

«Det er bare på liksom altså»

«Hva kan kjennetegne de eldste barnas fiktive lek?»

Nora Kåseth

[Kandidatnummer: 129]

Bacheloroppgave

[BHBAC3910]

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.....	2
1.1 Valg av tema.....	2
1.2 Valg av problemstilling.....	2
1.3 Oppgavens innhold.....	3
2.0 Teori.....	3
2.1 Lek.....	3
2.2 Drama og fiktiv lek.....	4
2.3 De eldste barna.....	6
2.4 Rom.....	6
3.0 Metode.....	8
3.1 Adgang til feltet.....	8
3.2 Planlegging av datainnsamling.....	9
3.3 Gjennomføring av datainnsamling.....	9
3.4 Analysearbeid.....	10
3.5 Metodekritikk.....	11
3.6 Forskningsetikk.....	11
4.0 Presentasjon av funn og drøfting.....	13
4.1 Barn som vil leke i fred.....	13
Praksisfortelling 1: Bak boden.....	13
4.1.1 Bakrom.....	14
4.1.2 Mellomrom.....	15
4.1.3 Oppsummering.....	15
4.2 Gjentakelser.....	15
Praksisfortelling 2: «Æ fant den».....	16
4.2.1 Ritual.....	16
4.2.2 Oppsummering.....	18
4.3 Kroppsspråk og non-verbale lyder.....	18
Praksisfortelling 3: Motorsykkelen.....	19
4.3.1 Metakommunikasjon.....	19
4.3.2 Leke sammen eller leke det samme?.....	20
4.3.3 Oppsummering.....	20
5.0 Avsluttende konklusjon.....	21
6.0 Referanseliste.....	23
7.0 Vedlegg.....	25
Vedlegg 1: Samtykkeskjema.....	25

1.0 Innledning

1.1 Valg av tema

Som barn husker jeg godt at jeg og vennene mine stadig vekk prøvde å grave oss til andre siden av jorda. Vi satt på kne i sandkassen i timevis og gravde med både spade og hender så langt ned vi kunne. Når jeg ser tilbake på dette nå får jeg et smil om munnen, og beundrer hvor oppslukt vi var i leken. I dag, som voksen hadde det ikke falt meg inn å prøve dette, i og med at jeg vet at det ikke er mulig. Det visste jeg nok når jeg var et barn også, men i hodet vårt, i lekens fantasi var det absolutt mulig. Dette er nok en historie mange kan kjenne seg igjen i, enten man er barn eller voksen i dag. Temaet i min bachelor falt på lek fordi jeg syntes det er veldig fascinerende, og noe jeg har vært opptatt av gjennom hele studieforløpet mitt. «Det viktigste er å få leke» (Öhman, 2012) var noe av det første jeg lærte ved Dronning Mauds Minne høgskole for tre år siden. Dette uttrykket av Margareta Öhman har vært godt i minne under hele studieforløpet mitt, i hver praksisperiode, og nå også i min bacheloroppgave. En annen grunn til at jeg falt på nettopp dette temaet er fordi lek er viktig. Dette kommer frem i flere styringsdokumenter og blir kontinuerlig nevnt gjennom hele rammeplanen for barnehagen. «Leken skal ha en sentral plass i barnehagen», «Barnehagen skal gi gode vilkår for lek (...)» og «Leken skal være en arena for barns utvikling og læring» er tre gode, og viktige eksempler på hva som står i rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20). Det nevnes i barnekonvensjonen, også kalt barnas egen grunnlov, at barn har rett til å hvile, samt til å delta i lek og fritidsaktiviteter (FNs barnekonvensjon, 2003, art 31 § 1).

1.2 Valg av problemstilling

To barn på 5 år leker at de har skadet seg og må på sykehuset. Jeg observerer dette og blir med i leken etterhvert som den utspiller seg. «Å nei, må dere på sykehuset?» sier jeg til barna. Barna ser på hverandre, før de ser på meg og sier «Det er bare på liksom altså».

For å konkretisere temaet i min bacheloroppgave ville jeg gå i dybden på ett spesielt tema innenfor det overordnede begrepet «lek». Praksisfortellingen ovenfor ble hovedgrunnen for at jeg ville fokusere på fiktiv lek, altså «på liksom lek». Jeg klarte ikke å legge fra meg hendelsen beskrevet ovenfor og hvorfor jentene følte de var nødt til å fortelle meg at «det var på liksom». Jeg var jo veldig klar over det. Var det noe med kommunikasjonen min, var det at jeg var voksen, sa de det for å betrygge seg selv eller meg? Jeg ville se nærmere på hva som kunne kjennetegne fiktiv lek. For å smale inn problemstillingen enda mer, tok jeg et valg om å

fokusere på en bestemt aldersgruppe, nemlig barn fra alderen fire til seks år. Denne avgjørelsen tok jeg med tanke på hvilke avdelinger jeg har hatt praksis på tidligere, og hvor jeg hadde mest erfaring. Problemstillingen ble som følger:

«Hva kan kjennetegne de eldste barnas fiktive lek i barnehagen».

Jeg valgte å bruke «kan» og ikke generelt «hva kjennetegner» da fiktiv lek innebærer så mye, og det hadde rett og slett blitt et for stort spørsmål å besvare.

1.3 Oppgavens innhold

Denne bacheloren består i hovedsak av seks kapitler, i tillegg til underkapitler. Det første kapittelet tar for seg innledning hvor jeg begrunner valg av tema og problemstilling, samt hva oppgaven inneholder. Det andre kapittelet tar for seg teori jeg anser som relevant for min problemstilling. I det tredje kapittelet tar jeg for meg forskningsmetode, og hvordan hele prosessen fra å kontakte informanter, til funn foregikk. Her vil jeg også skrive om metodekritikk og forskningsetikk. Deretter vil jeg presentere funnene mine og drøfte dem i lys av relevant teori, før jeg kommer med en avsluttende konklusjon. Oppgaven inneholder også litteraturliste, og helt til slutt et vedlegg som består av et samtykkeskjema.

2.0 Teori

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for begreper som er viktige og relevante for min problemstilling. Jeg vil gjøre rede for hva lek er, før jeg går videre til hva fiktiv lek er. Jeg vil også gå litt inn på de fysiske rommenes betydning for barns fiktiv lek før jeg går videre til hvem de eldste barna er. Jeg har lagt vekt på litteratur og teori fra Margareta Öhman og Faith Gabrielle Guss, to pionerer innen for lek og fiktiv lek hos barnehagebarn. Jeg har i tillegg anvendt annen litteratur som fyller ut bildet av hva lek og fiktiv lek er og kan være.

2.1 Lek

Lek er et komplekst fenomen som omfatter mye, og som er vanskelig å definere (Lillemyr, 2014; Rasmussen & Øksnes, 2017; Öhman, 2012). Lek er en tilstand barna er i, i tillegg til barnas primære uttrykksarena. Leken kan bidra til at barna etablerer en god selvfølelse, en følelse av kompetanse og mestring (Öhman, 2012, s.15). Öhman trekker frem noen grunnleggende karakteristiske trekk som avgjør om det er lek eller ikke; leken er spontan og frivillig, morsom, krever aktivt engasjement, har ingen tydelige mål, styres av indre motivasjon og at leken gir en følelse av kontroll (2012, s. 76).

Som voksen kan man ikke tvinge barna til å leke, eller hva de skal leke. Det er dette som gjør at leken er spontan og frivillig. Som voksen må man dog tilrettelegge slik at barna har noen/noe å leke med, tidspunkt å leke, rom å leke i, samt være støttespillere for barna. Når dette er på plass vil barna mest sannsynlig velge å leke, da det er noe de foretrekker og vil gjøre (Öhman, 2012, s. 76). I lek er det barna som kan, har kompetanse, kontrollen og makten, noe som gjør den morsom for barna. Barna styrer leken på egenhånd noe som igjen skaper mestringsfølelse hos barna (Öhman, 2012, s. 76). Dette kan knyttes opp mot lekens egenverdi, som betyr at barns lek har en verdi i seg selv, kontra nytteverdi som betyr at den har en verdi for videre utvikling og læring gjennom lek (Lillemyr, 2014, s. 20). Lekens egenverdi innebærer nettopp det at leken er morsom og genererer velværefølelser, samt at leken som tidligere nevnt er barnas fremste uttrykk og at den gir en følelse av kompetanse (Öhman, 2012, s. 100).

