

To voksne i barns lek

Hvilke positive sider ser man ved å være to deltagende voksne i barnas lek?

av

Arne Telseth

[kandidatnummer:304]

Bacheloroppgave
BKBAC3900

Trondheim, april 2021

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	3
1.1 Problemstilling	3
1.2 Bakgrunn for valg av problemstilling	3
1.3 Oppbygging av oppgaven	4
2.0 Teori	5
2.1 Hva kjennetegner barns lek?	5
2.2 Voksnes rolle	6
2.3 Improvisasjon	8
2.4 Barns medvirkning i lek	10
2.5 Organisasjonskultur	11
3.0 Metode	13
3.1 Valg av metode og innsamlingsstrategi	13
3.2 Utviklingsprosjekt som metode	14
3.3 Gjennomføringen av prosjektet	15
3.4 Metodekritikk	16
3.5 Etske retningslinjer	17
4.0 Funn og drøfting	18
4.1 To praksisfortellinger av lek og funn	18
4.2 Drøfting av funn	21
- Lekens gang.....	21
- Inkludering av hele barnegruppen.....	22
- Forbilder som forhandler og leker sammen.....	24
4.3 Eierskap blir til felleskap	24
4.4 Medvirkning	25
4.5 Utdordrende sider ved å være to voksne i lek med barn	26
4.6 Resterende tanker	27
5.0 Oppsummering	28
Kilder	29
Vedlegg	31

1.0 Innledning

“Barnehagen skal bidra til at alle barn kan oppleve glede, humor, spenning og engasjement gjennom lek - alene og sammen med andre” (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barnehagen som organisasjon skal skape en god arena for lek, der barn får leke alene og sammen med andre, - både barn og voksne. I denne innledningen vil jeg presentere min problemstilling, bakgrunn for valg av problemstilling og hvordan jeg har valgt å framstille oppgaven.

Leking var en stor del av barndommen min. Jeg husker fortsatt den lekverdenen jeg skapte som liten hvor jeg var en av seks trollmenn som skulle kampe mot den onde trollmannen.

Denne lekeverdenen var noe jeg hold for meg selv fra jeg var 9 til 15 år. Dette var en fantasi jeg gikk inn i ofte over en tidsperiode på seks år, og ingen andre fikk ta del i den. Det var noe hellig og forfyllede med å ha sin helt egen store fantasiverden som bare var min. I senere tid har jeg prøv å leve meg like godt inn i denne lekverdenen, men får det ikke til. Dette er trist, men har fortsatt med meg en lekenhet i hverdagen som kommer godt med i denne oppgaven og i selve barnehagelærer profesjonen.

1.1 Problemstilling

Problemstillingen min i denne oppgaven er, - *Hvilke positive sider ser man ved å være to deltagende voksne i barnas lek?*

I denne oppgaven vil jeg se hvordan to voksne kan være med på å skape lek som varer lengre og er mer inkluderende for barna. Jeg vil også se på hvilke måter to deltagende voksne i lek kan bidra for å utfordre organisasjonskulturen i form av å skape dypere refleksjoner mht. lek og på sikt oppnå en mer leken personalgruppe

1.2 Bakgrunn for valg av problemstilling

I min tredje års praksis besto en stor del av praksisoppgavene å gjennomføre et utviklingsprosjekt. Jeg lagde da en utviklingsplan som hadde mål om å øke personalets lekekompetanse og å sette lavere terskel for å ta del i andre voksnes lek. Jeg ville skape en normalisering rundt det å leke med hverandre og barna. Gjennom veiledning med praksislærer reflekterte vi rundt hvordan to deltagende voksne kan være med på å skape lek som varer over lenger tid og hvor flere barn blir inkludert. Vi anerkjente også viktigheten av ett leken personal for å styrke den pedagogiske virksomheten i barnehage. Slike veiledningstimer, med en engasjert og pådrivende veileder var med på å øke min interesse for tematikken, som jeg nå skal gå dypere inn i min bacheloroppgave.

Generelt sett har jeg vært en forkjemper for lek og leker på daglig basis sammen med andre voksne gjennom improvisert teater. Jeg har dermed mye erfaring rundt improvisasjon med voksne, som kom godt med når vi skulle sette i gang prosjektet. Improvisasjon og evne til å la seg inspirere av ingenting og «det vanlige» har vært en enorm fordel inn mot barnehagelærerutdanningen og profesjonen i dens helhet. Jeg mener også at dette er vesentlig og viktig innenfor mange ulike yrker. Improvisasjon er ett stort og allsidig begrep, men jeg vil kjempe for at improvisasjon skal bli ett vanlig og viktig begrep innenfor vårt fagfelt pedagogikken.

1.3 Oppbygging av oppgaven

For å gjøre oppgaven oversiktlig har jeg delt den inn i fire kapitler. I det første kapitlet (teori) tar jeg for meg hvilke ulike fagbøker og teorier jeg vil anvende senere i oppgaven. Jeg har delt dette kapitlet i 5 deler som omhandler teori rundt hva som kjennetegner lek, de voksnes rolle i lek, begrepet improvisasjon, barns medvirkning og til slutt organisasjonsutvikling gjennom lek. I kapittel to (metode) går jeg inn på metoden jeg brukte for å samle inn data. Her vil jeg også se litt nærmere på metodekritikk og etiske retningslinjer. Kapittel tre (funn og drøfting) består av ulike funn fra datainnsamlingen deriblant ulike praksishistorier som jeg vil drøfte og belyse gjennom tidligere presentert teori.

2.0 Teori

2.1 Hva kjennetegner barns lek?

Det finnes mye forskning og teorier om hvorfor barn leker. Av og til er kanskje ikke svaret så vesentlig heller. Det jeg skal se på nå er noen kjennetegn på lek.

Öhman (2012, s.76-77) skriver at lek skal være spontan og frivilling. Hun påpeker at den spontane leken kan være utfordrende for oss ansatte og planlegge, men at vi heller kan tilrettelegge og stimulere for spontan lek. Videre skriver hun at lek skal være gøy å delta i, - hvor barna ser på handlingen og selve opplevelsen som spennende og gøy. Videre kommer Öhman inn på at leken krever ett aktivt engasjement fra deltakerne. Det krever at man tar i bruk alle sansene når man leker, og at en for passiv tilnærming vil være med på å forderve leken. Öhman går videre og skriver at lek har ingen mål. Det er en prosess-styrt aktivitet hvor målet ikke er definert fra starten av. Man kan også se at lek krever en indre motivasjon fra barna skriver Öhman. Hun skriver at gjennom å leke skaper barna en mening rundt seg selv og omverdenen som er med på å utvikle barnet sosialt, kognitivt og følelsesmessig. Denne utviklingen gir barnet en indre motivasjon til å utforske videre lek. Det siste hun nevner er hvordan leken skaper en følelse av kontroll. Hun ser på hvordan barna selv får bestemme lekens innhold og tematikk. Her kan barna skape rom hvor man kan bøye virkeligheten og sette seg selv i ulike senario. Denne makten til å bestemme selv gir en enorm følelse av kontroll og kan være tilfredsstillende for barna. Dette er kjennetegn som Öhman mener er gjentagende for de fleste leker, men barns leker kan være svært forskjellige. Innenfor «regellek» ser man andre kjennetegn enn «dramatisk lek» for eksempel.

«Dramatisk lek», «lekedrama» eller «late-som-lek» er en type lek som er vesentlig opp mot min problemstilling og utviklingsprosjekt. Faith Guss (2015, s.29-30) viser til at denne leken har mange navn, men at dette er en type lek som er nært beslektet med teaterkunsten. Her utspiller barn spenningsmomenter og skaper dramatiske hendelser. Denne type lek blir utformet gjennom barnas bruk av symbolske lekeuttrykk.

Faith Gabrielle Guss (2015, s.40-42) skriver om de fire grunnelementene som ligger til grunn for dramatisk lek. Hvor hun går inn på «fabel» som handler om hva som skjer i handlingen. Hun påpeker at ofte er lekens fabel ikke nødvendigvis planlagt på forhånd, men at den blir skapt samtidig som leken utspiller seg. Videre går hun inn på «rollefigur» som det andre

grunnelementet. Rollefigur som grunnelement sier noe om hvem som deltar i handlingen. Barna tar da på seg ulike roller i form av stemme og ulike kroppslige uttrykk som utgjør lekens rollefigurer. Det tredje grunnelementet er «sted». Dette er med på å definere hvor handlingen og rollefigurene befinner seg. Her kan barna bruke rekvisitter eller fantasien til å representere ulike steder. «Symbolsk tid» er det siste grunnelementet Guss nevner, og er med på å styre når handlingen utspiller seg. Her tar barna i bruk lysforhold, kostymer, rollefigurers kommentarer osv for å definere hvilken tid det er.

Faith Guss har også lagt til et grunnelement på de allerede eksisterende grunnelementene. Hun mener «gjenstand» er et vesentlig element i lekedramaet. «Gjenstand» handler om barns evne til å fremkalle gjenstander gjennom assosiativ tenkning. Denne egenskapen gjør at man klare å skape imaginære gjenstander som kan være med på å føre leken videre. Dette gjør at man ikke trenger en fysisk kopp til stede for å drikke ut av den, men man kan fremkalle en kopp gjennom fantasien som utspiller seg i kroppslig handling hos barnet.

