

Forord

Denne forskningsoppgaven har jeg skrevet som et avsluttende arbeid på min masterutdanning innenfor spesialpedagogikk.

Jeg ønsker å gi en stor takk til min veileder, som ga meg en hjelpende hånd når jeg trengte det. Du ga meg gode råd og en hjelp til å sette ting i perspektiv og ta meg ut av min egen boble.

Jeg vil også takke mine kollegaer for å ha holdt ut med meg mens jeg har arbeidet med forskningsoppgaven. Dere har også oppmuntret meg når jeg har vært nære ved å gi opp, og ga meg nytt mot med et klapp på skulderen. Tusen takk, dere er fantastiske.

Jeg vil også si tusen takk til mine fantastiske deltakere. Uten dere hadde ikke denne forskningsoppgaven blitt det den er i dag. Takk for at dere tok dere tid til å bidra til min forskningsoppgave.

Til slutt vil jeg takke min samboer som har stått i mitt hjørne hele veien og heiet på meg. Takk for at du har hørt på klagingen min, takk for at du har tørket bort tårene mine når jeg har vært sliten. Takk for at du har hørt på mine dårlige omformuleringer opptil flere ganger i arbeidet for å finne den perfekte setningen. Uten deg ville jeg ikke klart å gjennomføre denne forskningsoppgaven. Tusen takk.

Mie Cathrine Hoddevik

Trondheim, 30.oktober 2015

Sammendrag

Denne forskningsoppgaven er rettet inn på lekens betydning for utvikling av sosial kompetanse hos barnehagebarn. Fokuset ligger på hva pedagogiske ledere i barnehagen legger i leken og dens rolle i forhold til utvikling av sosial kompetanse hos barn i barnehagen.

Problemstillingen for forskningsoppgaven er: «*Hvordan ser pedagogiske ledere på lekens betydning for utvikling av sosial kompetanse?*»

Studien tar utgangspunkt i en kvalitativ forskningstilnærming hvor datamaterialet er blitt samlet inn gjennom tre intervjuer, som etter at datamaterialet var ferdig behandlet viste seg å være intervjuer som bar preg av både et delvis strukturert intervju og et strukturert intervju. Utvalget mitt bestod av to pedagogiske ledere og en faglig leder (tidligere pedagogisk leder). Målet med intervjuene var å få deltakernes refleksjoner, erfaringer og meninger rundt temaet.

Under intervjuene la deltakerne mest vekt på sammenhengen mellom lek og sosial kompetanse og voksenrollen i forhold til lek og sosial kompetanse. Derfor var det naturlig at det ble to kategorier; *lek og sosial kompetanse* og *voksenrollen*. I disse kategoriene har jeg tolket det innsamlede datamaterialet, for så å drøfte det opp mot teori og annen forskning.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	I
Sammendrag.....	II
Kapittel 1 Innledning.....	1
1.1 Presentasjon av tema	1
1.1.1 Min personlige forståelse.....	1
1.2 Oppgavens formål og problemstilling	2
1.3 Oppgavens struktur og innhold.....	2
Kapittel 2 Teoretisk fundament.....	4
2.1 Hva sier rammeplanen om lek, læring og sosial kompetanse?.....	4
2.2 Hva er lek?.....	6
2.2.1 Ulike syn på lek	8
2.2.2 Barns frilek.....	9
2.2.3 Fysisk miljø for lek	10
2.3 Rollelek.....	11
2.3.1 Læring i rollelek.....	12
2.4 Lekemateriell i leken	13
2.5 Voksenrollen i leken	15
2.5.1. Hva slags voksen vil du være i leken?	16
2.6 Lek og læring.....	18
2.6.1 Voksenperspektivet i lek og læring.....	19
2.6.2 Barneperspektivet i lek og læring	20
2.7 Sosial kompetanse	21
2.7.1 Voksne som rollemodeller for sosial kompetanse	23
2.7.2 Sosial kompetanse i lek.....	24
Kapittel 3 Metodisk tilnærming	26
3.1 Valg av forskningsmetode	26

3.2 Utvalg	27
3.2.1 Kort presentasjon av deltakerne	28
3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet	28
3.4 Prosessen frem mot et kvalitativt forskningsintervju	29
3.4.1 Forforståelse	30
3.4.2 Forberedelse til intervju	30
3.4.3 Gjennomføring av intervju	31
3.5 Bearbeiding og analyse av datamaterialet	33
3.5.1 Transkriberingsprosessen	33
3.5.2 Analyseprosessen	34
3.6 Kvalitet i en kvalitativ intervjustudie	34
3.6.1 Troverdighet	35
3.6.2 Bekreftbarhet	35
3.6.3 Overførbarhet	36
3.7 Forskningsetikk	36
Kapittel 4 Resultater og drøfting	38
4.1 Lek og sosial kompetanse	38
4.2 Voksenrollen	49
Kapittel 5 Oppsummering og avsluttende refleksjon	60
Litteratur	62
Vedlegg	65
Vedlegg 1 Informasjonsskriv	65
Vedlegg 2 Intervjuguide	67
Vedlegg 3 Transkripsjonsnøkkel	68
Vedlegg 4 Tilbakemelding fra NSD	69

Kapittel 1 Innledning

1.1 Presentasjon av tema

Dagens barnehager er styrt av *Lov om barnehager*. Denne loven legger blant annet føringer for hvordan barnehagen skal jobbe i det daglige.

Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig læring (*Lov om barnehager 2013 § 1 Formål*).

Barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfulle opplevelser og aktiviteter (*Lov om barnehager 2013 § 2 Barnehagens innhold*).

Med denne loven følger også en forskrift; *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Målet med denne forskriften er at styrer i barnehagen, pedagogiske ledere og annet personal skal ha en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet. I Rammeplanen blir begrepene lek, læring og sosial kompetanse omtalt som viktige punkter i barnehagehverdagen, og det er disse begrepene som legger grunnlaget for mitt tema og problemstilling. Rammeplanen beskriver disse begrepene som nært sammenvevd, for gjennom leken får man en samhandling med hverandre som legger grunnlaget for læring og sosial kompetanse (*Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver, 2013*).

St. meld. nr. 41 (2008-2009) sier noe om hvordan den norske regjeringen ønsker å styrke barnehagen som læringsarena. Videre kommer det frem at barna i barnehagen har et behov for læring og utvikling, og dette må bli tatt alvorlig av personalet i barnehagen. Det er deres jobb å styrke barna for en livslang læring. Barnehagen er en arena hvor mange ulike barn og familier møter hverandre, alle fra forskjellige hjemmemiljø. Nettopp derfor er det viktig at barnehagen tilbyr et godt læringsmiljø for alle barn. På denne måten bidrar barnehagen til en sosial utjevning, hvor barna får muligheten til å bryte uheldige utviklingsmønstre.

1.1.1 Min personlige forståelse

Jeg går inn i dette forskingsprosjektet med en utdanning som førskolelærer og erfaring fra barnehage. Mens jeg har jobbet i forskjellige barnehager, har jeg observert leken til barna og hvor mye de egentlig lærer av samspillet mellom hverandre. Dette vekket interessen min rundt det å finne ut noe om hvordan de ansatte i barnehagen kan tilrettelegge for barnas egen

lek, for så å bruke den til å påvirke barnas utvikling av sosial kompetanse. Jeg syntes også dette var et spennende aspekt ved spesialpedagogikk, hvordan barnehagens ansatte ikke trengte mye spesialpedagogisk kompetanse, men likevel brukte det i det daglige samspillet med barna. For meg var dette et tema jeg hadde en genuin interesse for, og som jeg hadde lyst til og følte et sterkere behov for å lære mer om. På bakgrunn av dette har jeg formulert en problemstilling som ligger til grunn for hele forskningsoppgaven.

1.2 Oppgavens formål og problemstilling

Målet med denne oppgaven er å danne et bilde av hva pedagogiske ledere i barnehagen tenker om lekens betydning for sosial kompetanse og få et innblikk i hva de ser på som viktig i forhold til lek og sosial kompetanse. Utover dette vil jeg i oppgaven trekke inn forskjellige aspekter ved lek, som rollelek, frilek og lekemateriell i leken.

Problemstillingen min er:

«Hvordan ser pedagogiske ledere på lekens betydning for utvikling av sosial kompetanse?»

For å besvare denne problemstillingen har jeg intervjuet to pedagogiske ledere og en faglig leder (tidligere pedagogisk leder) i en barnehage, men på forskjellige enheter. Gjennom intervjuene mine fikk jeg ta del i deres refleksjoner, erfaringer og meninger rundt temaet mitt. Hvordan jeg jobbet meg metodisk frem til problemstillingen går jeg nærmere inn på i kapittel 3.

1.3 Oppgavens struktur og innhold

Oppgaven min består av fem kapitler. Jeg starter i kapittel 1 med en presentasjon av forskningsoppgavens tema, problemstilling og formål for å gi leserne mine en innsikt i bakgrunnen for oppgaven. Videre går jeg til kapittel 2, hvor jeg presenterer forskningsoppgavens teoretiske fundament. Her går jeg inn på ulike forskninger og teorier som jeg relaterer til temaet i forskningsoppgaven. I kapittel 3 beskriver jeg den metodiske tilnærmingen min til forskningsoppgaven. Her beskriver jeg hvordan jeg har jobbet under hele forskningsprosessen, slik at leseren har mulighet til å sette seg inn i fremgangsmåten min. Så kommer kapittel 4, hvor jeg presenterer og drøfter resultatene som har kommet frem i løpet av forskningsprosessen. Jeg har valgt å dele resultatene inn i to kategorier, *lek og sosial*

kompetanse og voksenrollen, hvor jeg først tolker mine resultater for så å drøfte dem. I det siste kapitlet, kapittel 5, gir jeg leseren en oppsummerende refleksjon rundt forskningsoppgavens resultater samt forslag til videre forskning som jeg synes er interessant.

Kapittel 2 Teoretisk fundament

I dette kapittelet vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget i min oppgave. Jeg vil bruke mesteparten av dette som grunnlag for drøftingskapittelet. Noe av teorien er blitt brukt som grunnlag for intervjuguidene, mens noe har kommet til etter at empirien var ferdigstilt. Jeg starter kapittelet med introduksjon til hva *Rammeplanen for barnehagen* sier om begrepene lek, læring og sosial kompetanse, som er begreper som har betydning i forhold til min problemstilling. Videre kommer jeg inn på lek, hvor jeg trekker frem ulike syn på lek samt ulike typer lek. Jeg sier videre noe om det fysiske miljøet i barnehagen i forhold til lek. Her trekker jeg også inn lekemateriellet sin rolle i leken. Så går jeg nærmere inn på begrepene lek og læring, før jeg avslutter med sosial kompetanse, hvor jeg både ser på voksne som rollemodeller og hvordan den sosiale kompetansen kan bli utviklet gjennom lek.

2.1 Hva sier rammeplanen om lek, læring og sosial kompetanse?

Rammeplanen er en forskrift til barnehageloven som gir retningslinjer for barnehagens innhold og oppgaver. Gjennom rammeplanen får styrer, pedagogiske ledere og det øvrige personalet en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet. I kapittel 2 i rammeplanen blir temaene lek, læring og sosial kompetanse beskrevet som viktige områder i barnas hverdag. I barnehagen er det barna som er de viktigste. De skal ha stor frihet til valg av aktiviteter, og derfor er det viktig å finne den riktige balansen mellom de aktivitetene barna ønsker å holde på med og de voksenbestemte aktivitetene (*Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*, 2013).

Lek

Rammeplanen (2013) trekker frem at leken har en fremtredende plass i barnehagehverdagen, som en grunnleggende livs- og læringsform. Gjennom leken får barna en sammensatt kompetanse som gir dem mulighet til blant annet å bearbeide ulike inntrykk og opplevelser i hverdagen (*Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*, 2013). Videre kan man si at leken også skaper rom for utvikling av vennskap mellom barna, fordi barna gjennom vennskapet får vært i samhandling med hverandre, hvor de får øvd seg på å ta andres perspektiv samt at leken skaper trivsel mellom barna. Samhandlingen som skjer i leken åpner opp for muligheten til å lære av hverandre, hvor tradisjonene fra barnekulturen blir overført

fra eldre til yngre barn, samtidig som det legger et grunnlag for utvikling av sosial kompetanse (*Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*, 2013). Leken er et område hvor barna har høy kompetanse og engasjement. For barna har leken en egenverdi; leken skaper for rom glede og utforskning. Derfor er det essensielt at personalet i barnehagen tilrettelegger for variert lek, og at de inspirerer til fantasi, skaperglede og livsutfoldelse. Alle barn i barnehagen må få gode erfaringer og en opplevelse av å mestre samspillet med andre barn i lek.

Læring

I Rammeplanen (2013) er læring beskrevet som noe som skjer i det daglige samspillet mellom barna; barna oppsøker lærings situasjoner. Barna lærer gjennom alt de opplever og erfarer på alle områder, og derfor må barnas interesser og spørsmål ligge som grunnlag for læringsprosesser og temaer i barnehagen. Barna må få rom til å utforske og eksperimentere, samt danne vennskap, for vennskapet er forutsetning for læring og for å ha en opplevelse av glede og mestring (*Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*, 2013). I læringsprosessene som skjer i barnehagen har personalet også en stor rolle, fordi det er de som sitter på den kunnskapen som barna skal ta til seg. Derfor er det viktig at personalet deler sin kunnskap og oppfinnsomhet, samt viser sitt engasjement til læring og lek. Videre må personalet undersøke og stille spørsmål sammen med barna, men også finne svar som barna er tilfredse med.

Barnehagen er en arena for et aktivt og utviklende læringsmiljø. Dette læringsmiljøet består av formelle og uformelle lærings situasjoner som begge har en pedagogisk hensikt. De formelle lærings situasjonene er gjerne aktiviteter som er planlagt og ledet av personalet, mens de uformelle lærings situasjonene viser seg i hverdagsaktiviteter, her-og-nå-situasjoner og lek mellom barna (*Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*, 2013).

Sosial kompetanse

Rammeplanen (2013) understøtter at det er i barnehagen barna har best mulighet til å utvikle sosial kompetanse. I barnehagen får barna muligheten til å treffe andre mennesker både på deres egen alder og andre aldre. Disse menneskene er viktige for barnas mulighet til å lære av andre og hverandre, men de er også viktig i forhold til å etablere vennskap. Gjennom vennskap og samspill med andre tilegnes den sosiale kompetansen. Gjennom alle situasjoner i hverdagen har barna mulighet til å utvikle sosial kompetanse i handlinger og opplevelser.

Det er viktig at barnehagen skaper rom for varierte samspillserfaringer for barna, for det er her de utvikler selvstendighet og trygghet på seg selv som individer og sine kulturelle identiteter, samt trygghet på og stolthet over egne tilhørigheter og respekt for andres kulturelle verdier og ytringer (*Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*, 2013). Det er de voksne i barnehagen sin oppgave å skape trygge miljøer hvor barna kan ha opplevelser av egenverd og mestring, lek med jevnaldrende og tilhørighet i et positivt fellesskap. Gjennom kroppslige og språklige handlinger lærer barna å leve seg inn i andres situasjon og vise medfølelse; de utvikler sin evne til empati. Når det kommer til sosial kompetanse i barnehagen, er personalet rollemodeller for barna. Personalet i barnehagen må være klar over dette, og de må vise at de er anerkjennende og støttende ovenfor enkeltbarnets og barnegruppens sosiale ferdigheter (*Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*, 2013).

2.2 Hva er lek?

For barn har lek ofte et forlokkende, lystbetont preg, og leken er et mål i seg selv. Leken er derfor en viktig kraft i seg selv, uten å være et middel til noe annet. Barnet leker for å leke og fordi det er moro (Lillemyr, 2011b, s. 38).

Det kan være vanskelig å gi en entydig forklaring eller definisjon på hva lek er, fordi lek kan ha mange og forskjellige funksjoner både for barn og voksne. Det man kan si er typisk for leken, er at den engasjerer barnet på en fullstendig og altoppslukende måte. Når barnet går inn i det som kan kalles en god leksituasjon, vil det oppleve å bli hevet på et nivå utenfor seg selv, hvor opplevelsen eller aktiviteten i seg selv er det som betyr noe og som gir mening. Her får barnet muligheten til å glemme seg selv som person for en stund, med den frihet og mulighet til utfoldelse som det gir (Lillemyr, 2011a). Leken til barnet er bare «på liksom», noe som gjør leken til et fristed for oppfinnsomhet og det som er gøy. I leken får barna mulighet til å gjøre det de ønsker uten å være redd for å bli vurdert etter hvordan de oppfører seg. Når barna er i lek, har de en viss kontroll på aktiviteten; de har selv innvirkning på hva de skal gjøre og hvordan det skal være (Lillemyr, 2011b). I leken får barna uttrykt seg som subjekter både handlingsmessig, mentalt og følelsesmessig. Ved at barna er i et lekende samspill med hverandre, får de muligheten til å uttrykke og kjenne at egen opplevelsesverden gjelder, samtidig som den deles med andre (Bae, 2014).

I sin bok *I lekens verden* (1993) skriver Birgitta Olofsson at leken er paradoksal og at den ikke kan beskrives gjennom enkle begreper, men at den må beskrives i motsetninger som begge er sanne. Leken er en mental innstilling; den er en måte å forholde seg til virkeligheten på. Når

man er i leken, flyter man mellom virkelighetens tolkningsplan og lekens – eller lekens tolkningsplan i leken. Det man gjør i leken skal ikke tolkes bokstavelig, for selv om det virker virkelig, er det ikke det, fordi det er lek og må forklares ut fra lekens hensikt. I leken blir den alternative virkeligheten revet løs fra den virkelige virkeligheten (Olofsson, 1993). «*Leken skal være ungenes arena! – En arena der barn lærer å ta initiativ, utvikle språk, ta andres perspektiv, samhandle, undre seg, beregne og regne.*» (Kibsgaard, 2008, s. 23)

Leken tiltrekker barnet med en uimotståelig kraft, fordi lekens mål ligger i leken selv. Leken er førskolebarnets dominerende virksomhet (Rasmussen 1987). For barna er leken en måte å hevde seg ovenfor voksenverdenen på, og derfor er det essensielt at mye av leken er fri for innblanding fra voksne; barna må få leke det de vil leke (Lindqvist, 1997). Når barnet leker, kan det forvandle virkeligheten til noe annet. I lekens verden kan alt forvandles: personer, handlinger, ting, rom og tid. Kan man leke, har oppfinnsomheten ingen grenser. Leken innbyr til utnyttelse av alle muligheter. Fantasien til barnet er som en tryllestav. For å kunne leke må man forlate virkeligheten og gi seg hen. Barna blir oppslukt av leken og mister seg i den. Når de er i leken, er de ikke oppmerksomme på omverdenen, og for dem eksisterer ikke noe annet enn den leken de leker i nået. Leken er ikke venting på at noe skal komme, men det er noe som skjer her og nå hos barna. Leken varer i evighet og tiden forsvinner på et blunk (Olofsson, 1993).

Når barn leker uttrykker de og gir de form til tanker og følelser, som ellers ville vært vanskeligere å få tak i. I lekeforløp får de dermed mulighet til å få et forhold til egne og andres opplevelser (Bae, 2014, s. 8).

Det som er karakteristisk ved leken, er at den er en typisk aktivitet hos barn. Den er lystbetont for barnet og gir det glede og fryd. Gjennom leken blir det skapt orden med regler og system, og leken er begrenset til et bestemt sted og en bestemt tid. Leken gir barna spenning i hverdagen, og den er et uttrykk for deres indre drift og forberedelse til deres voksne liv (Lillemyr, 2011a). Leken i seg selv har ikke noe mål, men den blir planlagt underveis av barna. Leken er bestående av mange her-og-nå-situasjoner som føres videre av assosiasjoner og avtaler i dialogen mellom barna. Dette kan skje fordi barna er åpne for det som skjer, og de blir med i dialogen og følger den retningen den tar. Barnas lek er uforutsigbar, og hver lekesekvens er forskjellig fra hverandre fordi den er nyskapende, genuin og styrt av akkurat de barna som deltar i akkurat den leken akkurat der og da (Krogstad, K.Hansen, Høyland, & Moser, 2012).

Gjennom leken får barna nye erfaringer med omverdenen, fordi det er gjennom leken at barna utforsker omverdenen. Dette gjør at bak en hver ny erfaring ligger det noe nytt og uøvet som lokker til lek. Gjennom lekens verden er det ingen faste prosedyrer, og man kan omgås tingene på alle mulige måter. Lek betyr ikke bare at man må leke med noe, men også at noe leker med den lekende, fordi uansett om bevegelsen i leken er rettet mot et lekemateriell eller en medlekende, så kan man aldri vite hvordan de vil reagere (Röthle, 2013).

2.2.1 Ulike syn på lek

Frøbels syn på lek

Den tyske pedagogen Friedrich Fröbel (1782-1852) hadde en romantisk holdning til barns lek. Leken til barna var et av kjernepunktene deres og den naturlige måten for dem å uttrykke seg på. Han beskrev leken som det reneste og mest åndelige produktet i førskolealderen, hvor barnet fikk muligheten til utvikle seg fysisk, åndelig og moralsk. Leken ga også barna glede, frihet, tilfredstillelse og fred med verden. Frøbels teori hadde et romantisk og idealistisk utgangspunkt og bygde på et forunderlig syn på verden. Han mente at alle ting stammer fra Gud og at det er en enhet i alle ting, og at dette vises like godt i naturen så vel som i menneskets vesen. Gjennom oppdragelsen skulle man utvikle det gudommelige hos barnet; barnet skulle modnes (Lindqvist, 1997).

