet og sikkerhet. Jeg vil her gi en kort oversikt, og hvordan de har hatt betydning for mitt forskningsprosjekt.

### 3.5.1 Generalisering

En av ulempene ved å benytte kvalitative forskningsintervju er at det ofte er ressurskrevende og påvirker mengden av respondenter man har tid eller mulighet til å benytte seg av. Dette medfører at kvalitative studier som regel har en begrenset empirisk generaliseringsmulighet eller overføringsverdi. De få respondentene man intervjuer kan ikke være representanter for alle (Brinkmann & Kvale, 2010). Jeg kan derfor ikke komme med en påstand slik som: «Slik er det» etter og kun ha intervjuet seks personer (Jacobsen, 2005). Som redskap til å samle inn informasjon valgte jeg å utføre seks semistrukturerte forskningsintervjuer med ansatte som arbeider i barnehagen, både ufaglærte, faglærte og barnehagelærere. Hensikten med intervjuene har vært å skaffe kunnskap om respondentenes egne forståelser rundt temaene lek, læring og undervisning i barnehagen. Etter å ha gjort intervjuer i tre ulike barnehager på Østlandet, kan jeg dermed ikke si at det er slik i alle barnehager i hele Norge.

### 3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler påliteligheten i prosjektet og «gjelder kvaliteten i innsamlingen, bearbeidingen og analysen av data» (Østbye, Helland, Knapskog, Larsen, & Moe, 2007, s. 26). Thagaard (2013) knytter begrepet reliabilitet opp mot troverdighet, og om forskningen er gjort på en tillitsvekkende måte. Hvordan har man som forsker gått frem for å skaffe sitt datamateriale? Et av hovedspørsmålene når det angår reliabiliteten i et kvalitativt forskningsprosjekt er om en annen forsker ville fått andre svar av respondentene. Ville de endret sine svar om en annen forsker utførte intervjuet? I mitt prosjekt har jeg vektlagt åpne spørsmål og prøvd å unngå ledende spørsmål som kunne påvirket respondentens svar. Ringdal (2013) hevder at reliabiliteten påvirkes av hvor nøyaktig dataregistreringen er, søking etter feil og rettingen av dem. Etersom mine intervjuer ble tatt opp og lagret som lydfiler, kunne jeg gjennomgå intervjuene igjen og igjen for å sikre mest mulig nøyaktighet i transkriberingen. Selv om man underveis i etterarbeidet kan miste viktig informasjon, eksempelvis kroppsspråket til respondenten, vil et opptak av intervjuet sikre at selve datamaterialet er pålitelig da man kan spole frem og tilbake og forholde seg til hvert enkelt ord som ble sagt underveis. Blir noe notert ned feil, kan man lytte til opptaket og notere på nytt.

### 3.5.3 Validitet

Validitetsbegrepet handler innen kvalitativ forskning om å stille spørsmål om kunnskapens gyldighet (Brinkmann & Kvale, 2010). Det krever at man som forsker stiller spørsmål ved funnene som er gjort. Hva forteller funnene noe om og hvilken overførbarhet har funnene utover der prosjektet ble gjennomført? Gyldigheten av kunnskapen vi utvikler i prosjektet er avhengig av om noen kan benytte den til noe. Dette kaller Brinkmann og Kvale (2010) for pragmatisk validitet. Det er av den grunn viktig for validiteten i prosjektet at datagrunnlaget svarer på problemstillingen. For å få til dette ble intervjuguiden laget med bakgrunn i relevante teoretiske forankringer som er utredet i teorikapittelet, og med åpne spørsmål. På den måten ville respondentenes informasjon gi svar på min problemstilling. Om vi ser på den kommunikative validiteten betyr det at jeg som forsker har beskrevet det jeg har gjort på en slik måte at andre ikke bare forstår, men også anerkjenner det (Brinkmann & Kvale, 2010).

Reliabilitet og validitet henger sammen ved at en høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet. For å benytte mer dagligdagse begreper vil dette si at troverdigheten i prosjektet avhenger av om kunnskapen som utvikles kan bekreftes og nyttiggjøres. Dette kan vi se i sammenheng med at et prosjekt ikke kan være gyldig i forhold til problemstillingen om datamaterialet i utgangspunktet ikke er pålitelig. Det hjelper ikke om datamaterialet er pålitelig dersom det ikke er gyldig (Ringdal, 2013). Med tanke på prosjektets reliabilitet og validitet ser jeg det som en styrke at jeg selv jobber som barnehagelærer og har kjennskap til miljøet og den pedagogiske hverdagen, da det gir meg som forsker en forforståelse av de fenomenene det blir forsket på. En ulempe kan være som Thagaard (2013) skriver at dersom forskeren selv er innenfor miljøet kan forskeren selv være mindre åpen for nyanser. Dette har vært enn mulig fallgrop jeg har reflektert rundt, og har vært bevisst at det er en mulighet for at jeg overser viktige funn fordi de ikke stemte med mine egne erfaringer. For å unngå dette har jeg sett over transkriberingene gjentatte ganger blant annet for å se etter utsagn som strider mot mine egne verdier og erfaringer. På den måten kunne jeg utelukke at viktige funn ikke gikk tapt med basis i dette. I tillegg ønsket jeg at funn ikke skulle gå tapt på grunn av frykt for å unngå å skape kontroverser i barnehagesektoren.

I mitt prosjekt har jeg tatt utgangspunkt i seks intervjuer, seks ulike individers egne erfaringer, opplevelser og refleksjoner rundt et spesifikt tema. Jeg har redegjort for de ulike fasene i arbeidet og hvordan arbeidet har blitt gjennomført. Det at alle intervjuene er gjort med respondenter som arbeider i en spesifikk region i landet kan ha påvirket resultatet. Allikevel føler jeg at intervjuene jeg har gjort er grundige nok, og utvalget variert nok til at en kan peke

på tendenser som ble tydelige i form av lignende svar fra de ulike respondentene. Funnene som har blitt presentert har blitt understøttet med aktuell teori på en slik måte at problemstillingen har blitt belyst fra ulike ståsted. Jeg vil påpeke at funnene som er gjort er på ingen måte noen fasit, og kan ikke generaliseres, men jeg ser allikevel at funnene frembringer kunnskap som kan være av interesse for de som har barnehage som arbeidsområde, og for videre forskning om barnehagen som pedagogisk arena. Med dette opplever jeg at både reliabiliteten og validiteten i prosjektet har blitt ivaretatt.

## 4. FUNN

I dette kapittelet vil jeg presentere de funn jeg har gjort gjennom min intervjuundersøkelse.

Utgangspunktet for undersøkelsen er følgende problemstilling:

«Hvordan forstår barnehageansatte relasjonen mellom lek, læring og undervisning?»

I dette kapittelets første del vil jeg vise hvordan respondentene i studien forklarer begrepet lek og setter dette sammen med barns og voksnes aktivitet i barnehagen. Deretter viser jeg hvordan respondentene forstår læring og hvordan de setter dette sammen med lek og pedagogisk tilrettelegging i barnehagen. Videre skriver jeg om hvordan respondentene ser på undervisningsbegrepet, og hvordan det kan sees i sammenheng med barnehagens virksomhet. I siste del av kapittelet forteller jeg om hvordan respondentene ser på relasjonen mellom lek, læring og undervisning i barnehagen.

### 4.1 Hva er lek?

En av årsakene til at jeg ønsket å undersøke respondentenes syn på lek, er at synet på barns lek i barnehagen ikke bare handler om synet på hva et barn er og hva barnet kan, men også om hvilke forventninger vi har til barnet. I tillegg omhandler det også synet på barnas og lekens plass i samfunnet barnehagen opererer i. Dette vil få betydning for hvordan en innenfor teorien ser på samfunn og samfunnsutvikling, all den tid barna representerer den neste generasjon (Lillemyr, 1997).

På spørsmål om hvordan de forstår lek gir respondentene i undersøkelsen sprikende forklaringer på begrepet. Respondent 1 sier at: *«Lek er egentlig alt som skjer i barnehagen gjennom hele dagen.»* Respondent 3 forklarer: *«Det er en frivillig og lystbetont aktivitet i sin hverdag. Det kan være i fellesskap med andre, men man kan også leke alene. Det er barnas frivillige aktivitet.»* Respondent 4 på sin side hevder at *«Lek kan være så mangt. Det kan være en aktivitet og det kan være å gå i skogen».* Respondent 2 forklarer: *«Lek foregår hele tiden. Formell lek for eksempel, samlingsstund, språkgrupper og uformell lek som barna finner på helt sånn på egenhånd. Ja, det er jo både ute og inne og egentlig hele tiden.»* Respondenten mener at lek skjer hele tiden, og at voksenstyrte aktiviteter som samlingsstund og grupper hvor man øver språk er lek. Lek er ifølge respondenten voksenstyrte aktiviteter i tillegg til frileken som barna initierer selv.

Blant respondentene ser det tilsynelatende ut til at det ikke er enighet om at alt barna gjør er lek. Mens noen mener at voksenstyrte aktiviteter og det å gå i skogen er lek, mener andre at



det kun er barnas frivillige aktivitet som er lek. Felles for alle respondentene er imidlertid at leken ikke konkretiseres i et bestemt innhold, og heller ikke gis en bestemt form. I stedet preges utsagnene av et overordnet perspektiv på lek som en frivillig aktivitet som fremstår naturlig for barna å delta i. Dette perspektivet finner vi også igjen i Rammeplanen for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 21) hvor det fremgår at barna i barnehagen skal oppleve et stimulerende miljø som støtter opp om lysten til å leke, utforske, lære og mestre. Både i Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) og blant respondentene ser det ut til at lek er et fenomen det er vanskelig å forklare og gi et konkret meningsinnhold.

Lillemyr (1997) bekrefter respondentenes vanskeligheter med å definere lek. Han skriver at det er flere grunner til at det ikke lett å formulere presist en generell forklaring på hva lek er. En av årsakene er at samme type lek kan variere fra tidspunkt til tidspunkt, i tillegg til at den kan fremstå helt annerledes for ett barn enn for ett annet. En annen årsak er at leken ofte vil endre karakter dersom det kommer et nytt barn med i leken. Denne påstanden understøttes av Rasmussen (1996, s. 7) som påpeker at lek ikke umiddelbart kan uttrykkes med en klar og entydig formel, da den er et eiendommelig fenomen.

Om vi ser til Lillemyrs (1997, s. 28) tredeling av lekens betydninger, psykologiske-, pedagogiske- og den sosiale og kulturelle betydning, ser vi at respondentene ser at leken har en egenverdi. De ser også at leken har en side hvor den er voksenstyrt og benyttes for læring i barnehagen. Respondentene forteller at det er gjennom leken at barna sosialiseres. Hvilket betyr at de ser den psykologiske betydningen. Den sosiale og kulturelle betydningen derimot, var det ingen av respondentene som tilla noen betydning.

Å definere lek eller å ta utgangspunkt i lekens betydning har ikke vært det viktigste for mine respondenter. Pape (2002) mener at det viktigste ikke er hvordan man forklarer og definerer leken, men at det blir gitt større relevans å se både lekens muligheter og begrensninger og hvilke forpliktelser de voksne møter i denne sammenhengen. I min undersøkelse finner jeg den samme vektleggingen av voksnes forpliktelser i forhold til lek. I stedet for å konkretisere hva lek er, beskriver respondentene heller voksnes rolle i barns lek. Fokuset på voksenrollen finner vi også i rammeplanen hvor det fokuseres mer på hvordan barnehagen skal tilrettelegge for lek fremfor at planen gir lek et bestemt meningsinnhold. Videre vil jeg derfor presentere hvordan respondentene forklarer voksenrollen i relasjon til barns lek i barnehagen.

#### 4.1.1 Voksenrollen

Når det gjelder voksenrollen i leken er respondentene samstemte, og enige med det Lillemyr (2004) skriver; voksne skal delta, men med forsiktighet. Respondent 3 sier at: *«Vi skal være med i leken på barnas premisser. Men igjen være en slags observatør, og se om det er noen som trenger veiledning, om det er noen barn som ikke kommer med i leken.»* Videre påpeker den samme respondenten at: *«Vi må ha helse, miljø og sikkerhet i bakhodet. Vi kan ikke la dem hoppe fra tre til tre og tenke at det er jo lek. Det må være en grense.»* Respondenten mener at voksne skal være med i barnas lek, men at barna legger føringer for hvordan de voksne skal delta. Respondenten sier altså at samtidig som man deltar i leken, skal man se om det er noen som ikke kommer inn leken og hjelpe dem slik at de også blir deltakere i leken. Videre sies det at de voksne legger føringer for leken ved å tenke på sikkerheten til barna. Man kan ikke unnskyldes risikofylt oppførsel med å hevde at det er lek. Barn leker risikofylt lek av flere grunner. De ønsker å kjenne på spenningen ved å føle adrenalinrushet som oppstår, de opplever mestring og selvfølgelig lekens egenverdi (Fløgstad & Helle, 2019).

Respondent 1 svarer følgende på spørsmål om lek i barnehagen: *«Når vi tenker på hva som ligger i leken av form av læring så tenker jeg at vi voksne må være der som en støttespiller fordi vi sitter på mer kompetanse og erfaring enn barna.»*

Respondent 2 svarer at *«Lek er det barna gir uttrykk for når de er her egentlig. Jeg er litt sånn at vi kan godt planlegge gjennom en hel dag hva vi skal gjøre. Men det å få de sånn som mitt voksne hode vil da, det blir jo ikke når vi tar barna med på det.»* Respondenten sier her at de voksne kan planlegge barnas lek og hva de skal, men at når barna deltar blir det ikke slik de voksne har planlagt det.

Lillemyr (2004) støtter respondentenes syn på voksenrollen, at man skal være med i leken på barnas premisser. Han påpeker at fremgangsmetoden de voksne velger å benytte for å delta vil være ulik, da det har sitt grunnlag i det pedagogiske grunnsynet hver enkelt voksen har.

Lillemyr (2004) skriver at enkelte griper inn i leken hvis det er behov for det, slik at leken videreføres. Andre vil være med i tilretteleggingen i forkant av leken. De voksne vil da legge til rette ved å finne frem ulike former for lekematerialer. Det kan være seg tepper, puter, eller ulike kasser med byggeklosser og lignende som barna kan leke med. Man har også de voksne som ønsker å delta i leken ved å ha en egen rolle. Dersom den voksne velger å delta på denne måten, skriver Lillemyr (2004), at det krever at den voksne deltar på barnas premisser og at man har bred kunnskap om hvordan barna leker.

Respondentenes sine utsagn understøttes også av Hoven (2007) som hevder at de voksnes holdninger til lek vil være utslagsgivende for kvaliteten på de voksnes deltakelse, og for at kvaliteten skal bli optimal kreves det at de voksne tilnærmer seg leken med både respekt og varsomhet. Dette gjøres ved bl.a. at man viser engasjement for leken barna allerede har igangsatt. Dette samstemmer i tillegg med hva Drugli (2008) sier om at positive lekesequenser kan skapes dersom de voksne følger barnas premisser i leken, da barn vil komme med nye ideer og initiativ når de får styre leken selv.

