

Doktoravhandling

Doktoravhandling ved NTNU, 2024:119

Maja Reinåmo Olsson

Lekende barnefellesskap

Barneperspektiver på lek i overgangen fra barnehage til skole

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Avhandling for graden
philosophiae doctor
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Maja Reinåmo Olsson

Lekende barnefellesskap

Barneperspektiver på lek i overgangen fra barnehage til skole

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, april 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

© Maja Reinåmo Olsson

ISBN 978-82-326-7832-7 (trykt utg.)

ISBN 978-82-326-7831-0 (elektr. utg.)

ISSN 1503-8181 (trykt utg.)

ISSN 2703-8084 (online ver.)

Doktoravhandling ved NTNU, 2024:119

Trykket av NTNU Grafisk senter

*«Ka ska du bli den dagen du blir stor?»
Det e sånne spørsmål voksne stille.
Som om livet skulle bynne når
man har lært om ka man bør bestille.
Som om det å være liten ikkje har verdi.
Som om livet va en båt som seilte dæ forbi
en søndagsmorra mens du sa som så:
«Gid de lenge, lenge, lenge leke må.»*

Ola Bremnes

Forord

Mens Tonje Glimmerdal strever seg opp til toppen av fjellet på bakglatte ski, tenker hun på hva tante Eir bruker å si: «Ein treng to ting her i livet [...] – fart og sjølvtilitt». Og så er hun omsider oppe, og mens hun kaster seg utfor kanten av stupet for å briljere med en perfekt salto og lande på beina, rekker hun å tenke at hun ennå ikke vet om hun faktisk kan ta en salto. Men kanskje hun kan det likevel, og hvis hun ikke prøver finner hun det i hvert fall aldri ut.

«Fart og sjølvtilitt» har vært mitt motto i innspurten av arbeidet med doktorgraden, inspirert av Maria Parrs fine bok om den tøffe jenta som tør å kaste seg utfor stupet uten å helt vite hvor – eller hvordan – hun lander. Å skrive en doktorgrad har ofte føltes som en lang marsj på bakglatte ski, to skritt fram og ett tilbake. Men nå når jeg omsider tar fart og hopper så har jeg selvtillit nok til å tro at jeg lander på beina. Ikke minst fordi jeg har hatt gode hjelpere med meg som både har lært meg å ta salto (eller i hvert fall stupe kråke) og å reise meg igjen når jeg har krasjet underveis.

Jeg vil gjerne begynne med å takke mine flotte veiledere, Maria Øksnes og Tuva Schanke. Dere har støttet meg og utfordret meg gjennom hele prosessen. Takk for deres faglige dyktighet og genuine interesse for prosjektet mitt. Jeg kunne ikke bedt om noe bedre!

Tusen takk til arbeidsplassen min, institutt for lærerutdanning ved NTNU, som har gitt meg muligheten til å skrive denne doktorgraden. Takk til doktorgradsprogrammet i utdanningsvitenskap ved instituttet, for kursing og oppfølging gjennom prosjektperioden. Ja, det har vært slitsomt av og til, men det har også vært utrolig artige og innholdsrike år! Jeg håper at studien min kan være et bidrag til arbeidet med å utdanne framtidige pedagoger som skal være med på å gjøre barns overgang fra barnehage til skole god, trygg, spennende og lekende.

Tusen takk til barna og pedagogene som deltok i forskningsprosjektet mitt. Dere tok varmt imot meg og delte raust av deres kunnskap og erfaringer om lek i overgangen fra barnehage til skole. Uten dere hadde det ikke blitt noen doktorgrad.

Takk til midtveisleser Karianne Franck fra DMMH og sluttleser Hilde Dehnæs Hogsnes fra USN for deres kloke innspill, og til fagfellene som har lest og kommentert artiklene mine og bidratt til å øke kvaliteten på dem. Jeg føler meg heldig som er en del av et stort

forskerfellesskap som både er kritisk og åpent for ny forståelse. Takk også til Helena Ackesjö og hennes kollegaer ved Linnéuniversitetet som tok så godt imot meg under mitt forskningsopphold i Kalmar våren 2022. Samtalene med Helena var viktige i arbeidet med å plassere overgangen fra barnehage til skole som kontekst i studien.

Takk til alle gode kollegaer på ILU, og spesielt mine medstipendiater som har fulgt meg tett gjennom hele prosessen. Takk for all fliring og for at frustrasjoner blir mindre når de deles. En spesiell takk til Hanne, min kjære kontorpartner og venn. Du er så verdifull for meg!

Takk til familie og venner som har heiet meg fram. Takk til mamma for helt uvurderlig hjelp i innspurten. Tusen takk til Erik og ungene våre, min trygge havn som har bidratt til å bevare normaliteten og som har holdt motet oppe. Takk, kjære Margit og Karl, for alt dere har lært meg om barneperspektiver på lek og på resten av livet!

Trondheim, oktober 2023, Maja Reinåmo Olsson

Sammendrag

Denne doktorgradsavhandlingen handler om perspektiver på lek i overgangen fra barnehage til skole med spesiell vekt på de første månedene etter skolestart. Hensikten er å bidra til å utvikle kunnskap om hvordan lek oppfattes av barn og pedagoger som er involvert i overgangen. Den overordnede problemstillingen for studien er: *Hvordan kan barns og pedagogers ulike perspektiver på lek forstås i lys av overgangen fra barnehage til skole?*

Studien er kvalitativ og bygger på en hermeneutisk fortolkende praksis. Den tar utgangspunkt i et etnografisk feltarbeid på første trinn i skolen. Materialet er frambrakt gjennom feltnotater fra deltakende observasjoner og lydopptak av gruppeintervjuer med barn og pedagoger. Deltakerne i studien er barn som har begynt på første trinn i skolen og pedagoger fra barnehage, SFO og skole. Tematiske og narrative analysemetoder er tatt i bruk for å behandle og tolke materialet. Studien er forankret i nordisk og internasjonal forskning om lek med relevans for barns lek i barnehage og skole. Kulturorienterte teoretiske perspektiver som tar for seg verdien av barns lekende fellesskap og barns oppfatninger av lek, er framhevet i analysene og diskusjonen.

Hovedproblemstillingen belyses gjennom tre delstudier i form av tre vitenskapelige artikler. I den første delstudien utforsker jeg barns perspektiver på lek når de akkurat har begynt på skolen. Barna vektlegger at lek har betydning for dem, og at leken er deres arena. I analysen framhever jeg at lek blir oppfattet av barna som valgfrihet, motstand og fellesskap. I den andre delstudien tar jeg for meg hva barna forteller om pedagogenes roller i lek i barnehage og skole. Jeg drøfter hvordan barna skiller mellom sin egen lek og pedagogenes lekende og ikke-lekende væremåte, og hvordan barna uttrykker at pedagogrollen endres til å bli mindre lekende i skolen. I den tredje delstudien, hvor jeg har med meg en medforfatter, undersøker vi hvordan perspektiver på lek belyses i en samtale mellom pedagoger i barnehage, SFO og skole. Vi tolker ut av materialet at pedagogene forsøker å nærme seg hverandres oppfatninger gjennom å utforske hvordan de kan prøve å forstå leken på barns premisser eller ut fra barns perspektiver på hva lek er, heller enn å sette skiller mellom hva lek i barnehage, skole og skolefritidsordning skal eller bør være.

Samlet diskuterer analysene komplekse og flertydige perspektiver på lek i skolen og i overgangen mellom institusjonene. Barneperspektiver på lek blir synliggjort gjennom alle delstudiene og skaper en sammenheng i studien. Den betydningen fellesskapet mellom barn har for lek i overgangsprosessen og i skolen framheves, og beskrives i studien som *lekende*

kulturskaping i nye barnefellesskap i skolen. Avhandlingen belyser også betydningen av å se på innholdet i det som uttrykkes i sammenheng med hvordan det uttrykkes, spesielt i utforskningen av barns perspektiver på lek. Ut fra analysene diskuterer jeg at det ikke finnes noen enkle svar på hvordan lek kan forstås, men at lekperspektiver er kontekstuellet og kulturelt betinget. Analysene peker mot at lek spiller en viktig rolle for barn i overgangen fra barnehage til skole, og at å få muligheter til å leke har stor betydning for å ha det bra og trives på skolen. Samtidig uttrykker både barn og pedagoger at det legges mindre til rette for barns lek i skolen enn i barnehagen. I studien argumenterer jeg for å lytte til og utforske barneperspektiver på lek for å utvikle arbeidet med å gi plass til lek i skolen og i overgangsprosessen fra barnehage til skole.

Abstract

This doctoral thesis explores perspectives on play during the transition from kindergarten to primary school, with a particular emphasis on the first few months after the children have started school. The aim is to contribute to the development of knowledge about how play is perceived by children and educators involved in this transition. The overarching research question for this study is: *How can the perspectives of children and teachers on play be understood in the context of the transition from kindergarten to primary school?*

The study employs a qualitative approach and is grounded in a hermeneutic interpretive practice. It is rooted in an ethnographic fieldwork conducted in the first grade of primary school. Data was generated through field notes from participant observations and audio recordings of group interviews with children and educators. The participants in the study include children who have recently started primary school and teachers from kindergarten, after-school programs, and primary school. Thematic and narrative analysis methods were employed to process and interpret the data. The study is anchored in Nordic and international research on play, with relevance to children's play in kindergarten and primary school. Culture-oriented theoretical perspectives that consider the value of children's playful communities and children's perceptions of play are highlighted in the analysis and discussion.

The main research question is elaborated through three sub-studies presented as three scholarly articles. In the first sub-study, I explore children's perspectives on play when they have just started school. Children emphasize that play is significant to them, and that play is their arena. In the analysis, I emphasize that children perceive play as freedom of choice, resistance, and community. In the second sub-study, I delve into what children say about the roles of educators in play in kindergarten and school. I discuss how children distinguish between their own play and the educators' playful and non-playful behavior, and how children express that the role of educators becomes less playful in school. In the third sub-study, conducted with a co-author, we investigate how perspectives on play are illuminated in a conversation among teachers from kindergarten, after-school programs, and school. We interpret from the material that teachers attempt to approach each other's perceptions by exploring how they can try to understand play on children's terms or based on children's perspectives on what play is, rather than drawing distinctions between what play in kindergarten, school, and after-school programs should or ought to be.

The analyses collectively discuss complex and multifaceted perspectives on play in school and during the transition between institutions. Children's perspectives on play are illuminated through all the sub-studies, creating coherence in the study. The importance of children's community in play during the transition process and in school is emphasized and described in the study as the *playful cultural creation in new child communities in school*. The thesis also highlights the significance of investigating the content of what is expressed in conjunction with how it is expressed, especially in exploring children's perspectives on play. From the analyses, I argue that there are no simple answers to understanding play, but that perspectives on play are contextually and culturally conditioned. The analyses suggest that play plays a crucial role for children in the transition from kindergarten to school, and that having opportunities to play is essential for well-being and thriving in school. At the same time, both children and teachers express that there is less room for children's play in school compared to kindergarten. In the study, I advocate for listening to and exploring children's perspectives on play to develop efforts to make space for play in school and in the transition from kindergarten to primary school.

Innhold

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Forord | i |
| Sammendrag | iii |
| Abstract | v |
| Kapittel 1: Innledning | 1 |
| Bakgrunn og kontekst for studien | 2 |
| Studiens hensikt, problemstilling og forskningsspørsmål..... | 6 |
| Studiens innhold..... | 9 |
| Barneperspektiver | 11 |
| Lek | 13 |
| Overgang og skolestart | 15 |
| Avhandlingens oppbygging..... | 17 |
| Kapittel 2: Tidligere forskning om lek og overgang fra barnehage til skole | 18 |
| Overgangen fra barnehage til skole..... | 19 |
| Lek i skolen | 23 |
| Barneperspektiver på lek i overgangsprosessen..... | 28 |
| Sammenfatning og betydning for studien | 30 |
| Kapittel 3: Metodologisk og etisk forståelsesramme | 32 |
| En hermeneutisk metodologisk praksis..... | 32 |
| Etnografisk feltarbeid..... | 34 |
| Beskrivelse av skolens fysiske og organisatoriske rammer..... | 36 |
| Min forskerrolle..... | 38 |
| Barn og pedagoger som forskningsdeltakere | 42 |
| Metoder i feltarbeidet | 46 |
| Deltakende observasjon..... | 48 |
| Gruppeintervjuer med barn og pedagoger | 49 |
| Analyseprosessen | 53 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Tematisk analyse | 55 |
| Analyse av barns lekende, samskapte fortellinger..... | 57 |
| Kapittel 4: Lekteoretisk forståelsesramme..... | 60 |
| Lek som kulturelt og kontekstuelt fenomen..... | 60 |
| Lek, utvikling og (lekende) læring..... | 62 |
| Lek, fellesskap og barnekultur | 63 |
| Barnefellesskapet i lek..... | 64 |
| Lekens egenverdi og frihet | 67 |
| Barns og voksnes perspektiver på lek | 69 |
| Orden og kaos..... | 70 |
| Lek og lekenhet | 72 |
| Kapittel 5: ‘I don’t think that it’s play. Because we have to play’: Norwegian Six-year-old Children’s Understandings of Play when They Start in Primary School | 75 |
| Introduction | 75 |
| Previous Research | 77 |
| Theoretical Perspectives on Play..... | 78 |
| Structure of Methods and Analysis | 81 |
| Presentation and Discussion..... | 83 |
| Understanding Play as <i>Freedom of Choice</i> | 83 |
| Understanding Play as <i>Resistance</i> | 86 |
| Understanding Play as <i>Community</i> | 87 |
| Understanding Playful (Re)production in School | 89 |
| Kapittel 6: Tullete og alvorlige voksne: Barns fortellinger om voksnes roller i lek i barnehage og skole..... | 92 |
| Innledning..... | 93 |
| Lekteoretisk bakgrunn for studien..... | 95 |
| Lekende fortellinger i intervjuer med barn | 96 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------|------------|
| Barns fortellinger om voksenroller i lek | 98 |
| «På skolen skal vi lære oss ting» | 98 |
| «Det er liksom sånn at de gjør leken til mindre lek» | 101 |
| Lek, lekenhet og alvor hos voksne og barn | 104 |
| Kapittel 7: Pedagogers forståelser av lek i barnehage og skole..... | 107 |
| Innledning..... | 107 |
| Tidligere forskning og teoretisk bakgrunn | 109 |
| Metodologiske refleksjoner..... | 111 |
| Analyser av materialet..... | 113 |
| Åpen forståelse av lek..... | 113 |
| Lekens barneverdi..... | 116 |
| Lekens institusjonelle vilkår | 118 |
| «På jakt etter barneperspektivet» | 121 |
| Kapittel 8: På jakt etter barneperspektivene | 123 |
| Oppsummering av delstudiene | 123 |
| «Jeg går bare rundt og forsyner meg av lek» | 126 |
| «Det er ikke det ungene definerer som lek»..... | 130 |
| «Å leke betyr å være sammen med andre barn» | 134 |
| «Skal jeg synge en [fortelling] for deg?» | 138 |
| Avsluttende oppsummering og bidrag til kunnskapsfeltet | 140 |
| Veier videre | 145 |
| Referanser | 149 |
| Vedlegg..... | 163 |

Kapittel 1: Innledning

Lek blir beskrevet som en stor og viktig del av barns liv i mange ulike sammenhenger, og barns lek anses å være av grunnleggende betydning for deres trivsel, helse og utvikling (FN, 2013). Lek blir ofte framsnakket som noe vi ønsker at barn skal få mulighet til så lenge som mulig. Men hva skjer med de lekende barna når de begynner på skolen? Som barnehagelærer har jeg undret meg over de tilsynelatende store forskjellene i synet på og behandlingen av barn som barnehagebarn og som skoleelever, selv om det dreier seg om akkurat de samme barna, og det bare er noen ukers mellomrom mellom barnehageslutt og skolestart. Jeg har flere ganger vært bekymret for hvordan aktive, urolige og lekne barn som jeg har hatt ansvar for, ville klare å tilpasse seg skolens strukturer og krav om stillesitting. Jeg fikk etter hvert behov for å nyansere forståelsen min og finne ut mer om hva det er som skjer med barns lek når de begynner i skolen. Jeg ønsket å få mer innsikt i hvordan lek blir oppfattet og gitt rom for av pedagogene som organiserer og gjennomfører arbeidet med overgang og skolestart, men også hvordan barn som begynner på skolen, oppfatter lek, og hvordan og i hvilken grad de skaper rom for sin egen lek.

I denne doktorgradsavhandlingen utforsker jeg ulike perspektiver, som kan forklares som synspunkter eller betraktninger, på lek i overgangen fra barnehage til skole, slik de blir uttrykt av barn i første klasse og av pedagoger i barnehage og skole. Med overgang mener jeg i denne sammenhengen tiden som strekker seg over de siste månedene i barnehagen og de første månedene i skolen. Perspektiver på lek i pedagogisk sammenheng kan være både flertydige, altså komplekse og mangefasettete, og motstridende. Jeg vil gjennom avhandlingen løfte fram noe av denne flertydigheten og ulikheten som jeg har opplevd både i deltakernes perspektiver, i teorier om lek og gjennom mine egne erfaringer og nye forståelse underveis i forskningsprosessen. I innledningskapittelet vil jeg først plassere studien i en aktuell samfunnsmessig og skolepolitisk sammenheng, aktualisert med relevant forskning. Spesielt framhever jeg diskusjoner om hvor mye plass lek skal ha i skolen og spenningene mellom å se på lek som en aktivitet med verdi i seg selv og som en undervisningsmetode. Med utgangspunkt i kontekstualiseringen vil jeg deretter beskrive studiens hensikt, overordnede problemstilling og forskningsspørsmål og utdype og diskutere innholdet i studien.

Bakgrunn og kontekst for studien

Lek beskrives i styringsdokumentene for barnehage, skolefritidsordning og skole både som noe som har egenverdi og som en sentral arena for barns læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017a, 2017b, 2021). Ut fra den offentlige diskursen om de yngste elevene i skolen, kan det synes som om leken er inne i varmen igjen i skolen nå etter å ha vært marginalisert og lite diskutert i flere år (Bjørnestad m.fl., 2022; Kunnskapsdepartementet, 2017a). Men hva menes egentlig med lek, og hvem er det som skal definere og sette rammene for hvilken lek som skal få innpass i skolen? Lek og læring settes ofte i sammenheng med hverandre som to sider av samme sak. Ofte hører eller leser jeg at «lek er barns beste læringsform». Men like ofte blir det ikke utdypet videre hva som egentlig menes med verken lek eller læring, og heller ikke om eller hvorfor læring bør være lekens mål. I den offentlige debatten om lek i skolen opplever jeg at det ofte synes å herske forvirring om hva lek egentlig er for de som leker, altså for barna og for pedagogene som er sammen med barna i deres lek.

I Norge hvor studien er gjennomført, går barn i barnehagen fram til høsten det året de fyller seks år. Barnehagetilbudet er frivillig, men de aller fleste barn deltar (93,4 % av alle norske barn i 2021 ifølge tall fra Utdanningsdirektoratet, 2022). Deretter overføres barna til grunnskolens første klasse, og svært mange deltar også i skolefritidsordningen (SFO)¹, som har tilbud om aktiviteter før og etter skoletid til og med fjerde klasse. I 1997 ble grunnskoleløpet i norsk skole endret fra ni til ti år. Det innebar en endring i skolestart fra sju til seks års alder, den såkalte *seksårsreformen*. Da seksåringene for første gang trådte inn i norske skolebygg, var det politiske målet å forene lek og læring i en pedagogisk praksis tilpasset de yngste elevene (Haug, 2019). Retorikken fra politisk hold var at man skulle forene det beste fra barnehage og skole og utforme en ny pedagogikk spesielt tilpasset de yngste barna i skolen. Det beste fra barnehagen ble sagt å være lek, mens skolen kunne bidra med å introdusere fagstoff på en systematisk måte for å bidra til barnas videre utvikling og

¹ 92 % av alle førsteklassinger i Norge deltok i SFO høsten 2022, en økning fra 83 % høsten 2021. Økningen har sammenheng med at regjeringen høsten 2022 innførte tilbud om 12 timer gratis SFO i uken for barn på første trinn (utvidet til andre trinn fra høsten 2023). <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/aldri-for-har-sa-mange-barn-gatt-pa-sfo/id2951480/>

læring (Haug, 2019; St.meld. 40 [1992–1993]). For å sikre god sammenheng mellom barnehagens og skolens tradisjoner, foreslo departementet i forkant av reformen at skolen skulle «gi rom for en gradvis overgang fra stor vekt på lek, frihet til valg av aktiviteter, fysisk utfoldelse, fordypning i emner etter interesser, til mer strukturerte aktiviteter og større vekt på faglig kunnskap» (St.meld. 40 [1992–1993], s. 37). Det vil si at man i skolen skulle bevege seg gradvis fra arbeids- og læringsformer preget av barnehagens kultur og tradisjon, over til andre mer fagorienterte og systematiske innfallsvinkler og arbeidsmetoder ut fra barnas interesser og modningsnivå. Det er verdt å nevne at denne gradvise overgangen ikke bare var ment å gjelde for skolens første trinn, men for hele småskolen, altså de fire første årene av barns skolegang. Mange førskolelærere (*barnehagelærere* fra 2013) fulgte med over i skolen for å sørge for å ivareta barnehagepreget som de første skoleårene skulle ha.

I praksis har det imidlertid vist seg å være vanskelig å forene tradisjonene fra barnehage og skole, noe forskning om denne overgangen fra flere nordiske land peker på (Ackesjö m.fl., 2022; Christensen, 2020; Einarsdottir, 2011; Haug, 2019). Det kan være flere årsaker til dette. Blant annet hevder den danske forskeren Anja Stanek (2020) at pedagogiske forventninger til hva barn skal mestre, har endret seg svært mye på relativt kort tid. Mens man på syttitallet tok utgangspunkt i at fem- og seksåringer ikke kunne eller ønsket å sitte rolig, være stille eller fokusere på et bestemt emne over lenger tid uten å oppleve det som tvungent og ubehagelig, forventes akkurat det i mye større grad i dag både av skolesystemet og av pedagogene. Stanek hevder at «denne ændring har betydning for, hvad de professionelle, der skal arbejde med børns skolestart, skal kunne og ville med børn» (Stanek, 2020, s. 44). En annen årsak kan være at begrepet *læring* ikke har blitt avklart tydelig nok i denne overgangen verken i forskning eller i nasjonale styringsdokumenter. Mens læring i skolen, i hvert fall i nyere tid, ofte knyttes til fagplaner og *innlæring* av ferdigheter og kompetanse knyttet til forhåndsbestemte mål (blant annet Biesta, 2006), er barnehagens læringsbegrep i større grad fokusert rundt barns nysgjerrighet, sanselige opplevelser og erfaringer her og nå. Synet på læring i den nordiske barnehagetradisjonen kan spores tilbake til den tyske pedagogen Friedrich Fröbels tanker på 1800-tallet. Fröbel, som regnes som barnehagens grunnlegger, satte barnet i sentrum for læringen og hevdet at all læring skulle skje ut fra barns egen interesse og skaperkraft uttrykt gjennom lek og fri aktivitet. Pedagogenes rolle innenfor denne tradisjonen, som har stort gjennomslag i nordiske barnehager i dag, er å både støtte barna og utfordre dem, men alltid med utgangspunkt i barnas egen utforskning (J. A. Johansson, 2004; Pramling-Samuelsson & Johansson, 2006). Forskjellen på å knytte sammen

lek og læring i barnehagen og å gjøre det i skolen, kan derfor sies å være at synet på læring endres, og at en forening av lek og læring i skolen i praksis fortsatt vil handle om læring i en tradisjonell skolekontekst, hvor hensikten er å oppnå målbar, forhåndsbestemt kunnskap.

I 2001, kun noen få år etter seksårsreformen, kom de første resultatene fra den internasjonale kunnskapsvurderingen Programme for International Student Assessment (PISA), som viste at norske elever bare presterte gjennomsnittlig i lesing, matematikk og naturfag i internasjonal sammenheng. Både i politikk, næringsliv og media ble dette framstilt som svært bekymringsverdig (Sjøberg, 2014). En politisk dreining mot en skole som skulle være bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer, var i gang (St.meld. nr. 30 [2003–2004]) og ble stadfestet med den nye *Læreplan for kunnskapsløftet* i 2006. I løpet av få år endret dette det politiske fokuset på første klasse i skolen til å bli mer kunnskapspreget, og for mange elever ble mulighetene til lek i skoletiden begrenset (Lillejord m.fl., 2018). Seksårsreformen evalueres nå på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, og i den første delrapporten (2022) synliggjøres det at det er mindre tid til barns egeninitierte lek i skolen i dag enn hva det var for 20 år siden (Bjørnestad m.fl., 2022).

FNs konvensjon om barns rettigheter (1989) slår fast at barns mulighet til å delta i lek og rekreasjon er av grunnleggende betydning for deres trivsel, helse og utvikling. I 2013 kom FN med en retningsgivende kommentar til artikkel 31 i Barnekonvensjonen, som omhandler barns rett til lek. I kommentaren hevdes det at barns frie spontane lek i barnehage og skole er truet av et økende akademisk press og læringsfokus (FN, 2013). Helt konkret advares det mot at et stigende læringstrykk og sterkere vektlegging av formell akademisk suksess marginaliserer lek for lekens egen skyld. Alvor og prestasjonspress i skolen blir satt i sammenheng med mangel på lek av fagfolk fra ulike disipliner, som pedagoger, psykologer og nevrologer (blant annet Lunde & Brodal, 2022; Sahlberg & Doyle, 2019; Sundsdal & Øksnes, 2015, 2021, 2022). Min studie kan sies å føye seg inn i rekken av studier som viser til en slik sammenheng som forskere peker på. Men som en videreføring av diskusjonen om hvorvidt det bør være mer eller mindre lek i skolen, ønsker jeg å rette mitt forskningsfokus mot *hva* lek i barnehage, skole og skolefritidsordning er og kan være ut fra ståstedet til dem som deltar i lek.

I 2018 ble det innført en lovregulering av skoleeiers plikt til å sørge for at barnehage og skole samarbeider om å gjøre overgangen trygg og god for alle barn. Ifølge rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017b) innebærer en god overgang blant annet at

barna skal erfare at det er sammenheng mellom innholdet i barnehagen og det innholdet de møter på skolen. En måte å skape en slik sammenheng på kan være å gi barn tid og rom til å leke når de starter i skolen (Øksnes & Schanke, 2023). *Sammenheng* kan imidlertid bety ulike ting avhengig av hvilke perspektiver man har på hva barnehage og skole bør inneholde. Både i stortingsmelding 19, *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen* (2015–2016), og i den etterfølgende stortingsmelding 21, *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (2016–2017), presenteres forestillinger og teorier om sammenheng og læring der fokus er på hvordan barn skal forberedes til arbeid med fag i skolen. Dokumentene framhever ferdigheter innenfor sosial kompetanse, språk, matematikk og selvregulering som viktige å utvikle hos barn før de begynner på skolen (Meld. St. 19 [2015–2016], s. 58). Behovet for skoleforberedende tiltak begrunnes i betydningen av at barna opplever kontinuitet i sine lærings- og utviklingsprosesser og sammenheng i innholdet mellom barnehage og skole (Meld. St. 19 [2015–2016], s. 61). Det begrunnes også i betydningen av såkalt *tidlig innsats*, at barnehage og skole setter i verk tiltak for barn for å styrke deres læring med en gang det er behov for det (Meld. St. 21 [2016–2017], s. 42). Problemet med å forberede barnehagebarn på fag og akademiske krav som vil møte dem i skolen, kan være at det kan ta tid og fokus bort fra barnehagens formål om å ivareta barns egen lek og barndommens egenverdi (Pettersvold & Østrem, 2019). Skoleforberedende tiltak kommer til syne i mange lokale planer for samarbeidet mellom barnehage og skole. Et eksempel, som har fått stor betydning for hvordan lek har blitt omtalt i offentlige dokumenter om overgang og skolestart, er det nå avsluttede *Agderprosjektet* (Rege m.fl., 2021), et forskningsprosjekt gjennomført i 50 barnehager i regi av Universitetet i Stavanger. Målet var å utvikle og teste ut et førskoleopplegg basert på *lekbasert læring*, som beskrives som lekaktiviteter styrt av pedagoger hvor hensikten er å utvikle faglige, sosiale og emosjonelle ferdigheter hos barn som anses som viktige i forberedelsen til skolen (Størksen m.fl., 2023). Agderprosjektet har blitt kritisert fra ulike faglige hold, blant annet for å ha et instrumentelt syn på lek og læring som skiller seg fra den nordiske barnehagetradisjonens helhetlige pedagogikk og forståelse av lek som barneinitiert aktivitet (Pettersvold & Østrem, 2018).

Når hensikten er å gjøre overgangen trygg og god for alle barn (jf. Kunnskapsdepartementet, 2017b), bør det være naturlig å ta hensyn til hva som er barns perspektiver på lek og skolestart. Kunnskapsoversikten *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole* (Lillejord m.fl., 2015) konkluderer blant annet med at det er behov for mer forskning om hvordan overgangen oppleves fra aktørperspektiv. Barn og pedagoger er

sentrale aktører i overgangsprosessen, derfor har jeg vært ute etter å få innsikt i deres opplevelser og perspektiver. En utfordring i arbeidet med hva som skal vektlegges i overgangen og i skolestarten, kan være å finne fram til en form for samsvar mellom det ansatte i barnehage og skole skal gjennomføre, og hva som er viktig og betydningsfullt for barn sett fra barns eget ståsted. Stanek og Vendelboe (2019) finner at barn har behov for konkret, situasjonstilpasset støtte i sine overgangsprosesser. Overganger er alltid tett knyttet til den unike konteksten barna er del av, og fastsatte maler for overgang, som ofte er vedtatt på kommunalt nivå, er ikke alltid det beste for alle barn.

Min egen erfaring fra og forforståelse i møte med feltet kommer hovedsakelig fra mange års praksis som pedagogisk leder i barnehage. I min førskolelærerutdanning var lek tett forbundet med estetiske og kulturelle uttrykk og frihet, eller lek for lekens egen skyld. Men lek ble også framstilt som en naturlig og foretrukket vei til videre utvikling og læring for barn, både sosialt og faglig. Selv om barnehagens mandat om å se lek, læring, omsorg og danning i sammenheng fortsatt står sterkt i den nordiske barnehageprofesjonen (Bae, 2018; Einarsdottir, 2017; J. A. Johansson, 2004), opplevde jeg at rammene og vilkårene for barns spontane og egenstyrte lek i barnehagen stadig ble utfordret av økte politiske krav om tidlig innsats og læringsutbytte i hele utdanningsløpet (jf. Ackesjö m.fl., 2022; Korsvold & Nygård, 2022). Innad i min profesjon opplevde jeg både et ønske om å forberede barn best mulig til skolen og en motstand og usikkerhet omkring hva som skulle forstås som skoleforberedende arbeid og aktiviteter. Dette ga meg motivasjon til å finne ut mer, og det var utgangspunktet for mitt doktorgradsprosjekt. I løpet av de årene doktorgradsarbeidet har vart, har begge barna mine begynt i første klasse, og jeg har dermed også hatt et foreldreperspektiv på overgangen fra barnehage til skole. Å følge barnet sitt fra å være eldst i barnehagen til å bli yngst på skolen, kan påvirke foreldrerollen på ulike måter (Lyngseth m.fl., 2023), og for meg har det bidratt til å forsterke min interesse for hva som har betydning for barna i overgangsprosessen.

Studiens hensikt, problemstilling og forskningsspørsmål

Hensikten i studien er å beskrive og utforske perspektiver på lek fra barn som akkurat har begynt på skolen, og fra pedagoger som er involvert i arbeidet med overgangen i barnehage, skole og skolefritidsordning. Det vil si at jeg ikke er ute etter å kartlegge og detaljert beskrive innholdet i den leken jeg ser i skolen, men å utforske de oppfatningene og det synet barn og pedagoger uttrykker at de har om lek. Studien kan posisjoneres innenfor en hermeneutisk

praksis som bygger på Hans-Georg Gadamer's filosofiske hermeneutikk (2010 [1960]), hvor hensikten er å utvikle og utvide forståelse om det fenomenet som utforskes. Heller enn å definere og forklare er jeg, i tråd med hermeneutisk forskning, ute etter å nyansere og tolke og lete etter mulige og egnede måter å forstå lek på (Moules m.fl., 2015).

Lek som fenomen og begrep kan sies å befinne seg i et spenningsfelt mellom ulike tradisjoner, som kommer til syne når mennesker uttrykker sine ulike perspektiver på lek (Sundsdal & Øksnes, 2021). Jeg ønsker å vise fram flertydigheten og kompleksiteten i hvordan lek kan oppfattes, uttrykkes og tolkes. På den måten håper jeg avhandlingen kan bidra til å åpne opp for flere historier om hva lek kan være, og bryte med det jeg opplever som dominerende perspektiver på barns lek i barnehage og skole, hvor lek ofte blir sett på som utviklende for akademiske og sosiale ferdigheter hos enkeltbarn (Schmidt & Slott, 2021). Jeg vil bidra til å skape ny innsikt og kunnskap om lek i overgangen og skolen. Jeg har forsøkt å stille meg åpen både til hvordan jeg leser det empiriske datamaterialet og teorier om barns lek. Samtidig har jeg ønsket å være bevisst på og åpen om den forforståelsen og de holdningene jeg har med meg inn i disse møtene som forsker, pedagog og menneske.

Ut fra hensikten med studien er den overordnede problemstillingen som følger:

Hvordan kan barns og pedagogers ulike perspektiver på lek forstås i lys av overgangen fra barnehage til skole?

Bakgrunnen for å få innsikt i ulike perspektiver på lek er å utforske og utvikle ulik forståelse av lek og noe av den kompleksiteten som begrepet lek rommer. Det innebærer at målet i studien, i tråd med en hermeneutisk praksis, ikke har vært å avdekke én «sannhet» om hva lek er, men heller å vise at det finnes mange og flertydige perspektiver som er avhengige av kontekst og forforståelse og som kan variere og være motstridende, både mellom mennesker og hos hver enkelt. Det innebærer også at jeg har vært opptatt av å åpne opp for flere og varierte uttrykksmåter, og av å se meningsinnholdet i sammenheng med måtene det uttrykkes på. I møtet med feltet, deltakerne og ny teori har ny forståelse oppstått hos meg i løpet av prosessen og utviklet og endret mine forforståelser og preget mine valg og tolkninger. Blant annet har jeg fått økt forståelse for kompleksiteten i perspektiver på lek i skolen og forstått mer om hvordan barn selv finner tid og rom til lek i sin skolehverdag.

For å utdype problemstillingen og belyse ulike perspektiver har jeg laget tre forskningsspørsmål, som undersøkes i hver sin delstudie:

| | Forsknings spørsmål | Tittel på delstudie |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | How do children who have just started in year one in school talk about and show their understandings of play? (Hvordan snakker barn om og viser sine forståelser av lek når de akkurat har begynt på første trinn i skolen?) | «I don't think that it's play. Because we have to play». Norwegian Six-year-old Children's Understandings of Play when They Start in Primary School. |
| 2 | Hva forteller barn om de voksnes roller i lek i barnehage og skole? | Tullete og alvorlige voksne: Barns fortellinger om voksnes roller i lek i barnehage og skole. |
| 3 | Hvordan kommer forståelser av lek til uttrykk i møtet mellom pedagoger i barnehage og skole? | Pedagogers forståelser av lek i barnehage og skole. |

I delstudie 1 tar jeg for meg perspektiver på lek (i studien bruker jeg «forståelser av lek») som barn uttrykker, og den kan dermed sies å danne et grunnlag for de andre to delstudiene. Perspektivene er mangfoldige og varierte. Samtidig kommer den verdien lek har for fellesskapet mellom barna, både generelt og i en overgangsprosess, tydelig fram. Jeg lanserer begrepet *lekende (re)produksjon* for å utforske det lekende barnefellesskapet i skolen. I den andre delstudien er det fortsatt barns perspektiver på lek som utforskes, men her rettes fokuset mot hvordan barn oppfatter de voksnes roller i lek og mot forskjeller og likheter i hvordan barn og voksne oppfatter lek. Analysene setter søkelys på barnas skiller mellom lek og lekenhet, og jeg legger vekt på barnas lekende, samskapte fortellinger som uttrykksform. I den tredje delstudien fortsetter min medforfatter og jeg utforskningen av forskjeller og likheter i lekperspektiver hos barn og voksne, men denne gangen fra pedagogenes ståsted. Pedagoger fra barnehage, skole og SFO reflekterer i fellesskap over hvordan lek kan se ut fra barns ståsted. Til sammen viser delstudiene et variert utvalg perspektiver på lek hos barn og pedagoger.

I studien har jeg vært interessert i hva som skjer med leken og oppfatningene av den i møtene mellom barnehagens og skolens tradisjoner og strukturer. Jeg gikk inn i prosjektet med et ønske om å forstå hvordan lek i overgangen og i skolen kan oppfattes av pedagoger som arbeider med barn i skolestartalder. I møtene med feltet ble jeg gradvis mer og mer opptatt av

hvordan leken oppfattes av de som leker, altså barna. Det førte til en dreining av fokus i retning *barneperspektiver på lek*, både det som det enkelte barn selv forteller og viser om sin lek, og det pedagogene tolker som betydningsfullt for barn i leken. På tvers av de tre delstudiene som inngår i avhandlingen, løfter jeg fram barneperspektiver på lek, som barns perspektiver på egen lek, barns perspektiver på pedagogroller i lek og pedagogers søken etter barneperspektiver på lek. Jeg konsentrerer meg særlig om den betydningen deltakerne uttrykker at leken har i fellesskapet mellom barna i en overgangskontekst, og i diskusjonen lanserer jeg begrepet *lekende kulturskaping i nye barnefellesskap*. Når jeg bruker kulturbegrepet på denne måten i studien, refererer jeg til barns jevnaldningskultur, som oppstår i fellesskapet mellom barn (Corsaro, 2017).

Studiens innhold

For å belyse problemstillingen har jeg gjennomført et etnografisk feltarbeid på første trinn i en norsk barneskole der jeg har observert barn og intervjuet dem om deres perspektiver på lek. I tillegg samlet jeg pedagoger fra barnehage, skole og skolefritidsordning i et fokusgruppeintervju, hvor de har delt sine perspektiver på lek. Materialet fra studien gir til sammen et bilde av hvordan lek i overgangen fra barnehage til skole kan oppfattes fra aktørperspektiv. Både barna og pedagogene uttrykker komplekse og sammensatte perspektiver på lek og på lekens rolle og betydning i denne overgangsprosessen.

I tråd med en hermeneutisk tilnærming (Gadamer, 2010; Moules m.fl., 2015) har målet med mine analyser og tolkninger ikke vært å komme fram til objektive og etterprøvbare forklaringer, men å anerkjenne og åpne for rik og flertydig forståelse av temaet eller fenomenet (Geertz, 1973), som i mitt tilfelle er *lek*. Et sentralt poeng i hermeneutikken er ideen om at man bare kan forstå en sak eller et fenomen om det settes i sammenheng med den helheten det er del av (Alvesson & Sköldberg, 2017), og hos Gadamer inkluderer denne helheten våre egne *forforståelser*, positive og negative, i møtet med et fenomen, et felt eller andres perspektiver. Gadamer (2010) sier om forforståelsene at de er forståelsens betingelse. Vi knytter alltid det vi forstår til konkrete situasjoner i den verdenen vi er del av. Når vi lærer noe nytt, vil vi søke å passe det inn i mønstre vi kjenner fra før, og våre tolkninger vil alltid være preget av den måten vi er innvevd i verden på. Å forstå seg selv er å forstå den tradisjonen man er en del av. Derfor er det sentralt i hermeneutikken å gjøre seg bevisst sine forforståelser og være transparent om dem, for senere å kunne utfordre og utvikle dem og tilstrebe å få øye på det som man ennå ikke har sett. Mine forforståelser som jeg har nærmet

meg feltet med, springer ut fra egne praktiske erfaringer som pedagog og ut fra relevant teori, som til sammen har preget hva jeg har fokusert på i mine observasjoner og intervju spørsmål, og hvordan jeg har forstått og fortolket datamaterialet.

Det som er nytt for oss, som ligger utenfor vår *forståelseshorisont*, det vil si summen av alle våre forforståelser, kaller Gadamer «det fremmede». I spenningen eller mellomrommet mellom det som er fortrolig og kjent for oss og det som fortsatt er fremmed, tolker jeg at forståelsen kan oppstå. Gadamer (2010, s. 334) hevder at «[d]ette ‘mellom’ er hermeneutikkens sanne sted», og han beskriver forståelse som en *hendelse*, mer enn noe vi har eller besitter (Gadamer, 2010). Å se på forståelse som en hendelse betyr også at man ikke nødvendigvis oppnår forståelse gjennom en systematisk metodisk undersøkelse av et fenomen. Forståelse hos Gadamer er avhengig av dialog. Det skjer noe med oss når vi, med våre forforståelser, møter andres forforståelser i en dialog, og forforståelsene «smelter sammen». Han sammenlikner denne dialogen med en lek, som beveger seg hit og dit uten klare mål, og hvor det er saken, eller leken, selv som styrer hva som skjer i dialogen, og ikke deltakerne. Det er gjennom slike hendelser eller møter at forforståelser kan bli utfordret og endret, og vi igjen danner nye forforståelser. I kapittel 4 vil jeg komme tilbake til hvordan Gadamer beskriver lek, og hvordan metaforen om forståelse som en lek kan være fruktbar i en utforskning av lekperspektiver. I en hermeneutisk tolkning vil alltid deler og helhet stå i forhold til hverandre, og tolkningen av disse forholdene vil aldri kunne ta slutt. Det vil alltid være mulig å komme fram til ny forståelse og nye tolkninger av en sak. Min hermeneutiske posisjonering synliggjøres i avhandlingen når jeg legger stor vekt på det dialogiske samspillet mellom metodologiske og teoretiske valg, empirien og min egen rolle som forsker i feltet og som tolker av materialet.

Mine historisk og kulturelt betingede forforståelser av hva barn og lek er påvirker hvordan jeg kan gå fram for å få kunnskap om barneperspektiver på lek. I praksis er det ikke så enkelt å skille mellom hvordan vi erkjenner verden rundt oss og hvordan vi skaffer oss kunnskap om verden (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig tolker jeg at en hensikt med den hermeneutiske prosessen eller sirkelbevegelsen mellom forforståelser og ny forståelse er å klargjøre sine egne, ofte ubevisste og tatt-for-gitte forforståelser for å være i stand til å åpne opp for ny forståelse gjennom dialog, analyse og tolkning.

Forforståelsene kan utvikles og endres i møte med feltet eller fenomenet som utforskes. I studien står *barneperspektiver, lek, overgang* og *skolestart* sentralt. Jeg vil nå beskrive mine

inn ganger til å utforske *barneperspektiver* på lek i *overgangen* til skolen. Etter hvert som jeg har møtt andres perspektiver og teori, har min forståelse av feltet og av begrepene som brukes for å beskrive det, utviklet seg. Derfor er det ikke definisjoner jeg vil komme med nå, men heller beskrivelser av hvordan jeg har forholdt meg til studiens sentrale innhold underveis i prosjektet.

Barneperspektiver

Barneperspektiver på lek står sentralt i avhandlingen, og det er dette jeg relaterer de ulike perspektivene i delstudiene til. Begrunnelsen for å framheve barneperspektiver i min studie om lek i overgangen fra barnehage til skole, er både *etisk* og *demokratisk*. Etisk handler det om å anerkjenne barns perspektiver som betydningsfulle. Demokratisk handler det om voksnes, både forskerens og pedagogens, anerkjennelse av barn som medborgere (Warming, 2019). Men begrepet *barneperspektiv* er ikke selvforklarende. Det er komplekst og sammensatt og mulig å tolke på mange ulike måter (Warming, 2019).

Den etymologiske betydningen av perspektiv er «å se gjennom», og kan forklares som bestemte måter å oppfatte noe på ut fra egne erfaringer, holdninger og ståsted (NAOB, 2023). Det vil si at barneperspektiv kan forstås som å se noe gjennom barns øyne eller fra barns ståsted. Sosiolog og barndomsforsker Hanne Warming advarer imidlertid mot det problematiske i å få tak i andres perspektiver, og også mot å anta at det finnes et generelt barneperspektiv som vi kan få tak i ved å fremme noen få, utvalgte barns stemmer. Som forsker er det ikke mulig for meg å fullt og helt få tak i opplevelsene eller perspektivene til verken voksne eller barn. Derfor kan jeg ikke påstå at jeg tar barns perspektiver i studien, men jeg kan forsøke å nærme meg dem. I studien nærmer jeg meg barneperspektiver på lek, både gjennom direkte samtaler med barn, observasjon av barn i lek, og gjennom å lytte til pedagogenes tanker om hva barneperspektiver på lek kan være. Perspektiver både på og fra barn er komplekse og kan variere i stor grad (Warming, 2019). For å understreke at det ikke dreier seg om ett perspektiv, men mange og flertydige perspektiver, velger jeg å omtale *barneperspektiver* i flertall i studien.

Som en følge av mine forforståelser vil de barneperspektivene som viser seg for meg som forsker, være avhengige av min egen perspektivtaking. Det vil si hvordan jeg nærmer meg barns uttrykksmåter, mitt barne- og menneskesyn, konteksten og sammenhengen vi befinner oss i, den rollen jeg tar på meg, og de intensjonene både jeg og de ulike deltakerne har i møtene med hverandre (Johansson, 2003). I tillegg kommer den forståelsen som oppstår der

og da, i møtene mellom barna, mellom pedagogene og mellom de ulike deltakerne og meg. I denne prosessen har jeg tilstrebet en forskerrolle hvor jeg forsøker å være åpen om mine forforståelser og perspektiver, og presenterer dem som nettopp perspektiver, ikke universelle sannheter. Det gjør at jeg i møte med deltakerne verken må ta en ekspertrolle eller gjøre meg selv usynlig, men tilstrebe det Gadamer (2010) beskriver som å gi seg hen og la seg rive med av dialogen eller av leken. I en slik prosess er det ikke avgjort på forhånd hvem som lærer av hvem.

I en historisk sammenheng utgjør barneperspektiver i forskning en kritikk mot en voksensentrert kunnskapssposisjon med et mangelperspektiv på og en framtidsorientering om barn (Nilsen, 2019). Warming viser til det demokratiske problemet med at barn inntar en upriviligert posisjon, hvor deres stemmer i mange sammenhenger ikke blir hørt. Voksne har ulike oppfatninger av hva som er barns beste, og kan med de beste intensjoner komme til å gjøre noe som ikke er bra for barn. Det handler blant annet om hvilke perspektiver på barn og deres lek som er tilgjengelige for oss, at barn er ulike, og at det som gjelder for ett barn, ikke vil gjelde for et annet. Voksnes perspektiver på hva som er det beste for barn, kan fokusere på å skjerme barns egenstyrte lek og barndommens egenverdi. De kan også, som Warming viser, dreie seg om et fokus på hva barn bør utvikle av kompetanse for framtiden. Relatert til Staneks (2020) funn om at pedagoger og skole forventer mer og mer av hva barn skal kunne og mestre, er det nærliggende å tenke at forestillinger om tidlig innsats og skoleforberedelse vil påvirke retorikken om å handle til «barns beste». Slik kan rådende forestillinger knyttet til et syn på barn som uferdige «becomings» i stedet for «beings» (Corsaro, 2017; James & Prout, 2015; Warming, 2019), bidra til å lukke for mulighetene til å synliggjøre og fremme barneperspektivet. Voksnes perspektiver på barn kan også rette fokus mot barns rettigheter som aktører og medskapere i samfunnet. For Warming (2019) er et slikt fokus utgangspunktet for å nærme seg barns perspektiver fordi det springer ut av anerkjennelsen av barn som aktive agenter og demokratiske medborgere: «Når børn anskues som medskabere af eget og det fælles liv, bliver det relevant at forstå deres livsverden ved hjælp af deres intentioner, tanker, oplevelser og følelser, fordi disse motiverer, informerer og former denne medskaben» (Warming, 2019, s. 66).

