

## Barns lek som deltakelse i skolehverdagen

**Tuva Schanke**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Norge

**Contact corresponding author:** Tuva Schanke, e-post: [tuva.schanke@ntnu.no](mailto:tuva.schanke@ntnu.no)

**Maria Øksnes**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Norge

### ABSTRACT

This study discusses children's experiences with play in first grade in Norwegian school. Through interviews with children (Grades 1–3) they emphasized that the best thing about school was play and they associate it to three aspects: the opportunity to participate in a child community, to participate in child-initiated play and to participate in creating the place. They experienced that there was less time for play in school compared with kindergarten. The question is whether a school life focusing on teaching deprives children an important kind of participation.

**Keywords:** *friendship, school/home work, play environment, child-initiated play, children's perspectives*

### Innledning

Til tross for at barns lek i skolen er omdiskutert, har lite internasjonal og norsk forskning på skolestart belyst tematikken (jf. Becher, 2018; Gray, 2013; Hølland et al., 2021; Lillejord et al., 2018; Møller et al., 2018; Thoresen & Aukland, 2020; Øksnes & Sundsdal, 2020). Forskning peker på at mulighetene for lek i skolen reduseres til fordel for voksenstyrte aktiviteter med intensjon om intensivering av faglig læring og utvikling både i skole og barnehage (Haug, 2019; Øksnes & Sundsdal, 2020). I Norge har seksårsreformen (1997) med senket skolestart og Kunnskapsløftet (2006) ført til økt læringspress for mange av de yngste barna i skolen. Forskere hevder at opplegget i mange førsteklasser i den norske skolen er for kunnskapsorientert og intensivt for fem- og seksåringer. De beskriver hvordan barn bruker mye tid på å sitte stille og har

Manuscript received: 13.01.2022. Manuscript accepted: 24.08.2022.

©2022 Tuva Schanke & Maria Øksnes. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons CC-BY 4.0 License. ISSN 1891-5949, <https://noredstudies.org>

Citation: Schanke, T. & Øksnes, M. (2022). Barns lek som deltakelse i skolehverdagen. *Nordic Studies in Education*, 42(4), 361–375. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3743>

lite tid til å leke (Nielsen i Silvola, 2018; Schanke, 2019). I den siste tiden ser imidlertid leken ut til å vinne økende innpass i skolen (Broström, 2018). Det er imidlertid mulig å stille spørsmål ved om forskningen som etterlyses risikerer å underbygge vektleggingen av akademisk karriere og fremheve såkalt pedagogstyrt veiledet lek. For eksempel etterlyses forskning på hva slags type lek som fører til hvilke former for læring og hvordan lek og læring kan forenes i en lekbasert pedagogikk for de yngste barna i skolen (se Lillejord et al., 2018). I så fall kan det bidra til å vende oppmerksomheten bort fra barns lek i skolen som en måte å være sammen i et barnekulturelt fellesskap og å delta i skolen på et mangfold av måter. Generelt etterlyses forskning som kan fortelle oss hva barn erfarer i overgangen fra barnehage til skole (Dockett et al., 2019) og empirisk forskning om lek i skolen (Tanggaard, 2018).

Forskningsspørsmålet som ligger til grunn for denne artikkelen er: *Hvordan erfarer barn lek som deltakelse i skolehverdagen i 1. klasse?* Gjennom kvalitative intervju med barn som har gått i 1. klasse i løpet av de siste tre årene beskrev barna livet i skolen. Hensikten med undersøkelsen er å bidra til forståelsen av barns erfaring av mulighetene til lek i skolen og deres oppfatning av skolen som et sted for lek. Barns refleksjoner anga et sammensatt og nyansert bilde av det å gå i 1. klasse, og forteller blant annet noe om hva barn forstår med lek. Barna fremhevet lek som en viktig del av skolehverdagen. Med bakgrunn i barns beskrivelser tolker vi deres lek som en form for deltakelse i skolen (jf. Forente nasjoner [FN], 2013). Eksisterende forskning som argumenterer for at barn i skole skiller mellom lek som noe barnestyrt og arbeid, inkludert læringsarbeid og undervisning, som voksenstyrt (King, 1982, 1987) underbygges av vår studie.

Gjennom tematisk og meningsfortolkende analyse (Kvale & Brinkmann, 2015) diskuterer vi helt konkrete eksempler på hvordan barn erfarer muligheter til deltakelse gjennom lek i skolen. Temaene barna fremhevet som vi merket oss var deltakelse i lek relatert til muligheten til å ta del i et barnefellesskap der også voksne spilte en viktig rolle, til å delta i den leken barna selv tar initiativ til som er knyttet til erfaringer av frihet og til å delta i et inspirerende lekemiljø. Det kommer tydelig frem i vårt materiale at selv om barna forventer at de skal møte nye venner, voksne, nytt miljø og lære nye ting på skolen, ønsker de seg også en skolehverdag som ikke er for ulik det lekpregede livet de kjenner fra barnehagen.

## Metodologiske tilnærminger

I denne delen gjør vi rede for metodologisk tilnærming og forskningsetiske vurderinger, utvalg, gjennomføring av intervju og særlige forhold knyttet til forskning med barn. Forskningen er del av et NFR-finansiert prosjekt med tittelen «Bedre skolestart for alle – et innovasjonsprosjekt i Trondheim kommune» (2020–2024). Den juridiske lovligheten av prosjektet er vurdert og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). En rekke skjønsmessige vurderinger i henhold til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) sine retningslinjer for forskningsetikk ligger til grunn. Vi har særlig hatt søkelys på å vise respekt for menneskeverdet. Barns rett til å få uttale seg om sin hverdag er sentral for oss.

Barn opplever det ofte positivt å få fortelle om sin hverdag og bli lyttet til, og de deler samtidig verdifull informasjon som kan ha betydning for deres livsvilkår på lengre sikt (Christensen & James, 2017; Trondsen & Eriksen, 2019). På samme tid har vi tilstrebet tydelighet på at det er frivillig å delta i forskningen. Foresatte ga informert skriftlig samtykke til barns deltakelse. Samtidig var barns muntlige samtykker og kroppslige tegn til at de ikke ønsker å delta i det daglige avgjørende. Selv om det er utfordrende å tilpasse informasjon til barn er også dette noe vi har forsøkt å etterkomme ved å gi barna alderstilpasset muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet.

