

Fakultet for humaniora, idretts – og utdanningsvitenskap

Mastergradavhandling

Masteroppgave i pedagogikk

2024, vår

Merete Loftsgarden og Inger Årdalen

Å leke er en menneskerett

Et barneperspektiv på lek i 1. klasse

Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Merete Loftsgarden og Inger Årdalen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

I 1997 ble det innført 10-årig skolegang i Norge, og seksåringene skulle inn i skolen. Formålet den gang var å bruke det beste fra barnehagen og det beste fra skolen i overgangen for seksåringene. Etter hvert opplevde man et større læringstrykk også for 1. klassingene, spesielt med Kunnskapsløftet 2006. I Kunnskapsløftet 2020 har lek fått en mer sentral rolle, og debatten nå om dagen går på mer læringsbasert lek. I generell kommentar nr. 17 (Komiteen for barns rettigheter, 2013) til artikkel 31 i Barnekonvensjonen er det derimot den frie leken som påpekes at barn har rett på, og som man nå er bekymret for at er i ferd med å forsvinne.

I denne studien har vi benyttet en fenomenologisk tilnærming når vi har forsket sammen med et utvalg 1. klassinger fra to skoler. Vi har benyttet en mosaikk tilnærming som metode, og problemstilling for studien er: *Hvordan opplever et utvalg førsteklassinger lek i 1. klasse?*

Våre funn viser mellom annet at når lærer legger til rette for lek på stasjoner så opplever ikke 1. klassingene dette som lek. Vi fant også at vårt utvalg av 1. klassinger ønsker seg mer tid til fri lek på skolen, og at de trives best i de fysiske omgivelsene i skolen som ligner mest på barnehage. Vi fant også at det var viktig for vårt utvalg av 1. klassinger å ha venner fra barnehagen på skolen og at dette bidro til inkludering i fellesskapet.

Avslutningsvis i studien etterlyser vi mer forskning på lek i skolen og hvordan dette bidrar til inkludering, slik Opplæringsloven §12-1 nå understreker. Den videre forskning bør også i større grad benytte seg av barn som informanter. Barna er primærkildene når det kommer til å uttrykke egne erfaringer og opplevelser av lek. Lek er et universelt språk som barn forstår og som bidrar til en følelse av tilhørighet, vennskap og sosial tilknytning. Derfor vektlegges også barns rett til lek så sterkt i Barnekonvensjonens artikkel 31.

Forord

«Å leke er en menneskerett» er et produkt av vår egen nysgjerrighet og erfaring fra mange år som pedagoger i barnehage og begynneropplæring i skole. Lek i skolen har hatt sine oppturer og nedturer siden innføringen av seksåringene i 1997. I en ganske fersk rapport fra 2023 som evaluerer seksåringsreformen konkluderes det blant annet med at seksåringene trives i skolen, men skulle gjerne hatt mer lek. Vi har nok hatt en ganske sterk forforståelse om at leken har måttet vike for læringstrykket helt ned i 1. klasse, og derfor var vi nysgjerrige på om «landskapet stemte med kartet» når vi spurte et utvalg 1. klassinger.

Det har vært en tung, altoppslukende og lærerik reise når vi startet opp Masterløpet ved USN. Gjennom de siste to årene har følelsesapparatet virkelig fått mosjonert seg fra de høye topper til dype daler, og det kjennes fantastisk å endelig være ved veis ende med en master vi har investert mesteparten av vår tid og hjernekapasitet i det siste året.

Det er derfor på sin plass å rette en stor takk til vår veileder, Terese Wilhelmsen, som har holdt kursen stø for oss når vi selv har følt oss på ville veier. Takk for gode innspill, hjelp med litteratur og motivasjonsord på vår vei.

Takk også til Christine Hvitsand, som tok seg tiden til å lese gjennom og komme med gode, konstruktive kommentarer på tampen av denne reisen.

En stor takk også til våre familier, som har støttet og holdt ut med oss de siste to årene.

Avslutningsvis en takk til våre arbeidsgivere, Maurtuva barnehage og Lunde 10-årige skole, som har heiet oss frem og sett verdien av å tilegne seg kompetanse vi nå skal få brukt til fulle fremover.

Bø i Telemark, 1. juni 2024

Merete Loftsgarden og Inger Årdalen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	7
1.1	Studiens relevans	8
1.2	Begreper	11
1.2.1	Lek	11
1.2.2	Kontinuitet.....	11
1.2.3	Inkludering	12
1.3	Oppgavens struktur	12
2	Historisk kontekst og teoretiske perspektiver	13
2.1	Historisk blikk på lek i barnehagen.....	13
2.2	Lekens historikk i skolen.....	15
2.3	Lovpålagt overgang mellom barnehage og skole	18
2.4	Tidligere forskning	18
2.4.1	Norske studier om lek i skolen	19
2.4.2	Internasjonal forskning om lek i skolen.....	20
2.5	Definisjoner og perspektiver på lek	22
2.6	Sosiokulturelle perspektiver på lek	25
2.6.1	Lek som primærbehov	26
2.6.2	Homo Ludens.....	27
2.6.3	Lekens påvirkning på hjernen	28
2.7	Barns rett til lek.....	29
2.7.1	Frihet og frivillighet.....	29
2.8	Alle får være med- lek i et inkluderingsperspektiv	30
2.8.1	Vennskap og fellesskap	32
2.9	Å bygge bro mellom barnehage og skole.....	32
2.10	Den viktige hverdagen for alle elever.....	35
3	Metode	37
3.1	Kapittelets oppbygging	37
3.2	Vitenskapsteoretisk forankring.....	37
3.2.2	Den hermeneutiske spiral	39

3.2.3 Fenomenologisk tilnærming	39
3.3 Et kvalitativt forskningsdesign med mosaikk tilnærming som metode	40
3.3.1 Mosaikk tilnærming	40
3.3.2 Utvalg	42
3.3.3 Forberedelser	43
3.3.4 Observasjon	45
3.3.5 Gjennomføring av bildesekvens og “tur”	46
3.4 Intervju som kvalitativ metode	47
3.4.1 Intervjuer med barn.....	48
3.4.2 Fokusgruppeintervju	49
3.4.3 Gjennomføring av intervjuer.....	50
3.5 Kontekst og innsamling av datamateriale	51
3.6 Analyse	51
3.6.1 Transkribering.....	51
3.6.2 Tematisk analyse	52
3.6.3 Tematisk analyse- steg for steg	53
3.7 Etske vurderinger	54
3.7.1 Forskning med barn	57
3.7.2 Forskerrollen.....	58
3.8 Studiens kvalitet	58
3.8.1 Troverdighet	59
3.8.2 Gjennomsiktighet	59
3.8.3 Overførbarhet.....	60
3.8.4 Refleksivitet.....	61
3.8.5 Feilkilder	61
4 Resultat	63
4.1 Hovedfunn.....	63
4.2 «...så da kan jeg ikke bestemme selv...»- om plass til lek	64
4.3 Den perfekte skoledag- om tid til lek	66
4.4 “Alle får være med”- om inkludering.....	67
4.5 “Hva heter det her...Stua..”- om fysisk kontinuitet.....	69

4.6 «Jeg har fått Gisle, Thomas, Vilde, Lene, Andreas, Emilie og Tonje..» - om sosial kontinuitet.....	71
5 Drøfting	73
5.1 Skille mellom lek og læring	73
5.2 Den viktige hverdagen	76
5.3 Lek som inkludering	78
5.4. Fysisk kontinuitet mellom barnehage og skole	80
5.5 Sosial kontinuitet mellom barnehage og skole	82
6 Avslutning – og veien videre	84
7 Litteraturliste	86
8 Vedlegg.....	96
8.1 Vedlegg 1- samtykkeskjema	96
8.2 Vedlegg 2- Intervjuguiden	97
8.3 Vedlegg 3- godkjenning av Sikt	98
8.4 Vedlegg 4- Tegninger og bilder.....	100

1 Innledning

Å høyre til

Vondt er av alle andre Bli trakka og trengd

Men vondare å veta at du er utestengd

Det er så mangt i livet Du ventar deg og vil

Men meir enn det å vera, er det å høyre til

Jan Magnus Bruheim, 2015

Så viktig er lek for barn at FNs komite for barns rettigheter så det som tvingende nødvendig å gi en generell kommentar til artikkel 31 i Barnekonvensjonen (Komiteen for barns rettigheter 2013). I generell kommentar nr. 17 utdypes det ytterligere om lek at det er enhver oppførsel, aktivitet eller prosess som er satt i gang av barna selv, samt at leken finner sted når og hvor mulighetene oppstår. Videre at leken er foretatt for sin egen skyld, den er indre motivert og den finner ikke sted som et middel til å nå ett mål, men står helt for seg selv (Komiteen for barns rettigheter, 2013). Barnekonvensjonen trumfer Norges lover når det kommer til barns rettigheter, og i artikkel 31 i Barnekonvensjonen slås det fast barns rett til hvile og fritid, og til å delta i lek og fritidsaktiviteter som passer barnets alder (Barnekonvensjonen, 1989). Lek er altså en lovfestet rett for barn, og det samme er deltagelse i lek. Diktet innledningsvis av Jan-Magnus Bruheim (2015) fremhever betydningen av å føle tilhørighet, det er viktigere enn å bare være. Både internasjonalt og nasjonalt har begrepet *inkludering* blitt et mye brukt begrep både i barnehage og skole de senere årene (Haug, 2014, s.6). Deltagelse er en dimensjon av inkludering, et begrep som nå kommer inn for fullt i ny Opplæringslov §12-2 (Utdanningsdirektoratet, 2023). Ifølge Stette (2023) så kommenterer Prop. 57 L (2022-2023) at lek for de yngste elevene er å anse som viktig for et godt skolemiljø (Stette, 2023). Lek som eget begrep vil likevel ikke tas med §12-2 i opplæringsloven som trer i kraft i august 2024. Østmoen og Wilhelmsen (Akseptert) viser til i sin artikkel at Kunnskapsdepartementet begrunnet det med at lek er omtalt i læreplandokumenter og nedfelt i lover, dernest at lek inngår som en naturlig forståelse av skolemiljøet og begrepet passer heller ikke inn på alle trinn.

Vi ønsker med denne oppgaven å se på hvordan et utvalg barn opplever lek i skolen, og hvordan leken bidrar til inkludering og oppleves som et bindeledd mellom barnehage og skole. Nettopp fordi lek vektlegges så sterkt i både Barnekonvensjon og politiske styringsdokument. Dette er også bakgrunnen for problemstillingen: *Hvordan opplever et utvalg av førsteklassinger leken i 1. klasse?*

1.1 Studiens relevans

I rapporten “Et jevnere utdanningsløp” (Løken et al., 2024) er det anbefalt ulike tiltak for å gjøre overgangen og skolestarten lettere for alle barn, uavhengig av modning eller sosial tilhørighet. I rapporten vektlegges det lekbaserte læringsaktiviteter i både barnehage og skolen, og at dette vil skape sammenheng og en følelse av gjenkjenning for barna. Det er også en bekymring for at leken for 6-åringene i skolen og for barn generelt i Norge blir borte. Ved å opprettholde leken det første året på skolen blir det også hensyntatt at noen barn er mer umodne enn andre når de starter på skolen (Løken et al., 2024, s. 145). I evalueringen av seksårsreformen (Bjørnstad et al., 2023) viser funn at lek på barnas premisser hadde en sterk posisjon i klasserommet til seksåringene under Reform-97.

Våren 2023 fremmet regjeringen forslag til ny opplæringslov, som etter planen skal tre i kraft august 2024. Den nye loven er en videreføring av den tidligere opplæringsloven fra 1998. Den inneholder noen endringer, blant annet en større fleksibilitet i forhold til fordeling av timer (Utdanningsdirektoratet, 2023). Det er selvsagt mye å merke seg ved den nye opplæringsloven, men relevant for denne oppgaven er det opplæringsloven sier om barnets rett til et trygt og godt skolemiljø. §12-2 vektlegger begrepet inkludering som sentralt for barns skolemiljø, og proposisjon 57 L utdypet mellom annet at lek er svært viktig for de aller yngste elevene når det kommer til å både trives og ha det trygt i klassen og på skolen (Stette, 2023). Dette gjør vår studie aktuell både i forhold til den nye opplæringsloven og Barnekonvensjonen (Stette, 2023; Barnekonvensjonen, 1989). Publiseringen av delrapport 2 om lek, læring og vennskap (Bjørnstad et al., 2023) gjør også vår studie relevant, som et supplement til forskningen som foreligger på området om lek på 1. trinn. Det er tatt inn i loven at barns beste skal være et grunnleggende hensyn når det blir tatt avgjørelser som gjelder barnet. Dette er i tråd med Grunnloven § 104, som sier at barn har rett til å bli hørt rundt spørsmål som dreier seg om dem. Det skal legges vekt på deres meninger i samsvar med alder og utvikling (Grunnloven, 1814, § 104). Det er av grunnleggende betydning at skolen

bygger videre på den kompetansen barnet allerede har fra barnehagen, spesielt vekt på sosial kompetanse (Lillemyr, 2011, s. 228). Overgang fra barnehage til skole vil medføre nye sosiale vilkår der barna kan oppleve en form for identitetskrise. Barnet går fra å være barnehgebarn til å bli skoleelev og må forholde seg til nye sosiale koder i form av språk, begreper og sosiale regler. Sosial kontinuitet berører spørsmål som har med relasjoner å gjøre (Broström, 2009 & Fabian, 2007 i Hogsnes & Moser, 2014, s. 3).

Selv om norske barnehager, skole og SFO er velfungerende i internasjonal målestokk har regjeringen som mål at alle barn skal ha like muligheter til å utvikle seg, lære og oppleve mestring i et inkluderende fellesskap uavhengig av hvor de bor, sosial og kulturell bakgrunn, kjønn og kognitive og fysiske forskjeller. Barnehage, skole og SFO er sentrale arenaer i dette arbeidet (Løken et al., 2024, s. 9). Barnehage og skole/SFO sin innsats mot ulikhet blant barn er å ha mer pedagogisk samarbeid mellom overgang barnehage og skole (Løken et al., 2024, s. 17.) I en studie fra 2022 påpeker Becher og Håøy at det er forsket mye på lek i skolen både internasjonalt og i Norden. I Norge derimot er det forsket lite på lek i skolen, men de siste årene har det kommet til noen relevante bidrag (Becher & Håøy, 2022, Schanke & Øksnes, 2022; Bjørnstad et al., 2023). Vi har likevel i liten grad funnet norsk forskning som støtter seg til barns perspektiv på lek.

Siden 1994 har det eksistert en internasjonal forpliktelse for inkluderende opplæring (FN, 1994, i Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 803). I de fleste land, som knytter seg til OECD, organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling, har det vært en viktig oppfatning at alle barn, uavhengig av sosial bakgrunn, kognitive ferdigheter eller fysiske ferdigheter skal inkluderes i utdanningsløpet (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 803). Inkludering er grunnleggende for alle elever, og handler om at alle skal høre til. Alle har rett til en opplevelse av sosial tilhørighet (NOU 2015: 2, s. 18). Norge sa seg villige til å delta i OECDs gjennomgang av evaluering og vurdering innen utdanning i Norge. Tilbakemeldingene var at Norge har et svært inkluderende utdanningssystem. Det offentlige skolesystemet er gratis og skoler kan ikke velge elever basert på akademiske ferdigheter (Nusche et al., 2011/2012, s. 17). OECD påpeker videre at opplæringsloven i Norge fastsetter at opplæringen må tilrettelegges slik at den er inkluderende for alle elever (Nusche et al., 2011/2012, s. 17). Nordahl-rapporten (2018) peker på at i norske barnehager og skoler er det fremdeles en vei å gå for å kunne si at alle barn er inkludert i fellesskapet. Barn med særskilte behov får ikke tilrettelagt innenfor fellesskapet og blir ofte ivaretatt av ufaglærte uten pedagogisk kompetanse. Rapporten argumenterer også for at et inkluderende og demokratisk samfunn

kun realiseres om barnehager og skoler fungerer som inkluderende og demokratiske institusjoner (Nordahl et al., 2018, s. 10).

Skoler som har en inkluderende holdning til opplæringen er det beste middelet for å bekjempe diskriminering, fremme trygge lokalsamfunn, bygge et inkluderende samfunn og oppnå utdanning for alle (UNESCO, 1994, i Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 805). Her sees inkludering på som like muligheter for opplæring. Alle barn lærer sammen uavhengig av individuelle forskjeller i barnegruppene, forståelse og tilpasning av individuelle behov gjennom læreplaner og undervisning, samt gi støtte etter behov innenfor utdanningssystemet (UNESCO, 1994, i Qvortrup og Qvortrup, 2018, s. 805; Lyons, Thompson & Timmons, 2016 i Qvortrup & Qvortrup, 2018, s 805). I Rammeplanen (2017) heter det at barnehagen skal bidra til å jevne ut sosiale forskjeller og at barna trives og opplever mestring og en følelse av egenverdi (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11) og opplæringen i den norske skolen skal bygge på respekt for menneskeverdet, nestekjærlighet, likeverd og solidaritet (NOU 2009: 18, s. 54). Kapittel 9A, "Elevane sitt skolemiljø" i opplæringsloven, tar for seg skolens ansvar for å ivareta elevene og sørge for et trygt, godt og inkluderende skolemiljø (Opplæringsloven, 1998, § 9A1- §9A9; Opplæringsloven, 1998, §9A12).

Når vi ønsker å forske på lek og lekens betydning for skolestartere ønsker vi også å kunne se en sammenheng mellom betydningen av tid til lek og om dette er med på å inkludere alle barn. I en sosiokulturell teori er man opptatt av betydningen av relasjonsbygging og betydningen av hvordan barn utvikler vennskap og relasjoner til andre jevnaldrende. Dette kan ha betydning for deres engasjement og lærelyst. Sosial kompetanse dannes gjennom vennsksrelasjoner og følelse av tilhørighet i gruppen, og dette har stor betydning for lærelysten (Lillemyr, 2011, s. 21). Innenfor sosiokulturell teori, som bygger på Vygotskys tanker og ideer, er nettopp interaksjonen mellom personens opplevelse og det sosiale miljøet vesentlig (Postholm, 2005, s. 24). Lek og læring må ses i forhold til en helhet. Det barn lærer om seg selv og om hverandre i leken får grunnleggende betydning for hvordan barn utvikler interesser, engasjement, lyst og dristighet til å møte utfordringer og opplevelser (Lillemyr, 2011, s. 25). John Dewey bygger også sine teorier på empiriske data, slik som Vygotsky. På denne måten har de en sterk forbindelse til den virkelige verden (Postholm, 2005, s. 24). Dewey presenterer teorier om hvordan mennesker utvikler kunnskap og forståelse gjennom aktivitet og erfaring (Postholm, 2005, s. 24).

Ved å la et utvalg barn være ekspertene og fortelle oss om sin opplevelse av lek på skolen, så håper vi å kunne belyse utgangspunktet for vårt forskningsarbeid at «Å leke er en menneskerett». Vi ønsker å skaffe oss ny kunnskap og refleksjoner både av personlige interesser, samt at vi mener at temaet er samfunnsaktuelt. Når lovverket i så stor grad vektlegger lekens betydning og barns rett til lek, fant vi det derfor interessant å undersøke barns egne opplevelser av lek, inkludering og kontinuitet i 1. klasse. Følgende problemstilling for denne studien er derfor: *Hvordan opplever et utvalg av førsteklassinger lek i 1. klasse?* Vi vil besvare problemstillingen gjennom ulike datainnsamlinger hos et utvalg 1. klassinger ved to skoler, og har benyttet mosaikk tilnærming som metode i datainnsamlingen.

1.2 Begreper

I denne oppgaven vil det fremkomme begreper som utgjør sentrale funn i denne oppgaven. De vil fremkomme tydeligere under sine egne kapitler og nevnes derfor kort her. Begrepene kan forstås på ulike måter, men det er de forklaringene som synliggjøres her som er lagt til grunn for vår forståelse i denne studien.

1.2.1 Lek

Oppgaven bygger på en fenomenologisk tilnærming til fenomenet lek. Lek i denne betydning er lek slik det oppleves hos våre informanter, og som Sutton-Smith (1987) beskriver er aktivitet som alle bedriver innimellom og som alle vet hvordan kjennes og føles. Lek i denne oppgaven er derfor ikke definert til å gjelde en spesifikk aktivitet, men som noe våre informanter likevel kan si noe om, som noe de gjør og som de vet hvordan føles når de gjør det.

1.2.2 Kontinuitet

Kontinuitet betyr i denne studien sammenheng. Hogsnes (2016) viser til at kontinuitet kan assosieres med sammenheng og i likhet med Hogsnes er også denne studien opptatt av sammenheng og kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole. Den finnes mange former for kontinuitet (Hogsnes, 2016), men i denne studien er det fysisk kontinuitet og sosial kontinuitet som vektlegges. Den fysiske kontinuitet omhandler det fysiske miljøet som våre informanter, førsteklassinger, omgir seg med i skolehverdagen. Den sosiale kontinuitet omhandler kontinuitet i vennskap. Hogsnes viser til at forandringer i relasjoner og vennskap kan innebære både utfordringer og muligheter for barna (Hogsnes, 2016), og viser i sin studie

til Peters (Peters, 2010, i Hogsnes, 2016) som hevder at opprettholdelse og etablering av vennskap er vesentlig for barns opplevelse av trygghet, for deres deltakelse i friminutt og for deres opplevelse av støtte i klasserommet. Mangel på vennskap vil derimot kunne føre til at barn får vansker med å utvikle sitt læringspotensial.

1.2.3 Inkludering

Inkludering er et omfattende begrep og kan ses i ulike perspektiv. Den nye opplæringsloven §12-2 fremholder inkludering som et nytt og viktig begrep. Nordahl et al. (2018) viser i sin ekspertrapport «Inkluderende fellesskap for barn og unge» til at inkludering for barn er å ha en meningsfull deltagelse og en opplevelse av tilhørighet. Qvortrup og Qvortrup (2018) viser til ulike dimensjoner av inkludering. Det ene er fysisk inkludering der man er fysisk til stede i nærvær av andre som for eksempel i samme klasserom som de andre elevene. Sosial inkludering viser til om man er en aktiv deltager i fellesskapet og psykisk inkludering er hvorvidt man selv føler at man er anerkjent som en deltager av fellesskapet.

1.3 Oppgavens struktur

Masteroppgaven vår er delt inn i 6 hovedkapitler. Vi starter med en innledning der vi beskriver valg av tema og relevans for studien. Her fremkommer også problemstillingen. I kapittel 2 samler vi vårt teoretiske grunnlag for denne studien og vi tar også med lovverk og tidligere nasjonal- og internasjonal forskning. Vi beskriver definisjoner på lek, og teorier om kontinuitet og inkludering. I kapittel 3 beskriver vi forskningsmetoden mosaikk tilnærming og knytter det opp mot denne studiens forskning med barn. I kapittel 4 legger vi frem resultater og funn. I kapittel 5 drøfter vi funnene våre mot denne oppgavens teorigrunnlag, tidligere forskning og problemstillingen for denne studien. Avslutningsvis i kapittel 6 oppsummerer vi funnene i studien og kommer med noen betraktninger rundt 6- åringenes opplevelse av lek i skolen.

2 Historisk kontekst og teoretiske perspektiver

2.1 Historisk blikk på lek i barnehagen

Friedrich Fröbel er kjent som grunnleggeren av det vi i dag kjenner som barnehagen. Fröbel mente at å legge til rette for barns frie lek var viktig og at leken er den grunnleggende kjernen i barneoppdragelsen (Lillemyr, 2019, s. 58). De frøbelske barnehagene kom til Norge i 1870-årene og grunnlaget i pedagogikken var at barnet skulle få utvikle seg fritt gjennom egenaktivitet, med særlig vekt på lek (Kaurel, 2016, s. 230). Tradisjonelt har altså barnehagen i Norge, basert seg på at barna skal lære gjennom frilek hvor de får utfolde seg her og nå (Schaanning, 2018, s. 253). Barnehagen springer ut av en sosialpedagogisk tradisjon og er et særtrekk som kjennetegner de nordiske landenes barnehagetilbud. Dette innebærer at barnehagen forstås både som en omsorgs- og tilsynsfunksjon, og som en pedagogisk virksomhet. Innenfor en europeisk førskoletradisjon kan man i sterkere grad se et organisatorisk skille, der dagen deles opp i en pedagogisk del og en omsorgsdel uten pedagogisk definert innhold (Hogsnes & Moser, 2014, s. 2). Her splittes systemet slik at de yngste barna går i rene omsorgsinstitusjoner, mens de siste årene før skolestart er mer et skoleforberedende tilbud (Kaurel, 2016, s. 229).

Selv om barnehagens røtter kan spores tilbake til første halvdel av 1800-tallet, kan en si at norske barnehager er et etterkrigsfenomen. Fra 1953 var godkjenning og tilsyn med daginstitusjonene hjemlet i barnevernlov, og det nasjonale ansvaret lå hos Sosialdepartementet (Kaurel, 2016, s. 231). Først i 1975 fikk barnehagen sin egen lov og betegnes som den første milepæl i norske barnehagers historie (Kaurel, 2016, s. 231). På denne tiden var det Forbruker- og administrasjonsdepartementet som hadde det nasjonale ansvaret for de ulike institusjonstypene barnekrybber, daghjem og barnehager (Kaurel, 2016, s. 231). I forkant av barnehageloven hadde et offentlig utvalg utredet spørsmålet om dagtilbudet for barn skulle få *førskole* som fellesbetegnelse. For departementet var dette en uaktuell fellesbetegnelse og de la til grunn at det på en uønsket måte rettet oppmerksomheten inn mot skolen. Stortinget behandlet saken og det ble vedtatt at samlebetegnelsen skulle være *barnehage* (Kaurel, 2016, s. 232). Selv om hovedmålet med egen barnehagelov var å sikre utbygging av sektoren, mente utvalget som hadde fremmet forslaget om å kalle barnehagen for førskole at det trengtes en formålsparagraf som sto i relasjon til skolens formålsparagraf.

