

Marthe Hammer Bones

Masteroppgave

# STERK LEDELSE FOR LEK

En kvalitativ studie om hvordan pedagogiske ledere ivaretar  
barns mulighet for fri lek



**Master i barnehageledelse**

**MLMOP5900**

Trondheim, Høsten 2023



## Forord

Å skrive master var som å sette seg på et akebrett sammen med Tommy og Tigern. Da jeg startet på oppgaven kjente jeg både panikken og fryden som når et akebrett tipper utfor kanten på en bratt akebakke. Jeg tok ut mange studiedager, og hadde god gli den første bakken. Deretter kom det flere snøbyger. Konfirmasjonen til minstemann måtte planlegges og på jobb stod det flere tilsyn på agendaen. Da eierne av den lille private barnehagen jeg var styrer i bestemte seg for å legge ned driften var det som å møte en vegg med trær. Det ble noen skrubbsår og jeg dro akebrettet etter meg mens jeg ivaretok mine ansatte, barn og foreldre i en krevende tid. Da jeg satte meg på akebrettet igjen, så jeg flere andre i samme bakke. Flere forsket på barns lek både i barnehage og skole, og det gav meg troen på at mitt akebrett ikke kunne stå igjen i bakken – min opplevelse av turen kunne være et viktig bidrag i lekforskningen. Når nå akebrettet har stoppet og jeg endelig leverer oppgaven, hylér jeg av glede. Jeg tenker, som Tommy og Tigern, at å kaste seg utfor ukjente bakker gir uforglemmelige opplevelser. Turen min gav både mestringsfølelse, bakoversveis og glede, samtidig som jeg ble slukt inn i en spennende og ny forskningsverden.

Jeg hadde ikke turt å sette meg på akebrettet sammen med Tommy og Tigern uten heiarop og støtte fra andre som har tatt turen tidligere eller hevet seg ned samme bakke samtidig som meg. Takk til veileder Svein som har kjørt i lignende bakker før og gav meg råd om både å ta meg tid til noen omveier, og nyte vinden i håret når jeg hadde god fart. En ekstra takk til barnehagene og informantene som stilte opp. Stoltheten og engasjementet over hvordan dere ivaretar den frie leken, gjorde at jeg ikke følte meg alene på akebrettet. Og som alle vet - litt ekstra tyngde gir ekstra glid.

*Takk til alle dere i barnehagene rundt omkring i Norge som ivaretar barns muligheter for fri lek. Jeg heier på dere!*

Steinkjer, oktober 2023

**Marthe Hammer Bones**

## Sammendrag

Kunnskapsdepartementets nasjonale barnehagestrategi mot 2030 - Barnehagen for en ny tid, vektlegger økt kompetanse og god ledelse i arbeidet for å utvikle kvaliteten i norske barnehager. Strategien trekker også frem utfordringene barnehagene har med å inkludere alle barn i leken og felleskapet (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 30). Gjennom en kvalitativ studie har jeg undersøkt hvordan et strategisk utvalg av pedagogiske ledere ivaretok leken i praksis, hva de la vekt på i sin ledelse for lek og hvordan de la planer for å ivareta barns muligheter for lek. Sju pedagogiske ledere deltok i studien som bestod av både en spørreundersøkelse med tre åpne spørsmål og en casestudie med deltagende observasjon, dokumentanalyse, uformelle samtaler med barn og åpent ekspertintervju. Jeg så nærmere på pedagogiske lederes ledelse for lek gjennom problemstillingen: *Hvilke strategier tar pedagogiske ledere i bruk for å ivareta barns muligheter for fri lek?* Formålet med studien var å belyse hvordan barns frie lek blir ivaretatt i en barnehagesektor som opplever økt akademiske press og sterkt læringsfokus.

Min studie viste at ledelse av utvikling og bruk av kunnskap om lek, ledelse av utvikling og bruk av godt faglig skjønn i møte med leken og ledelse av en lekende væremåte kan ha betydning for barns muligheter for fri lek i barnehagen. Å lede for lek ble sett på som kontinuerlige prosesser som lederne ivaretok både i hverdagen, i møter og i planlegging av innholdet i barnehagen. Prosessene innebar å knytte barnehagens mål og verdier til kunnskap om lek, utøvelsen av skjønn og den lekende væremåten. Felles fagspråk og felles forståelse for samfunnsoppdraget ble sett på som viktige element for å styrke arbeidet med den frie leken. Ledernes muligheter for å lede for lek ble også påvirket av og innebar et aktivt forhold til eier av barnehagen, foreldre og den frie lekens status i samfunnet. Alle elementene lederne tok i bruk i sine strategier for å ivareta barns muligheter for fri lek, plasserte jeg inn i en modell som representerte *sterk ledelse for lek*. Sterk ledelse for lek innebar økt bevissthet rundt den frie leken, en rød tråd i arbeidet med lek og en hverdag preget av fri lek der ansatte forholdt seg aktivt til barnas lek.

## Innhold

Forord .....	ii
Sammendrag .....	iii
Innhold .....	iv
1. Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	7
1.3 Begrepsavklaring.....	9
1.3.1 Den frie leken .....	9
1.3.2 Pedagogiske lederes ledelse .....	10
1.4 Avgrensning av oppgaven og kontekstualisering.....	10
1.5 Forskningsspørsmål.....	12
1.6 Oppgavens oppbygning.....	12
2. Tidligere forskning .....	13
2.1 Ledelse .....	13
2.2 Den frie leken .....	15
2.3 Oppsummering av tidligere forskning.....	18
3. Teori .....	18
3.1 Den frie leken .....	19
3.1.1 Kort historisk tilbakeblikk om den frie leken i Norge .....	19
3.1.2 Everyday playfulness .....	19
3.1.3 Affordances .....	21
3.2. Strategisk ledelse.....	22
3.3 Pedagogisk ledelse .....	24
3.4 Verdibasert ledelse .....	24
3.5 Kunnskap.....	25
3.6 Faglig skjønn .....	27

4. Metode og empiri .....	29
4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted .....	29
4.2 Rekruttering av informanter .....	31
4.3 Forskingsdesign og valg av informant .....	33
4.3.1 Spørreundersøkelse .....	33
4.3.2 Casestudie.....	33
4.4 Analyse.....	38
4.4.1 SDI – stegvis deduktiv induktiv metode .....	38
4.4.2 Hermeneutisk sirkel.....	38
4.4.3 Samproduksjon av kodegrupper .....	38
4.4.4 Tekstanalyse .....	39
4.5 Forforståelse .....	39
4.6 Forskerrollen .....	40
4.7 Etske vurderinger .....	41
4.8 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet .....	43
5. Datainnsamling.....	45
5.1 Spørreundersøkelsen .....	45
5.2 Casestudie.....	46
5.2.1 Deltagende observasjon.....	46
5.2.2 Dokumenter .....	47
5.2.3 Uformelle barnesamtaler .....	48
5.2.4 Åpent ekspert intervju .....	48
6. Analyse.....	49
7. Presentasjon av strategier og innledende drøfting.....	52
7.1 Ledelse av utvikling og bruk av kunnskap om lek.....	52
7.1.1 Oppsummering: ledelse av utvikling og bruk av kunnskap om lek .....	54

7.1.2 Drøfting av ledelse av utvikling og bruk av kunnskap om lek.....	55
7.2 Ledelse av utvikling og bruk av godt faglig skjønn i møte med leken .....	59
7.2.1 Oppsummering av ledelse av utvikling og bruk av godt faglig skjønn.....	60
7.2.2 Drøfting av ledelse av utvikling og bruk av godt faglig skjønn i møte med leken	61
7.3 Ledelse av en lekende væremåte .....	63
7.3.1 Oppsummering av ledelse av en lekende væremåte.....	65
7.3.2 Drøfting av ledelse av en lekende væremåte.....	66
7.4 Utfordringer i arbeidet med å tilrettelegge for den frie leken .....	69
8. Sterk eller svak ledelse for lek .....	70
8.1 Modell for sterk ledelse for lek .....	71
8.2 Nye blikk på sterk ledelse for lek: Modellens styrker og svakheter .....	77
8.3 Fra sterk ledelse for lek til generell sterk ledelse? .....	79
9. Avslutning .....	82
<b>Vedlegg 1: NSD sin vurdering.....</b>	<b>93</b>
<b>Vedlegg 2: Informasjonsskriv informant casestudie.....</b>	<b>96</b>
<b>Vedlegg 3: Informasjonsskriv spørreskjema.....</b>	<b>98</b>
<b>Vedlegg 4: Informasjonsskriv barn .....</b>	<b>100</b>
<b>Vedlegg 5: Oversikt over dokument som er brukt som data .....</b>	<b>102</b>
<b>Vedlegg 6: Intervjuguide casestudien.....</b>	<b>103</b>
<b>Vedlegg 7: Spørreskjema.....</b>	<b>104</b>
<b>Vedlegg 8: Informasjonsskriv til foreldre .....</b>	<b>105</b>

## 1. Innledning

Ledelse og lek er sentrale områder innenfor forskning i barnehagesektorer, og det har det vært i lang tid. Allikevel fant jeg lite forskning som koblet ledelse og fri lek sammen. Handler dette om et syn på fri lek som noe fritt som helst unndrar seg ledelse? Eller er også lek, som andre mål og krav fra rammeplan for barnehagen (2020; Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 71), et lederanliggende? Forskningsprosjektet mitt handler om å synliggjøre hvordan pedagogiske ledere tar vare på barns frie lek. Jeg ønsker å forstå hvilke ledelses-strategier pedagogiske ledere tar i bruk for å ivareta den frie lekens posisjon i egen barnehage. Forskning og teori som omhandler den frie leken, pedagogiske lederes ledelse og kvaliteten i barnehagehverdagen er sentral i studien.

Tema: *Ledelse for lek*

Problemstilling: *Hvilke strategier tar pedagogiske ledere i bruk for å ivareta barns muligheter for fri lek?*

I dette kapittelet begrunner jeg valg av tema, utdyper sentrale begrep i problemstillingen og synligjør min avgrensning av oppgaven. Til slutt setter jeg tema for oppgaven inn i en større sammenheng og synligjør hvordan min forskning kan være til nytte for fagfeltet.

### **1.1 Bakgrunn for valg av tema**

Allerede i 1959 anerkjentes lek som en rettighet alle barn bør ha tilgang på (FN, 1959). Deklarasjonen om barns rettigheter stadfestet «The child shall have full opportunity for play and recreation» (FN, 1959, artikkel 7). Barns rett til og behov for lek ble styrket i 1989 i artikkel 31 i FNs barnekonvensjon. Konvensjonen vektla barns rett til å delta i lek som var tilpasset barnets alder og barnets rett til å ha tid til å bruke til hva de vil (FN, 1989, s. 24). Rammeplan for barnehagen uttrykker at leken skal ha en sentral plass i barnehagen og at lekens egenverdi skal anerkjennes (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3). Planen har også tydelige føringer når det gjelder hvordan barnehagen skal ivareta barns behov for lek, ved å blant annet: «Observere, analysere, støtte, delta i og berike leken på barnas premisser» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20). Samtidig påpeker rammeplanen at leken skal være en arena for barns utvikling og læring.

Internasjonale organisasjoner, og spesielt OECD har hatt en økende og aktiv rolle innenfor utdanningspolitikken i sine medlemsland (Kampmann, 2013). OECD (2012) fremhevet at nasjoners økonomiske vekst var avhengig av kvaliteten i utdanningssystemene og de anbefalte derfor å styrke barns læring i barnehagealder. Selv om OECD kun er et rådgivende organ er det, ifølge Thoresen (2009), tydelig at norske myndigheter har stor interesse i å bestemme over det pedagogiske innholdet i barnehagen. Norsk barnehagepolitikk har i de senere årene signalisert en styrking av barnehagen som læringsarena både gjennom St.meld.nr.41 (*Kvalitet i barnehagen*, 2008- 2009), Meld.st nr. 24 (*Framtidens barnehage*, 2012- 2013) og Meld. St.nr.19 (*Tid for lek og læring*, 2016). Barn som fremtidsinvestering ble fremhevet og det ble en økende tendens til individualisering og standardisering i større grad enn lek. Både forskere og barnehagefolk opplevde spesielt Stortingsmelding 19 som en trussel mot den barneinitierte leken i barnehagen (Wolf, 2022, s. 12). Som en del av grasrotoppørret som oppstod i 2016 uttrykte forsker Anne Greve til Dagsavisen: «Kunnskapsministeren raserer barnas barndom. Han fratrar dem muligheten til å kunne leke uten tanke på at det skal komme målrettet læring ut av det» (Fladberg, 2016).

Verdensorganisasjonen for små barns oppvekst og danning bekreftet også i sin erklæring; *World declaration about the right and the joy to learn through play*, at mange regjeringer vektlegger lese og skriveutviklingen i så stor grad at barns rett til lek trues (OMEP, 2010). Under OMEPs verdenssamling og kongress i Gøteborg, 2010, ble 72 land enige om å forsvare FNs konvensjon om barns rettigheter og spesielt barns rett til lek. De ba alle regjeringer på lokalt og nasjonalt nivå om å se på egne planer for å tilrettelegge for mer lek i barnehagen. I 2013 fulgte FN etter med en kommentar til artikkel 31 i barnekonvensjonen. FN påpekte at den frie leken var truet og de var sterkt bekymret for det økende akademiske presset og læringsfokuset i barnehagene. Betydningen lek har for barns velvære beskrives som underkommunisert og dårlig forstått. Sundsdal og Øksnes (2015, s.2-3) lurer på hvor lenge ansatte i barnehagene klarer å holde stand mot forventningene om læring. Hvis leken blir styrt og organisert for å oppnå læringsmål, kan pedagogene i barnehagen ende opp med å begrense barns muligheter for fri lek mener Öhman (2020, s. 102).

Jeg jobber i barnehagesektoren og har erfaring med å jobbe bevisst for å fremme den frie lekens vilkår i egen barnehage både som styrer og pedagogisk leder. Selv om både internasjonale og nasjonale styringsdokument legger stor vekt på barns rett til og behov for lek, opplever jeg at arbeidet med å ivareta leken er vanskelig når presset om læring er så sterkt. Det er, som Royne



Berget (2020) sier; «..mer krevende å gi rom for leken enn å fylle hverdagen med fastspikrede opplegg. Ansatte må være i forkant, mye mer påkoblet barna og åpen for alt som kan skje når spontaniteten rår.» (Berget, 2020). Som styrer i en barnehage der den frie leken har en sterk posisjon jeg ønsker å beholde, er jeg nysgjerrig og motivert til å søke kunnskap som kan bidra til å utvikle barns muligheter for fri lek i alle barnehager i Norge.

### **1.3 Begrepsavklaring**

#### *1.3.1 Den frie leken*

Lek som fenomen er vanskelig å definere entydig, men er allikevel et av de fenomen som bidrar sterkest til å definere barndommen (Nome, 2020b, s. 65). Rousseau og Fröbel var en av de første som vernet barndommen og ønsket å gi barn mer tid til å leke fritt og spontant (Sundsdal & Øksnes, 2015, s. 1-2). I min studie ønsker jeg å se nærmere på akkurat den typen lek, som ikke er verktøy for planlagte læringsmål. Forskere og teoretikere bruker ulike begrep for å beskrive lek som ikke er arena for målstyrt læring: den barneinitierte leken, den frie leken (Sundsdal & Øksnes, 2015), den spontane leken (Wolf, 2022), rollelek og spontan fantasilek (Corsaro, 1986), autonom lek (Nome, 2020b), sosial fantasilek (Åm, 1989) osv. Begrepet fri lek er omstridt. Steinsholt (1999, s. 9) spør hvordan det er mulig å skille den frie leken fra den som ikke er fri. Barns frie lek blir ofte definert som fri når leken er frivillig, spontan og indremotivert (Broström, 2020, s. 28). Broström sier videre at leken aldri kan defineres som helt fri, ettersom den alltid påvirkes av verdier, tradisjoner, rammer og kulturen leken lekes i. Ansatte i barnehagene har definisjonsmakten på hva god lek er i sin barnehage og det vil påvirke barns opplevelse av frihet i egen lek (Nome, 2020a, 2020b). Både barnekonvensjonen og rammeplanen bruker kun ordet lek. Barnekonvensjonen understreker i sin beskrivelse av begrepet, at leken kjennetegnes av: «..moro, usikkerhet, utfordring, fleksibilitet og ikke-produktivitet» (FN, 2013, s. 5). Rammeplan for barnehagen knytter begrepet lek til både instrumentell verdi og egenverdi. Det gjør at den norske rammeplanen, ifølge (Sundsdal & Øksnes, 2018), ikke posisjonerer seg like tydelig som FN når det gjelder den frie, barneinitierte og spontane leken.

På bakgrunn av de ulike forståelsene av lek, og spesielt tolkningsmulighetene rammeplan for barnehage gir, velger jeg å bruke *den frie leken* som begrep i min oppgave. Det gjør jeg for å markere en distanse fra lek som har andre mål enn leken selv og posisjonere meg i dagens lekdebatt.

### *1.3.2 Pedagogiske lederes ledelse*

Pedagogiske ledere har lederansvar ovenfor ansatte på sin avdeling eller base. Det er ofte ikke snakk om flere enn 3-4 ansatte, men lederansvaret omfatter også ansvaret for en gruppe barn og deres omsorg, lek, læring, og danning. Pedagogiske ledere leder sine medarbeidere samtidig som de leder enkeltbarn og hele barnegruppen i ulike aktiviteter og prosesser (Wadel, 2023, s. 48). Hverdagen i barnehagen er kompleks og en viktig del av lederrollen er å lede mot en visjon i krysspresset mellom ulike interessenters behov og forventinger (Gotvassli & Vannebo, 2016, s. 15). De bevisste valgene som pedagogiske ledere tar i retning det langsiktige målet om å ivareta barns frie lek, velger jeg å se på som strategier. Forskere og teoretikere bruker ordet strategi på ulike måter i forhold til ulike bransjer. Strategisk ledelse handler, ifølge Knudsen og Flåten (2015, s. 23), om å planlegge, analysere og samkjøre mennesker i retning av langsiktige mål. Gotvassli og Vannebo (2016, s. 27) bruker begrepene *generisk* og *ressursbasert strategi* for å beskrive hvordan strategi kan forstås og utøves i barnehagene. Ledere jobber med generiske strategier opp mot interessenter utenfor barnehagen som eier og myndigheter. I tillegg jobber ledere *ressursbasert* ved å utvikle interne ressurser innad i barnehagen for å videreutvikle kvaliteten. Mitt forskningsprosjekt handler om å se hvordan de pedagogiske lederne leder for lek i praksis. Barnekonvensjonen understreker at lek er frivillig, initieres av barna selv og at voksne kun kan bidra til å skape muligheter for lek (FN, 2013, s. 5). Å lede for lek handler om å lede for noe som ikke kan styres og kontrolleres. Pedagogiske lederes ledelse påvirker allikevel barns muligheter for lek ved måten de skaper og opprettholder gunstige nok forhold for at leken kan blomstre (Lester et al., 2020, s. 35). Chaffe (1985) ser på strategisk ledelse som en kompleks oppgave der lederen hele tiden skreddersyr løsninger i møte med omgivelsenes kompleksitet (Knudsen & Flåten, 2015, s. 156). Løsningene kan være delvis planlagt og delvis uplanlagt, men ettersom de alltid må tilpasses omstendighetene vil de ikke alltid kunne brukes på nytt for å nå samme mål. Chaffes teori kan sees i sammenheng med rammeplan for barnehagen som gir pedagogiske ledere ansvar for å lede det pedagogiske arbeidet i tråd med godt faglig skjønn (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16).

### **1.4 Avgrensning av oppgaven og kontekstualisering**

Både eier, styrer og de som arbeider i barnehagen skal bidra til å oppfylle målene og kravene i rammeplanen. Selv om mange av oppgavene og kravene i rammeplanen formuleres som noe personale skal gjøre, fremheves eiers, styrers og pedagogisk leders ansvar spesielt

(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Rammeplan for barnehagen tildeler de pedagogiske lederne ansvaret for å lede og iverksette det pedagogiske arbeidet innenfor sin barnegruppe. Stortingsmelding 19; *Tid for lek og læring -bedre innhold i barnehagen*, påpeker også at de pedagogiske lederne har et særlig ansvar for kvaliteten på det pedagogiske arbeidet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Lederoppgavene består ifølge Hannevig m.fl. (2020, s. 12) av tydelig lederskap gjennom profesjonelt systematisk arbeid, tilstedeværelse og veiledning av ansatte for å skape refleksjon og vurdering av praksis. Barnehagelærerutdanningen ble i 2018 karakterisert som en lederutdanning (UHR-lærerutdanning, 2018). I de nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanning er ledelse knyttet til å lede seg selv, barna, medarbeiderne og barnehagen. Modellen som beskriver progresjonen i utviklingen av barnehagelærernes pedagogiske ledelse i løpet av utdanningen, sier også noe om barnehagelærerens forhold til lek. Deltagelse og tilrettelegging av variert lek fremheves det første studieåret. De to andre studieårene vektlegges refleksjon over barnehagen som lekearena og evne til å kunne legge til rette for et miljø som fremmer og ivaretar lek.

Flere barnehageeiere har de siste tiårene omorganisert driften og gått fra små enheter med egne ledere til enhetsledere for flere enheter. Dette endrer ledelsesstrukturene internt i barnehagene. De pedagogiske lederne har, ifølge Larsen og Slåtten (2014) sin undersøkelse fra en bydel i Oslo, en mer tydelig definert lederrolle etter at ny organisasjonsmodell ble innført. I Larsen og Slåtten's undersøkelser forteller de pedagogiske lederne at de har mer personalansvar, flere administrative oppgaver og mer ansvar for HMS arbeidet. I tillegg kan de nå ta flere beslutninger på egen hånd. Gjennom tildeling av flere lederoppgaver, opplever de pedagogiske lederne en styrket lederidentitet. I Norge har det blitt bygget mange barnehager i de siste 20 årene, og nå retter regjeringen fokuset mer på kvaliteten på tilbudet til barna (Kunnskapsdepartementet, 2022). Kompetanseheving for alle ansatte i barnehagene sees på som nøkkelen til å sikre alle barn et barnehagetilbud av høy kvalitet. «En forutsetning for en inkluderende barnehage, som kan møte hvert enkelt barns behov og bidra til sosial utjevning, er et personale med relevant kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 6). Ut fra barns perspektiv er det å ikke ha noen å leke med, det barn frykter mest i barnehagen (Lund et al., 2015, s. 40). Januar 2021 reviderte regjeringen Lov om barnehager for å sikre alle barn et trygt og godt barnehagemiljø (Barnehageloven, 2021, Kapittel VIII Psykososialt barnehagemiljø). Nergaard har forsket på barns opplevelse av å bli utestengt fra lek og poengterer at frihet til å leke ikke nødvendigvis innebærer fri tilgang til den sosiale leken (Nergaard, 2021, s. 157).

I de siste årene har forskere fått mer og mer interesse for å koble lek til hjernes utvikling og utvikling av god psykisk helse (Lunde & Brodal, 2022). Yogman m.fl. (2018, s. 10) mener lekens helsefordeler burde promoveres og leger burde skrive ut «lek på resept». Spennende fysisk lek som gir barn mulighet til å utforske egen risiko helt frivillig, kan ha antifobisk effekt ifølge Sandseter og Kennair (2011, s. 274). Tanken på lek som viktig i barns mentale utvikling er ikke ny, men nyere forskning aktualiserer leken i forhold til omfanget av psykisk uhelse og angst som preger dagens samfunn. Den frie lekens rolle kan av den grunn bli viktigere i årene fremover, og da trenger vi ledere tett på barna som har kunnskap om lek og ivaretar barns muligheter for lek. Jeg håper at jeg med denne studien kan gi et viktig bidrag til pedagogiske ledere som ønsker å styrke sin kompetanse i arbeidet med å tilrettelegge for at alle barn får flere muligheter for fri lek i egen barnehage.

### **1.5 Forskningsspørsmål**

For å svare på problemstillingen; *Hvilke strategier tar pedagogiske ledere i bruk for å ivareta barns muligheter for fri lek*, benyttet jeg meg av tre forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan foregår en pedagogisk leders ledelse for lek i praksis?*
- 2. Hva kan barn fortelle om hvordan leken blir ivaretatt?*
- 3. Hvordan legger pedagogiske ledere planer for å ivareta den frie leken?*

Forskingsspørsmålene besvarte jeg ved bruk av et todelt design som består av en casestudie og en liten spørreundersøkelse. I casestudien brukte jeg deltagende observasjon, åpent ekspertintervju, barnesamtale og dokumentanalyse som metode. Den deltagende observasjonen og barnesamtalen gjennomførte jeg i samspill med barn og ansatte på én storbarnsavdeling. Deretter intervjuet jeg den pedagogiske lederen med utgangspunkt i de data jeg hadde samlet inn. Spørreundersøkelsen gjennomførte jeg ved bruk av et spørreskjema med tre åpne spørsmål som ble sendt til 10 pedagogiske ledere i 6 ulike barnehager.

### **1.6 Oppgavens oppbygning**

I kapittel 2 går jeg inn på tidligere forskning på lek og pedagogiske leders ledelse. Deretter kommer teorikapittelet der jeg presenterer et kort historisk blikk på den frie lekens vilkår og teori som ble aktualisert av tidligere forskning og tatt i bruk i analysen. I kapittel 4 gjør jeg rede for vitenskapelig ståsted, metodene jeg valgte i datainnsamling og analyse, min rolle som

forsker og forskningsdesignet. Kapittel 5 beskriver datainnsamlingen og kapittel 6 analyseprosessen. Deretter presenterer jeg min fortolking av empirien med en foreløpig drøfting av tre kodegrupper i kapittel 7. I kapittel 8 foretar jeg en overordnet drøfting og legger frem en modell som synliggjør pedagogiske lederes strategier for å ivareta barns muligheter for fri lek. For å gjøre teksten lettere å lese gir jeg alle informantene fiktive navn. Pedagogisk leder i casestudien, heter Guro og de 6 informantene fra spørreundersøkelsen kaller jeg Mina, Morten, Mari, Mads, Mona og Martin. Barna får navn som starter på B.

## 2. Tidligere forskning

Det er, som nevnt tidligere, lite forskning som knytter ledelse og lek sammen. I mine søk etter aktuell forskning brukte jeg disse søkeordene: «lek», «ledelse», «pedagogisk ledelse», «fri lek» og «pedagogisk leder» i ulike sammensetninger både på norsk og engelsk for å søke etter relevant forskning via Oria og Google Scholar. Jeg lette også i referanser i masteroppgaver, doktoravhandlinger, artikler og fagbøker både innenfor ledelse og lek. Det fantes mye forskning på ledelse i barnehagen og mye forskning på lek i barnehagen. Nedenfor presenterer jeg det jeg fant om ledelse og lek som var aktuell i forhold til min forskning på ledelse for lek.

### 2.1 Ledelse

Lise Hannevig, Magritt Lundestad og Eva Skogen så at tidligere forskning og litteratur om ledelse i barnehagen i stor grad var knyttet til styrerrollen (Hannevig et al., 2020, s. 12). De gjennomførte derfor et forskningsprosjekt der de så på barnehagelæreres forståelse av begrepet pedagogisk ledelse og hvordan den virker inn på kvaliteten i barnehagen. Hannevig, Lundestad og Skogen (2020) sin studie bestod av 3 undersøkelser. To av undersøkelsene var aksjonsbaserte og ble gjennomført som dialogkafe. Den ene undersøkelsen ble gjennomført på tvers av yrkesgruppene i 3 barnehager, den andre ble gjennomført med 50 erfarne pedagogiske ledere. I tråd med prinsipper i aksjonsforskning var barnehagepersonalet selv med på å utvikle undersøkelsen og hadde et eget ønske om å utvikle egen forståelse av pedagogisk ledelse. Den tredje undersøkelsen ble gjennomført som innsamling av refleksjonsnotat fra 144 barnehagelærerstudenter. Funnene viste at det mest sentrale ved pedagogisk ledelse var pedagogiske lederes evne til å skape god dialog og samspill i teamet. På den måten delte de pedagogiske lederne kunnskap med sine medarbeidere. Når alle ansatte medvirket og tok medansvar gjorde de i tillegg faglige erfaringer sammen og utviklet god praksis både med utgangspunkt i fastlagte planer og når de improviserte (Hannevig et al., 2020, s. 271).

Karin Hognestads doktorgradsavhandling om pedagogiske lederes kunnskapsledelse er også interessant for meg, ettersom den er knyttet til den uformelle ledelsen som foregår i hverdagen (Hognestad, 2016). Hognestads doktorgradsavhandling så på pedagogiske lederes kunnskapsledelse når ting oppstod og de gav respons i situasjoner som ikke var formelt planlagt (Hognestad, 2016). I dette prosjektet gjennomførte forskeren skygging av 6 pedagogiske ledere med etterfølgende intervju. Data ble samlet ved bruk av håndholdt kamera og feltdagbok, og alle ble observert i en uke. I etterkant av alle observasjonene og intervjuene deltok alle informantene i et fokusgruppeintervju. Hognestad fant ut at pedagogiske lederes kunnskapsledelse var kjennetegnet ved å være hybrid, skapende, sammenvevd og betinget. Hybrid ved at lederne kontinuerlig balanserte mellom å være tydelige ledere som utøvde ledelse ved å dele ekspertkompetanse for å styre retningen på det pedagogiske arbeidet, til demokratisk ledelse der samarbeid blir vektlagt for å finne de beste løsningene. Skapende ved at kunnskapsledelse ble forankret i hverdagsarbeidet der lederen grep det spesielle i situasjonen og tok avgjørelser der og da. Sammenvevd ved at personalledelse hang tett sammen med pedagogisk ledelse. Samtidig foregikk kunnskapsledelse som læringsprosesser i praksisfelleskapet. Betinget ved at kunnskapsledelse kun skjedde ved at den pedagogiske lederen var til stede i det direkte pedagogisk arbeid på avdelingen, og hadde tid til meningsutveksling med sine ansatte.

Birkeland (2022) forsket på kvalitetsindikatorer i utvikling av leke og læringsmiljø i barnehagene. Barnehagelærerne og styrerne som deltok i undersøkelsen vektla leken i stor grad når de omtalte kvaliteten i barnehagen. For å få kunnskap om barnehagelæreres perspektiv på kvalitet i utviklingen av leke og læringsmiljøet i barnehagen gjennomførte Birkeland en kvalitativ studie med gruppediskusjoner fra to workshops med styrere og pedagogiske ledere i tre barnehager. Funnene viste en barnesentrert verdiforankring med vekt på prosesskvalitet innen 5 områder: tilrettelegging av fysisk leke- og læringsmiljø, ledelse og samarbeid, voksenrollen, medvirkning og dokumentasjon. Birkeland (2022, s. 9) fremhevet at barnehagelærernes pedagogiske grunnsyn, deres verdiforankring, definisjon av egen rolle og epistemologiske grunnsyn påvirket prosesskvaliteten. Engel m.fl. (2015, s. 60) kalte denne kvalitetsdimensjonen *orienteringskvalitet* og den var synlig allerede i beskrivelsene av kvalitet i tilrettelegging av fysisk lek og læringsmiljø der barnehagelærerne først og fremst vektla å være tilretteleggere for barns utforskning og lek. Innenfor ledelse og samarbeid blir utvikling av ansattes kompetanse og læring i felleskap sett på som viktig. Voksenrollen og refleksjonen

rundt den ble beskrevet som avgjørende for kvaliteten. Her trakk informantene også frem flere eksempler knyttet til lek: «å hjelpe barna inn i lek og finne lekekamerater» og «ansatte som toner seg inn, at de leker med barna» (Birkeland, 2022, s. 15). Medvirkning omhandlet i hovedsak å søke barns perspektiv, støtte opp om og bygge videre på barns interesser og behov. Her brukte også barnehagelærerne leken som eksempel: «spørre barna hva de syns er gøy å leke med. For da får man et annet blikk» (Birkeland, 2022, s. 16). Innenfor området dokumentasjon ble bruk av bilder og tid til refleksjon rundt dokumentasjonen fremhevet som viktig for utviklingen av leke og læringsmiljøet i barnehagen.

## **2.2 Den frie leken**

Forskning om lek knyttes sterkt til barns opplevelser og til arbeid som alle ansatte i barnehagen har ansvar for. Rammeplan for barnehagen bruker begrepene organisere, inspirere, fremme, analysere og støtte, for å beskrive hva personalet skal gjøre for å ivareta barns behov for lek (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20-21). Mange forskere, blant andre Øksnes og Sundsdal (2018), Hernes m.fl. (2021), Wolf (2022), Öhman (2012), Lester m.fl. (2020), Nergaard (2017), Lund m.fl. (2015) og Fodstad m.fl. (2021) har skrevet om holdninger til og aktiv tilrettelegging av lek. Ledelsesperspektivet vektlegges i liten grad. Forfatterne skriver om personalet, ansatte, de voksne, arbeidsgruppen, barnehagelærerne eller pedagogen når de beskriver hvem som ivaretar den frie leken. Pedagogiske leders ledelse for lek kan allikevel sees i lys av mange av teoriene, ettersom pedagogiske ledere både har lederansvar, og deltar i gjennomføring av tiltak sammen med andre ansatte. Videre i kapittelet ser jeg nærmere på Kari Nergaards doktorgradsavhandling om barns opplevelse av utestenging fra lek (Nergaard, 2017), Leif Hernes, Trine Monica Myrvold, Tona Gulpinar, Ellen Os, Nina Winger og Hilde Hatleskog Zeiners forskning på kvaliteten i barnehager med vekt på relasjoner og lekens vilkår (Hernes et al., 2021) og Ingrid Lund, Marianne Godtfredsen, Anne Helgeland, Dag Øystein Nome, Bobo Velibor Kovac og David Lansing Camerons forskning på mobbing i barnehagen (Lund et al., 2015).