2.2 Voksnes rolle

Av og til trengs det voksne for å veilede eller inspirere barna til å skape et godt lekeunivers. Som voksen i barnas lek er det viktig at vi ikke overtolker eller er for instruerende i leken. Vi må gi plass til barna, vi kan heller ikke bli for passive i leken. Vi må være engasjerte men samtidig klare å holde oss tilbake slik at andre barn selv kan prøve å styre leken videre (Öhman, 2012, s. 240). Øksnes og Sundsdal (2017, s.87-91) går også inn på temaet om de voksnes innblanding i barnas lek. De påpeker at for mye planlagt lek kan bli fordervende for leken, men at det er viktig at vi pedagoger ikke får helt angst for å berøre barns egen lek. Dette handler som mange andre ting om å finne en balanse mellom å la barna skape sin egen lekekultur samtidig som du veileder og planlegger i tråd med det barna er interessert i.

Når man som voksen først blir invitert med, eller bestemmer seg for å gå inn i lek blir man nødt til å ta en stilling til hvilken rolle du skal ha inn mot leken.

Öhman (2012, s.244-245) skriver om ulike roller vi voksne kan innta i lek sammen med barn. Dette er roller som viser til hvor deltagende vi er i leken. Hun har delt det inn i fire ulike roller, - observatør, rekvisitør, medlekende og lekeleder. Som rollen «observatør» er din rolle å være en positiv og støttende tilskuer til leken. Gjennom denne rollen kan du lettere observere barnas lek slik at du får ett større bilde på barnets utviklingsnivå i leksituasjoner eller barnas lekekultur. Det kan også være med på å gi barna en følelse av at leken er viktig

og meningsfylt. Du kan også pådra deg rollen som «rekvisitør» skriver Öhamn. Her er du ikke nødvendigvis deltagende i leken, men støttende og motiverer barna gjennom å tilføre kostymer eller rekvisitter som barna kan ta i bruk. «Medlekende» er en annen rolle hvor du aktivt deltar i å gi bud og pådrar ulike roller som er med på å styre leken videre. Her er det viktig at du klarer å gi plass til barna, og at de får styre handlingen. Den siste rollen er «lekeleder». Dette er rollen du inntar for å blåse liv i leken. Her kan du komme med tematikker og dilemmaer som barna må ta stilling til. Dette kan være nødvendig hvis barna sliter med å komme i gang. I denne rollen kan du hjelpe de i å bygge en god grunnmur for lek ved å ta avgjørelser du selv mener kan bli til interessante leker for barna.

Noen problemer som ofte dukker opp i barnas frie lek er de voksnes holdninger eller handlinger inn mot leken. Dette går utpå at voksne ofte går forbi lekens normer og regler for å stoppe den. Dette har ført til at barn mener voksne ikke ser lekens hensikt (Wolf, 2017, s.82). Hjort (1996, s.201) skriver om måter voksne kan vise barna at de bryr seg om leken og ser viktigheten av den. Da påpeker hun at de voksne kan snakke og vise interesse til leken eller ta del i barnas lek. Ved å ta del i leken og snakke aktivt om lek rundt og med barn kan de voksne være med på å endre holdninger til lek eller gjør det lettere for det enkelte barn å slippe seg løs i lekens spontanitet.

For barn er vi voksne rollemodeller som de ser opp til. Dette er viktig å ta med inn i din egen praksis slik at barna får gode rollemodeller med et godt verdisyn og gode moraler (Tholin, 2015). Tholin (2015, s.93) tar utgangspunkt i Banduras sosialkognitive læringsteori som går utpå at man lærer av å se og observere andres adferd. Hun forklarer det som at man ikke nødvendigvis trenger å fortelle barna hvordan man skal handle, men at man kan vise hvordan man skal håndtere ulike situasjoner. Dette viser hvor viktig det er at vi av og til går inn i barnas lek for vise dem hvordan man leker.

Lyttende pedagogikk er et viktig begrep når man skal jobbe med lek. «Hørestyrke» er et begrep som blir brukt i boken «lyttende pedagogikk: Etikk og demokrati i pedagogisk arbeid» (Åberg & Taguchi, 2008). Dette går ut på at din evne til å lytte til barnas forslag og meninger er som en muskel du kan trene opp. Du må dermed være bevisst på din egen lytting og ikke minst hvorfor du lytter. Ved å være en lydhør voksen kan du være med på å skape en lekekultur som barna kan kalle deres. Lytting er noe vi kan ta med inn i leken hvor den har en vesentlig plass. For å få en lek til å gå rundt trenger deltagerne å lytte på hverandres forslag, og forhandle utfra hvilke sanselige signaler som blir uttrykt i leken.

Lytting til barnets indre ønske er spesielt viktig blant de yngre barna der mye av leken består av at barna skal føle seg trygge. Gjennom lek med de yngste barna skaper man en tilknytning mellom barnet og den voksne, som er med på videre utprøving og utforskning i lek (Öhman, 2012, s.239-242). Lytting kan virke som det i bunn og grunn handler om å bruke lyttesansen for å tolke ulike lyder, men i samspill med små barn må man ta i bruk andre sanser for at barna skal oppfatte deg som en lydhør voksen. Denne måten å ta i bruk alle sansene for å virkelig lytte er med på å bygge en bedre kommunikasjon mellom deg som voksne og de yngste barna (Hovik og Henning, 2019). Askland (2018, s.27-29) bruker begrepet «aktiv lytting» for å fremstille at man ikke bare skal høre, men aktivt se etter hva barnet prøver å meddele. Han påpeker også hvordan aktiv lytting består av å registrere, tolke, bekrefte og svar/reaksjon. For å aktivt lytte til barnets indre ønske trenger vi å registrere når barn prøver å ytre noe. Når vi har registrert at barnet prøver å fortelle meg noe så må vi prøve å tolke det, - er barnet sulten, trøtt, sint osv... Etter vi har tolket situasjonen må vi bekrefte den. Da spør vi om våre tolkninger er korrekte. «er du ...?», «vil du ...?» osv. Det siste vi gjør er å gi ett svar eller en reaksjon til hva barnet prøvde å meddele.

Lytting er også ett viktig element innenfor improvisasjon hvor kvaliteten av improvisasjonen ofte er basert på hvor godt du klarer å lytte til det medspilleren sier. Dette bringer oss inn på neste del av teorien, - improvisasjon.

2.3 Improvisasjon

«Møter i bevegelse» (Liset, Myrstad & Sverdrup, 2011, s.13) tar for seg improvisasjonbegrepet og forklarer at dette handler om å «kunne åpne opp for noe som ikke er der ennå, men som kan bli til». Du kan også trekke linjer fra improvisasjon til hvordan vi mennesker forholder oss til det daglige. Når vi holder en samtale vil vi korrigere oss etter hvilke svar og spørsmål samtalepartneren presenterer. Dette er også gjeldende i improvisasjon som metode.

Ser vi på improvisasjon som en teaterform eller en teatermetode så er det mange kjøreregler som er med på å gjøre improvisasjonen mer forutsigbar. Man kan derfor si at improvisasjon ikke er helt improvisert fordi improvisatørene har avklart ulike spilleregler. Du kan derfor si at improvisasjon er kreativitet i gitte rammer (Liset, Myrstad, & Sverdrup, 2011, s.15-16).

Noen av kjørereglene kan være tanken om tilbud, akseptering og blokkering. I improvisasjon er dette et viktig element for å lede handlingen/samtalen videre. Dette går i korte trekk ut på at du skal kunne komme med tilbud samtidig som du skal akseptere motpartens tilbud.

Gjennom å blokkere eventuelle tilbud vil du stå i veien for at handlingen går videre (Johnstone, 1987, s.103-110). Måten man klarer å lytte til hva motparten gir av tilbud henger godt sammen med hvor god lytter du er. I «Drama og skapende prosesser i barnehagen» (Hovik, 2017, s.198-199) tar de utgangspunkt i forestillingen «Spurv», og viser til hvordan denne forestillingen har en *lyttende dramaturgi*. De påpeker hvordan skuespilleren reagerer på barnas innspill fra salen. Det er altså mulig for publikummet å komme med kroppslige og språklige innspill som skuespillerne må improvisere rundt. Dette er med på å skape en *lyttende dramaturgi* der dramaturgien vil endre seg avhengig av publikummet, og skuespillerens evne til å lytte.

Når man improviserer utvikler man en annen form for intelligens. Denne intelligensen blir kalt for EQ og Goleman (1997, s.55) nevner i boken, - Emosjonell intelligens, fem grunndefinisjoner som skal definere hvilke prosesser som er med på å øke den emosjonelle intelligens.

- 1) Innsikt i egne emosjoner: Dette er din evne til å kjenne igjen egne følelser når de kommer.
- 2) Styring av emosjoner: Evne til å klare å bruke eksisterende følelser til å være hensiktsmessige.
- 3) Motivering av seg selv: Evne til å strekke egne følelser for å nå ett mål. Her handler det om å beherske sine egne følelser om impulser slik at du kan oppnå satte mål.
- 4) Empati: Evne til å sette seg inn i andre menneskers følelser og perspektiv.
- 5) Kunsten å omgås andre mennesker: evne til å samarbeide med andre mennesker og å innleve seg i andres synspunkt og meninger.