Departementet og Stortinget ønsket ikke denne tilknytningen, men så behovet for en egen formålsparagraf og det ble derfor utarbeidet en kort og enkel formålsparagraf (Kaurel, 2016, s. 232).

De neste årene var det en formidabel vekst for barnehagesektoren, og i 1995 lå det nasjonale ansvaret for barnehagen hos Barne- og familiedepartementet og barnehageloven fikk en ny paragraf, § 2 - Barnehagens innhold (Kaurel, 2016, s. 232). Rammeplanen kom i 1996 og kan omtales som den andre store milepælen i den norske barnehagens historie. Rammeplanen er en forskrift til barnehageloven og gir en nasjonal norm for barnehagens innhold og oppgaver (Kaurel, 2016, s. 232). Fortsatt var det slik at flertallet av norske barn ikke hadde barnehageplass og det var først da 6-åringene begynte på skolen i 1997 at andelen barn som gikk i barnehagen var større enn de uten plass (Kaurel, 2016, s. 233).

Etter stortingsvalget i 2005 og dannelsen av den rødgrønne regjeringen, ble det i Soria Moria-erklæringen, dokumentet som presenterte regjeringens felles politikk, presentert at barnehagen skulle ses som en frivillig del av utdanningsløpet. 1. januar 2006 opprettet regjeringen et nytt departement for utdanning, som de kalte Kunnskapsdepartementet. Ansvaret for barnehagen ble for første gang plassert sammen med skole, høyere utdanning og forskning (Kaurel, 2016, s. 229). Fra å være et tilbud for noen få, i hovedsak de eldste barna, går nå "alle" barn i barnehagen. Det er rett og slett blitt unormalt å ikke gå i barnehagen og så å si alle har nå kortere eller lengre barnehageerfaring før de begynner på skolen (Kaurel, 2016, s. 233). Andelen barn i aldersgruppen 3-5 år som går i barnehage har de siste åtte årene ligget stabilt høyt, om lag på 97 prosent av barna (Løken et al., 2024).

Selv om de pedagogiske ideene til Fröbel pekte i retning av en organisert folkeutdanning, der barnehagen skulle ha sin naturlige plass før skolen tok over, har alltid barndommens frihet stått sterkt (Kaurel, 2016, s. 234). Lek er en aktivitet som knyttes til barndommen og som inngår i barnehagens helhetlige læringssyn. Man skiller ikke ut enkelte sider ved barnehagens innhold som "pedagogiske" og "læringsfremmende", mens andre sider er ren omsorg og andre er fri lek uten pedagogisk betydning. Barnehagens innhold må forstås som en helhet, der læring forekommer i alle gjøremål gjennom hele dagen (Kaurel, 2016, s. 234). Samtidig har det tvunget seg frem politiske føringer som stiller krav til læringsinnholdet i barnehagen.

I Stortingsmelding 19 heter det blant annet at læringen i barnehagen skal inngå i barns livslange læring og forberede dem for skolen (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 38). Sammenheng

og overgang til skolen blir etter hvert tydeligere tematisert, og med den nye rammeplanen i 2006 ble det forventet at barnehagen skulle bidra til sosial utjevning, som ble videre presisert i 2010 da dette også ble innlemmet i lovens innholdsparagraf (Kaurel, 2016, s. 236). De neste årene blir det skrevet flere stortingsmeldinger om fremtidens barnehager, og det blir blant annet forsket på effekten av ferdighetsstimulerende tiltak før skolealder. Målet var å skape et utdanningssystem som gav alle like muligheter for læring (Kaurel, 2016, s. 236, 237). Som forarbeid til den nyeste rammeplanen, som kom i 2017, kom stortingsmeldingen, *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen* (Meld. St. 19 (2015-2016)). Her foreslås det systematisk pedagogisk praksis i barnehagene, samt at rammeplanen skal ha et tydeligere skoleforberedende innhold for de eldste barna (Meld. St. 19 (2015-2019), s. 68).

24. april 2017 kom den endelige versjonen av rammeplanen og fra første side understrekes betydningen av lek, fellesskap og inkludering (Pape, 2022, s. 21). Sentralt står også kravene om å skape lekende og inkluderende læringsmiljø og leken skal ha en sentral plass i barnehagens pedagogiske praksis (Pape, 2022, s. 22). Det kan se ut som om leken igjen har fått en sentral plass i barnehagen. Leken skal prioriteres som en arena for glede, fellesskap og mestring som igjen bidrar til trivsel og god psykisk helse, noe som igjen er sentral for læring (Pape, 2022, s. 22). Men dagens barnehage er utsatt for stort press. Gjennom rammeplanen stilles det en rekke ulike krav til alt som skal gjøres, en rekke utviklingsområder nevnes, og barnehagen skal legge til rette for læring og utvikling innenfor dem alle. Barnehagen føler seg også presset av foreldre. Å satse fullt ut på lek og lekende samspill krever sterke, kunnskapsrike barnehagelærere som har både vilje og mot. De må ha stor kunnskap om lek og lekende samspill (Pape, 2022, s. 51, 52).

2.2 Lekens historikk i skolen

Koblingen mellom lek og læring er heller ikke nytt i skolesammenheng og allerede i 1896 argumenterte G. H. Mead for at den spontane leken og lekens engasjement kunne være med på å fornye undervisningen (Lillemyr, 2019, s. 58). I Normalplanen av 1939 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1957) blir leken omtalt som viktig for barns utvikling. Faget Heimstadelære tar høyde for at det barn gjør og lærer hjemme skal kunne overføres til skolen og utvikles videre. I målene for 1. trinn skal man mellom annet implementere fysiske leker som en del av undervisningen, og mellom annet ha fokus på vennskap som en del av undervisningen. I faget kroppsøving blir det også vist til lek, men da som sett med regler og

instrukser fra lærer. Selv om lek omtales er det i form av å være lærerstyrt og ikke på eget initiativ.

I Mønsterplanene fra 1974 og 1987 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974; Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987) blir også lek omtalt i forbindelse med Heimstadiære, men i tillegg er førskole som et frivillig skoleår tatt inn i planen. I førskoleåret, som er frivillig, er den frie leken vektlagt, da dette skal være et år som kombinerer barnehagens virkeområde og skolen virkeområde. Selv om fri lek presiseres som viktig, påpekes det også at man i førskoleåret må legge til rette for mer systematisk læring som “kan komme elevene til gode” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974). I den generelle delen for Mønsterplanen av 1987 vektlegges det som en del av den kulturelle sammenhengen at skolen må ta hensyn til og bruke barnekulturens samværsformer som blant annet lek. En vektlegger også at barnekulturen er en ressurs i læringssammenheng (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987). Innen både Normalplanen og Mønsterplanene vises det også til at det fysiske utemiljøet ved skolen må være tilrettelagt for lek og fysisk aktivitet (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1957; Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974; Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987).

Den frie leken nevnes i lite omfang i disse planene, mens den organiserte leken som er lærerstyrt er viktig for både læring og danning. I 1997, 250 år etter at Danmark innførte skoleplikt for 6-åringene, ble L-97 innført her til lands (Haug, 2019). Den er også omtalt som seksårsreformen (Haug, 2019, s. 36). Haug (2019) viser til at det var en organisatorisk vellykket innføring av 6-åringene i skolen, da man allerede fra 1991 hadde åpnet for seksåringer i skolen gjennom den reviderte barnehageloven. Den åpnet for at 6-åringene kunne få barnehagetilbud på skolen, og slik få en sømløs overgang til skole (Haug, 2019). Med 6-åringene inn i skolen ble det også mer fokus på lek inn i skolen, både den frie leken og den organisatoriske og læringsstyrte leken. Intensjonen bak L-97 var at leken skulle ha en fremtredende plass og at førsteklasingene skulle ha det beste fra barnehage og skole (Becher et al., 2019, s.16). Hogsnes (2016) viser til at da 6-åringene ble overført fra barnehage til skole ble også det fysiske miljøet på skolen endret til å ligne mer på det fysiske miljøet i barnehagen. Det innebar mellom annet mer åpne fellesareal, gruppebord og leke- og lesestoler. Dette kaller Hogsnes (2016) fysisk kontinuitet. Tønnesen og Valvik (2002) gjennomførte en studie i kjølvannet av L-97. De viser til at leken, og da fortrinnsvis den frie leken, var ett kardinalpunkt i innfasingen av 6-åringene i skolen. Det ble i behandlingen av seksårsreformen vist til at leken var det aller viktigste med reformen. Det ble blant annet

satt av egne timer til lek som følge av reformen, og mye tid til både innelek og utelek (Tønnesen & Valvik, 2002).

I 2001 kom den første PISA-undersøkelsen, som sammenlignet prestasjoner i regning og lesing blant elever fra mange land. I 2003 kom PIRLS-undersøkelsen som kartla leseferdighetene til norske 10-14-åringer. I tillegg hadde man den første evalueringen seksåringsreformen for hånd (Haug, 2019, s. 36), som viste til manglende læring og lite tilpasset undervisning. Det ble dermed nedsatt et Kvalitetsutvalg som skulle se på en bedre grunnopplæring for alle. Det munnet ut i NOU-en “I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle” (NOU 2003:16). Fokuset var først og fremst rettet mot kompetansesamfunnet. Utvalget påpekte at det var grunnopplæringen sitt ansvar å arbeide for at hvert individ skulle bli gode samfunnsborgere og sørge for opplæring av gode arbeidstakere (NOU 2003:16). Videre la man til grunn at en best mulig grunnopplæring var et selvstendig mål for både individ og samfunn, og at utdanning i seg selv var en verdi for individet. Haug (2019) viser også til at leseopplæringa i 1. klasse startet allerede i 2003 i kjølvannet av Meld.St. 30 (2003-2004) “Kultur for læring”. Her ble det mellom annet pekt på lavt læringstrykk, for sen start på leseopplæring og mangel på struktur i opplæringen som svar på svake faglige prestasjoner i PISA- og PIRLS-undersøkelsene.

Tre år senere, i 2006, var Kunnskapsløftet et faktum. Leken var ikke lenger sentral i den nye læreplanen for grunnskolen og videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2006). I den grad lek står beskrevet i læreplanen er det som en del av kompetansemål for 2. trinn i norsk og etter 4. trinn i kroppsøving. Fokuset var rettet mot å gi barn og unge redskaper for å mestre kontinuerlig læring og stimulere til samfunnsansvar og samfunnsdeltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2006). Trykket lå dermed på læring fremfor lek allerede fra 1. klasse. Forutsetningen for L-97 var at leken skulle ha en fremtredende plass i hele småskolen og at barna skulle veksle mellom fysisk aktivitet og stillesitting (Lillejord et al., 2018, s. 4). I 2018 fikk Utdannings- og forskningskomiteen fremlagt et representantforslag der en så behovet for å evaluere seksåringsreformen med sikte på å innrette skolen slik at den ivaretar behovene til de yngste elevene. I Dokument 8:149 S (Stortinget, 2017-2018) uttrykker forslagsstillerne en bekymring for læringstrykket som er blitt de yngste elevene til del, med egenvurdering, ukentlige tester og måling av prestasjoner. Forslagsstillerne var også bekymret for at lekens naturlige plass i læringsprosessen og tid til fri lek ble nedprioritert. Dette forslaget var en del av opptakten til endringen i overordnet del av læreplanen og fagfornyelsen Kunnskapsløftet 2020, som ble innført i 2020. I Overordnet del av læreplanen

(Kunnskapsdepartementet, 2017) ble det på ny slått fast at for de yngste barna i skolen er lek nødvendig for utvikling og læring, samt at lek gir mulighet for meningsfull og kreativ læring i hele opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Lillejord et al., 2018).

2.3 Lovpålagt overgang mellom barnehage og skole

I 2018 ble det lovpålagt at norske barnehager og skole/ SFO skal samarbeide om å få til en god overgang for barna (Opplæringsloven, 1998, § 13-5). I rammeplanen for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017) heter det at barnehagen skal legge til rette for at barna kan få en trygg og god overgang fra barnehage til skole. De eldste barna i barnehagen skal kunne glede seg til å begynne på skolen, og barnehagen skal gi barna erfaringer, kunnskap og ferdigheter som kan gi et godt grunnlag for motivasjon til å begynne på skolen. Barnehagen skal bidra til at avslutningen av tiden i barnehagen skjer på en god måte og at barna opplever en sammenheng mellom barnehage og skole. Barna skal bli kjent med hva som skjer i skolen og i skolefritidsordningen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33, 34).

Overganger er en del av livet og raske skiftninger er en del av dagliglivet for det moderne barnet. I arbeidet med gode overganger er det viktig at barnehagens og skolens mandat opprettholdes, og målet er å unngå at overgangene blir for store, samt legge til rette for at barna mestrer dem og kommer styrket ut (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 9). I overordnet del av læreplanen punkt 3.5 står det at et godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og skole skal bidra til å lette overgangen mellom trinnene. Ved å arbeide med samhold og tilhørighet blant elevene skal læreren bidra til å utvikle en kultur for læring og gi elevene faglig og emosjonell støtte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Leken har i varierende grad hatt en fremtredende plass innen de ulike styringsdokumentene og tilhørende debatter opp gjennom årene fra L-97 og frem til i dag. Leken står likevel frem som en viktig faktor i barns hverdag, men det er varierende hvor mye den er vektlagt i barnehage og skole. Slik vinden blåser nå kan det se ut som at lek i stor grad igjen vektlegges både i barnehage og skole, men hvorvidt den vektlegges nok i forhold til barns behov er til dels ubesvart.

2.4 Tidligere forskning

Lek som fenomen og lek som læring finnes det en del forskning på, spesielt internasjonalt (Lynch, 2015; O'Keeffe & McNally, 2021; Einarsdottir, 2005; Wilders & Wood, 2023; Wu,

2019; Howe, 2016; Samuelsson & Carlsson, 2008; Buldu & Buldu, 2023). Nasjonalt har man også i senere tid konsentrert seg mer om dette fenomenet særlig i evalueringen av skolereformen L-97 og nå sist Kunnskapsløftet 2020 (Olsson, 2023a; Olsson, 2023b; Becher & Håøy, 2022; Schanke & Øksnes, 2022; Bjørnstad et al., 2023; Østmoen & Wilhelmsen, Akseptert). Noe av forskningen dreier seg om hvorvidt lek egner seg til læring og hvordan man kan bruke lek som arbeidsmetode i skolen fortrinnsvis i begynneropplæringen. Det er skoleledere og lærere som har vært informanter for denne forskningen (Lynch, 2015; O`Keefe & McNally, 2021). I denne studien har vi vært opptatt av hvordan barna selv opplever lek i skolen, og derfor har vi også sett på nasjonale og internasjonale studier som har forsket på lek sammen med barn og med barn som informanter (Einarsdottir, 2005; Wilders & Wood, 2023; Wu, 2019; Howe, 2016; Samuelsson & Carlsson, 2008; Buldu & Buldu, 2023; Olsson, 2023a; Olsson, 2023b; Becher & Håøy, 2022; Schanke & Øksnes, 2022; Bjørnstad et al., 2023;). Mye av forskningen omhandler lek i sammenheng med læring. Becher og Håøy (2022) påpeker i sin studie at forskning om barns lek i skolen enten er nasjonal eller nordisk, og at dette i Norge er et lite utforsket felt (Becher & Håøy, 2022; Hølland et al. 2021).

2.4.1 Norske studier om lek i skolen

Forskning på lek der barns perspektiver fremtrer finnes det en del nyere forskning på også her til lands (Becher & Håøy, 2022; Schanke & Øksnes, 2022; Bjørnstad et al, 2023). Å bruke barn som informanter på et fenomen som angår dem selv er også relevant. De egner seg godt når man skal foreta en fenomenologisk studie av fenomenet lek (Olsson, 2023a; Olsson, 2023b; Becher & Håøy, 2022; Schanke & Øksnes, 2022; Bjørnstad et al., 2023).

I nyere tid har man i større grad tatt barnas perspektiv, altså et aktørperspektiv i sitt eget liv. Selv om det kan være utfordrende å analysere og tolke barns utsagn, kan de likevel gi et viktig bidrag til forskningsfeltet som omhandler skolestartere og begynneropplæring (Olsson, 2023a; Becher & Håøy, 2022). Olsson har blant annet sett på lek i overgangen mellom barnehage og skole, og da spesielt hva barn sier om voksenrollene i lek på skolen (Olsson, 2023a). Den samme Olsson har også studert hva 6-åringer mener om lek i skolen. Hun fant at barna mente lek var viktig i overgangen til skole og som en del av livet i skolen. Hun fant også at barna uttrykker lek på forskjellige måter, men at lek likevel er tematisert som noe de velger selv og det henger sammen med fellesskap (Olsson, 2023b).

I studien til Becher og Håøy (2022) så forskerne på hvordan barn, foresatte og lærere kategoriserer ulik lek i begynneropplæringen. Studien så på lek gjennom tre perspektiver. Disse var lek i et dannelsesperspektiv, lek i et utviklingsperspektiv og lek i et læringsperspektiv. Forskerne fant at alle tre perspektivene var representert hos informantene, men hos barna var ikke lærerstyrt tilrettelegging av lek for utvikling og læring definert som lek. Foreldre og lærere derimot anvendte alle tre perspektivene når de anerkjente lek generelt som en vesentlig del av barnas tilværelse på skolen (Becher & Håøy, 2022).

Schanke og Øksnes (2022) skriver i sin studie at det etterlyses forskning på hvilken type lek som bidrar til læring i skolen. I tillegg viser de til at det etterlyses forskning som kan fortelle hvordan barn opplever overgangen mellom barnehage og skole, samt empirisk forskning om lek i skolen (Schanke & Øksnes, 2022). I sin studie har de stilt spørsmål om hvordan barn erfarer lek som deltakelse i skolehverdagen i 1. klasse. De fant at barna finner lek som en sentral form for deltagelse i hverdagslivet i skolen, både gjennom hvem barn deltar i lek med, hvordan de foretrekker å leke og mulighetene for å leke. Denne studien er også den som ligger nærmest vår studie sin tematikk, nemlig hvordan barn ser på lek som en sentral form for deltagelse i skolen og hvordan den viser til hvem barn deltar i lek med, hvordan de foretrekker å leke og hvor de ser muligheter for å leke. Vår studie vil støtte seg på og være et supplement til det som etterlyses i forskningsfeltet om barns opplevelse av lek i skolen.

Det ferskeste supplementet til dette feltet er det Bjørnstad et al. (2023) som bidrar til gjennom sin delrapport 2 om evaluering av seksårsreformen. Rapporten har fått tittelen “Et blikk inn i førsteklasserommet - lek, læring, vennskap”, Datainnsamlingen i denne studien har omhandlet både elever, lærere og ledere i skolen. Det er særlig barneperspektivet vi har vært opptatt av, og delrapport 2 bekrefter mye av det vi selv har av funn i vår studie. Barna i delrapport 2 forteller om at de fleste barn som har vært med i studien ønsker å leke mer i skolen. I tillegg er vennskap noe av det viktigste for barna (Bjørnstad et al., 2023).

2.4.2 Internasjonal forskning om lek i skolen

Internasjonalt eksisterer det en del forskning om lek i skolen og lek som læring i skolen (Lynch, 2015; O’Keeffe & McNally, 2021; Einarsdottir, 2005; Wilders & Wood, 2023; Wu, 2019; Howe, 2016; Samuelsson & Carlsson, 2008; Buldu & Buldu, 2023). De studiene vi har tatt for oss har i stor grad tatt barneperspektivet i forskningen, som for eksempel i den islandske studien til Einarsdottir (2005) som har sett på hvordan 5-6 åringer opplever hvordan

det er å gå på en leksskole i Reykjavik. Studien har sett på hva barna gjør og lærer, og hva de selv kan bestemme når de er på leksskolen. Sentralt funn i studien til Einarsdottir var at barna selv kunne bestemme hva de ville leke (Einarsdottir, 2005).

En lignende studie fra England har sett på lekens betydning for elever på 1. trinn i et barneperspektiv (Howe, 2016). Gjennom metoden The Mosaic Approach har barn tatt bilder, tegnet, blitt observert og intervjuet om lekens betydning på skolen. Funnene tyder på at barn verdsetter lek og selvinitierte aktiviteter som et middel til å trene på autonomi, utvikle relasjoner, ha det gøy og slappe av (Howe, 2016). En studie fra Tyrkia har også benyttet en fenomenologisk tilnærming til barns perspektiv om lek (Buldu & Buldu, 2023). De fikk barn til å tegne om deres favoritt lekestund, for deretter å prate om det. I denne studien fant forskerne at de kunne dele lek inn i tre temaer. Det var typer av lek, lek fordi man har lyst og lek for læring (Buldu & Buldu, 2023). Videre fant de at barna aldri beskrev sin favorittlek som en aktivitet som skjedde på skolen, men nesten alle barna som var med i studien mente man kunne lære mens man lekte (Buldu & Buldu, 2023).

I Kina er læring høyt verdsatt, og derfor har Wu (2019) sett på koblingen mellom lek og læring hos barn mellom 3.5 og 6.3 år. I den kinesiske studien fant Wu at barna selv satte lek i sammenheng med læring. Noen av barna mente de hadde tilegnet egenskaper og evner de fikk bruk for senere i livet gjennom rollespill (Wu, 2019).

En dansk studie fra 2021 (Schmidt & Slott, 2021) har sett på pedagogers praksisspråk for lek i skolen. I denne studien er det pedagogperspektivet på lek som er belyst, og til forskjell fra studier der barneperspektivet fremtrer, så tolker pedagoger lek innenfor en sosiokulturell ramme. Schmidt og Slott (2021) fant at hele 68 prosent av informantene mente at dersom barn hadde adgang til lek så kan dette fremme barns sosiale utvikling og personlige identitet. Et fåtall av informantene definerte lek slik Barnekonvensjonen forstår lek, altså at leken har en verdi i seg og som barns grunnleggende uttrykksform. Et mindretall mente også at barnets læring motiveres av lek, og at barn lærer grunnleggende ferdigheter gjennom lek (Schmidt & Slott, 2021). En studie fra Irland (O'Keeffe & McNally, 2021) så på pedagogers perspektiv om lek under Covid-19 pandemien. De gjennomførte en nettbasert tverrsnittsundersøkelse blant 310 pedagoger som jobbet med barn fra 4 til 7 år over hele Irland. De fant i sin studie at så mange som 99 prosent av informantene planla å bruke lek som en pedagogisk strategi i forbindelse med re-åpning av skolene. De fant også at informantene mente lek var svært viktig for barns sosioemosjonelle utvikling, læring og overgangen tilbake til skolen etter

nedstengingen. De fant også at under selve lock-down hadde 82 prosent av informantene anbefalt lekestrategier til foresatte i forbindelse med hjemmeskole (O`Keeffe & McNally, 2021).

I en svensk studie, der 14 6- åringene utgjør informantgrunnlaget, har Ackesjö og Landefrö (2014) funnet at det går et markant skille mellom førskole og fritidshjem. Fritidshjem kan sammenlignes med den norske skolefritidsordningen. Førskole tilsvarer 1. trinn her til lands. Førskolen skal fungere som en bro til 1. trinn i Sverige (Ackesjö & Landefrö, 2014). Slik det fremkommer av studien deler man lek og læring i to ulike institusjoner. Informantene er tydelige på at når de er på førskolen så er det læring og når de går over til å være på fritidshjem så får de leke fritt. Studien forklarer også at både pedagoger og lokaler er de samme, men dagen er delt opp som førskole og fritidshjem (Ackesjö & Landefrö, 2014). Ifølge studien gjør dette grensen mellom de ulike institusjonene uklare for informantene.

Wilders og Wood (2023) har gjennomført en studie der de har sett på overgangen mellom barnehage og 1. trinn hos et utvalg informanter på en internasjonal skole i Belgia. Seks informanter på 1. trinn utgjør datagrunnlaget. Forskerne fant at det var svært individuelt når barna var «skoleklare» i denne overgangen, og at det ikke var en lineær prosess fra lek til læring eller fra barneinitiert til vokseninitiert (Wilders & Wood, 2023). De fant også i sin studie at det er varige spenninger mellom lekbasert og barnesentrert barnehage og politikken knyttet til skolifisering (Wilders & Wood, 2023). I en studie fra USA (Lynch, 2015) kommer det frem at til tross for at barnehagelærerne tror på viktigheten av lekbasert læring føler de seg presset av politiske føringer, andre lærerkolleger og rektorer i å sette søkelys på akademiske mål. Dette fører igjen til begrenset tidsbruk til lek (Lynch, 2015).

2.5 Definisjoner og perspektiver på lek

Allerede i antikkens Hellas snakket man om lekens betydning for dannelse (Öhman, 2012, s. 72). Siden fulgte en rekke århundrer der leken ikke ble tillagt noe større betydning for menneskets dannelse. Omtrent på 1700-tallet gjenoppsto tankene om lekens betydning for menneskets utvikling og kan i stor grad tilskrives Jean Jacques Rousseau (Öhman, 2012, s. 72; Rousseau, 2010/1762), da han beskrev barndommens egenart i sin forskning om den oppdiktete gutten Emile. Verket har originaltittel «L`Emile, ou De l`education» (1762), men ble oversatt til «Emile eller om oppdragelse» i 2010. Han var kontroversiell i sine uttalelser, og høstet mye kritikk for sine tanker om oppdragelse. Noe står likevel frem som like relevant i

dag som i 1762: «Elsk barndommen og frem dens lek, gleder og elskelige instinkt. Hvem av dere har ikke av og til savnet denne alderen, når smilet ligger om munnen og man alltid har fred i sjelen? Hvorfor vil dere hindre disse små, uskyldige i å nyte denne korte tiden som svinner så hurtig hen, og dette kostbare godet som de ikke er i stand til å misbruke?» (Rousseau, 2010/1762, s. 72). Verket fremstår mer skjønnlitterært enn faktabasert, men teorien er like relevant i dag som da det først ble fremsatt i 1762.

