

Pedagogers forståelser av lek i barnehage og skole

Maja Reinåmo Olsson NTNU

Maria Øksnes NTNU

Kapitlet tar utgangspunkt i et fokusgruppeintervju der pedagoger fra barnehage og skole deler sine lekforståelser med hverandre. Analysene viser at pedagogene forstår lek som et komplekst fenomen. De ser ikke enkle svar på hvordan de skal forholde seg til barns lek, men gjør konkrete og situasjonsbestemte vurderinger av lekens betydning for ulike barn. Gjennom å reflektere over og utfordre egne og hverandres forståelser av lek søker pedagogene barneperspektiver på lek og på lekens betydning i overgangen fra barnehage til skole.

Innledning

Lek skal ha plass i barnehage og skole i Norge, men det kan være uklart hvordan lek kan forstås, og hvilket handlingsrom pedagoger i barnehage og skole har. Selv om styringsdokumentene for barnehage og skole rommer syn på lekens egenverdi og lek som barns naturlige væremåte, finner vi også formuleringer som uttrykker det som kan kalles en pedagogisering av lek, der barn må lære å leke riktig (Ahrenkiel og Kampmann, 2022; Rasmussen, 1996). I den norske skolens læreplan, LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2020), kommer slike formuleringer blant annet til syne i kompetansemål for ulike fag, hvor elevene for eksempel skal kunne lage og følge trinnvise instruksjoner i lek (matematikk) og uttrykke tekstopplevelser i lek (norsk). Med sentrale bestemmelser av hva lek skal inneholde, følger en fare for at det blir færre lokale diskusjoner og at barneperspektivet forsvinner (jf. Togsverd mfl., 2022):

Det bliver derfor væsentligt, at man ude i institutionerne fortsat holder fast i at diskutere, hvorfor legen har en værdi i sig selv og hvad det betyder for, hvordan man understøtter legen og dens fylde – og hvilke legeforståelser der er uforenelige med et børneperspektiv på leg. (...) Det væsentligste må være, at pædagoger fortsat forholder sig nysgjerrigt til, hvad der foregår i legen, og forholder sig kritisk reflektivt til, hvordan den pædagogiske praksis får betydning for legen og dens dynamikker (Ahrenkiel & Kampmann, 2022, s. 102).

Annegrethe Ahrenkiel og Jan Kampmann (2022) argumenterer for at pedagoger må gjenerobre makten til å definere lek gjennom konkrete og situasjonsbestemte vurderinger av lekens betydning uten å la seg styre for mye av hva som fremheves i dokumentene som god, riktig eller konstruktiv lek for barn.

Skole og barnehage er pliktige til å samarbeide om barns overgang til skolen. Målet er å bidra til at overgangen blir god og trygg for barna. Det viser seg at det i samarbeidet ofte er skolens perspektiver og kunnskap som definerer hva som forstås som godt og dermed viktig i overgangsarbeidet (Hogsnes og Moser, 2014; Stanek og Vendelboe, 2019). En rekke forskere er bekymret for at den

barnehagepedagogiske tradisjonen forvitrer, og at kravet om akademiske ferdigheter fortrenger lekens betydning i overgangen (Dockett og Perry, 2013; Schanke, 2019). Kulturforskjeller og ulike praksiser i barnehage og skole trenger ikke å være et problem, men blir problematisk dersom det oppstår spenninger mellom ansatte som skal samarbeide om å gjøre overgangen fra barnehage til skole god for barna. Slike spenninger kan forekomme når man ikke har samme grunnlag for å forstå hva en god overgang for barn er (Lillejord mfl., 2015). Med tanke på at det kan finnes ulike forståelser av lek, også innad i en personalgruppe, og at samarbeid mellom skole og barnehage har en tendens til å preges av skolens perspektiver, gjør det potensielt samarbeidet og samtaler om lek ytterligere komplisert. Med det som bakgrunn ønsker vi å utforske *hvordan forståelser av lek kommer til uttrykk i møtet mellom pedagoger i barnehage og skole*¹. Hensikten med studien er å få økt innsikt i hvordan pedagoger forstår lek. Gjennom analyser av et fokusgruppeintervju med pedagoger i barnehage og skole søker vi å vise kompleksiteten i hvordan pedagogene i de to institusjonene forstår, snakker om og forholder seg til leken i det institusjonelle livet. Analysene peker mot konkrete og situasjonsbestemte vurderinger av barns lek relatert til en åpen forståelse av lek, lekens verdi for barne og lekens institusjonelle vilkår, der pedagogene gjennomgående ser ut til å søke et barneperspektiv. Før vi presenterer våre analyser mer inngående, gjør vi kort rede for vårt teoretiske utgangspunkt og metodologiske refleksjoner.

Tidligere forskning og teoretisk bakgrunn

Vårt leketeoretiske utgangspunkt knytter seg til de temaene vi har valgt ut fra materialet, og berører derfor utfordringer med å definere lek og diskusjoner om lekens verdi og dens vilkår. Mens barns lek er omdiskutert og mye forsket på, både generelt og i barnehagen, finnes det lite forskning på lek i norsk skole (Hølland mfl., 2021). Selv om lek har en sentral posisjon i læreplanen for skolen allerede fra 1939 (Øksnes og Sundsdal, 2020), ser det ut til at lærerprofesjonen i liten grad har hatt lek som sentralt pedagogisk eller didaktisk begrep fram til Reform 97, der leken retorisk sett skulle følge seksåringene inn i skolen som det beste fra barnehagen (Haug, 2021). Lek er vanskelig å definere teoretisk fordi den antas å være flertydig (Sutton-Smith, 1997). Pedagoger i både barnehage og skole står dermed overfor samme utfordring som Møller, Andersen, Kristensen og Rasmussen (2018, s. 8) peker på: «Hvad leg i skolen er, og kan være, må pædagoger selv finde ud af gennem mødet med lokale skolestrukturer, skolepolitiske diskurser og egne praksiserfaringer.»

Vårt teoretiske utgangspunkt er at lek er et kulturelt og kontekstuel fenomen (Sutton-Smith, 1997). Lek kan dermed forstås ulikt alt etter hvem vi snakker med, og barn og voksne har ofte forskjellige oppfatninger av lek. Å fange inn barns perspektiv er utfordrende (Warming, 2019), ikke minst når det gjelder lek (Øksnes og Sundsdal, 2020). Mens voksne har en tendens til å vurdere alt barn gjør, som en form for lek, nyanserer barn det de holder på med: Det som erfares som lek for

¹ Skolefritidsordningen (SFO) forstås som en del av skolen.

noen, erfares ikke som lek for andre. En aktivitet som erfares som lek én dag, kan erfares som voksenstyrt aktivitet en annen (King, 1987).