Videre trekk ved barns lek er at det krever mye å leke, og barna må derfor være aktivt engasjert. Dette betyr at de må kommunisere med hverandre og samarbeide. Leken krever at barna tar i bruk alle sansene sine og hele kroppen ved hjelp av kroppsspråk, mimikk og vokabular (Öhman, 2012, s. 77). Lillemyr skriver om det Sutton-Smith kaller for variabilitet, altså skiftninger og fleksibilitet i leken (2014, s. 23). Dette skriver også Öhman om, da hun sier at leken har ingen tydelig mål. Leken er prosessorientert, og den har ingen faste rammer. Barna fører leken videre etterhvert som det utspiller seg, og de er i leken og lar seg leke med (Öhman, 2012, s. 77). Sterkt knyttet til variabilitet har vi motivasjon. Det er barnas indre motivasjon som styrer leken og fører den videre i ulike retninger avhengig av barnas kognitive, sosiale og følelsesmessige begreper som er interessante og relevant for barnet der og da (Öhman, 2012; Lillemyr, 2014). Til slutt har vi følelsen av kontroll som innebærer at barna bestemmer selv hva de vil gjøre gjennom hele lekeprosessen fra idé til fordeling av roller og regler. På denne måten er det barna som eier leken (Öhman, 2012, s. 77).

2.2 Drama og fiktiv lek

Drama oppstår i mange ulike sammenhenger. Som for eksempel i dagliglivet når vi snakker, leser og hører om dramatiske situasjoner, og drama i form av teater og skuespill, hvor tekst i form av replikker blir levendegjort på en scene av skuespillere (Sæbø, 1998). Vi møter også drama i form av barns lek, som jeg i denne bacheloroppgaven kaller fiktiv lek. Fiktiv lek er en spesiell type lek, på lik linje med regellek hvor leken er satt med bestemte regler som sisten eller gjemsel og boltrelek hvor barna er fysiske og viltre, nesten som lekeslåsning (Öhman,

2012). Man kan si at fiktiv lek er en sjanger innenfor et repertoar av ulike lekmetoder. Med fiktiv lek mener jeg late- som- lek, og det finnes mange ulike begrep for nettopp dette. Dramatisk lek, lekedrama, rollelek, fantasilek med mer. Det alle betegnelsene har til felles er at barna leker noe de dikter opp og iscenesetter (Guss, 2015, s. 30). Jeg vil nå gå nærmere inn på det Guss mener er de fem grunnelementene i fiktiv lek, som i stor grad henger sammen med drama. Videre vil jeg knytte likheter opp mot Brian Sutton-Smiths teori om at spillhandlinger alltid består av fire deler, med andre ord teorien om «kvadrolog» kommunikasjon i spill (Heggstad, 2012, s. 43). Jeg vil også se på Aud Berggraf Sæbø sin teori om dramatiske virkemidler, som kan knyttes opp mot drama, og derfor også fiktiv lek.

Det første elementet er fabel, eller grunnfortelling. Fabelen forteller oss hva som skjer i leken, og oppstår ut fra barnas umiddelbare innspill og assosiasjoner (Guss, 2015, s. 40-41). Brian Sutton-Smith peker også på fabel som en spillhandling, og kaller dette elementet for dramatikerfunksjonen (Heggstad, 2012, s. 43). Det andre elementet Guss tar for seg er rollefiguren, og den forteller oss hvem som handler i den fiktive leken. Det er barna selv som skaper rollefiguren ved handling og fremtoning, og barna endrer seg både mentalt og fysisk ved blant annet bruk av kropp, stemme og dialog (Guss, 2015, s. 41; Heggstad, 2012, s. 44). Symbolsk sted er det tredje elementet som forteller oss hvor handlingen foregår. Dette kan barna vise ved å omforme eller bygge ut eksisterende rom, eller ved å ta i bruk rekvisitter (objekter) som tilhører det fiktive stedet (Guss, 2015, s. 41). Det fjerde grunnelementet er symbolsk tid, som forteller når handlingen foregår. Dette kan for eksempel være tidspunkt på dagen, årstid eller tidsperiode. Symbolsk tid kan markeres ved karakterenes handling, utkledding eller kommentarer/replikker (Guss, 2015, s. 41). De to sistnevnte elementene, symbolsk sted og symbolsk tid henger sammen med Sutton-Smith's ide om at barnet er instruktør, og går ut av sin egen rolle for å regissere sted og tid ved å for eksempel si «Nå er vi på månen» og/eller «Nå er det kveld» (Heggstad, 2012, s. 44). Guss skriver videre om et femte grunnelement, som er svært relevant for barns fiktive lek, nemlig gjenstander. Gjenstander blir brukt ulikt og er avhengig av barnas objektpermanens, altså barnas evne til å «fremkalle i indre bilder noe eller noen som ikke er til stede» (Guss, 2015, s. 41). De yngste barna har enda ikke denne evnen, og kan for eksempel bruke en tom kopp som de «liksom-drikker» av. De eldre barna derimot har evnen til «assosiativ tenkning», som betyr at de kan finne en gjenstand som ligner det de egentlig har behov for, og «kan anvende den som et symbol på det tenkte objektet» (Guss, 2015, s. 41- 42). Som for eksempel på finne en stein og anvende den som kopp.

I tillegg til de dramatiske grunnelementene, er det en rekke dramatiske virkemidler som er med å forsterke og tydeliggjøre det dramatiske spillet, eller den fiktive leken. Sæbø (2012) skriver om en rekke virkemidler, men jeg vil ta for meg de jeg anser som mest relevant for denne oppgaven; spenning, ritualer og rytme. Spenning kan oppstå i det figuren føler og tenker, i forhold mellom figurene, i selve handlingen og i utnyttelsen av rom og tid. Spenningen oppstår i det noe er i ferd med å skje, og varer til en avklaring kommer. Ritualer oppstår når handling og/eller ord har tydelig symbolverdi gjentas likt hver gang. Rytmen er pulsen i leken, hvordan de ulike delene i leken henger sammen og skaper en flyt (Sæbø, 2012).

2.3 De eldste barna

Det er utallig mange teoribøker som har egne kapitler og underkapitler om de yngste barna. Som om at de yngste barna er en «annerledes» kategori, mens det ellers bare snakkes om barn. Jeg vil redegjøre kort for hvem de eldste barna er, og hva som er spesielt med dem. Når jeg snakker om de eldste barna og de eldre barna referer jeg til barn fra fire år til seks år.

Forutsetningene til de eldre barna i barnehagen er bedre når det gjelder å inngå i gjensidig samspill med andre barn. Grunnen til dette er at de eldre barna har en større trygghet til de voksne og andre barna i barnehagen, i tillegg til større sosial kompetanse og kognitiv utvikling (Størksen, 2018, s. 80). De eldre barna har et godt og rikt språk og kan på denne måten forstå andre, i tillegg til å uttrykke sine behov i leken (Størksen, 2018, s. 80). Dette kan ses i sammenheng med det Guss skriver om i hennes modningsfaser, nemlig at barn fra fire år og oppover mestrer å leke med flere barn samtidig, og at kompleksiteten øker i leken (2015, s. 109). De eldre barna har også bedre selvregulering. Med det menes evnen til å tilpasse atferden sin slik at den passer i konteksten. Evnen til å hemme egne impulser og for eksempel vente på tur, er noe de eldre barna er sterkere på enn de yngre barna i barnehagen (Størksen, 2018, s. 80).