Videre beskrev Lindqvist (1997) Frøbels pedagogikk som en pedagogikk bestående av dels fri lek og dels aktiviteter som barn og voksne skal utforske sammen. Pedagogikken blir derfor preget av motsetningen mellom frihet og formell styring.

Eriksons syn på lek

E.H. Erikson (1902-1994) var en tysk-amerikansk sosialpsykolog som støtter store deler av Freuds synspunkter på lek. Leken har en stor betydning for barns utvikling, fordi barn gjennom leken får muligheten til å få utløp på ubevisste tanker og handlinger på en sosialt akseptert måte. Erikson mener videre at leken oppfyller sin vesentlige funksjon som et ledd i barnets psykososiale utvikling, fordi den for barnet tjener en ego-funksjon som bidrar til barnets identitetsutvikling (Lillemyr, 2011a).

Lillemyr (2011a) skriver om Erikson sine tre stadier for utvikling av leken i førskolealderen. Det første stadiet kaller Erikson for *autokosmisk lek*, og her er leken gjerne gjenkjennelig i barnets kroppslige bevegelser. Leken skjer med egen kropp gjennom utforskning av fingre og

tær, som styrker den grunnleggende tilliten hos barnet, samtidig som det gir grunnlag for videreutvikling av lek på neste stadium. Det andre stadiet blir kalt *mikrokosmisk lek*. Her har barnet et begynnende behov for lek med ting, som f.eks. lekemateriell. Barnet får kjenne på at lekegjenstander har sine egne lover og grenser og bestemte egenskaper. Barnet har her begynt å skille mellom seg selv og omverdenen og er hele tiden på leting etter rollemodeller som kan vise hva som gjøres med ulike ting i den virkelige verdenen. På dette stadiet får barnet muligheten til å lære når det skal stå på sitt og når det skal gi seg, da gjerne gjennom konkurranser med andre barn om leketøy. Det tredje og siste stadiet i utviklingen av lek som Erikson skisserer, er den *makrokosmiske leken*, hvor det skjer en sammenkobling mellom barnets erfaringer fra de to første stadiene. På dette stadiet begynner barnet å dele leken med andre både barn og voksne. Konsekvensene av handlingene til barnet er tydeligere for det, samtidig som det lettere innordner seg etter regler og krav fra det sosiale miljøet. Barnet får på dette stadiet muligheten til å dele opplevelsen i leken med andre, noe som gjør det mulig å oppnå anerkjennelse for egne prestasjoner i leken. Lekeerfaringene som barnet får på dette stadiet har en stor innvirkning på barnets identitetsutvikling. Erikson mente at barnet gjennom lek sammen med andre barn får muligheten til en ego-utvikling og en utvikling av vi-følelse. Med andre ord er leken også av betydning for barnets utvikling av relasjoner til andre og for evne til samhandling (Lillemyr, 2011b).

2.2.2 Barns frilek

Frileken er barnas egen lek som de selv skaper i omgivelser hvor de føler seg trygge. I frileken produserer barnet nye opplevelser av virkeligheten (Rasmussen 1987). Når barnet trer inn i frilekens verden, oppgir det seg selv. Leken er noe som skjer med barnet. Leken holder barnet fast, for barnet glemmer seg selv i leken, og leken blir barnets virkelighet. Lillemyr beskriver dette slik:

Barnet mister seg selv nettopp fordi det ikke står ovenfor et objekt i seg selv. Ved at vi ikke ser på leken som et objekt, men som noe vi kan ta del i, blir vi fanget inn i leken; vi får en tilhørighet til den. Derfor er ikke leken et objekt. Barn vet dette, ikke fordi de vet det, men fordi de ikke vet det: De lar seg bare rive med. De er i leken. Leken eksisterer bare når den lekes (Lillemyr, 2011b, s. 116).

Frileken er barnets egen lek. Derfor er den bundet av de sosiale forutsetningene som et barn møter opp med, og derfor fungerer frileken innenfor individuelle, sosiale og samfunnsmessige rammer (Rasmussen 1987). Grunnlaget for den skapende aktiviteten som frilek er, finnes allerede i barnets egen lek. I frileken tolker barnet sine egne opplevelser og gir dem liv; barnet

dramatiserer (Lindqvist, 1997). Gjennom frileken får barnet mulighet til å utfolde seg og virkeliggjøre sine lekehensikter, og barnet får oppleve hvordan frileken styrker dets selvstendighet ved at det får en frigjørelse fra voksenverdenen. I frileken løsriver barnet seg fra den konkrete, intime voksenverdenen, hvor motsetningen mellom det kjente og det ukjente tilspisser seg. Frileken skaper rom for barnet alene og sammen med andre barn til å arbeide seg mot en utvidet forståelse av virkeligheten, og dermed av seg selv (Rasmussen 1987).

2.2.3 Fysisk miljø for lek

Det fysiske miljøet i barnehagen spiller en viktig rolle for læringsmiljøet i barnehagen, og det kan fungere både positivt og negativt ved å åpne eller legge begrensninger på barnas hverdagsliv (Høyland & K.Hansen, 2012). Derfor er det viktig å tenke gjennom hvordan planløsningene blir i barnehagen. Planløsningen burde innby til samarbeid og samtaler om hva man gjør og hvordan det kan eller burde gjøres. Områdene i barnehagen burde være tilrettelagt slik at barna kan bruke materialet uten hjelp eller styring fra voksne. Innredningen og materialet i området er med på å påvirke barnas muligheter for lek og læring (Becher & Evenstad, 2012). Barna i barnehagen er avhengige av et omsorgsfullt og stimulerende felleskap, og derfor trenger de mange ulike typer aktiviteter og utfordringer. Gjennom å se hva barna gjør og hvordan de oppfører seg, får man et tydeligere bilde av hva de ønsker å gjøre i barnehagen. På denne måten kan personalet innrede den best mulige barnehagen påvirket av barna (Seland, 2012). Innredningen burde være tydelig slik at barna lett kan orientere seg og finne materialer å leke med samt rydde på plass. Videre burde den være fleksibel slik at den kan forandres, slik at nye løsninger får rom til å vokse (Röthle, 2013). Barna reguleres av hvordan innredningen er: Hvor er det lov å løpe og klatre, og hvor skal man holde seg i ro? Hvert av rommene i barnehagen har koder basert på materialet i rommet: Er det for eksempel et lekerom hvor fantasien og kreativiteten får fritt spillerom, eller er det et rom for bevegelse og fysisk aktivitet? Barna tar i bruk rommet ved å lese kodene for det, og gjennom å lese kodene posisjonerer de seg slik at det blir mulighet for å delta og skape mening sammen med hverandre (Nordtømme, 2012). Noen av rommene i barnehagen kan være svakt kodede, noe som betyr at de inneholder mange materialer som innbyr til flere lekemuligheter. Barna får muligheten til å ha en selvstendig og kreativ utforming av leken i samspill og forhandling med hverandre. På denne måten får barna en reell innflytelse og medvirkning på leken og situasjonen (Seland, 2012). Materialet som finnes i de ulike

rommene i barnehagen burde stimulere alle barna til utforsking og samhandling. For selv om materialet er tilpasset barnas forutsetninger, så bør det by på en viss fare, uten egentlig å være farlig (Röthle, 2013). Utover dette burde lekematerialet være tilgjengelig slik at barna kan bidra til utvikling av rommene, organisering av dagsrytmen og hverdagen i barnehagen. Ved at lekematerialet er tilgjengelig, kan barna bruke det på sin egen måte i leken, uten personalets innblanding. Med andre ord bør det fysiske miljøet i barnehagen ha rom for utfoldelsesmuligheter for den ensomme og innadvendte siden og den sosiale og aktive siden ved barnas lek (Krogstad, 2012).

2.3 Rollelek

«Rollelek bygger ikke på projeksjon, men på identifikasjon. Den som leker, er en annen. Barnet går inn i en rolle og oppfører seg og snakker slik rollen krever» (Olofsson, 1993, s. 109). I rollelek later barnet som om det er en annen person eller et dyr, og det gjenskaper handlinger til det det etterligner; det er i en som-om situasjon. *«Ved å late som, går barn inn i sin egen forestillingsverden, tar andres perspektiv og gir form til tanker og følelser» (Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver, 2013, s. 32).* Barnet tar i bruk fantasien sin når det later som, og det bruker fantasien til å skape en handling som bygger på en konkret hendelse eller et menneske som det kjenner godt. Gjennom rolleleken utvikles og formes fantasien til barnet. Fantasien er, og blir brukt som, et redskap hvor barnet planlegger sin fremtid. I rolleleken bruker barnet det som kan beskrives som generaliserende handlinger, hvor det bruker handlingene som er særegne til f.eks. en frisør, men ikke nødvendigvis en frisør det kjenner (Rasmussen 1987).

Rollelek kan beskrives som en historiefortelling hvor barnas egne roller står i fokus av fortellingen. Rolleleken er et samarbeid mellom det kroppslige og verbale språket til barna, og det er dette samarbeidet som videreutvikler leken. Gjennom rolleleken observerer barna hverandre og hvordan de bruker kroppen sin i tid og rom, men også hvordan barnas mimikk gjennom blikk, smil og latter blir brukt. Rolleleken er en individuell og kollektiv prosess. Det individuelle med den er at barna må forstå og tilpasse sin egen historiefortelling til sine egne erfaringer og kunnskaper. Samtidig som barna gjør dette, må deres lyder, verbalspråk og kroppsbruk samstemmes med de andre barna i rommet der leken foregår. Det kollektive ved rolleleken er at barna benytter hele tiden på å vurdere: «Hvordan responderer de andre på mine signaler?» (Melaas, 2014).

I boka *Egenledelse i lek og læring (2011)* presenteres begrepet «rollelekskontinuumet».

Kristian Sørensen, forfatteren av boken, beskriver ordet slik:

Rolleleken kan beskrives ut fra mange dimensjoner. Den kan blant annet beskrives langs et kontinuum av kompleksitet. Et kontinuum fremstilles gjerne som en uavbrutt linje der plasseringen på linjen angir en viss verdi, og der det hele tiden er mulig å bevege seg frem og tilbake i små eller store sprang (Sørensen, 2011, s. 68).

Rollelekskontinuumet er en beskrivelse av hvordan rolleleken utvikler seg i takt med barnets alder. I starten er det en relativt enkel rollelek som inneholder enkle utfordringer for barnet, mens i den andre enden er rolleleken svært kompleks og inneholder en ubegrenset mengde av gamle og nye utfordringer. Gjennom rollelekens elementer, utfordringer og opplevelser øker barnets rollelekskompetanse. Når barnet starter i den enkle rolleleken, er det få roller og få aktører. Temaer som barnet kjenner gjentas, og leken krever liten forberedelse og deltakelse fra de ansatte i barnehagen. Den enkle rolleleken foregår over en kort tidsperiode. På motsatt side av rollelekskontinuumet er den avanserte rolleleken. Her er det mange roller og aktører, og det er en forventning om at barnet som aktør skal bruke et bredt atferdsregister. I den avanserte rolleleken dukker det stadig opp nye og uventede utfordringer. Leken i seg selv kan strekke seg over en lengre periode og inneholde mange sekvenser eller akter hvor barnet må illustrere fantasi og kreativt bruke rekvisitter. Mellom disse to endepunktene på rollelekskontinuumet finnes det rollelek med ulik grad av kompleksitet (Sørensen, 2011).

2.3.1 Læring i rollelek

Man ser, at barnene gentager alt det i legen, som har gjort et stort indtryk på dem i livet, at de derved afreagerer indtrykkenes styrke og så at sige gør sig til herre over situationen (Rasmussen 1987, s. 43).

Gjennom rolleleken får barna muligheten til å samle sosiale erfaringer, og de lærer å kontrollere sine handlinger i forhold til en indre og ytre kontekst. Samtidig får de muligheten til å lære seg å være fleksible i handlingene deres ovenfor andre barn. Rollelekens normer og verdier gir barna en bestemt rolle i leken, som barna selv må overholde og tilpasse i forhold til de andre barna. Rolleleken skaper et grunnlag for barnas mulighet til å utvikle konsentrasjonsevnen deres, dette på bakgrunn av rollelekens indre dynamikk. For å få delta i leken må barna være oppmerksomme på hvor de andre barna er i lekeprosessen og leve seg inn i de andre barnas omverden. Rolleleken er medvirkende til å overvinne barnas egosentriske verden. Den gir dem muligheten til å knytte bånd med flere barn, og dette gjør at de lærer å regulere sine handlinger gjennom indre overveielser (Rasmussen 1987). Det som

barnet ser for seg i tankene sine, vil det gjennomføre «på liksom» i leken, og derfor er rolleleken et sted hvor barnet får muligheten til å utvikle forestillingsferdighetene sine, som danner grunnlaget for deres abstrakte tenkning. Disse forestillingsevnene ligger til grunne for deres utvikling innenfor kreativitet, fantasi og muligheten til å ta andres perspektiv, som igjen er avgjørende for utvikling av vennskap, sosial deltakelse og ved konfliktløsning. Av barnet krever rolleleken ferdigheter som flertallet av voksne mennesker bruker i hverdagen, både i egne aktiviteter og i samhandling med andre. Gjennom rolleleken får barnet anledning til å prøve og feile, uten at det får konsekvenser annet enn de andre barnas reaksjoner. Rolleleken gir rom for å være en annen enn seg selv; rollen er bare «på liksom». Barna får øve seg på forskjellige roller og situasjoner, utforske forskjellige væremåter, få korrigeringer fra andre og innstille sin egen atferd etter det (Sørensen, 2011).

2.4 Lekemateriell i leken

Lekemateriell i barnehagen er del av dens materielle kultur. Lekemateriell som er tilgjengelig for barna inngår i samspillet mellom barna i lek. Denne samhandlingen er med på å skape forutsetninger for barnas dannelsesprosesser. Barna er sosiale aktører som bidrar til deres egne dannelsesprosesser i barnehagen (Ødegaard, 2012). Lekematerielle har fått en tydelig posisjon i barnas lekeverden, og lekematerielle har ført til kroppslige dialoger mellom barn og materiell, og barn imellom. Lekemateriellet taler til barna, og barna svarer med å undersøke, noe som gjør at lekemateriellet får en aktiv rolle i leken, fordi det motiverer til handling, men det svarer også barna når de handler. Når lekemateriellet svarer på barnas handlinger på denne måten, fremkaller det fasinasjon og motivasjon til en meningsfylt dialog med lekemateriellet (Thorbergsen, 2012).

Barnehagen gjør det mulig at barna får tatt til seg de grunnleggende erfaringene med lekemateriell, fordi det er her de andre barna skaper muligheter for å se hva lekemateriellet kan og hvordan man leker med det. Et lekemateriell blir ikke et lekemateriell før et barn tar i det, og barna har en unik evne til å skape eller transformere et lekemateriell. Derfor kan en stein bli en bil, og en pinne bli en paraply. For barna er ikke lekemateriellet bare en mulighet, men flere (Lillemyr, 2011a).

Det som gjør lekemateriellet så anvendbart er at det er tilpasset hendene, slik at barna får muligheten til å sette lekemateriellet i bevegelse, noe som gjør at barna egentlig har muligheten til å leke med alle former for lekemateriell. Hvis man ser på lekemateriellet

gjennom barns øyne, ser man at lekemateriellet blir sett på som dynamiske størrelser i bevegelse fra det ene til det andre, og lekemateriellet går inn i en potensiell forvandling til, eller i kombinasjon med, noe annet. Det blir åpnet en verden med mange dører, og ved å åpne alle disse dørene lærer barnet å skape en ny leketøysverden, hvor lekemateriellet blir snudd på til å bli kjente former. Barnet får erfart at verden ikke bare er hva den er, men at den også bærer på en mengde muligheter. Lekemateriellet åpner for en ny verden med muligheter, for lekemateriellet er ikke hovedsakelig relatert funksjonelt til en voksenverden, men til en varierende iscenesettelse av mulige lekeverdener som barna deler med hverandre.

Lekemateriellet blir kjennetegnet og definert av at det er produsert av voksne for fortrinnsvis å bli kjøpt av foreldrene, for så å bli gitt til barna, slik at de kan leke med det. Lekemateriell i dagens samfunn er først og fremst en vare som blir kjøpt i leketøysbutikken (Rasmussen, 2001). *«Legetøy reproducerer følgelig ikke, men skaber noget. Det bliver til legetøj i kraft af, at det skaber muligheder.»*(Rasmussen, 2001, s. 26).

I dagens samfunn er det to synspunkter å betrakte barns lek og de voksnes valg av lekemateriell på. Det første synspunktet handler om hensikten med lekemateriellet og hvordan lekemateriellet skal være et hjelpemiddel for barna for å lære og å føres inn i samfunnet på. De voksne gir barna lekemateriell for at de skal lære seg hvordan voksenlivet foregår, samtidig som de ønsker å gi barna riktige leker som de synes er morsomme å ha. I dette synspunktet står de pedagogiske lekene sterkt, ettersom de skal tiltrekke barna til å trene opp bestemte funksjoner. Dette er gjerne leker som puslespill og logiske klosser. For barna blir ikke dette lek, men en sysselsetting. Barna merker at dette ikke er lek, men at det er på ordentlig, og denne typen sysselsetting er det som kan kalles konvergent tenkning. Konvergent tenkning er logisk og systematisk, og det finnes bare én riktig løsning, som ved et puslespill – det kan bare legges på én måte: den riktige. I leken bruker barna en divergent tenkning, altså at det finnes mange løsninger på et problem, men ingen av løsningene er verken riktige eller gale, bare bedre eller dårligere (Olofsson, 1993).

Det andre synspunktet på barn, lek og lekemateriell er at lekematerielle tar utgangspunkt i fantasien til barna og deres behov for å iscenesette hendelser og opplevelser i form av lek. Dette synspunktet setter barnas lek mer i fokus. Barna bruker sin oppfinnsomhet og imitasjonsevne til å gjøre leken variert og mangesidig. Lekemateriell blir brukt der det passer inn i leken, og tingene som er med i leken transformeres etter behov. For barna er lekemateriellet noe annet enn et virkemiddel i deres dannelsesprosess. For barna er lekemateriellet noe å ha, noe å eie. Barna samler på lekemateriell som de aldri leker med, men

vil ha, som de viser til andre. Dette gjør lekemateriellet til et nøytralt forbindelsesledd mellom barna til leken er i gang; lekemateriellet er igangstarter for leken. Samtidig vil lekemateriellet bli glemt bort når leken går sine egne veier. Det er dette som er et godt lekemateriell, noe som fører til lek. Når man ser på leken gjennom dette synspunktet, trengs det ikke masse lekemateriell, men ting å leke med, og ting som er lov til å bruke til noe annet enn det de er ment for. I dette synspunktet blir voksne satt utenfor og blir stående og betrakte hvordan barna bruker tingene. Voksne får muligheten til å se tingenes verdi og mangfoldighet (Olofsson, 1993).

2.5 Voksenrollen i leken

Barnehagen skal legge fysisk og organisatorisk til rette for variert lek. Barnehagens innhold bør inspirere til fantasi, skaperglede og livsutfoldelse. Personalet må være tilgjengelige for barn ved å støtte, inspirere og oppmuntre barna i deres lek. Dette vil også danne grunnlag for å sikre at alle barn får gode erfaringer og en opplevelse av å mestre samspillet med andre barn i lek. Barn som ikke deltar i lek, holdes utenfor eller ødelegger andres lek må gis særskilt oppfølging (*Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*, 2013, s. 32).

For barna er leken og det lekende samspillet det som er det viktigste i barnehagen, og derfor er det klart at dette bør prioriteres av personalet. De andre aktivitetene som gjøres i barnehagen burde bygges opp rundt leken for å støtte den. Ved å ha et engasjert personale, kan barnehagen lykkes med å skape et miljø for lek, samhold og inkludering, som legger grunnlaget for en god ramme for arbeidet med å gi alle barn opplevelsen av den gode barndom gjennom deltakelse i lek (Pape, 2013).

En aktiv voksen er en voksen som er til stede ikke bare fysisk, men som ser og hører, som viser evne til å handle og utøve rettferdighet, som kan trøste når det er nødvendig, som kan hjelpe når en trenger hjelp, og som kan lytte når en vil formidle noe (Pape, 2000, s. 156).

