



Forskning om barn og barndom i Norden



Fagfellevurdert artikkel | Vol. 41, No. 4, 2023, s. 134–147

# Tullete og alvorlige voksne: Barns fortellinger om voksnes roller i lek i barnehage og skole

**Maja Reinåmo Olsson**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Norge

E-mail: [maja.r.olsson@ntnu.no](mailto:maja.r.olsson@ntnu.no)

## Sammendrag

Denne artikkelen utforsker hva slags oppfatninger barn kan ha av ansattes roller i lek i norsk barnehage og skole, og hvordan disse oppfatningene kan komme til uttrykk. Med utgangspunkt i gruppeintervjuer med barn som akkurat har begynt på skolen, analyseres barns uttrykk som «lekende fortellinger». Analysene er støttet opp av tidligere forskning om barns lek i barnehage og skole og av teorier som utforsker lekens egenverdi og verdi for barn. Analysene viser at barna posisjonerer seg selv som de lekende og de voksne som de som ikke leker og de oppfatter voksnes roller i leken som mer distansert i skolen enn i barnehagen.

**Nøkkelord:** lek, barneperspektiv, overgang fra barnehage til skole, voksenrollen, lekende fortelling

## Abstract

### Silly and Serious Adults: Children's Stories about Adults' Roles in Play in Kindergarten and School

This article explores how children can perceive the roles educators hold in play in Norwegian kindergarten and school, and how they can express their perceptions. Drawing on group interviews with children who have just started in first grade, children's expressions are analyzed as "playful stories." The analyses are supported by previous research on play in

kindergarten and school and by theories that explores the intrinsic value of play. Analyses of the material show that children position themselves as the ones that play, and that children perceive the roles of the adults as more distant than in kindergarten.

**Keywords:** *play, children's perspectives, transition to school, adults' roles, playful storytelling*

## Innledning

For barn er lek en uttrykksform og en måte å være sammen på (Burghardt, 2010) som de tar med seg fra barnehagen over i skolefritidsordning<sup>1</sup> og skole (Ackesjö, 2017). Samtidig er overgangen fra barnehage til skole en prosess som fører med seg en rekke endringer for barn, både fysisk, faglig, sosialt og kulturelt (Dockett et al., 2019; Dockett & Perry, 2007). Oppfatningene barn har av lek og hvilke lekmuligheter som finnes, kan endre seg når de begynner på skolen og møter en ny og annerledes kulturell kontekst. Noe annet som kan endre seg, er barnas oppfatninger av det pedagogiske personalets roller og hvilke relasjoner de kan ha til dem, både i og utenfor leken.

Barndomshistorisk har det blitt hevdet at barns tid har blitt stadig mer institusjonalisert og voksenstyrt, for eksempel med innføring av skolefritidsordning og skolestart for seksåringer (Telhaug, 1992; Øksnes & Sundsdal, 2020). Det gjør at ansatte i pedagogiske institusjoner kommer tett på barns lek. I 1997, under innføringen av seksårsreformen i norsk skole, var den politiske intensjonen å gi lek en framtrødende plass for de yngste barna i skolen. I løpet av få år dreide det politiske fokuset over til å framheve behovet for mer formell kunnskap i skolen, blant annet på grunnlag av norske elevers middelmådige resultater i internasjonale kunnskapstester (Klette, 2003). Til tross for at læreplanen beskriver lek som nødvendig for de yngste elevenes trivsel og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017), er det god grunn til å anta at skolens krav om læring fører til at de yngste barnas lek og egen aktivitet blir nedprioritert i skolehverdagen (Bjørnstad et al., 2022). I barnehagen har den frie og spontane leken derimot alltid hatt en sentral posisjon, og forskjellen mellom de to institusjonene kan synes sterk. Det kan imidlertid se ut som om noe holder på å endre seg. De siste årene har det både i Norge og andre nordiske land igjen vært en økende politisk og forskningsmessig interesse for de yngste barna i skolen (Bjørnstad et al., 2022; Lillejord et al., 2018; Møller et al., 2018).

Som en konsekvens av det manglende fokuset på lek i skolen, har heller ikke læreres og skoleansattes roller i lek fått så mye oppmerksomhet sammenlignet med i barnehagen, der de ansattes lekende samspill med barn blir aktualisert både i forskrifter og i forskning (Hølland et al., 2021; Lillejord et al., 2018). Tidligere forskning om barns perspektiver på lek i skolen viser at de ansattes roller er lite synliggjort (Greve et al., 2023). Det kan se ut til at barn i hovedsak ser på lek som sin egen aktivitet (Einarsdottir, 2014; King, 1987), og mange barn, både i barnehage og skole, opplever at de voksne sjelden deltar aktivt i lek (Einarsdottir, 2014). Det er heller ikke alle barn som ønsker voksne velkommen inn

<sup>1</sup> Skolefritidsordning forstås heretter som del av skolen.

som deltakere i leken (Olafsdottir, 2019). Like fullt påvirkes barns lek av hvordan den blir oppfattet og gitt rom for av ansatte i barnehage og skole (Ackesjö, 2017; Olsson & Øksnes, 2023; Skovbjerg, 2018; Smith, 2004; Wolf, 2017). Studier som har undersøkt barns opplevelser i overgangen fra barnehage til skole, viser at lek er av sentral betydning for barn når de skal begynne på skolen (Corsaro & Molinari, 2005; Dockett et al., 2019; Lillejord et al., 2018), og også det de husker som noe av det beste og viktigste fra barnehagen etter at de har begynt på skolen (Einarsdottir, 2011). Barn kan oppleve at de har liten påvirkningskraft på organisering og struktur i både barnehage og skole, men framhever at de kan bestemme over egen lek (Einarsdottir, 2010, 2011). Det blir imidlertid mindre tid til lek, og dermed også til selv å bestemme, når barna begynner i skolen (Schanke & Øksnes, 2022). Å beskrive og dokumentere barns perspektiver på lek og på voksnes tilnærminger til lek vil kunne bidra til å nyansere det som kan oppfattes som etablerte perspektiver på lek og lekenhet. Det vil videre gi forskere og praktikere økt kunnskap om hvordan barn opplever skolehverdagen sin.