2.4 Rom

Jeg mener det er relevant for denne oppgaven å ta tak i hvilken betydning rom har for barnas lek og fiktive lek, og hvilke rammer og forutsetninger rom kan bringe. Nordtømme skriver at rom har flere betydninger; rom som sosial møteplass og fysiske rom skapt gjennom byggets og uteområdets arkitektur og utforming (2013, s. 214). Det er den sistnevnte betydningen jeg vil se litt nærmere på. Fysiske rom kan gi barna mange muligheter, og begrensninger når det kommer til deres fiktive lek. Dette innebærer valg av møbler, plassering og materialer

(Nordtømme, 2013, s. 214). Det ligger derfor mye makt i de planlagte pedagogiske rommene i barnehagen, og ulike rom symboliserer gjerne ulike typer lek og setter derfor ulike muligheter (og begrensninger) for barna (Nordtømme, 2013). Vi kan si at rom er «kodede». Det vil vi at det er satt av rommets utforming og rommets materialer hvilken lek som egner seg (Nordtømme, 2013). Dette er med på å påvirke den fiktive leken, da barna tar i bruk materialer og henter inspirasjon fra omgivelsene sine. Men barn tar makt over egen lek, som igjen fører til at de tar makt over de fysiske rommene og lager sine egne. Dette er noe barna gjør, til tross for disiplinerende markører satt av de voksne, som for eksempel definerte rom og regler for hva som er lov å leke i de ulike rommene (Nordtømme, 2013)

Barn har evnen til å skape sine egne rom, nemlig bakrom og mellomrom. Bakrom er rom som ligger utenfor synsvidde og er et privat sted avlukket for innsyn (Nordtømme, 2013, s. 223). Det kan være rom hvor barna har mulighet til å lukke med dør, forheng eller rom som er «skjult» med mange vegger som for eksempel garderobe. I bakrommene senkes forventinger og normgivende krav, i tillegg til at det er rom som barna erobrer og overtar som sine egne (Nordtømme, 2013, s. 215). I barnehagen finnes det også mellomrom. I motsetning til bakrom er mellomrom egne rom som blir skapt i større fysiske areal i barnehagen (Nordtømme, 2013). Barnehagens inne- og uteområde består ofte av store lekerom som inneholder mange typer leker, og flere lekestasjoner (Nordtømme, 2013). I slike rom er det gjerne en praksis om at lekemateriellet ikke skal fraktes ut av dette store fellesarealet. Dette for at både barn og voksne skal ha oversikt over lekemateriellet og hvor det befinner seg, i tillegg til at opprydningen blir enklere og mer effektiv (Nordtømme, 2013). I slike store areal kan barna lage et eget rom «inne i det etablerte lekerommet, men utenfor de definerte lekesonene» (Nordtømme, 2013, s. 221). Barna lager altså et transparent rom som er synlig for resten av barna og de voksne, men som allikevel har en avgrensning. Mellomrommene handler ikke om å skjule seg, da barna er synlig for andre. Mellomrommene oppstår når barna har behov for å finne seg litt på siden av de andre barna og deres lek, men samtidig litt med i det som foregår rundt dem (Nordtømme, 2013, s. 226).

3.0 Metode

Det er i hovedsak to typer vitenskapelige forskningsmetoder; kvalitativ og kvantitativ metode. Hvilken metode man tar i bruk avhenger av hva man vil forske på, altså tema og problemstilling. Vitenskapelige forskningsmetoder er ulike fremgangsmåter som hjelper en med å finne svar på ulike forskningsspørsmål. Det dreier seg om å samle inn, analysere og tolke data (Bergsland & Jæger, 2018, s. 66). I mitt forskningsarbeid om de eldste barnas fiktive lek i barnehagen har jeg tatt i bruk kvalitativ forskningsmetode. Denne forskningen baserer seg på innsamlingsmetoder som «intervju, observasjon, gjennomføring av prosjekter, analyse av dokumenter, bilder, videoopptak og samtaler» (Bergsland & Jæger, 2018, s. 67). I kvalitativ metode rettes blikket mot «menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst» (Bergsland & Jæger, 2018, s. 67), som for eksempel barns fiktive lek i barnehagen. Jeg valgte å benytte meg av kvalitativ observasjon, da jeg mener den er mest relevant til min problemstilling. Jeg ville undersøke hvilke trekk som gikk igjen i barns fiktive lek, og hva som skilte seg ut med denne type leken. Jeg ville med andre ord utforske det barna gjorde der og da. Jeg utelukket derfor raskt voksenintervju og barneintervju. I forhold til min problemstilling var jeg rett og slett ikke interessert i de voksnes meninger rundt barns lek. Jeg vet også av erfaring at en barnehagehverdag er hektisk, og at det er mye de voksne ikke får med seg når det gjelder barns lek. Spesielt i uteområdet som kan være stort og med barn i alle kanter. Jeg føler også at det ville vært vanskelig å få noe svar på problemstillingen min dersom jeg hadde hatt barneintervju, da det krever mye forarbeid for å skape et godt forhold til informanten (e) slik at dialogen mellom barnet og meg ble god (Eide & Winger, 2003). I tillegg til dette ville jeg for sikkerhetsskyld holde relativt god avstand til barna så langt det lot seg gjøre, med tanke på eventuell Covid-19 smitte.

3.1 Adgang til feltet

Det første jeg gjorde etter at jeg hadde bestemt meg for forskningsmetode var å kontakte en barnehage jeg kjenner til fra tidligere, som kunne sikre meg adgang til feltet. Personen jeg kontaktet betegnes som «portvakt» (Hammersley & Atkinson, 2004 i Thagaard, 2018, s. 65). Jeg tok kontakt via mail hvor jeg introduserte oppgaven min samt hvilken forskningsmetode jeg ville ta i bruk. Jeg formidlet at jeg ville observere barnas frilek, og gjerne i utetiden der det er større areal og lettere å holde avstand til barna og de ansatte med tanke på Covid-19. Kontaktpersonen min snakket med ledelsen og fikk godkjenning fra dem, med forutsetning at observasjonene fant sted i utetiden. Jeg fikk tillatelse til å observere en barnegruppe med X antall barn i alderen tre til seks år.

For å observere barn er det viktig med tillatelse fra foreldrene. Jeg sendte derfor et samtykkeskjema (vedlegg 1) til kontaktpersonen min i barnehagen som tok ansvar for å samle inn samtykke fra foresatte. Samtykkeskjemaet forklarer hva og hvorfor jeg vil observere barna deres. Det blir også grundig forklart at barna blir anonymisert og all informasjon er konfidensielt. Foreldrene får her en mulighet til å godta eller avslå på at barnet/barna deres kan være med i min studie. Samtykkeskjemaet gjør det også klart at foreldrene kan trekke barna fra studien når som helst, selv om man tidligere har godtatt dette.

3.2 Planlegging av datainnsamling

Kontaktpersonen min, eller portvakten, og jeg avtalte første møtet over mail. Deretter tok jeg kontakt dersom jeg trengte flere observasjoner. Med tanke på Covid-19 mener jeg at det var lurt å planlegge flere observasjoner kontinuerlig, som en forsikring dersom det kom strenge tiltak i kommunen, smitte hos meg eller noen i barnehagen. For meg var det viktig at alle parter følte seg trygge i situasjonen. Vi avtalte at første observasjon ville ta sted en bestemt dag i uken når kun den bestemte barnegruppen jeg skulle observere hadde uteområdet for seg selv. Dette gjorde det betraktelig mye lettere for meg, da alle som var ute disse dagene hadde samtykket til observasjon.

I planleggingsfasen brukte jeg tid på å finne ut hvordan jeg skulle skrive ned og bevare mine observasjonsnotater, eller med andre ord feltnotater (Postholm, 2010, s. 62). Jeg bestemte meg for å notere veldig rett frem hva barna gjorde, hva de sa, hvor mange barn som lekte sammen og hvor de lekte. Dette var selve feltnotatene, som senere ble omgjort til mer sammenhengende praksisfortellinger.