Samarbeid mellom pedagoger i barnehage og skole, der læringsfilosofier og arbeidsmåter diskuteres, antas å lette overgangen for barna dersom det utvikles en felles forståelse av det man skal samarbeide om (Lillejord mfl., 2015). Blant annet foreslår Lillejord, Børte og Nesje (2018, s. 51) at «det bør forskes på hvordan lek og læring kan forenes i en lekbasert pedagogikk for de yngste barna i skolen». Forestillingen om en lekbasert pedagogikk der man skal forene lek og læring, leder oss til Dion Sommers kritikk av «den gamle, men stadige aktuelle uforsonlighet mellom to meget forskjellige legesyn» (Sommer, 2020, s. 31). Sommer diskuterer at det finnes to distinkte og gjensidig utelukkende syn på lek, der pedagogen må pendle mellom to ytterpoler, der lek på den ene siden forstås som selvforvaltning og på den andre som voksenstyrt instruksjonspedagogikk (Sommer, 2020). Dilemmaet med disse to syn på lek, det Sommer betegner som et «ubærligt valg», kan ifølge ham løses ved å betrakte dem som komplementære, gjennom å skissere det han kaller en ny forståelse av lek; lekende læring. Å utvikle en felles forståelse av lekens betydning i skolen der man søker å forene lek og læring i såkalt lekende læring (Lillejord mfl., 2018; Sommer, 2020), ligger tett opp til en forestilling om at leken kan styres mot bestemte læringsmål, eller at barn kan styres gjennom lek. Det handler om den verdien lek har for utvikling av de kompetanser barn trenger for fremtiden (Fisher mfl., 2011). Peter K. Smith (2010) foreslår å bruke betegnelsen *leketos* om denne lærings- og utviklingsorienterte forståelsen av lek. Leketoset har preget den allmenne forståelsen av lek og forskning på lek, hvordan vi forstår og snakker om lek (Smith, 2010). Det har bidratt til å utvikle et skille mellom det som oppfattes som god og dårlig lek. Den gode leken forstås gjerne som den stille og rolige rolleleken (Rasmussen, 1996). Forskning fra Danmark (Skovbjerg, 2018) og Norge (Bjørnestad mfl., 2022) viser hvordan pedagogene i skolen tilrettelegger for denne formen for lek, mens andre former for lek, som kan oppfattes som støyende og ville, undertrykkes. Denne praksisen kan henge sammen med at mange pedagoger sosialiseres inn i rådende diskurser om lek forstått som redskap for utvikling og læring, forståelser som gjenspeiles i deres praksisspråk og tolkninger av hva som er lek (Schmidt og Slott, 2021).

Utenfor den psykologisk-pedagogiske verden hersker det bred enighet om at det ikke er lek med mindre barn selv velger, designer, setter rammer for, administrerer og praktiserer aktiviteten på frivillig basis (Toft, 2018; Gopnik, 2016; Gray, 2013). Forskningsfronten fremhever at lek er noe som først og fremst har verdi for de som deltar i den fordi det er gøy og spennende. Denne verdien er ofte betegnet som egenverdi. Mer presist kan vi kanskje snakke om lekens barneverdi (Øksnes og Sundsdal, 2020). Det morsomme ved leken kan forstås nettopp som en kvalitet som gjør den fri for de som deltar i den. Det kan handle om en forståelse av lek der ofte ikke engang barn kan styre leken, men at barna, når de leker, glemmer tid og sted og lar seg føre med av leken (Gadamer, 2010). Lek kan dermed ikke forstås som noe som kan forbys eller timeplanfestes, men noe som kan skje når som helst og hvor som helst. I tråd med en rekke lekforskere argumenterer Tone Saugstad for at når leken via didaktikken kobles sammen med læring, så opphører lek å være lek. Hun setter søkelys på lekens

fundamentale betydning for barns, kulturens og samfunnets utvikling, i det hun kaller dannende betydning (Saugstad, 2017).

Hvilken verdi som knyttes til lek, kan diskuteres med bakgrunn i at barn og voksne ofte forstår lek på ulike måter. For enkelte lekforskere er barns lekekultur forstått som direkte demokrati (Toft, 2018). Herdis Toft hevder at lek av den grunn skal anerkjennes, ikke temmes eller pedagogiseres. Hun stiller seg kritisk til at barnehager og skoler, når de setter opp faste regler for ustyrlig lek, rammer inn leken på måter som motarbeider demokratiseringsprosesser. Barndomshistorisk kan man hevde at barns lek nå er mer voksenstyrt enn før. Man kan dermed stille spørsmål ved vilkårene leken har i våre pedagogiske institusjoner. Forskere har pekt på at det er for lite lek i skolen (Sahlberg og Doyle, 2019; Dickey mfl., 2016). Én av flere utfordringer med det kan knyttes til at forskere som med de beste intensjoner ønsker mer lek i skolen, legitimerer leken med verdien den har for læring og utvikling av bestemte akademiske kunnskaper og ferdigheter. Problemet er at fokuset ofte vendes bort fra det barn oppfatter som lek. Forsøk på å overskride lekens flertydighet gjennom en felles forståelse, slik enkelte forskere foreslår, kan ende i en ensretting som lukker forståelser av hva lek er, og dermed overser barneperspektivet.

Metodologiske refleksjoner

For å belyse forskningsspørsmålet har vi gjennomført et fokusgruppeintervju der pedagoger fra barnehage og skole fikk mulighet til å dele sine forståelser av lek i arbeidet med barna som er eldst i barnehagen og yngst på skolen. Pedagogene som deltok, hadde ulik bakgrunn, men alle hadde formell utdanning og erfaring fra pedagogisk arbeid med barn: tre barnehagelærere fra to barnehager, én skolelærer og én pedagogisk medarbeider i SFO. Behandlingsgrunnlaget for prosjektet er vurdert og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD)². Utover å forholde oss til juridiske krav i henhold til personvernloven har vi gjort skjønsmessige vurderinger med bakgrunn i anerkjente forskningsetiske normer og retningslinjer (jf. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora, NESH) for å ivareta pedagogenes integritet.