Å definere lek har vist seg vanskeligere enn man kanskje skulle tro. Bokmålsordboka forklarer lek som en fysisk eller psykisk aktivitet etter visse regler uten et spesielt formål. Opphavet er norrønt av leikr (Bokmålsordboka, 2024). Når man skal forsøke å definere er det derfor enklere å ty til kjennetegn på lek, slik mellom andre Lunde og Brodal gjør når de sier at lek kjennetegnes ved at det er egenmotivert hos både dyr og mennesker (Lunde & Brodal, 2022, s. 103). Videre hevder de at alle mennesker uavhengig av kulturell bakgrunn forstår intuitivt hva lek er (Lunde & Brodal, 2022, s. 103). Likevel er det slik at når man skal prøve å forstå fenomenet lek vitenskapelig så er det umulig å lage en presis definisjon av lek (Lunde & Brodal, 2022, s. 103).

Det særegne med leken er at den er opplyst av en egen forståelse, og må forstås ut fra seg selv (Amundsen, 2021, s. 53) Derfor er det også valgt en fenomenologisk tilnærming til denne studien, der lek er noe som forstås rent intuitivt av informantene i denne studien.

Brostrøm viser til at leken har mange uttrykksformer, og at det derfor hersker en viss uenighet om hva lek egentlig er (Brostrøm, 2019, s. 44). Han er derfor mer opptatt av hva det er som kjennetegner lek. Lek er for det første frivillig. Det er en prosessorientert virksomhet der barna er autonome og selvbestemmende. Barn tar selv initiativ til å leke og bestemmer hva leken skal inneholde (Brostrøm, 2019, s. 44). Han viser også til Vygotsky som hevder leken er indre motivert, altså at leken ikke har et mål utover å realisere seg selv (Brostrøm, 2019, s. 45). Videre hevder han at barn gjennom lek skaper imaginære situasjoner der de påtar seg roller og utfører fiktive handlinger (Brostrøm, 2019, s. 45). Like viktig som å skape sitt eget univers, lekeunivers, så handler lek også om kommunikasjon og sosial interaksjon (Brostrøm, 2019, s. 46). I dette universet forhandler barn om roller, de kommuniserer i leken og om leken (Brostrøm, 2019, s. 46).

Lillemyr viser også til at det er vanskelig å definere lek, men hevder at leken kan sies å være like gammel som menneskets kultur (Lillemyr, 2019, s. 60). Det kan jo tyde på at selv om

mange hevder leken vanskelig lar seg definere, så er det likevel noen særtrekk eller kjennetegn som kan definere leken. Lillemyr blant annet viser til leken som et fenomen som en måte å være på som barn har tilgang til. Noe som er preget av hit og dit- bevegelser. Han viser til begrepet paratelig tilstand, altså en tilstand der det typiske er at mellom annet fantasi og følelser får utfolde seg (Lillemyr, 2019, s. 60).

Denne hit og dit-bevegelsen i lek er også noe Gadamer er opptatt av, når han skriver om lek eller spill som han refererer til i boken "Sannhet og metode" (Gadamer, 2010, s. 132). Han sammenligner spill med hit og dit-bevegelser i naturen som lysets spill, bølgenes spill og myggens dans. Videre hevder han at spillets bevegelse ikke har et sluttmaal, men fornyer seg (Gadamer, 2010, s. 134). Han viser også til at selve spillets vesen, fenomenet, ikke kan besvares, men at man heller må se etter spillet væremåte (Gadamer, 2010, s. 133).

Vygotsky (1966) hevder at lek ikke er en predominant aktivitet hos barn, men heller en ledende form for aktivitet hos barn. Vygotsky mener derfor at lek er en aktivitet barn velger, men den er ikke et primærbehov som gir nytelse og glede slik som for eksempel når en baby får tilfredstilt sugebehovet sitt (Vygotsky, 1966). Vygotsky sier også at i lek er barnet i sin proksimale utviklingszone, og at det er gjennom lek barnet går fremover i sin utvikling. På denne måten, hevder Vygotsky (1966), kan leken defineres som en ledende aktivitet hos barn som bestemmer barnets utvikling.

John Dewey (2005) ser aktiviteten i lek som et mål i seg selv. Den frie, indre motiverte leken mener Dewey er verdifull, og det pedagogiske resultatet er mer et biprodukt (Dewey, 2005, s.118-119; Hogsnes og Storli, 2019). Den indre motiverte leken er viktig, men kan likevel ha et mål som er styrende for etterfølgende handlinger og som gir mening for barna. Dewey er derfor også kritisk til at man skal skille mellom lek og læring eller lek og arbeide, for selv om leken er indre motiverte kan den gå over i et arbeid som likevel er gjennomsyret av en lekende innstilling (Dewey, 2005, s. 119-222).

Lek er et mangfoldig begrep, som også vi syns er vanskelig å definere og ramme inn. I denne oppgaven velger vi å se på lek som er indre motivert og knyttet til frivillighet. I skolesammenheng befinner lek seg i et kontinuum fra det barn definerer som lek, som er helt frivillig og egenmotivert til lærerstyrt lekaktivitet, som skal medføre læring i en eller annen grad (Pyle & Daniels, 2017). Et problem som også pedagoger har vært opptatt av er hvordan man skal gjennomføre lærerstyrt lek uten at det går på bekostning av barnas engasjement og

glede (Eik, 2022, s. 19). Leken har også en stor betydning for folkehelsen, da deltagelse i lek kan forebygge sosiale vansker og samhandlingsvansker senere i livet (Ruud, 2010, 2012a, i Mørland et al., 2017, s. 116).

2.6 Sosiokulturelle perspektiver på lek

Hvordan lek betraktes og forstås, endrer seg med tiden og med hvilke menneskesyn og syn på barn som dominerer (Öhman, 2012, s. 37). Den russiske psykologen Lev Vygotsky så på leken som en sosial prosess. Vygotsky mente at barns utvikling påvirkes av den sosiale sammenhengen, den historiske utviklingen og den kulturen som de befinner seg i. Man kan si at Vygotsky var den første sosiokulturelle teoretikeren (Öhman, 2012, s. 51).

Leontjev videreførte og systematiserte Vygotskys synspunkter på menneskelige aktiviteter (Skodvin, 2006, s. 240). Rolleleken ble spesielt interessant for Leontjev fordi han var opptatt av den gjensidige vekselvirkningen mellom kooperasjon og kommunikasjon (Skodvin, 2006, s. 240). I rolleleken utvikler barn samhandling og samtaler med andre barn. Vygotsky hevdet at leken ikke bare var ren fantasi, men at den kunne være betydningsfull for erkjennelsesmessige utvikling. Barn kan lære mye om seg selv og sine roller i forhold til omgivelsene i leken, fordi de må sette ord på hva det kan innebære (Skodvin, 2006, s. 241). Barns kreative tenkning utvikles gjennom tegning, skriving og dramatisering. For å stimulere barns fantasi er det viktig å gi dem erfaringer, kostymer og rekvisita fordi da gir vi barna mulighet til å skape nye konstruksjoner (Skodvin, 2006, s. 238).

Vygotsky utviklet en egen metode for å undersøke barns utvikling. Han skilte mellom faktiske utviklingszone, som refererer til utvikling som har funnet sted, og barnets nærmeste utviklingszone, som er utvikling som er i ferd med å begynne (Skodvin, 2006, s. 239). Den nærmeste utviklingssonen er det barnet kan gjøre med hjelp, støtte og inspirasjon fra en voksen eller en mer erfaren venn (Öhman, 2012, s. 52). Vygotsky drøftet også spørsmålet om en aldersmessig periodisering av barnets utvikling. Periodiseringen er ikke primært knyttet til biologiske stadier eller kronologisk alder hos det enkelte barnet, men typiske utviklingsoppgaver og hvordan disse håndteres av barn og voksne (Skodvin, 2006, s. 243). Innen ulike kulturer kan det være variasjon med hensyn til hvilke samhandlingssituasjoner barn og voksne inngår i og dermed vil ulike typer utviklingssoner aktiveres (Skodvin, 2006, s. 243). Derfor vil det være utilstrekkelig å gjøre en diagnose av et enkelt barns individuelle

mestringsnivå. Det vil være like aktuelt å veilede foreldre og andre om hva slags virksomhet de kan involvere barna i (Skodvin, 2006, s. 243).

Den amerikanske filosofen John Dewey finner også sosialvitenskapene vesentlige for samfunnsutviklingen. Dewey verdsetter leken særlig høyt (Aasen, 2008). Han sier at i arbeidet er resultatet vesentlig og knyttet til mål som skal nås, men i leken er leken målet i seg selv. Barnet er biologisk utrustet til å være i driv, det er undersøkende og utprøvende. Og gjennom disse prosessene lærer barnet. Det er synd med klare grenser mellom lek og læring, samtidig hevder Dewey at langsiktige og presise læringsmål i skolen vil etter hvert være nødvendige, men at det bør skje gradvis (Aasen, 2008). Slik Vygotsky mente også Dewey at de voksnes handlinger spiller en vesentlig rolle i barnets intellektuelle vokster (Aasen, 2008, s. 144). Leken gjenspeiler barnets omgivelser og de voksnes aktiviteter (Aasen, 2008, s. 59-60). Dewey sammenligner leken og kunsten, og hevder at begge deler bidrar til å gjøre livet variert og åpent. Men Dewey sier videre at uten formell undervisning i skolen vil det ikke være mulig å overlevere all nødvendig kunnskap til neste generasjon. Lek og læring gjennom etterligning av voksen utgjør ikke grunnlag for å føre nødvendig kunnskap videre i et moderne samfunn (Aasen, 2008, s.153, 154). Dewey understreker slik Friedrich Fröbel også sa, at leken er så godt som den eneste måten barnet lærer på i småbarnsalder (Aasen, 2008, s. 61). Barn har et biologisk behov for kroppslig aktivitet og viss skolen ikke tilrettelegger slik at dette blir ivarettatt, må mye av lærerens tid gå med til å forsøke å holde ro og orden (Aasen, 2008, s. 174).

2.6.1 Lek som primærbehov

Barndommen kan deles opp i alderstypiske karakteristikk, og fra barnet er ca. 2-6 år kjennetegnes aldersspennet ved at leken blomstrer og barnet lærer å ta kontakt med venner (Sommer, 2018, s. 24). Lek kan av enkelte defineres som all sosial aktivitet barn gjør, mens andre hevder lek er vesentlig for barns hjerneutvikling (Pellegrini, 2009, s. 8) Den fremtredende forskeren Jaak Panksepp sier at det er en sosial og følelsesmessig risiko ved å ikke ivareta vårt grunnleggende behov for lek. Han sier at tilstander med lekenhet, latter, kjærlighet og glede er viktige emner for nevrovitenskapelig forskning. Panksepps undersøkelser viste at lekeimpulser først og fremst kommer fra neocortex, som er det siste tilskuddet til vår tenkende menneskelige hjerne (Eberle, 2017, s. 408, 409). Ut fra et biologisk perspektiv hevder altså Panksepp at lek er et iboende biologisk behov (Melvold, 2023, s. 272). Dette systemet må aktiveres for å gi oss opplevelse av tilhørighet til andre mennesker og gi

oss en opplevelse av å være et medlem av “flokket”. Vi blir stimulert til å utforske sosiale relasjoner, regler og sammenhenger.

Lek er ikke tidtrøytte, men helt nødvendig for sosial fungering og hjernens utvikling (Melvold, 2023, s. 272). Å få leke skaper en følelse av sosial tilhørighet og opplevelse av egenverdi og disse positive emosjonene stimulerer hormonene dopamin, oxytocin og prolaktin. Gjennom ulike virkemåter bidrar disse hormonene til velvære som øker muligheten for dannelse av nye synapser og nettverk i hjernen (Steinkopf, u.å, s. 3). Lek er også barnas primære arena for å uttrykke seg selv. Det er viktig at de får nok tid og rom til å leke (Öhman, 2012, s. 15) og et rikt læringsmiljø, som legger til rette for motoriske, sosiale, emosjonelle og kognitive læringsprosesser er viktige for å stimulere hjernens utvikling (Moser & Ommundsen, 2016, i Unhjem & Frenning, 2019, s.178).

2.6.2 Homo Ludens

Den nederlandske kulturhistorikeren Johan Huizinga hevder at lek alltid er et kulturelt fenomen og lek må betraktes som et særtrekk ved mennesket, jamfør uttrykket homo ludens (Öhman, 2012, s. 32). Ulike kulturer og samfunn gjenspeiles i leken og overføres fra generasjon til generasjon på ulike vis (Öhman, 2012, s. 74). Den avspeiler utvikling og sosialisering og har også innvirkning på disse prosessene. Leken forteller oss voksne om barns læring på mange forskjellige områder og samtidig gir lekeerfaringene barna kompetanse som bidrar i deres utvikling (Lillemyr, 2019, s. 62).

Leken er også viktig for samfunnsutviklingen da den er nært knyttet til kultur og samfunn (Lillemyr, 2019, s. 62). Uansett hvilke kulturer som er rådende i det samfunnet barnet vokser opp i ser det ut til at mange temaer i barns lek er universelle (Öhman, 2012, s. 74). Huizinga ser ikke på lek som noe bare barn holder på med, men lek er en livslang aktivitet som er grunnleggende og nødvendig og som ledsages av en følelse av spenning og glede (Öhman, 2012, s. 73). Mennesket er grunnleggende lekende og skapende, og det er synd når skolen og barnehagen trekker skarpe grenser mellom lek og læring, ifølge John Dewey (Aasen, 2008, s. 61). Han mener at barn lærer ved å delta i voksnes gjøremål og samtidig gir det kunnskap og inspirasjon til leken. Når skolearbeidet får klare mål, definert av læreren, blir målene fort fjernet for barna selv (Aasen, 2008, s.153, 154).

Barn læres opp i den kulturen de omgir seg med, men de omskaper også informasjonen eller kunnskapen de får for å gjøre den begripelig og meningsfull i deres egen sammenheng (Öhman, 2012, s. 75). Grensen mellom lek og alvor er flytende (Öhman, 2012, s. 71). Å bruke teori og forskning knyttet til lekbasert læring kan gi rom for mer fri lek og veiledet lek og kan bidra til at barna får utfolde seg, kjenne på trivsel og utvikle seg og lære på egne premisser (Løken et al., 2024, s. 145). Leken er kompleks i sin egenart og selv om det er ulike oppfatninger av hvorfor leken er så betydningsfull, peker flere på lekens betydning for at barn kan utvikle følelse av tilhørighet, vennskap og sosial tilknytning (Engdahl, 2011, i Lillemyr, 2019, s. 62).

2.6.3 Lekens påvirkning på hjernen

I en kronikk i Aftenposten fra 2. april 2018 skriver Brodal og Lunde at barn som ikke får lekt står i fare for å utvikle psykiske lidelser (Brodal & Lunde, 2018). Det er selvsagt ikke et scenario man ønsker for sine barn, verken som foresatt, pedagog eller lovgiver. Det er en påstand som tar lekens egenverdi på alvor, og som sier noe om viktigheten av at barn nettopp får leke på sine egne premisser. Hjerneforskningen sier blant annet at en hjerne i utvikling har et medfødt behov for lek (Lunde & Brodal, 2022, s. 10). Hjernen danner grunnlaget for alt, hvem vi er, hvordan vi handler og hva vi føler. Menneskehjernen er i tillegg plastisk og har evne til læring hele livet (Lunde & Brodal, 2022, s. 43). Læringsevnen slår først ut i full blomst når vi lever i en sosial sammenheng, altså vi må være en del av et fellesskap og stå i en gjensidig avhengighet til hverandre. Det er først da at kunnskapsoverføringen kan skje (Lunde & Brodal, 2022, s. 43).

Lunde og Brodal viser også til at en viktig pådriver til barndommens livsviktige læring er nettopp lek (Lunde & Brodal, 2022, s. 53). De viser til at leken har stor betydning både for utvikling av eksekutive funksjoner, introspeksjonsnettverket og viktighetsnettverket. I korte trekk har det første betydning for hvordan vi holder på informasjon og hvordan vi kontrollerer våre impulser. Det andre er i aktivitet når vi tenker og det tredje er viktig når vi skal bedømme hvorvidt noe er viktig for oss eller ikke (Lunde & Brodal, 2022, s. 63-70). Alle disse nettverkene er i aktivitet i større eller mindre grad når barn leker ved at de i lek mellom annet har håndtert konflikt, brukt kroppen, vært kreative, bearbeidet følelser, innrettet seg etter andre, laget og fulgt regler, opplevd mestring, opplevd glede og flyt, samarbeidet, holdt konsentrasjonen, tatt initiativ, brukt fantasien, brukt kroppen og brukt nye ord og begreper.

Leken kan dermed inneholde elementer som alle er viktige for å kunne leve et godt liv i samspill med andre mennesker (Lunde & Brodal, 2022, s. 65).

2.7 Barns rett til lek

Det har skjedd mye med barndommen siden Rousseau og Fröbels tid. På kort tid har barnas lek blitt flyttet fra gata, fra mellom husene, fra skogen og fjæra og inn i pedagogiske institusjoner og voksenstyrte organiserte arenaer. Mange har vært bekymret for at barns frie lek ikke vil ha gode vilkår innenfor institusjonelle rammer, at friheten barn har til å leke vil forvitte i takt med institusjonaliseringen (Sundsdal & Øksnes, 2015, s. 2).

I styringsdokumenter, både internasjonale og nasjonale, i FNs barnekonvensjon og i læreplaner for barnehage og skole legges det vekt på barns rett til og behov for lek (Öhman, 2012, s. 29). I arbeidet med å skape en felles forståelse av barns rett til lek, er å stille spørsmålet: Har alle ansatte kunnskap om barns rett til lek, at vi er forpliktet til å innfri artikkel 31 i FNs barnekonvensjon? (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 24 i Melvold, 2023, s. 268). Noe av det som har bekymret komiteen for barns rettigheter for denne artikkelen er manglende forståelse og anerkjennelse av barns rett til lek blant voksne som arbeider med barn. Komiteen er bekymret for at strukturerte og organiserte aktiviteter preger hverdagen for barn og at den frie spontane leken, som har egenverdi for barn, ikke prioriteres (Komiteen for barns rettigheter, 2013; Melvold, 2023, s. 268-269).

Det rettes også søkelys mot økende vektlegging av formell akademisk suksess, hvor barn tidlig i barndommen utsettes for faglige mål og formell læring. Barns rett til lek knyttet til trivsel, helse og utvikling er undervurdert (Melvold, 2023, s. 269). Likevel er norske politikere og forskere med på å legge føringer mot et økende akademisk press og læringsfokus, som vil gå utover barns frie, spontane lek. Akkurat slik FN har uttrykt bekymring for (Sundsdal & Øksnes, 2015, s. 2). Det er viktig at leken får tilstrekkelig med plass både i barnehagen og i skolen, og at alle lærere er bevisste på lekens betydning og barns rett til lek (Öhman, 2012, s. 29).

2.7.1 Frihet og frivillighet

Selv om det finnes mange teorier om fenomenet lek, er flere fagfolk enige i noen karakteristiske trekk ved leken. Det som oftest blir trukket fram er at leken innebærer frihet og frivillighet, den er lystbetont, den er tilfredsstillende og primært aktivitet for aktivitetens egen

skyld (Lillemyr, 2011; Öhman, 2012, i Pape, 2020, s. 59). Lek styres av barnets egen indre motivasjon og de bruker leken til å skape mening. I leken kan barn gjøre ting som de i virkeligheten ikke kan og de bestemmer selv hva de vil gjøre (Öhman, 2012, s. 77). Gjennom sosialt samvær med andre, og særlig gjennom rollelek, har barnet mulighet til å uttrykke følelser og bearbeide inntrykk og opplevelser (Pape, 2020, s. 59). Lek er morsomt og gøy og oppstår av barnas egne ideer og valg. Barn leker ikke fordi leken skal føre til noe mål og det går ikke an å tvinge noen til å leke (Öhman, 2012, s. 76-77). Leken er fri og spontan og barna tar selv initiativ til hva de skal leke, og hvem de skal leke med (Broström, 2019, s. 44).

I småskolen vil lek være en viktig arena for å undre seg og eksperimentere. Slik vil lek også bidra til læring. Men lek har en egenverdi for barn, den gir grunnlag for utvikling av identitet og mening, men først og fremst til å skape rike opplevelser for barna (Lillemyr, 2011, s.40). For barn er lek “på liksom”, et fristed for oppfinnsomhet og det som er moro (Lillemyr, 2011, s.41). Hos både voksne og barn er lek noe som skjer frivillig, forskjellen er hvorvidt den kan unnværes eller ikke. For barn er det vanskelig å la være å leke fordi de morer seg med lek og her ligger også deres frihet (Eik, 2022, s. 17). Diskusjonen om lek i skolen har dreid seg om hvordan lærerstyrt lek kan innføres i undervisningen uten at det ødelegger barns glede og engasjement og er særlig knyttet opp til at lek skal være frivillig (Eik, 2022, s. 19). For noen barn kan brettspill være kun spill, for andre kan det oppleves som lek. Men hvis leken gjøres til planlagt arbeid, kan leken miste sin karakter og bli til en ren læringsaktivitet (Eik, 2022, s. 19). Det behøver ikke å være klare skiller mellom lek styrt av barna selv og spill med klare læringsmål. Det kan utvikles fra læringsaktivitet til lek om barna blir engasjert (Eik, 2022, s. 19). Et av hovedkriteriene for at noe skal være barns frie lek er at aktiviteten er “her og nå” og ikke har noe utenforliggende mål (Skram, 2002/2007/2016, s. 118).

2.8 Alle får være med- lek i et inkluderingsperspektiv

Diktet av Jan-Magnus Bruheim (2015) innledningsvis i denne oppgaven fremhever betydningen av å føle tilhørighet, det er viktigere enn å bare være. Både internasjonalt og nasjonalt har begrepet *inkludering* blitt et mye brukt begrep både i barnehage og skole de senere årene (Haug, 2014, s.6). I vid forstand dreier inkludering seg om å bryte ned skiller mellom mennesker, om samliv og mellommenneskelige relasjoner preget av gjensidig forståelse, likeverdig deltakelse, tilhørighet og sosial forankring samt respekt og fellesskap på tvers av ulikhet (Morken, 2016, s. 165).

Inkluderingsbegrepet og diskusjonen om inkludering har stått sentralt i pedagogisk og spesialpedagogisk sammenheng siden 1960- årene, og i innvandringspolitikken siden 1970- årene (Morken, 2016, s. 166). Inkluderingsstanken er mye eldre, og gjennom norsk skolehistorie kan man se hvordan en felles grunnskole skulle få alle til å føle nasjonal tilhørighet. Inkludering av arbeiderklassen, samene som et eget urfolk, inkludering av elever med funksjonshemninger og elever med innvandrerbakgrunn. I nyere tid har også barnehagen blitt tillagt tilsvarende funksjon (Morken, 2016, s. 166).

Inkludering dreier seg om enkeltmenneskets opplevelse av å være anerkjent som likeverdige deltakere. Utfordringen i opplæringsammenheng er å styrke den enkeltes selvtillit og pågangsmot (Befring, 2012, s. 42, i Morken 2016, s. 171). Men poenget er at en inkluderende skole og barnehage skal ha rom for alle (Morken, 2016, s. 172).

Like viktig som å få leke, er det å få være med og leke (Öhman, 2012, s. 15). Lek og læring i barnehagen gjør barna rustet for det sosiale livet på skolen (Brandtzæg et al., 2013, s. 58). Noen barn opplever, av ulike årsaker, å være ganske så alene. Å være alene i en stor gruppe er mer ensomt enn å være alene for seg selv (Pape, 2020, s. 29). Barn vil oppleve ulike grader av inkludering og ekskludering og dette er parallelle prosesser hvor et barn kan føle seg inkludert av læreren i timen, men ekskludert av venner i friminuttet. Barn vil også kunne oppleve å ikke bli invitert med hjem til andre barn etter skolen, eller opplevelse av ekskludering fra øvrige sosiale fellesskap preget av sosiale grenser (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 812).

Mye grunnleggende læring skjer i lek, barn lærer å hevde seg og å ta hensyn til andre, turtaking og forhandlinger. Alle trenger en opplevelse av «vi», og lek og vennskap er viktig i barns liv. Tilnærming til jevnaldrende gjennom lek og vennskap er beskyttelsesfaktorer som kan hjelpe barn i å håndtere livet og dets påkjenninger (Brandtzæg et al., 2013, s. 58). Dewey hevder at sosiale sammenhenger med sosialt press har en sterk formende kraft, enten inkluderer vi i gruppen eller vi blir ekskludert i en nådeløs avvisning (Aasen, 2008, s. 144).

Lek handler om opplevelsen av tilhørighet, samhold, fellesskap og relasjoner og om det å være et betydningsfullt menneske i møte med andre (Melvold, 2023, s. 272). Barn trenger å føle at de hører til i et fellesskap hvor det er godt å være. Å kjenne seg verdsatt og inkludert er avgjørende for barns trivsel (Melvold, 2023, s. 310). Å bli ekskludert fra barnefellesskapet er nok noe av det såreste barn kan oppleve, og kan få store konsekvenser for livskvaliteten i barndommen og senere i livet (Mørland et al., 2017, s. 116-117). Fröbel tenkte allerede på

første halvdel av 1800- tallet at barnehagen skulle være for alle, som det “første leddet i en organisert folkeutdanning” (Thuen, 2008, s. 179, i Kaurel, 2016, s. 233).

2.8.1. Vennskap og fellesskap

Mennesket er et sosialt vesen og er avhengig av å være i sosiale forhold (Lillemyr, 2011, s. 177). Vennskap innebærer gjensidige positive relasjoner (Håøy & Becker, 2023, s. 132). Barn kan utvikle vennskap i tidlig alder og knyttes ethvert (Greve, 2015, s. 53 i Håøy & Becker, 2023, s. 132) sammen av felles interesser (Carter, 2021, s. 4 i Håøy & Becker, 2023, s. 132). Barn vil kunne oppleve en form for identitetsskifte når de slutter i barnehagen for å begynne på skolen. De møter nye krav og forventninger og det er lettere å håndtere disse når man har venner. Det er viktig å gi barna mulighet til å beholde kontakten med venner fra barnehagen og å etablere nye vennskap i forbindelse med overgangen (Hogsnes, 2019, s. 79). Vennskap er vesentlig for barnas opplevelse av trygghet, for deltakelse i friminuttene og som støtte i klasserommet (Hogsnes, 2019, s. 80).