3.3 Gjennomføring av datainnsamling

Jeg valgte å anvende meg av ustrukturerte observasjoner, som innebærer at jeg på forhånd ikke kunne planlegge hva jeg skulle observere (Løkken & Søbstad, 2013, s. 47). Jeg visste selvfølgelig at jeg skulle observere barns fiktive lek, men hva som kom til å skje og hvordan mine observasjoner ville se ut, kunne jeg ikke forutse. Jeg var også passiv i min observatørrolle. Det betyr at jeg holdt meg tilbake slik at min tilstedeværelse ikke skulle ha betydning for mine observasjoner. Grunnet min problemstilling, ville jeg ikke at min deltakelse skulle ha innvirkning på barnas lek, noe som kunne ha skjedd dersom jeg var deltakende (Løkken & Søbstad, 2013, s. 48). Dersom det hendte at jeg ble invitert i leken, lukket jeg notatblokken, og lekte med barna en liten stund, før jeg trakk meg tilbake og gikk inn i observatørrollen igjen.

Jeg hadde lite samspill med barna. For meg var det unaturlig å avbryte barnas lek for å introdusere meg. Jeg hadde også som sagt på forhånd avtalt med min kontaktperson i barnehagen at jeg skulle holde avstand til barna og de ansatte med tanke på Covid- 19. Det var dog en åpen observasjon, da jeg var ærlig om hvorfor jeg var tilstede når noen av barna var nysgjerrige og spurte meg om det (Løkken & Søbstad, 2013, s.48).

I barnehagen var det mange barn som lekte på ulike steder. Jeg hadde et overblikk over alle de ulike lekene, før jeg gikk nærmere inn på bestemt lek som var fiktiv. Jeg noterte akkurat det jeg så og det jeg hørte. Altså det barna gjorde og sa. Deretter dro jeg rett hjem og skrev alle observasjonene mine inn på dataen min for å holde oversikt over alle observasjonene.

3.4 Analysearbeid

Analysearbeidet begynte allerede under observasjonene mine som er preget av mitt blikk, og min observatørrolle, samt at jeg tar ulike beslutninger og gjør et utvalg i feltet. Etter gjennomføringene av hver observasjon dro jeg hjem og omformulerte feltmaterialet mitt over til datamaskinen min. I denne prosessen skrev jeg det samlede materialet mitt til mer utfyllende og sammenhengende praksisfortellinger. Bergsland og Jæger skriver at analysen dreier seg om å «reduere datamengden, skape orden, struktur og mening» (2018, s. 81). Måten jeg gjorde dette på var å lese grundig over hver enkelt praksisfortelling og fjerne overflødig materiale som ikke er relevant for min problemstilling. Dette var observasjoner som i stor grad involverte de voksne i barnehagen, lek hvor jeg ble delaktig og observasjoner jeg ikke følte ble utfyllende nok og som ikke ville gitt meg nok grunnlag for videre drøfting.

Deretter leste jeg over de nye praksisfortellingene og skrev ned stikkord om hva som kan kjennetegne barns fiktive lek en etter en. Jeg samlet de praksisfortellingene som hadde de samme kjennetegnene, med andre ord kategoriserte jeg datamaterialet mitt (Postholm, 2010). Dette ga meg en bedre struktur og oversikt samt en pekepinn i min empiri som videre skal brukes i funn og drøfting. Jeg fant denne måten å arbeide på veldig oversiktlig og jeg var nødt til å være kritisk til hvilke praksisfortellinger som ikke hadde betydning for besvarelsen av problemstillingen min. I dette analysearbeidet kom jeg frem til tre temaer eller kategorier som jeg skal se nærmere på i funn- og drøftingskapittelet: barn som vil leke i fred, gjentakelser og kroppsspråk og non-verbale lyder som kommunikasjon.

3.5 Metodekritikk

Metodekritikk handler om å være kritisk og reflektert over egen forskning. Det innebærer to viktige begreper; reliabilitet og validitet. Reliabilitet innenfor kvalitativ forskning handler om troverdighet. Hvorvidt min forskning er til å stole på. Det handler om at forskningen er utført på en tillitsvekkende måte, hvordan data samles inn, bearbeides, analyseres og tolkes (Bergsland & Jæger, 2018, s. 80). Knyttet til min forskning handler det om å være transparent gjennom hele forskningen. Jeg har vært konkret og spesifikk i datainnsamling, og gitt detaljerte beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder slik at leseren kan se for seg og vurdere forskningsprosessen steg for steg (Thagaard, 2018).

Validitet i kvalitativ forskning handler om hvor relevant dataen representerer fenomenet, altså problemstillingen, som skal undersøkes og forskes på (Bergsland & Jæger, 2018, s. 80), og gyldigheten av tolkningene forskeren kommer frem til (Thagaard, 2018). Vi kan skille mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet handler om hvor konsistens funnene mine er knyttet til det teoretiske rammeverket jeg har anvendt. Ekstern validitet handler om funnene har overføringsverdi, altså «om funnene kan si noe om andre sosiale sammenhenger enn det som er studert» (Larsen, 2017, s. 94). Validiteten i min forskning vil styrkes ved mitt teoretiske grunnlag, og min evne til å vise hvordan analysen min gir grunnlag for tolkningene mine (Thagaard, 2018). Knyttet til min forskning er ikke jeg ute etter å generalisere hva som kjennetegner barns fiktive lek, i og med at problemstillingen min inneholder et «kan». I tillegg har teorien en stor plass i og med at jeg undersøker et lite og smalt fenomen. Jeg har også etter tre år ved høgskolen og fordypning i musikk, drama og kunst og håndverk opparbeidet meg et godt teoretisk grunnlag for hva jeg skulle se etter ute i feltet, selv om jeg kun observerte i tre dager. Jeg må dog nevne at mitt datamateriale er preget av meg som forsker, og at noen andre kanskje ville gått ut med et annet datamateriale og andre funn. I tillegg til at jeg har gjort et utvalg i det teoretiske rammeverket, som igjen påvirker drøfting, tolkning og konklusjoner.

3.6 Forskningsetikk

Når man utfører forskning som innebærer deltakelse fra andre mennesker er det svært viktig å opprettholde etiske retningslinjer. Forskningsetikk handler om etiske dilemmaer knyttet til selve problemstilling, undersøkelsesopplegget, innsamling av data og analyse og drøfting av datamaterialet (Bergsland & Jæger, 2018, s. 83). Etiske retningslinjer innenfor studier som innebærer behandling av personopplysninger, som observasjon og intervju, innebærer tre prinsipper; prinsippet om at forskeren må ha deltakerens informerte samtykke, prinsippet om

konfidensialitet og prinsippet om at deltakeren blir informert om konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 22-26). Informert samtykke innebærer at forskeren har et ansvar om å gi «forskningdeltakerne tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som har finansiert prosjektet, hvem som har tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt, og om følgene av å delta i prosjektarbeidet» (Thagaard, 2018, s. 22-23). I og med at forskningdeltakerne mine er barn under atten år, måtte jeg ha samtykke fra barnets foresatte. Jeg sendte et samtykkeskjema (vedlegg 1) som jeg utarbeidet og fikk godkjenning på av mine veiledere, til kontaktpersonen i observasjonsbarnehagen. Kontaktpersonen tok ansvaret med å samle inn samtykke fra foresatte, og opplyste meg om hvem som ikke hadde samtykket til prosjektet da jeg ankom barnehagen.

Det andre grunnprinsippet innenfor forskningsetikk er konfidensialitet. Dette innebærer at forskningdeltakerne anonymiseres i presentasjonen av resultatet, samt at forskeren lagrer identifiserbart og sensitiv informasjon på en forsvarlig måte (Thagaard, 2018, s. 24). For å overholde dette prinsippet har jeg gitt barna fiktive navn i presentasjon av funn. I samtykkeskjemaet har jeg informert om at barna vil få koder som inneholder forbokstav, kjønn og alder, men i presentasjon av funn innså jeg at dette ble for komplisert. Jeg endret derfor til kun fiktive navn og kjønn, og utelukket alder da barnas kjønn ikke er relevante for mine funn, og at vi vet at barna er i alderen fire til seks år. Jeg har i tillegg makulert observasjonsnotatene mine som ble gjort i feltet etter at jeg overførte de til dataen min. Observasjonene mine på dataen inneholder heller ingen sensitiv informasjon som for eksempel navn, utseende, barnehage eller avdeling. På denne måten vil det være umulig å finne ut hvilke barn som har deltatt i mitt forskningsprosjekt.