Gjennom sin utdanningsbakgrunn bærer pedagogene med seg ulike tradisjoner og kulturer som er påvirket av faglig kunnskap og erfaringer. Ulike rammefaktorer påvirker også deres forståelse av mulige handlingsrom i barnehage og skole. De fleste barna fra de to barnehagene som barnehagelærerne arbeider i, begynner på den skolen der både læreren og pedagogen i SFO er ansatt. Barnehagene og skolen har inngått et samarbeid for å utvikle arbeidet med barns overgang til skolen.³ Personalet i barnehage og skole har valgt lek som et fokusområde der leken oppfattes som et element som kan gjøre skolestarten bedre for barna. Spørsmålet er hvordan leken skal forstås i dette samarbeidet. En kontinuerlig dialog om egen og andres praksis og historie har ikke som mål at

² Nå *Sikt* (fra 01.01. 22)

³ Barnehagene og skolen deltar i et NFR-finansiert samarbeidsprosjekt med tittelen «Bedre skolestart for alle – et innovasjonsprosjekt i Trondheim kommune» (2020–2024).

personalet skal tenke likt om lek. Det dreier seg om å utvikle et nyansert faglig praksisspråk om lek som ikke nødvendigvis forsøker å overkomme forskjeller i forståelser og perspektiv (Schmidt og Slott, 2021).

Hensikten med å invitere pedagogene til en felles samtale om et bestemt tema er at de skal forholde seg til hverandres forståelser og innsikter. Kunnskapen som produseres gjennom fokusgrupper kan forstås som «kontekstavhengig, relasjonell og potensielt foranderlig» (Halkier, 2012, s. 134). I intervjuet opplevde vi at pedagogene ofte forsterket hverandres utsagn. Dette kan tolkes som en svakhet ved metoden fordi noen aspekter kan bli polarisert. Vi erfarte imidlertid også at de utfordret hverandres synspunkter, og at det bidro til nyanseringer som kanskje ikke hadde kommet fram i individuelle intervjuer. I fokusgruppesamtaler blir det tydelig at det ikke bare er *hva* som tematiseres, men også *hvordan* noe tematiseres, som blir interessant å undersøke (Rennstam og Wästerfors, 2015). Særlig blir dette sentralt når det dreier seg om et samarbeid der man ofte har antatt at skolen har dominert.

Til grunn for intervjuet lå en intervjuguide med spørsmål om hva lek i skole og barnehage kan være, og hvilken rolle lek kan ha i overgangen. Maja var moderator og vektla en uformell form som bidro til at pedagogene raskt tok styringen i samtalen og i stor grad satte sine temaer og problemstillinger knyttet til barns lek i institusjonene og i overgangen på agendaen. Mens forskere ut fra sine teoretiske forforståelser ofte kan ha andre forestillinger av hva som er vesentlig å diskutere (Glenn mfl., 2012), styrte pedagogene i dette intervjuet samtalen over på hva de erfarte som relevant. Moderatorens rolle ble i hovedsak å be om utdypinger og nyanserende refleksjoner.

Vår kunnskapsinteresse i denne studien lå i å få innsikt i hvordan pedagogene forstår lek generelt og mer spesifikt i overgangen mellom skole og barnehage. Med bakgrunn i vår forståelse av lekens flertydighet (Sutton-Smith, 1997) har vi gått i dialog med empirien og identifisert eller konstruert noen sentrale temaer (Braun og Clarke, 2019; Maguire og Delahunt, 2017). Idealet om å kommunisere funn på en epistemologisk rettferdig måte (Menning og Kampmann, 2021) gjør at teoretisk utgangspunkt og utvikling av analyseteamtikker blir vesentlig. For å beholde nærheten til pedagogenes yringer har det vært viktig for oss å ikke tvinge materialet inn i teoretiske kategorier, men få fram nyanser (Saldaña, 2021). I arbeidet med sortering og redusering har vi bygd på tematikker som var gjentakende hos pedagogene, og som refererte til det vi anså som viktige lekfaglige innsikter. Vi har retematisert materialet i flere omganger for å få fram det vi anså som viktige fokus for pedagogene. Vi har balansert mellom å gjøre analysene transparente og å finne det mest etisk forsvarlige med tanke på konfidensialitet og respekt for pedagogenes integritet. Våre tolkninger av utsagn i fokusgruppeintervjuet underbygges av feltarbeid i barnehagene og skolen før og etter fokusgruppeintervjuet. Materialet presenteres i beskrivende sekvenser som gjenspeiler temaene.

Analyser av materialet

Det generelle inntrykket fra fokusgruppeintervjuet var at pedagogene virket åpne og lyttet til hverandres refleksjoner og forståelser. De stilte spørsmål til hverandres utsagn og var samtidige

kritiske til egne forståelser. Motsetninger mellom barnehage og skole ble løftet fram og diskutert av pedagogene selv. Vi merket oss at pedagogene avstemte seg mot hverandre. For eksempel så vi at selv om barnehagepedagogene har mer faglig kunnskap om lek gjennom sin utdanning, var de ydmyke og nysgjerrige på leken i skolen. Gjennom samtalen uttrykker pedagogene at de betrakter lek som en sentral del av det institusjonelle livet i både barnehage og skole, og de sier seg enige i at lek er viktig for barns erfaring av en god overgang fra å være eldst i barnehagen til å være yngst i skolen. Når de i samtalen reflekterer over hva det betyr at leken er viktig og sentral, åpner de for flertydige og også motstridende forståelser av hva lek kan være. Vår tolkning er at pedagogene gjennomgående stiller seg kritiske til hvorvidt deres refleksjoner og tillærte, «pedagogiske» måter å snakke om lek på (jf. Schmidt og Slott, 2021) er forenelige med barns ulike perspektiver på lek. Vi har satt opp tre temaer som kan bidra til å eksemplifisere den kompleksiteten vi tolker ligger i samtalen mellom pedagogene: *Åpen forståelse av lek, Lekens barneverdi og Lekens institusjonelle vilkår.*

Åpen forståelse av lek

Når pedagogene i fokusgruppeintervjuet snakker om hvordan lek kan forstås i overgangen fra barna er eldst i barnehagen til de blir yngst i skolen, tolker vi inn en åpenhet i deres refleksjoner. I denne åpenheten ligger blant annet erkjennelsen av at barn og voksne forstår lek på ulike måter, og at barn seg imellom har ulike preferanser når det gjelder lek (King, 1987). Vi tolker pedagogene som åpne for hverandres innspill i samtalen og «hører» at det er ulike forståelser av lek som virker sammen – ikke bare i samtalen mellom dem, men hos den enkelte. De refererer ikke eksplisitt til teoretiske og forskningsmessige definisjoner, men vi aner at disse ligger under noe av det de sier (Schmidt og Slott, 2021). Pedagogene virker innforstått med at leken er vanskelig å definere (Sutton-Smith, 1997).