Jeg tar tak i barns konkrete fortellinger om lek og voksne, og spør: *Hva forteller barn om de voksnes roller i lek i barnehage og skole?* Problemstillingen belyses av gruppeintervjuer med barn som akkurat har begynt på skolen, og som derfor fortsatt kan sies å befinne seg i en overgangsfase mellom sine gamle og kjente roller som barnehagebarn og sine nye og ukjente roller som elever i skolen (Corsaro & Molinari, 2005; Dockett & Perry, 2007). Personalet som var sammen med barna på skolen bestod av lærere, andre pedagoger og ufaglærte. Barna skilte imidlertid ikke på de ansatte, verken i barnehage eller i skole, når de beskrev de voksnes roller i lek, men brukte fellesbetegnelsen *de voksne*. Når jeg skriver fram barnas stemmer i teksten, vil jeg derfor bruke *voksne* om alle ansatte i barnehage og skole, uavhengig av stillingstittel og utdanning. I artikkelen løfter jeg fram at innholdet i fortellingene henger tett sammen med måtene fortellingene uttrykkes på (Riessman, 2008). Når barna forteller meg om hvordan de oppfatter voksnes roller i lek, er fortellingene deres innrammet i og skapt av relasjonene dem imellom og den kulturelle konteksten de er del av (Corsaro, 2017; Engel, 2005).

I intervjuene med barna kommer det fram ulike, og også motstridende, oppfatninger av voksnes roller i lek. «Tullete», som jeg i denne sammenhengen forstår som tøysete og morsom, er et ord barna bruker når de beskriver voksne med en leken væremåte, som inviterer til lek eller legger til rette for lek gjennom sin måte å opptre på sammen med barn.

## Lekteoretisk bakgrunn for studien

Lek kan synes komplisert både å forstå og undersøke. Hva lek er og hvilke roller lek har kan bety forskjellige ting for forskjellige personer, så vel som for forskjellige fag- og forskningsdisipliner. Lek synes å være et komplekst og flertydig fenomen og begrep (Sutton-Smith, 1997), som vanskelig kan spesifiseres og avgrenses. Det gjør at det kan være lettere å knytte leken til noe målbart utenfor seg selv, for eksempel akademisk eller sosialt læringsutbytte, enn å legitimere og forklare dens egenverdi (Ackesjö, 2017; Schmidt & Slott, 2021). Sentrale lekteoretikere har uttrykt bekymring for den pedagogiske lekforskningens

tilknytning til målstyring (Burghardt, 2010; Smith, 2004; Toft, 2018). Det kan ofte være et stort sprik mellom hva barn og voksne oppfatter lek som (Einarsdottir, 2014; King, 1987). Dette spriket i oppfatninger kan føre til at voksne, heller enn å forsøke å forstå hva barn ønsker å leke, styrer barns lek inn mot hva de selv mener er gode og passende lekaktiviteter (Skovbjerg, 2018). Barn i både barnehage- og skolealder ser imidlertid ut til å være klare over skillet mellom hva som er lek for dem og hva som ikke er det (Howard et al., 2006; King, 1987), og de leker fordi de har lyst til å leke, ikke for å nå mål som ligger utenfor leken (Burghardt, 2010; Gadamer, 2010). Spenningsforholdet mellom lekens egenverdi, eller lek for lekens egen skyld, og lekens læringsverdi, hvor lek tas i bruk som et pedagogisk verktøy, kommer til syne i min studie i det barna forteller. I tråd med hensikten i studien om å synliggjøre barns perspektiver på lek for å få mer kunnskap om hvordan de opplever sin hverdag i skolen, vil jeg argumentere for å løfte fram det som kan kalles lekens egenverdi i mine analyser. Spenningsforholdet mellom lekens læringsverdi og egenverdi kan kanskje bli særlig tydelig i overgangen mellom barnehage og skole, siden barna beveger seg fra en pedagogisk institusjon hvor lek tradisjonelt vektlegges i stor grad, både i praksisfeltet og i utdanningen av barnehagelærere, over til en institusjon hvor lek som fenomen og teorier om lek er mindre vektlagt.

Lek antas normalt å inneholde lekenhet, eller en leken holdning, hos de som deltar, hevder lekforsker Brian Sutton-Smith (1997). Han beskriver en leken holdning som «a mood of frolicsomeness, lightheartedness, and wit» (s. 147). Men det kan også være mulig å ha denne lekne eller lekende holdningen uten å være aktiv deltaker i selve leken. Som Sutton-Smith forklarer, kan lekenhet handle om å ha og møte andre med en sinnstilstand som åpner for letthet, uventede og morsomme innspill og som gir rom for at lek kan oppstå og utfolde seg. Barn definerer ofte voksne som mer seriøse og mindre lekne enn hva de selv er (Kibsgaard, 2019), men pedagogene har en sterk definisjonsmakt over innholdet i barnehage og skole, og en lekende holdning hos pedagogene vil kunne bidra til å muliggjøre og til og med berike barnas lek (Øksnes & Sundsdal, 2020). Kristin Danielsen Wolf (2017) tar til orde for at barns spontane lek er noe pedagogene har ansvar for både å ivareta og fremme, altså sørge for å få mer av, blant annet gjennom å møte barn med en lekende holdning, på barnas egne, lekende, premisser. At voksne involverer seg i barns lek kan ha både positive og negative sider (Smith, 2004). Å gi barn mer tid til å leke gjør åpenbart at de leker mer, og at det blir mer av den leken som kan kalles fantasilek eller rollelek. Det kan også gi støtte til barn som av ulike grunner har problemer med å få innpass i et fellesskap med jevnaldrende (Wolf, 2017). På den andre siden kan voksnes involvering gjøre at det blir mer av den leken de voksne mener er best og mest «utviklende», og at noen av barns lekeuttrykk ikke får så stor plass (Ackesjö, 2017; Skovbjerg, 2018; Smith, 2004).