Når personalet er engasjerte i leken, viser de barna hvor viktig og verdifull de anser leken som. Gjennom leken får barna muligheten til å lære mye på egen hånd ved å prøve og å feile, men barna innehar ikke den kunnskapen og de erfaringene voksne mennesker har, og derfor har barnehagepersonalet ansvaret for at barna behandler hverandre på en god måte i leken. Personalet må sikre at alle barna er en del av lekefellesskapet og delta i opprettholdningen av dette, men innenfor lekefellesskapet må barna selv lære seg å ivareta sine personlige behov og interesser. Dette er det ikke alle barn som mestrer, og derfor er det viktig at personalet er tilgjengelig når det er behov for dem i denne prosessen (Ruud, 2012). Samtidig er det viktig

for personalet å være bevisst på at det ikke er deres oppgave å gjøre barn mest mulig like. Det er umulig å gjøre alle barn like selvhevdende, like empatiske, like prososiale og like humoristiske. Ikke alle barn kan være gode ledere, for det er ikke alltid at alle har lyst til det. Målet for personalet er ikke å gjøre barna mest mulig like, men å gi dem like muligheter til læring og utvikling (Pape, 2000). I barnas lek vil den voksnes ansvar og oppgaver variere etter lekeaktivitetens nivå. Uansett må barna få medvirke. Barna må få muligheten til å ha frilek, samtidig som en voksen er tilstede for å hjelpe barna underveis i leken (Sørensen, 2011). Utover dette kan man si at det er positivt at voksne deltar i barnas lek, fordi det gir dem en mulighet til å ha nærkontakt med barna, som kan bidra til å utvikle tillitsforholdet mellom voksen og barn (Lillemyr, 2011b). I samspillet med barn bør den voksne bruke seg selv på en voksen måte, fordi barn liker voksne som er ekte. Den voksne må ha en lekende holdning, men fortsatt være voksen (Pape, 2000).

2.5.1. Hva slags voksen vil du være i leken?

«Den, der vil styre legen, må være i stand til at tilpasse sig dens utviklingslove for virkelig at styre og ikke ødelægge den» (Rasmussen 1987, s. 96). I barnehagen er pedagogen den med en omfangsrik kompetanse på lek. Derfor er det viktig at pedagogen tenker nøye gjennom sin rolle i forhold til barns lek (Melaas, 2014). Rollen til pedagogen handler om å finne balansegangen mellom struktur og fleksibilitet, og det må bli lagt til rette for kombinasjoner mellom vellykket læring og genuin lek (Lillemyr, 2011b), for det oppstår situasjoner i leken til barna hvor en voksen aktivt må gå inn og delta i leken, men det er også situasjoner som taler for at man holder avstand. Som pedagoger i barnehagen må det kunne forventes at man er i stand til å vurdere dette på bakgrunn av hver enkelt situasjon (Pape, 2000).

Ellen Birgitte Ruud presenterer i sin bok, *Sosial fantasilek – kompetanse for livet*, fire roller en voksen kan ha i barns lek: observatør, tilrettelegger, lekekamerat og lekeveileder.

Hun mener at observatøren er essensiell for å kunne ha grunnlag for å involvere seg i barns lek. Observatøren sin hovedoppgave er å observere det som skjer i leken og relasjonene mellom barna. Gjennom å observere får man mulighet til å samle inn mest mulig kunnskap om barnegruppen som en helhet, de enkelte barna og relasjonene dem imellom.

Observasjonen som blir gjort gir en unik mulighet for personalet til å bli kjent med barna, for gjennom leken blir barnas sosiale viten og virkelighet synliggjort. Barna kan for eksempel vise hva de er opptatt av, hva de drømmer om, håper på og frykter. Innblikket som

observasjonen gir er et godt utgangspunkt for å skape en god relasjon til barna og være støttende i deres utvikling videre (Ruud, 2012).

Tilrettelegging av leken kan foregå på forskjellige måter; det kan skje i forkant av leken og underveis i leken. Lekegrupper er en tilretteleggingsmetode, og gjennom lekegrupper får personalet muligheten til å hjelpe barna med å danne nye vennskap og sørge for at de får erfaringer med å være sammen med ulike barn. I lekegruppene får barna mulighet til å utvikle forskjellige sider ved seg selv. De yngre barna, og kanskje de mer forsiktige barna, får øve seg på å bestemme en del i leken, men også lære seg å ta hensyn og lytte til de andre barna. De eldre barna, og de barna som gjerne dominerer leken, får muligheten til å lære seg å innordne seg selv, men samtidig finne nye fremgangsmåter for å bli hørt. En annen måte å tilrettelegge leken på er gjennom å jobbe med et felles tema i samlingsstunden eller med en mindre gruppe barn. Her vil de få en felles plattform for leken. Det å kjøpe inn eller lage nytt lekemateriell og rekvisitter til leken sammen med barna, vil gi dem inspirasjonen de trenger til å danne nye vennskap og videreutvikle deres egen lek (Ruud, 2012).

Når en voksen i barnehagen trer inn i rollen som lekekamerat, er den i lik rolle som barna i leken. Som en lekekamerat kan det være en god ide å ta en liten rolle i barnas lek, slik at barna selv styrer leken. Samtidig er man voksen og innehar mer kunnskap og erfaring enn barna, så man kan godt komme med forslag eller ideer, på samme måte som barna. Dette kan bidra til å gjøre leken mer spennende og morsom. Er man en lekekamerat må man passe på å ikke styre samspillet mellom barna, men barna må få muligheten til å ha kontroll, hvor utforskning og overskridelse av virkeligheten blir underordnet deres egne hensikter og ideer for leken. Barna må også få muligheten til å løse konflikter selv med egne forslag, for når man er deltagende i leken, har man en friere rolle, og man behøver ikke alltid å være den som lærer barna ting og formidler hva som er rett og galt. Som en lekekamerat får man anledningen til å ha det gøy sammen, og dette kan skape en fortrolighet mellom barn og voksen, noe som kan være en åpning for barna til å betro seg til en voksen i andre situasjoner hvor noe føles vanskelig. Ved å være en lekekamerat og delta i leken på lik linje med barna, skifter den voksne posisjon i forhold til den vanlige rollefordelingen i barnehagen. Dette gir barna en mulighet til å utforske det å ta initiativ og å være med på å bestemme, samtidig som de opplever at den voksne tilpasser seg og har respekt for deres handlinger. Når barna opplever et slikt jevnbyrdig og gjensidig samspill, kan det styrke deres egen selvfølelse og selvtillit (Ruud, 2012).

Rollen som lekeveileder innebærer at det som oftest er deg selv som setter i gang leken og som styrer den, mens barna får være delaktige gjennom å komme med forslag og ideer til hva som kan gjøres. Men det er fortsatt lekeveilederen som er drivkraften i leken. Det er den som støtter, bygger ut og strukturerer leken. Lekeveilederrollen er ikke en rolle som benyttes så ofte, den blir kun brukt når det er barn som av ulike grunner har problemer med å leke. Gjennom å fokusere på hva barnet mestrer og gi det meningsfulle tilbakemeldinger og anerkjennelser, vil barnet gradvis få en positiv selvoppfatning og kanskje tørre å ta flere sjanser i leken (Ruud, 2012).

2.6 Lek og læring

Læring foregår i det daglige samspillet med andre mennesker og med miljøet, og er nært sammenvevd med lek, omsorg og danning. Barn kan lære gjennom alt de opplever og erfarer på alle områder (*Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*, 2013, s. 33).

For barn er leken en fundamental livs- og læringsform. Den gir dem et grunnlag for utvikling av læringsaspektet som skal gi liv til leken, og leken liv til læringen. Gjennom leken tar barna i bruk kroppen sin, og dette gir dem mulighet til ny kunnskap og erkjennelse direkte til sine kroppslige og intellektuelle erfaringer (Valle & Orset, 2008). I dag kan læringen i barnehagen forbindes med lek og opplevelser i hverdagen, da både i barnas frilek og i de tilrettelagte aktivitetene (Lillemyr, 2011b). Det som ligger til grunne for både lek og læring er lyst og interesse, kreativitet, valgmuligheter og meningsskaping, og barnas mulighet til å ha kontroll over og sette seg mål for de ulike situasjonene (Johansson, Dahl, & Pramling Samuelsson, 2009). For barna er leken en dominerende virksomhet som former og utvikler barnas personlighet. Leken åpner opp for at barnet kan tilegne seg sosiale livshandlinger, og utvikler seg med de følelser og de kjennetegn som er forbundet med handlingene deres (Rasmussen 1987). Barna må få muligheter til å ha samtaler og opplevelser hvor deres egen undring står i fokus, og til å skape undersøkende fellesskap i åpne samtaler med hverandre og personalet (Amundsen, 2008). Lek og læring er kroppslige fenomener som ikke kan skilles fra barnas verden; lek og læring er som en interaktiv helhet. I barnas verden henger lek og læring sammen, de skiller ikke på dem, men forholder seg til de som en helhet. Mellom lek og læring er det en glidende overgang. Det er elementer av lek i læring, og elementer av læring i lek. Både lek og læring er noe meningsfylt for barna. De går over i og rundt hverandre, og de påvirker hverandre (Johansson et al., 2009). «*Barn, på samme måte som voksne, er satt inn i verden, i leken og i læringen*» (Johansson et al., 2009, s. 19).

Barnehagen skal bidra til den gode barndommen ved å gi alle barn muligheter for lek som kilde til trivsel. Lek er en grunnleggende livs- og læringsform. I lek kan barn delta med lyst og engasjement. Et lekende barn kan skille lek fra andre aktiviteter og tolke lekesignaler. Barn som leker viser evne til å slappe av, la seg rive med og ha det morsomt alene eller sammen med andre. Lek er en kilde til humor og glede, og gjennom ulike former for lek får barna mulighet til å uttrykke seg og kjenne at egen opplevelsesverden gjelder. Konstruktiv, sosial utvikling skjer i relasjoner hvor målet er likeverdighet mellom deltakerne slik tilfellet er i lek (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 11).

2.6.1 Voksenperspektivet i lek og læring

«Barn leker fordi leken er en del av å være barn» (Pape, 2013, s. 38) – men barn som leker, lærer, fordi utgangspunktet for barnas læring er barnet selv. Som voksen er man en viktig medspiller for barns læring, og derfor er det viktig at de voksne i barnehagen har kunnskaper og evner til å lage rom for gode læringsarenaer for barna. Til grunne for disse læringsarenaene må det ligge en forståelse av barn og hvordan de lærer. De voksne må inneha kunnskap om hva et barn er, hvordan det tenker, reflekterer og betrakter verden (Kibsgaard, 2008).

Barns lek forteller oss voksne mye om deres *læring, utvikling og sosialisering* på forskjellige områder, samtidig som lek-opplevelser og lek-erfaringer barna får, *styrker* deres læring og utvikling (Lillemyr, 2011b, s. 38).

Hvis man tar utgangspunkt i situasjoner hvor det er enten lek eller læring som er målet, kan dette fort endres og åpnes opp for et samspill mellom lek og læring. Når man som voksen legger merke til lekens form og innhold, blir læring satt i baksetet, og leken kommer tydeligere frem. Betingelsene for lek og læring blir likeverdige og påvirker hverandre gjensidig. For at det skal skje et møte mellom lek og læring, må barnas intensjoner bli tydelige for de voksne, samtidig som de voksne må være mer åpne for kreativitet, fantasi og barnas kontroll i leken (Johansson et al., 2009).

Leken kan være et pedagogisk virkemiddel, men det innebærer at de voksne må se på barns lek som noe seriøst, noe som er viktig for barna. Skal man som voksen gå inn i leken og delta sammen med barna, må man være bevisst på sitt eget grunnsyn og egen grunnleggende oppfatning av barns lek og hvordan man som voksen vil påvirke ved å gå inn i den (Lillemyr, 2011a). Man kan som voksen ta i bruk en formell læringsaktivitet, altså en aktivitet som er planlagt av en eller flere voksne på forhånd. I den formelle læringsaktiviteten har voksne plukket ut et materiale som man formidler til barna. Her brukes gjerne lek til å støtte opp det de voksne ønsker at barna skal få ut av læringsaktiviteten. Eksempler på slike aktiviteter er

samlingsstunder og formingsaktiviteter. Dette er aktiviteter som skaper en ramme rundt det pedagogiske arbeidet og bidrar til samhold i barnegruppen (Pape, 2000).

Ole Fredrik Lillemyr har i sin bok *Lek på alvor* (2011a, s. 178-179) beskrevet særlige situasjoner hvor det vil være aktuelt for en voksen å gå inn i barns lek:

- Å lære barn rolleteknikker, som grunnlag for å delta i lek med andre barn.
- Å hjelpe et barn til å bli akseptert som deltaker i leken.
- Å bidra til konstruktiv videreutvikling av leken, slik at den kan gi allsidige og utviklende opplevelser og erfaringer.
- Å bidra til å «styre» leken, for eksempel når et barn dominerer så sterkt at det gir en uforsvarlig virkning på andre måter.

2.6.2 Barneperspektivet i lek og læring

«*Helhetlig læring tar alle sider ved barnet i besittelse*» (Kibsgaard, 2008, s. 17). Lek og læring er to aktiviteter som henger sammen. Barna lærer mer når de er opptatt av noe som skaper engasjement og når «verden rundt dem opphører». Det er her barna konsentrerer seg om noe de har lyst til å avklare eller vite mer om; lekens verden blir en kilde til læring. Leken åpner opp for læring, fordi man lærer når man leker, og man kan leke når man lærer (Johansson et al., 2009). Leken skaper rom for barna til å gjøre personlige erfaringer, som veier opp for læringen som formidles ved hjelp av bøker og muntlige formidlinger fra de voksne. I en formidlingssituasjon som er preget av de voksne, vil barna bli passive mottakere av deres kunnskap, mens de i leken får være skapere i egen og andres læring og utvikling (Pape, 2013).

For barna er leken en arena hvor de kan tilegne seg kunnskap og ferdigheter som kan brukes ved andre anledninger. Leken gir dem en mulighet til å få innsikt i seg selv og samfunnet, samtidig som de får bearbeidet opplevelser, erfaringer og antakelser. Leken gir barna et fripass til å prøve ut ting de er usikre på, og hvor de kan prøve ut løsninger og forståelser for bedre å forstå det som de har tatt til seg gjennom erfaringer og observasjoner (Lillemyr, 2011b). I leken til barna skjer det hele tiden nye forhandlinger som blir etterfulgt av flere forhandlinger. Samspillet mellom barna er sammensatt. Barnas atferd i leken må bli forstått ut fra perspektivet om den verdenen barna lever i. Denne verdenen er en fantasiverden, samtidig som det er den verdenen de retter seg inn imot. Samhandlingen som foregår mellom barna foregår på mer likeverdige betingelser enn mellom voksne og barn. Selv om sammenhengen

ofte endres og deltakerne blir byttet ut, finnes det ikke noe som er riktig eller galt i barnas lekeverdener. Reglene må derfor hele tiden defineres og omdefineres, noe som gjør at leken blir en arena hvor barna kan lære og utvikle kommunikativ kompetanse. Leken kan beskrives som symbolsk og kommunikativ, altså at barnet later som eller snakker om noe annet. Leken er med andre ord også en sosial hendelse, for selv om barnet ikke kommuniserer med en konkret person, er det alltid noen (en fiktiv person) eller noe (en fantasiverden) å kommunisere med (Johansson et al., 2009). Utover dette har leken en egenverdi for barna. Den er med på å gi dem et grunnlag for utvikling av deres egen identitet og egne meninger, og i tillegg skaper leken rike opplevelser for barna (Lillemyr, 2011b). «*Vi kan ikke lære barn noen verdens ting – de må lære selv*» (Kibsgaard, 2008, s. 20).

2.7 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er et vidt begrep som er vanskelig å definere, men forfatterne Lamer (1997), Pape (2000) (2013) og Vedeler (2007) beskriver sosial kompetanse som kunsten å omgås hverandre. Sosial kompetanse er nemlig de egenskapene vi har som gjør oss i stand til å handle hensiktsmessig med andre mennesker i ulike situasjoner, evnen til å ta initiativ til og opprettholde interaksjon med andre, løse konflikter, bygge vennskap, bli verdsatt og akseptert eller oppnå sosial deltaking av ulik art. Sosial kompetanse handler om at dine handlinger skal oppleves positivt for deg selv, samtidig som det er positivt for fellesskapet. Rammeplanen for barnehager (2013) definerer sosial kompetanse noe lignende som disse forfatterne:

Sosial kompetanse handler om å kunne samhandle positivt med andre i ulike situasjoner. Denne kompetansen uttrykkes og tilegnes av barn i samspill med hverandre og med voksne. Den gjenspeiles i barns evne til å ta initiativ og til å opprettholde vennskap. Forståelse for sosiale forhold og mestring av sosiale ferdigheter krever erfaring med og deltakelse i fellesskapet (*Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*, 2013, s. 34).

Tilegnelsen av den sosiale kompetansen hos barna består hovedsakelig av deres muligheter til å kunne lære seg til å kunne bruke sosiale ferdigheter, ikke bare i samspill med andre barn, men også voksne. De sosiale ferdighetene er ulike alt ettersom hvilken situasjon, kultur og mennesker man møter (Vedeler, 2007), og derfor kan man si at sosial kompetanse er personavhengig og situasjonsavhengig. En egenskap som klassifiseres som positiv av en person eller i en spesiell situasjon, kan bli klassifisert som en negativ egenskap av andre personer eller i annen situasjon (Pape, 2000).

Sosial kompetanse består av mange komplekse og sammensatte basisferdigheter. Det handler her om kognitive ferdigheter som dialogkompetanse, imitasjon, hukommelse, årsak-virking-oppfattelse, middel-mål-bruk og symbolfunksjon. Samtidig som barnet burde inneha disse ferdighetene, må det også kunne integrere de med språklige ferdigheter som uttale, ordforråd, setningsstruktur og pragmatikk, men igjen handler det ikke om graden av ferdighetene, men om hvordan de bruker ferdighetene (Vedeler, 2007). Man kan si at sosial kompetanse hos barn utvikles gjennom bearbeiding som involverer integrering og organisering av alle utviklingsområder, både sansemotorisk, kognitivt, emosjonelt og sosialt. Hvert barn organiserer disse utviklingsområdene på en unik måte, og det skjer i samspill med andre barn og voksne (Vedeler, 2007). Lise Barsøe trekker frem i sin bok *Ville og stille barn i barnehagen – veier ut av låste atferdsmønstre (2010)* hvordan man kan dele opp sosial kompetanse inn i en kognitiv del, en motivasjonell del og en ferdighetsdel. Den kognitive delen omhandler barnets evne til å skjønne det sosiale forholdet det er en del av, samt ha evnen til å analysere hvilke ferdigheter og metoder som skal brukes, og hvordan de skal brukes, i det aktuelle forholdet. Den motivasjonelle delen vedrører i hvilken grad barnet har lyst til å ha en samhandling med andre, både barn og voksne. For at barnet skal bli motivert må det forstå situasjonen og ha tro på at det kan mestre den, samt at det må oppleves betydningsfullt å delta. Når det kommer til ferdighetsdelen, handler denne om hva slags ferdigheter barnet innehar når det skal samhandle med andre, men igjen opparbeides disse ferdighetene gjennom erfaring og øvelse (Barsøe, 2010).

Den sosiale kompetansen har også blitt delt opp på en annen måte, nemlig inn i fem hovedområder: empati og rolletakning, prososial atferd, selvkontroll, selvhevdelse og lek, glede og humor (Lamer, 1997), (Pape, 2013).

Empati og rolletakning – evnen til empati er medfødt, og fra fødselen av er barnet sosialt innstilt, og det ønsker og samspille med sine nærmeste (Pape, 2013). Empati er evnen til innlevelse. Med andre ord er det evnen til å kunne sette seg i andre menneskers situasjon uten å føle som dette mennesket (Barsøe, 2010). «I praksis innebærer dette at du evner å skille dine egne tanker og følelser fra andres, og forstår at andre mennesker kan oppleve situasjoner helt annerledes enn det du selv gjør. Dette kalles sosial rolletakning»(Pape, 2013, s. 62).

Prososial atferd – handler om å ha positive sosiale holdninger og samtidig gjøre positive sosiale handlinger. Dette er handlinger som å hjelpe hverandre, dele med hverandre, støtte,

oppmuntre, inkludere og anerkjenne hverandre og å vise omsorg ovenfor hverandre (Lamer, 1997). Disse handlingene er frivillige, samtidig som de er til nytte for andre mennesker. Den prososiale atferden kan sees på som en kontrast til negative sosiale handlinger som vold, avvisning, mobbing og kriminalitet (Pape, 2013).

Selvkontroll – å inneha selvkontroll betyr for barnet at det ikke bare kan handle impulsivt, men at det må utvikle sin evne til å vurdere, se muligheter og planlegge sin atferd (Lamer, 1997). Med andre ord må de kunne ha nok kontroll over følelsene sine, slik at det ikke går utover andre barn og voksne (Barsøe, 2010). «*De må kunne utsette oppfyllelsen av egne ønsker og behov i situasjoner som krever turtakning, kompromisser og felles avgjørelser, og de må lære å takle mellommenneskelige konflikter*» (Lamer, 1997, s. 100).

Selvhevdelse – handler for barnet om å våge og å ta kontakt med andre barn og voksne samt fremme egne synspunkt, ta initiativ til lek, bli med på en lek som allerede er i gang og invitere med andre barn på lek. Når barnet innehar evnen til selvhevdelse, har det mot til å si ifra når noe er urettferdig, og det våger å stå opp for andre (Pape, 2013). Selvhevdelse handler også om evnen til å ha en positiv selvoppfatning i forhold til at de handlingene man tar initiativ til skulle lykkes (Lamer, 1997).

Lek, glede og humor – i sosial kompetanse handler det om at barnet må kunne kjenne glede og kunne slappe av, spøke og ha det moro, samtidig som det må kunne tre inn og ut av lekerammen. Barnet må forstå lekesignalene som blir gitt av andre barn og kunne følge lekens gjemte regler om enighet, gjensidighet og turtakning, alt dette samtidig som det må kunne involvere seg fullt og helt i leken (Lamer, 1997).

