

# Lek som pusterom

---

Hvilken betydning ser barnehageansattes integrering i barns lek ut å ha for barns trivsel og velvære?

Ingrid Haslestad Sørheim

Kandidatnummer: 11

Bacheloroppgave  
**BHBAC3980**

Trondheim, april. 2023

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.



## Forord

Jeg vil rette en stor takk til mine veiledere gjennom skriveprosessen for hjelp og veiledning underveis. Linda Janninger og Sobh Chahboun. Videre vil jeg takke for årene på Dronning Maud Minne Høgskole. De tre årene har gitt meg nyttig kunnskap, åpnet opp for flere refleksjoner og tankeprosesser. Ikke minst har det gitt meg studievenner, hvor gruppearbeid med disse har hatt mye å si for læringsprosessen min. Takk til dere.

## Innholdsfortegnelse

<b>Kapittel 1.0 Innledning og problemstilling</b> .....	<b>4</b>
1.1 Innledning.....	4
1.2 Problemstilling.....	5
1.2.1 Begrepsavklaring.....	5
<b>Kapittel 2.0 Teori</b> .....	<b>5</b>
2.1 Psykisk helse som fenomen.....	6
2.1.2 Nasjonale føringer og arbeid med psykisk helse.....	6
2.1.3 Psykisk helse i barnehagen.....	7
2.2 Lek.....	8
2.2.1 FNs barnekonvensjon, stortingsmelding 19, og rammeplanen.....	8
2.2.2 Lek som fenomen.....	9
2.2.3 Vern om barns lek.....	11
2.3 Voksenrollen.....	12
2.3.1 Personalets ansvar.....	12
2.3.2 Den trygge voksne.....	13
2.3.3 Voksenrollen og barns lek.....	13
<b>Kapittel 3.0 Metode</b> .....	<b>14</b>
3.1 Valg av metode.....	14
3.2 Datainnsamling.....	15
3.2.1 Adgang til feltet.....	15
3.2.2 Planlegging av datainnsamling.....	15
3.2.3 Utvalg av informanter.....	16
3.3 Observasjonsskjema.....	16
3.4 Beskrivelse av gjennomføring.....	17
3.4.1 Gjennomføringen.....	17
3.4.2 Utfordringer underveis.....	17
3.4.3 Observatørrollen.....	17
3.5 Analysearbeid.....	18
3.5.1 Sortering av datamaterialet.....	18
3.5.1 Presentasjon av funn.....	18
3.6 Metodekritikk.....	19
3.6.1 Reliabilitet.....	19
3.6.2 Validitet.....	20
3.7 Etiske retningslinjer og samtykke.....	20
<b>Kapittel 4.0 Presentasjon av funn</b> .....	<b>21</b>
4.1 Observerende tilnærming.....	21
4.2 Deltakende tilnærming.....	22
4.3 Ansattes initiativ.....	23
<b>Kapittel 5.0 Drøfting av funn</b> .....	<b>23</b>
5.1 Personalets lekkompetanse.....	24
5.1.1 Den observerende ansatte.....	24
5.1.2 Den ansatte som lekaktivitør.....	24

5.2. I hvilken grad skal den voksne delta i leken? .....	25
5.2.1 Den ansatte som støttende stilas.....	25
5.2.2 Burde ansatte delta i leken? .....	26
5.2.3 Ansattes påvirkningskraft .....	26
5.2.4 Kritisk blikk på ansattes deltakelse .....	27
5.3 Lek som helsefremmende instrument .....	27
5.3.1 Får barna pusterom ved ansattes deltakelse? .....	28
<b>Kapittel 6.0 Oppsummering og avsluttende kommentarer.....</b>	<b>29</b>
6.1 Begrensinger i studien og framtidige retninger.....	30
<b>Kapittel 7.0 Referanseliste.....</b>	<b>30</b>
<b>8.0 Vedlegg.....</b>	<b>33</b>
8.1 Samtykkeskjema til foreldre .....	33
8.2 Observasjonsskjema.....	35
8.3 Praksisfortellinger .....	37

## **Kapittel 1.0 Innledning og problemstilling**

### **1.1 Innledning**

Under barnehagens verdigrunnlag «livsmestring og helse», står det at barnehagen skal fremme barnas fysiske og psykiske helse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). I rammeplanen står det også at leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og lekens egenverdi skal anerkjennes (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Denne bacheloroppgaven har fokus på lek knyttet til barns psykiske helse. Jeg valgte tema på bakgrunn av lekens store verdi og relevans i barnehagen, leken er selve momentet i livet barn lever, og påvirker alle aspekter ved barns utvikling (Öhman, 2020, s. 32). Psykisk helse har kommet inn i barnehagen som et mer nytt tema. Psykisk helse har blitt satt på dagsorden i barnehagen, hvor barnehagen blir sett på som en viktig arena for å fremme psykisk helse i barnebefolkningen (Drugli & Lekhal, 2018, s. 34). Jeg ønsker å belyse sammenhengen mellom disse, da jeg synes det er relevant at personalet har kunnskap og vet hvordan de skal arbeide med, og forholde seg til lek og psykisk helse i barnehagen. Jeg avgrenset oppgaven til rollelek og barns trivsel og velvære, hvor jeg ser på hvordan ansattes integrering påvirker leken og deretter barnas trivsel og velvære. Bakgrunnen for avgrensingen er at jeg konkret kan forske på dette knyttet til barns psykiske helse, og at en såpass tydelig avgrensing, ved spesifikt valg av lek og elementer innenfor psykisk helse, gjør det lettere å få en tydelig avgrenset oppgave i henhold til problemstillingen.

## 1.2 Problemstilling

Jeg har kommet frem til følgende problemstilling som vil besvares gjennom oppgaven:

*Hvilken betydning ser barnehageansattes integrering i barns lek ut å ha for barns trivsel og velvære?* Forskningen er basert på data innsamlet gjennom bruk av observasjon som metode.

### 1.2.1 Begrepsavklaring

Med integrering som begrep kan det defineres som når minoritetskulturen aksepteres og deltar i samfunnet (Larsen & Slåtten, 2019, s. 110). Begrepet kan derimot også ses i sammenheng på andre måter. I denne studien brukes begrepet integrering i sammenheng med den ansattes involvering i barnas lek.

## Kapittel 2.0 Teori

Opgavens teoretiske ramme tar utgangspunkt i psykisk helse, lek og voksenrollen. Kapittelet deles derfor inn i tre deler med kategoriene som nevnt ovenfor. Den første delen tar for seg psykisk helse som begrep, ut fra en internasjonal definisjon. Videre trekkes nasjonale føringer frem, og arbeid med psykisk helse. I den første delen trekkes også psykisk helse frem i barnehagesammenheng.

Den andre delen av teorikapittelet tar for seg begrepet lek. I forbindelse med redegjørelse av begrepet finnes det et stort spekter av teorier, definisjoner og syn på lek. For å begrense innenfor hva som er relevant for oppgaven, har jeg valgt å ta utgangspunkt i både internasjonal og nasjonale styringsdokumenter for å forankre oppgaven i et samfunnsperspektiv. Videre bygger kapittelet på flere aspekter rundt leken, hvor Öhman's teori om lekens egenverdi kommer til syne, og hennes definisjon på rollelek. Samtidig kommer Sundsdal & Øksnes tydelige definisjon på hva som kan kalles lek. I kapittelet trekkes også Csikzentmihalyi sin teori om «flytsonen» frem.

Den tredje delen i teorikapittelet går inn på voksenrollen hvor personalets ansvar løftes frem i tråd med styringsdokumenter. Videre trekkes den trygge voksne frem, i lys av Bolwby's teori om tilknytning og Bruner sin teori om støttende stilas. Avslutningsvis i den tredje delen trekkes voksenrollen i lek frem, hvor Lillemyr og Öhman sine syn på ansatte i lek belyses.

## 2.1 Psykisk helse som fenomen

Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer begrepet psykisk helse som “a state of physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity. An important implication of this definition is that mental health is more than just the absence of mental disorders or disabilities” (World Health Organization, 2022). Oversatt kan psykisk helse defineres som en tilstand med fysisk, mentalt og sosialt velvære, hvor psykisk helse ikke kun innebærer fravær av psykiske vansker eller funksjonsnedsettelse. Psykisk helse er noe som har betydning i seg selv, hvor man kan ha en god psykisk helse selv om man har psykiske vansker (Drugli & Lekhal, 2018, s. 33). Samtidig vil fravær av psykiske vansker, ikke nødvendigvis bety at man har en god psykisk helse.

I lys av problemstillingen er psykisk helse spesifisert som trivsel og velvære. «Psykisk helse er å ha det bra og å oppleve velvære» (Drugli & Lekhal, 2018, s. 32). Psykisk helse er et vidt begrep, som sammenfatter flere kategorier av hva det innebærer. Begrepet velvære er en oversettelse av begrepet «well-being», men i Norge assosieres det med en tilstand eller aktivitet tilknyttet nytelse og velbehag, mens trivsel omhandler det å like seg, finne seg til rette, og i større grad rommer en funksjon, sosial opplevelse, vekst og utvikling (Helsedirektoratet, 2015, s. 8). Både trivsel og velvære defineres som positive faktorer under den psykiske helsen. Et barn med en god psykisk helse vil i en viss grad kunne oppleve trivsel og velvære i hverdagen. Med trivsel og velvære konkret som kategorier kan det å passe på at barna har det bra og at de trives i barnehagen, være en måte å sikre barna en god psykisk helse.

### 2.1.2 Nasjonale føringer og arbeid med psykisk helse

I 2017 etablerte helsedirektoratet «Program for folkehelsearbeid i kommunene», som skal bidra til å styrke kommunenes langsiktige arbeid med å fremme helse og livskvalitet i befolkningen (Helsedirektoratet, 2017). Her beskrives blant annet at det skal tilrettelegges for at alle barn skal oppleve tilhørighet, å være en del av et fellesskap og ha positive relasjoner til voksne og barn (Helsedirektoratet, 2017). Dette beskriver tema som inngår i barnehagens arbeid, hvor barnehagen blir en viktig arena for å fremme psykisk helse i barnebefolkningen. I samarbeid med Utdanningsdirektoratet, Arbeids- og velferdsdirektoratet, Barne-, ungdoms-og

familiedirektoratet, Husbanken og Landbruksdirektoratet, har Helsedirektoratet utarbeidet et høringsutkast for en nasjonal faglig veileder, kalt «Sammen om barn og unges psykiske helse» (Helsedirektoratet, 2023). Veilederen er forankret i «Opptappingsplanen for barn og unges psykiske helse (2019-2024)» (Prop. 121 S (2018-2019), s. 5). I veilederen inneholder det informasjon om hvordan kommunene kan drive helsefremmende og forebyggende arbeid. Rammeplanen hevder at barnehagen skal tilrettelegge for at barn skal oppleve mentalt og sosialt velvære og psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 49). For å være helsefremmende og forebyggende er innhenting av kunnskap og oversikt over barn og unges psykiske helse i kommunen avgjørende. Oversikten kommunen fremskaffer vil inneholde informasjon om relevante positive og negative påvirkningsfaktorer, for eksempel sosial støtte, deltakelse og læringsmiljø (Helsedirektoratet, 2023). I sammenheng med høringsforslaget og kommunens arbeid, vil barnehagen spille en viktig rolle, hvor de fleste barn tilbringer store deler av hverdagen sin.