### Utvalg og gjennomføring

Utvalget vårt består av 17 barn på ulike skoler i Norge. Vi har snakket med både gutter og jenter som har gått i 1. klasse i løpet av de tre siste årene. Utvalget ble rekruttert gjennom en kommunal skole og forskernes nettverk nasjonalt. For å få innsikt i barns erfaringer med hverdagslivet i skolens 1. klasse har vi gjennomført kvalitative forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene er gjennomført både i grupper og individuelt, og det ble gjort lydopptak av intervjuene. Vi var oppmerksomme på betydningen av timing av intervju som foregikk på skolen. Der kunne tidspunkt på dagen påvirke gjennomføringen av intervjuene, for eksempel om det kolliderte med andre spennende aktiviteter på SFO eller skole, om barn hadde noe på gang med andre barn eller om de var uthvilte. Barns erfaringer av skolestart og det første året på skolen var fokus og spørsmålene åpne, som for eksempel: Hvordan var det å begynne på skolen? Hva får dere holde på med? Når leker dere?

### Metodologiske og forskningsetiske utfordringer

Forskningsintervju er gjennomsyret av etiske problemer, skriver Kvale og Brinkmann (2015). Selv om vi har bred erfaring med intervju, kan de være utfordrende å gjennomføre med barn. Vi erfarte en rekke metodologiske utfordringer, som blant annet at det er fort gjort å legge ord i munnen på barn og stille ledende spørsmål. Selv om dette var noe vi etterstrebet å unngå er det noe som trenger seg på når samtaler ikke glir lett og spørsmål stilles flere ganger, eller når barna er mest opptatt av å snakke om andre ting enn det forskerne anser som «saken». Blant annet skaper barns lekende væremåte utfordringer med å holde fokus i intervjuene (Sundsdal & Øksnes, 2015). Med flere barn erfarte vi at de var veldig til stede i øyeblikket, de var opptatt av her og nå, av intervjuer, av de andre barna. Det å hente frem episoder eller minner var utfordrende for flere barn. Noen svarte at de ikke husket eller mer konkret: «Egentlig så lekte jeg så mye at jeg ikke tenkte på noe.» Likevel erfarte vi at barna gjennom samtalen sammen kom på episoder og gjenopplivet hverandres erfaringer fra skolestart.

Barn er på samme måte som voksne underlagt «maktrelasjoner, ideologier og oppfatninger som styrer deres handlingsvalg» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Vi har diskutert i hvor stor grad barn reproducerer voksnes beskrivelse av livet i barnehage og skole. Vi har stilt oss kritiske spørsmål ved hvor mye av det barn svarer som de oppfatter som ønskelig eller forventet av dem; hva de tror forskerne vil høre. Våre erfaringer

i denne studien er at barn fremmer egne synspunkter og ståsted (Christensen & James, 2017). Mange av svarene vi får holder et høyt refleksjonsnivå og kompleksitet i beskrivelser av skolehverdagen og leken. Utsagn som: «Jeg tenker litt på hvordan det hadde vært om barn hadde vært statsministere ... at alle fikk samme godteri på skolen og at alle fikk leke i kroken» viser hvordan lek og fantasi er til stede samtidig som det er et alvor og en meningsytring i svaret. Barna veier sine svar grundig, diskuterer og analyserer sin egen deltakelse og erfaringer, og gir oss konstruktive ideer til tematisering, analyser og diskusjoner (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 78). De bidrar til å få frem nyanser og viser et sammensatt og kanskje også et selvmotsigende bilde av det å begynne på skole. Gjennom lengre samtaler og flere spørsmål der de samlet sett gir rike beskrivelser av og konkrete eksempler fra skolelivet mener vi materialet gir sannferdige beskrivelser av hva barna har erfart (Kvale & Brinkmann, 2015). For å styrke studiens gyldighet har vi regelmessig under samtalene med barna bedt dem utdype, spurt om vi forstår hva de mener og latt dem korrigere innholdet.

### **Analytisk tilnærming**

Vi anser vårt analytiske arbeid som innledet allerede i arbeid med intervjuguiden. Våre fordommer preger hva slags spørsmål vi stilte. Vi utfordret våre fordommer ved å engasjere to eksterne forskere som stilte spørsmål ved fokus i guiden og bidro til at vi justerte våre spørsmål. Fremstillingen vår bærer preg av at vi har hatt et ønske om å fremme barns stemmer i denne meningsfortolkende analysen. Vi har studert transkripsjonene i flere omganger for å kode materialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi har i hovedsak jobbet med sortering og redusering (Rennstam & Wästerfors, 2015). I arbeidet med å meningstolke intervjutekstene (Kvale & Brinkmann, 2015) har vi lagt vekt på motsetningsforhold og nyanseringer i hvordan førsteklasinger erfarer lek som deltakelse i den nye hverdagen i skolen. Prosessen med å finne de bærende temaer har tatt utgangspunkt i barnas ytringer. Vi har redusert materialet ut fra hva som overrasket oss, og hva som kan bidra til å utdype vår forståelse av barns lek i skolen. Ved å diskutere sentrale sitat fra materialet som uttrykk for de bærende temaene søker vi å fremvise transparens. Kvaliteten ved analysene er ivaretatt ved at både eksterne og interne forskere tilknyttet vår forskningsgruppe har bidratt til å stille spørsmål ved forhold som har vært innforstått hos oss som har kommet tett på deltakerne.