Kari Nergaard skrev doktoravhandlingen *Jevnaldningsavvisninger og empati i barns lek og samspill* (Nergaard, 2020). Forskningen hennes tar utgangspunkt i barnas stemmer og barns egen opplevelsesverden. Studien består av data som er samlet inn etter opphold i 3 ulike barnehager. Gjennom video-observasjon av treåringers lek og samtaler med barn mellom 3-6 år, har Nergaard samlet data om hvordan barn opplever avvisning og hva barn ønsker seg av

ansatte når de blir utestengt fra lek med andre barn. Hensikten med studien var å bidra til forståelse for hvordan ansatte i barnehagene kunne arbeide for å fremme barns empati for å forebygge at barn blir utestengt fra lek. Nergaard fremhever lekens betydning for barn og barns ønske om å leke med andre. Ansatte i barnehagen har, ifølge Nergaard et viktig ansvar for å følge opp og involvere seg i barns lek. I studien setter barn selv ord på at de ønsker at ansatte skal veilede og støtte dem når de blir utestengt. I etterkant av doktorgraden har Nergaard skrevet flere artikler knyttet til studien om barns jevnaldningsavvisninger. I kapittelet *Utestengt fra lek i barnehagen* i boka *Den frie lekens vilkår* (Nergaard, 2021, s. 157) utdypet Nergaard at barn trenger å leke fritt. Samtidig så hun at barnehagens frie lek er kompleks. Nergaard viste til studier av barn gjort av Godleski m.fl.(2015) og Stenseng m.fl. (2014) som viste at barn i liten grad selv mestrer å gjenopprette positiv sosial kontakt etter å ha blitt avvist (Nergaard, 2021, s. 172). Ettersom barns sosiale lek har så stor betydning for barns trivsel og tilhørighet, mener Nergaard at enkelte barnehager bør utvide sin kunnskap om lekens betydning for barn og se på egne holdninger til egen rolle i barns lek (Nergaard, 2021, s. 173). Ansatte bør hverken innta rollen som passiv observatør eller sikkerhetsvakt, men heller se på hvordan ressursene blir fordelt gjennom dagen slik at det er tilstrekkelig og kompetente ansatte til stede sammen med barna i barnehagens frilek. Nergaard stiller også spørsmål om frileken har lavere status i ansattes arbeidet med planlegging, refleksjon og vurdering, enn andre aktiviteter i barnehagen. I kapittelet *Den frie leken, for alle barns beste? Barnehagelærerens rolle og ansvar i det forebyggende arbeidet mot utestenging fra lek* i Frønes og Kanstads bok *Barnehagelæreren og barna*, løftet Nergaard frem at det er barna som har makt og tar kontroll i den frie leken (Nergaard, 2022). Barnehagelærerens oppgave for å skape gode forutsetninger for lek er å organisere det fysiske miljøet ved å tilby materialer og rekvisitter som fremmet inkludering. Barnehagelæreren bør ta ansvar for å utfordre ansatte til å reflektere over egne fordommer og oppfordre ansatte til å involvere seg mer i barnas lek (Nergaard, 2022, s. 82).

Leif Hernes m.fl. gjennomførte i 2019 og 2020 observasjoner og intervjuer i 21 barnegrupper i 14 barnehager i fem bydeler i Oslo i sin undersøkelse. Intervjuene ble gjennomført med pedagogiske ledere og styrer. Tema for prosjektet var kvalitet i samspill og lek i barnehagen. Undersøkelsen så blant annet på om leken fortsatt hadde en sterk posisjon i barnehagehverdagen, eller om den moderne barnehagen har gitt leken mindre rom og oppmerksomhet (Hernes et al., 2021, s. 26). I intervjuene fant forskerne ut at over halvparten av de pedagogiske lederne var enige i at de ansatte involverte seg i å fremme barns lek og



samspill. Observasjonene viste at flere barn ikke var inkludert i lek med andre barn. Studien anbefalte at ansattes kompetanse om hvordan de kan oppdage, støtte og inkludere flere barn i lek bør heves (Hernes et al., 2021, s. 122). De påpekte at de pedagogiske lederne burde ta ansvar for å fremme faglig diskusjon og refleksjon rundt egen praksis. I sin forskning så også Hernes m.fl at ansatte som jobbet med barn mellom 3 og 6 år var mer tilbaketrukkne når barna lekte enn de ansatte som jobbet med yngre barn.

Uttestenging fra lek er et av begrepene som brukes for å beskrive krenkelser barnehagen skal ha nulltoleranse for ifølge § 41 (Barnehageloven, 2021). Forskningsrapporten *Hele barnet, hele løpet; Mobbing i barnehagen* (2015) beskrev blant annet funn gjort med utgangspunkt i lekens betydning i arbeidet mot mobbing. Ingrid Lund m.fl. så på mobbing på flere måter, fra ulike perspektiv. De gjennomførte både spørreundersøkelse, observasjoner og intervju for å få frem foreldre, ansattes og barnas stemme i sin forskning på holdninger og handlinger i møte med mobbing i barnehagen. Prosjektet bestod av 3 deler, og jeg bruker kun de to som omhandler barn. I det første ble til sammen 32 femåringer intervjuet hver for seg eller i fokusgruppeintervjuer. I tillegg observerte de 4-5-åringer i 4 ulike barnehager. Forskeren brukte både videoopptak og notater for å fange opp både verbale og nonverbale uttrykk. Deres observasjoner viste at 1-2 barn i hver barnehage systematisk ble utestengt fra lek av andre barn (Lund et al., 2015, s. 32). Felles for barna som ble avvist i lek var at ansatte i barnehagen ikke så ut til å se hva som skjedde og lot barna gå i fred uten å forsøke å inkludere barna i lek med andre barn. Barns mangel på lekekompetanse, mangel på språk og kommunikasjonsferdigheter og det å bli oversett og negativt definert av ansatte, ble trukket frem som kjennetegn på barna som ikke ble inkludert i lek (Lund et al., 2015, s. 32). I delprosjekt 3 gjennomførte forskerne deltagende observasjoner i to barnehagegrupper for barn under 3 år. 30 barn og 8-10 ansatte deltok til sammen, og videoobservasjon ble benyttet for å samle data. Forskeren anbefalte å starte tilrettelegging for inkludering i lek allerede på småbarnsavdelingen, ettersom de så at strategier for å etablere vennskap startet allerede i 2-3 års alderen (Lund et al., 2015, s. 40). Kunnskap om små barns sosiale strategier og dialog mellom de voksne rundt barnet kunne støtte barns utvikling av lekekompetanse. For at det skulle skje var det avgjørende at dialogen mellom ansatte og mellom ansatte og foreldre var preget av respekt slik at de kunne utnytte hverandres kompetanse (Lund et al., 2015, s. 42).

### **2.3 Oppsummering av tidligere forskning**

Det jeg har presentert under nyere forskning er kun et utvalg av forskningen som finnes innenfor lek og ledelse. Jeg så, som Hannevig m.fl. (2020), at det var lite forskning direkte knyttet til de pedagogiske lederne i barnehagen. På samme tid viste forskning både av Nergaard (2020) og Hernes m.fl.(2021) at ansatte i barnehagene har behov for ledere som setter i gang refleksjon og veileder for at alle barn kan inkluderes i lek med andre barn. Både Lund m.fl (2015) og Hernes m.fl. (2021) observerte passive ansatte spesielt i gruppene for barn mellom tre og seks år. Det så ut til at det var størst behov for mer kunnskap om ledelse for lek blant de som jobbet med de eldste barna. I min studie valgte jeg av den grunn å forske på pedagogiske ledere på storbarns-avdelinger.

Tidligere forskningen viser at kunnskapsutvikling, organisering, styring og dialog er viktig både i de pedagogisk ledernes generelle ledelse og for at barn skal få muligheter for fri lek. Forskerne var inne på at tilrettelegging for refleksjon og læring i personalgruppen både i hverdagen og på møter måtte til for at kunnskap om lek kunne utvikles og deles. De pedagogiske lederne måtte også ta ansvar for å styre hverdagen ved å fordele ressurser, organisere det fysiske miljøet og skape dialog med foreldrene. Ledelsen foregikk både med utgangspunkt i planer og spontant i hverdagen, og innebar ledelse av både barn og ansatte på samme tid. Med henvisning til Hognestad (2016) og Nergaard (2020) så jeg at lederstrategiene jeg var ute etter i min studie kunne finnes både i planer, nedskrevne visjoner og i de spontane situasjonene i hverdagen sammen med ansatte og barn. Birkeland (2022) sin forskning viste at barnehagelæreres *orienteringskvalitet*; hvilken forståelse de har for hva som er viktig for kvaliteten i barnehagen og hvordan de definerer sin rolle, vektla leken i stor grad. Læring var nærmest et fraværende ord i barnehagelærernes uttalelser.

### **3. Teori**

I denne delen av oppgaven trekker jeg frem teori som jeg bruker i siste del av analysen og i drøftingen av mine kodegrupper. Først presenterer jeg et kort historisk tilbakeblikk om den frie leken i Norge. Deretter kommer et par aktuelle teorier om hvordan barns frie lek påvirkes av miljøets leke-vennlighet. Til slutt viser jeg til ulike ledelsesteorier og fagbegrep som ble aktuelle i min studie av pedagogiske leders ledelse for lek.

### **3.1 Den frie leken**

#### *3.1.1 Kort historisk tilbakeblikk om den frie leken i Norge*

Rundt 1915 var det stor frustrasjon blant de besteborgerlige og politiet i Oslo fordi barn i sin frie lek gjorde store skader i parker og på byens beplantning (Røhne, 1965). I følge Steinsholt (1999, s. 23) ble det stilt spørsmål om hvordan man skulle stoppe den frie leken uten å forby den. Løsningen ble å tilrettelegge for egne leke- og idrettsplasser hvor barna kunne leke fritt. For å skjerme de yngste barna utviklet det seg etter hvert en organisert parklek med parktanter for førskolebarna på inngjerdede områder. Diskusjonene om den frie leken var også på den tiden preget av polariseringen vi ser i dag med leken som egenverdi på den ene siden og lekens nytteverdi på den andre. Parkvesenet mente leken burde påvirkes og styres av en god og myndig pedagogisk ledelse slik at barna vennet seg til orden og selvtukt (Røhne, 1965, s. 91). Fra pietistisk hold ble leken sett på som noe mystisk som skjedde med barna, og at det ikke var sunt at barna fikk la sine indre drifter gå berserk (Steinsholt, 1999, s. 28). Statsgartner Bergmann var opptatt av at barna skulle få være barn, utfolde seg fritt og utvikle seg mer naturlig ved å pleie egen lek. Vera Hansen, som var parktante i Oslo i begynnelsen av 1900-tallet, hadde et glødende engasjement for barns spontane, frie og uforutsigbare lek (Steinsholt, 1999, s. 15). Hun var bekymret for at pedagogisk kontroll og styring av leken ville gi leken som fenomen en annenrangs status ved at den skulle tjene et eller annet formål utenfor leken selv. Leken ville da bli vurdert ut fra en voksenverden som barna på en eller annen kontrollert måte burde forberedes til (Eik, 1997).

Fri lek er nesten et standardisert begrep i den institusjonaliserte barndommen (Rasmussen, 2021, s. 209). Steinsholt (1999, s. 7) mener at det i moderne tid har vært vanlig å betrakte leken som en barnslig aktivitet som «...voksne med respekt for seg selv og sine naboer burde holde seg langt unna». Ifølge Rasmussen bør begrepet problematiseres slik at ansatte i barnehagene utvikler felles forståelse for hva fri lek er og hvordan ansatte bør forholde seg til den. Innsikt i den frie leken krever åpen og empatisk tilnærming til barns lek, uten sterk påvirkning av ansattes egne erfaringer og nostalgiske lengsler fra egen barndom mener Rasmussen (2021, s. 217).

#### *3.1.2 Everyday playfulness*

Alle voksne, både de som er tett på barn og de som er lengre unna barns hverdag, påvirker barns muligheter til å leke mener Lester m.fl. (2020, s. 35). Han interesserer seg mer for hvordan

barns lek blir til og hvordan den videreutvikles, enn hva lek er eller hvorfor barn skal leke. Lester m.fl. (2020) bruker begrepene *account-ability* og *respons-ability* når han beskriver hva som er viktig når voksne ivaretar vilkårene for den frie leken. *Account-ability*, ligger til grunn for *respons-ability*, og refererer til voksnes oppmerksomhet og åpenhet for barns lek. Voksne må være tilbakeholdne og sensitive for hvordan leken utfolder seg uten å ha egne mål eller planer for hvordan leken skal utvikle seg. Voksne bør stadig følge med på hvilke forhold som påvirker barns mulighet for fri lek for å kunne legge best til rette for at lek skal oppstå og vare mener Lester m.fl (2020, s. 173). *Account-ability* og *respons-ability* utfordrer de ansattes mulighet for å planlegge lek. Planlegging av lek handler da ikke så mye om hva voksne tilbyr av aktiviteter eller steder å leke, men mer om å følge med på hvordan barna, leken og miljøet som tilbys fungerer sammen slik at den frie leken blomstrer. *Respons-ability* handler om voksnes respons og aktive tilrettelegging av forholdene som påvirker lekens vilkår. Voksne kan ikke reagere og bruke de samme metodene om og om igjen i møte med barn som leker eller ikke leker. Hver lek ble sett på som unik og for å kunne støtte barn slik at lek oppstår eller videreutvikle lek som er i gang, må voksne improvisere og leve seg inn i barns «tenk om..?» - verden (Lester et al., 2020, s. 174). Lester m.fl.(2020) ser på alle voksnes møter med barns lek som eksperimentelle prosesser, ettersom problem hverken kan identifiseres eller løses med universelle tiltak ettersom tidligere eller kommende opplevelser aldri vil bli helt lik. Ved å øve opp egen og felleskapets responsevne kan man eksperimentere over tid og utvikle et repertoar av strategier som kan bidra til gunstige forhold for den frie leken. Forholdene som påvirker barns frie lek er komplekse, kontekstuelle og betingede mener Lester et al. (2020). Forskning og teori er viktig for å åpne nye muligheter for å tenke og gjøre ting på andre måter (MacLure, 2010, s. 277). På samme tid utvikles erfaringsbasert kunnskap gjennom nysgjerrighet og oppmerksomhet rettet mot den uforutsigbare hverdagen og leken i samspillet mellom barna, materialene og de ansatte i hvert enkelt miljø sier Russell et al. (2018, s. 4). Et leke-vennlig miljø blir skapt over tid ved at mange små ting virker sammen i en kultur som aksepterer leken for lekens skyld. *Account-ability* og *respons-ability* innebærer et etisk standpunkt som tar avstand fra rasjonalisering av barns lek der leken brukes for å nå andre mål som for eksempel å lære ulike ferdigheter som er viktig for barns utdanning (Lester et al., 2020). Voksnes væremåte for å ivareta lekens vilkår må ifølge Lester et al. (2020, s. 179) ofte være kreativ og bli oppfattet som «.. weird somewhere else» for å fungere godt. Det samfunnet presenterer som sunn fornuft, der leken blir sett på som en metode for å oppnå morsom og spennende læring, gjør det mer krevende å være en annerledes voksen (Lester et al., 2020, s. 172-173). Lester

m.fl.(2020) mener at voksne bør tenke annerledes om lek og holde fast på tanken om at leken er en prosess som er viktig for barnet her og nå, ellers kan barns lek ende opp med å bli vurdert som ikke god nok. Flere av informantene i studien min hadde tatt et tydelig valg på at de prioriterte barnas frie lek, men opplevde at det å velge leken som satsningsområde var, som Lester m.fl (2020) antydte, krevende i møte med samfunnets forventning om læring.

### 3.1.3 Affordances

Gibson (1979) introduserte teorien om *affordances* som en tilnærming til hvordan mennesker tolker omgivelsene og tar dem i bruk. *Affordances* beskriver mulighetene til å ta i bruk de funksjonene som elementene i omgivelsene tilbyr. Ifølge Gibson (1979) påvirker omgivelsenes muligheter for bruk, av menneskets oppfattelse av hva omgivelsene tilbyr. Barn oppfatter for eksempel snøen i naturen og ser samtidig mulighet for aking, lage snømann og å gå på ski. Barn tolker innemiljøets muligheter for aktivitet på samme måte som utemiljøet. Heft (1988) påpeker at alle gjenstander og inventar tolkes ut fra dets lekepotensial og barns opplevde invitasjon er avhengig av barnets alder, mestringsnivå, motorisk kontroll, kroppsstørrelse og mot (Hagen & Sandsæter, 2018, s. 335-336). Forholdet mellom menneske og miljø forstås som et komplisert samspill, der tolkningen av miljøet er unik for hvert enkelt individ. Barns persepsjon av omgivelsene er handlingsorientert. Barna tenker: «Hva kan jeg gjøre her?» Kyttä (2003, s. 181) skiller mellom potensielle og realiserte *affordances*. Potensielle *affordances* er alle mulige «tilbud» om handlingsorientert lek i et miljø, mens realiserte *affordances* er de mulighetene barna oppdager og tar i bruk. Potensielle og realiserte *affordances* er som nevnt underlagt ulike betingelser og begrensinger på individuelt plan. Samtidig spiller det kulturelle og sosiale miljøet en stor rolle for hvilke muligheter barna har for å ta i bruk det fysiske miljøet på den måten som gir mening for dem. Allsidigheten til *affordances* blir bestemt, ifølge Jones (1999), av hvor polymorft eller monomorft et fysisk miljø er (Kyttä, 2003, s. 107). Monomorfe miljø er strengt klassifisert og signaliserer bruk innenfor et enkelt område og utelukket andre muligheter. I barnehagesammenheng tenker jeg at rom som innredes for en spesiell bruk, for eksempel leserom eller malerom der kun en type materiell tilbys kan defineres som monomorfe. Polymorfe miljø er derimot svakt klassifiserte og barna gis mulighet til å bedrive alternativ bruk i nærheten av eller i stedet for den voksnes tiltenkte bruk (Jones, 1999;Kyttä, 2003). Hvordan ansatte møtte barns forståelse og alternative bruk av rommet i casestudien min, sa meg mye om hvordan den frie leken ble ivaretatt av ansatte. Kyttä (2003, s. 107) ser på barn som kompetente skapere av allsidig lek og mener barn forbedrer sitt eget velvære i møte med miljøet når de selv

planlegger og tilpasser omgivelsene til eget behov. Hun understreker også at evaluering av miljø bør gjøres både i forkant og etterkant av eventuelle oppussinger eller endringer for å se om miljøet tilpasses barna på en bedre måte.

### **3.2. Strategisk ledelse**

Strategi handler om å ta i bruk organisasjonens ressurser for å oppnå ønsket utvikling i fremtiden (Andersen, 2009, s. 176-177). Den strategiske lederrollen innebærer å ta valg om hva ansatte bør gjøre og ikke gjøre for å nå barnehagens mål (Knudsen & Flåten, 2015). Ifølge Gotvassli og Vannebo (2016, s. 11) handler strategi om bevisst valg av profil, syn på hvilke ressurser som var nyttig å ha i personalgruppa og valg av arbeidsmetoder som utvikler de ansattes kompetanse. Barnehagens tilbud og kvalitet kan da utvikles i den retningen lederne ønsker. En strategisk leder jobber strategisk både i sine analyser, når hun planlegger og også når hun er ute blant sine ansatte (Knudsen & Flåten, 2015, s. 23). Knudsen og Flåten (2015) skiller mellom to ulike engelske ord for ledelse: *management* og *leadership*. *Management* definerer de som planer og system som måler og kontrollerer for å ha gode standarder, mens *leadership* beskriver de som å motivere og skape kreative prosesser som utvikler god praksis. I min studie var informantene opptatt av å være gode rollemodeller ved å synliggjøre barnehagens verdier gjennom egne handlinger og væremåte. De var også opptatt av å samarbeide tett med egne ansatte og skape mening med å ivareta barnas frie lek. Min forskning om pedagogiske leders ledelse for lek handlet, ut fra Knudsen og Flåtens (2015) definisjon, om *leadership for play*.

Vaara og Whittington (2012, s. 285) er opptatt av hva en organisasjon faktisk gjør når den jobber med strategi. For å avdekke hvordan strategi faktisk foregår henviser de til tre ulike faktorer: deltagere, prosesser og metoder. *Deltagere* kan sees på som ledere eller ansatte i barnehagen som tar strategiske avgjørelser eller er med på å utarbeide strategiene. Andre deltagere som deltar direkte eller indirekte, som foreldre, eiere eller styrer, kan også være viktige og bidra bevisst eller mer tilfeldig til utvikling og gjennomføring av strategier. *Prosesser* handler om ulike aktiviteter som fører frem til nye eller endrede strategier. Noen prosesser kan vært planlagt og satt i system, mens andre kan være uformelle og vokse frem underveis. *Metoder* er verktøy som brukes for å komme frem til en strategi og gjennomføre strategien i praksis. Sentrale spørsmål innenfor strategi som praksis kan være: Hvem er sentrale deltagere i de ulike prosessene? Hvilke metoder skal tas i bruk i de ulike prosessene? Hvilke prosesser

skal settes i gang først? Hvem av deltageren skal bruke hvilke metoder? (Knudsen & Flåten, 2015, s. 184).

Gotvassli og Vannebo (2016, s. 27) skiller mellom *generiske* og *ressursbaserte* strategier. *Generiske strategier* knyttes til konkurransesituasjonen en organisasjon er i og tiltak som settes inn for å skaffe organisasjonen en god posisjon i forhold til andre aktører i et marked. *Ressursbaserte strategier* retter seg mer mot interne forhold og tiltak rettet mot utvikling av og bruk av de menneskelige, fysiske og organisatoriske ressursene organisasjonen innehar (Gotvassli & Vannebo, 2016, s. 28). Børhaug og Lotsberg (2010) forsket på strategisk ledelse i barnehagesektoren og de så at barnehagenes strategier oftest var generiske med vektlegging på den utadrettede ledelsen. Gotvassli og Vannebo (2016, s. 29-30) mener det også kan være nyttig å se på betydningen av ressursbaserte strategier i barnehagene. I de siste årene har kompetanse og kompetanseutvikling blitt sett på som viktige elementer for å utvikle kvalitet i barnehagene. Både rammeplan for barnehagen og kunnskapsdepartementets kompetansestrategi uttrykker at alle barnehager skal utvikle sin praksis gjennom å være en lærende barnehage (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 37) og drive med barnehagebasert kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 7).

Knudsen og Flåten (2015, s. 34) påpeker at gode strategier handlet om mer enn utforming av planer og trenger heller ikke alltid å komme fra lederen. De mener strategiske ledere både må legge strategiske planer og ta strategiske valg i forhold til ting som oppstår underveis, ettersom formuleringer på et ark kan være vidt forskjellig fra virkeligheten. Strategibegrepet har sitt opphav i det militære og i von Clausewitz' strategitenkning er begrepene *tåke* og *friksjon* sentral (Knudsen & Flåten, 2015, s. 27). Clausewitz mener at det er stor forskjell på strategisk teori og strategisk praksis. *Friksjon* er alle tilfældigheter og problem som oppstår mellom planene og virkeligheten. *Tåke* beskriver oversiktligheten og det uforutsigbare som kan påvirke mange av elementene i planen som igjen kan føre til at planen må revurderes (Clausewitz, 1832/2007 ). Chaffee (1985b) ser på strategisk ledelse som en kompleks oppgave hvor lederen hele tiden forholder seg til alt som skjer i omgivelsene og ofte skreddersyr løsninger som kanskje ikke ville fungert hvis omgivelsene endret seg. Hun mener at strategier ikke alltid dreier seg om planlegging, men også noe som vokser frem og i ettertid blir synlig som *mønster* i den strategiske ledelsen (Knudsen & Flåten, 2015, s. 156). Lewes (1875) tar i bruk ordet *emergens* for å beskrive at noe vokser frem uten å ha blitt planlagt på forhånd. Emergerende strategier finnes ifølge Knudsen og Flåten (2015, s. 159) i alle samfunn og organisasjoner der ledere ikke

har full kontroll eller full kommandorett. *Emergens* er utvikling som ikke er sentralt styrt, men der felleskapet på enhetene organiserer seg selv og former ting etter hvert. Mintzberg (1995) tar også inn begrepet *emergens* når han presenterer sine fem P'er for strategi. Han ser på strategi som *plan, play, pattern, position* og *perspective*. *Emergerende* strategi ligger til grunn for mønster som er utviklet ved siden av en målrettet plan eller styrt påvirkning fra lederen. Knudsen og Flåten (2015, s. 158) påpeker at strategi handler om bevisste valg og handlinger, mens Mintzbergs perspektiv beskriver mer årsakene til at ledere velger de strategiene de gjør.

### **3.3 Pedagogisk ledelse**

Pedagogisk ledelse er den lederfunksjonen som innebærer å lede barnehagen som pedagogisk virksomhet (Gotvassli, 2019a, s. 70). Rammeplanen gir de pedagogiske lederne ansvaret for å iverksette og lede det pedagogisk arbeidet gjennom planlegging, gjennomføring, dokumentasjon, vurdering og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Innenfor den pedagogiske lederfunksjonen på egen avdeling har de pedagogiske lederne ifølge Børhaug og Lotsberg (2014, s. 9) et stort handlingsrom. Det innebærer et stort ansvar for den pedagogikken barna og foreldrene møter i barnehagen. Ledelsen skal skje i tråd med samfunnsmandatet og de grunnleggende verdiene som formuleres i rammeplan for barnehagen og barnehageloven. Ifølge Gotvassli (2018, s. 218) kan det sees på som to typer ledelse som henger nøye sammen. Den ene er ledelse av læring, lek, omsorg og danning og den andre er ledelse av refleksjon og læringsprosesser. Barnehagen skal være en lærende organisasjon (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15) og pedagogisk leder har ansvaret for å lede arbeidet med kvalitetsutvikling for sin avdeling (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 10). Sistnevnte knyttes ofte til pedagogisk utviklingsarbeid. Lafton og Skogen (2019, s. 239) ser på pedagogisk utviklingsarbeid som prosesser der både barn og voksne videreutvikler kunnskap og dannes i samtidige læringsprosesser. Det betyr at også lederen selv må være i læringsprosesser, samtidig som hun leder andres læring. Innen pedagogisk ledelse og ledelse av utviklingsarbeid fremhever Lafton og Skogen (2019, s. 243) kommunikasjon og vi- følelse som viktig element for å få med alle ansatte i utviklingsprosessene for å utvikle barnehagens pedagogiske innhold og utvikle barnehagen som lærende organisasjon.

### **3.4 Verdibasert ledelse**

Barnehageloven §1 presiserer at barnehagens innhold skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon (Barnehageloven, 2010). Verdier har en sentral plass i



praktisk lederskap mener Kirkhaug (2018, s. 13). Når en pedagogisk leder tar beslutninger kan bevisste og kognitive kjerneverdier refereres til som grunnlag for handlinger, holdninger og måloppnåelse. Ledere i barnehagen eller eier av barnehagen kan skape motivasjon, trygghet og stolthet gjennom tydelige felles verdier (Kirkhaug, 2018, s. 64). Ledelse handler ifølge Kirkhaug (2018, s. 77) om å utvise både god dømmekraft og god «drømmekraft». Verdier setter ifølge Zapf (2005, s. 634) arbeidet inn i en større, meningsfull og visjonær sammenheng som også kan tilfredsstillende ansatte på det mentale plan. Verdier er generelle og må tilpasses hver enkelt situasjon. Verdier er mentale kart som ledere og ansatte orientere seg etter i utøvelsen av skjønn (Kirkhaug, 2018, s. 90). Kirkhaug (2018, s. 126-127) ser også at ledere i dag utfordres på mange områder ettersom dagens organisasjoner er preget av kompleksitet, paradokser og uforutsigbarhet. Han mener at verdier kan være et nyttig lederverktøy når ledere selv tror på de verdiene som skal forvaltes. Verdibasert ledelse krever at lederen ikke bare synligjør verdiene i festtaler eller dokument, men de må også praktiseres i hverdagen ved at lederen er et godt forbilde. Dette arbeidet innebærer også vedlikehold og styrking av verdier som i praksis kan skje ved at verdiene blant annet utdypes, tydeliggjøres eller utvides på faste møter i organisasjonen (Williams Jr, 1979). Sosial utveksling er sentralt innenfor verdibasert ledelse mener Kirkhaug (2018, s. 92). Verdier må utveksles mellom lederen og de ansatte, de kan ikke sendes ut som ordrer eller regler. Verdibasert lederskap avviker dermed fra en ovenfra-og-ned-tilnærming, og baseres seg mer på gjensidighet og mental påvirkning. Ledere må tro på de verdiene som de forvalter for å påvirke og overbevise sine ansatte om å arbeide i riktig retning (Kirkhaug, 2018, s. 127).

### **3.5 Kunnskap**

I *Store norske leksikon* defineres kunnskap som viten, lærdom, erkjennelse eller innsikt (Holmen, 2022). Det er mange måter å skille mellom ulike typer kunnskap. Holmen (2022) presenterer mange måter å skille mellom ulike typer kunnskap på. En av dem er ved å se på opphavet til kunnskapen. *Perseptuell kunnskap* utvikles gjennom bruk av sansene, mens *analytisk kunnskap* utvikles gjennom tenkning og bruk av fornuft.

En annen definisjon av kunnskap er den greske filosofen Aristoteles' kunnskapsteori. Den bygger på tre former for kunnskap: *episteme*, *techne* og *fronesis* (Aristotle, 1953). *Episteme* står for teoretisk og vitenskapelig kunnskap. *Episteme* er kontekstuavhengig og kan innenfor ledelse for lek sees på som allmenn teori om lek eller ledelse. *Techne* er ferdigheter som kan læres og

brukes i praktisk arbeid for å nå mål eller produsere et produkt. Handlinger og metoder for å ivareta den frie leken, kan plasseres her. Den tredje formen for kunnskap som handler om evnen til å handle på en klok måte er fronesis. *Fronesis* defineres også ofte som praktisk klokskap ettersom den innebærer etisk og kritisk vurdering av de komplekse situasjonene livet byr på (Wiese & Stenersen Hovdenak, 2017, s. 173). Gustavsson (2001) mener fronesis handler om å utøve god dømmekraft. Alle situasjoner må møtes med lydhørhet, følsomhet og åpenhet samtidig som tidligere erfaring må tas i bruk for å kunne se hvilket handlingsrom man har (Wiese & Stenersen Hovdenak, 2017). Fronesis kan sees på som de skjønsmessige vurderingene som gjøres i møte med barns frie lek. Eikeland (2008) vektlegger at fronesis må sees i sammenheng med episteme og techne (Wiese & Stenersen Hovdenak, 2017). Universell epistemisk kunnskap gir grunnlaget for å vurdere og reflektere i møte med nye situasjoner, som igjen bidrar til utvikling av ferdigheter. Wiese og Stenersen Hovdenak (2017, s. 181) argumenterer også for at fronesis må styrkes i lærerutdanningen ettersom det er ved hjelp av fronesis læreren best kan se barna og være i stand til å reflektere rundt barnas beste. Det gir en motvekt til den instrumentelle utvikling der techne plasseres i en snever mål- middel tenkning (Wiese & Stenersen Hovdenak, 2017). Episteme og techne kan tilegnes gjennom bruk av sansene. Fronesis er derimot ikke en kunnskapsform man kan lese seg til, men som må utvikles gjennom erfaring og refleksjon.

Lai (2021, s. 45) deler kunnskap inn i tre klasser. *Deklarativ kunnskap* er faktakunnskap: det «å vite at». *Prosedyre kunnskap* er kunnskap om metoder og praktiske prosesser: «å vite hvordan». Mens *kausal kunnskap* er antagelser om årsakssammenhenger og hvordan ting henger sammen. En annen viktig egenskap med kunnskap er at den ikke alltid er bevisst og eksplisitt. En stor andel av de pedagogiske ledernes og de andre ansattes kunnskap i barnehagen er ofte det vi kaller taus kunnskap. *Taus kunnskap* kan ifølge Hadjimichael og Tsoukas (2019) brukes aktivt i arbeidet med å lede for den frie leken, uten at ansatte eller ledere er bevisst eller kan sette ord på hva de gjør eller hvorfor de gjør det. Det henger sammen med at kunnskap både kan utvikles uten at man reflekterer over den, og at kunnskap blir automatisert og internalisert ved varig bruk (Lai, 2021, s. 45-47). Ferdigheter, evner og holdninger kan dermed også være basert på taus kunnskap. Lai (2021, s. 47) presiserer at taus kunnskap deles og spres best gjennom at ansatte jobber tett på den de skal lære av og gis mulighet til å imitere, prøve og feile. Ved å sammen gjøre erfaringer i praksis og dele kunnskap underveis skapes muligheter for at taus kunnskap kan bidra til utvikling av praksis.

### **3.6 Faglig skjønn**

Skjønn som evnen til å opptre og fatte fornuftige beslutninger om hva som er godt for andre mennesker har opp igjennom historien blitt sett på som en viktig lederegenskap (Kirkhaug, 2018, s. 90). Skjønn assosieres ofte med klokskap og god dømmekraft, men det er de gode handlingene som er etterfulgt av refleksjonsprosesser gjort i møte med den aktuelle konteksten som beskriver skjønnet (Aristotle, 1953). Aristoteles' kunnskapsbegrep *fronesis* beskriver skjønn utøvd i praksis. Prosessene består av å innhente informasjon, kategorisere ulike alternativ, vurdere konsekvenser og til slutt å velge alternativ (Kirkhaug, 2017, s. 38). Mange uforutsigbare og innfløkte situasjoner i barnehagene krever utøvelse av skjønn. I barnehagesammenheng blir ifølge Gotvassli og Moe (2020) skjønnsmessige avgjørelser tatt med utgangspunkt i vurdering gjort av hva som er barnets beste. I min studie tok ansatte valg ut ifra hva de vurderte som viktig for å ivareta barnas frie lek. I følge Gotvassli (2019b) tar pedagogisk ledere skjønnsmessige vurderinger basert på både akademisk og praktisk kunnskap. I tillegg kreves innlevelse, intuisjon og fleksibilitet for å kunne løse situasjoner som oppstår på best mulig måte (Gotvassli & Moe, 2020, s. 40). Skjønn kan føre til at man går utenom de planene som er lagt, og det er ifølge Gotvassli (2019b), en egenskap som er nyttig i barnehagen. Da styres arbeidet ut fra verdier, som barns rett til fri lek. En slik pedagogikk tar høyde for uforutsette ting og krever ansatte som har god evne til å improvisere (Gotvassli, 2019b, s. 293). Uforutsette ting kobles lett til usikkerhet, utilstrekkelighet og fravær av kontroll (Oddane, 2015, s. 234-235), men ved å utvikle evnen til improvisasjon kan man gjennom øyeblikkets oppfinnsomhet løse komplekse problem (Oddane, 2017). Gotvassli og Moe (2020) ser i sin forskning på pedagogiske lederes bruk av faglig skjønn at faglig skjønn er kontekstavhengig og hvor mye skjønnsutøvelse som er mulig er avhengig av hvor innfløkt situasjonen er og hvor stor frihet det er til å utøve faglig skjønn. Modellen deres inneholder fire kategorier som går fra detaljerte regler og rutiner og liten grad av faglig skjønn, utøvelse av faglig skjønn innen bestemte begrensede rammer, frihet til å bruke faglig skjønn i konkrete og avgrensede aktiviteter og stor grad av faglig skjønn med tilhørende profesjonelt ansvar (Gotvassli & Moe, 2020, s. 51).