### 2.1.3 Psykisk helse i barnehagen

Leken hevdes å være en essensiell komponent i barns utvikling, både fysisk, sosialt, kognitivt, emosjonelt og åndelig (Sundsdal & Øksnes, 2017, s. 57). Det legges flere føringer på hva leken skal bidra til, og gi utbytte av for barna. Barnehagen skal bidra til at alle barn kan oppleve glede, humor, spenning og engasjement gjennom lek, alene og sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Glede, kan kobles opp mot barns psykiske helse, hvor leken blir trukket frem som en arena i barnehagen. Ifølge Fröbel er lek kilden til alt som er godt, med påstanden menes at alt som er godt i verden, er å finne i barns lek (Sundsdal & Øksnes, 2017, s. 58). Fröbel sin påstand kan ses i lys av barns psykiske helse tilknyttet velvære, hvor den fremmes gjennom leken.

I en amerikansk forskningsstudiet undersøkte de interaksjonen mellom barns sosiale og emosjonelle utvikling, og mental helse og velvære når barn får tid til «å kun leke» (Bristow & Atkinson, 2020, s. 115). «Playground experiences have been found to be incredibly important to children, describing play as time when they are able to choose activity not supervise or dictated by an adult and this being fun» (Bristow & Atkinson, 2020, s. 117). Forskningsstudiet henviser til lekopplevelser, der barna får leke på egne premisser uten at det er voksenstyrt, er svært viktig for barn, hvor leken skal være gøy. Den barnestyrt leken i barnehagen

vektlegges som essensiell for barna. Dette legger opp til at de ansatte i barnehagen må gi rom for barnas frie lek.

## 2.2 Lek

### 2.2.1 FNs barnekonvensjon, stortingsmelding 19, og rammeplanen

Gjennom barnekonvensjonen artikkel 31, har barn rett til å kunne delta i lek, hvor retten i tillegg skal fremmes av det offentlige (Barne- og familiedepartementet, 2003). Ved at barnekonvensjonen slår fast barns rett til lek, viser dette betydningen av lek i barns hverdag. I stortingsmelding 19, fremheves det at barnehagen skal gi trygg og god omsorg, og samtidig stimulere til lek og utvikling på barns premisser (Meld. St.19 (2015-2016), s. 7). Dette stadfester lek som en av hovedpunktene personalet skal følge opp i barnehagen, i likhet med trygg og god omsorg. Stortingsmeldingen slår også fast at barnehagetilbud med lav kvalitet, går ut over barns trygghet, trivsel og lek og utvikling og læring i hverdagen (Meld. St.19 (2015-2016), s. 8). Barnehagens kvalitet blir vektlagt som sentralt tilknyttet barnehagens innhold, hvor leken blir koblet opp mot trivsel. Høy kvalitet på barnehagetilbudet er viktig for å gi barna en god barndom, og virker helsefremmende og forebyggende, som bidrar til utjevning av sosiale forskjeller (Meld. St.19 (2015-2016), s. 8). Med begrepet helsefremmende, kan en trekke inn psykisk helse, deriblant trivsel og velvære. Stortingsmeldingen trekker frem betydningen av høy kvalitet på barnehagen, for å virke som en helsefremmende og forebyggende arena, hvor leken igjen inngår som en sentral del av barnehagens innhold.

Rammeplanen slår fast at et av barnehagens samfunnsmandat, er i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Dette fremmer ivaretagelse, hvor personalet i barnehagen får et ansvar koblet til barnas behov for lek. Rammeplanen slår også fast at leken skal ha en sentral plass i barnehagen, hvor lekens egenverdi skal anerkjennes, og barnehagen skal gi gode vilkår for lek (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). I likhet med stortingsmeldingen (Meld. St.19 (2015-2016), har rammeplanen lagt et ansvar på barnehagen og personalet, for tilrettelegging og stimulering av lek. Leken kobles opp mot begrep som trygghet og trivsel.



### 2.2.2 Lek som fenomen

Øksnes & Rasmussen hevder at det kun kan kalles lek dersom det er satt i gang, styrt og strukturert av barna selv (2017, s. 57). Dette tilsier at en del aktiviteter, væremåter og prosesser som forbindes med lek, faller utenom denne definisjonen på lek.

Barnekonvensjonen gir barn rett til lek, hvor det er den formen som er «frivillig, indremotivert, selvstyrt, selvinitiert og selvstrukturert», som vurderes å ha en iboende verdi, da disse er uløselig forbundet med leken (Sundsdal & Øksnes, 2017, s. 57). Leken blir tydelig definert som en aktivitet på barnas premisser. Leken sies å ha en egenverdi, som kan knyttes til umiddelbar glede og lykke, fornøyelse og velbehag som barna finner i leken (Sundsdal & Øksnes, 2015, s. 4). Leken sees altså på som et betydelig moment i barnehagen, hvor selve leken skal stå i sentrum, og ikke de ytterlige faktorene som resulteres av eller som kan implementeres i leken, deriblant læring.

Når barn leker, er det en måte å være på, dele opplevelser og skape noe i felleskap. Barn uttrykker, lever og opplever leken uten å tenke hvorfor de leker, eller hva de kan lære (Wolf, 2017, s. 111). Leken er en væremåte i seg selv, uten en baktanke for lekens eksistens. Leken tilknyttes menneskets begeistring, lykke og lively-viability – en kraft som gjør at livet føles verdt å leve (Sutton-Smith, 2008, s. 97). Barnehagehverdagen trenger å være fylt med lek, derav at barna skal føle lykke og en meningsfylt hverdag. Det å leke opplever barn som «å ha fri», en frihet hvor de selv kan velge (Wolf, 2017, s. 112). Denne friheten inngår i lekens væremåte, hvor leken i seg selv er hovedmomentet. Barn kan ses i lys av uttrykket *playful beings*, «they go through life in a playful way, especially when growing up in sufficiently stimulating circumstances (Wolf, 2017, s. 112). Uttrykket indikerer væremåten til barna, som lekende vesen, hvor de kontinuerlig bringer leken med seg i livet. Konkret hvordan leken kommer til uttrykk, og hvilke former og innhold leken tar av, avhenger av det kulturelle hverdagslivet leken skapes og utspilles i (Wolf, 2017, s. 113).

#### 2.2.2.a Rollelek

Å leke innebærer evnen å forestille seg, med en kreativ kraft som kontinuerlig åpner for nye forestillinger av mulige verdener (Wolf, 2017, s. 112). Rolleleken trekkes frem av lekformer tilknyttet evnen å forestille seg. Formen er en avansert lek, som krever å ha utviklet visse lekferdigheter i forkant. Etter toårsalderen begynner barnet å ta i bruk symbolsk tenkning, og stadiet for de konkrete tankeoperasjoner innledes med den preoperasjonelle fasen, med

varighet fra to år til seks års alder (Öhman, 2012, s. 50). Med den preoperasjonelle mener Piaget at barnets tanker ikke blir styrt av logiske resonnementer, men heller ønsketenkning, magisk tenkning og manglende evne til perspektivtaking, også kalt egosentrisme (Öhman, 2012, s. 50). Dette stadiet er starten på rolleleken hos barnet. For å kunne beherske rollelek med andre barn, er det tre lekferdigheter som må beherskes i forkant. Det første er å kunne skille når det er lek og ikke (Öhman, 2012, s. 57). Ved å skille når det er lek, kan barnet være med å «late som». Den andre ferdigheten er å kunne identifisere temaet til leken (Öhman, 2012, s. 57). Når barna vet lekens tema, kan de bidra ved å utvikle og berike temaet. Den tredje ferdigheten barna må ha er å forstå reglene for lekens samspill (Öhman, 2012, s. 57). Dette omhandler å følge rollens regler, hvor forventninger til rollene avklares og barna sammen kan forhandle, bestemme og agere videre.

Når barn leker i roller er det for seg selv og lekens skyld, også når de framstiller noe (Wolf, 2017, s. 112). Rolle-takingen er altså ikke for tilskuernes skyld, men en måte «å være» i leken på. Ved alenefantasilek, går det over i mer kompliserte rolleleker, hvor barn bygger opp små verdener (Öhman, 2012, s. 92). Ved å være i rollelek alene kan det gjenopprette roen hos barnet etter å ha vært sosial, hvor barnet får utfordret seg ved å delta i samspill med andre. «Alle barn har behov for å gå inn i rollelek med seg selv, for å fryde seg over at alt skjer sånn som man vil at det skal» (Öhman, 2012, s. 92). Behovet for lek alene ses å ha en egenverdi på lik linje med sosial lek. Lekferdighetene til rolleleken utvikles likevel i stor grad med andre. Evnen til å late som om, og leke rollelek er en evne som utvikles i relasjon med andre, hvor barnet er avhengig av en mer avansert lekepartner (Öhman, 2012, s. 123).

### *2.2.2.b Flytsonen*

Psykologen Csikzentmihalyi har utviklet et begrep kalt «flow», også omtalt som «flyt», om tilstanden en person befinner seg i når det er balanse mellom oppgavens utfordringer og personens ressurser eller ferdighetsnivå (Glaser, 2018, s. 45). Flyt oppstår altså i et riktig spenn mellom utfordringer og ferdigheter. Tilknyttet leketeori, kan flyt kobles inn. Når barn går inn i lek, trer de i en egen verden hvor de opplever lykke og hengivelse, denne tilstanden gjenspeiler flyt-begrepet, hvor barnet hensettes i en opplevelse utenfor tid og rom (Kibsgaard, 2018, s. 354). Barnet «flyter» i leken, med en betydelig tilstedeværelse for lekens «her og nå» moment. I flytsonen kan barnet glemme seg selv eller sette seg selv som person til side for en stund, med den frihet og mulighet til utfoldelse som det gir, et såkalt «pusterom». Barnet

glemmer seg selv, men finner også seg selv (Lillemyr, 2011, s. 32). Med tilstanden søker barnet kontinuerlig i leken, fordi den gir en opplevelse av glede, spenning, fryd og motivasjon til å stadig søke tilbake til denne gode følelsen (Kibsgaard, 2018, s. 354). Flytsonen skaper en drivkraft til leken hos barnet. Flytsonen ligger utenfor kjedsomhet og angst, hvor tilstanden derfor vil inneholde en drivkraft mestrings av utfordringer (Kibsgaard, 2018, s. 354). Flyten foregår i trygge omgivelser, hvor den samtidig er utfordrende nok til å gi motstand for å oppleve mestrings. Csikzentmihalyi mener at motstand er noe som utfordrer barnet til å nå sine mål (Kibsgaard, 2018, s. 354). Uten motstand oppnås ikke samme grad av mestrings, som blir en drivkraft videre for nye mål.