### **Tidligere forskning og perspektiv på lek**

Det hevdes at det haster med å utvikle en lekbasert pedagogikk der lek og læring forenes (Lillejord et al., 2018). Lillejord et al. (2018) skriver i en kunnskapsoversikt at de yngste barna i skolen må ha tid til å tilpasse seg, og viser til at det første året på skolen skulle brukes til «å forberede elevene på den ordinære skolehverdagen lengre opp i trinnene». Flere uttrykker imidlertid bekymring for at faglige resultater blir prioritert over lekbasert pedagogikk (Lillejord et al., 2018). Den kjente lekforskeren Brian Sutton-Smith (1987) har stilt spørsmål ved hvorvidt skoler er gode steder for lek. Han foreslår at skolen ofte er dårlige steder for barns lek, men ser også at barns lek finner

sted på mange måter. At lek foregår på skolen er dokumentert også i nyere forskning (Skovbjerg, 2018). Det kan tolkes som uttrykk for at tross dårlige kår i skolen er lek noe barn selv sørger for fordi lek har en stor verdi for barn og ikke er noe de uten videre gir slipp på eller kan slutte med (Sutton-Smith, 2015). På den andre siden kan det se ut til at skolens transformative logikk har en tendens til å gjøre alt til skole og gir mindre muligheter til lek enn det som kanskje er intensjonen (Øksnes & Sundsdal, 2020).

En grunn til at leken ofte har dårlige kår i skolen kan relateres til manglende forståelse for barns lek. Forskningen og mange voksne i pedagogiske institusjoner har lagt vekt på hvilket utbytte leken kan ha i forbindelse med for eksempel tidlig innsats eller i en akademisk karriere. Det dreier seg om en fremtidsorientering. Barns interesser ligger ofte her og nå. Et forsøk på å tilnærme oss barns perspektiv ligger til grunn for vår undersøkelse. Vi er oppmerksomme på at barneperspektiv er problematisk på mange måter (jf. Warming, 2019). Som med mange andre fenomen og hverdags erfaringer har barn og voksne ofte veldig ulike oppfatninger av lek. Det kan bety at visse former for lek som mange barn liker, anses som uønsket av voksne, lek som voksne anser som støyende og forstyrrende (Hart & Tannock, 2019). Den leken barna beskriver i vår studie er gjerne former for lek som har blitt lite forstått og verdsatt av personalet i barnehage og skole (FN, 2013); den barneinitierte leken som har egenverdi. I en generell kommentar gir FN (2013) en innholdsbeskrivelse av den leken som de mener har dårlige kår i våre utdanningsinstitusjoner. Lek beskrives som «en form for deltakelse i hverdagslivet» og som noe som «er av egenverdi for barnet, bare i forhold til den nytelsen og gleden de fører til» (FN, 2013, s. 4). Lek som deltakelse kan forstås i lys av et sentralt poeng både for FN og forskningsfronten på lek, nemlig at lek forstås som noe barn tar initiativ til og holder i gang og selv velger om de vil delta i eller ikke. Forestillingen om frivillighet og frihet knyttes, slik vi tolker det, til en bestemt form for deltakelse. Frivilligheten og friheten, samt innsikten om at det er gleden ved å delta i lek som er sentral for barn, fremheves av en rekke lekforskere som helt sentrale kjennetegn ved lek (Burghardt, 2015; Gray, 2013; Sutton-Smith, 2015). Forskerne er kritiske til en forståelse av lek som noe voksne kan organisere for barn. Peter Gray hevder i et intervju at det ikke er lek når voksne setter i gang aktiviteter for barn. Voksenstyrte aktiviteter oppfattes som oppgaver, arbeid eller tvang. Den leken barn verdsetter er ofte knyttet til erfaringen av å være sammen i et barnekulturelt fellesskap (Corsaro, 2017). Forskning viser at barn ofte er tydelige på at lek er en erfaring som knyttes til friheten til å selv styre leken, det vil si at voksne ikke bestemmer hva de skal gjøre (King, 1987). Ikke minst er barn opp-tatt av muligheter for lek som finnes fysisk, hvilke steder og rom for leken de finner, hvilke leketing og materialer som er tilgjengelige for dem og hva de kan gjøre med dem i leken sin (K. Rasmussen, 2006; T. Rasmussen, 2001).

### **Analyser av barns erfaringer av deltakelse i lek i 1. klasse**

I denne delen presenterer vi analyser av våre deltakers beskrivelser av mulighetene de har til lek i 1. klasse. På åpne spørsmål om hvordan det var å begynne på skolen forteller mange av de som har gått i 1. klasse oss at det «har vært fint» og «kjempegøy»,

at de kjente noen eller mange, og at de fikk nye venner, at de kan masse fra før, men det var litt nytt også. Det var også barn som fortalte at de var sjenerte, kjente få, og «jeg gruet meg litt til hvordan skolen så ut». Det er med andre ord ikke et entydig bilde av skolestart som skisseres.

I alle samtalenene med barna trekker de frem lek som en sentral del av hverdagslivet i 1. klasse. Bærende tema som kom frem i vår meningsanalyse var at lek relateres til: (1) muligheten til å ta del i barnefellesskapet, (2) muligheten til deltakelse i barneinitiert lek og aktivitet, og (3) til et inspirerende lekemiljø. Disse temaene strukturerer våre analyser av materialet og er dannet på bakgrunn av det barna så ut til å legge mest vekt på i samtalenene våre. Det gjorde inntrykk på oss at barn har så sammensatte og kompliserte refleksjoner om livet de har erfart i skolen så langt, og at leken står som en så sentral del i alle erfaringene de har gjort seg. Selv om de til dels reproducerer myter de har hørt via voksne eller andre barn, som for eksempel at på skolen skal man lære, mens i barnehagen leker man, utdyper og nyanserer barna eksemplene de gir. Alle barna vi snakket med sammenliknet livet sitt i skolen med barnehagen og trakk frem viktige likheter og ulikheter. At barnehagen fortsatt er en betydningsfull arena som de trekker erfaringer og hverdagskunnskap fra, kommer tydelig frem i intervjuene.