2.7.1 Voksne som rollemodeller for sosial kompetanse

Barnehagen skal arbeide kontinuerlig med å støtte og fremme enkeltbarnets og barnegruppens sosiale ferdigheter. Personalet er rollemodeller og bidrar gjennom egen væremåte til barns læring av sosiale ferdigheter. Et aktivt og tydelig personale er nødvendig for å skape et varmt og inkluderende sosialt miljø. Anerkjennende og støttende relasjoner er et grunnlag for utvikling av sosial kompetanse (*Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*, 2013, s. 35)

Barn lærer ikke av å høre på voksne, men de lærer av å observere voksne og av å øve på det de voksne gjør. Derfor er det essensielt at alle som arbeider med barn er klar over at barna ser og hører på dem hele tiden. De bruker våre handlinger og våre måter til å forholde oss til andre mennesker på som fundament for hvordan de selv oppfører seg (Barsøe, 2010). Det er

derfor av stor betydning at man som voksen i barnehagen er klar over hvor stor påvirkningskraft man har på barna, og hvordan man som voksen kan definere barna gjennom å tillegge dem gode eller dårlige intensjoner og egenskaper (Pape, 2013). Barna har derfor bruk for rollemodeller som utfører gode handlinger, og som voksen må man derfor være bevisst på hvordan man opptrer ovenfor hverandre, slik at barna får muligheten til å observere og lære. Utover dette trenger også barn rollemodeller som viser hvordan de kan oppføre seg empatisk (Barsøe, 2010). Som voksen i barnehagen må man inneha en kunnskap om hvordan barn utvikler sosial kompetanse. Denne kunnskapen må man ha for å kunne legge til rette for og skape rammer som alle barn kan utvikle seg godt innenfor (Pape, 2013). «... barn må lære å ta ansvar for egne handlinger, men slik jeg ser det, krever dette at noen er til stede og lærer dem det!» (Pape, 2000, s. 21)

2.7.2 Sosial kompetanse i lek

I barnas sosialiseringssprosess spiller leken en viktig rolle, fordi leken utfordrer barnas evne til å beherske kommunikativ kompleksitet, spesielt i rolleleken og i friere lekeformer, men også til dels i konstruksjonslek og regellek (Vedeler, 2007). Leken og det lekende samspillet gir barna grunnleggende livskunnskaper om hvordan de skal håndtere dagliglivet, og leken åpner opp for muligheten til å prøve og feile i samarbeid med andre barn og voksne. I leken får barna utviklet sin nysgjerrighet til omverdenen, samt at de opplever seg selv som betydelige medlemmer av lekens fellesskap (Pape, 2013). I barnehagen har alle barn en vennegruppe. Denne vennegruppen er preget av likhet når det gjelder både alder og posisjon. Med utgangspunkt i denne vennegruppen ser man at det finnes både gruppepress og normativ innflytelse, men også en åpning for sosial læring gjennom å ta den andres rolle og perspektiv. Disse vennegruppene stiller krav om jevnbyrdighet i handling og i sosiale og kommunikative situasjoner, hvor det fellesskapet som oppstår på bakgrunn av vennegruppene er avgjørende for barns utvikling av sosial kompetanse (Vedeler, 2007). I vennegruppene oppstår det gjerne en sosial rollelek, og i denne blir det skapt rom for at barna kan få tilegnet seg ferdigheter som trengs for å utvikle den sosiale kompetansen. Gjennom rolleleken får barna muligheten til å ta andres perspektiv når de skal utføre sin egen rolle, samt samordne den med de andres roller og synspunkter. Slik vil deres samarbeidsevne trenes opp. I rolleleken må barna lytte til hverandre, forhandle med hverandre om leketema, gjøre avtaler om roller, kontrollere sine egne impulser og tilpasse seg andres forslag, vente på tur, inngå kompromisser, hjelpe hverandre, dele med hverandre, og i tillegg gi uttrykk for sine egne ideer. Med andre ord gir

leken/rolleleken barna sosialiseringserfaringer som ingen andre relasjoner kan gi (Lamer, 1997).

Kapittel 3 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de valgene jeg tok i forhold til mitt forskningsprosjekt. Jeg vil gjennom kapitlet presentere metodevalget, utvalget, prosessen frem mot intervjuene og analyseprosessen som fulgte med, diskutere kvaliteten og foreta etiske betraktninger i forhold til mitt forskningsprosjekt.

Valgene jeg har tatt i forhold til mitt forskningsprosjekt er basert på min problemstilling:

Hvordan ser pedagogiske ledere på lekens betydning for utvikling av sosial kompetanse?

3.1 Valg av forskningsmetode

Metode i forskning: en systematisk organisert måte å undersøke en årsakssammenheng på og/eller skaffe til veie kunnskapsdata, innsikt og forståelse på. (Bø & Helle, 2008, s. 194)

På denne måten er metode definert i den pedagogiske ordboken til Inge Bø og Lars Helle. Dette var det jeg tok utgangspunkt i når jeg skulle velge den metoden som jeg mente egnet seg best til min problemstilling, hvor jeg ønsket å få innsikt i hva pedagogiske ledere i barnehagen la i lekens betydning for utviklingen av den sosiale kompetansen. Det var klart at den kvalitative forskningsmetoden var den som egnet seg best for å få mest mulig innsikt i dette, for gjennom den kvalitative forskningsmetoden kan man få innsikt i sosiale fenomener slik de forstås av de personene som forskeren studerer, samtidig som man får muligheten til å gå i dybden, og å vektlegge betydningen av hva som blir studert. Siden den kvalitative forskningen baserer seg på et flertall av innsamlingsmetoder, som intervju, observasjon, analyser av dokumenter og bilder, var det essensielt å finne frem til den innsamlingsmetoden innenfor kvalitativ forskning som var best egnet til å få svar på min problemstilling (Thagaard, 2004). For meg var både intervju og observasjon i vurdering, da jeg gjennom begge får nærhet og følsomhet til det som studeres, og jeg står åpen i samspillet med det jeg vil vite mer om (Løkken & Søbstad, 2013). Jeg valgte å gå for innsamlingsmetoden intervju, fordi jeg ønsket å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon som passet til min problemstilling, og da var det kvalitative intervjuet spesielt godt egnet, fordi jeg gjennom dette fikk innsikt i deltakernes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011). Jeg fikk gjennom intervjuet muligheten til å ha en samtale med deltakerne, og samtalen la et godt

utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan de opplevde og reflekterte rundt min problemstilling (Thagaard, 2004).

3.2 Utvalg

Når jeg skulle starte på min intervjustudie, brukte jeg lang tid på å finne deltakere. Jeg sendte ut et flertall av e-poster til ulike barnehager i Sør-Trøndelag fylke, men fikk tilbakemeldinger om at det ikke lot seg gjøre å stille til intervju på dette tidspunktet. Jeg fikk til slutt tilbakemelding fra en barnehage som hadde deltakere som kunne stille til intervju. Denne barnehagen bestod av to forskjellige hus med 9 ulike barnegrupper. Jeg hadde selv tidligere vært tilkallingsvikar og praksiselev i denne barnehagen. Dette gjorde at jeg hadde kjennskap til deltakerne før jeg intervjuet dem. Jeg vil si at dette var en positiv ting, for jeg merket under intervjuene at alle deltakerne var trygge på meg og intervjusituasjonen, og dette gjorde at de lettere svarte på spørsmålene mine. Jeg greide også å forholde meg rolig uten å bli nervøs, noe som gjorde at det ble en trygg atmosfære rundt intervjuet (Postholm, 2010).

Jeg hadde noen kriterier til mine deltakere som jeg ønsket at de oppfylte, og jeg valgte å sette disse kriteriene for å foreta noen avgrensninger som gjorde at jeg greide å gjennomføre intervjuene innenfor det tidsperspektivet jeg hadde (Dalen, 2011). Jeg etterspurte tre barnehagelærere som jobbet eller hadde jobbet som pedagogiske ledere i barnehage, og jeg ønsket at de helst var fra forskjellige barnehager og forskjellige aldersgrupper. Grunnen til dette var jeg ville ha en viss variasjon mellom deltakerne, slik at jeg fikk innsikt i forskjellige erfaringer rundt min problemstilling. Antallet deltakere valgte jeg fordi det var et antall som ga meg flere ulike erfaringer som kunne stilles opp mot hverandre, men også sammenlignes. Disse ønskene ble lagt frem for styreren i barnehagen, som ga meg tillatelse til å ta kontakt med de pedagogiske lederne jeg ønsket å intervju. Styreren ønsket at jeg skulle ta kontakt selv, siden jeg allerede hadde kjennskap til barnehagen og de ansatte i den. Jeg sendte da en e-post til de pedagogiske lederne jeg ønsket å intervju. Vedlagt i e-posten la jeg informasjonsskrivet (vedlegg), intervjuguiden (vedlegg) og tilbakemelding fra NSD (vedlegg). Ikke alle mine kriterier til deltagere ble oppfylt. Jeg intervjuet tre stykker, men de var alle ansatt i samme barnehage, men som nevnt tidligere var de ansatte fordelt på to hus. Derfor ble det to deltakere fra forskjellige hus og en fra ledelsen. Dette gikk greit for min del, fordi alle deltakerne da var spredt utover de to husene. To av de pedagogiske lederne jeg sendte e-post til svarte at de gjerne ville stille til intervju, mens den siste svarte at det ikke lot

seg gjøre på grunn av tidsmangel. Derfor valgte jeg å spørre faglig leder i barnehagen, fordi jeg visste at hun hadde erfaring som pedagogisk leder fra småbarnsavdeling.

3.2.1 Kort presentasjon av deltakerne

Den første deltakeren min ble Linn, som er pedagogisk leder på en småbarnsgruppe. Hun deler det pedagogiske ansvaret med en førskolelærer til. Hun jobber i det daglige sammen med en fagarbeider og en assistent. Linn har også en mastergrad i førskolepedagogikk.

Den andre deltakeren min ble Kari, som er pedagogisk leder ved en storbarnsgruppe. Hun er alene om å ha det pedagogiske ansvaret for gruppen, men jobber daglig sammen med en fagarbeider og en assistent.

Den tredje deltakeren min ble Eli. Hun jobber i dag som faglig leder for barnehagen, men hun har tidligere vært pedagogisk leder ved en av småbarnsgruppene. Som faglig leder jobber hun tett sammen med både styrer og de pedagogiske lederne i barnehagen.

3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Postholm (2010) beskriver intervjuet som en samtale mellom mennesker, hvor man får innblikk i det som foregår i den enkeltes tankeverden, fordi man ikke kan observere fortidige hendelser, og en kan heller ikke observere menneskers meninger, tanker og opplevelser. Gjennom å intervjuer mennesker kan man få tak i deler av en annen persons liv som man vanskelig kunne ha fanget opp på andre måter (Postholm, 2010).

Det finnes ingen fasitsvar på hvordan et intervju skal være, sier Løkken og Søbstad (2013) i sin bok *Observasjon og intervju i barnehagen*. Dette er fordi intervjusituasjonen betyr kommunikasjon mellom levende mennesker, og derfor blir både planlegging og gjennomføring av intervjuet sett på som kunst. Intervjuet er mer enn bare vitenskapelige kriterier som blir brukt i arbeidet. Observasjonen intervjueren gjør av seg selv og deltakeren er en essensiell del ved intervjuet. For å lage et godt intervju er det viktig å tenke på fantasi og følsomhet, evne til innlevelse og evne til å ta andres perspektiv, samtidig som man kan se sitt eget (Løkken & Søbstad, 2013). Et godt kvalitativt intervju kan utformes på forskjellige måter. Den første måten preges av lite struktur i intervjuet. Denne måten kan sees på som en samtale mellom forsker og deltaker hvor hovedtemaene er bestemt på forhånd. Gjennom dette intervjuet får deltakeren mulighet til å ta opp temaer i løpet av intervjuet, mens forskeren

tilpasser spørsmålene til deltakerens temaer. Fordelen ved denne type intervju er at forskeren kan følge deltakerens fortelling og utdype temaer som deltakeren tar opp, men som forskeren ikke hadde tenkt på i forkant. Den andre måten å utforme et kvalitativt intervju på er gjennom et relativt strukturert opplegg, hvor spørsmålene er utformet på forhånd. Deltakeren står fortsatt fritt til å utforme sine egne svar, men spørsmålene er allerede satt. Fordelen med dette er at svarene til deltakerne er sammenlignbare, fordi de har svart på samme spørsmål. Den tredje fremgangsmåten er en delvis strukturert tilnærming. Her har forskeren funnet frem til temaene det skal spørres om, men rekkefølgen på temaene bestemmes underveis. På denne måten får forskeren muligheten til å følge deltakerens fortelling og refleksjoner, men samtidig sørge for å få informasjonen om de temaene som er fastlagt i utgangspunktet. Det kvalitative forskningsintervjuet blir derfor en samtale mellom forsker og deltaker som styres av de temaene forskeren ønsker å få informasjon om (Thagaard, 2004).

Før jeg gjennomførte intervjuene virket det som den tredje fremgangsmåten ble riktig form for intervju i forhold til min problemstilling, fordi det ga meg muligheten til å følge deltakerens refleksjonsreise i stedet for å holde meg strikt til spørsmålsrekken (Postholm, 2010). I etterkant av intervjuene og i bearbeidningen av dem ble det tydelig for meg at jeg også hadde brukt den andre fremgangsmåten, altså et strukturert intervju. Jeg hadde brukt en blanding av de to intervjuformene. For selv om spørsmålene mine var utformet på forhånd, og transkriberingen av intervjuene mine viste at deltakerne hadde svart konsist på spørsmålene mine, og flere av svarene var sammenlignbare, så hadde jeg også stilt oppfølgingsspørsmål som inviterte deltakerne til å fortsette på det de hadde sagt, men også bidra til mer utfyllende informasjon (Thagaard, 2004).

3.4 Prosessen frem mot et kvalitativt forskningsintervju

Gjennom dette avsnittet vil jeg gjøre rede for forskerens bakgrunn og grunnlag som tas med inn i forskningen, for forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning. Forskeren bør derfor presentere sitt teoretiske ståsted og utgangspunkt for forskningen, og videre hvilken erfaringsbakgrunn forskeren entrer forskningsfeltet med (Postholm, 2010). Jeg vil her forklare min forforståelse som jeg har tatt med meg inn i prosessen, i tillegg til å beskrive hvordan jeg som forsker har jobbet med intervjuene.

3.4.1 Forforståelse

I et kvalitativt forskningsprosjekt er, som nevnt tidligere, forskeren det viktigste forskningsinstrumentet. Forskeren tar med seg et sett med antagelser eller et syn på verden som fører dens forskning (Postholm, 2010). Derfor er det viktig at man som forsker har kunnskaper om de temaene som tas opp og de sosiale relasjonene (Thagaard, 2004). En forskers forforståelse består ikke bare av det teoretiske rammeverket, men også det man kan kalle for skjult bagasje som erfaringer, verdier, kunnskap, forskningsfilosofi og holdninger til feltet eller området som studeres. Forskerens forforståelse er et nødvendig element i forskningsprosessen, fordi det er forforståelsen som gir ideer om hva man skal se etter som forsker. Forforståelsen gir oss med andre ord en retning i undersøkelsene som blir gjort (Nilssen, 2012).

Min forståelse for temaet i forskningsoppgaven har jeg beskrevet noe i kapittel 1. Videre vil jeg si at min forforståelse er en blanding av kunnskapen jeg har tatt med meg fra jeg gikk på førskolelærerutdanningen, men også nå når jeg gått på spesialpedagogikkutdanningen. Samtidig vil jeg si at min erfaring som ansatt i barnehager, her da også familiebarnehage, har hatt en innvirkning på min forforståelse. Det har også det jeg har lest meg opp på av forskning og teori til forskningsoppgaven i forkant, samt prosessene jeg har vært gjennom for å finne tema og problemstillingen. Utover dette har jeg som nevnt tidligere en genuin interesse for temaet som også vil være med å påvirke forforståelsen min.

3.4.2 Forberedelse til intervju

Før jeg gjennomførte intervjuene mine hadde jeg gjort observasjoner selv rundt temaet. Dette var observasjoner jeg hadde gjort meg mens jeg hadde jobbet i barnehagen. Jeg leste meg også opp på teori om temaet etter det jeg hadde observert. På bakgrunn av de observasjonene jeg gjorde om sosial kompetanse i leken og teorien jeg leste meg opp på om temaet, ga det meg inspirasjon til en problemstilling, og ut fra den igjen en intervjuguide (vedlegg). I kapittel 2 finnes noe av teorien som er en del av forberedelsene til intervjuene, men det er også kommet til teori i etterkant av bearbeidingen av intervjuene.

Min intervjuguide ble formulert med utgangspunkt i teori og i mine erfaringer og observasjoner (Postholm, 2010), og den har spørsmål som sammen dekker de viktigste områdene min studie skal belyse (Dalen, 2011). Under utarbeidingen av min intervjuguide tok

jeg inspirasjon fra «tre-med-grener»-modellen, hvor stammen representerer hovedtemaet, mens grenene representerer de enkelte deltemaene (Thagaard, 2004). Derfor ble det naturlig for meg å starte med et spørsmål som er tatt direkte ut fra min problemstilling. Videre stilte jeg spørsmål som representerer de enkelte deltemaene. På denne måten hadde jeg spørsmål som jeg ønsket å få vite noe om. Spørsmålene gjorde at jeg hadde en interesse for svarene på de enkelte spørsmålene (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011). Jeg gikk så videre med spørsmål hvor jeg tok utgangspunkt i uttalelser som var formulert på forhånd. På disse spørsmålene var jeg ute etter å få tolkningene og meningene til deltakerne. Avslutningsvis stilte jeg et åpent spørsmål hvor deltakerne fritt kunne dele sine tanker og erfaringer rundt temaet og problemstillingen min. Spørsmålene mine er utformet i størst mulig grad som hva-spørsmål, og med slike spørsmål vil deltakerne kunne svare på mest mulig utfyllende måte uten at spørsmålet blir ledende. Jeg har også forberedt oppfølgingsspørsmål som jeg kunne bruke hvis det skulle bli nødvendig under intervjuet.

Før jeg gjennomførte intervjuet med deltakeren, gjennomførte jeg et prøveintervju, hvor jeg fikk prøvd ut min rolle som forsker og intervjuer (Postholm, 2010). Jeg valgte å ha et prøveintervju med en medstudent, der jeg fikk testet ut hvordan det var å være intervjuer, hvordan intervjuguiden min fungerte og hvordan det tekniske utstyret fungerte. I mitt tilfelle var dette en båndopptaker. Gjennom å ha dette prøveintervjuet ble jeg mer bevisst på at jeg skulle snakke sakte og tydelig, samt stille spørsmålene på en måte som gjorde at deltakerne mine hadde lyst til å svare mest mulig utfyllende på dem. Etter prøveintervjuet fikk jeg også tilbakemeldinger fra medstudenten på intervjuguiden min, noe som gjorde at jeg hadde muligheten til å justere litt på den, slik at den ble best mulig før intervjuene med deltakerne. Siden jeg hadde møtt alle mine deltakere før, merket jeg at jeg greide å være rolig i møte med de i intervjuet. Samtalene mellom oss fløt fint uten at den bar preg av nervøsitet.

3.4.3 Gjennomføring av intervju

Etter å ha vært i kontakt med styrer i barnehagen, og hun ga meg godkjenning til å ta kontakt med deltakerne mine, sendte jeg som nevnt tidligere en e-post hvor jeg la med informasjonsskriv (vedlegg), intervjuguide (vedlegg) og tilbakemelding fra NSD (vedlegg). Etter at deltakerne hadde takket ja, avtalte jeg fortløpende med dem tidspunkt for intervjuet. I forhold til dag og tidspunkt var jeg delvis fleksibel ettersom jeg på dette tidspunkt jobbet en del ved siden av studiet. Sammen fant vi en dag og et tidspunkt som passet for begge. Jeg

gjennomførte alle intervjuene på arbeidsplassen til deltakerne, fordi der var det et rom tilgjengelig på tidspunktene vi hadde avtalt.

Jeg startet intervjuet med å fortelle litt rundt det formelle ved intervjuet, og jeg gikk gjennom informasjonsskrivet (vedlegg) de hadde fått på forhånd. Videre informerte jeg de om at de deltok frivillig, og ved å skrive under på informasjonsskrivet hadde de skrevet under på et informert samtykke som sier at de skal bli orientert om alt som angår deres deltakelse i forskningsprosjektet (Dalen, 2011). Deretter forklarte jeg hvordan jeg ville anonymisere forskningsprosjektet, og bruken av båndopptaker. I tillegg fremviste jeg tilbakemeldingen fra NSD (vedlegg) og presenterte problemstillingen min.