Mine respondenter forteller at lek er en viktig del av barnas liv, og at den foregår hele tiden i barnehagen. Både ute og inne. Men hva som er lek er det ikke enighet om. Enkelte mener den kan være voksenstyrt, men også initiert av barna selv. Andre mener at bare den frie leken er lek. Vi ser dermed at leken er todelt, selv om det ikke er enighet om at alt er lek. Den har to sider ved seg. Den har en side hvor barna setter i gang og styrer selv og leker for lekens skyld. Dette er barnas frilek. Respondentene hevder videre at de voksne i barnehagen, skal være observerende og delta i leken på barnas premisser, og hjelpe barn som står utenfor inn i leken.

Som tidligere nevnt forteller Rammeplanen også om disse to sidene ved leken, og det er disse to sidene respondentene mine ser at leken har ved seg. Lekens egenverdi, men også at leken har en side hvor den er voksenstyrt og benyttes for læring i barnehagen. Leken blir på den måten et pedagogisk verktøy som fremmer læring. I den videre teksten vil jeg gå nærmere inn på respondentenes forståelse av læringsbegrepet.

#### 4.2 Hva er læring?

Når det gjelder læring har respondentene et samstemt syn. Flere av respondentene forklarte at når de skulle lære barna noe nytt skjedde det via formidling der de voksne forteller og forklarer faktakunnskap, og ved gjentakelser der barna gjentok etter voksne eller at de voksne utførte samme oppgave flere ganger sammen med barna.

For å tilrettelegge for læring i barnehagen forteller respondent 6: *«De voksne tilrettelegger for læring i barnehagen ved å være engasjerte, ved å ta tak i barnas undring og undre seg sammen med dem. Vet ikke vi det så kan vi søke det opp. Vi lærer jo sammen med barna.»*

Respondenten mener at en ved å vise engasjement i det barna viser interesse for, vil tilrettelegge for at barna lærer noe. Hvis barna ønsker å vite noe de voksne ikke kan fra før kan man benytte internett og oppslagsverk o.l. for å finne frem den ønskede informasjonen, og på den måten undre seg sammen med barna. Dette skaper situasjoner hvor kun de barna og de voksne som er deltakende får tilegnet seg læringen det er snakk om. Den sosiokulturelle

teorien hevder at tilegnelsen av kunnskap og ferdigheter skjer i samhandling med andre. Kunnskap er ikke noe som overføres fra en voksen til et barn, men noe som dannes ved utforskning, refleksjon og fortolkninger. De nye erfaringene og ferdighetene endrer barnets kompetanse og kunnskap (Säljö, 2001).

I det store bildet handler læring om hva barna og fellesskapet tar med seg fra ulike situasjoner som oppstår i hverdagen, og bruker i fremtidige situasjoner (Säljö, 2001). Dersom et barn hele tiden faller utenfor i leken, eller mislykkes i sine forsøk på å danne vennskap, lærer barnet allikevel mye om hvordan både barnehagen og verden ellers fungerer. Vi kan med andre ord ikke velge mellom om barna skal lære noe eller ikke i barnehagen, men vi kan rette oppmerksomheten mot HVA de tar med seg videre i fremtiden (Säljö, 2001). Videre i dette kapitlet vil jeg gå nærmere inn på hvordan respondentene går frem for å oppnå ønsket læring hos barna i barnehagen.

#### 4.2.1 Læring gjennom lek

At leken har en tosidet funksjon i barnehagen finner vi igjen i Rammeplanen for barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20) som hevder at leken ikke bare skal ha en sentral plass i barnehagen, men også at lekens egenverdi skal anerkjennes samtidig som den skal være en arena for barns utvikling og læring. Rammeplanen sier med dette at leken har både en egenverdi og en læringsside.

Det påpekes av respondent 3 at: «*Vi er underlagt kunnskapsdepartementet, ikke familiedepartementet. Så det ligger en plikt hos oss voksne også i å legge til rette for læring.*»

Det er med andre ord forventninger om at barna skal lære noe den tiden de er i barnehagen. Alle respondentene var enige om at barnas måte å lære på i barnehagen er læring gjennom lek. Mine respondenter insisterte på at barna lærer gjennom lek, men når det kommer til spørsmål om de voksnes tilrettelegging for læring er det små grupper med turer og voksenstyrte aktiviteter og prosjekter som vektlegges, ikke å tilrettelegge for lek i seg selv.

Ved at respondentene forteller at de legger opp til aktiviteter for barna bekrefter de Doverborg, Pramling og Pramling Samuelsson (2015) som skriver at barnehagen fortsatt er dominert av et aktivitetsperspektiv, der de voksne tilbyr barna materiell som gjør at de kan være aktive, og tar for gitt at barna kommer til å lære noe kun av sitt aktive engasjement. Men dette er sjelden tilstrekkelig for at barna skal tilegne seg forståelse eller skape mening om noe. De påpeker at hvis læring skal kunne oppstå er det behov for både kommunikasjon og

refleksjon over hva det er man gjør eller har gjort. Det er behov for et språklige hjelpemiddel for at de voksne skal klare å hjelpe barna med å skape mening. Med andre ord, å hjelpe barna med å gjøre det de erfarer begripelig.

Respondent 1 forteller: «*Jeg ser på hele dagen som lek. Også når jeg jobber i grupper er det mye lek.*» Respondent 2 er også enig i dette, men utdyper mer: «*Lek foregår hele tiden. Formell lek for eksempel, samlingsstund, språkgrupper og uformell lek som barna finner på helt sånn på egenhånd. Ja, det er jo både ute og inne og egentlig hele tiden.*» Respondenten mener at lek skjer hele tiden, og at voksenstyrte aktiviteter som samlingsstund og grupper hvor man øver språk er lek. Lek er ifølge respondenten voksenstyrte aktiviteter i tillegg til frileken som barna initierer selv. Respondent 5 sier at: «*For eksempel med prosjekter og sånn, så er jo også det en lek for barna selv om vi har en annen oppfatning. Eller har en tanke bak det da.*» Dette utdyper på mange måter respondent 1 og 2 sitt utsagn. Respondentene mener at barna oppfatter prosjektet, samlingsstunden og språkgruppene som lek, selv om de voksne har en tanke bak det hele. Tanken bak er som oftest læring for barna. Respondent 3 svarer at: «*Det er gjennom lek barna lærer språket og den sosiale kompetansen.*»

Respondent 3 sitt utsagn henter støtte i Slettner og Gjems (2016) som skriver at barn som lærer språk er avhengig av å være en del av fellesskapet, da det språklige fellesskapet og samtalene som en arena for læring er grunnleggende for språklæringen. De så i sine studier at relasjonen mellom barnehagelæreren og barna, samt hvilke samtaler som oppsto, hadde større betydning for barnas språkutvikling enn det generelle språkmiljøet i barnehagen. Kulset (2015) påpeker at samtidig som at barn gjennom å delta i lek lærer språk, er det grunnleggende nødvendig å lære språk for å delta i lek.

I den videre teksten vil jeg ta for meg de ulike virkemidlene respondentene vektlegger for å tilrettelegge for læring hos barna. Jeg vil fokusere på tre slike virkemidler. Disse tre er valgt fordi de fremsto som mest sentrale i respondentenes beskrivelser og eksemplifisering av eget arbeid.

### *1. Gjentakelser*

Når det kommer til læring blant barna, vektlegger respondentene gjentakelser som viktig. Respondent 6 sier: «*Jeg har lært dem mange sanger da. Jeg synger om og om igjen. Gjentakelser. Bruke kropp og mimikk og gjøre det spennende og sånn.*» Respondenten hevder at ved å bruke kroppen sin gjør man læringen mer spennende, man viser engasjement, og man gjør det mange ganger lærer barna sangen den voksne synger. Respondent 5 sier at «*De må*

*høre det ganske mange ganger før det sitter,»* og respondent 1 sier at: *«Det er jo gjentakelser som gir læring. Du lærer ikke å knyte skoa dine ved å knyte skoa en gang. Du må gjøre det noen ganger.»* Begge utsagnene bekrefter at respondentene er samstemte om at gjentakelser er en viktig del av læringen for barna.

## 2. *Samlingsstund og samtaler og som grunnlag for læring*

Flere av informantene forklarte at når de skulle lære barna noe nytt skjedde det via formidling der de voksne forteller eller forklarer faktakunnskap. Dette kunne være både i samlingsstund og når de hadde delt barnegruppa i mindre grupper.

Respondent 6 forteller: *«Vi har en veldig aktiv samling på gulvet og barna kan komme og gå når de vil. Som regel pleier de fleste å sitte til samlinga er ferdig. Invitasjonen er der til å være med, og så kan de gå hvis de vil og så komme tilbake igjen.»* Her ser vi at barna kan komme og gå slik det passer dem mens de har samlingsstund. De som finner samlingsstunden interessant blir værende, mens de som ikke viser interesse kan velge å forlate samlingsstunden. Barna får selv bestemme om de vil delta eller ikke. Dette medfører også at barna selv får bestemme om de vil tilegne seg kunnskapen som blir formidlet i samlingsstunden.

I samlingsstunden kan den voksne formidle det ønskede budskapet. Noen kan synes at dette blir for mange barn, og at barna som kommer og går kan virke forstyrrende. Respondent 3 ønsket å kunne snakke med barna, og fortalte at: *«Vi satt inne i den lille kroken mens de andre barna var ute. Og så satt vi der og prata».* Respondenten har tatt med seg en mindre gruppe barn inn i en liten krok for å snakke med dem mens de andre barna er ute. En liten krok og en mindre gruppe barn skaper ro til at alle som deltar kan få komme med sitt bidrag. Samtaler mellom den voksne og barna ble her benyttet som grunnlag for å danne ny kunnskap sammen (Vatne & Gjems, 2014). Respondenten legger her opp til å kunne snakke med barn om spesifikt innhold hvilket Doverborg, et al., (2015) mener er essensielt for å kunne påvirke hvordan barna skaper mening om noe. Vi ser med dette at både kommunikasjon og det sosiale samspillet blir sentralt for læringen hos barna. I tillegg ser vi at det er gjennom kommunikasjon og i samspillet man både ser hvordan barna tenker om noe, og forstår hvordan man kan bidra til utviklingen ved å utfordre barnas tanker og ideer.

### 3. Mindre grupper og voksne som rollemodeller

En del av tilretteleggingen er ifølge flere av respondentene at barnegruppa deles i mindre grupper. Respondent 6 sier at *«Vi jobber mye i smågrupper. Vi har mye turgrupper.»* Respondent 3 sier om de voksnes del i barnas læring: *«Vi lærer bort ved å gjøre. Barna lærer ved å se hvordan vi gjør, og hva vi gjør. Og barna lærer mye av å gå på tur.»* Sistnevnte sitat peker på at respondenten hevder at barna lærer mye av å gå på tur. Men også at de voksne er rollemodeller for barna. Flere av respondentene påpekte akkurat dette, at barna lærer ved at vi voksne er rollemodeller. Dette gjelder ikke bare språk, men også handlinger. Respondent 4 sa at: *«De lærer jo å se på oss voksne. Vi er rollemodeller. Respondent 5 forklarer at barna skulle lære seg et nytt begrep og en sang så: «Jeg bare nevnte det da, siden vi hadde om det temaet, og så hermet de. De hermer jo alltid hvis du sier noe vet du. Og så viste jeg dem det på NRK Super.»*

At de voksne er rollemodeller bekreftes av Høigård (2006) som skriver om ansatte som forbilder og rollemodeller for barna. Hun argumenterer med at de barna som har voksne rundt seg som forklarer, begrunner og argumenterer, vil ta disse språkhandlingene i bruk tidligere enn barn som er vant til at de voksne kommanderer og irettesetter. Videre forteller hun at barn som erfarer voksne som både forteller, fabulerer og undrer seg, inspireres til å ta i bruk de samme språkhandlingene selv.



### 4.3 Undervisning

I motsetning til lek- og læringsbegrepet, viser respondentene at de har en mer fiksert forståelse av undervisning. Respondent 3 forteller: *«Man har jo samlinger i barnehagen. Hvor man har en gruppe hvor man sitter og forteller om ting og viser. Hvor det er planlagte handlinger. Planlagt opplegg. Det er en slags undervisning»*. Forståelsen av undervisning som planlagt og intendert er felles for alle respondentene.

En av respondentene svarte følgende på spørsmål om læringssituasjoner kan oppstå i barnehagen: *«Det skjer nok hele tiden uten at vi egentlig er klar over det også. Med de små da i hvert fall så har vi ikke den... Den samme, hvis vi skal kalle det undervisning, som de har på stor avdeling. Men det blir litt mer at vi belærer de som er på liten avdeling.»* Respondenten benytter ordet belære. Om vi ser på opprinnelsen av ordet å undervise, *underwisen*, som betyr å vise til rette, belære. Undervisning vil da i ordets rette forstand bety rettleiding og belæring (Det Norske Akademis ordbok, 2019). Respondenten benytter her et begrep som betyr undervisning i ordets rette forstand om sin praksis hos de minste barna i barnehagen.

Alle respondentene gir imidlertid uttrykk for at undervisningsbegrepet ikke passer, eller er egnet til å forklare deres praksis, men heller er et begrep som beskriver skolens praksis. På spørsmål om de kan sette ord på hva de gjør, dersom det ikke er undervisning, blir svarene utydelige og flyktige. Respondent 5 forteller: *«Jeg tenker at det er jo lissom ikke undervisning, samtidig som det er det. For det er jo mye av de samme fremgangsmåtene da. Det er jo litt det... Man underviser ikke, men man underviser allikevel»*.

Både respondent 3 og respondent 5 hevder at det er en slags undervisning som utføres i barnehagen, men at begrepet ikke er dekkende nok. Dette støttes også opp av en annen av respondentene som ikke er like villig til å benytte undervisningsbegrepet om sin praksis. Det fremstår som at man ønsker alternative begrep for å beskrive sin profesjonelle yrkesutøvelse, ettersom undervisning gir feil assosiasjoner da det forbindes med skolens formidlingspedagogikk. Respondent 6 forteller: *«Undervisning er for meg tavleundervisning. Jeg kaller det for lærdom. Du lærer noe nytt. Du gjør noe nytt, prøver noe nytt, men du blir ikke undervist.»* Respondent 4 hevder at undervisning er et formelt uttrykk, og undrer seg litt over begrepet: *«Læringssituasjoner synes jeg høres bedre ut. Undervisning er så formelt. Det gjør jo sikkert det, vil jeg tro. Jeg har ikke tenkt på det som undervisning kanskje.»* At respondentene ikke benytter begrepet undervisning om sin praksis støttes opp av respondent 2 som sier: *«Jeg har egentlig aldri tenkt på det begrepet, undervisning, hvis man sånn skal gå i*



*dybden på det.*» Respondentene legger sine egne erfaringer til grunn, og forteller at den moderne skolen i dag i utgangspunktet er ganske tradisjonell i form av tavleundervisning.