Erfaringen med å overkomme motstand, vil ifølge Csikzentmihalyi oppleves som meningsfylt i barnets liv, hvor flytopplevelsen i seg selv vil styrke den psykiske kompetansen hos barnet (Kibsgaard, 2018, s. 354). Opplevelsen av flyt gir barnet et positivt utbytte, hvor barnets ferdigheter øker etter hvert som «jakten» på flyt fortsetter. Flyt øker selvbevisstheten, som er nøkkelen til å tørre, å ville og å oppsøke mestringsaktiviteter (Kibsgaard, 2018, s. 354). Det skapes et mønster hvor det skjer en utvikling hos barnet underveis. «It will be recalled that when people describe deep-flow experiences, the one thing they rate as most similar is the experience of designing or discovering something new» (Csikzentmihalyi, 1975, s. 169). Flyt kan med andre ord beskrives som å oppdage noe nytt, noe som vekker nysgjerrighet og videre drivkraft og motivasjon. Det kan oppstå utrygghet under flyt, ved at ferdighetene ikke oppleves å samsvare med utfordringene, her er det viktig at de voksne følger med og tilrettelegger for ulike typer stimuli (Glaser, 2018, s. 45). Den voksne sin rolle blir vesentlig for at barnet får veiledning underveis for å finne barnets personlige balanse. Flytopplevelsen er mer enn å bare mestre fysiske utfordringer. Flyten oppleves også når man er sammen med venner, diskusjoner, utveksling av argumenter og blir lyttet til (Kibsgaard, 2018, s. 354). Dette vil igjen føre til å gi ny innsikt i form av kunnskap og i egen samhandling med andre.

### 2.2.3 Vern om barns lek

I henhold til barns rett til lek (Barne- og familiedepartementet, 2003), kan en trekke inn vern om barns lek. Leken må vernes for at den skal ivaretas og være en del av barnas hverdag. I Norge ser vi eksempler på at blant annet barnehagen i økende grad retter søkelys mot akademiske mål, og formell læring på bekostning av lek, hvor både dagsrytme og læreplan ikke gjenspeiler nødvendigheten med å gi tid og rom for barnas frie lek (Sundsdal & Øksnes,

2015, s. 4). Leken som noe med verdi i seg selv marginaliseres mot akademisk suksess og stigende forventinger om læringsutbytter gjennom barnehagens innhold. Lek som barns livs- og uttrykksform får mindre oppmerksomhet i gjeldende styringsdokument (Wolf, 2017, s. 110). Lekens egenverdi hvor den ikke har et mål i seg selv, nedprioriteres ovenfor forventede og målbare læringsutbytter, hvor det ses å ha mer verdi enn leken. I barnekonvensjonens artikkel 31, som omhandler barns rett til hvile, fri tid og lek, advarer FN mot dårligere vilkår for barns frie lek, deriblant grunnet økt fokus på akademisk læring i barndommen (Wolf, 2017, s. 110). Leken brukes mot sin hensikt som et verktøy for å nå akademiske mål.

Leken ses som verdifull i seg selv, uten å lede til forhåndsatte mål. Likevel kan lek resultere i ulike former for utbytte. For barn er lek en utprøvningsprosess, hvor barnets oppfatning av verdier og normer blir satt på prøve, og får da økt sin forståelse av problemer og konflikter (Lillemyr, 2011, s. 34). Gjennom leken utvikler barna en sosial kompetanse, vi ser på som grunnleggende. Leken gir barna et handlingsrom for utprøving i «trygge» omgivelser, uten stor risiko (Lillemyr, 2011, s. 34). Leken til barna sier mye om deres læring, utvikling og sosialisering. Leken ses ofte på som sosial, men skjer også i en alene-situasjon (Lillemyr, 2011, s. 34). Til tross for lekens mange utbytter, må vi ikke glemme at barna leker kun for lekens skyld (Lillemyr, 2011, s. 34). Egenverdien fremfor alt settes øverst tilknyttet leken. Lekens egenverdier domineres av nysgjerrighet under utforskning og av glede i kreativ leking (Öhman, 2020, s. 79). Dette synliggjør væremåten barna befinner seg i leken på, hvor det er en stor kraft av tilstedeværelse, «her og nå» i leken. Barn både er og blir til, de er mennesker i seg selv, men befinner seg samtidig i en stadig vekst og utvikling (Öhman, 2020, s. 80). Mye av utviklingen skjer i lek, deriblant sosial kompetanse. Vern av lekens egenverdi er svært sentral, hvor barnas utvikling skjer.

## 2.3 Voksenrollen

### 2.3.1 Personalets ansvar

Personalet i barnehagen skal observere, analysere, støtte, delta og berike leken på barnas premisser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Rammeplanen legger tydelige føringer på den voksne sin rolle tilknyttet leken. Personalet er nødt til å være bevisst på og vurdere egen rolle og deltakelse i barnas lek (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Personalet i barnehagen er ansvarlig for å følge opp leken i barnehagehverdagen. Hva og hvordan barn

leker, avgjør de selv, men at de får mulighet til å leke i barnehagen er den voksnes ansvar.

Barn trenger mer enn venner for å utvikle leken sin, det er sammen med en voksne barn lærer seg rollelek, den vanskeligste og kanskje viktigste leken i livet (Öhman, 2012, s. 20).

Rolleleken er især en komplisert lek-form, hvor dette medfører viktigheten av at barnehagepersonalet tilrettelegger, støtter og beriker den. Gjennom å oppfatte leken som uttrykk for hva barna er opptatt av og søker mening om, kan personalet ha forutsetninger for å forstå barn og møte deres uttrykk på en bekreftende og berikende måte (Wolf, 2017, s. 113). Ved å observere og analysere leken vil personalet kunne innhente nyttig informasjon for å kunne møte barnet på best mulig måte.

### 2.3.2 Den trygge voksne

John Bowlby's teori om tilknytning, utforsker det som skjer når relasjonen mellom barn og omsorgsgiver utvikler seg (Öhman, 2012, s. 58). Teorien understreker tilknytningens betydning for barnets utvikling. Ifølge Bowlby er tilknytning det som skal til for at barnet begynner å leke, er nysgjerrig og utforskende (Öhman, 2012, s. 58). Den voksne omsorgsgiveren kan ses å ha en verdi for barnets utvikling. I barnehagen vil barna naturlig knytte sterkere bånd til enkelte voksne. Bruner utviklet en teori kalt støttende stillas, hvor den voksne hjelper barnet videre med læring med utgangspunkt i barnets utviklingszone (Reikerås, 2018, s. 456). Den voksne støtter opp, og hjelper til ut fra barnets ferdigheter for at barnet skal oppnå en videre utvikling. Bowlby sin tilknytningsteori kan ses i sammenheng med det å være et støttende stillas, hvor barnet må ha en relasjon og føle seg trygg på den voksne for å tørre å lene seg på den voksne som et stillas. Teoriene bygger på den voksne som en ressurs for barnet, blant annet tilknyttet leken.

### 2.3.3 Voksenrollen og barns lek

Det har tidlig blitt hevdet at den voksne burde gå inn i barns lek, men med stor forsiktighet, da lek er viktig for barns utvikling (Lillemyr, 2011, s. 205). Den voksne må gjøre en vurdering i forkant av deltakelse i barns lek. En pedagog med solid lekkompetanse som en del av yrkeskompetansen, vil ha ansvar for å skjerme lekens egenart og dens egenverdi for barn (Lillemyr, 2011, s. 206). Kompetanse trekkes inn som en faktor rundt hvordan de ansatte forholder seg til leken. Pedagoger som er særlig opptatt av lekens egenverdi og barns «væren» i leken, vil måtte forholde seg til lek på en eller annen måte (Lillemyr, 2011, s. 206). Å verne om lekens egenverdi betyr ikke at de voksne ikke skal delta i leken, eller berike den på andre

måter. Öhman trekker frem hvordan skape forutsetninger for at barn får oppleve lekens egenverdier (2020, s. 97). For det første kan vi tilrettelegge ved å skape innbydende lekemiljøer med rike impulser til lek og utforskning. For det andre kan barna få inspirasjon til å leke gjennom ulike aktiviteter. For det tredje kan vi sørge for at det er tilstrekkelig tid og rom til å leke (Öhman, 2020, s. 98). Dette krever at personalet aktivt tar i bruk grepene i barnehagehverdagen. For å skape disse forutsetningene, må personalet være nærværaktører, iscenesettere og iblant også medlekere (Öhman, 2020, s. 98). Personalet må selv vurdere hvilken rolle de skal innta ut fra situasjonen. Å gripe inn i leken krever at vi selv forstår lekens koder og at vi har egnede ankomststrategier, hvor å være barns medleker ses på som en profesjonell balansegang og en kunst (Öhman, 2020, s. 98). Personalet må derfor ha gjort seg observasjoner, tanker, og vurderinger i forkant.

## **Kapittel 3.0 Metode**

I dette kapittelet vil jeg gå inn på metoden jeg har brukt i bachelorprosjektet mitt.

### **3.1 Valg av metode**

For å få svar på problemstillingen er det avgjørende å velge en metode som kan finne ut av det oppgaven spør om. Ved bruk av metode følges det en bestemt vei mot et mål (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 25). En samfunnsvitenskapelig metode vil si at man forsker på den sosiale virkeligheten, og hvordan den innsamlede informasjonen forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 25). Min metode gjorde nettopp dette da jeg observerte barna under frilek i barnehagen.

I dette forskningsprosjektet er det brukt en kvalitativ tilnærming, med observasjon som metode. Med en kvalitativ tilnærming vil observatør få et mest mulig fullstendig bilde av det som studeres. I ulikhet fra en kvantitativ observasjon, vil kvalitativ oppnå en helhetsforståelse av det som observeres, og retter seg mer mot relasjoner og samspill mellom mennesker, enn mot enkeltpersoner (Dalland, 2017, s. 101). En kvalitativ tilnærming vil derfor være mest egnet min forskning, ved at jeg observerer betydningen den voksnes integrering utgjør for barnas lek, og ikke kun observerer enkeltbarn. Ifølge Thagaard er observasjon særlig godt egnet til å gi informasjon om praksis i dagliglivet, om hvordan personer forholder seg til

hverandre, og hvordan de presenterer seg i sine omgivelser (2018, s. 53). Observasjon vil altså gi et innblikk i hvordan de voksnes involvering påvirker rolleleken til barna. Dette er grunnen til at akkurat denne metoden er valgt.

## 3.2 Datainnsamling

### 3.2.1 Adgang til feltet

Etter valg av metode, ble neste steg å finne informanter. Det ble da naturlig å spørre praksisbarnehagen fra siste studieår, hvor jeg fikk tillatelse til å observere enkelte barn på den ene avdelingen, som består av barn mellom 2-4 år. På bakgrunn av at jeg har gjennomført praksis i denne barnehagen er jeg fortrolig med barnehagens inne- og utemiljø. Jeg har også kjennskap til personalet, men har ikke direkte kjennskap til barna på den utvalgte avdelingen, da jeg ikke har vært med dem i forkant. Ved å ikke kjenne barna personlig, er det lettere å holde seg objektiv som observatør (Dalland, 2017, s. 61). Samtidig har barna en viss kjennskap til meg gjennom å ha sett meg i barnehagens miljø tidligere. Som observatør kommer man nær dem man studerer, og ved gjentatte observasjonsstudier skapes det både vennskap, forventninger og forpliktelser mellom forskere og dem som blir observert (Tjora, 2021, s. 98). Det at jeg er kjent i observasjonsbarnehagen kan samtidig skape utfordringer for arbeidet mitt, gjennom jeg ikke har samme objektivitet som om det var en ukjent barnehage. Jeg får dermed ikke «nye briller» å observere med, selv om avdelingen er ukjent, har jeg en viss relasjon til personalet fra før.