Intervjuene mine varierte veldig i tid, og tok alt fra 30 minutter til litt over en time. Jeg brukte som nevnt et rom på arbeidsplassen til deltakerne, noe som ga deltakerne en ekstra trygghet ved at de ikke måtte komme inn i et ukjent rom. Deltakerne kjente også til meg fra før av, noe som gjorde at stemningen mellom oss var behagelig, og dette gjorde at vi begge forholdt oss rolige, noe som skapte en trygg atmosfære hvor deltakerne kunne dele sine tanker, erfaringer og holdninger innenfor en komfortabel ramme (Postholm, 2010). Før jeg startet intervjuet hadde jeg som sagt sendt deltakerne intervjuguiden min. Jeg valgte å gjøre dette fordi jeg var på jakt etter deres erfaringer og tolkninger rundt temaene i spørsmålene mine, og på denne måten fikk de muligheten til å reflektere rundt spørsmålene mine før intervjuet. Jeg merket under intervjuene at deltakerne hadde gjort seg refleksjoner rundt noen av spørsmålene, mens rundt andre hadde de ikke det. Under intervjuene mine brukte jeg som sagt en båndopptaker, noe som gjorde at jeg fikk muligheten til å lytte til deltakerne og vise en genuin interesse for det de fortalte. Under intervjuene ble det også naturlig for meg å komme med verbale kommentarer til det som ble sagt. Dette var ikke store verbale utsagn, men oppmuntrende og spørrende utsagn som ga deltakeren mulighet til å reflektere mer over spørsmålene som ble stilt (Dalen, 2011). Jeg stilte også oppfølgingsspørsmål basert på hva deltakerne hadde sagt, og på denne måten fikk jeg frem flere erfaringer som var relevante i forhold til problemstillingen min (Postholm, 2010). Jeg valgte å ha med meg en liten noteringsbok under intervjuene, slik at jeg kunne notere eventuelle oppfølgingsspørsmål og oppklarende spørsmål i stikkordsform underveis. For meg var dette nyttig ved at jeg lett ble involvert i samtalen med deltakeren, men med noteringsboken hadde jeg muligheten til å gå tilbake til de stikkordene jeg hadde notert meg og spørre om disse eventuelle oppfølgingsspørsmålene når deltakerne hadde snakket ferdig, før jeg begynte på et nytt spørsmål fra intervjuguiden (Løkken & Søbstad, 2013).

Som nevnt tidligere avsluttet jeg intervjuet med et åpent spørsmål hvor deltakerne fritt kunne dele sine refleksjoner og erfaringer rundt temaene mine som ikke hadde blitt belyst under intervjuet. Til slutt takket jeg for at de hadde stilt opp og bekreftet at de skulle få muligheten til å lese oppgaven når den var ferdigstilt, hvis de hadde lyst.

3.5 Bearbeiding og analyse av datamaterialet

Det er forskeren sitt ansvar å fremstille datamaterialet på en slik måte at leseren kan fastsette om funnene i datamaterialet er overførbare fra en situasjon til en annen. Det er også viktig å gi leseren tykke beskrivelser av datamaterialet (Nilssen, 2012). «*Formålet med den kvalitative teksten er at den skal formidle en meningssammenheng som gir leseren en forståelse av de sosiale fenomenene teksten handler om*» (Thagaard, 2004, s. 193).

3.5.1 Transkriberingsprosessen

Jeg gjennomførte en transkripsjon av intervjuene så fort som mulig etter intervjuene, men mine intervjuer ble gjennomført ganske tett, derfor var det vanskelig å gjennomføre en umiddelbar transkripsjon. Når man transkriberer noe, gjør man den muntlige fremstillingen om til en skriftlig tekst. Man fremstiller en kommunikasjon mellom to mennesker. I en transkribert tekst får man bare presentert det verbale språket og ikke konteksten, altså kroppsspråket og blikk-kontakten (Nilssen, 2012). På bakgrunn av dette valgte jeg å bruke noen få koder (vedlegg) under min transkribering. Dette gjorde jeg slik at leseren lettere skal få et inntrykk av hvordan kommunikasjonen mellom meg og deltakerne foregikk. Alle deltakerne mine snakket dialekt, men jeg har valgt å transkribere dem på bokmål, med unntak av der hvor det er uttrykk som finnes kun i den dialekten og som er vanskelig å finne en likende oversettelse til i bokmål.

Jeg valgte å transkribere intervjuene mine selv, og på denne måten ble jeg godt kjent med materialet mitt før jeg skulle begynne på tolkningsprosessen. Når jeg var ferdig med transkriberingen, gikk jeg over transkriberingene mine en gang til mens jeg hørte på lydfilene samtidig. På denne måten fikk jeg muligheten til å rette opp noe hvis det var gjengitt feil, og jeg fikk klarhet i hva informantene virkelig hadde sagt (Dalen, 2011).

3.5.2 Analyseprosessen

Analyseprosessen starter fra man begynner hele forskningsprosessen, men når intervjuene er gjennomført og transkribert, er man kommet til det som kalles sluttanalysen, hvor materialet blir sortert i forskjellige temaer, og forskeren begynner å se etter sammenhenger og mønstre i materialet (Nilssen, 2012).

Det jeg startet med i sluttanalysen min, var å lese over de transkriberte tekstene for å få et overblikk over materialet mitt. Deretter begynte jeg å organisere det og velge ut temaer som jeg kunne fordele materialet inn i. Jeg valgte temaer på bakgrunn av intervjuene mine, men naturligvis også intervjuguiden min, ettersom de temaene som blir tatt opp der gjenspeiles i intervjuene og i analysen min. De temaene jeg valgte ut beskriver essensen i mitt datamateriale og gir svar på problemstillingen min. Nilssen (2012) beskriver analyseprosessen og tolkningsprosessen som to forskjellige prosesser, hvor man i analyseprosessen kommer frem til ulike funn, mens man i tolkningsprosessen skaper meningen i funnene. Videre sier hun at disse to prosessene vil utvikle seg parallelt, og som forsker vil man pendle frem og tilbake mellom disse prosessene. Dette var det jeg gjorde i mitt analysearbeid. Etter en runde gjennom transkripsjonene kom jeg frem til flere kategorier, men etter hvert som jeg begynte tolkningsprosessen og begynte å bruke teorien som et redskap til forståelse og innsikt i datamaterialet, så jeg at det var naturlig å slå sammen flere av kategoriene, fordi essensen i mine utvalgte sitater falt under samme kategori (Nilssen, 2012). Dette gjorde at jeg endte opp med to kategorier; *lek og sosial kompetanse* og *voksenrollen*. Grunnen til at jeg valgte å slå sammen kategoriene *lek og sosial kompetanse*, var at jeg så at de gikk så over i hverandre. Der det var lek var det sosial kompetanse, og der det var sosial kompetanse var det lek. Under den første kategorien, *lek og sosial kompetanse*, så drøfter jeg forholdet mellom disse to og hvordan de går over i hverandre på en naturlig måte. I den andre kategorien, *voksenrollen*, drøfter jeg betydningen av voksenrollen i forhold til lek og sosial kompetanse.

3.6 Kvalitet i en kvalitativ intervjustudie

Når man starter på et forskningsprosjekt, er det hele tiden viktig å være bevisst at man skal sikre kvaliteten ved prosjektet. Dette fordi man vil at studien skal bli oppfattet som riktig eller ikke. Når kvaliteten i kvalitative prosjekter skal bli presentert, blir det brukt ulike begreper som skaper et bilde av forskningsprosessen og den nytteverdien denne forskningen kan ha (Postholm, 2010). Thagaard (2004) bruker begrepene troverdighet, bekreftbarhet og

overførbarhet når hun skal vurdere forskningens kvalitet. Dette er begreper som fortrinnsvis kan erstatte begrepene reliabilitet, validitet og generalisering, som benyttes i kvantitative studier. Jeg har valgt å bruke Thagaard (2004) sine begreper for å dekke kvalitetsaspektet ved min forskning.

3.6.1 Troverdighet

Troverdighet handler om at forskeren må gjøre rede for hvordan datamaterialet utvikles, blant annet gjennom å skille mellom data som er samlet inn under intervjuene og egne tolkninger av denne dataen (Thagaard, 2004). Dette har jeg gjort i kapittel 4, hvor jeg har en del avsatt til fremstilling av mine tolkninger av hva mine deltakere har sagt under intervjuet. Det er også med tolkninger underveis i drøftingen der hvor jeg så det var naturlig å ta det med. Videre handler troverdighet om å synliggjøre relasjonen mellom forsker og deltaker. Her burde leseren få vite hvor lenge datainnsamlingen har foregått, hvilket datamateriale som er funnet og hvilket forhold det er mellom forsker og deltakere (Nilssen, 2012). Jeg startet med mitt forskningsprosjekt våren 2015, som det kommer frem i innledningen, hvor jeg begynte med intervju 2 – 3 måneder senere. Datamaterialet mitt blir presentert gjennom sitater i kapittel 4, og forholdet mellom meg og deltakerne har blitt beskrevet tidligere i dette kapitlet. For å styrke troverdigheten ved mitt forskningsprosjekt har jeg forsøkt å dokumentere og synliggjøre prosessene mine i dette kapitlet. Jeg startet med å beskrive hvordan jeg valgte metode, og hvordan jeg gikk frem for å få forskningsdeltakere. Videre gikk jeg over til å beskrive min transkriberings- og analyseprosess. Jeg har også trukket frem mine forberedelser før intervju og gjennomføringen av intervju, hvor jeg var en lyttende og anerkjennende forsker som ønsket å få tak i flest mulig av deltakerne sine egne refleksjoner og tolkninger. Jeg valgte å benytte båndopptaker under intervjuene, slik at jeg hele tiden kunne lytte til deltakeren samt øke sannsynligheten for at jeg gjenga deltakerne mine riktig. Utover dette har jeg redegjort for mine grunner til valg av tema, og min forståelse for temaet i kapittel 1.

3.6.2 Bekreftbarhet

Bekreftbarhet handler om å vurdere tolkningene som undersøkelsene fører til. Hvordan er forskerens relasjon til deltakeren? Er forskeren knyttet til miljøet som skal studeres? Slike spørsmål må forskeren stille seg selv når man skal se på bekreftbarheten til forskningsprosjektet (Thagaard, 2004). Jeg gjør rede for mine tolkninger i kapittel 4, mens jeg tidligere i dette kapitlet gjør rede for min relasjon til deltakeren og til miljøet jeg studerte.

Videre handler bekreftbarhet om hvordan man kan knytte teoretiske tolkninger opp mot datamaterialet, slik at de kan bekrefte hverandre eller avkrefte hverandre (Thagaard, 2004). Dette gjør jeg i fortrinnsvis i kapittel 4, hvor jeg sammenligner teoretiske tolkninger beskrevet i kapittel 2 med deltakernes tolkninger. På denne måten får jeg synliggjort flere tolkninger av samme tema, slik at leseren får et bredt innblikk i hva temaet handler om. Bekreftbarhet i forskningen går også på om forskeren har klart å få med flest mulig av deltakerens egne ord og fortellinger, fordi det er dette som danner grunnlaget for tolkning og analyse. Det handler her om at forskeren må stille «gode» spørsmål som gir deltakeren en mulighet til å komme med innholdsrike og fyldige uttalelser, slik at datamaterialet består av tykke beskrivelser av deltakerens erfaringer, tolkninger og meninger (Dalen, 2011). Jeg beskriver prosessen min rundt mitt forarbeid før intervjuet og min gjennomføring av intervjuet tidligere i dette kapitlet. Her kommer det frem hvordan jeg jobbet med intervjuguiden, hva jeg gjorde i forkant av intervjuet, og hvordan jeg var under intervjuet, slik at deltakeren kunne føle seg trygg nok til å dele sine erfaringer, tolkninger og meninger.

3.6.3 Overførbarhet

Overførbarhet går ut på at den forståelsen som utvikles innenfor et forskningsprosjekt også er relevant i andre situasjoner, altså at mine tolkninger sammen med deltakernes tolkninger og teoretiske tolkninger kan være betydelige for de som leser dem (Thagaard, 2004). I kapittel 4 gjør jeg som nevnt tidligere rede for tolkningene som er blitt gjort under mitt forskningsprosjekt. Samtidig har jeg også i kapittel 5 skrevet en avsluttende refleksjon, hvor jeg sammenfatter alle tolkningene. I kapittel 5 har jeg også skrevet ned forslag til videre forskning som kan være med på å utvikle forskningsarbeidet mitt videre. Videre handler overførbarhet om at personer med erfaring fra temaene jeg har studert kan kjenne seg igjen i de tolkningene som har blitt gjort (Thagaard, 2004). Jeg har gjennom kapittel 4 prøvd å beskrive de ulike tolkningene på en måte som gjør de forståelige og interessante.

3.7 Forskningsetikk

«Begrepet «forskningsetikk» viser til et mangfoldig sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (NESH, 2006, s. 5).

Mitt forskningsprosjekt er det man kan kalle pedagogisk forskning, fordi det handler om mennesker og bruker mennesker som informanter. Når mennesker skal være informanter, er det viktig at jeg som forsker følger Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora sine retningslinjer (NESH). Disse retningslinjene pålegger meg å arbeide med en grunnleggende respekt for menneskeverdet (Kleven, 2011), og dette betyr at jeg måtte be om et informert og fritt samtykke fra deltakerne mine. Som nevnt tidligere tok jeg kontakt med deltakerne per e-post med en forespørsel om de ville delta i mitt forskningsprosjekt. Med i denne e-posten la jeg blant annet informasjonsskrivet (vedlegg) mitt. I informasjonsskrivet presenterer jeg problemstillingen min og hva jeg krever av dem som deltakere, så avslutter jeg med å informere dem om at det er frivillig å delta i prosjektet, og at de når som helst kan trekke seg uten videre konsekvenser. Under gjennomføringen av intervjuene startet jeg med å legge frem dette informasjonsskrivet en gang til og gikk igjennom det sammen med deltakerne før de skrev under et samtykke.

Postholm (2010) påpeker at deltakerne under et forskningsprosjekt må få en helhetlig informasjon om hva som er hensikten med forskningen og hva prosjektet krever av dem som deltakere. Videre sier hun at deltakeren må opplyses om at opplysningene de gir fra seg blir behandlet konfidensielt. Dalen (2011) trekker også frem dette med konfidensialitet og sier at alle forskningsprosjekt som involverer personlige opplysninger må sende inn et meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), som avgjør om prosjektet er meldepliktig eller ikke. Jeg fikk tilbakemelding (vedlegg) fra NSD 31. mars 2015 om at prosjektet mitt ikke var meldepliktig i henhold til personopplysningsloven. Etter jeg fikk den tilbakemeldingen startet jeg arbeidet med å finne deltakere til mitt forskningsprosjekt. På denne måten kunne jeg umiddelbart gå i gang med intervjuene når deltakerne hadde respondert på min forespørsel om å delta i forskningsprosjektet. Jeg valgte å vise tilbakemeldingen fra NSD til deltakerne, slik at de kunne føle seg trygge på at alle opplysninger de ga meg ble behandlet på en forsvarlig måte.

For å etterkomme de forskningsetiske kravene anonymiserer jeg alle deltakerne mine med fiktive navn. Hvis de nevnte navn under intervjuet, anonymiserer jeg også disse ved hjelp av kodinger og fiktive navn. Disse fiktive navnene bruker jeg både i teksten og i transkripsjonene. Jeg har valgt å nevne kun hvilket fylke jeg har valgt ut deltakere fra, ikke hvilken kommune. Dette gjorde jeg for å gjøre det vanskeligere å spore tilbake til deltakerne. Utover dette har jeg forpliktet meg til å slette alt lydmateriale og eventuelle gjenkjennbare spor når forskningsprosjektet er ferdigstilt.

Kapittel 4 Resultater og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra min forskning. Disse vil jeg drøfte opp imot det teoretiske fundamentet jeg presenterte i kapittel 2. Jeg har valgt å fordele drøftingen inn i to kategorier som er i tråd med min intervjuguide (vedlegg) og det teoretiske fundamentet i kapittel 2. For å synliggjøre sammenhengen mellom empiri og drøfting har jeg valgt å drøfte underveis, etter presentasjonen og tolkningen av empiri i hver kategori.

Jeg synes det blir hensiktsmessig å gjenta problemstillingen min her før man ser empirien som er innsamlet, min tolkning av den og en drøfting av den. Jeg velger å gjøre dette fordi det er problemstillingen min som ligger til grunne for den utvalgte empirien min, min tolkning av det informantene sier og til slutt den drøftingen som følger.

Hvordan ser pedagogiske ledere på lekens betydning for utvikling av sosial kompetanse?

4.1 Lek og sosial kompetanse

Jeg har valgt lek og sosial kompetanse som kategori på bakgrunn av min problemstilling og intervjuene jeg gjennomførte. I barnas lek er det mange ulike aspekter basert på alder, kjønn og miljø. Leken er en viktig del av barnas hverdag i barnehagen, og det er en naturlig kilde til læring og utvikling. I forhold til min problemstilling er dette relevant fordi det er disse to temaene som står sterkest i det jeg har ønsket å finne ut av. Det som kommer frem i denne kategorien er basert på hva deltakerne snakket om i intervjuene.

Presentasjon av data

«Fordi vi har alle en lek i oss som er vår egen.» (Linn)

På spørsmål om hvilken lek som egnet seg best for utvikling av den sosiale kompetansen til barna svarte Kari slik: *«Sånn som med de aller største barna, når jeg jobber mye med skolestarter og sånt, så synes jeg det er veldig greit å bruke sånne bordaktiviteter og for eksempel spill og puslespill og tegning og sånne ting. For å ha liksom litt sånn felles fokus. Så da er det mye lettere å få kontakt og sånt med de største. Men med de minste så synes jeg, da synes jeg rolleleken er veldig fin. Som jeg sa i sted med litt sånn klossebygging og, og da må*

man kanskje være med litt mer med i dukkekroken og drikke kaffe og lage lyder og være litt mer sånn på late som.»

Linn beskriver leken som hun har observert i sin gruppe med barn slik: *«Vi har mye fysisk lek. De klatrer mye, de springer mye, de danser mye, og det er litt det der også: er det meningsløst herjelek eller er det... men herjelek er jo også en type lek da, så det er litt sånn... Men jeg synes ofte den leken jeg ser når jeg snakker om fysisk lek, så handler det om, det er en glede i leken. Er det musikk så ser vi at de på en måte danser med musikken, de tar hverandre i hendene og går i ringer, eller de bare holder hverandre i hånda også står de og rører på seg, de klatrer opp og, og det er veldig mye sånn kontakt med hverandre i det de holder på med: de ser hverandre smile, snakke, det er jo ikke alle som snakker da, men når jeg snakker om de snakker så har de en sånn kommunikasjon med hverandre.»*

Eli besvarer spørsmålet om hun synes det er noen type lek som er bedre egnet til å utvikle sosial kompetanse hos barn på denne måten: *«En slags rollelek ja, hvor de får ulike roller. Noen tar det jo lett selv, og noen må ha litt hjelp til det. Rollelek ja.»*

Kari mener også at *«Frilek eller rollelek eller. Men rollelek er jo lettere med treåringer merker jeg jo, sant. Det er ikke sånn med de som er store og skal begynne på skolen, da blir det veldig rart når du kommer som voksen og skal sette deg ned og: «Så skal vi lage litt mat ja, oppi kasserollene her», hehehe. De trenger liksom ikke den støtten på den måten liksom.»*

Linn mener at leken skal ikke bli forandret for mye: *«Barnet skal få kunne gå inn i leken å, la leken få være, utvikle seg i barnet.»*

På spørsmål om lekemateriellet sin rolle i leken sier Eli at *«Det kan jo også være støtte å bruke forskjellige leker.»*

Jeg spurte Kari om hva hun tenkte rundt det å ha tilgang på lekemateriell i leken kontra det å ikke ha tilgang på lekemateriell. Hun svarte på denne måten: *«Nei, det går for det samme tenker jeg. Det er litt med hva hensikten er og hva du vil oppnå igjen. Man kan også bare ved å være sammen også, uten noenting, så... Men det er jo veldig mye leketøy i barnehagen da. Vi har jo leker og vi har jo lekeapparater ute og sånt, så det er jo veldig mye rundt oss så. Har ikke tenkt så mye hvordan det ville ha vært hvis alt hadde vært helt ribbet liksom.»*

Linn sier videre dette om lekemateriell i leken: *«Nei, synes ikke det er lettere, det er hipp som happ egentlig, det er like greit begge/alle deler. Og det er litt sånn at det, å koble det de gjør som, ja dukker eller hverandre, så trekke inn, ja er du god venn med dokka, er du snill med hun, hun får klem og kos også skal hun sove, også går det masse i sånn. Og er det ball, da kanskje går det mer på vi deler med hverandre og blir bedre sammen, det med rolletaking. Du er liksom innom forskjellige områder på forskjellige typer leker de velger å være borti, så det er på en måte å heller være bevisst hva man snakker om sammen med dem. Forskjellige typer leker krever kanskje forskjellig type kompetanse til dem da.»*

«Det er i leken mange barn lærer sosial kompetanse.» (Kari)

På spørsmål om hvilken type aktiviteter som egner seg best for utvikling av sosial kompetanse svar Linn at: *«... følg litt mer interessene deres da, for de er mye mer mottagelige da. Ja, det synes jeg. Jeg synes at de er innom... ja, jeg synes det. Så det er litt kunstig å si at «nå skal dere leke det, og nå skal dere leke det», for det... for de er innom på en måte de lekene vi har til forskjellige tidspunkt allikevel, så vi har lite «skal gjør det og skal gjøre det.»*

Videre sier Linn: *«Ja, for når de er inne i den leken de ønsker å være i, så virker det som om de er mer mottagelige for veiledning, i stedet for når de ikke er i.»*

Eli sier dette om frileken: *«For da må du prøve å henge deg litt på det som interesserer den ungen og inspirere ut fra det da. Det kan jo også være så forskjellig da, alt etter hvilken unge det er snakk om. Jeg tenker at vi skal ikke styre det for mye heller, for det er liksom nok av sånne styrte aktiviteter og faste aktiviteter, så jeg tenker at det er mye en kan få inn ganske naturlig i frileken da... velger de som regel noen ting som de liker og som de har en styrke eller har lyst til å holde på med, og da kan man bygge mer på det da.»*

«Så jeg tenker at det med leken at det også er viktig at vi tenker at barna innehar så mye kompetanse at de er til en god støtte for hverandre.» (Linn)

«Jeg tenker at de er jo ikke født med den kompetansen, de må jo lære det på et vis, og det er jo sammen med andre.» (Eli)

«Jeg tenker man må gripe de mulighetene som er, men er det jo noe spesielt du skal jobbe med, hvis det er for eksempel at det er det med å vente på tur for eksempel, så er det jo greit å legge opp til en sånn aktivitet da, hvor du må forholde deg til kørdning og det med at: nå er det min tur, og nå må jeg vente.» (Eli)

På spørsmål om det var noen lek som stod sterkere i utviklingen av sosial kompetanse svarte Linn på denne måten: «Men jeg ser vi har et tegnebord som, kanskje man kalle det en bordlek, bordaktivitet. De står ved et lite bord også tegner, og det ser jeg er noe som samler dem, og det også samler en voksen. Og det er sånn at vi må ha en voksen sammen med dem, for på en måte å holde gruppa samlet. For det er litt det der at lar en dem bare holde på uten at en voksen er til stede eller er i lek sammen med dem, så er det lett at det flyter ut, og den da som ikke klarer å samle seg som er de... så vi trenger egentlig voksne som kan holde litt igjen og hjelpe de barna til å holde på da. Så sånn sett er det lekebordet fungerer veldig greit i forhold til å samle ei gruppe.»