Liset, Myrstad og Sverdrup (2011, s.155-156) ser hvordan improvisasjon kan være med til selvutvikling gjennom et dialektisk relasjonsteoretisk syn. Dette synet påpeker viktigheten av anerkjennelse, intersubjektivitet og avgrensethet. Dette er ifølge relasjonsteorier avgjørende

for optimal selvutvikling. Improvisasjon som samspill består ofte av ett *ja* som følges opp av ett *og*. Her ser vi en anerkjennelse gjennom *ja-et* og en videreføring av samtalen gjennom *og-et*. Gjennom å improvisere med barn krever det at man sammen jobber for å skape. Dette gir en følelse av anerkjennelse fra de involverte, som er med på å styrke barnets selvutvikling (Liset, Myrstad og Sverdrup, 2011, s.155-156).

Liset, Myrstad og Sverdrup (2011, s.99-100) skriver om nærværets betydning i møter med små barn (0-3 år). Hun viser til Erika Fischer-Lichtes gradering av nærværsbegrepet, - *svakt* nærvær, *sterkt* nærvær og det *radikale* nærværet. Svakt nærvær viser til en fysisk tilnærming, hvor vi er nært hverandre med kroppene. Sterkt nærvær handler om vår evne til å holde på publikums oppmerksomhet og interesse. Det radikale nærværet derimot er med på å viske bort avstanden helt. Her er det ikke en avstand mellom de som observerer eller de som deltar, hele situasjonen blir sett på som helhetlig, hvor alt er nærliggende og med på å skape prosessen. I improvisatorisk lek er også denne tanken om et radikalt nærvær viktig. Fra egen erfaring er nærværet hos voksne ekstremt viktig i form av hvilken grad vi vil at barna skal medvirke i leken. Som «lekleder» skal vi styre leken og presentere tematikker, men også være med på å skape et radikalt nærvær hvor de minste barnas uttrykk blir integrert i selve opplevelsen. Hvor godt vi klarer å skape et slikt nærvær er basert på hvor godt vi klarer å se når de minste barna prøver å meddele noe

2.4 Barns medvirkning i lek

Ifølge rammeplanen skal barns synspunkter vektlegges og vi skal la de være med på å medvirke det pedagogiske arbeidet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Berit Bae (2007) bruker uttrykket *Barnet som subjekt*. Hun bruker metaforene «human beings» og «human becomings» når hun skal forklare hvordan synet på barn kan være med å påvirke i hvor stor grad barna er medvirkende eller ikke. Det vil si at hvis man ser på barn som «human becomings» så er de ikke helt ferdige mennesker enda. De skal bli noe etter hvert, men akkurat nå er de i en fase hvor de skal bli egne mennesker. De er ikke medmennesker. Da er det lett at dine perspektiver blir mer «verdifulle» og du går ut fra barnets intensjoner uten at du egentlig vet meningen bak. Ser vi på barn som «human beings» så handler det om å se dem som ett medmenneske der demmes mening og ytringer skal bli tatt på alvor og på lik linje som alle andre mennesker.

Guss (2015, s.35-37) trekker linjer fra den dramatiske leken hos barn til teaterkunsten. I teateret finner man produsenter, skuespillere, scenografer, dramatikere, rekvisitører osv. De har hver sin oppgave og jobber tett for å sette sammen en forestilling. Når barn leker kan de gå ut av funksjonen som skuespiller og inn som dramatiker for å fortelle hvor handlingen går videre, for så å gå tilbake i funksjonen som skuespiller. Guss har en modell, - Barns «teaterfunksjon» i lekedrama, som viser hvordan barna beveger seg frem og tilbake mellom fiksjonslagene for å styre leken. Den viser til at barna kan skape fabelen gjennom å utføre og skape som en rollefigur (dramatisk handling), samtidig som de kan legge til rette for dramatisk handling gjennom å pådra seg produksjonsroller (produksjonshandling). Wolf (2017, s.65-68) tar utgangspunkt i denne modellen og påpeker hvordan den er med på å la barna medvirke og sammen skape en lek man kan være stolt over.

2.5 Organisasjonskultur

«Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet som skal planlegges og vurderes. Barn og foreldre har rett til medvirkning i disse prosessene. Målet med barnehagen som pedagogisk virksomhet, er å gi barna et tilrettelagt tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen. For å oppnå dette skal barnehagen være en lærende organisasjon, og det pedagogiske arbeidet skal være begrunnet i barnehageloven og rammeplanen» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gotvassli (2019, s.95) påpeker at en lærende organisasjon er det beste grunnlaget for å kunne gi barna ett godt tilrettelagt pedagogisk tilbud. Han påpeker videre at selve definisjonen for hva en lærende organisasjon er, er lite utdypet i andre offisielle dokumenter. Det er da vår oppgave å skape en god organisasjonskultur der læring står i fokus.

Gotvassli tar også for seg Peter Senges fem definisjoner på hva en lærende organisasjon er. En lærende organisasjon er styrt av «personlig mestring», som omhandler at personalet og barna skal kjenne på en personlig mestringsfølelse. «Felles visjon» er viktig slik at grupper eller organisasjonen i sin helhet kan sammen jobbe for å oppnå satte mål. Videre står det at «mentale modeller» er med på å bestemme hvilke verdier som er viktige og hvordan oppgaver skal bli gjort. Du kan sammenligne «mentale modeller» med ditt grunnsyn. Den fjerde definisjonen er «læring i team». Med læring i team menes det at hele organisasjonen lærer sammen. Det inkluderer barn og voksne hvor vi lærer av hverandre og skal sammen skape refleksjonsprosesser som fører til videre utvikling. Siste definisjonen er «systemtenkning». Når man er en organisasjon er det viktig at man ser seg selv som en nødvendig del i en helhetlig organisasjon der ulike deler henger sammen. Man skal da se de

mentale modellene i samhold til organisasjonens felles visjon og omvendt (Gotvassli, 2019, s.97-98).

Den fjerde definisjonen til Peter Senge gikk ut på at man lærer i team. For å lære sammen så er det viktig at man som pedagogisk leder snakker frem kunnskap hos assistentene og fagarbeiderne. De har ikke nødvendigvis kunnskapen i bakhodet når de handler eller utfører oppgaver i barnehagen. «Taus kunnskap» blir brukt av Gotvassli (2019, s.102-116) hvor han påpeker at dette er erfaringer, verdier eller opplevelser som er med på å styre hvordan vi utfører en oppgave. Vi vet ikke nødvendigvis hvorfor, men det ligger bare i kroppen vår. Som pedagog er noen av oppgavene ifølge rammeplanen å vurdere og utvikle arbeidet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom å sette ord på personalets praksis på bakgrunn av ett faglig ståsted er du med på å skape mer forståelse og stolthet rundt arbeidet de gjør.

Som organisasjon har vi ulike styringsdokumenter som rammeplanen og barnehageloven som vi må følge. Styringsdokumentene ligger til grunn for å sikre kvaliteten i alle norske barnehager. Sæbø (2018, s.18-19) refererer til Kunnskapsdepartementet som viser til at kvaliteten på kunstfagene i den norske barnehagen er svært varierende. Videre fremhever hun de kommunale barnehagene i Reggio Emilia hvor de ansatte er eksepsjonelt flinke til å ta inspirasjon fra kunstfagene og implementere det inn mot barnas naturlige være- og læremåte. Reggio Emilia blir også omtalt som en filosofi i barnehageprofesjonen og et sentralt begrep innenfor denne filosofien er at alle *barn har hundre språk* (Rinaldi, 2009; Åberg, 2018). Dette er ganske grunnleggende innenfor filosofien og viser til at alle uttrykkene barn sender ut gjennom tegning, forming, leking, ord og musikkuttrykk er en form for barnets språk. Barna tar i bruk ulike uttrykksformer for å kommunisere med de voksne, de voksne må være lyttende og se barnets forslag gjennom uttrykkene de sender ut. Dette kan være et godt startpunkt hvis man vil utvikle en barnehage med god kvalitet på kunstfagene.

3.0 Metode

Metode kommer fra det greske ordet *methodos* og betyr å følge en vei eller langs veien mot et mål (Tranøy, 2019). Med dette i bakhodet skal jeg se hvordan min prosess i denne bacheloroppgaven har vært. Jeg har delt metodekapittelet inn i fem underkapittel, - valg av metode og innsamlingsstrategi hvor jeg vil gå dypere inn på hvorfor jeg har valgt en kvalitativ metode og brukt et utviklingsprosjekt som innsamlingsstrategien i henhold til min problemstilling. Neste underkapittel handler om utviklingsprosjekt som metode, og på hvilken måte denne innsamlingsstrategien er med på å gi gode resultater i henhold til problemstillingen. Det tredje kapittelets formål er til for å visualisere og fremstille hvordan selve utviklingsprosjektet gikk for seg. Metodekritikk er det fjerde kapittelet hvor jeg vil se på egne valg rundt metode med ett kritisk syn, - hva velger jeg bort ved å gjennomføre ett utviklingsprosjekt? Til slutt skal jeg ta for meg etiske retningslinjer. Her skal jeg se på mitt etiske ansvar i bakgrunn av Bergsland og Jægers (2016, s.83) hovedprinsipper.