Pedagogene både fra barnehage og skole utfordrer enkle forståelser av lek som fri og styrt. Dermed utfordrer de en vanlig måte å sette lek opp som et lystbetont og morsomt motstykke til den alvorsbetonte plikt man finner i andre rutinemessige voksenstyrte aktiviteter (Toft, 2018). De forteller at de har sluttet å snakke om fri lek, fordi leken direkte eller indirekte alltid blir styrt i barnehage og skole.

Barnehagelærer 1: Det [kan være] en fri type lek, men det er ikke fri lek.

Maja: Hva er det som er fri lek, da?

Barnehagelærer 1: Ja, sant. Hva er fri lek? (latter) (...) det er ikke det at «nå er det samlingsstund! Nå er det måltid! Nå er det påkledning, nå er det ditt, nå er det datt» (...) men en fri lek da er vi plutselig er kokker, nå er vi dinosaurer (...) Det er ingen som har sagt at vi skal leke sykehus. En fri lek kan bare få blomstre.

Å stille spørsmål ved begrepet *frilek* er i tråd med sentral lekforskning som understreker at leken alltid er underlagt tid og rom (Toft, 2018). Pedagogene graderer likevel leken og snakker om at noen barn leker friere, og forklarer det med at «jo mer selvstyrt barna er i lek, jo friere er leken». Dette tolker vi som uttrykk for at de holder barnas «egen» lek sentralt i sin vurdering av leken i institusjonene. På samme tid er de klar over egne tendenser til å forsøke å styre leken. Særlig reflekterer pedagogene i skolen over hvordan de fremhever visse former for lek på bekostning av andre (se Skovbjerg, 2018;

Bjørnestad mfl., 2022). Læreren understreker at «[Leken] skal ikke være voksenstyrt, den skal være på ungene sine premisser», og den SFO-ansatte bryter lattermildt inn med at «så får de velge mellom dette her, ikke sant. Det er vanskelig».

Pedagogene refererer til sosial rollelek og rolig lek som «god» og antyder at det er det de identifiserer som lek (Smith, 2010; Rasmussen, 1996). Samtidig kritiserer de noen av sine egne forestillinger om hva som er god og riktig lek. Under refleksjonen over om det er lek når barn løper og herjer, foreslår læreren: «For dem er jo det lek. For oss så er det litt sånn ...», «kaos» bryter SFO-pedagogen inn. «Kaos», ler læreren. «Så de er jo i en lek, men samtidig så blir det ganske ... i mitt hode så lar det seg ikke gjøre ...». I tolkningen av disse utsagnene er det fra et forskerståsted lett å være kritisk til at visse former for lek som en del barn foretrekker, ikke får rom i institusjonene, kanskje særlig ikke i skolen (Skovbjerg, 2018; Toft, 2018). Vi forstår pedagogenes skepsis til det de betegner som den kaotiske leken, opp mot deres situasjonsbestemte vurderinger av at det er enkelte barn som blir veldig forstyrret av den formen for lek. Det kommer også til uttrykk at visse former for lek kan virke forstyrrende for læreres og andre pedagogers arbeid. Vi oppfatter at det ikke bare handler om undervisning eller andre voksenstyrte aktiviteter, men like mye om at de ser det som sin oppgave å beskytte barns ulike former for lek, også den leken som trenger ro og trygge rammer for å utfolde seg.

Pedagogene er oppmerksom på at barn ofte oppfatter og snakker om lek på andre måter enn voksne. En av barnehagelærerne undrer seg over hvordan barn, og voksne, bruker ord og begreper: «Når er det vi 'leker', og når er det vi holder på med, noe annet?» Hun kommenterer at når barna definerer noe som å tegne, da tegner de, og hun viser til at de kan si: «'Jeg er ferdig å tegne, nå vil jeg gå og leke'. (...) de sier ikke 'jeg skal leke med lego', eller ... noen ganger, men som regel så sier de 'jeg skal bygge med lego'». Barnehagelæreren peker på innsikten om at ikke alt barn holder på med, regnes som lek (King, 1987). Hun lurer videre på om man definerer lek på en annen måte i skolen:

(...) at når man maler på skolen, så leker man, på en måte: at hvis man sier at når vi holder på med maling eller tegning, da har vi en time med frilek, nå kan dere male eller tegne eller klippe eller lime, men det er ikke det ungene definerer som lek? Jeg bare stiller spørsmålet.

Fokus rettes mot en forestilling om at når det er lek på timeplanen i skolen, preges den av bordaktiviteter, og at det i utgangspunktet ikke er lek. Lek i skolen er i hennes øyne «det vi gjør i friminuttet, når vi er ute og herjer så mye vi vil, eller leker «Kongen på haugen» på vinteren og sånn». Læreren slutter seg til diskusjonen om at ikke alt er lek. Hun forteller at de setter fram materialer til perling, til tegning og til konstruksjon og legger til rette for rollelek på familierommet: «Vi legger jo fram mye. Men så begynte vi å tenke på om tegning er lek. Så satte vi fram spill. Er spill lek? For meg så var det lek, fordi barna ville jo spille!» Hun uttrykker usikkerhet om hva som er lek og ikke, og lurer på om det viktigste kanskje er at barna ønsker å holde på med det de holder på med.

Pedagogene diskuterer hva lek er, gjennom en problematisering av hvem som styrer leken. De ønsker at barna selv skal ta initiativ til og styre leken, men samtidig er de klar på at de selv i stor grad setter rammene for hva slags lek som er mulig. Det «ubærlige valg» mellom lek forstått som barns selvforvaltning og lek forstått som voksenstyrt instruksjonspedagogikk som Sommer (2020) vil til livs,

fremtrer som en hverdagslig utfordring i den pedagogiske praksisen. Diskusjonen deres avspeiler en kritisk refleksivitet som tar høyde både for viktige lekteoretiske innsikter og situasjonsbestemte og konkrete forhold der barneperspektivet er sentralt. Pedagogene ser i stor grad ut til å være opptatt av hva barn leker og ikke leker (Ahrenkiel og Kampmann, 2022). Nær knyttet til disse refleksjonene ligger hvilke verdier de knytter til leken.

Lekens barneverdi

Selv om lekens egenverdi er synlig i styringsdokumenter for både barnehage og skole, fremheves lekens læringsverdi som en selvfølge i de samme dokumentene. De ulike verdisorteringene av lek er ikke enkle å forholde seg til, og vi tolker pedagogene i vår undersøkelse som ambivalente med hensyn til hvilken verdi lek har i institusjonene. Innledningsvis slår pedagogene fast at lek har stor betydning for barn og spiller en viktig rolle i overgangen fra barnehage til skole. Men de snakker ikke eksplisitt om den instrumentelle læringsverdien som mye av den pedagogiske lekforskningen har vært opptatt av (Toft, 2018). Det kan tolkes som at forståelsen av lek som noe som først og fremst har verdi for barn (Øksnes og Sundsdal, 2020), kommer til uttrykk i vår undersøkelse.