Et karakteristisk trekk i en sosiokulturell læringsteori er fokuset på relasjoner. Læringen skjer ikke kun i elevens hode, men gjennom omgivelsene de er en del av (Dysthe, 2001, s. 33). Lærere kan ikke planlegge hva barn skal leke, men kan planlegge for at barna skal kunne leke og støtte barnas planer. Ettersom barn skaper mening gjennom å leke, trenger de mye tid til å gjøre det, de trenger noe å leke med og de trenger venner å leke med (Öhman, 2012, s. 76). I store barnegrupper er betydningen av vennskap veldig viktig (Tveitereid, 2019, s. 123). Sammen med lek og leker er venner det barna gir uttrykk for å savne i overgangen fra barnehage til skole (Einarsdóttir, 2013, i Hogsnes, 2019, s. 79). Lærere i barnehage og skole har som oppgave å forme gode lekemiljø og sammen med barna danne positive lekeklima (Öhman, 2012, s. 15). Barn lærer mye om samarbeid og samhandling gjennom leken, som de kan ha bruk for med tanke på aktiv medvirkning i læringen og som å tilegne seg demokratiske prinsipper. Leken vil også være nyttig for hvordan de utvikler gode relasjoner til andre og følelsen av tilhørighet i gruppen (Lillemyr, 2011, s. 59).

2.9 Å bygge bro mellom barnehage og skole

Barns første møte med skolen er viktig med tanke på deres videre liv i skolen (Hogsnes, 2022, s. 41). Barn er også bekymret for om de får leke på skolen eller om skolen har slike leker som i barnehagen (Hogsnes, 2022, s. 42). Skolens mandat er opplæring, slik det fremgår av både

Opplæringsloven og de ulike læreplanene opp gjennom årene (Opplæringsloven, 1998; Kirke- og undervisningsdepartementet, 1957; Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974; Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987; Kunnskapsdepartementet, 2006). Det er kun i L-97 (Haug, 2019) at leken har en fremtredende og tydelig plass i skolen. Derfor er det heller kanskje ikke naturlig å forvente at lærere i skolen skal påta seg rollen med å aktivisere barn inn i fri lek, men heller ha fokus på lekende læring der målet for leken er satt (Hogsnes, 2022). Likevel gir læreplanene rom for tolkning, og det vil være individuelt og lokalt for hvordan man oppfatter læreplanen og hvilke handlingsrom som ligger innenfor dette. Det handler også om lærerens evne til å oppfatte og tolke omverdenen og sette dette ut i praksis (Skram, 2002/2007/2016).

Det er viktig for barns trivsel å ha lekevenner. Overgang fra barnehage til skole og SFO skjer kollektivt ved at flere barn er sammen om denne overgangen. Samtidig som den er kollektiv, er den også individuell (Hogsnes, 2022, s. 58). Det er flere former for overganger i barns liv. Vertikale overganger innebærer et brudd med relasjoner og kan være mer eller mindre endelige for barnet. Å måtte ta avskjed med foreldrene når de begynner i barnehagen, eller med venner når de bytter barnegrupper i løpet av barnehagen, er vertikale overganger (Hogsnes, 2019, s. 56). Horisontale overganger karakteriseres som de daglige overgangene i barns liv, for eksempel fra hjem til barnehage (Hogsnes, 2019, s. 56). Hjemmet er vanligvis den viktigste og stabile arenaen for barn og finnes i barnas bevissthet når de møter de vertikale overgangene, som overgang til ny barnegruppe eller skolen (Hogsnes, 2019, s. 56). De erfaringene barna har med seg fra tidligere overganger er viktige for å gi trygghet i overgangen fra barnehage til skole (Hogsnes, 2019, s. 56). Barnehagen og skolen må møte barns undring i det de blir oppmerksomme på at egen skolestart nærmer seg, og bidra til at barna gleder seg til å begynne på skolen (Hogsnes, 2019, s. 60). Når barna begynner på skolen, forlater de barnehagen og møter et nytt fysisk miljø. Nye rom, nytt materiale, nye leker og ny organisering av tid som de ikke er kjent med fra før. Det er færre ansatte og flere barn på skolen (Hogsnes, 2019, s. 73).

Betydningen av sammenheng i form av det fysiske miljøet ble vektlagt da 6-åringene ble overført fra barnehage til skole på 1900-tallet. Det fysiske miljøet inneholdt elementer av gjenkjennelse som gjorde at barna fikk bruke tidligere erfaringer i et nytt miljø (Hogsnes, 2019, s. 76). I møte med det nye må barna få bruke sine tidligere erfaringer. Videre gjennom erfaringer med nye settinger utvikle en form for overgangskompetanse som gjør dem i stand til å delta aktivt på ulike måter i ulike miljø (Dewey, 2004, i Hogsnes, 2019, s. 67). Senere

reformer i Norge har endret bildet på det fysiske miljøet og utformingen av pedagogiske miljø har betydning for forventningen til barna, og til lærerne (Hogsnes, 2019, s. 76). Om barn skal oppleve sammenheng og få mulighet til å overføre egen kompetanse i overgangen er det viktig at skolen legger til rette for dette også i det fysiske miljøet (Hogsnes, 2019, s. 77).

Den fysiske utformingen gir signaler og muligheter i form av hvilke arbeidsformer som kan gjennomføres og bygger opp under pedagogiske mål (Becher & Høyland, 2019, s. 72).

Dersom stoler og pulter dominerer klasserommet også for de yngste barna påvirker dette arbeidsmetoder og hvilke måter hverdagen gir rom for variasjon, lek og elevaktive arbeidsformer i undervisningen (Becher, 2018, i Becher & Høyland, 2019, s. 72). Barnestyrt lek krever at barna kan påvirke bruken og innredningen av rommene, samt at de har inspirerende utstyr og materiell tilgjengelig (Hogsnes, 2022, s. 200).

Klasserommets fysiske rom tydeliggjør en markant overgang fra barnehagens mange ulike lekearealer til skolens mer strukturerte undervisningsarealer (Becher & Høyland, 2019, s. 72). Det kommunikative egenskapsområdet kan signalisere muligheter og begrensninger både for lærere og til barna (Hogsnes, 2022, s. 200). Vygotsky mener fantasien er viktig. Han betrakter opplevelser som grunnleggende i denne sammenheng, og opplevelsene gir erfaringer barna tar med inn i leken. I tillegg til materialet som skaper fantasien, er også følelsen som det henger sammen med viktig (Lillemyr, 2011, s. 134). Det er ikke tilstrekkelig at skolen legger til rette for læring gjennom lek, en må i tillegg sørge for at barna får utfyllende erfaringer og opplevelser. Det er like viktig som tid og rom for lek (Lillemyr, 2011, s. 134).

Barn har med seg erfaringer fra barnehagen og samtidig har de mange forventninger til skolen. Barn ønsker seg noe nytt når de begynner på skolen. Barnehagelærere, lærere i første klasse og SFO-ledere legger vekt på tydelige overganger, samtidig som barna skal oppleve en sammenheng (Hogsnes, 2019, s. 60) De blir grensearbeidere for skolestarterne (Tveitereid, 2019, s. 123). Ifølge John Dewey er det moderne samfunnet så komplisert og brutalt at barn trenger skolen for å lære før man blir kastet ut i samfunnet. Det betyr likevel ikke, sier Dewey, at barna skal stilles ovenfor en faginndeling og timeplan, men at gjennom lek og forhold de kjenner fra før skal kunne ta del i skolehverdagen og bli nysgjerrige på å lære (Dewey, 1974/ 2008, s. 30).

I forbindelse med overgangen må lærere i barnehagen og skolen reflektere over innholdet i hva som læres og hensikten med det. Dewey kritiserer utdanningssystemet for å være for

oppdelt og argumenterer for at det bør være et samspill mellom de ulike delene (Hogsnes, 2019, s. 67). Det sanselige egenskapsområdet handler om hvordan mennesker kan sanse rommenes atmosfære gjennom lyd, lukt og visuelle inntrykk. Sansene mottar informasjon og dette kan påvirke fantasi og forestillingsevne. Rom som innbyr til lek er gjerne rike på sanseopplevelser (Hogsnes, 2022, s. 200). En felles forståelse av arbeidsmetoder og tilnærming til lek vil også ha betydning for en sammenheng mellom barnehagen og skolen (Hogsnes, 2019, s. 82). Å benytte lekbaserte aktiviteter i både barnehage og overgangen skole kan skape tilhørighet for barna. Det å oppleve sammenheng, gjenkjenning og mening er viktig for læringsprosessene (Løken et al., 2024, s. 145).

Tyngdepunktet av forskning, som omhandler overgang barnehage til skole, både nasjonalt og internasjonalt viser at de faglige sidene ved overgangen knapt er berørt (Hidle, 2022, s. 4). Forskingen tar for seg de generelle sidene som bli-kjent- aktiviteter og informasjon til foreldrene. I den grad læring behandles spesielt gjelder det utvikling av sosiale ferdigheter, praktisk selvhjelpenhet, selvregulering, spesialpedagogiske problemstillinger og tidlig tall- og leseforståelse (Hidle, 2022, s. 4). Studier viser at lærere oftere er bevisst lekens sosiale betydning mer enn dens betydning for faglig innhold (Zachrisen, 2000, i Lillemyr, 2011, s. 177).

I skolen må forholdet mellom lek og læring tydeliggjøres og ivaretas på andre måter enn i barnehagen, uten at begrepene forstås som motsetninger. Lekpreget arbeidsmåter er ofte igangsatt av læreren som en del av undervisningen og kalles av noen forskere for *lekende læring*. Mens *lærende lek* oppstår på barnas eget initiativ uten andre mål enn å leke (Eik et al., 2011 i Eik, 2022, s. 22). Skolestarterne kommer til skolen med en sekk full av erfaringer, som handler om lek i ulike former. Samtidig fører skolekonteksten og skolens mandat til at intensjonen og rammene for lek er annerledes i skolen enn i barnehagen (Eik, 2022, s. 21). Men det er også viktig å tenke på at skolen ikke bare handler om undervisningen. Barn erfarer skolen som en helhet og ser på både friminuttene og SFO som en del av skolehverdagen. Dette kan være grunnen til at barn har en opplevelse av at de får leke masse i løpet av en skoledag (Hogsnes, 2022, s. 37).

2.10 Den viktige hverdagen for alle elever

SFO, friminuttene og skolens undervisning er sentrale sosiale settinger i barns liv. Barn tenker på skolehverdagen sin som en helhet og erfaringene de gjør på de ulike arenaene sees ikke på

som noe som står alene (Hogsnes, 2022, s. 39). De ulike arenaene gir ulike muligheter for lek. Deweys (1974, i Hogsnes, 2022, s. 39) perspektiver på kontinuitet i erfaringer innebærer ikke at barn skal se på disse arenaene som like, men kunne ta med seg erfaringer de gjør på en arena over til en annen. Det er ikke tilstrekkelig at skolen legger til rette for læring gjennom lek, en må i tillegg sørge for at barna får utfyllende erfaringer og opplevelser. Det er like viktig som tid og rom for lek (Lillemyr, 2011, s. 134). Dersom de ansatte legger til rette for det å bevege seg mellom disse arenaene som gir ulike muligheter for lek, kan det gi rom for videre vekst for barna (Hogsnes, 2022, s. 39). Gjennom å ta i bruk egen kompetanse kan barna erfare progresjon i felles lek. En tradisjonell oppfatning av de ulike arenaene er at skolen er arena for læring, mens friminuttene og SFO er arenaer for lek. Et helhetlig læringssyn utfordrer denne tenkemåten (Hogsnes, 2022, s. 39). For Dewey er lek knyttet til barns interesser og kreativitet og dette bør skolen utnytte (Hogsnes, 2022, s. 39). Når leken er sentral i styringsdokumentene for både SFO og skole, er det mulighet for at barna selv kan skape sammenheng mellom de ulike arenaene (Hogsnes, 2022, s. 48).

Barnehagepedagogikken har endret seg de siste årene. Fra å være dominerende av ulike utviklingsstadier hvor man vektlegger ulike stadier i barns utvikling til en forståelse av at man ikke kan tolke barns atferd ut ifra bestemte universelle kategorier (Öhman, 2007, s. 17). I dag er det enighet i at man må ta hensyn til sammenhengen barnet er en del av for å kunne forstå et barn (Öhman, 2007, s. 18). Det blir stadig lagt større vekt på hvor betydningsfull relasjonen mellom barnet og dets omgivelser er (Öhman, 2007, s. 19). Selvkontroll handler om å styre seg selv, og kunne tilpasse seg andre. Dersom barn stilles for høye krav til når det gjelder å gi opp egne ønsker for en stund, at man må dele, like alle, ikke bli lyttet til og bli behandlet likt, kan barnets evne til å utvikle samværskompetanse hemmes (Öhman, 2007, s. 37). Empirien til Hogsnes (Hogsnes, 2016 i Hogsnes, 2022, s. 58) bekrefter at leken i skolehverdagen er viktig for barn. Den er viktig for barns trivsel, for utvikling av vennskap og for deltakelse i ulike leke- og læringsfellesskap i skolen (Hogsnes, 2022, s. 58). Å legge til rette for at barn skal erfare sammenhenger gjennom lek, betyr ikke at leken på de ulike arenaene må komme til uttrykk på samme måte (Hogsnes, 2022, s. 58). Et helhetlig læringssyn innebærer at faglig læring ikke kan isoleres fra sosial læring som skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi (Hogsnes, 2022, s. 58).

3 Metode

3.1 Kapittelets oppbygging

Metodekapittelet viser fremgangsmåten vi har benyttet for å samle inn og bearbeide empirien for oppgaven. Vi starter med å belyse vitenskapsteoretisk forankring for oppgaven, der både hermeneutikk og fenomenologi har fått egne underkapitler. I kapittel 3.3 tar vi for oss forskningsdesignet, der vi beskriver mosaikk tilnærming, observasjon og kvalitativt forskningsintervju som metode. Vi har også et eget underkapittel der vi beskriver intervju med barn. I det påfølgende kapittelet beskriver vi utvalg for studien, I kapittel 3.5 belyser vi hvordan vi forberedte og gjennomførte innsamling av empiri for oppgaven. I kapittel 3.6 skriver vi om hvordan vi analyserte empirien gjennom tematisk analyse. I de to siste metodekapitlene beskriver vi henholdsvis etiske vurderinger og studiens kvaliteter.

3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Innen den samfunnsvitenskapelige tradisjonen skiller man mellom kvalitativ eller kvantitativ etter hvilken metode for innsamling man bruker (Nyeng, 2012, s. 71). Det ligger ingen verdimessig bedømmelse i disse begrepene, som at kvalitativ forskning er bedre enn kvantitativ (Nyeng, 2012, s. 71). Det som utgjør den største forskjellen mellom kvalitativ og kvantitativ forskning er målet for forskning, og kvalitativ forskning har ofte som mål å forstå et fenomen, en hendelse eller en enkelt case. Kvantitativ derimot har ofte som mål å bygge eller teste allmenngyldig teori, eller gjøre forskningen generaliserbar (Nyeng, 2012, s. 71). I vår oppgave er ikke målet å generalisere opplevelse av lek blant 1. klassinger, men et ønske om å forstå fenomenet lek og hvordan det oppleves hos et utvalg 1. klassinger.

I kvalitative metoder prioriteres nærhet til både innsamlings situasjonene og tolkningen av data (Kleven, 2014, s. 19), det handler om å forstå deltakernes perspektiv (Postholm, 2005, s. 17). For å få adgang til barns verden vil det være hensiktsmessig å bruke metoder som kan gi innsikt i barns tanker (Eide & Winger, 2003, s. 54). Gjennom bruk av kvalitative datainnsamlingsmetoder som observasjon, semi-strukturert intervju og mosaikk tilnærming håper vi å samle rikholdige beskrivelser fra et utvalg førsteklassingers opplevelse av lek i skolen. Målsettingen med kvalitativ forskning er å beskrive kompleksiteten av et fenomen

knyttet til et bestemt fokus og å få frem deltakernes perspektiv (Postholm, 2005, s.22). Vi har tolket ut fra egne referanserammer med våre erfaringer, opplevelser og noen teoretiske perspektiver, og prøvd å skape sammenheng mellom datamaterialet vi har samlet inn (Postholm, 2005, s. 27). Et kvalitativt forskningsdesign brukes for å gå i dybden på et felt og har en klar forankring til hermeneutikken (Brottveit, 2018, s. 65).

3.2.1 Hermeneutisk ståsted

Hermeneutikken oppstod innenfor den samfunnsvitenskapelig tradisjon, og denne har utviklet seg fra ren tolkning av religiøse tekster og teksttolkning generelt (Kleven & Hjordemaal, 2023). I vår oppgave vil den retningen som Hans Georg Gadamer utviklet være sentral, da han tilla forforståelsen særlig vekt i tolkningsprosessen (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 191). Det som refereres til som sammensmelting av forståelseshorisonter. Gadamer mente man ikke kunne velge ut hvilke forutsetninger eller forforståelse man la til grunn for å forstå det som er utenfor en selv. Forforståelsen er en nødvendig brobygger i møte med tekst eller en persons utsagn, der man tar med sin egen personlige, sosiale kulturelle og historiske bakgrunn inn i tolkningen (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 191).

I vår oppgave danner forforståelse av lek og våre antagelser om dens betydning for 1. klassinger, sammen med teori, et grunnlag for studien. Nyeng viser til at tolkning skaper virkeligheten fra starten av (Nyeng, 2012, s. 48).

Vi påberoper oss på ingen måte tittel som hermeneutiker, men ut fra et vitenskapelig ståsted er det i dette landskapet vi føler oss mest hjemme også i forhold til fenomenet lek og hvordan det ikke lar seg definere eller klassifiseres i en kategori. En hermeneutiker vil insistere på at man ikke kan forstå følelser og handlinger uten at de tolkes inn i en meningsgivende kontekst. Delene vil være forståelig først i lys av helheten (Nyeng, 2012, s. 48). Forståelse av den menneskelige verden går alltid gjennom å tolke den, og slik sett er forståelse ikke bare en forskningsmetode, men også grunnleggende for hvordan vi orienterer oss her i denne verden (Anker, 2020, s. 50). Gadamer var tydelig i sin tilblivelse av hermeneutikken at "Det finnes altså ingen forståelse som er fri for enhver fordom, uansett hvor mye vår erkjennelsesvilje må være rettet mot å frigjøre seg fra fordommenes makt" (Gadamer, 2010, s. 534). Selv om vi har våre forforståelse og antagelser for det vi skal forske på er det likevel viktig at vi rydder vekk eventuelle fordommer og stiller med en åpen tilnærming, der man må være åpen for

overraskende funn. Dette vil også være essensielt når vi benytter barn som informanter til å forske på fenomenet lek.

3.2.2 Den hermeneutiske spiral

Hermeneutikk handler både om det filosofiske arbeidet med å forstå og fortolke, men også som en metodisk måte i fortolkningsprosessen (Anker, 2020; Gilje, 2019). Derfor er det også nærliggende å trekke frem den hermeneutiske spiral, også referert til som den hermeneutiske sirkel, som sentral for hermeneutikken (Anker, 2020; Gilje, 2019; Kleven & Hjordemaal, 2023; Nyeng, 2012). Ifølge Kvale og Brinkmann består hermeneutiske fortolkning av flere prinsipper (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237).

I vår oppgave vil det første prinsippet være relevant for hvordan vi koder og analyserer data innen tematisk innholdsanalyse. Innen begrepet den hermeneutiske sirkel gjelder en kontinuerlig frem og tilbakegang mellom del og helhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Teksten er i starten ofte uklar som helhet, men ved å fortolke de ulike delene eller kodene så kan man sette de i relasjon til helheten. Kvale og Brinkmann viser til dette som en “circulus fructuosus”, altså som en spiral som åpner for en forståelse som går mer i dybden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). I vår oppgave er både intervju, observasjon, bilder og tegninger en del av datagrunnlaget for vår studie. Forut for dette er vår forforståelse av fenomenet lek, men for at vi skal få en dypere forståelse og kunnskap er det viktig at vi setter vår forforståelse litt til side for å kunne analysere delene. Dette vil forhåpentlig bidra til ny kunnskap og øke vår forståelse for det vi forsker på.

3.2.3 Fenomenologisk tilnærming

I vår kvalitative forskning har vi valgt en fenomenologisk tilnærming. En fenomenologisk tilnærming innen forskning er et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Nyeng (2012) beskriver det som et ønske om å finne ut av hvordan mennesker opplever ulike sider ved sin tilværelse, hvilke innhold som fyller bevisstheten og hvordan deres tanker sier noe om hvilke forhold som fremstår som virkelig for dem.

Merleau-Ponty (Kvale & Brinkmann, 2015) la til grunn at fenomenologi dreier seg om å beskrive det gitte så presist og fullstendig som mulig, altså å beskrive mer enn å forklare eller

analysere. Fenomenologien handler også om å komme nærmere virkeligheten slik vi sanser den som helhetlige vesener (Nyeng, 2012, s. 33). Når vi velger en fenomenologisk tilnærming er det fordi vi ønsker å forstå fenomenet lek gjennom barns perspektiv. Vår forforståelse er at barn både ser og opplever lek på en helt annen måte enn hva vi voksne tror og definerer det som. Dette gjelder da den frie leken, den som er egenmotivert og kommer fra det indre i mennesket. Vi benyttet oss av forskningsdesignet mosaikk tilnærming (Clark, 2017) og forsøkte å få tak i barnas egne perspektiv ved å benytte både tegning, fotografering og semistrukturert livsverdenintervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46).

3.3 Et kvalitativt forskningsdesign med mosaikk tilnærming som metode

I vår studie har vi sett på et utvalg førsteklassinger fra to ulike skoler. Vi har latt oss inspirere av en mosaikk tilnærming der vi har benyttet observasjon, intervju, bilder og tegninger som datainnsamlingsmetoder.

Ved å velge en kvalitativ orientert metode gir det oss som forskere mulighet til å gå mer i dybden og innhente mange opplysninger om få undersøkelsesenheter, slik Dalland beskriver det (2020). Innenfor den kvalitative metoden skjer datainnsamlingen i direkte kontakt med feltet, og som forsker må man være bevisst den påvirkning og delaktighet man har i forskningen (Dalland, 2020, s. 55). Dette gjelder også innen en mosaikk tilnærming til forskning. Vi som forskere var med rundt når barna tok bilder med iPad både inne og ute. Det var barna selv som valgte motiver, men vi som forskere gikk sammen med dem. Tilsvarende inne når de tegnet så satt vi sammen med dem rundt bordet og spurte hva de tegnet. I det semistrukturerte gruppeintervjuet var vi begge som forskere deltakende i intervjuet, men ikke samtidig. Et viktig aspekt ved kvalitativ forskning er at fremstillingen tar sikte på å formidle forståelse (Dalland, 2020, s. 55).

3.3.1 Mosaikk tilnærming

Forskning blant barn utgjør et forskningsfelt som vi i dag ser på som både legitimt og interessant. Vi skal ikke mange tiår tilbake i tid før situasjonen var annerledes (Kampmann et al., 2021, s. 9). Psykologisk forskning, særlig om barns utvikling, har vært kjent og utbredt siden begynnelsen av 1900-tallet, men det er først i 1980-årene at det utvikler seg reelle

tverrfaglige barne- og ungdomsforskningsmiljøer (Kampmann et al, 2021, s.9). Det har utviklet seg et selvstendig forskningsfelt som kalles barnestudier eller barndomsstudier, og har utspring i *new sociology of childhood* (James & Prout, 1990, i Kampmann et al., 2021, s. 9). Både i Norge, Norden og internasjonalt har ratifikasjonen av FNs barnekonvensjon i 1989 hatt stor betydning for et forandret syn på barn som personer med spesielle rettigheter til beskyttelse og utviklingsfremmende livsbetingelser, og også som aktører (Kampmann et al., 2021, s.9). For å komme enda tettere på barnas perspektiv har det i den senere tid blitt utviklet egne metodiske tilnærminger for å nå denne målsettingen (Lund, 2021, s. 38).

Vi kjente ikke til denne måten å forske på fra før, og var veldig usikre på om vi hadde siktet feil ved å la barna være våre informanter. Ville vi få nok data med barneintervju hvor svarene ofte ikke er utfyllende. Å samtale med barn har vi derimot erfaring med og likte godt ideen om å basere forskningen ut fra barneperspektivet. Slik gikk det til at vi ønsket å benytte det multi-metodiske verktøyet *The Mosaic Approach* utviklet av barneforsker Alison Clark (Lund, 2021, s. 38), og som kan benyttes når barnets stemme og deres perspektiv skal bli hørt (Clark, 2017, s. 24).

Mosaikk tilnærming ble opprinnelig utviklet med 3-4 åringer i barnehagen (Clark, 2017, s. 32). Metoden ble utarbeidet ut fra den opprinnelige *Listening to Young Children* (Clark, 2017, s. 31) og ulike visuelle metoder har spilt en vesentlig rolle i å finne en relasjon mellom voksne forskere og barns deltakelse (Clark, 2017, s. 31). Metoden kombinerer flere kvalitative metoder, som observasjon og intervju og hvor barna er med på å skape grunnlag for refleksjon over empirien (Clark, 2017, 2. 17). Det vesentlige i denne metoden er at ikke bare språket danner grunnlaget for forståelse, men også andre uttrykksformer barn har. Å lytte til barn er en prosess som inneholder lek, fotografering eller tegning (Clark, 2017, s. 25). Disse verktøyene kan være et springbrett for mere snakking, lytting og refleksjon og kan fortelle oss voksne om barns liv og opplevelser (Clark, 2017, s. 25). Fra før visste vi at svar barn gir i typiske intervjusituasjoner eller samtaler kan bli lite utfyllende, det var derfor utrolig gøy å se hvordan bildene og tegningen førte til mer utfyllende svar, refleksjoner og beskrivelser fra barna.