Rammeplan for barnehagen gir de pedagogiske lederne ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet i tråd med godt faglig skjønn på sin avdeling (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Når et så stort profesjonelt ansvar gis til lederne i barnehagen vitner det om stor tillit til og troverdighet til profesjonen (Førde, 2017, s. 209 - 225). Selv om skjønnsutøvelse

verdsettes som en viktig og naturlig del av lederskapet i barnehagen, stiller Kirkebøen (2012, s. 118) seg kritisk til å stole helt og fullt på eget og andres skjønn. Goodin (1986, s. 232 -261) beskriver fire farer ved utstrakt bruk av skjønn. For det første kan ledere som utøver skjønn ha mye makt og begrunne valg kun ut fra faglig skjønn. For det andre kan det føre til vilkårlig praksis og uforutsigbarhet for barn og ansatte. Noe som igjen kan føre til utrygghet både blant barn, foreldre og ansatte. Samtidig kan vurderinger fort bli private eller personlige hvis man ikke vet hvilke verdier som styrer. Kahneman (2012) viser også i sine studier at folks intuisjon kan være preget av forutinntatthet, fordommer, og tidligere erfaringer som kan gjøre at de tar dårlige valg. For å sikre at godt faglig skjønn blir utøvd på en måte som sikrer kvalitet, er Gotvassli (2019b, s. 281) tydelig på at det er viktig å diskutere hvordan skjønn utøves og hva kvalitet er. Refleksjon rundt egen praksis, støtte fra kollegaer og faglige nettverk gir de pedagogisk lederen et bedre grunnlag for å styrke utviklingen av godt faglig skjønn (Gotvassli, 2019b, s. 296-297). I sin forskning på pedagogiske ledere finner Gotvassli og Moe (2020, s. 51) sammenhenger mellom utøvelse av skjønn og konteksten det utøves i. Når skjønnen ikke blir tilpasset den konkrete situasjonen kan lederen ende opp med å innskrenke det faglige skjønnen unødvendig eller tillate mer skjønn enn det som er forsvarlig.

Dreyfus brødrene utviklet en modell for læring og ferdighetstilegnelse på 1980-tallet (Dreyfus et al., 1986). Modellen vektlegger skjønn og intuisjon som viktige element for å utvikle seg fra nybegynner til ekspert på et nytt område. Ifølge Dreyfus m.fl. (1986) er det fem nivå man må gjennom for å utvikle sine ferdigheter og mestre for eksempel ledelse for lek fullt og helt. På det laveste nivået (novise) er man mest opptatt av instruksjoner, regler og oppskrifter. Gjennom å prøve ut ulike teorier i ulike settinger gjør man seg erfaringer og tilpasser seg konteksten mer og mer (begynner). I det tredje og mest krevende nivået (kompetent) reflekterer man over hvilke valg man har gjennom å analysere egne erfaringer. Sando (2017, s. 209) mener bruk av *sterk teori* (Kvernbekk, 1995, 2011) er aktuelt på nivå tre. *Sterk teori* er forskningsbasert teori som finnes i bøker og artikler som omhandler definerte fenomen. Ettersom *sterk teori* ofte har en viss distanse fra praksis kan den brukes som et kritisk redskap ovenfor egen praksis. Ny forståelse vil igjen lede videre til nest siste nivå (dyktig) der handlingene er mer automatisert og mer styrt av konteksten. Intuisjonen brukes aktivt (Dreyfus et al., 1986, s. 29), på bakgrunn av erfaring og teori som automatisk forteller noe om hva og hvorfor noe fungerer og hvilken handling som er mest aktuell. På det siste nivået (mester) betyr kontekst, skjønn og intuisjon alt og handlingene går av seg selv. Man bruker ikke tid på å vurdere hvilke valg man skal ta, man

gjør det som man vet fungerer. Begrepet intuisjon blir av Dreyfus m.fl.(1986), slik jeg tolker det, brukt som en bevissthet som sitter i ryggmargen, i motsetning til Kahneman (2012) som ser på intuisjon som noe ubevisst, noe vi gjør uten å tenke oss om. Alle stadiene i modellen er avgjørende på veien mot å tilegne seg de ferdighetene som skal til for å bli ekspert på et område. Egne erfaringer og refleksjon som både bygger på teori som oppskrift og teori som briller (*sterk teori*) er avgjørende for å utvikle både nye handlingsmønstre og bevisst bruk av skjønn.

Diskusjonen om autonomi i det faglige arbeidet i barnehagen knyttes også til politiske og administrative føringer. I artikkelen; «I tråd med godt faglig skjønn – barnehagepedagogisk kunnskap i spenningsfeltet mellom tillit og kontroll» beskriver Førde (2017, s. 209-223) dilemmaer pedagogiske ledere kommer i når de skal utøve skjønn. Når kunnskapsgrunnlaget og verdiene som ligger til grunn for deres utøvelse av skjønn ikke er i samsvar med oppgaver og innhold som pålegges fra utdanningsdirektoratet eller eier, kan pedagogiske leders skjønnsutøvelse utfordres og begrenses. Skjønnsutøvelse kan som nevnt inneha ulike kvaliteter. Fra godt faglig skjønn med utgangspunkt i innholdet i Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) til dårlig skjønnsutøvelse som foretas uten nok hensyn til omstendighetene når det gjelder tid, sted, personer, verdier og rammefaktorer eller fagkunnskap innenfor gjeldende område.

## 4. Metode og empiri

I dette kapittelet gjør jeg rede for metodiske valg knyttet til studien. Jeg synliggjør vitenskapelig ståsted, sette ord på egen forforståelse og beskriver studiens design. Jeg redegjør for prosessen rundt rekruttering av informanter, min rolle som forsker og de etiske vurderingene jeg har gjort underveis.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Å velge vitenskapsteoretisk ståsted handler om å se en sammenheng mellom det jeg ønsker å få mer kunnskap om og hvordan jeg tror kunnskapen om temaet kan bringes til overflaten. Mine egne tanker om hvordan kunnskap om noe utvikles generelt og hva jeg tror ledelse for lek kan være, påvirker også valget jeg tar. Jeg tror vi mennesker påvirkes både bevisst og ubevisst av menneskene rundt oss og det samfunnet vi lever i. I mitt forskningsprosjekt er jeg ute etter en økt forståelse av hvilke ledelsesstrategier pedagogiske ledere tar i bruk for å ivareta leken i egen barnehage. Jeg ser med andre ord etter hvordan ledelsen foregår i praksis. Tidligere forskning

påpeker at pedagogiske lederes ledelse kan være både spontant og planlagt. I tillegg er lek, som nevnt tidligere, et begrep som har blitt definert og tolket på ulike måter til ulike tider. Jeg tror derfor at ledelse for lek skjer i samspillet mellom lederen og de ansatte, og påvirkes både av barna og samfunnet. Barnehageeiers synspunkt kan påvirke lederens muligheter og ressurser i hverdagen. Faglitteratur, media og foreldres meninger kan også påvirke lederens tanker om lek og de valg lederne tar. Det fører til at pedagogiske ledere kan ta i bruk ulike strategier til ulike tider ovenfor ulike ansatte og ulike barn for å lede leken. Jeg tror ikke det finnes en universell sannhet om hvordan ledelse for lek foregår. Gergen (2022) mener slike sannheter er sosial konstruert og kan sees på som produkt av fellesskapet og praksistradisjonen som undersøkes.

Å se på virkeligheten som noe som kontinuerlig konstrueres i sosiale prosesser, knytter Justesen og Mik-Meyer (2010, s. 27) til et sosialkonstruktivistisk perspektiv på verden. Postholm og Jacobsen (2018, s. 46) mener sosialkonstruktivismen kom som en reaksjon på den positivistiske tilnærmingen og er tydelig på at forskning på mennesker ikke kan gjennomføres på samme måte som forskning av fysiske objekt fordi at det er umulig å skille forsker fra virkeligheten. Berger og Luckmanns bok *The social construction of reality* som ble utgitt i 1966, markerte et gjennombrudd for det sosialkonstruktivistiske synet på hvordan mennesker forstår fenomen og hvordan synet på samfunnet utvikles. Den sosialkonstruktivistiske tradisjonen vektlegger intersubjektivitet. Kunnskapen om noe finnes da, ifølge Justesen og Mik-Meyer (2010, s. 67), ikke i mennesker, men skapes i menneskenes relasjoner til hverandre. Tjora (2018, s. 32) utdyper at sosialkonstruktivismen betrakter virkeligheten som samfunnsskapt. Den sosiale virkeligheten skapes over tid gjennom sosial interaksjon, men blir på samme tid tatt for gitt som en objektiv sannhet (Tjora, 2018, s. 33). «Hvordan er det mulig at subjektive betydninger blir til objektive faktisiteter?» spør Berger et al. (2000, s. 39). Forklaringen bygger på tre prosesser som går parallelt og kontinuerlig i samfunnet: eksternalisering, objektivisering og internalisering. Mennesker er aktive og skaper seg nye vaner og rutiner i møte med andre mennesker. Når flere aktører deler de vanemessige handlingene, vil de etter hvert bli til faste tanker og handlingsmønstre. Mønstrene kaller Berger et al. (2000, s. 68-69) for institusjoner, og de blir til slutt internalisert som en del av samfunnets egne meninger og tatt for gitt, som en objektiv virkelighet. Alt foregår som en sirkulær prosess der sosial interaksjon over tid skaper en ny virkelighet, samtidig som mennesker blir sosialisert inn i den nye virkeligheten fordi den tas for gitt (Tjora, 2018, s. 33). I tilknytning til mitt prosjekt kan både «fri lek» og «ledelse» sees på som institusjoner. Samtidig kan også institusjoner som «barnehage» og «kvalitet» påvirke

pedagogiske leders ledelse av lek. Når den sosiale virkeligheten konstrueres og rekonstrueres over tid, kan den ikke studeres direkte, men kun gjennom menneskers egne forståelser og fortolkninger av egen virkelighet mener Postholm & Jacobsen (2018, s. 61). Det betyr at kunnskapen om hvilke strategier de pedagogiske ledere tar i bruk for å ivareta barns muligheter for fri lek produseres i samspillet mellom meg som forsker og mine informanter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 91). Min fortolkning av de pedagogiske ledernes ledelse påvirker hva jeg vil se og forstå som ledelse for lek. Gjennom det sosial konstruktivistiske perspektivet vil jeg kun få innblikk i ledernes og mines fortolkninger av ledelse for lek. Sosial konstruktivismen setter mennesket i sentrum og kunnskap er definert som historisk og kulturelt betinget. Barnet og den pedagogiske lederen er i sentrum for min forskning på leders strategier i ledelsen for lek. Jeg mener også at barns lek og pedagogiske leders ledelse påvirkes av naturen og fysiske element, og det tar ikke sosialkonstruktivismen like mye høyde for. Med utgangspunkt i min problemstilling, velger jeg derfor en mild variant av sosialkonstruktivisme som vitenskapelig ståsted ettersom den tilbyr metoder og forståelser som synes å være fruktbare for å besvare problemstillingen. I min drøfting i kapittel 8 åpner jeg allikevel opp for Barad (2007) og Gibson (1979) sine tanker rundt måten mennesker og ting intensivt sameksisterer og samskaper lek og dermed også ledelsen for lek som en motvekt til sosialkonstruktivismen.

#### **4.2 Rekruttering av informanter**

Prosessen rundt rekruttering av informanter påvirket mitt valg av design. Jeg velger derfor å si noe om rekruttering av informanter før jeg beskriver designet på studien og valg av informanter. Min problemstilling etterspør pedagogiske leders lederstrategier. For å få kunnskap om hvordan ledelse for lek foregår i praksis, må jeg ifølge Thagaard (2013, s. 60) foreta en *strategisk utvelgelse*. Pedagogiske ledere som jobber aktivt med tilrettelegging av barns frie lek og har et bevisst forhold til egen ledelse kan besvare min problemstilling. Alle pedagogiske ledere i landet er pålagt gjennom Rammeplan for barnehage (2017) å jobbe med lek. Ut fra min erfaring i barnehagefeltet vet jeg at ikke alle vektlegger den frie leken i like stor grad og ikke har et like bevisst forhold til hvordan de ivaretar den. Jeg lette etter barnehager som fremhevet leken som et kjerneområde i sitt arbeid. Jeg så i eget nettverk, lette i sosiale medier, leste ulike fagtidsskrift og googlet for å finne barnehager som fremhevet den frie leken. Ettersom alle barnehager skal ha årsplaner der de beskriver leken plass i sin barnehage (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 37), brukte jeg andre ord i tillegg til lek for å søke meg frem til aktuelle barnehager. Søkeordene jeg brukte var *årsplan + fri lek*, *årsplan + lekegod*

*barnehage, årsplan + lekende barnehage og Barnehage + lekbare ansatte.* Noen faguttrykk fant jeg underveis i prosessen. Når jeg fant en aktuell barnehage brukte jeg faguttrykkene som jeg så de brukte for å finne andre barnehager. Jeg brukte også faguttrykk som jeg fant i artikler, tidsskrift og i sosiale medier der barnehager frontet den frie leken. De første søkeordene og første barnehagene jeg fant ledet meg videre til nye søkeord og barnehager, noe som kan sammenlignes med det Andrews og Vassenden (2007, s. 161) kaller en *snøballeffekt*. Utvalget mitt bestod ikke av folk i samme nettverk eller miljø, men de brukte de samme fagbegrepene når de beskrev tilrettelegging av og vektleggingen av den frie leken. Jeg valgte å søke på fagbegrep jeg fant underveis ettersom det var tidkrevende å finne informanter når få barnehager skilte seg ut. Underveis i datainnsamlingen ble jeg bevisst på hvor stor betydning et felles fagspråk for lek hadde for ledelsen for lek. I drøftingen i kapittel 8 skriver jeg derfor litt om hvordan snøballeffekten kan ha påvirket mine data.

Barnehagene jeg fant lå spredt rund i hele landet, kun én lå i geografisk nærhet til mitt hjemsted. Selv om barnehagene har skrevet fine ord om leken i sin årsplan kunne jeg ikke være sikker på at praksisen deres var preget av fri lek. Jeg ringte derfor rundt til de ulike barnehagene og spurte styrer om de fortsatt jobbet bevisst med leken og om de var villig til å delta på min studie. Noen var veldig positive, mens andre var usikre eller ønsket ikke å delta på grunn av mangel på tid, mye sykdom og at de la mindre vekt på den frie leken enn de ønsket. Gjennom ringerunden satt jeg igjen med et *tilgjengelighetsutvalg* (Thagaard, 2013, s. 61) med 10 aktuelle barnehager som lå spredt rundt i landet. Alle representerte i stor grad de egenskapene som var relevante for meg. Med utgangspunkt i mitt vitenskapelige perspektiv tror jeg at det finnes det mange ulike måter å lede for lek. For å få en større forståelse for og mer utfyllende data om hva ledelse for lek kan innebære, kombinerte jeg flere metoder og gav alle 10 barnehagene mulighet til å delta i studien. 7 pedagogiske ledere fra 4 barnehager bidro med data.

Forskningsdesignet endte som en casestudie i den ene barnehagen som lå i geografisk nærhet kombinert med en spørreundersøkelse for de 9 andre barnehagene. Designet ble påvirket av hvilke informanter som var tilgjengelige og hva slags materiale som best kunne svare på problemstillingen. Ved å samle inn data fra ulike studieobjekt som alle kan si noe om problemstillingen, foretok jeg en triangulering. Data fra ulike vinkler og ulike geografiske områder som gav meg dermed et mer helhetlig bilde av ledelse for lek enn om jeg kun hadde valgt ett studieobjekt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 237).



### **4.3 Forskningsdesign og valg av informant**

I dette kapittelet presenterer jeg og begrunner metodene jeg velger å ta i bruk for å skaffe det materialet som er egnet for å svare på problemstillingen. Min studie handler om hvordan pedagogiske ledere ivaretar den frie leken i egen barnehage. I følge Nyeng (2012, s. 73) kan induktiv kvalitativ metode gi meg et mangfold av data som kan avdekke summen av de kvalitetene som samlet sett sier noe om pedagogiske leders ledelse for lek.

#### **4.3.1 Spørreundersøkelse**

Nærhet var nødvendig for å få svar på forskningsspørsmålet *Hvordan foregår en pedagogisk leders ledelse for lek i praksis?* Nærhet fikk jeg gjennom min casestudie. Det kan ifølge Repstad (2007) være fordeler med å kombinere og veksle mellom nærhet og distanse ved innsamling av data. Da jeg sendte ut en spørreundersøkelse til de 9 andre barnehagene i utvalget mitt fikk jeg flere svar på forskningsspørsmålene: *Hvordan legger pedagogiske ledere planer for å ivareta den frie leken?* og *Hvordan foregår en pedagogisk leders ledelse for lek i praksis?* Med spørsmål på epost med skriftlig besvarelse (maks 1 A4 side) nådde jeg flere informanter på kort tid uten å sette av så mye tid til hverken innsamling eller transkribering av data. Avstand til fenomenet gav meg mulighet til å lettere se hva som var felles for flere pedagogiske ledere og typisk på tvers av mennesker og kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 107). Jeg fikk mulighet til å se virkeligheten til en pedagogisk leder som leder for lek i sammenheng med andre pedagogiske leders tanker om egen ledelse for lek ved å kombinere casestudien med en spørreundersøkelse. Svarene på spørreundersøkelsen så jeg på som sosialt konstruerte sannheter om ledelse for lek som var skapt i det felleskapet og praksistradisjonen jeg fikk svar fra (Gergen, 2022).

#### **4.3.2 Casestudie**

Casestudier kjennetegnes ved at mye informasjon om få enheter studeres (Thagaard, 2013, s. 56). Studiene kan bestå av en eller flere enheter og enhetene kan være både personer, grupper eller organisasjoner. Casestudier er godt egnet når man ønsker svar på hvordan eller hvorfor spørsmål, når forskeren har lite kontroll over når fenomenet fremtrer og når man ønsker svar på hvordan fenomenet kommer til uttrykk i den samtiden man lever i (Yin, 2014, s. 4). Jeg ønsket å finne ut mer om hvordan ledelse for lek foregikk i praksis i den virkeligheten dagens pedagogiske ledere jobbet. Casestudier kan ifølge Yin (2014, s. 3) være et godt valg når man

skal gå i dybden på komplekse sosiale fenomen. Postholm og Jacobsen (2018, s. 63) definerer casestudier som empiriske studier der flere ulike datakilder benyttes for å forske på en case som er avgrenset i tid og rom/sted. Samtidighet og kontekstavhengighet er viktige element i casestudier. Ifølge Lindøe m.fl. (2002) er det bare deltagende observasjon og annen type følgeforskning som tilfredsstillende kravet om er *samtidighet* i casestudier (Andersen, 2013, s. 24). Jeg valgte derfor å gjennomføre en casestudie på en storbarnsavdeling, med deltagende observasjon som en av metodene. I følge Yin (2014, s. 17) defineres en casestudie av et flertall av datainnsamlingsmetoder. Min casestudie inneholdt:

- Deltagende observasjon
- Dokument som den pedagogiske lederen hadde skrevet eller deltatt i å skrive
- Uformelle samtaler med barn
- Ekspert intervju med en pedagogisk leder

**Deltagende observasjon.** Kvale og Brinkmann (2015, s. 136) anbefaler observasjon og uformelle samtaler fra feltstudier for å studere menneskers adferd og deres interaksjon med omgivelsene. Jeg var ute etter å observere en pedagogisk leders kommunikasjon og samhandling med barn, ansatte, foreldre og egen leder, i hverdagen der jobben med å lede lek ble gjort. Feltarbeid er tidkrevende og kan føles ubehagelig for de som blir observert over lengre tid, så mange kan kvie seg for å stille opp som informanter til slike studier (McDonald, 2005, s. 458). Kunnskapen om ledelse for lek tror jeg ikke ligger ferdig og kan gripes av meg, men gjennom mitt moderate sosialkonstruktivistiske perspektiv, skapes i samspillet mellom meg som forsker og mine informanter og mine data (Fangen, 2010, s. 26).

I feltundersøkelse der jeg observerte og lyttet til kommunikasjonen mellom pedagogisk leder, ansatte og barn i hverdagen fikk jeg svar på forskingsspørsmålet: *Hvordan foregår en pedagogisk leders ledelse for lek i praksis?* Leders interaksjon med barn, ansatte og foreldre ble synliggjort gjennom deres handlinger og samtaler i hverdagen. Feltarbeidet gav meg førstehåndserfaring med lederens strategier og et helhetlig bilde av hvordan ledelse foregikk i praksis (Fangen, 2010, s. 15). Deltagende observasjon gav meg også tilgang på en mer ubearbeidet kunnskap om ledelse for lek enn intervju der praksis blir gjenfortalt (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 100). Taus kunnskap eller det pedagogisk leder selv ikke definerte som strategi for å ivareta lek, ville heller ikke kommet frem i et intervju. Gjennom direkte erfaringer med en leders virkelighet fikk jeg samlet data og samtidig følt på hvordan det var å være en del

av en avdeling der en leder ledet for lek. Fangen (2010, s. 9) beskriver andre observasjonsmetoder der observatøren ikke er i direkte samhandling med informanten som *utvendige metoder*. Ved å bruke en *innvendig metode* som deltagende observasjon fikk jeg, som Fangen (2010, s. 9) poengterte, mulighet til å beskrive ledelse for lek med større innlevelse og flere nyanser.

Postholm og Jacobsen (2018, s. 114) mener at dialog mellom forsker og informant er nødvendig ved observasjonsstudier for å kunne konstruere en intersubjektiv kunnskap innenfor det sosialkonstruktivistiske perspektivet. Jeg valgte derfor en «aktiv- medlemskapsrolle» (Adler, 1994). Det betyr at jeg deltok aktivt på avdelingen og innimellom stilte spørsmål til informanten eller andre for å få forklaringer på hva som skjedde eller om det jeg så kunne ha noe med ledelse for lek å gjøre. Gold (1958, s. 221) beskriver dette som en *participant - as- observer*, der jeg som forsker selv finner balansen mellom å være *insider* og *outsider*. Jeg deltok ikke i barns lek eller hadde ansvarsoppgaver på lik linje med ansatte, men jeg satt sammen med barn og ansatte i lekemiljøet på avdelingen og deltok i samtalene der det var naturlig. Jeg satt alltid tett på informanten og barna når jeg observerte, men jeg gikk litt unna og gav dem litt fri noen minutter innimellom. Da satte jeg meg ved et bord som stod sentralt i rommet slik at jeg kunne få overblikk over avdelingen og valgte meg ut en ny observasjonssituasjon som jeg oppsøkte. Jeg lot informanten, barna og de ansatte innta en subjektposisjon i relasjon til meg for å legge til rette for at kunnskapen kunne konstrueres oss imellom (Skjervheim, 1996, s. 80). Jeg skrev ikke bare ned inntrykkene jeg fikk gjennom det jeg så eller hørte. Informantene fikk delta som subjekt i samtalene gjennom at jeg engasjerte meg i det som skjedde ved å ta imot innspill og svare de ansatte og barna når de tok kontakt med meg. Når barna hadde gjemt en slange i tørkeskapet og spurte meg om å gå å se i skapet, levde jeg meg inn i leken og uttrykte redsel for å bidra til å ivareta barnas frie lek. Hvilke data jeg fikk tilgang til ble påvirket av min relasjon til de jeg møtte i feltarbeidet, og på den måten ble både informanten, barna og de andre ansatte både informanter og respondenter. Jeg både observerte dem og spurte dem hva som skjedde eller hva de holdt på med underveis i observasjonen.

**Dokumenter.** Rammeplan for barnehagen pålegger barnehagene å planlegge og vurdere sitt pedagogiske arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 37). Virksomhetsplanen, årsplanen og dagsrytmen gav meg innblikk i hva som ble vektlagt i ledelsen for lek og hvilke skriftlige strategier barnehagen hadde for å ivareta barns frie lek. Dokument som hang på veggene: informasjonsbrev til foreldre og møtetreferat med refleksjon og vurderingsarbeid var eksempler

på hvordan den pedagogiske lederen ledet for lek ovenfor foreldre og ansatte. Villadsen (2006, s. 101) mener at de tekstene man velger å bruke i en konstruktivistisk analyse bør være gode eksempler som tydelig fremhever hvordan bestemte fenomen blir konstruert i den konteksten som undersøkes. Dokumentene gav eksempler på hvordan lederen vektla leken i sitt arbeid og hvilke strategier lederen hadde for å utvikle ansattes evne til å tilrettelegge for den frie leken. I kombinasjon med intervju og deltagende observasjon gav dokument meg et bedre innblikk i hvordan lederen utvikler sin måte å lede lek i møte med ansatte og foreldre. Dokumentene synliggjorde den pedagogiske lederens skriftlige strategier for ledelse for lek og gav meg svar på mitt forskningsspørsmål: *Hvordan legger pedagogiske ledere planer for å ivareta den frie leken?*

**Uformelle barnesamtaler.** Barna skal ifølge Utdanningsdirektoratet (2017, s. 27), oppmuntres til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet, og er dermed en naturlig del av mitt prosjekt. Lek er alvor for barn (Olofsson, 1993) (Lillemyr, 1990). Jeg tar ledelse for lek på alvor gjennom å la barna bli en del av mitt datamateriale (intervjuguide vedlegg 6 s 103) og for å få svar på: *Hva kan barn fortelle om hvordan leken blir ivaretatt?* Ettersom barn ofte snakker mens de går, leker og holder på med ting kan ifølge Clark (2017, s. 19) det å snakke med og fange opp barns fortellinger i barnas hverdag gi innblikk i barnas opplevelser av hvordan leken blir ivaretatt. Å lytte til barna handler da ikke bare om å lytte til deres verbale uttrykk, men også være åpen for alle andre måter barn uttrykker seg på (Clark, 2017, s. 24). Mitt syn på barn og barndom påvirket både min måte å nærme meg barna på og de data fra samtalene med barna som jeg skrev ned i feltdagboka (Clark, 2017, s. 20). Datamaterialet jeg satt igjen med ble skapt gjennom et samspill med barna der jeg så på dem som eksperter på eget liv og egen lek, noe som også påvirket min måte å lytte til dem på.

**Åpent ekspertintervju.** Da jeg var ferdig med å samle inn data fra dokument, observasjon og samtaler med barn, avsluttet jeg casestudien med et intervju. Postholm og Jacobsen (2018, s. 103) mener ustrukturert intervju kan være en god løsning ved åpne tilnærminger der man ønsker å være åpen for noe nytt og overaskende. Ettersom jeg ikke visste på forhånd når, hvor eller hvordan lederen ledet for lek lot jeg informantens innspill og mine observasjoner av informanten styre innholdet og retningen på intervjuet. Jeg så på Guro som en ekspert på sin ledelse for lek. Guros praksis og nærhet til det jeg ønsket informasjon om gjorde også intervjuet mitt (intervjuguide vedlegg 6 s.103) til en valideringsprosess ved at enkelte episoder og fagbegrep ble utdypet og bekreftet som bevisste strategier for ledelse for lek I følge Flick (2020,

s. 232-234) kan ekspertintervju brukes for å komplementere andre datainnsamlingsmetoder der man er mer opptatt av informantens ekspertise på et spesielt felt enn informantens personlighet eller opplevelse av noe. Bogner og Menz (2009, s. 52) mener forskere kan få kunnskap om ulike områder ved et spesifikt tema ved bruk av ekspert intervju: *technical knowledge* (1) , *process knowledge* (2) og *interpretive knowledge* (3). I sammenheng med min studie på ledelse for lek gav intervjuet meg kunnskap både om hvilken rolle faste rutiner og regler (1) har, kunnskap om prosesser (2) som har utviklet den pedagogiske lederens ledelse for lek i samarbeid med de andre ansatte og kunnskap om informantens tolkninger av egen ledelse (3). Jeg formulerte noen få spørsmål til intervjuet i forkant av casestudien, allikevel valgte jeg å bruke begrepet *åpent* sammen med begrepet *ekspert* ettersom jeg ikke visste hva jeg skulle spørre om i intervjuet før etter jeg hadde samlet inn og kodet dataene. Ved bruk av et åpent ekspertintervju beholdt jeg min induktive inngang til innsamling av data ved å følge informantens teorier i større grad enn mine egne. Innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv anses ikke det som blir sagt i et intervju som et referat fra erfaringene fra informantens ytre verden, ifølge Thagaard (2013, s. 95), men som erfaringer som er skapt i lys av den forståelsen hun har utviklet i forhold til sine erfaringer. Data jeg samlet inn fra intervjuet var et resultat av interaksjonen mellom meg og informanten (Thagaard, 2013, s. 95). De perspektivene som kom frem i samtalen, bidro med andre ord, både jeg og intervjuobjektet med (Seale et al., 2004). Jeg spurte om enkelte ting jeg hadde plukket ut fra datamaterialet som jeg anså som relevant for temaet og informanten kom med egne tolkninger og begrunnelser for egen ledelse. Intervjuet svarte ut både forskningsspørsmålet *Hvordan legger pedagogiske ledere planer for å ivareta den frie leken?* og *Hvordan foregår en pedagogisk leders ledelse for lek i praksis?*

Min intervjuprosess på slutten av casestudien handlet om kunnskapskonstruksjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 71-72). Jeg var tett på «lokalbefolkningen» i mitt prosjekt og utforsket et nytt og ukjent land ved å stille spørsmål til de jeg møtte på veien, jamfør det Kvale og Brinkmann (2015) kaller en *reisende*. Som reisende opplevde jeg forandring i eget tanke sett når verdier og tradisjoner fra mitt «eget hjemland» ikke lengre var like selvfølgelige. I intervjuet ble det viktig for meg å ikke plassere de nye erfaringene inn i mitt gamle tanke sett, men la de nye oppdagelsene bli til en ny måte å tenke på.

## **4.4 Analyse**

### *4.4.1 SDI – stegvis deduktiv induktiv metode*

Jeg støttet meg på Tjoras stegvise deduktive induktive metode (SDI), som analytisk verktøy (Tjora, 2018, s. 16). Jeg valgte denne metoden for å kvalitetssikre min forskning ved å gjøre forskingsarbeidet mitt transparent gjennom systematiske og åpne delprosesser i analysearbeidet (Tjora, 2017, s. 278). Som nevnt tidligere i oppgaven ønsket jeg nærhet til empirien, og ved å ta i bruk SDI lot jeg empirien definere hva som var interessante tema, spørsmål og konsept i første del av analysen. I siste fase benyttet jeg teori og tidligere forskning for å bidra til en større gyldighet og mulighet for generalisering. Målet for SDI-metoden er konseptuell generalisering og er ifølge Tjora (2017, s. 239) utvikling av konsept som kan ha relevans for andre tilfeller enn det som er studert. SDI er en stegvis og systematisk modell for analyse og ved å følge de ulike trinnene kan jeg unngå å kategorisere og konkludere for tidlig i prosessen (Tjora, 2017, s. 196). SDI metoden bygger også på en form for sosialkonstruktivistisk interaksjonisme ved at analysen identifiserer hvordan ledelse for lek skapes gjennom ledernes handling, interaksjon og meningsdanning i møte med barn og ansatte i den tiden de lever i (Tjora, 2018, s. 21).

### *4.4.2 Hermeneutisk sirkel*

I analysen og drøftingen tok jeg også i bruk hermeneutikkens ide om fortolkning på flere plan (Thagaard, 2013, s. 41). Data ble tolket både av meg og informantene selv underveis i datainnsamlingen og deretter fortolket jeg den virkeligheten som allerede var fortolket for å avdekke handlingenes symbolske betydning (Fangen, 2010, s. 208 -213). Til slutt knyttet jeg fortolkningen til teori ved å koble de empirinære begrepene til mer erfaringsfjerne begrep for å kunne fremheve underliggende strukturelle mønstre som informantene kanskje ikke var klar over. (Thagaard, 2013, s. 42-43). I siste del av analysen, da jeg belyste empirien med utgangspunkt i teori, så jeg de ulike delene opp imot helheten, som en hermeneutisk sirkel (Nyeng, 2012, s. 48). Detaljene i pedagogisk lederes ledelse for lek kunne jeg ikke tolket uten å se den i sammenheng med den frie lekens posisjon i dagens samfunn og de pedagogiske ledernes vilkår for å lede for lek.

### *4.4.3 Samproduksjon av kodegrupper*

Medvirkning av andre i forskningsprosessen beskrives med mange forskjellige begrep og gjennomføres på mange ulike måter. Askheim m.fl (2019, s. 13) bruker ordet *samproduksjon* og fremhever at det innenfor helse- og velferdsområdet er et økende krav om og forventninger

til at informanter som også er brukere av forskningen skal gis innflytelse over forskning gjennom involvering i forskningsprosessen. Forskningspraksisen der dialog med de som skulle anvende kunnskapen, ble sett på som et modusskifte innen kunnskapsproduksjon (Nowotny et al., 2001). Den tradisjonelle forskningspraksisen var ifølge Nowotny et al. (2001) kjennetegnet av akademisk sfære som helst var fri for påvirkning fra andre enn forskeren selv. Målet med min problemstilling *Hvilke strategier tar pedagogiske ledere i bruk for å ivareta barns muligheter for fri lek?* er ikke å finne en oppskrift på hvordan pedagogiske ledere kan jobbe strategisk for å ivareta den frie leken, men jeg ønsket allikevel at min forskning skulle ha praktisk nytteverdi for pedagogiske ledere som jobber for å ivareta den frie leken. Jeg sammenlignet derfor mitt forskningsprosjekt med forskningen i helsesektoren der brukernes erfaringer blir sett på som viktige bidrag for å finne praktiske løsninger på konkrete problemstillinger (Askheim et al., 2019, s. 18). Samproduksjonen i min forskning begrenset seg til prosessen med kodegruppering og utvikling av navn på kodegruppene.