3.1 Valg av metode og innsamlingsstrategi

Jeg har valgt en kvalitativ metode til innsamlingen av data. Kvalitativ metode har som mål å tolke ulike sosiale fenomener, hvor man skal se på mennesket i en naturlig kontekst (Bergsland og Jæger, 2016, s.67-68). Problemstillingen, - «*Hvilke positive sider ser man ved å være to deltagende voksne i barnas lek?*» er rettet mot å finne tak i hvilke teknikker, tanker, holdninger og spørsmål som dukker opp ved å være to deltagende voksne i lek. Dette gir meg en pekepinn mot at en kvalitativ metode hvor man skal se etter grunner og omstendigheter som er med på å endre eller utvikle menneskets væremåte og forståelse.

Man kan se på kvalitativ metode som et paraplybegrep hvor man under finner mange ulike innsamlingsmetoder. Noen vanlige metoder innenfor en kvalitativ forskningsprosess er intervju eller observasjon. I min bacheloroppgave har jeg valgt utviklingsprosjekt som innsamlingsmetode. Jeg skal dermed ta i bruk utviklingsprosjekt som metode for å fange opp personalets tanker og refleksjoner for så å starte og lede refleksjonssamtaler rundt tematikker som dukker opp. Utviklingsprosjektet ble gjennomført i praksis, slik at problemstillingen og teorien formet seg ut ifra utviklingsprosjektet og ikke omvendt. Denne måten og drive kvalitativ forskning på kan du si er mer induktiv enn deduktiv, hvor det induktiv viser til hvordan jeg har gått fra empiri til teori (Bergsland og Jæger, 2016, s.67).

Før jeg går videre vil jeg påpeke en annen vanlig metode innenfor forskning, - kvantitativ metode. De kvantitative metodene ser mer tall og blir ofte fremstilt i form av tabeller, prosenter eller grafer (Bergsland og Jæger, 2016, s.68-69). Dette gjør at nøyaktighet i innsamlingen av data er viktig for å fremstille et realistisk svar. I henhold til min problemstilling hadde en slik metode passet dårlig, men ved å ta i bruk metodetriangulering (Bergsland og Jæger, 2016, s.69) kunne jeg utført utviklingsprosjektet, hvor jeg i etterkant hadde spurt de ansatte om å delta i en spørreundersøkelse angående prosjektet. Dette kunne vært med på å gi meg flere refleksjoner rundt de positive ringvirkningene av å være to voksne som leker sammen.

3.2 Utviklingsprosjekt som metode

I denne delen skal jeg se på utviklingsprosjekt som metode. Her vil jeg trekke frem hva som ligger i ordet utviklingsprosjekt og på hvilken måte et utviklingsprosjekt er en god innsamlingsstrategi.

Kjær (2018, 17-18) skriver om prosjekt inn mot barnegruppen og påpeker at dette handler om å sammen fordype seg rundt et tema. Hun ser på prosjektarbeid og temaarbeid og påpeker hvordan temaarbeid ikke har like stort fokus på anerkjennelse og inkludering som det et prosjekt ville hatt. Jeg har på mange måter også gjennomført et prosjekt der inkludering og anerkjennelse var sentrale begreper, men dette prosjektet hadde mer fokus på de voksnes kompetanse enn barnegruppen. I et utviklingsarbeid er fokuset rettet mot å utvikle noe. Man skal endre, utvikle eller utfordre en struktur. Målet mitt med utviklingsprosjektet var å utvikle eller utfordre synet de ansatte har på å leke sammen.

En fordel ved å gjennomføre ett utviklingsprosjekt var at jeg fikk en nærhet til tematikken. Jeg fikk være i barnehagen over en lengre periode som gav meg god kjennskap til barna og de ansatte. Dette knyttet oss sammen på ett relasjonelt vis som var med å bygge under de gode refleksjonssamtalene.

Utviklingsprosjekt er noe mange barnehager gjennomfører, og har kanskje en varighet på ett år. Her på personalet fordype seg gjennom refleksjon i bakgrunn av litteratur, praksisfortellinger, casearbeid osv... Mitt utviklingsprosjekt hadde ikke en varighet på ett år, men jeg kunne allerede etter tre uker med prosjekt se at personalet åpnet seg mer og tok mer initiativ under refleksjonssituasjoner.

Jeg vil også påpeke hvordan dette prosjektarbeidet var med på å løfte frem barnehagens «lokal teori». Den teorien som kommer frem er kanskje basert på den spesifikke barnehagen, men kan være relevant for andre barnehager (Bergsland og Jæger, 2016, s.79). Dette gjør at andre barnehager kan ta i bruk våre funn og praktisere det i demmes barnehager. En slik tankegang var med på å gi meg som forsker en lyst til å forske videre på funn slik andre barnehager kan praktisere det å være to voksne i lek.

3.3 Gjennomføringen av prosjektet

I dette kapittelet vil jeg se nærmere på hvordan gjennomføringen av utviklingsprosjektet gikk for seg. Jeg vil trekke frem hvordan jeg introduserte prosjektet for personalgruppen og hvilke elementer av utviklingsprosjektet som er med på å utgjøre min empiri.

Utviklingsprosjektet ble gjennomført i en barnehage på småbarnsavdelingen som var delt inn i aldershomogene grupper. Prosjektet ble rettet mot barnegruppen på 2-3 år.

Utviklingsprosjektet hadde en varighet på tre uker.

Jeg startet utviklingsprosjektet med å presentere en utviklingsplan som fremstilte ulike mål og framgangsmåter for å oppnå målene. Denne planen hang ute i garderoben slik de foresatte kunne lese og skaffe seg et innblikk i hva personalet hadde som mål de tre ukene jeg førte utviklingsprosjektet mitt. Det var også alltid en kopi av utviklingsplanen inne på avdelingen som de ansatte kunne se på, - denne var grei å ta en titt på rett før aktiviteter. I løp av prosjektperioden gjennomførte jeg fire didaktiske leker, - en med hver ansatt. Jeg lagde en didaktisk plan for hver lek som inneholdt forutsetninger, mål, innhold og arbeidsmetode. Selve innholdet og handlingen til leken var åpent hvor vi selv sammen med barna kunne velge. Grunnen for at jeg lagde slike didaktiske planer rundt en improvisert eller spontan lek var for at de ansatte skulle føle seg trygg. Det kunne være godt å ha noen mål og forholde seg til. Under arbeidsmåter i min didaktiske plan nevnte jeg også hvordan vi kunne nå målene. Det er også verdt å påpeke at alle lekene ble improvisert frem hvor vi voksne var ledere for leken. Bacheloroppgaven kommer til å ta utgangspunkt i to av lekene for å gjøre det mer oversiktlig for deg som leser.

Etter hver lek gjennomførte jeg en refleksjonssamtale med min lekepartner hvor vi snakket om hendelsesforløpet og hvordan det var å leke sammen. Denne samtalen hadde rundt fem minutter varighet.

Jeg fikk også ti minutter av gruppemøtene til å se på utviklingsprosjektet. Her gikk mye av tiden med på å planlegge neste ukes lek sammen med de ansatte, - tema, hvor, når, mål osv. Hvis vi fikk tid til å reflektere litt rundt tidligere leker ble dette også gjort. Dermed kan du si at mitt utviklingsprosjekt besto av tre ulike oppgaver, - gjennomføring av aktiviteter, refleksjonssamtaler i etterkant av leken og refleksjon i gruppemøter med hele personalgruppen.

3.4 Metodekritikk

Metodekritikk er ett viktig punkt som skal være med å vise forskerens kritiske syn rundt egne valg knyttet opp mot problemstillingen. Jeg vil derfor i denne delen se nærmere på begrepene reliabilitet og validitet, og på hvilken måte utviklingsprosjektet eller hendelser under datainnsamlingen kunne vært med på å skape urelaterte eller upålitelige svar.

Når man skal samle inn data er det viktig at det man samler inn er relevant og pålitelig. Dette er med på å gi deg et godt og fyldig svar på problemstillingen (Dalland, 2017, s.60). Relevans og pålitelig er like uttrykk som det Bergsland og Jæger (2018, s.80) bruker, men de tar i bruk reliabilitet og validitet. Dette går ut på det sammen og kort oppsummert påpeker at det som blir brukt av data bør ha en viss troverdighet og relevans over seg. Når det er sagt så er det ikke selvsagt at mitt utviklingsprosjekt vil være relevant til min problemstilling. Jeg vil nå se på hvilken måte utviklingsprosjektet kunne vært med på å gi meg lite troverdige eller relevante svar.

Pålitelighet til de svarene jeg får er diskuterbar. Refleksjonssamtalene etter lekene var ustrukturerte og lite planlagt. Det hendte ofte at vi måtte avbryte samtalen etter tre minutter fordi avdelingen trengte hjelp til bleieskift, påkledning eller matlaging. Denne tidsklemmen kan være med på å skape svar som ikke er pålitelige fordi man ikke har fått gått dypt nokk i spørsmålene man hadde i etterkant av leken.

Noe som er med på å gjøre svarene lite relevant for problemstillingen er overflødige mengder med data. Jeg la merke til at utviklingsprosjekt som innsamlingsmetode gav meg en overflødig mengde med data slik at det blir uoversiktlig og refleksjonene ble lite relevant. Dette var grunnen til at jeg blant annet bare vil trekke frem to leker, og ikke alle fire i denne oppgaven.