### 3.2.2 Planlegging av datainnsamling

Etter å ha fått tillatelse fra barnehagen, startet selve planleggingen. Ved å gjennomføre observasjoner når barna har frilek, gjorde det at de ansatte ikke trengte å legge mye til rette for at jeg skulle få gjennomført. Noe som gjorde det mer gunstig både for personalet i en hektisk barnehagehverdag, og for meg. Jeg valgte å observere ved bruk av et forhåndsbestemt skjema, som jeg hadde skrevet ned på papir i forkant. Det ble bevisst tatt et valg om å gjennomføre fortløpende etter frokost, da jeg på forhånd visste at barna var inne og lekte i denne tidsperioden. På denne måten ble observasjonene strukturert (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 53). Ved en strukturert tilnærming har jeg forhåndsbestemte rammer jeg skal se på spesifikt underveis. Dette bidrar til et klarere fokus, og kan med fordel få frem informasjon



bedre, dersom det man på forhånd mener er viktig å innhente informasjon om (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 53).

### 3.2.3 Utvalg av informanter

Ved kvalitative orienterte metoder henvender en seg ofte til grupper eller enkeltpersoner som en på forhånd mener har noe spesielt å bidra med tanke på oppgavens tema og problemstilling, dette kalles et strategisk utvalg (Dalland, 2017, s. 56). I mitt tilfelle var det relevant å velge barn som lekte rollelek for observasjonene. Valget ble da på fire barn som ofte var i rollelek, og som lekte mye sammen. Gjennom et slikt strategisk utvalg, gir det økt sjans for å få data som passer problemstillingen.

## 3.3 Observasjonsskjema

Hvor foregår leken?	Hvem er med?	Hvor lenge varer den? (Start slutt)	Beskrivelse av leken: Hva skjer?	Hvor lang tid tar det før det kommer en voksen å skal være delaktig?	Ansattes integrering: Hva slags kontakt tar den voksne?	Barnas reaksjon:
---------------------	--------------	-------------------------------------	----------------------------------	--	---	------------------

I forkant av observasjonene utformet jeg et skjema til observasjonene. Jeg har tatt inspirasjon fra aktivitetsskjema, hvor målet er å forstå barns aktiviteter og se om det er noen mønstre i barns valg i leken over tid (Frønes, 2019, s. 73). I likhet med aktivitetsskjema har jeg med stikkordene «hva, hvem og hvor». Stikkordene vil gi meg svar på hvem som er med, hvor leken foregår, hva som skjer i leken, og hvor lenge den varer. I tillegg til disse stikkordene er den ansattes integrering relevant å ha med, hvor jeg har to kolonner som dekker hvor lang tid det tar før en ansatt skal være delaktig, og på hvilken måte. Skjemaet gir meg altså konkrete svar for hver observasjon.

Jeg har også skrevet praksisfortelling under hver observasjon, for et dypere innblikk i leken til barna og den ansattes integrering. Praksisfortelling er en metode hvor observatøren fanger opp et øyeblikk av noe som skjer i barnehagen (Frønes, 2019, s. 96). En definisjon på begrepet er at praksisfortellinger er selvlagde fortellinger av voksne og barn om barnehagen, der samspillet mellom deltakerne er framstilt detaljert og personlig (Frønes, 2019, s. 97). En konkret tekst fra hendelsene vil også være nyttig i etterarbeidet av observasjonene, hvor det er mer materialet å jobbe med enn kun skjemaet.



### 3.4 Beskrivelse av gjennomføring

#### 3.4.1 Gjennomføringen

Forutsetningene mine for observasjonen var at jeg hadde en klar problemstilling på forhånd, slik at jeg kunne avgrense hva jeg skulle se etter. Det jeg ser etter må også kunne konkretiseres i et sett med faste kategorier som registreres underveis (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 56). Den strukturerte framgangsmåten ga meg tydelige rammer for observasjonene, og jeg som observatør fikk tydelige føringer å forholde meg til. Under gjennomføringen sørget jeg for å tydeliggjøre rollen min som observatør, ved at jeg holdte meg i bakgrunnen under hele observasjonen. Jeg gikk over observasjonsnotatene og utfylte notatene så kort tid som mulig etter hver enkelt observasjon, hvor jeg skrev notatene over på pc, med anonyme navn. Dette bidro til at jeg fikk med alt jeg hadde observert med observasjonene ferskt i minne.

#### 3.4.2 Utfordringer underveis

En utfordring var at jeg noterte samtidig som det ble observert. Det gjorde det mer utfordrende å få med seg alt i det det skjedde, og samtidig få skrevet det ned. Enkelte ganger i observasjonene kunne det foregå mye på kort tid, hvor jeg som observatør måtte være fokusert i situasjonen. Andre ganger foregikk den samme leken over lengre tid og jeg fikk tid og mulighet til å gå lengre i dybden i hendelsene. Det var krevende som observatør, men samtidig fikk jeg over flere observasjoner øvet inn teknikker, og det forhåndsbestemte skjemaet var avgjørende for å sikre at jeg fikk innhentet informasjonen jeg trengte i samsvar med problemstillingen. En annen utfordring var å skli naturlig inn i situasjonen, hvor jeg ikke skulle ta plass eller oppmerksomhet fra de som var i rommet og fra leken.

#### 3.4.3 Observatørrollen

Hva man observerer, hvem og hvor man observerer, stiller spørsmål om hvordan opptre som observatør (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 52). Jeg måtte bestemme meg i forkant hvilken rolle jeg skulle innta. Raymond Gold redegjør for fire roller å være observatør på, i mine observasjoner har jeg hatt ulike roller overfor ulike personer (Tjora, 2021, s. 69). Ovenfor de ansatte var jeg deltakende observatør, hvor de var klar over at jeg observerer. På en side kan man si jeg var fullstendig observatør, ovenfor barna (Tjora, 2021, s. 69), siden det ikke var uttalt overfor dem at jeg var der for å observere leken deres. På den andre siden var jeg også

deltakende ovenfor barna siden jeg fysisk var til stede i rommet hvor leken foregikk. Når barna kom bort til meg underveis svarte jeg så lite som mulig, og sa at jeg var opptatt, for å vise at jeg ikke var en del av situasjonen. Den ansatte som var i rommet hjalp meg underveis når barna kom bort til meg, ved å si at jeg ikke kunne være med å leke akkurat nå. Barna mistet fort interessen når jeg ikke deltok i leken.

## 3.5 Analysearbeid

### 3.5.1 Sortering av datamaterialet

Analyse handler om å skape orden, struktur og mening i datamateriale. Ved strukturering av datamengden anses det som en begynnelse på analysen (Bergsland & Jæger, 2022, s. 45). Ved å skape orden er det viktig å få frem det som er sentralt for problemstillingen. Etter gjennomføringen av observasjonene begynte bearbeidelsen av datamaterialet. Jeg skrev over alle observasjonene på pc, hvor jeg anonymiserte alt av navn og andre personopplysninger for å verne informantene (Personopplysningsloven, 2018). Etter bearbeidelsen startet jeg med koding av datamaterialet. Jeg har valgt å gi informantene fiktive navn. De fire jentene på 3-4 år har fått navn Nina, Annie, Line og Astrid. De ansatte har fått navn BUA (barne- og ungdomsarbeider) og PL (pedagogisk leder).

Jeg samlet alle skjemaene og praksisfortellingene i et dokument, hvor jeg i kronologisk rekkefølge plasserte de under hverandre. Dette gjorde at jeg kunne se etter mønster som både ulikheter og likheter i de ulike observasjonene, og se om de ulike punktene hadde sammenheng. Dette kalles en deskriptiv analyse, hvor datamaterialet blir strukturert gjennom stikkord eller kategorisering av materialet som hører sammen, for seg (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 104). For eksempel om rommet de befant seg i hadde sammenheng med hvordan den voksne tilnærmet seg barna. Jeg gjorde det samme med praksisfortellingene, hvor jeg brøt ned teksten, og markerte ord og setninger for å se etter mønster.

### 3.5.1 Presentasjon av funn

Strukturering og klargjøring gjøres ved å fjerne overflødig datamaterialet, som ikke ses å ha betydning for formålet med problemstillingen (Bergsland & Jæger, 2022, s. 45). I utvalget er det henholdsvis like tidsrom i observasjonene, hvor de har en varighet mellom 5-15 minutter. Alle observasjonene foregår med de samme fire barna. To av observasjonene foregår på et lekerom i barnehagen, og de fire resterende foregår på avdelingsrommet, som også er et

lukket rom. De overnevnte funn er observert i henhold til observasjonsskjemaet, men har ikke relevans for det som belyses videre i analyse og drøfting. De vil derfor ikke vektlegges videre i oppgaven.

### 3.6 Metodekritikk

En faktor som kan ha påvirket mine funn er at barna kan ha lagt merke til at det er en ekstra person på avdelingen. Barna har ikke direkte kjennskap til meg, og er ikke vant til at jeg befinner meg i deres område, men kan ha sett meg med andre barn i barnehagen tidligere. Det vil derfor være naturlig at de kommer bort til meg underveis av nysgjerrighet. Det vil da være viktig at jeg til tross for å ha en ren observatørrolle, kan inngå i ulike former for interaksjon underveis for å begrense unaturligheten ved den passive observasjonsrollen (Tjora, 2021, s. 71). Dette utgjør viktigheten av å finne en legitim observasjonsrolle der og da, for at settingen skal bli mest mulig naturlig, og barna velger den leken de ville ha gjort utelukkende om det var en ekstra person der eller ikke (Tjora, 2021, s. 123). Særlig er ivaretagelsen av leken viktig da det er den settingen jeg observerer barna i. I forhold til de ansatte på avdelingen, kan det at jeg har kjennskap til de fra før ha vært med å påvirke mine funn, ved at jeg ikke har et like nøytralt forhold til de ansatte i forkant av observasjonen, enn om det var noen jeg ikke kjente. Ved å kjenne personalet i forkant er det lettere å ha gjort seg tanker om hvordan de er i møte med barns lek. I likhet til barna har de også lagt merke til at det er en ekstra person på avdelingen, hvor jeg må forholde meg nøytral som observatør, men også ta hensyn til miljøet jeg befinner meg i ovenfor de på avdelingen.

#### 3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet kan i kvalitative studier knyttes til spørsmål om pålitelighet, i forhold til om forskningen blir utført på en tillitvekkende måte (Bergsland & Jæger, 2022, s. 44). I kvalitativ forskning innebærer dette at forskeren skal være bevist sin egen og undersøkelsesprosessens påvirkning på resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Gjennom den kvalitative tilnærmingen min har jeg kontinuerlig måtte være bevisst på og reflektert rundt hvordan jeg kan ha påvirket observasjonene. Forforståelsen min kan ha påvirket observasjonene, i likhet med kroppsspråket mitt. Forforståelsen er kunnskap og erfaringer rundt et fenomen som jeg har før jeg skal undersøke det (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 84). Om det skjer noe underveis i observasjonene som går imot mine verdier og holdninger, kan det gjennom kroppsspråk og mimikk komme til syne for barna og voksne som observeres. Dette kan da påvirke hva

informantene gjør videre i observasjonen. Ved å observere de samme 3-4-åringene flere ganger får man sett de samme barna i flere rollelek-situasjoner, og får da mer variasjon i funnene. Jeg fikk sett etter lek-mønster hos de samme barna, og dynamikken i gruppa fra gang til gang. Samtidig kan det å kun observere en selektiv gruppe, vise kun hva akkurat de gjør og hvordan den voksne forholder seg til dem. Det sier ikke nødvendigvis noe om de andre barna i den samme situasjonen.