#### **4.4.4 Tekstanalyse**

De skriftlige dokumentene jeg samlet inn i casestudien så jeg på gjennom de tre analytiske dimensjonene Widén (2015) presterer for tekstanalyse. Det første var pedagogisk leders hensikt og ønsker med å skrive tekstene og for det andre selve innholdet og språket i tekstene. Den tredje dimensjonen ser på hvordan teksten påvirker det som foregår utenfor selve teksten, altså i den pedagogiske lederens praksis. Hva ønsket hun å oppnå med innholdet hun skrev til de ulike mottakerne og hvordan hang innholdet i tekstene sammen med hvordan ledelse for lek utøvdes i hverdagen?

#### **4.5 Forforståelse**

Jeg har egne erfaringer og sterke meninger om ledelse for lek, og er oppmerksom på at egen forforståelse påvirker forskningsprosjektet. Gjennom induktiv tilnærming reduserte jeg sjansen for at min forforståelse påvirket innsamlingen av data i for stor grad. Jeg sendte ut spørreskjemaet før jeg satte i gang med feltarbeidet. Det var en bevisst strategi å la svarene fra pedagogiske ledere rundt om i landet utvide mitt eget syn på hva ledelse for lek kunne være før jeg satte i gang med observasjonen i casestudien.

Deltagende observasjon og ustrukturerte intervju plasserer Kleven et al. (2011, s. 39-41) innenfor metoder som stiller store krav til forskerens fagkunnskap på området det skal forskes

på. Jeg tok selv stilling til hva som var interessant å skrive ned i feltdagboken i henhold til formålet med studien. Min kunnskap og erfaring kunne gi meg en pekepinn om hvor og når jeg skulle lete etter tegn på ledelse for lek. Uten min forforståelse måtte jeg kanskje valgt en deduktiv inngang basert på teori. Men da hadde jeg ikke hatt mulighet til å utvide min forståelse for ledelse for lek, kun fått bekreftet eller avkreftet en allerede eksisterende forståelse. Postholm og Jacobsen (2018, s. 114) mener forskerens subjektivitet vil påvirke data-innsamlingen i for stor grad når det ikke blir brukt forhåndsdefinerte kategorier. Risikoen er også stor for at forskeren feiltolker observasjonene når forskeren bruker seg selv som verktøy (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 105). Ved sosialkonstruktivistiske studier er forskeren en aktiv medprodusent av kunnskap, og det er naturlig at forskeren forholder seg aktivt til og bruker egen forforståelse. Jeg skrev ned min forforståelse på forhånd slik at jeg kunne bruke den aktivt underveis i prosjektet. Da jeg valgte navn på kodegruppene så jeg tilbake på min forforståelse av ledelse for lek og unngikk å velge kodegruppenavn som jeg kunne ha laget på forhånd.

#### **4.6 Forskerrollen**

Som forsker innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv er jeg en aktiv deltager i alle deler av forskningsprosessen. Jeg bør allikevel ha et bevisst forhold til hvordan jeg som forsker påvirker feltet og hva som kan påvirke meg underveis. Jeg reflekterer over min rolle som forsker med utgangspunkt i Neumann og Neumann (2012) og deres begrep tekstsituering, feltsituering og selvbiografisk situering.

Tekstsituering beskriver forskernes situering i teksten og tekstenes situering i forhold til leseren (Neumann & Neumann, 2012, s. 96). Med utgangspunkt i mitt vitenskapelige ståsted vil mine refleksjoner være synlige i alle deler av masteroppgaven. Feltsituering handler, ifølge Neumann og Neumann (2012, s. 17) om forskerens og informantens opplevelser av hverandre i feltet. Når observasjon benyttes som metode vil ifølge Kleven et al. (2011, s. 42) observatøren alltid påvirke informanten i større eller mindre grad. Informanten kan bli mer fokusert på egen ledelse for lek enn det som er vanlig eller bli stresset og oppføre seg mindre naturlig. Allerede andre dagen i feltet spurte jeg Guro om hverdagen var annerledes når jeg var der. Hun mente at alt var som før og hun følte seg ikke stresset av min tilstedeværelse. De andre ansatte på avdelingen lot seg heller ikke forstyrre av meg som forsker. Ved å utvikle en nær relasjon til informanten kan jeg ifølge Fangen (2010, s. 68) minke følelsen av fremmedhet. Det kan føre til større åpenhet og trygghet mellom meg og min informant og kan gi meg et tydeligere bilde av hennes



ledelse. Samtidig kan en vennerelasjon gjøre det krevende for meg å bevare nok analytisk distanse til de data jeg produserer (Fangen, 2010, s. 68). Nærhet til fenomenet og nærhet til informanten kan gjøre meg mindre kritisk til det jeg ser og hører. Jeg prøvde å ha et kritisk blikk ikke bare på egne tanker men også på Guros ledelse, for å kunne åpne opp for nye forståelser for hva ledelse for lek er. Ettersom jeg selv ønsket å lære mer om hvordan jeg kunne lede for lek, kunne jeg ende opp i en læresituasjon, der informanten ble min læremester. Det ville skyve meg ut av forskerrollen og gjøre det vanskelig å holde avstand til det jeg forsket på (Nielsen & Brottveit, 1996, s. 133). Balansen mellom nærhet og avstand var et viktig element i min rolle som forsker både ved innsamling av data og i analysearbeidet. Nærheten gjorde meg i stand til å fange opp tegn på ledelse for lek. Deretter tok jeg avstand fra det jeg hadde skrevet for å kunne stille spørsmål om ting som var selvfølgelig for meg.

Selvbiografisk situering handler om hvordan min erfaringsbakgrunn og posisjon påvirker min forskning (Neumann & Neumann, 2012, s. 18). Guro vet at jeg er styrer som har jobbet lenge med den frie lekens vilkår på egen enhet. Det kan oppstå ubalanse i maktforholdet mellom meg som forsker og min informant, og det bør jeg være oppmerksom på gjennom hele forskingsprosjektet (NESH, 2016, s. 22). Mitt mål for prosjektet var også å fange opp taus kunnskap om ledelse for lek. Som sitatet fra Håvamål «Gløgg er gests auga», var jeg en gjest som så noe klarere enn de som var på avdelingen til daglig (Gudmundsdottir, 2011, s. 33). Samtidig ble kanskje andre hverdagslige opplevelser usynlige for meg når jeg selv kom fra en lignende virkelighet. I den overordnede drøftingen i kapittel 8 er jeg derfor åpen for at jeg kan ha hatt samme «blindsoner» som informantene når det gjelder begrepet synet på læring.

#### **4.7 Etiske vurderinger**

For å fremme fri, god og forsvarlig forskning må alle forskere forholde seg til formelle etiske retningslinjer (NESH, 2016, s. 5). Det er tre grunnleggende krav knyttet til den formelle forskningsetikken mellom forsker og informant: informert samtykke, krav på privatliv og krav til å bli korrekt gjengitt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Alle mine informanter samtykket til å delta på egne skjema der deres rolle i prosjektet var beskrevet (vedlegg 2,3 og 4 s.96-101). I følge Thagaard (2013, s. 31) må også alle forskere ta stilling til etiske dilemma som oppstår og ta valg ikke bare ut fra formelle krav, men også ut fra godt faglig skjønn. I kvalitative studier med nærhet mellom forsker og informant, som ved min deltagende observasjon, tok jeg som forsker ansvaret for å opprettholde åpenheten og tilliten til informanten gjennom hele

prosjektet. Jeg tok meg tid til å informere godt om både formålet, metodene og hvordan data skulle produseres i forkant av feltundersøkelsen. Det gav både Guro og de andre involverte en trygghet rundt datainnsamlingen. Jeg vurderte hele tiden min rolle og belastningen min tilstedeværelse hadde ikke bare for informanten, men også for barn, ansatte og foreldre. Åpenhet om taushetsplikt og gode løsninger når det gjelder tidspunkt, varighet og involvering er viktig for å ta hensyn til de involverte (NESH, 2016, s. 26). Etersom jeg fikk tilgang på informasjon om mange som ikke stod i sentrum for studien, tenkte jeg ikke bare «dette kan jeg bruke», men jeg tok også etisk beslutninger på grunnlag av spørsmålet: «bør jeg, tør jeg bruke dette?» (Nielsen & Brottveit, 1996, s. 14). Under den deltagende observasjonen samlet jeg også utsagn som kom fra barna. Disse leste foreldrene og gav samtykke til i ettertid. Utsagn fra de uformelle intervjuene med barn der foreldre ikke gav samtykke ble slettet.

Jeg søkte NSD om tillatelse til og fikk godkjenning til å gjennomføre forskingen på den måten jeg beskrev i metodekapittelet (vedlegg 1 s.94-95). Søknaden omhandlet oppbevaring av personvernopplysninger, anonymitet og konfidensialitet (NESH, 2016). Jeg ba ikke om personopplysninger til noen av mine informanter. Epostene jeg sendte ut i spørreundersøkelsen ble sendt som blindkopi, navn på barn, ansatte og informant i feltundersøkelsen var kodet og ingen navn ble lagret sammen med dataene. I oversikten over dokumentene fra casestudien ( vedlegg 5 s.102), valgte jeg generelle ord, for eksempel: virksomhetsplan i stedet for det opprinnelige navnet på virksomhetsplanen for å anonymisere barnehagen. Godt forskningsetisk skjønn tok jeg også med meg videre inn i vurderingen av hvilke data som kunne brukes. Jeg begrunnet konklusjonene mine når jeg presenterte min konstruksjon av ledelse for lek, for å sikre at forskningen kunne være nyttig for andre (Fossheim & Ingierd, 2015, s. 12) og at de som bidro som informanter følte at de ble respektert og tatt på alvor.

For å opprettholde tilliten til Guro gjennom hele casestudien var jeg opptatt av at informanten skulle kjenne seg igjen i de tolkningene jeg presenterte underveis i datainnsamlingen og til slutt i analysen og drøftingen (Thagaard, 2013, s. 217). Jeg slet med å sortere kodene i kodegrupper som sa noe om hennes ledelse for lek. Siste del av intervjuet valgte jeg derfor å la Guro være med-konstruktør i kodegrupperingen. Jeg var åpen om hvor jeg var i prosessen og Guros rolle i kunnskapsutviklingen. Hun kunne stille spørsmål og undre seg sammen med meg rundt de første tolkningene av ledelse for lek, deretter hadde jeg full frihet til å tolke hennes svar og fortsette analysen og drøftingen av de data jeg hadde tilgjengelig. Mitt valg med å inkludere Guro i fortolkningen av kodegrupperingene der informantens egne utsagn ble kodet, gav meg et

etisk dilemma. Når personer som ikke er utdannet forskere, involveres i forskning, må forskningsetiske problemstillinger identifiseres og vies oppmerksomhet mener blant andre Thomas-Hughes (2018). Hadde jeg ikke nok tillit til eller var jeg ikke villig til å ta ansvar for min egen fortolking? (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 285). Jo, men jeg tvilte på min egen fortolking av kodene ettersom kodegruppene ikke bar preg av å høre til i lekens verden og kunne ha blitt laget før dataene ble samlet inn. Hvem bestemmer hvem som er kompetente og legitime medlemmer av fortolkningsfelleskapet? Å la informanter bestemme selv hvordan de skal tolkes, kan være like etisk problematisk som å ikke la de ha innvirkning i det hele tatt mener Fangen (2010, s. 224).

Hancock et al. (2012, s. 218) har med utgangspunkt i forskning på psykisk helse operert med tre hovedbegrunnelser for at brukere med brukererfaringer skal kunne involveres i forskningsprosesser: en etisk eller moralsk begrunnelse, en kvalitetsbegrunnelse og en «terapeutisk» begrunnelse. I mitt tilfelle handlet involveringen om å få bedre kvalitet på analysen. Guro var ekspert på den ledelsen for lek som forgikk i casestudien. Hun stilte andre spørsmål og fortolket dataene på en annen måte enn meg (Hancock et al., 2012). Mayan og Daum (2016, s. 71) mener involvering av brukere kan styrke gyldigheten og treffsikkerheten på forskningen og dermed gjøre den mer nyttig for brukere. Både Hancock et al. (2012) og Mayan og Daum (2016) benytter ordet brukere ettersom de henviser til forskning innenfor psykisk helse. Jeg valgte å se på ordet bruker som den som utøver ledelse for lek. Navnene på kodegruppene ble mer praksisnære ved at Guro deltok i analyseprosessen.

#### **4.8 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet**

Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet er etablerte indikatorer på kvalitet innenfor forskning (Tjora, 2018, s. 79). Reliabiliteten handler om pålitelighet og om studien som presenteres er til å stole på. Innenfor kvalitativ forskning kan transparens og åpenhet være gode verktøy for om data vekker tillit. Jeg valgte å la Guro lese gjennom rådataene fra observasjonen, slik at hun kunne bekrefte at det jeg hadde notert, faktisk hadde skjedd (Andersen, 2013, s. 161). På den måten kunne mine data blir mer pålitelige. Casestudier får blant annet kritikk for sin reliabilitet, på grunn av tendensen til at forskerens forutinntatte meninger blir bekreftet (Andersen, 2013, s. 27). Flyvbjerg (2010, s. 236) kaller det en misforståelse, og mener casestudier gir større muligheter for nærhet til informantene og dermed større mulighet for korrigerende underveis. Målet med min forskning var å få mer kunnskap om hvordan pedagogiske ledere jobbet

strategisk for å ivareta barns lek. Plassering innenfor konteksten der ledelsen foregår i praksis, mener Flyvbjerg (2010, s. 236) gir forskeren den mest avanserte form for kunnskap av et fenomen. Jeg benyttet SDI med empirinær koding og valgte informanten som medforsker i en del av analysen for å unngå å bekrefte mine forutinntatte meninger og for å styrke virkelighetsnærheten og læringsprosessene underveis. Å ha med informanten som medforsker medførte etiske utfordringer rundt validiteten på min analyse. I kapittel 4.4.3 og 4.7 begrunner jeg og reflekterer rundt hvorfor jeg valgte å involvere informanten i analysen. I kapittel 5.1.4 beskriver jeg hvordan det forgikk. Jeg reflekterer rundt forskerrollen og forforståelsen i kapittel 4.4 og 4.5. og beskrivelser valg og endringer detaljert gjennom hele oppgaven.

Validitet handler om gyldighet og om man undersøker det fenomenet man ønsker å undersøke – og ikke noe annet (Nyeng, 2012, s. 109). Svartdal (2015, s. 102) mener deltagende observasjon som metode sikrer høy grad av validitet fordi informanten har større mulighet til å oppføre seg og gjøre det hun vanligvis gjør. Data fra spørreundersøkelsen gav derimot svar på andre ting enn det jeg spurte om ettersom spørsmålene var definerte på forhånd og gav rom for tolking. Validering kan også knyttes til kvalitet på forskningshåndverket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). Ettersom jeg brukte feltdagbok måtte jeg stadig minne meg selv på å beskrive konkret, detaljert og grundig hva de sa og gjorde, ikke hva jeg tolket at ble sagt og gjort. I følge Fangen (2010, s. 104) er det viktig å unngå å vurdere det man observerer. Jeg skrev alt jeg så, hørte og lurte på i en sammenhengende tekst. Da jeg skrev inn notatene på pc-en etter endt dag i feltet, delte jeg innholdet i tre kategorier: beskrivelser, forklaringer etter samtale med informant og foreløpige tolkninger. Beskrivelsene og informantens svar brukte jeg som data, mens de foreløpige tolkingene ble til spørsmål som jeg tok med inn i intervjuet. Håndverksmessig kvalitet hører ikke bare til fasen for innsamling av data, men bør ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 277), gjennomsyre hele forskningsprosessen. Å validere handler om å stille spørsmål til om alle deler av forskningen har en logisk sammenheng med det man ønsker å få mer kunnskap om. Fangen (2010, s. 237) sier at vurdering av gyldighet kan gjøres i dialog med andre. Guros deltagelse i kodegrupperingsprosessen, så jeg også på som et sjekkpunkt som kunne bekrefte eller avkrefte min forståelse for hva hennes ledelse for lek innebar.

Generaliserbarhet handler om forskningens relevans utover den enheten som er undersøkt (Tjora, 2018, s. 79). Ettersom casestudier forholder seg til en enhet ble de av mange sett på som ubrukelige i fullverdig forskning (Flyvbjerg, 2010, s. 219). Det så Flyvbjerg (2010, s. 228) på som enda en av mange misforståelser rundt bruk av casestudier, og han presiserer at: «..formell

generalisering er overvurdert som en kilde til vitenskapelig utvikling, mens *eksemplets kraft* er undervurdert». Min konstruksjon av ledelse for lek fra både en casestudie og en spørreundersøkelse kan bidra til et nytt refleksjonsnivå innenfor temaet ledelse for lek, og derifra kan kunnskap utvikles videre. Ulike praksisfelleskap kan ha nytte av hverandres konstruerte sannheter, hvis forskningsarbeidet er transparent. Jeg registrerte derfor valg og endringer systematisk underveis for å gjøre overføringen til andre barnehager lettere tilgjengelig. Målet med analysen i denne masteroppgaven er at analysen skal bunne i en generisk forståelse av fenomenet, slik at ny kunnskap ikke bare avgrenses til det utvalgte jeg har studert (Tjora, 2018, s. 18). Synliggjøring av hvordan jeg induktivt utviklet min konstruksjon av ledelse for lek gjennom drøfting av empirien, kan gi modellen min større gyldighet og generaliserbarhet. Men den er ikke generaliserbar i statistisk forstand. Leserne må sette seg inn i mine detaljerte beskrivelser av innsamling og analyse av data og selv vurdere om det kan overføres til deres praksis.

## 5. Datainnsamling

Før jeg satte i gang med innsamling av data leste jeg meg ikke bare opp på de ulike metodene for innsamling av data, men også metoden jeg ønsket å bruke under analysen. Det var en stor fordel for meg under datainnsamlingen at jeg visste hva som kom til å bli viktig for å kunne gjøre et godt analysearbeid. For å kunne lage empirinære koder i første del av analysen, var jeg avhengig av å ha data som beskrev hva som ble sagt og gjort, og ikke hva jeg tolket ble sagt eller gjort. Ordrette utsagn og detaljerte beskrivelser av handlinger i feltarbeidet gav meg et bedre utgangspunkt for å kunne ha en empirinær analyse. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 6. Først beskriver jeg hvordan selve datainnsamlingen foregikk.

### 5.1 Spørreundersøkelsen

Det gikk 2-3 måneder mellom jeg tok kontakt med barnehagene første gangen til jeg skulle sende ut spørreskjemaene. Selv om jeg ringte og sendte epost flere ganger var det enkelte jeg ikke fikk svar fra. Til slutt endt jeg med å sende ut skjema til 10 aktuelle pedagogiske ledere i 6 barnehager. Av de 9 barnehagene som var aktuelle for spørreundersøkelsen ba jeg styrerne selv plukke ut pedagogiske ledere som jobbet med barn mellom tre og seks år. For at spørreundersøkelsen skulle ha den samme induktive kvalitative inngangen som resten av prosjektet mitt bestod spørreskjemaet av kun 3 åpne spørsmål (vedlegg 7 s.104). For å gjøre spørreskjemaet lettere å svare på i en travel hverdag gav jeg informantene mulighet til å velge

mellom å besvare enten gjennom sammenhengende tekst eller stikkord. To av spørsmålene handlet om hvordan pedagogisk ledere jobbet for å ivareta barns frie leken. I tillegg tok jeg med et spørsmål om deres opplevelse av motstand i arbeidet med å ivareta leken. Mange av styrerne og de pedagogiske lederne viste stort engasjement og glede over å få bidra i noe de synes var et viktig tema. Jeg fikk inn 6 svar fra 4 ulike barnehager. Informantene besvarte spørsmålene skriftlig på 1-2 sider. Mina sende også med et «kart» for hvordan avdelingen skulle gripe hverdagsleken. Kartet var et konkret eksempel på hvordan pedagogisk leder leder sine ansatte gjennom å visualisere hvilket ansvar som lå på individnivå og gruppenivå for å tilrettelegg for lek. Informantene i spørreundersøkelsen satte ord på at ansattes behov for å følge klokka, ha kontroll og redsel for å delta i barnas lek gav dem motstand i ledelsen for lek. Det gjorde meg ekstra nysgjerrig på hvordan ledelse for lek forgikk i praksis. Jeg kodet dataene etter at jeg mottok dem, men grupperte de ikke på det tidspunktet. Jeg ønsket ikke at det jeg så i casestudien skulle puttes inn i allerede eksisterende kategorier.

## **5.2 Casestudie**

### *5.2.1 Deltagende observasjon*

Jeg tok kontakt med den ene barnehagen som lå i min geografiske nærhet, og spurte om en av de pedagogiske lederne på 3-6 års avdelingen kunne stille i en feltundersøkelse. Den første svarte nei, men den andre svarte ja. Informanten som meldte seg så på deltagelsen som en stor mulighet til å videreutvikle kvaliteten på egen ledelse for lek. Tillit er avgjørende for å kunne få innpass slik at observasjoner ikke blir overfladiske sier Fangen (2010, s. 61). Jeg bygde tillit i forkant av feltarbeidet. Jeg sendte ut informasjon på epost, gjennomførte et fysisk møte med Guro og et fysisk møte med alle ansatte i barnehagen. Der presenterte jeg formålet, metodene og tidsperioden for innsamling av data. Jeg skrev også et kortfattet informasjonsskriv til foresatte (vedlegg 8 s.105). På informasjonsmøte jeg hadde med alle ansatte i forkant av feltarbeidet var jeg tydelig på at jeg ikke skulle vurderer deres praksis. Jeg var også åpen om at jeg som uerfaren forsker, var i en læringsprosess når det gjaldt metode for innsamling av data. Avdelingen er vant til å ha studenter og jeg ufarliggjorde min tilstedeværelse med å sammenligne meg med andre studentene.

Jeg skrev ned alt jeg observerte i en liten feltdagbok som jeg hadde med meg overalt. Jeg fulgte den ene pedagogisk lederen, men noen få ting som andre ansatte sa eller gjorde ble også notert. I ettertid spurte jeg om samtykke til at dette kunne brukes. Observasjonen av Guro på

storbarnsavdelingen gjennomførte jeg på 6 dager fordelt over 2 uker. Som nevnt tidligere kan det være krevende, ikke bare for informanten, men også for hennes kolleger, å ha en observatør gående rundt seg over lengre tid. I tillegg var det krevende for meg å være påkoblet over lang tid uten pause. Jeg valgte derfor ikke bare å fordele felt-arbeidet over flere uker, men også ha halve dager. Det gav meg mer tid til å renskrive feltnotatene og tenke over hva, hvor eller hvem jeg må observere mer. Jeg observerte, lyttet og snakket med Guro, de andre ansatte og barna mens jeg var der. Mitt fokus var relasjonen mellom lederen og de andre aktørene. Hvordan de samhandlet gjennom ord, handling og kropp (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 112) som kunne kobles til ledelse av lek, ble skrevet ned i feltdagboka. Jeg skrev også ned spørsmål som dukker opp underveis for eksempel: hva er det jeg ikke ser? Kan fravær av en type lek eller fravær av regler også si noe om lederens strategier? Det kan ifølge Fangen (2010, s. 15) være vanskelig å sette ord på alle inntrykk og følelser man får som forsker i felten, men det kan allikevel prege forståelsen av fenomenet. Det var en fordel for meg å fordele feltarbeidet utover flere dager slik at jeg kunne gå inn og ut av egen barnehage og kjenne på eventuelle ulikheter i måten pedagogisk leder ledet for lek på storbarns-avdelingen i min egen barnehage og den jeg er forsker i. På den måten så jeg tydeligere hvilke valg Guro tok i sin ledelse for lek. Jeg ønsket å delta på et avdelingsmøte, men på grunn av sykdom hadde de ingen møter i den perioden jeg var til stede. Jeg etterspurte derfor et referat fra et møte for å ha et eksempel på hvordan Guro ledet for lek i sine avdelingsmøter.

### *5.2.2 Dokumenter*

Noen dokumenter fikk jeg tilgang på i forkant av observasjonen, mens andre spurte jeg etter når jeg så hva som hang fremme på avdelingen. Både jeg og Guro vurderte hvilke dokumenter som kunne være aktuelle med tanke på hennes rolle som leder. Flere dokumenter ble vurdert som aktuelle: Årsplan som hun hadde vært delaktig i å skrive, nyhetsbrev til foreldre, plan over dagsrytmen, informasjon til foreldre eller ansatte som hang på veggene, planer for uken/måneden/ulike tema og pedagogisk dokumentasjon. Oversikt over alle dokumenter som ble inkludert i datamaterialet ligger vedlagt (vedlegg 5 s.102). Referatet fra avdelingsmøtet, som Guro ledet, ble lagt inn som dokument. Møtetreferatet bestod av ett bilde og en praksisfortelling som omhandlet refleksjoner rundt barns lek. Jeg etterspurte ukeplanen, men den var ikke formulert skriftlig i dokumentformat. Jeg valgte å notere det i vedlegget som viser en oversikt over alle dokumentene ettersom det lå en bevisst strategi bak å ikke skriftlig-gjøre en fast og detaljert ukeplan på forhånd for hverken ansatte eller foreldre.

### *5.2.3 Uformelle barnesamtaler*

Allerede de første minuttene jeg var til stede på avdelingen, sa et av barna noe som fortalte meg noe om hvordan Guro jobbet med å tilrettelegge for lek. Utover den første dagen stilte jeg noen av barna de spørsmålene jeg hadde planlagt å bruke (vedlegg 6 s.103). Jeg lot samtalene være uformelle og stilte spørsmål til barna i små grupper (2-3 barn) mens de var i lek og aktivitet. I samtalene med barna tok jeg utgangspunkt i det barna holdt på med. Jeg fikk ingen svar som fortalte meg så mye om hvordan leken ble ivaretatt. Lek er en så naturlig del av barnas liv i barnehagen at det ifølge Gulløv og Højlund (2003, s. 18), kan være vanskelig for barn å svare på konkrete spørsmål om lek. Jeg innså da at å fange opp det barna sa til andre barn eller ansatte, eller hva de fikk lov til når det gjaldt bruk av kropp og materiell, fortalte mer om ledelsen for lek enn de samtalene jeg gjennomførte. Barn og ansattes plassering i rommet, det lekende klimaet og ansattes rolle og oppmerksomhet for barns lekeuttrykk ble viktigere for meg enn mine samtaler med barna. Barns tilnærming til meg gav meg også innblikk i hvordan barna involverte voksne i sin frie lek.

### *5.2.4 Åpent ekspert intervju*

Siden det hadde gått bra å kun benytte feltdagbok og notere under de korte samtalene jeg hadde med informanten underveis i feltundersøkelsen, valgte jeg å kun notere under intervjuet. Det førte til litt mer stress enn forventet. Vi flyttet tidspunktet for intervjuet kort tid innen gjennomføringen, så vi endte også opp med litt mindre tid enn planlagt. Første del av intervjuet bestod av sitat og spørsmål direkte knyttet til observasjonene og fagbegrep som Guro hadde brukt underveis for eksempel: Bobling, spenning, omsorg, skjønn, magi og kunnskaping. Jeg spurte også Guro om hvordan det var å bli observert. Andre del var mer praktisk der vi sammen så på lapper på bordet over de ulike kodegruppene jeg hadde begynt å konstruere. Jeg var åpen om at jeg hadde for mange kodegrupper (9), at gruppene bare hadde foreløpige navn og at en gruppe visste jeg ikke hvor jeg skulle plassere. Guro fikk mulighet til å sette sammen gruppene slik hun forstod sin egen ledelse og til slutt komme med begrep som hun mente beskrev kodegruppene. Det var litt spent stemning i rommet under siste del av intervjuet. Dette var noe annet enn et intervju og jeg visste ikke helt hvordan jeg skulle få Guro til å bidra når jeg heller ikke var trygg i analysearbeidet. I ettertid ser jeg at det å inkludere informanten i analyseprosessen var veldig viktig for min videre analyse. Jeg sikret meg en empirinær kodegruppering uten det Tjora (2017, s. 196) kaller premature konklusjoner. Mine erfaringer som leder for lek ble aktualisert i dette arbeidet. Erfaring fra



egen barnehage med å tørre å være komfortabel med usikkerheten ved å ikke kjenne leken som en fast enhet (Lester et al., 2020) tror jeg hjalp meg med å tørre å stå i det ukjente uten å vite hvor analysen skulle lede meg.

## 6. Analyse

Første del av SDI analysen er generering av empiriske data fra et valgt utvalg (Tjora, 2018). Mitt utvalg bestod av pedagogiske ledere og barn, og data var samlet inn både gjennom en casestudie og en spørreundersøkelse. Neste skritt er bearbeiding av rådata. Svarene fra spørreundersøkelsen fikk jeg skriftlig fra hver informant, så disse dataene trengte jeg ikke å gjøre noe med på dette stadiet. Notatene i feltdagboka skrev jeg inn på pc-en samme dag som observasjonen ble gjennomført. Da skrev jeg også inn spørsmål som dukket opp og mulige tolkninger i egne rubrikker ved siden av rådataene. Intervjuet som tok utgangspunkt i observasjonene, spørsmålene og tolkningene som kom frem underveis, skrev jeg også inn på pc-en samme dagen som jeg gjennomførte det. Her laget jeg en ekstra rubrikk med mine umiddelbare tanker og fortolkninger. Analyse er noe man oftest setter i sammenheng med det som skjer etter at alle data er samlet inn og man kan arbeide med materialet i ro og mak (Fangen, 2010, s. 208). Fangen (2010) poengterer at skillet mellom gjennomføring av feltarbeid og analyse av materialet er litt kunstig. Analysen min foregikk også egentlig fra første stund ved at jeg gjennom hele casestudien både ved innsamling og overføring av data til dokument på pc-en lagret mine fortolkninger i rubrikker ved siden av rådataene. Allerede i datagenereringen kan det ifølge Tjora (2018, s. 47) oppstå en form for analytisk fiksering. Empirisk-analytiske referansepunkter (EAR) som beskriver noe som kan være en mulig utvikling av analytiske konsept som dukker opp allerede ved innsamling og datagenerering. Jeg noterte ned flere slike memoer underveis i casestudien: Guro: «Hvis man mener lekemiljø, må de bruke det ordet (og ikke ordet læringsmiljø)», «Kunnskapingen skjer på møtene» og «Her må vi voksne bruke skjønn – det viktigste er at vi ikke hemmer eller stopper barnas lek». De tre memoene sa meg noe om bruk av fagbegrep, kunnskap og faglig skjønn i ledelsen for lek.

Tredje skritt i analysemodellen er empirinær koding. Målet med kodingene er å trekke ut essensen i det empiriske materialet, redusere volumet på materialet og åpne opp for idegenerering av detaljene i empirien (Tjora, 2018). Etersom jeg hadde mye data fra ulike kilder, valgte jeg å dele opp datamaterialet for å få en tydeligere struktur og bedre oversikt over hva jeg gjorde. Dokumentene fra casestudien ble satt i system i forhold til hvem de ble delt med og

hvor de ble delt. Deretter kodet jeg dokumentene ved å gule ut aktuelt innhold og ord som beskrev ledelsen for lek. I hverdagen og intervjuet fikk jeg svar på Guros hensikt med å skrive de ulike dokumentene og hvordan de hang sammen med praksis (Widén, 2015). 10 av 12 dokumenter beskrev barnehagens ivaretagelse og vektlegging av den frie leken. Infobrosjyren til nye foreldre inneholdt ikke beskrivelser av leken. Den bestod av praktisk informasjon som var tatt ut av årsplanen for å få frem leken tydeligere i selve årsplanen. Nyhetsbrevet som hver måned ble sendt ut til foreldrene, inneholdt også lite om barns frie lek. Data fra den deltagende observasjonen, intervjuet og spørreundersøkelsen kodet jeg hver for seg på samme måte som dokumentene. For å få kodene så tett opp til empirien som mulig markerte jeg utsagn og handlinger direkte fra datamaterialet. For meg ble det ekstra viktig å bruke «in vivo» (Saldaña, 2021, s. 7) både fordi jeg opplevde at informanten var opptatt av bruk av fagbegrep og for å ivareta det spesielle fra den konkrete casen. Kodingen var enkel å gjennomføre ettersom jeg hadde vært veldig bevisst under innsamlingen av data. Enkelte ord og utsagn som for eksempel: «hurtigludere», «boblingen» og «hvem har lagt en slange i kjøleskapet?» fortalte mye om lekens posisjon og lederens rolle. Tjora (2018, s. 45-46) mener at koder bør testes for å se om de representerer empirinær koding eller bare sortert empiri. Jeg foretok derfor en deduktiv test der jeg stilte derfor spørsmålene: «Kunne man laget koden før kodingen?» og «Hva forteller bare koden?». Før jeg gikk videre i analysen fikk jeg kvalitetssikret kodene ved å bekrefte at de ikke kunne bli skrevet på forhånd og de gjenspeilet et konkret innhold. Jeg valgte også å gruppere kodene tematisk, som en slags foreløpig kodegruppering som er neste steg i SDI analysen. Det endte opp i 9 ulike bokser med noen foreløpige kodegruppe-merkelapper og noen grupper uten merkelapp. Her er noen av merkelappene jeg brukte: tilrettelegging av lek, deltagelse i lek, observatør av lek, verdier, verktøy for å opprettholde leken samtidig som man kommuniserte med andre barn og ansatte, øke forståelsen og kunnskapen om lekens betydning og fantasi, tull og tøys. Når jeg tok frem min nedskrevne forforståelse så jeg at mange av merkelappene kunne ha blitt laget på forhånd. Jeg prøvde også å se på hvor ledelsen foregikk; i møtene, i hverdagen eller utad. Det førte meg bare til en kunstig sortering av empirien, uten at kodene sa så mye om selve ledelsen for lek.