### Å ta del i barnefellesskapet

I alle intervjuene var fellesskap med andre ord et tema barna brakte på bane. Barna fortalte om venner og voksne de har forlatt, nye venner de har fått, og venner de fortsatt treffer utenom skolen. Barna gir tydelig uttrykk for at de ikke bare savner, men også gjerne ville tatt med seg både barn og voksne fra barnehagen videre over i skolen: «Jeg savner de som jeg elsket ganske mye på barnehagen» (Ask). At Ask bruker ordet «elsker» understreker styrken på disse relasjonene. Vi hørte flere barn bruke dette begrepet. I tillegg bringer barna frem erfaringen av at mange av vennene går på andre skoler. Barn forteller at de blir triste og bekymret av å vite at de skal skilles fra sine venner, og ønsker at de kunne få være i samme skole og klasse som de som betyr mest for dem (se også Ackesjö & Persson, 2014; Broström, 2019). Samtidig forteller barna at de har fått mange nye venner, og at uten å ha begynt på skolen hadde de jo ikke blitt kjent med disse nye vennene.

Barna gjør selv koblinger mellom lek og venner. Denne koblingen mellom barnefellesskap og lek har også tidligere forskning understreket (f.eks. Corsaro, 2017). Å ha venner å leke med nevnes som det viktigste for livet i skolen (se også Broström, 2019; Einarsdottir, 2010). På spørsmål om hva som var viktig for å ha det bra i skolen, viser barna gjennom sine svar hvordan venner og lek er knyttet sammen med det å ha det bra. Kasper uttrykker det veldig klart når han forteller at det som er viktig for å ha det bra i skolen er å ha venner, for uten venner har han ingen å leke med. Kasper forklarer oss at å ha venner er avgjørende for å delta i lek. Flere av de andre barna forteller det samme og legger til at tiden med venner er den beste i løpet av skoledagen. I en annen samtale utdypes betydningen av venner på liknende vis når Sanna forteller: «Venner er viktig. For at vi skal ha flere venner å leke med for hvis den ene vennen din er syk så har

du andre venner å leke med.» Andre barn sier at det er «ganske viktig at du har noen du er kjent med fra før når du begynner på skolen for hvis ikke går du faktisk ganske lenge før du får deg venner» og at «det er viktig å ha venner for å ikke være alene».

Barna har flere forklaringer på hvorfor det er viktig å ha venner i skolen og at det å ha venner er det som gjør skolen til et bra sted å være. Flere barn i vår studie klargjør at det er i leken de får tid til å være sammen med vennene sine og at dette er den beste tiden i løpet av skoledagen. Vi ble fortalt at det er viktig å ha flere venner å leke med, og at det kan gå ganske lang tid før du blir kjent med noen nye barn i skolen. Dette er en viktig erfaring å løfte frem fra barns perspektiv fordi det kan indikere hva barna bruker energi på ved skolestart og hva personalet må ha fokus på for at barn skal ha det bra (se Christensen, 2020; Klinge et al., 2020).

Selv om barnefellesskapet fremstår som helt sentralt for barns hverdagsliv i skolen, er barna også opptatt av sine relasjoner til voksne og hva de voksne gjør. Voksnes rolle knyttes gjerne til mulighetene til lek de bidrar til eller ikke, men også til hvorvidt de voksne selv er med på leken. For eksempel forteller Helle at «på skolen der har vi lærere, men i barnehagen har vi bare voksne. I barnehagen heter de ikke lærere». Helle utdyper følgende om relasjonen til de voksne:

- Helle: Lærerne lærer ungene ting, men det gjør ikke de voksne som var i barnehagen.
- Forsker: Hva gjorde de da?
- Helle: De bare passet på at vi hadde det fint. I barnehagen gikk liksom de voksne rundt mer, og det var flere som passet på liksom. Og så sendte de kontakt på et eller annet vis. De voksne i barnehagen synes jeg var litt sånn morsommere for de ble med og lekte, de voksne i skolen er med og ser på da.

Det Helle her forteller er at hun erfarer de voksne i barnehagen og i skolen som forskjellige. Hun gjør et poeng ut av at de voksne i skolen og barnehagen ikke heter det samme, og at de heller ikke er med barna på den samme måten. I barnas fortellinger kan vi få inntrykk av at de personlige relasjonene er instrumentalisert i skolen med vekt på fag, og at lærerne først og fremst skal lære barna ting (rekke opp hånda, være stille, regne og å lese). Flere forskere på feltet påpeker en bekymring for økt fokus på måloppnåelse og hva dette betyr for hverdagen til barna (Ackesjö, 2013; Thoresen & Aukland, 2020). I barnehagen var det «bare voksne», og de skulle passe på at barna hadde det bra. Vi får inntrykk av at barna hadde en klar formening om at personalet i barnehagen i større grad ga rom for at de fikk leke. Dette leder oss over til en annen erfaring barna trekker frem, som handler om hvordan de vurderer sin mulighet til å leke i skolen. Slik vi oppfatter det handler det om hvordan barna beskriver og forstår lek.

### Å ta del i barneinitiert lek

Det andre temaet barna trakk frem, handlet i bred forstand om erfaring av (skole) arbeid og fri tid eller frihet. De ulike virksomhetsformene i barnehage og skole stiller

ulike krav til barna og muligheten til å selv ta initiativ til lek og andre aktiviteter. I tilknytning til barnehagen snakker man om en *skolifisering* som truer barnehagens praksis, som har lagt vekt på lek og barnas førstehåndserfaringer. Skolifisering innebærer en endring fra barneinitiert lek og aktiviteter til voksenstyrt undervisning (Lillejord et al., 2018). Forskere foreslår at *stolifisering* kan beskrive mye av praksisen i skolen (Becher, 2018), som vi skal komme tilbake til. De fleste barna i vår studie beskriver skolen som et lekseland i motsetning til barnehagen, som de betrakter som et lekested. Vi foreslår at begrepet *leksifisering* kan være beskrivende for det som ifølge barna vi snakket med kjennetegner hverdagslivet i skolen. Noen av barna vi snakket med uttrykte dette ganske sterkt:

På skolen må det bli mer lek! Det må bli mer lek. Det må! Faktisk [...] Fordi det er så rart å komme fra barnehagen, et kjempefint lekested og så komme til et kjedelig lekseland. Bare lekser. (Gina)