### 3.6.2 Validitet

Validitet handler om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Jeg har derfor valgt metode ut fra problemstillingen min. På denne måten har jeg valgt en metode som er best egnet til å gi svar på det jeg ønsker å finne ut av. Det ville ikke vært mulig å observere alle 3-4-åringene, derimot ble det valgt ut fire barn som ble observert over flere observasjonsperioder. Ved at jeg kjente personalgruppen fra før og hadde god kommunikasjon med dem, ble det med hjelp fra de valgt ut barn som ofte leker sammen, og som ofte er i rollelek.

### 3.7 Etske retningslinjer og samtykke

Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen, må all virksomhet som får konsekvenser for andre mennesker, bedømmes ut fra etiske standarder (2016, s. 83). I forkant av observasjonene ble det utgitt samtykkeskjema til foreldrene på avdelingen. Det ble også gitt muntlig tillatelse av pedagogisk leder og personalet på avdelingen. Skjema til foreldrene inneholdt tilstrekkelig informasjon om forskningens formål og innhold, i tillegg til informasjon om rett til frivillig deltagelse, og rett til å trekke seg fra prosjektet når som helst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Deltagerne sin rett til privatliv beskyttes gjennom anonymisering i form av fiktive navn, i tillegg til at observasjonene ikke beskriver personlige trekk som kan identifiseres (Personopplysningsloven, 2018). Deltagerne er også anonymisert gjennom at navnet på barnehagen, avdelingen og sted er konfidensiell informasjon som ikke nevnes i forskningsarbeidet. Derav kan ikke forskningen og datamaterialet spores tilbake til informantene. I henhold til foreldrenes samtykke, er jeg likevel nødt til å respektere barna gjennom å ta hensyn som observatør.

En korrekt gjengivelse av datamaterialet er etterstrebet gjennom bevissthet rundt observatørrollen. Når du observerer kan du oppleve at det du ser vekker følelser hos deg, som

gjør at det er viktig å være konkret i beskrivelsene slik at observasjonene blir minst mulig preget av observatørens sympatier eller antipatier (Dalland, 2017, s. 102). Jeg var derfor bevisst rundt rollen min både i forkant, underveis og i etterkant av observasjonene. Ved bruk av et forhåndsbestemt skjema med satte rammer, bidro det til en så konkret observasjon som mulig, hvor jeg viste hva jeg skulle se etter, og hvordan jeg skulle notere det gjennom å fylle ut punktene i skjemaet. En korrekt fremstilling handler om respekt og beskyttelse av informantens integritet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35 & 170). Jeg er bevisst det overordnede etiske ansvaret for ivaretagelse av informantene, for å sikre en forsvarlig forskning.

## **Kapittel 4.0 Presentasjon av funn**

I dette kapittelet vil jeg presentere de funn jeg mener belyser problemstillingen. I etterkant av observasjonene var det tre kategorier som utpekte seg i forhold til hvordan den ansatte tilnærmet seg rolleleken. Disse kategoriene er; observerende, deltakende og initiativtaker. Da jeg analyserte ble disse temaene mer tydelige. Presentasjon og drøfting av funn kan gjøres på flere måter. Jeg har valgt å presentere funn i eget kapittel, for så å drøfte de i neste kapittel. Bakgrunn for valget er at det blir mer strukturert og ryddig, noe som fører til en tydelig og oversiktlig presentasjon av funn (Dalland, 2017, s. 200).

### **4.1 Observerende tilnærming**

Et tydelig funn som gikk igjen i flere av observasjonene var hvordan barna forholdte seg til den ansatte som inntok en observerende tilnærming til leken. Barna oppsøkte den ansatte i flere av observasjonene, men lekte også alene uten at den ansatte deltok i leken. Både observasjon 4, 5 og 6 viser til dette, hvor PL er den ansatte i disse observasjonene.

I observasjon 4, er PL på rommet, og tegner rundt bordet sammen med jentene. Annie går ut av rommet og kommer inn med en koffert. «Vi ska på tur». Jentene går fra bordet og begynner å leke. PL holder seg i bakgrunnen, og lar jentene leke uforstyrret. Barna smilte og lekte selv uten å oppsøke PL.

I observasjon 5 leker barna rollelek, mens PL holder seg i bakgrunnen. Jentene hopper fra noen kasser og ned på gulvet. PL setter seg ved siden av kassene, og er tilgjengelig for barna

når de trenger det, uten at hun bryter inn i leken. Barna reagerer med tar imot støtten fra PL på sidelinjen, men tar henne ikke med inn i leken. De smiler og leker uforstyrret.

I observasjon 6 har jentene akkurat avsluttet en lek, og går til en benk på andre siden av rommet for å leke noe nytt. «Vi går på flyet, no fær vi!», sier ene jenta. PL er delaktig når hun blir oppsøkt av barna, men lar de styre leken. PL er mottakelig for at barna får komme til henne, og følger barnas initiativ i leken.

I observasjon 4 trekker den ansatte seg tilbake, og lar jentene styre leken. Jentene leker uforstyrret uten å uttrykke behov for PL. I observasjon 5 og 6 inntar PL en mer observerende rolle, og holder seg på sidelinjen. PL lar barna oppsøke henne. Eksempel fra praksisfortelling: «Nina sier «no går vi tilbake til flyet». Jentene går og setter seg på benken igjen. PL holder seg litt i bakgrunnen». I observasjon 6 oppsøker jentene PL selv, eksempel fra praksisfortelling: «PL setter seg rundt tegnebordet mens jentene fortsatt er i rollelek. «Astrid oppsøker PL og setter seg ved bordet. «Æ vil tegn no, æ e sliten» sier hun. Nina kommer også og setter seg. «æ vil ikke hold på mer med leiken». De andre jentene setter seg også ved bordet. De tegner og rolleleken avsluttes».

#### 4.2 Deltakende tilnærming

En annen tilnærming ansatte hadde til barnas lek, var deltakende. I observasjon 2 ser vi eksempel på hvordan den ansatte som deltaker påvirket rolleleken til barna. I observasjon 2 blir den ansatte oppsøkt av barna, og blir med i leken: «Jentene reagerer positivt med smil og latter når PL blir med i leken på barnas forespørsel». Ved at PL deltar, bidro dette til at jentene opplevde trivsel og velbehag ut fra hvordan de reagerte på PL sin deltakelse. Et annet eksempel fra observasjon 2, viser lignende reaksjon på barna ved PL sin deltakelse: «Nina ser på PL «Kan du ta mæ». PL reiser seg opp og leker dinosaur med bevegelser og lyder, og går rundt for å ta jentene «Wææ, no kjem æ!» brøler PL. Jentene ler og smiler mens de springer rundt».

I observasjon 2 springer jentene i rommet og leker dinosaur. PL følger med barna på sidelinjen. PL deltar etter barna oppsøker henne, hvor hun følger jentene sin lek, og lar de ta føringen. Barna reagerer positivt med smil og latter når PL deltar, og lar henne være med i leken, men de styrer den selv, blant annet rollefordelingen.

### 4.3 Ansattes initiativ

Den tredje rollen jeg observerte den ansatte inntok, var initiativtaker, dette ser vi i observasjon 1 og 3. I observasjon 1 tar jentene frem en tøyslange som de bytter på å holde rundt mens de går rundt i rommet og er i roller. Jentene oppsøker PL med tøyslangen, hvor hun tar barnas initiativ og inntar en rolle i barnas lek. Jentene responderer tilbake når PL inntar en rolle, hvor de flirer og smiler, og oppsøker PL flere ganger i leken.

I observasjon 3 tegner barna rundt bordet med BUA, hvor det ene barnet spør om de kan gjøre noe annet, og BUA foreslår at de kan leke at de skal på tur. De pakker vekk tegnesakene og starter å leke. BUA tar frem lekematerialet, og legger til rette for at barna kan leke. Jentenes reaksjon er positiv, og de smiler til BUA sitt initiativ. Jentene begynner så å starte rollelek på egenhånd, hvor de gir uttrykk for at de er glade ved å smile, danse og le. BUA setter på musikk når jentene leker, som fører til at jentene avslutter rolleleken og danser til musikken med BUA istedenfor.

I observasjon 1 inntar den voksne en rolle hvor hun tilpasser seg til barnas rollelek, og tar eget initiativ, uten å ta over styringen. Eksempel fra praksisfortelling: «PL går bort til et bord i rommet med diverse materialet og henter frem en skål som hun holder frem for jentene og sier: «Åj sje æ har slangemat!». «Jentene responderer tilbake når PL inntar en rolle, og lar henne bli med i leken. De flirer, og smiler og oppsøker PL flere ganger i leken». PL sitt initiativ viser å ha en positiv effekt på barna ut fra barnas reaksjon. I observasjon 3 foreslår BUA at de skal leke, og er med å igangsette leken. Underveis setter hun på musikk, hvor rolleleken avbrytes: «Når de begynner å gå, kommer BUA og setter på musikk. Jentene legger fra seg veskene og begynner å danse istedenfor. Rolleleken avbrytes av at BUA setter på musikken».

### Kapittel 5.0 Drøfting av funn

I dette kapitlet vil jeg drøfte funn i lys av teorien i kapittel 2, for å besvare problemstillingen min: «Hvilken betydning ser barnehageansattes integrering i barns lek ut å ha for barns trivsel og velvære?»

## 5.1. Personalets lekkompetanse

Ut fra mine funn kommer det frem at de ansatte med ulik stilling forholder seg til leken på forskjellige måter. I dette avsnittet vil jeg se om det er en sammenheng mellom de ansattes kompetanse og deres måte å forholde seg til leken på.

### 5.1.1 Den observerende ansatte

Pedagogisk leder (PL), inntok en mer observerende rolle i observasjonene, hvor hun holdt seg i bakgrunnen, og lot barna styre leken, dette kan ses i kapittel 4.3. Eksempel: «Æ hoppe over bølgen i sjøen!» sier Line som sitter på gulvet. Jentene leker uforstyrret uten å blande inn PL». Ved å innta en observerende rolle kan det trekkes opp mot Sundsdal & Øksnes, som mener at det bare kan kalles lek dersom er styrt og initiert av barn selv (2017). Når PL holder seg i bakgrunnen bidrar hun til at leken foregår på barnas premisser, hvor de selv får uttrykke seg i sine egne rammer. Ved å trekke seg unna fremheves lekens egenverdi, slik Sundsdal & Øksnes trekker frem, hvor det kan knyttes til glede og velbehag (2015, s. 4). I observasjon 5 er dette barnas reaksjon på den ansattes rolle: «de smiler og leker uforstyrret». De gir altså ikke uttrykk for at de trenger PL. I henhold til rammeplanen er personalet selv nødt til å vurdere egen rolle og deltakelse i leken (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). PL viser at hun er bevisst i rollen sin rundt leken, og holder seg konsekvent i bakgrunnen gjennom de fleste observasjonene. Ved å være bevisst sin rolle, kan PL sin kompetanse ses som å være en sentral faktor tilknyttet lekens egenverdi.