Å nærme seg barns perspektiver på lek forutsetter at man som voksen, både som forsker og pedagog, anerkjenner og interesserer seg for barns lek. Det vil imidlertid ikke si at man alltid skal eller kan tilpasse seg til det barn ønsker og heller ikke akseptere alt det barn gjør. Som

pedagog forutsetter det normative oppdraget man har tvert imot at man av og til må handle i konflikt med noen barns ønsker og erfaringer ut fra hva man anser å være til det beste for barnegruppa som helhet eller for å oppnå ulike målsettinger (Johansson, 2003). Uansett kan anerkjennelse og interesse ses på som utgangspunkt for å møte barn og deres perspektiver med oppriktighet og respekt.

I delstudiene bruker jeg også *fortellinger, oppfatninger, utsagn og syn* i tillegg til *perspektiver* for å beskrive deltakernes ulike uttrykk. Jeg har med andre ord ikke begrenset meg til én betegnelse. Det skyldes et ønske om å åpne opp for ulike uttrykksformer fra deltakerne, det vil si ulike måter å uttrykke seg på både verbalt og kroppslig. Det skyldes også min egen begrepsutvikling og -avklaring i løpet av prosjektet. I delstudie 1 og 3 bruker jeg begrepet *forståelse* for å få tak i perspektivene til barn og pedagoger. En slik bruk av forståelsesbegrepet vil jeg nå problematisere, spesielt sett i lys av at denne studien har en hermeneutisk innramming. Ut fra Gadammers (2010) beskrivelse av forståelse som en hendelse som kan oppstå når ulike forforståelser møtes, er det vanskelig å bruke forståelse om deltakernes uttrykk. Som forsker kan jeg ikke få fullstendig tilgang til andre menneskers forståelse. Forståelse er likevel et grunnleggende begrep i problemstillingen og i avhandlingen, som har formet hvordan jeg på et overordnet nivå forholder meg til egen forskerrolle, til syn på barn, lek og skole og til teoretiske og metodologiske valg og tolkninger.

Lek

I likhet med barneperspektiver må lek kunne sies å være et komplekst og sammensatt begrep. Mine analyser og tolkninger underveis har som mål å være tro mot leken som fenomen, men jeg har samtidig søkt å åpne for nye og andre perspektiver på hva lek kan være, inkludert det som er fremmed for meg, det jeg ikke allerede vet om lek. Jeg har vært opptatt av å utforske barneperspektiver på lek. Samtidig er jeg klar over at mitt forståelsesgrunnlag om lek, som består av tilegnede teorier og egne erfaringer, vil påvirke min utforsking av barneperspektivene. Forklaringer av lek er komplekse, flertydige og ofte motstridende (Sundsdal & Øksnes, 2021; Sutton-Smith, 1997). Hva som oppfattes som lek, ser ut til å være avhengig av konteksten, og om de som deltar i aktiviteten, opplever at de leker eller ikke (Møller m.fl., 2018), og det viser det seg at barns perspektiver på lek ofte kan skille seg fra «voksne» eller «pedagogiske» dominerende perspektiver på hva lek er (Glenn m.fl., 2012).

Teoretiske perspektiver fra ulike fagdisipliner kan gi innsikt i hvordan lek kan oppfattes på ulike måter. Utviklingspsykologien har lenge stått for de mest sentrale teoretiske bidragene til pedagogisk lekforskning (Henricks, 2020; Sundsdal & Øksnes, 2021). Men mens pedagogiske og utviklingspsykologiske teorier om lek ofte er preget av en utviklingsorientering og knyttet opp mot den verdien lek har for barns faglige og sosiale læring (Schmidt & Slott, 2021), tolker jeg at barn er opptatt av den verdien lek har i det barnekulturelle fellesskapet, som jeg i avhandlingen knytter til kulturorienterte teorier om lek (Sutton-Smith, 1997). Barn ser ut til å leke fordi de har lyst til å leke, fordi de vil være sammen med andre barn, og fordi det er morsomt, og ikke for å nå mål som ligger utenfor selve lekaktiviteten (Burghardt, 2011; Sundsdal & Øksnes, 2015). Jeg får bred støtte for mine tolkninger fra forskere, i hvert fall utenfor den pedagogisk-psykologiske verden, om at lek er en aktivitet med verdi i seg selv, og at det ikke er lek om ikke lekdeltakerne selv planlegger, administrerer og utfører aktiviteten på frivillig basis (Gopnik, 2016; Gray, 2013; Henricks, 2020; Pellis & Pellis, 2021; Saugstad, 2017). Det gjør leken til en arena hvor barn selv kan medvirke og ta egne valg (Einarsdottir, 2011; Schanke & Øksnes, 2022; Toft, 2018). FN (2013) påpeker at leken har egenverdi i den forstand at den for barnet representerer fornøyelse og moro for lekens egen skyld. Det som kan skje i barnehagen og i enda større grad i skolen, er at leken rasjonaliseres og struktureres av andre enn de som leker, at noen lekformer blir foretrukket foran andre (Skovbjerg, 2018), og at lekbaserte læringsaktiviteter i stor grad kan ta over og erstatte barns egeninitierte lek (Smith, 2004).

Fokuset i studien på barneperspektiver på lek innebærer at lek blir skrevet fram og utforsket som barns egeninitierte og egenstyrte aktivitet. Betyr det at jeg er en «purist» som insisterer på lekens formålsløshet og avviser didaktiske begrunnelser som fremmer læring gjennom lek (Sommer, 2020, s.35), når jeg fremmer lekens betydning for sin egen del? Jeg vil knytte dette spørsmålet til det jeg har presentert som ulike syn på eller tradisjoner om læring i barnehage og skole. Jeg avviser ikke at læring kan skje gjennom lek. Tvert imot tror jeg at man i leken kan utvikle både emosjonelle, sosiale og faglige ferdigheter og kunnskaper. Problemet, slik jeg ser det, oppstår når den læringen som det forventes skal oppstå i leken, knytter seg til fastsatte mål forhåndsbestemt av pedagoger, som nødvendigvis må styre lekens innhold og form i bestemte retninger for at målene skal nås.

I en overgangskontekst kan lek knyttes til for eksempel å skape trygghet og sammenheng eller å legge til rette for barns ulike måter å delta og medvirke på (for eksempel Hogsnes,

2016; Schanke & Øksnes, 2022). Jeg knytter i stor grad min utforskning av lek i studien til den betydningen leken har for barn når de konstruerer eller skaper sine nye roller som elever i skolen, som del av et nytt fellesskap med barn og voksne.

Overgang og skolestart

I studien undersøker jeg først og fremst perspektiver på lek etter at barna har begynt på skolen. Likevel har begrepet *overgang*, i betydningen overgangen fra barnehage til skole, en sentral plass. I alle tre delstudiene og i studien som helhet er overgangen den *konteksten* som lek utforskes i. Overgangen fra barnehage til skole involverer, i likhet med andre overganger i utdanningssammenheng, at barna flytter seg fra en fysisk, sosial og kulturell kontekst til en annen, og fra et sett av relasjoner til et annet (Jindal-Snape, 2016). Både barn og pedagoger er del av en sosial og kulturell kontekst, og deres perspektiver og oppfatninger på for eksempel hva lek er, kan ikke ses isolert fra denne konteksten (jf. Gadamer, 2010). Heller enn å fokusere på enkeltindivider og hvordan de endrer og utvikler seg i en overgang, velger jeg i studien å se på overgangen som noe som konstrueres eller skapes og deles i et sosialt fellesskap (Corsaro & Molinari, 2005). Overgangen fra barnehage til skole begrenser seg ikke til tiden mellom barnehageavslutning og skolestart, men må forstås som en *pågående prosess* som kan begynne lenge før barna er ferdige i barnehagen og vare til lenge etter at de har begynt på skolen (Ackesjö, 2014; Dockett & Perry, 2007).

Den første tiden i skolen kalles gjerne *begynneropplæring*, et begrep som ble introdusert med Kvalitetsutvalgets innstilling i 2003, hvor fokus på basisferdigheter på småskoletrinnet blir omtalt som *begynneropplæring*: «For begynneropplæringen vil det derfor først og fremst være grunnleggende lese-, skrive- og regneferdigheter samt tallforståelse som må stå i fokus» (NOU 2003:16, s.142). Begrepet har senere bredt om seg og brukes nå generelt om det som gjelder de yngste elevene, både i skolen, i lærerutdanningen og i forskning (Hoff-Jensen m.fl., 2020), også når temaet er barns lek (blant annet Becher m.fl., 2019; Breive m.fl., 2022; Palm & Michaelsen, 2018). Imidlertid hefter det bestemte betydninger til *begynneropplæring*, nærmere bestemt til det som gjelder *opplæring*. Skolen er og skal være et sted for opplæring. Barn og ungdom skal læres opp til å få og å mestre ulik faglig kunnskap og ferdigheter. Men skolen er i tillegg et sted å *være* for barna (Christie, 1971), et sted som skal tilby dem rike og varierte opplevelser i deres hverdag her og nå (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Jeg er usikker på om begrepet *begynneropplæring* fanger opp og rommer den delen av hva skolen

er. Slik jeg tolker begrepet opplæring, rommer det ikke barns lek. Derfor velger jeg å bruke skole eller skolestart som begreper i studien i stedet for begynneropplæring.

I studien velger jeg hovedsakelig å omtale både skole og skolefritidsordning (SFO) som *skole*. De fleste av mine observasjoner er gjort i skoletiden. Intervjuene er også gjennomført i skoletiden. Når barna snakket om hva de gjorde på skolen, tolket jeg at de i stor grad viste til skolen som et fysisk *sted* heller enn som virksomhet (jf. Hogsnes & Storli, 2019; Rasmussen, 2017), og at både skoletid og SFO-tid var inkludert i det de kalte *skole*. Disse oppfatningene hos barna ble muligens styrket av at SFO på denne skolen brukte de samme fysiske rommene som skolen brukte som undervisningslokaler. Samtidig er SFO en egen virksomhet med et eget mandat og en egen rammeplan, hvor blant annet lek og barnestyrt aktivitet har større plass enn hva det har i skolen. Forskning har vist at sammenhengen mellom de ulike arenaene kan være av stor betydning for barns evne til å selv skape sammenhenger i skolelivet (Hogsnes, 2022; Pálsdóttir, 2019). Lærere og SFO-pedagoger kan ha noe ulike innfallsvinkler til å diskutere lek. Med tanke på SFOs posisjon i overgangen, SFO som en sentral arena for lek og at barna ser ut til å inkludere SFO i begrepet skole, vil jeg inkludere forskning om SFO i denne avhandlingen.

Barna som deltar i studien, er elever i skolen. Likevel bruker jeg gjennomgående *barn*, og ikke *elever*, når jeg henviser til dem og til barn i skolen generelt. I løpet av forskningsprosessen har jeg undret meg over om det er noen forskjell på å se barnet som elev og barnet som barn, og om elevrollen gir rom for å se alle de ulike sidene ved et barn. For meg er det nærliggende å knytte betegnelsen elev til utviklingsorientering og prestasjoner hos den enkelte. Å se barnet som barn, kan slik jeg tolker det, gi muligheter til å nærme seg barns livsverden på en bredere måte og se sammenhenger mellom ulike sider av barnets liv. I en overgangsprosess vil det kanskje kunne hjelpe til med å se hva barna har med seg inn i skolen i sine elevroller.

I barnehage og skole består personalet som er sammen med barna, av barnehagelærere, grunnskolelærere, andre pedagoger, barne- og ungdomsarbeidere og ufaglærte assistenter. I studien som helhet har jeg vekslet mellom å bruke betegnelsene *voksne*, *ansatte*, *personale* og *pedagoger* ut fra hvilket perspektiv jeg tar og hvilke kilder jeg viser til. Barna som deltok i studien, skilte ikke mellom rollene til de ansatte i barnehage og skole, men omtalte dem alle som *voksne*. For å tydeliggjøre barnas stemmer i delstudie 1 og 2 har jeg valgt å bruke

betegnelsen voksne om alle ansatte. I delstudie 3 bruker vi *pedagoger* om deltakerne og skiller i tillegg mellom barnehagelærer, lærer og SFO-pedagog.

Avhandlingens oppbygging

Avhandlingen består av tre delstudier samt en kappetekst, som rammer inn og drøfter forskningsprosjektet som helhet. Jeg har valgt å plassere delstudiene som kapitler midt i kappeteksten. Hensikten er å få skrevet fram en tydelig rød tråd i avhandlingen og tydeliggjøre sammenhengen mellom de enkelte delstudiene og helheten. Kappeteksten som omslutter delstudiene, har til hensikt å sammenstille, utdype, presisere og gi et metaperspektiv på forskningsspørsmålene, analysene og konklusjonene som presenteres i de enkelte delstudiene slik at avhandlingen framstår som en helhet.

Som en forlengelse av innledningens samfunnsmessige og politiske kontekstualisering som jeg relaterer til relevant forskning, utdyper jeg i kapittel 2 studiens formål i relasjon til forskningsfeltet ytterligere. Deretter følger en gjennomgang av metodologiske og teoretiske rammer for studien. I tråd med en hermeneutisk framgangsmåte i forskning har metodiske og teoretiske valg blitt utviklet parallelt, de er forutsetninger for og resultater av hverandre. I avhandlingen har jeg valgt å presentere det metodologiske rammeverket først, i kapittel 3, og det teoretiske rammeverket etterpå, i kapittel 4. Det gjør jeg for å få fram hvordan teoretiske valg ble påvirket av møtet med feltet og utviklingen av metodiske innfallsvinkler. I teorikapittelet presenterer jeg perspektiver på lek som henholdsvis utviklingsorienterte og kulturorienterte, for deretter å diskutere hvordan barneperspektiver på lek kan utforskes ved å se ulike leketeoretiske perspektiver i sammenheng. I kapittel 5, 6 og 7 presenteres de tre delstudiene som forstås som avhandlingens substans i form av tre vitenskapelige artikler. I det siste kapittelet, kapittel 8, drøfter jeg analysene fra de tre delstudiene med utgangspunkt i hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålene. Ut fra delstudiene løfter jeg fram barneperspektiver på lek som studiens overordnede tematikk, og framhever barns lekende kulturskaping og sammenhengen mellom perspektiver på lek og måtene de uttrykkes på som studiens bidrag til forskningsfeltet.

Kapittel 2: Tidligere forskning om lek og overgang fra barnehage til skole

I dette kapittelet vil jeg gi en oversikt over tidligere forskning og faglitteratur om barns lek i barnehage og skole, og spesielt i overgangen til skolen. Jeg vil ta for meg og utdype sentrale teorier som er belyst i delstudiene og supplere og nyansere dem med annen relevant forskning på feltet. Hensikten er å kontekstualisere og posisjonere studien i en relevant forskningssammenheng i relasjon til studiens problemstilling og hermeneutiske tilnærming. Jeg ønsker å åpne for å nyansere og utfordre vante forforståelser og åpne for ny forståelse, for å senere kunne utdype og utvikle mine metodologiske og teoretiske refleksjoner og valg gjennom studien. Det er et poeng for meg å åpne for forskning som jeg selv, i den tradisjonen jeg står i, ikke er godt kjent med fra før for å utvide min egen forståelse om feltet. Underveis i kapittelet vil jeg vise til sammenhenger mellom forskningslitteraturen som presenteres, den utdanningspolitiske konteksten for studien og mitt forskningsfokus i prosjektet. I studien har jeg mest fokus på den delen av overgangsprosessen som skjer etter at barna har begynt på skolen. Jeg vil derfor først ta for meg relevant forskning om overgangen fra barnehage til skole før jeg går over til forskning om lek i skolen. Til sist i oversikten vil jeg snevre fokuset inn mot forskning som tar for seg barneperspektiver på lek i overgangsprosessen. Mesteparten av den pedagogiske forskningen om lek er gjort i barnehager. Det gjelder også for forskning som utforsker barns perspektiver på lek. Dette gjenspeiler seg i forskningsoversikten. For barn i skolealder har forskning på lek i SFO i større grad enn forskning på lek i skolen søkt barneperspektiver (blant annet Øksnes, 2008a; Løndal, 2019).

Innganger til utforskning av forskningslitteraturen har vært funn og sentrale tematikker fra tre norskproduserte kunnskapsoversikter (Hølland m.fl., 2021; Lillejord m.fl., 2015; Lillejord m.fl., 2018) og tre antologier som tar for seg nordisk og internasjonal forskning på lek i skolen og barns perspektiver på overgangen (Becher m.fl., 2019; Dockett m.fl., 2019; Møller m.fl., 2018). Framgangsmåten i mitt litteratursøk kan best beskrives som «snowballing» (Greenhalgh & Peacock, 2005, s.1064) eller snøballmetoden, hvor man tar utgangspunkt i referansene til en eller flere sentrale kilder. I tillegg har jeg søkt etter forskningsartikler i litteraturdatabaser (hovedsakelig ERIC, Google Scholar og Oria) med norske og engelske søkeord utledet fra min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Eksempel på søkeord er *lek*, *barneperspektiv*, *overgang* og *skole*. Jeg spisset søkeordene ytterligere for å tilpasse søkene til de tre delstudiene. For eksempel søkte jeg på *lek+barneperspektiv*, *lek+felleskap*

og *overgang+barneperspektiv* i delstudie 1 og *barneperspektiv+pedagog* og *voksenrollen+lek* i delstudie 2. Jeg har også inkludert nyere relevante doktorgradsavhandlinger og forskningsrapporter og litteratur jeg har fått anbefalt av veiledere og fagfeller. Temaene lek og overgang er det som har styrt søkene mine. Samtidig relaterer pedagogisk forskning seg til ulike fagfelt, som psykologi, filosofi og sosiologi. De ulike fagtradisjonene preger på forskjellige måter den litteraturen jeg har forholdt meg til underveis. Både overgang fra barnehage til skole og lek i skolen er områder som det har vært forsket mye på de siste årene, og jeg har gjort gjentatte søk for å holde meg oppdatert om utviklingen på forskningsfronten. Litteratursøk har vært en kontinuerlig og ikke-lineær prosess i arbeidet med avhandlingen som har foregått parallelt med innsamlings- og analysearbeidet. I tråd med framgangsmåten i en hermeneutisk praksis har teoretiske og metodologiske erfaringer og innsikt preget hverandre underveis og påvirket hvilke retninger studien har tatt.

I norsk sammenheng har det vært store endringer hva gjelder overgang fra barnehage til skole og lek i skolen de siste tiårene etter at skolestart for seksåringer ble innført i Norge i 1997 og etter flere revideringer av læreplanene for skolen. Jeg har primært hatt søkelys på nyere forskning, men uten at jeg har satt noen absolutte grenser i form av årstall. Jeg har inkludert litteratur skrevet på engelsk, norsk, svensk og dansk. På grunn av at mitt prosjekt finner sted i en norsk utdanningskontekst, har jeg hovedvekt på norske og nordiske studier. Overgangen fra barnehage til skole og perspektiver på lek i pedagogisk sammenheng innenfor den nordiske konteksten lar seg ikke nødvendigvis enkelt overføre til andre lands praksis. Jeg har likevel valgt å søke internasjonalt i de tilfellene der forskning peker mot mer generell kunnskap om overgang fra barnehage til skole og lekens betydning.

Overgangen fra barnehage til skole

Overganger i utdanningssammenheng har ofte blitt forstått og behandlet som enkeltstående og isolerte hendelser (Jindal-Snape, 2016). I denne studien argumenterer jeg derimot for å forstå overgangen fra barnehage til skole som en prosess som involverer flere aspekter i barnas liv, både fysiske, emosjonelle, faglige og relasjonelle (Ackesjö, 2014; Jindal-Snape, 2016), og som strekker seg over tid og kan vare langt inn i barnas første periode i skolen (Dockett & Perry, 2007). De fleste barn opplever overgangen til skolen og endringene den fører med seg som noe positivt og etterlengtet, men samtidig kan endringer og manglende

sammenheng mellom barnehage og skole være utfordrende og føre til stress og mistriivsel hos noen barn (Jindal-Snape, 2016).

Både nordisk og internasjonalt er det en overvekt av studier om overgangen fra barnehage til skole som handler om hvordan barnehagen forbereder barna til skolen (Hølland m.fl., 2021; Lillejord m.fl., 2015; Jindal-Snape, 2016). Vi vet altså mer om overgangsprosessen før barna begynner på skolen enn etter at de har begynt. Det henger antakelig sammen med at den tradisjonelle oppfatningen av overgangen til skole har vært å *gjøre barn skoleklare* (OECD, 2017, s. 253), og at dette har blitt sett på som barnehagens oppgave. Det kan se ut til at det historisk sett har vært lagt mindre vekt på å gjøre skolen klar for barna. Det er heller ikke mange som har studert barns overgang til SFO eller tilsvarende ordninger i andre land (Lillejord m.fl., 2015). De studiene som finnes, understreker imidlertid at SFO har stor betydning for barn i overgangen (Ackesjö m.fl., 2022; Christensen, 2020; Hogsnes, 2016; Lago, 2014) og for deres muligheter til uformell og egeninitiert lek (Hogsnes, 2022; Løndal, 2019; Pálsdóttir, 2019; Øksnes, 2008a). Å forberede barna til skolen kan oppfattes forskjellig og kan antakelig knyttes til hvilke syn man har på barn og hvilke perspektiver man tar eller forsøker å nærme seg (jf. Johansson, 2003). Mens noen studier legger vekt på barnas tilpasning til skolens systemer og krav, konsentrerer andre seg om barnas muligheter til aktiv deltakelse i overgangen (Hogsnes, 2016; Schanke, 2019).

Betydningen av sammenheng blir vektlagt både utdanningspolitisk og i forskning om overganger. Både *sammenheng* og *kontinuitet* brukes i ganske bred forstand og ofte synonymt, og kan vise til forbindelser mellom det som har vært og det som skal komme på ulike nivåer, både politisk, organisatorisk og på virksamhetsnivå. I den systematiske kunnskapsoversikten *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole* (Lillejord m.fl., 2015) presenteres internasjonal forskning om denne overgangen som diskuteres opp mot den norske overgangskonteksten. En hovedutfordring som forskerne peker på på tvers av landegrensene, er manglende sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole, noe som kan oppleves overveldende og vanskelig for mange barn. For å ivareta sammenhengen i overgangen og barnas interesser og behov bedre, oppfordres pedagoger fra barnehage og skole til å samarbeide om å forene arbeidsmåtene i de to institusjonene. For eksempel hevder Helena Ackesjö, som har forsket på overgangen fra barnehage til førskoleklasse og skole i Sverige, at det å se på overgangen som en prosess i stedet for en hendelse, kan gjøre det lettere for pedagoger og foreldre å skape sammenheng

for barna i overgangen (Ackesjö, 2013). Å skape sammenheng kan blant annet bety at barnehagen må innføre flere av skolens målstyrte arbeidsmåter for de eldste barna. En dansk doktorgradsstudie (Christensen, 2020) viser at kontinuitet ofte blir forstått av pedagoger og skoleledere som å flytte skolens fokus på fag og akademisk læring ned i barnehagen, og at fagfokuset skygger for andre måter å forstå kontinuitet på. Slik jeg viser i denne studien, kan dette imidlertid også bety å fremme lekens betydning både i barnehage og skole.

Studiene i kunnskapsoversikten fra Sølvi Lillejord m.fl. (2015) understreker betydningen av at *barna* opplever en sammenheng i overgangen. I Norge har Hilde Dehnæs Hogsnes' (2016, 2019, 2022) forskning om overgangen fra barnehage til skole hatt stor gjennomslagskraft i overgangs praksis i norske barnehager og skoler de siste årene. Hogsnes understreker betydningen av at barn får oppleve at det er sammenheng mellom barnehage og skole, og at barna selv kan bidra til å skape denne sammenheng gjennom at skolen tar hensyn til deres tidligere erfaringer og opplevelser. Etter at barna har begynt på skolen, kan lek bidra til å skape sammenheng i skolehverdagen for barna, og sammenheng mellom undervisning, friminutt og SFO, hvor leken kan komme til uttrykk på ulike måter på de ulike arenaene (Hogsnes, 2022). Motsatt blir brudd på sammenheng og kontinuitet ofte beskrevet som noe som må forhindres. Men et brudd er ikke nødvendigvis noe entydig negativt. Flere forskere kritiserer kontinuitetsidealet (Ackesjö, 2014; Christensen, 2020; Stanek, 2020): Hvordan kan vi forberede barna på en virkelighet og et fellesskap med andre barn som de selv skal skape, og som vi derfor ennå ikke vet noe om?

Mindre lek i skolen er noe av det Lillejord m.fl. (2015) peker på som utfordrende for mange barn i overgangen. Forskjeller mellom barnehagens lekpregede og skolens lærerstyrte og fagorienterte arbeidsmåter kan føre til at «det oppstår spenninger mellom ansatte som skal samarbeide om tiltak som skal gjøre overgangen fra barnehage til skole bedre for barna» (Lillejord m.fl., 2015, s.35). Lillejord m.fl. (2015) slår fast at lek som pedagogisk framgangsmåte er et av barnehagens viktigste bidrag til barns læring og utvikling (s. 51), og argumenterer med støtte i den danske pedagogen og utdanningsforskeren Stig Broström (2013) for å identifisere trekk ved leken som bidrar til barns læringsutbytte, og integrere disse i «et lekeorientert læringsbegrep som er utviklingsmessig tilpasset måten barnehagebarn lærer best på» (Lillejord m.fl., 2015, s. 49). Jeg stiller spørsmål ved hvilke perspektiver på lek det er som ligger til grunn for en slik argumentasjon, noe jeg vil komme tilbake til. Jeg undrer meg også over hva som menes med en pedagogisk framgangsmåte. Pedagogikk kobles ofte til

didaktiske begreper om undervisning og planlagte voksenstyrte lærings situasjoner (se for eksempel Ackesjö m.fl., 2022; Schmidt & Slott, 2021), men det går også an å knytte pedagogikkbegrepet til undring og utforskning, relasjoner, barnekultur og barns egeninitierte lek (blant annet Gopnik, 2016; Gray, 2020). Barnehageloven § 1 sier at barnehagen skal anerkjenne barndommens egenverdi og ivareta barns behov for lek. Lek og den betydningen leken har for barn, er med andre ord en sentral del av barnehagens egenart. Ut fra det kan perspektiver på hva som er god sammenheng som kan bidra til trygghet og glede for barn og gi dem rom til å medvirke, være å gi barna rikelig med tid og rom til lek og egenstyrt aktivitet i overgangsprosessen (Christensen, 2020; Schanke, 2019; Schanke & Øksnes, 2022). Min studie bidrar med kunnskap om hvordan pedagoger i barnehage og skole kan samarbeide om å ivareta barns egeninitierte lek.

Krav og forventninger om å forberede barna på skolen gjør imidlertid at mange barnehager innfører skolens lærerstyrte arbeidsformer for de eldste barna, og konsekvensen kan være at lek som pedagogisk framgangsmåte fortrenses (Lillejord m.fl., 2015, s. 51). Overgangs rutiner knyttet til planlagte, voksenstyrte læringsaktiviteter blir ofte det man forstår med samarbeid mellom barnehage og skole, og en årsak til det kan være behovet for å legitimere barnehagens funksjon, også som skoleforberedende arena (Haug, 2013). I et slikt skoleforberedende perspektiv blir lek ofte sett på som en morsom og kreativ måte å tilegne seg skolefaglig kunnskap på (Bach m.fl., 2020). Det kan virke som at barn skal være forberedte på fremtiden. Dette er en frykt som også antydes av FN i deres retningsgivende kommentar til § 31 i Barnekonvensjonen om barns rett til lek (2013) når de uttrykker bekymring for at lek for lekens egen skyld marginaliseres til fordel for vektlegging av barns formelle akademiske ferdigheter. Et eksempel på det er at så å si alle barnehager praktiserer skoleforberedende tiltak for femåringene. Både nasjonalt og internasjonalt viser forskning (Eik, 2015; Greve, 2015; Hogsnes & Moser, 2014; Karila & Rantavuori, 2014) at det er barnehagelærerens profesjonsgrunnlag som står under press i møte med skolen. Særlig er det barns lek som er utsatt. Forskingen som viser dette, får internasjonal støtte fra den internasjonale organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD), som i rapporten *Starting Strong V* (OECD, 2017) setter søkelys på at det er skolen som blir den dominerende parten i samarbeidet med barnehagen. Samtidig stiller ofte barnehagefolk spørsmål om hvordan skolen forbereder seg på seksåringen og leken, og barnehagelærere kan uttrykke både mistillit til og motstand mot å bli «påtvunget» å rette seg inn etter skolens arbeidsmåter i samarbeidet (Dockett & Perry, 2014; Karila & Rantavuori, 2014).

Forskere har etterlyst at det utvikles en pedagogikk for de yngste barna i skolen som forener det beste fra barnehage og skole, slik intensjonen var i 1997 (Lillejord m.fl., 2015; Thoresen & Aukland, 2020). Imidlertid viser det seg gjennomgående både i norsk og internasjonal sammenheng at det er vanskelig å forene barnehagens og skolens tradisjoner, arbeidsmåter og syn på lek og læring (Haug, 2015, 2019; Hunter og Walsh, 2013; Lillejord m.fl., 2015; Stanek, 2020). Dette kan kobles til endrede og ulike institusjonelle syn på barn og læring, slik jeg har vist i innledningen, og til det Maria Øksnes og Einar Sundsdal (2020, s. 18) med referanse til Stefan Selander beskriver som *skolens transformative logikk*. Det vil si at skolen har en tendens til å omdanne alt som kommer inn til å følge skolens egne regler og logikk, og derfor gi mindre muligheter til lek enn hva som er intensjonen. Men også barnehagen kan påvirkes av en slik «skolsk» tankegang. Den økende oppmerksomheten om barnehagen som læringsarena og overgangen til skolen med sterkere satsing på tidlig innsats og formell læring, kan føre til at barnehagens helhetlige læringssyn snevres inn, og kan dermed innebære en mer metodisk og instrumentell holdning til barns lek som gir barns spontane, egeninitierte lek i barnehagen dårligere vilkår og mindre oppmerksomhet (Ackesjö m.fl., 2022; Korsvold & Nygård, 2022; Pettersvold og Østrem, 2022; Wolf, 2017).

Jeg vil nå gå over til å utdype relevant forskning om lek i skolen, med spesiell vekt på spenningsforholdet mellom lekens egenverdi og verdi for læring og utvikling.

Lek i skolen

Det kan synes å eksistere en utbredt oppfatning om at barn i dag ikke leker like mye som de gjorde før, og at barndommen blir innskrenket som en konsekvens av det. Barn tilbringer mer og mer av sin tid i barnehage, skole og SFO (Djupedal, 2022; Telhaug, 1992), hvor tiden deres i stor grad er voksenstyrt. Det kan beskrives som en *institusjonalisering* av barndommen (Telhaug, 1992; Øksnes & Sundsdal, 2020). Forskere har lenge hevdet at handlingsrommet barn har til lek stadig blir innskrenket. Blant annet viser både nordisk og internasjonal forskning at tid satt av til barns egen lek i barnehage og særlig i skole, reduseres på bekostning av målstyrt, pedagogisk aktivitet (blant annet Lunde & Brodal, 2022; Løndal, 2010; Sahlberg & Doyle, 2019; Smith, 1988; Turner, 1982). Pasi Sahlberg og William Doyle, som har analysert vilkårene for lek i mange land, konkluderer med at det er snakk om en «global war on play» (Sahlberg & Doyle, 2019, s. 197), som utkjempes gjennom å marginalisere og fortie den betydningen lek har for barn i utdanningsinstitusjonene. Samtidig er det ikke sikkert at bildet er så ensartet. Forskere advarer mot å ta for gitt at barn leker

mindre nå enn før (Hart og Tannock, 2019). En rekke historiske studier peker på at det ikke nødvendigvis er slik at mulighetene til lek har blitt dårligere over tid selv om de kan ha blitt annerledes (Cunningham, 2007; Isaksen m.fl., 2021). Det kan tyde på at barn og voksne har ulike oppfatning av hva som er lek, og at barn finner muligheter til lek til tross for voksnes bekymring for redusert leketid (Chudacoff, 2015). Om det vil si at bekymringene for innskrenket lek og barndom er ubegrunnet, er usikkert. Uansett er det interessant å stille flere spørsmål om hva det er som regnes som lek, og av hvem.

Til tross for at lek har hatt en plass i norske læreplaner siden den første i 1939, har lærere i mindre grad enn barnehagelærere hatt lek som sentralt pedagogisk eller didaktisk begrep i sin profesjon (Haug, 2021; Øksnes & Sundsdal, 2020). Mens det er forsket en god del på barns lek i barnehagen, er barns lek i skolen fortsatt et lite utforsket felt i Norge, selv om det har vært en økning i antall studier de siste årene (Becher m.fl., 2019; Hølland m.fl., 2021; Lillejord m.fl., 2018; Schanke & Øksnes, 2022). Nordisk og internasjonalt finnes det imidlertid studier med relevans for den norske skolekonteksten som kan bidra med kunnskap om blant annet barns egeninitierte lek i skolen (blant annet Dickey m.fl., 2016; Møller m.fl., 2018; Sahlberg & Doyle, 2019).

Ulike perspektiver på lek kan ha relevans for arbeidet med å gi rom for lek i skolen, og for hvilke former for lek som får innpass. Den internasjonale forskningsfronten på lek framhever at lek er en aktivitet med egenverdi for barn (Burghardt, 2011; Gopnik, 2016; Pellis & Pellis, 2021; Sundsdal & Øksnes, 2021; Sutton-Smith, 2008; Toft, 2018). Denne egenverdien kommer også til syne i rammeverkene for både barnehage, skolefritidsordning og skole. Samtidig settes lek i barnehagen i sammenheng med barns læring, både sosialt og faglig. Når lek diskuteres og forskes på i pedagogisk sammenheng, er utforskningen ofte knyttet til lærings- og utviklingsdiskurser (Schmidt & Slott, 2021; Breive m.fl., 2022; Sutton-Smith, 1997; Smith, 2004), og ideen om lek som middel for læring har fått solid fotfeste gjennom hele utdanningssystemet (Breive m.fl., 2022; Broström, 2019a; Lillejord m.fl., 2018; Pramling Samuelsson & Johansson, 2006; Sommer, 2020). Selv om mange forskere framhever barns egeninitierte lek som viktig, kan vanskelighetene med å tilpasse barns lek til institusjonelle rammer muligens tale for å utvikle strategier for veiledet lek hvor lærere tar aktivt del i barns lek, blant annet for å utnytte læringsmulighetene som oppstår underveis i leken (Fisher m.fl., 2011; Lillejord m.fl., 2018; Rege m.fl., 2021). Flere forskere (Eik, 2022; Fisher m.fl., 2011; Pyle og Daniels, 2017; Wood, 2010) beskriver et kontinuum hvor barns

egeninitierte lek plasseres på det ene ytterpunktet og voksenstyrt aktivitet på det andre. Lekbasert læring, som jeg har beskrevet i kapittel 1, ligger et sted i midten, det vil si at aktiviteten verken er fullstendig barnestyrt eller fullstendig lærerstyrt (jf. Størksen m.fl., 2023). Innenfor et slikt kontinuum kan man se for seg at pedagoger kan ta ulike deltakerposisjoner som legger til rette for ulik grad av styring av leken (Løndal, 2019). Med utgangspunkt i internasjonal forskning om lek og undervisning beskriver Broström (2019a) tre former for lek som kan komme til uttrykk i skolen: den frie leken, den lærerrike leken og den lekende læringen. Broström hevder at lekende læring i skolen må kjennetegnes av at barna må få være aktive deltakere i aktiviteten, de må oppleve aktiviteten som meningsfull, og aktiviteten må stimulere deres fantasi og forestillingsevne.

I kunnskapsoversikten *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø* konstaterer Lillejord m.fl. (2018) at «interessen for elevenes målbare læringsutbytte de siste par tiårene [har] marginalisert leken i de yngste barnas skoledag» (Lillejord m.fl., 2018, s.13). Løsningen på dette problemet blir presentert som å gå bort fra å se på lek og læring som motsetninger og utvikle en lekbasert pedagogikk som forener læring og lek. Blant annet konkluderer Lillejord m.fl. (2018) med at det bør forskes mer på hvilke former for lek som fører til hvilke former for læring. I litteraturgjennomgangen *Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser – barnehage og førskole* (Hølland m.fl., 2021), som bygger videre på kunnskapen fra oversikten til Lillejord m.fl. (2018), etterlyses behovet for flere nordiske studier om hvordan veiledet lek kan brukes som redskap for læring. At lek faktisk fører til læring, kan se ut til å være en selvfølge. Det kan også virke som en selvfølge at det er mulig å planlegge og styre hva læringsutbyttet av leken skal være. Det overrasker meg at begge kunnskapsoversiktene så entydig viser til en klar sammenheng mellom lek og læring. Det synes som en selvmotsigelse når forskning samtidig framhever lek som en aktivitet som styres av de lekende selv (blant annet Burghardt, 2010; Gopnik, 2016; Pellis & Pellis, 2021), og flere forskere peker på den logiske bristen i at lek blir forstått som barns aktivitet, og at man samtidig forsøker å bringe inn en «pedagogisk» eller «voksen» agenda i leken (Canning, 2007; Smith, 2010; Saugstad, 2017; Toft, 2018). Et spørsmål som følger av dette, er om fri lek i det hele tatt er mulig i barnehage og skole, eller om de institusjonelle rammene legger for mange føringer på leken til at den kan kalles fri, selv om det legges til rette for minimal styring fra pedagogenes side.

I 2013 ble Reform 97 evaluert, men uten å fokusere særskilt på innføringen av skolestart for seksåringer. Ifølge professor i pedagogikk Peder Haug ved Høgskulen i Volda, som ledet evalueringen, var konklusjonen likevel den gang at tiårig skole ikke har hatt noen vesentlige konsekvenser for barns læring (Haug, 2013). Å sette fem- og seksåringer på skolebenken og i bunn og grunn ta fra dem mye av leken, har imidlertid ikke vært helt uproblematisk. Haug mener problemer som aversjon mot læring, manglende interesse og engasjement og manglende motivasjon kan oppstå, en oppfatning som får støtte av nyere forskning på lek i skolen (Lunde & Brodal, 2022; Sahlberg & Doyle, 2019; Schanke & Øksnes, 2022; Øksnes & Sundsdal, 2020). Rapporten fra Elisabeth Bjørnestad m.fl. fra evalueringen av seksårsreformen (2022) viser at de yngste barna på skolen har en skoledag preget av mer varierte arbeidsformer enn for tjue år siden. Blant annet bruker lærerne ofte lekpreget aktivitet som virkemiddel for å lære bort fag. Lærerne i undersøkelsen oppgir at de opplever at man etter fagfornyelsen i 2020 er på vei tilbake til et mer lekbasert klasserom for seksåringene, slik intensjonen var da reformen kom i 1997. Men samtidig viser rapporten at det har blitt mindre av den typen lek i skolen som er initiert og styrt av barn selv. De vanligste formene for lek som er tilrettelagt av lærere, er finmotoriske aktiviteter og bygge- og konstruksjonsleker. Bjørnestad m.fl. (2022) uttrykker bekymring for at lærere, ofte på grunn av manglende tilrettelegging av det fysiske miljøet og manglende voksenressurser, i hovedsak velger å tilrettelegge for rolig lek på bekostning av andre lekformer. De påpeker at det kan føre til at barna mister noe av den spontane, utforskende og kreative tilnærmingen til lek. Den samme tendensen viser seg i annen nordisk forskning, som viser at noen former for lek er mer akseptert av pedagogene enn andre former, og at visse typer lek derfor blir marginalisert i skolen. Det gjelder særlig høylytt, fysisk aktiv og risikofylt lek (Becher, 2018; Skovbjerg, 2018).

Ifølge noen lekforskere (for eksempel Toft, 2018; Øksnes & Sundsdal, 2020) kan løsningen på problemet med marginalisering av lek i skolen være at man *både* må gi mer rom i skolen til aktive, utforskende undervisningsaktiviteter og til lek, men uten å nødvendigvis forsøke å forene dem og viske ut skillene mellom lek og undervisning. Den danske barnekulturforskeren Herdis Toft (2018) argumenterer for å skille lek og undervisning i skolen:

Jeg taler ikke her imod undervisning. Jeg taler heller ikke for at utelukke en legende tilgang til undervisning. I stedet taler jeg om at fastholde, at leg er og må være utelukket fra undervisning. Eller omvendt; undervisning er utelukket fra leg. Og jeg gjør det ud fra en både

teoretisk og praktisk interesse i at forstå og respektere lek som en gøremåde, der lader sine deltagere indgå i demokratiske dannelsesprosesser (Toft, 2018, s.51-52).

Også pedagoger har ulike oppfatninger av hvor mye og når de bør involvere seg i barns lek, blant annet basert på hvordan de forstår lek, og hvordan de tilrettelegger for lek (blant annet Greve m.fl., 2023; Schmidt & Slott, 2021; Skovbjerg, 2018; Wolf, 2017). Hvordan man som pedagog skal opptre i møte med lekende barn, blir pekt på som en utfordring både i praksisfelt og forskning. Lekbegrepet er og har vært mer barnesentrert i barnehagen, og mer fagsentrert i skolen (Haug, 2019), noe som gjenspeiles i utdanningene av barnehagelærere og grunnskolelærere. Tradisjonene og det faglige utgangspunktet er med andre ord ulikt. Men studier av barnehagepedagogers lekperspektiver viser at også de i stor grad kobler barns lek til utviklingsorienterte retorikker og teorier (Becher & Håøy, 2022; Schmidt & Slott, 2021). Pedagogenes utviklingsorientering har betydning både for hvordan de oppfatter barns egeninitierte og spontane lek (Russell m.fl., 2021), og hvordan de ser på å bruke lek som arbeidsform i fag. Mange pedagoger uttrykker en tilbakeholdenhet med å delta i barns lek, og begrunner dette blant annet med at de er redde for å ta over styringen og på den måten ødelegge leken for barna (se for eksempel Greve m.fl., 2023; Pyle & Daniells, 2017), det som kan beskrives som å ha *berøringsangst* for leken (Øksnes & Sundsdal, 2018). Dersom pedagoger ønsker å få innpass i barns lek, ser det ut til å være av stor betydning at de observerer leken og forsøker å tre inn i den på barnas eller lekens premisser (Løndal, 2019; Palmadóttir & Einarsdóttir, 2015; Pramling Samuelsson & Johansson, 2009), det jeg tolker som å tilnærme seg barneperspektiver på lek. En studie gjort i barnehager, viser at voksnes lekende samspill med barn har klare positive innvirkninger på barns muligheter til å oppleve seg som del av fellesskapet (Wolf, 2017). Det samme viser seg også i skolen, blant annet hos Broström (2019a), som diskuterer lærerens rolle i de ulike lekformene fri lek, lærerik lek og lekende læring. I tillegg til inkludering, fokuserer Broström på mulighetene læreren som bidrar i leken har til å gi leken et faglig innhold, for eksempel når «læreren i en rolleleg i kjøbmandsbutikken inspirerer barnene til at inndrage bogstaver og tal for at konstruere indkøbsedler og prisskilte» (Broström, 2019a, s. 50). Sitatet eksemplifiserer at forskning på voksnes lekende samspill med barn i skolen hovedsakelig er orientert rundt undervisning, noe andre studier bekrefter (blant annet Fisher m.fl., 2011; Breive m.fl., 2022).

En intensjon i min studie er å beskrive og dokumentere hvordan barn selv uttrykker seg om lek i overgangen fra barnehage til skole. De tre kunnskapsoversiktene som fungerte som innganger til forskningsgjennomgangen (Hølland m.fl., 2021; Lillejord m.fl., 2015; Lillejord

m.fl., 2018), etterlyser alle mer forskning som belyser barns perspektiver på overgang og lek. I den siste delen av forskningsoversikten vil jeg derfor se nærmere på forskning som utforsker barns perspektiver på lek knyttet opp mot overgangsprosessen.

Barneperspektiver på lek i overgangsprosessen

De siste årene har viktigheten av å lytte til, anerkjenne og følge opp barns perspektiver i overgangen til skole og SFO blitt framhevet i forskning (Ackesjö, 2014; Christensen, 2020; Dockett m.fl., 2019; Einarsdottir, 2010, 2011; Hogsnes, 2016; Lago, 2014; Schanke, 2019; Stanek & Vendelbo, 2019; Øksnes & Schanke, 2023). Den økte bevisstheten om å fremme barns stemmer kan kobles til et skifte i måten barn blir sett på både generelt og i utdanning (Peters & Kelly, 2015). Dette er koblet til flere samfunnsmessige, politiske og forskningsmessige agendaer de siste tiårene, blant annet barns rettigheter i FN's barnekonvensjon i 1989, forskningsfeltet barndomssosiologi (Corsaro, 2017; James & Prout, 2015) og forskning som utforsker barn som subjekter og maktrelasjoner mellom voksne og barn (Bae, 2018; Clark m.fl., 2005; Fasting m.fl., 2021; Kampmann m.fl., 2017; Rinaldi, 2009). I norsk sammenheng vil jeg, ut over Hogsnes (2016), trekke fram Tuva Schanke (2019), som viser at barn blir sett på som mer kompetente og får større rom for medvirkning i barnehagen enn hva de gjør i skolen. Hun knytter det til at barnehagen i større grad legger til rette for barnestyrt aktivitet enn hva skolen gjør.

Teorier om barns lek er tradisjonelt sett i all hovedsak utledet av forskeres og pedagogers perspektiver på hva lek kan være (Glenn m.fl., 2012; Øksnes, 2019). Selv om interessen for barns perspektiver både generelt og i forskning har økt de siste tiårene (blant annet Dockett m. fl., 2019), er barns stemmer i mindre grad synliggjort i lekforskningen. Det gjenspeiler seg i at pedagogisk teori om lek først om fremst har vært orientert om lekens verdi for sosial og faglig læring og utvikling (Sutton-Smith, 1997; Henricks, 2020, Vilholm, 2022). Samtidig viser forskning at det ofte er et sprik mellom hvordan barn og voksne oppfatter lek (blant annet Glenn m.fl., 2012; Øksnes & Sundsdal, 2020), noe min studie bekrefter. Blant annet knytter ikke barn sin egen lek til eksternt måloppnåelse, men fokuserer heller på det som skjer der og da, i leken (blant annet Becher & Håøy, 2022; Burghardt, 2011; Pellis & Pellis, 2021).