Eli mener også at: «Jeg tenker at det er mange aktiviteter man kunne ha brukt. Altså rollelek er jo kanskje mest vanlig, men man kan jo godt bruke bordaktiviteter også. Om du bruker tegning eller perling eller hva det er, men det å gjøre dem oppmerksom på vennene, de andre, hva de gjør, hva de får til, hva de må ha hjelp til, at du bruker... kan jo vel kanskje bruke alle mulige situasjoner til det, for at de skal lære seg å forholde seg til andre, for de må jo på et vis utvikle det i handlinger og opplevelser i ulike situasjoner gjennom dagen.»

Videre sier Kari at: «For eksempel hvis man sitter og bygger med klosser da, sammen med kanskje to barn da, og den ene kanskje har litt vanskeligheter, så er man liksom med og bygger klosser, benevner hva man gjør, og prøver at alle får turen sin.»

Linn trekker frem den fysiske leken og beskriver hvordan hun ser den sosiale kompetansen der slik: «Jeg ser veldig mye sånn glede og samspill, eller samlek, de er veldig... Det er litt det der å unngå at noen på en måte tar og overkjører de andre. Egentlig synes jeg det går greit altså, det er veldig... Jeg opplever veldig at de har mye, mye, (hva heter det da?), kommunikasjon med hverandre, og det oppstår jo konflikter der... De er veldig opptatt av å gjøre ting sammen, så jeg ser at det er mye... det er gleden de har med hverandre, så ser jeg det der vennskapet og den omsorgen de har i hverandre.»

«Tror barn lærer mye av å være sammen med andre barn og se på hva de gjør.» (Kari)

Tolkning av empiri

Empirien jeg har valgt ut her er empiri som sier noe om hva pedagogiske ledere er opptatt av i forhold til lek og sosial kompetanse. Jeg tolker alle mine informanter som at de er opptatt av at barn skal ha muligheten til å leke. Uansett hva eller hvordan barna leker, så vil de lære noe av leken, enten av sine egne handlinger eller andres.

Jeg tolker Linn slik at hun synes det er viktig at barna får muligheten til å leke, og at voksne ikke bryter inn i leken til barna fordi de finner mye god støtte i hverandre. Min tolkning av det Linn sier er at leken er en viktig arena hvor barna får mulighet til å skape vennskap gjennom kontakten de får med hverandre. Samtidig er det viktig at en voksen er til stede i området hvor barna leker, slik at de kan følge barnas interesser som inspirasjon til videre lek. Videre tolker jeg Linn slik at hun synes det er enklere å være en voksen som veileder i barnas egen lek, for her er barna mer mottakelige. Når det kommer til lekemateriell i leken, så tolker jeg Linn i den retningen at hun ikke synes det spiller noen rolle om det er lekemateriell tilgjengelig eller ikke; hun tenker at barna leker uansett.

Etter min tolkning mener Kari at det å benytte rolleleken for utviklingen av den sosiale kompetansen bare er noe som egner seg hos 1 – 3 åringen, mens hos de 4 – 6 åringen er bordaktiviteter bedre egnet. Grunnen til dette er at det vil bli for merkelig å gå inn i en rollelek hos 4 – 6 åringen, som har det som kan beskrives som en avansert rollelek, kontra 1 – 3 åringen. Samtidig har ikke Kari, slik jeg tolker henne, noe imot at voksne tilrettelegger leken til barna slik at den blir styrt inn på utvikling av sosial kompetanse, så lenge man er ærlig med barna om hva som skjer og at man forklarer det som skjer. Slik jeg tolker Kari når det kommer til tema om lekemateriell i leken, er at hun synes det ikke spiller noe rolle. Lekematerielle har ingen betydning for leken eller for utviklingen av den sosiale kompetansen i leken.

Jeg tolker Eli på den måten at hun mener at rolleleken er best egnet til utvikling av sosial kompetanse, uansett aldersgruppe, men samtidig synes hun at frileken til barna er en naturlig kilde til læring. Slik jeg forstår Eli, så synes hun det er viktig å følge barnas interesser i leken og bruke de mulighetene som dukker opp for læring. Samtidig så har alle situasjoner i

barnehagen muligheter for å utvikle sosial kompetanse. Barna lærer i samspill med hverandre. Jeg tolker også Eli slik at hun synes at lekemateriell i leken er viktig, fordi det kan virke som et støttende element for barna.

Drofting

Linn er opptatt av at leken til barna får være deres egen, fordi evnen til lek er noe alle besitter, men leken i seg selv kan bare defineres av den som leker den. Barnas lek er i dag noe av den viktigste virksomheten i barnehagen. Barna må få lov til å leke på sin egen måte og på sine egne premisser, men hvordan kan man skape fysisk miljø for dette innad i barnehagen? Barn er forskjellige individer og har forskjellige oppfattelser av hvordan ulik lek skal gjennomføres. Derfor kan det bli vanskelig å skape et fysisk miljø for forskjellige typer lek, men hvis rommet er tydelig innredet slik at barna lett kan orientere seg og finne frem til de ulike lekematerielle, blir det mer anvendbart. Rommet blir på den måten svakt kodet (Röthle, 2013). Rasmussen (1987) sier at barnas egen lek er noe de skaper selv i trygge omgivelser. Gjennom leken får barna mulighet til å oppgi seg selv. Leken er noe som skjer med barna, og de glemmer seg selv; leken blir deres virkelighet. Leken til barna er bundet av de sosiale forutsetningene de møter opp med, og derfor fungerer barnas lek innenfor individuelle, sosiale og samfunnsmessige rammer. På avdelingen hvor Linn jobber har hun observert at barnas lek består mye av fysisk lek, en lek hvor barna får muligheten å til bevege seg fritt gjennom rommet, men vil ikke dette skape kaos i hverdagen, med barn som løper rundt i det fysiske miljøet og gjør som de vil? Mange barnehager ønsker jo å unngå løping i det fysiske miljøet inne og innreder etter dette ønske, da uten påvirkning av barnas ønsker. I rollen som pedagogisk leder synes Linn at barna må få muligheten til å ha en fysisk lek, fordi den fysiske leken gir dem muligheten til å bestemme selv hvordan de ønsker å bruke rommet og lekemateriellet i det til deres egen glede. Så hvordan kan man tilrettelegge det fysiske miljøet for en lek i barnehagen som er på barnas premisser? Det fysiske miljøet i barnehagen er hele tiden i forandring, og som personalgruppe må man hele tiden observere barna og leken deres. Det er på den måten man kan få et innblikk i hva barna ønsker. For Seland (2012) handler det om å se hva barna gjør og hvordan de oppfører seg, og at man på denne måten kan finne løsninger på det fysiske miljøet som passer både for barna og for personalet. Slik får barna muligheten til å uttrykke seg som subjekt både handlingsmessig, mentalt og følelsesmessig. De er i et lekende samspill med hverandre hvor de får muligheten til å uttrykke og kjenne at egen opplevelsesverden gjelder, samtidig som den deles med andre

(Bae, 2014). Linn sier videre at barnas lek bærer preg av at de har en kommunikasjon med hverandre gjennom kroppsspråk. Leken skaper rom for at barna alene og sammen med andre barn kan arbeide mot en utvidet forståelse av virkeligheten, og dermed av seg selv (Rasmussen 1987). Det er gjennom leken barna har mulighet til å observere hverandre og hvordan de sammen bruker kroppen sin i tid og rom, og også hvordan deres mimikk gjennom blikk, smil og latter blir brukt (Melaas, 2014). Leken har altså en betydning for barnas utvikling av relasjoner til andre og deres evne til samhandling (Lillemyr, 2011b).

Linn mener at det er viktig at de følger barns interesser når de som voksne skal være med å påvirke deres lek, fordi barn er mer mottakelige for veiledning når de er i sin egen lek. Som voksen har man en viktig rolle som medspiller for barns læring, og derfor er det essensielt at de voksne i barnehagen har kunnskaper og evner til å lage rom og tilrettelegge lekemateriell for gode læringsarenaer for barn (Kibsgaard, 2008). Hva slags rolle har lekemateriellet for barnas lek i barnehagen? Kan man ikke ha en lek uten lekemateriell? Leken til barna bygger på deres egen fantasi, og barna trenger ikke et spesifisert lekematerielle for at de skal ta det i bruk, og noen ganger trenger de det ikke hele tatt. Linn og Kari er enige om at leketøyet ikke har noen stor rolle når det kommer til utvikling av barnas sosiale kompetanse gjennom lek. De mener begge at det går for det samme. Utviklingen av den sosiale kompetansen hos barnet er ikke avhengig av at det skal være lekematerielle tilstede i leken. Eli sammen med flere teoretikere motstrider dette. I likhet med Lillemyr (2011a) mener Eli at lekemateriellet for barna ikke bare er en mulighet, men flere, for lekemateriellet skal være en støtte i de forskjellige lekene. Lekemateriellet har fått en tydelig posisjon i barnas lekeverden. Det er noe som skaper rom for kommunikasjon, både verbal og non-verbal. Gjennom lekemateriellet blir det skapt kroppslige dialoger mellom barna og materiellet, og barna seg i mellom (Thorbergsen, 2012). Olofsson (1993) deler Eli og Lillemyr (2011a) sine tanker om at lekemateriellet er viktig fordi barna bruker sin oppfinnsomhet og imitasjonsevne til å gjøre leken variert og mangesidig. For barna er lekemateriellet noe annet enn et virkemiddel i deres dannelsingsprosess. Lekemateriellet blir brukt der det passer inn i leken, og tingene som er med i leken transformeres av barna etter behov. For barna er lekemateriellet en igangsetter for leken, samtidig som det vil bli glemt bort når leken får sine egne veier. Det er dette som er et godt lekemateriell; noe som fører til lek. Hvis man ser på leken på denne måten, er kanskje ikke Linn og Kari sine meninger ubegrunnet, fordi det ikke er behov for masse lekemateriell, men det er behov for ting å leke med, og det er behov for ting som kan brukes til noe annet enn det de ment å brukes til. Lekemateriellet åpner for en ny verden med muligheter, for

lekemateriellet er ikke nødvendigvis relatert funksjonelt til en voksenverden, men til en varierende iscenesettelse av mulige lekeverdener som barna deler med hverandre (Rasmussen, 2001).

Eli uttrykker at det også for henne er viktig at voksne i barnehagen tar utgangspunkt i det som interesser barnet når de skal jobbe sammen med barnet om utviklingen av sosial kompetanse. Hun vil ikke at de som voksne skal styre leken til barnet for mye, men at de skal ta utgangspunkt i noe barnet liker å holde på med og bygge ut i fra det. Kan barna ha en læringsfylt lek uten at voksne involverer seg? Rammeplanen (2013) trekker frem viktigheten av at personalet er involvert i leken til barna. Det står blant annet at personalet må tilrettelegge for variert lek, slik at barna kan få en opplevelse av å mestre samspillet med andre barn i lek. Pape (2013) motstrider dette i boka *Jakten på den gode barndom: lekende og inkluderende miljøer i barnehager*. Hun mener at leken er et fristed hvor barn får være skapere i egen og andres læring og utvikling. Leken blir for barnet en arena hvor det kan tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som kan brukes ved andre anledninger. For barnet blir leken en mulighet til å få innsikt i seg selv og samfunnet, samtidig som det får bearbeidet opplevelser, erfaringer og antakelser (Lillemyr, 2011b). Etter min tolkning av det Eli sier, så er hun egentlig enig med både Rammeplanen (2013) og Pape (2013) og ønsker at personalet i barnehagen skal være bevisst på ansvaret å tilrettelegge for variert lek, men samtidig at de finner en balansegang som gjør at barna også får være delaktige i hvordan leken i barnehagen skal se ut. Leken skaper en åpning for læring uavhengig av hvem som har kontroll over den, fordi man lærer når man leker, og man kan leke når man lærer (Johansson et al., 2009). Det er dette som er barnas hverdag; å observere hverandre og lære av hverandre gjennom lek. Det er derfor man kan si at leken er et viktig utgangspunkt for barnas utvikling av sosial kompetanse. Hele deres hverdag består av muligheter til å tilegne seg sosial kompetanse, fordi som Linn bemerker, så skal barna få kunne gå inn i leken og la leken få være leken samtidig som de utvikler seg i takt med den, fordi i lekens verden kan alt forvandles; personer, handlinger, ting, rom og tid. Leken gir barna en åpning til å utnytte alle muligheter som dukker opp underveis, for leken for barnet er ikke venting på at noe skal komme, men det er noe som skjer her og nå. Leken varer i evighet og tiden forsvinner på et blunk (Olofsson, 1993).

I leken til barna på sin avdeling ser Linn at de har mye glede og samspill med hverandre, og hun opplever at barna har mye kommunikasjon med hverandre. Barna er opptatt av å gjøre

ting sammen. De deler mye glede med hverandre, og i den gleden finnes det omsorg ovenfor hverandre, og da dannes vennskapet mellom dem. Når barna får mulighet til å leke sin egen lek uten påvirkning fra utenforstående, kan de enkelt vise omsorg og danne vennskapsbånd. Det er i leken barna har mulighet til å oppleve dette. Det er dette som er essensen i sosial kompetanse, altså evnen til å kunne samhandle positivt med andre i ulike situasjoner, og med dette får barna mulighet til å opprettholde vennskap og å ta initiativ gjennom leken (Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver, 2013), men er det nok bare å bruke leken som arena for utvikling av sosial kompetanse, eller trengs det flere arenaer? Slik jeg tolker Kari og Linn er de enige om at barna lærer mye av hverandre, både ved å være i samspill med hverandre, og ved å observere hverandre i lek og andre aktiviteter. De mener at leken er et godt utgangspunkt for utvikling av sosial kompetanse, men Linn synes også det er viktig å understreke at voksne i barnehagen bør la barn ha leken litt for seg selv, fordi barn innehar mye kompetanse i seg selv som er til en god støtte for andre barn. Utover dette trekker Linn frem at de på avdelingen hennes har et tegnebord som barna kan samles rundt. Samtidig ser hun at det er viktig at det er en voksen tilstede ved tegnebordet for å holde gruppen samlet. Det Linn sier her er et godt eksempel på at barna trenger hjelp underveis i deres utvikling av sosial kompetanse. Derfor er det viktig at man som voksen i barnehagen er bevisst på at barna må få mulighet til å lære seg og bruke sosiale ferdigheter i samspill med andre barn, og også med voksne (Vedeler, 2007). Rasmussen (1987) motstrider dette. Han mener at det er i barnas egen lek at barna får muligheten til å utfolde seg og virkeliggjøre sine lekehensikter. Gjennom deres egen lek styrker barna sin selvstendighet ved at de får en pause fra voksenverdenen. Derfor kan ikke en voksen være tilstede hele tiden under barnas lek. Når barna leker alene, blir det skapt rom for at de sammen kan arbeide seg mot en utvidet forståelse av virkeligheten og av seg selv. I barnehagen må det tilrettelegges for barnas egen lek, men også andre aktiviteter hvor voksne i barnehagen har en rolle. Barna blir kanskje født med evnen til empati, men de har fortsatt en lang læringskurve foran seg når det kommer til sosial kompetanse, fordi den sosiale kompetansen hos barna utvikles gjennom bearbeiding som involverer integrering og organisering av alle utviklingsområder, både sansemotorisk, kognitivt, emosjonelt og sosialt. Alle barna organiserer disse utviklingsområde på en individuell måte i samspill med andre barn og voksne (Vedeler, 2007).

Eli er til dels enig med Kari og Linn. Hun mener det er viktig at barna må få ha sin frilek, men at man som voksen må gripe de mulighetene som dukker opp her for å utvikle barnas sosiale kompetanse. Samtidig kan man som voksen legge opp til en aktivitet som har et fokus på det

man ønsker at barna skal lære seg, som f.eks. det med å vente på tur. Kari kommer også inn på dette med turtakingen i leken. Leker man sammen med barna, er det viktig at voksne er rollemodeller gjennom å benevne det man gjør og lar alle barna prøve ut det som lekes, for en viktig del ved den sosiale kompetansen handler om å ha selvkontroll, altså at barna mestrer å utsette oppfyllelsen av egne ønsker og behov i situasjoner som krever turtakning, kompromisser og felles avgjørelser. Dette kan være situasjoner hvor de må lære seg å takle mellommenneskelige konflikter som å lytte til hverandre, forhandle med hverandre om leketema, gjøre avtaler om roller, kontrollere sine egne impulser og tilpasse seg andres forslag, vente på tur, inngå kompromisser, hjelpe hverandre og ytre sine egne ideer. Derfor er det viktig at barna får rom til lek, for leken gir dem sosialiseringserfaringer som ingen andre relasjoner kan gi (Lamer, 1997). Selvkontroll er en naturlig del av den sosiale kompetansen, og de mest naturlige omstendighetene å øve seg på selvkontroll i er gjennom turtakning i hverdagen og i leken, men som Eli sier, så handler det om å gjøre barna oppmerksomme på hverandre og se hva andre gjør, hva andre får til og hva andre må ha hjelp til. Hun sier også at man kan bruke alle mulige situasjoner til det, for barna skal jo lære seg å forholde seg til andre, for de må jo utvikle seg gjennom handlinger og opplevelser i ulike situasjoner gjennom dagen. Er hverdagssituasjoner da også en mulighet for barn til å utvikle sosial kompetanse? Slik jeg tolker Eli, så mener hun at hverdagssituasjonene som er i barnehagen er like aktuelle å bruke som leken er for utvikling av sosial kompetanse. Dette støtter Lamer (1997) henne i. Det handler om å utvikle positive sosiale holdninger og samtidig gjøre positive sosiale handlinger, altså å utvikle en prososial atferd. Dette gjennom handlinger som å hjelpe hverandre, dele med hverandre, støtte, oppmuntre, inkludere og anerkjenne hverandre og å vise omsorg ovenfor hverandre. Uansett hvilken situasjon som oppstår i barnehagehverdagen, har barna mulighet til å opparbeide seg en prososial atferd. I barnehagen er det ingen steder barna kan gjemme seg bort, og de er alltid i samspill med andre uansett om det er bevisst eller ubevisst.

Kari trekker frem at utviklingen av den sosiale kompetansen til barna er avhengig av et samarbeid mellom voksen og barn, og her støttes hun av Fröbels syn på lek om at pedagogikk består av dels fri lek og dels aktiviteter som barn og voksne skal utforske sammen. Pedagogikken er derfor preget av motsetningen mellom frihet og formell styring (Lindqvist, 1997). Jeg tolker Kari slik at samarbeidet som skjer mellom voksne og barn skjer i det daglige samspillet. Uansett hvordan dagen utspiller seg i barnehagen, er det alltid et samarbeid mellom barn og voksen. Barna er delaktige i sin hverdag gjennom å være med og

ta beslutninger i sin egen lek med hverandre, og også i lek med voksne. Videre mener Kari at det egentlig ikke spiller noen rolle om man bruker barnas egen frilek eller en type rollelek hvor de voksne deltar, men hun ser at rolleleken er enklere å gjennomføre med de mindre barna, fordi de er mer mottakelige til at voksne skal delta i leken. En grunn til at de minste barna slipper de voksne lettere inn i sin rollelek, er fordi de fortsatt er på det stadiet i deres utvikling av leken som Erikson kaller for *mikrokosmisk lek*. På dette stadiet har barna begynt å skille mellom seg selv og omverdenen, og de er hele tiden på leting etter rollemodeller som kan vise hva som gjøres med ulike ting i den virkelige verdenen (Lillemyr, 2011b). Men hvordan kan man som voksen da få innpass i de eldste barna sin rollelek? Trenger ikke de like mye veiledning som de yngste barna? Kari mener det blir rart som voksen å skulle være med i de eldste barna sin rollelek. Hun mener videre at de ikke trenger samme veiledning i rolleleken som de yngste barna trenger. Lindqvist (1997) er uenig med Kari i dette, da hun mener at de eldste barna trenger like mye veiledning som de yngste, bare på andre ting enn hva de yngste barna trenger, som for eksempel sine følelser knyttet til samfunnet. Lindqvist (1997) beskriver videre at man som voksen kan delta i de eldste barna sin rollelek ved å være en «lærer-i-rolle», der man tar på seg en rolle sammen med barna. Ved å ta i bruk ulike rollefigurer og dramatisere ulike handlinger, skaper den voksne rom for en felles lekeverden, og slik blir den voksne en støtte for barna i rolleleken. Den voksne som deltar i leken gir barna muligheten til å prøve og feile innenfor trygge rammer, uten andre konsekvenser enn reaksjonene til de som deltar i leken. Gjennom rolleleken får barna øve seg på forskjellige roller og situasjoner, utforske forskjellige væremåter, få korrigerende fra andre og innstille sin væremåte etter det (Sørensen, 2011).