Thagaard skriver at det tredje grunnprinsippet er knyttet til de konsekvensene forskningen kan ha for deltakerne (2018, s. 26). Det går ut på at deltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse blir beskyttet av forskeren. I praksis betyr dette at forskeren skal unngå at prosjektet medfører negative konsekvenser for deltakerne (Thagaard, 2018, s. 26). Dette ble informert om i samtykkeskjemaet de foresatte fikk tildelt, hvor det står at jeg skal til barnehagen for å utføre en ikke-deltakende observasjon. Det må også nevnes at selv om foreldrene samtykket til at deres barn kunne delta i forskningsprosjektet, tok jeg også hensyn til barnas uttrykk og reaksjoner på min tilstedeværelse i feltet. For å beskytte barnas frihet og medbestemmelse trakk jeg meg tilbake fra barn som ga uttrykk for at de ikke ville bli observert.

4.0 Presentasjon av funn og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene mine og drøfte disse i lys av problemstillingen min og relevant teori som ble presentert i teorikapittelet. Som nevnt i analysearbeidet vil jeg gå i dybden på tre ulike funn eller temaer som gikk igjen i mine observasjoner; barn som vil leke i fred, gjentakelse og kroppsspråk og non-verbale lyder som kommunikasjon. Under hvert tema vil jeg fortelle om mine funn opp mot den aktuelle kategorien. Deretter vil jeg vise til en praksisfortelling som viser temaet godt, før jeg vil drøfte funnene mine i sammenheng med hva som kan kjennetegne de eldste barnas fiktive lek.

4.1 Barn som vil leke i fred

Et av funnene var barn som vil leke i fred og for seg selv. Jeg observerte gjentatte ganger at en gruppe barn på ca. to- tre stykker trakk seg unna barnehagepersonalet og resten av barnegruppen for å leke alene i gruppen. Disse barna begynte den fiktive leken sin i et område som var åpent, hvor det ikke var noen andre barn som lekte, og hvor det ikke var noen voksne til stedet. Dette var ofte fiktiv lek som inneholdt familie, hvor ett av barna var mor, ett var barn og det tredje var far, hund eller en annen rolle i familien. Dersom det kom noen som ikke var med i deres fiktive lek, flyttet de seg gjerne til et nytt område hvor de igjen kunne leke for seg selv. I feltet observerte jeg at barna stadig endte opp på ett spesielt område i barnehagens uteområde. Denne plassen var skjermet fra resten av uteområdet, da det var en bod foran en gressplen med noen store stener, samt at det var et gjerde rundt området. Jeg oppfattet det slik at når barna fortsatte den fiktive leken her var det få barn som kom og avbrøyt, og at barnehagepersonalet lot barna være i fred og at det var barnas «sone». Det hendte at det kom noen barn som tittet frem og lurte på hva de to- tre barna holdt på med, men at de trakk seg tilbake etterhvert. Hvorfor de trakk seg tilbake, vet jeg ikke, men det kan være at de ikke var interessert i den fiktive leken, eller at barna ga uttrykk for at de ikke fikk være med. Jeg vil nå vise til en praksisfortelling som viser tydelig hva jeg har skrevet om.

Praksisfortelling 1: Bak boden

Tre barn i alderen fem år leker bak boden i barnehagens uteområde hvor det er et areal som er litt avskilt fra resten av uteområdet. Jeg ser på avstand at barna sitter med spader og bøtter og snakker med hverandre, samtidig som de veiver med armene, smiler og ser på hverandre. Jeg trekker meg nærmere barna for å observere leken deres, da jeg på avstand ser at det er fiktiv lek. Jeg lener meg inntil bodveggen med notatblokka i hånden, ser barna i sidesynet og spisser ørene. Barna får med seg dette,

og flytter seg enda lenger bak veggen, slik at jeg ikke ser dem. Jeg flytter meg så til en benk som er rundt fem meter unna leken. Jeg ser ikke direkte på dem, men har igjen et øye med dem i sidesynet mitt. Barna ser på meg og forstår at jeg observerer dem, og flytter seg lenger unna meg igjen. Det går nå opp for meg at barna vil være i fred. Noe jeg da respekterer, og trekker meg helt unna.

4.1.1 Bakrom

Rammeplanen for barnehagen sier at personalet skal «være lydhør for barnas uttrykk og imøtekomme deres behov for omsorg med sensitivitet» (Utdanningsdepartementet, 2017, s. 20), og i denne sammenhengen gir barna uttrykk for at de har behov for å leke i fred og uforstyrret. I teorikapittelet skrev jeg om betydningen av de fysiske rommene, og at rom setter rammer for barnas fiktive lek, i tillegg til muligheter og utfordringer (Nordtømme, 2013). Men hva var det som var så spesielt med dette rommet i uteområdet? Det var ikke slik at det var mange lekgjenstander der, og barna satt kun med hver sin bøtte og spade. Slik jeg forstår det utenifra kunne de jo bare satt seg hvor som helst i uteområdet. Men som jeg nevnte i teorikapittelet kan barn erobre rom til sine egne. Rom som senker forventninger og krav, og hvor voksne ikke inviteres inn. Dette må være et bakrom i uteområdet (Nordtømme, 2013). Det lille jeg fikk observerte i selve barnas fiktive lek, var en slags familielek hvor alle tre lagde mat med hver sin spade og bøtte. Å leke familie kan ofte ha sine krav eller normer bestemt fra samfunnet vi lever i. Jeg tolker det slik at dersom dette er uteområdets bakrom, senket barna disse kravene og normene, noe som kan føre til at barna slapper mer av i leken og har det mer morsomt. Som nevnt tidligere er bakrom rom som barn trekker seg til når de vil leke uavbrutt og ute av de voksnes syn. Ofte er det mulighet til å lukke rommet med dør eller et forheng (Nordtømme, 2013). I uteområdet er det vanskelig å lukke et rom da det i mange barnehager er store åpne rom i utemiljøet. Grunnen til at jeg tenker at dette er et bakrom er fordi jeg tolker det som at boden kan sammenlignes med innerrommenes dør eller vegger som skjuler et rom. Barna er avskilt fra resten i barnehagen, og hverken barn eller voksne inviteres inn. Dette vises veldig godt da de gjentatte ganger flytter seg da de ser at jeg observerer dem. Et annet argument er at de voksne var helt uinteressert i dette området. Det var som om de forsto, og respekterte at barna ville være i fred når de lekte fiktiv lek bak boden. Ut i fra disse observasjonene og denne teorien tolker jeg derfor dette uteområdet bak boden for et bakrom

4.1.2 Mellomrom

Som nevnt i teorikapittelet skriver Nordtømme også om mellomrom. Dette er i motsetning til bakrom, rom som ikke er avskilt fra andre rom i form av at barna for eksempel ikke kan lukke en dør. Ut ifra denne teorien, og observasjonene jeg har tatt for meg i uteområdet kan området bak boden tolkes som et mellomrom. Som nevnt tidligere er mellomrom noe barna lager i barnehagens fysiske rom (Nordtømme, 2013). Barna lager sin egen lekesone i det allerede etablerte og fysiske rommet som er til stede. Man kan diskutere om det er dette barna gjør i praksisfortellingen ovenfor. Grunnen til det er nettopp fordi rommet bak boden er synlig for resten av barna og voksne i barnehagen, men allikevel avgrenset med gjerde rundt og boden (Nordtømme, 2013). Hadde denne leken oppstått innendørs, ville jeg som observatør ha fått et bedre inntrykk av rommets betydning. Altså om barna søkte til rom hvor de ville være godt skjult fra de andre barna og voksne, eller om de syntes det var greit å være synlig. Nordtømme skriver også om at mellomrom oppstår når barna vil være litt i utkanten, men samtidig litt med i det som pågår (2013). Det er ikke disse barna når de sitter bak boden. De er så og si helt for seg selv, med unntak av når noen barn titter bak og ser hva som foregår.