Når barn beskriver lek knytter de den til noe de selv initierer. Lekser brukes av deltakerne i vår undersøkelse som en samlebetegnelse for mange ulike aktiviteter på skolen – ikke kun som det arbeidet barn gjør hjemme. Gjennomgående kom barna inn på at i skolen er det lekser, og at det er læreren som gir lekser. Lekser betraktes som en vesentlig forskjell mellom barnehagen og skole: «Å være på skolen uten lekser er faktisk ganske gøy» (Nina). Leksene kommer i veien, slik barn fremstiller det. Når de minnes tiden i barnehagen får vi en pekepinn om hva lekser står i veien for. Flere barn peker på at «i barnehagen får du gjøre mye mer av det du vil», «i barnehagen hadde vi jo hele dagen på lek i stedet for lekser», «der [i barnehagen] fikk vi leke, ikke bare lære som vi gjør i skolen». Det å kunne leke kan ut fra det barna sier tolkes som uttrykk for at barna erfarer en form for frihet i leken eller at den knyttes til fri tid, der barna kan holde på med det de selv ønsker (Burghardt, 2015; Gray, 2013).

I forlengelsen av erfaringen av at lekser kommer i veien for leken, forteller noen at det var bare to regler i barnehagen: «Vær snill med hverandre og ikke hopp over gjerdet!» Oppsummert kan dette fortelle oss noe om den deltakelsen barna er vant med fra barnehagen som preges av få restriksjoner og mye tid til egeninitiert lek og førstehåndserfaringer (Sundsdal & Øksnes, 2022). Barna konkluderer med at: «Vi lærer på skolen og får leke i barnehagen.» Denne stereotypiske sammenlikningen mellom barnehage og skole går igjen hos mange av barna, og kan tolkes som et uttrykk for en forståelse av skolen som de både erfarer selv, lærer av eldre barn, og også hører av voksne. I denne forståelsen synliggjøres en kulturell forestilling om et klart skille mellom arbeid og fritid forstått som frihet. Våre analyser underbygger Nancy Kings (1987) funn der barna skilte tydelig mellom lek og lærings(skole)arbeid. Aktiviteter igangsatt og styrt av læreren anses som arbeid, mens aktiviteten må være igangsatt av barn for å tolkes som lek.

Barna er ikke entydig negative til at de må gjøre andre ting enn å leke i skolen. De forteller at de lærer mye i skolen: «Om matematikk og tall!» Barna har i utgangspunktet nyanserte forventninger til det å starte på skolen. Det kommer frem blant annet gjennom deres beskrivelse av det å lære som sentralt i skolen. Det går kanskje an å si



at de er klar over at det å forlate barnehagen og starte på skolen både handler om kontinuitet, men også diskontinuitet (Ackesjö, 2021). Barna vet at de vil møte en del nye krav og forventninger, men de forventer også at de skal møte noe som er gjenkjennelig fra barnehagen. Samtalen omkring hva barna holder på med når de går på skolen oppsummerer mye av det vi finner sett under ett i undersøkelsen vår: at det blir mer vekt på læring, men at barna kanskje hadde en mer variert hverdag i barnehagen, der de gjorde mye mer enn å lære. Barna i vår studie synes å erfare endrede forventninger som signaliserer at de ikke lenger er bare barn, men også elever (Broström, 2016). Med dette følger noen tydelige krav og regler som barna viser at de er klar over:

- Helle: Vi må være stille når vi bråker, og at vi må lære oss til å være flinke.
- Forsker: Hva betyr det?
- Helle: At vi ikke tuller og sånt i klasserommet.

Barna snakker seg imellom om at det er kjedelig å sitte stille og at det finnes mange regler i skolen. En av forskerne overhører dette og spør: «Må dere sitte mye i ro på skolen? Hvordan er det?» Alma svarer: «Det er kjempekjedelig. Vi må sitte stille og spise og hvis vi bråker så må vi sitte stille i ti minutter til.» Vi ber barna fortelle mer om reglene i skolen, og da forteller Arnt: «Det er mange regler [i skolen], så mange at jeg ikke husker noen.» Vi får inntrykk av at når barna beskriver livet i barnehagen er det preget av lek, mens livet i skolen preges av lekser og regler. Barna sier ganske direkte noe om sin deltakelse knyttet til lek. Lydia reflekterer over dette:

På barnehagen var det ingenting sånn at de voksne bestemte: «Nå har vi en aktivitet, alle må være med på den aktiviteten.» Det var ikke sånn heller: «Her, dette papiret må du gjøre ferdig, det er noen oppgaver der du må gjøre ferdig.» Det er liksom ikke sånn de kommer i barnehagen. Der lekte vi mer både inne og ute.

I samtalene over kan vi se at barna forteller om mer fokus på læring (les: undervisning/fag) på bekostning av lek. De erfarer en form for styring av aktiviteter, at de ikke får leke hva de vil inne, og at inne er det gjerne en aktivitet hele klassen skal holde på med som den voksne styrer. Barna skiller tydelig fritidsdelen i skolen (SFO) fra undervisningsdelen. SFO fremstår mer som et lekeland i skolen: «Vi får bestemme hva vi vil gjøre på SFO.» «SFO er det gøyeste på skolen. Og noen ganger litt kjedelig.» SFO minner trolig barna om barnehagelivet. Barn gjør seg også interessante tanker om det fysiske lekemiljøet i skolen.

### Å ta del i rommet

Det tredje sentrale temaet som gikk igjen i intervjuene med barna, var deres opplevelser og erfaringer med det fysiske miljøet i skolen. Becher og Høylands (2019) undersøkelse om undervisningsarealers utforming og muligheter for lek finner at rommenes innredning og utforming bare i begrenset grad inviterer til lek og lekende

arbeidsformer. Som også flere studier peker på (Hogsnes, 2019; Schanke, 2019) preges skolens arealer av bord og stoler som skal sittes på og ved, og samlingskroker ofte i form av benker i et av hjørnene. Becher (2018) løfter, som nevnt, frem begrepet *stolifisering* som en vesentlig betegnelse på skolelivet. I stolifisering ligger forestillingen om at aktivitetene i skolen styres av at barn må sitte på stoler eller benker og at læring skjer ved lærerens undervisning, ofte gjennom lytting til hva lærerne forteller og forklarer og i stillesittende arbeid for eksempel i en arbeidsbok, oppgaver på ark eller andre bordaktiviteter.