Jeg presenterte min foreløpige tolkning av Guros ledelse for lek til henne under intervjuet, og hun fikk mulighet til å gjøre den til sin egen. Guro var kritisk og åpnet opp for en ny måte å se datamaterialet på som jeg ikke hadde sett så langt. Ettersom jeg ikke fanget henne i min struktur men fikk henne med på å konstruere strukturer sammen med meg unngikk jeg å innta en

dominerende rolle der mine definisjoner definerte hennes ledelse for lek (Fangen, 2010, s. 224-225). I etterkant av intervjuet fortsatte jeg arbeidet med kodegrupperingen med en bevissthet om at heller ikke informanten skulle få en for dominerende rolle i mitt videre analysearbeid. Målet er, ifølge Tjora (2018, s. 51), å generere et mindre antall kodegrupper med indre konsistens som skiller seg tematisk fra andre grupper. Jeg testet kontinuerlig om kodene passet inn i eksisterende grupper eller om jeg måtte lage nye. Dette var en krevende del av analysen. Hvordan skulle jeg sortere kodene – når alt, ifølge Guro, egentlig hang sammen? Jeg leste andre forskingsprosjekt som hadde benyttet SDI metoden. Da gikk det opp for meg at navn på kodegrupper brukt i helt andre studier innenfor andre tema kunne passe å bruke i min studie: rammer, organisering og holdninger. Her stoppet jeg opp og tenkte meg nøye om. Jeg valgte å gå tilbake i SDI modellen og bruke 3. kodingstest på nytt i forhold til kodegruppene før jeg fortsatte analysen: *Kunne jeg ha laget navnet til kodegruppene før kodingen?* Ja, hvis jeg valgte de generelle kodegruppenavnene: rammer, organisering, holdninger, kunne jeg ha laget dem allerede før innsamling av data. Mine kodegruppenavn ville da ikke bli spesielt unike eller si noe spesielt om ledelse for lek. Jeg valgte derfor å lage navn på kodegruppene som enten var direkte knyttet til datamaterialet eller fagbegrep som synliggjorde mitt tema; ledelse for lek. Bakgrunnen for dette valget var min informants vektlegging av bruken av fagbegrep og min respekt for leken. Ettersom gode fagbegrep om lek er viktig for å kunne lede for lek brukte jeg begrep som kom fra lekens eller barnehagens verden for å beskrive hvordan pedagogiske ledere ledet arbeidet med lek. Guro bidro med begrep som satte i gang min refleksjon og hun satte gruppene sammen på en annen måte enn jeg først tenkte. Guro så for eksempel på tilrettelegging for lek som en kontinuerlig måte å forholde seg til barns lek på, i motsetning til meg som så på tilrettelegging som en mer konkret endring av det fysiske miljøet. Målet med kodegruppering er ifølge Tjora (2018, s. 51) å generere grupper som har en indre konsistens og samtidig skiller seg tematisk fra andre grupper. Informantene beskrev sin ledelse for lek for på ulike måter og med ulike ord. For å kunne finne 3-5 grupper relevante kodegrupper, tolket jeg kodene for å finne likheter. Jeg prøvde meg deretter frem for å se om alle kodene passet inn i ideen om kodegruppering ut fra *kunnskaping, skjønn og væremåte*. Etter å ha sett kodegruppene-navnene opp imot problemstillingen min: *Hvilke strategier tar pedagogiske ledere i bruk for å ivareta barns muligheter for fri lek?* endte jeg med 3 kategorier som jeg tar i bruk i kapittel 7 ved presentasjon av strategiene:

- Ledelse av utvikling og bruk av kunnskap om lek

- Ledelse av utvikling og bruk av godt faglig skjønn i møte med leken
- Ledelse av en lekende væremåte

Jeg kunne ikke laget kodegruppene uten mitt empiriske grunnlag. Navnet på kodegrupperingene fortalte noe om hva som var viktig for pedagogisk ledere i mitt forskningsprosjekt. Neste trinn i SDI-metoden er utvikling av konsept og nye teorier. Den betegnes som abduktiv og er preget av «teorimarineret gjetning» (Tjora, 2018, s. 67).

## 7. Presentasjon av strategier og innledende drøfting

Gjennom dataene fra casestudien og spørreundersøkelsen tolket jeg informantenes handlinger, muntlige og skriftlige utsagn, kommunikasjonsformer og planer som strategier for å lede for lek. Kodegruppene jeg delte strategiene inn i hang egentlig nøye sammen og gikk litt inn i hverandre. Noen av strategiene kunne vært plassert i flere av gruppene, men for å unngå å beskrive samme strategi flere ganger og få fremhevet de ulike strategiene velger jeg å skrive ut strategiene under de tre kodegruppene jeg kom frem til i analysen. For å få et tydeligere bilde på hva pedagogiske ledere gjør for å ivareta den frie leken har jeg valgt å drøfte hver enkelt gruppe for seg før jeg foretar en overordnet drøfting med utgangspunkt i problemstillingen. Jeg avslutter kapittel 7 med utfordringene pedagogiske ledere opplever når de tilrettelegger for lek. Etersom flere informanter og mye av den tidligere forskningen så på valg og utvikling av strategi i barnehagene som noe som skjedde både i felleskapet og som valg tatt kun av lederen, beskriver jeg her ikke bare lederens strategier, men også det som skjedde i praksisfelleskapene for å synliggjøre overordnede strategier for å lede for lek.

### **7.1 Ledelse av utvikling og bruk av kunnskap om lek**

Hvor viktig kunnskap om lek var ble fremhevet i årsplanen: «...viktig at voksne har god kunnskap om lek...» og «Faglig kompetanse og refleksjoner er vårt viktigste arbeidsverktøy.» Årsplanen og virksomhetsplanen synliggjorde også hvilken kunnskap som var viktig, hvordan kunnskapen skulle utvikles og hvorfor kunnskap var viktig: «Gjennom bruk av pedagogisk dokumentasjon og refleksjoner i personalgruppa, øker vi vår forståelse og kunnskap om lekens betydning» og «...voksne må ha kunnskap om hvordan vi skaper gode lekemiljø». Dokumentene synliggjorde også forholdet mellom nedskreven kunnskap og taus kunnskap, når jeg så dem i sammenheng med observasjonen. Mina og Mads fremhevet lesing av faglitteratur både på individnivå og gruppenivå for å holde ansatte faglig oppdatert på kunnskap om lek.

Behovet for kunnskap ble begrunnet som noe som holdt oppe bevisstheten rundt hvorfor lek var så viktig for barn (Mads) og at kunnskap om lek gav ansatte trygghet i møte med leken (Mina). Kunnskap ble sett på som faglitteratur som både kunne tilføre ansatte fagbegrep for lek, kunnskap om lekens betydning for barn og kunnskap om lekemiljøets betydning.

Kunnskap om lek knyttet Mina også til barns medvirkning. Hun beskrev hvordan ansatte fikk kunnskap om barnas interesser, hvordan barna hadde det og hva barna var opptatt av gjennom observasjon og deltagelse i lek. Kunnskapen om hvert enkelt barn og barnas felles interesser ble brukt aktivt for å legge til rette for mer lek. Uttalelser fra barna og Guro tolket jeg som et tegn på at tilretteleggingen av risikolek hang sammen med kunnskap om risikolek. Bella: «det er lov å hoppe fra denne også» (en høy kommode med tre nivå med matter ved siden av) «hopp i blinde du å, Beate!» Guro: «viktig at barna får kjenne på boblingen når de blir modigere og modigere ...noe som er skummelt, men som går bra. Positivt med mestring i risikolek». Kunnskapsdeling mellom hjem og barnehage når det gjaldt barns interesser og leke-opplevelser ble sett på som nyttig for å ivareta barns frie lek, både av Mona og Guro. Guro satte i intervjuet ord på hvor krevende det var å inkludere barn som ikke deltok i lek med andre barn. Tett gjensidig dialog og kunnskapsdeling mellom hjem og barnehage gav Guro innblikk i hva som var viktig for hvert enkelt barn og hvordan hun kunne fortsette å jobbe for å få inkludert barna i leke-felleskapet. Mona trakk frem at kunnskap og felles strategi rundt barnas lekemiljø ikke var nok for å kunne tilrettelegge lekemiljøet. Det kunne bli mye prat og lite som ble gjort.

Alle som deltok i spørreundersøkelsen, satte kunnskap om lek i sammenheng med tid til refleksjon i personalgruppa. Guro satte også ord på behovet for refleksjon som utgangspunkt for utviklingen av kunnskap i intervjuet: «Kunnskapingen skjer i møtene» og «Det er en kontinuerlig prosess...målet er felles forståelse...». Referatet fra avdelingsmøtet i casestudien viste refleksjoner både rundt en praksisfortelling og et bilde fra barns lek. I konklusjonen stod det: «Viktig å skjerme barna lek; alle barn kan ikke forvente å få delta i lek som er etablert. Ansatte må heller finne på noe annet med det andre/ de andre barna det ikke er rom for i leken». Felles forståelse i synet på barn og holdninger til leken i personalgruppen ble sett på som en forutsetning for tilrettelegging for lek. Guro uttrykte at jobben mot et felles mål der ikke arbeidet med barna handlet om holdningsmål eller ferdighetsmål, men «...kun skape lek, spenning og felles opplevelse...» var viktig. I det lå også forståelsen av forskjellen på voksenstyrt aktivitet og fri lek.

For å utvikle felles holdninger til den frie leken i personalgruppa ble kunnskapsformidling gjennom opplæring og veiledning sett på som nyttig av Mari, Mina og Mads. Felles forståelse og bevisst bruk av fagbegrep om lek i ansatte-gruppa ble av Morten, Mads, Mona og Guro sett på som kunnskap som gav ansatte større muligheter til å reflektere, observere, vurdere og dokumentere ivaretagelsen av den frie leken. Mona: «Hva trengs av oss for at barna skal føle seg fri nok til å leke fritt?». Mads «Hvordan kan ansatte bli enda mer lekbare for barna?». Morten: «Unødvendig å omtale lek som fri...kun om det springer ut av barna selv, er det lek.» Guro reflekterte rundt bruken av fagbegrep underveis i observasjonen: «Hvis man mener lekemiljø, må man bruke det ordet – ikke si læringsmiljø». På veggen på pauserommet og på avdelingen der casestudien ble gjennomført hang plakater med tittelen *Glosebok for lek*. Fagbegrepene<sup>1</sup>: *lekerabling*, *lekerutine*, *vernestrategi*, *adgangsstrategi*, *kamprabling* og *improvisasjonsblikk*, var nøye beskrevet. I intervjuet poengterte Guro at når alle ansatte har felles fagbegrep for ulike typer lek og fagbegrep for barns lekestrategier kan man reflektere bedre i felleskap for eksempel rundt hvilken lek de tilrettelegger mest for: «Tror vi er flinkere til å hjelpe barna inn i rolleleken, enn regelleken eller risikoleken. Rolleleken har kanskje høyest status hos oss?» Ansatte brukte også fagbegrepene for å sette ord på barnas aktivitet. Det var litt uro i etterkant av fruktmåltidet en dag og jeg spurte Guro: «litt overgang før alle finner en lek? Hun svarte: «*lekerabling*<sup>2</sup> ja» Guro satt i en stol rett utenfor rommet der Beate og Bella hoppet, og begge var stadig innom for å sitte på Guros fang mellom hoppene. Kosen kalte Guro for «*hurtiglading*». Mads beskrev sin barnehages satsningsområde med disse ordene<sup>3</sup>: «En *lekegod* barnehage, med *lekbare* voksne». Fagbegrepene begge brukte tolket jeg som fagkunnskap om lek. Fagbegrepene så ut til å være hentet fra faglitteratur om lek (Melaas, 2015, 2016) og teori om barns generelle behov; trykthetssirkelen (Powell et al., 2015). Både i Mads og Guros tilfelle så det ut som fagbegrepene ble brukt aktivt for å bli mer bevisst på og videreutvikle praksisen i møte med barna frie lek.

### 7.1.1 Oppsummering: ledelse av utvikling og bruk av kunnskap om lek

Pedagogiske lederes strategier for ledelse av kunnskap om lek så ut til å foregå både i møter, i hverdagen og tider satt av til fag utenom arbeidet med barna avdelingen. Samtidig ble

---

<sup>1</sup> Fagbegrepene er hentet fra Melaas, T. (2016). *Se meg, jeg vil leke!* Kommuneforlaget.

<sup>2</sup> Barns signaler om å ønske å leke som ikke alltid er like tydelig for andre barn eller voksne rundt barnet. Kan være både positive og negative handlinger, og dermed lett mistolkes.

<sup>3</sup> Fagbegrep hentet fra Melaas, T. (2015). *Blikk for lek i barnehagen -starte-verne-videreutvikle*. Kommuneforlaget.

kunnskapen synliggjort både i dokument, på avdelingen gjennom hvordan lekemiljøet var tilrettelagt og hvilke begrep som ble brukt i hverdagen mellom ansatte. Å lede kunnskapen om lek handlet både om å tilføre ny kunnskap, ta i bruk kunnskapen og utvikle ny kunnskap. Ledelsen for kunnskap om lek foregikk først og fremst i samarbeid med de ansatte, men også i tett dialog med barn og foreldre. Mine data gav meg også innblikk i at lederne tilpasset sin ledelse av utvikling og bruk av kunnskap om lek til personalgruppas behov og ting som skjedde underveis: Guro: «Det dukker hele tiden opp ting som jeg aldri har tenk på at kan bety noe...». Hvilken kunnskap om lek som ble innhentet utenfra og hvordan kunnskapen om lek skulle utvikles, så ut til å være viktig i en pedagogisk lederes strategi for å ivareta den frie leken.

### 7.1.2 Drøfting av ledelse av utvikling og bruk av kunnskap om lek

Både i casestudien og i spørreundersøkelsen ble det synlig at kunnskap om lek var viktig. Men informantene la ulike ting i begrepet kunnskap. Kunnskap ble sett på som generelle teorier og forskning om både ulike typer lek, hvorfor lek var viktig for barn og hvordan lekemiljø kunne tilrettelegges. Det tolker jeg som *perseptuell kunnskap* som ansatte skaffer seg gjennom å lese teori, lytte til foredrag og å følge med på oppdatert forskning i ulike medier (Holmen, 2022). Aristoteles kaller den type kontekstuavhengig kunnskap for episteme. I casestudien ble mange fagbegrep som kom fra teorier om lek brukt av ansatte i hverdagen og i dokumenter. I følge Hannevig m.fl.(2020, s. 271) sin forskning på pedagogisk ledelse ble lederens evne til å skape dialog og samspill sett på som viktig for at kunnskap skulle kunne deles i personalgruppa. Hvis jeg ser på Hannevig m.fl.(2020) sin bruk av begrepet kunnskap som episteme, kan ledelse av utvikling og bruk av kunnskap om lek bli sett på som noe de pedagogiske lederne må tilegne seg og dele videre til andre ansatte. Det innebærer at de må innhente kunnskap om lek, vurdere om teorien er aktuelle for egen barnehage før de videreformidler den til de andre ansatte. Guro uttrykte at hun ikke alltid visste hva som kunne bli viktig i arbeidet med å ivareta leken og Mina tilpasset det som skulle formidles til ulike ansatte gjennom individuell veiledning. Opplæring av nye ansatte innebar, for Mads, å formidle kunnskap om hvorfor lek er så viktig for barna. For å opprettholde bevisstheten rundt lekens verdi for barn og videreutvikle egen praksis for å ivareta den frie leken beskrev både Mina, Mads og Guro bruk av observasjon, refleksjon og dokumentasjon sammen med faglitteratur/teori. Det innebar både kunnskap om pedagogisk dokumentasjon, kunnskap om refleksjon og tilgang på oppdatert kunnskap om lek. Nergaard (2021, s. 173) så i sin forskning at ansatte hadde behov for kunnskap om lekens betydning for barn og betydningen av egen rolle i barns lek. Begge temaene kan bestå av kunnskap hentet fra

teori eller statlige føringer. Men det kan også sees i sammenheng med Engel m.fl.(2015, s. 60) sitt begrep *orienteringskvalitet* som omhandler verdisyn, holdninger til eget arbeid, pedagogisk grunnsyn og definisjon av egen profesjonsrolle. Da handler det ikke bare om *perseptuell kunnskap*, men også om *analytisk kunnskap* som har blitt utviklet gjennom tenkning og erfaring. Sammenhengen, eller balansen mellom ulike typer kunnskap og hvordan kunnskapen ble tolket, så ut til å påvirke ledernes bevissthet rundt valg av strategier i møte med barns lek. Egne teorier om tilrettelegging for barns frie lek så ut til å bli skapt gjennom prøving og feiling.

Både Guro, Mina og Morten fremhevet at felles forståelse av synet på barn og holdninger til leken var viktige forutsetninger for å kunne ivareta leken. Slik jeg tolket dem, preget prosess og produktkvaliteten på arbeidet med å ivareta den frie leken, i stor grad av *orienteringskvaliteten*. Hernes m.fl. (2021, s. 122) påpekte et stort behov for kunnskap om hvordan ansatte kan oppdage, støtte og inkludere flere barn i lek. Selv om ansatte kunne lese seg til kunnskap på de tre områdene Hernes m.fl.(2021) nevnte, fremhevet Guro, Mads og Mina en kombinasjon av *perseptuell* og *analytisk kunnskap* for å kunne tilpasse og utvikle strategier i møte med leken. Å lede utviklingen og bruken av kunnskap om lek vil da innebære at pedagogiske ledere setter i gang refleksjon der teorier sees opp imot eget verdisyn og syn på egen rolle. På den måten blir diskusjonene mer faglige, noe Hernes m.fl.(2021) mente pedagogiske ledere burde ta ansvar for i sitt arbeid med å inkludere flere barn i lek med andre barn. Guro og Mona viste at bruk av felles fagbegrep hevet refleksjonsnivå rundt leken og gav dem større mulighet til å utvikle felles strategier. Birkeland (2022, s. 17) så i sin forskning at pedagogiske ledere brukte refleksjon rundt dokumentasjoner fra hverdagen som grunnlag for å utvikle leke- og læringsmiljøet i barnehagen. I referatet fra avdelingsmøtet i min casestudie ble bilder brukt som utgangspunkt for refleksjon. Guro stilte oppfølgingsspørsmål for å utvide refleksjonen underveis i møtet og til slutt skrev de ned strategier de skulle prøve ut. Med tanke på Guros bevissthet og kunnskap om lek kan det å lede refleksjonsprosesser knyttes både til pedagogiske lederes kunnskapsformidling og kunnskapsutvikling. Ved å bruke Hognestad (2016) sine teorier om kunnskapsledelse, kunne jeg kjenne igjen både *betinget*, *hybrid* og *sammenvevd* kunnskapsledelse i referatet fra avdelingsmøtet. *Betinget* ved at ledelse av kunnskap skjedde når informanten var til stede og tid var satt av til meningsutveksling mellom ansatte. Guro nevnte i intervjuet at felles forståelse var et mål og en kontinuerlig prosess. Jeg tolket det som et tegn på både *hybrid* og *sammenvevd* kunnskapsledelse ved at hun balanserte mellom å styre retningen og samarbeide med de andre i demokratiske prosesser for å finne den



beste løsningen. Guro ledet personalet frem til felles forståelse og tok på den måten ansvar for det pedagogiske arbeidet ved å finne tiltak som fremmet den frie leken på avdelingen. Å lede utviklingen av kunnskap for lek kan tolkes som det Gotvassli og Vannebo (2016, s. 28) kaller en *ressursbasert strategi* ettersom strategiene retter seg mot utvikling og bruk av kompetansen innad i barnehagen. Strategi kobles oftest til utadrettet ledelse i konkurransen mellom barnehagene (Børhaug & Lotsberg, 2010). De pedagogiske ledernes valg i forhold til hvilken kunnskap de verdsatte og hvordan de utviklet kunnskap for å nå sine mål handlet både om strategisk profilering (Gotvassli & Vannebo, 2016, s. 27) og om å nå målene og ansvaret de har ifølge kunnskapsdepartementets føringer. Alle mine informanter posisjonerte seg tydelig innen diskusjonen om den frie leken plass i barnehagen. Allikevel så det ikke ut til at de vektla ledelse for lek som en *generisk strategi*. Ivaretagelse av barnas muligheter for fri lek ble ikke sett på som et konkurransefortrinn.

For å være en lærende barnehage og drive utviklingsarbeid må lederen ikke bare lede andres læring, men også egen læring mener Lafton og Skogen (2019, s. 243). Kunnskap kan da med andre ord ikke bare sees på som noe den pedagogiske lederen formidler, men også noe hun tilegner seg i samtidige prosesser med de andre i praksisfelleskapet. Vil ikke det å være strategisk leder og få ansatte til å handle på strategiske viktige og andre måter enn de ellers ville gjort (Knudsen & Flåten, 2015, s. 23), komme i konflikt med å være åpen for å lære av de ansatte? Guros ledelse av avdelingsmøtet så ut til å bestå av både tydelige føringer gjennom valg av innhold og åpenhet for felles læring gjennom refleksjon. Ertesvåg og Roland (2013, s. 81) påpeker at selv om mange barnehager har blitt gode på å utvikle system for læring innad i personalgruppen, strever fortsatt flere med å sette tenkningen ut i praksis. Mona satte ord på at kunnskap og læring om lekemiljøets betydning for barns lek ikke automatisk gav bedre lekemiljø over tid. Utvikling av kunnskap må derfor hele tiden sees i sammenheng med bruken. De ulike fagbegrepene som informantene brukte om lek og i arbeidet med leken, for eksempel; lekbarhet, lading, lekekrabbling, lekegod og bobling synliggjorde avdelingens og barnehagens profil. Når det å legge best til rette for lek ifølge Lester m.fl. (2020, s. 173) utfordrer voksnes mulighet for å planlegge lek, kan innarbeidede fagbegrep sees på som et stillas eller en ramme av kunnskap som ledere tar i bruk for å styre og holde riktig retning på arbeidet. Lester m.fl.(2020) mener planlegging av lek handler om å observere og følge med på hvordan leken blir til og utvikles. Min egen erfaring som pedagogisk leder er at ansatte også må ha kunnskap om lek for å se lek. For å se hva som kan bli lek under lekerablingen eller vite når man som

voksen er lekegod, må man på den ene siden ha kunnskap om hva som ligger i fagbegrepene og på den andre siden ha kunnskap om hvorfor fagbegrepene brukes. Ved å bruke begrepet lekerabling verdsatte ansatte ikke bare lek som var i gang eller barn som var gode lekere. Barnas før-lek-aktivitet ble sett på som viktig for å ivareta den frie leken. Felles forståelse av fagbegrep i personalgruppen symboliserer på en måte barnehagens verdier ved at de gav ulike deler av leken mer mening og satte leken inn i en større sammenheng. Sett i lys av verdibasert ledelse (Kirkhaug, 2018, s. 126- 127) kan da bruk og utvikling av fagbegrep sees på som gode lederverktøy. Enkelte begrep satte ord på både ferdigheter hos ansatte og lekens vesen. Guro brukte ordet «hurtiglading». Ifølge Lai (2021, s. 45) kan det på den ene siden sees på som kausal kunnskap om hvordan barns muligheter for lek påvirkes av barns muligheter for nærhet fra voksne. På den andre siden kan det sees på som uttrykk som setter ord på ansattes tause kunnskap. Stolen som stod rett utenfor hopperommet vitnet om en praksis der det var tilrettelagt for lading og nærhet. Begrepet «hurtiglading» var ikke brukt i noen av dokumentene, men mine observasjoner viste allikevel at handlingen både var bevisst, gjennomtenkt og uttalt. Guro sa i intervjuet at hun ønsket å være et godt forbilde i jobben på avdelingen. Taus kunnskap videreformidles best i praksisfeltet der arbeidet utføres mener Lai (2021, s. 47). Å se og selv erfare hvordan felles forståelse og bruk av fagbegrep støtter barns muligheter for lek utvikler ansattes kunnskap om barns lekemuligheter innenfor det Aristoteles kaller techne.

Innsikt i hvordan og hva barn var opptatt av i sin lek ble også sett på som viktig kunnskap for å ivareta leken. Lund et al. (2015, s. 42) presiserer i sin rapport at barns lekekompetanse kan utvikles ved at voksne rundt barnet innhenter kunnskap om og deler kunnskap om barnas sosiale strategier med andre voksne. Både Mina og Mona skrev at kunnskap om barns lek innebar kunnskap om barns interesser, hvordan de hadde det og hva de var opptatt av. Metodene som ble brukt for å skaffe kunnskapen var observasjon, deltagelse i lek og samtaler med foreldre. Å støtte lek ved å bygge på barnas interesser og behov definerer Birkeland (2022, s. 16) som barns medvirkning. I hennes studie stilte også barnehagelærerne spørsmål direkte til barna for å få kunnskap. I casestudien så jeg hvordan kunnskap om barns behov for nærhet og «lading» var inkludert i tilretteleggingen for lek. Hvis kunnskap om barns lek skal kunne deles mellom ansatte og mellom ansatte og foreldre og alle skal kunne utnytte hverandres kunnskap til å støtte barns lek, må relasjonene preges av respekt (Lund et al., 2015, s. 42). Lederen bør da legge strategier for å få innhentet og delt kunnskapen. Med utgangspunkt i strategi som praksis kan

pedagogiske ledere se på foreldre som deltagere, involvere dem i prosesser og se på hvilke metoder som er mest aktuelle for å skaffe og dele informasjon om barnas lek og barns interesser.

## **7.2 Ledelse av utvikling og bruk av godt faglig skjønn i møte med leken**

Guro fortalte om skjønn brukt i møte med barns lek i hverdagen: «Når jeg ikke vet hvor leken går videre... må jeg føle meg frem om jeg skal tilføre noe eller se om barna kommer med egne innspill». Hun satte også bruk av skjønn i sammenheng med ansattes grensesetting. Guro mente at ansatte må sette grenser ut ifra seg selv og vurdere grensene ut ifra hvert enkelt barn, i stedet for at avdelingen hadde faste regler som gjaldt alle barna: «Det blir en krasj når ansatte synes regler gir trygghet og de rigide reglene hemmer leken».

Både Guro og flere av informantene i spørreundersøkelsen var opptatt av at ansatte måtte vurdere sin innflytelse i den frie leken slik at ansatte ikke tok for mye plass. De ønsket å gi de barna som hadde behov for støtte, mulighet til å ha voksne tett på og de barna som ønsket å leke uten voksne i nærheten, tid alene. Mina beskrev dilemmaet med å ikke være til stede: «lett å tenke at det går av seg selv og at vi får med oss hva som egentlig skjer». Morten skrev: «jeg er med i lek når barna trenger det, ellers kan jeg hjelpe de med materialer de har behov for». Guro beskrev også hvordan hun vurderte sin rolle i leken: «det er barnas lek, ikke min, derfor må jeg på et tidspunkt trekke meg mer tilbake». Mads satte også ord på hvordan ansatte i hans barnehage reflekterte rundt egen rolle i barnas lek: «i arbeidet med å være *lekegod* vurderer personalet sin egen *lekbarhet* jevnlig gjennom året». Flere av informantene fra spørreundersøkelsen vektla refleksjoner og vurderinger av ansattes muligheter for å ivareta barns lek for å utvikle ansattes evnen til å utøve skjønn i møte med leken. Mona skrev: «vi har fortsatt potensiale til å la den frie leken være enda friere». Virksomhetsplanen beskrev at det å ivareta den frie lekens plass i barnehagen innebar åpenhet for barns lek ved å hele tiden være på utkikk etter hva som kunne bli en morsom lek. Å gripe hverdagsleken var også målet for Mina.

Morten uttrykte behov for ansattes vurderinger av skjønn i møte med andre ansatte som var involvert i barns lek: «Når andre ansatte er i lek, må vi vise respekt for det og ikke forstyrre. De aller fleste beskjeder kan vente». I virksomhetsplanen stod det: «Vi ønsker at hverdagen vår skal legge til rette for at barna får tid og rom for å skape, verne og videreutvikle leken sin». Vurderinger av tid og mulighet til å best ivareta barns frie lek var det flere av informantene i spørreundersøkelsen som satte i sammenheng med hverdagens faste rutiner og ansattes behov. Morten skrev: «ikke alltid gå etter klokka og praktisk arbeid» og «et tiltak vi har gjort er å

nærmest rydde månedsplanen for aktiviteter... Når planen er åpen, kan barn får tid til å fordype seg i leken sin». Mads kommenterte: «barn trenger forberedelse til å avslutte leken sin på en god måte. Ved å si at om 5 minutter må vi rydde kan barna runde av og planlegge hvordan de kan ta opp igjen leken senere». Han uttrykte også at lederens åpenhet for andre ansattes ideer var viktig for å få utviklet gode lekemiljø. I casestudien vurderte Guro, i samråd med de andre ansatte, mulighet til å følge opp barnas lek på en god måte opp imot andre faste gjøremål. Plantid<sup>4</sup> og avdelingsmøte ble utsatt på grunn av for få ansatte på jobb og barnas fruktmåltid ble utsatt når flere barn var involvert og opptatt i lek.

I casestudien så jeg flere eksempler på hvordan barna tok med leker og utstyr dit de ville og at ansatte åpnet for å bruke materialer og leker sammen i nye kombinasjoner: Bente og Bella lekte bak et forheng, og Bente stakk hånden ut og sa «vi må ha et kjevle». En ansatt hentet et kjevle, gav det til henne og spurte om de skulle bake. Senere på dagen lekte flere barn med leire ved et bord. Birk lekte med småbiler samtidig og trykket en liten bil langt inn i leireklumpen sin. En annen dag fortalte Guro et samisk eventyr på et bord dekket med hvitt skinn, dorullrein og dorullssamer. Litt uti leken var bordet dekket med store lastebiler som barna hadde hentet på lekerommet. Leken hadde utviklet seg videre og lastebilene representerte scootere som hvert barn nå kjørte rundt med. Møtereferatet fra avdelingsmøtet viste at ansattes praksis hang sammen med refleksjoner de hadde hatt rundt et bilde av en lek mellom tre barn. I konklusjonen stod det: «Kan barn få ta med leker og utstyr bort fra der de egentlig skal være? Her må vi voksne bruke skjønn – det viktigste er at vi ikke hemmer barns lek».

### *7.2.1 Oppsummering av ledelse av utvikling og bruk av godt faglig skjønn*

Å lede utviklingen og bruken av godt faglig skjønn i møte med leken handlet både om å vurdere sammen med andre, være åpen for hva som kunne bli en morsom lek og ta gode valg i organiseringen av dagene for å balansere mellom voksenstyrte aktiviteter, rutinesituasjoner og tid for fri lek. I tillegg handlet det om å stille spørsmål for å sette i gang refleksjon i hele personalgruppa. Felles refleksjon ble sett på som en måte å gi ansatte bedre grunnlag for å ta gode valg og utøve skjønn på egen hånd.

---

<sup>4</sup> Alle barnehagelærere har krav på minst 4 timer plantid hver uke.

### *7.2.2 Drøfting av ledelse av utvikling og bruk av godt faglig skjønn i møte med leken*

Bruk av faglig skjønn ble sett på som både viktig og nødvendig for å sikre kvaliteten i barnehagene (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Strategiene som jeg plasserte under utvikling og bruk av faglig skjønn, beskrev mange skjønnsmessige vurderinger som de pedagogiske lederne foretok ut fra hva som ivaretok barnas frie lek på best mulig måte. I følge Kirkhaug (2018) henger bruk av skjønn nøye sammen med verdibasert ledelse. Verdier brukes som referanse for beslutningene som tas og utøvelse av skjønn krever bruk av verdier ettersom strenge regler ikke gir rom for skjønn (Kirkhaug, 2018, s. 90). Respekt for den frie leken ble fremhevet som en viktig verdi for flere av informantene. Data fra casestudien og spørreundersøkelsen viste, ut fra min tolking, at skjønn ble sett på som viktigere enn regler og faste rammer i møte med leken. Med utgangspunkt i Chaffee (1985b) sin teori om strategisk ledelse kan skjønnsutøvelsen se ut som en emergerende strategi som fortløpende skreddersys i møte med barna og de ansatte. Etter hvert utviklet ansatte mønster påvirket av egen kunnskap og egne ferdigheter i møte med den barnegruppen de var sammen med i hverdagen. Mønster er ifølge Mintzberg (1995) en emergerende strategi der strategisk gode handlinger og tiltak blir synlig på veien eller etter at man har nådd et mål. Mønster, som utvikles i personalgruppa, kan på den måten ende som faste rutiner for å ivareta barns frie lek. Selv om både Guro og flere av informantene fra spørreundersøkelsen verdsette felles forståelse for leken, må alle ansatte ifølge Gotvassli og Moe (2020, s. 51) gis stor frihet for å kunne utøve skjønn. Skjønnsutøvelse som ofte lander på samme valg, kan etter hvert ende opp som et fast mønster som minner om regler. Knudsen og Flåten (2015, s. 158) sier derimot at det å se på strategi som et mønster kun er et perspektiv som forteller noe om årsakene til de strategiene som velges. Strategier handler om bevisste konkrete tiltak og handlinger. Ut fra deres tolkning kan jeg kun se på faglig skjønn som en viktig faktor som påvirker hvilke strategier som utvikles og settes i verk, og ikke se på faglig skjønn som en strategi i seg selv. Både Guro, Mads, Mina og Morten nevnte bruk av skjønn i møte med hverdagsrutinene for å respektere og gi mer tid til den frie leken. Strategiene handlet blant annet om å ikke alltid gå etter klokka, rydde månedsplanen for planlagte aktiviteter og å prioritere å ha nok ansatte på avdelingen til enhver tid for å ivareta barnas lek. Kirkhaug (2017, s. 38) ser på bruk av skjønn som prosesser der man innhenter informasjon, ser på ulike alternativ, vurderer konsekvenser og tar valg. Guro tok skjønnsmessige avgjørelser sammen med de andre ansatte i hverdagen når hun valgte å utsette plantiden til en av sine medarbeidere, utsatte fruktmåltidet og valgte bort universelle regler. Skjønnen i disse tilfellene så jeg på som brudd på rutiner, men selv om det å forskyve fruktmåltidet kanskje var en fast strategi for å

ivareta barns frie lek vil det, ifølge Lester m.fl.(2020) allikevel være behov for å utøve skjønn for å vurdere om strategien skal følges hver dag. Lester m.fl. (2020, s. 174) vektlegger, i motsetning til Knudsen og Flåten (2015), skjønn som en viktig strategi i møte med barns frie lek. Generelle planer og tiltak for å ivareta lek vil ut i fra hans teori fungerer dårlig ettersom enhver lek er unik og må møtes av voksne som tør å stå i eksperimentelle prosess. *Accountability*, å være følsom og oppmerksom for barns øyeblikk av lekenhet, blir av Lester m.fl.(2020, s. 36) sett på som en egen strategi for å ivareta vilkårene for den frie leken. Han mener de samme tiltakene og handlingene ikke nødvendigvis kan brukes om igjen, som oppskrifter eller raske løsninger på å lede for lek. Sett i lys av Gotvassli og Moe (2020, s. 51) sin modell på bruk av faglig skjønn plasseres *account-ability* også i boksen for stor grad av faglig skjønn og profesjonelt ansvar.