### 5.1.2 Den ansatte som lekaktivitør

I observasjon 3 var BUA den som igangsatte og tilrettelagte leken. Eksempel: «BUA tar frem lekematerialet, og legger til rette for at barna kan leke». I observasjonen fremstår BUA som en tilrettelegger, og skal aktivisere barna, først gjennom tegning så gjennom lek. Avslutningsvis i observasjon 3 setter hun på musikk når barna leker. Hun trekker seg tilbake i en viss grad, men skal også ta mye av føringen. Gjennom å være en såkalt «lekaktivitør», får ikke barna tid til å «kun leke». Det kan ses som at lekens egenverdi ikke blir i fokus. BUA legger derimot til rette for mange lekopplevelser ved å inspirere barna med å igangsette leken og ta frem lekemateriale. Ved å oppfatte leken som uttrykk for hva barna er opptatt av og søker mening om, kan personalet ha forutsetninger for å forstå barn og møte deres uttrykk på en bekreftende og berikende måte (Wolf, 2017, s. 113). På den ene siden kan BUA sin rolle rundt leken ses på som berikende, hvor barna får dyrket nye lekimpulser. På den andre siden kan den



konstante aktiviseringen ha motvirkende effekt, gjennom at lekens egenverdi ikke blir i sentrum.

Som pedagog er det å vite når du skal gripe inn og ikke, en sentral egenskap. PL viser kunnskap gjennom å ikke gjøre noe, hvor hennes lekkompetanse kan ses å ha en styrkende effekt på lekens egenverdi (Lillemyr, 2011, s. 206). Barnekonvensjonen fremmer barns rett til den frie leken, hvor det ikke er et annet formål, men leken i seg selv som er i fokus (Barne- og familiedepartementet, 2003). Samtidig som at leken skal være fri og egenstyrt av barna, er de ansatte i barnehagen pliktig til å støtte, berike og legge til rette for leken, slik BUA gjør (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). I lys av funn og teori kan en både anse en observerende, og en mer aktiv tilnærming som sentrale roller i leken. Samtidig kan en stille spørsmål til om kompetanse har en betydning for den ansattes tilnærming, hvor den ansatte nøye må vurdere i forkant om en skal tre inn i leken eller ikke. Ut fra observasjonene kan en se en forskjell på PL og BUA, hvor PL inntar en mer tilbakeholden rolle, hvor leken i seg selv kan ses å ha en egenverdi.

## 5.2. I hvilken grad skal den voksne delta i leken?

Etter å analysere funn, kommer det tydelig frem ulike måter den ansatte deltar i leken på. Eksempelvis gjennom å innta en rolle tilpasset barnas allerede etablerte rollelek, slik PL gjorde i observasjon 2. Eller BUA sin igangsetting av lek i observasjon 3, hvor hun inntok en rolle fra starten av med barna. I dette avsnittet vil jeg ut fra mine funn og i lys av teori, gå nærmere inn på hvilken grad den voksne deltok i leken, og hvordan dette påvirket barna.

### 5.2.1 Den ansatte som støttende stilas

I flere av observasjonene oppsøker barna den ansatte under leken. Eksempel fra observasjon 6 «Når jentene oppsøker PL, responderer hun og setter seg sammen med dem». PL anerkjenner barna når hun blir oppsøkt, samtidig som at hun lar barna ta styringen i lek-situasjonen. Gjennom observasjonene er hun i bakgrunnen, men beveger seg samtidig nært jentene, og følger med underveis, dette viser også observasjon 5: «PL setter seg på siden av boksene og tar imot når de hopper, når jentene kroppslig og/eller verbalt uttrykker at de trenger det». PL fremstår som et støttende stilas for barna, hvor hun lar de utforske selv, men støtter de ved behov (Reikerås, 2018, s. 456). Jentene sin søking mot PL kan også ses i lys av Bolwby's tilknytningsteori, hvor barnas relasjon med PL fungerer som en trygghet underveis i barnas

utvikling. Tilknytningen blir fremstilt som å ha en verdi i seg selv, for at barna begynner å leke og tørr å utforske (Öhman, 2012, s. 58). På den ene siden kan den voksne som støttende stilas, ses å være en ressurs for leken, hvor barna finner i trygghet i tilknytningen med den ansatte, og har noe å lene seg på i utforskingen av lek. På den andre siden kan en stille spørsmål til om barna kan bli for avhengig av den ansatte. Kan den ansattes tilstedeværelse flytte fokuset vekk fra lekens egenverdi, og gjøre barna mer oppmerksomme på tilknytningen enn rolleleken?

### 5.2.2 Burde ansatte delta i leken?

Deltakelsen fra den ansatte kan ses som en berikelse av leken. Den er fortsatt barnestyrt, men likevel stiller blant annet Sundsdal & Øksnes seg kritisk til voksne sin deltakelse i leken (2017). På den ene siden kan den voksne sin deltakelse ses på som en styrke for leken. Öhman hevder barn trenger voksne for å utvikle leken, især rolleleken som betegnes som den vanskeligste og viktigste leken (2012, s. 20). Eksempel fra observasjon 2, hvor den ansatte leker at hun tar jentene, og jentene ler smiler som reaksjon til den ansattes deltakelse. Gjennom observasjonene ser vi hvordan den ansattes deltakelse styrker leken, og bidrar til at barna opplever trivsel og velbehag. Samtidig vil leken påvirkes av den voksnes deltakelse, hvor barna tilpasser leken, og den derav ikke blir like fri og barnestyrt. Sundsdal & Øksnes mener det er den barnestyrt leken som har en egenverdi, hvor barna finner glede og velbehag (2015, s. 4). Ut fra funn, kan en stille seg kritisk til Sundsdal & Øksnes, hvor det ikke kun er den barnestyrt leken som styrker den psykiske helsen og verner om leken. Pedagogisk leder sin deltakelse viser en direkte berikelse til leken og barnas psykiske helse.

### 5.2.3 Ansattes påvirkningskraft

I kapittel 2.3.1, hevder Öhman at barn trenger mer enn venner for at leken skal utvikles, hvor det er i samspill med voksne at barn lærer seg rollelek. Öhman trekker også frem at de ansatte i barnehagen bør være aktive ledsagere i barns lek (2012, s. 19). Den ansattes rolle kan ses som verdifull tilknyttet leken, slik vi ser i avsnittet ovenfor, hvor den ansattes deltakelse var med å berike leken, hvor barnas reaksjon kan knyttes til trivsel og velvære. Samtidig kan en stille spørsmål til om den ansatte har for stor påvirkningskraft i leken. Det vises tydelig gjennom funn at barna oppsøker den voksne og vil ha de med i leken. Eksempel fra observasjon 3 hvor barna sier de vil gjøre noe annet, og BUA foreslår og igangsetter en lek som barna blir med på. «Jentenes reaksjon er positiv, og de smiler til BUA sitt initiativ»

(observasjon 3). Likevel har barna behov for å prøve seg frem i leken, for å få en oppfatning av verdier og normer, som igjen øker barnets forståelse av blant annet problemer og konflikter (Lillemyr, 2011, s. 34). For at barna skal få tid og rom til prøve seg frem i leken, kan den ansattes rolle ses på som en påvirkende faktor, hvor en kan stille spørsmål til om ansattes deltakelse tar for mye «plass» i barns lek, og flytter fokuset vekk fra leken som en utvikling- og utprøvningsprosess. Slik Öhman hevder, er det egenverdien fremfor alt som settes øverst tilknyttet leken, deriblant lekens muligheter for nysgjerrighet, utforskning og glede gjennom kreativ leking (2020, s. 79).

#### 5.2.4 Kritisk blikk på ansattes deltakelse

I teorikapittelet blir det omtalt at den ansatte må vurdere selv ut fra situasjonen om en skal gripe inn i leken eller ikke. Et interessant syn å trekke inn er hvilken grad den voksne skal være deltakende i leken. Verken Lillemyr (2011) eller Öhman (2020), skriver noe om voksenrollen som litt for aktiv i barns lek. I observasjonene bemerket jeg meg situasjoner hvor den ansatte grep inn i leken i så stor grad at barna avsluttet rolleleken. Eksempel når BUA setter på musikk når jentene er midt i rollelek (observasjon 3). Slik nevnt tidligere skal de ansatte tilrettelegge for og berike barns lek, men kan det gå for langt? Teorien nevner ikke noe om hvor grensen går for å være deltakende i leken, men i lys av lekens egenverdi, og barnas behov for den frie leken, kan en stille seg kritisk til hvor mye de ansatte skal delta i leken. Dette fremheves gjennom observasjon 3, hvor den ansatte flytter barnas fokus fra rollelek til noe annet. Som Öhman hevder, kan det å være barns medleker, ses på som en profesjonell balansegang og en kunst (2020, s. 98).

### 5.3 Lek som helsefremmende instrument

I dette avsnittet vil jeg ut fra funn og teori gå nærmere inn på om en faktisk kan se en sammenheng mellom ansattes tilnærming til leken og barns psykiske helse. Ut fra mine funn kommer det frem at lek og de ansattes integrering i leken er med å påvirke barnas trivsel og velvære. Hvor lek kan ses å ha en sammenheng med barns psykiske helse. Dette belyses ut fra barnas reaksjon i observasjonene. Eksempel fra observasjon 1: «De flirer, og smiler og oppsøker PL flere ganger i leken». PL sitt initiativ viser å ha en positiv effekt på barna ut fra barnas reaksjon». Ut fra funn har barn også vist til trivsel og velvære gjennom å leke uten en ansatt. Eksempel fra observasjon 5 «De smiler og leker uforstyrret».

Funn viser at barnas trivsel og velvære styrkes når den ansatte deltar i leken, eksempel fra observasjon 2: «Ved at PL deltar, bidro dette til at jentene opplevde trivsel og velbehag ut fra hvordan de reagerte på PL sin deltakelse». Samtidig viser funn at barna også gir uttrykk for trivsel og velvære når den ansatte holder seg i bakgrunnen. Eksempel fra observasjon 4, hvor den ansatte trekker seg tilbake: «Jentene leker uforstyrret uten å uttrykke behov for PL». Ut fra funn er det observert at ansatte har ulike tilnærminger til leken: observerende, deltakende og initiativtaker. Den observerende kan ses som å verne lekens egenverdi, hvor dens fokus er «her og nå i leken» (Öhman, 2020, s. 79). Samtidig som at barna reagerer positivt når den ansatte deltar eller selv tar initiativ til lek. Eksempel fra observasjon 3: «Jentenes reaksjon er positiv, og de smiler til BUA sitt initiativ». Lillemyr mener at å verne om lekens egenverdi ikke betyr at de voksne ikke skal delta i leken eller berike den på andre måter (2011, s. 206). Rammeplanen hevder også tydelig at personalet skal ta initiativ til lek og aktivt bidra til at alle kommer inn i leken (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Ved at den ansatte tar initiativ og deltar i leken, kan det altså bidra til at alle barna blir ivaretatt i leken. Ved å ivareta barnas deltakelse i leken av å delta selv, kan en se på den ansattes deltakelse som en styrkende faktor for barns trivsel og velvære.