3.5 Ethiske retningslinjer

Når man skal gjennomføre denne typen arbeid er de etiske retningslinjene svært viktig. Ifølge loven skal vi sørge for at den enkelte ikke skal føle seg krenket ut fra hvordan vi håndterer hans personopplysninger (lov om behandling av personopplysninger, 2012, §1). Bergsland og Jæger (2016, s.83) skriver at forskerens etiske ansvar kan bli sett i lys av tre hovedprinsipper, - *informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser*. Informert samtykke går ut på at jeg informere informanten om formålet med undersøkelsen, at den er frivillig og at man kan trekke seg når som helst. Konfidensialitet går ut på at informantens personopplysninger ikke blir offentliggjort. Det skal være ingen måte å identifisere informantene på. Konsekvenser går ut på at jeg skal forhindre at informanten blir utsatt for ulike skader eller stress. I henhold til de tre hovedprinsippene har jeg levert et samtykkeskjema som sier noe om formålet med prosjektet og at det er frivillig å delta. For å forhindre at noen personopplysninger blir offentliggjort har jeg ikke brukt navn på barnehagen eller de ansatte i refleksjonsskriv eller i bachelor oppgaven. Jeg tiltaler dem derfor ut ifra stillingstittelen de har. I planlegging av utviklingsprosjektet mitt var konsekvenser viktig. Jeg ville at de ansatte ikke skulle bli stresset eller kjenne på prestasjonsangst når vi lekte sammen. Jeg ville skape trygge rammer rundt prosjektet og var alltid åpen for tilbakemeldinger. På utviklingsplanen hadde jeg også et avsnitt som handlet om hva som er viktig for meg. Her påpeker jeg at de ansatte ville bli utfordret, men at de kan komme til meg hvis noe er vanskelig. Dette var for å minke sjanser for konsekvenser som stress eller ubehag.

4.0 Funn og drøfting

Hvilke positive sider ser man ved å være to deltagende voksne i barnas lek? I denne delen av oppgaven vil jeg reflektere rundt ulike svar som denne problemstillingen kan gi.

Problemstillingen vil lite trolig ha et entydig svar siden den etterspør flere vinklinger som peker på positive sider ved å være to voksne i lek. Med dette som bakteppe vil jeg se etter situasjoner jeg og den ansatte skapte som er med på å bygge en bedre lek, og hvordan slikt arbeid kan bidra for å utfordre organisasjonskulturen i form av å skape dypere refleksjoner mht. lek og på sikt oppnå en mer leken personalgruppe.

Kapittel 4.1 kommer til å løfte frem utdrag fra to ulike leker. Her vil jeg se nærmere på de to lekene hvor jeg tar utgangspunkt i de funnene jeg og assistenten snakket om under refleksjonssamtalen i etterkant av leken. Etter hvert vil jeg se på likhetene mellom de to lekene, hvor jeg trekker frem funn gjort i refleksjon sammen med praksislærer. Videre kommer et underkapittel om medvirkning hvor jeg vil påpeke medvirkningsaspektet i de to ulike lekene og i utviklingsprosjektet generelt. Jeg vil stille spørsmål og drøfte på hvilken måte utviklingsprosjektet har vært med på å skape en kultur hvor leken blir sett på som ett felleskap. Under her har jeg også ett underkapittel hvor jeg skal se på de utfordrende sidene ved å være to voksne i lek. Til slutt vil jeg påpeker resterende tanker og refleksjoner som ligger igjen etter ett tre ukers utviklingsprosjekt.

4.1 To praksisfortellinger av lek og funn

Praksisfortelling 1

I dette utdraget vil jeg påpeke hvordan assistenten hjalp meg ut av en vanskelig situasjon slik at leken kunne fortsette og at flere barn kunne bli inkludert i leken. Dette var ett funn jeg oppdaget mens leken pågikk, og som vi reflekterte over under samtalen etter leken.

“Noen barn hadde akkurat våknet. De ble plassert i assistentens fang mens jeg lekte kjøkken med de få barna som ikke sov. Fra assistentens fang fikk de observere leken og selv bestemme om de ville delta eller ikke. Assistenten hadde en tilbaketrukket deltagelse der hun for det meste smakte på ulike drikker som barna lagde til henne. Etter hvert som flere barn våknet, ble hun mer og mer aktiv i leken og til slutt så var

vi i full gang på kjøkkenet. Noen var gjester andre var rørleggere som skulle fikse vaskemaskinen og noen var tyver som ranet restauranten.

På ett punkt i leken hadde jeg veldig mange barn rundt meg som druknet meg i ulike tilbud og spørsmål. Jeg fikk ikke svart alle barna og de barna som ikke var så offensive i leken ble dyttet til siden. Assistenten valgte da å skifte fokuset over på seg selv. Hun brølte «AUUUU!» og alle barnas snudde seg og så forbauset på henne. «Æ brann mæ på tunga» sa hun. «Ahh, vi må lage medisin» sa jeg. De mest aktive barna begynte å lage medisin og fokuset forsvant fra meg, over til assistenten. Jeg kunne da trekke meg unna, trekke pusten og bringe de barn som sto på utsiden inn i leken”

I denne praksisfortellingen ser vi hvordan assistenten hjalp meg ut av en vanskelig posisjon i leken. I etterkant av leken hadde vi en refleksjonssamtale hvor jeg spurte hvorfor hun gjorde dette og hvorfor på akkurat denne måten. Hun oppfattet situasjonen som uoversiktlig, travel og vanskelig for meg, og ville hjelpe. Hvorfor hun gjorde det på akkurat denne måten var hun usikker på, men hun bare følte det rett der og da. Dette henger godt opp mot begrepet “taus kunnskap” som jeg nevner i teoridelen (Gotvassli, 2019). Her veiledet jeg assistenten gjennom å sette ord på hva hun gjorde. Jeg forklarte at hun hadde en leken tilnærming for å løse det. Hun beholdt fiksjonen og kom med et godt tilbud for å gjøre leken interessant. Vi hadde lenge bare laget mat og smakt på den, men dette tilbudet fra assistenten gjorde leken spennende og uforutsigbar. Man ser også assistentens evne til å lytte godt til situasjonen. I teori delen refererer jeg til Askland (2018) som skriver om aktiv lytting. Assistenten viser en aktiv lytting inn mot leken når hun tolker situasjonen som travel, og bestemmer seg for å prøve å løse opp i den. Jeg spurte ikke verbalt om hjelp, men hun bruker de ulike sansene til å tolke situasjonen og dermed ta en beslutning.

I teoridelen påpekte jeg Öhmans (2012) ulike roller de voksne har inn mot leken, og dette utdraget viser hvordan vi to voksne bytter rolle midt i leken. Jeg var «lekeleder», men når det begynte å bli travelt å lede leken tok assistenten på seg rollen som «lekeleder» slik jeg kunne senke skuldrene å ta på meg rollen som «rekvisitør» eller «medleker». Dette grepet til assistenten gjorde slik at leken kunne vare lengere og gav meg muligheten til å inkludere de barna som sto på utsiden.

Praksisfortelling 2

I dette utdraget skal jeg påpeke hvordan improvisasjon var med på å hjelpe oss til å føre leken videre, og viktigheten av at vi lyttet til hverandre for å skape en langvarig lek hvor vi implementerer og inkluderer barnas forslag.

“Alle barna hadde kommet ut og assistenten og jeg hadde planlagt å leke “butikk” samme. Vi lagde disken og fant fram leker, pinner og steiner som skulle representere ulike varer barna kunne kjøpe. Barna kunne se oss lage klart til leken og noen ble allerede her interessert i hva som skulle skje. Når alt var klart, gikk jeg og assistenten inn i fiksjonen og ropte “kom og kjøp! nå har butikken åpnet”. Flere barn ble interessert og kom mot oss. Vi fortalte barna at de kunne kjøpe alt de ville ved å bruke “liksom-penger”. Barna sa hva de ville ha og vi lagde det til dem. Etter litt gikk barn bak disken og fikk roller som ansatte og kunne hjelpe de andre barna ved å ta imot bestillinger. Når barna fikk det de kjøpte var det ofte at dem gikk bort en liten stund med gjenstanden de hadde betalt for, for så å komme tilbake. Plutselig kommer et barn rundt hjørnet og har en pinne i hånden. Han retter pinnen mot oss, og jeg roper, - “hjelp! han har en pistol, skal du rane butikken?”. Barnet ser på meg og det ser ut som han ikke helt forsto hva jeg mente. Så sier assistenten, - “ahh, nei! han er vakten til butikken, er du vakt KG2?”. Barnet nikker og kommer bak disken sammen med oss. Vi er glade for at han kunne passe på butikken. Etter en stund skyter barnet assistenten og assistenten faller til bakken. Jeg forteller at vi må gi assistenten bandasje, og barna hjelper meg med å holde ene foten i luften mens vi tar på bandasjen. barnet prøver å skyte assistenten en gang til, men assistenten løper bort for å unngå å bli skutt. Fra dette punktet løper vi alle bort fra barnet mens han skal prøve å skyte oss, og leken dør sakte ut”.

Ser vi på dette eksempelet så henger det godt sammen med det jeg skriver i teoridelen angående improvisasjon. Jeg refererer til Keith Johnstone (1998, s.103-110) som skriver om tilbud, akseptering og blokkering. Når KG2 kommer inn i leken med et gevær, kan det virke en smule absurd inn mot butikk leken vi har. Jeg og assistenten tar da et valg og anerkjenner barnets tilbud, men vinkler det mot leken vi leken, - nemlig at han kan være vakt. Her anerkjenner vi barnets tilbud og implementerer det inn i leken. Vi kan også se en blokkering fra assistenten når han sier at barnet ikke er en tyv, men en vakt. Han blokkerer mitt forslag, men forsvarer blokkeringen i form av å forklare hvem barnet egentlig er.