Gotvassli (2019b, s. 278) stiller spørsmål om utstrakt bruk av skjønn fører til uforutsigbarhet og utrygghet. Guro satte ord på ansattes utrygghet i skjønnsutøvelse av grensesetting i møte med barns frie lek. I tillegg kjente både Mona og Martin på at det var krevende å vurdere når barna skulle få leke uten tilsyn av ansatte. Ansatte begrunnet utfordringene med barns sikkerhet og egen utrygghet. Henger ansattes utrygghet sammen med at de får mye ansvar når det faglige skjønn skal benyttes og er de redd for å miste kontrollen? Sett i sammenheng med Gotvassli og Moe (2020) sine kategorier på bruk av skjønn vil barns sikkerhet plasseres i kontekster der lav grad av skjønn skal utøves. Mens ansattes utøvelse av skjønn for å ivareta den frie leken, plasseres der det faglige skjønn er avgjørende. I hverdagen i barnehagen, slik jeg kjenner den, vil ansatte ofte stå i slike situasjoner der risiko må vurderes opp imot barns muligheter for fri lek. Her kan Engel m.fl.(2015, s. 60) sin *orienteringskvalitet* trekkes frem. De pedagogiske lederens syn på egen rolle, verdiforankring og epistemologiske grunnsyn kan gi ansatte mer trygghet i møte med de etiske dilemmaene de møter i arbeidet med å ivareta barns frie lek. Nergaard (2022, s. 82) som selv har sett hvor kompleks barns lek er, mener det er avgjørende at ansatte veiledes og ledes slik at de får en bedre forståelse av egen rolle i barnas lek. Ledelsen for lek innebærer å utfordre ansatte til å reflektere over egne fordommer og oppfordre ansatte til å delta aktivt i barns lek (Nergaard, 2022). Samtidig må lederen ifølge Kirkhaug (2018, s. 127) virkelig tro på verdiene for å videreføre dem til de andre ansatte slik at de kan gi trygghet i arbeidet med barns frie lek der faglig skjønn skal utøves i stor grad. Aristoteles kunnskapsbegrep *fronesis* som viser til praktisk klokskap og god dømmekraft (Gustavsson, 2001; Wiese & Stenersen Hovdenak, 2017), kan også settes i sammenheng med faglig skjønn.

Sett i lys av ledelse for lek handler fronesis om å være lydhør, åpen og følsom for hva som kan bli en morsom lek på lik linje med *account-ability*. Men ifølge Eikeland (2008) kan ikke fronesis tas i bruk uten episteme og techne. Kunnskap om små barns sosiale strategier jamfør Lund et al. (2015, s. 40) og ferdigheter i hvordan man støtter og inkludere flere barn i lek jamfør Hernes et al. (2021, s. 122) bør dermed sees på som viktige element for at ansatte skal kunne utøve godt faglig skjønn i møte med barns frie lek.

### **7.3 Ledelse av en lekende væremåte**

Deltagelse i barns lek så ut til å være en selvfølge for både Guro og flere av informantene i spørreundersøkelsen i arbeidet med å legge til rette for barns frie lek. Mina skrev: «det er helt nødvendig med voksne som er til stede i leken; som leker sammen med barna, er rollemodeller og veileder når det er nødvendig». I årsplanen fra casestudien stod det at det å til rette legge for lek og gi leken gode vilkår: «...krever voksne som er til stede i leken, ser, forstår og viser omsorg». Samtidig så Mina av mange ansatte ikke slapp seg løs i barns lek.

Det første Bente sa om Guro da jeg kom inn på avdelingen i casestudien var: «Hun var stallo! Stallo kysset stokken og ble sint». Under observasjonen så jeg Guro delta i barns lek på ulike måter. Hun deltok i rollelek og brukte lekestemme i samtaler med barna underveis i båt-lek ute: «nå går jeg om bord» og lek med samiske dorullkoner: «har noen sett den sure kona ?» Guro brukte også lekestemme når hun svarte barn som tegnet og klippet ved siden av der hun satt: «ikke klipp av meg føttene !» og barn som sa de hoppet i bassenget; «ikke sprut nei!». Etter det sistnevnte uttrykket parerte Beate med en kommentar: «du får det i munnen , nesa...men du har på brillen så du får det ikke i øynene». Guro forklarte at noen av innspillene hun kom med i leken for eksempel: «Oskar har feber!» var for å tilføre spenning i en lek som hadde vart en stund og holdt på å dabbe av. Å delta i lek utdypes av Mona: «tilgjengelige voksne som hjelper til med inngang og strategier i lek» og Mari: «se på hvor vi plasserer oss, hvordan vi toner oss inn på barna, hvordan vi ansatte samarbeider...». Under observasjonen så jeg at Guro og de andre ansatte satt på hvert sitt rom flere formiddager og de snakket lite med hverandre. Jeg klarte heller ikke å forstyrre dem med min tilstedeværelse. Når de snakket sammen delte Guro informasjon om barnas lek med andre ansatte mens hun fortsatt var i lek med barna: «jeg ha fått en baby som heter Oskar», «Vi lager stalloer» og «skal vi vise dere eventyret vi leker?» I samtale med flere barn om et barns 4 års dag, sa informantene: « jeg gleder meg til jeg bli 4 år» og i en samtale om de andre barna som var syke endte Guro opp med å lage tullehistorier om

alle barna og de ansatte. Til slutt sa hun til barna: «vi bare tuller, det er ikke sant». Noen dager tidligere hadde Bente sagt: «du er crazy» til Guro. Barna var tydeligvis vant til at Guro tullet og tøyset mye. Mari poengterte at måten ansatte snakket med og om barna på, og at ansatte tok ulike roller hadde betydning for barnas mulighet for fri lek. I casestudien kom Birk bort til meg og stakk meg i låret med en sprøyte. Deretter kysset han stikkstedet og gikk videre. Jeg ble overrasket, og satte det i sammenheng med at Birk var vant til at ansatte var åpne for å ta spontane roller i lek. Bella fortalte Guro at hun hadde mistet en tann (på liksom) og spurte Guro om hun kunne ta den med til tannfeen. Guro tok imot den og svarte: «jeg kan legge den her og gi den til deg når du skal hjem». Etter en stund ble Bella hentet og sa: «jeg må ha den nå». Guro tok hånden sin bort til vinduskarmen og gav Bella liksom-tannen. Ved et av lunsjmåltidene la Bente hodet sitt ned på matboksen. En ansatt spurte: «sover du?» Deretter la flere barn hodet ned på matboksene sine. Brage mistet lokket på matboksen sin. Da sa Guro: «lokket falt av puten din !» Væremåten hang sammen med det som stod i virksomhetsplanen fra casestudien : «ansatte skal hele tiden være på utkikk etter hva som kan bli en morsom lek...».

Under hele casestudien hørte jeg flere barn og ansatte stadig snakke om mus og slanger som dukket opp ulike steder. Guro: «Hvem har lagt en slange i kjøleskapet?», Brage: «vet du hvor musa var i natt? Hjemme hos meg, i jakkelomma mi» og Bente: «det var jeg som la den der (i oppvaskmaskina)...ha...ha... jeg visste at du skulle bruke den – derfor la jeg den der...ha ha...». Alle virket like engasjerte, de lo og hylte når de ble overrasket av et dyr i tørkeskapet eller i sin egen sko. Både jeg og vaktmesteren ble involvert i leken. I intervjuet fortalte Guro at leken hadde vart lenge. Hun fortalte at hun hadde hatt en lignende lek utendørs med en annen barnegruppe for noen år siden. Det gav henne erfaring med barnas behov for spenning i leken sin. Nå ville hun se hva som utviklet seg uten å styre eller ha kontroll over leken; «ikke plan, kun et frø og så se hva som skjer...fungerte før, men vet ikke om det fungerer nå...med nye barn».

Både Guro og alle informantene fra spørreundersøkelsen var opptatt av at ansattes tilrettelegging av lekemiljøet hadde stor betydning for hvordan de la til rette for den frie leken. Å skape lekemiljø som inspirerer til lek har jeg plassert under ledelse av en lekende væremåte ettersom flere av informantene beskrev jobben med lekemiljøet som noe som konstant ble endret ved at materialer, leker og utstyr ble gjort tilgjengelig og tilpasset barnas interesser, behov og alder. Guro plasserte også tilrettelegging av lekemiljø og lekende væremåte i samme kodegruppe under intervjuet. Hun begrunnet det med at lekemiljø handlet om å skape



møteplasser ved å konstant være oppmerksom på hva barna har felles eller gi dem noe felles. Rekvistene Guro brukte ved fortelling av eventyr, små dukker med samisk bekledning, ble satt tilgjengelig for barna når de skulle leke. Ingenting var bare til pynt. Observasjonen fra casestudien viste også at barna ofte kunne flytte utstyr fra et område til et annet og bruke leketøy i nye kontekster hvis de ønsket. Mari påpekte at tilrettelegging for lek avhang også av hvor ansatte plasserte seg i rommet og hvilken rolle de inntok. For at et lekemiljø skulle ivareta barns muligheter for frie lek ble spenning sett på som et viktig element. Ulike uttrykk ble brukt av informantene fra spørreundersøkelsen når de beskrev gode lekemiljø. Morten: «...gir en liten wow- opplevelse...» og Mona: «...å komme inn i en ny lekeverden...». Mari skapte spennende lekemiljø ved å tilføre både: «undefinerbare ting som rør og kasser og definerbare leker som biler og dukker». De undefinerbare tingene ble sett på som noe som gav barna motstand, og ved at ansatte var lydhøre og observerte hva som skjedde etter at nye ting ble tilført, så de hva barna interesserte seg for og hvordan de kunne tilrettelegge videre. Jeg observerte mange barn som lekte sammen med hver sin motorsykel over lang tid en ettermiddag i casestudien. Det var få konflikter, og barna var fysisk aktive og i dialog med hverandre. Ansatte satte frem mange like spader, mange like trillebårer og mange like motorsykler ved lek utendørs hver dag. Guro begrunnet det med at lekene var populære og flere ville ha dem.

Omsorg var et fagbegrep som Guro brukte mye. I intervjuet svarte hun at omsorg både handlet om å ha omsorg for leken gjennom å verne og løfte lek som var i gang og i tillegg ha omsorg for barna ved å bry seg og gi dem trøst slik at leken kunne fortsette videre. Stolen som stod rett utenfor hopperommet, tolket jeg som at miljøet var tilrettelagt for at ansatte kunne være tilgjengelig å gi omsorg i situasjoner der det ofte var behov for trøst. Martin satt ord på at gode relasjoner mellom barn og ansatte påvirket barnas muligheter for å leke: «Når faste ansatte som kjenner barna blir erstattet med en vikar, ser jeg tydelig forskjell på hvordan barna blir ledet...»

### *7.3.1 Oppsummering av ledelse av en lekende væremåte*

Å lede for en lekende væremåte handlet mye om å være tilgjengelig for barna i deres lek og være en leken person. Lekende væremåte ble også sett på som måten ansatte plasserte seg selv, leker og utstyr på i rommet sammen med barna. Kommunikasjonen mellom barn og ansatte og mellom ansatte så også ut til å være en viktig del av den lekende væremåten. At ansatte viser omsorg og tar ansvar for å skape gode relasjoner kan også ha betydning for lederens muligheter for å ivareta barnas muligheter for fri lek.

### 7.3.2 Drøfting av ledelse av en lekende væremåte

Hannevig et al. (2020, s. 271) så i sin forskning av pedagogiske ledere at deres evne til å skape god dialog og samspill i eget team var noe av det viktigste innenfor pedagogiske ledelse. I casestudien delte Guro og de andre ansatte kunnskap om barnas lek uten å gå ut av leken eller samspillet de hadde med barna. Hvis jeg tolker dialogen mellom ansatte i slike settinger som et bevisst verktøy ansatte brukte for å opprettholde lek som var i gang, kan kommunikasjonsmåten sees på som en ferdighet og settes i sammenheng med Aristotelses' begrep *techne*. *Techne* er ferdigheter som brukes i praktisk arbeid, som kan læres gjennom å observere andre. Guro sa hun var bevisst på å være en god rollemodell for å videreføre strategier som tok vare på barnas lek. Ifølge Lai (2021, s. 45-47) kan kunnskap og ferdigheter utvikles og automatiseres, uten at man reflekterer og lærer mer om ledelse for lek. Taus kunnskap kan ligge til grunn for den opprinnelige handlingen, men selv om Guro var bevisst på hva hun gjorde er de andre ansatte avhengig av at hun setter ord på egen *kausale kunnskap* for at andre kan utvikle egen bevissthet rundt handlingen. Bevissthet rundt bruk av utviklede og kunnskapsbaserte ferdigheter må også knyttes til utøvelse av god dømmekraft, *fronesis*, mener Eikeland (2008). For det første kan ikke voksne reagere og bruke de samme metodene om og om igjen når hver lek er unik (Lester et al., 2020, s. 174). For det andre kan hverdagen i barnehagen både være uforutsigbar og uoversiktlig, og lederen må da skreddersy løsninger i møte med problem som oppstår der og da (Clausewitz, 1832/2007 ) (Chaffee, 1985a). Av den grunn mener Clausewitz (1832/2007 ) at man bør skille mellom strategisk teori og strategisk praksis. Strategisk praksis kan tolkes som mønster som har vokst frem i felleskapet på avdelingen (Knudsen & Flåten, 2015, s. 156). Guro tok ofte frem mye av de samme lekene, fordi hun hadde erfaring med at enkelte leker var populære i årets barnegruppe. Å tilby mye av det samme var en strategi praksis som hadde blitt et mønster, men hvilke typer leker som fungerte ville kanskje variere fra år til år. Strategisk teori kan sees på som rammeplanens føringer om å organisere det fysiske miljøet for å fremme lek eller årsplanens beskrivelser av å tilby ulike aktiviteter som fremmer lek. Hva som tilbys til hvilke tidspunkt og på hvilken måte det tilbys ble skjønnsmessige vurderinger. De pedagogiske ledernes arbeid med det fysiske miljøet kan, med Barads (2007) og Gibsons (1979) blikk, sees på som et dynamisk samspill der både barna, de ansatte og det fysiske rommet kontinuerlig initierte og responderte på hverandre. Jobben med å tilrettelegge det fysiske miljøet, ble da en aktiv måte å være på sammen med barna og miljøet på i hverdagen.

Lester et al. (2020) presenterer teorier som kan knyttes til voksnes aktive tilrettelegging som en væremåte i møte med barns lekemuligheter. *Respons-ability* handler om voksnes evne til å leve seg inn i barns verden og improvisere slik Guro gjorde når hun kommenterte barns lek med lekestemme og tok fantasitannen på alvor (Lester et al., 2020, s. 174). Innredningen i «hopperommet» viste også en kultur som ønsket å utfordre barna og skape spenning og at det var naturlig at ansatte var tett på barna. Mina forklarte hvordan det fysiske miljøet kontinuerlig ble tilpasset og videreutviklet gjennom voksnes lydhørhet og observasjon av hvordan barna interesserte seg og brukte materialene som ble tilført. På den måten utvikler ansatte praksisbasert-kunnskap tilpasset barna og de voksne på hver enkelt enhet mener Russell et al. (2018, s. 4). *Affordances* beskriver handlingsmulighetene og lekepotensialet som barn ser i det fysiske og sosiale miljøet de er en del av (Gibson, 1979). Både ansattes væremåte, kulturen, lekene, materialene i tillegg til barnas eget mestringsnivå, alder og erfaring påvirket barnas muligheter både for å oppdage og utføre de handlingene og den leken de så mulighet for. Når Guro fortalte eventyr og satte eventyrrekvisittene tilgjengelig for barna etter samlingsstunden, gav hun barna en felles narrativ som kunne bidra til møteplasser for lek. Ut fra *affordance* teorien kan det tolkes som felles læring av handlingsmuligheter. Leken med slangen og musen fra casestudien var et eksempel på lek der både barn og voksne så nye handlingsmuligheter og utførte fritt de handlingene de oppdaget. Guro tilførte musen i lekemiljøet med utgangspunkt i opplevelser med barns spenning rundt dyr som dukker opp på uventede steder. Gjennom å eksperimentere over tid i møte med flere barnegrupper kan man ifølge Lester m.fl.(2020) utvikle et repertoar av tiltak for å utvikle barns lek, på den måten som Guro her plukket fra tidligere erfaringer. Barna viste interesse og tok etter hvert over mer og mer av handlingene, også uten at ansatte deltok. Når barna nå så musen eller slangen virket det som de alltid så muligheten for at noe spennende og morsomt kunne skje, og de opplevde å ha frihet til å gjøre hva de ville.

Guro satte ord på utfordring i å planlegge lek. Hun la ingen plan, men plantet et frø og fulgte med på hva som skjedde videre. Lester m.fl (2020, s. 173) mener også at planlegging av lek handler om å følge med på hvordan barna, leken og miljøet fungerer sammen, på samme måte som (Gibson, 1979) så på forholdet mellom mennesket og miljøet som et komplisert samspill der begge parter gjensidig påvirker hverandre. Å lede for lek vil i sammenheng med teoriene om *affordances* og *respons-ability* innebærer å være åpen for barn som kompetente skapere av allsidig lek. I intervjuet beskrev Guro barnas rolle i leken at med å si «vi har latt dem overta».

Leken med musen og slangen hadde vart lenge. Knudsen og Flåten (2015, s. 158) presiserte at strategi handler om å ta bevisste valg. Strategier for å ivareta den frie leken handlet også om å la seg bli ledet av barna. Voksne som skal ivareta barns fri lek må være tilbakeholdne og sensitive for lekens utfoldelse, i stedet for å ha egne mål og planer for lekens utvikling mener Lester m.fl (2020, s. 36). Det innebærer et tydelig etisk standpunkt som var synlig både hos Guro og alle informantene i spørreundersøkelsen gjennom respekten de hadde for leken og barns fantasiverden. For at barna selv skal få forbedret sitt eget velvære i møte med miljøet er det ifølge Kyttä (2003, s. 107) også viktig at barna kan planlegge og tilpasse omgivelsene til egne behov. Mari la vekt på å tilføre både «undefinerbart materiell» og «definerbare leker» for å skape, polymorfe miljø (Jones, 1999), miljø der barna selv kunne definere hvilken lek de ville leke. I casestudien tviholdt ikke ansatte på sin definisjon av rommet og sine *affordances*, men var åpen for at barn så andre *affordances* i rommene enn de gjorde. Alle voksne kan, enten de vil eller ikke eller om de gjør noe eller ikke gjør noe, påvirke barns muligheter for å leke (Lester et al., 2020, s. 35). Det var en selvfølge for de fleste av informantene å delta i lek. Guros spørsmål: «Rolleleken har kanskje høyest status hos oss?» synliggjorde at voksnes deltagelse i enkelte typer lek kunne begrense barnas mulighet til andre typer lek. En viktig strategi for å ivareta den frie leken innebar, ifølge Guro, en bevisstgjøring i forhold til hvilke typer lek ansatte verdsatte. Ellers kan man ende opp med det Lester et al. (2020, s. 171-173) frykter, at lek som ikke er god nok eller interessant nok for ansatte blir sortert bort. Birk kom, som nevnt, bort til meg under observasjonen og stakk en sprøyte i låret mitt. Jeg tenkte at han så på alle voksne som aktuelle deltagere for hans fantasilek. Sett i lys av *affordance*- teorien (Gibson, 1977) kan ansatte forstås som en del av barnas fysiske omgivelser. Barn ser raskt hvilket lekepotensial og hvilke handlingsmuligheter som finnes i møte med hver enkelt ansatt. Guro gav tydelige signal på lekenhet når hun tullet, lagde fantasihistorier og brukte lekestemme. Et av barna kalte henne for «crazy». Voksnes væremåte for å ivareta den frie leken må ofte være kreativ og annerledes enn det man tenker er vanlig adferd for voksne mennesker, som Lester m.fl. (2020, s. 179) som tenker at det som fungerer i møte med barns lek er: «...weird somewhere else». Mina uttrykte at flere voksne ikke turte å slippe seg løs for å leke med barna. Ifølge Kyttä (2003, s. 181) sitt skille mellom potensielle og realiserte *affordances* kan jeg på den ene siden se at alle ansatte har mange potensielle *affordances* i seg i møte med barnas frie lek, men ikke alle har realisert eller tatt i bruk sitt lekende potensiale. På den andre siden kan barns oppfattelse av voksnes lekepotensial påvirkes av tidligere erfaringer med voksnes lekenhet. *Respons-ability* innebærer ikke bare aktiv tilrettelegging av forhold som kan ivareta lekens vilkår, men også voksnes

respons (Lester et al., 2020, s. 191). Barna opprettholdt leken når de ansatte responderte som om de deltok i leken. Barns tilbakemelding på voksnes leke-respons var tydelige eksempler på dette; Bentes rå latter når Guro hylte når hun fant slangen i oppvaskmaskinen eller Beates smil og lange forklaring når Guro sa at Beate ikke skulle sprute vann på henne.

#### **7.4 Utfordringer i arbeidet med å tilrettelegge for den frie leken**

Både Guro og informantene i spørreundersøkelsen fikk mulighet til å svare på hva som utfordrer dem i å tilrettelegge for den frie leken, men her fikk jeg ikke så mange svar. Det handler kanskje om at de som strever mest med å ivareta barns behov for lek i egen barnehage ikke valgte å delta i studien (Thagaard, 2013, s. 63). Utfordringene i lederrollen var heller ikke en del av problemstillingen min. Hvis jeg hadde inkludert pedagogiske lederes utfordringer i ledelsen for lek i større grad hadde jeg nok både hatt tilgang på flere informanter og fått et større bilde av hvilken motstand de pedagogiske lederne møter i sin ledelse for lek. Innenfor masterstudiet måtte jeg begrense meg, så utfordringene ble en mindre del av oppgaven. Guro uttrykte at eiers syn på kvalitet påvirket hennes muligheter for å lede for lek: «...det er enighet om hva som er viktig...så jeg føler meg heldig». Guro synes det var krevende å markedsføre barnehagens vektlegging på lek: «Friluftsliv og varmmåltider selger, men ikke leken. Det å skape magi er ikke like viktig». Alle informantene i spørreundersøkelsen skrev at samarbeidet med de andre ansatte eller fravær av faste ansatte utfordrer dem i tilretteleggingen for lek. Morten nevnte at flere ansatte syntes det var krevende å ikke følge klokka: «Jeg opplever dessverre litt for ofte at dagen legges opp etter voksnes behov for kontroll og pause». «Voksensnakk, ulike holdninger, rutiner og skal bare» var stikkord Mari delte med meg. Martin påpekte også at relasjonene mellom barn og ansatte hadde mye å si for hvordan det ble lagt til rette for den frie leken. Når vikarer var satt inn for faste ansatte så han en tydelig forskjell på hvordan barna ble ledet i leken. «En lederutfordring i mitt arbeid med å ivareta barns frie lek er at det ofte blir mye prat og lite som blir gjort, da spesielt med tanke på lekemiljø» uttalte Mona. Mangel på forståelse for hvor viktig leken er for barna og at barna trenger voksne til å støtte dem i leken ble også trukket frem som en utfordring: Mina «lett å tenke at leken går av seg selv...dermed må barna klare seg selv i leken ...og leken blir ikke prioritert». Guro og Mads så også på barn som ikke leker eller barn som ikke blir inkludert av andre barn som en krevende del av arbeidet med å lede for lek. Mina så at mange ansatte kviet seg for å slippe seg løs i leken, noe som

begrenset ansattes tilstedeværelse i barnas lek. Hverken Guro eller informantene fra spørreundersøkelsen vektla utadrettet ledelse i sin ledelse for lek.

Utfordringene informantene delte med meg sa meg noe om hvilke områder pedagogisk ledere bør utvikle strategier på for å ivareta barns muligheter for fri lek. Guro stilte spørsmål om statusen til den frie leken: «Hvorfor unnskylder vi oss når vi vektlegger barns frie lek?». Hun kommenterte i intervjuet at leken bør synligjøres mer i media, og ikke bare i medier for «barnehagefolk». Det er tydelig at lekens posisjon i samfunnet gjør Guros ledelse for lek ekstra krevende. Informantene i spørreundersøkelsen ble utfordret av ansatte som manglet kunnskap om lek og voksnes rolle i barns lek.

## 8. Sterk eller svak ledelse for lek

Så langt i drøftingen har jeg prøvd å vise frem hvordan pedagogiske ledere ledet for lek og hvordan deres lederstrategier kunne tolkes i lys av teori om lek og ledelse. Her i kapittel 8 kommer en overordnet drøfting og beskrivelse av det jeg har valgt å kalle sterk og svak ledelse for lek. I følge Tjora (2017, s. 245-246) er konseptuell generalisering å fremstille min konstruksjon av ledelse for lek i form av et konsept, for eksempel en modell eller et begrep som ikke direkte er knyttet spesifikt til kun den empirien som ligger til grunn. Jeg avslutter kapitlet med et kritiske blikk på egen studie og drøfter deretter modellens eventuelle muligheter for konseptstatus.

For å utvikle et konsept bør jeg stille noen spørsmål: Finnes det noen begrep som fanger opp sentrale trekk ved ledelsen for lek? (Tjora, 2017, s. 246). Allerede under innsamling og koding av data var det, som nevnt i kapittel 6, element som trigget meg og gjorde meg ekstra nysgjerrig: Kunnskap, bruk av begrep og faglig skjønn. Gjennom datainnsamling, koding, analyse av data og teoretiske innspill ble også en lekende væremåte, fysisk miljø, verdier og etiske valg tydelig strategier på ledelse for lek. Både empirisk data og teori viste at pedagogiske leders strategier for å ivareta den frie leken var fleksible og tilpasser seg den aktuelle konteksten. I denne overordnede drøftingen i kapittel 8 kommer en beskrivelse av det jeg har valgt å kalle sterk og svak ledelse for lek og en modell for sterk ledelse for lek. Jeg avslutter kapitlet med et kritiske blikk på egen studie og drøfter deretter modellens eventuelle muligheter for konseptstatus.

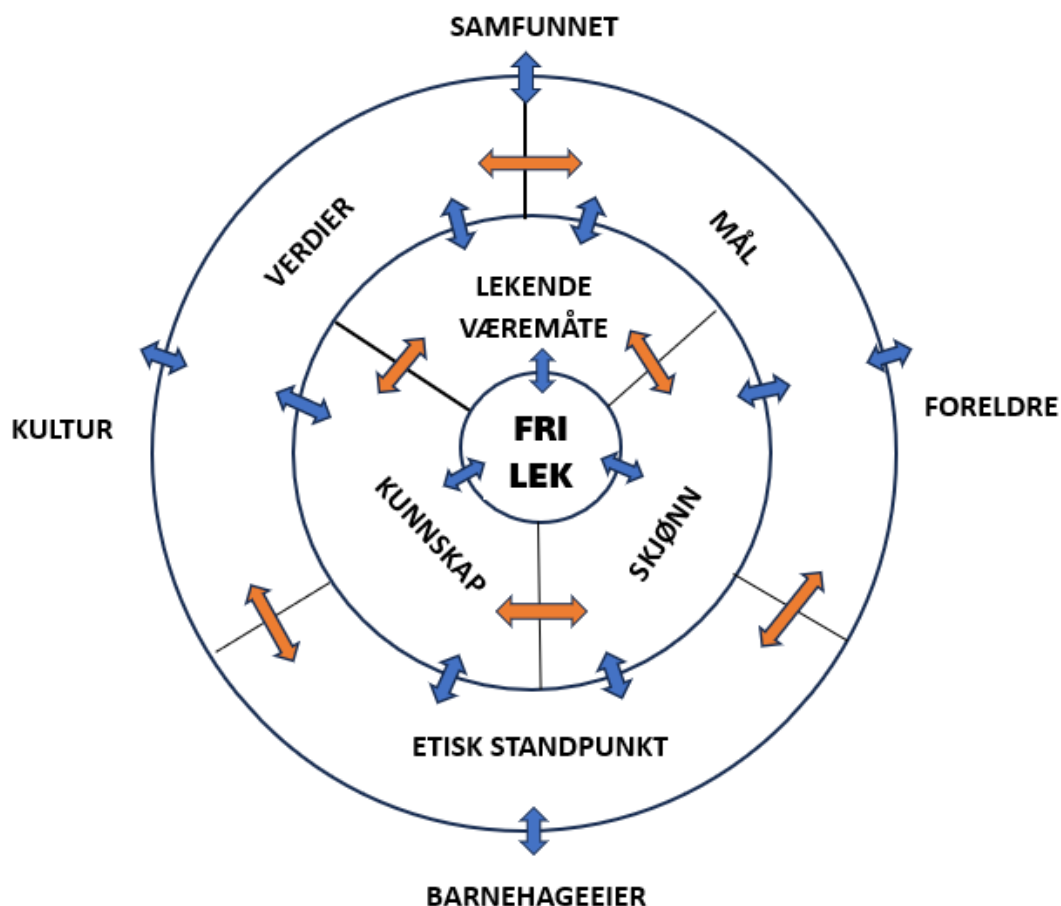
Hvis jeg ser mer generelt på det jeg har konstruert som ledelse for lek så langt, hva handler det egentlig om? (Tjora, 2017, s. 246). Pedagogiske ledere ledet barn og ansatte på samme tid

(Wadel, 2023, s. 48) og skreddersydde løsninger og strategier i møte med omgivelsenes kompleksitet (Knudsen & Flåten, 2015, s. 156). Alt en leder gjorde eller ikke gjorde påvirket vilkårene for den frie leken (Lester et al., 2020, s. 35). Med utgangspunkt i samfunnsoppdraget er alle pedagogiske ledere pålagt å lede for lek i norske barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). Å lede for lek er krevende (Berget, 2020), noen velger det derfor bort og erstatter tid til lek med tid til læringssituasjoner (Fladberg, 2016) og noen har ikke nok kunnskap eller ferdigheter for å ivareta barns muligheter for fri lek (Hernes et al., 2021). Mine informanten har bevisst valgt å prioritere tid til barns frie lek og de bekreftet at det er krevende å gi alle barn de samme mulighetene til fri lek. De reflekterte rundt hva som fungerte og hva som ikke fungerte godt for å gi barna flere muligheter til fri lek. På den måten utviklet de samtidig kunnskapen og økte bevissthet rundt den frie leken i sitt praksisfelleskap. Når bevisstheten om ledelsen for lek er lav, og ledere prioriterer andre mål enn leken og lite tid settes av til fri lek, velger jeg å karakterisere ledelsen for lek som *svak*. Ved høy bevisstheten rundt ledelsen for lek, og pedagogiske ledere som jobber aktivt for å utvikle strategier som ivaretar barns frie lek og det settes av tid til fri lek, karakteriserer jeg ledelsen for lek som *sterk*. Begrepene *sterk og svak ledelse* har kun betydning når de står i forhold til noe: *sterk ledelse for lek*. Fri lek ble, av mine informanter, definert som prosesser uten andre mål enn leken selv. Ledelsen for lek ble også sett på som prosesser uten andre mål enn å ivareta leken, og uten tydelig start og slutt. Min problemstilling var: *Hvilke strategier tar pedagogiske ledere i bruk for å ivareta barns mulighet for fri lek?* Jeg har med andre ord sett nærmere på og utviklet en modell for sterk ledelse for lek.

### **8.1 Modell for sterk ledelse for lek**

Modellen på neste side viser hvilke strategier pedagogiske ledere vektla i sin ivaretagelse av barns muligheter for fri lek. Ledelsen for lek foregikk i linjene mellom alle delene i modellen (vist som piler). Strategier ble valgt, brukt og utviklet i prosessene mellom de ulike elementene. Strategisk ledelse i praksis handlet ifølge Vaara og Whittington (2012, s. 285) om å se på hvilke deltagere, prosesser og metoder som var sentrale for organisasjonenes strategi. Ledelsen for lek foregikk som prosesser med bruk av ulike metoder som de pedagogiske lederne jobbet med alene eller sammen med andre ansatte, barn, foreldre, eier eller andre aktuelle kandidater. Ledelse for lek handlet dermed både om selvledelse og ledelse av andre, noe alle barnehagelærere får erfaring med gjennom sin utdanning (UHR-lærerutdanning, 2018). Ettersom ledelse for lek var noe andre ansatte også utøvde valgte jeg å ikke sette inn hverken den

pedagogiske lederen eller andre deltagere i modellen. Ved å bruke begrepet sterk ledelse i stedet for sterk leder, knytter jeg ledelsen for lek til alle ansatte på alle nivå i barnehagesektoren.



Modellen består av elementene: fri lek, kunnskap, skjønn, lekende væremåte, etisk standpunkt, verdier, mål, foreldre, barnehageeier, samfunnet, kunnskap, skjønn, kulturen og lekende væremåte. Modellen kombinerer både *plan*, *mønster*, *posisjon* og *perspektiv* i Mintzbergs (1995) strategiteori (Knudsen & Flåten, 2015, s. 156). *Plan* viser til noe som foreligger før handlingen, noe målrettet og gjennomtenkt som mål og etisk standpunkt. *Mønster* er ting som dukker opp underveis og som man ser har betydning for måloppnåelsen eller hvordan arbeidet bør utføres. Refleksjonene og åpenheten i arbeidet med bruk av skjønn, kunnskap og leken væremåte, synliggjorde mønster. Barnehagene tok også en aktiv og bevisst *posisjon* gjennom modellen. Alle seks elementene i de to sirklene nærmest fri lek; mål, verdier, etisk valg, kunnskap, skjønn og væremåte, synliggjorde barnehagens profil både innad og utad. Modellen



setter barnehagen som virksomhet inn i et større *perspektiv*. Det som står i midten, barns frie lek, forteller noe om hva barnehagene så på som sin viktigste oppgave i samfunnet. Verdier, etisk standpunkt og mål lå til grunn for kunnskapen, den lekende væremåten og skjønnnet som utøvdes. Jeg setter derfor de tre sistnevnte elementene inn i den innerste sirkelen. Skjønnsutøvelsen foregikk innenfor trygge rammer (Gotvassli, 2019b, s. 278) der ansatte jobbet ut fra et tydelig verdigrunnlag, tydelige mål og sitt etiske standpunkt. Innenfor sterk ledelse for lek utøvdes skjønn med bakgrunn i kunnskap om lek og erfaringer gjort i praksis. Å vite hvilken kunnskap man trengte i de ulike stadiene i prosessene med å lede for lek, ble valgt ut fra hvilke ferdigheter ansatte hadde eller ikke hadde for å være trygge i sin lekende væremåte. På samme tid ble skjønn tatt i bruk ved utvikling og bruk av kunnskap. En lekende væremåte var igjen avhengig av skjønn for å kunne være eksperimentell og bryte mønstre. Kunnskap om egen rolle i leken og hvilken betydning det fysiske miljøet hadde for barns lek, påvirket også ansattes mot til å slippe seg løs.