Det finnes selvsagt unntak rundt om i Norge, men Krumsvik (2009, s. 171) skriver i sin artikkel at en analyse i skolen viser et tradisjonelt bilde av klasseromsarbeidet og undervisningen. Bygningsmassene har blitt mer moderne og mange av tavlene rundt omkring har blitt digitale, men undervisningen har ikke utviklet seg i like stor grad. Undervisningen foregår fortsatt i stor grad ved den tradisjonelle formen ved at læreren står foran tavlen og holder lengre monologer. Kunnskapen overføres fra læreren til elevene ved at læreren prater og elevene sitter rolig og lytter.

Respondent 1 sier: «*Det er jo egentlig vi voksne da, som underviser. Da tenker jeg liksom underviser i å være en god rollemodell for barna.*» Samtlige respondenter mener at det er mangel på begreper som dekker hva barnehagefolk faktisk gjør i sin praksis. Undervisning er et uttrykk som i utgangspunktet beskriver hva en skolelærer gjør. Ettersom barnehagen har en annen måte å skape forutsetninger for barns utvikling og læring enn hva skolen har, dekker ikke undervisningsbegrepets innhold slik det forstås av respondentene, praksisen til de ansatte i barnehagen.

Respondentene beskriver sin egen praksis med andre ord, som at de leker sammen med barna, undrer seg sammen med dem og tilrettelegger for læring. Vender vi blikket mot Rammeplanen for barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2017) sier den ingenting om undervisning da dette er et begrep som ikke er brukt i dette dokumentet. Her forklares det heller at barnehagen skal bidra til læringsfellesskap der barna skal få bidra i egen og andres læring, og at personalet skal legge til rette for helhetlige læringsprosesser som fremmer barnas trivsel og allsidige utvikling, samt at de skal utvide barnas erfaringer og sørge for progresjon og utvikling i barnehagens innhold. Det står at personalet skal invitere til samtaler der barn får både fortelle og undre seg, stille spørsmål og reflektere (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 48).

Respondentene benytter seg altså av de samme begrepene som blir benyttet i Rammeplanen, men det fremstår allikevel som at man ønsker et begrep eller fler for å beskrive sin profesjonelle utøvelse, da undervisning gir feil assosiasjoner siden det forbindes med skolens formidlingspedagogikk. Det er ikke en direkte motvilje blant respondentene mot å bruke selve undervisningsbegrepet, men det må tillegges mer innhold enn hva man tradisjonelt forbinder med undervisning. Som respondentene har påpekt, er fortsatt tavleundervisning det man forbinder med selve undervisningsbegrepet.

#### 4.4 Relasjonen mellom lek, læring og undervisning

Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7) sier tydelig at lek, læring og danning skal sees i sammenheng. Begrepet som benyttes er danning, ikke utdanning eller undervisning. Analysen viser at respondentene har en vag og lite artikulert forståelse av sammenhengen mellom lek, læring og undervisning. Studien viser at respondentene vurderer leken som en særdeles viktig del av barnas hverdag, og anser leken som barnas aktivitet hvor de voksne er støttespillere og tilretteleggere. I leken er det barna som er hovedpersonene både i utøvelsen og utviklingen av fenomenet. Flere av respondentene peker på at det er gjennom leken barna lærer seg både språk og sosial kompetanse.

Olga Dysthe (2001) forklarer at essensen av sosiokulturelle læringsperspektiv er det at mennesker lærer av hverandre, og utviklet vår kunnskap gjennom interaksjon og samspill med hverandre. Læring har på den måten med relasjoner mellom mennesker å gjøre, ettersom læringen skjer gjennom samspill og aktiv deltagelse hvor språket og kommunikasjon er sentrale redskaper i læreprosessen. Dette støtter dermed respondentenes resonnement med at barna lærer både språk og sosial kompetanse i leken.

Samtidig viser studien at respondentenes oppfatning av læringsbegrepet preges av at læring av faktakunnskap skjer i samlingsstund gjennom samtaler, i voksenstyrte aktiviteter ( gjerne i mindre grupper) og i spontane situasjoner som oppstår der og da. Sosial kompetanse derimot skjer via lek barna imellom, og ved at de observerer de voksne som opptrer som rollemodeller. Læringen sees dermed på som en selvsagt konsekvens av omsorg og lek. Her finner jeg en tvetydighet blant respondentene, hvor de på den ene siden fastholder at barna lærer gjennom alle former for lek, mens de på den andre siden beskriver tilrettelegging for læring, vektlegger små grupper med turer og voksenstyrte aktiviteter og prosjekter. Å tilrettelegge for lek ses i seg selv altså ikke som tilrettelegging for læring. Denne tvetydigheten finner man også igjen i Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22) som sier at personalet både skal legge til rette for helhetlige læringsprosesser, være oppmerksomme på barnas interesser og engasjement og legge til rette for læring i ulike situasjoner og aktiviteter. Samtidig påpeker Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20) at leken skal ha en sentral plass i barnehagen, lekens egenverdi skal anerkjennes og at leken skal være en arena for barnas utvikling og læring. Rammeplanen fremhever med dette lek som arena for læring, men sier ingenting om hvordan man tilrettelegger for læring gjennom lek, eller hva som skal læres gjennom leken.

Når det kommer til undervisningsbegrepet viser respondentene at de har en mer entydig og bestemt oppfatning av undervisning enn det de har av lek- og læringsbegrepet. Her viser de til at undervisningsbegrepet forklarer tilrettelegging for læring slik de forbinder at slik tilrettelegging skjer i skolen. På nærmere spørsmål om hvordan de vil beskrive egen praksis med å tilrettelegge for læring gir imidlertid flere av respondentene uttrykk for at deres tilrettelegging for læring også kan sies å være en form for undervisning. Dette påpeker også Sæbbe og Pramling Samuelsson (2017) når de skriver at selv om målene for barnehagen og skolen er ulike har relasjonen mellom de voksnes og barnas handlinger mange likhetstrekk, men at man tradisjonelt har sett ulikt på barnas læringsprosesser i skolen og barnehagen. De påpeker videre at undervisningsbegrepet må sees i relasjon til dette. Mine respondenter opplever likevel at undervisningsbegrepet ikke dekker barnehageansattes praksis. Et likt funn gjorde Hammer (2012) i sin studie også. Barnehagelærerne i studien tok avstand fra å benytte begrepet undervisning, da de hevdet at det hørte hjemme i skolen.

## 5. DRØFTING

I dette kapittelet vil jeg drøfte de mest sentrale funnene som er presentert i funnkapittelet. Jeg vil først diskutere funnene som omhandler lek, deretter funnene om læring før jeg tar for meg undervisningsbegrepet, og til slutt vil jeg drøfte relasjonen mellom lek, læring og undervisning i barnehagen.

### 5.1 Lek

Ifølge mine respondenter beskrives lek både som voksenstyrte aktiviteter i tillegg til frilek. Hva lek er, er det ingen kategorisk enighet om. Av respondentene konkretiseres ikke leken i seg selv i et bestemt innhold eller en form. I stedet beskrives den utfra et overordnet perspektiv, med fokus på voksenrollen. Denne problematiseringen av å gi lek-begrepet et konkret innhold ser vi også hos forskere og teoretikere. Lillemyr (1997) skriver at det ikke lett å formulere presist en generell forklaring på hva lek er, og forklarer det med at samme type lek kan variere fra tidspunkt til tidspunkt, og at den kan fremstå helt annerledes for ett barn enn for ett annet. Barns lek og læring har sin egen unike karakter og form ettersom den er avhengig av det enkelte barns egne erfaringer, sammenhenger og hvilken livsfase de befinner seg i (Lillemyr, 1997). Dette er elementer som til sammen skaper en helhet, et fenomen, som det er vanskelig å definere og forklare. Melaas skriver (2015, s. 25) at «dersom ALT er lek, blir det ingenting. For at noe skal være NOE, må det skille seg fra noe annet.» Når det ikke er en felles forståelse for hva lek faktisk er, setter man den heller ikke inn i en større forståelse om hvorfor leken er viktig eller hva leken gjør. I stedet blir forståelsen for lek knyttet til noe der og da, og til hvordan man som voksen kan legge til rette for lek. Både Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) og respondentene understreker dette ved å argumentere for at voksne spiller en stor rolle for barnas lek, ettersom det er de voksne som legger rammene for leken. Dette kan være via rammeplaner, læreplaner, eller hvordan man tilrettelegger lekeplasser, uterom og avdelingene i barnehager, hvilket lekemateriell som er tilgjengelig for barna og hvordan man deler barnegruppen i mindre grupper. Det er med andre ord voksne som bestemmer om barna får leke, hvem de får leke med, hvor de får leke og hvordan (Melaas, 2015).

Å definere lek eller å ta utgangspunkt i lekens betydning, ser ikke ut til å ha vært viktig for mine respondenter. I stedet for å konkretisere hva lek er, beskriver respondentene heller voksnes rolle i barns lek. Pape (2002) støtter respondentenes syn og hevder at det viktigste ikke er hvordan man forklarer og definerer den, men at det blir gitt større relevans å se både lekens muligheter og begrensninger og hvilke forpliktelser de voksne møter i denne

sammenhengen. I min undersøkelse finner jeg den samme vektleggingen hos respondentene, noe som delvis kan forklares ut fra den nordiske barnehagetradisjonen (Røys, 2000).

### 5.1.1 Voksenrollen i den norske barnehagen

Norsk barnehagetradisjon bygger som tidligere nevnt på Frøbels tradisjoner. Frøbel mente at de voksne ikke skulle være deltakende i leken, men heller legge til rette for lek og læring og utvikling. Frøbels ideer har senere blitt utfordret, hvor blant annet Hoven (2007) argumenterer for at voksnes deltakelse i barns lek er viktig. Voksnes holdninger til lek vil imidlertid være utslagsgivende for kvaliteten på de voksnes deltakelse, og for at kvaliteten skal bli optimal kreves det at de voksne tilnærmer seg leken med både respekt og varsomhet. Dette gjøres ved bl.a. at man viser engasjement for leken barna allerede har igangsatt.

Respondentene ser at leken har en side hvor den er voksenstyrt og benyttes for læring i barnehagen, men også at leken har en egenverdi. Barna leker for lekens og gledens skyld. Dette beskrives ofte som barnas frilek. Slik jeg ser det er ikke frilek en lek uten de voksnes tilstedeværelse eller deltakelse. Frilek er en lek hvor de voksne er deltakere på lik linje med barna, og er med på barnas premisser. Voksne skal ikke styre leken, men delta i rollen man har blitt tildelt. På den måten kan man støtte barna i leken, videreutvikle leken innenfra, hjelpe barna med å håndtere følelser og forklare begreper og handlinger underveis. På den måten blir leken et pedagogisk verktøy for læring, selv om barna leker i sin frilek. Dette samstemmer med hva Drugli (2008) sier om at positive lekesekvenser kan skapes dersom de voksne følger barnas premisser i leken, da barn vil komme med nye ideer og initiativ når de får styre leken selv. Som voksen kan en også tilføre leken nye momenter, og være med på å gi den nytt liv, ved å finne en rolle som passer inn i leken. På den måten kan man også hjelpe barn som står utenfor inn i leken. Det kan være mange ulike årsaker til at noen barn blir stående utenfor leken. Olofsson (1993) skriver at mange barn har problemer med å forstå lekesignalene andre barn bruker, og klarer av den grunn ikke å skille mellom lek og virkelighet. Dette fører til at barn blir avvist, og fortsetter å streve med å forstå lekesignalene og de nonverbale reglene som finnes i lek og sosialt samspill. Når barn har behov for hjelp til å se dette skillet blir det en viktig rolle for den voksne å tydeliggjøre hva som er lek og hva som ikke er det (Olofsson, 1993). Dette kan vises seg å være vanskelig for de voksne å utføre dersom man hevder at alt barna gjør i barnehagen er lek, eller at det ikke er noen felles forståelse for hva lek er eller ikke er.

Frøbel mente at all lek er verdifull for barna, ettersom leken gir anledning til å uttrykke seg, men også til å forstå sin livsverden. Han så på leken som mål i seg selv, og at leken hadde en egenverdi (Røys, 2000). Akkurat slik Rammeplanen fastslår at norske barnehager også skal gjøre. Lek blir dermed et sammensatt fenomen som er komplisert på mange måter, og har forskjellige sider og funksjoner. Lillemyr (1997, s. 28) deler lekens betydning inn i tre deler:

- Lekens psykologiske betydning
- Lekens pedagogiske betydning
- Lekens sosiale og kulturelle betydning

Respondentene forteller at det er gjennom leken at barna sosialiseres. Hvilket betyr at de både ser den psykologiske betydningen, men også den sosiale og kulturelle betydningen ved barnas lek. I tillegg påpeker de at barna lærer å vente på tur og ta hensyn til hverandre når de leker. Dermed dekker de også punkt nummer to, lekens pedagogiske betydning. At de voksne er opptatt av å hjelpe barna inn i leken slik at de sosialiseres, får barna også tilgang til barnekulturen. Respondentene forteller at de lærer barna sanger og ulike regelleker. På den måten dekkes også det tredje punktet.

Lek er en betydningsfull side ved barnekulturen, og barnekulturen spiller en vesentlig rolle for sosialiseringprosessen til barnet. På den måten spiller lek en sentral rolle for utviklingen av personlig og kulturell identitet gjennom årene barna tilbringer i barnehagen (Lillemyr, 1997). Leken gir muligheter for å formidle barnekulturelle verdier som sanger, rim og regler, sangleker, og spill. Dette skjer både ved at overføringen går fra en generasjon barn til den neste, og ved at typiske trekk ved barnas lek videreføres til neste generasjons barn som tilpasser dem etter sine behov og betingelser (Lillemyr, 1997). Et eksempel på dette kan være at barn lekte «familie» for tjuze år siden ved at mor, far og barn var familien. I leken dro far på jobb mens mor var hjemme med barnet. Når barn leker «familie» i dag kan det være mor, mor og barn. Mor drar på skole og mor drar på jobb og barnet blir levert i barnehage. Trekkene er der i dag som for tjuze år siden, men de er tilpasset nye behov og betingelser. Et annet aspekt ved barnekulturen er at mye av barnas rolleleker og leketøy domineres i dag av figurer og karakterer barna får kjennskap til via media. Et barn ser ulike rollefigurer og karakterer i digitale spill og gjennom barnetv-serier. Disse karakterene blir til inspirasjon for lek og rollelek, og kan være en flott inspirasjonskilde for barna. I allefall for de barna som har sett de samme tv-programmene eller spilt de samme spillene. Dette medfører at barnehageansatte også har et ansvar å skaffe barna felles referanser. Medieforsker Barbro Hardersen (Fredheim,

2016) mener det er viktig for barnehagelansatte å skjønne at fellesreferansene til barne-tv-serier er borte. Lineær tv slik mange har vært vant til er ikke slik småbarna i dag ser barne-tv. I dag strømmes barnetv-serier via ulike strømmetjenester. Derfor er det ikke lenger slik at alle barna har sett det samme dagen før. Mens en har sett Peppa Gris på Toonix kan et annet barn ha sett Paw Patrol på Nickelodeon. På den måten mister man de felles referansene. Felles referanser skaper innganger til lek. Det er vanskelig å leke Daidalos om man aldri har sett Labyrint eller Elsa og Anna om man ikke vet om filmen Frost. Da er det opp til de ansatte i barnehagen og legge til rette for at barna i barnehagen får felles referanser, slik at barna får det samme utgangspunktet for lek.