I Eriksons syn på lek er barnas lek et ledd i deres psykososiale utvikling, fordi den tjener barnas ego-funksjon som bidrar til deres identitetsutvikling (Lillemyr, 2011a). Eli er til dels enig i Erikson sitt syn. Hun mener at rolleleken er en type lek hvor barna har mulighet til å utvikle den sosiale kompetansen fordi de får muligheten til å gå inn i sin egen forestillingsverden, hvor de tar andres perspektiv og gir form til tanker og følelser (*Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*, 2013). Rolleleken skaper rom for at barna kan styre seg selv og innta de rollene de selv er komfortable med. Gjennom rolleleken får de mulighet til å ha et lærende samspill med andre barn og voksne. De får muligheten til å samle sosiale erfaringer og kontrollere sine handlinger i forhold til indre og ytre kontekst (Rasmussen 1987). Rasmussen (1987) mener også at rolleleken er medvirkende til å overvinne barnas egosentriske verden. Den gir dem en mulighet til å knytte bånd med flere

barn, så er rolleleken en bedre plass for utvikling av sosial kompetanse? Slik jeg tolker det informantene mine sier om barnas lek, er de alle enige om at leken har en viktig rolle for utviklingen av sosial kompetanse, fordi de gjennom leken får mulighet til å lære både på egen hånd, av andre barn og av voksne. Lekens verden skaper et naturlig sted for utvikling av sosial kompetanse gjennom at den gir barna mulighet til å være seg selv, samtidig som de har mulighet til å observere hverandre og ta læring av hverandres handlinger. En konstruktiv, sosial utvikling skjer i relasjoner mellom deltakerne, som i dette tilfellet er barna (Utdanningsdirektoratet, 2012). Samtidig mener de at det er viktig at barnehagen finner en balansegang mellom barnas frilek, rollelek og voksenstyrte aktiviteter, fordi alle samhandlinger som barna har i barnehagen gir dem muligheten til å utvikle sosial kompetanse.

I barnehagen skal alle barn få mulighet til å oppleve den gode barndommen, og barnehagen skal derfor gi alle barn muligheter til lek som kilde til trivsel, fordi for barn er leken en grunnleggende livs- og læringsform. Leken er for barn en kilde til humor og glede, samtidig som den åpner opp for muligheten til å uttrykke seg og kjenne at egen opplevelsesverden gjelder (Utdanningsdirektoratet, 2012). Man kan si at lek og læring er to aktiviteter som henger sammen, fordi barna lærer mer når de er opptatt av noe som skaper engasjement. Når barna lar leken styre dem slik at verden rundt dem opphører, får de mulighet til å konsentrere seg om noe de har lyst til å avklare eller vite mer om; på denne måten blir lekens verden en kilde til læring (Johansson et al., 2009).

4.2 Voksenrollen

Den andre kategorien min kom tydelig frem av empirien som ble samlet inn. Alle informantene snakket mye om hvor betydelig voksenrollen var og hvor viktig det var at voksne i barnehagen var gode rollemodeller. Derfor ble det naturlig å ta med en del om voksenrollen, fordi man som voksen i barnehagen har en stor rolle. I min problemstilling spurte jeg pedagogiske ledere om deres tanker i forhold til lekens betydning av utvikling av sosial kompetanse. Derfor ble det også naturlig å ta med en del om voksenrollen på bakgrunn av problemstillingen, fordi man som voksen i barnehage har en stor påvirkningskraft på barnas muligheter til å utvikle sosial kompetanse. Som voksne i barnehagen er man hele tiden til stede i barnas utvikling. Den andre kategorien ble altså *voksenrollen*.

Presentasjon av data

Eli beskriver voksnes tilstedeværelse i leken slik: «... all lek i barnehagen handler om at unger skal bli sosiale og få kompetanse. Så vårt ansvar er jo hvordan vi gir dem den da, på hvilken måte vi legger opp til lek og sosialt samspill i barnehagen. Vår oppgave å legge til rette for gode stimulerende miljø. Spennende leker, lekearenaer. Opplevelser, både i og utenfor barnehagen, og det å gi inspirasjon til leken. Voksne som er med og som ikke bare sitter utenom og ser hva som skjer, men som går inn og støtter og gir inspirasjon der det er behov.»

«... men det er også viktig det med at oss voksne er inni det, at ikke bare sette deg på gulvet nå skal dere leke, også gjør vi noe annet, men at vi er der sammen med dem, de små.» (Linn)

Kari mener også at: «... at voksne må på en måte være med i leken. Det er viktig bare å være voksen og benevne og bruke ord og sanne ting. Så da må man jo, sånn som jeg sa i sted med småbarn, at da må man kanskje være veldig til stede i frileken, for det er jo ofte der de holder på. Så det er veldig viktig. Også med de største barna så er man nødt til å være med, men der er det ikke så lett å komme inn akkurat i frileken, spesielt hvis det er sånn rollelek. Frilek sånn generelt kan jo inneholde veldig mange ting, men akkurat rolleleken så er det mye lettere til de som er yngre.»

«Det jeg tenker er viktig er at vi voksne har dialogen med barna. At vi sitter sammen med dem, selv om vi er der sammen med dem, at vi er der sammen med dem, at vi må være der til stede i... sinnet, eller vi må være en del av, vi kan ikke bare sitte der og se ut av vinduet. Man må på en måte være i relasjon og snakke med dem... i dialog, i kontakt med dem, mens andre ganger kanskje litt mer tilbaketrukket, men være der liksom å, å snakke og se på dem og svare på deres henvendelser. Det der med å være sensitiv og snakke med barna og gi dem blickene, de gode blickene og hjelpe dem i det jeg ser kanskje kan være vanskelig for dem da.» (Linn)

Eli kommer inn på dette med at frileken og barnas interesser er viktig i utviklingen av den sosiale kompetansen: «Men det å bruke frileken, for vi er jo der og veileder, om en ikke nødvendigvis sitter oppå dem, men er til stede, og at vi er både fysisk og mentalt til stede da for å klare og følge med og fange opp og justere, for det er jo... En kan jo tro at ting går veldig greit, men det er jo noen som trenger noe støtte underveis.»

Også Kari mener at frileken kan være en passende arena for utvikling av sosial kompetanse: *«I frileken så ville jeg kanskje, hvis det skulle ha vært litt sånn voksenstyrt frilek da, så ville jeg kanskje funnet noen andre barn som jeg visste hadde hatt en god innflytelse som man kunne ha vært sammen med og.»*

På spørsmål om hvordan man skal forholde seg til leken på barnas premisser svarer Eli på denne måten: *«... altså støtte med å være til stede bare å veilede og justere på den måten, og det å fysisk gå inn og hjelpe til og hjelpe dem hvis de ikke kan det. Gi dem redskap for å ta kontakt, spørre om hjelp.»*

Videre sier Linn: *«Jeg synes ikke bestandig det at vi voksne går inn og sier hva vi skal gjøre, at det fungerer fordi at, i forhold til ungene og hvordan de er, så er det mye bedre at de er inne og finner det de har lyst til, og at de voksne på en måte følger med. Jeg synes det fungerer mye bedre.»*

Jeg spurte Kari hva hun syntes var viktig når en voksen skal støtte et barn i leken. Hun svarte på dette slik: *«Språk er jo også veldig viktig da. At man får, kanskje på fremmedspråklige og sånt, at man på en måte kan bli bedre på... i språket. Det er sånn litt med barn man kanskje driver og følger litt ekstra da, i leken, for å få en bedre sosial kompetanse, så liksom så må det ganske mange ganger til. Man kan gjenta og gjenta, også plutselig så merker man at det går sånne skritt det barnet kanskje sier den tingen som er naturlig å si, slik som man gjør det selv.»*

Linn kommer også inn på temaet om når en voksen skal gå inn å støtte barna i leken: *«For jeg tenker mange unger, de er fantastisk gode i leken sin. Så ser vi at noen ganger, så trenger man bare å få hjelp kanskje til å løse opp ting, for at ting skal bli bedre i det med den sosiale kompetansen eller med å hvordan man skal være overfor andre og sånn, og da er det godt å ha en ved siden av seg som kan hjelpe deg videre, veilede videre.»*

«Du må jo for det første være en god rollemodell selv da.» (Eli)

På spørsmålet om det er faller seg naturlig å være rollemodell som voksen i barnehagen, svarer Linn på denne måten: *«Jeg tenker, jeg er jo en modell uansett hvordan jeg er. Ikke det*

at jeg går og tenker på det, men, samme hvordan jeg er så er jeg en rollemodell, og det er mer det der at å få en bevissthet på det, at vi i personalgruppen er klar over at...skal ikke bare si hva som skal gjøres, men vi må, vi voksne må også vise hver de holdningene vi snakker om.»

Videre utdyper Kari betydningen av at voksne er rollemodeller: *«Hva det betyr, hvor viktig det er liksom, at ungene gjør ikke så ofte det som vi sier, men de gjør jo det vi gjør. Så det er viktig hvordan vi voksne er sammen og hvordan man er til forskjellige barn liksom, at man behandler alle barn likt på en måte da. Ikke helt likt selvfølgelig, men sånn at man viser respekt og sånn overfor alle og prøver å fremheve det som de er best på.»*

Linn trekker også frem hvor viktig det er med samarbeid mellom de voksne på avdelingen: *«... men kanskje mer foran i møte med andre og litt bevisst på hvordan vi ønsker vi skal ha det på avdelingen, hva som er viktig i forhold til barna. Jeg tenker at det å være rollemodell er å være en måte du er på, det er ikke noe jeg...når jeg kommer på jobb så: nå er jeg rollemodell. Det der å være seg selv. Okei, er det noe jeg merker ikke er bra med meg selv, så må jeg jo gjøre noe med det. Jeg håper da virkelig at de jeg jobber med sier fra til meg. Det å kunne hjelpe hverandre, da synes jeg det er godt det at vi kan snakke sammen og reflektere sammen, som kan hjelpe oss på en måte å få litt mer bevissthet om hvordan er, kanskje er en måte vi gjør ting på likevel ikke så lurt.»*

Videre trekker også Eli dette frem: *«Jeg tror at det er veldig viktig at leder på avdelingen viser hvordan man ønsker å ha det og hvordan en... Den kulturen som er på avdelingen vil lett de andre adoptere og gjøre likt.»*

Kari trekker fram noen sentrale aspekter ved Marte Meo-metoden når hun beskriver hvordan det er å være i rollemodell i hverdagen: *«Jeg går jo på sånn Marte Meo-opplæring nå, og der er det veldig mye med det å benevne, sant ja, bekrefte og dele glede med barn, og sånne ting da. Og det tenker jeg at det gjør man jo uansett om det er i garderoben eller ved matbordet eller om det er i frileken. Så skal man jo finne igjen alle sånne ting i et samspill... så skal man jo være det, må man jo være en god rollemodell når man jobber med barn hver dag.»*

Jeg presenterte Terje Melaas (2014) sitt begrep *«profesjonelle lekere»* for informantene. De tolket det slik:

«Vi er jo det... vi leker... vi leker jo ikke... det er jo vanskelig for voksne å leke på ordentlig, så man på en måte man later jo som, og man liksom det at man har evnen til å gå inn da og da. Det må man... det synes jeg man skal ha når man jobber i barnehage. En som er med i leken for å heve den sosiale kompetansen til barn.» (Kari)

«Jeg tror at alle, både barn og voksne, har forskjellige måter å nærme seg leken på, og måten jeg tenker å gå inn i leken på er jo farget av utdannelsen og erfaringen min i jobben og i forhold til utdannelsen, men samtidig så har jo jeg en barndom med min lek som jeg tror har veldig stor innvirkning på hvordan jeg er i møte med ungene i leken, så sånn sett så tror jeg både barn og voksne har forskjellige måter å være lekere. Så jeg tenker at det med leken at det også er viktig at vi tenker at barna innehar så mye kompetanse at de er til en god støtte for hverandre. Men det at vi er profesjonelle... vi har jo kanskje en... den bevisstheten omkring lek da på en annen måte enn når man er liten. Tenker på det på en annen måte.» (Linn)

«Jeg tenker det at, profesjonelle lekere ja, jeg tenker mer at en er profesjonell på den måten med å se hvem det er som trenger støtte og hjelp i leken. Det er ikke nødvendigvis at du er så flink til å leke deg, men du skal vite når du skal trekke deg tilbake og når du skal gå inn, og ikke overstyre, men du skal ikke være redd for å ta tak i ting heller.» (Eli)

Tolkning av empiri

Empirien jeg har valgt ut i denne kategorien er empiri som sier noe om hva pedagogiske ledere tenker om voksenrollen i forhold til barnas lek og utvikling av sosial kompetanse i leken. Slik jeg tolker informantene mine, er de enig om at de er rollemodeller for både barn og kollegaer i barnehagen, og uansett hvor de befinner seg i løpet av dagen er de rollemodeller. Videre tolker jeg det de sier i den forstand at de syntes det er viktig at voksne er tilgjengelige og tilstedeværende i barnas lek, både fysisk og mentalt. Som voksen i barnehagen må man være i relasjon med barn hele tiden. Derfor er kommunikasjonen viktig, både den verbale, men også den non-verbale, for barn gjør som voksne gjør og ikke nødvendigvis som de sier.

Mine tolkninger av det Linn sier under sitt intervju er at hun mener det er viktig at barn selv får velge hva slags aktivitet de vil holde på med, men det betyr ikke at de voksne ikke skal være tilstede, men de skal ikke være med i leken til barna, bare være tilgjengelige når de trenger dem. Som voksen i barnehagen må man fungere som hjelper og veileder. Samtidig må

den voksne gå foran som et godt forbilde og gjøre de handlingene som man ønsker at barna skal gjøre.

Etter min tolkning av det Kari snakker om i sitt intervju, så er det viktig å fremheve hva barna er gode på i aktivitetene som blir brukt for å utvikle sosial kompetanse. Slik jeg tolker Kari videre, er det også viktig å behandle alle barna med respekt og ikke forskjellsbehandle dem, men verdsette alle som de individene de er. For Kari, slik jeg tolker det, er det viktig å bruke språket i forhold til å veilede barna i deres utvikling av sosial kompetanse. Det er viktig å benevne det man holder på med, bekrefte det barna holder på med og dele gleden til barna sammen med dem.

Når det kommer til Eli sitt intervju, er mine tolkninger av det hun mener at det er de voksne i barnehagen sitt ansvar å tilrettelegge for gode stimulerende miljøer. Hvis man som voksen ønsker at barna skal lære noe, så må man skape gode læringsarenaer. Det er de voksne sitt ansvar at barna får utviklet sin sosiale kompetanse, og derfor må de være med i leken til barna for å støtte og inspirere til videre lek.

Drøfting

Alle informantene mine er enige om at det er viktig at man som voksen i barnehagen er tilstedeværende i barnas lek, at man er sammen med barna i deres naturlige lek, samt at man sørger for at de har gode arenaer for lek hvor de kan utvikle sin sosiale kompetanse. For barna er det leken og det lekende samspillet som er viktigst i barnehagen, og derfor bør den naturligvis prioriteres av personalet (Pape, 2013). Barnehagen har også et ansvar for å legge fysisk og organisatorisk til rette for variert lek, og innholdet i barnehagen burde inspirere barnas fantasi, skaperglede og livsutfoldelse (*Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*, 2013). Så hvordan kan personalet i barnehagen tilrettelegge for variasjon i leken til barna, samtidig som de er involvert i leken? Kari trekker her frem frileken som et eksempel. Hun mener at voksne kan styre frileken på en måte hvor de plasserer barn sammen som de vet har en god påvirkning på hverandre når det kommer til utvikling av sosial kompetanse. Lindqvist (1997) motstrider det Kari sier her, da hun mener at leken for barna er en måte å slippe unna voksenverden på, og at den derfor burde være fri for innblanding fra voksne. Kari får støtte fra Rammeplanen (2013), som sier at leken er en del av den uformelle

læringssituasjonen som viser seg i hverdagen, men som har en pedagogisk hensikt både med og uten involvering av voksne.

Linn og Eli trekker også frem viktigheten av å ha et godt samarbeid innad i avdelingen, og de mener det er viktig at man selv er et godt eksempel hvis man vil at kollegaene sine skal være gode rollemodeller. Samtidig sier Linn at det er viktig å ha en god kommunikasjon innad i kollegagruppen, slik at de kan gjøre hverandre til bedre rollemodeller. For ved å ha et engasjert personale, har barnehagen større sjanse til å lykkes med å skape et miljø for lek, samhold og inkludering i barnegruppen (Pape, 2013). I en barnehage finner man mange forskjellige mennesker med forskjellige utdanninger og bakgrunner, men alle de som jobber der har et ønske om å skape en best mulig hverdag for barna. Derfor er det essensielt at det er åpenhet, trygghet og kommunikasjon mellom personalet, slik at de kan lære og inspireres av hverandre. På den måten vil de klare å skape en best mulig hverdag for barna, fordi ved å ha et personale som er aktivt og tydelig, greier man å skape et varmt og inkluderende sosialt miljø, hvor anerkjennende og støttende relasjoner legger grunnlaget for barnas utvikling av sosial kompetanse. Personalet i barnehagen er rollemodeller, og det må de være bevisst på i alle situasjoner i barnehagen. Personalet skal hele tiden bygge opp enkeltbarnets og barnegruppens sosiale ferdigheter (*Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*, 2013).

Eli og Linn nevner begge at det er viktig at de selv er gode rollemodeller. Linn utdyper videre med at hun jo er en rollemodell uansett hvor hun er. Det er ikke noe hun tenker på, for uansett hvordan hun er, er hun rollemodell for alle rundt seg. Nettopp derfor er det viktig at voksne ikke bare sier hva som skal gjøres, men også gjennomfører det selv. I en barnehage er alt personale rollemodeller, og gjennom sin egen væremåte bidrar de til barnas utvikling av sosial kompetanse (*Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*, 2013), men hvordan kan man som voksen være en god rollemodell i en uforutsigbar hverdag? Linn mener at man er rollemodell uansett hva som skjer i løpet av hverdagen. Dette er det jo til dels en sannhet i. Man blir observert i det daglige livet både bevisst og ubevisst av barn og andre voksne hele tiden. Derfor er det viktig at man er bevisst på hvordan man fremstår, slik at andre kan ta lærdom av ens oppførsel og holdninger. Voksne i barnehagen har en enormt stor påvirkningskraft på barna, og det er gjennom deres handlinger de blir definert ved at de voksne tillegger dem gode eller dårlige intensjoner og egenskaper (Pape, 2013). Gjennom å bruke de formelle og uformelle hverdagssituasjonene som oppstår i hverdagen, kan man hele tiden vurdere hvordan man skal oppføre seg som voksen (*Rammeplan for barnehagen:*

innhold og oppgaver, 2013). Slik jeg tolker informantene mine, er de alle enige om at det er en vanskelig oppgave å være bevisst på at man skal være en rollemodell, men de sier også at det kommer naturlig for dem. De tenker ikke over hvordan de er i alle situasjonene i barnehagen, fordi det å være rollemodell ligger allerede i deres natur; det er noe som kommer med arbeidsrollen man har i barnehagen. Kari sier videre at barn ofte gjør som voksne gjør, og ikke som de sier, så selv om det å være en rollemodell faller naturlig for henne, så er det viktig å være oppmerksom på hvordan man som voksen er sammen med andre voksne, og hvordan man som voksen oppfører seg forskjellig til andre barn, samtidig som at alle barn skal bli behandlet med respekt og med en intensjon om å fremheve det de er best på. Barsøe (2010) er enig med Kari om at barn lærer av å observere og øve på det som voksne gjør, og ikke av høre på hva voksne sier. Hun sier videre at de som arbeider med barna må være oppmerksom på at de blir observert hele tiden, og at barn bruker de voksnes handlinger og deres måter å forholde seg til andre mennesker på som grunnlag for hvordan de selv skal oppføre seg. Derfor må voksne være rollemodeller som utfører gode handlinger, samt være bevisst på hvordan man opptrer ovenfor hverandre slik at barn kan observere og ta lærdom av observasjonene de gjør seg. Kari konkluderer til slutt med at man skal være en god rollemodell hver dag hvis man jobber med barn, uavhengig av hvilken situasjon som utspiller seg. Er man i samspill med barn, må man altså være en god rollemodell. Den voksne burde være en voksen i samspill med barn, fordi barn liker voksne som er ekte i oppførselen deres. Den voksne må ha en lekende holdning, men fortsatt være voksen (Pape, 2000).