Sterk ledelse for lek handlet mye om refleksjon. Pilene visualiserer de faglige diskusjonene pedagogiske ledere hadde med sine ansatte rundt sammenhengen mellom de ulike elementene. Barns frie lek er i midten og ikke på toppen av modellen. Det er for å visualisere at sterk ledelse for lek alltid har leken i sentrum. Leken er ikke et mål man når etter å ha jobbet seg gjennom de andre delene av modellen. Fri lek ble hele tiden satt i sammenheng med alt det andre i modellen. Lederne jobbet kontinuerlig med spørsmål knyttet til den frie leken: Hvilke etiske valg ble tatt for barns sikkerhet når leken var i sentrum? Hvordan påvirket det som allerede skjedde i barns frie lek hvilken kunnskap lederen søkte? Hvem kunne gi dem kunnskapen de trengte? Hvilke mål ble satt når leken var i sentrum? Var det sammenheng mellom teori (mål) og praksis (lekende væremåte)? Hvordan ble ansatte påvirket av samfunnets holdninger til lek og hvordan kunne ledere påvirke lekens status blant foreldre eller hos eier av barnehagen?

Det etiske standpunktet viste til det som ble valgt som det viktigste innholdet i barnehagehverdagen. I min studie av sterk ledelse for lek valgte både Guro og informantene fra spørreundersøkelsen leken og barns inkludering i leken som det viktigste for deres barnehage. Lar det seg forsvare? Det er i samsvar med verdiene som omhandler respekt for barnet og barndommens egenverdi. Utenfor modellen ligger regler, lover og krav fra andre i samfunnet rundt. Her hører Rammeplan for barnehagen, Barnehageloven, foreldrene og synet på lek som preger mediebildet. Kan et slikt valg begrunnes ut fra Rammeplan for barnehagen eller foreldres syn på hva en barnehage skal være? Informantene i min studie gjorde det ved å

bruke kunnskap, skjønn og egne erfaringer med barns behov. Lønner det seg? Ikke ifølge Guro: «Friluftsliv og varmmåltid selger, men ikke leken. Det å skape magi er ikke like viktig!» For å ivareta barns muligheter for fri lek, er allikevel et bevisst etisk standpunkt om å velge leken helt avgjørende ifølge Lester m.fl (2020). Selv om den frie leken ikke har mål utover seg selv, tar jeg med mål som begrep i modellen. Mål er et viktig begrep innenfor strategisk ledelse (Gotvassli & Vannebo, 2016, s. 24), og målene i modellen representerer langsiktige og overordnede mål som lå til grunn for ansattes arbeid. I datainnsamlingen og analysen kom det frem at mål innenfor sterk ledelse for lek handlet om at flere barn burde inkluderes i den frie leken eller at barna skulle få mer tid og rom til egen frie lek.

Guros syn på barn visualiserte hvilke verdier som lå til grunn for sterk ledelse for lek: «Ingen barn vil være for seg selv. Alle barn vil leke, og alle vil leke lenge. Det er en iboende lyst...». Når en leksentrert verdiforankring ligger til grunn for *orienteringskvaliteten* (Engel et al., 2015, s. 60), vurderes kvalitet ut fra barns deltagelse og inkludering i lek med andre barn. Leksentrert verdiforankring og kunnskap om lek kan gi forståelse for lek i et større perspektiv (Zapf, 2005, s. 234) som igjen påvirker det etiske standpunktet, ansattes mestring og opplevelse av mening i eget arbeid.

En lekende væremåte handlet om å være oppmerksom på og sensitiv i møte med barns lek. De ansatte videreutviklet, støttet og tonte seg inn på barns lek, ved å være lydhøre og plassere seg tilgjengelig for barna. En lekende væremåte var umulig uten å bruke skjønn. Et repertoar av ulike mønster ble brukt for å skape felles leke-opplevelser eller inkludere flere barn i samme lek, uten at ansatte var sikre på om det ville fungere i en ny kontekst. Å tørre å improvisere, kunne holde seg tilbake og la barna lede var også synlige strategier for sterk ledelse for lek. En lekende væremåte innebar å ha evne til å være komfortabel med usikkerheten ved å ikke kjenne leken som fast form og ikke vite hva som skjedde rundt neste sving. Å vise frem egen lekenhet og det fysiske miljøets lekemuligheter hørte også med under den lekende væremåten. Ledere som ledet for lek så på seg selv som en del av det fysiske miljøet (Barad, 2007) som barna tolket som *affordances* (Gibson, 1979). Ansatte som deltok aktivt i barnas lek tilbød barna helt andre *affordances* enn ansatte som var redde for å slippe seg løs. Å balansere mellom aktiv deltagelse og å følge leken på avstand var avhengig av skjønnsutøvelse. Når skulle ansatte ta styringen ved å utfordre barns lek, tilføre spenning, skape felles narrativ eller delta aktivt i barns lek? Når skulle de la barn leke alene på et rom eller la barna selv møblere om og flytte møbler og materiell fra det ene rommet til det andre? Ansatte viste at de forstod verdien leken hadde

for barna gjennom at de levde seg inn i barns lekeverden og tok leken på alvor. Samtidig trengte ansatte kunnskap om barnas strategier eller mangel på strategier i lek, for å kunne vite når barn trengte omsorg og støtte, og når de trengte ansatte som holdt seg unna. En lekende væremåte der ansatte brukte lekestemme, kommuniserte på en lekende måte og forholdt seg lekende til det fysiske miljøet krevde en annerledes væremåte enn det som er vanlig i andre deler av samfunnet (Lester et al., 2020). Å ha en sterk ledelse for lek krevde at ansatte spontant fanget opp barns lekenhet og turte å leke på barnas premisser. Et variert og spennende lekemiljø ble tilrettelagt gjennom å observere hvordan barna tok i bruk det fysiske miljøet, og kontinuerlig endret, fornyet og la til nye element. Barns bruk hang også nøye sammen med hvordan ansatte forholdt seg til bruken. Når barn brukte rom eller utstyr på andre måter enn det ansatte hadde planlagt, ble ansattes ledelse for lek utfordret. Hvor sterk ledelsen for lek var, ble synlig i ansattes væremåte i møte med barns frie lek. Å fange opp barnas ideer og la ideene prege det fysiske miljøet videre viste tegn på sterk ledelse for lek.

Under elementet kunnskap lå både innhenting, bruk og utvikling av kunnskap om lek. Ved innhenting brukte lederne skjønn i møte med sine barn og ansatte for å velge hva slags kunnskap som ble tilført. I noen tilfeller gav ansatte selv uttrykk for at de hadde lite kunnskap om for eksempel risikolek. I andre tilfeller observerte lederen at ansatte stadig begrenset barns muligheter for risikolek. Kunnskap om hva risikolek var og hvorfor den var verdifull for barn, var da nyttig. Et barn som kom bort til ansatte og fortalte at det ikke fikk delta i lek med andre barna eller ansatte som oppdaget at et av barna sjelden slapp seg løs i lek med andre barn, kunne også gi en pekepinn på at ansatte trengte mer kunnskap. Kjennskap til barnet, barnegruppa eller mer erfaring med hvordan de hjelper barn inn i lek med andre barn var aktuelt. Kunnskap kunne innhentes fra faglitteraturen, kurs, observasjon av barnet og barnegruppa eller dialog med barnet, de foresatte eller mellom ansatte i egen eller andre barnehager. Refleksjon over den kunnskapen de fikk tilgang på, gav ansatte større mulighet til å utvikle godt skjønn og gode ferdigheter for å gi barn mer tilgang til lek med andre barn. For å ta kunnskapen i bruk slik at den bidro til mer fri lek, måtte en felles forståelse av kunnskapen etableres blant de ansatte på avdelingen. Sterk ledelse for lek innebar at lederen delte kunnskap både om lekens betydning for barn, ulike typer lek, barns leke-utvikling, ansattes rolle i lek og lekemiljøets betydning. Felles forståelse av fagbegrep som omhandlet barns frie lek hadde stor betydning for sterk ledelse for lek. Fagbegrepene ble hentet fra faglitteratur om lek eller utviklet i personalgruppa og gjorde at ansatte kommuniserte, reflekterte og økte sin faglige bevissthet rundt barns frie

lek. Ulike fagbegrep kan ha ulik betydning i ulike praksisfelleskapene. *Lading* kan bety bindeledd mellom brudd på lek og videre lek, eller kun trøst, selv om det kan se litt likt ut i praksis. Hva vil det si å være en *lekegod* voksen? Felles forståelse av fagbegrep ble sett på som viktig kunnskap i opplæring av nye ansatte eller vikarer. Tolkes begrepet fri lek på ulike måter? Hva skjer med ledelsen for lek hvis ansatte ikke skiller mellom voksenstyrt eller barnestyrt lek? Kunnskap om barna, deres lek og deres interesser ble fanget opp og delt mens ansatte deltok i lek med barna. Lederen trengte ikke å gå ifra barnas lek for å dele viktig informasjon videre. Sterk ledelse for lek innebar også at den pedagogiske lederen innhentet, brukte og utviklet egen kunnskap om refleksjon og pedagogisk dokumentasjon. I avdelingsmøtene la Guro legge til rette for at alle ansatte fikk dele egne erfaringer. Lederen utfordret sine ansatte til å sette ord på hvor deres behov for regler og kontroll kom fra og hvilke andre handlingsmuligheter som fantes for at den frie leken ble ivaretatt i større grad. Refleksjonsprosesser skapte felles forståelse og bevissthet rundt egen og andres væremåte. Når ansatte satte ord på egen tause kunnskap utviklet ledelsen for lek seg i takt med ansattes kunnskap og erfaringsgrunnlag.

Utøvelse av skjønn var viktig, men opplevdes både krevende og utrygt. Refleksjon rundt bruk av skjønn gav ansatte bedre grunnlag for å utøve skjønn og gjorde dermed ansatte tryggere i egen skjønnsutøvelse. Ansattes forståelse av verdier, mål og barnehagens etiske standpunkt påvirket deres evne til å utøve skjønn som igjen styrket den frie lekens posisjon. Når ansatte avklarte roller og forventinger visste ansatte bedre når de hadde stort handlingsrom for utøvelse av skjønn og når de hadde mindre handlingsrom for skjønn, og hvilken rolle det ble forventet at de tok i barns lek (deltager, observatør, rekvisitør, veileder, tilføre spenning osv.). Kunnskap om hva skjønn var og hvorfor det var viktig i møte med barns lek bidro som rammer og stillas for ansattes skjønnsutøvelse og styrket dermed personalet evne til å stole på eget skjønn. For å utvikle sterk ledelse for lek kan det ifølge Dreyfus m.fl. (1986) være nyttig å gå gjennom de ulike stadiene fra oppskrifter og regler via teori og erfaring for å utvikle evnen til å la konteksten påvirke skjønnsutøvelsen i større grad. Regler ble, i mine data, sett på som skjønnets motsetning. Da ble det viktig å reflektere over hvilke regler som fantes, når de ble brukt, ovenfor hvem og på hvilken måte. Hvordan påvirket reglene barns mulighet for fri lek og ansattes mulighet til å utøve skjønn? Det var også nyttig å ha et blikk på ansattes opplevelse av bruk av skjønn. Hvordan reagerte ansatte når mønster ble brutt, rutinesituasjoner forskjøvet og leken ble prioritert over pedagogenes plantid? En leken væremåte innebar eksperimentering og spontane handlinger. Hvilket syn hadde ansatte på egen og andres bruk av skjønn når de

eksperimenterte i møte med barns lek? Å utøve godt faglig skjønn (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16) innebærer også bruk av kunnskap om lek og bevissthet rundt egen tause kunnskap. Hvordan brukte ansatte skjønn for å oppdage hva som kunne bli lek? Visste ansatte hva som styrte deres vurderinger i forkant av utøvelsen av skjønn? Når ansatte ikke reflekterte nok over eget skjønn kunne skjønnsutøvelsen bli til faste mønster. Med utgangspunkt i tidligere skjønnsutøvelse fant ansatte sin egen en metode for å inkludere barn i lek og endte opp med å handle på samme måte i møte med flere barn. Uten en selvkritisk holdning til eget skjønn, kunne ansatte ende opp med å gjennomføre handlinger som man trodde var skjønnsutøvelse, men som hadde utviklet seg til regler eller rutiner.

### **8..2 Nye blikk på sterk ledelse for lek: Modellens styrker og svakheter**

Ettersom alle elementene jeg valgte å sette sammen til min konstruksjon av ledelsen for lek, hang sammen og måtte sees i sammenheng valgte jeg å lage en modell. Modellen viser både konkrete strategier og en arbeidsform for videreutvikling av strategier innenfor det praksisfellesskapet den blir tatt i bruk. Modellen beskriver ikke sterke eller svake ledere. Styrkegraden beskriver bevisstheten, den røde tråden og de gode prosesser som opprettholder og utvikler kvaliteten i arbeidet med lek og bevissthet rundt egen ledelse for lek. Min studie viste at refleksjonen rundt de ulike elementene i modellen; kunnskap, skjønn, lekende væremåte, verdier, mål, etisk standpunkt, samfunnet, kulturen og foreldrene, var viktig i *sterk* ledelse for lek. For å sikre relevans ut over de data som er samlet inn, må tidligere forskning og teori brukes for å oppnå større gyldighet og generaliserbarhet (Tjora, 2017, s. 245-246). Modellen består av element som er hentet fra og utviklet gjennom bruk av data hentet fra sju pedagogiske ledere i fem forskjellige barnehager, teorier om ledelse og teori om hvordan pedagogiske ledere kan ivareta vilkårene for den frie leken. Ved rekruttering av informanter, som nevnt i kapittel 4.2, kan snøballeffekten (Andrews & Vassenden, 2007, s. 161) ha påvirket meg slik at jeg endte med enkelte informanter som brukte det samme fagspråket om lek i sin ledelse for lek. Når jeg etter hvert så at fagbegrep hadde stor betydning for hvordan den frie leken ble ivaretatt, innså jeg at snøballeffekten kan ha bidratt til at jeg ikke fikk et like stort mangfold i mine data som jeg kunne ha hatt.

En ny studie av Greve m.fl. (2023) viser at barnehagelærere synes det er vanskelig å delta i lek med barna i barnehagen. Studien vektlegger dramatisk lek og elementer fra drama og teater, men bekrefter allikevel mine konstruksjoner av ledelse for lek. Greve m.fl.(2023, s. 230-231) fant i likhet med meg ut at lærere trenger mer kunnskap om lek og de må være villig til å utvikle

kunnskapen videre for å skape mer lek. Lærere trenger også å vise seg mer *lekbare* og øve mer på å leke for å tørre å hengi seg i lek uten å bli flau (Greve et al., 2023, s. 210). Lærere må utvikle et presist og nyansert fagspråk knyttet til lek for å kunne reflektere mer over egen praksis og å tåle å stå i tvil og usikkerhet. Ansatte må forstå at deres holdninger til lek påvirker barns mulighet til å leke. Greve m.fl.(2023) poengterer også at ansattes holdninger henger sammen med lekens status i samfunnet og er tydelig på at pedagogiske ledere ikke er alene om ansvaret for å fremme lek. Det er et overordnet politisk ansvar å gi leken gode rammer ved å gi ansatte tid og ressurser til å gjøre denne jobben (Greve et al., 2023, s. 231). Mine informanter vektla ikke utadrettet ledelse i sin ledelse for lek. Med utgangspunkt i Greves forskning bør ledelse for lek innebære utadrettet ledelse mot politikere, barnehageeiere, foreldre og samfunnet. Ledere som ønsker en sterk ledelse for lek bør derfor også ha et like aktivt og bevisst forhold til hvordan elementene utenfor sirkelen påvirker deres ledelse for lek. Kunnskapen om lek bør da ikke bare innhentes, brukes og utvikles internt, men også videreføres til andre aktuelle samarbeidspartnere utenfor barnehagen for å påvirke holdningene og rammevilkårene for tilretteleggingen for lek. Pedagogiske ledere som ønsker å ivareta barns muligheter for fri lek bør derfor ta i bruk både ressursbaserte og generiske strategier (Gotvassli & Vannebo, 2016).

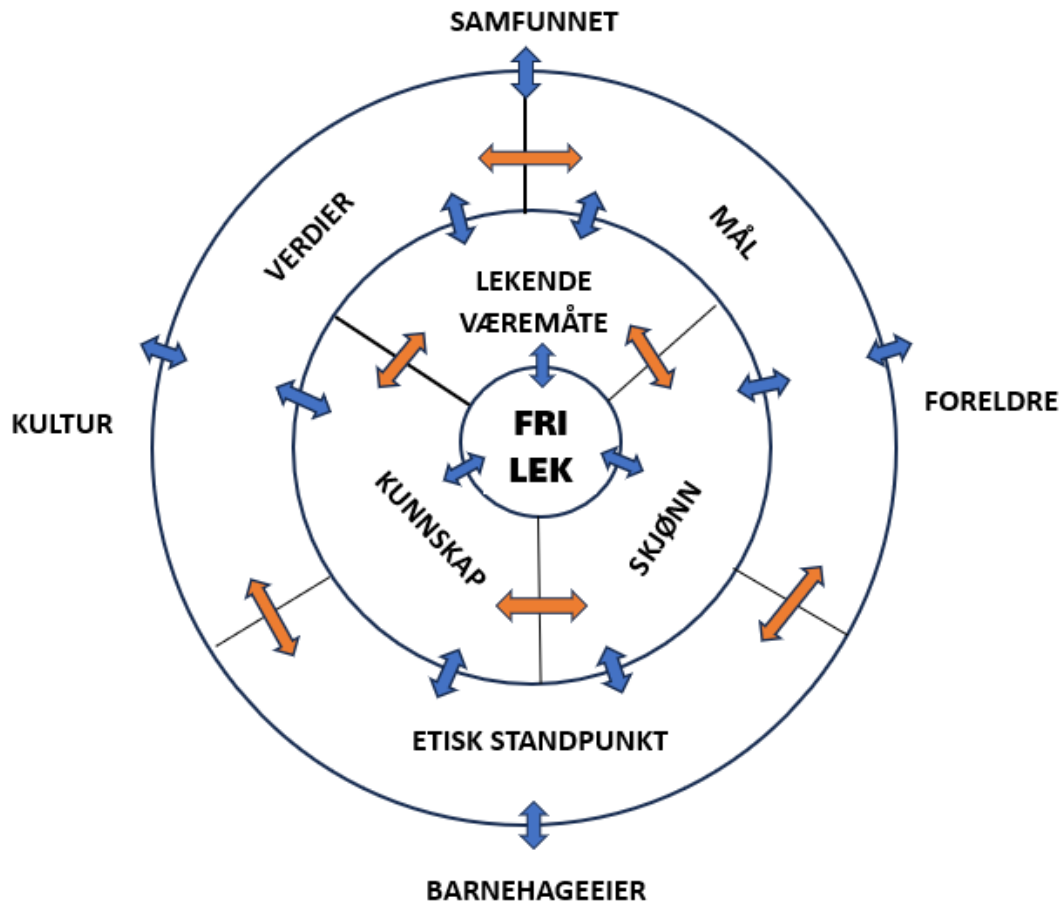
Jeg har gjennom det sosial konstruktivistiske perspektivet antatt at ledelsen for lek ble skapt gjennom sosial interaksjon mellom lederen, de ansatte og barna. I løpet av studien har jeg sett at de fysiske rammevilkårene, materialene og diskursen lederne forholdt seg til, viste at ledelsen for lek kunne sees på som prosesser der mennesker, ting og tanker intensivt sameksisterte og påvirket hverandre i en åpen praksis der alt kunne skje (Barad, 2007). Lederne turte å ikke være i sentrum for egen ledelse, de så at alt (kulturen/ samfunnet/ menneskene/ verdiene /rammene/ materialene/ relasjonene osv.) hang sammen og lot alle elementene gjensidig påvirke hverandre. Da jeg åpnet for Barads (2007) tanker innenfor det posthumanistiske perspektivet ble lederstrategiene mer synlige for meg. Ledelsen for lek var ikke forutbestemt, men ble skapt i «møtene» mellom alle elementene og fortsatte å utvikle seg videre i hvert praksisfelleskap ved at lederne så på egen ledelse som *open ended* (Barad, 2007, s. 170). Det var mange mulige løsninger og de selv var kun var en av mange brikker som påvirket barns muligheter for fri lek.

Pedagogiske ledere har ifølge rammeplan for barnehagen, lederansvars for innholdet i barnehagen. Barnehagehverdagen skal ikke bare inneholde lek, men også læring, omsorg og danning (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19). Vil sterk ledelse for lek gjøre ledelsen for de andre områdene svakere? I min studie ble det å respektere barns behov for lek, å se hvert enkelt

barn og dets behov for støtte eller trøst, og å bidra til at barn fortsatte å leke sammen, betegnet som omsorg. Samtidig så jeg at skjønnsutøvelsen ved den lekende væremåten styrket relasjonen mellom barn og ansatte. Tholin (2018, s. 67) beskriver profesjonell omsorg som god kvalitet ved relasjonen, der barns opplevelser blir sett og ivaretatt. Innenfor ledelse for lek åpnet også informantene for å ivareta barns behov for danning ved at barna kunne ta over å skape sitt eget lekeunivers med utgangspunkt i det fysiske miljøet eller de «frøene» som ansatte hadde plantet. Når ansatte fulgte med på barnas lek og tilførte materialer og kom med nye innspill stimulerte de barnas egen utvikling av leken og lot barn være aktive i sin selvdanningsprosess (Løkken & Søbstad, 2018, s. 115). I oppgaven har jeg, både med utgangspunkt i egen forforståelse, empirien og teori som omhandlet lekens posisjon i samfunnet, fremstilt læring og lek som dikotomier. Samtidig så jeg at pedagogiske lederes inspirasjon til lek inneholdt tema om samene; de lagde stalløer og rein, og fikk innblikk i flere ulike samiske fortellinger. Tilrettelegging av risikolek ble også nevnt av flere informanter som eksempel på utfordrende aktivitet som gav barn erfaring med egen vurderingsevne og gode mestringsopplevelser. Barns læring om ulike tema så ut til å bli brukt som en strategi for at flere barn kunne leke sammen. Samtidig ble barna utfordret på å gjøre seg egne erfaringer og støtte hverandre i risikoleken for å lære å stole på egne evner, noe rammeplanen vektlegger i sin forståelse av læring (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22). Jeg spør, som Nome (2020a); handler barns læring innen ledelse for lek om barns tilegnelse av kunnskap og ferdigheter for å kunne leke enda bedre? Barns læring foregikk side om side med den frie lek uten at hverken jeg eller informantene så læringen som en viktig brikke i ledelsen for lek. Min forforståelse kan ha gjort meg mindre kritisk til egen empiri. Fagbegrepet læring bør diskuteres for at ansatte skal forstå hvilken plass læring har innenfor ledelsen for lek. På den måten kan de i større grad også forsvare sin sterke ledelse for lek innenfor de kravene rammeplanen stiller for barnehagens innhold.

### **8.3 Fra sterk ledelse for lek til generell sterk ledelse?**

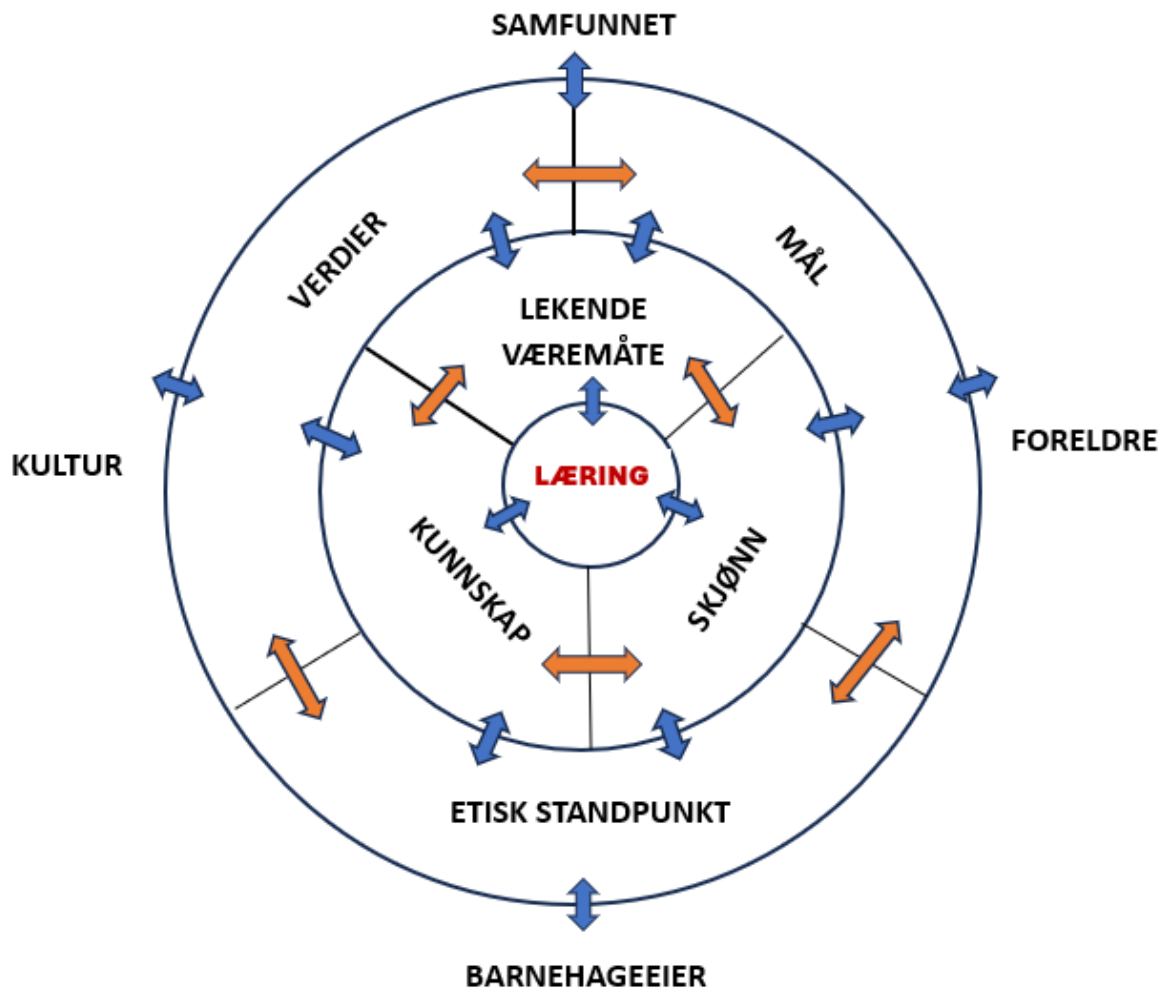
For meg har selve ledelsen vært i fokus uavhengig av hvem som har utøvd den. Min modell for sterk ledelse for lek ble bygd på pedagogiske lederes ledelse for lek. Når barnehageeiere, styrere, fagarbeidere, barnehagelærer og assistenter i barnehagene styrket sin ledelse for lek, ble barnehagens helhetlige ledelse for lek styrket. Alle ansatte i barnehagen ble viktige ledere for lek på ulike nivå og sammen, når de utviklet og opprettholdt en sterk ledelse for lek.



Kan modellen min sees på med andre briller? Tjora (2018, s. 9) mener at: «kvalitativ analyse skal være preget av systematikk og kreativitet i skjønn forening.» Jeg tillater meg derfor to tankeeksperiment og forsøker med det å gi modellen konseptstatus:

1. Kan modellen ses på i flere sammenhenger der andre skal lede for fri lek? Kan lærere i skolen eller foreldre i eget hjem som ønsker å legge bedre til rette for at barn skal ha større tilgang på fri lek bruke modellen?
2. I modellen står fri lek i midten. Kan modellen tas i bruk for å styrke ledelse for andre valgte tema når barn er involvert? Hvis fri lek byttes ut med læring, kan da ledelsen for læring styrkes i møte med små barn?





Skiller det å lede for lek seg ut som noe helt annet enn å lede for læring? Leken er spontan og egenmotivert og skiller seg fra læring som er målrettet og resultatorientert (Lunde & Brodal, 2022). Innenfor ledelsen for lek viste Guro at også barns læring var nyttig for å utvikle barnas lek og sikre alle barn tilgang på samme lek. Kan også ledere, som Waksvik (2023) viser til, styrke sin ledelse for læring ved å la leken få egenverdi? Kanskje kan både kunnskap om barns læring og lek være nyttig ved utvikling og bruk av skjønn i møte med barns læring. En lekende væremåte har allerede blitt tatt inn som et viktig bidrag for bedre læring gjennom begrepene lekende læring og lærende lek (Eik et al., 2011). Ettersom lek og læring har forskjellige mål og ulike verdier som ligger til grunn, kan ikke lek og læring stå i midten samtidig. Det viktigste innenfor *sterk ledelse for læring* eller *sterk ledelse for lek* er å ta et etisk standpunkt på hva som skal stå i midten, ellers kan kanskje pedagogiske ledere ende opp med svak ledelse både for lek og læring.

## 9. Avslutning

Jeg har vært opptatt av å få innsikt i og synliggjøre pedagogiske lederes strategier for å ivareta barns muligheter for fri lek. Gjennom en casestudie og en spørre-undersøkelse fikk jeg mange svar på mine forskningsspørsmål. Jeg fikk god kjennskap til hvordan ledelse for lek foregikk i praksis og hvordan ledere la planer for leken. Barna «fortalte» meg også mye om hvordan leken ble ivaretatt i barnehagen gjennom hvordan barna brukte kroppen og forholdt seg til det fysiske miljøet, som også inkluderte de ansatte.

Kunnskapsdepartementets nasjonale barnehagestrategi – Barnehagen for en ny tid, ønsker bedre kvalitet i tilbudet til barna gjennom blant annet økt kompetanse hos de ansatte og god ledelse (Kunnskapsdepartementet, 2023). Strategien er blant annet opptatt av barns lek og viser til forskning som stadfester at mange barnehager har utfordringer i å støtte relasjonene mellom barn slik at alle barn blir inkludert i lek og fellesskap med barn på samme alder (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 31 ). De ser også at mange barnehager jobber for lite systematisk for å inkludere alle barn i lek. Min konstruksjon av ledelse for lek ble bygd på data fra barnehager med ledere som hadde bevisste strategier og jobbet aktivt for å ivareta barns mulighet for fri lek. Etersom denne jobben var krevende og ikke kunne følge en fast oppskrift, kunne heller ikke lederne jeg har snakket med, vite om de ville lykkes hver gang. Lederne satte av tid til refleksjon rundt egen og andre ansattes kunnskap, utøvelse av skjønn og lekende væremåte. Sett i sammenheng med mål, verdier og etiske valg både i møter og i hverdagen, gav de barn større mulighet for å delta i fri lek. Lederne utviklet det profesjonelle læringsfellesskapet i egen barnehage og styrket egen ledelse gjennom trygghet og stolthet over å lede for lek. Gjennom sine lederstrategier ovenfor barn, ansatte og foreldre jobbet lederne bevisst for å ivareta barns mulighet for fri lek Lederne som vektla sterk ledelse for lek skapte på den måten flere muligheter for at barn kunne delta i lek med andre barn.

Innledningsvis stilte jeg spørsmål om lek var et lederanliggende. Mina sa :«...det er lett å tenke at leken går av seg selv...». Mine informanternes sterke ledelse for lek inneholdt mye kunnskap og erfaring om at leken ikke alltid gikk av seg selv. Enighet mellom eier av barnehagen og ansatte om at den frie leken var viktig, styrket Guros ledelse for lek. Felles forståelse innad i personalgruppa for den frie lekens plass i barnehagen styrket også ledelsen for lek. Lek bør av den grunn være en sak for alle ledere på alle nivå innenfor barnehagesektoren i Norge.

Min studie avsluttes her, men det hadde vært interessant å forske videre på utadrettet ledelse for lek for å få mer innsikt i hvordan ledere jobber for å påvirke politikere, eiere og foreldre i

arbeidet med å ivareta barns muligheter for fri lek. Det hadde også vært spennende å gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt med sterk ledelse for lek i barnehager som ønsker å styrke sin ledelse for lek og samtidig sett på hvordan det påvirker barna, de ansatte og foreldrene på kort og lang sikt. Både internasjonale og nasjonale politiske dokument som omhandler barnehagen legger vekt på at leken må lønne seg og helst ha målbar læringseffekt for å ha verdi (Greve et al., 2018, s. 98). Min studie sa ikke noe om effekten av at barna fikk større muligheter til fri lek i barnehagen eller hvorfor mer lek er bra for barn. Min studie sa ikke noe om effekten av at barna fikk større muligheter til fri lek i barnehagen eller hvorfor mer fri lek er bra for barn. Forskning på de helsemessige aspektene ved lek fremheves mer enn noen gang (Lunde & Brodal, 2022). For å forske på effekt hadde det derfor vært spennende å se på om det finnes sammenhenger mellom mer tid til fri lek og barns utvikling av bedre psykisk helse.