Det kan være store ulikheter i hvordan barn og voksne ser på lek (Becher & Håøy, 2022; Glenn m.fl., 2012; Hart & Tannock, 2019; King, 1982; Øksnes & Sundsdal, 2020). Voksne mennesker ser generelt oftere ut til å definere barns ulike aktiviteter som lek enn hva barn selv gjør (Theobald m.fl., 2015). Det kan få betydning for leken i institusjonene. Dersom

voksnes perspektiver på lek får legge føringene for hvilken plass lek skal ha i pedagogiske institusjoner, kan det føre til en rasjonalisering (Smith, 2004) eller skolarisering (blant annet Ackesjö m.fl., 2022) av barns hverdag, hvor betydningen av lek for lekens egen skyld ikke vektlegges, og at det derfor blir satt av mindre tid til barns spontane og egenstyrte lek. Barneperspektiver på lek kritiserer blant annet voksenskapte skiller mellom god og dårlig lek og det pedagogiske lærings- og utviklingsfokuset (Smith, 2004; Skovbjerg, 2018).

For å argumentere for å utvikle en lekbasert pedagogikk i skolen, viser Lillejord m.fl. (2018) i sin forskningskartlegging til flere studier som bruker barn som informanter (Nolan & Paatsch, 2018; Breatnach m.fl., 2017; Kobylak & Kalyn, 2017; Edwards, 2017). I alle de tre studiene framhever barna at de setter pris på at aktivitetene legger til rette for deres egen aktivitet og utforskning. Samtidig klarer jeg ikke å se i studiene at barna definerer veiledet eller lærerstyrt aktivitet som lek. Tvert imot forteller Kobylak & Kalvyn (2017) at barna oppfatter alt det lærerne forteller at de skal gjøre som arbeid.

I likhet med annen forskning om overgangen fra barnehage til skole, kommer også mye av forskningen som tar for seg barns synspunkter fra et barnehagefaglig perspektiv, og omhandler derfor i stor grad barns forventninger til hvordan skolegangen skal bli (Hølland m.fl., 2021). Betydningen av barns perspektiver på overgangen knyttes særlig til deres opplevelser av sammenheng og brudd på sammenheng og av trygghet, tilhørighet og medvirkning.

I forskning om barns perspektiver på og erfaringer om overgang fra barnehage til skole, viser det seg at det som har betydning for barn i overgangen, er å få være en del av et fellesskap med andre barn (Corsaro & Molinari, 2005; Ackesjö, 2014; Schanke, 2019). Det å skulle bryte opp gamle jevnaldningsrelasjoner og etablere nye, ser ut til å være det som både opptar og bekymrer barn aller mest når de skal begynne på skolen (Ackesjö, 2014), og å bli utestengt fra lekefellesskapet med andre barn, er noe av det barn frykter mest i barnehagen (Helgeland & Lund, 2017; Nergaard, 2020). Dette gjelder sannsynligvis i like stor grad i skolen. Det sterke fokuset på voksenrollen i praksis, utdanning og forskning kan marginalisere relasjoner mellom barn, og dermed gi den barnestyrt leken mindre plass og oppmerksomhet (Bernstorff, 2021). Stanek (2020) argumenterer for at voksne som skal støtte barns overgangsprosesser, har behov for kunnskap om og innsikt i barns sosiale fellesskap.

Noe annet som kan bekymre barn, er at det blir mindre tid til lek i skolen enn hva det har vært i barnehagen (Corsaro & Molinari, 2005; Einarsdottir, 2011). Barn foretrekker å bruke tiden

sin på lek, og selv om de gleder seg til å begynne på skolen, kan de ofte være usikre på hva skole er, og hva som er forventet av dem der. Mange barn knytter læring til disiplinering, det vil si å oppføre seg og følge regler (Broström, 2019b). Motsatt kan det se ut til at barns lek ofte handler om gleden og spenningen ved å bryte eller utfordre de samme reglene (Bateson & Martin, 2013; King, 1982). Schanke og Øksnes (2022) tolker ut fra sine intervjuer med barn på første trinn i skolen at barna ser på lek som en sentral form for deltakelse. De uttrykker bekymring for at skolen, med sitt voksenstyrte undervisningsfokus, fratrar barn muligheter til å delta aktivt i å påvirke sin egen skolehverdag.

Som vist understreker forskning at voksenrollen kan være av stor betydning i barns lek, det være seg for barns trivsel, inkludering, utvikling eller læring (blant annet Greve m.fl., 2023; Skovbjerg, 2018; Wolf, 2017). Studier om hvordan barn opplever barnehage- og skoleansatte i lek, viser imidlertid at barn ofte kobler lek til fraværet av voksne, og at ansatte står mest i bakgrunnen og observerer heller enn å delta aktivt i leken (Einardottir, 2014b; Löfdahl, 2014; Olafsdottir, 2019). Det kan se ut til at barn i barnehage- og skolestartalder er mer fokusert på hva andre barn gjør enn på hva de ansatte gjør, både generelt og i lek (King, 1982; Einarsdottir, 2014a). Selv om barn kan oppleve noen voksne som mer lekende og mindre styrende enn andre (Olafsdottir, 2019), definerer de ofte voksne generelt som mer seriøse og mindre lekende enn hva de oppfatter at de selv er (Kibsgaard, 2019). Likevel uttrykker barn at de ønsker at de ansatte er i nærheten og er tilgjengelige for dem når de har behov for hjelp i leken (Löfdahl & Hägglund, 2006; Pramling Samuelsson & Johansson, 2009; Kragh-Müller & Isbell, 2011; Einarsdottir, 2014a), og mens noen barn mener at ansatte som deltar i lek, ødelegger leken, skulle andre barn ønske at de ansatte deltok mer i lek (Olafsdottir, 2019).

Sammenfatning og betydning for studien

Med utgangspunkt i den politiske og samfunnsmessige konteksten og relevant forskning jeg har gjennomgått, har jeg posisjonert min studie innenfor annen forskning på lek, overgang til skole og barneperspektiver. Lek er et stort forskningsfelt med mange sentrale, etablerte forskere, og det er i senere tid blitt forsket mye på barns overgang fra barnehage til skole. Mange av overgangsstudiene inkluderer barns lek, men få av dem har leken som hovedtematikk. Det er heller ikke mange studier som utforsker overgangen etter at barna har begynt i skolen, selv om det har vært en økning de siste årene.

Min forskningsoversikt i dette kapittelet viser at teoretiske perspektiver på lek orientert om barns utvikling, sosialisering og læring, er rådende i sammenheng med overgangen fra

barnehage til skole. Det gjenspeiler seg i hva som vektlegges i samfunnsmessig og utdanningspolitisk kontekst, som jeg har belyst i innledningen. Samtidig kan det se ut som barns perspektiver på lek i en overgangskontekst skiller seg fra de rådende teoretiske og samfunnsmessige perspektivene. Ut fra mine analyser og konklusjoner i delstudiene, vil jeg nyansere behovet som fremmes om å forene lek og læring i et lekeorientert læringsbegrep som er tilpasset barn i overgangen fra barnehage til skole og utforske hvilke former for lek som fører til hvilke former for læring for de yngste skolebarna (Lillejord m.fl., 2015; Lillejord m.fl., 2018). Min studie kan bidra til forskningsfeltet med å løfte fram barneperspektiver på lek, som framhever lekens verdi i seg selv i barnefellesskapet. I kapittel 4 vil jeg derfor framheve teorier om lek som orienterer seg rundt barns fellesskap og kultur, frihet og motstand, og det morsomme og uforutsigbare med leken.

Sammen med den samfunnsmessige og skolepolitiske konteksten, er relevant forskning på feltet et utgangspunkt for hva jeg har valgt å utforske i min studie, og for hvordan jeg har valgt å gå fram. I de to neste kapitlene i avhandlingen vil jeg beskrive og utforske mine metodologiske og teoretiske valg og overveielser underveis i forskningsarbeidet. Møtet med feltet og forskningsdeltakerne har, sammen med mine forforståelser om blant annet lek, overgang og barn, vært avgjørende for hvilket analytisk teoretisk rammeverk jeg har valgt å følge i det videre arbeidet med å behandle og analysere datamaterialet. Derfor begynner jeg med å ta for meg hvordan jeg har rammet inn studien metodologisk og etisk.

Kapittel 3: Metodologisk og etisk forståelsesramme

Innledningsvis i avhandlingen har jeg gjort rede for at studien bygger på en hermeneutisk tilnærming. I dette kapittelet vil jeg utdype mine metodologiske valg og overveielser i forskningsprosessen sett i lys av det Nancy Moules og hennes kollegaer (2015) beskriver som å gå fra hermeneutisk filosofi til hermeneutisk eller fortolkende *praksis*. Videre legger studiens hensikt om å utforske barneperspektiver på lek, føringer for metodologiske valg. Jeg redegjør for valget av etnografisk feltarbeid som metodologisk design og drøfter særlige hensyn, både metodologiske og etiske, knyttet til min egen forskerrolle i feltarbeidet, og til det å inkludere barn og pedagoger som forskningsdeltakere. Deretter presenterer og diskuterer jeg metodene intervju og observasjon, som jeg tok i bruk for å utforske problemstillingen, og jeg beskriver hvordan jeg har gått fram for å analysere og tolke materialet.

Jeg forstår forskningsetiske overveielser og utfordringer som en integrert del av forskningsarbeidet. Derfor har jeg valgt å inkludere spørsmål og vurderinger knyttet til etiske overveielser underveis i dette kapittelet i stedet for å skille dem ut som et eget avsnitt. Som forsker har jeg ansvar for å forholde meg til fastsatte retningslinjer og lover som gjelder forskning, som gjelder innhenting av samtykke, personvern, lagring og tilgang til materiale. I tillegg har jeg i løpet av forskningsarbeidet møtt på situasjoner som jeg har måttet forholde meg konkret til, ofte der og da. Jeg har måttet gjøre «fortløpende relasjonsetiske refleksjoner og [...] situasjonsspesifikke valg» (Menning & Kampmann, 2021, s. 155). Jeg vil belyse etiske avveininger og refleksjoner jeg har gjort meg i de ulike fasene i forskningsarbeidet, spesielt i forbindelse med å skrive fram barneperspektiver i avhandlingen. Jeg vil også fortløpende ta opp spørsmål og overveielser knyttet til kvalitetssikring av forskningsarbeidet som inkluderer innsamling, analyser og tolkninger av datamaterialet. Det gjelder for eksempel studiens gyldighet og troverdighet og etterrettelighet og transparens i prosessen.

En hermeneutisk metodologisk praksis

Den hermeneutiske metodologiske praksisen er ikke nøytral, men etisk motivert, åpen, anerkjennende og sensitiv, ansvarlig og dialogisk (Moules m.fl., 2015). Jeg forstår den både som en måte å være forsker på og en måte å erkjenne på. Heller enn å snakke om en induktiv eller en deduktiv tilnærming til forskning, er man i hermeneutikken opptatt av interaksjonen eller dialogen, mellom det generelle og det spesielle, helhet og deler, forskeren og det som utforskes og mellom empiri og teori (Moules m.fl., 2015). Gjennom en slik dialog kan

perspektiver på lek synliggjøres, utfordres og føre til ny forståelse (Gadamer, 2010). Å løfte fram andre og underkommuniserte perspektiver på lek kan ha stor betydning for lekens vilkår i både barnehage og skole.

For at en hermeneutisk studie skal framstå som kvalitetsmessig troverdig og gyldig for leseren, må tolkningene tilby beskrivelser som er tro mot fenomenet som utforskes, og som er gjenkjennelige og overførbare til lesernes egne erfaringer med feltet eller tematikken (Moules m.fl., 2015). Mine analyser og tolkninger er kulturelt og kontekstuet betinget og kan ikke overføres direkte, men de kan brukes som en guide til hva som kanskje kan oppstå i en annen situasjon og kontekst, det Moules m.fl. (2015, s.174) kaller *analytisk generaliserbarhet*. For å hjelpe leserne til ny forståelse er det en forutsetning at det er tydelig og transparent hvordan mine tolkninger hører sammen med materialet som presenteres. Jeg er klar over at mine tolkninger kunne vært annerledes om konteksten hadde vært en annen og om jeg hadde hatt en annen forståelsesbakgrunn. Derfor er transparens et viktig poeng i hermeneutisk sammenheng, i betydningen å synliggjøre egne forforståelser og prosessen fram mot de analysene som presenteres. I stedet for å påstå at jeg presenterer sannheten, må jeg fokusere på å holde meg tro til fenomenet og til min tolkning av det og samtidig holde på åpenheten, det vil si holde den utforskende samtalen gående. Moules m.fl. (med henvisning til Gary Brent Madison) foreslår *potensiale* som et kvalitetskriterium i hermeneutisk forskning, som vil si studiens evne til å åpne for nye spørsmål, dialog og forståelse. Underveis i prosjektet har jeg presentert arbeidet mitt på konferanser og diskutert det med kollegaer og fagfeller, noe som har ført til ny forståelse hos meg, og potensielt også hos andre.

Sammenhengen mellom hva slags perspektiver deltakerne uttrykker om lek og hvordan perspektivene kommer til uttrykk beveger seg som en rød tråd gjennom prosjektet og materialet mitt. Ifølge Jaber F. Gubrium og James A. Holstein (1997) bør en interesse for *hva* som blir uttrykt, følges av en interesse for *hvordan* innholdet blir uttrykt, for eksempel hvordan mennesker snakker sammen og agerer på ulike måter. I forholdet mellom hva og hvordan finnes nemlig svaret på *hvorfor*. Det dobbelte perspektivet gir en *forklarende kraft* til kvalitative studier (Rennstam & Wästerfors, 2018, s. 54). Man bør altså ikke velge mellom hva og hvorfor, men veksle mellom dem, i det Gubrium og Holstein (1997, s. 119) kaller en *fortolkende praksis*, som forener ulike metodologiske innganger til et materiale. Denne måten å beskrive en fortolkende praksis på inkluderer jeg i den hermeneutiske metodologiske praksisen beskrevet av Moules m.fl. (2015) som jeg har etterstrebet å følge i mitt

forskningsarbeid. I studien kommer forholdet mellom innhold og form til uttrykk blant annet gjennom pedagogenes felles refleksjon, barns lekende fortellerformer og hva barn uttrykker når de leker. Å synliggjøre deltakernes ulike og varierende uttrykksformer, kan slik jeg ser det gi økt troverdighet og gyldighet til analysene.

Etnografisk feltarbeid

Det empiriske materialet i studien er frambragt gjennom feltnotater, deltakende observasjoner og gruppeintervjuer med barn i en skole og fra et fokusgruppeintervju med pedagoger fra barnehage, SFO og skole. Framgangsmåten i min studie kan betraktes som et *etnografisk feltarbeid* (Gulløv & Højlund, 2003). I tråd med Martyn Hammersleys og Paul Atkinsons (1995) beskrivelser av etnografiske studier, dreier studien seg om å frambringe data om sosiale forhold eller et tema gjennom å delta i en gruppe menneskers dagligliv over en tidsperiode, observere dem og snakke med dem. Framgangsmåten gir rik tilgang på empiri og en unik nærhet til feltet. Materialet ble samlet inn i løpet av høsten 2020 og høsten 2021.

Hammersley og Atkinson (1995) beskriver etnografi som en *refleksiv* prosess. I tråd med en hermeneutisk tilnærming og praksis innebærer det at jeg som forsker erkjenner at jeg selv er del av og påvirker den sosiale verdenen jeg studerer, og at jeg produserer mine analyser gjennom selektive observasjoner og teoretiske tolkninger av hva jeg ser. Sosiologen Hubert Knoblauch (2005) viser til *fokusert etnografi* som en retning innenfor etnografisk forskning der forskerens hensikt er å rette fokus mot spesielle fenomener eller hendelser innenfor et felt, slik jeg gjør i denne studien med fenomenet lek. Heller enn å beskrive alle deler av feltet i detalj, er fokusert etnografi opptatt av å studere aktiviteter og sosiale interaksjoner innenfor det valgte fokusområdet (Knoblauch, 2005). Etnografisk feltarbeid er tidkrevende, og det å fokusere på noen utvalgte elementer kan gi mulighet til å frambringe mer data på kortere tid. Slik jeg tolker fokusert etnografi, er den i tråd med en hermeneutisk tilnærming hvor hensikten ikke er å dokumentere og avdekke alle sider ved en kultur eller et felt, men heller studere og utforske kulturelle og kontekstuelle betingede forestillinger og oppfatninger innenfor en kultur (jf. Moules m.fl., 2015). Jeg følger i stor grad framgangsmåten i fokusert etnografi slik Knoblauch beskriver den, og i delstudie 1 (kapittel 5) beskriver jeg designet på studien som et fokusert etnografisk feltarbeid. Samtidig kan en utfordring med å snevre inn fokuset være at man bare ser det man vet fra før og går glipp av andre mulige perspektiver. Det var derfor viktig for meg å ikke bare observere de aktivitetene som ansatte hadde forhåndsdefinert som lek, men også se etter om og hvordan lek kunne oppstå ut over de

oppsatte tidene og stedene for lek. Intervjuene med barn hjalp meg å fokusere feltarbeidet mitt ytterligere og se etter det som barna fortalte om eller viste meg som lek. Det kan beskrives som å gå fra det generelle til det spesielle, eller som at den analytiske rammen formes i møtet med feltet og deltakerne (Gulløv & Højlund, 2003). Antropologen Clifford Geertz (1973, s. 314) beskriver feltet som den etnografiske forskeren møter, som «a multiplicity of complex conceptual structures, many of them superimposed upon or knotted into one another, which are at once strange, irregular, and inexplicit, and which he must contrive somehow first to grasp and then to render». For å få grep om feltet, sier Geertz at forskeren kan lage *tykke beskrivelser* av det. Han forklarer det som å beskrive og dokumentere i detalj hva som sies og gjøres, men også beskrive deltakernes refleksjoner og konteksten de ulike uttrykkene er del av og i tillegg sine egne tolkninger av deltakernes uttrykk og refleksjoner. I studien har jeg lagt vekt på å beskrive «tykt» hvordan deltakerne uttrykker sine ulike perspektiver på lek, hvordan de reflekterer over egne og andres perspektiver, og hvordan jeg tolker deres uttrykk i den konteksten de befinner seg i. I en hermeneutisk fram-og-tilbake-bevegelse mellom helhet og deler i forskningsprosessen (jf. Gadamer, 2010), har jeg ønsket å skape analytiske strukturer ut fra det sammensatte og komplekse hverdagslivet i skolen og samtidig utforske kompleksiteten i fenomenet lek slik det har vist seg for meg i barnas skolehverdag.

I utgangspunktet var formålet med studien å følge en eller flere barnegrupper fra barnehage over til skole og utforske barns og pedagogers lekperspektiver i overgangsprosessen. På grunn av nedstengingen av barnehager og skoler under covid-19-pandemien og smittevern hensyn, lot ikke det seg gjennomføre våren 2020 slik planen var. På grunn av prosjektets begrensede tidsramme og usikkerheten rundt om det kom til å bli nye nedstenginger, ønsket jeg å komme i gang med feltarbeidet høsten 2020. Dette innebar en endring i deler av prosjektet. Jeg valgte å fortsatt ha med perspektiver på lek fra både barnehagelærere, SFO-pedagoger og lærere, men feltarbeidet ble først og fremst orientert rundt hvordan lek ble oppfattet etter at barna hadde begynt på skolen. Denne begrensningen – eller avgrensningen – gjorde at jeg mistet muligheten til å følge barn fra barnehage over til skole. Samtidig lot den meg fokusere på barns perspektiver på lek i skolen. Jeg har likevel beholdt overgangen fra barnehage til skole som sentral for studien, idet jeg tolker det som at barna fortsatt befinner seg i en overgangsprosess hvor de skal bli kjent med sine nye omgivelser og nye roller som elever i skolen (jf. Ackesjö, 2014; Dockett & Perry, 2007).

For å se til at presset på praksisfeltet ikke ble ujevnt fordelt i den krevende situasjonen de sto i under pandemien, ønsket administrasjonen i den kommunen der jeg ville gjøre feltarbeidet å peke ut hvilke institusjoner som skulle kontaktes. De valgte ut én skole og to barnehager, som takket ja til forespørselen om samarbeid med meg. Av hensyn til deltakernes anonymitet og frivillige ønske om å delta, ville jeg helst ha kontaktet skoler og barnehager selv, uten kommunen som mellomledd. Jeg vurderte likevel at dette var min mulighet til å gjennomføre et feltarbeid på det tidspunktet jeg ønsket det, og det hensynet kom til å veie tyngst for meg. Da jeg hadde fått avklart hvilken skole som kunne ta imot meg, kontaktet jeg rektor og avtalte et møte for å informere ledelsen ved skolen om prosjektet. I etterkant av dette møtet sendte jeg ut et informasjonsskriv til de ansatte på første trinn i skolen (vedlegg 1). Før selve feltarbeidet på første trinn startet, fikk jeg mulighet til å delta på en planleggingsdag for de ansatte ved skolen. På planleggingsdagen fikk jeg presentere meg selv og prosjektet mitt, og jeg fikk samtidig innsyn i det pedagogiske arbeidet på skolen.

Ut fra studiens hensikt om å få innsikt i barns og pedagogers perspektiver knyttet til barns lek i barnehage og skole, planla jeg en flermetodisk tilnærming. Jeg valgte ulike fokus og ulike metodiske innganger for å styrke undersøkelsens troverdighet og få fram kompleksiteten og flertydigheten i perspektiver på lek. I tillegg utforsker jeg perspektiver på lek både hos barn og voksne, noe som krever metodisk tilpasning og fleksibilitet. Ved å gå i dybden kan jeg i studien beskrive og tolke detaljert og inngående hvordan deltakerne betrakter fenomenet lek i overgangen og i skolestarten, og disse beskrivelsene og tolkningene kan ha overføringsverdi til et større praksis- og forskningsfelt (jf. Moules m.fl., 2015).

Før jeg beskriver min rolle som forsker i feltarbeidet og hvordan mine valg og refleksjoner knytter seg til den hermeneutiske rammen og studiens design, gir jeg en kort oversikt over skolen og beskriver hvordan de tilrettela for lek. Dette gjør jeg i tråd med betydningen av å lage tykke beskrivelser av et felt for å få grep om det (jf. Geertz, 1973).

Beskrivelse av skolens fysiske og organisatoriske rammer

Skolen hvor feltarbeidet ble gjennomført, var en mellomstor offentlig barneskole i en norsk by med elever fra 1. til 7. trinn. Jeg var sammen med elevene på første trinn i to måneder, fra september til november, to til tre dager hver uke. Det var 60 barn på første trinn fordelt på tre grupper med en jevn fordeling av gutter og jenter. Hver gruppe bestod av 20 barn, en kontaktlærer og en assistent. Som regel var assistentene i skoletiden også sammen med barna i SFO-tiden. Hver gruppe hadde sitt eget klasserom, der de for det meste oppholdt seg hele

skoledagen bortsett fra i friminutt og utetid. De tre rommene lå i tilknytning til hverandre og var likt utformet, med tavle og smartboard i front, benker til fellessamling («lyttekrok») foran tavla, gruppebord med fire til seks stoler rundt hvert bord og en lekekrok bakerst i rommet. I SFO-tiden ble de samme rommene brukt, men da kunne barna rullere mellom rommene som de ønsket. I tillegg hadde arealet for trinnet en kjøkkenkrok, en felles garderobe og to små grupperom som ble brukt både i skoletiden og i SFO-tiden. Gruppene hadde tilgang til skolens gymsal til faste tider. Uteområdet var felles for hele skolen og bestod av lekeapparater, klatrestativ, fotballbane og en stor åpen plass i midten. Høsten 2020 var skolen underlagt smittevernrestriksjoner som gjorde at de ulike trinnene ikke fikk være sammen. Derfor ble elevene på hvert trinn fordelt slik at de var ute til ulike tider og bare hadde tilgang til halve uteområdet om gangen.

De mest brukte arbeidsformene på trinnet i den perioden jeg var der, var samling med hele gruppen i lyttekrok og stasjonsarbeid. I stasjonsarbeidet ble barna delt i faste grupper på fire deltakere, og de rullerte på å gjøre ulike faglige aktiviteter forskjellige steder i klasserommet. Som regel varte hver stasjonsaktivitet i 15 minutter. En av stasjonene ble ofte kalt lek og var plassert i lekekroken. Hver arbeidsøkt varte i omtrent en og en halv time, en økt før lunsj og pause og en etter. To dager i uka var deler av den ene økta satt av til lek og fri aktivitet, inne eller ute. Barna hadde lunsj etterfulgt av utetid midt på dagen på omtrent en time til sammen. En dag i uka var det turdag, og da var som regel hele trinnet på tur sammen utenfor skolens område hele dagen. Skoledagen begynte klokken 08.30 hver dag og varte til mellom 13.00 og 14.00. De fleste barna, men ikke alle, var på SFO etter skoletid. Bare noen få barn benyttet SFO før skoletid.

Skolen (og barnehagene hvor pedagogene som deltok i fokusgruppeintervjuet arbeidet) var en av flere deltakerskoler i et innovasjonsprosjekt om overgangen fra barnehage til skole, som blant annet satte fokus på barns lek i skolen. Jeg hadde ingen rolle i dette prosjektet, og det var ikke kommet i gang høsten 2020. Høsten 2021, da jeg gjennomførte fokusgruppeintervjuet, var pedagogene involvert i prosjektet, men fortsatt i oppstartsfasen. At lek var satt på agendaen gjennom et prosjekt, kan ha hatt betydning for hva pedagogene fokuserte på i intervjuet.

Min forskerrolle

I denne delen vil jeg beskrive hvordan jeg posisjonerte meg som forsker i feltet og spesielt i møte med barna, og hvordan mine refleksjoner og valg underveis påvirket arbeidet med innsamling, analyse og tolkning av materialet.

For meg som forsker betyr det å følge en hermeneutisk praksis at jeg også må synliggjøre og utfordre mine egne forforståelser av lek slik at jeg ikke bare ender opp med å bekrefte det jeg tror jeg skal finne eller ender opp med å diskutere noe annet enn det som er selve saken. Det får følger både for mine valg av metoder og for teoretiske innganger til analysene, og gjør at jeg må tilstrebe å åpne opp for og synliggjøre deltakernes ulike stemmer i mine analyser. Fra et hermeneutisk ståsted er forståelse alltid knyttet til konkrete situasjoner (Moules m.fl., 2015). Min forståelse og mine tolkninger knyttet seg til de barna og pedagogene jeg møtte og snakket med, den skolen jeg var på, og det som skjedde akkurat der mens jeg var der. I en annen kontekst kunne det sett annerledes ut.

I motsetning til det tradisjonelle antropologiske feltarbeidet, hvor forskeren går inn i et ukjent felt og kan posisjonere seg som «den fremmede», er den samfunnsvitenskapelige eller sosiologiske forskeren ofte godt kjent med feltet som skal utforskes fra før. Som nevnt innledningsvis i avhandlingen, kommer min erfaring med feltet først og fremst fra arbeidet som barnehagelærer i barnehage. Knoblauch (2005) foreslår at man innenfor den fokuserte etnografien erstatter forskerposisjonen «fremmedhet» med «annerledeshet». Det innebærer at man forsøker å identifisere annerledeshet eller forskjeller i situasjoner eller måter å forstå feltet på, men med bakgrunn i en felles kjennskap til feltet. Jeg kjente barnehagefeltet bedre enn skolefeltet, noe som ga meg mulighet til å se på skolen med et litt annerledes og nytt blick. Samtidig gjorde min allmenne kjennskap til utdanningsfeltet og fenomenet lek det enklere å forstå hva det var relevant å fokusere på og samle inn av materiale. Jeg var opptatt av å beholde en åpenhet til deltakernes perspektiver og til materialet for å få øye på det som fortsatt er fremmed for meg og som ligger utenfor min forståelseshorisont (Gadamer, 2010). Underveis møtte jeg på flere overraskelser som brøt med hva slags forventninger jeg hadde til feltet og deltakerne. For eksempel overrasket det meg i hvor stor grad barna i fellesskap tok eierskap til leken som noe som hørte til dem og deres kultur. Samtidig som de så ut til å ønske å tilpasse seg til skolens etablerte strukturer og regler, var de fleste av dem tydelige på at lek var noe de selv definerte og hadde kontroll over, ofte i opposisjon til hva de ansatte

fortalte eller presenterte for dem. Det vekket min interesse og gjorde at jeg rettet fokuset mitt mot barns fellesskap og kultur.

Jeg brukte de første dagene av feltarbeidet til å presentere meg selv for barna og fortelle om prosjektet mitt. Mens barna satt samlet i hver gruppe presenterte jeg prosjektet for dem, og de fikk anledning til å komme med spørsmål og kommentarer. Jeg la vekt på at jeg var kommet til skolen for å snakke med dem og for å lære av dem hvordan de opplevde det å begynne på skolen. Jeg opplevde at det var stor interesse blant barna for å dele sin kunnskap med meg om det å være ny i skolen. Jeg brukte først en hel dag i hver av de tre gruppene til å bli litt kjent med barna og gruppestrukturen. Det ga meg et overblikk som hjalp meg til å fokusere på temaet for undersøkelsen. Deretter vekslet jeg på å være sammen med de ulike gruppene. Barna var også mye sammen på tvers av gruppene i skolens utetid og i SFO-tiden.

I løpet av feltarbeidet jobbet jeg for å etablere meg i rollen som forsker i møtet med både barn og ansatte, noe som innebar en form for overskridelse av typiske barne- og voksenroller. Jeg deltok verken i rollen som elev eller pedagogisk ansatt i dagliglivet på skolen, men som en deltakende observatør (Fangen, 2010) overfor både barn og ansatte. Jeg verken tok eller fikk fullstendig tilgang til hvordan det er å være barn eller ansatt i skolen, men fikk nærme meg og tolke feltet gjennom egne observasjoner og gjennom det deltakerne uttrykte. Mitt utenfrablakk tillot meg å distansere meg (Hammersley og Atkinson, 1995), og stille meg både undrende og kritisk til den praksisen jeg observerte og de perspektivene de ansatte delte med meg. I løpet av feltarbeidet fikk jeg flere ganger høre fra ansatte at de observasjonene jeg delte med dem og mine spørsmål til dem fikk dem til å tenke nytt og mer bevisst om måten de arbeidet med lek i skolen på. «Vi har lært mye mer om lek nå etter at du kom», uttrykte en av lærerne. Selv om det ikke var min intensjon med prosjektet, ble jeg glad for å få vite at jeg kunne gi noe tilbake til dem som hadde åpnet sine dører og sin praksis for meg i form av å bidra til å sette lek og ulike perspektiver på leken på agendaen. Soern Finn Menning og Jan Kampmann (2021, s. 154) hevder at «deltakelse i forskningsprosjektet [kan] være en mulighet til å reflektere og diskutere egen praksis med hverandre», noe som kan bidra til faglig utvikling i institusjonen. Dersom mitt prosjekt bidro til økt interesse for lek i skolen, kan også de deltakende barna indirekte ha dratt nytte av forskningsprosjektet.

I møte med barna innebar forskerrollen for meg å ta en annerledes voksenrolle enn lærerne og de andre ansatte. Den amerikanske barndomssosiologen William A. Corsaro beskriver en slik voksenrolle som «annerledes eller atypisk» (Corsaro, 2003, s. 14), altså en voksen som ikke

har den autoriteten som de andre voksne som jobber med barn, har. Begrunnelsen for å tilstrebe en slik rolle er å kunne nærme seg barns livsverden (Johansson, 2003), det vil si komme nærmere inn på hvordan barna har det, hvordan de samspiller med hverandre, og hva de mener, og ikke bare få vite det barna tror at du som voksen ønsker å høre. Jeg ønsket å framheve min nysgjerrighet og åpenhet for det som var ukjent for meg, men samtidig delte jeg noen av mine egne erfaringer og perspektiver om barn, lek og overgang fra barnehage til skole med både barn og pedagoger. Dette er i tråd med en hermeneutisk tankegang om å synliggjøre forforståelser (Moules m.fl., 2015) og med framgangsmåten innenfor fokusert etnografi, der det handler om å kjenne feltet for å kunne fokusere på noe innenfor det (Knoblauch, 2005).

Rollen som deltaker i et felt, åpner for engasjement fordi det innebærer å bli kjent med og komme nært innpå menneskene man studerer i deres eget miljø (Fangen, 2010). Mitt engasjement i møte med barna gjorde at jeg ble godt kjent med mange av dem og fikk innsikt i hvordan de hadde det i sine hverdagsliv i skolen. Det gjorde meg også bevisst på at jeg ikke kunne være nøytral i møtet med menneskene jeg studerte selv om jeg opptrådte i rollen som forsker. Relasjonsbyggingen måtte gå begge veier. I intervjuene og samtalene opplevde jeg at jeg fikk bedre innpass hos barna, og at de delte mer med meg hvis også jeg delte noe med dem. Her ble det vesentlig å forsøke å nærme seg hva som var viktig for dem, og hva jeg kunne bidra med. For eksempel var det å mestre ulike *triks* noe som tydelig ga status i denne barnegruppa. Det kunne for eksempel være å slå hjul, trikse med ball eller å klare bestemte dansetrinn. Jeg bidro her med mitt beste triks, å lee på det ene øret. Å vise fram dette trikset ga meg overraskende mye oppmerksomhet, og det førte til at jeg ble invitert til å se enda flere av barnas ulike triks. I samtalene som oppstod rundt denne framvisningen av egne triks og utprøvingen av andres, fikk jeg mye informasjon om hva som var viktig for barna i deres lekende samspill med andre barn.

Jeg opplevde det av og til som etisk vanskelig å ha en annerledes voksenrolle. Som pedagog er jeg vant til å bestemme og ta avgjørelser for barn. Og barna så ut til å være vant til at de ansatte visste hva som var reglene, og at de kunne spørre dem og få konkrete svar som de kunne rette seg etter. Jeg opplevde likevel at barns ønsker og intensjoner ofte kom i konflikt med de ansattes intensjoner. Flere ganger følte jeg meg utilpass når jeg var sammen med en barnegruppe, og en ansatt kom og fortalte at de måtte slutte med det de gjorde eller gjøre det annerledes. For eksempel lot jeg barna sitte på bordet en gang de bygget med klosser, og en

annen gang sa jeg at det sikkert var greit at de klatret over skolegårdens gjerde for å plukke steiner på den andre siden. Selv om jeg kunne forklare til de ansatte etterpå at barna gjorde «feil» på grunn av det jeg hadde sagt eller gjort, følte det ubehagelig. Jeg kjente at jeg kunne bli stresset av å ikke vite alle reglene på skolen, selv om det ikke var min oppgave å kunne dem eller håndheve dem. Hvis jeg hadde klargjort min rolle tydeligere til de ansatte, hadde jeg kanskje unngått noen av disse vanskelige situasjonene. Å nærme seg barns perspektiver som pedagog er en annen sak enn å gjøre det som forsker. Mens pedagogen har et normativt oppdrag, er forskerens oppdrag i større grad deskriptivt og analytisk (Glenn m.fl., 2012; Johansson, 2003) selv om forskeren har et normativt mål om å løfte fram det som blir marginalisert og ikke godt nok forstått. Det vil blant annet si at mens pedagoger ofte må ta valg som ikke samstemmer med alle barns ønsker og behov ut fra en vurdering om hva som er til beste for hele barnegruppa, har jeg som forsker i større grad kunnet nærme meg barns ulike intensjoner for å kunne synliggjøre deres perspektiver (jf. Warming, 2019).

Jeg opplevde også en utfordring ved å skulle balansere min rolle mellom å være nær og distansert, både fysisk og personlig. En posisjonering som forsker i et feltarbeid, er også en kroppslig posisjonering. Hvor og hvordan forskeren plasserer kroppen er ikke likegyldig, og den store voksenkroppen kan bidra til å forsterke en ubalanse i makten mellom voksen og barn (Skredal & Fasting, 2021). Det er ingen selvfølge å få komme tett på barns perspektiver og få deres tillit bare fordi man oppholder seg fysisk nær dem. Å bli kjent med barn og få deres fortrolighet krever tid (Johansson, 2003). Jeg passet på at det var greit for barna at jeg var til stede der de var. Hvis jeg fikk signaler om at jeg ikke var ønsket, gikk jeg bort. En konsekvens av at jeg etter hvert kom nær barna, var at jeg fikk vite mye personlig om dem. Det ble viktig for meg å nærme meg barna og deres uttrykk med sensitivitet og respekt for deres integritet, og for det som var privat og som de ikke ønsket å få dokumentert og delt. Barna visste at jeg skrev ned mye av det de gjorde og sa i notatboka mi, og de ville gjerne at jeg skulle lese høyt for dem hva jeg hadde skrevet. De kom også med forslag til hva jeg burde skrive.

Et stykke ut i feltarbeidet opplevde jeg at barna begynte å forholde seg annerledes til meg enn til de andre ansatte på skolen, noe som også gjorde meg mer avslappet i møte med både barn og ansatte. Jeg opplevde for eksempel at barna ikke lenger spurte meg like mye om hva reglene var, og at de ikke prøvde å skjule det de ville ha holdt hemmelig for de ansatte, men tvert imot at de oppsøkte meg for å inkludere meg i sine hemmeligheter. I kapittel 5 beskriver

jeg dette som at barna lot meg komme nært innpå deres barnekulturelle underverden (Corsaro, 2017), men likevel uten å helt innlemme meg i den. Selv om jeg ville nærme meg barna og få innsikt i deres perspektiver, var det ikke et mål for meg å opptre som et barn, og ikke mulig for meg å fullt ut forstå hvordan barna opplevde og erfarte sine liv.

Etter å ha tilbrakt to måneder på skolen som observatør og intervjuer, bestemte jeg meg for å gå ut av feltet og få oversikt over materialet jeg hadde samlet inn. Jeg hadde gjennomført de intervjuene jeg ønsket bortsett fra fokusgruppeintervjuet, der jeg planla å samle barnehagelærere, SFO-pedagoger og skolelærere. Smittevernbestemmelser gjorde at det ikke var mulig for ansatte fra forskjellige institusjoner å møtes fysisk i samme rom. Jeg måtte vente i ytterligere ett år før jeg fikk mulighet til å gjennomføre et fokusgruppeintervju med en gruppe pedagoger fra barnehagene og skolen. I løpet av desember 2020 gjorde oppblussingen av pandemien at det ble vanskelig for meg å oppsøke skolen, og feltarbeidet ble dermed avsluttet, uten en tydelig markering av at det var over. Med bakgrunn i det jeg beskriver om å bli kjent med barna og få deres fortrolighet og tillit, burde jeg ideelt sett ha sørget for en slik avskjedsmarkering, men jeg vurderte at å dra tilbake på besøk flere måneder etterpå ikke ville utgjøre noe mer enn nettopp et besøk. I ettertid har jeg reflektert over at deltakernes og mitt behov for en avslutning ikke nødvendigvis var sammenfallende. Det kan tenkes at jeg tok for lett på betydningen av min egen rolle og av relasjonene mellom meg og barna som plutselig ble brutt.

Barn og pedagoger som forskningsdeltakere

For å utforske deltakerperspektiver på lek i overgang og skolestart, valgte jeg ut barn og pedagoger som de to deltakergruppene i studien. I arbeidet med å velge ut deltakere til intervjuene arbeidet jeg ut fra en «analytisk selektiv» utvelgelse (Halkier, 2008, s. 26), som vil si at jeg forsøkte å få representert viktige karakteristika i utvalget for å belyse problemstillingen. I løpet av feltarbeidet gjennomførte jeg også individuelle intervjuer med lærere, spesialpedagoger, assistenter og SFO-pedagoger, og jeg observerte pedagogenes arbeid i skolen. Selv om jeg ikke bruker alt dette materialet direkte, har det likevel påvirket mine tolkninger underveis i forskningsprosessen. Jeg ønsket at deltakerne i fokusgruppen skulle ha pedagogisk utdanning for at jeg kunne si noe om hvordan deres ulike utdanningsbakgrunner hadde formet deres perspektiver på lek. De fem deltakerne var tre barnehagelærere, en lærer på første trinn i skolen og en baseleder på SFO med pedagogisk utdanning. I tillegg var det et kriterium for meg at de alle arbeidet med barn som var eldst i

barnehagen eller yngst i skolen på det tidspunktet intervjuet ble gjennomført for å kunne koble sine perspektiver til den konteksten de befant seg i. Det var også et poeng for meg at de selv skulle ha et faglig utbytte av å delta og dele erfaringer og aktuelle problemstillinger med hverandre som de kunne ta med seg videre inn i sitt daglige arbeid. Barna ble valgt ut til å delta i intervjuene basert på om deres foresatte hadde gitt skriftlig samtykke, og om de selv hadde lyst til å delta. Til sammen deltok 17 barn, jevnt fordelt mellom gutter og jenter, i 8 gruppeintervjuer. Alle deltakerne i forskningsprosjektet er anonymisert, og ingen opplysninger som ble registrert under intervjuer og observasjoner, kan spores tilbake til enkeltpersoner. Pedagogene blir omtalt med stillingstittel, og barna har fått pseudonymer. For å styrke anonymiteten ytterligere har jeg gitt barna ulike pseudonymer i delstudie 1 og 2, selv om enkelte av utsagnene kan komme fra samme barn. Det vil si at samme barn kan hete for eksempel Per i den ene delstudien og Ole i den andre.

I forkant av feltarbeidet ble informasjonsskriv og samtykkeskjema levert ut til alle foresatte (vedlegg 2). I samråd med kontaktlærerne på trinnet ble samtykke innhentet og dokumentert via skolens digitale foreldreportal. Det gjorde at jeg ikke behøvde å få tilgang til personopplysningene til barnas foresatte. Kontaktlærerne informerte meg om hvilke foresatte som hadde samtykket til at barna kunne delta i intervju med lydopptak. En etisk betenkelighet med å innhente samtykke slik er at jeg dermed ga lærerne tilgang til å se hvilke foresatte som samtykket og ikke samtykket til at barna kunne delta. I ettertid ser jeg at jeg kunne ha stilt flere spørsmål til denne måten å gjøre det på, og at det kunne vært en bedre etisk praksis å samle inn samtykke direkte fra foreldrene.

Ikke alle foresatte ga samtykke. I observasjonene hadde jeg fokus på å følge de barna som hadde samtykke til å delta i intervju. Alt av materiale som presenteres i delstudiene som inneholder dialog, er bare hentet fra de barna som hadde samtykke, også dialog som ikke er samlet inn med lydopptak. Samtidig ble observasjonene gjort i en større sammenheng med mange deltakere til stede, inkludert barn som ikke hadde samtykke. For meg som forsker ble det viktig å vise skjønn og ikke forskjellsbehandle, og gi de barna som ønsket det, en opplevelse av å være inkludert, og av at det de hadde å si og vise fram, hadde betydning for meg, selv om det ikke ble brukt direkte i forskningen.

I hele forskningsprosessen ble det viktig å sørge for godt informert, muntlig samtykke fra deltakerne. Jeg informerte om prosjektet og retten til å delta eller ikke delta i oppstarten av feltarbeidet. I forkant av intervjuene samtykket barna muntlig og de ansatte skriftlig, men

også underveis fant jeg det nødvendig å gjenta spørsmålene om samtykke, spesielt til barna. I observasjonene passet jeg på å sjekke med både barna og de ansatte at det var greit for dem at jeg var til stede og fulgte med på det de gjorde og noterte ned det vi snakket om. Analysene som presenteres i studien er som jeg har diskutert ikke objektive, men et resultat av mine tolkninger av det deltakerne har fortalt og uttrykt på andre måter. Også i analysearbeidet måtte jeg spørre meg selv om jeg i tilstrekkelig grad viste transparens, lydhørhet og hensyn (jf. Johansson, 2003) i måten jeg tolket og presenterte materialet på.

Mange av overveielene knyttet til forskningsdeltakere gjelder for både barn og voksne deltakere. Lydhørhet og hensyn fra forskerens side gjelder uavhengig av forskningsdeltakernes alder og posisjon. Likevel regnes barn som en særlig utsatt gruppe i forskningsdeltakelse (NESH, 2021). Det viser til at de ikke har fullstendig innsikt i hva det innebærer å delta i forskning, og at jeg derfor har et spesielt stort ansvar for å ivareta deres integritet. Det viser i tillegg til at det kan være krevende å tolke deres utsagn og handlinger på måter som yter dem rettferdighet. Derfor vil jeg nå utdype spesielle hensyn knyttet til å inkludere barn i forskning og til å nærme seg barns perspektiver. Johansson (2003) beskriver at barn befinner seg i en underordnet posisjon overfor voksne og ikke har de samme kunnskapene som voksne om hva forskning innebærer. Det krever kunnskap fra forskerens side om hvordan man kan nærme seg barn og deres perspektiver og ta deres ytringer på alvor. Det betyr ikke at jeg ikke kunne stille meg kritisk til eller være uenig i det barna sa, men at barns ytringer skulle bli behandlet med den samme respekt som jeg ville møtt voksnes ytringer med. Johansson (2003) peker også på ulikheter i det metodologiske; det gjelder kunnskap om barn og hvordan man samtaler med og nærmer seg barn, og hvilke metodologiske valg som muliggjør eller hindrer intensjonen om å komme tett på og forstå barns perspektiver. Forskeren har ansvar for å gi barn makt – både gjennom å sikre informert samtykke og å tillegge barns ytringer verdi og relevans i forskningen. Mine tiltak for å utjevne maktforholdet noe, ut over å sørge for muntlig samtykke fra de deltakende barna, har vært å tilstrebe å ta en annerledes voksenrolle, å intervju barn i grupper, å tydeliggjøre overfor barna at deres meninger og oppfatninger har betydning, for eksempel ved å legge vekt på at det er de som vet hvordan det er å begynne i denne førsteklassen og å leke på denne skolen, og ved å forsøke å inkludere ulike måter å uttrykke perspektiver på lek på. Jeg har også tilstrebet å problematisere og tilpasse barns utsagn til de begrepene jeg bruker. Barn snakker for eksempel ikke om *maktforhold* og *dikotomier*. Det er jeg, eller forskerfellesskapet, som eier den fagterminologien som brukes i avhandlingen. Det er

utfordrende å fremme barneperspektiver innenfor en akademisk terminologi, og det er antakelig ingen enkle svar på hvordan det skal gjøres. Jeg har forsøkt å løse det med å løfte fram barnas egne stemmer og uttrykksformer i analysene, gjennom å inkludere deres måter å fortelle på og deres kroppslige uttrykk. Etter hvert som barn blir eldre, utvikler de sitt verbalspråk mer og mer, men det betyr ikke at de mister andre uttrykksformer, selv om det av og til nesten kan virke slik i utdanning og forskning.

I studien går jeg ut fra at det ikke finnes ett barneperspektiv, men et mangfold av barneperspektiver (jf. Warming, 2019). Barn er en mangfoldig gruppe med ulike oppfatninger og ulike måter å uttrykke seg på, som Einarsdottir (2014b) beskriver:

Children do not have identical voices, nor do they have a shared perspective. In our desire to listen to children, the danger exists that they are treated as a homogenous group. Hence, only some children are heard, presumably those who have the loudest voices, and others may be silenced. The multiplicity of voices of different children is not realized (Einarsdottir, 2014b, s.322).