4.1.3 Oppsummering

Det er vanskelig å konkludere om området bak boden, som barna gjentatte ganger ender opp i fiktiv lek er et bakrom eller mellomrom. Jeg tolker dog dette rommet, eller området som et bakrom, med tanke på mine observasjoner da jeg var ute i feltet. For meg var det veldig tydelig at voksne ikke var velkommen inn i dette området, og at barna erobret det som sitt eget. Denne følelsen fikk jeg også da jeg to ganger opplevde å avbryte leken som gjorde at barna trakk seg unna når jeg kom nærmere for å observere. I og med at jeg fikk flere slike observasjoner, mener jeg at et kjennetegn ved de eldste barnas fiktive lek er å være skjult fra de andre, og skape rom hvor de kan være i fred.

4.2 Gjentakelser

Et annet funn som oppsto i analysearbeidet av datamaterialet var at barna gjentok det som skjedde i den fiktive leken, enten det var verbale utsagn eller handlinger. Dette oppsto blant barn som lekte to og to og barn som lekte i grupper på tre. Det som fikk min oppmerksomhet med dette var at barna registrerte det de andre gjorde, og gjorde så og si akkurat det samme da det var deres tur til å for eksempel ligge i husken eller gjemme en spade. Det var som om lekhandlingene skjedde akkurat på samme måte, bare med nye personer. Det som også var interessant med dette var at ingen av barna avklarte dette på forhånd, det bare skjedde, og alle hadde en felles forståelse for det. Et eksempel er Siri og Ida som leker at fugleredehusken i

barnehagen er en karusell. Siri står på bakken og tar i stor fart mens Ida ligger i husken og vaier fra side til side mens hun ler høyt. Etter en liten stund bytter de plass. Barna gjør akkurat det samme, bare at rollene er byttet. Jeg tolker dette som at barna registrer hva de gjør og oppfatter dette som morsomt. Når Siri tok i stor fart, var det morsomt for Ida. Da må det vel være morsomt for Siri at Ida tar i like stor fart. Praksisfortellingen nedenfor er også et eksempel på gjentakelser i leken, og tar for seg både det verbale og lekehandlingen.

Praksisfortelling 2: «Æ fant den»

Lars, Petter og Eva løper bak boden i barnehagen og henter to store, grønne spader før de flytter seg til et flatt terreng med mye snø. Petter og Eva går rundt med hver sin store, grønne spade ned mot bakken, mens Lars krabber rundt bena dems. Lars titter opp på kameratene og sier «ka me hær borte?». Eva svarer «nei». Lars flytter seg litt og sier «ka me hær da, æ kjenne no hardt». Eva svarer «ka da?» og flytter seg bortover med Petter mens de har spadene sine vendt mot bakken og sier «pip pip pip». De stopper opp og begynner å grave i snøen før Petter sier «nop, ingen ting». Barna fortsetter å søke etter noe i snøen, før Eva setter seg ned ved et tre og graver opp en gul, liten spade med hendene sine. Hun løfter spaden i været, smiler bredt og sier «yey, æ fant den», og guttene svarer energisk «jaa» i kor. Deretter legger Eva fra seg spaden og løper til boden sammen med Lars. Petter tar spaden og graver den ned i snøen ved siden av et tre, og roper «klart!». Eva og Petter tar opp de store grønne spadene igjen og går rundt og sier «pip pip pip». Petter ser på Lars og peker mot det treet han har gravd ned den gule spaden. Lars setter seg ved treet og graver opp den gule spaden. «Æ fant den» sier han, og Petter og Eva trekker seg unna, men har et lite øye med hvor den gule spaden blir gjemt. Før Lars har sagt at det er klart, kryper Petter og Eva tilbake. Eva setter seg ved siden av Lars og graver opp den gule spaden med hendene sine. Nå løper Lars og Petter bort i det Eva sier «ikke lov å sjå» med bestemt stemme. Eva roper «no e d klart». Petter går bestemt bort til Eva som sitter rett ved der hun har gravd ned den gule spaden, og finner den med en gang.

4.2.1 Ritual

Som vi ser i praksisfortellingen om Lars, Petter og Eva blir handlingen om hvem som finner den gule spaden og graver den ned igjen gjentatt flere ganger. I tillegg gjentas setningen «Æ fant den» når enkeltbarnet finner den gule, lille spaden. Dette er altså et ritual, som betyr at handlinger og verbalinnslag som blir gjentatt (Heggstad; 2012, Sæbø; 2012). Ritualer et

virkemiddel i dramafaget, og derfor også i den fiktive leken. Flere teoretikere skriver om ritualer i sine bøker, men vinkler det litt forskjellig.

Hammer skriver i boken «Drama og skapende prosesser i barnehagen» at ritualer har en fast form, og «som fellesskapsdannende og som opprettholdere av noe som er felles for en gruppe eller et samfunn, eller som markering av overganger og feriering» (2015, s. 27). Slik jeg tolker det, knytter hun det opp mot spesielle feiringer som for eksempel dåp og bryllup, eller andre overganger som konfirmasjon. Hun skriver også at objekter har en sentral rolle i ritualene, som altervin og oblat i kirkens nattverd. Videre skriver hun at ritualene er definert av tid og rom, samt knyttet til bestemte steder (Hammer, 2015, s. 25). Sæbø derimot knytter og vinkler ritualer mer mot barns fiktive lek, da han skriver at det er «sosiale og kollektive begivenheter der handlingen og/eller ord har tydelig symbolverdi og gjentas likt hver gang» (2012, s. 27). Heggstad skriver det samme som Sæbø i boken sin «7 veier til drama» (2012).

Knytter vi praksisfortellingen om Petter, Lars og Eva opp mot Hammer's teori kan det tolkes som at barnas fiktive lek overfor ikke er et ritual. Dette er fordi hun spesifiserer at det er knyttet til bestemte tider, rom og steder. Barnas skattejakt-lek ovenfor var ut i fra mine observasjoner tilfeldig plassert og oppsto plutselig. Men for alt jeg vet, kan dette ha vært planlagt mellom barna tidligere på morgenen eller når jeg observerte andre barns fiktive lek. Denne skattejakt-leken er også mulig å leke mange andre steder i barnehagens uteområde, og knyttes dermed ikke spesifikt til området de lekte denne dagen.

Med Sæbø's og Heggstad's teori om ritualer i drama og fiktiv lek, kan vi tydelig se at praksisfortellingen ovenfor inneholder dette virkemiddelet. Handlingen som gjentas, så og si likt hver gang, er at barnet som finner spaden, får muligheten til å gjemme den fra de to andre barna. Petter graven ned den gule spaden først, og denne gangen er det Lars som finner den. Deretter graven Lars ned spaden, og Eva finner den. Til slutt er det Eva som gjemmer spaden, og Petter som finner den. Hadde leken vart lenger, kan vi kanskje se for oss hvordan den hadde utspilt seg, med at dette ritualet gjentas en gang til. Sæbø skriver at rituelle handlinger som gjentas flere ganger symboliserer heltens kamp i eventyr (1998, s. 57). Knyttet til barns fiktive lek ovenfor kan vi se at kampen var å finne den lille, gule spaden. Deretter kommer det et ritual hvor barnet sier «æ fant den», og får tid til å gjemme spaden igjen. Dette gjentas tre ganger, slik at alle barna får mulighet til denne kampen og spenningen. Spenning er også et virkemiddel som kommer frem i praksisfortellingen ovenfor. Sæbø skriver ved at «spenning skapes også ved at publikum vet noe aktørene ennå ikke har oppdaget» (1998, s. 55). Knyttet

til barns fiktive lek, har jeg sett på det med litt andre øyne, da leken ikke hadde noen utenforstående publikum. Heller at barna både var aktører og publikum i den fiktive skattejakt-leken. Ved at barnet som har gjemt den gule spaden, eller objektet, vet hvor det er, oppstår det spenning i leken når den blir lett etter. Her ser vi også at barna har evnen til «assosiativ tenking», hvor de finner en gjenstand (grønn, stor spade) som ligner på det de egentlig har behov for (metalldetektor) (Guss, 2015, s. 41-42).