I samtalen kommer pedagogene inn på det læreren betegner som et faglig press som kan ta fokus bort fra leken. De reflekterer over at det faglige trykket i skolen presses lenger og lenger ned, også i barnehagen (Pettersvold og Østrem, 2022). Samtidig er de enige om at det har skjedd en dreining i motsatt retning, mot hva foreldre er opptatt av. De peker på at foreldrene både i barnehage og skole virker mer opptatt av at barn skal få lov til å være barn, og at de i større grad enn tidligere er opptatt av fellesskapet barna inngår i, fremfor å fokusere på sitt eget barns faglige ferdigheter. Dette, hevder pedagogene, gjør at de selv får legitimitet til å fokusere mer på fellesskap og lek i sitt arbeid. En av barnehagelærerne sier:

Jeg syns det er mindre av akkurat dette her med «hun kan lese» eller kan ditt og datt (...) Og det syns jeg er interessant, for det er jo en viktig bit. Da er vi jo virkelig på rett kjøll, tenker jeg, for det er jo akkurat dette med hvordan fungerer mitt barn inn mot andre, ikke bare hvordan har min lille pode det, men hvordan fungerer det i en helhet, hvordan fungerer dynamikken. Og hvordan er de i leken? Har de noen å leke med?

Samtalen blant pedagogene dreier seg mye om at leken er verdifull fordi den gir trygghet for barna. Denne verdien knyttes til sosial kompetanse og inkludering. Vi oppfatter en forestilling om at sosial og faglig læring henger sammen, og at gode sosiale ferdigheter og trygghet i gruppen er utgangspunktet for god faglig læring. Imidlertid understreker de at leken har betydning først og fremst fordi barn får seg venner gjennom lek, at leken utgjør en arena der barn kan oppleve at det er en sammenheng mellom innholdet i barnehage og skole, at lek fremmer betydningen av fellesskapet, og at barn utvikler robusthet og motstandsdyktighet gjennom lek, selvregulering, empati og samarbeidsevner. SFO-medarbeideren forteller at «jeg vet jo hvor viktig leken er når de starter. Det er jo en sånn trygghet i det å leke. Og det å få venner. Det er jo det som er viktig. At leken er noe de opplever mestring i». Det er mulig å tolke pedagogenes betoning av det relasjonelle og vennskap i lek i tråd med ideen om at leken har en fundamental betydning for barn (Saugstad, 2017).

Pedagogene ser ut til å være enige om at den leken de snakker om, eller ønsker å ha fokus på i samtalen, er barns egen lek, ikke lek som læringsmetode. Peder Haug (2021) hevder at selv om lek i skolen var ment å skulle forstås som et læringsverktøy, bruker norske lærere i liten grad lek som et pedagogisk virkemiddel. Dette stemmer godt med våre analyser, og mens Haug fremstiller dette som problematisk, er vår oppfatning at det kanskje ikke er tilfeldig, men et bevisst valg av fokus. Det kan ha bakgrunn i at man i praksisfeltet ser at det i en prestasjonsorientert kultur er behov for noe som har verdi i seg selv, en såkalt «gjenoppvekking» av leken (Tanggaard, 2018).

I forlengelsen av diskusjonen om hva pedagogene forstår som lek og ikke, innrømmer de at det er vanskelig å se verdien av enkelte former for lek. Begrunnelsene for å fremme bestemte former for lek er at de ønsker at barna skal inngå i et sosialt samspill med andre barn, og at barna skal øve seg på å tilpasse seg andre i sin lek. Dette er ferdigheter som pedagogene relaterer til rollelek og det de kaller sosial lek. Det kan synes som om pedagogene i utgangspunktet skiller mellom lek som de ønsker å ha i barnehagen og i skolen, og lek som de ikke ønsker å ha der. Lek som ikke ønskes, identifiseres som urolig og høylytt lek, eksempelvis løping og herjing. Det som er godt og viktig, knyttes ofte til at barn skal lære og utvikle bestemte ferdigheter og kunnskaper de trenger i fremtiden. Et slikt syn på lek settes ofte i motsetning til forståelsen av lek som barns væremåte og kan knyttes til en forståelse av at lek er noe som kan styres (Sutton-Smith, 1997). Pedagogene i barnehage og skole virker innledningsvis i samtalen enige om at herjing ikke er noe de ønsker, og de uttrykker at dette er vanskelig å forstå som lek. Vi ser i løpet av intervjuet at noen av barnehagelærerne forsøker å modifisere et slikt syn, ikke bare hos de andre, men også hos seg selv. De forsøker å legitimere herjing og løping ved å knytte an til relasjonell kompetanse hos barn, som når eldre barn henger seg på yngre barns jage- og fangelek.

Når lekens verdi er tema, er det lett å havne i en instrumentell tenkning der man blir mest opptatt av hva leken kan bidra med i barns utvikling og læring. Slik vi tolker samtalen, er pedagogene i hovedsak opptatt av lekens betydning for barns liv her og nå og i mindre grad som en øvelse til en kompetanse de trenger i fremtiden. Vi har merket oss at i den grad de diskuterer læring og styring, er oppmerksomheten likevel rettet mot leken i seg selv og hvordan de kan støtte ulike barns preferanser for ulike typer lek. Samtidig er det påtakelig at de ikke sier noe om den moroa eller gleden ved leken som forskningsfronten understreker. Vi lurer på om det kan henge sammen med at det å ha det moro ikke anses som et godt nok argument for lek i pedagogisk sammenheng. Det kan også handle om hva de rekker å snakke om eller anser som vesentlig i denne samtalen. Pedagogene knytter diskusjonene om hva lek er, og hvilken verdi den skal ha, til vilkår i institusjonene. Diskusjonen om barns lek og pedagogenes styring av den blir mer eksplisitt (Sommer, 2020).