### 5.3.1 Får barna pusterom ved ansattes deltakelse?

Ved PL sin observerende rolle i observasjon 4, 5 & 6, bidrar hun til at barna får leke uforstyrret. Dette kan trekkes opp mot barns psykiske helse, gjennom at de ved å få tid og rom til å leke selv, opplever trivsel og velbehag. Leken blir vernet, og foregår for lekens skyld (Öhman, 2020, s. 80). Barna får dermed mulighet til å uttrykke seg i den, og forme leken videre ut fra deres premisser. Samtidig er rollelek en krevende lekform ifølge Öhman (2012). Særlig med fler barn, da det krever en viss selvstendighet uten voksne, og at barna har utviklet nok lekkompetanse for å forstå de sosiale rammene og kodene for rolleleken. Ved at den voksne trekker seg tilbake, kan det altså ha en motvirkende effekt, hvor utfordringene kan havne utenfor flytsonen, og dermed bli overbelastende (Glaser, 2018, s. 45). For lite i støtte leken kan altså føre til en negativ effekt hos barnas psykiske helse, gjennom for store utfordringer, og da mangel på mestring, trivsel og velvære. For at barn skal oppleve mestring, kan den voksnes rolle ses å ha en verdi, ved at de voksne følger med og tilrettelegger for ulike typer stimuli (Glaser, 2018, s. 45).

Wolf hevder at å leke innebærer evnen til å forestille seg (2017, s. 112). Særlig rolleleken som lekform innebærer denne forestillingsevnen. Barn leker i rolle for seg selv og for leken skyld (Wolf, 2017, s.112). De trer inn i verden de kan oppleve lykke og hengivelse, den såkalte flytsonen (Glaser, 2018, s. 45). Ut fra funn i observasjonene kan vi se barna gi uttrykk for trivsel og velvære i rolleleken, både når den ansatte har en observerende tilnærming, og når den ansatte er deltakende i leken. Flytopplevelsen barna får av leken vil i seg selv styrke den psykiske kompetansen hos barnet (Kibsgaard, 2018, s. 354). Flytsonen kan ses på som et pusterom, hvor barnets tilstedeværelse er i leken. I sammenheng med psykisk helse har barna behov for lek, og de har behov for å komme i flytsonen, slik at de kan oppleve dette pusterommet i barnehagehverdagen. På den ene siden vil den ansatte som deltakende kunne støtte barnet med å finne riktig balanse av utfordringer og mestring, for å kunne oppnå flytsonen i leken (Kibsgaard, 2018, s. 45). Samtidig vil den observerende tilnærmingen kunne bidra til at barna får muligheten til å «bare være» i leken, med utfoldelsen og friheten det gir (Lillemyr, 2011, s. 32).

## **Kapittel 6.0 Oppsummering og avsluttende kommentarer**

Gjennom denne studien har det kommet frem flere måter de ansatte tilnærmer seg leken til barna på, og hvordan det har påvirket barnas psykiske helse. Gjennom observasjonene forstod jeg at de ikke er én rett måte å forholde seg til leken på i lys av barns trivsel og velvære. Det kom frem at både den observerende, deltakende og initiativtakende tilnærmingen viste til å kunne berike leken til barna. Ved den observerende tilnærmingen fikk barna tid og rom til å være i leken, hvor dens egenverdi ble i fokus. Ut fra mine funn kan det knyttes opp til flytsonen, hvor barna ved å leke alene får mulighet til å koble av gjennom leken, og dermed styrke barnas trivsel og velvære. Et annet funn jeg gjorde meg var hvordan den deltakende og initiativtakerne tilnærmingen de ansatte hadde var med å berike rolleleken. Den ansatte kan ses på som et støttende stilas i den kompliserte lekformen som rollelek er. Når barn får støtte i leken får de mer mestringsfølelse som kan styrke deres psykiske helse. Observasjonene viser at den ansatte kan være med å bidra til barns trivsel og velvære gjennom ulike tilnærminger til leken. Et annet funn viser til at den ansattes integrering kan avslutte leken istedenfor å verne den, hvor dette kan hindre til å styrke barnas trivsel og velvære. Ansattes integrering i barns

lek kan dermed ses å påvirke barns trivsel og velvære på ulike måter ut fra hvilken måte den ansatte tilnærmer eller forholder seg til leken på.

### 6.1 Begrensinger i studien og framtidige retninger

Jeg observerte to ansatte og en gruppe med fire barn. Dette gir sannheten for en liten del av hvordan ansatte i barnehagen er i forbindelse med barns rollelek, og hvordan disse barna reagerte på de ansatte. Andre ansatte kan forholde seg på samme måte til leken, og andre barn kan også reagere på samme måte som kommer frem her. Andre ansatte kan også forholde seg til barns lek på andre måter, hvor andre barn også kan reagere på andre måter enn det som kommer frem her.

Gjennom denne studien har det kommet frem hvordan den ansattes integrering påvirker barnas trivsel og velvære. Hadde jeg hatt mer tid til videre forskning hadde en mulig vinkel vært å se på forskjellen mellom ansattes integrering i barnas lek inne og ute, og om det påvirket barns trivsel og velvære på ulike måter. I videre forskning hadde det også vært interessant å trekke inn flere ansatte med ulik utdanningsbakgrunn, og gå dypere inn på forskjellen på kompetanse og hvordan ansatte forholder seg til leken.

## Kapittel 7.0 Referanseliste

Bergsland, M. & Jæger, H. (red.) (2022). Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen. Cappelen Damm Akademisk.

Bristow, S., & Atkinson, C. (2020). Child-led research investigating social, emotional and mental health and wellbeing aspects of playtime. *Educational and Child Psychology*, 37(4), 115–131.

Csikzentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play*. Jossey-Bass.

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6. utg.). Gyldendal.

- Drugli, M., B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Frønes, M., H. (2019). *Den observerende barnehagelæreren*. Fagbokforlaget.
- Glaser, V. (2018). Ulike psykologiske retninger og perspektiver. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*.  
<https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen>
- Helsedirektoratet. (2017). *Program for folkehelsearbeid i kommunene*.  
<https://www.helsedirektoratet.no/tema/folkehelsearbeid-i-kommunen/program-for-folkehelsearbeid-i-kommunene>
- Helsedirektoratet. (2023). *Sammen om barn og unges psykiske helse*. [Høringsutkast].  
<https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/sammen-om-barn-og-unges-psykiske-helse-horingsutkast>
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Kibsgaard, S. (2018). *Den livsviktige leken*. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.  
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. Slåtten, M. V. (2019) *En bok om oppvekst*. (5.utg) Bergen: Fagbokforlaget
- Lillemyr, O., F. (2011). *Lek på alvor* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Meld. St. 19. (2015-2016). *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen.*

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>

Norge Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter:*

*Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989, ratifisert av Norge 8. januar 1991:*

*Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller (Rev. oppl. ed.).* Barne- og familiedepartementet.

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)

Personopplysningsloven. (2018). Lov om behandling av personopplysninger. LOV-2000-04-

14-31. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>

Postholm, M. & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i*

*lærerutdanning.* Cappelen Damm akademisk.

Postholm, M. & Jacobsen, D. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig*

*metode for lærerstudenter.* Høyskoleforlaget.

Prop. 121 S (2018-2019). *Opptappingsplan for barn og unges psykiske helse (2019-*

*2024).* [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-121-s-](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-121-s-20182019/id2652917/?ch=1)

[20182019/id2652917/?ch=1](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-121-s-20182019/id2652917/?ch=1)

Reikerås, E. (2018). Utviklingsspor av matematikk hos de yngste barnehagebarna. I V.

Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen.* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2015). *Til forsvar for barns spontane lek.* Nordisk tidsskrift for

pedagogikk og kritikk. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>



Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2017). Om å verdsette barns lek. I M. Øksnes & T. Rasmussen (red.). *Lek*. Cappelen Damm akademisk.

Sutton-Smith, B. (2008). *Play Theory: A personal journey and new thoughts*. American journal of play, 1 (1), 82-125.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.

Verdens Helseorganisasjon. (2022, 17. juni). Mental health. World Health Organization.

<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Wolf, K., D. (2017). I møte med barns spontane lek. I M. Øksnes & T. Rasmussen (red.). *Lek*. Cappelen Damm akademisk.

Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk forum.

Öhman, M. (2020). *Vern om barns lekestyrke*. Pedagogisk forum.

## 8.0 Vedlegg

### 8.1 Samtykkeskjema til foreldre



**DronningMaudsMinne**  
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du delta i bachelorprosjektet

## «Lek som pusterom»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å forske på de eldste barnas rollelek i barnehagen. I dette skrivet gir jeg/vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med prosjektet er å gjennomføre en forskning på rolleleken hos de eldste barna. Jeg går fordypningen barndom, helse og livsmestring, og skal se på rolleleken tilknyttet barnas psykiske helse i barnehagen. Forskningen resulterer i en bacheloroppgave på barnehagelærerutdanning. Opplysningene som samles inn, vil kun brukes til dette formålet.

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

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du tillater meg å observere ditt barn under frilek inne og ute i barnehagen. Observasjonene vil foregå i perioden mars-april, hvor jeg vil observere mellom 4-8 ganger.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke fram til dagen før 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 28.04.2023.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Linda Janninge (lja@dmmh.no)

Sobh Chahbhoun (sch@dmmh.no)

Student

Ingrid Haslestad Sørheim

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Lek som pusterom». Jeg samtykker til:

å delta i observasjon

*Dato:* .....

Siden prosjektet ikke er behandlet av NSD, kan jeg/vi ikke innhente din underskrift. Samtykket blir derfor gitt ved at du krysser av i boksen ovenfor.