Denne situasjonen kan du også binde opp mot vår evne til å lytte. I teoridelen refererer jeg til Hovik som viser til at en god lytter må bruke alle sansene, ikke bare hørselen. Jeg bruker øynene mine og ser KG2 stå utenfor leken med en pinne i hånden. Jeg tar inspirasjon fra hans objekt og gir han en rolle og objektet hans en mening inn mot leken. Man ser også viktigheten av at jeg og assistenten lytter til hverandre. Vi lytter til barna, men det er helt vesentlig at vi lytter til hverandre for å drive leken videre. I tilfellet som kommer i denne leken så løste vi hvilken rolle KG2 skulle ha ved at vi lyttet til hverandres forslag og sammen kom fram til en løsning.

Jeg vil også skrive noe om tematikken i leken. Handlingen starte uskyldig. Barna er kunder og ansatte som sammen bytter varer mot penger. Når KG2 kommer inn og jeg gir han rollen som tyv med gevær som skal rane butikken tar leken en annen retning. Noen vil si denne rollen som veldig "på kanten", og kanskje er den det. Sven Veine (2006) skriver om det spontane rom som vi voksne begge må gå inn i for å drive improvisatorisk lek. For å gå inn i dette rommet må vi tørre å åpne oss for det som måtte skje. Det krever at vi voksne er tilstedeværende i selve leken. Grunnen for at jeg da kanskje presenterte en rolle eller en tematikk som er "på kanten" er fordi jeg er oppslukt i leken og hele tiden ser etter tilbud som vi kan bruke mot leken. Da er det ikke alltid at man filtrerer tankene sine til å være passende for barn. Jeg vil også kommentere at "tyv" kan være en vanskelig og kjip rolle for barn på tre år, spesielt når de er alene om den rollen. Dette legger assistenten merke til og blokkerer mitt forslag for så å gi barnet en mer positiv rolle inn mot leken, - nemlig som vakt for butikken.

4.2 Drøfting av funn

I denne delen skal jeg se på funn som er gjeldende for begge praksisfortellingene ovenfor. Jeg vil påpeke hvordan vi tar i bruk grunnelementene, hvordan vi inkluderer hele barnegruppen og hvordan vi fremstiller oss ovenfor barna for å inspirere til videre lek.

- Lekens gang

I de to praksisfortellingene ser man mange av kjennetegnene som Öhman nevner. I teoridelen tar jeg utgangspunkt i Öhmans kjennetegn på lek. Dette er tegn vi ser igjen i

praksisfortellingene ovenfor. Man kan se en spontan og gøy lek med ingen tydelige mål. Noe man kan stille seg kritisk til er i hvor stor grad leken gir barna en følelse av kontroll. De kan komme med innspill og tilbud, men i hvor stor grad de får medvirke henger godt sammen med hvor godt vi lytter til barna. Å gi barna en følelse av kontroll er utfordrende i lek når man er den voksne. Som voksne har man kanskje en egen formeininger om hvilken type lek som er god og hvilken lek som er dårlig. Derfor var det viktig at lekene ble improvisert frem slik at barna kunne få en følelse av kontroll inn mot hvor lekene skulle gå.

Man kan se at begge lekene bærer likheter fra de dramatiske, lekedramaet eller «late som om» lekene. Jeg vil derfor trekke frem to grunnelementer som Faith Guss (2015) nevner. Guss skriver om rollefigurer, hvor de har som oppgave å gjennomføre handlingen. Når barna fikk tildelt roller var de raske med å utforske ulike oppgaver som drev handlingen videre. Om de var kokker utforsket de godt sin egen rolle ved å prøve ut andre retter som kokker kanskje lager. Ut fra hvilken mat vi fikk smake på dukket det opp ulike reaksjoner som styrte handlingen.

Guss har også lagt til et femte element, - “gjenstand”. I lekene får barna impulser fra de gjenstandene som er til stede. De tar en tom kopp og tilbyr den til et annet barn. Det andre barnet lener seg frem og later som det tar en sup. “MMMM”. Som er et tegn på tidlig utvikling av objektpermanens.

Dette var de mest fremtredende grunnelementene som ofte kom til syne og som barna behersket ganske godt.

- Inkludering av hele barnegruppen

Noe de ansatte og jeg la merke til i lekene var at varigheten på leken ble lengre, og vi fikk til å inkludere flere barn når vi var to deltagende voksne i leker. Siden barna var to/tre år var det ikke alle som fulgte leken fra start til slutt. Mange barn kom og gikk som de ville mellom ulike rom, men generelt sett fikk vi samlet barnegruppen mer og vi kunne se et tydelige samspill mellom barn som ikke alltid har de «beste» samspillene. I den første leken (praksisfortelling 1) gir assistenten meg en pause fra en travel lekesituasjon slik jeg kan fokusere på å samle barna som står på utsiden. Denne måten å kaste ball mellom hvem som leder leken gjør at man som voksen kan bytte på hvem som skal inkludere barna på utsiden inn i leken. Når man da kaster lederrollen fram og tilbake skaper du et pusterom for den

voksne som ikke leder leken. Dette pusterommet er behagelig og gjennom å dele på ansvaret varer leken lengre.

At noe tar lang eller lengre tid blir ofte ikke sett på som en positiv ting, men hvis man utøver arbeid hvor prosessen er i fokus blir dette en positiv utvikling. Innenfor kunstfagene har prosessuelt arbeid alltid vært et viktig fokus, hvor barna skal få muligheten til å bade i prosessen og utprøve, utforske og stille spørsmål. Det er i prosessen utvikling skjer uavhengig om produktet er bra eller dårlig. Dette ser man er gjennomgående i alle lekene som ble gjennomført under utviklingsprosjektet. Man ser tydelig at leken dør sakte ut, så produktet vi sitter igjen med er egentlig ikke i det hele tatt et produkt fordi leken døde før vi rakk å avslutte den. Dette gjør ikke leken dårlig, tvert imot. Den prosessen og de samspillene som utspilte seg underveis i leken var med på å skape nye tanker og lekrelasjoner mellom barna.

Ifølge rammeplanen (2017) skal barnehagen “støtte barnas initiativ til samspill og bidra til at alle kan få leke med andre, oppleve vennskap og lære å beholde venner”. Gjennom å fokusere på å invitere barn inn i leken kan vi som gode rollemodeller i lek, sikre en barnegruppe som kollektivt har en god sosial kompetanse og som framtidig kan bli attraktive lekepartnere. I 2020 ble det lagt frem en ny mobbelov som skulle sikre at alle barn får en trygg og god barnehagehverdag (Kunnskapsdepartementet, 2020). Loven sier blant annet at vi har aktivitetsplikt som går ut på å aktivt se hvordan barna i barnehagen har det. Öhman (2012) bruker ordet “lekbar”. Dette begrepet brukes om barn som har forstått lekens regler og tolker de ulike signalene som dukker opp underveis i leken. Slike barn er attraktive lekepartnere ovenfor de andre barna. Hvis din barnegruppe har mange erfaringer med ulike leksituasjoner, vil de bli “lekbare” og attraktive for de andre ungene. Når barn er attraktive lekepartnere vil de andre barna ofte inkludere dem i leken, og dette kan i henhold til mobbeloven være med på å forsikre at ingen barn blir utestengt av lek eller samspillsituasjoner.

Gjennom å aktivt inkludere barna kan vi skape gode og inkluderende leker. De ansatte og jeg la også merke til at barna ble generelt mer interessert i å ta del i lek hvis de var to voksne i leken. Hvilke faktorer er med på å bestemme om barn vil ta del i leken vår eller ikke? I neste del vil jeg ta for meg barnets syn på oss voksne og hvordan dette synet kan være med på å skape mer interesse og engasjement rundt lek hvor voksne er deltagende.

- Forbilder som forhandler og leker sammen

En stor del av utviklingsprosjektet og de didaktiske planene var at vi voksne skulle leke sammen. Vi skulle forhandle og inngå enighet innad i leken. Hvordan er det for barn å se de ansatte i en lekesituasjon, der de opplever de samme dilemmaene som barna gjør i deres lek? I teoridelen refererer jeg til Tholin (2015) som tar for seg Banduras sosialkognitive læringsteori. Tar vi utgangspunkt i denne teorien kan man se viktigheten av at personalet går inn i barnas lek for å vise dem hvordan man inviterer, forhandler og driver frem en lek. Barna ser på oss voksne som rollemodeller, og ved å leke sammen er vi med på å vise dem hvordan man skal forholde seg til ulike regler og tilbud i lek (Tholin, 2015). Hvis jeg kommer med et tilbud, så sier den andre voksen, - JAAA! med overdrivelse for å fremheve viktigheten av å la seg inspirere av andres ideer. På denne måten viser vi fram ulike teknikker som fungerer i lek, som barna kan bli inspirert av og selv vil prøve ut i egen lek.

I teoridelen refererte jeg også til Hjort (1996) hvor hun går inn på hvordan de voksne kan vise at de bryr seg om leken. Da nevner hun at vi aktivt kan gå inn i lek sammen med barna for å vise at vi ser verdien av leken. Vil da synet på at lek er viktig fordoble seg ved at to voksne går inn i leken sammen? Kanskje ikke, men i utviklingsprosjektet kunne man se at barna ble mer engasjert og nysgjerrige i leken ved at to voksne lekte sammen.