Lekens institusjonelle vilkår

Forskere argumenterer for at vi må ha mer lek i skolen (Sahlberg og Doyle, 2019; Dickey mfl., 2016). Det understrekes at det er de voksne som begrenser eller utvider barns muligheter for å leke (Saugstad, 2017; Skovbjerg, 2018; Toft og Nørgaard, 2015). Når pedagogene i fokusgruppen diskuterer lekens

vilkår, synes de å være opptatt av å skape en lekekultur med rom og tid for barneinitiert lek, innenfor de institusjonelle rammene de må forholde seg til. Diskusjonen reflekterer likevel hvordan pedagogene selv strever med det Sommer (2020) kaller den «ubærlige byrde». De pendler mellom å være lydhøre for og avstemme seg etter leken med utgangspunkt i her og nå, i lekens stemninger og barnas perspektiver kontra forestillingen om å tilrettelegge for bestemte typer lek eller aktiviteter og å lære barn å leke. Det kommer fram hvordan vilkår for lek styres av et leketos (Smith, 2010) som informerer oss om hva som er god lek for barn.

Pedagogene er usikre på om leken, og barns forståelser av hva lek er, endrer seg fra barnehage til skole med sine ulike institusjonelle vilkår, det vil si ulike fysiske rammer, tradisjoner, kulturer og forventninger til barna. Flere av pedagogene erfarer at leken påvirkes av at barn opplever endringer. Leken oppleves som mer kaotisk og støyende i en periode, før den etablerer seg på nytt. Dette opplever pedagogene som strevsomt og samtidig som uttrykk for at barna, på sine måter, finner veier inn i en ny og ukjent arena. En barnehagelærer forteller at de merker det på barnas lek når de begynner å nærme seg sommerferien, og de diskuterer hvordan de tror barn kan la seg forvirre av at vilkårene for lek er annerledes i skolen enn de var i barnehagen, og at denne forvirringen kan gjøre at de blir utrygge, og at leken utenfra kan oppleves som kaotisk eller fraværende. Diskusjonen avspeiler mange forklaringer på hva som kan påvirke leken i overgangen. Mens barnehagelæreren knytter den «kaotiske» leken til barns overgang til noe nytt, peker læreren på at det synes å være en vedvarende utfordring at barn strever med å leke. Med bakgrunn i det tyr hun til generelle endringer i samfunnet, med en dreining mot mer styring og regulering av barns tid, som en forklaring på hvorfor hun tenker at barn for eksempel ikke leker rollelek i like stor grad som tidligere. Det antydes at barn er blitt vant til og forventer at deres aktiviteter styres av voksne, og derfor ikke kan eller ikke ser det som et alternativ å selv ta initiativ til å «leke ordentlig»:

Vi ser at ... det er mange som strever med å leke, og bruke dukker, å leke mor og far og barn. Vi må nesten lære dem opp litt til hvordan vi bruker lekene. (...) Det er en litt sånn snedig observasjon vi har gjort oss. At vi faktisk må gå inn og si hvordan vi skal leke. Og ikke kaste og herje vilt rundt.

I diskusjonene trekker pedagogene både fra barnehage og skole inn utviklingsmessige og barnekulturelle forhold for å belyse (rolle)leken, som enkelte mener det blir mindre av i skolen. SFO-pedagogen er imidlertid uenig i at barna ikke (rolle)leker slik de gjorde i barnehagen. Hennes erfaring er at de aller fleste barna deltar aktivt i lek ute og i SFO-tiden. Det kan si noe om at barn erfarer ulike kulturer og tradisjoner også innenfor de samme fysiske rammene i skolen.

Pedagogene retter oppmerksomheten mot hvorvidt barnas forventninger til skolen, og særlig til klasserommet, hindrer dem i å leke slik de ville ha gjort om de var i barnehagen, selv om det er skolens intensjon å gi barna tid til lek i skoletiden. Selv om barnehagepedagogene også tar opp at de kan ha utfordringer med å sette av tilstrekkelig tid til lek, ser pedagogene i skolen ut til å være de som er mest opptatt av en balanse mellom barns lek og styring av den. Læreren uttrykker det slik:

[Uten rammer blir det] bare fri flyt. Og det tror jeg kan være en utfordring for de voksne, men også for mange barn, fordi det er mange som synes det er utrygt når det er unger som drar rundt og springer og herjer, og nivået på støy går opp. Man må finne en balansegang.

Selv om det er mulig å tolke dette som uttrykk for et barneperspektiv der læreren er opptatt av å legge til rette for barns ulike lekpreferanser, er hun kritisk til sin egen styring av leken, og med bakgrunn i en forestilling om at leken er sårbar for avbrytelser og forstyrrelser, reflekterer hun over om hun kunne eller burde styrt den i mindre grad:

Ofte kan jeg føle at om jeg går inn her nå, så forstyrrer jeg dem i leken. Da stopper det de holder på med. Men jeg kan bare sitte og se, og observere (...) Jeg trenger ikke å være deltakende, for jeg tenker det er mye læring for barna at vi voksne ikke er med og styrer noen ting også. Jeg tror det er veldig mye som er voksenstyrt i verden akkurat for øyeblikket (ler).

Pedagogene har en sterk oppfatning av at deres tilrettelegging av leken i tid og rom betyr mye for om barns lek har gode vilkår i barnehage og skole:

SFO-pedagog: Jeg ser jo at med en gang du legger lek ned på gulvet, så blir det en helt annen lek. Hvis du har pluss-plussen på bordet, så er det ingen som har lyst. Hvis du setter den ned, så er det mange som har lyst. Det blir noe helt annet, ungene blir mer med.

Lærer: Det kan jo være at de forbinder akkurat dette med bordet som noe ...

SFO-pedagog: ... at de blir fanga!

Lærer: Fanga? Ja, jeg tenker på lokaliseringen i barnehagen. Der er det jo lek på gulvet, på bordet, på stolene og hvor som helst, men her assosierer de kanskje bordet med arbeid kontra gulvet med leken. Og hva er det som gjør at de er mer i rollelek ute? Jo, der er jo arenaen fri.

Pedagogene har observert hvordan bord og stoler begrenser leken og gjør den mer «bundet», og at det blir mer lek dersom barn får flytte ned på gulvet. I forlengelse av diskusjonen om å gi rom for barns ulike preferanser for lek foreslår læreren at «da må vi eventuelt finne en arena for de løperne. Ute, eller i gymsalen, eller ...» Dette støttes av en av barnehagelærerne, som peker på at «de som herjer og springer, de er jo ofte *i* leken». Diskusjonen dreier seg videre om det vi tolker som betraktninger om at det er forbindelser mellom visse typer lek og lekemiljøet, og at noen barn erfarer at «det er ingenting i rommet som appellerer til meg». Læreren gir et eksempel på hvordan det å prioritere tid til lek kan ha stor betydning for barna: «Ja, for du ser for eksempel de dagene vi har turdag, der de kan leke hele dagen, så klarer de seg mye bedre, fordi de rører på seg, de er mye mer kreative, de finner seg en sandhaug og kan holde på i flere timer.» Vår tolkning er at pedagogene fra barnehagene og skolen viser forståelse for det Saugstad (2017) skriver, at lekens vilkår kanskje er pedagogikkens største utfordring, der hun med det sikter til at selv om lek ikke kan planlegges, må forholdene likevel legges til rette slik at leken kan få utfolde seg om den skjer.