4.2.2 Oppsummering

Ut i fra de ulike teoretiske vinklingene kan vi tolke praksisfortellingen og funnene ovenfor litt ulikt. Slik jeg ser det, og slik jeg tolker det er det veldig tydelig at barnas fysiske handlinger og deres språklige utsagn er ritualer slik som Sæbø og Heggstad skriver. Slike gjentagelser oppsto i flere av observasjonene mine, og kan derfor være et kjennetegn ved barns fiktive lek. Praksisfortellingen viser også barnas evne til assosiativ tenking, som er spesielt trekk ved de eldste barna, da de yngre ikke har utviklet dette enda.

4.3 Kroppsspråk og non-verbale lyder

Det siste funnet jeg vil se nærmere på og drøfte er kroppsspråk og non-verbale lyder, som jeg observerte at barna tok i bruk i all sin fiktive lek. Jeg observerte at barna stadig vekk lagde lyder som for eksempel i praksisfortellingen ovenfor når Eva og Petter sier «pip pip pip» og later som om spaden er en metalldetektor. Et annet eksempel var når en gruppe barna lekte at de var ulver og lagde ule-lyder som «uuuouuuu» da de var en stor og voksen ulv, og små uskyldige pipelyder når de var unge ulver. For meg, som ikke var med i den fiktive leken, fikk jeg et tydelig og klart bilde av hvor gamle barna lekte de var og hvilket dyr de etterlignet ved å bruk av disse to, enkle lydene. Jeg tolker dette som at barna går ordentlig inn i rollen sin, og spiller på det de vet om den fiktive figuren, som i dette tilfellet er ulven. I tillegg til non-verbale lyder observerte jeg at barna hadde et tydelig og rikt kroppsspråk. Et eksempel på dette var når to gutter, Tim og Knut, lekefektet med to pinner. Knut spør om han skal kaste pinnen i en søledam. Tim ser på kompisen med et glimt i øyet og smil om munnen og sier «nei». Slike små ting sier mye om hva man egentlig mener, og selv om Tim sier «nei» i dette tilfellet var det veldig tydelig at han ville at Knut skulle kaste pinnen i søledammen, noe han gjorde. Glimtet i øyet, smilet om munnen og de spente øynene forteller oss noe helt annet enn det lille ordet han sa verbalt. Et annet eksempel er når ulvene jeg nevnte ovenfor detter ned fra et «fjell» og ber om hjelp opp igjen ved å strekke armene opp. For meg sier slike små ting mye om hva barna vil si, selv om de ikke bruker ord for å formidle det. Igjen tolker jeg dette som at barna går inn i rollen, og at de ikke bryter ut av leken for å gå opp på «fjellet» igjen på

egenhånd. I dette tilfellet førte barnet spenning inn i leken, og de andre barna (eller ulvene) måtte redde den stakkars ulven som falt ned. Jeg har valgt å vise til en praksisfortelling hvor både de non-verbale lydene og det kroppsspråklige kommer godt frem, og hvor man får et tydelig bilde av hva barna fiktivt leker.

Praksisfortelling 3: Motorsykkelen

Det meste av snø og is er smeltet i barnehagen, og syklene er tatt ut av boden. Ola sitter på en rød trehjulssyssel. Han vrir høyre hånden sin frem og tilbake på styret, reiser seg litt opp fra setet, lener seg bakover og sier «BROMBROMBROM». Deretter setter han seg ned på setet, lener seg fremover med et godt feste på styret med begge hendene og sykler fort av gårde. Han sykler rundt lekestativet mens han gjentar «BROMBROMBROM». Etterhvert slenger det seg flere gutter med i leken, og til slutt er det fem gutter som sykler rundt i barnehagen og sier «BROMBROMBROM». Barna sykler med og om hverandre, og bytter plass på hvem som sykler fremst, og lar dette gå på rundgang.

4.3.1 Metakommunikasjon

Guss skriver at lek drama, altså fiktiv lek, «krever barns kroppslig- kinestetisk bevissthet, kontroll og ekspressiv mestring» (2015, s. 34). Med andre ord krever fiktiv lek mye fra barna, og deres kroppslige uttrykk og væremåte kan i stor grad symbolisere om det er fiktiv lek eller ikke. I dette tilfellet er kroppsspråket og de muntlige uttrykkene grunnen for at jeg som observatør og du som leser forstår at dette er på lik som. Hadde Ola syklet rundt i barnedagen rolig og stille, ville ikke vi som utenforstående oppfatte eller forstå at han later som han er på en motorsyssel eller kanskje en racerbil. Dette er metakommunikasjon, som står for «alle de underbevisste budskap mennesker sender til hverandre ved hjelp av forskjellige signaler i kroppsspråk, og lignende» (Öhman, 2012, s. 57).

Som jeg skrev i teorikapittelet krever det mye å leke, og barna er avhengig av kommunikasjon, både verbalt og med hele kroppen sin (Öhman, 2012). Öhman referer til Bateson som har vært betydningsfull når det gjelder metakommunikasjon. Bateson (1904-1980) mente at metakommunikasjon var grunnleggende for alt samspill mellom mennesker, særlig i barns fiktive lek (Öhman, 2012, s. 57). I barnas fiktive lek lærer de at ord og handling betyr forskjellige ting. Det er altså et skille mellom tekst og kontekst. Teksten er det som blir sagt, mens konteksten er handlingen og det som gjøres. For å forstå den faktiske meningen i budskapet må mottakeren være klar over begge tolkningsmulighetene (Öhman, 2012, s. 57).

Det er derfor Knut, som jeg skrev om ovenfor, kastet pinnen i søledammen, til tross for at Tim sa «nei». Han viser i denne observasjonen at han har forstått det ordentlige budskapet, ved å tolke både det verbale Tim sa, og det Tim gjorde med kroppen og mimikken sin, altså ansiktsuttrykkene. Tim's metakommunikasjon forteller Knut at han vil at han skal kaste pinnen i søledammen. Öhman skriver også at Bateson var opptatt av rammen «dette er på liksom» som kommuniseres ved ulike signaler (2012, s. 57). Ola som kjører motorsykkel signaliserer at «dette er på liksom» ved det å vri på rattet og løfte rumpa før han lener seg fremover og fyker av gårde. I tillegg til det han sier, «BROMBROMBROM», som forsterker denne rammen. Denne kommunikasjonen fører videre til at flere av barna i barnehagen finner seg sin egen sykkel og blir med i Ola's fiktive lek.

4.3.2 Leke sammen eller leke det samme?

Men ble de andre barna med i Ola's fiktive lek, eller lekte de bare det samme hver for seg? Catherine Garvey mener at selv om barn gjør noe sammen, betyr ikke det nødvendigvis at de leker sammen (Garvey, 1990, referert i Öhman, 2012). Garvey mener heller at barna har et sosialt samspill, og at de kommuniserer at «dette er på liksom» ved samstemmighet, som innebærer at barna er enige om å leke, samt hva de leker. Dette signaliseres ofte gjennom tonefall, stemmeleie og andre metakommunikative signaler. Garvey mener også at turtaking er med på å kommunisere at leken er fiktiv. Det betyr at barn som leker, lar det gå på tur, eller omgang å bestemme, ta initiativ, agere og snakke i leken. Det siste Garvey mener signaliserer på-liksom-lek er gjensidighet, som innebærer at lekdeltakerne leker på like vilkår (Garvey, 1990, referert i Öhman, 2012, s. 57). Ut i fra denne teorien vil jeg si at barna endte opp med å lekte sammen, og ikke kun leke det samme. Jeg trekker denne konklusjonen i og med at barna hadde en felles forståelse på hva den fiktive leken gikk ut på, som kom frem i det alle barna syklet fort i tillegg til at de sa «BROMBROMBROM». Barna viser også en form for turtaking i det de byttet på hvem som syklet fremst og fikk styre hvilken rute de skulle ta i uteområdet. Til slutt ser vi at barna lekte på like vilkår, da de alle hadde hver sin sykkel og syklet på rundt og om hverandre.

4.3.3 Oppsummering

Ut i fra mine observasjoner fra feltet mener jeg at metakommunikasjon, som innebærer kroppsspråk og non-verbale lyder et kjennetegn ved de eldste barnas fiktive lek. For at barna skal forstå at leken er fiktiv er de nødt til å bruke hele kroppen sin for å formidle dette til andre. Det kreves også mye av barna, noe som knytter dette kjennetegnet til de eldste barna, som har mest lekerfaring og lekkompetanse. Barna klarer å tolke hverandres budskap ved det

non-verbale, som gjerne kan være en invitasjon til leken, selv om ingen ord har blitt vekslert mellom dem.