Med dette ser vi at det å legge til rette for lek ikke bare er å gjøre ulike lekematerialer tilgjengelig for barna. Det kreves også at man legger til rette for å skape en felles forståelse og referanser. Legger man til rette for felles referanser, legger man til rette for lek.

Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20) forteller at «leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og lekens egenverdi skal anerkjennes. Barnehagen skal gi gode vilkår for lek, vennskap og barnas egen kultur.» Rammeplanen har med dette fastslått at ansatte i barnehagen skal gi plass til barnas egen kultur. I samme sitat påpekes lekens todelte betydning for det pedagogiske arbeidet, hvor de ansatte skal anerkjenne lekens egenverdi, men også benytte leken som grunnlag for læring. Barnehageansattes arbeid blir å benytte leken som grunnlag for pedagogiske aktiviteter og læring. Hvordan de ansatte ser på læringsbegrepet og hvordan de går frem for å tilrettelegge for læring i barnehagen er hva jeg kommer til å drøfte videre.

## 5.2 Læring

Regjeringen hevdet at små barns behov og evne til å lære i enda større grad måtte anerkjennes av samfunnet. Ved å legge barnehagene inn under Kunnskapsdepartementets ansvarsområde, mente regjeringen at det lå gode forutsetninger for en mer helhetlig satsing på oppvekst og opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Dette førte til en økt vektlegging av barnehagen som en arena for læring. Dersom man ser ulike sitater fra tidligere rammeplaner opp mot den nye vil man se at barnehagens innhold og oppgaver har endret seg mye de siste årene, og at barnehagen er i stadig endring. I 1996 sto følgende i Rammeplanen for barnehager (Barne- og familiedepartementet, 1995, s. 47): «Dag for dag må barna uten stress eller mas få øve seg på å klare mer av for eksempel av- og påkledning selv, spise uten hjelp og klare sin personlige hygiene.» I ny Rammeplan fra 2017 står det på side 47: «Barnehagen

skal bruke ulikt materiell og utstyr, teknologi og digitale verktøy, spill, bøker og musikk i arbeidet med fagområdene. Fagområdene er i stor grad de samme som barn senere møter som fag i skolen.» Vi ser med dette at både målene og arbeidsmetodene som ansatte i barnehagen skal arbeide etter har endret form siden 1996. Om vi hever blikket og ser med et internasjonalt perspektiv, ser vi at det er en økende interesse for barnehagens betydning som en læringsarena. Både Europarådet og OECD ønsker, ifølge Mette Nygård (2015), et tydeligere læreplanverk for å sikre god kvalitet i barnehagen. Det er viktig å merke seg at dokumentene som kommer fra nevnte organisasjoner hverken er lovregulerende eller rådgivende for pedagogisk praksis, men kan sies å ha stor påvirkningskraft ved å styre gjennom begrepsbruk og ved at de er rådgivende for nasjonal politikkutforming (Nygård, 2015).

De grunnleggende verdiene som karakteriserer den nordiske barnehagemodellen er fortsatt vektlagt i norske styringsdokumenter som angår barnehagen, men nå skal det skal arbeides med fagområdene. Som tidligere nevnt benevnes barnas rett til lek, og lekens egenverdi i Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Men barnehagen har fått ulike fagområder som barna skal utvikle kunnskaper og ferdigheter innenfor, og barnehagen skal bidra til et læringsfellesskap for barna, slik at barna skal få medvirke i egen og andres læring. Når det angår barnas læringsprosesser sier Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22) at:

Barnas nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær skal anerkjennes, stimuleres og legges til grunn for deres læringsprosesser. Barna skal få undersøke, oppdage og forstå sammenhenger, utvide perspektiver og få ny innsikt. Barna skal få bruke hele kroppen og alle sanser i sine læringsprosesser. Barnehagen skal bidra til læringsfellesskap der barna skal få bidra i egen og andres læring.

Min studie viser at respondentene et samstemt syn på læring i barnehagen. Læringsbegrepet preges av at læring av faktakunnskap skjer i samlingsstund gjennom samtaler, i voksenstyrte aktiviteter ( gjerne i mindre grupper) og i spontane situasjoner som oppstår der og da. Sosial kompetanse derimot utvikles via lek barna imellom, og ved at de observerer de voksne som opptrer som rollemodeller. Om læring forteller de at når det er samlingsstund eller de voksne har delt barnegruppen i mindre grupper, forteller og forklarer de voksne. Med dette oppstår en formidlingspedagogikk hvor kommunikasjon og samspill blir sentrale elementer i læringsprosessen hos barna. Læringen sees på som en selvsagt konsekvens av lek og omsorg,



og ut fra respondentenes beskrivelser ser det ut til at det tilrettelegges for voksenstyrte aktiviteter, ikke lek, når det skal tilrettelegges for læring.

Her finner jeg en tvetydighet blant respondentene, hvor de på den ene siden fastholder at barna lærer gjennom alle former for lek, mens de på den andre siden, når de beskriver tilrettelegging for læring, vektlegger små grupper med turer og voksenstyrte aktiviteter og prosjekter. Å tilrettelegge for lek ses i seg selv altså ikke som tilrettelegging for læring. Hva er årsaken til denne tvetydigheten blant respondentene? En mulighet kan vi se hos Johannson og Samuelsson (2009) som sier om at vi gjennom våre egne erfaringer, og vår oppdragelse, har utviklet en todelt tenkning der lek og læring har blitt to atskilte elementer. Lek og læring er i barnas livsverden uatskillelige, men for voksne er relasjonen mellom lek og læring noe annet. De har blitt to ulike deler i barnas barnehageliv. Dette skriver også Greve og Løndal (2012) om. De hevder at lek og læring i mange tilfeller blir ansett som to fenomener med helt ulike særpreg og kjennetegn. Dette begrunnes med at barns lek ofte sees i forbindelse med barnas frilek som er selvstyrt og preget av fantasi og kreativitet. Læring på sin side fremstår som et resultat av undervisning eller en målrettet pedagogisk handling med tanke om ulike læringsutbytter.

Denne todelingen mellom lek og læring hevder Broström (2017) kan ha sitt opphav i den frøbelske tradisjonen som den norske barnehagen bygger på. Broström (2017) mener dette skyldes en feiltolkning i synet på leken som egenverdi. Som en konsekvens av dette har det oppstått en forståelse som ensidig legger vekt på barnas selvstyring av leken. Dette har bidratt til tanken om at voksne ikke skal forstyrre leken, og heller innta en tilskuerrolle. Når barna selv skal få lov til å styre selv og de voksne skal være tilskuere, ser man at dette blir en motsetning til formidlingspedagogikken hvor den voksne snakker, forklarer og bestemmer.

Denne formidlingspedagogikken er det flere av respondentene som nevner. De forklarte at når de skulle lære barna noe nytt skjedde det via formidling der de voksne forteller og forklarer faktakunnskap, og ved repetisjon der barna gjentok etter voksne eller at de voksne utførte samme oppgave flere ganger sammen med barna.

Min empiri viser at respondentene legger til rette for læring ved at de:

1. De legger til rette for at barna har muligheter for gjentagelser
2. De videreformidler faktakunnskaper om det barna viser interesse for
3. De deler barnegruppa i mindre grupper
4. De er bevisste sin egen rolle – de er rollemodeller for barna

## 5. De tilbyr andre miljøer enn bare barnehagens inne og uteområde

Jeg vil videre drøfte de ulike punktene nevnt ovenfor mer inngående. Først vil jeg påpeke at det ene ikke utelukker det andre. Alle overnevnte punkter kan også gjennomføres for å tilrettelegge for lek. For eksempel ved at barnegruppa blir delt inn etter barnas interesser slik at de som vil leke med biler får gjøre det, mens de som vil leke rollelek får gjøre det på et annet rom. Eller at de går på tur til skogen fordi der er det et flott sted å leke gjemsel.

Det første punktet forteller at respondentene legger til rette for gjentakelser, og flere av respondentene påpeker at barna lærer gjennom gjentakelser. To av dem fortalte at

*«Det er jo gjentakelser som gir læring. Du lærer ikke å knyte sko dine ved å knyte sko en gang. Du må gjøre det noen ganger.»*

*«De må høre det ganske mange ganger før det sitter.»*

Med disse to utsagnene ser vi at respondentene mener at gjentakelser må til for å automatisere både bevegelser og språk. Dette gjelder ikke bare å knyte skolisser eller lære seg nye sanger. Når et barn skal lære seg å spise med skje eller gaffel blir det mye søl før bevegelsen er automatisert nok til å føre gaffelen ned på tallerken og opp igjen uten at maten faller av eller man bommer på munnen. Eksempelet viser at det krever øvelse ved hjelp av gjentakelser. Men hvorfor er det slik? Læring oppstår ved at hjernen oppfatter, bearbeider og lagrer inntrykk. Inntrykkene blir først lagret i korttidsminnet. Problemet er bare at korttidsminnet ikke klarer holde informasjonen over tid. Faktisk klarer vi ikke huske mer enn fire til syv «enheter» i mer enn 20 sekunder. Skal læringen som oppstår feste seg må det flyttes over til langtidsminnet. For å få til det kreves det gjentakelser (Fløgstad & Helle, 2019). Dette fører til at både språket og handlingen automatiseres. For å automatisere kreves det øvelse.

Automatiseringen av både språk og bevegelser oppstår når mengden gjentakelser er stor nok. Dette innebærer gjentakelser og flere gjentakelser. Noen barn trenger å øve mye og gjennomføre mange gjentakelser for å automatisere, andre barn trenger få (Fløgstad & Helle, 2019). Ved at de ansatte i barnehagen er til stede og støttende i påkledningssituasjon og ved måltidet, fremfor å kle på barna og smøre brødsnivene, får barna muligheter til å gjenta bevegelsene mange nok ganger til mestre dem slik at de kan gjennomføre dem helt selvstendig i fremtiden. Med andre ord kan vi si at mestring og muligheter er sentrale begreper, men samspill og relasjoner er også nødvendige faktorer i barnets forutsetninger for læring og automatisering (Askland & Sataøen, 2009). Kort fortalt; når de voksne legger til

rette for gjentakelser legger de også til rette for læring. Vi ser at samspill og relasjoner også er grunnleggende elementer for barnas læring.

Samspill og relasjonsbygging mellom voksen og barn i barnehagen kan være krevende da store barnegrupper innebærer at mange barn fremmer mange ulike ønsker og behov på en og samme tid. For å tilrettelegge for bedre samspill og læring fortalte respondentene at de delte barnegruppa i mindre grupper. Respondentene fortalte at de ulike gruppene gjennomfører ulike aktiviteter med ulike voksne. Noen har samling mens andre deler av barnegruppa er på tur eller har språkgrupper.

Ved å dele barnegruppen i mindre grupper, gjør det at enkeltbarnet er nødt til å forholde seg til de barna og den voksne som barnet blir tildelt. Dette danner rammer som legger grunnlag for hvilke muligheter barnet får til å leke og lære. Det er miljøet, tingene og materiellet som danner og former relasjoner, og ved å forandre miljøet, forandrer man også hvilke handlinger som er mulige. Ved å forandre hvilke handlinger som er mulige, endrer man også mulighetene for hvilke relasjoner og møter som dannes mellom barna og voksne. Miljøet er med og danner relasjoner og dermed også barnas læringsgrunnlag og kunnskap (Nordin-Hultman, 2004). Dette viser at når respondentene deler barnegruppa i mindre grupper legger de også en ramme for hvilke relasjoner som kan oppstå. Hvilke voksne skal ha med seg hvilke barn? Skal barna få velge selv hva de vil gjøre, og hvem de vil gjøre det med? Eller er det de voksne som tar disse avgjørelsene? Teresa K. Aslanian (2016) hevder at alle barn har rett til å oppleve en god relasjon til sine voksne i barnehagen. Hun påpeker at det er ikke objektivt mulig å ha de samme følelsene for alle barna i barnehagen uten at man jobber for det. Aslanian (2016) skriver at 3 av 10 barnehageansatte sier de har mislikt et barn. Hva skjer hvis alle voksne på en avdeling ikke liker samme barn? Hvilket grunnlag legger dette for relasjonen til barnet? Og for samspillet mellom voksen og barn?

Askland og Sataøen (2009) påpekte at samspill og relasjoner er også nødvendige faktorer i barnets læringsprosess. Dette står i relasjon til at språket vi mennesker har er et redskap til å utveksle kunnskap, da mennesket har en medfødt og unik evne til å overføre erfaringer, ferdigheter og kunnskaper til hverandre (Säljö, 2001). Når barnegruppa deles opp i mindre grupper får man muligheter til å se hvert enkelt barn på en annen måte enn dersom man har 18 barn som ønsker den samme oppmerksomheten. Det blir lettere å finne roen slik at det kan oppstå samtaler og refleksjoner. Dette kan være samtaler som oppstår mellom voksne og enkeltbarn eller små grupper med barn. Denne kunnskapen blir eksklusiv i den forstand at den kun er for barna som deltar i samtalen. De som ikke viser interesse får heller ikke delta i

samtalen, og får dermed ikke tilegnet seg kunnskapen. De som har ressurser til å vise interesse får dermed mer kunnskap enn de som i utgangspunktet har lite ressurser fra før. Med ressurser mener jeg her blant annet språk, forhåndskunnskaper og personlig kjemi. Barn som lærer for eksempel språk er avhengig av å være en del av fellesskapet, da det språklige fellesskapet og samtalene som en arena for læring er grunnleggende for språklæringen. Dette kan være ganske vesentlig for barnets læring ettersom hva barnet lærer, blant annet igjennom samtaler, i barnehagen er være avhengig av at de møter bevisste voksne som har kunnskaper som utvikler barns språk og samtalekompetanse (Gjems & Løkken, 2011).