Når barna vi har snakket med beskriver skolens fysiske miljø, hører vi om både steinharde benker og «myke benker som vi kan ta springfart og hoppe opp på». De forteller at de hadde sofa på første trinn, men det har de ikke lenger på andre trinn. Materialer og leker legges bort eller låses inne når det skal skje undervisning, og tas frem igjen når det er SFO. Når det kommer til skolen som bygning tenkte noen at den var større, andre påpeker at «det er ikke gjerde på skolen og at det er litt rart!». Skolens innhold styres ifølge barna av hvor de oppholder seg fysisk i skolen: «Ute kan vi leke, men inne da må vi sitte og lære.» Barna forteller at det finnes færre steder for lek på skolen enn i barnehagen. Eksempelvis er de mer inne på skolen, og det betyr mindre lek. Lek er noe de holder på med ute eller inne på SFO. Om man er ute eller inne ser ut til å ha betydning for innhold og dermed også barns opplevelse av å bestemme. I en av samtalene våre med barna uttrykker Sanna det slik:

- Sanna: Hvis jeg var inne [i barnehagen] så var det ikke slik at de voksne bestemte hva vi skulle gjøre. De bestemte ikke hva vi skulle leke og sånn.
- Forsker: Får du lov å velge selv hva du vil holde på med på skolen?
- Sanna: Hvis man er ute får man lov å velge hva man skal leke og sånn, men ikke inne, kan man ikke velge hvilken lek. Liksom en lek hele klassen skal holde på med.
- Forsker: Hvem bestemmer da?
- Sanna: Læreren.

I denne samtalen kommer Sanna og forskeren inn på muligheten til barneinitiert lek og aktivitet. Sanna forklarer tydelig at det er forskjell på hva de kan få gjøre i barnehagen og i skolen. Inne på skolen bestemmer de voksne hva som skal skje, og da gjerne i form av felles aktiviteter som hele klassen skal holde på med. Slik var det ikke i barnehagen. Barna ga inntrykk av at de fikk stor mulighet til å selv bestemme og finne på ting i barnehagehverdagen. Dette ser ut til å være til dels knyttet til om de var inne eller ute. Barn i denne studien peker på at i barnehagen var de litt inne og mest ute. På skolen er det derimot motsatt. Utetiden knyttes ofte til aktiviteter og lek som de da får velge, mens inne får man ikke bestemme hva man skal leke med. Der bestemmer læreren – og styrer dermed på hvilke måter barn får delta.

Barna peker også på at i skolen er det er mindre tilgang på ulike materialer å leke med og lage ting av, og færre lekestativer. Tidsmessig begrensning på lek løftes også

frem. Leken er først og fremst forbeholdt friminuttene. Dette er i tråd med annen forskning på området (Hogsnes, 2019; Løndal, 2019). I sine refleksjoner sammenlikner barna stadig med barnehagens muligheter til lek:

Hva skal jeg si? Vi bygde mer, vi lagde ting, vi liksom lekte mer. Vi lagde ting og så lekte vi med det. Vi bygde med planker og sånn. [...] og metall lekte vi faktisk også med og lagde slike romskip. Så det jeg kan si er at vi lekte mer. Faktisk. Fordi på skolen, vi har bare et stort friminutt. (Lydia)

Lydia trekker her frem noe som flere barn snakker om: å ha tilgang på flere materialer, slik de hadde i barnehagen. Hvilke materialer som er tilgjengelige gir også rom for å skape, engasjere og leke med det skapte etterpå. Sitatet viser tydelig hvordan både tid, materialer og steder styrer lekens plass i skolen. Vi ser at det fysiske miljøet barn beskriver kan ha flere betydninger. Det kan virke som barn oppfatter det fysiske som noe som både begrenser, men også gir rom for leken deres i skolen. Innerrommet virker synonymt med læringsrommet, mens uterommet synes å være rommet for lek og fri aktivitet der barn i større grad erfarer at de kan leke og bestemme mer over hverdagen sin og hvordan de skal delta i den.

## Mot en lekbasert pedagogikk?

Forskningsspørsmålet som lå til grunn for vår analyse av materialet var: *Hvordan erfarer barn lek som deltakelse i skolehverdagen i 1. klasse?* Vi fant at barna vi snakket med trakk frem tre sentrale tematikker: å ta del i barnefellesskapet, å ta del i barneinitiert lek og å ta del i rommet. I analysene ser vi at de tre tematikkene ofte knyttes nært sammen av barna, og at de blir beskrevet som betingelser for erfaring av lek som deltakelse i skolehverdagen. I tilknytning til de tre tematikkene tolker vi barns utsagn som uttrykk for at lek er en sentral form for deltakelse i hverdagslivet i skolen som viser til *hvem* barn deltar i lek med, *hvordan* de foretrekker å leke og *hvor* de opplever muligheter for å leke. Barnas lek og deltakelse i skolen begrenses på ulike måter sett i lys av erfaringene barna har fra barnehagen. Gjennom deltakelse i lek erfarer barna både å dele verdifull tid med venner og å etablere nye vennskap. Barna uttrykker tydelig at det beste på skolen er å være med venner. De erfarer imidlertid færre muligheter til å velge mindre barnefellesskap ut fra egne interesser. Det er oftest voksne som bestemmer hva som skal foregå og hvor ofte hele klassen skal gjøre noe sammen. Barn får med andre ord færre muligheter til å avgjøre hvem de skal leke med, og det er sjeldent barn oppfatter de aktivitetene som skal gjøres som lek.