Forskningsmetoden har hatt som mål at barnet er aktiv deltaker i forskningsprosessen og å fremheve barnas opplevelse av hverdagslivet i institusjonene de er en del av (Clark, 2017, 25 og 27). Barna var ivrige fotografer med et verktøy de kjenner og kan bruke fra før. Ipaden bruker de i undervisningen på begge skolene og barna mestret fotograferingen godt. Det gav

oss som forskere en god mulighet til å bli kjent med de områdene barn likte å leke på, da barna sprang ivrig rundt på hele skolens område. Likeledes utfylte tegningen og bildene de verbale svarene barna gav, og for oss som forskere opplevdes det som “kjøtt på beina” i resultatene våre. Det er viktig å anerkjenne barnets stemme ut fra deres opplevelse og ikke ut fra et voksenperspektiv, men å se barnet som aktive deltakere og høre svarene vi ikke selv kan svare på (Clark, 2017, s. 28). Det kan være vanskelig for barn å uttrykke seg verbalt om viktige lekeområder eller personer i deres hverdagsliv, men gjennom å fortelle ut fra bildene de selv tar, eller kartene de tegner kan de ved hjelp av denne visuelle støtten uttrykke seg grundigere (Clark, 2017, s. 31). Metoden setter barnets stemme i sentrum av voksnes diskusjoner (Clark, 2017, s. 33). Vi mener at metoden fungerte godt for vårt forskningsarbeid sammen med åtte 6-år gamle eksperter.

3.3.2 Utvalg

Innen kvalitativ forskning vil utvalget av data gjøres med en eller annen form for ikke-sannsynlighetsutvelgelse (Nyeng, 2012, s. 121), der formålet med forskningen verken er å generalisere eller etablere allmenngyldig teori. I denne studien er ikke målet å fremlegge allmenngyldig teori om lek, men se på hvilken opplevelse et utvalg elever på 1. trinn har om lek i skolen. Det betyr også at våre funn ikke kan generaliseres, slik man gjerne leter etter i kvantitative studier med sannsynlighetsutvalg (Nyeng, 2012). Kvalitative undersøkelser gir, ifølge Nyeng (2012) kunnskap som ikke kan generalisere til en populasjon av enkeltindivider. Man kan likevel snakke om grader av overførbarhet mellom lignende case eller fenomen (Nyeng, 2012, s. 122). Dernest kan vårt utvalg også karakteriseres som et strategisk utvalg. Ifølge Thagaard (2018) er dette et utvalg som baserer på at en systematisk velger personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Det har også et element av å være et bekvemmelighetsutvalg. Et slikt utvalg innebærer at man forsker på dem man har tilgjengelig (Høgheim, 2020, s. 157). Et bekvemmelighetsutvalg er også basert på at forskningsdeltakere må tilfredsstillende visse kriterier for å være relevant for forskningsprosjektet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). I vår studie har vi valgt å benytte et utvalg førsteklasinger fra to forskjellige skoler, som geografisk ligger nærme hverandre. Målet er ikke å sammenligne de to utvalgene. Man kan heller ikke generalisere våre funn ut fra to utvalg med til sammen åtte elever. Man kan likevel si noe om graden av overførbarhet, da vi velger informanter fra to forskjellige skoler og dermed også fra to forskjellige skolekulturer.

Vi har også til en viss grad benyttet oss av portvakt som utgangspunkt for tilgang på informanter (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41) ved at vi har benyttet kontaktlærere på 1. trinn ved de to skolene til å dele ut informasjon. En portvakt kan fungere som en døråpner inn til deltakere, men kan også være begrensende med tanke på å påvirke hvem som rekrutteres til deltakere (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). I vår studie er empirien samlet inn gjennom observasjon og intervju med åtte 1. klassinger på to skoler i vårt eget nærområde. Informantene er dermed tilgjengelige for oss gjennom vårt eget nettverk, selv om vi ikke har direkte tilknytning til informantene vi bruker for vår studie. Denne tilgangen til informantene fikk vi gjennom å henvende oss både til kontaktlærere på trinnet og tillatelse fra skoleledelse til å gjennomføre innsamling av data. Portvaktene fungerte som en døråpner for oss, men hadde ingen føringer for hvem som skulle bli med i studien. Det var samtykkeskjemaet og tilfeldig utvalg ut fra samtykkene som bestemte utvalget. Informantene var samtidig kjent med hvem vi var, og vi kjente også til de fleste av våre informanter uten at vi hadde en personlig relasjon til hverandre.

I kvalitative intervjuer er både forskere og informanter aktive, og de som deltar blir ofte omtalt som deltakere, informanter eller intervjupersoner. I vårt forskningsarbeid er deltakerne anonymisert og siden de deltar som samlet gruppe benytter vi betegnelsen *utvalg* (Brottveit, 2018, s. 66). Det er ulike meninger om hvor mange forskningsdeltakere som bør intervjues, alt i fra fem til tjuefem til tre til ti personer. Vi mener at det er tjenlig for vår oppgave, både tidsmessig og i omfang å velge åtte barn. Vi har fire gutter og fire jenter med i vårt forskningsarbeid (Postholm, 2005, s. 43). Det er mulig vi burde inkludert ytterligere informanter og observasjoner. Likevel tolker vi svarene fra vårt utvalg til å ha en felles essens (Postholm, 2005). Derfor mener vi det ikke ville bidratt med betydelige endringer i våre tolkninger.

3.3.3 Forberedelser

Forberedelsene til denne studien startet med at vi valgte tema. Vi ble ganske tidlig enige om at når vi skulle forske på opplevelse av lek så var barneperspektivet det mest interessante å se på. Vi tok derfor kontakt med skolelederne ved to skoler og presenterte prosjektet vårt. Vi fikk ganske raskt klarsignal. Deretter tok vi kontakt med kontaktlærerne som var tilknyttet de aktuelle 1. trinnene for å få hjelp til å dele ut informasjon om prosjektet og samtykke fra foresatte. Vi satte svarfrist en uke, og dro deretter tilbake til skolene og samlet inn samtykkeskjema. Vi endte til slutt opp med 10 samtykkeskjema på skole 1 og 14

Samtykkeskjema på skole 2. Disse var også likt fordelt blant gutter og jenter. Dermed kunne vi fordele samtykkeskjemaene i to grupper på begge skolene, og trakk tilfeldig ut to av hvert kjønn fra de to skolene. Det strategiske utvalget består dermed av åtte informanter, fire informanter i hver gruppe fra de to skolene. Grunnen til at vi valgte å trekke tilfeldig er at barnas bakgrunn ikke skal ha noe å si for deltagelsen i studien. Vi ser likevel at de barn og deres foresatte som ikke ble trukket ut kan ha fått en følelse av å ikke være like viktig informanter. I forkant av samtykkeskjema ble det sendt ut en melding til foresatte om at barna ville trekkes tilfeldig til å delta ut fra antall samtykkeskjemaer. Vi opplyste også overfor barna i klassene at det var helt tilfeldig hvem som ble trukket ut til å delta.

Selve datainnsamlingen ble gjennomført over en to ukers periode. Det ble satt av en dag til observasjon, der informantene ble observert i sitt naturlige lekemiljø på skolen. I denne første delen var vi også inne i klassene og presenterte oss selv og hva som var årsaken til at vi var på skolen denne dagen. Neste gang hadde vi satt av en dag på hver av skolene. Den dagen brukte vi både til å samle bilder, tegninger og intervju med informantene.

Vi erfarte underveis at det hadde vært hensiktsmessig å gjennomføre en pilotering, slik Høgheim beskriver det (2020). En pilotering har til hensikt å prøve ut instrumentet man skal benytte i forskningen, og i dette tilfellet menes da intervjuguiden og intervjuene vi gjennomførte med barn. Selv om vi begge har erfaring med samtaler med barn fra det daglige, så er det likevel annerledes når man skal samle inn data som skal gi den informasjonen man er på jakt etter. En annen side ved piloteringen er også at det gir en god øvelse før selve gjennomføringen (Høgheim, 2020, s. 165). Selv om vi benyttet de samme spørsmålene i begge gruppene av informanter, så justerte vi en del på tiden fra den første til den andre gruppen. Høgheim (2020) påpeker likevel at det ikke er absolutt nødvendig å pilotere, men det bidrar til å få inn verdifulle perspektiver som bygger opp under arbeidet man gjør for å øke gyldigheten i forskningen. Dette kan vi kjenne oss igjen i ved at de vi var mer bevisste på hvordan vi la til rette og gjennomførte datainnsamlingen ved den andre skolen vi besøkte.

Vi forsøkte å utvikle en intervjuguide som passet for informantene våre og vi var villige til å ta pauser underveis eller avbryte intervjuet dersom vi oppdaget at det ble stressende for barnet (Eide & Winger, 2003, s. 43). Selv om vi kjente enkelte av barna fra før kunne vi ikke vite på forhånd om barnas bakgrunn og opplevelsene til de enkelte i overgangen barnehage til skole (Eide & Winger, 2003, s. 43). Vi har valgt et semistrukturert intervju og mener da at vi har

gode muligheter for å tilpasse spørsmålene underveis og at guiden vår ivareta barna underveis i intervjuet (Vedlegg 8.2).

3.3.4 Observasjon

Vi gjør alle observasjoner. Vi legger merke til ulike ting og bruker alle våre sanser. Vi ser, hører, føler, lukter, berører og smaker. Alle disse inntrykkene påvirker opplevelsen og dermed vår observasjon (Postholm, 2005, s. 55). Vi valgte å observere barna, det fysiske miljøet, valgmuligheter barna hadde og tid satt av til lek inne på formiddagen på hver av skolene. I løpet av formiddagen snevret fokuset vårt inn til ulike lekegrupper (Postholm, 2005, s. 55). Før vi startet, presenterte vi oss for voksne og for barna. Siden vi kjenner til generell skolekultur fra egne yrker gjennom både teori og praksis, vil dette påvirke hva vi observerer og hvordan vi tolker det. I kvalitativ forskning er man opptatt av å observere aktiviteter i sin naturlige setting og vi forsøkte å følge barna uten at vi deltok (Postholm, 2005, s. 56).

Siden vi er henholdsvis barnehagelærer og grunnskolelærer med noe ulike teoretiske grunnlag kan dette ha påvirket hva vi observerte og også vår forforståelse (Postholm, 2005, s. 57). Å være til stede, å sanse og oppleve det som skjer er essensielt for forskningsprosessen. Tilstedeværelse fører til at en kan fornemme stemning, energi, følelser eller affekter. Det kan ikke alltid observeres som en konkret handling, men likevel ha en betydning for hvordan aktørene opplever det som skjer (Melhuus, 2021, s. 119). Vi erfarte at stemningen og energien var helt ulik fra de to skolene vi observert de dagene vi var der. Om det var nettopp på grunn av vår tilstedeværelse eller andre årsaker kan vi bare fornemme.

Ved å ta del i informantenes verden får forskerne tilgang til deres livsverden (Nome, 2021, s. 56). Om forskeren er med i informantens hverdag for å kjenne denne virkeligheten på kroppen, blir forskerens livsverden preget av informantens livsverden. På den andre siden merker informantene at det er en ny person til stede i hverdagen, noe som kan påvirke handlingsvalgene. Her blir livsverden til informantene preget av forskerens livsverden (Nome, 2021, s. 57). Men innenfor etnografisk forskning er det et ideal å være deltakende nettopp fordi ved å ta del i informantenes hverdag får forskerne tilgang til deres verdier, språk og selvforståelse (Nome, 2021, s. 56). Vi kommer fra henholdsvis barnehage og skole og har kunnskap om å være sammen med barn. Vi kjenner også til hvordan en normal dag blir organisert i første klasse. Vi valgte ikke deltakende observasjoner som en del av vårt feltarbeid, men vi ble raskt oppdaget av barna og invitert til leken eller samtalene. Vi

bestrebet likevel å gjøre kroppene våre mindre ved å sitte på gulvet på ikke sentrale områder av rommet. Etter hvert lekte barna rundt oss uten at det så ut til å forstyrre de nevneverdig at vi var der.

For å forsøke å finne svar på vår problemstilling var det naturlig å forske i førsteklasse og sammen med barna. Vi baserte observasjonene våre på spørsmålet "Hvordan er det å være her?" fra mosaikk tilnærming (Clark, 2017, s. 34). Vi mener også at ved å observere tidsbruken til lek kunne vi bekrefte eller avkrefte barnas svar i intervjuet knyttet til tidsbruk for lek i skolen. I observasjoner studeres det som folk gjør, mens i intervjuene studeres det folk sier at de gjør. Derfor er det viktig å innlemme observasjon i datainnsamlingen når man skal finne ut hva folk gjør (Tjora, 2021, s. 62).

3.3.5 Gjennomføring av bildesekvens og "tur"

Barnefotografering er inkludert i mosaikk tilnærmingen for å kunne tilby en annen kommunikasjonsmåte for små barn, og fotografiene danner også grunnlaget for intervjuene (Clark, 2017, 42). I vår forskning skulle barna ta bilder av deres favorittleker og områdene de leker på. På forhånd hadde vi sørget for at det var batteri på iPadene til barna (i samarbeid med lærerne). Først presenterte og forklarte vi hva forskningen skulle handle om og at vi ønsket at barna skulle vise oss hva de lekte med, hvor de lekte, om det var noen plasser som var litt hemmelige, både inne på skolen og ute på skoleplassen. De fotograferte ivrig, både inne og ute og vi sprang etter så godt vi kunne. Det ble mange bilder. Barna tok bilder av hverandre, "selfies", fotballbanen, lekestativ, lekekasser, lego, ut vinduene, trappeoppganger osv. Barna var selv veldig opptatt av det etiske i dette, de sørget for at andre barn ikke kom med på bildene. Ved ett tilfelle var det noen eldre barn som spilte fotball på fotballbanen og barna som fotograferte spurte oss om vi kunne be de barna gå vekk en stund slik at de fikk ta bildet. Derfor var det også noen bilder som kun viste deler av klatrestativer eller områder. Det er ikke fordi barna ikke mestret å ta bilder av hele motivet, men de ønsket å skåne andre barn for ikke å bli med på bildene av hensyn til personvern. At barna fikk bruke iPaden sin til å ta bilder med var et bevisst valg av oss fordi vi visste at de mestret å bruke disse. De fant fram kamera lett, de passet på å verne de for regnet som kom, de fulgte med på batterikapasitet. Det som overrasket oss var at de ble så glade og ivrige når de fotograferte, det kunne se ut som om det var en ny erfaring å kunne ta bilder selv (Clark, 2017, s. 48-49).

Vi lagde ikke kart over skolen sammen med barna, vi var sammen med barna en hel dag på hver av plassene og trosset vær og vind. Derfor foregikk både fotografering, tegning og intervju i løpet av samme dag og vi kunne prate sammen om det der og da. Mulig det hadde vært mer aktuelt for oss å tegne kart om vi skulle sitte inne og snakke om uteplassen. På turene ledet barna an, de viste oss hvor vi skulle gå og hvilke motiv og områder som skulle bli med i forskningen. Det var en sammenheng mellom det barna tok bilder av og hva de tegnet i etterkant (Clark, 2017, s. 51). Grunnlaget for samtalen var bildene barna valgte og slik kunne vi spørre om hva de hadde ønsket å få frem med det bildet, hva de føler når de leker der, hvem de leker med der, om alle som vil får være med der og hvordan de skjønner at de må avslutte leken der (Clark, 2017, s. 51). Vi forskere var også med på noen bilder, noe som førte til mye latter både fra oss og barna, det er ikke alltid man er like fotogen.

3.4 Intervju som kvalitativ metode

“Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?” innleder Kvale og Brinkmann (2015). Dette er en tilnærming som også passer denne studiens tilnærming. Dette forskningsprosjektet tar utgangspunkt i et utvalg barns opplevelser av lek på 1. trinn, og vi ønsker med det å oppnå en dypere forståelse av fenomenet lek og hvordan dette fenomenet oppleves av aktørene som besitter kompetansen for å kunne si noe om det. Formålet med det kvalitative intervjuet er å få beskrivelser av den eller de som blir intervjuet sin livsverden (Dalland, 2020; Kvale & Brinkmann, 2015), for deretter å kunne tolke hva det har å si for den eller de som blir intervjuet. Vi velger å bruke begrepet informanter om utvalget for studien vår, da dette samsvarer med det vi er på jakt etter. En informant er en person med kunnskap som gir oss som forskere informasjon (Dalland, 2020, s. 67). I vår studie har vi valgt barn som informanter, da vi har en formening om at de besitter kunnskap om lek som vi ønsker informasjon om, og som er ukjent for oss fra både vårt forskerperspektiv og voksenperspektiv. Selv om vi bruker begrepet informant, så blir utvalget vårt omtalt som barn i våre resultater og drøftinger.

Et semistrukturert intervju, slik vi har benyttet i vår studie, er en form for samtale der forskeren har et overordnet mål for intervjuet (Dalland, 2020; Kvale og Brinkmann, 2015). Man har gjerne noen formulerte spørsmål eller tema klart på forhånd (Høgheim, 2020, s. 131), men dersom det dukker opp noe uventet i samtalen så lar man likevel den som blir intervjuet snakke om det. Det fordrer at man som intervjuer evner å gripe tak i sidesprang i samtalen,

som også kan vise seg å være verdifulle for datainnsamlingen. Samtaler med barn har gjerne mer form av en konversasjon, slik Einarsdottir viser til (2007, s. 199). Intervju med barn er også annerledes enn med voksne, da barn selv ikke har den samme erfaring med intervju og hva som er forventet (Einarsdottir, 2007, s. 199). Et sidesprang i en samtale med barn er derfor noe man må kunne forvente, men også kunne gripe tak. Det er viktig at man ikke forkaster eller degraderer disse sidesprangene, men heller klare å skille hvorvidt det er fantasi eller erfaring som barna formidler (Einarsdottir, 2007, s. 200). I våre intervju med barn erfarte vi at de lett lot seg avlede av andre ting eller at samtalene tok en annen retning. Vi forsøkte å følge retningene, men måtte innimellom hanke inn barna på tema vi snakket om.

3.4.1 Intervjuer med barn

Interessen og bruken av intervju med barn har økt de siste årene. Felles for alle typer barneintervju er at vi som voksne er interessert i å få vite noe om hva eller hvordan barn tenker (Eide & Winger, 2003, s. 60,61). Å snakke med barn er en viktig del av mosaikk tilnærmingen (Clark, 2017, s. 37) og i intervju med barn i førskolealder- og småskolen vil det være naturlig å velge den halvstrukturerte eller den åpne intervjuformen (Eide & Winger, 2003, s. 61). For at barn skal finne seg godt til rette i en samtalesituasjon er det også en del rammefaktorer som bør være på plass (Drugli & Engen, 2004, s. 42). I mange tilfeller er det å foretrekke at intervjuer med barn finner sted i barnas naturlige omgivelser. Det er også vesentlig at de voksne ikke stiller lange og komplekse spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Vi erfarte at det var vanskelig å lage spørsmål rettet mot barn, som skulle gi oss grunnlag for besvarelse av problemstillingen. I starten hadde vi en idemyldring rundt spørsmål, og endte opp med 40 spørsmål. Vi innså raskt at det ble litt for meget i enhver intervjusituasjon. Vi snevret oss ned til totalt 10 spørsmål og disse ble i tillegg delt inn i tema. Vi var også opptatt av at det skulle være åpne spørsmål, som kunne gi rike beskrivelser. Et av spørsmålene var for eksempel: Hvordan ser den perfekte skoledagen ut for deg om du fikk velge? Underveis i intervjusituasjonene var det naturlig med oppfølgingsspørsmål for å hjelpe barnet til å fokusere sin fortelling om det vi var opptatt (Drugli & Engen, 2004).

En av årsakene til at vi var på skolene før vi gikk i gang med intervjuene var å vise oss og presentere oss for de barna som ikke kjente oss fra før. På skole 1 hvor ikke alle deltakerne kjente oss, valgte vi å gjennomføre intervjuet på "Stua". Dette er et stort, åpent rom slik at barna lett kunne gå fra intervjusituasjonen om de ønsket det. Vi erfarte at dette skapte trygge rammer for barna, men fordi det ble en del støy valgte vi et mindre grupperom med stengt dør

på skole 2. Her kjente alle barna godt til den ene av oss, og barna uttrykte at dette rommet ville de gjerne være på ved senere anledning også. Før vi gikk i gang med selve spørsmålene brukte vi god tid til å forklare barna hva vi skulle snakke med dem om, hva som skulle skje og at de kunne trekke seg akkurat når de ville om de ønsket det. Vi formidlet dette på en adekvat måte og tilpasset språket til alderen til barna og følte oss trygge på at barna forsto og ønsket å delta (Eide & Winger, 2003, s. 140). Vi hadde valgt et semistrukturert intervju med åpne spørsmål. Det var likevel utfordrende å følge barnas innspill og komme med gode, relevante oppfølgingsspørsmål som ikke ble ledende. Barn lar seg lede av voksnes spørsmål og kan gi misvisende svar heller svare det de tror er det riktige svaret på spørsmålet som stilles (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Vi vektla å anerkjenne innspillene til barna og forsøkte å lede intervjuet slik at alle fikk sagt noe, selv om noen sa mer. Vi opplevde at barna på begge skolene likte intervjusituasjonene og ville gjerne fortelle. "Nå er det min tur til å prate" eller "Jeg vil gjerne svare mer..ja, spør meg flere spørsmål da!" er utsagn vi begrunner påstanden med. Vi takket for at de ville hjelpe oss og være ekspertene for oss.

3.4.2 Fokusgruppeintervju

I et retrospektivt intervju, hvor barn blir bedt om å tenke tilbake på erfaringer fra barnehage eller skole, kan gruppeintervju være en god støtte for å gjenkalle minner eller fortellinger (Eide & Winger, 2003, s 65). Hvem man blir intervjuet sammen med kan ha noe å si for hva barna vil fortelle, og fordelene med at det er flere barn til stede er at informantene kan hjelpe hverandre med å se temaet fra flere sider (Eide & Winger, 2003, s 68). Men på den andre siden kan man oppleve at barna hefter sine svar på de andres og spinner videre på det. Dette vil kunne føre til at det blir vanskelig for intervjuene å ha fokus på temaet og det er ikke sikkert at informasjonen man får, vil kunne tolkes som barnas overbevisning (Eide & Winger, 2003, s. 69). Å intervju tre- fire barn sammen krever at man som intervjuer har trening i å forholde seg til en gruppe. Samtidig gir opplevelsen av å delta i kollektive intervjusituasjoner informantene en følelse av tilhørighet og fellesskap (Eide & Winger, 2003, s. 69). Å ha venner eller barn man er trygge på kan veie opp for det asymmetriske maktforholdet som ligger i voksen- barn relasjon (Eide & Winger, 2003, s. 69). Derfor valgte vi oss å ha fokusgruppeintervju. Intervju som metode hjalp til oss til å se et utvalg barns perspektiv og opplevelse av lek på 1. trinn, og vi erfarte det som Eide og Winger (2003) påpeker kan være en utfordring ved at barn hefter seg på hverandres svar. Ved flere anledninger kunne noen av barna ha et selvstendig svar i starten, før de endret kurs i svaret når de hørte noen andre sitt

svar. Det gjorde til at vi måtte spørre på nytt eller omformulere spørsmålene slik at vi var trygge på at barna uttrykte sin egen opplevelse.

3.4.3 Gjennomføring av intervjuer

Vi fikk skriftlig samtykke fra foreldrene ved at vi fikk lærerne til å dele ut samtykkeerklæring til samtlige elever i klassene. For å fremme barnas samarbeidsvilje og få barna til å føle seg vel, vektla vi å informere dem før de begynte å ta bilder, tegne og intervjuer (Drugli & Engen, 2004, s. 42). Vi metakommuniserte om hva som skulle skje og bekreftet at det var frivillig å delta og at det var lov å trekke seg underveis. Siden vi begge har erfaring med å jobbe med barn, opplevde vi at vi fikk god kontakt og barna viste iver etter å være våre eksperter på feltet. Intervjuet foregikk i kjente omgivelser. På første skole valgte vi å sitte på et rom som ikke var godt nok avskjermet, dette forringet nok konsentrasjonen til barna en del, særlig utover i samtalen. Samtidig hadde dette rommet leker og bøker slik at barna kunne benytte dette om de ble lei, eller måtte vente på tur (Drugli & Engen, 2004, s. 43). I neste intervjusituasjon valgte vi et skjermet rom, her var det leker barna ikke hadde lekt med før, her burde vi ha rydda vekk litt spennende ting og leker. Slik erfarte vi at intervju med barn krever mye fra barna, men også en del fra de voksne. Likevel sitter vi igjen med en opplevelse av at intervjusituasjonene av nevnte årsaker ble en positiv opplevelse for barna og vi fikk nødvendig data vi kunne analysere (Drugli & Engen, 2004, s. 43). Vi hentet barna ut fra klassene etter morgensamlingen og holdt på fram til lunsj. Videre fikk barna pauser og fikk spise lunsjen sin sammen med klassen sin. Slik opplevde vi at tidspunktene ivaretok barna og de gikk ikke glipp av attraktive aktiviteter (Drugli & Engen, 2004, s. 44).

Vi intervjuet 8 barn på henholdsvis to ulike skoler. Vi har relasjoner til noen av barna som deltok, enten fra barnehagen eller fra skolen. Vi vektla å anerkjenne alle informantene slik at de skulle føle seg verdsatt og hørt. Det var også en fordel at vi hadde noe kjennskap til barna fra før fordi vi kunne sette sammen gruppen slik at vi visste at ingen dominerte samtaler, de var like ivrige informanter alle sammen. Vi snakket med barna om inkludering og burde kanskje vurdert om dette ble for personlig å snakke om i et gruppeintervju, samtidig var det ingen av barna som deltok som hadde høyere status i klassen enn andre (Eide & Winger, 2003, s. 68, 69). Relasjonene mellom deltakerne og intervjuer kan påvirke dataen, men ved å benytte mosaikk tilnærming følte vi at bildene barna tok ble dominerende grunnlag for refleksjon og samtale. At vi kjente noen fra før virket ikke til å være vesentlig for barna (Eide & Winger, 2003, s. 69).