Med tanke på ulike kunnskapssyn og syn på lek i barnehage og skole, er det grunn til å anta at oppfatningene av hvordan voksne kan vise lekenhet også er ulike i de to institusjonene. Disse antakelsene om lek og lekenhet hos pedagoger tenker jeg at barna kan bidra til å nyansere og gi utvidet innsikt i.

## Lekende fortellinger i intervjuer med barn

Datamaterialet er hentet fra i alt åtte gruppeintervjuer med barn på første trinn i en mellomstor, offentlig, bynær barneskole, hvor jeg høsten 2020 gjennomførte et etnografisk feltarbeid (Gulløv & Højlund, 2003) på omtrent to måneder for å intervju barn og observere deres skolehverdag. Målet mitt var å utforske oppfatninger av lek hos barn i skolen, og barneintervju kan forstås som en form for sosial samskaping mellom barn og forsker som gir forskeren mulighet til å nærme seg barns forståelsesverden (Rasmussen et al., 2017, s. 9). I feltarbeidet brukte jeg tid som deltakende observatør på å bli kjent med barna og deres skolekontekst før jeg intervjuet dem, noe som gav meg mulighet til å tilpasse mine intervju spørsmål til det jeg antok var betydningsfullt for akkurat disse barna. Jeg ønsket å bruke gruppeintervju for å legge til rette for dialog mellom barna. I tillegg kan det være fordelaktig å intervju barn i grupper fordi det kan hjelpe til med å utjevne maktforskjellen mellom den voksne intervjueren og barna (Corsaro, 2017).

Intervjuene ble utført på skolen, i skoletiden, i midten av september. Barna hadde på dette tidspunktet gått på skolen i omtrent en måned, og de kom fra mange ulike barnehager. Første trinn bestod av omtrent 60 barn, fordelt på tre grupper. Til sammen deltok 17 barn i intervjuene, jevnt fordelt mellom gutter og jenter. De ble valgt ut på tvers av gruppene, ut fra om foresatte hadde samtykket til intervju og om de selv hadde lyst til å delta. Intervjugruppene bestod av to eller tre barn, noe som gjorde at alle fikk mulighet til å komme til orde og at de samtidig hadde andre barn å være i dialog med. Mine spørsmål om lek og overgang fra barnehage til skole ble brukt som et utgangspunkt i intervjuene, for eksempel «Kan dere fortelle om hva dere lekte i barnehagen?» og «Hva syns dere om når voksne er med i lek?». Samtalene ble likevel i stor grad styrt av barna, og spørsmålene mine ble tilpasset situasjonen underveis. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd. Underveis i intervjuene noterte jeg ned hvordan barna brukte blikk og andre ikke-språklige uttrykk, som sang og dans, for å kommunisere om sine oppfatninger.

Det juridiske grunnlaget for prosjektet er vurdert og godkjent av Norsk senter for forskningsdata. Informasjon og samtykkeskjema ble sendt ut til de foresatte, og barna fikk muntlig informasjon om prosjektet. I forkant av intervjuene ble barna minnet om at det var frivillig å delta og at de kunne velge å avbryte uten at det ville få noen konsekvenser for dem. Navnene som brukes på barna i artikkelen er pseudonymer. Gjennom feltarbeidet kom jeg tett på barna og opplevde at jeg fikk deres fortrolighet. Med det følger ansvaret for å ivareta barnas integritet og vise respekt for hva som er privat (Corsaro, 2017). Likedan har jeg i analysen ansvar for å behandle intervjumaterialet som uttrykk for noe umiddelbart og kontekstavhengig.

I materialet fra intervjuene mine oppdaget jeg mange fortellinger som jeg vurderte som verdifulle, men de framstod i stor grad som fragmenterte og usammenhengende, uten markert begynnelse, oppbygging og avslutning. Susan Engel (2005) sammenlikner barns fortellinger med hvordan barn leker. De samarbeider, forhandler, bruker både stemme og kropp og er avhengige av et oppmerksomt nærvær mellom seg. Ut fra den sammenlikningen går det an å si at barnas samskapte fortellinger er lekende eller har et lekent preg.

Jeg er opptatt av innholdet i det som blir fortalt, men i tillegg har jeg latt meg inspirere av dialogisk-performative retninger innenfor narrativ analyse, som utgår fra at fortellinger konstrueres sosialt, i samtaler mellom mennesker (Engel, 2005; Riessman, 2008). Det vil si at det som skjer mellom barna og meg når det fortelles har avgjørende betydning for hva som blir fortalt. Det får konsekvenser for analysen, hvor jeg må ta hensyn til samspillet mellom innhold og form. Slik jeg tolker det, skaper barna mening, individuelt og felles, både om det de forteller om og om seg selv og hverandre. I analysearbeidet gikk jeg gjentatte ganger gjennom intervjumaterialet og søkte etter flere lekende fortellinger om voksnes roller i lek. Jeg fant fram til to typer av fortellinger som jeg tolket som sentrale for å utforske og åpne for ny forståelse av voksenroller i lek. Fortellingene tar for seg henholdsvis ulike oppfatninger av lekenhet hos personalet i barnehage og skole, og oppfatninger om personalets aktive deltakelse i leken. I en avsluttende diskusjon går jeg nærmere inn i begrepene lek og lekenhet, som barna bidrar med en nyansering av.