Slettner og Gjems (2016) så i sine studier at relasjonen mellom barnehagelæreren og barna, samt hvilke samtaler som oppsto hadde større betydning for barnas språkutvikling enn det generelle språkmiljøet i barnehagen. Dessverre viser det seg at ikke alle barna får tilgang til de gode samtalene i barnehagen. En av respondentene sa: «*Vi satt inne i den lille kroken mens de andre barna var ute. Og så satt vi der og prata vi*». Dette viser at kunnskapen blir eksklusiv og kun for de utvalgte. De utvalgte som sitter der og prater for tilgang til språk, samtaler og kanskje til og med faktakunnskaper. Faktakunnskaper betyr at man kan kjenne igjen noe fra tidligere, å kunne gjengi kunnskaper og presentere dem tilnærmet likt det man har lært. Dersom man har lest en faktatekst i en bok, og kan gjenfortelle dette betyr det ikke nødvendigvis at man har forstått innholdet. Til det kreves det forståelse. Det krever at man tolker og forklarer selve faktakunnskapene (Fløgstad & Helle, 2019). For at barna skal få tilgang til dette kreves det voksne som tolker og forklarer for barna.

Å tilegne seg faktakunnskaper gjennom å høre på de voksne som snakker er et aspekt, men i samtalen så finner vi så mye mer læring. Om vi ser på samtalen som læringsarena for barna er det mange ferdigheter som kan læres på denne måten. Det første mange vil tenke på er at barnet lærer å uttrykke seg gjennom ord, kroppsspråk og mimikk med en samtalepartner. De lærer seg ulike turtakingsfunksjoner som å snakke, vente på respons og lytte. De kan få et innblikk i at den man snakker med har en annen forståelse av det samme fenomenet, samtidig som man forholder seg til det må man holde seg til tema for å videreutvikle samtalen. I samtalen ligger ikke bare språklig kompetanse, men også en forståelse for omgivelsene, empati og evnen til å inngå kompromiss. Dette er grunnleggende elementer for å kunne føre en samtale, og som barna kommer til å utvikle gjennom hele livet (Vatne & Gjems, 2014).

Dette kommer enda mer tydelig frem da det ble forsket på samtaler i barnehagen (Gjems & Løkken, 2011). Der viste det seg at det var de utadvendte barna som hadde det mest utviklede

språket i utgangspunktet som slapp til. Noe som gjorde at de forsiktige og tilbaketrukne barna ikke kom til og fikk benyttet språket i like stor grad (Gjems & Løkken, 2011). Det oppstår en slags Matteuseffekt. Dette bygger på sitatet: «For hver den som har, ham skal gis, og han skal ha overflod; men den som ikke har, fra ham skal tas endog det han har». Den som har mye, skal få mer, og den som har lite, får mindre. Barn som har en god relasjon til de voksne og som evner å vise interesse vil få tilgang til mer kunnskap enn de som i utgangspunktet har lite.

Dersom barn kan velge å delta eller ikke, kan de velge bort viktig læring. Noe som vil forsterke Matteuseffekten mer. Dersom barnet ikke har en god relasjon til den voksne som snakker, vil det med stor sannsynlighet trekke seg vekk fra situasjonen. Læring handler dermed om relasjoner mellom mennesker på godt og vondt, ettersom læringen skjer gjennom samspill og aktiv deltagelse hvor språket og kommunikasjon er sentrale redskaper i læreprosessen (Dysthe, 2001). Erfaringene man får og hvilken kunnskap man får tilgang til er da basert på hvilken gruppe du blir plassert i, med hvilke barn og voksne. Det stilles dermed krav til at de voksne er klar over sine holdninger til de ulike barna, er tilstedeværende og har kunnskaper om hvordan barnet lærer utfra de forutsetninger og muligheter som barnet har (Askland & Sataøen, 2009). I tillegg kreves det at de ulike ansatte har forståelse for hvordan de selv ved hjelp av handlinger og språk er rollemodeller for barna.

Å være rollemodell er å være et forbilde. Barna speiler seg i dem. Barnehageansatte har en viktig funksjon i det å være speil. Noen er bevisste dette ansvaret og pusser og gnukker og gnir for at speilene skal kunne gi klare speilbilder fulle av detaljer og små nyanser. De er konsekvente i handlinger, bruker et variert språk og er omsorgsfulle personer for både barn og voksne. Men hva skjer når de voksne ikke er bevisste sine handlinger, språkbruk og generelt verdigrunnlag? Hva om speilene virker mer som speilene på et tivoli? Hodet er kanskje i riktig form og fasong, mens magen er kjempestor. De voksne vil da sende ut uklare og forvrengte speilbilder til barna. Sånn sett kan man si at speilbildet forteller er om speilet enn om motivet som speiles (Eidhamar & Leer-Salvesen, 2008). At de voksne er rollemodeller betyr at formilder verdier og skjult kunnskap enten de vil eller ikke. Dette stemmer også overens med hva Säljö (2001) sier om læring i et sosiokulturelt læringsperspektiv. Barna lærer hele tiden, bare ved å være sammen med andre. Voksne i barnehagen er rollemodeller i hva de sier og gjør. Men min erfaring er at det er ikke slik at barna gjør som de voksne sier. Barna gjør som de voksne gjør, og sier som de voksne sier. På den måten kan man si at barna speiler den de voksne faktisk er, ikke den de ønsker å være.

Flere av respondentene påpekte at barna lærer ved at de som voksne er rollemodeller. Dette gjelder ikke bare handlinger, men også språk. Høigård (2006) skriver også om ansatte som forbilder for barna. Hun skriver at:

Barn som er vant til at de voksne forklarer, begrunner og argumenterer, vil ta disse språkhandlingene i bruk tidligere enn barn som er vant til at de voksne kommanderer og irttesetter. Barn som opplever at de voksne kan fortelle, fabulere og undre seg, inspireres til å ta i bruk de samme språkhandlingene sjøl. Voksne er modeller for barns språkbruk (Høigård, 2006, s. 75).

Ved at voksne benytter et variert språk får barn erfaring med språket. Det hører med til sjeldenheten at barn sier ord de aldri har hørt før. Har barnet aldri hørt eller sagt ordet før, vil det med stor sannsynlighet få vansker å lese og skrive det når de begynner på skolen. Dette begrunnes med at språklige erfaringer utvikler de trekkene ved barnets språk som senere er vesentlige for tekstforståelse i skolen. Aukrust (2005, s. 4) hevder at "det ser ut til at barn som tidlig får tilstrekkelig stimulering og utviklingsstøtte til å utvikle sitt talespråk, vil påbegynne læringsforløp som understøtter senere læring". Det er i så måte viktig at ansatte går foran som gode rollemodeller for alle barna når det kommer til formidling, og gir gode og varierte opplevelser med språket i barnehagen. Ved at de voksne er bevisste at de er rollemodeller har de med andre ord skapt en bevissthet om hva man ønsker at barna skal lære. De voksne har tatt et valg ved å rette oppmerksomheten mot hva barna tar med seg videre i fremtiden (Säljö, 2001).

Vatne og Gjems (2014) finner i sine studier at barnehagelærere med mye erfaring vektlegger arbeidet med barnas språk. Hensikten med språkarbeidet er at barna skal fungere i samspill med andre barn, da særskilt i lek. Vatne og Gjems (2014) skriver videre at barnehagelærerne anser det å støtte barna med å få tilhørighet i et språklig- og sosialt fellesskap som spesielt viktig. Dette vises når de påpeker sin rolle som språklige forbilder, og om samtalens plass i hverdagen. Her ser vi også at barna i så måte er prisgitt hvilken voksen de er i gruppe med dersom barnegruppen blir delt i mindre grupper. Alstad (2013) forklarer at i sin doktoravhandling at to av tre barnehagelærere vektlegger planlagte aktiviteter som styres av de voksne der barna øver opp definerte språkferdigheter som for eksempel ordforråd når det gjaldt språkstimulering i barnehagen. De resterende vektla hverdagssituasjonene som hovedarenaen. Dette stemmer overens med mine funn som viser at

respondentenes syn er at læring av faktakunnskap og praktiske ferdigheter skjer i samlingsstund, i voksenstyrte aktiviteter ( gjerne i mindre grupper) og i spontane situasjoner som oppstår der og da. Sosial kompetanse derimot skjer via lek barna imellom, og ved at de observerer de voksne som opptrer som rollemodeller. Læringen skjer i et samspill mellom voksen og barn. I følge Dysthe og Iglund (2001) påpekte Vygotsky at det sosiale samspillet finner sted i en gitt kultur og er en del av et historisk perspektiv, og at dersom man forstå barnets læring må man også se på konteksten de oppstår i, og i hvilken tid. Dette betyr at barna ikke bare må lære seg det de voksnes generasjon finner viktig, men må også kunne skape verdier selv slik at de kan bli brukere av morgendagens kultur (Winch & Gingell, 2004). Dersom man hadde spurt et barn i 1970 om hva det skulle leve av i voksen alder, ville man neppe fått svaret: «Jeg skal bli app-utvikler og lage små programmer til mobiltelefonen». Apper og mobiltelefoner fantes ikke på 1970-tallet. Flere av de som var barn den gang, har jobber innen sosiale medier og er kanskje app-utviklere i dag. Hopper vi noen år frem i tid er det ikke godt for noen å forutsi hvilke yrker som eksisterer. Barnehagen og utdannelsen barna får må skape individer som gir dem muligheter til å bevege seg utenfor det som allerede er kjent i dag. Barnehagen har dermed et stort ansvar med å forberede barna til en fremtid man selv ikke vet hva er og arbeidsroller som ikke finnes i dag. Personalet må lære barna å bli deltagere i morgendagens samfunn.

Dagens barnehagebarn må forberedes til en skolehverdag, et arbeidsliv, et samfunnsliv og et privatliv som er omgitt av digitale verktøy og ulike former for teknologi (Rognved, 2019). Mens verden blir stadig mer teknologisk og digitalisert, ser det ut til at digitale verktøy i barnehagen fortsatt blir benyttet som avanserte skrivemaskiner og oppslagsverk for de voksne. De voksne tilrettelegger for læring ved å undre seg sammen med barna om ulike fenomener, og forsøker etter beste evne å gi et fasitsvar. Da tas gjerne digitale verktøy i bruk, og man benytter disse som oppslagsverk, og fakta videreformidles til barna.

Dersom vi ønsker at barna skal bruke teknologien på en positiv og effektiv måte, må man vise dem det. Som respondentene påpekte er voksne i barnehagen rollemodell for barna. Dette gjelder også i benyttelse av teknologi. Rammepplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 47) sier også at «Barnehagen skal bruke ulikt materiell og utstyr, teknologi og digitale verktøy, spill, bøker og musikk i arbeidet med fagområdene. Fagområdene er i stor grad de samme som barn senere møter som fag i skolen.» Letnes (2016) hevder at det ikke finnes noen fasit på når foreldre og pedagoger bør la barna få begynne å benytte seg av digitale verktøy. Hun



viser til at, på lik linje med lesing, skriving, muntlige ferdigheter og regning, at digitale ferdigheter er én av fem grunnleggende ferdigheter fra første klasse i skolen. Letnes mener det er naturlig at barn som ikke har fått mulighet til å prøve eller få benytte dette før de begynner på skolen vil bli hengende etter i forhold til sine medelever. Med basis i utdanningsløpet har barnehagen et ansvar for at alle barn for et godt utgangspunkt og like muligheter. Når alt kommer til alt handler læring om hva barna og fellesskapet tar med seg fra ulike situasjoner som oppstår i hverdagen, og bruker i fremtidige situasjoner (Säljö, 2001).

Digitale verktøy som mobiltelefoner og skjerm Brett blir kun nevnt i sammenhenger hvor de voksne har behov for å finne faktakunnskaper, bilder o.l. slik at de voksne kan formidle kunnskapen videre til barna. Det gis ikke inntrykk av at verktøyene benyttes når det lekes. Slik det fremstår av mine respondenter benyttes digitale verktøy av de voksne når det skal læres. Faktakunnskap skal formidles til barna etter at de voksne har funnet frem til «riktig svar». Slik jeg ser det ligger ikke årsaken i selve verktøyet, det ligger i hvordan verktøyet tas i bruk og med hvilken hensikt. Med basis i Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017), kan vi slå fast at det finnes fagområder for barna i barnehagen. Personalet har således ansvar for at disse blir bragt på banen slik at barna kan utvikle kunnskap om nettopp dette. Dette gjelder også bruk av teknologi og digitale verktøy. Dette medfører at den pedagogiske hverdagen omhandler ikke bare hvilket innhold og hvilket budskap og innsikt man vil gi til barna, men også hvordan dette gjøres (Doverborg, et al., (2015). Dette bringer oss videre til noe som kan sies å være et kontroversielt begrep i barnehagesammenheng, nemlig undervisning.

### 5.3 Undervisningsbegrepet

Undervisning er et begrep som tradisjonelt er lite forbundet med barnehage. I stedet er undervisningsbegrepet tradisjonelt og naturlig nok forbundet med skolen, ettersom det konkret beskriver skolens praksis og virksomhet. Tradisjonelt har tiden i barnehagen vært knyttet til omsorg og lek. Bruken av begrepet undervisning i barnehagen ser derimot ut til å være stadig mer kontroversielt som beskrivelse av barnehageansattes praksis (Doverborg, Pramling, & Pramling Samuelsson, 2013). Også Sæbbe og Pramling Samuelsson (2017) konstatert under sitt forskningsprosjekt at undervisning er et begrep som tradisjonelt er lite forbundet med barnehage. Fremfor alt har man i dag forventninger til at barnehagen skal arbeide for barns læring innenfor et miljø preget av lek og omsorg. Når det legges vekt på læring, reises spørsmålet om hvordan barnehagevirksomheten kan organiseres slik at barns læring fremmes innenfor rammen av den. Dette kan også formuleres som et spørsmål om hva



undervisningen kan bety, og hvilken form den kan gis i barnehagen (Sæbbe & Pramling Samuelsson, 2017).

Respondentene i min undersøkelse sitt syn på begrepet undervisning gir inntrykk av en felles forståelse. Beskrivelsene de benytter hentyder til en læringssituasjon som er planlagt og intendert. Kan undervisning benyttes i sammenheng med barnehagen som en pedagogisk institusjon som nå har blitt starten på barnas utdanningsløp? Jeg skal se nærmere på dette, men først la oss se hva ligger så i bunn for dette omdiskuterte begrepet.