Hvordan vi forstår fenomener, avhenger av de forforståelsene vi har med oss inn i møtene og tolkningene (jf. Gadamer, 1960/2010). Min forståelse av det jeg ser og hører kan være en annen enn deltakernes, og deres forståelse innad i gruppen kan variere. Det finnes med andre ord ikke en «riktig» forståelse av et fenomen. Som Einarsdottir viser, har barn, i større grad enn voksne (Warming, 2019), blitt behandlet som en homogen gruppe i forskning. Å velge ut hvilke perspektiver som skulle presenteres i forskningen og fra hvilke barn, framstod som en etisk utfordring for meg, og kan beskrives som en *representasjonsproblematikk* (Warming, 2019, s. 67). Ved å lytte til noen barn får vi ikke tak i et generelt barneperspektiv som dekker alle barn eller er representativt for en hel gruppe av barn. Så hvilke barn er det som får bli hørt og komme med sine perspektiver? Ut over at de har foresatte som har samtykket, er det de barna som intervjuformen passer for. Det vil si de barna som er komfortable med å uttrykke seg verbalt på måter som gir mening og framstår som relevante for forskeren, og som ikke har utfordringer med å sitte rolig og fokusere på de spørsmålene som stilles. Mine valg og vurderinger underveis har antakelig gjort at noen barn og deres uttrykk fikk komme klarere fram enn andre. Samtidig er det noe jeg har forsøkt å være oppmerksom på gjennom å ha en bevissthet om å åpne for ulikhet, variasjon i uttrykksformer og det jeg ikke kjente til fra før. Tatt i betraktning at noen stemmer eller perspektiver hos barn høres bedre enn andre og kan komme til å bli forstått som å representere alle barn, kan en kombinasjon av ulike metoder, slik jeg har gjort det i denne studien, være fruktbart for å få fram noe av ulikheten

og kompleksiteten i barneperspektiver på lek. Observasjon kan bidra til å inkludere flere ulike stemmer. For eksempel er min erfaring at det å leke kan være et like godt uttrykk for å vise sine perspektiver på lek som å fortelle en forsker om hva lek er.

Underveis i arbeidet har jeg flere ganger opplevd at verbalspråket ikke strekker til når barn uttrykker seg om lek. I feltarbeidet opplevde jeg flere motsetninger mellom hva barna fortalte meg, og hva jeg så at de gjorde, noe som kan tolkes som at de ønsket å framheve enkelte sider ved seg selv, tilpasse svarene til det de trodde jeg som voksen ønsket å høre (jf. Peters & Kelly, 2015), eller at mine spørsmål og dialogen med de andre intervjudeltakerne gjorde det naturlig for dem å sette søkelys på noe og utelate noe annet. For eksempel snakket de mer om hvordan de tilpasset seg til skolen enn om hvordan de gjorde motstand mot etablert praksis. De samme valgene tar selvsagt voksne intervjudeltakere, så dette behøver ikke å oppfattes som noe unikt for barn som intervjues. Andre ganger opplevde jeg at barnas verbale og kroppslige uttrykk og deres handlinger bygde på og utfylte hverandre.

Representasjonsproblematikken viser også til at det er umulig å få full tilgang til andres perspektiver, både barns og voksnes. Måten barns perspektiver framtrer på for forskeren formes av konteksten, forskerens intensjoner og syn på barn, mennesker og det fenomenet som utforskes (Johansson, 2003), i dette tilfellet lek. Warming (2019) peker på den epistemologiske, eller erkjennelsesmessige, utfordringen i å nærme seg de perspektivene hos barn som ikke kommer så lett til oss. Voksne, inkludert forskere, kan ha en tendens til å forstå og tolke barns uttrykk gjennom sin egen forståelseslinse eller sitt utenfraperspektiv på barn. Dermed kan dominerende perspektiver på for eksempel lek og læring forme hvilke spørsmål som stilles i intervjuene og hvordan materialet blir tolket, heller enn at forskeren forsøker å forstå hva barn egentlig mener. Det Warming peker på, gjelder for så vidt for alt forskeren står overfor, både empiri og teori, og kan knyttes til det hermeneutiske målet om å gjøre seg oppmerksom på egne forforståelser for å kunne åpne for det som fortsatt ligger utenfor ens egen forståelseshorisont (Gadamer, 2010).

Metoder i feltarbeidet

Jeg vil nå gå over til å beskrive de metodene jeg brukte underveis i feltarbeidet for å utforske deltakernes perspektiver på lek. Fenomenet selv, det vil si leken, bestemmer hvordan den skal undersøkes. Moules m.fl. (2015) refererer til Gadamer når de poengterer at metoder ikke kan brukes som enkle redskaper som gir forskeren objektiv, epistemologisk kunnskap om verden: «[B]eing called by a phenomenon does not immediately license one to rush into the world

armed with a method, but rather, calls for the careful probing and questioning of what appears» (Moules m.fl., 2015). Et mål for meg har med andre ord vært å gå i dialog med leken og deltakernes ulike perspektiver på lek. I tråd med hermeneutisk praksis har jeg derfor brukt metodene mer som retningslinjer enn som fastsatte universelle oppskrifter.

Framgangsmåten og metodene jeg brukte, var ikke ferdig planlagt eller avgjort i forkant av møtet med feltet og fenomenet. Jeg gikk ut i feltarbeidet med noen metodologiske og teoretiske antakelser, men de ble supplert og delvis erstattet i løpet av arbeidet med datainnsamling og analyse. Metodene jeg har brukt tilbyr meg et sett av orienteringsmuligheter, som jeg kan tolke og forholde meg til innenfor noen gitte rammer. Jeg viser i det følgende til hva metodene bidrar med, og hva som blir inkludert, men også hva som muligens blir oversett og utelatt gjennom de metodiske valgene jeg har tatt underveis.

Både observasjon og intervju er vel etablerte metoder innenfor etnografisk feltarbeid (Hammersley & Atkinson, 1995; Knoblauch, 2005). De to metodene gir grunnlag for ulike typer data, og jeg har vært opptatt av hvordan de både har kunnet utfylle og nyansere hverandre. Mens observasjoner gir innsikt i menneskers handlinger, åpner intervjuer for diskursive data eller menneskers selvrepresentasjon (Fangen, 2010). Kombinasjonen av metoder kan produsere viten om ulike dimensjoner og tolkninger av fenomenet lek, fordi forskjellige materialer komplementerer hverandre (Silverman, 2019).

En refleksjon jeg gjorde meg i analysearbeidet, var at barna trakk fram andre typer perspektiver på lek i de deltakende observasjonene enn hva de gjorde i intervjuene. I intervjuene kom det fram mange generelle betraktninger om lek, mens barna i uformelle samtaler i observasjonene knyttet sine lekperspektiver tettere til den konteksten de befant seg i der og da, som gjerne var en form for lek-kontekst. Begge formene for samtaler var verdifulle og ga antakelig samlet et mer komplekst bilde av barns perspektiver på lek enn bare én samtaleform ville gjort. I observasjonene kunne jeg knytte barnas generelle betraktninger fra intervjuene tettere opp mot deres konkrete lekpraksis i skolen. Motsatt ga observasjonene meg et grunnlag for tematikker og spørsmål til bruk i intervjuene. For eksempel kunne jeg ta tak i noe konkret jeg hadde observert, eller noe jeg og barna hadde gjort sammen og be barna om å nyansere og fortelle mer om hva som skjedde. Slik har observasjonene og intervjuene supplert hverandre både underveis i innsamlingen og i analysene.

Deltakende observasjon

Deltakende observasjon brukes ofte synonymt med begrepet feltarbeid, siden metoden innebærer å være ute i felten blant deltakerne i deres dagligliv (Fangen, 2010). Men deltakende observasjon som begrep sier mer om selve forskerrollen, idet det viser til «den komplekse balansen mellom det å være blant folk og delta i deres samhandling, samtidig som du er der for å studere og observere dem» (Fangen, 2010, s. 12). Metoden gir forskeren mulighet til å gå inn i samtale med deltakerne underveis eller i etterkant av observasjonene og oppdage deres tolkninger av de hendelsene du har observert (Fangen, 2010, s. 12).

Deltakende observasjon ga meg mulighet til å beskrive situasjoner og sammenhenger som ikke var strukturert av meg som forsker.

Observasjoner kan sies å bli brukt for å få innsikt i det som ikke kan begrepsfestes (Brinkmann og Tanggaard, 2012). Observasjonene ga meg innsikt blant annet i lek- og læringssituasjoner, dagsrytme, kommunikasjon og samspill mellom barn og mellom barn og voksne. De ga meg også muligheter til å finne ut mer om barnas perspektiver på lek i barnehage og skole, hvilken betydning leken hadde for dem, og hvordan de erfarte overgangen fra lek i barnehage til lek i skolen. Jeg skrev ned feltnotater, altså observasjonene mine og refleksjoner jeg gjorde meg underveis (Fangen, 2010), i en liten notatbok som jeg bar med meg overalt. Det jeg observerte, skrev jeg ned underveis eller rett i etterkant av at det skjedde. I løpet av observasjonene gjorde jeg løpende etiske vurderinger av situasjonene og konteksten (Menning & Kampmann, 2021). I de tilfellene hvor jeg skrev ned observasjoner i etterkant, for eksempel hvis jeg selv hadde vært en aktiv deltaker, måtte jeg stole på egen hukommelse og eget skjønn om hva jeg skulle ta med og ikke fra feltnotatene. I tillegg vil jeg poengtere at mine feltnotater ikke gir et fullstendig bilde av situasjonene jeg observerte, men at de er preget av hva jeg fokuserte på eller av det som fanget oppmerksomheten min der og da. I delstudie 1 bruker jeg materiale fra observasjonene i analysene, men observasjonene er relevante også i de andre delstudiene som grunnlag for hvordan jeg forholder meg til deltakerne i intervjuene, og hvilke spørsmål jeg stiller dem.

Jeg var til stede sammen med barna og observerte dem i lek og andre aktiviteter gjennom hele skoledagen. Noen ganger var jeg også til stede i SFO-tiden. Jeg observerte både inne og ute, i strukturerte undervisningsaktiviteter, i mer uformelle aktiviteter og i lek. Jeg vekslet mellom å studere barn og ansatte på avstand og å inngå i uformell samhandling eller samtale med dem, det som kan beskrives som to ulike lyttestrategier i feltarbeid (Schatzman & Strauss,

1973). For å få tak i barnas egne uttrykk for hvordan de forstod lek, la jeg mest vekt på samhandling og uformelle samtaler i mine observasjoner. Mine samtaler med barna hadde av og til preg av det som kan beskrives som *gående intervju* (Rasmussen, 2017), når jeg tok følge med barna til deres ulike steder for lek. Jeg hadde et spesielt søkelys på barna, men jeg observerte også samspill og kommunikasjon mellom barn og ansatte. Lærerne og assistentene på skolen var til stede og gjorde sitt arbeid mens jeg observerte. Jeg ønsket i så stor grad som mulig å få innsikt i det vanlige hverdagslivet i skolen, selv om det at jeg var der og observerte, selvfølgelig kan ha påvirket både barnas og de voksnes væremåter.

Jeg observerte mange ulike lekuttrykk blant barna, som rollelek, konstruksjonslek, risikolek og herje- og fange-lek (Skovbjerg, 2018). Ut fra hensikten om å utforske barneperspektiver på lek, har jeg imidlertid ikke fokusert spesielt på ulike former for lek i analysene, men mest på hva som skjedde i samspillet mellom barna og mellom barn og voksne i lek, og hvordan barna uttrykte seg om det som skjedde. I observasjonene av barns lek vil mine, teoretisk funderte, forforståelser og antakelser om hva som er lek ha preget både hva jeg fokuserte på og mine tolkninger. Det vil si at jeg ikke med sikkerhet kan påstå at den leken jeg observerte, var noe barna opplevde som lek. Ofte sjekket jeg med barna etter at jeg hadde observert dem en stund, om det de gjorde var å leke. Det førte til en del oppklaringer og nyanseringer fra barnas side. Blant annet ga det utspring til tittelen på delstudie 1, når en gutt svarte følgende på mitt spørsmål om hva han og de andre barna som satt ved legobordet gjorde: «Jeg tror ikke det er lek. Fordi vi *må* leke».

Gruppeintervjuer med barn og pedagoger

I løpet av mitt feltarbeid gjennomførte jeg gruppeintervjuer med både barn og pedagoger. Fordi jeg har brukt lydopptak i intervjuene, behandler prosjektet personopplysninger. Det var dermed meldepliktig til Norsk senter for forskningsdata, NSD² (vedlegg 3, vurdering av behandling av personopplysninger). Lydopptakene og transkripsjonene har blitt oppbevart i tråd med NTNUs retningslinjer for sikker lagring. Ingen andre enn meg har hatt tilgang til

² Fra 1. januar 2022: *Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør*

råmaterialet. Jeg har presentert noen av mine transkripsjoner i veiledningssammenheng underveis i forskningsprosessen, men da i anonymisert form.

I framstillingen av delstudiene har jeg valgt å kalle barneintervjuene *gruppeintervjuer* og pedagogintervjuet et *fokusgruppeintervju*. Årsaken er at jeg mener intervjuet med pedagogene var mer fokusert omkring lek som tema og i større grad fulgte framgangsmåtene for et fokusgruppeintervju, slik de er beskrevet hos blant annet Bente Halkier (2008). Samtidig hadde intervjuene med barn og pedagoger mange likhetstrekk. En konsekvens av å bli intervjuet i gruppe er at noen historier og minner blir klarere enn om man skulle blitt intervjuet alene, mens andre historier og minner forsvinner. En styrke ved intervjuformen er at deltakerne får mulighet til å assosiere til og utfylle hverandre, mens en svakhet kan være at de innordner seg etter de normene som de tolker gjelder for gruppa. Gruppeintervju kan på den måten både øke kompleksiteten i materialet og svekke eller begrense den (Einarsdottir, 2011; Halkier, 2008).

Fokusgruppens formål er å produsere data om sosiale gruppers tolkninger, samhandling og normer (Halkier, 2008). Min intensjon med å ta i bruk intervjuformen var å få fram det komplekse og flertydige i pedagogenes perspektiver på lek. Fokusgruppeintervjuet «kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil, der det først og fremst er viktig å få fram mange forskjellige synspunkter om emnet som er i fokus for gruppen. [...] Fokusgruppen har ikke til formål å komme til enighet om eller presentere løsninger på de spørsmålene som diskuteres, men å få frem forskjellige synspunkter på saken.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Kunnskapen som produseres gjennom fokusgrupper, kan forstås som kontekstavhengig og relasjonell (Halkier, 2008). Om en fokusgruppeundersøkelse er gyldig og pålitelig, avgjøres altså ikke av om analysene er representativt generaliserbare, men om hvorvidt forskningsprosessen presenteres systematisk og transparent, og om den analytiske argumentasjonen er overbevisende (Halkier, 2008, s. 109–110). Denne forståelsen samstemmer med det jeg tidligere i kapitlet har beskrevet som kvalitetskriterier i en hermeneutisk praksis.

Deltakerne som samtykket til fokusgruppeintervju (vedlegg 4, samtykkeskjema) hadde i forkant av intervjuet fått informasjon om at temaet skulle være lek i overgangen mellom barnehage, skole og SFO knyttet til mitt doktorgradsprosjekt. Intervjuet varte i om lag en time og ble gjennomført på et grupperom på skolen der læreren og SFO-pedagogen arbeidet. Etter en introduksjon og en presentasjonsrunde satte jeg på båndopptakeren og ga deltakerne

noen oppstartsspørsmål: *Hva tenker dere er viktig for barn når de skal avslutte barnehagetida og begynne på skolen?* og *Hva tror dere leken har å si for barn når de går over i skolen?*

Disse spørsmålene ledet samtalen inn på lek i denne overgangen.

For å løfte fram barnas egne perspektiver gjennomførte jeg gruppeintervjuer med barn på første trinn, til sammen åtte gruppeintervjuer med to til tre barn i hver gruppe. I utformingen av intervjuene har jeg særlig blitt inspirert av Kampmann m.fl. (2017) som viser til et variert spekter av intervjuformer tilpasset barns ulike uttrykk. Selve intervjusamtalene varte mellom 30 og 45 minutter. For å studere barns perspektiver på lek i skolen, var det viktig for meg å ha intervjuene i skolen og i skoletiden, i den konteksten der det vi skulle snakke om, utspilte seg for dem. Vi brukte skolens bibliotek, hvor jeg hadde satt fram et lite bord med pinnestoler rundt. Opptaksutstyret plasserte jeg midt på bordet. Før vi kunne starte på selve intervjuet, hadde barna i alle gruppene behov for å gå rundt i rommet en stund og kikke på bøkene og lekene som stod framme, og alle gruppene ønsket en demonstrasjon av hvordan opptaksutstyret fungerte. De fikk prøve å lage ulike lyder som vi så spilte av. Jeg minnet også barna om at det var frivillig å delta på intervjuet, og at de kunne si fra til meg hvis de ønsket å avbryte underveis. Jeg innledet hvert intervju med å fortelle at jeg var interessert i å høre barnas egne fortellinger om hvordan det var å leke i skolen, og ut fra hva barna fortalte tok intervjuene ulike retninger.

Forut for intervjuene hadde jeg forberedt noen sentrale spørsmål og temaer (vedlegg 5 og 6, intervjuguider). Samtidig åpnet deltakernes innspill underveis i intervjuene for nye, improviserte tilganger til temaet lek. Dette kom spesielt godt fram i barneintervjuene, hvor innspillene kunne være både verbale og non-verbale, for eksempel i form av blikkontakt og samspill mellom barna, sang og dans, utforskning av opptaksutstyret, å vise hva man gjør når man leker eller vise fram ulike triks. Men også i intervjuet med pedagogene førte gruppesamspillet til at samtalen tok andre og nye retninger ut fra hva som var interessant for deltakerne innenfor tematikken. I alle intervjuene la jeg vekt på at deltakerne selv skulle ta styringen og snakke om det som var betydningsfullt for dem innenfor de rammene jeg hadde lagt. Jeg ba dem ofte underveis om å fortelle eller utdype utsagn de kom med. Da jeg gjennomførte intervjuene, hadde jeg ikke en klar formening om hvordan jeg skulle analysere materialet, men dette grepet viste seg å blant annet legge til rette for narrative tilnærminger til analyse, noe jeg kommer tilbake til litt senere i dette kapittelet. Intervju, både med barn og voksne, kan betraktes som en form for sosial *samskaping* (Rasmussen m.fl., 2017, s. 9) som

gir forskeren unik kunnskap om deltakernes verden og som også kan gi deltakerne ny innsikt, fordi de får tenke over og sette ord på det som angår dem selv og deres praksis og hverdagsliv.

En utfordring med gruppeintervjuformen kan være at intervjuerens kontroll over intervjuet reduseres av gruppesamspillet, noe som kan føre til at intervjudataene framstår noe uoversiktlige. En mer tydelig intervjuerrolle kunne gitt meg flere svar på det jeg i forkant av samtalen ønsket å få deltakerne til å reflektere rundt. For eksempel kunne jeg med utgangspunkt i de tidligere gjennomførte barneintervjuene, ha tenkt meg å utforske pedagogenes perspektiver på egne roller i lek i større grad enn hva som ble gjort. Samtidig kunne økt styring fra min side ha tatt bort mange av de spontane tankesprangene som førte til ny kunnskap. Jeg hadde for eksempel ikke lagt opp til eller sett for meg at barneperspektiver på lek skulle ta så mye plass i samtalen mellom pedagogene som det gjorde.

Warming (2017) argumenterer for at en reflektert planlegging av muligheten for å improvisere i intervjuet gjør forskeren bedre rustet til å eksperimentere og gripe de mulighetene som viser seg underveis og samtidig reflektere etisk i situasjonen. En improvisert tilnærming kan hjelpe til med å rette oppmerksomheten mot de deltakende barna framfor mot intervjuguiden og en forutbestemt måte å utføre intervjuet på. En improvisatorisk framgangsmåte i intervjuer kan egne seg særlig godt til eksplorative undersøkelser innrammet for eksempel i en hermeneutisk vitenskapsteoretisk forståelse (Warming, 2017, s. 201). Dette gjelder for min studie, hvor hensikten er å utforske og tolke perspektiver på fenomenet lek. Hvis jeg hadde insistert på å få barna fort tilbake til bordet og til neste spørsmål, kunne jeg gått glipp av deres egne måter å utforske og uttrykke seg om sine lekperspektiver på. Jeg konsentrerte meg om å ha is i magen og stole på at jeg kom tilbake til det som var fokus og se verdien i barnas omveier, distraksjoner og digresjoner. Jeg kunne også ha valgt å være enda mer deltakende enn hva jeg var. Når noen av barna for eksempel viste hva lek var ved å leke selv, valgte jeg å sitte stille ved bordet og vente på at de kom tilbake heller enn å delta i deres lek. Der og da kjente jeg at det var det riktige å gjøre. Jeg tolket at barna hadde noen forventninger til hva et intervju skulle være, som jeg ønsket å innfri gjennom å skape og opprettholde noen faste rammer. Samtidig hadde det vært spennende å utfordre og leke enda mer med disse rammene.

Analyseprosessen

Jeg har etterstrebet å følge det jeg har beskrevet som en hermeneutisk fortolkende praksis (Gubrium & Holstein, 1997; Moules m.fl., 2015) gjennom analyseprosessen. I tråd med en hermeneutisk forståelsesramme og et etnografisk design på studien, ser jeg på analysen som en gjennomgående del av hele forskningsprosessen som tar form allerede før forskeren entrer feltet (Hammersley & Atkinson, 1995). Analysene er innarbeidet i mine forforståelser, ideer og intuisjoner, og har påvirket hva jeg har fokusert på, definert og valgt ut underveis i feltarbeidet, og hvilke spørsmål jeg har stilt til materialet.

I løpet av feltarbeidet frambrakte jeg materiale i form av egne feltnotater og lydopptak fra intervjuene. Etter å ha gjennomført et intervju, passet jeg på å lytte gjennom det, transkribere og notere ned mine umiddelbare tanker og tolkninger. Likedan noterte jeg mine refleksjoner rundt det jeg observerte underveis eller rett i etterkant av observasjonene, først i en notatbok som jeg hadde med meg, deretter i et dokument hvor jeg forsøkte å skille mellom hva som ble gjort og sagt og mine tolkninger av og spørsmål til det. Et eksempel som brukes i delstudie 1 (kapittel 5) kan illustrere dette:

| Observasjon | Tolkning / tanker |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Jeg (ved legobordet, på stasjonsarbeid): Lek dokk no? | Uttrykk for et ønske (hos barna) om å <i>tilpasse</i> seg og forstå hva som er <i>lek på skolen</i> ? |
| Jente: Eh ... ja. Fordi ... (leter i legoboksen og tar opp en lego-bruksanvisning og viser til meg) | Samtidig <i>motstand</i> . Beskytte egen definisjon av lek og rammer for lek? Lek = noe man ikke <i>må</i> . |
| Se her. Det står her at Lego e en leik (det står noe helt annet). | King – å selv skape seg muligheter til lek, innenfor et stramt strukturert regime. Er det relevant her? |
| Gutt (ser på jenta, deretter på meg og så ned på legoen, som han bygger noe med): Æ tror ikke det e leik. | Er dette lek for barna? Motstridende, usikkerhet, flere sannheter ... <i>Flertydighet</i> (Sutton-Smith?). |
| Jeg: Koffor ikke det? | Er det en forhandling mellom barna? |
| Gutt: Fordi vi <i>må</i> leik. | Hva er lærernes tanker om stasjonslek? Spør! |

Det var til god hjelp for meg å samle og strukturere materialet på denne måten både underveis i innsamlingsprosessen og i analysearbeidet for å få grep om hva materialet fortalte meg, om jeg hadde holdt meg innenfor fokusområdet for studien, hva jeg hadde behov for å utforske videre for å spisse fokuset ytterligere, og for å begynne å utvikle noen mulige forskningsspørsmål utledet av den foreløpige overordnede problemstillingen. De foreløpige svarene undersøkelsen frambrakte underveis, dannet utgangspunkt for nye spørsmål, endringer og nyanseringer i utvalg, innsamlingsmetoder og valg av analysemetoder. For eksempel bidro pedagogenes sterke betoning av barneperspektiver på lek til at min egen interesse for å få fram barns stemmer ble sterkere i løpet av prosjektet. Denne bearbeidingen

gjorde at jeg åpnet opp for nye retninger underveis i innsamlings- og tolkningsprosessen, som utfordret mine forforståelser og som jeg ikke hadde tenkt på i forkant.

Når jeg transkriberte intervjuene og noterte ned dialoger og utsagn fra observasjonene, skrev jeg dem akkurat slik som de ble sagt på de dialektene som ble brukt. Materialet som er sitert i delstudiene, har jeg omsatt til henholdsvis engelsk og til norsk bokmål og forsøkt å legge språklyden så tett opp til det som faktisk ble sagt som mulig. Disse oversettelsene eller normeringene opplevdes av og til utfordrende, spesielt i noen av barnas utsagn, hvor språket kunne være uformelt, usammenhengende og uoversettelig. For eksempel ble *Astrids* utsagn «Å bli venna det e ... eh, du bli litt ko-ko i hodet og så bynt man å lek» seende slik ut på engelsk: «*Astrid* described the joy of making a new friend as going ‘a little cuckoo in the head and then you start playing’» (kapittel 5). Jeg kunne ha gjort om på utsagnet og brukt et mer kjent engelsk uttrykk, men valgte å oversette «ko-ko i hodet» direkte, for å få fram Astrids stemme i teksten og å vise nærhet til det empiriske materialet.

En konsekvens av mine improvisatoriske tilnærminger (Warming, 2017) i innsamlingen av materiale, spesielt i barneintervjuene, var at jeg satt igjen med et komplekst og tilsynelatende sprikende materiale, noe som krevde at jeg ikke bare kunne forholde meg til innholdet i det som ble sagt, men også til hvordan innholdet ble skapt eller framstilt av de deltakende barna og meg i fellesskap (Warming, 2017; Riessman, 2008). Jeg opplevde det som betydningsfullt å tolke de formene for uttrykk som ikke var verbale, som for eksempel når barna reiste seg opp og begynte å danse midt i et intervju hvor vi snakket om hva det ville si å være tullete og leken (kapittel 6). Å vektlegge både innholdet i det som ble uttrykt og hvordan det kom til uttrykk ble en viktig del av analysearbeidet (jf. Gubrium & Holstein, 1997). Det har vært en krevende øvelse å vektlegge både innholdet og uttrykksformene. Spesielt opplevde jeg underveis at en vekting av form kunne gjøre at innholdet ble satt i bakgrunnen. Likevel har jeg arbeidet for å inkludere formen som noe som er en vesentlig del av meningsinnholdet, ikke bare noe som kommer i tillegg. Det ble tydelig for meg at det var av stor betydning for analyseprosessen hvilke tolkninger jeg hadde gjort meg underveis i feltarbeidet, og hvordan jeg hadde lært å kjenne de ulike barna. Å vise fram barnas uttrykk mest mulig sannferdig og respektfullt ble ikke bare en analytisk utfordring, men også et etisk spørsmål.

I tråd med studiens mål om å åpne opp for nye og flere perspektiver på lek i overgangen fra barnehagen til skolen, har målet med analysene vært å ende med et overblikk over materialet som har latt meg se nye sammenhenger eller motsetninger som ikke var åpenbare fra

begynnelsen (jf. Brinkmann og Tanggaard, 2012). Underveis har jeg tatt i bruk flere analytiske tilnærminger. I hermeneutisk forskning er ikke målet med analysen å dele materialet inn i temaer, koder eller konstruksjoner, men å utdype og åpne opp for flere perspektiver og ny forståelse av det fenomenet eller området man undersøker (Moules m.fl., 2015). Å dekonstruere eller plukke fra hverandre fenomenet lek innebærer risikoen for å miste forståelsen av kompleksiteten til fenomenet i sin helhet. Likevel kan tematisering av materialet være fruktbart underveis i prosessen: «Although the goal is not to end up with themes, it can be helpful to identify themes in transcript data in order to organize the material and relate statements from participants to emerging interpretations» (Moules m.fl., 2015, s.119). I hermeneutisk forskning som i all kvalitativ forskning, er temaer imidlertid bare et verktøy underveis i prosessen. Målet er alltid å bevege seg videre inn i tolkningens dybde og rikdom, for å åpne opp for ny forståelse av det fenomenet som tolkes (Moules m.fl., 2015).

Jeg har brukt to ulike framgangsmåter for å analysere ulike deler av materialet, og nå vil jeg beskrive og begrunne dem. Det er tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; 2019) og analyse av barns fortellinger, inspirert av teori om barns lekne fortellerformer (Engel, 2005) og dialogisk-performativ narrativ analyse (Riessman, 2008). Analysemetodene er tilpasset forskningsspørsmål og tilgjengelig materiale i hver enkelt delstudie. Å bruke ulike former for analyse i de ulike artiklene er også gjort fordi ulike analytiske innganger til materialet kan gi ulike, nyanserte og kompletterende svar på hovedproblemstillingen *Hvordan kan barns og pedagogers ulike perspektiver på lek forstås i lys av overgangen fra barnehage til skole?*

Tematisk analyse

For å analysere materialet i delstudie 1 og delstudie 3 (kapittel 5 og 7) brukte jeg tematisk analyse som verktøy. Metoden blir beskrevet av Virginia Braun og Victoria Clarke (2019) som fleksibel innenfor det kvalitative paradigmet, uten forbindelse til spesifikke metodologier eller teoretiske rammeverk. For å utforske et komplekst og flertydig fenomen, som lek er, finner jeg at den teoretiske uavhengigheten til tematisk analyse passer særlig godt. Den tillater meg å inkludere perspektiver fra ulike forskningsdisipliner for å bedre få grep om lekens kompleksitet. Hensikten i tematisk analyse er å identifisere mønstre eller tema i kvalitativt forskningsmateriale for å kunne tolke og skape mening av materialet (Maguire & Delahunt, 2017). Analysemetoden kan passe i studier hvor materialet er omfattende eller inneholder ulike typer data, for eksempel intervju og observasjon (Nowell m.fl., 2017), som materialet i min studie består av. Tematisk analyse gir meg mulighet til å konstruere felles

tematiske elementer på tvers av forskningsdeltakere og de hendelsene og fenomenene de beskriver eller bidrar til. For meg har det vært hensiktsmessig å sortere materialet tematisk for å få fram kompleksiteten og tolkningsmangfoldet (jf. Rennstam & Wästerfors, 2013), og se på temaene som et verktøy på veien til tolkning snarere enn selve målet med analysen (Moules m.fl., 2015).

Jeg har fulgt stegene i en tematisk analyse slik de beskrives av Ashley Castleberry og Amanda Nolen (2018). Først leste jeg gjentatte ganger gjennom feltnotatene og de transkriberte intervjuene for å gjøre meg kjent med innholdet og se etter hvilke innhold og temaer jeg kunne identifisere på tvers av materialet og hvordan disse temaene kunne relateres til mitt forskningsfokus. Jeg stilte ulike spørsmål til materialet, for eksempel om hva som skjer, hvem som er involvert, og hva dette kan fortelle meg om hvordan deltakerne forstår lek. I denne prosessen var også notater jeg hadde gjort meg underveis i innsamling og transkribering, til god hjelp. Deretter delte jeg materialet opp ved å gi det ulike koder, for så å sette det sammen igjen som konstruerte temaer. Eksempel på koder jeg laget, hentet fra delstudie 1, er *Få nye venner gjennom lek*, *Tilhøre en gruppe*, *Justere seg etter andre i lek*, *Leke sammen med andre barn* og *Noe nytt oppstår gjennom lek*. Ut fra disse kodene kom jeg fram til temaet *fellesskap*. Mens jeg jobbet meg gjennom materialet, stilte spørsmål til det og konstruerte koder, ble noen deler av materialet tatt bort, mens andre deler ble lagt til fram til jeg hadde identifisert det materialet jeg trengte for å belyse mine forskningsspørsmål. Temaene ble ikke nødvendigvis valgt ut fra hva som oftest ble framhevet i materialet, men kunne like gjerne være det som ut fra mine tolkninger skilte seg ut som annerledes eller spesielt interessant for å utforske og synliggjøre kompleksiteten og flertydigheten i perspektiver på lek. Selv når jeg beveget meg over til det neste steget, å sette sammen materialet igjen, gikk jeg gjentatte ganger tilbake til den innledende kodingen siden jeg hele tiden justerte og spisset forskningsspørsmålene mine. De to siste stegene er tolkning av temaene og konkludering. Imidlertid, som Castleberry og Nolen også påpeker, er ikke tolkning noe som verken må eller kan utsettes til slutten av analyseprosessen. Braun og Clarke (2019) beskriver forskerens reflekterende rolle i kunnskapsproduksjonen som sentral i den analytiske prosessen. For å understreke det, rammer de inn sin tilnærming til tematisk analyse som refleksiv. Denne refleksiviteten har jeg etterstrebet i mine analyser. Jeg kobler den til den hermeneutiske betoningen av å synliggjøre egne forforståelser og til Hammersleys og Atkinsons (1995) beskrivelse av det etnografiske feltarbeidet som en refleksiv prosess, hvor jeg som forsker selv er del av og påvirker den kulturen jeg studerer.

Analyseprosessen fulgte de samme stegene i delstudie 1 og 3, men det var likevel noen forskjeller. For det første bestod datamaterialet i delstudie 1 av både observasjonsnotater og til sammen åtte transkriberte intervjuer, mens delstudie 3 baserer seg på materiale fra et enkelt fokusgruppeintervju. For det andre var jeg alene om å analysere materialet i delstudie 1, mens i delstudie 3 deltok min medforfatter, med sine forforståelser og refleksjoner, i den dialogiske prosessen med å analysere det transkriberte materialet.

Analyse av barns lekende, samskapte fortellinger

Min bearbeiding av materialet i delstudie 2 startet som en tematisk analyse med samme framgangsmåte som jeg har beskrevet for de to andre delstudiene. Men underveis i arbeidet ble jeg oppmerksom på de fortellingene jeg fant i materialet. Jeg beskriver det slik i delstudien: «I materialet fra intervjuene mine oppdaget jeg mange fortellinger som jeg vurderte som verdifulle, men de framstod i stor grad fragmenterte og usammenhengende uten markert begynnelse, oppbygging og avslutning» (kapittel 6). Jeg gikk gjennom materialet og søkte etter flere fortellinger om voksnes roller i lek og så at narrative analyser av materialet kunne være en egnet framgangsmåte for å åpne for flertydighet og kompleksitet i det som blir uttrykt.

Som jeg viser i kapittel 6, er min analyse av barns fortellinger inspirert av dialogisk-performative retninger innenfor narrativ analyse, som utgår fra at fortellinger konstrueres sosialt i samtaler mellom mennesker (Riessman, 2008). Ifølge Riessman (2008) er det som tradisjonelt har blitt definert som en fortelling eller et narrativ, ofte så smalt at det kan hindre mange viktige fortellinger i å komme fram og hindre enkelte stemmer i å bli hørt. Dersom den privilegerte eller foretrukne formen for fortelling ikke følges, står fortellerne i fare for å bli misforstått eller overhørt. Det gjelder for eksempel for små barn, som ennå ikke har lært seg den «riktige» fortellerkompetansen. Jeg ønsker å argumentere for at barns fortellinger, også de som tilsynelatende preges av kaos og nonsens, kan tas på alvor. Gjennom å analysere fortellingene som *lekende, samskapte fortellinger* er hensikten min å vise fram at de kan gi valid og verdifull informasjon om barneperspektiver på lek. I likhet med Gubriums og Holsteins (1997) vektning av å forene *hva* og *hvordan* i en fortolkende praksis, argumenterer Riessman (2008) for at fortellingenes innhold bør ses i sammenheng med hvordan de er strukturert. Det som skjer i samspillet når det fortelles, har avgjørende betydning for hva som blir fortalt. I analysen av de lekende, samskapte fortellingene har jeg etterstrebet å ta hensyn til denne sammenhengen mellom innhold og form.

Slik jeg tolker det, skaper barna i fellesskap historien mens de forteller den. De søker bekreftelse hos hverandre gjennom blikkontakt, bygger på hverandres ytringer, leker med ord og viser med kroppen. Det bærer mer preg av samtale enn av klassisk fortelling, og jeg argumenterer for at det kommer fram andre aspekter gjennom denne lekende, felles, dialogiske fortellerformen enn om de hadde fortalt individuelt. Samtidig kommer deres ulike meninger fram i materialet. Denne flertydigheten er noe jeg løfter fram i analysen. Formålet er ikke å komme fram til en felles forståelse om hva voksnes rolle i lek er eller bør være, men å vise fram noe av kompleksiteten og mangfoldet i hvordan barna konstruerer og kontekstualiserer sine perspektiver på voksnes rolle i lek. Når barna bruker kropp og sang som virkemidler, kan det tolkes som et uttrykk for at språket ikke strekker til, men også som felles skapte, kreative eller lekende berikelser av den verbale fortellingen (Engel, 2005). De lekne hit-og-dit-bevegelsene i barnas fortellinger påvirket både mine spørsmål underveis i intervjuene og min lesing av materialet. Det betyr at når barna forteller meg om hvordan de oppfatter lek i skolen, er fortellingene deres innrammet og skapt av konteksten de er del av; av hverandre og av meg, og av dominerende perspektiver i samfunnet på hva blant annet lek, skole og lærere er.

Å se på barnas fortellinger som lekende hjalp meg til å lete etter de sammenhengene og meningene i dem som jeg ikke umiddelbart forstod. Warming (2019) argumenterer for å sette egne forforståelser på spill for å finne det som kan nyansere og utvide vår forståelse eller forståelseshorisont (Gadamer, 2010). Det krever en vilje og et mot til å også sette maktforhold og forhåndsdefinerte identiteter, som voksen–barn, på spill. Kanskje kan noe av lekenheten barna viste i sine fortellinger, overføres til forskerrollen i den «Gadamerske» betydningen av å la seg rive med av materialet og utforske det med en lekende holdning, uten å vite på forhånd hva man får ut av prosessen.

Gjennom hele prosessen av å frambringe og analysere materialet har jeg forsøkt å nærme meg deltakernes perspektiver på lek. Hensikten om å åpne for kompleksitet og ulikhet i perspektiver har styrt og preget mine metodiske valg og etiske overveielser underveis. I løpet av forskningsarbeidet ble jeg stadig mer bevisst på betoningen av barneperspektiver og hva det kunne tilføre studien. Det gjorde at jeg fikk behov for å utvide min forståelse om barneperspektiver på lek med nye og andre teoretiske perspektiver enn de som allerede var kjent for meg. Slik har vekselvirkningen mellom empirisk og teoretisk utvikling og refleksjon

ført til ny forståelse hos meg og utviklet arbeidet med studien videre. I neste kapittel vil jeg gå over til å presentere og diskutere det teoretiske rammeverket for studien.

Kapittel 4: Lekteoretisk forståelsesramme

I dette kapitlet vil jeg vise til og utdype sentrale teorier som presenteres i delstudiene, og sette dem i sammenheng med hverandre og med studiens overordnede problemstilling, *Hvordan kan barns og pedagogers ulike perspektiver på lek forstås i lys av overgangen fra barnehage til skole?* I løpet av undersøkelsen ble jeg oppmerksom på hvordan barna beskrev fellesskapet med andre barn som sentralt i leken og hvordan de aktivt vernet om dette fellesskapet og om lekens egenverdi. Derfor vil jeg løfte fram teorier om barns fellesskap (Corsaro, 2017; Mouritsen, 1996) og om lekens spontane, kaotiske og morsomme sider (Gadamer, 2010; Sutton-Smith, 1997, 2008), støttet opp av tidligere forskning om barns lek og overgangen fra barnehage til skole.

Jeg ser på teori og metodologi som sammenvevde og gjensidige prosesser i studien. Det vil si at jeg forstår både fordyping i tidligere forskning, møtene med deltakerne, datamaterialet og ny teoretisk innsikt fra ulike forskningsfelt, som ressurser i den hermeneutiske utforskningsprosessen. Jeg har ikke gått inn i prosjektet med en eller flere forhåndsdefinerte teorier og tilpasset feltet og materialet til dem. Samtidig er jeg bevisst på at jeg har forstått og tolket feltet og deltakernes perspektiver i lys av mine forforståelser og implisitte teorier, og av de forskningstradisjonene jeg står i, de kulturelle kontekstene jeg er del av og av etablerte syn på og vurderinger av lek. I en hermeneutisk praksis må forskeren åpne opp for og avdekke hvilke sannheter som representeres i det som utforskes, inkludert hva man selv tror på og tar for gitt ut fra sine forforståelser (Moules m.fl., 2015). Mine møter med forskningsfeltet og forskningsdeltakerne gjorde at jeg fikk behov for å utvide min egen teoretiske forståelse av lek. I løpet av forskningsprosessen ble barneperspektiver på lek mer og mer tydelig i mine tolkninger av materialet. Nye teoretiske perspektiver har utfordret og nyansert mine forforståelser, og i det følgende vil jeg utdype de teoretiske perspektivene som har brakt meg videre og åpnet opp forståelseshorisonen min.

Lek som kulturelt og kontekstuelt fenomen

Lekteoretikeren og pedagogen Brian Sutton-Smith har med sin forskning om lek hatt stort internasjonalt gjennomslag på tvers av ulike fagfelt. Hans forklaring av lek som et kulturelt og kontekstuelt fenomen har hatt betydning for meg i min studie, hvor deltakerne løfter fram kreativiteten, det morsomme, usikre og spennende, motstand og frihet og verdien av fellesskap i lek. I boken *The ambiguity of play* hevder Sutton-Smith (1997, s. 149) at «There will be a rhetoric of ludicism in the future, whether or not there is much substantial

ludic-mindedness». I dag, 26 år etter, går det an å si at spådommen har slått til. Lek og lekenhet er begreper som brukes for å beskrive noe som positivt, kreativt og morsomt, både allment og innenfor skole og utdanning. Samtidig ser lek ut til å ha blitt marginalisert i skolen internasjonalt til fordel for målstyrt læring (Gray, 2020; Sahlberg & Doyle, 2019). Denne ambivalensen peker på det jeg tolker som en grunnleggende utfordring: Lekbegrepets flertydige og vanskelig definerbare karakter gjør at det tilsynelatende kan benyttes til mange ulike formål. Det gjør at lek for lekens egen skyld kan komme i bakgrunnen, særlig i pedagogisk sammenheng, til fordel for lek som metode for å fremme sosialt eller faglig læringsutbytte (Smith, 2004; Toft, 2018; Sundsdal & Øksnes, 2021; Schmidt & Slott, 2021). Med bakgrunn i tidligere forskning og min egen forskning i dette prosjektet ser det ut til at spenningsforholdet mellom lek for lekens egen skyld og lek som læringsform som kommer til syne i forskning, kan bli særlig synlig i overgangen fra barnehage, hvor lek tradisjonelt er tillagt stor vekt og plass, til skole, hvor det er mindre tid og rom satt av til lek, og hvor det i tillegg innføres mål for hva barn skal lære i ulike fag.

Sutton-Smith (1997) identifiserer ulike *retorikker* om lek, som kan forklares som overordnede diskurser eller ideologier om lek. Han knytter dem henholdsvis til utviklingspsykologi og forestillinger om selvet og til kulturelle og filosofiske posisjoner. Den første retningen av retorikker ser lek i sammenheng med utvikling og framskritt, fantasi og selvrealisering. Den er ifølge Sutton-Smith mer utbredt og utforsket i pedagogisk lekforskning enn den siste retningen, som beskriver lek som skjebne og usikkerhet, kulturelle og sosialiserende prosesser og lettsindighet og moro. Lekforsker og sosiolog Thomas S. Henricks (2020) kobler de to ulike retningene av retorikker til ulike trender og strømninger i tiden. Han hevder at det i våre moderne, industrialiserte samfunn har vært mest nærliggende å se lekforskning i sammenheng med utvikling, kreativitet, innovasjon og selvrealisering. Selv om moro og usikkerhet i lek ikke løftes fram i forskning i særlig grad, er de absolutt elementer som er til stede i leken (Gadamer, 2010; T. H. Rasmussen, 1996; Øksnes & Sundsdal, 2020), noe mine analyser bekrefter. Likedan kommer lekens relasjonelle, kulturelle og skapende kvaliteter ofte i bakgrunnen sett i forhold til fokuset på individuell utvikling av sosial kompetanse (Guss, 2015; Henricks, 2020; Mouritsen, 1996). De to retningene kan, litt forenklet, betegnes som henholdsvis *utviklingsorienterte* og *kulturorienterte* perspektiver på lek, hvor forskjellen både handler om hvorvidt formålet med leken ligger utenfor leken eller i leken selv, og om det fokuseres på individets utbytte av lek eller på lek som felles sosiale prosesser og dynamikker (Vilholm, 2022).

Jeg vil argumentere for at ulike perspektiver på lek i barnehage- og skolesammenheng henger nært sammen med ulike kulturelle og kontekstuelle syn på barn, barndom og utdanning. Med utgangspunkt i todelingen av utviklingsorienterte og kulturorienterte perspektiver på lek vil jeg gi en ramme for å forstå ulike perspektiver barn, pedagoger og forskere kan ha på lek og foreslå noen teoretiske innfallsvinkler til å diskutere og tolke barneperspektiver på lek. Ut fra det barna og pedagogene i undersøkelsen legger vekt på, som at barn leker for å ha det gøy og for å være del av et fellesskap og få venner, beveger jeg meg i studien i retning av den andre retningen av retorikker, som knyttes til kulturorienterte perspektiver på lek. Samtidig peker jeg på lekperspektiver som fokuserer på individets utbytte og selvrealisering, som jeg opplever som dominerende retorikker om lek i overgangen mellom barnehage og skole og i skolen. Det utviklingsorienterte perspektivet har historisk hatt stor innflytelse på hvordan lek, barn og barndom omtales og oppfattes. Det har i stor grad preget det pedagogiske fagspråket og jeg opplever at deltakerne i studien forholder seg til det når de uttrykker sine perspektiver på lek.

Lek, utvikling og (lekende) læring

Ideen om at barn utvikler seg både sosialt og faglig gjennom lek er utbredt i forskning (Schmidt & Slott, 2021). Teoretiske perspektiver på lek og læring som har hatt stor betydning for det pedagogiske fagfeltet slår fast at lek gir barn mulighet til å utvikle sin selvkontroll, bevissthet og mentale evner (for eksempel Piaget, 1952; Vygotsky, 2016 [1966]). En mye brukt retorikk i pedagogisk sammenheng, som også var intensjonen da seksåringene begynte på skolen i 1997, er ønsket om å forene lek og læring i en pedagogikk tilpasset de yngste barna. Ideen om at barns lek utvikles av voksnes innspill, har som jeg har vist innledningsvis og i kapittelet om tidligere forskning på overgang og lek, bidratt til utviklingen av begreper om lekende eller lekbasert læring og veiledet lek (Broström, 2019a; Fisher m.fl., 2011; Pramling Samuelsson & Johansson, 2006; Sommer, 2020; Størksen m.fl., 2023). I dag blir dette framskrevet både i forskning og styringsdokumenter som etablerte retorikker om hvordan pedagoger i barnehage og skole bør forstå og forholde seg til lek. Mange lekforskere innenfor pedagogikkfeltet hevder at kompleksiteten i lekbegrepet kan romme både lekens egenverdi og lærings- og utviklingsverdi, og at det dikotomiske skillet som skapes mellom lek og læring, er konstruert og uheldig. For eksempel foreslår den danske utviklingspsykologen Dion Sommer å forene det han beskriver som to tilsynelatende gjensidig utelukkende syn på lek (Sommer, 2020). Sommer understreker at utviklingspsykologien i dag legger stor vekt på betydningen av den sosiale konteksten for lek

og læring og dermed er mer barnesentrert enn i de klassiske teoriene tilbake til Piaget. Men ifølge Sommer har barn likevel behov for voksne læremestere som kan støtte og hjelpe dem til å utvikle sine lekeevner. Selv om sammenskrivingen av lek og læring presenteres som barnesentrert, er den altså fortsatt voksenstrukturert. Det ligger noen forhåndsdefinerte mål bak om *hva* det er som skal utvikles gjennom leken, som hører sammen med epistemologiske oppfatninger av lek som noe som kan planlegges og utføres på bestemte måter slik at barn kan skaffe seg bestemte kunnskaper og innsikter. Spørsmålet er hvordan et syn på lek som barneinitiert kan henge sammen med å bringe inn en pedagogisk agenda i leken (Canning, 2007; Smith, 2010; Saugstad, 2017; Toft, 2018).