## Barns fortellinger om voksenroller i lek

I min presentasjon og analyse av datamaterialet tar jeg utgangspunkt i barns fortellinger om lekenhet hos voksne og voksne som lekdeltakere. Materiale fra flere intervjuer trekkes inn underveis. For å utdype innholdet og formen i det barna forteller framhever jeg to konkrete fortellinger i analysen. Begge fortellingene er hentet fra det samme intervjuet, med de tre barna Jakob, Siri og Amund, og viser på representative måter fram lekenheten, kompleksiteten og ambivalensen i oppfatninger som ble uttrykt i intervjuene i denne barnegruppa.

### «På skolen skal vi lære oss ting»

Oppfatninger av skolen som et sted å sitte stille, lære seg å lese, skrive og regne, være alvorlig og høre på hva læreren sier syntes å stå sterkt hos barna, og ble, slik jeg tolket det, reproduert i deres fortellinger om hva skole er. De framhevet alvor, lekser, læring og å være rolige. Når barna fortalte om hvordan det var i barnehagen, trakk mange fram at det var mer lek der, og mindre alvor. Aisha forklarte det slik: «Her på skolen så er det mange ting som ikke er like som i barnehagen. I barnehagen kan vi tulle mere enn på skolen, for skolen er mye, mye viktigere enn barnehagen.» Selv om de fleste barna så ut til å ta for gitt at skolen er mer seriøs og har flere regler enn barnehagen, uttrykte flere av dem samtidig at de undret seg over og også var uenige i noen av disse reglene. For eksempel sa Nina: «Hvorfor er vinduskarmene [i klasserommet] så brede hvis det ikke er meningen at man skal sitte i dem? Det tror jeg ikke de voksne har tenkt på!»

Mange av barna så ut til å få vekket positive minner når de fortalte om voksne i barnehagen som tullet og fant på morsomme og rare ting. Selv om voksne i barnehagen etter all sannsynlighet ikke opptrer «tullete» hele tiden, virket det som om denne måten å vise lekenhet på hadde gjort inntrykk på omtrent alle barna jeg snakket med. Om dette var voksne som deltok aktivt i lek, er mer usikkert. Det som framstår som klart i materialet, er at «tullete voksne» oppfattes som voksne som viser en lekenhet i møte med barn. Barnas

fortellinger handlet ofte om voksne som gjør noe som bryter med normene for hva som er «vanlig» for voksne å gjøre, for eksempel at de klatrer på taket av barnehagen, lurer seg unna arbeidsoppgavene sine eller spruter vann på barna. Barna fortalte også at de voksne på skolen ikke opptrer på en slik «tullete» måte.

I den første fortellingen sammenlikner Amund, Siri og Jakob de voksne i barnehagen og skolen.

- Maja (intervjuer):* Jeg lurte på, husker dere noe om hvordan dere hadde det i barnehagen?
- Barna:* Hm, eh, jaa [ser på hverandre]
- Amund:* Jeg hadde det veldig gøy.
- Siri:* Jeg hadde det *ganske* gøy. Og så ... skal jeg si deg noe?
- Maja:* Ja.
- Siri:* Okei, det er så morsomt. Jeg og vennene mine, Nora og Emilie, og jeg, har en som heter Petter som jobbet på barnehagen vår. Ja, eller ... skal jeg synge en for deg?
- Maja:* Ja.
- Siri:* Jeg synger en jeg har funnet på. Eller så trenger jeg ikke å synge nå, siden den er *ganske* tullete [ler]. Eller, *da* var ... Petter er *også* ganske tullete.
- Maja:* Petter, han som jobbet i barnehagen?
- Siri:* Ja. Han heter «Bæ, bæ, Petter» [ler]  
[Latter, Siri synger en tulleversjon av «Bæ, bæ lille lam». De andre barna blir med på sangen. Amund reiser seg opp og danser, setter seg ned igjen når de er ferdige å synge.]
- Maja:* Men er det noen voksne som er tullete *her*? På skolen?
- Jakob:* Eeh. Nei.
- Amund og Siri:* Neei [ser på hverandre]
- Maja:* Hvorfor ikke det?
- Siri:* Kanskje fordi aaaat ... [ser på de andre]
- Jakob:* ... vi skal lære å bli snille?
- Maja:* Å ja.
- Siri:* Og lære oss ting. Og så kan de ikke være så tullete.

Siri forteller levende og engasjert om den «tullete voksne» i barnehagen. Hun understreker at det hun skal fortelle om ham er veldig morsomt, og hun har gitt ham tullenavnet «Bæ, bæ, Petter».

Det virker som barnas oppfatninger av de voksne henger tett sammen med det de selv har observert. For eksempel når Jakob sier at de voksne på skolen ikke tulle, og at det kanskje er fordi de skal lære elevene å bli snille. Å være snill henger tydeligvis sammen med å lære seg ting og ikke tulle, som Siri sier. Barna ser ut til å bekrefte forskning som viser at voksnes lekpreferanser og syn på lek trumfer barns syn og ønsker (Skovbjerg, 2018) når de posisjonerer de voksne som de som har makten til å definere

hvordan skolen skal være, fordi voksne har som oppgave å undervise og regulere barn. En slik voksenrolle som barna skisserer, med fokus på barns sosiale og akademiske læringsutbytte (Scmidt & Slott, 2021), kan synes uforenelig med å hengi seg til lek for lekens egen skyld (Burghardt, 2010; Gadamer, 2010). Det gjør også at avstanden til det som var før, altså barnehagen, forsterkes. Å se tilbake til hvem de var før ved å kategorisere voksne i barnehagen, som Siri gjør når hun sier at Petter i barnehagen er tullete, kan styrke kategorien «voksen i skolen» fordi voksenrollene skiller seg fra hverandre. Tull og lekenhet hos voksne blir forklart som noe som hører fortiden til, noe som også bekreftes av barna i de andre intervjuene.