«På jakt etter barneperspektivet»

Gjennom et fokusgruppeintervju med pedagoger fra barnehage, skole og SFO har vi utforsket pedagogers forståelser av lek i overgangen fra barnehage til skole. Pedagogene representerer ulike institusjoner som er bærere av ulike kulturer og tradisjoner, og vi merker oss flere forskjeller mellom pedagogene i barnehage og skolen. Likevel er det viktige felles interesser å spore. Tre temaer fremheves fra intervjuet: *åpen forståelse av lek, lekens barneverdi og lekens institusjonelle vilkår*. I diskusjonene forbindes temaene med hverandre i en kompleks sammenheng som fremhever spenningene mellom for eksempel forståelsen av hva lek er, og de vilkår leken har i overgangen. Pedagogene uttrykker og reflekterer over komplekse forståelser av lek fremfor å søke etter én overordnet lekforståelse (jf. Schmidt og Slott, 2021). Vi opplever at de underveis i samtalen forsøker å tilnærme seg et barneperspektiv på lek gjennom kritiske refleksjoner av egne og hverandres forståelser, men at de også kritiserer det leketøset som har stått sterkt i både forskning og kultur (Smith, 2010). Inspirert av Eli Åms barnehageklassiker fra 1989 kan vi si at pedagogene i samtalen er «på jakt etter barneperspektivet». Det innebærer å anerkjenne den verdien lek har for barn og deres fellesskap her og nå, uten å vurdere hvilke mål leken kan ha ut over seg selv, eller hva som er den gode leken. Pedagogene gjenerobrer definisjonsmakten gjennom å bevege seg bort fra det abstrakte lekbegrepet og mot konkrete praksiser og utfordringer (Ahrenkiel og Kampmann, 2022). I disse vurderingene ligger implisitt viktige leketeoretiske innsikter som er i tråd med forståelsen av lekens barneverdi (Øksnes og Sundsdal, 2020) og en mer fundamental eller dannende betydning man antar lek har for barnefellesskapet (Saugstad, 2017).

Med bakgrunn i tidligere forskning som peker på at skolen dominerer i samarbeidet (Hogsnes og Moser, 2014; Dockett mfl., 2019), og at mange barnehager ukritisk lar seg «skolifisere» (Christensen, 2020; Pettersvold og Østrem, 2022; Stanek, 2020), nyanserer vår forskning en slik ensidig forestilling om at makten går én vei. Pedagogene i vår undersøkelse jobber med å utfordre at én bestemt skolelogikk skal dominere. Dette er krevende, og pedagogene peker selv på at de henger igjen i noen rådende måter å tenke om lek på, som for mange er selvsagt, men som de selvkritisk spør om er forenelig med et barneperspektiv på lek (jf. Ahrenkiel og Kampmann, 2022). Skolepedagogene er åpne og nysgjerrige med tanke på å finne en lekpedagogisk retning som legger til grunn et barneperspektiv. Selv om barnehagepedagogene fremstår som tryggere og sikrere i sin kunnskap om lek, uttrykker også de nysgjerrighet og vilje til å fortsette å utvikle egen lekforståelse og praksis, noe vi opplever skjer i denne samtalen.

Når pedagogene diskuterer å gi tid og rom til barns egen lek i skolen, men også i barnehagene, kan det oppfattes som risikabelt med bakgrunn i at det er et standpunkt som skiller seg fra det som oppfattes som mest legitimt og pedagogisk. Pedagogene reflekterer over hvordan de påvirkes av egne og andres forventninger, for eksempel fra foreldre og barn, og krav til hva innholdet i institusjonene skal være. I løpet av samtalen ser de ut til å bli styrket i sin forestilling om betydningen av å prioritere barns egen lek. Det kan også se ut til at de i fellesskap øker sin forståelse for lekens betydning for barn generelt, og spesielt i overgangen. Mot slutten av samtalen uttalte læreren følgende som peker mot en

forståelse av et handlingsrom som kan åpne for jakten på barneperspektivet, men samtidig peker på at det krever mot (jf. Toft, 2018):

Den nye læreplanen gir oss mer rom til å tenke tverrfaglighet. (...) De fjerner jo noen mål og gir oss mer rom og frihet, så man må på en måte lære seg å jobbe litt på den måten igjen, da. Tørre å ta seg tid. Og tenke at vi vet at det kommer en kartleggingsprøve til våren, som ligger og ulmer oppi der. Men tør vi faktisk å sette ... fire timer lek på ukeplanen?

Når pedagogene fremhever leken i overgangen, ser det ikke ut til å handle om en lekbasert pedagogikk der lek og læring forenes via didaktikk som skal styre mot forhåndsbestemte læringsmål. De ser heller ikke ut til å erfare spenningen mellom lek som barns selvforvaltning og voksnes styring av leken som en «ubærlig byrde», men som en del av det å stå i det ukjente (Toft, 2018) – en hverdagslig utfordring i den pedagogiske praksisen. Vår undersøkelse indikerer at det å verne om barns egen lek i barnehage og skole er et krevende arbeid som stiller høye krav til refleksjon over lek i overgangen og vilje til samarbeid, forhandling og samskaping – ikke bare mellom pedagogene, men også mellom pedagogene og barna.