Terje Melaas (2014) skriver i sin bok, *Kampen om leken: ansvar og muligheter i barnehagen*, at det er viktig at man som pedagog i barnehagen har en omfangsrik kompetanse på lek og at det er viktig at pedagogen tenker nøye gjennom sin rolle i forhold til barnas lek. Samtidig kaller han de som jobber i barnehagen for profesjonelle lekere. Jeg synes dette var et interessant begrep å bruke, for er man profesjonell leker når man jobber i barnehage? Hva kvalifiserer de voksne til å ta tittelen profesjonell leker? For er det noen i barnehagen som er profesjonelle lekere, så er det barna. Det er barna som bruker leker i store deler av deres hverdag, og som utvikler mye av sin sosiale kompetanse gjennom lek. Jeg tok med meg dette begrepet videre til informantene mine og lot de få tolke det på sin egen måte. Etter min tolkning synes Kari at det er rart å kalle seg en profesjonell leker når man som voksen har vanskeligheter med å leke på ordentlig. Man later mer som når man leker som voksen, og som voksen innehar man evnen til å gå ut og inn av leken. Hun konstaterer at hun tenker at en profesjonell leker er en som kan være med i leken for å heve den sosiale kompetansen til

barna. Det handler om at man som pedagog i barnehagen greier å finne en balansegang mellom struktur og fleksibilitet, hvor det samtidig blir lagt til rette for kombinasjoner mellom vellykket læring og genuin lek (Lillemyr, 2011b). Linn sin tolkning er en motsetning til Kari sin, da Linn mener at vi alle har forskjellige måter å tilnærme oss leken på basert på våre erfaringer. Hun sier videre at voksne og barn har forskjellige måter å være lekere på, men det at pedagogen kan kalle seg profesjonell leker må være fordi man har en tydeligere bevissthet omkring leken nå enn når man er liten; at man tenker på en annen måte. Eli har en helt annen tolkning enn både Kari og Linn. Hun tenker mer at man er profesjonell gjennom å se hvem som trenger hjelp og støtte i leken. Det handler ikke nødvendigvis om hvor flink man er til å leke, men å vite når man skal trekke seg tilbake og når man skal gå inn, samt ikke å overstyre, men heller ikke være redd for å ta tak i ting. I dette får Eli støtte av Pape (2000) som sier at det i leken til barna kan oppstå situasjoner hvor en voksen aktivt må gå inn og delta i leken, men at det også er situasjoner hvor man holder avstand. Som pedagoger i barnehagen må det kunne forventes at man er i stand til å vurdere dette på bakgrunn av hver enkelt situasjon.

Alle informantene er enige om at voksne i barnehagen må være tilstede som en støtte for barn i deres egen lek, men Linn legger til at hun synes det er viktig at voksne er der i konfliktene som oppstår. Er de voksne det, kan de veilede barn ut av konflikten og på den måten skape bedre rammer for utviklingen av den sosiale kompetansen, fordi samspillet mellom barn er sammensatt, og barnets atferd i leken må bli forstått utfra perspektivet om den verden barn lever i (Johansson et al., 2009), men er det ikke like viktig at barna får muligheten til å løse sine egne konflikter som et ledd i utvikling av sosial kompetanse? Både Pape (2013) og Lamer (1997) motstrider det Linn sier her. De mener at en viktig del av den sosiale kompetansen til barna handler om å ha selvhevdelse, og at det derfor er viktig at barna selv får muligheten til å løse sine egne konflikter. Barna burde ha selvhevdelse til å si fra når noe er urettferdig og våge å stå opp for hverandre. Gjennom å ha evnen til selvhevdelse får barna en positiv selvoppfatning i forhold til handlingene der de tar initiativ og lykkes. Eli og Kari derimot mener at uansett hvordan man ser på det, så er det viktig med voksne som er tilstede i barnets lekehverdag, både fysisk og mentalt, fordi en voksen kan være en viktig bidragsyter når det kommer til barnets utvikling av sosial kompetanse, men barnet lærer også av andre barn, og som voksen i barnehagen må man kunne vurdere når det er behov for voksnes initiativ og ikke. Alt handler om balansegangen mellom voksne i leken og voksne utenfor leken: Når er det behov for en voksen, og når er det ikke behov? I dagens barnehager

forbindes læring med lek og opplevelser i hverdagen, i både barnets egen frilek og i de voksen-tilrettelagte aktivitetene (Lillemyr, 2011b).

Videre mener Eli at det er viktig at voksne i barnehagen er fysisk og mentalt til stede i barns lek, fordi de på denne måten vil klare å følge med og fange opp og justere, for selv om det ser ut som om leken går på skinner, kan det jo dukke opp situasjoner hvor det trengs litt støtte underveis. På denne måten får barna muligheter til å ha samtaler og opplevelser hvor deres egen undring står i fokus, samt at de får muligheten til å skape et undersøkende fellesskap i åpne samtaler med hverandre og personalet (Amundsen, 2008). Kari vektlegger også at språket i samhandlingen mellom voksen og barn er viktig i forhold til utviklingen av den sosiale kompetansen. For selv om man som voksen kanskje ikke ser resultatet av språket som blir brukt med en gang, må man bare fortsett å gjenta og gjenta, og til slutt begynner barnet å bli bevisst det og begynner å bruke det i sitt eget hverdagsliv. Her støttes Kari av Johansson et al. (2009), som sier at leken er en arena hvor barnet lærer og utvikler en kommunikativ kompetanse, fordi leken er symbolsk og kommunikativ. Barnet later altså som eller snakker om noe annet, og leken blir en sosial hendelse, for selv om barnet ikke kommuniserer med en konkret person, er det alltid noen (en fiktiv person) eller noe (en fantasiverden) å kommunisere med. Kari trekker også frem dette med at voksne bør være en del av barnets frilek, og for at den skal bli en best mulig arena for utvikling av sosial kompetanse hos barnet, bør de voksne påvirke leken i riktig retning med f.eks. å sette to barn sammen som man vet vil ha en god lek sammen. Men vil ikke dette gjøre at barnas egen lek blir borte? Lillemyr (2011a) mener at barnas egen lek ikke vil bli borte selv om voksne er med på påvirke leken i riktig retning. Han mener at man som voksen da bidrar til en konstruktiv videreutvikling av leken, slik at den kan gi allsidige og utviklende opplevelser og erfaringer. Krogstad et al. (2012) motstrider her Lillemyr (2011a) og Kari sine meninger, da de mener at leken i seg selv ikke har noe mål; den blir planlagt i øyeblikket av barna. For barna er leken basert på her-og-nå-situasjoner. Den er uforutsigbar ved at hver lekesekvens er nyskapende, genuin og styrt av hva som skjer i øyeblikket.

Det er selvfølgelig viktig at voksne er til stede i barnas lek, men som Linn sier, må man finne en balansegang her, fordi som voksne skal man ikke styre barnas lek. De må selv få muligheten til å finne ut hva de ønsker å holde på med, også kan voksne heller delta i leken på deres premisser; man kan bli en lekekamerat. For selv om voksne innehar mer kunnskap og erfaring enn barna, så kan de tilpasse seg deres lek, og de voksne kan komme med forslag og ideer til leken på samme måte som de andre barna. På denne måten kan de bidra til å gjøre

leken mer spennende og morsom (Ruud, 2012). Som voksne er de da støttende i barnas lek, og de er der for dem når de ønsker å benytte seg av deres kunnskap og erfaringer til å videreutvikle leken. Voksne er, som Linn sier, «i dialog, i kontakt med dem». Man er i leken en aktiv voksen, en voksen som er til stede, ikke bare fysisk, men som en som ser og hører (Pape, 2000). Pape (2000) sier videre at det er viktig at personalet er bevisst på at oppgaven deres ikke er å gjøre barna mest mulig like, men å gi dem like muligheter til læring og utvikling. Eli nevner også dette med at man må være der som støttende voksne i leken, tilgjengelige når barna ønsker å benytte seg av dem. De er der for å støtte, inspirere og oppmuntre barna i deres egen lek. På denne måten får de voksne sikret at alle barna får gode erfaringer og en opplevelse av å mestre samspillet med andre barn i lek (*Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*, 2013). Samtidig som voksne sikrer at alle barna er en del av lekefellesskapet, er det viktig at barna får muligheten til å lære seg å ivareta sine personlige behov og interesser i leken (Ruud, 2012).

Kapittel 5 Oppsummering og avsluttende refleksjon

I denne oppgaven har jeg fått muligheten til å ta del i to pedagogiske ledere og en faglig leder sine refleksjoner og erfaringer i forhold til lekens betydning for utvikling av den sosiale kompetansen hos barnehagebarn. Resultatene av intervjuene viser at mye av den læringen som skjedde i barnehagen, skjedde ubevisst både hos voksne og barn, for læring er noe som skjer hele tiden i barnehagen. Derfor er det vanskelig å skille ut noe som egentlig ikke er læring på et eller annet nivå.

Alle deltakerne mine var enige om at leken var en god arena for utviklingen av den sosiale kompetansen hos barna, og derfor mente de at barna skulle ha muligheten til å leke både med og uten voksenpåvirkning. Når barna leker, så leker de det som er naturlig for dem, og i deres egen lek kan man se at barna er til en god støtte for hverandre. Barna bruker sin egen lek til å tolke sine opplevelser, for så å gi dem liv gjennom leken. Barnet dramatiserer det som har skjedd, men også det som kan skje. For barna er det bare fantasien som setter en stopper for deres lek (Lindqvist, 1997). Videre trekker deltakerne mine frem det at vennskapet mellom barna blir skapt i leken, fordi det her er rom for det. Gjennom å ha et vennskap med andre barn får barna vært i samhandling med hverandre, og de får øvd seg på ta andres perspektiv. På bakgrunn av dette kan man si at vennskapet som dannes gjennom leken, skaper trivsel mellom barna (*Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*, 2013). Deltakerne mine trekker også frem det at de anser barnas egen lek som en naturlig kilde til læring, hvor barna får uttrykt seg som subjekter, mentalt og følelsesmessig, gjennom handling (Bae, 2014).

Deltakerne mine er alle enige om at man som ansatt i barnehagen har et ansvar på seg til å være en god rollemodell. Dette er noe man må være klar over for å klare å være anerkjennende og støttende ovenfor de ulike barna, samt hele barnegruppens sosiale ferdigheter (*Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*, 2013). Som rollemodell må man ha en bevissthet rundt kommunikasjon med barn, fordi barn gjør som voksne gjør, og ikke nødvendigvis som de sier. Videre sier også deltakerne mine at man som voksen i barnehagen må ha en tilstedeværelse i barnas lek, samt utvikle en relasjon til de ulike barna. Med en slik relasjon til barna kan man enklere vurdere situasjonene som kan oppstå i leken, om dette er situasjon hvor man som voksen aktivt må gå inn og delta i leken, eller om det er situasjon hvor man som voksen holder avstand. Det å kunne lese en situasjon på denne måten er en evne alle som jobber i barnehage burde ha (Pape, 2000).

Alle deltakerne mine var enige om at lek og læring var to begreper som gikk over i hverandre hele tiden i barnehagen. For barna er lek og læring en helhet. For barna er det en glidende overgang mellom lek og læring, fordi det er elementer av lek i læring, og elementer av læring i lek. Begge disse aktivitetene er for barn meningsfylte; de går inn i hverandre, og de påvirker hverandre (Johansson et al., 2009).

Når jeg ser tilbake på prosessen, ser jeg at min intervjuguide kunne vært utformet bedre, slik at jeg hadde fått enda tykkere beskrivelser av det som ble forsket på. Tykkere beskrivelser ville også gjort resultatene i min forskningsoppgave mer bekreftbare. Uavhengig at dette håper jeg og tror jeg at min forskningsoppgave gir et tydelig bilde av sammenhengen mellom lek og utvikling av sosial kompetanse i barnehagen.

Videre hadde det vært interessant og sett mer på noe som en av deltakerne mine tok opp under intervjuet sitt, nemlig *Marte Meo – metoden*, hvordan man kunne brukt prinsippene i den, som pedagogisk leder i barnehagen, i forhold til lek og sosial kompetanse. Jeg synes også det kunne vært interessant å ta i bruk noen spesialpedagogiske virkemidler i det daglige, som for eksempel mindre lekegrupper, for å se om dette hadde hatt noen innvirkning på utviklingen av den sosiale kompetansen.

Litteratur

- Amundsen, H. M. (2008). Den filosofiske praksis i møte med barn - rom for undring, dialog og ettertanke. I S. Kibsgaard (Red.), *GLSM i barnehagen* (s. 201 s. : ill.). Oslo: Universitetsforl.
- Bae, B. (2014). Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Barsøe, L. (2010). *Ville og stille barn i barnehagen : veier ut av låste atferdsmønstre*. Oslo: Kommuneforl.
- Becher, A. A., & Evenstad, R. (2012). Muligheter og utfordringer mellom materialitet og pedagogisk virksomhet. I A. Krogstad, G. K.Hansen, K. Høyland & T. Moser (Red.), *Rom for barnehage: flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforl., 2012.
- Bø, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforl.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- Høyland, K., & K.Hansen, G. (2012). De fysiske omgivelsenes betydning for barnehagens kvalitet. I A. Krogstad, G. K.Hansen, K. Høyland & T. Moser (Red.), *Rom for barnehage: flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforl.
- Johansson, E., Dahl, H., & Pramling Samuelsson, I. (2009). *Å lære er nesten som å leke: lek og læring i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforl.
- Kibsgaard, S. (2008). Barnehagen, et kraftsenter for læring. I S. Kibsgaard (Red.), *GLSM i barnehagen* (s. 201 s. : ill.). Oslo: Universitetsforl. .
- Kleven, T. A. (2011). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven, F. Hjørdemaal & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo] Unipub.
- Kleven, T. A., Hjørdemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo] Unipub.
- Krogstad, A. (2012). Barns topologi : barns bruk av steder i retorisk og fenomenologisk perspektiv. I A. Krogstad, G. K.Hansen, K. Høyland & T. Moser (Red.), *Rom for barnehage: flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforl., 2012.
- Krogstad, A., K.Hansen, G., Høyland, K., & Moser, T. (2012). *Rom for barnehage: flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforl.

- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! : Om å fremme barns sosiale kompetanse : teoriboka*. Oslo: Universitetsforl.
- Lillemyr, O. F. (2011a). *Lek på alvor: barn og lek - en spennende utfordring!* Oslo: Universitetsforl.
- Lillemyr, O. F. (2011b). *Lek, opplevelse, læring: i barnehage og skole*. [Oslo]: Universitetsforl.
- Lindqvist, G. (1997). *Lekens muligheter* (S. Moen, Trans.). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lov om barnehager* (2013). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforl.
- Melaas, T. (2014). *Kampen om leken: ansvar og muligheter i barnehagen*. Oslo: Kommuneforl.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordtømme, S. (2012). Muligheter i mellomrom! I A. Krogstad, G. K.Hansen, K. Høyland & T. Moser (Red.), *Rom for barnehage: flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforl., 2012.
- Olofsson, B. K. (1993). *I lekens verden*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Pape, K. (2000). *"Æ trur dem søv": om aktive voksne og sosial kompetanse i barnehagen*. Oslo: Kommuneforl.
- Pape, K. (2013). *Jakten på den gode barndom: lekende og inkluderende miljøer i barnehagen*. Oslo: Kommuneforl.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*. (2013). Oslo: Pedlex.
- Rasmussen, T. H. (1987). *Legens betydning: et studie i førskolebarnets psykiske utvikling*. København: Børn og unge.
- Rasmussen, T. H. (2001). *Legetøjets virtuelle verden: essays om leketøy og leg*. Brøndby: Semi-forlaget.

- Ruud, E. B. (2012). *Sosial fantasilek: kompetanse for livet*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Röthle, M. (2013). Møte med de lekende barna. I S. Haugen, G. Løkken, M. Röthle & G. Abrahamsen (Red.), *Småbarnspedagogikk: fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (s. 294 s. : ill.). [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Seland, M. (2012). Barnehagens nye rom sett i lys av diskurser om livslang læring. I A. Krogstad, G. K.Hansen, K. Høyland & T. Moser (Red.), *Rom for barnehage: flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforl., 2012.
- Stortingsmelding nr. 41, *Kvalitet i barnehagen*. (2008-2009). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/?ch=1&q=>.
- Sørensen, K. (2011). *Egenledelse i lek og læring*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Thagaard, T. (2004). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Thorbergesen, E. (2012). Lekematriell og barns lek. I A. Krogstad, G. K.Hansen, K. Høyland & T. Moser (Red.), *Rom for barnehage: flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Barns trivsel - voksens ansvar. Hentet fra <http://www.udir.no/Barnehage/Stotterressurser/Trivsel/trivselsveileder/>
- Valle, A. M., & Orset, A. K. (2008). Hjelp! - vi blir kalehudret! I S. Kibsgaard (Red.), *GLSM i barnehagen* (s. 201 s. : ill.). Oslo: Universitetsforl.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforl.
- Ødegaard, E. E. (2012). *Barnehagen som dannelsesarena*. Bergen: Fagbokforl.

Vedlegg

Vedlegg 1 Informasjonsskriv

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Mitt navn er Mie Cathrine Hoddevik og jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU Dragvoll. Dette semestret, våren 2015, skal jeg skrive masteroppgave som den siste delen av masterstudiet.

Mitt tema for forskningsoppgaven er barnas lek i utviklingen av sosial kompetanse og det er derfor jeg har kontaktet deg, som pedagogisk leder i barnehagen. Min problemstilling er *«Hvordan ser pedagogiske ledere på lekens betydning for utvikling av sosial kompetanse?»*.

Jeg ønsker å foreta enkeltintervjuer med pedagogiske ledere i barnehagen, og hadde satt stor pris på om du ønsker å delta. Vi blir sammen enige om tid og sted for intervjuet, og intervjuet vil ikke vare lenger enn en time. Hvis du samtykker vil intervjuet bli tatt opp på lydbånd. Dette er for å få de beste forutsetningene for å analysere intervjuet i etterkant. Alle opptak vil bli slettet når oppgaven er ferdigstilt i løpet av november 2015. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og de blir anonymisert så det ikke er mulig å spore de tilbake til deg.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS.

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst i prosessen trekke deg uten å begrunne dette nærmere. Hvis du ønsker å delta kan du signere samtykkeerklæring som følger med dette brevet.

Har du spørsmål kan du kontakte meg på telefon: 476 43 436, eller e-post:

miecath@hotmail.com

Min veileder for prosjektet, Ellen Saur, kan også kontaktes på telefon: 73 59 81 64, eller e-post: ellen.saur@svt.ntnu.no

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har lest og forstått opplysningene i informasjonsskrivet, og gir mitt samtykke til å delta i intervjuet. Jeg er kjent med studiens formål, og at opplysningene jeg gir vil bli behandlet med anonymitet i den ferdige oppgaven.

Signatur

.....

Telefonnummer

.....

Vedlegg 2 Intervjuguide

Innledning

- Start med å skrive under samtykkeerklæring og vis fram skriv fra NSD.
- Fortell om prosjektet
- Hensikten med intervjuet
- Anonymitet
- Bruk av lydopptaker
- Forklare rettighetene til å trekke seg

Spørsmål

- Hva tenker du om lekens betydning for utvikling av sosial kompetanse?
- Har du noen eksempler på arbeidserfaring du har hatt hvor leken har hatt innvirkningen på den sosiale kompetansen til barnet?
 - Hva vektlegger du i ditt arbeid?
- Er noen type lek du syntes er bedre egnet enn andre for å utvikle den sosiale kompetanse hos barnet?(Rollelek, bordaktiviteter osv.)
- Hva tenker du rundt å bruke barnas frilek for utviklingen av den sosiale kompetansen kontra den voksenstyrte leken?
 - Hvorfor?
- Hva tenker du om leketøy i leken som blir brukt for utviklingen av den sosial kompetansen?
- Terje Melaas, lektor i pedagogikk ved Høgskolen i Telemark sier at «barnehageansatte er profesjonelle lekere». Hva tenker du rundt dette?
 - Hva har dette å si for din oppfattelse av hvordan lekens betydning er for den sosiale kompetansen hos barn med utagerende atferd?
- I Rammeplanen for barnehager står det: « Personalet er rollemodeller og bidrar gjennom egen væremåte til barns læring av sosial kompetanse». Hvor syntes du det er enklest å være en rollemodell, i leken eller i andre situasjoner?
 - Hvorfor?

Avslutning

- Har du noen andre tanker eller erfaringer rundt dette temaet som du vil belyse?
- Kan jeg ta kontakt med deg hvis noe fra intervjuet fremstår som uklart etter jeg har transkribert det?

Vedlegg 3 Transkripsjonsnøkkel

Symbol	Betydning
?	Spørrende intonasjon
[...]	Pauser i fortellingen til deltaker
Hehe	Latter
<i>Tekst i kursiv</i>	Dialektord som ikke har en like betydning på bokmål

Vedlegg 4 Tilbakemelding fra NSD

Ellen Saur
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 31.03.2015

Vår ref: 42520 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.02.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

*42520 Sosial kompetanse hos barn med utagerende atferd i barnehagen
Behandlingsansvarlig NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig Ellen Saur
Student Mie Cathrine Hoddevik*

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen
Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Mie Cathrine Hoddevik miecath@hotmail.com

Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering -
Kommentar

Prosjektnr: 42520

Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)