Selv om mye av det barna sier virker fastsatt, får jeg inntrykk av at oppfatningene av hva en voksen i skolen skal være, også er noe som utvikles og blir til underveis i løpet av samtalen. Barna virker litt nølende når de svarer nei på om de voksne i skolen tuller. Det kan være flere mulige grunner til dette. Kanskje de ikke er helt sikre, eller kanskje de ønsker å tilpasse svarene sine til det de tror jeg vil høre. Det kan virke som om barna i fellesskap forsøker å nyansere den dikotomien jeg tolker at de presenterer, mellom lekne voksne i barnehage og alvorlige voksne i skolen. Når de forteller, støtter de hverandre underveis gjennom å bekrefte hverandre med blikk og utfylle hverandres setninger, som når Siri sier «kanskje fordi aaaat ...». Hun trekker på ordene og leter etter bekreftelse, som hun får hos Jakob som avslutter setningen for henne: «... vi skal lære å bli snille?» Jakob er også spørrende, han søker bekreftelse på det han sier fra de andre barna og fra meg. Når Siri konkluderer med at voksne i skolen ikke kan være tullete, kan det forstås som at de ikke kan leke eller er interessert i lek, eller at det for barna kan være et poeng å markere at overgangen til skole også betyr en overgang til en annen voksenrolle. Men det kan også bety at de voksne ikke har *tid*, fordi de har så mange andre arbeidsoppgaver.

Barnas fortelling har en lekende form. Den preges av letthet, skøyeraktighet og åpenhet for det uventede (jf. Engel, 2005; Sutton-Smith, 1997), og krysser grenser for det som er forventet i situasjonen (Kibsgaard, 2019). Gjennom sine lekende, samskaptede fortellinger tolker jeg at barna utfordrer og tuller med hva de selv forklarer som etablerte normer og regler i skolen. Når Siri sier at den voksne heter «Bæ, bæ, Petter», reagerer de andre barna umiddelbart med latter, sang og dans. Den lekende formen kan, slik jeg tolker det, gi barna muligheter til å sammen konstruere nye perspektiver på voksnes roller i lek (jf. Riessman, 2008).

### «Det er liksom sånn at de gjør leken til mindre lek»

Mens barnas oppfatninger av voksnes lekende væremåter syntes å ha endret seg noe fra barnehage til skole, kunne ikke det samme sies å gjelde for deres oppfatninger av egne roller i leken. Samtlige barn fortalte om seg selv som de som leker, og som vet hvordan det skal lekes. At barn er bedre til å leke enn voksne så ut til å være så selvsagt for barna at de ikke forstod hvorfor jeg spurte. Hvorfor det er sånn, så ut til å være mer komplisert å svare på, men det ble forklart blant annet med at barn er mindre og liker flere leker. Eller rett og slett fordi barn er barn. Mikael forklarte: «Fordi vi er flere. Fordi vi *kan* å leke. Ja, du skjønner.»



Det virket som om det var noe også jeg burde ta for gitt. Lek er noe som hører barndommen til. Når barna forestilte seg selv som voksne, hadde de sluttet å leke og, som Oline sa, gått over til å lære barn å bli alvorlige, noe som kan være med på å underbygge deres konstruksjoner av voksne i skolen, og at voksnes alvor og barns lek er uforenelige kategorier.

Barnas oppfatninger av voksnes deltakelse i lek henger sannsynligvis sammen med de oppfatningene de har av hva lek er. Barna jeg snakket med, hadde vanskelig for å forklare hva lek egentlig er. Likevel forklarte de at de vet når noe er lek, og når det ikke er det eller slutter å være det (jf. Howard et al., 2006; King, 1987). De beskrev lek som en aktivitet hvor de selv kan velge om de vil delta og på hvilke måter. Noen av dem brukte også betegnelsen «lek» om regelleker og voksenstyrt lekaktivitet, men de var tydelige på at «ordentlig» lek er initiert og styrt av dem selv. Felix sa: «Når voksne finner på lek, da er det ikke helt som lek ... men av og til kan det være artig, da.»

Barnas ønsker om hvordan voksne skal forholde seg til leken varierte. Samtidig som noen barn ønsket at de voksne var mer deltakende, reflekterte de over at voksnes innblanding, både i barnehagen og i skolen, kan ødelegge leken og gjøre den til noe annet enn lek. Hovedinntrykket barna hadde så ut til å være at de voksne ikke deltar i leken. De står mest i ro. Hvis de blir med, tar de ofte over leken og endrer den. Barna ga meg forklaringer som at «de bare ... gjør ikke leken så bra», eller «det er liksom sånn at de gjør leken til mindre lek». Noen barn mente at de voksne ikke leker fordi de ikke kan eller vil, og at det antakelig er best at de holder seg unna leken. Utsagnene deres tyder på at voksnes innblanding i lek ofte fører til at leken blir redusert til en «vanlig» aktivitet, noe som kan bety at barna kan oppfatte omtrent alle typer aktiviteter som lek, men også som noe som ikke er lek (jf. King, 1987). Det som avgjør om en aktivitet blir lek, er hvordan den oppfattes av dem når de deltar. Hedvig forklarte at voksne ikke alltid skjønner leken: «De sier at det ikke er lov å henge med armene ned [på klatrestativet], selv om det er det. Og da ødelegger de leken. De sier at 'Bare gjør noe annet', men det er jo *det* som er leken!» Andre stilte seg mer spørrende til hvorfor voksne ikke deltar i lek. «Hm ... nei, vi leker ikke med voksne», sa Niklas. Da jeg spurte hvorfor, svarte han: «Nei ... det er det jeg ikke vet. Tror ikke de har lyst. Hva tror du?»

I den andre fortellingen reflekterer Amund, Siri og Jakob over voksnes deltakelse i lek.