Referanser

- Ackesjö, H. (2013). Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 387–410. <https://doi.org/10.1007/s13158-013-0080-7>
- Ahrenkiel, A. og Kampmann, J. (2022). Legen skal fylde, men hvorfor og hvordan? I T. Ellegaard, A. Stanek og L. Togsverd (Red.), *Styrket børnehavepedagogisk tradition eller mere læring? Kritiske analyser af den nye læreplan* (s. 85–105). Syddansk Universitetsforlag.
- Bjørnstad, E., Myrvold, T.M., Dalland, C.P og Hølland, S. (2022). «Hit eit steg og dit eit steg» - sakte, men sikkert framover? *En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved første klasse* (Skriftserie, nr. 7). OsloMet.
- Braun, V., og Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Christensen, K.S. (2020). *Vanskelige forbindelser. En institutionel etnografi om børns bevægelse fra børnehaven til skole* [Doktoravhandling]. Aarhus Universitet. <https://www.ucviden.dk/da/publications/vanskelige-forbindelser-en-institutionel-etnografi-om-b%C3%B8rns-bev%C3%A6gelse-til-skole>
- Dickey, K., Castle, K. og Pryor, K. (2016). Reclaiming Play in Schools. *Childhood Education*, 92(2), 111–117, <https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1150724>
- Dockett, S., Einarsdottir, J. og Perry, B. (Red.). (2019). *Listening to Children's Advice about Starting School and School Age Care*. Routledge.
- Dockett, S. og Perry, B. (2013). Trends and transitions: Australian and international research about starting school. *International Journal of Early Years Education*, 21(2-3), 163–177. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.832943>

- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., Singer, D.G. og Berk, L. (2011). Playing around in School: Implications for Learning and Educational Policy. I A.D. Pellegrini (Red.), *The Oxford Handbook of the Development of Play* (s. 341–360). Oxford University Press.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax forlag.
- Glenn, N., Knight, C., Holt, N. og Spence, J. (2012). Meanings of play among children. *Childhood*, 20(2), 185–199. <https://doi.org/10.1177/0907568212454751>
- Gopnik, A. (2016). *The Gardener and the Carpenter: What the New Science of Child Development Tells Us about the Relationship Between Parents and Children*. The Bodley Head.
- Gray, P. (2013). *Free to learn*. Basic Books.
- Halkier, B. (2012). *Fokusgrupper*. Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2021, 26. januar). Konsekvensar av seksårsreforma og Kunnskapsløftet. *Manifest*. <https://www.manifesttidsskrift.no/konsekvensar-av-seksarsreforma-og-kunnskapsloftet/>
- Hogsnes, H.D. og Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. *Nordisk barnehageforskning*, 7(6). <https://doi.org/10.7577/nbf.625>
- Hølland, S., Bjørnstad, E., Dalland C.P. og Sundtjønn, T. (2021). *Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser – barnehage og førsteklasse. En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang* (Skriftserie 2021, nr. 1). OsloMet. <https://www.udir.no/contentassets/af616ec30b0446fb833024bcb151164a/sk-21-1-manus-lui-publisert.pdf>
- King, N.R. (1987). Elementary school play: Theory and research. I J.H. Block og N.R. King (Red.), *School play: A source book* (s. 143–165). Garland Publishing.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. og Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk kunnskapsoversikt* Kunnskapssenter for utdanning. <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/crDsipqXpLLDkoztSaCMrPmiubYkdg315jr8hMLBZgjQr3T4M.pdf>
- Lillejord, S., Børte, K. og Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø: En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning. <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/jL0qINPrCQpuoX4yeCEvPlvzOizNSCMRG36TRuzxaBKGCTyEqm.pdf>
- Maguire, M. og Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *All Ireland Journal of Higher Education*, 9(3), art. 3351. <https://doi.org/10.4236/jss.2022.106020>
- Menning, S.F. og Kampmann, J. (2021). Når etikken er under press – relasjonsetiske aspekter og overvejelser i aktuell etnografisk inspirert barnehageforskning. I M.L. Fasting, L.L. Skreland og J. Kampmann (Red.), *Å forske blant barn. Kvalitative metoder* (s. 145–162). Cappelen Damm Akademisk.
- Møller, H.H., Andersen, I.H., Kristensen, K.B. og Rasmussen C.S. (Red.). (2018). *Leg i skolen*. Forlaget UP – Unge Pædagoger.
- Pettersvold, M. og Østrem, S. (2022). Hvis skoleforberedelse ikke fantes. I E. Schaanning og W. Aagre (Red.), *Skolens mening* (s. 57–75). Universitetsforlaget.

- Rasmussen, T.H. (1996). *Orden og kaos: elementære grunnkræfter i leg*. Forsythia.
- Rennstam, J. og Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till stydie. Om analysarbete i kvalitativ forskning*. Studentlitteratur.
- Sahlberg, P. og Doyle, W. (2019). *Let the Children Play: How More Play Will Save Our Schools and Help Children Thrive*. Oxford University Press.
- Saldaña, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage.
- Saugstad, T. (2017). Leg – et pædagogisk paradoks. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4, 6–15.
- Schanke, T. (2019). *Preparing for and entering school* [Doktoravhandling]. NTNU.
https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmloi/bitstream/handle/11250/2619671/TuvaSchanke_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Schmidt, C.H. og Slott, M. (2021). *Et praksissprog for leg. En undersøkelse af daginstitutionspædagogers forståelser af og sprog for børns leg*. UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.
- Skovbjerg, H.M. (2018). «Nu skal i ikke højere op» – om leg og pædagogisk praksis i skolen. I H.H. Møller, I.H. Andersen, K.B. Kristensen og C.S. Rasmussen (Red.), *Leg i skolen* (s. 10–30). Forlaget UP – Unge Pædagoger.
- Smith, P.K. (2010). *Children and Play*. Wiley-Blackwell.
- Sommer, D. (2020). *Leg – en ny forståelse*. Samfundslitteratur.
- Stanek, A. (2020). Forskydning af problematikker – om børns overgang fra børnehave til skole. *Psyke og Logos*, 41, 39–56.
- Stanek, A.H. og Vendelbo, S.H. (2019). *Børneparat skole & Skoleparate børn? Fokus på overgangspædagogik*. BUPL/SDU.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Tanggaard, L. (2018). Forord. I H.H. Møller, I.H. Andersen, K.B. Kristensen og C.S. Rasmussen (Red.), *Leg i skolen* (s. 6–7). Forlaget UP – Unge Pædagoger.
- Toft, H. (2018). Leg med loven – demokratisk dannelsesleg. I H.H. Møller, I.H. Andersen, K.B. Kristensen og C.S. Rasmussen (Red.), *Leg i skolen* (s. 50–69). Forlaget UP – Unge Pædagoger.
- Toft, H. og Nørgaard, R.T. (2015). Tema 1: Pla(y)ceskabelse: når børn og robotteknologi mødes. *Tidsskriftet Læring Og Medier*, 8(14). <https://doi.org/10.7146/lom.v8i14.22069>
- Togsverd, L., Stanek, A.H. og Ellegaard, T. (2022). *Styrket børnehavepædagogisk tradition – eller mere læring?* Syddansk Universitetsforlag.
- Warming, H. (2019). Børneperspektiv – en populær flydende betegnelse. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 62–76, doi: <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v5.1424>
- Øksnes, M. og Sundsdal, E. (2020). *Barns lek i skolen*. Fagbokforlaget.
- Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Universitetsforlaget.