Med bakgrunn i analysene våre er det mulig å knytte begrensningene de erfarer i skolen til tre tendenser som kan relateres til de tre sammenvevde tematikkene: instrumentalisering, leksifisering og stolifisering. Barnas beskrivelser leder oss inn mot forestillingen om at instrumentalisering av både relasjoner og lek øker i skolen. Hverdagen barna fortalte om var preget av mindre tid til deltakelse i barnefellesskap uten styring fra voksne, og relasjoner ble mer preget av faglig utvikling, å oppnå mål og å finne de riktige midlene for å nå disse effektivt. I denne sammenheng kan leken bli ansett som

et middel for barns læring (målet i skolen) og i mindre grad verdsettes for egenverdien (Sutton-Smith, 2015). Dette henger sammen med tendensen til leksifisering som barna uttrykker, der lekser, det vil si skolearbeid, reduserer tiden til lek. Det omfatter også læringsarbeid som læreren planlegger som skal være morsomt eller er tenkt som lek. Ut fra det barna forteller opplever de voksenstyrte aktiviteter som arbeid, ikke som lek. Barna forteller også om erfaringer av fysisk miljø som bestemmende for leken. Her peker barna på innetid og stillesitting som de største endringene fra barnehagelivet. Som vi har nevnt tidligere har stolifisering av klasserom stor betydning for aktivitetene som forventes å utspille seg i rommet og setter begrensninger for mulighetene til et mer lekbasert miljø. Barna i denne studien har en sterk oppfatning av hvor det kan lekes, og det var ute. De var imidlertid ikke så mye ute på skolen som i barnehagen. Når de var inne, bestemte læreren. Barna savner også en større materialrikdom til å leke med og lage ting av. Indirekte oppfatter vi dette som en del av diskusjonen om i hvor stor grad barna deltar aktivt i hverdagen med å skape mening, gjennom den barneinitierte leken og andre aktiviteter barn selv igangsetter, eller som passive mottakere av et forhåndsbestemt menings- eller undervisningsinnhold.

Lillejord et al. (2018) skriver i en kunnskapsoversikt om de yngste barna i skolen at man må gi barn tid til å tilpasse seg, og viser til at det første året på skolen skulle brukes til «å forberede elevene på den ordinære skolehverdagen lengre opp i trinnene». Flere uttrykker bekymring for at faglige resultater blir prioritert over lekbasert pedagogikk (Lillejord et al., 2018). Tematikkene barna trekker frem underbygger denne bekymringen. I våre øyne angir tematikkene en ide om at en lekbasert pedagogikk der lek og læring forenes (jf. Lillejord et al., 2018) innebærer en risiko for økende instrumentalisering av barns lek og hverdagsliv. Barn og voksnes interesser i skolen ser ut til å være veldig forskjellige basert på de refleksjonene fra barn vi har fordypet oss i. I analysene har vi vært inne på at barn erfarer en brå overgang fra barnehagen som et *lekested* og skolen som et *lekseland*. I hovedsak peker barna i vår studie på at det er mindre barnestyrt lek og aktiviteter og mer voksenstyrte læringsaktiviteter og undervisning, fag og lekser i skolen. Det er påtakelig hvordan barna sammenlikner skolehverdagen med barnehagelivet. I den forbindelse gir barna uttrykk for at de savner livet i barnehagen og at de ønsker at skolelivet skulle likne mer på barnehagelivet. Det er særlig leken de trekker frem. Vi oppfatter at det har bakgrunn i de mulighetene barn får til å være med sammen venner, finne på ting og sette i gang egne prosjekter i barnehagen.

Når vi med bakgrunn i samtalene med barna diskuterer lek som deltakelse i skolen, er dette knyttet til en forståelse av lek som en form for deltakelse i hverdagslivet som har egenverdi for barnet. Leken er knyttet til det å ta del i et fellesskap med andre barn. Egenverdien er forbundet med nytelsen og gleden leken bidrar til. Tett knyttet til denne barneinitierte leken er tanken om at barn «utforsker og opplever verden rundt dem, eksperimenterer med nye ideer, roller og erfaringer og lærer på den måten å forstå og konstruere sin sosiale posisjon i verden» (FN, 2013, s. 4). Denne leken ser det ikke ut til å være særlig rom for i skolen, ifølge barna vi snakket med. Læring og undervisning sammenstilles ofte og bidrar trolig til at barna opplever at skolehverdagen består av å

skulle lære mye gjennom voksenstyrt undervisning med oppgaver og lekser. Det kan indikere at lek, slik barn beskriver den, har liten plass i undervisningsdelen av skolen for disse barna. Dette gjenspeiler kanskje en manglende tillit til at barn kan lære av sine egne aktiviteter og lek (jf. Gray, 2013; Toft, 2018).

Med bakgrunn i barnas stemmer foreslår vi at en lekbasert pedagogikk bør bygge på barns erfaringer som blant annet utfordrer vante forståelser av lek i skolen som noe voksne kan styre (Lillejord et al., 2015). Barn er forskjellige, og skoler er forskjellige. Vi tror det kan ligge en overføringsverdi i flere av våre analyser når man skal diskutere spørsmålene om hvordan man skaper en god skolehverdag for de yngste barna i skolen, hva lek i skolen skal være og hva en lekbasert pedagogikk kan være. Forskere foreslår at personalet i skolen må finne ut av det gjennom møte med lokale skolekulturer, skolepolitiske diskurser og egne praksiserfaringer (jf. Møller et al., 2018). I forlengelsen av dette indikerer våre analyser at dersom barn skal erfare skolen som et godt sted å være, et sted der de kan delta og skape mening, er det viktig å lytte til barns stemmer i utforming av pedagogisk praksis (Dockett et al., 2019).