- Maja (intervjuer):* Er de voksne noen ganger med og leker?  
*Barna:* Nei! [utbryter]  
*Maja:* Var de det i barnehagen?  
*Jakob:* ... Neei.  
*Maja:* Var de ikke det? Men du sa at de voksne var så tullete?  
*Jakob:* Ja, de voksne der *er* veldig tullete.  
*Maja:* Men, synes dere det er gøy å leke med de voksne?  
 [Barna ser på hverandre, Jakob trekker på skuldrene]  
*Siri:* Eh ... nei.  
*Jakob:* Nei.  
*Amund:* Ja, men jeg kan ikke gjøre det.

- Jakob:* Nei nei nei nei nei nei [latter].
- Amund:* Joda, joda [latter].
- Maja:* Hvorfor ikke det?
- Jakob:* For de har jo andre ideer. Og ikke som oss barn, for vi har mye morsommere ideer. For de har jo sånne ideer bare å, å gjøre sånne spørsmål og sånt. Og det er ikke noe gøy.
- Maja:* Nei, jeg skjønner. Er det lek da?
- Jakob:* Nei.
- Amund:* Nei, de har ikke det. De har ikke det til meg.
- Maja:* Ja ... for *du*, Amund, du sa at du syns det er gøy når de voksne er med og leker?
- Amund:* Jeg syns det hadde vært veldig gøy hvis voksne er med og leker, men jeg kan ikke gjøre det så veldig mange ganger.
- Siri:* Jeg liker *hvis* de hadde vært det, men ... Nei, jeg bruker ikke å spørre så mye.
- Jakob:* Nei.

Da jeg først fikk høre fortellingene om lekenheten til voksne i barnehagen, antok jeg at de voksne der lekte mye med barna. I denne siste fortellingen forklarer barna imidlertid at dette ikke er tilfelle. Selv om de voksne i barnehagen beskrives som mer «tullete», ser det ikke ut til at barna oppfatter dem som mer delaktige i lek. Ut fra det de sier, kan det hende at de ser på de voksnes ablegøyer som «opptredener», som ikke har noe direkte med deres egen lek å gjøre. Det Jakob, Amund og Siri her sier, bekreftes av andre barns utsagn. Barna jeg intervjuer forteller om voksne som viser lekenhet i barnehagen, men de er gjennomgående tydelige på at dette ikke betyr at de voksne egentlig leker, verken i barnehagen eller skolen. Barna posisjonerer seg selv som de som leker og de voksne som de som ikke leker. Selv om oppfatningen av voksenrollen har endret seg etter at barna begynte på skolen, fra lekende til mer alvorlige voksne, så virker ikke oppfatningene av voksne som faktiske lek-deltakere å ha endret seg på samme vis.

At voksne ikke leker er tilsynelatende en oppfatning barna deler. Men Jakob, Amund og Siri forholder seg til denne oppfatningen på ulike måter, noe de uttrykker gjennom ulike fortellinger om hva voksne tilfører leken. Det foregår en tydelig forhandling mellom dem: *Ødelegger* de voksne leken, eller *beriker* de den? Jakob er den som kommer med flest argumenter til hvorfor det ikke er så bra at voksne deltar i lek. Amund og Siri virker mer usikre. Jakob prøver først å overbevise med å gjenta «nei», men kommer med en utdypende forklaring når jeg ber om det. Han gir uttrykk for at han har «gjennomskuet» den tendensen voksne har til å utnytte læringspotensialet i leken (Smith, 2004). Mens pedagoger ofte har en forestilling om at det er mulig å inkludere målrettet læring innenfor lekens rammer (Ackesjö, 2017; Schmidt & Slott, 2021; Toft, 2018), gjør det, ifølge Jakob, at leken slutter å være lek. Hans agenda virker å være å beskytte leken fra voksnes innblanding, når han uttrykker at de voksne antakelig vil ødelegge leken hvis de får innpass i den, med «spørsmål og sånt». Han har tydelig en forventning om, og kanskje også erfaring med, at voksne

i skolen bruker sin definisjonsmakt til å regulere og begrense lek i stedet for å berike den (jf. Øksnes & Sundsdal, 2020). Jakob forsøker å overtale Amund til å slutte seg til sin oppfatning, gjennom et argumenterende språk. Han gjentar «nei» mange ganger hver gang det foreslås at voksne har noe i leken å gjøre. Amund og Siri virker enige med Jakob om at voksne stort sett ikke leker, men de gir samtidig uttrykk for å ønske å ha tette, nære relasjoner til dem, spesielt Amund, som sier at han ikke har de samme erfaringene med at voksne ødelegger leken, og gjerne vil inkludere dem.

Fellesskapet mellom barna kommer tydelig fram når de forteller. Mitt spørsmål om voksne bør delta i lek leder til en diskusjon, hvor de sammen, i det jeg, inspirert av Riessman (2008), vil kalle en dialogisk-performativ prosess, prøver ut sine like og ulike oppfatninger, og hvor ny forståelse har mulighet til å dannes. Siri er den som i størst grad nyanserer sine utsagn, når hun sier seg delvis enig med både Jakob og Amund. Hun virker å forsøke å åpne for både mulige positive og negative sider ved voksendeltakelse i lek. Barnas nyanseringer skjer gjennom måtene de forteller på like mye som gjennom innholdet i det de sier. De forsterker hverandres utsagn gjennom latter og blikkutveksling, og de prøver ut ulike, lekne, former for argumentasjon, som i den lattermilde ja-nei-utvekslingen. Fortellingene deres hadde antakelig sett ganske annerledes ut dersom de hadde blitt intervjuet enkeltvis. Støtten og motstanden de får fra hverandre driver fortellingene videre og tilfører flere nyanser.