3.5 Kontekst og innsamling av datamateriale

Kvalitativ forskning fremstilles ofte som kontekstuell (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 114), og mener med dette at fenomener bare kan forstås i sin sammenheng. I vår forskning var vi nysgjerrige på barns opplevelser av lek i 1. klasse. Det ble derfor naturlig at vi ønsket å forske med barn fremfor lærere, fordi vi ønsket barnas beskrivelser av fenomenet lek. Elevene som deltok i prosjektet, gikk i andre halvår av 1. klasse. Alle elevene hadde hver sin skole iPad, og dette var også relevant for studien da vi benytter mosaikk tilnærming der vi kombinerer flere elementer for å forsøke å få tak på elevenes perspektiv på lek i 1. klasse. Selve datainnsamlingen ble gjennomført over en to ukers periode på de to skolene der våre informanter gikk. På den ene skolen hadde vi tilgang på alle arealene der 1. klassingene var vant med å være både for å leke og lære. På den andre skolen fikk vi disponere arealet elevene var vant med når vi observerte dem i lek og når vi gikk rundt og tok bilder. I intervjueskvensen benyttet vi et grupperom som elevene ikke var kjent med fra før. Der erfarte vi at vi måtte dele intervjuet opp i to deler med innlagt pause, da informantene våre var mer interessert i å leke. Det gav oss likevel et interessant funn i studien. Vi som forskere deltok i alle deler av datainnsamlingen ved begge skolene.

3.6 Analyse

En av fordelene og ulempene ved å benytte et multi-metodisk verktøy er mengden av forskningsmateriale som genereres. Det tar tid å analysere hver del (Clark, 2017, s. 155). Samtidig gir det oss mulighet for spennende diskusjoner oss imellom når vi har fyldige data. Vi erfarte at dersom vi kun hadde gjennomført intervju med barn ville det ikke være særlig utfyllende data, men bildene og tegningene ga grunnlag for utfyllende refleksjoner.

3.6.1 Transkribering

En vanlig måte å bearbeide intervju på er å få det ned på papir i skriftlig form. Dette er beskrevet som en møysommelig prosess av Dalland (2020), men kan også gi mulighet for å gjenoppleve intervjuet. Dette kalles å transkribere. Når man transkriberer intervjuet i skriftlig form så risikerer man å miste noe, mellom annet nyansene i stemmen og kroppsspråket (Dalland, 2020, s. 95). Derfor kan det også være lurt å notere ned slike ting i forbindelse med transkripsjonen, slik at man bevarer mest mulig av det opprinnelige som skjedde under

intervjuet. Transkripsjon av intervju gjør også at den påfølgende analyseprosessen blir enklere når materialet er tilgjengelig som tekst. Det gir oss mulighet for å gå inn datamaterialet på en annen måte enn i selve intervjuet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Vi benyttet oss av funksjonen diktafon til å gjøre lydopptak av intervjuene med informantene. På den måten slapp vi å notere ned alt som ble sagt underveis, samt at vi kunne ha fullt fokus på intervjuet og forfølge eventuelle sidespor med oppfølgingsspørsmål. Etter intervjuene gikk vi gjennom lydopptakene, som var lagret som lydopptak i Nettskjema. Her kan man også velge en funksjon i programmet som heter “resultat med transkripsjon”. Denne transkripsjonen er likevel litt mangelfull, så vi måtte lytte gjennom lydopptakene flere ganger slik at vi fikk skrevet ned riktig ord i utsagn. Etter at vi var ferdig transkribert satt vi igjen med mange sider ren tekst, som vi deretter gjorde klart for den videre analysen. Dette innebar mellom annet å ta bort småord som “ehh” og “øh”, og velge hvor man setter punktum for utsagn (Gleiss & Sæther, 2021). I observasjonen noterte vi fortløpende ned i bøker, og disse ble benyttet sammen med bilder og tegninger fra barn til å underbygge innholdet i intervjuene.

3.6.2 Tematisk analyse

Tematisk innholdsanalyse er en ofte brukt måte innen eksplorerende, kvalitativ forskning (Høgheim, 2020, s. 202). Det som skiller den fra konfirmerende, kvantitativ forskning er at det ikke finnes en spesiell måte å analysere data på, men snarere heller mange forskjellige tilnærminger som kan tilpasses den enkelte studien (Høgheim, 2020, s. 199). I denne oppgaven tar vi utgangspunkt i Braun og Clarke sin fremgangsmåte i tematiske analyse, da vi ser den som mest hensiktsmessig for å kunne kode og analysere empirien. Vi har heller ikke valgt en ren induktiv eller deduktiv fremgangsmåte i vår analyse, da vi støtter oss både på funn i empirien og teorien som kan belyse dataen. På den måten benytter vi en abduktiv fremgangsmåte. Abduksjon er en fremgangsmåte og resonnering man bruker ofte innen forskning. Høgheim viser til at man i en abduktiv kategorisering leter etter deler, segmenter eller noe annet som bryter med ens egen forståelse eller forforståelse (Høgheim, 2020, s. 209). Dette er også en blanding av induktiv og deduktiv kategorisering, da man har en formening om noe som er forankret i teorien, men gjennom empirien kan det dukke opp noe underveis i prosessen (Høgheim, 2020, s. 209).

3.6.3 Tematisk analyse- steg for steg

I tematisk analyse innebærer første fase å bli kjent med dataen man har samlet inn (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Dette er data man gjerne har innhentet gjennom intervju og observasjon, og allerede i denne fasen har man kjennskap til dataen man skal analysere. Det er likevel viktig at man setter seg grundig inn i dataen slik at man er fortrolig med innholdet (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Vi hadde to fokusgruppeintervju som ble tatt opp via Nettskjema diktafon. Ifølge Braun og Clarke er det viktig at kildemateriale som intervju blir transkribert til skriftlig form for å kunne foreta tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Vi transkriberte lydopptakene ganske raskt etter gjennomføring. I Nettskjema har diktafon en funksjon som gjør at intervjuet blir transkribert når man ber om dette. Dette viste seg likevel å ikke være godt nok, da denne funksjonen ikke fanget opp alle ord riktig fra lydopptak. Vi måtte derfor lytte gjennom opptakene, mens vi transkriberte ned riktige ord og formuleringer ordrett.

Braun og Clarke viser til at denne første fasen der transkripsjon er en viktig del ikke er bortkastet. Man vil utvikle en mye grundigere forståelse av data man har samlet inn ved å transkribere, samt at man også får mulighet til å nærlese og sette seg inn i dataen (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Underveis og gjennom flere gjennomlesinger av våre egne transkripsjoner utviklet det seg tanker om mulige kategorier og temaer vi ønsket å jobbe videre med. I tillegg til transkribert data hadde vi også bildene som informantene våre hadde tatt, tegningene de hadde laget som en del av forskningen og observasjoner som ble gjort i forkant av intervjuene. Disse utgjør også en viktig del av datamaterialet, som en del av mosaikk tilnærming. Vi så på hvordan vi kunne knytte bildene og tegningene til koder i det transkriberte materialet, eller om de gjorde en utvidelse av intervjuene som frembrakte egne koder.

I fase to starter man produksjonen av koder som kan være relevant for forskningen (Braun & Clarke, 2006, s. 88; Johannessen et al., 2018). Man har fra fase en laget en liste over tentative koder som kan være relevante for det videre arbeidet. Det første vi gjorde var å gå gjennom transkripsjonene og fargekode utsagn hos informantene. Deretter gikk vi gjennom transkripsjonene sammen og plasserte utsagnene inn i de ulike fargekodene som var delt inn i ulike titler ut ifra tema i utsagnene. Deretter gjorde vi en runde til med koding. I fase 2 av tematisk analyse er det ofte slik at man må gjøre flere runder med koding, da forskningsspørsmålene kan endre seg underveis (Johannessen et al., 2018, s. 293). I tillegg kan

man risikere å gå glipp av viktige poenger dersom man kun går over dataene en gang. Denne fasen opplevdes også som svært kaotisk og uoversiktlig, men som Johannessen et al. (2018) også påpeker er det en viktig del av analysearbeidet, da det er i denne fasen man som oftest kommer frem til spennende spørsmål og svar.

Mens man i fase to så på detaljene i dataen (Johannessen et al., 2018), så innledes fase tre når all data har blitt kodet. Disse skal så ses sammen med mulige temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 89). I denne fasen er det viktig å se helheten, der man i tidligere fase har studert detaljene. I denne fasen kategoriserer man kodene i analysens temaer (Johannessen et al., 2018).

Vi endte til slutt opp med tre temaer etter å ha sortert kodene med utgangspunkt i forskningsspørsmålene: *Hvordan opplever et utvalg førsteklasinger at leken gis plass både i forhold til tid, sted og etablering av vennskap i skolen? Hvordan opplever et utvalg av førsteklasinger at de blir inkludert i lek på skolen? Hvordan opplever et utvalg av førsteklasinger at det er fysisk og sosial kontinuitet fra barnehagen til skolen?* Temaet for studien er lek i 1. klasse, og det i seg selv er et omfattende tema som kan ta mange ulike retninger. Intervjuguiden satte delvis kurs for studien, men det var i analysefasen vi fikk bearbeidet utsagnene fra informantene. Dette bidro til å avgrense oppgaven ytterligere. Avgrensingene er nødvendige for at vi skal kunne gi grundige og interessante svar på spørsmålene vi stiller (Johannessen et al., 2018, s. 297).

Fjerde fase omtales også som rapporteringsfasen (Johannessen et al., 2018, s. 301). I denne delen skriver man frem resultatene fra analysen. Det er i denne fasen man skal fortelle hva man fant i analysen, samt overbevise om at funnene er gyldige og interessante og som svarer på spørsmålene i studien (Johannessen et al., 2018, s. 301). Braun og Clarke (2006) viser til at rapportering skal fortelle leseren den kompliserte fortellingen av dataen i studien på en måte som overbeviser leseren om validiteten av analysen. Vi presenterer kategoriene vi fant i den tematiske analysen under hovedkapittel "Resultat".

3.7 Etiske vurderinger

I Norge kan forskning utføres fritt takket være yringsfriheten i Grunnloven og institusjoner som gir retningslinjer (Grunnloven, 1814, §100). Den nasjonale forskningskomité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021) og kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT) bidrar til å ivareta reguleringene. Å ivareta barn etiske rettigheter når man forsker

direkte med barn har vært et tema for forskere lenge. Spørsmålene har dreid seg om hva som er etisk forskning, prosedyrene rundt å søke informert samtykke, rekruttering og kompensasjon av barns tid og kunnskap, samt beskyttelse av barns rettigheter og medvirkning (Abebe & Bessel, 2014, 127). SIKT presiserer at all deltakelse i forskning i skole og barnehage skal være frivillig, for elever eller barnehagebarn, for foresatte og for alle tilsatte (SIKT, 2024). Vi valgte kvalitativ forskning som innebærer å utforske menneskelige prosesser i deres naturlige settinger. Forskerne skal se på seg selv som en av deltakerne og behandle de andre aktørene med respekt. Dette betyr også at forskerne tar etiske vurderinger før forskningsforløpet starter, allerede før datainnsamling perioden starter, og fortsetter i løpet av og etter oppholdet på forskningsfeltet (Postholm, 2005, s. 142).

Det første vi gjorde etter å ha bestemt tema og metode var å søke SIKT og få godkjenning av vårt feltarbeid (Postholm, 2005, s. 144; SIKT, 2024. Vedlegg 8.3). Når vi bruker barn som informanter er det viktig at vi ikke “bruker” dem til å gi fra seg informasjon de kanskje ikke ønsker å gi fra seg. Det er viktig at barn får en ekspertrolle og ser seg selv som deltaker i felles kunnskapsutviklingsprosesser (Tufte, 2000, i Eide & Winger, 2003, s. 130). Det er voksnes ansvar å formidle resultatene etisk forsvarlig og nyansert slik at ikke barn føler seg “avkledd” når undersøkelsen blir formidlet (Eide & Winger, 2003, s. 131). Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede mål og eventuelle risikoer og fordeler ved å delta (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Når det gjelder skolebarn er det et spørsmål om hvem som skal gi samtykket, barna selv, foreldrene, lærerne, rektor eller skoleledelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 105). Vi tok kontakt med ledelsen ved de to skolene hvor vi skulle forske. Vi presenterte vår foreløpige problemstilling, hvilken metode vi ønsket å benytte og hva tidsrammen var. Når vi fikk klarsignal fra ledelsen kontaktet vi læreren på førstetrinn og ble enige om hvilke av klassene på trinnet som hadde best anledning til å være med. Videre leverte lærerne ut samtykkeerklæringene og informasjonen om prosjektet i sekkene til alle elevene i sin klasse. Uken etter hadde vi fått inn så mange deltakere at vi kunne foreta utvelgelsen. Det var foreldrene som gav skriftlig samtykke om at deres barn kunne delta. Det er viktig å behandle barna med respekt og forholde seg til anonymisering og taushetsplikt. Vi sørget for å få samtykke fra foreldrene, men sørget også for at barna fikk forklart prosjektet og mulighet til å trekke seg både før vi begynte og også underveis (Skreland & Fasting, 2021, s. 31). Etikk handler også om å ta barnas opplevelser og erfaringer på alvor. Når vi inviterer barn med og legger til rette for at de

skal kunne få uttrykke sin mening og komme med sine erfaringer i forskning, må de også få mulighet til å sette noen prinsipper om de ønsker det (Skreland & Fasting, 2021, s. 31).

Det er viktig å være opptatt av etiske vurderinger når man snakker med barn, men det må ikke føre til at man vegrer seg for å samtale med dem. Det er viktig at barn får mulighet til å komme med sin versjon og egne opplevelser og oppfatninger av sitt indre liv og tanker, opplevelser, følelser og drømmer (Drugli & Engen, 2004, s. 19). Kvale & Brinkmann (2015) mener at barn oftere vil godta spørsmål vi voksne ville nektet å svare på, og de vil prøve å finne riktige svar (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi opplevde at samtlige informanter var likefrem og ikke utilpass. De sa klart ifra om de ikke skjønnte hva vi mente og vi ble utfordret til å omformulere spørsmålene og prøve på nytt. I Intervjusituasjon 2 var barna aktive i kroppene sine og spurte rett ut om vi ikke snart var ferdige og om de kunne få leke. I forskning er det stadig større interesse for barnet som nyttig og interessant informant. Det kan ha sammenheng med det moderne synet på barn, som kompetente og i stand til å organisere sin egen inntrykk. Barn er forskjellige og samspillet med omgivelsene blir også forskjellig, de både påvirkes av andre og aktiv påvirker selv også. Barndommen har i de senere årene fått en egenverdi og barn blir sett på som komplette individer (Drugli & Engen, 2004, s. 23). Relasjonskompetansen hos en voksen er vesentlig i samtale med barn og for de fleste barn er det fullt mulig å ha god nok relasjon i en samtalesituasjon til at barnet får dele sin innsikt med den voksne. For å etablere gode samtaler med barn må atmosfæren være preget av åpenhet og positivitet (Drugli & Engen, 2004, s. 31). Vi bekreftet barna hyppig gjennom hele intervjuet og la vekt på at det ikke fantes noen gale svar på disse spørsmålene.

Avslutningsvis i intervjusituasjon 1 ble det ene barnet følelsesmessig overveldet da hun begynte å fortelle om en konflikt hun hadde med et annet barn på skolen. Vi valgte da å avslutte intervjuet, og den av oss forskere som kjenner barnet godt fra før gikk en tur med barnet og fikk snakket om det som var vanskelig. Vi tok også etter hvert kontakt med læreren som kunne bistå og hjelpe barnet videre. I begge intervjusituasjonene hadde vi valgt steder som barna likte å være på og som hadde mange leker tilgjengelig. Dette vektla vi i forkant og ser i ettertid at det var en god etisk vurdering av oss da vi opplevde barna som trygge og det fungerte fint for å skape god relasjon mellom barna og oss (Lund, 2021, s. 48). Vi benyttet lydopptak under intervjuene, disse ble slettet etter transkriberingen og navn på deltaker og hvilken skole de tilhører er anonymisert. Navnene til informantene kommer heller ikke frem i transkriberingen. Hensynet til barnet og skolene kommer alltid først og det har heller ingen betydning for kvaliteten på våre funn eller vår analyse. Thagaard (2018) viser til at det er

viktig å utforme teksten på en måte som tilslører informantenes identitet. Der det fremkommer navn i funnene våre så omhandler altså ikke det informantene våre, og navnene er i tillegg endret. Sentrale poeng i teksten er likevel beholdt (Thagaard, 2018, s. 205).

3.7.1 Forskning med barn

Barn som inngår i eller deltar i forskning har særlig krav på beskyttelse. Som hovedregel må forskere få etisk samtykke både fra foresatte og barn (NESH, punkt 17, 5. utgave 2021). Barn har rett til fritt å gi uttrykk for sine synspunkter i alle forhold som vedrører dem som samsvarer med deres utvikling og alder (Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 12, s.13).

Å bli kjent med barna på forhånd er en vesentlig del av mosaikk tilnærming. Det er viktig fordi barna skal føle seg komfortable med oss som forskere (Clark, 2017, s. 154). I vår første ekspertgruppe kjente vi kun to av deltakerne fra før. Vi syns derfor det var viktig å snakke med barna i gruppene før vi satte i gang. Det var fire barn og to voksne til stede under samtalen, noe som var med på å jevne ut det asymmetriske forholdet mellom oss som voksne forskere og barna (Eide & Winger, 2003, s. 70). Vi er begge vant til å snakke med flere barn samtidig og har trening i dette fra før. I noen tilfeller kan barn oppleve at det kan være trygt å ha med venner, særlig om barna ikke kjenner de voksne fra før (Eide & Winger, 2003, s. 70). Gruppedynamikken kan, dersom den er god, ha en positiv synergieffekt slik at informantene påvirker hverandre til å utdype og få inn nye perspektiver (Eide & Winger, 2003, s. 70). Vi forsøkte å oppfordre til at et barn snakket om gangen, dette var ikke en enkel øvelse fordi barna var ivrige og fortalte litt om hverandre. Men barna var sammen om en felles opplevelse og dette mener vi gjorde at de følte seg tryggere i situasjonen (Clark, 2017, s. 151). Dersom et av barna svarte “vet ikke” på et spørsmål kunne vi forsøke å omformulere spørsmålet, eller de andre barna kunne bidra med sine refleksjoner slik at barnet fikk svart (Clark, 2017, s. 155). Det er vi voksne som har ansvaret for å ivareta barnets rettigheter under intervjuet og vi forsøkte også å møte barnas uttrykksmåter og reaksjoner på en sensitiv måte (Eide & Winger, 2003, s. 101). Når vi i etterkant skulle bearbeide, tolke og presentere funn forsøkte vi å gjøre det med omhu og respekt for barna. Dette var ekstra viktig for oss siden det er barn i småskolealder som er informanter og som kanskje ikke fullt ut vet hva de har samtykket til (Eide & Winger, 2003, s. 101). Det var også utfordrende i tolkningsfasen å ikke tillegge barna tanker og meninger eller feiltolke svarene fordi vi tolket ut fra våre referanserammer (Eide & Winger, 2003, s. 101).

3.7.2 Forskerrollen

I kvalitativ forskning må forskerens rolle avklares med partene som skal delta, før forskningsarbeidet tar til (Postholm, 2005, s. 126). Før vi inviterte med oss ekspertene, her barna, i arbeidet med å skaffe data var vi på besøk på begge skolene. Vi presenterte oss og fortalte hvorfor vi var der og sa samtidig at det var fire barn fra klassen som skulle være med i prosjektet (Postholm, 2005, s. 126). Allerede denne dagen var det flere barn som rakk opp hånden og spurte om også de kunne få bli med i forskningsprosjektet vårt. Det var likevel stor forståelse for at vi hadde tatt ut noen deltakere da vi forklarte det. Flere av barna, både de som deltar i prosjektet og klassekameratene kjenner oss fra før. Noen fra barnehagen og andre fra klasserommet. I kvalitativ forskning opprettes et samarbeidsforhold mellom forskerne og personene og de settinger som er i fokus for forskningen (Postholm, 2005, s. 34). De første dagene forsøkte vi å være ikke-deltakende i observasjon. Likevel var vår intensjon å skape en viss tillit og det ble naturlig å snakke med barna, hjelpe til med legobygging og å skrive handlelapp i lekebutikken som var der. Her var målet vårt en tilvenningsprosess til at vi var der, selv om vi var bevisste på å ikke videreutvikle leken eller invitere de barna vi observert på utsiden av leken, inn i leken med de andre barna (Postholm, 2005, s. 65, 66). I intervjusituasjonen valgte vi feil sted på første skole, det medførte en del støy etter hvert fra personer som gikk gjennom rommet. Dette tok vi til etterretning på den andre skolen. Vi valgte et bedre egnet sted for intervjuet. I begge intervjusituasjonene brukte vi opptak, som automatisk transkriberte intervjuene for oss i etterkant (Postholm, 2005, s. 82).

3.8 Studiens kvalitet

Vi har tidligere i oppgaven argumentert for at forskere i kvalitativ forskning er det viktigste instrumentet, det er vi som velger ut hvilke resultater vi poengterer og diskuterer og det er også vi som gjør skrivearbeidet. Vi har deltatt på lik linje begge to og velger derfor å bruke “vi- formen” i forskningsteksten. Slik bekrefter vi også vårt ståsted i forskningsprosessen (Postholm, 2005, s. 124). Vi har forsøkt å belyse vårt teoretiske ståsted og hvilke erfaringsbakgrunner vi entrer forskningsfeltet med (Postholm, 2005, s. 127). På den andre siden er vi to forskere og kan se ulike ting og tolket det vi ser forskjellig, dette kan føre til kontraster i fremstillingen og drøftingen (Postholm, 2005, s. 26). Samtidig bestreber vi at dette vil gjøre oppgaven vår dynamisk, interessant og aktuell både fra et barnehageperspektiv og et skoleperspektiv.

3.8.1 Troverdighet

Reliabilitet er ikke et mål i seg selv, men er viktig fordi dårlig reliabilitet svekker begrepsvaliditeten, som er kriteriet for gode måleresultater (Kleven, 2014, s. 100). I vår besvarelse vil det kunne forekomme at barna ikke forbinder begrepene lek og inkludering med slik vi teoretisk operasjonaliserte det. Dette kan være en feilkilde når vi tolker svarene/ resultatene. Vår data består av verbale beskrivelser, det er ikke noe tallmessig uttrykk for graden av samsvar (Kleven, 2014, s. 92). Vår tolkning må ligge til grunn når vi kategoriserer “vi får leke kjempe mye” og “vi får leke så mye vi vil”. Hvilke informanter er det som beskriver om de får nok tid til å leke i dette eksemplet? Her forsøkte vi å ivareta reliabilitet ved å spørre spørsmålene på flere ulike måter (Kleven, 2014, s. 92). Forskning handler om å skape troverdige resultater, det vil si godt begrunnede tolkninger gjort ved systematisk analyser av empirisk data og gjennom nøye gjennomtenkt design (Tjora, 2021, s. 283). Vi opplevde vi at de ulike delene viste like resultat. Flere av barna snakket om klatrestativet, de tegnet klatrestativet og det var også det de tok bilde av. Slik tolket vi at dette var et vesentlig område for barnas lek. Ved å benytte oss av mosaikk tilnærmingen som design i forskning med barn, opplevde vi nettopp dette at delene underbygget resultatene og var til hjelp for oss forskere i tolkningen (Clark, 2017). Ved å bruke iPaden kunne barna ta bilder på nytt dersom de ikke fikk fram motivet slik de hadde tenkt. Det er også verdifullt med digitale kamera fordi vi kunne gjennomføre en umiddelbar gjennomgang av bildene, som er verdifulle både pedagogisk og teknisk. Denne evnen til øyeblikkelig gjennomgang av et “fanget” bilde gjør at barn kan se gjennom og reflektere over et bilde uten tidsforsinkelser (Clark, 2017, s. 157). I intervjusituasjonene må vi være sensitive overfor barnas følelser. Vi snakket med barna om å få nye venner på skolen og om å få leke eller bli stengt ute av leken. Dette kan være tema som berører barns selvfølelse og identitet (Eide & Winger, 2003, s. 40). Vi opplevde at barna snakket åpent om vennskap, krangler og konflikter. Det vil likevel være en mulighet for at barna ikke fortalte oss om ensomhet og utenforskap slik det egentlig kjentes ut for dem, og dette kan redusere troverdigheten i funnene.

3.8.2 Gjennomsiktighet

Om forskningsresultatene skal være valide stilles det krav til kvaliteten på de data som resultatene bygger på og de slutninger som trekkes fra data (Kleven, 2014, s. 23). Vi benyttet telefonen til å gjøre opptak av intervjuene. Lydopptakene ble lagret i Nettskjema, som også hadde funksjon for automatisk transkribering. I et forsøk på å kvalitetssikre transkriberingen

valgte vi å lytte gjennom alle opptakene og redigerte teksten. Vi valgte da å kutte ut småord som “eeee”, eller “kremt” osv. Vi mener at disse små ordene ikke har betydning for vår tolkning av svarene. Vi ser utfordringen ved at vi tillegger svarene nyanser som kan passe til våre teoretiske antakelser, men har bestrebet en så korrekt transkribering som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Ved å benytte både observasjon, intervju, bilder og tegninger har vi mye data og trekke slutninger fra, noe vi mener øker validiteten for vår oppgave. Men i fenomenologiske studier er kvaliteten på studien en direkte følge av forskerens evne til å behandle og tolke data. Det er våre egne tolkninger basert på prioritert teori som ligger til grunn for tolkningene (Postholm, 2005, s. 136). Samtidig har vi vært to likestilte forskere gjennom hele prosessen og har hatt mulighet til å diskutere om vi finner de samme mønstrene i det innsamlede materialet (Postholm, 2005, s. 136). Oppgaven er også gjennomlest av veileder og en venninne, som veileder andre masterstudenter, i et forsøk på member checking, men verken veileder eller venninnen er en del av denne forskningens resultater (Postholm, 2005, s. 136). Målsettingen ved å la to eksterne lese oppgaven var for å øke validiteten til funnene. Stemmer deres oppfattelse av funnene overens med våre funn vil validiteten øke. Dette er en metode som kan benyttes innenfor fenomenologisk forskning (Postholm, 2005, s. 136). Vi tar selvsagt ansvaret for å sikre at vår forskning er så grundig og pålitelig som mulig. Vi legger ikke dette ansvaret på andre.