Hvis lek skal føre til målbar læring, impliserer det en ordnet, strukturert form med regler som ikke brytes underveis. Utviklingspsykolog og lekforsker Peter K. Smith (2004) betegner en slik lærings- og utviklingsorientert forståelse av lek som et *leketos*, en retorikk som vil overbevise om lekens gode egenskaper som middel for barns målstyrte læring, spesielt i betydning den sosiale rolleleken. Han beskriver at leketoset har preget både den allmenne samtalen om og forståelsen av lek og forskningen på lek. Lek har innenfor denne retorikken blitt beskrevet som både naturlig og nødvendig for alle barn, og som deres foretrukne måte å lære på. Smith kritiserer imidlertid de studiene som danner grunnlaget for å påstå at det er sterk sammenheng mellom barns sosiale lek og effekten på deres sosiale og akademiske læring. Studiene er i stor grad test-baserte og tar ikke hensyn til at lek i barnehage og skole finner sted i en sosial, kulturell og sammensatt kontekst. Smith konkluderer med at det ikke kan påvises at kognitive og sosiale ferdigheter tilegnes bedre gjennom lek enn gjennom andre former for sosiale aktiviteter eller læringsaktiviteter. Risikoen med å innføre veiledet lek som læringsform er imidlertid til stede: «We might be creating cultural conditions in which pretend and social play become convenient vehicles for facilitating certain skills we see as desirable to develop in children» (Smith, 2004, s. 202).

Lek, fellesskap og barnekultur

Slik jeg tolker lek i studien gjennom egne observasjoner og utsagn fra deltakerne, er det i all hovedsak en sosial og kulturell aktivitet. Når barna leker på skolen, leker de stort sett sammen med noen. Møtene med feltet ledet meg til teorier som utforsker relasjonelle og kontekstuelle aspekter ved lek. Kulturorienterte retorikker om lek som utforsker kulturelle prosesser og posisjoneringer, uforutsigbarhet og moro (Sutton-Smith, 1997), knytter seg til

teoretiske posisjoner som har det til felles at de setter leken og dens egenverdi i forgrunnen. Utvikling og læring, i den grad det belyses, er bieffekter av leken (Mouritsen, 1996).

Barnefellesskapet i lek

I lek ser relasjonene til andre barn ut til å være av større betydning for barn enn de relasjonene de har eller skal få til de ansatte i barnehagen eller skolen (Olafsdottir, 2019). Barndomssosiolog William A. Corsaro (2017) viser hvordan barn etablerer fellesskap seg imellom, det han kaller lokale *jevnaldringskulturer*, hvor relasjoner, vennskap og tilhørighet bekreftes og utvikles blant annet gjennom lek. Å delta i jevnaldringskulturen gjør at barna får mulighet til å leke; og omvendt – leken er del av det som skaper og opprettholder jevnaldringskulturen. Imidlertid kan det se ut til at skolens strukturer og praksiser ofte undergraver slike kulturer som oppstår spontant mellom barn, til fordel for pedagogstyrt aktivitet (Bernstorff, 2021; Gray, 2020). I studien bruker jeg Corsaros teori om *fortolkende reproduksjon* (2017) for å beskrive og utforske hvordan barna både tilpasser seg til sin nye jevnaldringskultur i skolen og bidrar til å endre og utvikle den samme kulturen. Teorien om fortolkende reproduksjon tas i bruk i den første av de tre delstudiene, men jeg vil argumentere for at den kan knyttes til studien som helhet, fordi den gir et bidrag til hvordan det går an å gå fram for å utforske forholdet mellom tilpasning, motstand og nyskaping i barns lekende fellesskap i overgangsprosessen til skolen.

Corsaro beskriver *fortolkende* som de innovative og kreative aspektene ved barns deltakelse i samfunnet. Barn skaper og deltar i sine egne unike jevnaldringsfellesskap gjennom å kreativt tilegne seg informasjon fra voksenkulturen for å få fram det som er relevant for seg selv og sine relasjoner med andre barn. I tillegg internaliserer barn ikke bare samfunn og kultur, de bidrar også aktivt til kulturell produksjon og endring i det Corsaro kaller *reproduksjon*. I barnehage og skole tar barn del i et fellesskap med andre barn, hvor de tolker kulturen rundt seg og reproducerer den eller gjør den til sin egen på innovative og kreative måter i sin barnekultur, ofte uten at voksne er direkte involvert. Samtidig er det et sentralt poeng hos Corsaro at voksne alltid er til stede i barns institusjonsliv, og at de voksenskapte rammene og strukturene legger føringer og begrensninger for barna: «[C]hildren are, by their very participation in society, constrained by the existing social structure and by societal reproduction. That is, children and their childhoods are affected by the societies and cultures of which they are members» (Corsaro, 2017, s. 18). Ofte innebærer reproduksjonen å forhandle og snu opp ned på etablerte normer og maktforhold mellom voksne og barn.

Gjennom denne prosessen av samhandling får barna mer autonomi, og barnefellesskapet styrkes (Corsaro, 2017).

Barnekulturforsker Fina Vilholm (2022) kritiserer Corsaros forklaring av at barnekultur handler om å tolke og skape mening ut av voksenkulturen. Vilholm mener at denne betoningen av voksenrollen underkjenner betydningen av lekens egenverdi og relasjonene mellom barn:

Når Corsaro gjør legen til en bearbejdningsproce der er rettet mod voksenkulturer, så flyttes fokus fra at børn bidrager med et eget udtryk der først og fremmest giver mening og har værdi mellem børn. Ligesom det nedtoner legens spændingselementer, det sjove og ukontrollerbare som noget børn opsøger fordi de får godt af det og som i den kulturorienterede forståelse netop kendetegner legen. (Vilholm, 2022, s. 44).

Jeg forstår det Corsaro beskriver som fortolkninger som del av barns lek og lekende tilnærminger. Når jeg bruker teorien om fortolkende reproduksjon, er det som en utdyping og utforskning av det sosiale samspillet i barnefellesskapene, men begrepet fortolkning fanger slik jeg tolker det ikke i like stor grad opp lekens egenverdi og kulturorientering.

Mens Corsaro synes å legge vekt på det som oppstår i barnekulturen som en tilpasning til eller reaksjon på voksenkulturen, løfter barnekulturforskeren Flemming Mouritsen (1996) i større grad fram at barnekultur også kan ha spontane og irrasjonelle aspekter når han utforsker barne- og lekekultur som oppstår fra barna selv, for deres egen og for lekens skyld. Mouritsen diskuterer hvordan barn i lek forholder seg produktivt eller «kultiverende» (Mouritsen, 1996, s. 64), til sine omgivelser, sin egen identitet og sine ferdigheter. Men de ferdighetene eller den kompetansen som barn utvikler gjennom lek, er biprodukter for barna selv. Det som betyr noe, er selve leken. Enkelt sagt er ikke leken en vei til målet, den er målet. Mouritsen framhever improvisasjonen og det barnekulturelle nettverket, altså nettverket og relasjonene barn imellom, når han snakker om barns *kulturproduksjon* (Mouritsen, 1996, s. 63). Jeg knytter Mouritsens begrep om kulturproduksjon til lekens skapende og kreative dimensjoner. Lek gir potensiale til at barn kan bidra til å skape den kulturen de selv er del av i fellesskap, i dette tilfellet den nye barnekulturen i skolen. Corsaros fortolkende reproduksjoner, hvor barn tolker og reproducerer voksenkultur i en sammenheng de opplever meningsfull, er i tråd med det Mouritsen (1996) beskriver som at barn omformer annen kultur for å skape egen barnekultur. Forskjellen kan sies å ligge i Corsaros betoning av voksenkulturens betydning for barnekulturen, mens Mouritsen beskriver at barn er

kulturbærende og kulturskapende agenter og at «børn sammensætter elementer fra eksisterende kulturer til et eget uttrykk for at det giver mening i en børnekulturel forståelse.» (Vilholm, 2022, s.43, med referanse til Mouritsen).

En teoretiker som understreker betydningen av relasjoner til likesinnede, er sosiologen Erving Goffman (1961). Han beskriver hvordan institusjonalisering – hos ham av pasienter med mentale lidelser – sosialiserer mennesker inn i rollen som «god pasient»: en som er føyeelig, harmløs og lite iøynefallende. Denne formen for sosialisering påvirker interaksjonsmulighetene mellom pasientene, men til tross for strenge grenser, hindringer og regler, finner de institusjonaliserte måter å ta tilbake noe av kontrollen over egen rolle og egen identitet på. Goffman beskriver det som at de utvikler et «underlife» (Goffman, 1961, s.175), en egen kulturell underverden, skjult for sine voktere, for å kunne opprettholde et minimum av selvråderett i den situasjonen de er i. Corsaro (2017) har overført Goffmans teorier til pedagogiske institusjoner for barn. I pedagogisk sammenheng betegner begrepet «barnekulturell underverden» (oversettelse av Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 118) det uoffisielle livet i institusjonen, som ikke er administrert og styrt av voksne og som finner sted i hemmelighet ved siden av institusjonens offisielle liv (Corsaro, 2017). Den barnekulturelle underverdenen kan gi barn mulighet til å definere og ta kontroll over deler av sin egen institusjonaliserte hverdag og kommer ofte til uttrykk gjennom barns lek, slik jeg tolker det. Goffman viser at jo flere institusjonelle reguleringer og begrensninger som legges, jo sterkere blir det hemmelige eller skjulte livet, hvor normer og regler kan utfordres og overskrides. Det kan se ut til at det også gjelder for noen former for lek, hvor selve hensikten med leken er å gjøre motstand mot det etablerte, men samtidig holde seg innenfor en form som kan aksepteres av de som sitter med makten, altså pedagogene. Lucy Benson (2021, s. 230) beskriver det slik: «When playing children find cracks and gaps in narratives». Hensikten er ikke nødvendigvis å gjøre opprør mot dominerende regler eller fortellinger, men mer utilsiktet og spontant å lage seg alternative, midlertidige rom gjennom å oppheve de dominerende fortellingene om hvordan skolen skal være. Likevel har disse midlertidige rommene en effekt ut over seg selv, sier Benson. De kan vise barna at en annerledes organisert verden er mulig og kan også føre til permanente endringer i institusjonen hvis pedagogene velger å lytte til barns perspektiver. Med andre ord understrekes det, som i Corsaros (2017) teori om reproduksjon, at barn ikke kun internaliserer eller tilpasser seg til voksnes kultur, men at de også kan påvirke og endre omgivelsene sine, livene sine og leken sin.

I overgangsprosessen fra barnehage til skole vil lek kunne spille en viktig og til og med avgjørende rolle i hvordan barns fellesskap og barnekultur blir til og utvikler seg. Ifølge antropolog Victor Turner (1982) gjør lekens posisjon som noe annet enn det virkelige livet at deltakerne får mulighet til å oppleve og eksperimentere med nye roller og relasjoner. De kan utforske, utfordre og snu opp ned på etablerte strukturer og normer uten at det nødvendigvis får følger for dem (Turner, 1982). For eksempel kan barn i lek gjøre narr av pedagogene og deres regler og utfordre og komme med alternativer til reglene. Lek kan skape følelsen av felles identitet og felles utfordringer i en gruppe så vel som muligheter til å skape og spille ut alternative ideer og sosiale mønstre (Henricks, 2015). Dette ser jeg i sammenheng med hvordan Corsaro (2017) beskriver de barnekulturelle underverdenene som en type fristeder for barn, hvor leken kan utfolde seg, ofte i opposisjon til pedagogenes ønsker om orden og regulering. Uforutsigbarheten og motstanden synes å være noe det ikke er mulig å ta ut av leken, men grunnleggende trekk ved leken selv. Å få mulighet til å delta i felles, spontan lek med andre barn er kanskje spesielt betydningsfullt for barn som i en overgangsprozess skal finne ut av og skape sine nye roller i et nytt barnefellesskap i skolen (jf. Corsaro & Molinari, 2005). Som jeg har vist, er imidlertid overgangspraksisene fra barnehage til skole basert på idealer om kontinuitet og sammenheng for å sikre trygghet, tilhørighet og inkludering for alle barn, og kanskje også for de voksne som er involvert. En konsekvens kan være at barns spontane og ustrukturerte lek blir redusert, både i overgangen og generelt i skolen. I våre moderne samfunn blir ikke lek lenger forstått som felles deltakelse og bidrag til sosial kontinuitet, hevder Turner, men i stedet som individuell utvikling og tilpasning til etablerte sosiale systemer (Turner, 1982; Henricks, 2015). Turners bekymringer knytter seg til rasjonaliseringen og individualiseringen av lek generelt i samfunnet og i pedagogiske institusjoner, som beskrevet av blant annet Smith (2004). Til tross for en regulert og voksenstyrt skolehverdag, finnes det likevel muligheter for barn til å skape seg egne rom, hvor de kan utfordre og snu opp ned på etablerte normer og regler (jf. Benson, 2021; Corsaro, 2017).

Lekens egenverdi og frihet

Kulturorienterte teorier om lek framhever verdien leken har i kraft av seg selv, uten å tas til inntekt for mål utenfor seg selv (Mouritsen, 1996; Sutton-Smith, 1997). Toft (2018) beskriver, som vist i kapittel 2, lek som barns *demokratiutøvelse*. I motsetning til andre former for demokrati, hvor noen er satt til å styre og andre blir styrt, ser hun på lek som et *direkte* demokrati, hvor alle er delaktige på likt grunnlag. Hun viser til det hun kaller det

paradoksale poenget i leken når hun sier at «i leg er den, der styrer, også samtidig den, der lader sig styre» (Toft, 2018, s. 60). Hvis noen forsøker seg på å styre uten selv å godta å bli styrt, kan leken slutte å bli oppfattet som lek for de som deltar. Toft får støtte fra andre forskere som knytter lekens barne- og kulturverdi til danning heller enn til målbar læring (for eksempel Greve & Løndal, 2012; Wolf, 2017; Saugstad, 2017; Schmidt & Slott, 2021). Selv om lek forstått som danning fortsatt kan bære i seg forventninger om at barn i lek skal være kompetente og velfungerende, blir lek i danningssammenheng framstilt som at leken har verdi i seg selv, som en del av barns måte å være på og være sammen på, heller enn å være et middel for utenforliggende mål om akademiske, sosiale eller utviklingsmessige ferdigheter (Saugstad, 2017; Schmidt og Slott, 2021). Gjennom leken kan barn i fellesskap skape mening om seg selv og om den kulturen de er del av (T. H. Rasmussen, 1996). Slik kan lek ha betydning for danning og utvikling av den kulturen og det samfunnet barna er del av heller enn at fokuset ligger på den betydningen lek har for hvert barns individuelle utvikling.

I det direkte demokratiet som Toft beskriver leken som, tolker jeg at det ligger en særegen frihet, som både gir rom for å styre og la seg bli styrt. Lek for lekens egen skyld, som kan forklares som at leken har egenverdi (Burghardt, 2011; FN, 2013; Gopnik, 2016; Pellis & Pellis, 2021; Sundsdal & Øksnes, 2021; Sutton-Smith, 2008; Toft, 2018), blir ofte referert til som *fri lek* (se for eksempel Broström, 2019a; Fodstad m.fl., 2021). Begrepet fri lek i barnehage og skole kan imidlertid problematiseres, siden leken uansett er kontekstavhengig og underlagt vilkår i tid og rom (Toft, 2018), og rammesettes og begrenses av personalet, som er i posisjon til å definere hvilken lek som er mulig og ønskelig (Skovbjerg, 2018). I tillegg leker barn ofte sammen med andre barn, som betyr at de ikke kan gjøre akkurat som de selv ønsker, men er nødt til å tilpasse seg til de andre som deltar (Henricks, 2015). Fri lek kan dermed forstås som en «utopisk forestilling om et (individuellt) liv i (individuell) frihed» (Toft, 2018, s. 53). Frihet og valgfrihet er likevel noe både forskere og deltakerne i min studie trekker fram som sentrale elementer i lek. Jeg tolker at frihet i lek ikke nødvendigvis må bety at hvert enkelt individ står fritt til å ta egne valg og dermed må ta sin del av ansvaret for å drive leken framover, noe som lett kan bidra til diskusjoner om hvilke ferdigheter barn trenger å ha for å kunne leke. Friheten i lek kan også handle om å slippe fri fra individuelle krav om selvstyring og bli oppslukt av og la seg styre av det som oppstår underveis i leken (jf. Toft, 2018). Gadamer (2010) snur opp ned på det vante forholdet mellom individ og lek når han setter selve leken i sentrum, og på den måten kanskje fritar lekdeltakerne for noen av forventningene til hva de skal oppnå og utrette gjennom leken. Det er ikke de lekende som

styrer og driver leken framover, de blir i stedet revet med eller bergtatt av impulsene som oppstår underveis og som beveger seg uanstrengt hit og dit i uventede og spontane retninger og uten konkrete mål. Det betyr ikke at de som leker ikke er bevisst hva de gjør eller at de leker, men at leken krever at deltakerne tar leken på alvor og deltar fullt og helt. Leken selv heller enn de lekende blir lekens subjekt, og barna som leker må delta på lekens betingelser. Lek kan sies å ha en ontologisk betydning hos Gadamer, som vil si at lek er et trekk ved menneskers væren som kan oppstå i alle våre alminnelige og hverdagslige gjøremål. Derfor vil det å gjøre leken til en spesiell virksomhet eller kompetanse hos Gadamer, slik jeg tolker ham, være en form for fremmedgjøring av leken. Gadamer (2010) beskriver at leken har sin egen væren som lar lekdeltakerne bli oppslukt og miste tid og sted. Leken selv, med sin improvisatoriske karakter, styrer forløpet. Du vet aldri hvor du ender opp. I overført betydning beskriver også Gadamer (2010) det å komme fram til ny forståelse som en lek, hvor man blir oppslukt av den utforskende dialogen som beveger seg hit og dit uten forhåndsbestemte mål. Som når Turner (1982) beskriver lek som en mulighet til å fristille seg fra den virkelige verden, sier Gadamer at lekverdenen står i kontrast til «formålens» verden. I en slik tilstand eller væren, hvor det som skjer ikke har noen formål utenfor seg selv, kan et fellesskap mellom lekende barn vokse fram og en unik barnekultur oppstå (jf. Mouritsen, 1996). Men friheten i lek er ikke uten risiko, hevder Gadamer (2010). Det å ta leken på alvor og dermed gi seg hen til lekens bevegelser krever at man som deltaker risikerer å sette seg selv ut av spill. Denne risikoen er på samme tid lekens sterkeste tiltrekningskraft.

Barns og voksnes perspektiver på lek

I forskningsgjennomgangen har jeg vist at perspektiver på lek i pedagogisk virksomhet i hovedsak knyttes til den verdien lek har for barns sosiale eller akademiske læringsutbytte. Andre perspektiver på lek som noe som fremmer danning, kreativitet, barnekultur og egenverdi, er ikke vektlagt i like stor grad. Likevel viser den litteraturen som fremmer barns stemmer at det er nettopp moroa og egenverdien ved lek som har betydning for barn (Glenn m.fl., 2012; Hart & Tannock, 2019; King, 1982; Øksnes & Sundsdal, 2020). I forskning om overgangen fra barnehage til skole understreker barn at det som har størst betydning for dem når de begynner på skolen, er å ha noen å leke med og å bli del av et fellesskap med andre barn (Dockett m.fl., 2019; Einarsdottir, 2014a; Ackesjö, 2014; Corsaro, 2017). Men i den forskningen om lek jeg har oversikt over, er det en påfallende sterk overvekt av studier som framhever lekens betydning for hvert enkelt individ. I utdanningssammenheng kan det absolutt være et poeng å tenke på at barn er unike individer som skal utvikle seg og bli sett og

hørt ut fra sine behov, og at ikke alle skal behandles likt. Problemet, slik jeg ser det i forbindelse med barns lek, er at det sterke forskningsfokuset på individuell utvikling gjør at oppmerksomheten mot lekens kvaliteter her og nå og i fellesskapet undergraves. En annen måte å ta hensyn til hver enkelt på, som også ivaretar fellesskapet, kan være å åpne for et lekende barnefellesskap som ikke legger opp til normalisering og ensretting, men tvert imot rommer og framhever forskjellighet og kompleksitet i meninger og uttrykksformer.

Forenklet går det an å påstå at voksnes perspektiver på lek er mest utviklingsorienterte, mens barns perspektiver er mest kulturorienterte. Virkeligheten er likevel mer kompleks. Lekperspektiver er varierte og flertydige, både hos voksne og barn. Og selv om barn kanskje påvirkes mest av hva voksne forventer av barn i lek og hva de fremhever og marginaliserer, vil også pedagoger og andre voksne kunne påvirkes av barns perspektiver på lek eller av hva de tolker som barneperspektiver på lek. I denne siste delen av teorikapittelet vil jeg ta for meg det jeg tolker som sentrale spenninger mellom barns og voksnes perspektiver på lek som synliggjøres i min studie, og knytte dem til skillet mellom utviklingsorienterte og kulturorienterte retorikker om lek.

Orden og kaos

Med utgangspunkt i sin studie som utforsker barns perspektiver på lek, identifiserer den amerikanske forskeren Nancy King (1982) tre ulike former for lek i skolen: *instrumentell lek*, *ulovlig lek* og *rekreasjonell lek*. Øksnes og Sundsdal (2020) knytter den instrumentelle leken til det offisielle undervisningslivet og ulovlig og rekreasjonell lek til den uoffisielle, barnekulturelle underverdenen. Den instrumentelle leken rammes inn og styres av pedagoger og kan ses i sammenheng med utviklingsorienterte retorikker om lek, som kobler lek til ekstern måloppnåelse, enten akademisk eller sosialt. Med utgangspunkt i det jeg har presentert som barneperspektiver på lek så langt kan det diskuteres om denne formen ikke bør bli kalt lek, men heller lekende undervisning. For eksempel underbygges det av Tofts (2018) beskrivelse av leken som et direkte demokrati. Voksenstyrt lek og lekbasert læring kan ikke integreres i en slik lekforståelse, siden lekens form krever at deltakerne både er de som styrer og lar seg styre – av hverandre og kanskje også av leken selv.

Den ulovlige leken og den rekreasjonelle leken (King, 1982) knytter jeg til det jeg beskriver som kulturorienterte retorikker om lek, der den barnekulturelle underverdenen har sin plass. King beskriver rekreasjonell lek som barns selvstyrte lek, som ofte henvises til friminutt eller til egne tider satt av til lek i barnas skoletid, som i min studie. Den rekreasjonelle leken kan gi

barna frihet til å finne rom for sin egen spontane lek i det barnekulturelle fellesskapet som voksne ikke nødvendigvis har direkte tilgang til. Mens den rekreasjonelle leken til en viss grad kan plasseres i tid og rom, er ulovlig lek den leken som forstyrrer og utfordrer etablerte normer og regler, og som barna ofte prøver å skjule for pedagogene fordi pedagogene ønsker å kontrollere eller forhindre den. Men av og til kan det farefulle og utprøvende være selve meningen med leken og det som driver den framover (Skovbjerg, 2018). Og av og til, beskriver King (1982), kan reglene i seg selv være lekfremmende i den forstand at stramme regler og grenser gjør fellesskapet mellom barna og deres felles motstand mot «overmakta» sterkere (jf. Goffman, 1961). Øksnes (2017, s.145) bruker begrepet «lekende motstand» for å beskrive hvordan barn leker med voksensatte regler og grenser. Barns lekende motstand må ikke bare forstås som ulydighet eller resignasjon, men som en «konkret frihetserfaring [som] kan henge sammen med den gleden og fornøyelsen som kommer med handlingene barn gjør» (Øksnes, 2017, s. 145).

Leketoset (Smith, 2004) bidrar til forståelsen av et skille mellom «god» og «dårlig» lek, hvor god lek ofte forstås som lærerstyrt og innrammet av klare regler (Toft, 2018) eller som stille og rolig rollelek (Skovbjerg, 2018; Schmidt & Slott, 2021). I pedagogisk forskning blir den rasjonelle og ordnede leken utforsket i størst grad, på bekostning av kaotisk og overskridende lek (Skovbjerg, 2018; T.H. Rasmussen, 1996). Det er kanskje fordi det er den lekformen som enklest kan gi rom for voksen tilrettelegging og påvirkning (Henricks, 2020; T. H. Rasmussen, 1996). Det er ikke dermed sagt at voksne alltid har tilgang til slik type lek. Mellomrom og aktiviteter som ikke er definert, åpner for at det uplanlagte kan skje, også det farlige og ubekvemme. Den kaotiske eller ustrukturerte leken utfordrer normative strukturer, og bærer dermed med seg «the source of new culture» (Turner, 1982, s. 28, med henvisning til Sutton-Smith). Det passer ikke alltid med pedagogers og andre voksnes ønsker om å legge til rette for og framheve den ordnede, rolige leken (Smith, 2010; Skovbjerg, 2018). Barns fysiske, urolige og utprøvende lek blir ofte tolket som bråk eller herjing heller enn som lekuttrykk. Samtidig er det ofte variasjonen mellom ulike lekuttrykk som bidrar til å holde leken levende og interessant for lekdeltakerne (Skovbjerg, 2018). I overgangsprosessen fra barnehage til skole kan det ses i sammenheng med hvordan barna både tilpasser seg til nye strukturer og regler og samtidig utfordrer dem i sine lekende fellesskap (Corsaro, 2017; King, 1982). Risikoen er absolutt til stede for at noen former for lek undertrykkes i forhold til andre, både i skole og barnehage, men kanskje særlig i skolen, som er mindre tilrettelagt for barns lek i utgangspunktet. Jeg knytter Smiths leketos til voksnes forestillinger om hva som

er barns beste, det Warming (2019) beskriver som et voksenperspektiv på barn, og som videre kan kobles til en økende institusjonalisering av barndommen, hvor barns tid og rom til egenstyrt aktivitet reduseres (Telhaug, 1992; Øksnes & Sundsdal, 2020). Motsatt kan forskning på lek være opptatt av å nærme seg barns perspektiver, det vil si å forsøke å se på lek ut fra hva barn uttrykker at lek er (blant annet King, 1982; Øksnes, 2019), slik jeg har til hensikt i denne studien.

Lek og lekenhet

Lek antas normalt å inneholde lekenhet eller en leken holdning hos de som deltar. Sutton-Smith beskriver en slik leken holdning som «a mood of frolicsomeness, lightheartedness, and wit.» (Sutton-Smith, 1997, s. 147). Utdanningsforskeren John Deweys (1938) klassiske argumentasjon om å forstå lekenhet eller en leken holdning som en mer betydningsfull faktor for lek enn hva selve lekaktiviteten er, åpner for at lek er noe som kan oppstå når som helst og hvor som helst uten å være bundet til bestemte aktiviteter (jf. King, 1982). Det åpner også for at hva som oppfattes som lek, kan være ulikt fra person til person avhengig av hvilken holdning de har til aktiviteten som utspiller seg. Kjetil Steinsholt og Ola Harstad (2021) advarer mot å gjøre den lekne holdningen viktigere enn selve aktiviteten: «På en måte kan det tolkes dit hen at vi ønsker oss lek (som holdning) uten lek (som aktivitet)» (Steinsholt & Harstad, 2021, s. 36). Relatert til min studie, vil jeg påstå at det å ønske seg lek uten lek kan representere et typisk perspektiv på hva pedagoger og beslutningstakere tilsynelatende ønsker seg i skolen. Å «leke inn» skolefaglige kunnskapsmål (jf. Bach m.fl., 2020) krever at man tilstreber en lekende holdning til undervisningsaktivitetene, men det betyr ikke at barna nødvendigvis leker eller oppfatter at aktiviteten er ment å være lek. Slik kan lekenhet forstås ut fra utviklingsorienterte perspektiver på lek, hvor hensikten med å vise lekenhet i møte med barn er å påvirke og sette mål for barns sosiale eller akademiske utvikling og læring, blant annet gjennom det jeg har vist til som lekende læring. Kulturorienterte perspektiver på pedagogers lekenhet og deltakelse i lek vil derimot søke etter å forstå lekenhet som noe som har verdi for sin egen del og for lekens del. Som jeg har beskrevet hevder også Gadamer at lek kan oppstå i alle situasjoner, ikke avgrenset til spesielle aktiviteter eller kompetanser (jf. Gadamer, 2010; Øksnes, 2008b). Samtidig framhever både Gadamer og Turner (1982) kontrasten mellom lekens formålsløshet og verden utenfor leken, eller formålenes verden. «Spillbevegelsens [lekbevegelsens] spillerom er ikke det frie rommet hvor noe kan utspille seg, men et eget separat rom som blir holdt åpent» (Gadamer, 2010, s. 138). Selv om leken kan oppstå når og hvor som helst, krever den, når den oppstår, et handlingsrom å utspille seg i

som er atskilt fra formålenes verden. Det vil si at det ikke er mulig å kombinere det å leke og å løse oppgaver knyttet til utenforliggende formål (Gadamer, 2010). Da slutter leken ofte å være lek.

Lek og lekenhet kan fort bli oppfattet som samme sak, men det finnes også skiller, noe jeg utforsker i min studie når barna forteller om forskjellene mellom barns lek og lekende voksne. Jeg tolker at skillene først og fremst står mellom det å gi seg hen til leken (Gadamer, 2010) og det å gå inn i leken med sin egen, subjektive agenda. Altså et skille mellom ontologisk *væren i lek* og epistemologisk *betraktning av lek*. I vår moderne tendens til å idealisere lek og lekenhet har det å være leken eller lekende ofte blitt synonymt med å være underholdende, kreativ, festlig og rampete, og på den måten har det nesten blitt en kontrast til noen former for lek, som like gjerne kan kjennetegnes av et dypt alvor hos de som leker (Sutton-Smith, 1997). Lekens flertydighet og motsetninger kan nok romme både seriøs, forutsigbar lek og lek som utfordrer og leker med lekens rammer (jf. Skovbjerg, 2018). Poenget er ikke at lek og lekenhet ikke kan forenes, men at det også går an å vise lekenhet eller ha en leken holdning til noe uten å være deltaker i lek (Wolf, 2017; Øksnes & Sundsdal, 2020). Som Sutton-Smith (1997) beskriver, kan det også handle om å møte andre med en sinnstilstand som åpner for letthet og uventede og morsomme innspill som bidrar til at lek kan få utfolde seg. 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 barns lek (Øksnes & Sundsdal, 2018). Gadamer (2010) hevder at de som ikke tar leken på alvor, ødelegger leken. De begir seg inn i leken på falske betingelser, det vil si at de kan gi seg ut for å delta, men egentlig står de på utsiden eller hever seg over det som skjer og ser på leken som et middel til å nå sine egne, subjektive hensikter, enten det handler om å sette lek i sammenheng med målstyrt læring (for eksempel Sommer, 2020) eller å fremheve noen av barns lekuttrykk på bekostning av andre uttrykk (Skovbjerg, 2018; Smith, 2004). Motsatt kan voksne, i dette tilfellet pedagoger i skolen, stå på utsiden av leken og likevel berike den (Øksnes & Sundsdal, 2020). Voksnes lekenhet og interesse for å ivareta lekens væren kan blant annet bidra til mer lek (Smith, 2004) og gi støtte til barn som av ulike grunner har problemer med å få innpass i et jevnaldningsfellesskap (Wolf, 2017; Olafsdottir, 2019).

Barn har en særlig kroppslighet sammenliknet med voksne og erfarer verden ved å sanse den, blant annet gjennom lek. Voksne sanser også verden, men voksnes rasjonalitet kan legge seg

som et filter mellom kropp og verden (T.H. Rasmussen, 1996). I kapittel 3 beskriver jeg dette som en metodologisk utfordring for meg som forsker når jeg forsøker å være åpen for barns ulike måter å uttrykke seg om lek på. Denne rasjonaliteten kan kanskje være en av årsakene til at voksne ikke kan få fullstendig tilgang til barns lek eller til den barnekulturelle underverdenen, noe som understreker betydningen av at barns perspektiver på voksenrollen i lek bør få konsekvenser for pedagoger og forskere som ønsker å nærme seg barns lek.

I dette kapittelet har jeg presentert kulturorienterte teoretiske perspektiver på lek, som sammen med utviklingsorienterte teorier og tidligere forskning om lek og overgang fra barnehage til skole danner min lekteoretiske forståelsesramme i studien. Det vil si de teoretiske verktøyene jeg bruker som hjelp til å forstå barn og pedagogers perspektiver på lek i lys av overgangen fra barnehage til skole. De tre neste kapitlene er viet avhandlingens tre delstudier som hver tar for seg ett av de tre forskningsspørsmålene som utdyper problemstillingen. De er presentert i form av tre vitenskapelige artikler, slik at de kan leses for seg selv, uavhengig av avhandlingen som helhet. Samtidig står de i sammenheng med hverandre på flere måter, og disse sammenhengene vil jeg vise tilbake til i avhandlingens avsluttende kapittel hvor analysene diskuteres og drøftes.

Kapittel 5: 'I don't think that it's play. Because we have to play': Norwegian Six-year-old Children's Understandings of Play when They Start in Primary School

Referanse:

Olsson, M. R. (2023). 'I don't think that it's play. Because we have to play'. Norwegian Six-year-old Children's Understandings of Play when They Start in Primary School.

International Journal of play, 12(3), 321 – 336.

<https://doi.org/10.1080/21594937.2023.2235469>

This article aims to explore how Norwegian six-year-old children talk about and show their understandings of play when they have just started primary school. The research design is a focused ethnographic fieldwork, reporting on participant observations and group interviews with children in the first year of primary school, and interpreted through a thematic analysis. The analysis indicates that the children consider play as important to the transition process and their everyday school life. They express and show their understandings of play in various ways, thematized as freedom of choice, resistance, and community. The article suggests that children's joint play can be understood as an *underlife* in school and introduces the term *playful (re)production* as a theoretical approach for exploring children's understandings of play. The study raises awareness of the role play has for children's well-being, agency, and relationships with peers in the transition process and in general activities in school.

Keywords: *play, transition to school, children's perspectives, peer culture, playful (re)production*

Introduction

The timetable shows station work, and the children sit in groups around the classroom. One station is called 'play'. This day the play activity is Lego. I walk over to the children sitting around the Lego table and ask them if they are playing. One girl answers 'Eh ... yes. Because ... look! It says here that Lego is play!' She shows me an instruction manual which says something completely different. A boy says, 'I don't think that it's play.' 'Okay,' I reply, 'why not?' 'Because we *have* to play.' (Fieldnote, 7 September 2020)

When Norwegian children start school at the age of six they already have a lot of play experience, but the terms and conditions for play in school can differ very much from those in kindergarten, and might give children limited opportunities to play (Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud & Freyr, 2015; Haug, 2019). In Norway and other Nordic countries, play has an important position in the kindergarten tradition. Play and learning are viewed as connected and intertwined, and the pedagogic work is often not divided into play activities and learning activities. On the other hand, the typical primary school day consists of periods of learning activities led by the teacher and breaks or recess (Haug, 2019). A majority of Norwegian children in year one of school also attend out-of-school-hours care (SFO), which provides care, supervision, and activities outside the regular school hours, and where play also has an important position (Norwegian Directorate for Education and Training, 2021). The material in this study is limited to the time children spend in school, but other studies show that children connect their understandings of play in school and SFO (Moir & Brunker, 2021; Pálsdóttir, 2019).

In 1997, six-year-old children were required to attend school for the first time. Prior to this year, kindergarten lasted until children turned seven. The political intention in 1997 was to combine the practices from kindergarten and school and make play an important part of the pedagogic work for the youngest children. Although it has proven difficult in practice (Haug, 2019), there still seems to be broad agreement amongst politicians and pedagogical researchers that it is important to let children play in school (Lillejord, Børte & Nesje, 2018). Play is listed in the general part of the curriculum (Ministry of Education and Research, 2017), both as valuable for the youngest children's well-being and development, and as a method for creative and meaningful learning.

In this article I aim to explore children's understandings of play when they have just started primary school. I consider their understandings in light of their recent transfer from kindergarten, where play is a central part of the content, to year one in school, where the formal emphasis on play has decreased considerably. While there is comprehensive research and discussion on play, both generally and in kindergarten, play in school has not historically been given the same attention (Lillejord et al., 2018; Hølland, Bjørnstad, Dalland & Sundtjønn, 2021). As lack of playtime is a major concern for children when they start at school (Corsaro & Molinari, 2005), this merits being a topic of discussion in research that explores children's points of view.

I understand the transition to school as a complex and ongoing process that is not limited to the time just before school starts (Dockett & Perry, 2007; Corsaro & Molinari, 2005). I argue that even though they have started school, children are still in a transition process during which they are adapting to school and their new positions as pupils. As I have limited my research to exploring play in school, I do not know whether the participating children's understandings of play have changed from when they were in kindergarten. But the cultural context changes (Lillejord et al., 2015; Corsaro & Molinari, 2005), and with it may follow a need to redefine or reproduce what play is or could be. Even though play is claimed to be a continuity promoting activity in school (Ackesjö, 2014), the new context will, in some way or another, affect the children's possibilities to play (Lillejord et al., 2018), and may also affect the content of their play. The question then is how this new school context affects children's play, according to the children themselves. To focus on children's different forms of expression, I use observations and interviews to explore *how children who have just started in year one in school talk about and show their understandings of play*. A thematic analysis of the material (Braun & Clarke, 2006) points towards understandings of play being related to freedom and resistance, and to social activities with peers. Before I present and discuss my analyses, I will give an account of previous research on play and transition informing the present study, followed by a description of the theoretical and methodological perspectives I have used to guide me through the research process.

Previous Research

Over the last few years research on the transition to school in Norway and other Nordic countries has increased (Ackesjö, 2014; Lillejord et al., 2015; Hogsnes, 2016; Schanke, 2019; Christensen, 2020; Hølland et al., 2021; Ackesjö, Persson & Lago, 2022; Bjørnstad, Myrvold, Dalland & Hølland, 2022). With this has come a renewed focus on the importance of play (Lunde & Brodal, 2022), and how to implement a play-based pedagogy in school (Lillejord et al., 2018; Møller, Andersen, Kristensen & Rasmussen, 2018; Becher, Bjørnstad & Hogsnes, 2019; Øksnes & Sundsdal, 2020). However, the view of what a play-based pedagogy entails is not clear. A common view among educators and researchers is that play is an activity that can be arranged or constructed, and that it is possible to plan for specific outcomes of play, often related to children's individual learning and development (Schmidt & Slott, 2021). Consequently, different play-based programs are designed for and implemented in both kindergarten and school (e.g., Rege et al., 2018; Broström, 2019b). Certain forms of play are preferred and highlighted by educators, often at the expense of other, more chaotic,

and noisier, forms (Skovbjerg, 2018). But according to several play researchers, planning and forming the content of play is not without problems. On the contrary, bringing an ‘adult agenda’ into play may actually disempower children and turn their play into something that is not play (Canning, 2007; Smith, 2010; Saugstad, 2017; Toft, 2018).

In recent years there has also been an increasing awareness of and interest in giving voice to children’s views on matters that affect their lives, including play (UN, 2005; Einarsdottir, 2014b; Nicholson, Shimpi, Kurnik, Carducci & Jevgjavikj, 2014). Previous research on the transition to school shows that it is crucial to highlight children’s perspectives if the transition is to be perceived as positive and safe for children and to give them opportunities for involvement and participation (Hogsnes, 2016; Schanke, 2019; Dockett, Einarsdottir & Perry, 2019; Christensen, 2020). However, fewer occasions for participation in school compared to kindergarten limit children’s opportunities to take their own initiatives (Schanke, 2019). This also means that children are both seen, and see themselves, as more competent in the last part of kindergarten than in the first part of school (Perry, 2014). The importance of having someone to play with to make the transition to school a positive experience for children has been pointed out in research (Dockett et al., 2019). Studies show that children rate playing with peers at the very top of what is important for them in kindergarten (Einarsdottir, 2014b), and having to end some of their old relationships from kindergarten and try to create new ones generally appears to be children’s greatest concern in the transition (Ackesjö, 2014).

Theoretical Perspectives on Play

Based on the research question, my theoretical perspectives will concentrate on the concept of play and children’s perspectives on play, related to starting school.

The term play is used to describe a vast number of different, and often contradictory, activities and conditions (Sutton-Smith, 1997). Despite all the differences in nuance, common characteristics of play are that it is fun and voluntary, self-initiated, and that it represents something else than the ‘real’ world (Einarsdottir, 2014b; Henricks, 2020). The fun and voluntariness in play can be connected to what is described as the intrinsic value of play (Sutton-Smith, 1997), which means that play is not justified or characterized by external and predetermined goals. Play is initiated by its participants, and the reason to play is the play itself. One could even claim that play is something that just happens, or that the participants are drawn into play (Gadamer, 1975). The benefits from play are not only to be realized in the future, but are just as much immediate, for example well-being and joy, reduction of

stress, and belonging to a community (Pellis & Pellis, 2021). Play is ‘make-believe’, with its own rules, which allows the participants to take on different roles and make different choices than they would have in their everyday life (Huizinga, 1949).

In research on play, it is striking how much emphasis is placed on the individual. This relates to the fact that most research input has come from the psychological research field (Henricks, 2020). Consequently, the notion of play as intrinsically motivated and developing on an individual level has dominated the field. However, understanding play as intrinsically motivated is not entirely compatible with the fact that play is largely a social activity (Henricks, 2015). Children usually play with other children, which means that they must adapt to the others who are participating and the cultural conditions that surround them (Sutton-Smith, 2008). Play gives its participants possibilities to open for multiple and conflicting voices inside a community (Cohen, 2015). Joint play also creates possibilities for a variety of new expressions and understandings that have not existed previously (Mouritsen, 1996). These perspectives point out that the social and cultural value of play is as important as the psychological value.

Participation in a community gives children the possibility to play together. When children get together, they establish and develop *local peer cultures* that childhood sociologist William A. Corsaro (2017) describes as local, child-established communities where relations, friendship, belonging, and exclusion are confirmed and developed primarily through play and other child-directed activities. Corsaro further explains that in their peer cultures, children develop a so called *underlife* in school.³ This is something that exists alongside of, and in reaction to, organizational and teacher-led rules and activities. Through their own initiated behaviors and activities, including their play, children can contradict and challenge the official norms or rules laid down by the organization and its staff and thus gain a certain amount of control over their lives in this setting. Alongside the lack of playtime, a major concern for children when they enter school seems to be the extensive increase in rules (Corsaro & Molinari, 2005). Clear rules are valuable in educational institutions. Without

³ Corsaro’s use of the term *underlife* derives from Erwing Goffman (1961).

them, it would be difficult to have something to show playful resistance towards and thereby create experiences of freedom (Øksnes, 2017, with reference to Foucault). But too many rules and regulations can be an obstacle for children. Peter K. Smith (2004) refers to the implementation of play-based pedagogies in pedagogic institutions as an example of the ‘rationalization’ of play in modern society and pedagogical institutions, where the aim of play is then to help children adapt and submit to the established social system. If children’s freedom and agency are reduced in school (Perry, 2014; Schanke, 2019), a consequence may be that they must adjust better to the institutional system. They may also need to express their resistance in new ways, for example through their joint play.

Children are not always allowed to play in school, but sometimes they defy the rules and play anyway. This so-called *illicit play* may enable children to escape responsibilities and limitations and enact alternatives to the dominant social order (King, 1987). Through play, children can contribute to creating their own lives in school by producing alternatives which open for new thoughts and perspectives on established practices. Children’s playful resistance can in that sense serve as concrete ‘everyday’ experiences of freedom, and as democratic participation in the community, not necessarily with the aim of disobeying or being freed from an oppressive adult power (Øksnes, 2017).

Even if children, as well as adults, have different perspectives on play, they seem, when asked, to have a clear idea of when they play and when they do not (King, 1987; Howard, Jevney & Hill, 2006). Children’s definitions of play are not necessarily connected to the type of activity but rather to who initiates and makes decisions during play (King, 1987). This means that the same activity can be perceived as play or not, depending on the context. I connect how children express their understandings of play to Corsaro’s theory on *interpretive reproduction* (2017), which explains how children interpret the established social structure around them, both adapting to it and contributing to constructing or shaping it in their own, local peer culture. The process of interpretive reproduction is always present but may become particularly apparent in a transition process where children go through big changes in their life (Corsaro & Molinari, 2005). In the tension between adjusting to a new context and reshaping or reproducing it there lies a potential to resist and challenge the established rules and systems. Drawing on interpretive reproduction, the new cultural context surrounding the children in school, consisting of peers, adults, institutional and social structures, can affect

both their possibilities to play and the content of their play. On the other hand, their play can help to influence and shape their school culture.

Structure of Methods and Analysis

The research design underlying this article is a focused ethnographic fieldwork (Knoblauch, 2005). The material consists of group interviews and written logs of participant observations collected in a medium-large primary school in a Norwegian city. For a period of two months in 2020, from September to November, I visited the first-year class and took part in their everyday school life. The class consisted of about 60 children, aged 5 and 6, divided into three groups with an even distribution between boys and girls. Some of them knew each other from before because they went to the same kindergarten or were neighbors. Others did not know anyone else when they started school.

Children, like adults, are different and express their understandings in different ways. Some find it easier to talk about their understandings, while others express themselves more easily through their actions. By combining participant observations and interviews, the intention was to include different expressions, capture the complexity of play, and gain a deeper understanding of the children's perspectives (Einarsdottir, 2014). Through interviews and informal conversations, I have tried to approach and bring forth the children's interpretations of and perspectives on the events I observed (Fangen, 2010). Children are traditionally in a subordinate position of power compared to adults, which requires extra responsiveness and sensitivity on the part of the researcher. The researcher is responsible for empowering children as research participants (Johansson, 2003). In addition, interviewing children can be challenging because they often relate to something other than what the researcher is asking about (Rasmussen, Warming & Kampmann, 2017). By interviewing children in groups, I aimed to equalize the power relationship between me and the children and give them greater influence over the content (Corsaro, 2017), even if it for me involved coping with the unpredictability and occasional chaos of the interview situations. In the formal interviews I obtained a good grasp of the children's general view of play, and in the informal conversations during my observations I gained insight into more personal and immediate reflections on the meaning of play, as I often had the opportunity to talk to the children when they were engaged in play and other everyday activities. Throughout the fieldwork, I strived to take on the role as a 'different or atypical adult' (Corsaro, 2003, p. 14), without the authority adults in school normally exercise. The children brought me close to their *underlife*

by accepting me as a different adult, telling me their secrets, and including me in their playful approach to and resistance towards the organizational and teacher-led norms and rules.