## Referanseliste

- Adler, P. A., & Adler, P. (1994). Observational techniques. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative reseach* (s. 377-392). Sage Publications.
- Andersen, J. A. (2009). *Organisasjonsteori: Fra argument og motargument til kunnskap*. Universitetsforlaget.
- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier : forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2 utg.). Fagbokforlaget.
- Andrews, T. & Vassenden, A. (2007). Snøballen som ikke ruller. Utvalgsproblemer i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, 15(2), 151-162.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2007-02-02>
- Aristotle. (1953). *The Nicomachean Ethics*. penguin classics.
- Askheim, O. P., Lid, I. M. & Østensjø, S. (2019). Samproduksjon i forskning–hva er det, og hva innebærer det? I *Samproduksjon i forskning: forskning med nye aktører* (s. 13-35). Universitetsforlaget.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway*. Duke University Press.
- Barnehageloven. (2010). *Kapittel I. Barnehagens formål og innhold*.  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_1)
- Barnehageloven. (2021). *Kapittel VIII Psykososialt barnehagemiljø*.  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL\\_8](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_8)
- Berger, P. L., Wiik, F. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Fagbokforlaget.
- Berget, R. K. (2020). *Lek for livet - kjemp for leken*. <https://www.barnehage.no/lek-for-livet--kjemp-for-leken/142396>
- Birkeland, J. (2022). Kvalitetsindikatorer i utvikling av leke- og læringsmiljøet i barnehagen: barnehagelæreres perspektiver. *Forskning & Forandring*, 5(2), 4-23.  
<https://doi.org/10.23865/fof.v5.2700>
- Bogner, A. & Menz, W. (2009). The Theory-Genrating Expert Interview. I A. L. Bogner, B & Menz, W (Red.), *Interviewing experts* (s. 43 -80). Palgrave Macmillian.
- Broström, S. (2020). *Hurra for leken !* . Barnehageforum  
<https://www.barnehageforum.no/artikkel.asp?artikkelid=6285>
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2010). Barnehageledelse i endring. *Nordisk barnehageforskning*, 3.

- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2014). Fra kollegafelleskap til ledelseshierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess. *Nordisk barnehageforskning*, 7.
- Chaffee, E. E. (1985a). Three Models of Strategy. *The Academy of Management review*, 10(1), 89-98. <https://doi.org/10.2307/258215>
- Chaffee, E. E. (1985b). Three models of strategy. *Academy of management review*, 10(1), 89-98.
- Clark, A. (2017). *Listening to young children, expanded third edition: A guide to understanding and using the mosaic approach*. Jessica Kingsley Publishers.
- Clausewitz, v. (1832/2007 ). *On war ( Von kriege) (oversatt av M. Howard og P.Paret)* Oxford University Press.
- Corsaro, W. A. (1986). Discourse processes within peer culture: From a constructivist to an interpretive approach to childhood socialization. *Sociological studies of child development*, 1, 81-101.
- Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E. & Athanasiou, T. (1986). *Mind over machine : the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Basil Blackwell.
- Eik, L. T. (1997). *Lekende læring og lærende lek i den nye småskolen*. Pedlex. Norsk skoleinformasjon.
- Eik, L. T., Karlsen, L., Solstad, T., Grossmann, K., Fors, K. & skoleinformasjon, P. n. (2011). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*. Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Eikeland, O. (2008). *The ways of Aristotle: Aristotelian phronesis, Aristotelian philosophy of dialogue, and action research* (Bd. 5). Peter Lang.
- Engel, A., Barnett, W. S., Anders, Y. & Taguma, M. (2015). *Early childhood education and care policy review : Norway*. OECD.
- Ertesvåg, S. K. & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Gyldendal akademisk.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Fladberg, K. L. (2016). Pedagoger og fagfolk slår alarm: – Barna får for lite tid til lek. *Dagsavisen*. <https://www.dagsavisen.no/nyheter/innenriks/2016/05/08/pedagoger-og-fagfolk-slar-alarm-barna-far-for-lite-tid-til-lek/>
- Flick, U. (2020). *Introducing research methodology : thinking your way through your research project* (3. utg.). SAGE Publishing.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet (Five Misunderstandings about Case-Study Research). *Kvalitative metoder, København: Hans Reitzels Forlag*, 463-487.
- FN. (1959). *Declaration of the rights of the child*. <https://cpd.org.rs/wp-content/uploads/2017/11/1959-Declaration-of-the-Rights-of-the-Child.pdf>

- FN. (1989). *FNs konvensjon om barns rettigheter*. Forente nasjoner. [www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/](http://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/)
- FN. (2013). *FNs konvensjon om barns rettigheter: Generell kommentar nr. 17 (2013) om barnets rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kulturliv og kunstnerisk virksomhet (art. 31)*. Forente nasjoner. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/generelle-kommentarer-fra-fns-barnekomit/id573909/>
- Fodstad, C. D., Glaser, V. & Sæther, M. (2021). *Den frie lekens vilkår*. Universitetsforlaget.
- Fossheim, H. & Ingierd, H. (2015). *Etisk skjønn i forskning*. Universitetsforlaget.
- Førde, E. (2017). I tråd med godt faglig skjønn – barnehagepedagogisk kunnskap i spenningsfeltet mellom tillit og kontroll. I I. T. Lafton, A. M. Otterstad & (Red.), *Barnehagepedagogiske linjeskift*. Fagbokforlaget.
- Gergen, K. J. (2022). *En invitation til social konstruksjon*. Forlaget Mindspace.
- Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. *Hilldale, USA, 1(2)*, 67-82.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception: classic edition*. Psychology press.
- Godleski, S. A., Kamper, K. E., Ostrov, J. M., Hart, E. J. & Blakely-McClure, S. J. (2015). Peer victimization and peer rejection during early childhood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 44(3)*, 380-392.
- Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observation. *Sosial Forces, 36*, s. 217- 223.
- Goodin, R. E. (1986). The principle of voluntary agreement. *Public Administration, 64(4)*, 435-444.
- Gotvassli, K. A. (2018). Leadership in Early Childhood Centers. I P. T. Granrusten, K. A. Gotvassli, O. F. Lillemyr & K. H. Moen (Red.), *Leadership for learning. The new challenge in early childhood education and care ( s.135 - 148)*. Information Age Publishing Inc.
- Gotvassli, K. A. (2019a). *Boka om ledelse i barnehagen (2. . utg.)*. Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K. A. (2019b). Godt faglig skjønn og utvikling av barnehagen som en lærende organisasjon. I S. Mørreaunet, K. A. Gotvassli, K. H. Moen & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage (s. s. 277- 297)*. Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K. A. & Moe, T. (2020). Pedagogiske ledere og godt faglig skjønn. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis = Nordic journal of education and practice, 14(1)*, 39-55. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2064>
- Gotvassli, K. A. & Vannebo, B. I. (2016). *Strategisk ledelse i barnehagen*. Cappelen Damm akademisk.

- Greve, A., Bergvik, E., Kristensen, K. O. & Greve, A. (2023). *Sammen i lek* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Greve, A., Kristensen, K. O. & Wolf, K. D. (2018). Lekens status og vilkår i barnehagen. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 86-105). Cappelen Damm Akademisk.
- Gudmundsdottir, S. (2011). Skarpt er gjestens blikk - Den fortolkende forsker i klasserommet. I T. Moen & R. Karlsdottir (Red.), *Sentrale aspekt ved kvalitativ forskning* (s. 33 - 43). tapir akademisk forlag.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn : metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Gyldendal.
- Gustavsson, B. (2001). *Vidensfilosofi*. Klim.
- Hadjimichael, D. & Tsoukas, H. (2019). Toward a better understanding of tacit knowledge in organizations: Taking stock and moving forward. *Academy of Management Annals*, 13(2), 672-703.
- Hagen, T. L. & Sandsæter, E. B. H. (2018). Bevelseslek i innemiljø. I E. B. H. Sandsæter, T. L. Hagen & T. Moser (Red.), *Kroppslighet i barnehagen. Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. Gyldendal.
- Hancock, N., Bundy, A., Tamsett, S. & McMahon, M. (2012). Participation of mental health consumers in research: Training addressed and reliability assessed. *Australian Occupational Therapy Journal*, 59(3), 218-224.
- Hannevig, L., Lundestad, M. & Skogen, E. (2020). *Pedagogisk leder i barnehagen : samhandling, organisering og dialog*. Fagbokforlaget.
- Hernes, L., Myrvold, T., Gulpinar, T., Os, E., Winger, N. & Zeiner, H. H. (2021). Mulighetenes barnehage. Kvalitet i Oslo kommunes barnehager.
- Hognestad, K. (2016). Pedagogiske lederes kunnskapsledelse som praksis på avdelingen i barnehagen: Et kvalitativt og tolkende skyggestudie.
- Holmen, H. A. (2022). Kunnskap. I *Det Store norske leksikon*. Hentet 26. februar 2023 fra <http://snl.no/kunnskap>.
- Jones, R. (1999). Direct perception and symbol forming in positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 29(1), 37-58.
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. Hans Reitzel.
- Kahneman, D. (2012). *Tenke, fort og langsomt*. Pax.
- Kampmann, J. (2013). Societalisation of early childhood education and services. I(Bd. 21, s. 1-4). Taylor & Francis.

- Kirkebøen, G. (2012). *Hva er intuisjon* (Bd. 47). Universitetsforlaget.
- Kirkhaug, R. (2017). Lederskapsskjønn. I O. J. Andersen, T. Moldenæs & H. Torsteinsen (Red.), *Ledelse og skjønnsutøvelse. Analyse, intuisjon og forhandlinger*. (s. 33-52). Fagbokforlaget.
- Kirkhaug, R. (2018). *Verdibasert ledelse* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A., Tveit, K. & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*.
- Knudsen, H. & Flåten, B.-T. (2015). *Strategisk ledelse*. Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2022). Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023–2025.  
[www.regjeringen.no/contentassets/60cb8cea7014464a9cbd22bbb2e3664e/no/pdfs/kompetansestrategi-barnehage.pdf](http://www.regjeringen.no/contentassets/60cb8cea7014464a9cbd22bbb2e3664e/no/pdfs/kompetansestrategi-barnehage.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Barnehagen for en ny tid - nasjonal barnehagestrategi mot 20230*. [www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagen-for-en-ny-tid/id2959402/](http://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagen-for-en-ny-tid/id2959402/)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (1995). Om erfaringstyranni og teorityranni. . *Nordisk Pedagogik*, 15(2) 88-96.
- Kvernbekk, T. (2011). *Filosofisk om teori og praksis*. *Bedre skole* 2, 20-25  
Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/filosofisk-om-teori-og-praksis/>
- Kyttä, M. (2003). *Children in outdoor contexts: affordances and independent mobility in the assessment of environmental child friendliness*. Helsinki University of Technology.
- Lafton, T. & Skogen, E. (2019). Ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid i en lærende barnehage. I S. Mørreaunet, K. A. Gotvassli, K. H. Moen & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage*. Fagbokforlaget.
- Lai, L. (2021). *Strategisk kompetanseledelse* (4. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2014). Mot en ny pedagogisk lederrolle og lederidentitet? *Nordisk barnehageforskning*, 7. <https://doi.org/10.7577/nbf.541>
- Leif Hernes, T. M. M., Tona Gulpinar, Ellen Os, Nina Winger, Hilde Hatleskog Zeiner (2021). *Mulighetenes barnehage. Kvalitet i Oslo kommunes barnehager* .  
oda.oslomet.no
- Lester, S., Russell, W., Lester, J. & Lester, S. (2020). *Everyday playfulness : a new approach to children's play and adult responses to it*. Jessica Kingsley Publishers.
- Lewes, G. H. (1875). *Problems of life and mind* ( 1. utgave). Trübner.



- Lillemyr, O. F. (1990). *Leik på alvor : teorier om førskolebarn og leik*. TANO.
- Lund, I., Godtfredsen, M., Helgeland, A., Nome, D. Ø., Kovac, B. V. & Cameron, D. L. (2015). Hele barnet, hele løpet; Mobbing i barnehagen. *Rapport utgitt ved Universitetet i Agder, FUB, FUG, Abup og Kristiansand kommune*.
- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv : hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst* (1. utg.). Universitetsforlaget.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2018). Danning. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. (s. 110 -119). Universitetsforlaget.
- MacLure, M. (2010). The offence of theory. *Journal of education policy*, 25(2), 277-286.  
<https://doi.org/10.1080/02680930903462316>
- Mayan, M. J. & Daum, C. H. (2016). Worth the risk? Muddled relationships in community-based participatory research. *Qualitative health research*, 26(1), 69-76.
- McDonald, S. (2005). Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative research : QR*, 5(4), 455-473.  
<https://doi.org/10.1177/1468794105056923>
- Meld.St.nr.19. (2015 - 2016). *Tid for lek og læring*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Meld.St.nr.24. (2012 - 2013). *Framtidens barnehage* Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/>
- Melaas, T. (2015). *Blikk for lek i barnehagen-starte-verne-videreutvikle* (2. utg.). Kommuneforlaget
- Melaas, T. (2016). *Se meg, jeg vil leke!* Kommuneforlaget.
- Minzberg, H. (1995). Five Ps for strategy. I H. Minzberg, J. B. Quin & S. Ghoshal (Red.), *The strategy process*. Prentice Hall.
- Nergaard, K. (2017). Empathic Expressions among Three-year-olds in play and interaction in ECEC institutions in Norway: Bodily empathic Expressions ourposed for peers' wellbeing and confirming relationships. <https://doi.org/https://open.dmmh.no/dmmh-xmlui/bitstream/handle/11250/2562467/2017-nergaard.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nergaard, K. (2020). *Jevnaldningsavvisninger og empati i barns lek og samspill : en hermeneutisk-fenomenologisk studie. [Doktorgradsavhandling] Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.Trondheim*
- Nergaard, K. (2021). "Uttestengt fra lek i barnehagen" Hvordan oppleves det ? - og hva ønsker barn seg da ? I C. D. Fodstad, V. Glaser & M. Sæther (Red.), *Den frie lekens vilkår* (s. 157 - 173). Universitetsforlaget.

- Nergaard, K. (2022). Den frie leken, for alle barns beste? Barnehagelærerens rolle og ansvar i det forebyggende arbeidet mot utestenging fra lek IM. Kanstad & M. H. Frønes (Red.), *Barnehagelærrens og barna*. Universitetsforlaget.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. [www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/](http://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/)
- Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen : en metodebok om situering*. Cappelen Damm akademisk.
- Nielsen, F. S. & Brottveit, Å. (1996). *Nærmere kommer du ikke--: håndbok i antropologisk feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Nome, D. Ø. (2020a). *Det lekende læringslivet*.  
<https://www.barnehageforum.no/artikkel.asp?artikkelid=6283>
- Nome, D. Ø. (2020b). Men er det egentlig lek? En teoretisk drøfting av den autonome lekens plass i en institusjonalisert barndom. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 32(4). <https://doi.org/10.5324/barn.v33i4.3515>
- Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2001). *Re-thinking science: Knowledge and the public in an age of uncertainty*. SciELO Argentina.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Oddane, T. (2015). Improvisasjon - en nøkkel til rytmisk smidig beredskap overfor det uforutsette. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 232-262). Fagbokforlaget.
- Oddane, T. (2017). *Kreativitet og innovasjon : Fem sider av nesten samme sak*. Fagbokforlaget.
- OECD. (2012). *Starting Strong III - A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.
- Olofsson, B. K. (1993). *I lekens verden*. Pedagogisk forum.
- OMEP. (2010). *World declaration about the right and the joy to learn through play. OMEP*.  
<https://omepworld.org/wp-content/uploads/2021/02/2010-omep-world-declaration-eng.pdf>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K., Marvin, R. S. & Jahr, M.-C. (2015). *Trygghets sirkelen : en tilknytningsbasert intervensjon : om å fremme tilknytningen i tidlige foreldre-barnforhold*. Gyldendal Akademisk.
- Rasmussen, T. H. (2021). Er fri leg fri ? I C. D. Fodstad, V. Glaser & M. Sæther (Red.), *Den frie lekens vilkår* (s. 209- 217). Universitetsforlaget.

- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Russell, W., Lester, S. & Smith, H. (2018). *Practice-based research in children's play*. Policy Press.
- Røhne, M. (1965). *Oslo kommunale Parker og Grønnanlegg: 1810-1948*.
- Saldaña, J. (2021). The coding manual for qualitative researchers. *The coding manual for qualitative researchers*, 1-440.
- Sando, S. (2017). Mot til å stå i det ufullkomne. I S. Sagberg (Red.), *Mot til å være barnehagelærer. Verdier om omdreieningspunkt* (s. 201-223). Fagbokforlaget.
- Sandseter, E. B. H. & Kennair, L. E. O. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary psychology*, 9(2), 147470491100900212.
- Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F. & Silverman, D. (2004). *Qualitative Research Practice*. SAGE.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug.
- St.meld.nr.41. (2008- 2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009/id563868/>
- Steinsholt, K. (1999). *Lett som en lek? Ulike veivalg inn i leken og representasjonenes verden* (2. utg.). Tapir.
- Stenseng, F., Belsky, J., Skalicka, V. & Wichstrøm, L. (2014). Preschool social exclusion, aggression, and cooperation: A longitudinal evaluation of the need-to-belong and the social-reconnection hypotheses. *Personality and social psychology bulletin*, 40(12), 1637-1647.
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 1. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2018). *Lekens egenverdi i ny rammeplan*. Utdanningsforbundet. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/lekens-egenverdi-i-ny-rammeplan/>
- Svartdal, F. (2015). *Psykologiens forskningsmetoder : en introduksjon* (4. . utg.). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. . utg.). Fagbokforlaget.
- Tholin, K. R. (2018). Omsorg usynligjøres og trenger en tydeligere posisjon. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (s. 59 -70). Universitetsforlaget.

- Thomas-Hughes, H. (2018). Ethical 'mess' in co-produced research: reflections from a UK-based case study. *International Journal of Social Research Methodology*, 21(2), 231-242.
- Thoresen, I. T. (2009). Barnehagen i et utdanningspolitisk kraftfelt. *Nordisk barnehageforskning*, 2(3).
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. . utg.). Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt : kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- UHR-lærerutdanning. (2018). Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen. [www.uhr.no/ f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf](http://www.uhr.no/f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen -innhold og oppgaver* Utdanningsdirektoratet.
- Villadsen, K. (2006). Genealogi som metode-fornuftens tilblivelseshistorier. I O. Bjerg & K. Villadsen (Red.), *Sociologiske metoder - fra teori til analyse i kvantitative og kvalitative studier*. Samfunnslitteratur.
- Vaara, E. & Whittington, R. (2012). Strategy-as-practice: Taking social practices seriously. *Academy of Management Annals*, 6(1), 285-336.
- Wadel, C. C. (2023). *Ledelse av og i barnehagen* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Waksvik, G. (2023). *Her starter eleven hver skoledag med frilek*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/barneskole-frilek-kristiansand/her-starter-elevene-hver-skoledag-med-frilek/376076>
- Widén, P. (2015). Kvalitativ textanalys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 176-193). Liber AB.
- Wiese, E. & Stenersen Hovdenak, S. (2017). *Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning?* <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/fronesis-veien-til-profesjonell-larerutdanning/>
- Williams Jr, R. M. (1979). Change and stability in values and value systems: A sociological perspective. *Understanding human values*, 15, 46.
- Wolf, K. R. D. (2022). *Medvirkning til barns spontane lek : å beskytte, bekrefte og berike* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research : design and methods* (5. utg.). SAGE.
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Baum, R., Gambon, T., Lavin, A., Mattson, G. & Wissow, L. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3).

Zapf, M. K. (2005). The spiritual dimension of person and environment: Perspectives from social work and traditional knowledge. *International Social Work*, 48(5), 633-642.

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

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

Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2018). *Lekelyst i barnehagen : å fremme lekens egenverdi*. Cappelen Damm akademisk.

Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Universitetsforlaget.

## Vedlegg 1: NSD sin vurdering

**Referansenummer**

680301

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

29.11.2022

**Tittel**

Ledelse for lek

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

**Prosjektansvarlig**

Svein Sando

**Student**

Marthe Bones

**Prosjektperiode**

01.12.2022 - 01.09.2023

**Kategorier personopplysninger**

- Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.09.2023.

**Kommentar**

OM VURDERINGEN Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

TAUSHETSPLIKT Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere barn.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l.

som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET** Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 01.09.2023.

**LOVLIG GRUNNLAG** Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Prosjektet vil innhente samtykke fra de foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være de registrerte / foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER** Vi vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

**REGISTRERTES RETTIGHETER** Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte / foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER** Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER** Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET** Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Kontaktperson hos oss: Sturla Herfindal Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv informant casestudie

Informasjonsskriv og samtykkeskjema – informant, feltstudie

### Vil du delta i forskningsprosjektet

### *”Ledelse for lek” ?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innblikk i hvilke strategier pedagogiske ledere tar i bruk for å ivareta barns muligheter for lek i barnehagen. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Bakgrunn og Formål**

Jeg er Marthe Hammer Bones og skal skrive en masteroppgave i barnehageledelse ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH). Formålet med studien er å finne ut hvordan pedagogiske ledere i barnehagen leder arbeidet med lek. Forskingsspørsmålet knyttet til din deltagelse er: *Hvordan kommer, pedagogisk leders, ledelse for lek til uttrykk i barnehagen ?* Forskningsperioden er mellom august 2022 – september 2023. DMMH er ansvarlig for prosjektet.

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

Du blir spurt om å delta på grunn av ditt yrke og din bevissthet rundt ivaretagelsene av vilkårene for barns lek. Din forståelse og ditt ønske om å være en del av en lekende barnehage har også hatt betydning for at du ble spurt.

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

I forbindelse med dette forskningsprosjektet ønsker jeg å observere 1-2 pedagogisk ledere/ barnehagelærere for å se hvordan de, i praksis, leder dine ansatte for å ivareta den frie leken. Her kommer jeg til å være deltagende observatør og delta aktivt på lederens avdeling i 5-6 dager. I tillegg kommer jeg å stille spørsmål underveis i hverdagen og ha ett intervju etter endt observasjon. Jeg benytter meg av lydopptak under intervjuet og notater fra observasjonene. I løpet av denne uken vil jeg også be om å få innsyn i ulike skriftlige dokument eller pedagogisk dokumentasjon som på ulike måter synliggjør din ledelse for lek. Jeg ønsker også å delta på ett avdelingsmøte der pedagogisk leder, leder møtet.

#### **Det er frivillig å delta**

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

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

Jeg vil bare bruke data om deg og din barnehage til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Data fra observasjonene, samtalen og intervjuet vil bli anonymisert slik at ingen kan gjenkjennes. Kun student og veileder vil ha tilgang til datamaterialet. All informasjon vil behandles konfidensielt, være sperret for innsyn fra andre, og alle data vil bli slettet etter sensurfrist.

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

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.



På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning har NSD - Norsk Senter for forskningsdata vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger jeg behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Student: Marthe Hammer Bones, Epost: [marthe.bones@studentinord.no](mailto:marthe.bones@studentinord.no) Tlf: 92 06 31 24

Veileder: Professor Svein Sando, DMMH. E-post: [SveinSando@dmmh.no](mailto:SveinSando@dmmh.no) Tlf: 99 69 05 72

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00 Eller personvernombudet ved DMMH : Tone Natland Fagerhaug, Tlf: 73 80 52 02.

Med vennlig hilsen

Marthe H Bones  
(Prosjektansvarlig og student)

Svein Sando  
(Veileder)

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Ledelse for lek», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i en feltstudie; som innebærer å bli observert i 5-6 dager på avdelingen og i et avdelingsmøte, delta på ett formelt intervju som blir gjennomført med lydopptager og bidra med dokument.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet september 2023.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv spørreskjema

Informasjonsskriv og samtykkeskjema – informant spørreskjema

**Vil du delta i forskningsprosjektet**

***”Ledelse for lek” ?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innblikk i hvilke strategier pedagogiske ledere tar i bruk for å ivareta barns muligheter for lek i barnehagen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Bakgrunn og Formål**

Jeg er Marthe Hammer Bones og skal skrive en masteroppgave i barnehageledelse ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH). Formålet med studien er å finne ut hvordan pedagogiske ledere i barnehagen leder arbeidet med lek. Forskingsspørsmålet knyttet til din deltagelse er: *Hvordan legger pedagogiske ledere til rette for å ivareta den frie leken ?* Forskningsperioden er mellom august 2022 – september 2023. DMMH er ansvarlig for prosjektet.

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

Du blir spurt om å delta på grunn av ditt yrke og din bevissthet rundt ivaretagelsene av vilkårene for barns lek. Din forståelse og ditt ønske om å være en del av en lekende barnehage har også hatt betydning for at du ble spurt.

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

I forbindelse med dette forskningsprosjektet ønsker jeg å gjennomføre en enkel spørreundersøkelse som sendes pr. e-post til 5-10 pedagogiske ledere. Spørreundersøkelsen inneholder 4 spørsmål om din måte å ivareta den frie leken.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

Jeg vil bare bruke de skriftlige dataene du har bidratt med til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Svarene fra spørreundersøkelsen vil bli anonymisert slik at ingen kan gjenkjennes. Kun student og veileder vil ha tilgang til datamaterialet. All informasjon vil behandles konfidensielt, være sperret for innsyn fra andre, og alle data vil bli slettet etter sensurfrist.

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

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning har NSD – Norsk senter for forskningsdata vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

**Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Student: Marthe Hammer Bones, Epost: [marthe.bones@studentinord.no](mailto:marthe.bones@studentinord.no) Tlf: 92 06 31 24

Veileder: Professor Svein Sando, DMMH. E-post: [SveinSando@dmmh.no](mailto:SveinSando@dmmh.no) Tlf: 99 69 05 72

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00. Eller personvernombudet ved DMMH : Tone Natland Fagerhaug, Tlf: 73 80 52 02.

Med vennlig hilsen

Marthe H Bones  
(Prosjektansvarlig og student)

Svein Sando  
(Veileder)

---

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Ledelse for lek», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i en enkel spørreundersøkelse på e- post; som innebærer å besvare 4 spørsmål skriftlig.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet september 2023.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4: Informasjonsskriv barn

Informasjonsskriv og samtykkeskjema – barn som informanter

### Vil du delta i forskningsprosjektet

### *”Ledelse for lek” ?*

Dette er et spørsmål til deg om å la ditt barn delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innblikk i hvilke strategier pedagogiske ledere tar i bruk for å ivareta barns muligheter for lek i barnehagen. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg og ditt barn.

#### **Bakgrunn og Formål**

Mitt navn er Marthe Hammer Bones og jeg skal skrive en masteroppgave i barnehageledelse ved DMMH. Formålet med studien er å finne ut hvordan pedagogiske ledere i barnehagen leder arbeidet med lek. Forskningsspørsmålet knyttet til ditt barn som deltager er: *Hva kan barn fortelle om hvordan den frie leken blir ivaretatt ?* Forskningsperioden foregår mellom august 2022 – september 2023. Dronning Mauds Minne Høgskole er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?**

I forbindelse med mitt forskningsprosjekt kommer jeg til å være til stede, 5-6 dager, på storbarnsavdelingen der ditt barn går for å observere 1-2 av de pedagogiske lederne/barnehagelærerne . Dette vil foregå i løpet av desember 2022 og januar 2023.

Jeg har valgt en metode der jeg er deltagende observatør. Det betyr at jeg deltar aktivt i hverdagen i barnehagen mens jeg ser hvordan den pedagogiske lederen blant annet organiserer, tilrettelegger og støtter sine ansatte i arbeidet med å ivareta den frie leken.

Du blir spurt om å delta på grunn av at du har et barn som går på storbarnsavdelingen der en pedagogisk leder skal bli observert. Jeg skal ikke gjennomføre barneintervju eller observere barna. Men når jeg deltar i hverdagen sammen med barna kan det oppstå øyeblikk der det er naturlig å snakke med dem om deres lek.

#### **Hva innebærer det for ditt barn å delta?**

Barnet kan i naturlige settinger i hverdagen, utrykke seg verbalt eller fysisk og på den måten synliggjøre hvordan ansatte støtter deres lek. Hvis barnet ditt blir observert, får du som foreldre forelagt observasjonsmaterialet slik at du kan ta stilling til om det kan brukes i min forskning.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig for barnet ditt å delta i prosjektet. Hvis du velger å samtykke til at ditt barn kan delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. All informasjon om barnet ditt vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller barnet hvis du ikke vil at barnet skal delta eller senere velger å trekke samtykket.

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

Jeg vil bare bruke opplysninger om barnet ditt til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Barnets utsagn vil bli anonymisert slik at det ikke kan gjenkjennes. Kun student og veileder vil ha tilgang til datamaterialet. All informasjon vil behandles konfidensielt, være innlåst, og alle data vil bli slettet etter sensurfrist.

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

Jeg behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning har NSD -Norsk senter for forskningsdata vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

**Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger jeg behandler om ditt barn, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om ditt barn som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om ditt barn
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av ditt barns personopplysninger

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

Student: Marthe Hammer Bones, Epost: [marthe.bones@studentinord.no](mailto:marthe.bones@studentinord.no) Tlf: 92 06 31 24

Veileder: Professor Svein Sando, DMMH. E-post: [SveinSando@dmmh.no](mailto:SveinSando@dmmh.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Marthe H Bones  
(Prosjektansvarlig og student)

Svein Sando  
(Veileder)

---

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «Ledelse for lek», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn:

Barnets navn : .....

- kan delta i samtale, og hans/ hennes uttalelser kan brukes i prosjektet.

Jeg samtykker til at data fra barnets deltagelse behandles frem til prosjektet er avsluttet september 2023.

---

(Signert av foresatte , dato)

## Vedlegg 5: Oversikt over dokument som er brukt som data

Jeg valgte å se på 12 ulike dokument. 3 av dokumentene forelå i flere eksemplarer, med noe få ulikheter mellom hver utgave.

Tittel	Delt hvor?	Delt med/ skrevet for hvem?
Ukeplan	*	*
Brosjyre	Gitt til foreldre som er innom på besøk ol.	Foreldre Andre utenfor barnehagen
Årsplan	Hjemmesiden	Alle ansatte Foreldre Andre utenfor barnehagen
Plan over dagsrytme	Veggen på avdelingen	Ansatte på avdelingen
Infobrev til nye foreldre	Internt Digitalt kommunikasjonsverktøy (DKV)	Foreldre
Nyhetsbrev til foresatte x 2	DKV	Foreldre
Info fra barnehagedagen	Yttergangen og DKV ?	Foreldre
Referat fra avdelingsmøte	I et avdelingsmøte	Ansatte på avdelingen
Plakater med fagbegrep om lek x 2	Yttergangen	Foreldre
Plakater med fagbegrep om lek x 2	Veggen på avdelingen	Ansatte på avdelingen
Plakat med fagbegrep om lek	Pauserommet	Alle ansatte
Virksomhetsplan	Hjemmesiden	Foreldre Alle ansatte Andre utenfor barnehagen

\*Ukeplanen ble hverken skriftliggjort eller delt med foreldre i forkant. Ansatte planla uken underveis med utgangspunkt i barnas interesser, lek som oppstod og tema. Aktiviteter og hvem som hadde ansvar for hva stod på en liste og aktiviteter ble gjennomført når det passet hver enkelt ansatt og de barna som skulle delta.

Dokument som vektla eller synligjorde fokuset på den frie leken er markert med **rødt**

## Vedlegg 6: Intervjuguide casestudien

### Intervjuguide til semistrukturert intervju av pedagogisk leder

Spørsmålene kommer i etterkant av observasjonene for å bekrefte det som er observert.

#### **Underveis:**

Jeg så at du gjorde/ hørte at du sa .. og jeg har tolket dette som ledelse for lek.

- 1) Er dette en bevisst ledelses-strategi for å ivareta barns frie lek ? På hvilken måte ?
- 2) Hvis ikke ? Hvorfor tror du jeg tolket det sånn ?

#### **Etter endt observasjon:**

Informanten får lese gjennom de renskrevne feltnotatene i forkant av intervjuet.

1. Har jeg fanget opp din måte å lede for lek på eller er det noe du vil tilføye/ korrigere ?
2. Hva legger du mest vekt på i arbeidet med å ivareta barns frie lek ?
3. Opplever du utfordringer eller møter du motstand i ditt arbeid med å ivareta barns frie lek ? ev. hvilke ?
4. Hvordan opplevde du å bli observert ? Hvordan påvirket det din ledelse for lek.

Hvordan vil du definere ordet ledelse – brukt om det du gjør som ped.leder ?

Hvilken definisjon på fri lek – jobber du ut fra ?

Hvem føler du din ledelse er mest rettet mot ? barna, ansatte, foreldre, andre?

### Intervjuguide uformell barnesamtale

Uformelle samtaler med barn både i lek og utenfor lek.

- 1) Hva gjør de voksne når du leker? Deltar de?
- 2) Hva gjør de voksne hvis du leker når du egentlig skal kle på deg eller spise mat?
- 3) Hva trenger du fra voksne for å kunne leke?
- 4) Hva trenger du fra voksne for å kunne leke lenge?

## Vedlegg 7: Spørreskjema

Spørsmål sendes på e-post og besvares skriftlig.

Tenk ut fra din rolle som leder på avdelingen.

- 1) Hva legger du mest vekt på for å ivareta barns frie lek ?
- 2) Hvordan legger du til rette for at både du og dine ansatte ivaretar barns frie lek ?
- 3) Opplever du utfordringer eller møter du motstand i ditt arbeid med å ivareta barns frie lek ? Ev. hvilke ?

Skriv maks 1 A4 side, enten som sammenhengende tekst eller kulepunkter.

Vær konkret og gi gjerne eksempler på hvordan du leder dine ansatte i dette arbeidet.



**Vedlegg 8: Informasjonsskriv til foreldre**

# Forskningsprosjekt

## *Ledelse for lek*



I løpet av januar 2023 kommer en masterstudent til barnehagen for å observere hvordan en pedagogisk leder jobber for å legge til rette for barns lek. Studenten skal være til stede på avdelingen sammen med barn og ansatte i til sammen 6 dager. I tillegg til å observere den pedagogiske lederen skal hun også ha uformelle samtaler med barn i hverdagen. Samtalene handler om leken og hvordan barna opplever at ansatte støtter dem og gir dem muligheter for å leke. Det er frivillig for barnet å delta og hvis barnet sier noe som blir brukt i forskningsprosjektet blir barnet anonymisert. Alle dere foreldre vil få et samtykkeskjema utdelt for signering i forkant av feltarbeidet.

Hvis dere har spørsmål, kan dere ta kontakt med studenten:

Marthe H Bones, tlf 92 06 31 24, [marthe.bones@ntebb.no](mailto:marthe.bones@ntebb.no)