### 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.
- Ackesjö, H. (2021, desember). *Övergångar – en fråga om kontinuitet och progression* [Presentasjon]. Seminar NTNU, Trondheim.
- Ackesjö, H. & Persson, S. (2014). Barns erfarenheter av sociala gemenskaper i övergangarna till och från förskoleklass. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(1), 5–30.
- Becher, A. A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? Materialitet, kropp og fysisk miljø i første klasse. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (s. 57–90). Universitetsforlaget.
- Becher, A. A. & Høyland, K. (2019). Muligheter for lek og lekende tilnærminger i nye undervisningsarealer. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 71–92). Universitetsforlaget.
- Broström, S. (2016). Fra børnehavn til skole: Fra barn til elev. I M. Øksnes & E. Sundsdal (Red.), *Barndom i barnehage: Læring* (s. 117–141). Cappelen Damm Akademisk.
- Broström, S. (2018). Fri leg og lærerig leg i skolen. I H. H. Møller, I. H. Andersen, K. B. Kristensen & C. S. Rasmussen (Red.), *Leg i skolen* (s. 31–49). Forlaget UP – Unge Pædagoger.
- Broström, S. (2019). Children's views on their learning in preschool and school. I S. Dockett, J. Einarsdóttir & B. Perry (Red.), *Listening to children's advice about starting school and school age care*. Routledge.
- Burghardt, G. (2015). Defining and recognizing play. I A. D. Pellegrini (Red.), *The Oxford handbook of the development of play* (s. 9–18). Oxford University Press.
- Christensen, K. (2020). *Vanskelige forbindelser: En institutionel etnografi om børns bevægelse fra børnehavn til skole*. Pædagoguddannelsen.
- Christensen, P. & James, A. (2017). *Research with children. Perspectives and practices*. Routledge.
- Corsaro, W. (2017). *The sociology of childhood*. Sage Publications
- Dockett, S., Einarsdóttir, J. & Perry, B. (2019). *Listening to children's advice about starting school and school age care*. Routledge.

- Einarsdottir, J. (2010). Children's experiences of the first year of primary school. *European Childhood Education Research Journal*, 18(2), 163–180.
- Forente nasjoner. (2013). *Generell kommentar nr. 17 (2013) om barnets rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kulturliv og kunstnerisk virksomhet* (art. 31)/C/GC/17. [https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc-c-gc-17\\_en\\_nor.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc-c-gc-17_en_nor.pdf)
- Gray, P. (2013). *Free to learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*. Basic Books.
- Hart, J. L. & Tannock, M. T. (2019). Rough play: Past, present, and potential. I P. K. Smith, & J. L. Roopnarine (Red.), *The Cambridge handbook of play* (s. 200–221). Cambridge University Press.
- Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 27–41). Universitetsforlaget.
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning*. Fagbokforlaget.
- Hølland, S., Bjørnstad, E., Dalland, C. P. & T. Sundtjønn (Red.). (2021). *Evaluering av seksårsreformen – en gjennomgang av forskning på skolehverdagen i første klasse* (Rapport). OsloMet – storbyuniversitetet. <https://www.udir.no/contentassets/af616ec30b0446fb833024bcb151164a/sk-21-1-manus-lui-publisert.pdf>
- King, N. (1982). Children's play as a form of resistance in the classroom. *Journal of Education*, 164(4), 320–329.
- King, N. (1987). Elementary school play: Theory and research. I J. H. Block & N. R. King (Red.), *School play. A source book* (s. 143–166). Garland Publishing.
- Klinge, L., Sigsgaard, E. & Jørgensen, M. T. (2020). *Skole uden skældud*. Dafolo.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K., (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø. En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Løndal, K. (2019). Lek blant førsteklasinger i skole og skolefritidsordning. Pedagogiske perspektiv og didaktisk handlingsrom. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 93–108). Universitetsforlaget.
- Møller, H. H., Andersen, I. H., Kristensen, K. B. & Rasmussen, C. S. (Red.). (2018). *Leg i skolen – en antologi*. Unge Pædagoger.
- Rasmussen, K. (2006). *Børns steder: Om børns egne steder og voksnes steder til børn*. Billesø & Baltzer.
- Rasmussen, T. H. (2001). *Legetøjets virtuelle verden – essay om legetøj og leg*. Semi-forlaget.
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff til studie. Om analysarbete i kvalitativ forskning*. Studentlitteratur.
- Schanke, T. (2019). *Preparing for and entering school* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2619671>
- Silvola, N. M. (2018, 6. februar). *Harriet Bjerrum Nielsen: – Det norske skolesystemet er i ferd med å bli absurd*. Uniforum. <https://www.uniforum.uio.no/nyheter/2018/02/harriet-bjerrum-nielsen%3A-%E2%80%93-skolesystemet-er-i-ferd.html>
- 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 & C. S. Rasmussen (Red.), *Leg i skolen* (s. 10–30). Unge Pædagoger.

## Barns lek som deltagelse i skolehverdagen

- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2015). Ubehaget i den dialogiske kulturen. Om misforståelser og bommerter i forskningsprosessen. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 374–385). Fagbokforlaget.
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2022). Skolen – et sted å leke? I W. Aagre & E. Schaanning (Red.), *Skolens mening. Femti år etter Nils Christies Hvis skolen ikke fantes* (s. 167–181). Universitetsforlaget.
- Sutton-Smith, B. (1987). School play: A commentary. I J. H. Block & N. R. King (Red.), *School play: A source book* (s. 277–289). Garland Publishing.
- Sutton-Smith, B. (2015). Play theory. A personal journey and new thought. I J. E. Johnson, S. G. Eberle, T. S. Henricks & D. Kuschner (Red.), *The handbook of the study of play* (s. 239–268). Rowman & Littlefield.
- Tanggaard, L. (2018). Forord. I H. H. Møller, I. H. Andersen, K. B. Kristensen & C. S. Rasmussen (Red.), *Leg i skolen* (s. 6–8). Unge Pædagoger.
- Thoresen, I. T. & Aukland, S. (2020). *Eldst i barnehagen og yngst i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Toft, H. (2018). Leg med loven – demokratisk dannelsesleg. I H. H. Møller, I. H. Andersen, K. B. Kristensen & C. S. Rasmussen (Red.), *Leg i skolen* (s. 50–69). Unge Pædagoger.
- Trondsen, M. V. & Eriksen, S. H. (2019). Mellom deltagelse og beskyttelse: Aksjonsforskningens mulighetsrom for barn og unge. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(1), 49–65. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2019-01-04>
- Warming, H. (2019). Børneperspektiv – en populær flydende betegnelse. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 62–76. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v5.1424>
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2020). *Barns lek i skolen*. Fagbokforlaget.