3.8.3 Overførbarhet

Våre resultater vil ikke kunne generaliseres til å gjelde *alle* barn i første klasse. Forskningsresultatene våre kan benyttes til egen refleksjon og ønskelig også til øvrige lesere av oppgaven. Resultatene kan gi oss en pekepinn på hvordan vi best kan ivareta enkeltindividet i møte med overgang barnehage- skole (Kleven, 2014, s. 138). I et humanistisk syn er hver enkelt situasjon unik og hvert fenomen har sin egen struktur og logikk og vi påberoper ikke at våre funn ukritisk kan generaliseres og gjøres universell (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Men funnene kan indikere hva som kan være gjeldende for liknende situasjoner (Tjora, 2021, s. 271). Samtidig underbygges oppgaven vår av tidligere forskning, både nasjonalt og internasjonalt, som støtter opp om funnene, noe som kan øke gyldigheten og generaliserbarheten (Tjora, 2021, s. 271).

3.8.4 Refleksivitet

I fenomenologiske studier er forskeren det viktigste instrumentet for å sikre kvaliteten på studiet. Forskerens evne til å behandle og tolke data blir en direkte følge av kvaliteten. Gjennom vår studiet har vi vært to forskere som har tolket og analysert og samtidig har vår veileder lest og fått mulighet til gjenkjennelse av beskrivelsene vi har gjort. Slik har vi forsøkt å imøtekomme kravet om troverdighet i vår forskning. Vi har også intervjuet barna og lagt til grunn deres beskrivelser av lek, tid og inkludering og slik har vi forsøkt å ivareta både opplevelsene forskningsdeltakerne har, og om vår oppfattelse stemmer overens med dette (Postholm, 2005, s. 137). Som kvalitative forskere retter vi blikket mot handlingene i sine naturlige kontekster, men forskerblikket vårt vil selvsagt være preget av våre teoretiske ståsteder. Både våre egne opplevelser og erfaringer samt vår teoretiske forkunnskap (Postholm, 2005, 17). På den andre siden forsøker fenomenologien å forstå personenes subjektive verden slik vedkommende selv opplever (Imsen, 2020, s. 34). I vårt arbeid forsøker vi å få fram barnas perspektiv (Postholm, 2005, s. 22). Det har vært utfordrende å tolke svarene fra barna fordi de kan ha svart veldig motstridende, derfor har vi forsøkt å veksle mellom del (enkeltsvarene) og helhet (hele intervjuet) i tolkningsprosessen (Eide & Winger, 2003, s. 126). Samtidig kjenner vi barna, miljøet og skolene vi har forsket på og mener det kan være til hjelp når vi har tolket svarene (Eide & Winger, 2003, 128).

3.8.5 Feilkilder

Troverdighet og gjennomsiktighet i studien innebærer også at vi er bevisste feilkilder i studiene. I arbeidet med datainnsamlingen oppdaget vi noen svakheter ved studien. Dette kan ha en innvirkning på funnene. I etterkant ser vi at det hadde vært lurt å gjennomføre en pilotering og ikke basere oss på vår egen erfaring med samtaler med barn. Vi er også begynnende forskere, og derfor hadde det vært nyttig med en øvelse før selve forskningen (Høgheim, 2020, s. 165). Spesielt i forhold til vår egen forskerrolle, da vi kunne utforsket ulike perspektiver før vi satte i gang med egen forskning (Høgheim, 2020, s. 165). Forskningen vi utførte på skole 1 ble også dels en pilotering, og dette kan sies å være en svakhet ved studien. Selve resultatene fra intervjuene, slik de fremstår i transkripsjonen, samt observasjonen fra skole 1 er gyldige funn. Intervjusituasjonen derimot tok mer tid enn først antatt ved skole 1 og med flere oppfølgingsspørsmål for å få ut nok data til studien vår. Selve intervjusituasjon var preget av en god atmosfære og tillitsfull atmosfære (Thagaard, 2018, s. 105), da vi opplevde at informantene var ivrige etter å både fortelle og svare på spørsmål.

Siden vi ikke gjennomførte pilotering (Høgheim, 2020, s. 165) kan intervjuet vi gjennomførte på skole 1 likevel ha noen ledende spørsmål, eller ikke fullt så åpne spørsmål. Vi forsøkte å løse det med å omformulere spørsmålene til mer åpne spørsmål, men ofte hadde vi da mistet informantenes fokus for nettopp det spørsmålet. Dersom vi hadde foretatt en pilotering ville vi hatt muligheten til å justere spørsmålene i intervjuguiden våre ytterligere. Vi måtte derfor være enda mer på i intervjuet ved å følge opp med oppfølgingsspørsmål.

Studien vår bygger på et bekvemmelighetsutvalg, eller et strategisk utvalg slik Thagaard beskriver det (2018, s. 58), som betyr at vi har valgt informanter som er typiske for fenomenet vi studerer, samt at de også var tilgjengelige for oss ved at vi valgte informanter fra skoler i vårt eget nærområde. Når rekrutteringen skjer på denne måten kan dette også innebære at vi rekrutterer personer innenfor samme nettverk eller miljø (Thagaard, 2018, s. 56). Vi visste ikke på forhånd hvorvidt informantene som ble tilfeldig plukket ut var for eksempel på fritiden, og på den måten kanskje ville bli farget av hverandre valg og svar under datainnsamlingen. Derfor ble det også viktig at vi stilte samme spørsmål med ulike formuleringer som informantene våre skjønnte. På den måten forsøkte vi å sikre at informantenes svar ble gyldige funn og ikke bare en kopi av hverandre.

4 Resultat

I denne delen vil de utvalgte funnene for vår studie presenteres. Problemstillingen og forskningsspørsmålene presenteres på ny for å holde den røde tråden i oppgaven. Deretter gir vi en kort beskrivelse av hovedfunn, som vi har valgt å merke med utsagn fra barna vi har benyttet som informanter for studien. Disse utsagnene utgjør også titlene i de enkelte kapitlene der funn presenteres hver for seg.

4.1 Hovedfunn

Ut fra våre intervjuer med barna utpekte det seg tre funn som vi mener svarer på problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål. Problemstillingen for vår studie er: *Hvordan opplever et utvalg av førsteklassinger lek i 1. klasse?*

For å kunne besvare problemstillingen ble det utarbeidet tre forskningsspørsmål. F1: Hvordan opplever et utvalg førsteklassinger at leken gis plass i skolen? F2: Hvordan opplever et utvalg av førsteklassinger at de blir inkludert i lek på skolen? F3: Hvordan opplever et utvalg av førsteklassinger at det er fysisk og sosial kontinuitet fra barnehagen til skolen?

Funnene er hentet fra transkripsjonen av intervjuene, der vi støttet oss på intervjuguiden og samtidig den mer uformelle samtalen rundt bildene de hadde tatt og tegningen de laget for oss, samt observasjonene. Barna, som var utstyrt med iPad, ble fortalt at de kunne gå og ta bilder av steder de likte å leke. Det ble ikke satt noen begrensninger her, slik at barna kunne ta bilder både inne og ute på steder de likte å leke. Barna i de to fokusgruppene fikk de samme spørsmålene fra intervjuguiden og vi erfarte at selv om formuleringene var litt rikere hos utvalget på skole 1 enn skole 2, så tolket vi innholdet til å være ganske likt.

Braun og Clarke (2006, s. 82) viser til at det i kvalitativ forskning og tematisk analyse ikke er nødvendig å ta med alle utsagn, og det er i tillegg lov å bruke utdragene alt fra ingen til mange ganger. Våre funn er ikke rangert etter viktighet og vil utdypes i sine egne underkapitler. Vi sammenligner ikke utvalgene, men forklarer underveis i resultatene hvorvidt det er en anonymisert elev ved skole 1 eller skole 2 som svarer. Vi benytter Dalland sin definisjon om informant (2020), men i resultatene omtaler vi informantene som barna eller med fiktive navn

der det kommer fram direkte utsagn. Videre omtales barna med hen, da vi ikke har vektlagt kjønnsforskjeller i våre funn.

Hovedfunn fra denne studien er delt inn i overskrifter med direkte utsagn fra barna. De er som følger: «...så da kan jeg ikke bestemme selv..» er et funn som forteller at stasjonslek ikke oppleves som lek av barna. «Den perfekte skoledag» er et funn der barna gir uttrykk for at de vil ha mer frilek i skolehverdagen. Disse henger også sammen med forskningsspørsmålet om plass til lek i skolen. «Alle får være med» tar for seg forskningsspørsmålet som handler om inkludering. Det er et funn i denne studien der barna forteller at alle får være med i leken og opplever seg inkludert. «Hva heter det her...Stua» er et funn der barna gir uttrykk for at de opplever at det er fysisk kontinuitet mellom barnehage og skole. «Jeg har fått Gisle, Thomas, Vilde, Lene, Andreas, Emilie og Tonje..» handler om vennskap og den sosiale kontinuiteten mellom barnehage og skole.

4.2 «...så da kan jeg ikke bestemme selv..»- om plass til lek

Dette kapittelet omhandler spenningen mellom voksenstyrt stasjonslek og barnas opplevelse av lek. Vi observerte at på skole 1 var formiddagene ofte delt opp i stasjonsjobbing. Barna ble delt i mindre grupper og fordelt rundt i klasserommet, samt en “stasjon” på grupperommet som ble benyttet til barnas egenstyrte lek. Barna forteller at lekestasjoner ikke oppleves som lek.

Mika: «Hver dag er det stasjoner, og så er det valg og da må jeg lese alle ting på tavla, og så må jeg velge en av de tingene, så jeg kan ikke bestemme. Hver dag er det stasjoner og hver eneste dag blir det kjedeligere og kjedeligere. Jeg liker best å leke inne og perle fordi det synes jeg er morsomt».

Det samme barnet hadde tatt bilde av skapet inne på grupperommet der det sto perler. Når vi snakket om dette bildet uttrykte hen at dette var noe hen hadde lyst til å gjøre, men ikke fikk muligheten til så ofte som hen ønsket.

Et annet barn på skole 1 hadde tatt bilde av dagtavlen ved tavla, den som gir visuell støtte til organiseringen av dagen. Der sto det “stasjoner”. Vi lurte på hva de gjorde på stasjonene. Barnet fortalte at de gjorde forskjellige ting der, som skriving og Aski Raski. En stasjon var også lekestasjon med lego. Flere av barna ved skole 1 og skole 2 hadde også tatt bilde av lego. Noen av barna ved skole 2 ga uttrykk for at de likte å leke med lego.

Kim: "Jeg liker best å leke inne med lego".

Iben: "Jeg liker å leke med lego sammen med andre"

Da vi spurte om de lekte med lego på stasjonen, så svarte det ene barnet "nei, da bygger vi med lego". Vi tolker det dit at når barna selv får velge hva de vil leke med, så er det flere som velger å bygge lego. Det kan synes som at dette er noe læreren også har oppfattet og derfor lagt opp til en stasjon med lego. Når det blir tilrettelagt på denne måten kan det synes som at barna da ikke opplever dette som lek, men som bygging eller noe de må gjøre på stasjonen. Når de får velge selv så opplever de det som lek. Dette ble også synlig hos et annet barn som sa hen likte lego, fordi den minnet om rosa lego i barnehagen. Da vi spurte om hen likte at de hadde lego på stasjon så sa hen at det ikke var så gøy.

Vi observerte at på skole 1 ble barna delt inn i lekegrupper av læreren. De kunne velge å være på et grupperom som var utstyrt med ulike leker. Her var en godt utstyrt lekebutikk, lego, sjakkbrett og en tavle man kunne tegne med kritt på eller de kunne få gjøre formingsaktiviteter i klasserommet. Her kunne de sitte ved pulten, på benkene de brukte til morgensamling, i sakkosekker eller på gulvet og fingerhekle.

Barna var lydhøre og gikk i gang med aktiviteten. Det var likevel en underlig stemning, som om barna reagerte "mekanisk" og lekte fordi de ble bedt om å gjøre det. På grupperommet med alle lekene vandret noen lenge før de var i gang, noen spilte sjakk og andre satte seg ned ved legoen. To av barna gikk lenge rundt før de til slutt valgte å leke butikk med hverandre. Like etter kom læreren inn i rommet og sa at det var ryddetid. Da ble de to barn som nettopp var kommet i gang med leken sin avbrutt og måtte avslutte. Det var lite støy og læreren kunne fokusere på å veilede de barna som fingerheklet i klasserommet. Når det var ryddetid, ble det benyttet et klappe-signal og barna ryddet. (Observasjon inne skole 1)

På skole 2 observerte vi at barna kunne fordele seg slik de ønsket mellom to klasserom og et siderom til det ene klasserommet. Dette siderommet var ikke utstyrt med mye leker, men en del benker, romdelere, noen kasser og i et hjørne var det etablert en "frisørsalong". Her var også en stor stol med en bokhylle over. I det ene klasserommet var det lego i et hjørne av rommet og i klasserom 2 kunne barna velge å se en film om et teater de skulle se senere.

Barna fordelte seg lett og valgte aktiviteter ut fra egne ønsker og virket så "lette til sinns" og glade for å kunne få leke. En av oss ble sittende å observere tre gutter som lekte på siderommet. De etablerte lekemiljø ut av benker, kassene og romdelere. Noen andre barn kom også til, men resignerte, trakk på skuldrene og gikk forbi leken. Guttene fikk leke i fred hele siste økta. Når det var ryddetid kom læreren til dem og de lagde avtaler om hvor mye som burde ryddes med

tanke på vaskepersonalet som skulle komme og hva som kunne stå til neste dag og leken kunne fortsette. (Observasjon inne skole 2)

Disse observasjonene tolker vi som at de underbygger barnas utsagn om at når de selv får velge hvor de vil leke, hva de vil leke, tid til å leke og hvem de ønsker å leke med, så oppleves dette som lek for barna.

4.3 Den perfekte skoledag- om tid til lek

Under tittelen «Den perfekte skoledag» deler barna sine opplevelser om mer tid til frilek i skolehverdagen. Et av spørsmålene i intervjuguiden vår var: Hvordan ser den perfekte skoledagen ut for deg om du fikk velge? Vi valgte å formulere spørsmålet på denne måten for å finne ut av hva barna vektla på skolen. Spørsmålet ble stilt på en slik måte at ingen svar utelukket det andre. Det var heller ingen feil eller riktig svar. Uten unntak svarte alle barna noe som innebar lek.

Frøy: Alle får lov å leke..og ikke ha så mange timer..og at det er kort dag og fruktstund.

Billi: Jeg leker og spiller fotball og sånn.

Kim: Leke inne med lego.

Da vi spurde om når de synes det var gøy på skolen, så svarte alle åtte barna at det var gøy når de fikk leke. Ett barn sa også at når hen måtte sitte ved pulten så var det kjedelig. Vi tolker svarene dit at barna ved de to skolene får tid til å leke når de er på skolen, men ikke så mye som de selv har lyst til. Vi observerte at på dagtavlene ved de to skolene hang det egne lapper med leketid inne og leketid ute fordelt utover dagen. Når vi spurte barna om de fikk nok tid til lek på skolen så var det flere som ga uttrykk for at de fikk leke nok. Vi er usikre på om dette er svar som barna forventet at vi ville høre eller om de tenker på skolehverdagen der også SFO er inkludert eller at de opplever at de får mye tid til lek på skolen. Svarene tyder på at leketid er et innarbeidet begrep hos barna, og noe de har blitt vant til å få ved skolene.

Når vi da ba dem om å beskrive den perfekte skoledagen, så svarte alle at de ønsker å leke i en eller annen form hele dagen. Ingen svarte at de også kunne tenke seg å jobbe med iPad eller skrive eller lese eller regne, altså ting man typisk gjør i løpet av en skoledag.

Ved skole 2 observerte vi at når det var leketid så var det flere av elevene, inkludert noen av barna vi senere benyttet som informanter, som samlet seg ved noen benker i klasserommet. Der lekte de skole. En var lærer og resten var elever. Elevene satt på benkene, men læreren stod ved tavlen og «underviste». Bak en skjerm satt «rektor» og skrev brev. (Observasjon skole 2)

Vi observerte at ved den ene skolen kunne elevene velge noen utvalgte aktiviteter, mens på den andre skolen sto elevene fritt til å velge hvor de ville leke på det arealet de disponerte i 1. klasse. Dette gjaldt hovedsakelig når det stod leketid inne på dagtavlen. Når det stod utelek kunne førsteklassingene være på sitt eget avgrensede areal på skole 1, mens ved skole 2 hadde elevene et større areal rundt hele skolen de kunne leke på. Bildene som barna viste oss støttet også det de fortalte om steder de likte å leke ute. Barna ved skole 1 tok bilder av området de hadde lov å leke på ute, mens barna på skole 2 tok oss med rundt på hele skolens uteområde for å ta bilder.

Et annet interessant funn vi gjorde under intervjuet var når vi satt på et grupperom, som barna vi intervjuet ved skole 2 ikke var kjent med fra før. Under intervjuet satt det ene barnet svært urolig, og var veldig ivrig med hånda. Hen ville gjerne si noe.

Iben: “Er vi ferdig med å prate nå...kan vi vær så snill å få leke, det er så mye gøyalt her” sa hen, mens hen så seg ivrig rundt. De tre andre barna i gruppen kastet seg deretter på og ville gjerne leke med det de så rundt seg. På rommet var det bamser, tegnesaker, spill og annet som fanget barnas oppmerksomhet. (Observasjon skole 2)

Vi tolker utsagnet dit at lek som et iboende behov hos våre informanter, som er 6 år, er sterkt fremtredende i dem.

Da vi minnet barna på at de skulle fortelle oss om den perfekte skoledagen og om hva de ville velge om de kunne, svarte ett barn at hen gjerne ville leke mer, og at hen savnet barnehagen. Når hen sa dette, så kastet de andre barna seg på og sa at de også savnet barnehagen. Vi lurte på hvorfor de savnet barnehagen og da sa en at hen savna den blå sykkelen, mens ett annet barn sa hen savnet den gode maten og et tredje barn sa at hen savna dukkekroken som hen pleide å leke i. Barna sa at det var gøy i barnehagen og at de kunne gjøre masse forskjellig der, de hadde ikke timer og de fikk hvilestund. Vi tolker dette slik at friheten barna ønsker i lek er mer til stede i barnehagen enn i skolen.

4.4 “Alle får være med”- om inkludering

Under overskriften «Alle får være med» forteller barna om hvordan de opplever å bli inkludert gjennom lek. Vi ba barna på skole 1 og skole 2 om å tegne noe de forbandt med lek. Vi brukte ord som hva liker du å leke eller hvor liker du å leke. Flere av barna tegnet en aktivitet der de var sammen med andre i lek. Noen tegnet klatrestativet ute i skolegården. Ett

barn tegnet seg selv sammen med bestevennen sin. Et annet barn tegnet at hen spilte fotball med to andre og et barn tegnet et kart over areal på skole 1 som de kalte “Stua”. I kartet plasserte hen seg selv sammen med noen andre som lekte med store klosser. Da vi spurte om hva de likte best ved å gå på skolen så sa samtlige at de likte skolen fordi da kunne de leke sammen med vennene sine.

På skole 1 sprang to av barna inn på et siderom til klasserommet. På bordet der inne stod et sjakkbrett, som barnet tok bilde av fra flere vinkler. Under intervjuet valgte de å ta frem bildet av sjakkbrettet som et bilde på et sted de likte å leke. Det fremstod som en svært lystbetont aktivitet for dem begge.

Forsker: Hva har du tatt bilde av her?

Jo: Sjakkbrettet.

Forsker: Å ja, hvorfor det?

Jo: Jeg liker å spille sjakk. Jeg har spilt mot “Jørgen” og “Ludvig” og...

Alex: Og jeg spilte mot deg og vant to dronninger. Det var gøy.

Forsker: Får alle lov å være med å spille sjakk?

Jo: Ja.

Barna kunne fortelle at det var mange som spilte sjakk i klassen. Vi lurte på hvem de hadde lært å spille sjakk av. Det ene barnet sa hen hadde lært å spille sjakk av en medelev som hen hadde blitt kjent med på skolen. Det andre barnet som også likte å spille sa at hen hadde lært å spille sjakk i barnehagen. Vi spurte om dette var en aktivitet de gjorde hjemme også. Da avkrefte begge barna dette, og sa at det kun var noe de gjorde når de var på skolen. «Det er det som gøy at man kan spille mot noen andre» forklarte det ene barnet om hvorfor hen likte sjakk så godt.

Under observasjonen så vi også at det var mange av førsteklassingene som samlet seg rundt de som spilte sjakk. Noen ventet på sin tur til å spille, mens andre så på og kom med tips.

(Observasjon skole 1)

Begge barna valgte å tegne sjakkbrettet og så fortalte de at når de spilte sjakk var det slik at de som så på ikke kunne hjelpe det ene laget for mye, for da ble det urettferdig. Vi tolket dette til å være en lekeaktivitet som mange av førsteklassingene likte å gjøre når elevene kunne velge selv i lekestunden inne. Vi tolket også svarene fra barna som at dette var en aktivitet der de opplevde seg som inkludert og som en aktivitet mange var sammen om ved at man kunne spille mot hverandre.

Da vi spurte hva de gjorde når lekestunden var over, så fortalte de at de ryddet sammen sjakkbrikkene selv om de var midt i et spill. Vi spurte videre om de kunne la brikkene stå og fortsette neste gang de hadde lekestund. Det svarte de at de ikke kunne, men at de måtte rydde. De ga også uttrykk for at de synes det var dumt at de ikke kunne spille ferdig.

Vi var nysgjerrige på om barna opplevde at de var inkludert i lek på skolen. Å være inkludert eller oppleve seg inkludert trenger nødvendigvis ikke være det samme, men inkludering henger i stor grad sammen med trivsel. Inkludering må være til stede for at man også skal kunne si noe om trivsel. Ett av spørsmålene våre var hvem leker du med på skolen? Barna sa at de alltid hadde noen å leke med.

Forsker: Her har du tatt bilde av bilteppet?

Iben: Jeg liker å leke med biler.

Forsker: Leker du sammen med noen der?

Iben: Ja, sammen med Per og Kim.

Forsker: Kjente du de fra barnehagen?

Iben: Nei, jeg ble kjent med dem på skolen.

Når vi spurte videre om det hadde hendt at de ikke fikk lov å være med i leken, så sa flere av barna at det hadde skjedd og at det skjedde noen ganger.

Frøy: Vi får aldri lov å være med og spille fotball. Urettferdig.

Billi: Det er jo fordi dere ikke liker å spille fotball!!

Kim: En gang sprang "William" og "Aksel" bort fra meg. Da gikk jeg bare bort til huskene.

Forsker: Sa du ifra til en voksen da?

Kim: Ja.

Forsker: Hva skjedde da?

Kim: En voksen snakket med dem, og så ordnet det seg og så lekte vi sammen.

Vi tolker det dit at når barna føler seg utestengt eller ekskludert i en eller annen form så oppsøker de hjelp av en voksen på skolen. Dette gjelder også de barna vi snakket med på skole 1. Der sa de at da kom kontaktlærer og snakket med de elevene som utestengte i lek. Når en voksen hadde tatt tak i det så opplevde barna selv at det ordnet seg.

4.5 "Hva heter det her...Stua.."- om fysisk kontinuitet

Overskriften beskriver hvordan barna opplever at det er en fysisk kontinuitet og sammenheng mellom barnehage og skole. Barna beskrev "Stua" som et sted de likte å leke. Dette er et

fellesrom på skole 1 der alle barna i første klasse disponerer til lek. Dette er også et rom som barna kjenner fra de var på skolebesøk i forbindelse med overgangen barnehage til skole. Rommet er rikt utstyrt med ulike lekesoner som butikk, utkledding, legobord, kasser med clicks osv. Dette rommet benytter også SFO, og barna kjenner seg tydelig komfortable her.

Luca: «Jeg liker best, aller best tror jeg, det er å leke på Stua. Jeg liker å leke kokk på kjøkkenet i Stua, der lager jeg masse forskjellige». Hen forteller også at Stua minner om lekearealet de hadde i barnehagen, der de også hadde et lekekjøkken som hen likte å leke med.

Da hen ble bedt om å ta bilde av et sted hen likte å leke så tok hen et oversiktsbilde av «Stua» og med fokuset rettet mot kjøkkendelen. Da hen skulle tegne så tegnet hen seg selv stående ved lekekjøkkenet og med utsikt mot uteområdet. Utenfor vinduet tegnet hen sommerfugler.

På skole 2 var klasserommet fysisk utformet mer tradisjonelt med pulter og stoler på rekke og rad. Dette var ikke et rom barna sa at de likte å leke i. De tok ikke bilder ved pultene eller av iPad-en, selv om vi observerte at noen av barna i klassen valgte å sitte med iPad når de fikk mulighet til å velge en aktivitet i lekestunden. Barna benyttet siderommet til klasserommet til lek, samt en krok nederst i klasserommet hvor det var lego. På begge skolene forteller barna at de liker å leke med lego, sjakkbrett, clicks og fotball. De forteller også at dette er aktiviteter de lekte med i barnehagen. Et av barna i vårt utvalg tegnet også et oversiktsbilde av lokalet, der hen tegnet inn hva som befant seg av leker i de ulike krokene. Hen tegnet seg selv inn i kroken det var byggeklosser. Hen forklarte videre at hen likte å leke der sammen med vennen sine og at de bygget med klosser. Da vi spurte om hvorfor hen likte å leke der så fortalte hen at de hadde slike klosser i barnehagen og det likte hen.