In my observations and informal conversations during school hours I tried to capture what the children were engaged in. I specifically looked for situations where they engaged in play and when time was set aside for play by the teachers. I made fieldnotes during my observations or afterwards if I was involved in the interaction. The group interviews enabled me to follow up on the observations. The children were selected to participate in the interviews based on whether their parents had consented and whether they then wanted to participate. In a total of eight audio recorded group interviews with 17 participating children I asked the children in all three groups about what was important for them in school, what they remembered from kindergarten, and how they viewed play. Through their different input, the participating children to a great extent defined both my interview questions and what I focused on in my observations. In the analysis, I consider both the interviews and the informal conversations to be equal parts of the fieldwork, and do not always specify where the text extracts have been taken from.

To analyze the material, I followed the steps in a thematic analysis (Braun & Clarke, 2006), where the intention is to identify patterns or themes in qualitative research material to interpret and create meaning. This method gives the researcher the opportunity to construct common thematic elements across research participants and the events they report on or contribute to. First, I transcribed and familiarized myself with the material, followed by a coding process where I coded and re-coded the material in several rounds until I had identified all the material I needed to provide answers to my research question (Castleberry & Nolen, 2018). I constructed three themes based on the understandings of play the children expressed. The themes derived from the analytical process are interconnected but highlight different aspects of play. While analyzing the material, I discussed my choices of themes and extracts with colleagues, and the preliminary analyses have been presented at conferences.

The study has been approved by the Norwegian Centre for Research Data. Written information about the project and consent forms were given to all parents. All names used in the examples are fictional. To secure consent from the children, I informed them that they could ask me to go away if I disturbed them, or if they wanted to play alone, and told them to let me know if they did not want me to write down what they said. The role I took on as a different adult led to a blurring of the distinction between being an observer and a participant.

As I gradually became well acquainted with the children, it was important for me to be able to balance my role as a researcher with that of a private person and not exploit the children's trust in me, such as not passing on what was told to me in confidence.

Even if the children I got to know included me in their community in many ways, I could never fully grasp how they understood their own lives through my observations and conversations with them. Despite that limitation, I can still present what the children expressed so I can discuss what I interpret as their understandings.

Presentation and Discussion

The children in my study clearly define play as something that belongs to them and not to the teachers. However, children's play in school does not exist in a vacuum but is connected to, inspired by, and dependent on the teachers and the institutional culture of the school (Corsaro, 2017). In my observations, I noticed how through play and playful approaches the children strived to adjust to each other and to the school culture, but also how they actively resisted, stretched, and crossed limitations and rules imposed by the teachers and the institution.

I will now present and discuss the three interrelated themes that I have identified as *freedom of choice*, *resistance*, and *community*. They highlight different aspects of play and gave me different insights into how the children define play according to what they value in their play. The discussion is supported by text extracts from interviews, observations, and conversations with the children.

Understanding Play as *Freedom of Choice*

Some of the time in school was set aside for play and children's self-initiated activities. Over a few weeks I observed a group of children repeating a special play theme. They were pretending that some of them were baby tigers and baby lions, and others were animal caretakers. In an open area in the back of the classroom the children set up mattresses vertically to form a number of small rooms that could be bedrooms, kitchen, living room, school, offices, or grocery stores. Many children took part, going in and out of the activity. Some brought in new material, like dolls or building blocks. It could at first glance appear as if they were playing with different things, but they all still seemed to be part of the same fiction including the tigers, lions, and caretakers. Some of the children took on leading roles, while others appeared more in the background, and they switched between who was in charge (Fieldnote, 30 September 2020).

The observation describes a child-initiated play activity. With some variations, the children repeated the same play theme over a long period of over three weeks. They referred to this play as the *baby tiger play*, and they could say to each other: ‘Let’s play baby tigers!’.

When the children told me about what play meant to them, it became clear to me that freedom of choice seemed to be very important for their understanding of whether or not an activity was play. They explained that this freedom involved choosing who you wanted to play with, what to play, where to play and for how long, and what sort of character you could be. One boy, *Kevin*, explained to me that ‘play means to have fun, and to have a good time and free time and stuff. And to have ... you know, kind of do something cool ... and also a little nice.’ *Alice* expressed it like this: ‘Play means to have fun, and then you really just do what you want.’ The baby tiger play opened for a variety of roles which the children themselves could define. They could choose to be the sensible or strict leader, the wild or the cute and shy tiger or lion, the observer, or perhaps the mother, little sister, or shopkeeper. The children’s statements on play as freedom of choice emphasize the connection between fun and freedom. They describe play as a pleasurable motivated activity, which agrees with research that finds intrinsic value (Sutton-Smith, 1997), fun, and well-being as immediate benefits of play (Pellis & Pellis, 2021). Some of them also mentioned that there was no advance planning of the play activity. When I observed the children’s play in school, it often seemed to be something that just happened spontaneously, without being discussed or agreed upon. Many of the children seemed to move almost seamlessly from one play activity to the next. *Astrid* explained that ‘I just walk around and supply myself with play’, which points to an understanding of play as something that is not predetermined, but rather spontaneous (Sutton-Smith, 1997), something that just happens and that you get drawn into (Gadamer, 1975).

The teachers also arranged ‘play activities’ of different duration during teaching hours. An example of such an activity was *station work*, where children in groups of three to four worked with different activities located at different places in the classroom, switching to a new activity after 15 minutes. One station was often called ‘play’, and the children were told to play together with specific material, like cars or building blocks. One of the teachers told me that the intention behind this activity was to establish and develop relations between the children. Even if many of the children said that they liked these teacher-initiated play activities, for the most part they did not define them as play, even though there was some

uncertainty about this among them. The reasons they gave were similar to what I observed in the example with the baby tiger play, only the opposite. They could not choose if they wanted to participate. 'We *have* to play,' as the boy in the first fieldnote extract put it. They could not choose with whom to play, what theme or material they could use, how involved they should be and in what ways, and for how long they could play. The timeframe seemed to limit some of them from letting themselves to become involved in play. When I asked a girl why she did not want to join an ongoing play station activity, she replied: 'There's no point. We're almost finished anyway.' In sum, teacher-initiated play did not match their criteria for freedom of choice. I interpret the children's statements about teacher-initiated play activities as expressions of what Natalie Canning (2007) refers to as the disempowerment of children. Without the power to choose themselves, the 'play activity' is turned into something that is not play. Even if the children tried to adapt to the school system, it did not seem to affect their definitions of what play was. This then relates to studies showing that who initiates the activity is more defining than the type of activity they engage in (King, 1987).

Nevertheless, the teacher-initiated play activities could sometimes, but not always, lead to 'real' play. The children explained that it depended both on whether they wanted to play and on how much freedom they had within the activity. This also varied a great deal between the children. Some of them told me that they played very much during play sessions when the activity they could choose from the start was something that they liked and by chance wanted to do. They sometimes had the opportunity to choose between three or four different activities. *Daniel* told me that 'I'm so lucky. Because I like coloring. And we can often choose coloring when it's playtime.' Other types of play were not selectable, based on the teachers' wishes as to which play should be given space. Examples of this were climbing to the top of the trees, running indoors, play fighting, and loud voices. The children knew what kinds of play were not wanted or were rationalized away (Smith, 2004) in school because the teachers often reminded them. One day, before playtime, the teacher told the group: 'When we play indoors, what level should our voices be at?' Some of the children answered 'low'. 'That's right,' said the teacher. 'When we play indoors, our voices should be low.'

Understanding Play as *Resistance*

Aisha and Peter are sitting together at the Lego table, and Aisha takes on a 'strict' voice and says: 'Peter, you're always making noise. And now you're making a fuss with your Lego. You must stop that noisy behavior!' She laughs. Peter slams the building blocks hard on the table and shouts 'Noisily noise!' They both laugh (Fieldnote, 7 September 2020).

When the children described the teacher-initiated play activities as something other than play, I understood it as a form of resistance, or a need to gain control over what play in their peer culture is and should be. The children protected their play and their definitions of play by resisting the adult's constructions and definitions of play. It could seem that by refusing to play, as I observed on several occasions, the children also demonstrated their power to define play as an activity belonging to themselves and their peer community or underlife. One example of this is the girl who told me that it was no point in playing since the activity was almost finished anyway. Another time, a group of children were told to play with cars on the floor in the classroom play area. Two of the girls brought their cars up on the windowsill, behind the curtain. Afterwards one of them told me: 'We were not really playing, just pretending to play!'

All in all, I was left with the impression that the children were eager to adjust to the new systems and rules they encountered in school. In their play I often saw them confirm with each other and with the adults the ways in which they were expected to use the area and the toys and in what ways they should include each other. They constantly reminded each other of the rules set by the teachers, and it seemed that most of the time the intention was not to accuse anyone of breaking the rules, but rather to help and support each other. During my observations they also stretched and challenged the same rules. For example, at the end of the play station session, the children often hid away half-finished building projects for later use, even though the teacher told them that everything had to be put back in the basket so there would be enough materials for the next group. Two boys told me: 'We *have* to hide them [the half-finished Lego cars], we just put them on hold.' When I asked them why, one of them said: 'So we can play with them *for real* later, at SFO.' This tension between adjusting to and resisting the system was something that seemed to characterize the children's play and everyday school life. Explained through interpretative reproduction (Corsaro, 2017), the children interpret the school's rules and structures and reproduce and produce them into their own lives and into the new peer community they have become a part of in school. I view this process as an adaptation to the new school context, but also as a search and need for

empowerment and agency. The tension between adjusting to and resisting the system was clearly visible in what the children talked about and what they did.

I also observed that in their own play the children repeated the rules and restrictions voiced by their teachers, but in a playful, and often ‘teasing’ manner, as in the observation of the two children *Aisha* and *Peter*. They play with the rules and boundaries set by teachers in school and appear to playfully interpret the demands and rules that they experience in the school culture they have become a part of. At the same time, they seem to mark their distance to the teacher-led culture when they mimic their teachers. This way of showing resistance does not seem to be negative or ‘aggressive’, but rather playful and fun. I associate the children’s actions to what can be called concrete experiences of freedom (Øksnes, 2017). In their play, *Aisha* and *Peter* adapt to what is expected of them in school, but they also contribute to forming their own understandings of how to relate to the rules and regulations given by teachers and form their own understandings of what play in school is and could be. Through their joint playful approaches to the rules and systems of school, the children also seem to strengthen their relationship with each other. I observed a playfulness and spontaneity in the children, which suggests more that they are creating something new rather than reproducing what is already there. While the term *interpretative* in Corsaro (2017) is occupied with how children interpret the adult culture, I also want to highlight and further explore other and more creative and irrational aspects of what happens when children come together in play. Not everything in children’s play could (or should!) be explained rationally. Drawing on interpretative reproduction (Corsaro, 2017), I suggest the term *playful (re)production* to describe and explore how the children express their understandings of play and of the school culture. The term can explain both how they reproduce the established social culture by adapting to it or challenging it, and how they together produce or create something entirely new through their own play.

Understanding Play as *Community*

A group of children are playing outside in the schoolyard. They are pretending to have a circus, where some of them are the audience watching the others perform various arts. I am allowed to participate as an usher. Two boys, Carl, and David, sit in the audience, when Carl, sounding a bit nervous, leans over to David, and asks him: ‘Do you want to be my friend?’ David looks at him, smiles and says ‘Yes. I’ve been your friend for a long time already’. ‘You have?’ says Carl and smiles widely. ‘Yes, of course!’ (Fieldnote, 4 September 2020)

At the same time that the children marked their distance to the adult culture in their play, I observed that they created their own, unique peer community. Together, they seemed to playfully reproduce and produce their own peer culture, based on their different understandings of the norms and rules of the established school culture, and based on what spontaneously happened between them when they played together.

During the fieldwork it became clear to me that the community between the children was a key part of their play. Even if some children mentioned playing alone or with teachers as something they liked to do in school, they mainly seemed to understand play as a social activity between peers. In fact, some of them explained that playing meant being with other children. Getting to know other children, having someone to play with, and making friends appeared to be of crucial importance to the children I observed and talked with, and it seemed to take up much of their time and energy in school. According to the children, the main way to belong and make new friends was to get to take part in play. ‘You make new friends if you learn to play with them,’ *Alice* claims. *Kevin* confirms: ‘Yes, and if you’re kind.’ Play could in that sense then be seen as a ‘gateway’ to the peer community. To be able to change and develop a peer culture, you must participate in it. At the same time, the children’s sense of belonging seemed to be strengthened when they participated in changing and developing the culture. The children both produced their peer communities through play and learned to be participants in a peer community through play.

The children were clearly concerned with the social continuity from kindergarten to school (Ackesjö, 2014), and stressed the importance of getting to belong to the peer community. Corsaro (2017) claims that it is not crucial to have friends to take part in the peer community, but if you are friends, it makes the community stronger. According to the children, you both get to be part of the group and acquire new friends through play. The understanding of what a friend is, and when you are friends with someone, seemed to differ from child to child, as in the observation of the two boys *Carl* and *David*. Still, and resonating with previous research (Einarsdottir, 2014b; Corsaro, 2017; Olafsdottir, 2019; Greve, 2009), there seemed to be broad agreement among the children that it is important to have friends if you want to take part in play. *Astrid* described the joy of making a new friend as going ‘a little cuckoo in the head and then you start playing’. *Kevin* explained that ‘it’s really important to learn how to play to make friends’, and in that way be included in the community of children. But to be part of social play, it is an advantage if you already have friends in the group. ‘You need

friends to play,' *Peter* told me in one of the interviews. It can be difficult to take part in play if you do not already have a friend, and this was expressed as a challenge by some of the children, especially those who did not know anyone in the group when they started school. Some of them talked about the fear they had of not having anyone to play with when they started in school. Early in the fieldwork, *Silje* told me that she still had not made any new friends: 'I mostly sit and watch other children when it's playtime.' Other children expressed a strong longing for their friends from kindergarten.

Just as the children seemed to have a strong sense of what was and was not play, they also expressed a strong understanding of play as something that belonged to and could only be created in their own peer culture. In that way, they seemed to connect their play to what I interpret as their underlife in school and protect it from adult intervention. Their descriptions of play as something that is created, or happens, between peers in joint activity, points to an understanding of play as a collective, contextual, and cultural activity (Henricks, 2015; Sutton-Smith, 2008). In the above-mentioned baby tiger play, the participants had to agree on and follow certain shared rules (Henricks, 2015; Howard et al., 2006). Still, the play did not seem to have a common-consensus goal. On the contrary, and in line with cultural perspectives on play (Cohen, 2015; Sutton-Smith, 2008; Mouritsen, 1996), the children's playful (re)production seemed to open for multiple and ambiguous understandings and expressions *within* the community of children. I especially noticed how it allowed restrained and shy children to take an active part and be included, without being verbal or taking on leading positions. The different understandings of play the children expressed did not always match up to each other. For instance, they both emphasized individual freedom of choice and the community with peers as important aspects of play. This does not mean that some expressions are more truthful than others, only that play, and the understanding of it, is complex, ambiguous, and sometimes contradictory (Sundsøl & Øksnes, 2021).

Understanding Playful (Re)production in School

Through an analysis of participant observations and group interviews, I have explored how children talk about and show their understandings of play when they have just started in school. Using the three themes where I connect the children's understandings of play to freedom of choice, resistance, and community, I show that the children both strive to adapt to and develop and change play in their new peer culture. The analyses point to understandings of play as something that belongs to the children and their community. When teachers enter

play, the children often stop defining the activity as play because they no longer seem to have the same freedom to choose the content and frames of the activity.

Children continuously construct or (re)produce the frames for their joint play. They adjust to and challenge established norms and limitations provided by teachers, structural factors, and even by themselves. The context that surrounds the children affects both their possibilities to play and the content of their play (Corsaro, 2017). But this can also be turned around: The children's own play influences and shapes their school culture. I found that children's play is contextual and that children adjust their play to their new school context, but they do not give in to teachers' constructions or framings of play, at least not at this early point in their school careers.

Through play and playful approaches, I observed that children's peer culture is strengthened, and is something separate and something else than the relations children have with their teachers. In using the term playful (re)production my aim is to describe how children use their play and playful approaches to adapt and contribute to change and reshape how play is, and could be, understood in their new school culture. Children do not simply imitate adult cultural and institutional models in their role-play. Rather, they continually elaborate on and embellish cultural models to address their own concerns (Corsaro, 2017). Through their play, children have the opportunity to challenge what they might understand as an established and teacher-led school culture. By replacing interpretive with playful, my aim is to highlight the moments when the children are absorbed in play, regardless of the input of adults and others. This aspect of play often seems to be underestimated in research on play and pedagogic practice (Sundsøl & Øksnes, 2021; Schmidt & Slott, 2021). My findings indicate that the playful element in adapting to and creating a peer culture should be given more attention and be further explored in research on the transition to school.

Despite narrower frames for play in school than in kindergarten, it seems that unstructured and child-initiated play still finds its ways into children's school life, and that play is of crucial importance for their transition to school. According to the children, play is something that belongs to them and their own culture, and something their teachers can never fully grasp, understand, or take control over. Through their playful (re)production, the children can create their own underlife where teachers never get to take full part, and where the children's own culture can exist alongside, and sometimes in reaction to, the adult-led culture. This does not mean that they do not welcome teachers into their play, or that teachers should not be

concerned about what happens in their play, but teachers will never be able to define or completely understand what play is for children.

Given the increasing focus on the individual in education, both generally and in children's play (Biesta, 2006; Henricks, 2015), this study argues for the need to regain perspectives on community in play and in school, in future research, policy and practice. The study points out the importance of children's peer culture (Corsaro, 2017), and the fact that it is created through children's joint play and playful (re)production. Children's perspectives on play underline the importance of giving children time to play to make friends, enjoy school, and take active part in contributing to their transition process and everyday school life.

Kapittel 6: Tullete og alvorlige voksne: Barns fortellinger om voksnes roller i lek i barnehage og skole

Referanse:

Olsson, M. R. (2023). Tullete og alvorlige voksne: Barns fortellinger om voksnes roller i lek i barnehage og skole. *Barn*, 41(4), 134 – 147. <https://doi.org/10.23865/barn.v41.5242>

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

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 analysed 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 in school than in kindergarten.

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

Innledning

Lek er en uttrykksform og en måte å være sammen på for barn (Burghardt, 2010), som de tar med seg fra barnehagen over i skolefritidsordning⁴ 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 & Perry, 2007; Dockett m.fl., 2019).

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, 2017a), 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 m.fl., 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 m.fl., 2022; Lillejord m.fl., 2018; Møller m.fl., 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

⁴ Skolefritidsordning forstås heretter som del av skolen.

ansattes lekende samspill med barn blir aktualisert både i forskrifter og i forskning (Hølland m.fl., 2021; Lillejord m.fl., 2018). Tidligere forskning om barns perspektiver på lek i skolen viser at de ansattes roller er lite synliggjort (Greve m.fl., 2023). Det kan se ut til at barn i hovedsak ser på lek som sin egen aktivitet (Einarsdottir, 2014a; King, 1987), og mange barn, både i barnehage og skole, opplever at de voksne sjelden deltar aktivt i lek (Einarsdottir, 2014a) Det er heller ikke alle barn som ønsker voksne velkommen inn 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 m.fl., 2019; Lillejord m.fl., 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 fremhever 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. «Tullele», 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 (King, 1987; Einarsdottir, 2014a). 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 m.fl., 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 m.fl., 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 ga 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 lydband. 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 om 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, reproduisert 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 lurer 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 tulleverson 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 «tullele 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 tuller, 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 (Schmidt & 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 tullele, 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 blick 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 tullele, 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, samskapte 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 forståelsene 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. King, 1987; Howard m.fl., 2006). 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 synes det er gøy når de voksne er med og leker?

Amund: Jeg synes 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 lekdeltakere 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 og 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, 2014a). 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 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 m.fl., 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 m.fl., 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.

Kapittel 7: Pedagogers forståelser av lek i barnehage og skole

Referanse:

Olsson, M. R. & Øksnes, M. (2023). Pedagogers forståelser av lek i barnehage og skole. I Øksnes, M. & Schanke, T. (Red.), *Barndom i barnehagen. Eldst* (s.156 – 180). Cappelen Damm Akademisk.

Medforfatter: Maria Øksnes.

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; T. H. 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 m. fl., 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 legeførståelser 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 m. fl., 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*⁵. 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.

⁵ Skolefritidsordningen (SFO) forstås som en del av skolen.

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 m. fl., 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 erfarer som lek for noen, erfarer ikke som lek for andre. En aktivitet som erfarer som lek én dag, kan erfarer 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 m. fl., 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 uforsonlighed mellem to meget forskellige 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 m. fl., 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 m. fl., 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 (T. H. Rasmussen, 1996). Forskning fra Danmark (Skovbjerg, 2018) og Norge (Bjørnstad m. fl., 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 forbyes 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 m. fl., 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 ulike 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)⁶. 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

⁶ Nå Sikt (fra 01.01. 22)

arbeidet med barns overgang til skolen. 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 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 m. fl., 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; Bjørnstad m. fl., 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; T. H. 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). Når 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 synes det er mindre av akkurat dette her med «hun kan lese» eller kan ditt og datt (...) Og det synes jeg er interessant, for det er jo en viktig bit. Da er vi jo virkelig på rett kjørl, tenker jeg, for det er jo akkurat dette med hvordan fungerer mitt barn inn mot andre, ikke bare hvordan har min lille pøde 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 m. fl., 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 syns 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 m. fl., 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.

Kapittel 8: På jakt etter barneperspektivene

Jeg avsluttet forrige kapittel med å beskrive pedagogenes søken etter hvordan barn oppfatter lek som å være «på jakt etter barneperspektivet», med referanse til Eli Åms (1989) klassiske bok om barneperspektiv i lek i barnehagen. Åm (1989, s. 11) skriver:

Felles erfaringer og opplevelser i *lek* så ut til å være en av de viktigste kildene til utvikling av sympati og vennsksapsrelasjoner mellom barna. Når man vil få fatt i det barnlige perspektivet, vil forståelsen av lekens mening derfor være en viktig innfallsport.

Denne jakten har også vært min egen gjennom hele forskningsprosjektet, og den har ledet meg til økt interesse for og innsikt i hva barneperspektiver på lek kan være. Det er et poeng for meg å omtale barneperspektiver i flertall for å understreke at det ikke dreier seg om å finne fram til det ene «sanne» barneperspektivet. Tvert imot framstår barneperspektivene som varierte, komplekse og motstridende. Med utgangspunkt i Warming (2019) tolker jeg det å utforske barneperspektiver, som forskerens – altså min – søken etter å nærme meg barns synspunkter og oppfatninger gjennom observasjon og intervjuer med barn og pedagoger. Gjennom de tre delstudiene (kapittel 5, 6 og 7) som inngår i avhandlingen har jeg tatt sikte på å åpne opp for fordypet og nyansert forståelse av lek i overgangen fra barnehage til skole og i skolen, og kapittelet innledes med en kort oppsummering av hver delstudie. Jeg redegjør for sentrale analyser og for hvordan delstudiene er knyttet sammen og går i dialog med hverandre. Med bakgrunn i delstudiene utdypes og diskuterer jeg deretter hvordan barneperspektiver på lek framheves gjennom studien. På tvers av delstudiene løfter jeg fram det jeg tolker som studiens sentrale kunnskapsbidrag og diskuterer dem opp mot den overordnede problemstillingen i lys av tidligere forskning og det leketeoretiske rammeverket for studien. Avslutningsvis oppsummerer jeg studien og reflekterer over hvordan mine bidrag posisjonerer seg i forhold til eksisterende forskning på kunnskapsfeltet og hvordan de kan bidra til økt kunnskap om lek i overgangen fra barnehage til skole.

Oppsummering av delstudiene

Delstudie 1, som er presentert som kapittel 5 i avhandlingen, har tittelen *'I don't think that it's play. Because we have to play'. Norwegian Six-year-old Children's Understandings of Play when they Start in Primary School*. («Jeg tror ikke det er lek. Fordi vi må leke». Norske seksåringers forståelser av lek når de starter på skolen). Forskningsspørsmålet som stilles er: *Hvordan snakker barn om og viser sine forståelser av lek når de akkurat har begynt på første trinn i skolen?* I delstudien framhever jeg at barna ikke gir enkle og konkrete definisjoner av

lek, men at de gjennom intervjuer, samtaler og i sin egen lek uttrykker komplekse og varierte perspektiver⁷ på hva lek er i skolesammenheng. Det jeg trekker fram som tre gjennomgående temaer i analysen, er barnas perspektiver på lek som valgfrihet, som motstand og som fellesskap. Mange av barna understreker at det må være valgfritt om man vil delta i lek eller ikke. Hvis de får beskjed om å delta, oppfatter de som regel ikke aktiviteten som lek. Barna knytter også mange av sine oppfatninger av lek til motstand, både som et ønske om å utfordre og endre på etablerte regler som de ikke forstår eller er uenige i, og som en utprøvende lek med rammer og regler, det jeg foreslår å kalle en *lekende (re)produksjon* av sin egen skolehverdag. Gjennom sin felles lekende motstand tolker jeg at barna skaper en barnekulturell underverden som de blir del av (jf. Goffman, 1961), og som voksne ikke har fullstendig adgang til. Den lekende (re)produksjonen er også sentral i analysen av perspektiver på lek som fellesskap. Barna uttrykker at det å leke på skolen først og fremst betyr å leke med andre barn, og det å etablere et fellesskap gjennom lek ser ut til å være det aller viktigste for barna når de starter på skolen. I delstudien argumenterer jeg for at den lekende (re)produksjonen kommer spesielt til syne i den overgangsprosessen barna er i, hvor de må tilpasse seg til og samtidig bidra til å skape sin nye jevnaldningskultur. Delstudie 1 kan sies å danne et grunnlag for de øvrige delstudiene i avhandlingen, fordi den bringer fram noen grunnleggende barneperspektiver på lek uttrykt av barn selv. Begrepet *lekende (re)produksjon*, som lanseres i denne delstudien, vil jeg sette i sammenheng med *lekende, samskapte fortellinger*, som brukes som begrep i delstudie 2. Begge begrepene søker å beskrive barns lekende samhandling og samskaping.

Den andre delstudien (kapittel 6 i avhandlingen) har tittelen *Tullete og alvorlige voksne: Barns fortellinger om voksnes roller i lek i barnehage og skole*. Delstudiens forskningsspørsmål er: *Hva forteller barn om de voksnes roller i lek i barnehage og skole?* Analysene av materialet fra gruppeintervjuer med barn viser at barna posisjonerer seg selv som de som leker og vet hvordan det skal lekes, og de oppfatter voksnes roller i leken som mer distanserte i skolen enn i barnehagen. Selv om de beskriver voksne i barnehagen som

⁷ I delstudie 1 og 3 bruker jeg *forståelser* i stedet for *perspektiver*, men diskuterer i kapittel 1 i avhandlingen utfordringer knyttet til å bruke forståelsesbegrepet om hvordan andre mennesker oppfatter noe.

mer lekende, var de fleste barna tydelige på at voksne ikke leker «på ordentlig», heller ikke i barnehagen. Likevel uttrykker de at voksne i barnehagen var mer til stede og i nærheten, og mer tilgjengelige. Noen av barna skulle ønske at de voksne deltok i lek, mens andre barn er tydelige på at de ikke ønsker dette. I diskusjonen løfter jeg fram skillet barna skisserer mellom lek og lekenhet. Jeg løfter også fram fortellerformen *lekende, samskapte fortellinger* som et metodisk bidrag når jeg knytter innholdet i det barna forteller tett opp til varierte uttrykksformer som blir til i det lekende samspillet mellom barna. I delstudie 2 knyttes barns og voksnes roller i lek sammen, og delstudien kan ses som en utdyping av barneperspektivene på lek som kommer fram i delstudie 1. Når barna oppfatter lek som blant annet valgfrihet, motstand og fellesskap, får det konsekvenser for hvordan de forholder seg til pedagogers deltakelse i lek.

I delstudie 3, *Pedagogers forståelser av lek i barnehage og skole* (kapittel 7 i avhandlingen), spør min medforfatter Maria Øksnes og jeg: *Hvordan kommer forståelser av lek til uttrykk i møtet mellom pedagoger i barnehage og skole?* Mens de to andre delstudiene utforsker barns perspektiver på lek, tar den tredje delstudien for seg perspektivene til pedagoger slik de kommer til uttrykk i et fokusgruppeintervju med tre barnehagelærere, en lærer på første trinn og en SFO-pedagog. Analysene viser at pedagogene knytter sine perspektiver på lek til konkrete og kontekstbaserte hendelser og aktiviteter. Tre temaer presenteres og drøftes. I det første fokuserer vi på at pedagogene åpner opp for at lek kan oppfattes på forskjellige måter, og de stiller seg kritiske til etablerte forklaringer av for eksempel begrepet fri lek og av koblinger mellom lek og læring i utdanningsinstitusjonene. I det andre temaet legger pedagogene vekt på den verdien lek har for barn, noe de knytter til lekens egenverdi, relasjoner mellom barn og hva som kan oppfattes som god og dårlig lek. Til sist knytter pedagogene sine perspektiver til de institusjonelle vilkårene for lek. De reflekterer over egen styring av leken, og hva slags institusjonelle rammer som fremmer eller hemmer barns lek. Det vi først og fremst trekker fram i tolkningen, er hvordan pedagogene i fellesskap ser ut til å søke barneperspektiver på lek. De stiller kritiske spørsmål til sine egne tendenser til å ta for gitt at det de selv ser på som lek og dermed legger til rette for, er det samme som barna opplever som lek.

Med utgangspunkt i avhandlingens overordnede problemstilling, *Hvordan kan barns og pedagogers ulike perspektiver på lek forstås i lys av overgangen fra barnehage til skole?* er det *barneperspektiver på lek* som binder studien sammen. Samtidig er det en utvikling

gjennom de tre delstudiene der jeg gradvis går over til å aktualisere voksnes holdninger til og perspektiver på lek. Mens delstudie 1 tar for seg barnas perspektiver på sin egen lek, går det an å si at barna problematiserer voksnes perspektiver på lek i delstudie 2 (gjennom de rollene barna tilskriver dem) og at pedagogene problematiserer sine egne perspektiver på lek i delstudie 3.

Etter å ha gått gjennom analysene fra delstudiene og sett dem i sammenheng med hverandre og med den overordnede problemstillingen for studien, ser jeg at innhold som trekkes fram på tvers av de tre delstudiene, er hva lek kan oppfattes som av barn, og de ulike rollene både barn og pedagoger tar og kan ta i lek. I tillegg diskuterer delstudiene hvordan perspektiver på lek kan uttrykkes, og hvordan man kan gå fram analytisk for å vise fram noe av kompleksiteten i uttrykksformer. Mine tolkninger av materialet er gjort i dialog med egne forforståelser, andre forskeres perspektiver og innspill fra presentasjoner på seminarer og konferanser, tidligere forskning og teori. Gjennom å være transparent om prosessen og å åpne opp for flertydighet, variasjon i uttrykksformer og alternative tolkninger underveis, har jeg søkt å ivareta krav til troverdighet og gyldighet i analysene. Ut fra mine tolkninger av materialet fra delstudiene, har jeg valgt å dele diskusjonen i fire deler, der hver del viser til innhold som er sentralt i studien som helhet og som viser til de ulike bidragene som har vokst ut av mitt doktorgradsprosjekt. De fire delene omhandler henholdsvis 1) lekens flertydighet og grenser, 2) nyanser og ulikheter mellom barns og pedagogers perspektiver på lek, 3) barnefellesskapet i lek og 4) ulike måter å uttrykke seg om lek på. Jeg har valgt å markere de fire delene med sitater fra det empiriske materialet. Det gjør jeg for å framheve stemmene til deltakerne, som er et sentralt poeng i hermeneutisk sammenheng og i min studie.

«Jeg går bare rundt og forsyner meg av lek»

Denne delen handler om lekens flertydighet og grenser for hva som oppfattes som lek. Barna i undersøkelsen forteller om lek på ulike og varierte måter. De beskriver ulike konkrete leker, som å klatre i klatrestativet, rutsje på rutsjebanen og å leke familie, eller de beskriver hva de føler når de leker. Noe jeg syns er spennende med de perspektivene barna deler, er at de uttrykker så mye forskjellig om hva lek kan være. Deltakernes perspektiver på lek er ikke entydige og universelle. Tvert imot åpner de for en kompleksitet i hvordan lek i overgangen fra barnehage til skole kan forstås. Slik jeg tolker barnas forklaringer, betyr denne flertydigheten at lek er et sammensatt og åpent begrep som det er omtrent umulig (jf. Sutton-Smith, 1997) og heller ikke ønskelig å definere klart. I tillegg tolker jeg at oppfatningene av

hva lek er, rommer mange ulike former for lek og lekuttrykk. I den følgende delen vil jeg med utgangspunkt i analysene fra delstudiene utforske noe av det flertydigheten i lekperspektivene til barna og pedagogene kan romme, og ta for meg noen sentrale paradokser og spenninger i lek som barna og pedagogene peker på, som forholdet mellom styring og selvforømmelse, mellom orden og kaos og mellom individ og fellesskap.

Frihet, spenning og moro framheves som positive følelser knyttet til lek (jf. blant annet Hjort, 1996; Øksnes, 2019). Barna legger vekt på at det er gøy å leke, som *Alice* i delstudie 1 som sier «lek betyr å ha det artig, og så gjør du egentlig hva du vil.» Jeg undrer meg over hvorfor ingen av pedagogene sier noe om moroa og spenningen ved leken, som barna trekker fram som helt sentralt. Det er i tråd med at slike elementer marginaliseres i forskning om lek (jf. Schmidt & Slott, 2021; Sundsdal & Øksnes, 2021), og i kapittel 7 spør vi om det kan være fordi det å ha det gøy ikke blir sett på som et godt nok argument for lek i utdanningsmessig sammenheng. Noen barn forteller også at et viktig element i lek kan være å tulle med, utfordre og overskride regler og grenser som er satt av pedagoger og andre voksne, noe mine observasjoner også underbygger. For eksempel beskriver jeg i kapittel 5 hvordan Aisha og Peter imiterer voksnes regler og formaninger i sin lek. Barnas utsagn og mine observasjoner belyser at de institusjonelle rammene har betydning for barnas lek, og ikke bare i negativ forstand. Det som kan virke begrensende på leken, kan samtidig åpne for andre former for lek, knyttet til moro, spenning og barns felles lekende motstand (jf. Goffman, 1961; Øksnes, 2017).

Barna framhever valgfriheten i lek, noe de beskriver som å kunne velge selv hvem de vil leke med, hva de skal leke, hvor og hvor lenge, og hvilke roller de kan ta i leken. I likhet med barna er pedagogene opptatt av at lek ut fra et barneperspektiv må være initiert og styrt av barna selv. Men de problematiserer begrepet *fri lek*. En av barnehagelærerne forteller at de har sluttet å kalle leken fri fordi den uansett er underlagt barnehagens rammer og regler, enten direkte eller indirekte. Barnehagelæreren slutter seg til Tofts (2018) beskrivelse av fri lek som en utopisk forestilling når hun sier at når barn leker i barnehage og skole, kan det være «en fri type lek, men det er ikke fri lek» (kapittel 7). Flere av barna i undersøkelsen forteller at det å leke betyr å være sammen med andre barn, noe som understreker verdien av fellesskap og sosialt samhold i lek. Spørsmålet jeg har stilt meg er om perspektivene på lek som fellesskap er forenlige med at nesten alle barna legger vekt på at lek er en valgfri og selvstyrt aktivitet (jf. Henricks, 2020). Perspektiver på valgfrihet i lek kan knytte seg til utviklingsorienterte

retorikker hos Sutton-Smith (1997), hvor leken beskrives som egenstyrt og indre motivert. Imidlertid, og som jeg diskuterer i kapittel 4, tolker jeg at den friheten deltakerne – og spesielt barna – beskriver som sentral i lek, ikke nødvendigvis handler om den individuelle friheten til å velge hva man selv skal gjøre, men like mye om en frigjøring fra formålenes verden. Denne formen for frihet kan komme til uttrykk i det Toft (2018) beskriver som direkte demokrati, det vil si å styre og la seg bli styrt på samme tid, i et lekefellesskap med andre barn.

Jeg får forklaringer fra barn om at lek kan være noe som bare skjer, det *Astrid* beskriver som å gå rundt og forsyne seg av lek eller å bli «koko i hodet og plutselig begynte man å leke» (kapittel 5). Det samme tematiserer pedagogene i sin samtale, når en av barnehagelærerne beskriver fri lek som at «da er vi plutselig kokker, nå er vi dinosaurer [...] Det er ingen som har sagt at vi skal leke sykehus» (kapittel 7). Slike utsagn peker mot perspektiver på lek som er i tråd med Gadamer (2010) ontologiske beskrivelse av lek, at leken har en egen væren som de lekende blir dratt inn i og bergtatt av. Å la seg bli dratt inn i lek innebærer å slippe noe av kontrollen og åpne seg for det som «plutselig» skjer underveis, fordi man ikke kan vite hvor man ender opp. Det kan beskrives som kaos, uforutsigbarhet og usikkerhet (T.H. Rasmussen, 1996), og det er ofte akkurat dette, å bli «koko i hodet», å kunne fristille seg fra etablerte normer og strukturer (Turner, 1982) og å ikke vite hva som skal skje, som er det som ser ut til å holde leken levende (Skovbjerg, 2018). Det kan beskrives som at leken har verdi for sin egen del (for eksempel Burghardt, 2011; FN, 2013; Sutton-Smith, 2008), noe både barn og pedagoger ser ut til å legge vekt på. Samtidig uttrykker flere av barna og alle pedagogene at det er viktig å lære seg å leke. I kulturorientert forskning om lek kan det ofte se ut som om disse to perspektivene på lek – på den ene siden som noe som bare skjer og på den andre siden som en kompetanse – er uforenlige (for eksempel Gadamer, 2010; T.H. Rasmussen, 1996; Toft, 2018). Likevel uttrykker altså flere barn og pedagoger i min studie at de oppfatter lek som begge deler. Det kan virke som om deltakernes syn på lek dras mellom lek som en ontologisk tilstand og epistemologiske oppfatninger av lek som er koblet til mestring og kompetanse. Utviklingsorienterte perspektiver på lek kan også ses i forhold til etablerte diskurser og retorikker om lek (jf. Sutton-Smith, 1997) som barn lærer seg, og det kan hende at barna også fortalte meg det de gikk ut fra at jeg, som voksen, ønsket å høre. Som jeg beskriver i kapittel 3, opplevde jeg at barna kom med flere generelle betraktninger om lek i intervjuene og at det de uttrykte i observasjonene i større grad knyttet seg til egne konkrete lekerfaringer. Barnas utsagn om å mestre eller lære seg lek, kom utelukkende til

uttrykk i intervjuene. Selv om noen barn forteller at de av og til bare blir revet med av leken, virker det som om det å gå inn i lek er noe de investerer tid, innsats og engasjement i. Det blir tydelig når flere av dem uttaler at de velger bort å leke hvis de vet at de har begrenset med leketid til rådighet, som når ei jente uttrykker at det ikke er vits i å leke, fordi det snart er tid for en ny aktivitet. Jeg tolker det som et uttrykk for at barna verner om sin egen lek og ikke «gir etter» for pedagogenes definisjoner av hva som er lek. Blant annet merket jeg meg hvordan barn av og til sa at de bare lot som om de lekte, for de var klar over at aktiviteten ikke egentlig var lek. Jeg ble overrasket over i hvor stor grad barna så ut til å verne om sin egen lek og om den lekverdenen leken kan utspille seg i, som skiller seg fra den virkelige verden eller formålenes verden (Gadamer, 2010; Turner, 1982).

Mens forklaringene hos deltakerne av hva lek er virker både flertydige og ambivalente, ser det ut til å være enklere å beskrive hva lek *ikke* er, i hvert fall for barna. De forteller at aktiviteter som er bestemt av pedagogene, ikke er ordentlig lek, selv om det kan utvikle seg til å bli en lek. Årsakene til at noe oppleves som lek eller ikke, knytter barna i studien først og fremst til friheten til å velge selv hva de vil gjøre, men også til hvor morsom og spennende aktiviteten er. Med støtte i tidligere studier av barneperspektiver på lek i skolen (Canning, 2007; King, 1982; Schanke & Øksnes, 2022; Øksnes, 2008a) tolker jeg ut fra det barna beskriver, at leken har verdi i seg selv for de som deltar, og denne egenverdien forsvinner når noen kommer utenfra og forsøker å drive aktiviteten videre mot forutbestemte mål. Det betyr ikke at jeg avviser at barn kan lære noe i lek, men hva som læres kan ikke bestemmes på forhånd når leken ikke kan planlegges (Toft, 2018).

Slik jeg tolker Gadamer (2010) beskrivelse av at leken, når den oppstår, krever et eget handlingsrom atskilt fra formålenes verden, vil det si at selv om man ikke kan planlegge lek, er det både mulig og nødvendig å legge til rette for at lek skal kunne oppstå og få lov til å utspille seg, dersom man ønsker å la lek være en del av barnas skoledag. På den andre siden kan det oppleves som en utfordring for både pedagoger og barn hvis lek skal få lov å oppstå og utfolde seg i alle mulige situasjoner i skolen. Dermed er risikoen at pedagogene (som har ansvaret for barnegruppa) sine oppfatninger av hva lek og lekenhet er, blir styrende for hva som skal oppfattes som lek i skolen. Pedagogene har makt til å ta avgjørelser som ivaretar barns perspektiv på lek eller overser dem. Det bringer meg over til det neste bidraget i studien, hvor jeg framhever nyanser og ulikheter mellom barnas perspektiver og pedagogenes barneperspektiver på lek.

«Det er ikke det ungene definerer som lek»

I denne delen tar jeg for meg nyanser og ulikheter mellom barns og pedagogers perspektiver på lek. Både barn og pedagoger i studien rettet fokuset sitt mot hvordan barn oppfatter lek, og de virket opptatte av å framheve den spontane og barneinitierte leken med verdi i seg selv. Likevel skilte perspektivene deres seg fra hverandre på flere områder. Mens pedagogene diskuterte hvilke av barns lekuttrykk som burde få plass, og hva slags lek de vurderte som god og mindre god, skilte barna i liten grad mellom «god» og «dårlig» lek. Litt forenklet så rollelek og fantasilek ut til å være pedagogenes foretrukne lekformer, mens løping og herjing ikke var ønsket og heller ikke alltid sett på som lek (jf. Skovbjerg, 2018). Det så ut til at pedagogene i større grad enn barna så på lek som en aktivitet som kan planlegges og tid- og stedfestes. Barna uttrykte derimot at de ikke alltid oppfattet voksnes planlagte lekaktiviteter som lek. Barna betonte valgfrihet i noe større grad, altså at en aktivitet ikke var lek hvis de ikke selv kunne velge om de ville delta eller ikke. I intervjuene og samtalene begrenser ikke barna seg til å beskrive hva lek er for dem i skolesammenheng. De trekker inn erfaringer fra mange ulike deler av livet, som barnehage, familie, fritid og SFO, for å utdype og reflektere over sine oppfatninger av lek. Som jeg nevnte innledningsvis i avhandlingen, så de fleste av barna i undersøkelsen ikke ut til å oppfatte lek som noe annet i SFO enn i skolen, selv om de beskriver forskjeller i hvilke muligheter skoletid og SFO-tid gir for lek. Barna gir meg også liknende beskrivelser av forskjellene mellom barnehage og skole. Selv om rammer og vilkår for lek har endret seg, oppfatter de fortsatt lek som det samme som før. Lek, i hvert fall i institusjonell sammenheng, ser med andre ord ikke ut til å være noe annet for barna selv om de skifter sted.

Mens de fleste barna, tross flertydigheten, så ut til å skille nokså tydelig mellom det de erfarte som lek og aktiviteter de ikke erfarte som lek, virket pedagogene mer usikre på hva som er lek og ikke lek, en usikkerhet og ambivalens de selv påpeker i fokusgruppeintervjuet. Barnas kompliserte erfaringer av lek der den samme aktiviteten kan erfares som lek av noen barn, men ikke av andre, kan antakelig gjøre det krevende for voksne å forstå. Pedagogene tok likevel tak i og utfordret sine egne og hverandres vante forestillinger om hva som er god og riktig lek i barnehage og skole, og kommenterte undrende «Det er ikke det ungene definerer som lek?». Selv om pedagogene var involvert i et utviklingsarbeid om overgangen fra barnehage til skole, og den skolen hvor jeg hadde mitt feltarbeid og hvor læreren og SFO-pedagogen var ansatt framhevet lekens betydning blant annet gjennom å sette av tider til lek på timeplanen, overrasket det meg i hvor stor grad pedagogene fokuserte på å søke etter barns

perspektiver på lek. Jeg tolket det ikke slik at de var ute etter hva som er til barns beste ut fra sine egne lærings- og utviklingsperspektiver (jf. Schmidt & Slott, 2021), men heller at de i fellesskap utforsket hva som er kjennetegn ved lek, og hva barna opplever som lek. Mens Haug (2019, s. 37) viser til at lek i skolen ofte har blitt redusert til rekreasjon og ut fra det konkluderer med at «det pedagogiske potensialet i leiken ikkje [har blitt] utnytta i skulen», ser det ikke ut til at pedagogene i studien min ser på dette som et problem. Haug spør om skolen bør skape sitt eget lekbegrep, som i hvert fall når det gjelder å bruke lek som arbeidsform i fag, skiller seg fra barnehagens barnesentrerte lekbegrep. Med bakgrunn i mitt materiale er det sentralt å stille spørsmål ved om man burde kalt lek som arbeidsform noe annet enn lek, for eksempel lekende tilganger til undervisning (Toft, 2018, s. 51), eller rett og slett kreative og varierte undervisningsformer. Fra mitt ståsted lurer jeg på om det kanskje kan bidra til mindre forvirring om lekbegrepet i skolesammenheng dersom fagfolk forholder seg til mer presise avgrensninger mellom sentrale pedagogiske begrep som lek, læring og undervisning i diskusjoner om pedagogisk praksis. Selv om forskere og pedagoger oppfordres til å utvikle og erfare hva lek er og kan være i sin kontekst (Møller m.fl., 2018), kan det ikke bety at alle definisjoner eller forklaringer er like gyldige, og at lærere og skoler står fritt til å velge ut fra hva som passer inn i skolens rammer og læringsmål. Det kan ende med en instrumentalisering av lek som sikter på å gjøre lek til noen annet enn lek. Som jeg viser i studien kan barneperspektiver på lek bidra med å skille mellom hva som er lek og ikke lek (jf. blant annet King, 1982; Schanke & Øksnes, 2022). Analysene i min studie peker på at pedagogene i undersøkelsen nettopp forsøker å skille mellom barns lek og sine egne undervisningsmetoder, som altså kan være lekende og kreative.

I fokusgruppeintervjuet merket jeg meg hvordan barnehagelærerne tydelig posisjonerte seg som «eksperter» på lek. Det er ikke uventet at barnehagelærere har mer kunnskap om barns lek enn hva lærere i skolen har, men jeg ble positivt overrasket over den faglige autoriteten de artikulerte og argumenterte med for denne kunnskapen og viktigheten av lek i møtet med pedagogene fra skolen. Det overrasket meg også positivt hvor åpne og lyttende alle pedagogene virket å være til hverandres perspektiver og innspill. Tidligere forskning har vist at når pedagoger fra barnehage og skole skal samarbeide om barns overgang, er det ofte skolens arbeidsmåter, perspektiver og prioriteringer som får dominere (Bjørnstad m.fl., 2022; Dockett m.fl., 2019; Eik, 2015; Greve, 2015; Hogsnes og Moser, 2014, Karila & Rantavuori, 2014), og at mange barnehager ukritisk lar seg «skolifisere» (Christensen, 2020; Stanek, 2020; Pettersvold & Østrem, 2022). Som Øksnes og jeg skriver i kapittel 7 i denne

avhandlingen, nyanserer vår forskning denne ensidige forestillingen om at påvirkningen bare kommer fra skolen. Vi opplevde at pedagogene i fellesskap utfordret det som ofte kan oppleves som en bestemt skolelogikk preget av formidlingspedagogikk, tilpasning til etablerte systemer og bestemte metoder for innlæring av forutbestemte kunnskaper og ferdigheter (Becher, 2018; Hoff-Jensen m.fl., 2020; Øksnes & Sundsdal, 2020).