## Lek, lekenhet og alvor hos voksne og barn

I denne artikkelen har jeg utforsket oppfatninger av voksnes roller i lek i barnehage og skole, slik de kommer til syne i barns lekende, samskapte fortellinger i intervjuer. Analysene viser at barna skiller mellom lek og lekenhet, og at de posisjonerer seg selv som de som leker, og de voksne som de som ikke leker. De forteller at leken ofte slutter å være lek når voksne deltar. I tillegg beskriver barna de voksne i barnehagen som mer lekne, men likevel ikke mer delaktige i lek. Det kan bety at de skiller mellom å ha en lekende holdning og det å være en reell deltaker i lek.

For å bidra til å nyansere oppfatningene av hva slags voksenroller barn mener kan finnes i lek, vil jeg nå, i en avsluttende diskusjon, løfte fram og diskutere skillet barna skisserer mellom lek og lekenhet. Generelt uttrykker barna i stor grad at de setter pris på voksnes lekenhet, og at det var flere voksne som viste en slik lekenhet i barnehagen enn hva det er i skolen. Voksne kan aldri bli som barn, noe barna bekrefter når de sier at de foretrekker lek med andre barn heller enn med voksne. Det harmonerer med studier som viser at barn skiller mellom voksnes kultur og egen barnekultur (Corsaro, 2017; Einarsdottir, 2011), og at barn har behov for å verne om en av få arenaer for selvbestemmelse i en ellers gjennomorganisert hverdag (Einarsdottir, 2010; Schanke & Øksnes, 2022). Samtidig tolker jeg en usikkerhet og en ambivalens hos barna, når de både ønsker å verne om sin egen lek og invitere voksne inn. Det tyder på at de har flertydige og kanskje også motstridende oppfatninger av lek (jf. Sutton-Smith, 1997) og av hva voksne kan tilføre leken. Ønsket fra noen av barna om at voksne burde vært mer tilstedeværende i lek, kan tolkes som et ønske om at de deltar mer aktivt i selve leken, på barnas premisser for hva lek er (Wolf, 2017). Det kan også

tolkes som et ønske om at de voksne, i større grad enn hvordan barna opplever det nå, forholder seg til leken med en lekende holdning preget av åpenhet og munterhet (jf. Sutton-Smith, 1997), uten at de nødvendigvis er aktive lekdeltakere.

Barna oppfatter de voksne i skolen som mer alvorlige enn de voksne i barnehagen. Jeg undrer meg over om det bare skyldes deres konkrete erfaringer med ulike praksiser og rammevilkår i barnehage og skole, eller om det også kan være grunnet i deres forventninger til hva skole og lærere skal være, som de kan ha fått med seg fra familien sin, vennene sine og fra samfunnet rundt seg. Barna har fortsatt begrenset erfaring med skolekonteksten, og jeg tolker at deres oppfatninger av skolen som et sted for alvor henger sammen med dominerende kulturelle perspektiver på skolen som et sted for formell læring, mens barnehagen ses på som et sted for lek og omsorg (Einarsdottir, 2014). Disse dominerende perspektivene legger føringer for hvordan pedagogrollene i de ulike institusjonene kan oppfattes. Gjennom barnas sterke definisjoner av hva skole er, koblet sammen med deres oppfatninger av hva lek er, produseres også oppfatningen om hva slags voksenrolle som er mulig i skolen. I tillegg er relasjonene mellom barna og de voksne på skolen fortsatt relativt nye, noe som kan ha betydning for både de oppfatningene de har om voksne i lek og for deres ønsker om å ha eller ikke ha med voksne i leken. At barna oppfatter noen voksne som mer lekende enn andre kan bety at de oppfatter dem som nærere, og at voksne bygger relasjoner til barn gjennom sin lekende holdning til dem (Wolf, 2017).

Barnas fortellinger viser at å gi lek plass i skolen ikke bare handler om å sette av tid til at barn skal få leke, eller å legge til rette med rom, utstyr og materialer. Det handler også om de ansattes kunnskap om og innstilling til lek. At barn viser ulike oppfatninger av voksenroller i lek innebærer at de ansatte må møte lekende barn med kunnskap, interesse og sensitivitet. Å delta i lek som voksen innebærer en stor risiko for å ta over styringen i leken (Smith, 2004; Toft, 2018), noe som kan gjøre at noen former for lek fortrenses (Ackesjö, 2017; Skovbjerg, 2018) og at leken oppleves «mindre som lek». Det betyr likevel ikke at de voksne skal holde seg unna barns lek. Det er, ut fra det barna forteller, mulig for voksne å ha en lekende holdning, eller være det som kan kalles *lekberikere* (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 138). Det kan blant annet handle om å gjøre noe uventet og spontant, noe annet enn det som er forventet av en voksen. Men bildet kan også gjøres mer nyansert, og inkludere andre måter å inspirere til lek eller berike lek på enn det barna i denne studien beskriver som voksnes lekenhet. Det kan være å gjøre seg tilgjengelig og la seg bli invitert inn i leken av barna (Greve et al., 2023), å framsnakke lekens betydning i skolen til kollegaer, ledere, barn og foreldre og å reflektere sammen om hva barns perspektiver på lek kan være (Olsson & Øksnes, 2023). En konsekvens av at barnas oppfatning av hva som er lek ikke ser ut til å først å fremst være knyttet til selve innholdet i aktiviteten, kan være at pedagogene, heller enn å strebe etter å organisere og opprettholde formen og innholdet i lek, kan fokusere mer på hva som skal til for å beskytte og bevare lekens *vesen* (Wolf, 2017).