Undervisning som begrep stammer fra middelnedertysk *underwisen* som betyr å vise til rette, belære. Det vil si å veilede og rettlede. Undervisning vil da i ordets rette forstand bety rettleiding og belæring (Det Norske Akademis ordbok, 2019). La oss ta en av respondentenes utsagn og legge til grunn som eksempel: «*Det er jo gjentakelser som gir læring. Du lærer ikke å knyte skoa dine ved å knyte skoa en gang. Du må gjøre det noen ganger.*» Ingrid Pramling Samuelsson og Sonja Sheridan (2000) beskriver undervisning som en bevisst pedagogisk handling som er rettet mot et mål. I barnehagen vil det si at pedagogen har et mål for barnas læring og handler deretter. I dette tilfellet vil den voksne at barnet skal lære å knyte skolissene sine. Den voksne forklarer med ordene sine og demonstrerer ovenfor barnet hvordan man går frem for å knyte skolissen. Dette stemmer dermed overens med Ingrid Pramling Samuelsson og Sonja Sheridan (2000) som sier at å undervise blir en pedagogisk måte å oppføre seg på hvor formålet er å få til aktiv læring hos barna. Dette er i tråd med Ference Marton og Shirley Booth (1997) som definerer undervisning som handlinger hvor voksne bevisst prøver å influere barna til å forstå eller gjøre spesifikke saker, og som gjøres til ønsket resultat er oppnådd. Resultatet er etter de voksnes egne vurdering. Dersom lissene ikke er knytt slik at de ikke henger slik at barna kan snuble i dem, er det etter den voksnes vurdering ikke riktig, og barnet kan få prøve igjen. Selv om barnet på sin side syntes at knuten var helt grei.

Et annet perspektiv på undervisning får vi hos Barnett. Ifølge Doverborg, et al., (2015) benytter Barnett en særdeles spesiell måte å definere undervisningsbegrepet. Barnett hevder at det er to elementer som kjennetegner undervisning. Det ene er at den utvikler en forandring hos den som blir undervist. Det andre er at den som underviser holder fast ved oppgaven, men forandrer den helt til den mestres eller forstås. Med andre ord må undervisningen tilpasses til den som undervises underveis, og den som underviser må endre undervisningen utfra signalene som mottas fra den som undervises. Dersom barnet ikke lykkes med å knyte

skolissene sine, prøver den voksne og forklare på nytt. Eller vise på nytt. Helt til barnet får til noe som ligner en knute på skoene.

Om vi ser disse beskrivelsene av undervisning, er det kanskje ikke helt disse modellene mine respondenter hadde i tankene under intervjuene. Respondentene legger sine egne erfaringer til grunn, og forteller at den moderne skolen i dag i utgangspunktet er ganske tradisjonell i form av tavleundervisning. Det finnes selvsagt unntak rundt om i Norge, men som Krumsvik skriver: «Analysen av undervisningen og klasseromsarbeidet tegner et tradisjonelt bilde.» (Krumsvik, 2009, s. 171). Bygningsmassene har blitt mer moderne og mange av tavlene rundt omkring har blitt digitale, men undervisningen har ikke utviklet seg i like stor grad.

Undervisningen foregår fortsatt i stor grad ved den tradisjonelle formen ved at læreren står foran tavlen og holder lengre monologer. Kunnskapen overføres fra læreren til elevene ved at læreren prater og elevene sitter rolig og lytter. Vi ser riktignok en stor endring i undervisningsmetodene under Covid-19 pandemien i 2020, da lærerne måtte tenke nytt i forhold til at elevene måtte være hjemme fra skolen. Hvilken lærdom og hvordan dette vil påvirke undervisningen i fremtiden gjenstår å se. Respondentene legger skolens innhold i undervisningsbegrep til grunn. De ser det som en praksis de læreren formidler kunnskap til barna. I den vestlige verden har den monologiske modellen (overføringsmodellen) dominert, hvilket betyr at vi legger denne modellen til grunn når vi snakker om undervisning (Dysthe, 2001).

Det ser ikke ut til å være like stor bevissthet hos «folk flest» om barnehageansattes praksis, som det er om hva man gjør i skolen. For hva gjør så en barnehageansatt? Underviser man i barnehagen? Eller gjør man ikke det? Respondentene beskriver sin egen praksis ved at de leker sammen med barna og undrer seg sammen med dem. Når de blir bedt om å sette ord på hva det da er, dersom det ikke er undervisning, blir svarene utydelige og flyktige. Det fremstår som at man ønsker et begrep eller fler for å beskrive sin profesjonelle utøvelse, ettersom undervisning gir feil assosiasjoner da det forbindes med skolens formidlingspedagogikk. Respondentene selv forteller at de tilrettelegger for læring og har en hensikt i at barna skal lære noe. Hva innebærer det i praksis når man sier at man undrer seg sammen med barna? Kan man kalle det å undre seg sammen med barna, dersom den voksne stiller spørsmål hvor de vet svaret på det gitte spørsmålet? Ball og Forzani (2009) forklarer at dette er hva lærere gjør som en del av sin undervisning, da man som lærer inntar en væremåte som skiller seg fra en privat væremåte, og stiller nettopp spørsmål man vet hele eller deler av svaret på. Så dersom en voksen i barnehagen undrer seg sammen med barna over et insekt, og

den voksne vet at dette er en bille, men allikevel stiller spørsmål til barna om dette kan man ut fra Ball og Forzanis (2009) definisjon kalle det undervisning.

Allikevel er ikke undervisning et ord som blir benyttet i Rammeplanen. I stedet blir uttrykk som: legge til rette for lek og læring, tilrettelegge for gode pedagogiske prosesser, fremme læring, utvide barns erfaringer, støtte barnas læringslyst. Læring står nevnt mange ganger i Rammeplanen, og det står at barnehagen skal fremme læring.

I barnehagen skal barna oppleve et stimulerende miljø som støtter opp om deres lyst til å leke, utforske, lære og mestre. Barnehagen skal introdusere nye situasjoner, temaer, fenomener, materialer og redskaper som bidrar til meningsfull samhandling. Barnas nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær skal anerkjennes, stimuleres og legges til grunn for deres læringsprosesser. Barna skal få undersøke, oppdage og forstå sammenhenger, utvide perspektiver og få ny innsikt. Barna skal få bruke hele kroppen og alle sanser i sine læringsprosesser. Barnehagen skal bidra til læringsfellesskap der barna skal få bidra i egen og andres læring. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22)

At respondentene har ikke satt begrepet undervisning i sammenheng med barnehage, og ikke har tenkt at dette begrepet kan beskrive deres egen praksis, er dermed ikke så underlig. Respondentene forklarer at undervisning er et begrep som beskriver skolelæreres praksis, et begrep som respondentene ikke er utfyllende nok for å beskrive sin egen yrkesutførelse. Samtidig påpeker respondentene at den pedagogiske hverdagen til barna på avdelinger med store barn (over 3 år) kan beskrives som mer undervisningsrettet, mens de på småbarnsavdeling blir mer belært. Sett i lys av undervisningsbegrepets opprinnelse fra middelnedertysk *underwisen* som betyr å vise til rette, belære, blir barna på småbarnsavdelingen også utsatt for nettopp undervisning. Om vi tar for oss en samlingsstund i barnehagen er det ganske vanlig at barna sitter på gulvet i en sirkel og den voksne leser bok eller forklarer faktaopplysninger rundt et tema. Dette er i praksis hva Winch og Gingell (2004) definerer som undervisning. De beskriver undervisning som en form for trekant. En som er lærer, noe som blir lært bort og en som er elev. For at en lærende interaksjon skal oppstå krever det at læreren gjør noe med budskapet som skal læres bort. Dette kan være f.eks. illustrere eller demonstrere. I tillegg kreves det at barna er klare i form av alder og evner for å motta budskapet. Respondentene som da beskriver lærings situasjonene som en samlingsstund hvor de viser bilder og forklarer støtter dermed Winch og Gingell (2004) definisjon. Respondentene forklarer at de tilpasser innholdet i samlingen til barnas alder.

Dette gjør at de tilpasser budskapet slik at det kan læres bort i henhold til alder og evner. Dette er også akkurat i henhold til Winch og Gingell (2004) definisjon av undervisningsbegrepet.

Vender vi blikket mot Samuelsson og Sheridan (2000) sier de at i en undervisningssituasjon må barnet få støtte i lærings situasjonen det befinner seg i, som vi også ser hos Bruners teori om å være et støttende læringsstillas for barna sier at «As a teacher, you do not wait for readiness to happen; you foster or «scaffold» it by deepening the child's powers at the stage where you find him or her now» (Bruner, 1996, s. 120). Selv om undervisning handler om intensjonelle handlinger, trenger ikke dette bety at barnehagen skal drive med formidlingspedagogikk. Formidlingspedagogikk ser imidlertid ut til å ligge til grunn for respondentenes forståelse av undervisningsbegrepet og har dermed blitt en «sannhet» de holder for gitt.

Språket vi benytter gjør det mulig å snakke sammen og abstrakte fenomener som f.eks. følelser, rettferdighet og makt. Språket gjør det mulig, med stor grad av presisjon, å dele våre erfaringer med andre (Säljö, Riesbeck, & Wyndhamn, 2001). Holten (2012) skriver at vi konstruerer mening gjennom ordene og språket vi benytter, og vi omskaper mening til «virkelighet». Språket vi bruker om skolelærernes og barnehagelærernes praksis skaper i så måte en virkelighet. Av den grunn er det et problem at Rammeplanen som er et styringsdokument for barnehagene er skrevet slik at alle skal kunne lese den. Både ufaglærte, barnehagelærere og foreldrene kan lese den. Rammeplanen mangler imidlertid fagspråk som barnehageansatte kan benytte seg av. I tillegg er kjernebegrepene lite utdypet og definert. Argumentasjonen ansatte benytter for å gjøre noe blir at «det er fordi det står i Rammeplanen», men når Rammeplanen er vag i sine fagbegreper og mangler et fagspråk for profesjonen blir det en ond sirkel man ikke kommer ut av.

Ved å gi kjernebegrepene innhold, hva de faktisk betyr i praksis, får man en felles plattform for refleksjoner. Hvis ikke blir innholdet avhengig av hvilken barnehage man jobber i. For barna vil innholdet og profesjonaliteten dermed også bli avhengig av hvilken barnehage de går i. Dersom barnehageansatte vil fortsette å være barnas advokater og barndommens forsvarere, kan man i fremtiden ha behov for å stå sammen, men det krever en enighet om hvilke begreper som forklarer den pedagogiske hverdagen i barnehagen, og det må det være en enighet om begrepnes innhold og mening. Man kan ikke si at språket er uskyldig, da

språket skaper en virkelighet (Larsen & Slåtten, 2017). En virkelighet som barnehageansatte arbeider i, og en virkelighet som barna vokser opp i.

Ansatte i barnehagen danner ulike tanker og verdigrunnlag gjennom hvilken kunnskap man tilegner seg. Dette igjen danner grunnlag for hvilke handlinger som utføres. Kunnskapen og verdigrunnlag kan for eksempel ha sitt utspring i utdanning, bøker og artikler man leser, seminarer man deltar på og gjennom føringer som Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver og Barnehageloven (Stokke, 2012). Hvilke verdigrunnlag som blir rådende i barnehagen oppstår når de ansatte danner et felles grunnlag, og verdiene godtas for å skape skille mellom sant / ikke sant (Germeten, 2012). Kriterier er satt for å definere, sortere og beskrive, og disse skaper skiller og sannheter. Når kriterier blir satt oppstår det motsetninger, og det Foucault kaller dikotomiske praksiser. Foucault beskriver det som implisitte og motsatte, utfyllende konstateringer. Det vil si at om vi tror på en sannhet, kan sannheten styrkes i kontrasten til hva det ikke er. Med andre ord vil en beskrivelse av et barn samtidig definerer det barnet ikke er (Germeten, 2012). For å forenkle det veldig: Dersom man sier at et barn er slemt, er det implisitt at det ikke er snilt. Hva utelukker man hvis man benytter ord som «ukonsentrert» og «aggressiv» til å beskrive et barn? Hva utelukker man dersom man sier lek? Eller Undervisning? Holten (2012, s. 57) skriver: «Makt kan knyttes til den språkliggjøringen og valg av ord som brukes i dagligtalen». Av den årsak burde det være av stor interesse for barnehageansatte at man får på plass en felles forståelse for begrepene som benyttes hver dag i barnehagen.

Slik det er nå blir det opp til de med utdanning innen faget og profesjonen til å fylle barnehagens begreper med innhold. Et problem frem til pedagognormen trådte i kraft, er at barnehagelærerne har vært i mindretall, og på den måten fått få muligheter til å benytte seg av fagspråket de tilegnet seg under utdanningen sin. Ufaglærte har gjennom mange år tilegnet seg praktisk kunnskap og kompetanse. De har ikke lest i en bok at sånn og slik bør gjøres for å oppnå ønsket resultat, men tilegnet seg kunnskapen gjennom praktiske erfaringer. De har selv funnet ut at sånn og slik bør gjøres gjennom å prøve og feile i praktiske situasjoner. At de gjennom sitt arbeide har funnet ut ulike gode måter å utføre praksisen på, betyr ikke at de har et fagspråk som gjør at man kan kommunisere på tvers av de forskjellige faglige instansene og kollegaene de arbeider sammen med. Med den vitenskapelige og teoretiske kunnskapen følger det også uttrykk og begreper; et fagspråk. Når man ikke snakker «samme språk», eller begrepene har det samme innholdet, kan det oppstå kommunikasjonsproblemer. Gjennom

flere år på høyskole har barnehagelærerne skaffet seg en akademisk utdanning, og det er det akademiske som gir ikke bare et felles begrepsapparat, men også et bestemt verdigrunnlag. Dette gir barnehagelærerne felles referanserammer og et felles språk som «gir ressurser til å kommunisere om hva som mulig å gjøre i en konkret situasjon» (Børhaug, 2018, s. 58). På den måten kan språk som verktøy danne grunnlag for videre kompetansebygging blant personalet, ettersom et hverdagspråk alene kan bli for lite nyansert til å beskrive og reflektere over det pedagogiske arbeidet. Fagbegreper kan bli et felles verktøy som kan skape felles mål, forståelse og retning i arbeidet som utføres (Ødegård, 2011). Dersom begrepenes innhold blir festet til fagtradisjonen og profesjonen som sådan vil det ikke være opp til hvert enkelt individ eller barnehage å gjøre seg opp en mening om hva begrepene utgjør i praksis.

Undervisning er et kontroversielt begrep å bruke om barnehagens praksis, men hva er årsaken til at respondentene ikke nevner lek når de tilrettelegger for læring? Er lekens egenverdi så viktig for de ansatte at de glemmer leken som verktøy for læring? Eller har man fått en innstilling til at lek er positivt og læring negativt? Lek er moro og læring kjedelig. Lekens kjennetegn beskrives med ord som engasjement, fantasi, og at barnet blir så oppslukt av leken at tid og sted glemmes. I leken formes tanker, kroppslige og verbale uttrykk og fantasi. Barnets kropp har smeltet sammen med bevegelsene, lekens innhold og rommet til en atferd som gir mening (Johansson & Samuelsson, 2009). Undervisning på sin side beskrives av Marton og Booth (1997) som handlinger hvor voksne bevisst prøver å påvirke barna til å forstå eller gjøre spesifikke saker til ønsket resultat er oppnådd, og hvor resultatet er etter de voksnes egne vurderinger. Ingrid Pramling Samuelsson og Sonja Sheridan (2000) på sin side beskriver undervisning som en bevisst pedagogisk handling som er rettet mot et mål.