Samtidig som pedagogene spurte seg selv og hverandre om hvordan barn forstår lek, viste de til normative oppfatninger om hva som er barns beste fra et voksenperspektiv (jf. Warming, 2019). Pedagogene bekreftet rådende forestillinger om at barns leketid har blitt redusert gjennom de senere år (jf. Isaksen m.fl., 2022). Blant annet hevdet læreren at barn som en konsekvens av at de har mindre tid til lek nå enn tidligere, ikke lenger riktig vet hvordan de skal leke, og at de som voksne er nødt til å lære barna hvordan man skal leke ordentlig med lekene. Hvis ikke blir det bare herjing og ikke «ordentlig» lek. Det kan tyde på at pedagogene har sine forhåndsdefinerte oppfatninger av hva som er god lek og hva som er dårlig lek, eller hva som ikke regnes som lek (jf. Skovbjerg, 2018). På den andre siden er det antakelig store forskjeller mellom barnas erfaringer fra ulike barnehager når det gjelder for eksempel hvor mye pedagogene har styrt leken, noe som vil kunne påvirke hvilke forventninger barn har til voksenstyring av lek i skolen. I tillegg kan det være en empirisk utfordring å vite hvor grensen går mellom lek og tullball (Øksnes & Sundsdal, 2020, med referanse til John Dewey). Ikke alt barn holder på med er lek, og det finnes flere måter å tolke barns lekuttrykk på. Jeg knytter pedagogenes diskusjon om utvikling av lekekompetanse og barnas utsagn om at man må lære seg å leke, til den etablerte sosiokulturelle forestillingen om at barn har bruk for voksen veiledning for å kunne utvikle sin lek og videre kunne utvikle seg selv i lek. Dion Sommer beskriver det slik: «For at kunne lære gjennom leg skal man også lære at lege» (Sommer, 2020, s. 91). Som nevnt var det også flere av barna som uttalte at det å leke var noe man måtte lære seg, altså en kompetanse å utvikle. Barn forventes ofte å være både sosialt kompetente og akademisk eller faglig kompetente (Bach m.fl., 2020). I skolesammenheng kan det generelt se ut til at den økte oppmerksomheten om lek ikke har gjort at det fires på kravene til å tilegne seg akademisk kunnskap (jf. Bjørnstad m.fl., 2022). Tvert imot virker det på meg som at mange pedagoger forventer at leken skal gjøre at barna lærer både bedre og mer effektivt i tillegg til å utvikle seg sosialt og emosjonelt, selv om det ikke settes likhetstegn mellom lek og planlagte læringsaktiviteter. Slike forventninger er kanskje med på å skape oppfatninger av lek som noe man må lære seg og være kompetent til.

Mens mange forskere innenfor det pedagogiske lekforskningsfeltet argumenterer for at vi kan snakke om ulike variasjoner over «lærende lek» (for eksempel Broström, 2019a; Fisher m.fl., 2011; Pramling Samuelsson & Johansson, 2006; Sommer, 2020; Størksen m.fl., 2023), vil jeg ut fra barneperspektivene i min studie påstå at det ikke gir mening å kalle en aktivitet lek så lenge barna som deltar, ikke opplever den som lek. Det er i tråd med tidligere forskning om barns perspektiver på lek i barnehage og skole (King, 1982; Einarsdóttir, 2014b; Ólafsdóttir, 2019). Det jeg derimot tolker ut fra mitt materiale, er at en aktivitet kan oppleves som mer eller mindre *lekende*. Barna jeg intervjuer beskriver skillene mellom aktiviteten lek og det å være leken eller lekende. Slik jeg tolker det, definerer de lek som noe som primært hører til i deres egen jevnaldningskultur, mens voksne står litt utenfor selve leken og kan forholde seg mer eller mindre lekende til den. Når barna forteller meg at skolen er mye viktigere enn barnehagen, og at de skal lære seg å oppføre seg eller «å være snille» på skolen, kan det tolkes som et uttrykk for at barna opplever en endring i syn på barn og barnekultur hos pedagogene fra barnehage til skole.

Selv om de lekperspektivene som uttrykkes i materialet mitt, er flertydige og også motstridende, er barna tydelige på at lek først og fremst er barns egen aktivitet, og at det er barna som vet hvordan det skal lekes, og som derfor bør initiere og styre leken. I studien forteller flere av barna at voksne som deltar i lek, gjør leken til noe annet enn lek, fordi de for eksempel bruker den til «å stille spørsmål og sånt» (kapittel 6). Barnas utsagn kan kontrastere allmenne oppfatninger i både praksis og forskning om at lek og læring både kan og bør forenes (Lillejord m.fl., 2018). Men barnas perspektiver på lek og læring som noe det er vanskelig å forene, avhenger antakelig også av hvorvidt de oppfatter læring som undervisning og det som pedagoger igangsetter. I kapittel 1 skisserte jeg ulikhetene mellom barnehagens og skolens tradisjoner og kulturer for læring (jf. Johansson, 2014; Haug, 2019). I studien min framstår læring, i likhet med lek, som et flertydig begrep. Barna forteller både at de lærer av seg selv og at skolen er mye viktigere enn barnehagen fordi skolen, til forskjell fra barnehagen, handler om å lære seg ting. Når fokuset på lek for lekens egen del blir mindre i skolen (Bjørnestad m.fl., 2022) samtidig som læringsbegrepet endres fra selvvirksomhet og selvdanning (Gray, 2020; Johansson, 2014) til å handle mer om målstyrt læring, risikerer man slik jeg tolker det, i tråd med tidligere forskning (blant annet Smith, 2004; Skovbjerg, 2018; Øksnes & Sundsdal, 2020) og FN's kommentar fra 2013, å nedprioritere og marginalisere det som oppfattes som lek av barn i overgangen til skolen.

«Å leke betyr å være sammen med andre barn»

Analysene som knytter lek til fellesskap, er sentrale i denne studien, og er det denne delen handler om. Det kan se ut til at barna i hovedsak knytter lek i overgangen fra barnehage til skole til sin egen barnekultur og til fellesskapet med andre barn, noe sitatet «Å leke betyr å være sammen med andre barn», hentet fra kapittel 5, understreker. Jeg ser barnas betoning av fellesskapet i sammenheng med teoretiske beskrivelser av lek som et direkte demokrati der friheten i leken både handler om å styre selv og å la seg styre av lekens spontane hit-og-dit-bevegelser (Gadamer, 2010; Toft, 2018). Min framheving av fellesskapet er på linje med forskning som understreker betydningen av fellesskap mellom barn i overgangen fra barnehage til skole (blant annet Ackesjö, 2014, 2023; Corsaro & Molinari, 2005; Olafsdottir, 2019; Stanek, 2020). Når jeg framhever lekens betydning i barnefellesskapene i skolen, tar jeg tak i og utdyper utfordringen som forskere adresserer om at det dominerende fokuset på voksen-barn-relasjoner i pedagogiske institusjoner kan marginalisere betydningen av relasjoner barn imellom, og at et resultat kan være at barns egen, spontane lek blir tillagt mindre verdi enn aktiviteter som er styrte av pedagoger eller hvor pedagoger er aktive deltakere (Bernstorff, 2021; Gray, 2020). Med utgangspunkt i mine analyser, støttet av teori (Corsaro & Molinari, 2005; Lillejord m.fl., 2015), vil jeg hevde at utfordringer med å gi plass til det lekende barnefellesskapet kan bli spesielt tydelige i overgangen fra barnehagens nysgjerrigdrevne prosjekter til skolens målstyrte opplegg. Det er en bekymring jeg tolker at både barna og pedagogene i undersøkelsen adresserer, når de problematiserer at skolen gir barn færre muligheter til å leke sin egen lek enn hva barnehagen gjør.

I forkant av feltarbeidet forventet jeg at barna skulle fortelle meg at tiden til lek i skolen var redusert i forhold til hvordan det var i barnehagen. Det gjorde de også. Mange av barna så tilbake på barnehagen som et sted og en tid for mer lek og egenstyrt aktivitet. Jeg forventet også at barna skulle fortelle meg at lek i skolen var mer regulert og styrt av pedagogene enn hva lek i barnehagen var. Denne forventningen ble delvis bekreftet, men barna uttrykte at de bare til en viss grad lot seg styre av pedagogenes makt til å ta avgjørelser som potensielt kunne påvirke leken. De befestet sin posisjon som de som leker og vet hvordan det skal lekes gjennom å tydeliggjøre skillene mellom barn og voksne. Et eksempel fra kapittel 6 er når *Jakob* understreker skillet mellom barns lek og voksnes lekenhet når han forklarer at selv om voksne kan være tullele (lekende) betyr det ikke at de leker på ordentlig. Det er det barn som gjør. Barna lekte som regel i tidsrommene som ble satt av til lek i skoledagen, men leken var ikke avgrenset til eller avhengig av definerte tider eller steder. Det overrasket meg i hvor stor

grad barna tok eierskap til leken gjennom sine tydelige definisjoner av lek som noe som først og fremst var deres aktivitet, og som voksne ikke kunne få fullstendig tilgang til. Det kunne virke som om de på den måten vernet om sitt eget, unike barnefellesskap eller sin egen barnekulturelle underverden (jf. Corsaro, 2017; Goffman, 1961). Det gjorde meg nysgjerrig. Fellesskapet mellom barna virket å være noe som ikke bare oppstod gjennom lek, men også var en *forutsetning* for lek. En slik sammenheng, som av og til kan oppleves utfordrende, viste seg for eksempel når barna uttrykte at du må delta i lek for å få deg venner, men at du trenger venner for å bli med i lek. Tidligere forskning som legger vekt på betydningen av fellesskap mellom barn i overgangen fra barnehage til skole, understreker at det å legge til rette for at barna skal kjenne tilhørighet til barnefellesskapet er noe som tar tid. Det er ikke noe pedagogene bare kan fikse med å la de barna som kjenner hverandre fra barnehagen fortsette i samme gruppe i skolen (Ackesjö, 2023; Christensen, 2020; Corsaro & Molinari, 2005; Hogsnes, 2016; Stanek, 2020). At barna ble gitt muligheter til å få være sammen med hverandre og bli kjent med hverandre i aktiviteter som ikke ble styrt av pedagoger, så altså ut til å være grunnlag for at lek kunne oppstå og få gode vilkår. Og når leken fikk plass, ga det barna mulighet til å videreutvikle relasjonene og fellesskapet seg imellom. Sagt på en annen måte kan barnefellesskapet i skolen forstås som både et resultat av lek og en betingelse for lek. I mine observasjoner av barns felles lek tolket jeg at barna både var ute etter å tilpasse seg til sin nye skolekultur, utfordre og vise motstand mot den etablerte kulturen og produsere eller skape noe nytt og unikt i fellesskap med andre barn. I tråd med Corsaros teori om fortolkende reproduksjon (2017) forstår jeg et lokalt jevnaldningsfellesskap som det fellesskapet som dannes mellom barn i skolen, i dette tilfellet mellom barn på første trinn. I spenningen mellom tilpasning og motstand kan barn stille spørsmål ved og utfordre etablerte regler og systemer, og slik skaper barna i fellesskap en unik jevnaldningskultur eller barnekultur seg imellom som pedagogene ikke har direkte tilgang til.

På bakgrunn av tidligere forskning og delstudiene i avhandlingen argumenterer jeg for å gi oppmerksomhet til verdien av barnefellesskapet i barns overgang fra barnehage til skole, og til de sammenhengene barnefellesskap og barnekultur har med lek, lekenhet og det spontane og uforutsette. Analysene i min studie diskuterer hvordan lek og lekenhet står sentralt når barna tilpasser seg til skolen i overgangsprosessen, og at leken er avgjørende for barnas muligheter til å skape sine egne, unike barnefellesskap. Ut fra materialet har jeg tolket at reproduksjon (Corsaro, 2017) eller omskaping av den etablerte konteksten er en stor del av barnas lek og forståelsesuttrykk om lek i den overgangsprosessen de er i. Men måten jeg

tolket at barna kreativt forholdt seg til eller (re)produserte voksnes kultur – og også egen barnekultur – på, var *lekende*, og så ikke alltid ut til å være planlagt før det skjedde. I leken er barn begrenset av rammer, både lekens rammer og samfunnets og kulturens rammer, men de lar seg også rive med av lekens irrasjonalitet og spontanitet, og av det som blir til der og da. Det peker mot Gadamer (2010) perspektiv på lek som ontologi. Gjennom lek skaper barna noe som ikke var der fra før, og på den måten blir et nytt og unikt barnefellesskap til. Med *lekende (re)produksjon*, som jeg lanserte som begrep i delstudie 1, fikk jeg dekket mer av det jeg så og tolket i materialet mitt. Jeg fikk framhevet den moroa, irrasjonaliteten, lekenheten og spontaniteten som preget hvordan jeg tolket at barna forholdt seg til det å bli kjent med skolen og bidra til å konstruere eller skape sin egen skolehverdag og sine egne identiteter som elever i skolen i et lekende barnefellesskap. Grunnen til at jeg setter «re» i parentes, er fordi jeg ønsker å understreke det selvdrevne og skapende elementet i begrepet *reproduksjon*. Jeg supplerer Corsaros teori med lekforskning (blant annet Schmidt & Slott, 2021; Sundsdal & Øksnes, 2021) som peker på at de spontane og irrasjonelle aspektene ved barns lek ofte ser ut til å bli lite kommunisert i forskning.

Fortsatt kjentes ikke begrepene reproduksjon og produksjon helt dekkende for de skapende og kulturorienterte aspektene ved det jeg tolket i barnas felles lek og lekende uttrykk. Mouritsen (1996) skriver som nevnt at barn er kulturbærende og kulturskapende agenter som produserer sin egen kultur. Samtidig oppfattet jeg ikke alltid at barna så på seg selv som aktive agenter i lek, når de beskriver leken som noe som bare plutselig skjer og som de kan forsyne seg av. Kanskje er det leken selv, i ontologisk forstand, som fungerer som kulturskaper, og ikke bare de lekende barna (jf. Gadamer, 2010). For å ytterligere framheve barneperspektiver på lek, barnekulturens betydning og lekens skapende og spontane elementer som jeg belyser i studien, foreslår jeg å bruke begrepet *lekende kulturskaping* om det som skjer når barn kommer sammen og danner nye barnefellesskap i skolen, både gjennom sin felles lek og i sine samskapte, lekende fortellinger. Ved å bytte ut å produsere eller reprodusere med å skape, understreker jeg det uplanlagte og tidvis kaotiske som jeg tolker er en del av barns lek (jf. for eksempel Gadamer, 2010; T. H. Rasmussen, 1996). Kulturskaping er allerede et begrep som brukes i rammeplan for barnehagen, hvor det står at barnehagen skal «gi rom for barnas egen kulturskaping» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 9), men da i sammenheng med kulturelt mangfold. Jeg mener at begrepet kulturskaping også har potensiale til å beskrive og utforske hva som skjer i barns felles lek, både i samspill med og som perspektivering av teorien om fortolkende reproduksjon.

Lekende kulturskaping setter barnekulturen og utformingen eller *skapingen* av den i forgrunnen (jf. Mouritsen, 1996) og belyser sammenhengen barnefellesskap og barnekultur har med lek, lekenhet, det spontane og det uforutsette (Gadamer, 2010; Sundsdal & Øksnes, 2021; Sutton-Smith, 1997; Turner, 1982), mens barnekulturens forhold til voksenkulturen tones ned. Gjennom delstudiene mine ser jeg at fellesskapet mellom barna har stor betydning for deres lek og for deres tilhørighet og trivsel i skolen. Likevel er ikke betydningen av påvirkning fra pedagoger og andre voksne tatt bort. Barns kulturskaping eksisterer ikke i et vakuum. Det betyr heller ikke at jeg ikke er opptatt av de ansattes roller i lek. Tvert imot vil jeg ut fra mine analyser hevde at de måtene pedagoger og andre ansatte møter barns lek på, er av stor betydning for barna og for leken. Med utgangspunkt i skillet mellom lek og lekenhet som barna understreker, vil jeg argumentere for at de ansattes lekende holdninger kan fungere som en relasjonsbygger både mellom barn og mellom barn og ansatte. Å bli en del av et nytt barnefellesskap kan være lett for noen barn og veldig utfordrende for andre. Derfor vil jeg understreke at pedagogene bør være interessert i det som skjer i fellesskapet mellom barn, også i det fellesskapet og den leken som de som voksne ikke får full tilgang til.

I studien framhever jeg hvordan barnas motstand mot de etablerte kulturelle rammene i skolen ser ut til å være en betydningsfull driver for barns lek og barnefellesskap. Den barnekulturelle underverdenen, som eksisterer i tillegg til og i reaksjon mot voksen- og institusjonsstyrte reguleringer og aktiviteter, tilbyr barna et rom for å utforske og utfordre hva de forstår som vokskapte etablerte normer og regler og i tillegg komme med nye spontane uttrykk (Corsaro, 2017). Jeg ser den barnekulturelle underverdenen i relasjon til Turners (1982) beskrivelse av en lekeverden hvor barna kan utfordre etablerte normer og regler uten at det får konsekvenser. Barna i min studie understreker at denne lekeverdenen har verdi for dem. Flere barn uttrykker at de voksne ikke skjønner hva som er lek, og at det kan gjøre at det som oppleves som lek av barna selv ikke får nok plass. *Hedvig* i delstudie 2 eksemplifiserer dette når hun sier at de voksne ødelegger leken: «De sier at “bare gjør noe annet”, men det er jo *det* [å henge opp ned på klatrestativet] som er leken!» Jeg tolker det som at barna opplever at de voksne vil dra leken ut av lekeverdenen og inn i formålenes verden (Gadamer, 2010). Men da er det ikke lenger lek, ifølge barna. I den barnekulturelle lekende underverdenen formes barns syn på hva lek er, og at det er noe som hører til barna selv, og som voksne ikke kan definere for dem.

«Skal jeg synge en [fortelling] for deg?»

Den siste av de fire delene i diskusjonen tar for seg ulike måter å uttrykke seg om lek på. Gjennom hele forskningsprosjektet har jeg vært opptatt av sammenhengen mellom hva slags perspektiver deltakerne uttrykker om lek, og hvordan disse perspektivene uttrykkes (jf. Gubrium & Holstein, 1997). I hermeneutisk forskning er det et vesentlig poeng at forståelse alltid oppstår i en konkret, kulturell og historisk kontekst (Gadamer, 2010). Forståelse oppstår altså ikke ut av abstrakt tankevirksomhet, men gjennom praktisk, kontekstbasert aktivitet (Henricks, 2015). Overført til denne studien, vil det si at barnas og pedagogenes perspektiver på lek er tett knyttet opp mot deres egne erfaringer med å leke eller å observere lek. Som en forlengelse av det tolker jeg at det finnes en stor variasjon i måten å uttrykke egne lekerfaringer og syn på lek på, både verbalt og gjennom andre uttrykk, for eksempel gjennom lek.

Da jeg valgte å kombinere observasjoner og intervjuer, var én hensikt å få fram en større bredde og kompleksitet i forståelsesuttrykk, og ikke minst å inkludere flere barn enn de som mestret og kjente seg komfortable med intervjuformen. Som jeg har diskutert i kapittel 3, la jeg vekt på å nærme meg barnas fellesskap og barnekulturelle underverden i de deltakende observasjonene. I intervjuene med barn og pedagoger forsøkte jeg å følge opp det deltakerne var interessert i å snakke om og be dem om å utdype, forklare og fortelle om sine opplevelser og erfaringer, heller enn å følge en fastsatt intervjuguide fra punkt til punkt. Det førte til at samtalen tok retninger som var uventede for meg, og som derfor gjorde at jeg utvidet min forståelseshorison. Analysemetodene mine ble ikke fastsatt i forkant av analysearbeidet, men utviklet underveis. For å utvide rommet for hvilke lekperspektiver som får komme fram, har jeg i mine analyser latt innholdet i det deltakerne sier gå i dialog med hvordan og på hvilke måter de uttrykker seg. Jeg har spesielt lagt vekt på dette i delstudiene 1 og 2, hvor barn er deltakere, men også i delstudie 3 diskuterer vi betydningen av samtale og dialog som uttrykksform mellom pedagogene. I forlengelsen av lek som metafor for forståelse hos Gadamer (2010), går det an å si at det lekende i hermeneutisk forstand kommer til syne i samtalen mellom pedagogene, noe som gjør at forståelse kan oppstå. For eksempel tolker jeg at dialogen om hva som oppfattes som lek av barna, åpnet for spontane innfall og refleksjoner mellom pedagogene.

I kapittel 6 bruker jeg begrepet *lekende samskapte fortellinger* om hvordan barn forteller om voksnes roller i lek, inspirert av tidligere forskning og teori om barns lekenhet og lekende

uttrykk i forskningsintervjuer (blant annet Engel, 2005; Kampmann m. fl., 2017; Sundsdal m. fl., 2023). Gjennom å vise fram barns egne fortellinger om lek og utforske hvordan fortellingene skapes og konstrueres i et fellesskap, vil jeg sette søkelys på betydningen av å lytte til barn og forsøke å forstå hvordan deres oppfatninger blir til, og hvordan de opplever den kulturelle konteksten de er en del av. Lekenheten kommer til syne både i måten barna forteller på, og i hva de forteller om. For eksempel forteller barna at voksne i barnehagen er mer lekne enn voksne i skolen. Denne oppfatningen uttrykker de gjennom å bygge på hverandres lekne fortellinger for å skape nye, felles fortellinger om hvordan voksne i barnehagen er. De leker med fortellerformen gjennom å veksle på hvem som forteller, og ved å samarbeide, forhandle (jf. Engel, 2005) og bruke alternative fortellerformer som sang, lyder, dans og bevegelser. Når jeg for eksempel ber *Siri* (i kapittel 6) om å fortelle om tullete voksne i barnehagen, begynner hun først å snakke, men stopper seg selv og sier «Ja, eller ... skal jeg synges en for deg?» Det setter i gang en felles, lekende samskaping av sang og dans, som gir meg innsikt i både hva barna mener med å være tullete og i det lekende fellesskapet dem imellom. I studien tolker jeg at barnas felles skapte fortellinger om hvordan de oppfatter lek, bidrar til å skape nye perspektiver hos dem selv på hvem de er nå, i den nye skolekonteksten (jf. Rasmussen m.fl., 2017). I intervjuene uttrykker barna mange av sine perspektiver gjennom å bygge på hverandres lekne fortellinger for å skape nye, felles fortellinger, som i eksemplet over.. Gjennom sine fortellinger om lek lager barna slik jeg oppfatter det ikke bare en felles historie, de bygger også relasjoner til hverandre (Engel, 2005), og gjennom det produserer eller skaper de sin nye jevnaldningskultur (Corsaro, 2017).

Hvis jeg tar opp tråden fra den forrige delen, hvor jeg beskriver lekende kulturskaping i barnefellesskapet, går det an å relatere også de varierte uttrykksformene om lek til lekende kulturskaping. Jeg har ikke til hensikt å overse skillet mellom lek og lekenhet, for barna selv trekker fram dette som en vesensforskjell. Men med lekende kulturskaping åpner jeg for at det lekende kan komme til uttrykk både gjennom faktisk lek og gjennom hvordan perspektiver på lek uttrykkes i barnas lekende, samskapte fortellinger (Benson, 2020; Engel, 2005). Som jeg har diskutert i kapittel 3, har mine metodiske og teoretiske valg, min væremåte som forsker og andre forhold knyttet til konteksten for feltarbeidet, påvirket hvilke perspektiver på lek jeg har fått tilgang til. Jeg har vist til at det av og til opplevdes krevende å gi rom for de ytringene hos barna som utfordret rammene for forskningsintervjuet. Det kan beskrives som spenningen eller kollisjonen mellom den epistemologiorienterte forskeren og det ontologiske barnet, som ikke forholder seg til lek som noe analytisk utenfor seg selv. Men

lekenheten i måten å fortelle på og i måten å være sammen på kan forstås som en lekenhet som voksne også kan nærme seg og tilegne seg, selv om det ikke betyr at de skal eller kan gå inn som deltakere i lek på lik linje med barn. Sonja Kibsgaard (2019) hevder at voksne som snakker med barn, bør ha som mål å møte barna med en åpenhet for deres uforutsette eller dionysiske væremåter. Kanskje handler det om å forsøke å finne eller finne tilbake til det som kan beskrives som en særskilt frihet eller umiddelbarhet i fortellerformen som ofte går tapt i det logiske og strukturerte voksenlivet (V. M. Johansson, 2019; Mouritsen, 1996).

Avsluttende oppsummering og bidrag til kunnskapsfeltet

I denne avsluttende delen oppsummerer jeg hvordan jeg i studien belyser problemstillingen, og spesifiserer hva mine bidrag til kunnskapsfeltet består i. Hensikten med å samle trådene avslutningsvis er ikke å sette to streker under et tydelig svar, men snarere å framheve kompleksiteten og flertydigheten i perspektiver på lek (jf. blant annet Sundsdal & Øksnes, 2021; Sutton-Smith, 1997, 2008; Øksnes, 2019). På den måten vil studien kunne åpne for ny innsikt om barns lek i skolen, som i sin tur kan tjene som utgangspunkt for nye refleksjoner og tolkninger. Dette er en kvalitativ studie med en hermeneutisk tilnærming, hvor nettopp forskerens åpenhet for ulike måter å forstå et fenomen på er vesentlig (Gubrium & Holstein, 1997; Moules m.fl., 2015). Med min synliggjøring av forskningsprosessen og egne forforståelser og åpenhet for ulike perspektiver og ulike tolkningsmuligheter, har jeg ivarettet forskningsmessige kvalitetskrav om transparens og om potensiale, altså studiens evne til å åpne for nye spørsmål, dialog og forståelse (jf. Moules m.fl., 2015). Kvalitative studier som min legger vekt på å nyansere og tolke fenomener heller enn å vise og forklare dem (Moules m.fl., 2015). Det utelukker likevel ikke at studien kan ha en forklarende kraft, gjennom å forene meningsinnhold og uttrykksformer i en fortolkende praksis (Gubrium & Holstein, 1997; Rennstam & Wästerfors, 2015). Det er vanlig å tenke på barn som lekende mennesker, og når jeg understreker denne lekenheten i møte med barna kan deres lekende, samskapte uttrykk gi kraft til å forklare hvordan formålenes verden (jf. Gadamer, 2010) utfordres av barns lek.

Den overordnede problemstillingen for denne studien er: *Hvordan kan barns og pedagogers ulike perspektiver på lek forstås i lys av overgangen fra barnehage til skole?*

Forskningsspørsmålene som har utgått fra problemstillingen er:

1. *Hvordan snakker barn om og viser sine forståelser av lek når de akkurat har begynt på første trinn i skolen?*

2. *Hva forteller barn om de voksnes roller i lek i barnehage og skole?*
3. *Hvordan kommer forståelser av lek til uttrykk i møtet mellom pedagoger i barnehage og skole?*

De tre forskningsspørsmålene er belyst i hver sin delstudie, og presentert som kapittel 5, 6 og 7 i avhandlingen. I delstudiene har jeg løftet fram et mangfold av lekperspektiver og uttrykksformer hos deltakerne i studien, som jeg har vist til i oppsummeringen i starten av dette kapittelet. På tvers av delstudiene har jeg løftet fram barneperspektiver på lek. Mer spesifikt har jeg trukket fram fire sentrale deler som på ulike måter belyser den overordnede problemstillingen og jeg har diskutert teoretiske implikasjoner av analysene og hvordan de bidrar til eksisterende forskning på feltet som vektlegger barneperspektiver på lek i overgangen til skolen. For det første har jeg framhevet at perspektiver på lek er flertydige og komplekse, men at det også finnes noen klare grenser for hva som oppfattes som lek og ikke. For det andre har jeg satt fokus på spenningsforhold og sammenhenger mellom barns perspektiver på lek og voksnes barneperspektiver på lek og for det tredje har jeg fremmet verdien av barnefellesskap i og for lek og lansert *lekende kulturskaping* som et teoretisk bidrag til videre forskning og utvikling. Til sist har jeg framhevet betydningen av å se innhold og form i sammenheng når deltakerne uttrykker seg om lek, som peker mot et metodisk bidrag til kunnskapsfeltet.

Med utgangspunkt i diskusjonen vil jeg nå spesifisere hvordan studien bidrar både empirisk, teoretisk og metodologisk til å fremme betydningen av å nærme seg barneperspektiver for å utvikle og utvide forståelse om lek i overgangen fra barnehage til skole. Hensikten er å la tidligere forskning, teori og egen empiri gå i dialog med hverandre, og peke på muligheter for teoriutvikling med utgangspunkt i mine analyser.

Som jeg har vist i kapittel 1 og 2, har interessen for lek i skolen økt de siste få årene, spesielt i forbindelse med den pågående evalueringen av seksårsreformen (Bjørnstad m.fl., 2022). Fortsatt finnes det ikke mye empirisk forskning på lek i overgangsprosessen og skolen (Dockett m.fl., 2019; Hølland m.fl., 2021). Det gjør at min studie bidrar empirisk til kunnskapsfeltet med å si noe om hvordan barn beskriver lek og hvordan de leker i lys av den overgangsprosessen de er i. I studien bidrar jeg med oppdatert faglig kunnskap om lek i overgangen fra barnehage til skole når jeg utforsker barns og pedagogers varierte stemmer, fortellinger og uttrykk om lek. Generelt etterlyses forskning som kan fortelle oss hva barn erfarer i overgangen fra barnehage til skole (Dockett m.fl., 2019; Lillejord m.fl., 2015) og

empirisk forskning om lek i skolen (Tanggaard, 2018). Jeg belyser at barnas kulturorienterte perspektiver skiller seg fra og utfordrer dominerende, utviklingsorienterte praksiser om og forskning på lek, og at barn finner lekende lommer i skolen som ikke nødvendigvis sammenfaller med pedagogenes tilrettelegging av lekaktiviteter (jf. Benson, 2021; Corsaro, 2017; Goffman, 1961). Med det bidrar jeg til å få fram og styrke betydningen av barneperspektiver som understreker lekens egenverdi i barnehage og skole. Jeg argumenterer for at det er viktig å fastholde og styrke barneperspektiver på lek fordi jeg tolker, ut fra tidligere forskning (blant annet Bjørnstad m. fl., 2022; Lillejord m. fl., 2018; Schanke & Øksnes, 2022; Skovbjerg, 2018; Smith, 2004) og mine analyser i denne studien, at det er den leken barna selv foretrekker som står i fare for å marginaliseres i skolen til fordel for lekpregede pedagogstyrte aktiviteter. Innledningsvis nevnte jeg at lek ser ut til å være inne i varmen igjen i skolen, men jeg vil hevde at praksisfeltet og forskningen fortsatt har en vei å gå når det gjelder å utforske hva lek i skolen er, og ta hensyn til barns oppfatninger av lek.

I analysene diskuterer jeg hvordan barneperspektiver på de ansattes roller endrer seg fra barnehagen til skolen. De ansatte i barnehagen blir beskrevet av barna som mer lekne enn de ansatte i skolen, men samtidig viser analysene at barna skiller mellom lekenhet og det å faktisk delta i lek, og at de mener at voksne ikke deltar i lek i særlig grad verken i barnehagen eller skolen. Selv om både barn og pedagoger framholder lekens egenverdi, viser jeg at barnas perspektiver på lek skiller seg noe fra pedagogenes perspektiver. I tråd med forskning som diskuterer barns og voksnes ulike oppfatninger av lek (Beher & Håøy, 2022; Glenn m. fl., 2012; Schmidt & Slott, 2021) framhever jeg at barns perspektiver på lek er mer orienterte mot kultur, fellesskap og danning, mens pedagogene virker noe mer orientert mot utvikling, spesielt av hvordan leken kan bidra til å utvikle barns sosiale kompetanse. Samtidig ga pedagogene uttrykk for at de forstod at barna oppfattet lek på andre måter enn hva de voksne ofte la til rette for, og de åpnet opp for å blant annet se på lek som en væren som barn blir dratt inn i (jf. Gadamer, 2010). Kompetansen eller dyktigheten i lek som pedagogene, og til en viss grad barna, framhever virker å være et mål for selve leken, og ikke for noe som ligger utenfor den. Ut fra mine tolkninger vil jeg hevde at deltakernes bruk av begreper som kompetanse eller å lære seg å leke ordentlig i denne sammenhengen kan skyldes mangelen på fagbegreper som hører mer sammen med kulturorienterte perspektiver på lek, som for eksempel *væren* eller *væremåte*. Slik sett vil teoriutviklingen som jeg bidrar med i denne studien kunne være viktig, fordi økt innsikt i barneperspektiver på lek kan bidra til å utfordre gjeldende retorikker om å se lek og målstyrt læring i sammenheng (blant annet Lillejord,

2018; Sommer, 2020) og utvikle et mer presist fagspråk om lek som skiller mellom lek og lekende eller kreative undervisningsformer, noe blant annet Toft (2018) etterlyser.

Barns lek i pedagogiske institusjoner er i stor grad tilrettelagt for og overvåket av voksne (blant annet Gray, 2020; King, 1982; Skovbjerg, 2018). Ifølge flere forskere kan dette bety at barns lekuttrykk begrenses (Smith, 2004; Skovbjerg, 2018; Lunde & Brodal, 2022).

Analysene i min studie belyser at barna er klar over forskjellene i syn på lek hos barn og voksne og de reflekterer over hvordan voksnes måter å forholde seg til lek på er med på å påvirke muligheter for lek og innholdet i leken. Studien bidrar med det til økt oppmerksomhet om hvordan barn forholder seg til pedagogenes roller i leken, som kan være viktig innsikt for pedagoger som vil nærme seg barns lek i barnehage og skole. Barnas perspektiver på lek utfordrer pedagogenes vante oppfatninger av hva lek er, noe pedagogene i undersøkelsen selv setter ord på og gir uttrykk for at de vil utvikle seg på. Pedagogene viser til at deres intensjoner om å fremme barns egen lek ikke alltid stemmer overens med det som realiseres i barnehagene og spesielt i skolen, når de selv kritisk spør om det er dette ungene oppfatter som lek. Min studie viser et eksempel på verdien av at pedagoger fra barnehage og skole møtes og snakker sammen om lek, som en del av det å bidra til en god overgang for barn. Jeg tolker at syn på lek og holdninger om lek er viktige for hvilken praksis man har om lek, men holdninger og praksis er ikke nødvendigvis sammenfallende. Å møtes i felles samtale om lek kan bidra til å klargjøre egne forforståelser og se dilemmaer man har vært blind for. Forskere peker på at skolen ofte blir den styrende parten når barnehage og skole skal samarbeide om barns overgang (Eik, 2015; Greve, 2015; Hogsnes & Moser, 2014; Karila & Rantavuori, 2014). Mine analyser nyanserer tidligere forskning når jeg framhever barnehagelærernes bidrag i samarbeidet som aktivt når tema for samtalen er lek. Med utgangspunkt i erfaringene fra studien, vil jeg hevde at felles refleksjon om problemstillinger som angår barn på tvers av institusjonene, kan bidra til å styrke barnehagens posisjon i samarbeidet om overgangen. Det kan igjen bidra til at synet på hva som bør prege overgangsarbeidet og arbeidet med lek, endrer seg både i barnehage og skole.

Studien kan bidra med ny kunnskap om hvordan barn opplever fellesskapet med andre barn i overgangen fra barnehage til skole når jeg knytter barns lekende fellesskap til overgangsprosessen. Med utgangspunkt i egne analyser, støttet av tidligere forskning om overgangen til skole (Corsaro & Molinari, 2005) vil jeg hevde at å møtes i et barnefellesskap blir et spesielt stort behov for barn i overgangsprosessen fra barnehage til skole. Tidligere

forskning har uttrykt bekymring for at fellesskapet mellom barn ofte er undervurdert i pedagogiske institusjoner fordi man generelt har hatt mest fokus på pedagogenes roller eller på undervisnings- og læringsarbeid (blant annet Bernstorff, 2021; Christensen, 2020; Gray, 2020; Lillejord m. fl., 2018; Thoresen og Aukland, 2020). Jeg slutter meg til en slik bekymring, og jeg vil hevde at fellesskapet mellom barn kanskje er særlig truet i overgangen mellom barnehage og skole (jf. blant annet Ackesjö, 2014; Stanek, 2020). I studien belyser jeg at fellesskapet trues, ut fra barns perspektiver, når deres leketid blir redusert i skolen i forhold til hvordan det var i barnehagen. Lekens betydning for barnefellesskapet i overgangsprosessen fra barnehage til skole understrekes i studien og beskrives i delstudie 1 som *lekende (re)produksjon*, en prosess hvor barna både tilpasser seg til sin nye skolekontekst gjennom lek og bidrar til å endre, utvikle og skape nye lekende barnefellesskap. I avhandlingens diskusjon foreslår jeg å utvikle begrepet videre til *lekende kulturskaping i nye barnefellesskap i skolen*, og bruker det til å utforske og reflektere både over barns felles lek og deres samskapte, lekende fortellinger. Kunnskap om barns lekende kulturskaping i overgangsprosessen kan bidra til videre utforskning av barns lek og lekende fellesskap, både generelt og i overgangen fra barnehage til skole. Det kan også bidra til å åpne for og ivareta et lekende barnefellesskap i skolen, som rommer forskjellighet og kompleksitet i meninger og uttrykksformer.

Tidligere forskning framhever barns lekende måter å fortelle og uttrykke seg om sin egen hverdag i skole og barnehage på (for eksempel Kampmann m.fl., 2017; Sundsdal m.fl., 2023). Måten jeg framhever forholdet mellom innhold og form i barns uttrykk i min studie kan være et metodisk bidrag til studier som inkluderer barn som deltakere. Når det etterlyses mer forskning som belyser barns perspektiver på overgangen fra barnehage til skole (blant annet Dockett m. fl., 2019; Lillejord m. fl., 2015) blir det vesentlig å utforske ulike måter barneperspektiver kan bringes fram på. I studien framhever jeg hvor tett meningsinnholdet i det deltakerne – og særlig barna – uttrykker er forbundet med uttrykksformene, og som en konsekvens blir det viktig å utdype hva det vil si å lytte til barn på deres egne premisser (Kampmann m.fl., 2017; Fasting m.fl., 2021). Lekende kulturskaping i nye barnefellesskap i skolen handler i denne studien både om barns kulturskaping gjennom lek og gjennom lekende uttrykk. Barnas lekende uttrykk i de *lekende, samskapte fortellingene* kan framheve barns egne stemmer og på den måten gi en unik innsikt i barns jevnaldningskultur. Det betyr at når jeg i studien utforsker både hva det er barna forteller og hvordan de i fellesskap konstruerer fortellingene sine, løfter jeg samtidig betydningen av barnefellesskapet.

I intervjuene med barna var det ofte tydelig for meg at deres fortellinger ikke alltid var en fullstendig speiling av de faktiske hendelsene de viste til. Når barna forteller på lekende måter, skjer det gjennom en tolkning og reproduksjon av den dominerende voksenkulturen, men også gjennom en spontan, leken og irrasjonell nyskaping av deres egen jevnaldringskultur. Jeg tolker at barnas lekende fortellinger kan være en arena for å utforske, oppheve og leke med dominerende kulturelle oppfatninger (jf. Benson, 2021), for eksempel om hva skole eller voksne skal være. Jeg opplever at det i forskning ofte blir satt fokus på hva som er vanskelig og utfordrende med å inkludere barn som forskningsdeltakere, til tross for at viktigheten av å framheve barneperspektiver understrekes (for eksempel Johansson, 2003; Warming, 2019). Selv om jeg også opplevde utfordringer, har jeg i studien ønsket å vektlegge og utforske de unike mulighetene i å intervju og snakke med barn. Gjennom å utforske det barna forteller i sammenheng med hvordan de forteller det i en hermeneutisk, fortolkende praksis (jf. Gubrium & Holstein, 1997), vil jeg vise at å møte barns ulike uttrykk med en åpen og lekende holdning, både som forsker og pedagog, kan gi utvidet innsikt om hvordan barn oppfatter voksnes roller i lek. De lekende, samskapte fortellingene kan være en inngang til å la barn medvirke om skole og overgang. Det barna legger vekt på i sine fortellinger, kan gi pedagogene og andre voksne viktig innsikt om hva som har betydning for barn. For eksempel er voksenrollen i lek noe som blir tematisert av barna selv i min studie, noe som tyder på at mange barn er opptatt av hvordan voksne forholder seg til leken. Perspektivene barn har på voksenrollen i lek kan bidra til å styrke fokuset på pedagogrollen i mitt prosjekt, samtidig som jeg løfter fram barns stemmer og fortellerformer.

Veier videre

Gjennom studien har jeg utforsket barneperspektiver på lek i overgangen fra barnehage til skole, og mitt bidrag til forskningsfeltet kan forhåpentligvis komme praksisfeltet og barna til gode. Fortsatt er mye usagt om lek. Det finnes alltid nye tolkninger, ny forståelse, ny kontekst og nye tradisjoner å bevege seg i som nye forsknings- og utviklingsprosjekter kan ta tak i.

Mitt valg om å følge en kvalitativ, hermeneutisk forskningspraksis har gjort det mulig for meg å åpne for varierte, flertydige og komplekse forståelser av lek i overgangsprosessen fra barnehage til skole. Denne styrken ved studien kan samtidig sies å være studiens begrensning (jf. Moules m.fl., 2015). Den innsikten studien bidrar til, er min egen kontekstuell og kulturelt situerte forståelse (jf. Gadamer, 2010) og lar seg ikke generalisere i form av representativitet, selv om noe kan være overførbart til annen kontekst og praksis. Min studie er omfattende i

dybde, men ikke i antall deltakere og inkluderer ikke alle aktører som er involvert i overgangsprosessen fra barnehage til skole. Jeg har heller ikke fått mulighet til å følge overgangsprosessen hele veien fra barnehage til skole, noe som kunne ha gitt meg ny og verdifull forståelse av deltakernes perspektiver på lek. Det hadde vært interessant å få arbeide videre med det store og komplekse forskningsfeltet om overganger som jeg har tatt et lite dykk inn i gjennom dette doktorgradsarbeidet.

Begrepet *lekende (re)produksjon* som jeg lanserer i delstudie 1, er en inngang til en estetisk utforskning av lek og barnekultur som jeg har utdypet i diskusjonen, og med *lekende kulturskaping* åpner jeg for potensialet i å koble sammen lek, estetikk og barnekultur i enda tydeligere grad i framtidig forskning. Det er fortsatt lite fokus på estetiske kvaliteter ved leken i pedagogisk forskning om lek (blant annet Greve m.fl., 2023; Guss, 2015), og å forfølge det estetiske og skapende sporet videre kan berike forskningsfeltet. Det kan knyttes til at ulike barn har ulike måter å uttrykke seg på, og legge til rette for måter å tilnærme seg barn og lek på som tar hensyn til mangfold, ulike interesser og ulike behov.

I løpet av arbeidet med avhandlingen har jeg fått økt interesse for hvordan perspektiver uttrykkes på ulike måter. Særlig har jeg interessert meg for hvordan barn uttrykker seg om det som angår deres hverdagsliv og skoleliv. I delstudiene utforsker jeg noen av disse uttrykksformene. Med referanse til Riessman (2008) har jeg i studien problematisert at barns fortellinger ofte blir sett på som ufullstendige og vanskelig tilgjengelige, og at de derfor kan bli marginalisert i forskning og kanskje også oversett av dem som skal ta beslutninger på vegne av barn og til beste for barn. Jeg mener at det er av stor verdi å utforske videre hvordan pedagoger og forskere kan nærme seg barn og deres ulike uttrykksmåter for å få mer innsikt i barns perspektiver både om lek og andre forhold som angår dem, og gjennom det bidra til å gjøre hverdagen i barnehage og skole meningsfull for barn.

Innledningsvis i avhandlingen viste jeg til at alvor og prestasjonspress i skolen blir satt i sammenheng med mangel på lek, av fagfolk fra ulike disipliner, og at jeg som en videreføring av diskusjonen om hvorvidt det bør være mer eller mindre lek i skolen, ønsket å rette mitt forskningsfokus mot hva lek i barnehage, skole og skolefritidsordning er og kan være ut fra ståstedet til de som deltar i lek. Jeg har synliggjort at begreper knyttet til lek, som kaos og formålsløshet, står i kontrast til begreper i skolen, hvor læring ofte forstås som didaktikk i stedet for kulturelle, demokratiske, estetiske og sosiale prosesser (jf. Toft, 2018; Vilholm, 2022; Øksnes & Sundsdal, 2020). Med andre ord drar den ontologiske leken ofte i en annen

retning enn den epistemologisk orienterte skolen. Skolens transformative logikk (Øksnes & Sundsdal, 2020) har en tendens til å ville gjøre leken til noe annet enn hva den er. Men skole og lek glir ikke sømløst sammen. Som Smith (2004) viser, kan en mulig konsekvens av å forene lek og målstyrt læring være at den «lekende læringen» ikke oppfattes som lek av barna, og at den ordentlige leken i skolen fortrenses. Men barna i både barnehage og skole vet når noe er lek og når det ikke er lek. I stedet for å finne ut av hva lek i skolesammenheng skal være (jf. Haug, 2019) er jeg opptatt av at vi må finne ut hvordan skolen kan møte leken på de lekende barnas premisser. For å gjøre det kan det ut fra min erfaring og innsikt i dette prosjektet se ut til at det kan være hensiktsmessig å la pedagoger i barnehage og skole gå i dialog med hverandres kunnskaper, erfaringer og kulturer om lek, i tillegg til å gå i dialog med de lekende barna for å finne ut hva lek er for dem, i deres kontekst og deres fellesskap. Økt innsikt i barns perspektiver og erfaringer av lek kan bidra til økt forståelse av hvor viktig lek er for barn på mange måter, ikke minst for tilhørighet til en morsom barneulturell underverden der leken foregår.

Når jeg i min studie legger vekt på barneperspektiver på lek i lys av overgangen fra barnehage til skole, er en konsekvens av det at skolen må tilpasse seg til de barna som kommer, og til deres uttrykksformer, i større grad enn at barna må tilpasse seg til skolens strukturer og definisjoner av hva lek er. Det er enkelt å si at man vil gjøre skolen barneklar i stedet for å gjøre barna skoleklare, men i praksis kan det være svært utfordrende. Hvis vi skal legge til rette for fellesskap mellom barn og spontan og barneinitiert lek i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017a) kan det hende vi må diskutere hva skolens oppdrag skal være, og at det i tillegg til opplæring kan være å gjøre skolen til et sted å *være* for barn (jf. Christie, 1971), hvor de har det godt her og nå.

For meg har det vært svært lærerikt å lytte til barn. Gitt at vi ønsker en barnevennlig pedagogikk i overgangen fra barnehage til skole som tar vare på og fremmer lek, fellesskap og verdien av det som skjer her og nå i barns liv, bør vi kanskje lytte til og forsøke å forstå barneperspektivene og den forklarende kraften som ligger i dem i enda større grad enn hva vi gjør i dag.