I sine fortellinger om voksenroller i lek viser barna at de tilpasser seg etablerte oppfatninger om mulige og ønskelige voksenroller i barnehage og skole, og de konstruerer mulige voksenroller ut fra disse oppfatningene. Samtidig opplever jeg at de gjennom sine lekende

fortellerformer og væremåter også skaper nye, felles oppfatninger av hvem de selv er, sitt eierskap til leken og av sine relasjoner til hverandre og til de voksne. Når barna forteller om voksnes lekenhet og alvor, veksler de selv mellom lekende og mer seriøse eller alvorlige fortellerformer. Barna viser at de selv, i likhet med voksne, kan være både tullete og alvorlige. Forskere kan ofte oppleve det som utfordrende å intervju barn, fordi de i mindre grad enn voksne forholder seg til og svarer på det forskeren spør om (Rasmussen et al., 2017). Denne utfordringen kjente jeg selv på, men samtidig så jeg i intervjumaterialet at barnas lekende uttrykk ga meg betydningsfull informasjon om deres oppfatninger av voksnes roller i lek, og jeg vil argumentere for at det som kommer fram i en lekende og «tullete» form kan gi like mye mening som når barn svarer «alvorlig» på det forskeren spør om.

## Referanser

- Ackesjö, H. (2017). Children's play and teacher's playful teaching – a discussion about play in the preschool class. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 19(4), 1–13. <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2017/31653>
- Bjørnstad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P. & 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* (OsloMet skriftserie 2022, nr. 7, delrapport 1). OsloMet. <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/794>
- Burghardt, G. M. (2010). The comparative reach of play and brain. Perspective, evidence, and implications. *American Journal of Play*, 2(3), 338–356.
- Corsaro, W. A. (2017). *The sociology of childhood*. Sage Publications.
- Corsaro, W. A. & Molinari, L. (2005). *I Compagni. Understanding children's transition from preschool to elementary school*. Teachers College Press.
- Dockett, S. & Perry, B. (2007). *Transition to school: Perceptions, expectations and experiences*. UNSW Press.
- Dockett, S., Einarsdottir, J. & Perry, B. (Red.). (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 Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 163–180. <https://doi.org/10.1080/13502931003784370>
- Einarsdottir, J. (2011). Reconstructing playschool experiences. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 387–402. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.597970>
- Einarsdottir, J. (2014). Children's perspectives on the role of preschool teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 679–697. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.969087>
- Engel, S. (2005). Narrative analysis of children's experience. I S. Greene & D. Hogan (Red.), *Researching children's experience: Approaches and methods*. Sage Publications.
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax forlag.
- Greve, A., Bergvik, E. & Kristensen, K. O. (2023). *Sammen i lek*. Fagbokforlaget.
- Gulløv, E. & Højlund, E. (2003) (Red.). *Feltarbejde blant børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Gyldendal.
- Howard, J., Jenvey, V. & Hill, C. (2006). Children's categorisation of play and learning based on social context. *Early Child Development and Care*, 176(3–4), 379–393. <https://doi.org/10.1080/03004430500063804>
- Hølland, S., Bjørnstad, E., Dalland C. P. & Sundtjønn, T. (2021). *Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser – barnehage og første klasse. En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang* (OsloMet skriftserie 2021, nr. 1). OsloMet. <https://www.udir.no/contentassets/af616ec30b0446fb833024bcb151164a/sk-21-1-manus-lui-publisert.pdf>

- Kibsgaard, S. (2019). *Tull og tøys på ramme alvor i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- King, N. R. (1987). Elementary school play: Theory and research. I J. H. Block & N. R. King (Red.), *Play. A source book* (s. 143–166). Garland Publishing.
- Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del>
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – en forskningskartlegging* (KSU-rapport 3/2018). Kunnskapssenter for utdanning. <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/jL0qINPrCQpuoX4yeCEvPlvzOizNSCMRG36TRuzxaBKGCTyEqm.pdf>
- Møller, H. H., Andersen, I. H., Kristensen, K. B. & Rasmussen, C. S. (Red.). (2018). *Leg i skolen*. Forlaget UP – Unge Pædagoger.
- Olafsdóttir, S. M. (2019). *Children's play in peer cultures. Icelandic preschool children's views on play, rules in play, and the role of educators in their play* [Doktorgradsavhandling, University of Iceland]. Opin vísindi. <https://hdl.handle.net/20.500.11815/2529>
- Olsson, M. R. & Øksnes, M. (2023). Pedagogers forståelser av lek i barnehage og skole. I M. Øksnes & T. Schanke (Red.), *Barndom i barnehagen. Eldst* (s. 156–180). Cappelen Damm Akademisk.
- Rasmussen, K., Warming, H. & Kampmann, J. (2017). Indledning. I J. Kampmann, K. Rasmussen & H. Warming (Red.), *Interview med børn* (s. 7–15). Hans Reitzels Forlag.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications.
- 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>
- Schmidt, C. H. & 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 høyere op» – om leg og pædagogisk praksis i skolen. I H. H. Møller, I. H. Andresen, K. B. Kristensen & C. S. Rasmussen (Red.), *Leg i skolen* (s. 10–30). Forlaget UP – Unge Pædagoger.
- Smith, P. K. (2004). Social and pretend play in children. I A. D. Pellegrini & P. K. Smith (Red.), *The nature of play. Great apes and humans* (s. 173–209). The Guilford Press.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Telhaug, A. O. (1992). Den moderne barndom som utvidet institusjonalisering. Om barnehageutbygging, skole for seksåringer og skolefritidsordninger. I P. Aasen & A. O. Telhaug (Red.), *Takten, takten, pass på takten: Studier i den offentlige oppdragelses historie* (s. 219–229). Ad Notam Gyldendal.
- 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). Forlaget UP – Unge Pædagoger.
- Wolf, K. D. (2017). *Medvirkning til barns spontane lek – i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2020). *Barns lek i skolen*. Fagbokforlaget.

## Forfatteromtale

Maja Reinåmo Olsson er universitetslektor/stipendiat i pedagogikk ved institutt for lærerutdanning på NTNU. I doktorgradsarbeidet sitt utforsker hun barneperspektiver på lek i overgangen fra barnehage til skole.