Ut fra beskrivelsene ser vi at lek og læring har ulike kjennetegn og kriterier. Kriterier er satt for å definere, sortere og beskrive, og disse skaper skiller og sannheter. Når kriterier blir satt oppstår det motsetninger, og det Foucault kaller dikotomiske praksiser. Foucault beskriver det som implisitte og motsatte, utfyllende konstateringer. Det vil si at om vi tror på en sannhet, kan sannheten styrkes i kontrasten til hva det ikke er (Germeten, 2012). Når de ansatte legger til rette for læring, underviser de på en måte, som respondentene sier, men de legger ikke til rette for lek. Er det slik at voksne i dag lager dikotomiske praksiser ut av lek og undervisning? Winch og Gingell (2004) mener at undervisning er en aktivitet med hensikt i å fremme læring. De hevder også at læring innebærer «å få ting riktig». I barnas lek finnes det ikke noe som er kategorisk riktig eller feil når barna leker. De leker som likeverdige deltakere. Det er ikke noe fasit eller et resultat som er etter de voksnes egne vurderinger. Dette viser også en dikotomisk

forståelse for lek og undervisning. Er det slik at lek er en motsats og kontrast til undervisning? Dette kan i så tilfelle forklare hvorfor undervisning ikke blir benyttet i Rammeplanen, eller i andre politiske dokumenter som har med barnehagen å gjøre.

Eller kan det ha med barnehagens organisering og likhetsprinsipp å gjøre? Barnehagene i Norge er organisert på en slik måte at ulike stillinger har ulike utdanningskrav. Stillingstitler blir ofte beskrevet som pedagogisk leder, barnehagelærer, fagarbeider og assistent. På grunn av ulike vaktordninger fordeles arbeidsoppgaver etter arbeidstid, fremfor utdanningsnivå eller stillingstittel. En assistent kan være alene på avdeling både på morgenen og ettermiddagen. En direkte konsekvens av denne ordningen er at det er assistenten som har ansvar for det direkte pedagogiske arbeidet med barna. På en annen side ser man at rutinearbeid som bleieskift måltidsituasjoner og matlagning samt av- og påkledning blir ansett som viktige situasjoner der pedagogisk kunnskap er relevant. Vi ser med dette at arbeidsoppgaver og arbeidsfordeling gjør at barnehagens kultur og organisering legger opp til et verdigrunnlag der likhetsprinsippet råder, og at alle kan gjøre alle oppgaver like bra. Dette synet støttes av Løvgrens (2012) undersøkelser som viser at et stort flertall blant barnehageansatte mener at de fleste oppgavene i barnehagen passer like godt for assistenter og førskolelærere. En rådene kultur sier på den måten at alle ingen skal føle at de er mindre verdifulle og kunnskapsrike enn andre. Likhetskulturen viser seg som normer som regulerer arbeidsfordeling og språket som benyttes. Kan dette være årsaken til at undervisningsbegrepet er så lite benyttet i barnehagesammenheng? I skolen er det lærerne som underviser, og er personene som besitter fagkunnskapen. Læreren er den som omgås elevene, gir omsorg, formidler kunnskap, skaper tillit og underviser. Læreren lager ikke maten til barna eller vasker pulter etter måltider. I vår bevissthet er læreren nærmest synonymt med en som underviser. Kan den flate strukturen og likhetskulturen i barnehagen skape en frykt for å benytte begreper som krever at man skaper et hierarki? At noen automatisk skulle bli mer viktig enn andre, fordi det er de som underviser? Problemet med dette er at kompetansen til hver enkelt blir usynlig når alle gjør det samme, og fagspråket uteblir (Smeby, 2011).

Profesjonen og profesjonaliteten i barnehagen er ikke uttrykt gjennom et spesifikt fagspråk gjennom offentlige dokumenter eller i barnehagens daglige praksis. Dette medfører også at respondentene gir forklaringer om begrepene som stemmer med teorien, men har allikevel liten forståelse for at det er slik det henger sammen. Min konklusjon om undervisningsbegrepet i barnehager støtter Sæbbe og Pramling Samuelsson (2017), sin studie som tar for seg begrepet undervisning i barnehagen. De skriver at det er mangel på begreper



som dekker hva barnehagefolk faktisk gjør i sin praksis. Ettersom barnehagen har en annen måte å skape forutsetninger for barns utvikling og læring enn hva skolen har, dekker ikke undervisningsbegrepet innhold praksisen til de ansatte i barnehagen. Undervisning kan derfor ikke bety det samme i barnehagen som i skolen (Sæbbe & Pramling Samuelsson, 2017). I Hammer (2012) sin studie tok alle respondentene avstand fra å bruke begrepet undervisning som beskrivelse av sin profesjonelle praksis. De sa at det hadde en negativ klang og hørte hjemme i skolen. Ingen av mine respondenter var like avvisende, men enkelte problematiserer allikevel undervisningsbegrepet. Respondentene i min studie ønsker et begrep som undervisning for å forklare sin praksis, men ordet i seg selv er ikke nok for å forklare og utdype hva de faktisk gjør. For respondentene har begrepet undervisning for sterk tilknytning til skolelærernes praksis og virke. Jeg tolker det slik at barnehageansatte har et behov for å verne om den nordiske barnehagetradisjonen hvor leken står i fokus. Jeg tror at dersom undervisningsbegrepet hadde fått en videre betydning ville det vært til stor fordel for barnehageansatte.

#### 5.4 Relasjonen mellom lek, læring og undervisning

Hos mine respondenter er det en lite artikulert forståelse av sammenhengen mellom begrepene lek, læring og undervisning. Respondentene viser av den grunn ingen helhetlig forståelse for sammenhengen. Respondentene viser at de har en mer entydig og bestemt oppfatning av undervisning enn det de har av lek- og læringsbegrepet. Her viser de til at undervisningsbegrepet forklarer tilrettelegging for læring slik de forbinder at slik tilrettelegging skjer i skolen. Alle respondentene gir imidlertid uttrykk for at undervisningsbegrepet ikke passer, eller er egnet til å forklare deres praksis.

Studien viser at respondentene vurderer leken som en særdeles viktig del av barnas hverdag, og anser leken som barnas aktivitet hvor de voksne er støttespillere og tilretteleggere. I leken er det barna som er hovedpersonene både i utøvelsen og utviklingen av fenomenet. Flere av respondentene peker på at det er gjennom leken barna lærer seg både språk og sosial kompetanse. De påpeker også det sosiokulturelle teorier sier: Barnet lærer NOE overalt og hele tiden. Sammenhengen mellom begrepene oppstår når man retter oppmerksomheten mot HVA de tar med seg videre i fremtiden (Säljö, 2001). Når vi retter oppmerksomheten mot HVA man ønsker at barna tar med seg i fremtiden blir det en målrettet læringsprosess (Midtsundstad & Willbergh, 2010).



Læring har med relasjoner mellom mennesker å gjøre, ettersom læringen skjer gjennom samspill og aktiv deltagelse hvor språket og kommunikasjon er sentrale redskaper i læreprosessen. Det mest kraftfulle verktøyet vi har for å synliggjøre noe, er ikke fingrene våre, men språket. Dersom de ansatte ikke forklarer med språket det er de vil synliggjøre for barna, overlater de voksne barnet til sine egne antagelser om situasjonen. Den ønskede læringen de ansatte hadde sett for seg vil kanskje ikke oppstå. Det er med andre ord avgjørende å benytte språket for å beskrive det man ser og gjør på en slik måte at barna forstår (Doverborg, et al., 2015). Et eksempel kan være som Olofsson (1993) skriver at mange barn har problemer med å forstå lekesignalene andre barn bruker, og klarer av den grunn ikke å skille mellom lek og virkelighet. Dette fører til at barn blir avvist, og fortsetter å streve med å forstå lekesignalene og de nonverbale reglene som finnes i lek og sosialt samspill. Når barn har behov for hjelp til å se dette skillet blir det en viktig rolle for den voksne å tydeliggjøre hva som er lek og hva som ikke er det (Olofsson, 1993). De ansatte i barnehagen skaper samspillmønstre der barna kan benytte språket og utvide sin tenking når de observerer barnas lek og er en deltakende støtte som klarer å forstå barnas språklige uttrykk (Slettner & Gjems, 2016). Sammenhengen mellom lek og læring er i så måte ikke alltid like lett å gripe fatt i, ettersom læringen i mange tilfeller kan opptre i skjulte former. Barnas samtaler i leken byr på mye læring av nye ord og uttrykk som barna lærer av hverandre. Dette kan både sees og høres, men de lærer også å vente på tur, ta hensyn til hverandre og grunnleggende empati. Dette er abstrakte fenomener som hverken kan sees, høres eller måles. Respondentene tilrettelegger for å kunne snakke med barn om spesifikt innhold hvilket Doverborg, Pramling og Pramling Samuelsson (2015) mener er essensielt for å kunne påvirke hvordan barna skaper mening om noe. Vi ser med dette at både kommunikasjon og det sosiale samspillet blir sentralt for læringen hos barna.

Undervisning krever at læringen er intendert. Jo bedre man har planlagt og vet hva barnas bevissthet skal rettes mot, desto mer spontan kan man være, for da ser man mulighetene som dukker opp, som man kan knytte an til. Hvis man for eksempel ikke kan noe om teknologi, er det vanskelig å se hverdagsteknologien i barnehagen og forstå hvordan man kan bidra til at barna utvikler kunnskap på det området Doverborg, et al., (2015).

## 6. OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

Denne studien har hatt som formål å skape innsikt i barnehageansattes oppfatninger og forståelse av relasjonen mellom lek og læring og undervisning. Problemstillingen jeg har arbeidet utfra har vært følgende: «Hvordan forstår barnehageansatte relasjonen mellom lek, læring og undervisning?»

Som redskap til å samle inn informasjon valgte jeg å utføre seks semistrukturerte forskningsintervjuer med ansatte som arbeider i barnehagen, både ufaglærte, faglærte og barnehagelærere. Hensikten med intervjuene har vært å skaffe kunnskap om respondentenes egne forståelser rundt temaene lek, læring og undervisning i barnehagen. Etter å ha gjort intervjuer i tre ulike barnehager på Østlandet, kan jeg dermed ikke si at det er slik i alle barnehager i hele Norge.

Studien viser at respondentene forstår lekbegrepet ulikt, og dermed ikke enes om at alt barna gjør er lek. Enkelte mener at voksenstyrte aktiviteter og det å gå i skogen er lek, mens andre mener at det kun er barnas frivillige aktivitet som er lek. En felles oppfatning blant respondentene i denne studien er imidlertid at leken ikke konkretiseres i et bestemt innhold, og heller ikke gis en bestemt form. I stedet preges utsagnene av et overordnet perspektiv på lek som en frivillig aktivitet som fremstår naturlig for barna å delta i.

Studien viser videre at respondentene har et mer samstemt syn når det gjelder læring. Respondenter hevder at barna lærer gjennom lek, men når det kommer til spørsmål om de voksnes tilrettelegging for læring, nevnes ikke lek som virkemiddel. I stedet legges det vekt på små grupper, turer og voksenstyrte aktiviteter og prosjekter. Det fortelles at når respondentene skal lære barna noe nytt, så skjer det via formidling der de voksne forteller og forklarer faktakunnskap, og ved gjentakelser der barna gjentar etter voksne eller at de voksne utfører samme oppgave flere ganger sammen med barna.

Studien viser også at respondentene gir uttrykk for at undervisningsbegrepet ikke passer, eller er egnet til å forklare deres praksis, men heller er et begrep som beskriver skolens praksis. På spørsmål om de kan sette ord på hva de gjør, dersom det ikke er undervisning, blir svarene utydelige og flyktige. Her benytter respondentene de samme begrepene vi finner igjen i Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) benytter ikke ordet undervisning, men andre omskrivninger som for eksempel å «legge til rette for læring» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22)

Studien viser således at respondentene har en vag og lite artikulert forståelse av sammenhengen mellom lek, læring og undervisning. Det er en tvetydighet blant respondentene, hvor de på den ene siden fastholder at barna lærer gjennom alle former for lek, mens de på den andre siden, når de beskriver tilrettelegging for læring, vektlegger små grupper, turer og voksenstyrte aktiviteter og prosjekter. Å tilrettelegge for lek ses i seg selv altså ikke som tilrettelegging for læring.

I diskusjonen har jeg argumentert for at barnehageansatte bør arbeide med å gi kjernebegrepene lek, læring og undervisning et innhold. Ved å gi kjernebegrepene innhold, eller ved å bestemme hva de faktisk betyr i praksis, får man en felles plattform for refleksjoner. Hvis ikke blir innholdet avhengig av hvilken barnehage man jobber i. For barna vil innholdet og profesjonaliteten dermed også bli avhengig av hvilken barnehage de går i. Dersom begrepene innhold blir festet til fagtradisjonen og profesjonen som sådan vil det ikke være opp til hvert enkelt individ eller barnehage å gjøre seg opp en mening om hva begrepene utgjør i praksis. Dersom begrepene skal innholds-festes kreves det imidlertid mer forskning og kunnskap om hvordan barnehageansatte arbeider med kjernebegreper i sitt daglig virke i barnehagen, og videre trenger vi mer kunnskap om barnehagelæreres arbeide med å formidle sin profesjonskunnskap ut til andre ansatte i barnehagene.

Dersom man ser på de ulike definisjonene av begrepet undervisning og respondentenes utsagn kan man trekke konklusjonen at de ulike barnehageansatte ved flere tilfeller underviser barna. Dersom det blir konsensus om denne definisjonen, kan det komme godt med i diskusjoner der barnehageansatte må legitimere sin praksis og den nordiske barnehagetradisjonen som vektlegger leken. Kanskje kan det at vi som arbeider i barnehagen tar til oss «skole-begrepet» undervisning, og gjør det til vårt eget, med vårt eget innhold, være med å bevare barnehagens egenart i fremtiden? På den måten kan vi holde barnehagen i en sosial-pedagogisk tradisjon med et barnesentrert fokus og med helhetlig tilnærming til barnet. Dette vil få økt betydning etter hvert som reformivrige politikere i økende grad etterlyser en mer «kunnskapsorientert og skoleforberedende barnehage». En barnehageprofesjon der fagspråket benyttes og rommer en felles forståelse om innholdet i barnehagens kjernebegreper, vil da kunne virke som motkraft og ha tyngde bak argumentet om at «vi underviser allerede i barnehagen». Å arbeide frem en sterkere barnehageprofesjon og en mer omforent profesjonskunnskap krever imidlertid mer forskning, og at undervisningsbegrepets innhold må utvides, ikke bare for barnehageansatte, men for allmenheten.