4.3 Eierskap blir til felleskap

Når vi voksne starter og leder leker får vi ofte et eierskap rundt leken. Ut fra min erfaring virker det som dette eierskapet fører til at man ikke klare å reflektere godt nok rundt egen lek. Med dette mener jeg at man ofte tar seg nær av tilbakemelding rundt egen lek. Din lekekompetanse kan være et like sårt tema som skam rundt egen sangstemme eller tegneferdigheter. For mye kritikk kan virke demotiverende og ødelegge lekelysten til den voksne.

Jeg tenker at et mer kollektivt syn på lek vil være med på å åpne opp for refleksjon rundt egen lekekompetanse. Hvis de voksne leker sammen og skaffer en felles opplevelse av leken så blir de mer mottakelige for observasjoner og tanker mellom hverandre. Dette ser vi også rundt andre estetiske prosesser, som å spille i band. Her får man som bandmedlem et felleskap gjennom prosessen å komponere noe "kult" sammen. Når man i etterkant snakker om hva som gjorde sangen bra så er man mer mottakelige for andres observasjoner og tanker

rundt sangens rytme, takt, melodi og dynamikk osv fordi man opplever seg som ett team hvor man sammen skal bli bedre.

Hvis man på samme måte klarer å lage en kultur der leken blir sett på som et felleskap, kan dette gjør refleksjoner rundt lek mer meningsfylt samtidig som du skaper gode ansatte med dypere forståelse for egen lekekompetanse. I løpet av tiden jeg gjennomførte utviklingsprosjekt i barnehagen fikk jeg ti minutter til å reflektere og presentere prosjektet mitt i gruppe og avdelingsmøter. Her reflekterte vi over leker som ble gjennomført tidligere i uken, og hvilke leker vi ville gjør neste uke. Min opplevelse var at assistentene åpnet seg mer opp når de skulle fortelle om ukens lek. Assistenten og jeg hadde en felles opplevelse av leken som gjorde det lett for assistenten å lene seg på meg og omvendt. Siden vi sammen var sikre på lekens kvaliteter klarte vi å være mer mottakelige og reflekterende ovenfor andre ansattes innspill. Vi fikk til gode refleksjoner som kom godt med til videre utforskning innenfor avdelingens lekekultur. Alle de ansattes eierskap fra ulike leker, hadde blitt ett felleskap hvor vi sammen skapte ett grunnlag for avdelingens lekekultur.

Ser vi til teorien så nevner Peter Senge at læring i team burde ligge til rette for at en organisasjon skal kunne være en lærende organisasjon. Gotvassli (2019) definerer ordet teamledelse og påpeker viktigheten av ansatte som utfyller hverandres kompetanse og at denne kompetansen bør være variert. Videre sier han at som et team er man avhengig av hverandre og at det er viktig å sette felles mål som gruppen kan oppnå. Man kan se på ett team som en organisme som sammen har en felles forståelse for hva som skal gjøres og hvordan vi sammen skal gjøre det for å oppnå våre felles satte mål. Gjennom dette utviklingsprosjektet fikk jeg virkelig kjenne hvordan det er å drive teamledelse. Jeg skulle holde interessen oppe samtidig som jeg planla didaktiske leker og leder refleksjonssamtaler. Etter tre uker med prosjekt kunne jeg allerede føle en sterkere fellesskapsfølelse blant oss alle. På ett tidspunkt fikk jeg høre fra en assistent at det virket ikke helt som jeg var en student, - jeg hadde dermed blitt en del av teamet, hvor vi sammen jobbet mot ett felles mål og en klar tanke om hvordan vi skulle nå målet.

4.4 Medvirkning

For at en lek i barnehagen skal gå fremover trengs det at barna er med å medvirke i leken slik at den blir gøy for barna. Guss (2015) ser på likheter mellom dramatisk lek og teaterkunsten. Han påpeker hvordan barn lett kan hoppe mellom ulike produksjons roller for å styre leken i

en viss retning. På denne måten kan barna medvirke på en god og viktig måte. Wolf (2017, s.65-68) tar også utgangspunkt i Guss sin sammenligning av leken og teateret. Hun påpeker at når barn er tilskuere, produsenter og aktører i den spontane leken så jobber de sammen for å medskape, medleke og medvirke. Videre går hun inn på hvordan vi voksne kan direkte medvirke barnas lek ved å ta på oss rollen som «rekvisitør», som Öhamn (2012) bruker for å kategorisere en av de ulike rollene vi voksen kan ha inn mot lek. I mitt utviklingsprosjekt var vi mer direkte medvirkende i leken. Vi tok ofte valg og bestemte retningen i leken, men var lydhøre og åpne for barnas ulike måter for å kommunisere ønsker og tilbud inn mot leken.

Inkludering er ett begrep jeg bruker gjennomgående i teksten, og det er viktig når man snakker om medvirkning. De voksnes syn på lek er i stor grad med på å påvirke hvor medvirkende barna skal være. I teoridelen refererer jeg til Askland (2018) som bruker «aktiv lytting». Hvis de voksen ser på lek som «barnas felt» hvor de voksne helst ikke skal innblande seg så mye, så setter man også begrensninger til hvor aktivt man lytter til barnas lek. Man kan gå glipp av hva barnas interesserer seg over og spørsmål som kan bli utforsket videre. Dermed kan man si at en personalgruppe som ser verdien av lek vil være mer lyttende og observant rundt barnas lek. Dermed kan barna være med å medvirke barnehagehverdagen gjennom at personalet tolker leketematikker og situasjoner som oppstår i lek.

I teoridelen nevnte jeg hvordan Reggio Emilia filosofien har ett uttrykk som handler om barns hundre språk (Rinaldi, 2009; Åberg, 2018). I de to ulike lekene observerte, tolket, bekreftet og analyserte vi barnas hundre språk for å implementere det inn i leken der og da. I etterkant av lekene brakte jeg og assistenten med oss de ulike signalene inn i refleksjonsprosesser for å implementere det i barnehagehverdagen. Barnas interesse for å late som de drikker ut av en kopp ble implementert inn i håndverksfeltet hvor de fikk lage egne kopper. Når vi velger å lytte til barnas språk og legger til rette for barnas ønsker blir de indirekte med på å medvirke barnehagehverdagen gjennom uttrykkene de gir fra seg i leken.

4.5 Utfordrende sider ved å være to voksne i lek med barn

I denne oppgaven har jeg sett på de positive sidene ved å være to voksne i barns lek. Jeg vil derfor i denne delen av oppgaven se på de utfordrende sidene ved å være to voksne.

Barnehagen skal være en læringsarena som har et rikt tilbud for at alle barna skal finne sin naturlige plass i barnehagen. Men realiteten er at ofte blir de ansatte utsatt for tidspress og

stressende situasjoner. Elise Wedde (Utdanningsforbundet, 2020) har en rapport som viser til det høye sykefraværet i barnehagen og påpeker at krav og forventninger har økt mye den siste tiden mens ressurser har ikke steget i samme tempo som kravene. Dette gjør slik at de ansatte kjenner på utbrenthet og at de ikke strekker til i arbeidet. Når man da en dag ikke har full bemanning kan det være vanskelig å ta bort to voksne ressurser for å leke med barna. Tid er kanskje den største faktoren om de voksen kan leke sammen eller ikke.

Under utviklingsprosjektet mitt var ett mål å senke terskelen for å gå inn i lek. Noen assistenter var usikre på prosjektet i starten og mente de ikke var flink til å leke. Her er det viktig at jeg som liker å leke ikke overkjører eller setter for høye forhåpninger til leken. Dette kan gjøre slik at assistenten tar mer avstand fra framtidig lek fordi den har dårlige erfaringer fra å leke med barna.

Det siste jeg vil nevne går ut på at vi voksne skal gi plass til at barna kan skape sin egen lekeverden. Jeg nevner dette i teoridelen hvor jeg trekker frem Øksnes og Sundsdal (2017) som påpeker at vi voksne ikke skal ha for mye planlagte leker, men at vi heller ikke skal få angst fra å berøre leken. Dette er en balanse som vi må justere oss etter hva vi mener er barnas beste. Men man skal absolutt ikke glemme hvor viktig det er for barna å skape noe selv.

4.6 Resterende tanker

I mine øyne er denne problemstillingen en viktig og et lite diskutert tema innenfor barnehageprofesjonen. Lek skal være gjennomgående i mye av det arbeidet vi gjør i barnehagen og å da ha ett personale som ikke har leken sentral og nært hjerte ville vært en svikt av kvaliteten på det pedagogiske arbeidet i barnehage. I teoridelen viser jeg til hvordan improvisasjon er med på å utvikle EQ (emosjonell intelligens) (Goleman, 1997). En viktig type intelligens som handler om å samhandle og kontrollere egne følelser. Jeg påpeker også hvordan improvisasjon er med på å gi en enorm anerkjennende følelse som er ekstremt viktig innenfor selvutvikling sett fra ett dialektisk relasjonsteoretisk syn (Liset, Myrstad, & Sverdrup, 2011). Gjennom mitt utviklingsprosjekt i barnehagen vil jeg si at den beste måten å skape refleksjon og forståelse rundt lek er ved å senke terskelen. Dette utviklingsprosjektet

hadde en lav terskel, men allikevel klarte vi å holde lek over ett lengre tidsrom som var inkluderende for store deler av barnegruppen.