5.0 Avsluttende konklusjon

I denne oppgaven har jeg sett på hva som kan kjennetegne de eldste barnas fiktive lek i barnehagen. Oppgavens tema og problemstillingen ble utarbeidet og konkretisert ut i fra mine tidligere erfaringer ved Dronning Mauds Minne høgskole, og særlig studieforløpets praksisperioder. Jeg har samlet inn datamateriale ved kvalitativ observasjon i en barnehage som åpnet porten for meg til tross for Covid- 19, noe jeg er veldig takknemlig for. Jeg har ut i fra datamaterialet mitt funnet tre kategorier eller temaer som jeg videre har drøftet i henhold til relevant teori. Jeg observerte at de eldste barna trekker seg vekk fra resten av barnegruppa og barnehagepersonalet for å leke i fred i fiktiv lek. I barnehagen uteområdet er det vanskelig å definere rommet barna var i som bakrom eller mellomrom. Som jeg oppsummerte, tolket jeg dette området som et bakrom med tanke på min opplevelse rundt denne hendelsen, og hvordan jeg har tolket den anvendte teorien. Det kan godt hende at en annen observatør hadde tolket det annerledes ut i fra den samme teorien.

Et annet kjennetegn jeg observerte at oppsto i de eldste barnas fiktive lek var gjentakelser i leken. Dette var både verbale utsagn og handlinger barna gjort så og si helt likt etter hverandre. Jeg knyttet dette opp mot Sæbø og Heggstads teori om ritualer, som blir brukt som et dramatisk virkemiddel innenfor drama, og etter min mening også i barnas fiktive lek. Jeg oppfatter den fiktive leken til Lars, Petter og Eva som er ritual da den viser tydelig hvordan barna «hermet» etter hverandre i det de gjorde, samt i det de sa verbalt.

Det siste kjennetegnet jeg observerte i de eldste barnas fiktive lek var kroppsspråk og non-verbale lyder, eller med andre ord metakommunikasjon. Det vil si barnas måte å kommunisere med hverandre ved hjelp av kropp, ansiktsuttrykk og lyder de lagde med munnen som ikke var ord. Dette er kjennetegn barna bruker for å kommunisere at leken er fiktiv. De eldste barna viser også gode ferdigheter innenfor det Bateson kaller tekst og kontekst. Altså det som blir sagt, og det som gjøres. Jeg har også sett på om barna leker sammen, eller om de kun leker det samme. Ut ifra Catherine Garvey's teori kom jeg frem til at Ola og resten av barna som lekte at sykkelen var motorsykel lekte sammen. Dette på grunnlag av barnas samstemmighet, turtaking og gjensidighet i leken.

I et eventuelt videre arbeid ville det vært utrolig interessant å gjennomføre barneintervju hvor jeg kunne fått en bedre forståelse og et bedre inntrykk i hvorfor barna gjør disse kjennetegnene i den fiktive leken. Det kunne ha gjort det klarer for meg angående området bak boden, hvorfor de gjentar hverandres handlinger og utsagn, og hvorfor de anvender kroppsspråk og non-verbal kommunikasjon i leken. Det er barna som er læremestere i deres lek, og som har mest kunnskap. Det ville vært spennende å grave enda litt dypere i nettopp hvorfor observasjonene mine er kjennetegn i barnas fiktive lek, fra nettopp barna selv.

6.0 Referanseliste

- Bergsland, M. D. & Jæger, H. (2018). Bacheloroppgaven. I Bergsland, M. D. & Jæger, H (red.). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* (s. 51- 86). Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn- metodisk og etisk refleksjoner*. Oslo: Cappelen Damm.
- Forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente nasjoner 20. november 1989; Ratifisert av Norge 8. januar 1991* (Rev. oms. mars 2003 med tilleggsprotokoller). Barne- og familiedepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Guss, F.G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser I. Leksens dynamiske verdener*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Hammer, A. (2015). Innramminger av det lekende- performance, ritualisering, drama og teatralitet som lekende kommunikasjon. I Hammer, A. & Strømsøe, G (red.). *Drama og skapende prosesser i barnehagen* (s. 19-45). Bergen: Fagbokforlaget.
- Heggstad, K.M. (2012). *7 Veier til drama. Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole* (3. utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. (2. utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Lillemyr, O.F. (2014). Lek som mangfold. I Rasmussen, T.H (red.). *På spor etter lek. Lek under moderne vilkår* (s. 13-25). Bergen: Fagbokforlaget
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordtømme, S. (2013). Muligheter i mellomrom!. I Krogstad, A., Hansen, G.K., Høyland, K., Moser, T (red.). *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 213-227). Bergen: Fagbokforlaget

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Rasmussen, T.H., & Øksnes, M. (2017). *Lek*. Oslo: Cappelen Damm.
- Størksen, I. (2018). Sosial utvikling. I Glaser, V., Størksen, I og Drugli, M.B (red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (s. 79-106). Bergen: Fagbokforlaget
- Sæbø, A.U. (1998). *Drama- et kunstfag: den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Sæbø, A.U. (2012) *Drama i barnehagen* (3. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver. Hentet fra: <https://www.udir.no>
- Öhman, M. (2012) *Det viktigste er å få leke* (1.utg). Oslo: Pedagogisk Forum

7.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Vil du delta i bacheloroppgave

«Barns fiktive lek»

Dette er et spørsmål til deg som foresatt om ditt barn kan delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å se på *hva som kan kjennetegne de eldste barnas fiktive lek i barnehagen*. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Jeg vil foreta opp til tre (3) observasjoner i XX barnehage knyttet til min bacheloroppgave som student ved Dronning Mauds Minne Høgskole. Jeg vil se nærmere på barnas fiktive lek, og hva som kjennetegner den. Problemstillingen min er «Hva kan kjennetegne de eldste barnas fiktive lek i barnehagen?».

Jeg vil foreta observasjonene i utetiden, og være en ikke-deltakende observatør. Jeg vil benytte meg av observasjonsmetoden løpende protokoll.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget mitt er barnehagebarn i alderen 4-6 år. Jeg vil henvender meg til alle foresatte på storbarn avdelingen i XX barnehage.

Jeg har også henvendt meg til pedagogisk leder på avdelingen, og fått tillatelse av XX barnehage til å utfør observasjon hos dem.

Hva innebærer det for deg å delta?

Min forskningsmetode vil være observasjon, nærmere bestemt løpende protokoll. Jeg vil underveis i observasjonen gjøre notater. Disse notatene vil inneholde barnas verbale språk, kroppsspråk og handling i kronologisk rekkefølge. Jeg vil notere barnas forbokstav, kjønn og

alder. Som for eksempel «Pg (5,2)» som står for Per, gutt, 5 år og 2 mnd. Dette for å holde barna anonyme. Jeg vil ikke ta i bruk fornavn eller etternavn.

Notatene vil senere skrives over til datamaskinen min, hvor deltakerne fortsatt vil være anonyme. Dersom du ikke vil at jeg skal ta i bruk ditt barns forbokstav, kjønn eller alder, vil jeg tilrettelegge for det ved at jeg endrer forbokstav, kjønn og alder. De håndskrevne notatene vil bli makulert så fort jeg har skrevet de inn på datamaskinen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la ditt barn delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

De som har tilgang til observasjonene vil være meg (Nora Kåseth) og mine to veiledere (Ingvild Olsen Olaussen og Johanne Rimul).

Med vennlig hilsen

Nora Kåseth

Mail: norakaaseth@gmail.com

tlf: 90367283

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Barns fiktive lek*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å la mitt barn delta i observasjon til bruk i bacheloroppgave
- å la mitt barn bli referert til med forbokstav, kjønn og alder
- å la mitt barn delta i observasjon, uten å bli referert til med forbokstav, kjønn og alder

(Signert av prosjektdeltaker, dato)