### 8.2 Observasjonsskjema

## Observasjonsskjema

Barnehage:

Barns navn og alder:

Dato:

Tidspunkt:

Andre til stede:

Situasjonsbeskrivelse:

Observatør:

Hvor foregår leken?	Hvem er med?	Hvor lenge varer den? (Start slutt)	Beskrivelse av leken: Hva skjer?	Hvor lang tid tar det før det kommer en voksen å skal være delaktig?	Ansattes integrering: Hva slags kontakt tar den voksne?	Barnas reaksjon:
<b>Observasjon 1</b> Lekerom i bhg	Line, Nina, Astrid, Ped.leder  (3-4år)	08:55- 09 10	Line, Nina og Astrid går inn på rommet med pedagogisk leder (PL).  Jentene tar frem en tøyslange og bytter på å holde i den og går rundt i rommet.	PL sitter og observerer leken i starten. Under fem minutter inn i lekingen kommer barna til henne å skal ha henne med i leken.	Hun er med hele tiden, men på barnas initiativ. PL tar noe initiativ selv hvor hun går bort til barna og er i rolle. Hun følger leken til jentene, men lar de ta mest føring.	Jentene responderer tilbake når PL inntar en rolle, og lar henne bli med i leken. De flirer, og smiler og oppsøker flere ganger i leken. Positiv reaksjon = de smiler og flirer.
<b>Observasjon 2</b> Lekerom i bhg	Line, Nina, Astrid, Annie (er ikke med fra starten av) og Ped.leder  (3-4år)	09:10- 09:25	Line, Nina, og Astrid springer rundt i rommet og leker dinosaur.	Pedagogisk leder (PL) er i rommet hele tiden, men sitter på sidelinjen fra starten av og deltar når barna kommer til henne.	Hun er med hele tiden, men på barnas initiativ. PL deltar etter å bli oppsøkt av barna. Hun følger leken til jentene, men lar de ta mest føring.	Jentene reagerer positivt med smil og latter når PL blir med i leken på barnas forespørsel. De lar PL være med i leken, men tar selv føringen for rollefordeling.
<b>Observasjon 3</b> Inne på avdelingen (lukket rom).	Line, Nina, Astrid, Annie, (3-4år) + BUA	09:45- 10:00	De tegner rundt bordet sammen med BUA. Line spør om de kan gjøre noe annet. BUA foreslår at de leker at de skal på tur, og pakker vekk tegnesakene for å igangsette lek.	Er med fra starten av.	Igangsetter og tilrettelegger for lek. Skal være med i leken med barna, og setter på musikk underveis.	Jentene reagerer positivt med smiling og nikker til BUA når hun blir med i rolleleken. Jentene startet rollelek på egenhånd. Gir uttrykk for at de er gla ved å smile, danse og le. De avbryter rolleleken i det BUA setter på musikk.

<b>Observasjon 4</b> Inne på avdelingen (lukket rom).	Nina, Astrid, Annie, (3-4år) + Pedagogisk leder (PL)	09:10-09:20	De sitter først og tegner rundt bordet med PL. Annie går ut av rommet og kommer inn med en koffert. «Vi ska på tur». Jentene går fra bordet og begynner å leke.	Voksen er på rommet fra før, og er der hele tiden.	Trekker seg også unna og lar de holde på selv.	Jentene smiler og leker for seg selv uten PL. De reagerer ikke så mye på at PL er i rommet, og oppsøker henne ikke heller. De leker uforstyrret.
<b>Observasjon 5</b> Inne på avdelingen (lukket rom).	Nina, Line, Astrid og Annie, (3-4år) + Pedagogisk leder (PL)	09:25:09:40	Jentene sitter og tegner rundt bordet med PL. Line kommer inn på avdelingen. Hun er lei seg fordi moren dro etter å levere henne i barnehagen.	Voksen er på rommet fra før, og er der hele tiden.	PL trøster først Line. Før hun er på sidelinjen av barnas lek, som en støtte når de trenger det. Hun holder seg litt tilbake uten å ta eget initiativ i barnas lek.	De er med PL i starten, men går i gang med egen lek. De tar imot støtten fra PL på sidelinjen, men tar henne ikke med inn i leken. De smiler og leker uforstyrret.
<b>Observasjon 6</b> Inne på avdelingen (lukket rom).	Line, Nina, Astrid, Annie, (3-4år) + pedagogisk leder (PL)	09:40-09:45	Jentene har akkurat avsluttet en lek, og går til en benk på andre siden av rommet for å leke noe nytt. «Vi går på flyet, no fær vi!» sier Line.	Er delaktig når barna oppsøker henne, men lar de styre leken.	Lar barna komme til henne, og blir med underveis i rolleleken, men trekker seg også unna og lar de holde på selv.	PL følger barnas lek og initiativ. Hun bidrar i leken, men lar jentene styre den. Når jentene flytter seg i rommet, holder PL seg litt i bakgrunnen.  Når noen av jentene oppsøker PL, responderer hun og setter seg sammen med dem.

### 8.3 Praksisfortellinger

#### Praksisfortellinger:

##### Observasjon 1:

«Tss tss» sier Line og holder i slangen mens hun beveger den mot de andre jentene. «Ta oss!» sier Astrid. «Nei jeg vil ikke» sier Line, før hun legger fra seg slangen og springer rundt i

rommet. Line går til PL som sitter på sidelinjen og tar slangen over henne. «ææ du har spist mæ opp» sier PL. Line går videre til Astrid som tar slangen fra henne, og Line blir lei seg og begynner å gråte. Line går bort til PL som spør «ka skjedd?». «Hu tok slangen» svarer Line og skriker. «Kanskje du kan få hu te å gi te bakte slangen?» sier PL. Line begynner å springe rundt med de andre jentene og slutter å skrike etter et par minutter. PL går bort til et bord i rommet med diverse materialet og henter frem en skål som hun holder frem for jentene og sier: «Åj sje æ har slangemat!». Line, Astrid og Nina springer bort til PL med slangen og smiler.

### Observasjon 2:

Nina ser på PL «Kan du ta mæ». PL reiser seg opp og leker dinosaur med bevegelser og lyder, og går rundt for å ta jentene «Wææ, no kjem æ!» brøler PL. Jentene ler og smiler mens de springer rundt. «Vi må legg oss!» sier Nina. «Ja det må vi!» sier Astrid. «Ska vi legg oss i sofaen da?» Svarer PL. Jentene og PL går bort til sofaen i rommet og legger seg inntil hverandre, mens de lukker øynene og later som at de sover.

Annie kommer inn i rommet, og jentene går bort til bordet ved siden av sofaen og setter seg med PL. Annie går bort til bordet. PL sier «Ska vi si ka vi leike til Annie?» og ser på de andre jentene. Nina sier «Vi leike dinosaur! Og smiler til Annie. De sitter samlet rundt bordet og begynner å fordele rollene til leken. «Æ vil vær mamma-dinosaur!» sier Astrid. «Ja også kan æ vær pappa-dinosaur» sier Nina. «Da vil æ vær baby!» sier Line. «Ka kan æ vær da?» spør PL, og ser på jentene. «Du kan vær lillebror-dinosaur du!» sier Astrid. De andre jentene nikker og smiler til hverandre. «Da e æ søster-dinosaur da!» sier Annie, og blir med i fordelingen av rollene.

Nina går bort til sofaen og sitter alene, mens de andre jentene leker videre i rommet. PL går bort til Nina og setter seg. «Æ vil bytt til den leiken vi leika ista» sier Nina. Astrid, Annie og Line kommer bort til sofaen. «Ska vi sje spøkelsefilm, æ kan vær spøkelse!» sier Line. De fortsetter å leke i rommet før PL avslutter leken for at de skal gå ut.

### Observasjon 3:

Line sier «vi ska på tur, vi må ta med veskan vårres!». Nina svarer «ja! Også må vi ha med lommebøkern vårres». Jentene smiler og ser på hverandre. BUA pakker vekk tegnesakene, og

tar frem stoler som hun setter i midten av rommet. «Nå må vi sette oss så vi kan kjøre, kanskje vi skal kjøre til teateret» sier BUA. Jentene smiler og nikker til BUA. «Jaa» svarer Astrid. Jentene setter seg på stolene og «kjører» til teateret. BUA tar frem en skillevegg som skal være «scenen» og plasserer den i midten av rommet, og dekorerer den med slør og et skilt det står «teater» på. Hun tar også frem en boks med ulike kostymer og materiale.

Jentene reiser seg opp og går til boksen for å se hva som ligger oppi. De begynner å kle på seg og tar frem «mikrofoner» for å syne. BUA setter seg på stolen foran «scenen» som publikum. Astrid og Annie begynner å synge og danse. «Æ kan vær i bandet dokkers!» sier Nina og tar frem en lekegitar og begynner å spille. Line danser ved siden av dem på scenen.

Annie trekker seg unna og setter seg ned på en stol. Hun smiler ikke lengre, og er stille. Etter å sitte i ro et par minutter, reiser hun seg opp og går bak «scenen». Hun kommer foran scenen igjen med et hodeplagg og slør som hun har tatt rundt seg. «æ kan vær danseren dokkers!» sier Annie, som begynner å danse og smiler igjen. Astrid tar frem en veske og begynner å gå rundt i rommet, «no går æ på tur, hade alle sammen!». Nina slenger seg på og blir med å gå. Når de begynner å gå, kommer BUA og setter på musikk. Jentene legger fra seg veskene og begynner å danse istedenfor. Rolleleken avbrytes av at BUA setter på musikken.

#### Observasjon 4:

«Jaa, kom vi går!» sier Nina. Astrid slenger seg også på, og PL rydder unna tegnesakene når de har gått fra bordet. Astrid henter en kurv med masse småting oppi, «her e mat til alle» sier hun og deler ut. «Vi må spis når vi e på tur», sier Astrid. Annie smiler og nikker bekreftende mot Astrid. De begynner å springe hver for seg i rommet og henter ulike ting til turen. Annie tar på seg en veske. Astrid putter flere ting i kurven som «mat», og Nina vandrer rundt i rommet. PL holder seg litt i bakgrunnen, og lar jentene styre leken. «No går vi leng da» sier Annie. «Ja det gjør vi! Helt så vi har gått kjempelangt!» sier Astrid og gaper/åpner munnen.

#### Observasjon 5:

Line får trøst av PL. «Åj ka skjedd med stupebrettet da?» sier Annie, som ser mot tre store kasser i rommet som de har brukt å hoppe fra tidligere. Kassene var snudd så de ikke kunne stå oppå dem. PL snur kassene tilbake så jentene kan gå oppå de. «yey stupebrettet e tilbake!» sier Annie. «Ja i pirbadet!» svarer Astrid. PL setter seg på siden av boksene og tar imot når de

hopper, når jentene trenger det. Nina detter når hun skal hoppe og blir lei seg. Hun får trøst i fanget til PL i noen minutter, før hun reiser seg opp og blir med i leken igjen. Nina slutter å gråte, «mjau mjau, æ e en katt!» sier hun. «Og æ e en enhjørning!» sier Annie og krabber på gulvet. «Æ hoppe over bølgen i sjøen!» sier Line som sitter på gulvet. PL sitter og ser på, og holder seg litt tilbake. Astrid ser sjokkert ned på gulvet og sier «det va en skummel hai i vannet!». «Da må vi svøm fra den!» svarer Line. Jentene reiser seg opp fra gulvet og går oppå kassene. «Æ ska hopp på deg haien!» sier Annie, og hopper på gulvet.

### Observasjon 6:

Jentene setter seg ved siden av hverandre på benken. «æ ska ha med ipad!» sier Annie. «No kjøre vi!» sier Nina. Line svarer «ta på beltet alle sammen!». PL blir med og setter seg på benken sammen med jentene. «No e vi fremme!» sier PL. Jentene går tilbake til kassene i rommet som de lekte på tidligere. «No e vi i pirbadet igjen» sier Annie. Jentene hopper ned fra kassene, og later som at de stuper i bassenget i pirbadet. De holder på i et par minutter. Nina sier «no går vi tilbake til flyet». Jentene går og setter seg på benken igjen. PL holder seg litt i bakgrunnen. «Hjeem» sier Astrid.

PL setter seg rundt tegnebordet mens jentene fortsatt er i rollelek. Astrid oppsøker PL, og setter seg ved bordet. «Æ vil tegn no, æ e sliten» sier hun. Nina kommer også og setter seg, «æ vil ikke hold på mer med leiken». De andre jentene setter seg også ved bordet. De tegner alle sammen og rolleleken avsluttes.