## 7. BIBLIOGRAFI

- Alstad, G. T. (2013). *Barnehagen som språklæringsarena. En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser (Doktorgradsavhandling)*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Alvestad, M., Jernes, M., Knaben, Å. D., & Berner, K. (2017). Barns fortellinger om lek i barnehagen i en tid preget av moderne medier. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 1, 31-44.
- Askland, L., & Sataøen, S. O. (2009). *Utviklingspsykologiske perspektiver på barns oppvekst*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Aslanian, T. K. (2016). *Kjærlighet som profesjonsutøvelse i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ball, D. L., & Forzani, F. M. (2009). The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, vol. 60, 497-511.
- Barne- og familiedepartementet. (1995). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Akademika.
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget .
- Braun, V., & Clarke, V. (2006, Januar). Using thematic analysis in psychology . *Qualitative Research in Psychology* 3, ss. 77-101.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Broström, S. (2017). A Dynamic Learning Concept in Early Years' Education: A Possible Way to prevent schoolification. *International Journal of Early Years Education*, 25, 3-15.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge og London: Harvard University Press.
- Børhaug, K. m. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Bergen/Notodden: Kunnskapsdepartementet.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Det Norske Akademis ordbok. (2019, Oktober 27). *NAOB - Det Norske Akademis ordbok*. Hentet fra Undervise: <https://www.naob.no/ordbok/undervise>
- Doverborg, E., Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Doverborg, E., Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2015). *Å undervise barn i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Drugli, M. B. (2008). *Barn som vekker bekymring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe, *Dialog, samspel og læring* (ss. 33-73). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Dysthe, O., & Igland, M.-A. (2001). Vygotskij og Sosiokulturell teori. I O. Dysthe, *Dialog, samspel og læring* (ss. 73-90). Oslo: Abstrakt forlag.
- Eidhamar, L. G., & Leer-Salvesen, P. (2008). *Nesten som deg selv - Barn og etikk*. Høyskoleforlaget.
- Fangen, K. (2017). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fløgstad, T. R., & Helle, G. (2019). *Alt jeg kan! Hvordan kroppen lærer hjernen å tenke*. Cappelen Damm akademisk.
- Fredheim, L. S. (2016). Småbarna inntar YouTube. *Første Steg*, 10-12. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/smabarna-inntar-youtube/>
- Gentikow, B. (2005). *Hvordan utforsker man medieerfaringer? Kvalitativ metode*. Kristiansand: IJ-Forlag.
- Germeten, S. (2012). Observasjon og sannhet. I A. E. Rønbeck, *Inspirert av Foucault - Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (ss. 36 - 53). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2007). *Hva lærer barn når de forteller? Barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L., & Løkken, G. (. (2011). *Barns læring om språk og gjennom språk - Samtaler i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damms Akademisk.

- Greve, A., & Løndal, K. (2012). Læring for lek i barnehage og skolefritidsordning. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 5, , 14-14.
- Hammer, A. S. (2012). Undervisning i barnehagen? . I E. E. Ødegaard, *Barnehagen som danningsarena* (ss. 225–244). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hatch, A. J. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hennum, B. A., Pettersvold, M., & Østrem, S. (2015). *Profesjon og kritikk*. Fagbokforlaget.
- Holten, I. S. (2012). Kritisk diskursanalyse som arbeidsredskap. I A. E. Rønbeck, *Inspirert av Foucault - Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (ss. 53 - 74). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hoven, G. (2007). Lek for alle barn? I P. Sjøvik, *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. (ss. 221 – 239). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Huizinga, J. (1993). *Homo Ludens - Om kulturens oprindelse i leg*. Gyldendalske Boghandel.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling - muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2006). *Elevenes värld - Introduktion till pedagogisk psykologi*. Studentlitteratur.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser*. Kristiansand: HøyskoleForlaget.
- Jansen, T. T. (2008). En lærer underviser, men hva gjør en førskolelærer? I R. J. Pettersen, *Barnehagen som læringsarena* (ss. 27–44). Oslo: Sebu forlag - Pedagogisk forum.
- Jerlang, E. (2008). *Utviklingspsykologiske teorier*. København: Gyldendal akademisk.
- Johansson, E., & Samuelsson, I. P. (2009). *Å lære er nesten som å leke - Lek og læring i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jonsson, A., Williams, P., & Pramling Samuelsson, I. (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning & lärande*, 1(5), 90–109.
- Klinge, O. E. (2016). “Det er jo lek og læring, sant?”: Konstruksjon av profesjonelle identiteter og kritiske standpunkt. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* (2)., 36-52.

- Krumsvik, R. (2009, Mai). Situated learning in the network society and the digitised school. *European Journal of Teacher Education, Vol. 32, No. 2.*, ss. 167 - 185.
- Kulset, N. B. (2015). Sang som sosialt handlingsredskap for andrespråklæringer i barnehagen. I S. Kibsgaard, & M. (. Kanstad, *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* (ss. 79-95). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *St.meld. nr. 16 (2006-2007) ...og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *St.meld.nr. 41 - Kvalitet i barnehagen* . Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *NOU 2010:8 Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alleførskolebarn*. . Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Tett på realfag: Nasjonal strategi for realfag i barnehagen og grunnopplæringen (2015–2019)*. Kunnskapsdepartementet.
- Kvistad, K., Schei, S. H., Nissen, K., & Pareliussen, I. (2015). *Barnehagens hverdagsliv - Refleksjoner rundt læring og danning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K., & Slåtten, M. V. (2017). Jeg er en sånn hverdagspedagog! Barnehagestyreres profesjonelle handlingsrom for å styrke barnehagelæreres anvendelse av fagspråk. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning, 14(8)*, 1-18.
- Letnes, M.-A. (2016). *Barns møter med digital teknologi - Digital teknologi som pedagogisk ressurs i barnehagebarns lek, opplevelse og læring*. Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (1997). *Leik på alvor - Teorier om førskolebarn og leik*. Spydeberg: TANO A.S.
- Lillemyr, O. F. (2004). *Lek - opplevelse - læring i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Lovdata. (2005, 06 17). *Lovdata*. Hentet fra Lov om barnehager (barnehageloven): <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Løvgren, M. (2012). *I barnehagen er alle like? - Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.



- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Melaas, T. (2015). *Blikk for lek i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Midtsundstad, J. H., & Willbergh, I. (2010). Introduksjon. I J. H. Midtsundstad, & I. Willbergh, *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (ss. 10-18). Oslo: Cappelen.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studer – den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barn som subjektskaping*. Pedagogisk Forum.
- Nygård, M. (2015). Kvalitet i læring i barnehagen: En analyse av styringsdokumenter fra OECD og Norge. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 1-18.
- OECD. (2001). *Starting Strong - Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD. (2006). *Starting Strong II - Early Childhood Education and Care*. Reggio Emilia: OECD.
- Olofsson, B. K. (1993). *I lekens verden*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Pape, K. (2002). "Æ trur dem søv". *Om aktive voksne og sosial kompetanse i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Pedersen, K., & Hysing, J. (2001). Når barn faller utenfor i leken - Voksnes strategier. *Spesialpedagogikk*, 38-44.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imagination in childhood*. New York: W.N. Norton.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode - En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pramling Samuelsson, I. (2016). Varför är begreppen didaktik och undervisning så kontroversiella i förskolans praktik? *Pædagogen, professoren, personligheten. Festskrift til Stig Broström*, 81–89.
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2000). *Grobunn for læring*. Oslo: Sebu Forlag.
- Rasmussen, T. H. (1996). *Orden og Kaos, elementære grunnkrefter i lek*. Forsythia.



- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Rognved, E. (2019, 04 01). *Lesesenteret - Universitetet i Stavanger*. Hentet fra Med nettbrett i sandkassa: <https://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/med-nettbrett-i-sandkassa-article131919-12719.html>
- Rosenqvist, M. M. (2000). *Undervisning i förskolan? En studie av förskollärares studerandes föreställningar. Doktorsavhandling*. Stockholm: HLS Förlag.
- Røys, H. (2000). *Sammensatt landskap: Grunnbok i pedagogisk arbeid*. Oslo: NKS-forlaget.
- Semundseth, M. (2017). Ansattes bidrag til femåringers språklæring i barnehagen. *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 11(2), , 7–24.
- Slettner, S., & Gjems, L. (2016). Litterasitetsfremmende samtaler i barnehagen . *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 12(2), 1-16.
- Smeby, J.-C. (2011). Profesjonalisering av førskolelæreryrket? . *Arbetsmarknad & Arbetsliv Vol 17 Nr 4*, 43-58.
- Stevenson, H., & Stigler, J. (1992). *The learning gap - Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education*. New York: Summit Books.
- Stokke, A. (2012). Barnehagers mulighetsfelt for fysisk aktivitet. I A. L. Rønbeck, *Inspirert av Foucault - Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (ss. 200 - 217). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sundsdal, E., & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Vol. 1*, ss. 1-11.
- Sæbbe, P.-E., & Pramling Samuelson, I. (2017). Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gjør de ikke det i barnehagen? *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 1-15.
- Säljö, R. (2001). *Läring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J.W. Cappelens forlag.
- Säljö, R., Riesbeck, E., & Wyndhamn, J. (2001). Samtal, samarbeide och samsyn: En studie av koordination av perspektiv i klassrumskommunikasjon. I O. Dysthe, *Dialog, samspel og læring* (ss. 219 - 240). Oslo: Abstrakt forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.
- Vatne, B., & Gjems, L. (2014). Barnehagelæreres arbeid med barns språklæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift (02)*, 115-126.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Educational Psychology*. Boca Raton: St. Lucie Press.
- Williams, P., Sheridan, S., & Sandberg, A. (2014). Preschool – an arena for children’s learning of social and cognitive knowledge. *Early Years*, 34 (3), 226-240.
- Winch, C., & Gingell, J. (2004). *Philosophy and Educational Policy*. New York: Routledge.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske ledes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper, Doktoravhandling*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Østbye, H., Helland, K., Knapskog, K., Larsen, L. O., & Moe, H. (2007). *Metodebokfor mediefag*. Oslo: Fagbokforlage.

## 8. VEDLEGG

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv

Vedlegg 2 – Intervjuguide

## **Vil du delta i forskningsprosjektet Lek, læring og undervisning i barnehagen**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke tanker de ansatte gjør seg om barnas læringssituasjon i barnehagen. Jeg ønsker å undersøke hvordan ansatte i barnehagen forstår sammenhengen mellom lek, læring og undervisning i barnehagen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Barnehagen har blitt en del av barnas utdanningsløp, og i barnehagen arbeider ufaglærte assistenter, fagarbeidere og barnehagelærere med barna. Den norske barnehagetradisjonen bygger på «læring gjennom lek». I mitt masterprosjekt ønsker jeg å se nærmere på hvordan personalet i barnehagen forstår sammenhengen mellom lek, læring og undervisning i denne tradisjonen. Hvilke tanker gjør de ansatte seg om barnas læringssituasjon i barnehagen? Hvordan arbeider ansatte med undervisning og barns lek og læring i barnehagens pedagogiske hverdag?

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Bergen er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

De personene jeg ønsker å intervju er ulike ansatte i barnehagen, det være seg assistenter, fagarbeidere og barnehagelærere. Jeg henvender meg til deg fordi du arbeider med barn i barnehagen, og har både kunnskap og kompetanse om barns lek og læringssituasjon i barnehagen.

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

Som redskap til å samle inn informasjon velger jeg å intervju ansatte som arbeider i barnehagen, både ufaglærte, faglærte og barnehagelærere. Intervjuene vil være

individintervjuer hvor det gjøres lydopptak for fremtidig analyse. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et individuelt intervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dersom du ønsker å trekke deg, tar du kontakt med Anne Berit Engh og gir muntlig beskjed, eller du sender e-post til [abby.engh@fredfiber.net](mailto:abby.engh@fredfiber.net)

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

Det er kun meg som mastergradsstudent som vil ha tilgang til intervjuopptakene. Intervjuene, notatene og sluttresultatene vil være anonymisert. For at uvedkommende ikke skal kunne få tilgang til personopplysninger vil ikke intervjuer eller notater inneholde navn på person eller barnehage. For at jeg skal kunne vite hvem som er hvem vil lydfiler av intervjuopptak få navn som eksempelvis «PedLei» og «FagGre». Lydopptakene vil bli slettet etter prosjektets slutt. Opptakene vil lagres på en digital enhet med pinkodelås som kun jeg innehar. Enheten brukes ikke til annet enn til dette formålet, og kobles ikke opp mot internett.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.07.2020, og alle innsamlede data vil da makuleres.

### **Dine rettigheter**

- Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

## Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Bergen ved Anne Berit Engh ([abby.ENGH@fredfiber.net](mailto:abby.ENGH@fredfiber.net)) og prosjektveileder Helene Marie Kjærgård Eide ([helene.eide@uib.no](mailto:helene.eide@uib.no))
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Lek, læring og undervisning i barnehagen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.07.2020

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 8.2 Vedlegg 2 Intervjuguide

### Intervjuguide

#### 1. Lek

- 1.1 Hvis du ble bedt om å forklare hva lek er, hvordan ville du forklart det?
- 1.2 Hva mener du er lek i barnehagen?
- 1.3 Hvem leker i barnehagen?
- 1.4 Er det forskjell på god og dårlig lek?
- 1.5 Kan du gi et eksempel på lek du mener er god og lek du mener ikke er god?

#### 2. Læring

- 2.1 Hva er dine tanker om barns læring i barnehagen?
- 2.2 Hvordan lærer barna?
- 2.3 Hva lærer barn i barnehagen?
- 2.4 Hva gjør de voksne for å legge til rette for læring hos barna?
- 2.5 Hva legger du i læring gjennom lek?
- 2.6 Kan du beskrive en situasjon fra den siste måneden hvor du lærte barna noe nytt?

#### 3. Undervisning

- 3.1 Hva mener du er undervisning i skolen?
- 3.2 Underviser man i barnehagen?
- 3.3 Hvis ja, hvem er det som underviser?
- 3.4 Kan det oppstå undervisningssituasjoner i barnehagen?
- 3.5 Hvordan vil du forklare det en ansatt i barnehagen gjør når de f.eks. har samlingsstund og barna lærer en ny sang?
- 3.6 Hvis vi tenker oss at en gruppe med barn og voksne er på tur, og barna begynner å spørre om ulike trær og blomster. De voksne forteller hva de ulike artene heter og om forskjellige kjennetegn. Hvordan ville du beskrive en slik aktivitet?
- 3.7 Hvordan kan et undervisningsbegrep som er relevant for barnehagen se ut?

#### 4. Om relasjonen mellom lek, læring og undervisning

4.1 I rammeplanen står det at vi skal ha en helhetlig tilnærming til barns lek, læring og utvikling i barnehagen. Hvordan forstår du den sammenhengen?

4.2 Hvordan arbeider du for å ivareta denne sammenhengen? Kan du gi et eksempel?



Nå, Snorre Theodor, nå skal vi leke!