Take Care

*I like those words much more than
sincerely, best, or cheers –
words that have become trite
yet expected at the end of a card
or a thank-you note, losing their meaning
when out of context. Tell someone to take care
and you've given a directive.*

Be careful.

*Protect your strange and beautiful
underlife. Protect yourself from
the boundless nimbus:
what mothers fear a child will find
once he leaves the oval of her arms.
A wish for you, love, to move against
the abstract, ever-present danger
that calls all things to an end
like a letter, or a poem.*

January Gill O'Neil

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>
- Ackesjö, H. (2014). *Barns övergångar till och från förskoleklass. Gränser, identiteter och (dis-)kontinuiteter* [Doktorgradsavhandling, Linnéuniversitetet]. <http://lnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A738484&dswid=-4815>
- 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>
- Ackesjö, H. (2023). Övergångar – en fråga om tillhörighet. I M. Øksnes & T. Schanke (Red.), *Barndom i barnehagen. Eldst* (s. 87-108). Cappelen Damm Akademisk.
- Ackesjö, H., Persson, S. & Lago, L. (2022). *Utbildning för barn i skolstartålder*. Gleerups Utbildning AB.
- Ahrenkiel, A. & Kampmann, J. (2022). Legen skal fylde, men hvorfor og hvordan? I T. Ellegaard, A. Stanek & L. Togsverd (Red.), *Styrket børnehavepædagogisk tradition eller mere læring? Kritiske analyser af den nye læreplan* (s. 85-105). Syddansk Universitetsforlag.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3. utg.). Studentlitteratur AB.
- Bach, D., Kjær, B. & Dannesboe, K.I. (2020). At gøre børn parate til dagen, skolen og livet. Arbejdet med det sociale og det faglige i daginstitutionen. I D. Bach, K.I. Dannesboe, T. Ellegaard, B. Kjær, N. Kryger & A. Westerling (Red.), *Parate børn – forestillinger og praksis i mødet mellem familie og daginstitution* (s. 33-65). Frydenlund Academic.
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter*. Fagbokforlaget.
- Bateson, P. & Martin, P. (2013). *Play, playfulness, creativity and innovation*. Cambridge University Press.
- 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., Bjørnstad, E. & Hogsnes, H.D. (Red.) (2019). *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Becher, A.A & Håøy, A. (2022). Oppfatninger om lek i første klasse – en casestudie der barn, foreldre og lærere er aktører. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(4), 331-344. <https://doi.org/10.18261/npt.106.4.5>
- Benson, L. (2021). Child's play: Inadvertent tactical resistance and unofficial power. I A. Koubová, P. Urban, W. Russell & M. McLean (Red.), *Play and Democracy. Philosophical Perspectives* (s. 221-235). Routledge.

- Bernstorff, B. (2021). *Deltagelse gennem legens sprog. En social analyse af børns deltagelse i den selvorganiserede legs legefællesskaber* [Doktorgradsavhandling, Roskilde Universitet].
https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/174618507/Bernstorff_Benedicte_2021_.Deltagelse_gennem_legens_sprog_En_social_analyse_af_b_rns_deltagelse_i_den_selvorganiserede_legs_legef_llesskaber.IMT_RUC.pdf
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning*. Paradigm Publishers.
- Bjørnestad, 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 førsteklasse* (OsloMet Skriftserie 2022, nr 7, delrapport 1). OsloMet.
<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/794>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & 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>
- Breathnach, H., Danby, S., & O’Gorman, L. (2017). Are you working or playing? Investigating young children’s perspectives of classroom activities. *International Journal of Early Years Education*, 25(4), 439-454.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1316241>
- Breive, S., Eik, L.T. & Sanne, L. (Red.) (2022). *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen*. Fagbokforlaget.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder – empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Broström, S. (2013). Play as main road in children’s transition to school. I O. F. Lillemyr, S. Dockett & B. Perry (Red.), *Varied perspectives on play and learning: Theory and research on early years education* (s. 37-53). Information Age Publishing.
- Broström, S. (2019a). Leg i 1. klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnestad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 43-56). Universitetsforlaget.
- Broström, S. (2019b). Children’s views on their learning in preschool and school. Reflections and influence on practice. In S. Dockett, J. Einarsdottir & B. Perry (Red.), *Listening to Children’s Advice about Starting School and School Age Care* (s. 84-98). Routledge.
- Burghardt, G. M. (2010). The comparative reach of play and brain. Perspective, evidence, and implications. *American Journal of Play*, 2(3), 338–356.
<https://www.museumofplay.org/journalofplay/issues/volume-2-number-3/>
- Burghardt, G.M. (2011). Defining and Recognizing Play. I A. D. Pellegrini (Red.), *The Oxford Handbook of the Development of Play* (s. 9-18). Oxford University Press.
- Canning, N. (2007). Children’s empowerment in play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 227-236. <https://doi.org/10.1080/13502930701320966>

- Castleberry, A. & Nolen, A. (2018). Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds? *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(6), 807-815. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.03.019>
- Christensen, K.S. (2020). *Vanskelige forbindelser. En institutionel etnografi om børns bevægelse fra børnehave til skole* [Doktorgradsavhandling, Aarhus Universitet]. <https://www.ucviden.dk/en/publications/vanskelige-forbindelser-en-institutionel-etnografi-om-b%C3%B8rns-bev%C3%A6g-5>
- Christie, N. (1971). *Hvis skolen ikke fantes*. Universitetsforlaget.
- Chudacoff, H.P. (2015). The history of children`s play in the United States. I A. D. Pellegrini (Red.), *The Oxford Handbook of the development of play* (s. 101-109). Oxford University Press.
- Clark, A., Kjørholt, A.T. & Moss, P. (Red.) (2005). *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services*. The Policy Press.
- Cohen, L.E. (2015). Play Through a Bakhtian Lens. I J.E. Johnson, S.G. Eberle, T.S. Henricks & D. Kuschner (Red.), *The Handbook of the Study of Play* (s. 215-226). The Strong.
- Corsaro, W.A. (2003). *'We're friends, right?' Inside Kids' Culture*. Joseph Henry Press.
- Corsaro, W.A. (2017). *The sociology of Childhood* (5. utg.). SAGE Publications.
- Corsaro, W.A. & Molinari, L. (2005). *I Compagni. Understanding Children's Transition from Preschool to Elementary School*. Teachers College Press.
- Cunningham, H. (2007). *Barn og barndom fra middelalder til moderne tid*. Ad Notam Gyldendal.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan Company.
- Dickey, K., Castle, K. & Pryor, K. (2016). Reclaiming play in schools. *Childhood Education*, 92(2), 111-117. <https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1150742>
- Djupedal, E.F. (2022). På skuldrene til de minste. Grunnskolenes timefordeling som verktøy for å skape framtida. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 39(1), 29-40. <https://doi.org/10.18261/nnt.39.1.4>
- Dockett, S., Einarsdottir, J. & Perry, B. (Red.) (2019). *Listening to Children's Advice about Starting School and School Age Care*. Routledge.
- Dockett, S. & Perry, B. (2007). *Transition to School: Perceptions, Expectations and Experiences*. UNSW Press.
- Dockett, S. & 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>
- Dockett, S. & Perry, B. (2014). Universal access to preschool education: approaches to integrating preschool with school in rural and remote communities. *Early Years*, 34(4), 420-435. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.968100>

- Edwards, S. (2017). Play-based learning and intentional teaching: Forever different? *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(2), 4-11.
<https://doi.org/10.23965/AJEC.42.2.01>
- Eik, L.T. (2022). Hva er lek? I S. Breive, L.T. Eik & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 15-36). Fagbokforlaget.
- Eik, L. T. (2015). Barnehagelæreres profesjonsspråk: et språk for kritisk undersøkelse og begrunnet begeistring. I B.A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 129-154). Fagbokforlaget.
- 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. (2014a). 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>
- Einarsdottir, J. (2014b). Children's perspectives on play. I E. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (Red.), *The SAGE Handbook of play and learning in early childhood* (s. 319-329). SAGE Publications.
- Einarsdottir, J. (2017). Opportunities and challenges in Icelandic early childhood education. I C. Ringsmose & G. Kragh-Müller (Red.), *Nordic social pedagogical approach to early years* (s. 63-72). Springer.
- Engel, S. (2005). Narrative Analysis of Children's Experience. I S. Greene & D. Hogan (Red.), *Researching Children's Experience: Approaches and Methods* (s. 186-201). Sage Publications.
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Fasting, M.L., Skredal, L.L. & Kampmann, J. (2021). *Å forske blant barn. Kvalitative metoder*. Cappelen Damm Akademisk.
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D. G. & Berk, L. (2011). Playing Around in School: Implications for Learning and Educational Policy. In A.D. Pellegrini (Red.), *The Oxford Handbook of the Development of Play* (s. 341-360). Oxford University Press.
- FNs konvensjon om barns rettigheter (1989). Hentet 5. august 2023 fra
<https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- FNs konvensjon om barns rettigheter (2013). Generell kommentar nr. 17 (2013) om barnets rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kulturliv og kunstnerisk virksomhet (art. 31). Hentet 5. august 2023 fra
https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc-c-gc-17_en_nor.pdf
- Fodstad, C. D., Glaser, V. & Sæther, M. (Red.) (2021). *Den frie lekens vilkår*. Universitetsforlaget.

- Gadamer, H. G. (2010 [1960]). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax forlag.
- Gadamer, H. G. (1975). *Truth and Method*. Seabury Press.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic books.
- Glenn, N., Knight, C., Holt, N. & Spence, J. (2012). Meanings of play among children. *Childhood*, 20(2), 185-199. <https://doi.org/10.1177/0907568212454751>
- Goffman, E. (1961). *Asylums*. Anchor.
- 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. Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*. Basic Books.
- Gray, P. (2020). *Mother nature's pedagogy. Biological foundations for children's self-directed education*. Tipping Points Press.
- Greenhalgh, T., & Peacock, R. (2005). Effectiveness and efficiency of search methods in systematic reviews of complex evidence: audit of primary sources. *BioMed Central Journal Clinical Research Ed.*, 331(7524), 1064–1065. <https://doi.org/10.1136/bmj.38636.593461.68>
- Greve, A. (2009). Vennskap mellom de yngste barna i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning* 2(2), 91-98. <https://doi.org/10.7577/nbf.348>
- Greve, A. (2015). Barnehagelærerprofesjonens utfordringer i møte med politiske forventninger om læringsutbytte. I B.A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 203-219). Fagbokforlaget.
- Greve, A., Bergvik, E. & Kristensen, K.O. (2023). *Sammen i lek*. Fagbokforlaget.
- Greve, A. & Løndal, K. (2012). Læring for lek i barnehage og skolefritidsordning. *Nordisk barnehageforskning*, 5(19), 1-14. <https://doi.org/10.7577/nbf.447>
- Gubrium, J. A. & Holstein, J. A. (1997). *The new language of qualitative method*. Oxford University Press.
- Gulløv, E. & Højlund, E. (2003) (Red.), *Feltarbejde blant børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Gyldendal Uddannelse.
- Guss, F. G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser I. Lekens dynamiske verdener*. Cappelen Damm Akademisk.
- Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper* (2. utg.). Forlaget Samfundslitteratur.
- Halkier, B. (2012). *Fokusgrupper* (3. utg.) (K. Gjerpe Overs.). Gyldendal Akademisk.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography. Principles in practice*. 2.utg. Routledge.
- 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. (2013). From indifference to invasion: The relationship from a Norwegian perspective. I P. Moss (Red.), *Early childhood and compulsory education. Reconceptualising the relationship* (s. 112-129). Routledge.
- Haug, P. (2015). Seksåringsreforma – Om innføringa av seks års alder for skulestart og tiårig obligatorisk grunnskule. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), 403-416. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-02>
- Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse. I A.A. Becher, E. Bjørnstad & H.D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærmingar til skole og SFO* (s.27-41). Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2021, 26. januar). Konsekvensar av seksårsreforma og Kunnskapsløftet. *Manifest tidsskrift*. Hentet fra <https://www.manifesttidsskrift.no/konsekvensar-av-seksarsreforma-og-kunnskapsloftet/>
- Helgeland, A. & Lund, I. (2017). Children's Voices on Bullying in Kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 45, 133-141. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0784-z>
- Henricks, T.S. (2015). Sociological Perspectives on Play. I J. E. Johnson, S. G. Eberle, T. S. Henricks & D. Kushner (Red.), *The Handbook of the Study of Play* (s. 101-120). The Strong.
- Henricks, T.S. (2020). Play Studies. A Brief History. *American Journal of Play*, 12(2), 117-155. <https://www.museumofplay.org/journalofplay/issues/volume-12-number-2/>
- Hjort, M.L. (1996). *Barns tankar om lek: En undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan*. Almqvist & Wiksell International.
- Hoff-Jensen, R., Bjerke, M. O. & Afdal, H. W. (2020). Begynneropplæring – et kjent, men uklart begrep: En analyse av læreres perspektiver. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6, 143-157. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2030>
- Hogsnes, H. D. (2016). *Kontinuitet og diskontinuitet i barns overgang fra barnehage til skolefritidsordning og skole. En multimetodisk studie av pedagogers og sfo-lederes prioriteringer av tiltak og barns erfaringer med kontinuitet og diskontinuitet* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Sørøst-Norge]. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2383799>
- Hogsnes, H. D. (2022). Lek i skolehverdagen. Lekens betydning for barns erfaringer med sammenhenger. I S. Breive, L.T. Eik & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 37-63). Fagbokforlaget.
- Hogsnes, H. D. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og SFO. *Nordisk barnehageforskning*, 7(6). 1–24. <https://doi.org/10.7577/nbf.625>
- Hogsnes, H. D. & Storli, J. B. (2019). Lekens betydning i grenseland mellom barnehage, skolefritidsordning og skole. I A.A. Becher, E. Bjørnstad & H.D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærmingar til skole og SFO* (s.109-125). Universitetsforlaget.

- 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>
- Huizinga, J. (1949). *Homo Ludens. A Study of the Play-Element in Culture*. AngelicoPress.
- Hunter, T. & Walsh, G. (2013). From policy to practice? The reality of play in primary school classes in Northern Ireland. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 19-36. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.830561>
- Hølland, S., Bjørnestad, E., Dalland C.P. & Sundtjønn, T. (2021). *Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser – barnehage og førsteklasse. En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang*. (OsloMet Skriftserie 2021, nr. 1). OsloMet. <https://www.udir.no/contentassets/af616ec30b0446fb833024bcb151164a/sk-21-1-manus-lui-publisert.pdf>
- Isaksen, G. E., Norderhus, R. & Øksnes, M. (2021). Ikke dårligere enn før, men annerledes: En generasjonsstudie av lek i barndommen. *Barn*, 39(1), 27-39. <https://doi.org/10.5324/barn.v39i1.3763>
- James, A. & Prout, A. (2015). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Routledge.
- Jindal-Snape, D. (2016). *a-z of transitions*. Palgrave.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1-2, 42-57. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1198>
- Johansson, J.A. (2004). Friedrich Wilhelm August Fröbel: Fritt tänkande och samhandlande barn. I K. Steinholt og L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 261-273). Universitetsforlaget.
- Johansson, V. M. (2019). *Filosofi i tidig barndom: Omedelbarhetens pedagogik*. Gleerups Utbildning AB.
- Kampmann, J., Rasmussen, K. & Warming, H. (Red.) (2017). *Interview med børn*. Hans Reitzels Forlag.
- Karila, K. & Rantavuori, L. (2014). Discourses at the boundary spaces: developing a fluent transition from preschool to school. *Early Years*, 34(4), 337-391. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.967663>
- Kibsgaard, S. (2019). *Tull og tøys på ramme alvor i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- King, N. R. (1982). Children's play as a form of resistance in the classroom. *Journal of Education*, 164(4), 32-329. <https://doi.org/10.1177/002205748216400402>
- King, N. R. (1987). Elementary School Play: Theory and Research. I J. H. Block & N. King (Red.), *Play. A Source book* (s.143-166). Garland Publishing.
- Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter reform 97*. Pedagogisk forskningsinstitutt: Unipub AS.
- Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-6.3.20>

- Kobylak, K., & Kalyn, B. (2017). Play and Exploration in Grade One: Extending the Principles of Early Learning. *Journal of Childhood Studies*, 42(1), 32-44. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i1.16885>
- Korsvold, T. & Nygård, M. (2022). Silence, resistance, and acceptance? An analysis of early childhood education and care policy in Norway. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 8(3), 225-234. <https://doi.org/10.1080/20020317.2022.2148406>
- Kragh-Müller, G. & Isbell, R. (2011). Children's perspectives on their everyday lives in childcare in two cultures: Denmark and the United States. *Early Childhood Education Journal*, 39, 17-27. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0434-9>
- Kunnskapsdepartementet (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet (2017b). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Pedlex.
- Kunnskapsdepartementet (2021). *Rammeplan for SFO: Forskrift om rammeplan for skolefritidsordningen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/utdanningslopet/sfo/rammeplan/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lago, L. (1014). «Mellanklass kan man kalla det»: Om tid och meningsskapande vid övergången från förskoleklass till årskurs ett [Doktorgradsavhandling, Linköpings universitet]. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:713228/FULLTEXT01.pdf>
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk kunnskapsoversikt* (KSU-rapport 2/2015). Kunnskapssenter for utdanning. <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/crDsipqXpLLDkozltSaCMrPmiubYkdg315jr8hMLBZgjQr3T4M.pdf>
- Lillejord, S., Børte, K. og 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>
- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv. Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.
- Lyngseth, E. J., Schanke, T. & Smeby, K. W. (2023). Erfaringer med å være foreldre til de eldste barnehagebarna. I M. Øksnes & T. Schanke (Red.), *Barndom i barnehagen. Eldst* (s. 181-206). Cappelen Damm Akademisk.
- Löfdahl, A. (2014). Play in peer cultures. I L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (Red.), *The SAGE handbook of play and learning in early childhood* (s.342-353). SAGE.

- Løfdahl, A. & Hägglund, S. (2006). Power and participation: Social representations among children in pre-school. *Social Psychology of Education*, 9, 179-194.
<https://doi.org/10.1007/s11218-006-0002-8>
- Løndal, K. (2010). *Revelations in bodily play: A study among children in an after-school programme* [Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole].
<https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/171291>
- Løndal, K. (2019). Lek blant førsteklassinger i skole og skolefritidsordning. I A. A. Becher, E. Bjørnestad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 93-108). Universitetsforlaget.
- Maguire, M., & 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). 1-14. <https://doi.org/10.4236/jss.2022.106020>
- Meld. St. 19 [2015-2016]. *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Meld. St. 21 [2016-2017]. *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Menning, S.F. & Kampmann, J. (2021). Når etikken er under press – relasjonsetiske aspekter og overvejelser i aktuell etnografisk inspirert barnehageforskning. I M. L. Fasting, L. L. Skreland & J. Kampmann (Red.), *Å forske blant barn. Kvalitative metoder* (s. 145-162). Cappelen Damm akademisk.
- Moir, P. & Bruncker, N. (2021). 'We actually get to go out and play': looking through children's views on Out of School Hours Care to children's experience of school. *International Journal of Play*, 10(3), 302-315.
<https://doi.org/10.1080/21594937.2021.1959226>
- Moules, N., McCaffrey, G., Field, J.C. & Laing, C.M. (2015). *Conducting Hermeneutic Research: From Philosophy to Practice*. Peter Lang.
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortelling*. Odense Universitetsforlag.
- Møller, H. H., Andersen, I. H., Kristensen, K. B. & Rasmussen, C. S. (Red.) (2018). *Leg i skolen*. Forlaget UP – Unge Pædagoger.
- NAOB Det Norske Akademis Ordbok (2023). *Perspektiv*. Hentet 20. august 2023 fra <https://naob.no/ordbok/perspektiv>
- Nasjonal forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet 8. januar 2023 fra <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nergaard, K. (2020). *Jevnaldningsavvisninger og empati i barns lek og samspill. En hermeneutisk-fenomenologisk studie* [Doktorgradsavhandling, NTNU].
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2651988>

- Nicholson, J., Shimpi, P., Kurnik, J., Carducci, C. & Jevgjovikj, M. (2014). Listening to children's perspectives on play across the lifespan: children's right to inform adults' discussions of contemporary play. *International Journal of Play*, 3(2), 136-156. <https://doi.org/10.1080/21594937.2014.937963>
- Nilsen, R. D. (2019). Barneperspektiv – en ressurs i kritisk samfunnsvitenskap. Et faghistorisk bidrag. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 77-95. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1444>
- Nolan, A., & Paatsch, L. (2018). (Re)affirming identities: implementing a play-based approach to learning in the early years of schooling. *International Journal of Early Years Education*, 26(1), 42-55. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1369397>
- NOU 2003:16 (2003). *I første rekke – Forsterket kvalitet i grunnsopplæringen for alle*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>
- Nowell, L.S., Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International journal of qualitative methods*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- Ólafsdóttir, 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]. <https://opinvisindi.is/handle/20.500.11815/2529>
- Palm, K. & Michalsen, E. (Red.) (2018). *Den viktige begynneropplæringen – en forskningsbasert tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Palmadóttir, H. & Einarsdóttir, J. (2015). Young children's views of the role of preschool educators. *Early Child Development and Care*, 185(9), 1480-1494. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1004056>
- Pálsdóttir, K.Þ. (2019). Connecting School and Leisure-time Centre: Children as brokers. In S. Dockett, J. Einarsdóttir & B. Perry (Red.), *Listening to Children's Advice about Starting School and School Age Care* (s. 99-115). Routledge.
- Pellis, S.M. & Pellis, V.C. (2021). Play. *The Oxford Encyclopedia of Psychology*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.791>
- Perry, B. (2014). Social justice dimension of starting school. I B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (Red.), *Transitions to School- International Research, Policy and Practice* (s. 175-186). Springer.
- Peters, S. & Kelly, J. (2015). Exploring children's perspectives: Multiple ways of seeing and knowing the child. *Waikato Journal of Education*, 16 (3), 13-22. <https://doi.org/10.15663/wje.v16i3.32>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018, 19. februar). Agderprosjektet passer verken for barnehagen eller skolen. *Stavanger Aftenblad*. <https://www.aftenbladet.no/meninger/debatt/i/jP34go/agderprosjektet-passer-verken-for-barnehagen-eller-skolen-19.februar>

- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2019). *Problembarna. Metoder og manualer i barnehage, skole og barnevern*. Cappelen Damm Akademisk.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2022). Hvis skoleforberedelse ikke fantes. I E. Schaanning & W. Aagre (Red.), *Skolens mening* (s. 57-75). Universitetsforlaget.
- Piaget, J. (1952). *Play, dreams and imitation in childhood*. W. W. Norton & Co.
- Pramling-Samuelsson, I. & Johansson, E. (2006). Play and learning – inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47-65. <https://doi.org/10.1080/0300443042000302654>
- Pramling-Samuelsson, I. & Johansson, E. (2009). Why do children involve teachers in their play and learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 77-94. <https://doi.org/10.1080/13502930802689053>
- Pyle, A. & Danniel, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Rasmussen, K. (2017). Det gående interview. I J. Kampmann, K. Rasmussen & H. Warming (Red.), *Interview med børn* (s.69-93). Hans Reitzels Forlag.
- 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.
- Rasmussen, T.H. (1996). *Orden og kaos: elementære grunnkræfter i leg*. Forsythia.
- Rege, M., Størksen, I., Lunde, S., Carlsen, M., Erfjord, I., Braak, D. T., Hundeland, P. S., Lenes, R., & Breive, S. (2018). *Lekbasert læring. Et forskningsbasert førskoleopplegg fra Agderprosjektet*. Gan Aschehoug.
- Rege, M., Størksen, I., Solli, I. F., Kalil, A., McClelland, M. M., ten Braak, D., Lenes, R., Lunde, S., Breive, S., Carlsen, M., Erfjord, I. & Hundeland, P. S. (2021). The effects of a structured curriculum on preschool effectiveness: A field experiment. *Journal of Human Resources*. <https://doi.org/10.3368/jhr.0220-10749R3>
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie: om analysarbete i kvalitativ forskning*. Studentlitteratur AB.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. SAGE Publications.
- Rinaldi, C. (2009). *I dialog med Reggio Emilia. Lytte, utforske og lære*. Fagbokforlaget.
- Russell, W. (Red.) (2021). The case for play in schools: A review of the literature. Outdoor Play and Learning (OPAL). <https://outdoorplayandlearning.org.uk/>
- Sahlberg, P. and 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. <https://dpt.dk/temanumre/nr-4-2017/>
- Schanke, T. (2019). *Preparing for and entering school* [Doktorgradsavhandling, NTNU]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2619671>

- 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>
- Schatzman, L. & Strauss, A.M. (1973). *Field Research. Strategies for a Natural Sociology*. Prentice Hall.
- 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.
- Silverman, D. (2019). *Interpreting qualitative data* (6. utg.). SAGE Publications.
- Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet. Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 31(1), 30-43. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2014-01-04>
- Skovbjerg, H. M. (2018). «Nu skal i ikke højere 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.
- Skredal, L. L. & Fasting, M. L. (2021). Forskerkroppen. I M. L. Fasting, L. L. Skreland & J. Kampmann (Red.), *Å forske blant barn. Kvalitative metoder* (s. 19-35). Cappelen Damm akademisk.
- Smith, P. K. (1988). Children's play and its role in early development: A re-evaluation of the "play ethos". I A.D. Pellegrini (Red.), *Psychological bases for early education* (s. 207-226). Wiley.
- 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.
- Smith, P. K. (2010). *Children and Play: Understanding Children's Worlds*. 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. <https://doi.org/https://doi.org/10.7146/pl.v41i1.121504>
- Stanek, A. & Vendelbo, S. H. (2019). *Børneparat skole & skoleparate børn? Fokus på overgangspædagogik*. Syddansk Universitet, Institut for psykologi. <https://bupl.dk/pjece/boerneparat-skole-og-skoleparate-boern>
- Steinsholt, K. & Harstad, O. (2021). Kunsten å erobre paradiset på et blunk? Et blikk på barns lek og rampestreker som avgrensede meningsprovinser. I C. D. Fodstad, V. Glaser & M. Sæther (Red.), *Den frie lekens vilkår* (s.25-43). Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 40 [1992-1993]. ... *vi smaa. En Alen lange; Om 6-åringer i skolen – konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 30 [2003-2004]. *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004/id404433/>
- Størksen, I., Rege, M., Solli, I. F., ten Braak, D., Lenes, R. & Geldhof, G. J. (2023). The playful learning curriculum: A randomized controlled trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 64(3), 36-46. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.01.015>

- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, 1-11. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2021). The value of play in education. *The Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1431>
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2022). Skolen – et sted å leke? I E. Schaanning & W. Aagre (Red.), *Skolens mening* (s. 167-182). Universitetsforlaget.
- Sundsdal, E., Øksnes, M. & Schanke, T. (2023). Selvvirksomhet og selvbestemmelse i barnehagen. I M. Øksnes & T. Schanke (Red.), *Barndom i barnehagen. Eldst* (s. 25-50). Cappelen Damm Akademisk.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Harvard University Press.
- Sutton-Smith, B. (2008). Play Theory. A Personal Journey and New Thoughts. *American Journal of Play*, 1 (1), 80-123. <https://www.museumofplay.org/journalofplay/issues/volume-1-number-1/>
- Tanggaard, L. (2018). Indledning. I H. H. Møller, I. H. Andersen, K. B. Kristensen & C. S. Rasmussen (Red.), *Leg i skolen* (s. 6-7). Forlaget UP – Unge Pædagoger.
- 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 oppdrags historie* (s.219-229). Ad Notam Gyldendal.
- Theobald, M., Danby, S., Einarsdottir, J., Bouren, J., Jones, D., Ross, S., ... Carter-Jones, C. (2015). Children's perspectives of play and learning for educational practice. *Education Sciences*, 5(4), 345-362. <https://doi.org/10.3390/educsci5040345>
- Thoresen, I. T. & Aukland, S. (2020). *Eldst i barnehagen og yngst i skolen – om lek, læring og overganger*. 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). Forlaget UP – Unge Pædagoger.
- Toft, H., & Nørgaard, R. T. (2015). Tema 1: Pla(y)ceskabelse: når børn og robotteknologi mødes. *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)*, 14, <https://doi.org/10.7146/lom.v8i14.22069>
- Togsverd, L., Stanek, A.H. & Ellegaard, T. (2022). *Styrket børnehavepædagogisk tradition – eller mere læring?* Syddansk universitetsforlag.
- Turner, V. (1982). *From ritual to theatre. The human seriousness of play*. PAJ Publications.
- UN Committee for the Convention on the Rights of the Child (CRC), *General comment No. 7 (2005): Implementing Child Rights in Early Childhood*, 20 September 2006, CRC/C/GC/7/Rev. 1, Hentet 15. januar 2022 fra <https://www.refworld.org/docid/460bc5a62.html>
- Utdanningsdirektoratet (2022). *Fakta om barnehager 2021*. Hentet 1. september 2023 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/fakta-om-barnehager/>

- Vilholm, F. (2022). *Lege- og børnekulturer i praksis. Studier af leg, samvær og betingelser* [Doktorgradsavhandling, Roskilde universitet].
<https://forskning.ruc.dk/en/publications/lege-og-b%C3%B8rnkulturer-i-praksis-studier-af-leg-samv%C3%A6r-og-betingel>
- Vygotskij, L.S. (2016 [1966]). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 3-25.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1138861>
- Warming, H. (2017). Det improviserende interview. I J. Kampmann, K. Rasmussen & H. Warming (Red.), *Interview med børn* (s. 189-203). Hans Reitzels Forlag.
- Warming, H. (2019). Børneperspektiv – en populær flydende betegner. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 62–76, <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v5.1424>
- Wolf, K. D. (2017). *Medvirkning til barns spontane lek – i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Wood, E. (2010). Developing integrated pedagogical approaches to play and learning. I P. Broadhead, J. Howard & E. Woods (Red.), *Play and learning in the early years* (s. 9-27). Sage Publishing.
- Øksnes, M. (2008a). «Hvis det er noe vi ikke får lov til, så sniker vi oss til det!»: Perspektiver på fritid og barns muligheter til å skape alternative fluktlinjer [Doktorgradsavhandling, NTNU]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmliui/handle/11250/270363>
- Øksnes, M. (2008b). Lekens ontologiske betydning hos Hans-Georg Gadamer. *Barn*, 26(3), 75-88. <https://doi.org/10.5324/barn.v26i3.4331>
- Øksnes, M. (2013). «All lek er eksistens i åpenheten». Intervju med Torben Hangaard Rasmussen. I K. Steinsholt & M. Øksnes (Red.), *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter* (s. 278-292). Cappelen Damm Akademisk.
- Øksnes, M. (2017). Lekende motstand som frihetserfaring. I M. Øksnes & M. Samuelsson (Red.), *Barndom i barnehagen. Motstand* (s. 141-163). Cappelen Damm Akademisk.
- Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Øksnes, M. & Schanke, T. (Red.) (2023). *Barndom i barnehagen. Eldst*. Cappelen Damm Akademisk.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2018). *Lekelyst i barnehagen. Å fremme lekens egenverdi*. Cappelen Damm akademisk.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2020). *Barns lek i skolen*. Fagbokforlaget.
- Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Universitetsforlaget.

Vedlegg

1. Informasjonsskriv til ansatte på første trinn i skolen
2. Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foresatte
3. Vurdering av behandling av personopplysninger fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)
4. Samtykkeskjema til deltakere i fokusgruppeintervju
5. Intervjuguide fokusgruppeintervju
6. Intervjuguide gruppeintervju med barn

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til ansatte på første trinn i skolen

Informasjon om forskningsprosjektet «Lekende overganger: En studie av hvordan barns lek blir forstått i overgangen fra barnehage til skole»

Dette forskningsprosjektet er et ph.d.-prosjekt der temaet er barns lek og læreres forståelse av leken i overgangen fra barnehage til skole. I en kunnskapsoversikt fra 2015 (Lillejord m.fl.) pekes det på at det er lite kunnskap om hva vil det si å være forberedt på skolen – fra barnehagens perspektiv og fra skolens. I kunnskapsoversikten hevdes det at det er behov for forskning knyttet til hvordan overgangen fra barnehage til skole oppleves fra aktørperspektiv. Her vil lærere i barnehage og skole være viktige bidragsyttere.

En sentral årsak for at jeg ønsker å utforske lek og forståelse av lek er at barns lek anses å være av grunnleggende betydning for barns trivsel, helse og utvikling (FN 2013). I arbeidet med barns overgang fra barnehage til skole legges det stor vekt på at barna skal oppleve trygghet og sammenheng, noe som skal sikre trivsel og gode vilkår for videre utvikling, både faglig og sosialt.

Som barnehagelærer har jeg over tid observert en endring i lekens vilkår i barnehagen. Offentlige dokumenter er nøye med å få med at barndommen er en fase i livet som har egenverdi, og at vi må ta vare på her-og-nå-perspektivet den frie leken. Samtidig fremheves barnehagen mer og mer som en skoleforberedende læringsarena. Dette har gitt meg motivasjon til å finne ut mer. Oppleves lek og læring som motsetninger i barnehage og skole eller brukes leken til å bidra til barns utvikling og læring? Er den frie leken under press? Hvordan arter i så fall dette «presset» seg, rent konkret, for pedagoger i barnehage og skole? Dette er det behov for mer kunnskap om.

Foreløpig problemstilling for prosjektet: Hvordan forstår barnehage- og grunnskolelærere barns lek i overgangen barnehage – skole?

Hovedfokuset i mitt forskningsprosjekt ligger på lærerrollen i skole og barnehage. Jeg planlegger å intervjuer barnehagelærere og lærere (og kanskje også SFO-ansatte) om deres forståelse av lek. Min tanke er at lærere i barnehage og skole vil kunne bidra med relevante innsikter med tanke på hvilke muligheter barn har til lek i overgangen fra barnehage til skole. Lek ble hevdet å være det beste fra barnehagen som skulle følge med seksåringene inn i

skolen, men forstås barns lek fortsatt som «det beste» og hvilke muligheter gis barn til å leke «sin» lek?

Finnes noen vesentlige forskjeller i kunnskapsgrunnlag og forståelse når det gjelder barns lek hos henholdsvis barnehagelærere og lærere i skolen? I hvilken grad og hvordan samarbeider lærere i barnehage og skole om å ivareta barns frie lek?

I tillegg til å intervju pedagoger, vil jeg snakke med barna om lek. Jeg planlegger å besøke skolen jevnlig over en periode på 2-3 måneder, høsten 2020. Jeg vil snakke med barna og også observere dem i lek og andre aktiviteter, for å få med barnas perspektiv på lek og for å danne meg et bedre grunnlag for å intervju lærerne.

Jeg planlegger å gjennomføre datainnsamlingen i løpet av høsten 2020, i både barnehage og skole.

Vennlig hilsen Maja Reinåmo Olsson,

stipendiat ved institutt for lærerutdanning, NTNU

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foresatte

(Informasjonsskrivet med samtykkeskjema ble sendt til alle foresatte gjennom skolens foreldreportal)

Kjære foreldre og foresatte på 1.trinn!

Mitt navn er Maja og jeg jobber som stipendiat ved lærerutdanningen på NTNU. Jeg ønsker å finne ut mer om barns lek i skolen, derfor vil jeg besøke elever og lærere på 1.trinn på [REDACTED] skole, høsten 2020. Jeg kommer til å observere barn i lek, og jeg ønsker å snakke med barna om hvilke tanker og meninger de har om det å leke.

Samtalene med barna vil jeg ta opp på lydbånd, og til det trenger jeg tillatelse fra dere foresatte.

Vennligst svar «ja» eller «nei» på denne meldingen.

Jeg har ikke behov for å innhente og lagre deres kontaktinformasjon, alt går gjennom skolen. Vedlagt finner dere et samtykkeskjema med flere opplysninger om prosjektet, om personvern, og hvordan dere kan ta kontakt med meg om dere har spørsmål.

Jeg gleder meg til å bli litt kjent med barna deres!

Vennlig hilsen Maja Reinåmo Olsson

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Lekende overganger: En studie av hvordan barns lek blir forstått i overgangen fra barnehage til skole»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke barns lek i barnehage og skole. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hva betyr leken for barna i overgangen fra barnehagen til skolen?

Prosjektet mitt har som mål å undersøke hvordan lek blir forstått og praktisert i barnehagen og i skolen. Jeg vil utforske lekens betydning i overgangen fra barnehage til skole. For å finne ut mer om dette ønsker jeg å intervju barnehagelærere i barnehagen og lærere på 1.trinn i skolen, og å snakke med barn om lek og observere deres lek.

Prosjektet er en doktorgradsstudie, med en planlagt varighet til og med 2022. Intervjuer og observasjoner vil bli gjort i løpet av 2020.

Institutt for lærerutdanning ved NTNU er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å observere de yngste elevene i skolen, og jeg har bedt skolen om å få lov til å følge gruppen som ditt barn er en del av, denne høsten. Det har de sagt ja til, under forutsetning av at foresatte gir sitt samtykke.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å delta i prosjektet innebærer å gi meg tillatelse til å ta lydopptak av samtaler med ditt barn. Jeg planlegger å ha samtaler med barna i grupper på 2-3 barn om gangen. Jeg kommer til å besøke skolen og observere og snakke med barna over en periode på ca. to måneder, fra september til november 2020.

Det er frivillig å delta.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Du kan når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om barnet vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser hvis du ikke vil la barnet delta eller senere velger å trekke samtykket. Selv om du som foresatt gir samtykke, kan barnet likevel velge å ikke delta. Jeg informerer dem om at jeg bruker lydopptaker når jeg skal snakke med dem og spør om det er greit for dem.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger.

Jeg vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Jeg vil presentere deler av datamaterialet for mine veiledere underveis i arbeidet med tolkning og analyse, men det er kun jeg som oppbevarer opplysningene. De blir ikke sendt eller gitt ut til andre.

Barnas navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med koder som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Du eller ditt barn vil ikke kunne bli gjenkjent i publisert materiale.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31. desember 2022. Det er ønskelig å få beholde datamaterialet i ytterligere fem år etter prosjektslutt, for eventuell videre forskning på materialet. Etter dette (31. desember 2027) vil personopplysninger og lydopptak bli slettet.

Dine rettigheter.

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg eller barnet,
- å få rettet personopplysninger om deg eller barnet,
- få slettet personopplysninger om deg eller barnet,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg og ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU, institutt for lærerutdanning, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- NTNU, institutt for lærerutdanning, ved Maja Reinåmo Olsson.
maja.r.olsson@ntnu.no / telefon: 91790497
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen. thomas.helgesen@ntnu.no / telefon: 93079038
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Maja Reinåmo Olsson
Prosjektansvarlig/ forsker

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Lekende overganger:*

En studie av hvordan barns lek blir forstått i overgangen fra barnehage til skole» og har fått anledning til å stille spørsmål. Ved å svare bekreftende (svar «ja» på meldingen på

██████████) samtykker jeg til:

- Å la barnet mitt delta i observasjon og samtaler med lydopptak
- At mitt barns personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til forskningsformål (fram til 31.12.2027).

Vedlegg 3: Vurdering av behandling av personopplysninger fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)



[Meldeskjema](#) / [Lekende kulturskaping_Barneperspektiver på lek i overgangen fra barn...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
960682

Vurderingstype
Standard

Dato
24.06.2020

Tittel

Lekende kulturskaping. Barneperspektiver på lek i overgangen fra barnehage til skole.

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Maja Reinåmo Olsson

Prosjektperiode

01.01.2020 - 31.12.2022

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2027.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

NSD har vurdert endringen registrert 23.06.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 24.06.2020. Behandlingen kan fortsette.

Endringen gjelder at muligheten for elektronisk samtykke også er lagt til i meldeskjema.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentzen

Tlf. Personvertjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 4: Samtykkeskjema til deltakere i fokusgruppeintervju

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Lekende overganger: En studie av hvordan barns lek blir forstått i overgangen fra barnehage til skole»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke barns lek i barnehage og skole. I dette skrevet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet har som mål å undersøke hvordan lek blir forstått i barnehagen og i skolen. Jeg ønsker å utforske lekens rolle i overgangen fra barnehage til skole. Hvordan forstår barnehagelærere lek? Hvordan forstår lærere i skolen lek? Hva betyr leken for barna i overgangen fra barnehagen til skolen? For å utforske dette ønsker jeg å intervjuere lærere i barnehage og skole, og å observere barn i lek.

Prosjektet er en doktorgradsstudie, med en planlagt varighet til og med 2022. Intervjuer og observasjoner vil bli gjort i løpet av 2020 og 2021.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning ved NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er bedt om å delta fordi du arbeider med de eldste barna i barnehagen eller de yngste barna i skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et fokusgruppeintervju på ca. 1-1 ½ time. I intervjuet vil du bli spurt om hvilken forståelse du har av lek og hvordan du forholder deg til barns lek i ditt arbeid. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke smykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Ingen, bortsett fra meg, vil ha tilgang til opplysningene om deg. Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Du vil ikke kunne bli gjenkjent i publisert materiale.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31. desember 2022. Det er ønskelig å få beholde datamaterialet i ytterligere fem år etter prosjektslutt, for eventuell videre forskning på materialet. Etter dette (31. desember 2027) vil personopplysninger og lydopptak bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU, institutt for lærerutdanning, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- NTNU, institutt for lærerutdanning, ved Maja Reinåmo Olsson.
maja.r.olsson@ntnu.no / telefon: 91790497
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen. thomas.helgesen@ntnu.no / telefon: 93079038
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Maja Reinåmo Olsson
Prosjektansvarlig/ forsker

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Lekende overganger: En studie av hvordan barns lek blir forstått i overgangen fra barnehage til skole*»? og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til forskningsformål – hvis aktuelt

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Intervjuguide fokusgruppeintervju

Intervjuspørsmål fokusgruppe 10.11.21

Innledning:

- Hva tenker dere er viktig for barn når de skal avslutte barnehagetida og begynne på skolen?
- Hva tror dere leken har å si for hvordan barn har det i barnehagen og på skolen, og for hvordan det er å begynne på skolen?

Hva er viktig (for barn) i leken?

- ROM for lek:
 - o hvor er lekearealene? Hvor *kan* det lekes?
- TID til lek
 - o Når kan det lekes? Kan leketid gå ut over annen aktivitet? (og motsatt) Å *ta* seg tid (som voksen). I skolen: Hva betyr det (konkret) at dere har lek på timeplanen? Erstatte leken noe annet?
- RAMMER (utover rom og tid?)
- KOMPETANSE (å kunne leke)
- Det SOSIALE? («lære» barn å fungere i lek/mestre leken, få venner, «ruste» dem til å takle kravene i skolen og i samfunnet?)
- Har tankene deres om lek *endret* seg etter at dere ble med i prosjektet? Hvorfor (ikke)?

Voksenrollen i lek:

- Hvordan ser dere på deres egen *rolle* i lek?
 - o Deltar dere i lek? (hva *betyr* deres deltakelse for barna?)
 - o Tar dere roller (karakterer) i leken?
 - o Syns dere all lek er ok? Hvilken lek stopper dere?
- Hva slags *kunnskap* er det viktig for dere å ha om lek?
- Hva kan barnehagelærere bidra med til lekforståelsen hos lærere?
 - o Og motsatt?
 - o Og SFO-personalet?
- Tenker dere at *alle* i bhg (eller skole) tenker likt om lek?

«Leken har verdi i seg selv». Hva tenker dere at det betyr?

- Går det an å konkretisere det? Bør det konkretiseres? Hvorfor/ hvorfor ikke?
- Hva *er* egentlig *lek*?
- Hvordan sikrer man at barna får leke fordi leken i seg selv har verdi?

Hva tenker dere om å bruke leken inn i aktiviteter som har et læringsformål? (undervisning/ læringsaktiviteter)

- Er det en motsetning mellom lek og læring? (kommer det an på læringssynet?)

Tror dere barnas lek blir endret når de begynner på skolen? (hvordan påvirker rammer, tid, rom, forventninger, kunnskap o.l. *selve* leken?)

- Hvilken betydning har ulike forståelser for lek i barnehage og skole og SFO *for barna i overgangen?*
- Hva betyr det at dere *setter lek på timeplanen* i skolen?
- «Skolen gjør alt til skole». Hvordan tenker dere at det påvirker barnas lek? Blir den mer læringsstyrt? Gjelder det også for barnehagen?
- En konklusjon i en kunnskapsoversikt over forskning på lek og de yngste barna i skolen fra 2018 er at «det kompetente barnet «forsvinner» på veien mellom barnehagen og skolen». Hva tenker dere om den påstanden? Får barn medvirke mindre på skolen?
- Er leken under press i barnehage og skole?
 - o Påvirkes leken (form/innhold) i barnehagen av et økende læringstrykk i skolen (og i barnehagen?) og forventninger om hva barna skal kunne når de starter i skolen?

Hva slags aktiviteter er «overgangsaktiviteter» i barnehage (forberede barna på skolen) **og skole** (tilvenning til skolen)?

- Hva vil det si å være forberedt på skolen? (fra bhg og skole sine perspektiver)?
- (NÅR er overgangen?)
- Kan **lek** være en *overgangsaktivitet*?
- Kan overgangsaktiviteter være barnestyrt, eller bør de være voksenstyrt?
- Bør det utvikles en pedagogikk med mer felles tenkning for de eldste i barnehagen og de yngste i skolen? Hva bør den i så fall bygge på? (hva slags arbeidsmåter og «filosofi»/ tanker om barn og læring?)

Vedlegg 6: Intervjuguide gruppeintervju med barn

Intervjuguide – gruppeintervju med barn på første trinn i skolen

Spørsmål:

- Hva liker dere best med skolen? Hva er viktig for dere?
- Er det noe dere ikke liker med skolen?
- Hvem bestemmer på skolen? Hvem bestemmer over leken? Hva kan dere bestemme?

- Har dere *fritid* på skolen?
- Hvordan er det å leke på skolen?
- Hva er lek? Hva er ikke lek?
- **Hva** leker dere på skolen? Inne, ute.
- **Hvor** leker dere?
- **Når** leker dere på skolen?
 - o (Leker dere når dere har stasjoner?)
- **Hvordan** finner dere ut hva dere skal leke/ med hvem dere skal leke?
- Er det noen ganger at dere leker selv om læreren har sagt at dere ikke skal gjøre det?
- Er det bestandig artig å leke?
- (lærer dere noe i leken? Hva?)

- Leker dere de samme lekene på skolen som dere gjorde i barnehagen?

- Hva husker dere best fra barnehagen?
- **Hva er forskjellene på barnehage og skole?**
- Når dere gikk i barnehagen, hva tenkte dere om skolen da? Ble det som dere hadde tenkt?
- Savner dere barnehagen? Hva savner dere? Hvorfor?

- Hva er forskjellen/likheten mellom skole og SFO?

- Leker de voksne? Liker dere når voksne er med og leker?

Hovedspørsmål:

- **Hvordan har dere det på skolen?**
- **Hva er forskjellene mellom skole og barnehage?**
- **Hva er lek?**
- **Hvordan er det å leke på skolen?**
- **Leker de voksne, og liker dere når de voksne er med og leker?**

ISBN 978-82-326-7832-7 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-7831-0 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181 (trykt utg.)
ISSN 2703-8084 (online ver.)