Ingen forberedelser eller utarbeiding av inspirerende rom, bare en fantasi uten grenser. Våre lekopplevelser ble videre bearbeidet gjennom felles refleksjon i personalgruppen og slik bidrog vi til mindre frykt og angst for å gå inn i lek hos personalet. Personlig mener jeg slike prosesser vil være med på å sikre en unik pedagogisk kvalitet hos alle barnehager.

5.0 Oppsummering

«Hvilke positive sider ser man ved å være to deltagende voksne i barnas lek?» Gjennom utviklingsprosjektet som ble gjennomført i tredje års praksis har jeg og personalet erfart at lekene varer lengre, de tiltrekker seg flere barn og vi får til å inkludere store deler av barnegruppen inn i en felles lek. Leken får de ulike kvalitetene ved at de voksne leker sammen og deler på ansvaret og hjelper hverandre i å skape en god lek, - «Flere hoder tenker bedre enn ett». Ved å inkludere de ansatte i leken på lik linje som vi inviterer barna i leken, skaper man gode refleksjoner ved at man har opplevd leken sammen. Under utviklingsprosjektet førte jeg åpne refleksjoner hvor fokuset var å lete etter hva som gjorde leken bra. Dette fokuset skapte gode refleksjonsprosesser hvor man våget å stille de vanskelige spørsmålene. Jeg mener at dette utviklingsprosjektet var starten på å utforme en mer leken personalgruppe hvor de ikke er redd for å gå inn i hverandres lek. Denne bacheloroppgaven har vist til mange positive sider ved å være to deltagende voksne i barns lek. Dette har for meg vært viktige erfaringer som jeg tar med meg videre i min fremtidige yrkeskarriere som barnehagelærer.

Kilder

- Askland, L. (2018). *Kontakt med barn: innføring. i barnehagelærerens arbeid på grunnlag av observasjon*. Oslo: Gyldendal.
- Aspeli, W., & Öhman, M. (2001). *Lekende nærvær: samvær og samspill -møter og muligheter*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2007, 01 10). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Bergsland, M. D., & Jæger, H. (2016). *BBacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gisle Andersen (2008). Fra metodeheftet: *Forskningsprosessen: et veiledningshefte for elever i videregående skoletrinn*. Bergen: Holbergprisen i skolen
- Goleman, D. (1997). *Emosjonell intelligens*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag ASA.
- Guss, F. G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser I Lekens dynamiske verdener*. Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Hjort, M.-L. (1996). *Barns tanker om lek. en undersökning av hur barn oppfattar leken i förskolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Hovik, L. (2017). Din lytting skal være din sang - om inntoning, lytting og interaktivitet i scenekunst for små barn. I A. Hammer, & G. Strømsøe, *Drama og skapende prosesser i barnehagen* (ss. 193-209). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hovik, L., & Henning, A. H. (2019, 06. april). Lydhørt samspill. *Drama – Nordisk dramapedagogisk tidskrift*. Hentet fra https://www.idunn.no/drama/2019/01/lydhoert_samspill?fbclid=IwAR2o9Jj8VZoyXw9XUdAWNSotDSIY2kfaoUjl0uc-co0Jp3hO_bDtpc4twZI
- Johnstone, K. (1987). *Improvisation og teater*. København: Hans reitzels Forlag.
- Kjær, A. (2018). *Prosjektarbeid i barnehagen: fra fascinasjon til fordypelse*. Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2020, 04 29). *Barnehagen får ny mobbelov*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/barnehagene-far-ny-mobbelov/id2700422/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 08 01). *Barnehagen skal fremme vennskap og felleskap*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/barnehagens-formal-og-innhold/vennskap-felleskap/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 08 01). *Barnehagen skal ivareta barnas behov for lek*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/barnehagens-formal-og-innhold/lek/>

- Kunnskapsdepartementet. (2017, 08 01). *Barnehagen som pedagogiske virksomhet*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/pedagogisk-virksomhet/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 08 01). *Barns medvirkning*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/barns-medvirkning/>
- Liset, M. S., Myrstad, A., & Sverdrup, T. (2011). *Møter i bevegelse: å improvisere med de yngste barna*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rinaldi, C. (2009). *I dialog med Reggio Emilia. Lytte, forske og lære*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sæbø, A. B. (2018). Kunstfagenes plass i barnehagen. I K. Bakke, C. Jenssen, & A. B. Sæbø, *Kunst, kultur og kreativitet: Kunstfaglig arbeid i barnehagen* (ss. 17-46). Bergen: Fagbokforlaget.
- Taguchi, H. L., & Åberg, A. (2018). *Lyttende pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tholin, K. R. (2015). *Profesjonsetikk for barnehagelærere*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Tranøy, K. E. (2019, Februar 18). *Metode*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/metode>
- Veine, S. (2006). Det spontane rom - rommet hvor alt kan skje. I: Steinsholt, K. Og Sommerro, H. (red.). *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: N.W. Damm & Søn AS: 155-173
- Wedde, E. (2020, 01 28). *Sykefravær i barnehagen sett fra innsiden – intervjuer med medlemmer av Utdanningsforbundet*. Hentet fra Utdanningsforbundet: <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2020/sykefravar-i-barnehagen-sett-fra-innsiden--intervjuer-med-medlemmer-av-utdanningsforbundet/>
- Wolf, K. D. (2017). *Medvirkning til barns spontane lek i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Øksnes, M., & Sundsdal, E. (2017). *Lekelyst i barnehagen: Å fremme lekens egenverdi*. Oslo: Cappelen damm akademisk.

Vedlegg



DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du delta i bachelorprosjektet

«To voksne i barns lek»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å se på de positive sidene ved å være to voksne i lek. I dette skrivet gir jeg, deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I praksis tredjeklasse førte vi to en lek sammen som jeg brukte inn mot mitt utviklingsprosjekt. Her laget jeg en didaktisk plan der noen av målene for leken var å se etter ulike teknikker som vi brukte for å holde på barns interesse og oppmerksomhet.

I etterkant av leken førte vi en felles refleksjon samtale om hvordan vi opplevde leken, og hvilke teknikker vi brukte.

Jeg vil derfor bruke mine notater fra den samtalen som forskningsmateriale inn mot bachelor oppgaven. Hvis du vil kan jeg sende notatene slik du har innsyn i hva som blir brukt

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

For deg vil ikke det innebære at du må gjøre noe siden jeg allerede har gjennomført leken og en refleksjonssamtale. Jeg vil da bruke våre felles refleksjoner for å belyse eventuelle funn.

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. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bruke opplysningene fra innsamlingsmaterialet til å belyse hvilke teknikker som ble brukt under leken. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og alle navn anonymiseres.

Prosjektet skal avsluttes 30.04-21.

Med vennlig hilsen

Arne telseth

Prosjektansvarlig

Student



DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du delta i bachelorprosjektet

«To voksne i barns lek»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å se de positive sidene med å være to voksne i lek. I dette skrivet gir jeg/vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I praksis tredjeklasse førte vi to en lek sammen som jeg brukte inn mot mitt utviklingsprosjekt. Her laget jeg en didaktisk plan der noen av målene for leken var å se etter ulike teknikker som vi brukte for å holde på barns interesse og oppmerksomhet.

I etterkant av leken førte vi en veiledningstime om hvordan du opplevde leken, og hvilke oppdagelser og funn vi sammen fant.

Jeg vil derfor bruke mine notater fra den samtalen som forskningsmateriale inn mot bachelor oppgaven. Hvis du vil kan jeg sende notatene slik du har innsyn i hva som blir brukt

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

For deg vil ikke det innebære at du må gjøre noe siden jeg allerede har gjennomført leken og en veiledningstime. Jeg vil da bruke våre felles refleksjoner for å belyse eventuelle funn.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke fram til prosjektets slutt, uten å oppgi noen grunn.

Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg/vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg/vi har fortalt om i dette skrivet.

Jeg/vi behandler opplysningene konfidensielt og alle navn anonymiseres.

Prosjektet skal avsluttes 30.04-21.

Med vennlig hilsen

Arne Telseth

Prosjektansvarlig

Student



DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du delta i bachelorprosjektet

«To voksne i barns lek»

Dette er et spørsmål til avdelingen spretten ved Leangen kulturbarnehage om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å se de positive sidene med å være to voksne i lek. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for dere.

Formål

I praksis tredjeåret førte jeg ett endrings og utviklingsprosjekt hos dere. Målet for det prosjektet var å gjør personalet mer bevisst på egen lekkompetanse samtidig som vi skulle jobbe med å gjør det lettere å invitere andre voksne med i leken. I løp av dette utviklingsprosjektet sitter jeg på notater fra refleksjonstimer som jeg vil bruke inn mot min bachelor oppgave for å se på de positive sidene ved å være to voksne i lek med barn. Dette kan være refleksjoner om hvordan vi syns prosjektet går og veien videre.

Dere har også rett på innsyn i de notatene jeg har skrevet ned fra gruppemøter.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

For dere vil ikke det innebære at du må gjøre noe siden jeg allerede har gjennomført prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis dere velger å delta, kan dere når som helst trekke deres samtykke fram til prosjektets slutt, uten å oppgi noen grunn.

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 alle navn anonymiseres.

Prosjektet skal avsluttes 30.04-21.

Med vennlig hilsen

Arne Telseth

Prosjektansvarlig

Student