På skole 1 observerte vi at klasserommet ikke var tradisjonelt utformet på den måten man ser for seg at et klasserom tradisjonelt ser ut med pulter og stoler på rekke og rad. Pultene var plassert som langbord, og ved området rundt tavlene hadde barna benker de kunne sitte på. Vi observerte i matpausen at barna satt ved langbordene og spiste maten sin sammen. (Observasjon skole 1)

Vi tolker dette som at lærer ønsker å videreføre en fysisk kontinuitet fra barnehagen, der man sitter sammen med de andre barna og spiser maten sin. Barna beskriver også området med benkene som noe de husker fra barnehagen. «Akkurat slike samlinger hadde vi i barnehagen også, bare at da satt vi på gulvet da» forteller «Mika». Barna forteller at når de har samlingsstund i klasserommet forteller læreren hva de skal gjøre og hvordan planene for

dagen ser ut. Dette kjenner de igjen fra barnehagen der de var vant til å ha samlingsstund i løpet av dagen.

4.6 «Jeg har fått Gisle, Thomas, Vilde, Lene, Andreas, Emilie og Tonje..» - om sosial kontinuitet

Denne tittelen beskriver barnas opplevelse av å ha gode venner fra barnehagen og bli kjent med nye venner på skolen. Vi spurte barna om det hendte at de lekte alene når de var på skolen. Ett av barna sa tydelig fra at hen aldri lekte alene på skolen. Det synes hen var kjedelig. Hen sa også at hen pleide å leke med vennene som hen kjente fra barnehagen.

«Jeg forteller hemmeligheter til meg selv, og litt til “Luca”. Og jeg forteller det til noen andre venner som jeg kjenner som kommer fra barnehagen min. Jeg er ikke så vant til å leke med de andre som jeg har blitt kjent med på skolen».

Dette var også noe hen tok bilde av med iPad-en sin på skolens uteområde. Der tok hen bilde av et klatretårn. Hen fortalte også at dette var et område hen lekte ofte ved i friminutt sammen med «Luca», og det var gjerne også der hen fortalte «hemmeligheter». Da hen satt inne og tegnet var det klatrestativet som trådte frem som motiv.

Da vi spurte om noen av barna hadde blitt kjent med noen etter at de hadde startet på skolen så bekreftet alle åtte barna dette. «Jeg har blitt kjent med alle i 1. klasse. Jeg blander litt med “Gisle” og “Thomas” fordi de er tvillinger» fortalte «Alex». «Jo» kunne fortelle at hen hadde fått mange nye venner på skolen ««Jeg har fått Gisle, Thomas, Vilde, Lene, Andreas, Emilie og Tonje..» og ramset opp mange navn før hen ikke husket flere.

«Billi» fortalte at han likte å leke på bilteppet sammen med «Per» og da vi spurte om hen kjente «Per» fra barnehagen så ristet hen litt oppgitt på hodet over spørsmålet. «Nei, Per har jeg blitt kjent med på skolen. Jeg kjente jo ikke han fra barnehagen da». Bilteppet var også det første stedet hen løp til når hen skulle ta bilde med iPad-en av et sted hen likte å leke. I tegningen sin derimot så tegnet hen et bilde av at hen og noen flere som spilte fotball. Også der hadde hen tegnet inn «Per». Vi tolker det dit at for de barna vi snakket med var det viktig for noen av dem å ha med seg kjente, trygge venner over fra barnehagen til skolen. Samtidig som barna også er nysgjerrige på å utvide relasjonene sine. Vi forstod det som at de barna vi

snakket med både har venner fra barnehagen som de fortsatt var sammen med, men også at de hadde etablert nye vennskap med felles interesser i 1. klasse.

Når vi spurte om det var noen de savnet fra barnehagen svarte barna på skole 2 at de savnet en (navngitt) voksen fra barnehagen samt måltidene. Dette kan vi tolke på ulike måter. I observasjonene våre hadde disse barna et tradisjonelt klasserom der to og to pulter sto sammen på rekker. Barna satt parvis og spiste matpakken sin. Mulig barna her uttrykker at det sosiale rundt måltidet i barnehagen er det de savner. Barna kommer fra barnehager som dekker bord med tallerkener, kopper, bestikk, pålegg og drikke til hvert måltid. Vi kan anta at det var minner om måltider med mye prat, bedre tid og god mat, ikke matpakker som frembrakt savnet.

Forsker: Hvem er det som pleier å leke her på Stua da?

Jo: Litt forskjellige.

Forsker: Voksne og barn?

Jo: Bare barn.

Forsker: Hender det at læreren er med og leker da?

Jo: Nei.

Funnet kan også indikere at barna forsøker å sette ord på at det er et savn etter en spesiell voksen. Vi er kjent med at når barna gikk i barnehagen så opplevde de ofte at voksne var med og lekte både inne og ute. Vi var derfor nysgjerrige på om barna opplevde dette som en sosial kontinuitet på skolen, og svarene tolker vi som at lærerne ikke deltar i barnas frie lek slik de opplevde de voksne i barnehagen. Samtidig så vet vi at skolens mandat handler i stor grad om opplæring og at kompetansemål som skal nås er satt ved ulike årstrinn. Slik kan vi forstå at lærerne finner det vanskelig å delta i barns lek slik barnehagelærere i større grad kan i barnehagen.

5 Drøfting

Utgangspunktet for denne studien er problemstillingen: *Hvordan opplever et utvalg førsteklassinger lek i 1. klasse?* Vi har også med oss forskningsspørsmålene vi benyttet for å belyse problemstillingen. F1: Hvordan opplever et utvalg førsteklassinger at leken gis plass og tid i skolen? F2: Hvordan opplever et utvalg førsteklassinger at de blir inkludert i lek i skolen? F3: Hvordan opplever et utvalg førsteklassinger fysisk og sosial kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole? I denne delen av oppgaven vil vi derfor belyse denne problemstillingen ved å drøfte våre funn opp mot teori, historiske perspektiv og forskning, som utgjør teorigrunnet for denne studien.

5.1 Skille mellom lek og læring

Ett av våre funn i denne studien sier at stasjonslek ikke oppleves som lek av barna «..så da kan jeg ikke bestemme selv». Dette samsvarer også med funnene til Becher og Håøy (2022), som fant at barn ikke så på tilrettelegging av lærerstyrt lek for utvikling og læring, som lek. De barna vi intervjuet opplevde ikke at det var lek når læreren la frem lego på en stasjon i forbindelse med stasjonsundervisning. Når lærer la frem lego på stasjon så var det bygging de utførte, mens når de selv kunne velge så anså de at de lekte med lego (Öhman, 2012, s. 189). John Dewey (Aasen, 2008) var opptatt av at leken måtte ha en sentral plass i skolens læreplan, da han mente lek hang tett sammen med arbeidet. Lek og arbeid mente Dewey var karakteristiske trekk i et begynnende erkjennelsesstadium og dermed avgjørende for å tilegne seg kompetanse i å lære seg og lære (Aasen, 2008). Dette støttes av en studie som Wu (2019) har gjennomført blant barn fra 3.5 år til 6.3 år i Kina. Der fant Wu at hos disse barna var læring høyt verdsatt, og når de fikk anledning til å leke på skolen så satte de dette i sammenheng med læring. Barna mente mellom annet at de gjennom rollelek tilegnet seg egenskaper de fikk bruk for senere i livet (Wu, 2019). I det utvalget av førsteklassinger vi intervjuet skilte de mellom lek og læring, men ved en observasjon så vi en liten gruppe elever, der våre informanter også befant seg, at de lekte skole. Her fordelte de roller som elever, lærer og rektor.

Brostrøm (2019) derimot viser til at lek har mange uttrykksformer, men at leken først og fremst er frivillig. Brostrøm viser også til Vygotsky som hevder leken er indre motivert og at leken ikke har et mål utover å realisere seg selv. Vygotsky er likevel tydelig på at det er

gjennom lek barnet går fremover i sin utvikling (1966), og på den måten kan det se ut som at Vygotsky og Dewey er samstemte når de sier at lek er grunnlaget for barns utvikling.

Dette uttrykker barna i denne undersøkelsen også. Lek på stasjoner opplever barna som læring eller en aktivitet, selv om lærerens mål muligens er lek som også er læringsfremmende. Det pedagogiske resultatet er ifølge Dewey et biprodukt (Dewey, 2005). Vi tror læreren har lekestasjoner for å legge til rette for lek i første klasse, men det kan se ut som om barna skiller dette og søker den selvvalgte leken som det primære målet (Hogsnes & Storli, 2019, s. 111). Måten man betrakter lek på, påvirker betingelsene for leken, og om lek er et nyttig middel for å realisere et læringsutbytte vil det få konsekvenser for den frie leken FN ønsker å beskytte (Melvold, 2023, s. 269). John Dewey (Aasen, 2008, s. 61) sier det er synd at skolen trekker så klare grenser mellom lek og læring. Han mener at barn lærer ved å delta i voksnes gjøremål, og samtidig gir det kunnskap og inspirasjon til leken. Når skolearbeidet får klare mål, definert av læreren, blir målene fort fjerne for barna selv (Aasen, 2008, s. 153-154). På den andre siden mener Dewey at uten formell undervisning i skolen vil det ikke være mulig å overlevere all nødvendig kunnskap til neste generasjon. Lek og læring gjennom etterligning av voksen utgjør ikke grunnlag for å føre nødvendig kunnskap videre i et moderne samfunn (Aasen, 2008, s. 153-154).

Lærer i både barnehage og skole står i flere spenningsforhold der den frie leken har verdi i seg selv, men på den andre siden også er viktig for barns utvikling både kognitivt og sosialt (Melvold, 2023, s. 270). Dette samsvarer med det Wilders og Wood (2023) fant i sine studier, der de beskriver i sine funn at det er spenninger mellom lekbasert og barnesentrert barnehage og politikken knyttet til skolifisering. Denne skolifisering kan en også se i de klasserommene vi har observert, både ved måten lokalene er innredet og hvordan skoledagen er lagt opp med synlige dagplaner. Samtidig kan lekestasjoner gi lærerne mulighet til å hjelpe barna i å videreutvikle fantasi og kreativitet fordi de får rekvisitter til å skape nye konstruksjoner (Skodvin, 2006, s. 238). Barna i vår undersøkelse beskrev at de fikk nok tid til å leke på skolen. På den andre siden kjenner vi til at tid brukt på hver stasjon er omtrent 20 minutter før man bytter til neste stasjon hvor barna skal lese eller gjøre annen type aktivitet. Öhman (2012) hevder at det er viktig å få nok tid og rom til å leke. Leken forteller oss voksne om barns læring på forskjellige områder og lekerfaring bidrar i barnas utvikling (Lillemyr, 2019, s. 62). Vi tror at lærerne forsøker å viske ut disse skillene mellom lek og læring ved å gjennomføre lekestasjoner.

Allerede i mønsterplanen fra 1974 påpekes det at skolen må legge til rette for systematisk læring som kan komme «elevene til gode» (Kirke og undervisningsdepartementet, 1974). Den frie leken nevnes likevel i liten grad i styringsdokumentene før L-97, mens den organiserte leken som er lærerstyrt er viktig for både læring og dannelse (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974; Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987). I 2003 kom den første PIRLS undersøkelsen som kartla leseferdighetene til norske 10- 14 åringer. Samtidig kom den første evalueringen av seksåringsreformen, som viste til manglende læring og lite tilpasset undervisning. Og derfor ble fokuset som var i L-97 om det beste fra barnehage og skole snudd til fokus om kompetansesamfunnet (Haug, 2019; NOU, 2003:16). I kjølvannet av St. melding 30 (2003-2004) startet leseopplæringen i første klasse fordi her ble det påpekt for lavt læringstrykk, for sen start på leseopplæring og mangelfull struktur på opplæringen. I kunnskapsløftet 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006) ble det derfor vektlagt læring fremfor lek allerede fra første klasse. Dette kan ha ført til at tiden barna får til den frie, indre motiverte leken erstattes av læringsstyrte aktiviteter som barna i vår undersøkelse uttrykker at ikke er lek. På den andre siden har både styringsdokumenter, FNs barnekonvensjon og læreplaner for barnehage og skole vektlagt betydningen av barns rett til og behov for lek (Öhman, 2012). Komiteen for barns rettigheter er bekymret for at den frie, spontane leken ikke prioriteres, og at økende vektlegging av formell akademisk suksess står i veien for barns rett til lek (Melvold, 2023).

Barnehagen blir også presset fra politisk hold til å forberede barna til skolen (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 38). Det har blitt forsket på ferdighetsstimulerende tiltak før skolealder der målet var å gi alle like muligheter for læring (Kaurel, 2016, s. 236-237). Og det stilles krav gjennom rammeplanen om at barnehagen legger til rette for læring og utvikling (Pape, 2022, s. 51- 52). Da norske barnehager og skole/SFO ble lovpålagt et samarbeid om å få til en god overgang for barna, skulle barnehagene sørge for at de eldste barna fikk erfaringer, kunnskap og ferdigheter som et grunnlag for motivasjon til å begynne på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Mange har vært bekymret for at barns frie lek vil forvitre i takt med institusjonaliseringen (Sundsdal & Øksnes, 2015, s. 2).

I en studie fra USA kommer det frem at til tross for at barnehagelærerne tror på viktigheten av lekbasert læring, føler de seg presset av politiske føringer, andre kolleger eller rektorer i å fokusere på akademiske mål (Lynch, 2015). Dette hevder også Kari Pape som sier at å satse fullt ut på lek og lekende samspill krever sterke, kunnskapsrike barnehagelærere som har både vilje og mot. De må ha stor kunnskap om lek og lekende samspill (Pape, 2022, s. 51-52). I

arbeidet med gode overganger vises det til at barnehagens og skolens mandat må opprettholdes. Målet er å unngå at overgangene blir for store og at barna mestrer dem (Kunnskapsdepartementet, 2008). I overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) står det at et godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og skole skal bidra til å lette overgangen. Og kobling mellom lek og læring er ikke nytt i skolesammenheng. Allerede i 1896 argumenterte G.H. Mead for at den spontane leken og lekens engasjement kunne være med på å fornye undervisningen (Lillemyr, 2019, s. 58).

5.2 Den viktige hverdagen

En perfekt skoledag for det utvalget av barn vi har benyttet i vår studie innebærer i hovedsak lek. Ingen av barna i vårt utvalg sa at de ønsket å jobbe med iPad, skrive, lese eller regne. Likevel observerte vi at noen av barna valgte å sitte med iPad når de fikk velge det selv. For barna er det vanskelig å la være og leke, fordi de morer seg med lek og her ligger også deres frihet (Eik, 2022, s. 17). Dette kom tydelig frem i det ene intervjuet ved skole 2, da det ene barnet tydelig ønsket å avbryte intervjuet fordi hen hadde så lyst til å leke på rommet hvor intervjuet ble gjennomført.

I rapporten “Et jevnere utdanningsløp” (Løken et. al., 2024) presenteres begrepet *lekbasert læringsaktiviteter*. Dette skal bidra til å gjøre overgangen fra barnehagen til skolen lettere for alle barn, uavhengig av modning eller sosial tilhørighet. Det uttrykkes bekymring for at leken for 6-åringene i skolen og for barn generelt i Norge blir borte (Løken et al., 2024). Våre funn viser at barna tegnet, tok bilder av og fortalte at det de likte aller best på skolen var å leke. Når vi ba dem om å fortelle om den perfekte skoledag henviste samtlige til at det var å få leke. Når vi pekte på dagtavlen med symbolet for lekestasjoner, spurte vi om de likte å leke der. Barna svarte at på lekestasjonene bygde de med lego, de lekte ikke med lego. Vi tolker dette dit at barna tydelig signaliserer at lek forbinder de med aktiviteter de kan velge selv og som ikke er styrt av voksne. Olsson fant i sin studie (2023b) at 6-åringene i hennes studie mente lek var viktig i overgangen til skole, og som en del av livet i skolen. Hun fant også at barn uttrykker lek på ulike måter, men at lek likevel i all hovedsak er noe man velger selv. I en fenomenologisk studie fra Tyrkia viser Buldu og Buldu (2023) til at når barna beskrev sin favorittlek så fant aldri denne sted på skolen. Barna i studien mente likevel de kunne lære mens man lekte. Det finnes mange teorier om lek, men noen felles karakteristiske trekk er flere fagfolk enige i. Det som oftest blir trukket frem er at leken innebærer frihet og

frivillighet, den er lystbetont og er primært en aktivitet for aktivitetens egen skyld (Lillemyr, 2011, Öhman, 2012 blant flere i Pape, 2022, s. 59). Barn leker ikke for at det skal føre til noe mål og det går ikke an å tvinge noen til å leke (Öhman, 2012, s. 76, 77). Når voksne tar over og styrer leken (Pyle & Danielsen, 2017) blir det andre forutsetninger for den indre motiverte leken barna har rett på ifølge artikkel 31 i FNs barnekonvensjon (1989). Dette er noe O'Keeffe og McNally (2021) fant i sin studie fra Irland, som så på lek blant barn under pandemien. Der uttrykte 310 pedagoger i en tversnittundersøkelse at hele 99 prosent av de spurte planla å bruke lek som en pedagogisk strategi ved gjenåpning av skolene. Videre fant de at informantene mente lek var svært viktig for barns sosioemosjonelle utvikling, læring og overgang tilbake til skole.

At barna uttrykker at de ønsker å leke, er også ut fra et biologisk perspektiv forståelig. Lek er et iboende, biologisk behov og vesentlig for hjerneutviklingen hos barn (Pellegrini, 2009, s. 9; Melvold, 2023, s. 272). Et sentralt funn i studien til Einarsdottir (2005) var at barna i hennes studie kunne velge selv hva de ville leke. Dette bidrar til å belyse perspektivet om den indre motiverte leken. Den indre motiverte leken kjennetegnes mellom annet ved en hit- og dit bevegelse (Lillemyr, 2019; Gadamer, 2010). Gadamer beskriver dette som leken, eller spilllets, væremåte, og at dette vesenet ikke nødvendigvis har et sluttmaal. Dette støttes av Lillemyr (2019), som sier det er vanskelig å definere lek, men som likevel er en måte å være på som barn har tilgang til. Når vårt utvalg av barn sier at en perfekt dag på skolen er at alle får lov å leke og ikke ha så mange timer, så kan det synes som at de er kjent med denne hit- og dit- bevegelsen, altså lekens vesen som ikke nødvendigvis har et mål, men en måte å være på for barn. Når leken da blir styrt gjennom stasjoner, så opplever ikke barna den samme hit- og dit-bevegelsen som kan lede dem i ulike retninger. Leken er styrt av læreren og ikke av barna selv. Dette er også noe Rousseau (1762) var opptatt av da han beskrev barndommens vesen. Han sa mellom annet at man skulle elske barndommen og fremme dens lek, og la barn nyte å være barn da denne tiden forsvinner så fort.

Intensjonen til lekbasert læring er å gi rom for fri lek og veiledet lek. Barna i våre funn uttrykker at når de får leke uten at leken er planlagt eller tilrettelagt av de voksne, er det det de ser på som drømmedag på skolen. Samtidig gir rapporten et jevnere utdanningsløp noen politiske føringer, som peker mot mer tid til lek i skolen (Løken et. al, 2024).

5.3 Lek som inkludering

«Alle får være med» er et funn som forteller om inkludering i lek. Skoler som har en inkluderende holdning til opplæringen er det beste middelet for å bekjempe diskriminering, fremme trygge lokalsamfunn, bygge et inkluderende samfunn og oppnå utdanning for alle (FN, 1994, i Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 805). I NOU 2015:2 heter det at alle skal ha en opplevelse av sosial tilhørighet, samt at inkludering er grunnleggende for alle elever. OECD påpeker at Norge har et svært inkluderende utdanningssystem og at Opplæringsloven (1998) fastsetter at opplæringen må tilrettelegges slik at den er inkluderende for alle elever (Nusche et al., 2011/2012, s. 17). I våre funn gav barna uttrykk for at de følte seg inkludert på skolen, for da vi spurte om hva de likte best ved å gå på skole så fortalte barna at de likte skolen fordi da kunne de leke med vennene sine og gav også med det uttrykk for at skolen var en arena der de følte sosial tilhørighet. I den nye Opplæringsloven, som trer i kraft 1. august 2024 påpeker § 12-1 at inkludering er helt sentralt for barnas rett til et trygt og godt skolemiljø (Utdanningsdirektoratet, 2023). På Skole 2 tegnet noen av barna seg selv sammen med en venn på husken, eller at de gikk hånd i hånd med bestevennen sin. Ingen gav uttrykk for at de følte seg utestengt. I en studie fra England, som har sett på lekens betydning for førsteklasinger fra et barneperspektiv, viser at barna verdsetter lek. De ønsker å få leke for å utvikle relasjoner, ha det gøy og slappe av (Howe, 2016).

Når det har vist seg at å definere lek har vært vanskeligere enn man skulle tro, er det enklere å ty til kjennetegn på lek. Lunde og Brodal sier at lek kjennetegnes ved at det er egenmotivert hos både dyr og mennesker og at alle mennesker uavhengig av kulturell bakgrunn forstår intuitivt hva lek er (Lunde & Brodal, 2022, s. 103). Den nederlandske kulturhistorikeren Johan Huizinga mener at lek alltid er et kulturelt fenomen og må betraktes som et særtrekk hos mennesket, jamfør uttrykket *homo ludens* (Öhman, 2012, s. 32). Ulike kulturer og samfunn gjenspeiles i leken, og overføres fra generasjon til generasjon på ulike vis. Uansett hvilke kulturer som er rådende i det samfunnet barnet vokser opp i ser det ut til at mange temaer i barns lek er universelle (Öhman, 2012, s. 74). Leken er altså viktig for samfunnsutviklingen da den er nært knyttet til kultur og samfunn (Lillemyr, 2019, s. 62). Sosial kompetanse dannes gjennom vennsksapsrelasjoner, og følelse av tilhørighet i gruppen har stor betydning for lærelysten (Lillemyr, 2011, s. 21). Tilnærming til jevnaldrende gjennom lek og vennskap er beskyttelsesfaktorer som kan hjelpe barn i å håndtere livet og dets påkjenninger (Brandtzæg et al., 2013, s. 58). Under en av våre observasjoner der barna

ved skole 1 ble delt inn i to grupper av lærer, så observerte vi to barn som gikk lenge og vandret inne på lekerommet. De fikk ingen voksenstøtte på lekerommet. De brukte lang tid på å finne ut av hva de skulle leke og hvem de ønsket å leke med. Dette gjorde at de to barna fikk kun 10 minutter til å leke før det var ryddetid. Det synliggjorde også viktigheten av å ha en følelse av tilhørighet til gruppen. Når denne ikke er så tydelig så trenger disse barna mer støtte i prosessen med å tilnærme seg jevnaldrende for å komme inn i lek. Å leke skaper en følelse av sosiale tilhørighet og opplevelse av egenverdi. Lek er heller ingen tidtrøyte, men helt nødvendig for sosial fungering og hjernens utvikling (Melvold, 2023, s. 272).

Barn kan oppleve en form for identitetsskifte når de slutter i barnehagen og begynner på skolen. Det er lettere å håndtere dette når man har venner (Hogsnes, 2019, s. 76). Leken vil være nyttig for hvordan de utvikler gode relasjoner til andre, samt følelsen av tilhørighet i en gruppe (Lillemyr, 2011, s. 59). Gjennom sosialt samvær med andre og særlig gjennom rollelek, har barnet mulighet til å uttrykke følelser og bearbeide inntrykk og opplevelser (Pape, 2022, s. 59). Samtlige av barna som var med i vår undersøkelse tegnet seg selv sammen med andre barn. De var opptatt av å fortelle om opplevelsene de hadde sammen med andre barn. Samtidig bekreftet barna at lærerne måtte hjelpe til når det oppsto konflikter. Ut fra våre funn kan vi ikke si om skolene gjør tiltak for å sørge for at alle blir inkludert. Men ved skole 1 var det et enkeltbarn som hadde en spesialkontakt sammen med seg hele tiden. Barnet var sammen med de andre barna deler av dagen og i lekesituasjoner på "Stua", men under observasjonen deltok ikke barnet i lek med de andre barna på trinnet. Vi kan derfor være enige i det Nordahl-rapporten (2018) peker på at i norske barnehager og skoler er det fremdeles en vei å gå for å kunne si at alle barn er inkludert i fellesskapet. Rapporten argumenterer også for at et inkluderende og demokratisk samfunn kun realiseres om barnehager og skoler fungerer som inkluderende og demokratiske institusjoner (Nordahl et al., 2018, s. 10).

På Skole 1 sa det ene barnet at hen synes det var vanskelig når de andre barna gikk fra hen i lek. For hen var selvregulering og sosial kompetanse litt utfordrende og hen fortalte at læreren hjalp til når det ble konflikter med de andre barna. Barn vil oppleve ulike grader av inkludering og ekskludering slik Qvortrup og Qvortrup (2018) viser til, og det å være alene i en stor gruppe er mer ensomt en å være alene for seg selv (Pape, 2022). Leken handler også om en opplevelse av tilhørighet, samhold, fellesskap og tilhørighet, og ikke minst det å være et betydningsfullt menneske i møte med andre (Melvold, 2023). Derfor kan man også si at interaksjonen mellom personens opplevelse og det sosiale miljøet er vesentlig (Postholm,

2005). Barn trenger også å føle at de hører til i et fellesskap hvor det er godt å være. Det er i tillegg helt avgjørende for barns trivsel å kjenne seg verdsatt og inkludert (Melvold, 2023). På skole 1 delte læreren inn barna i grupper, mulig at dette også var et tiltak for å inkludere alle. På Skole 2 valgte barna selv hvilke aktiviteter de ville holde på med fremfor hvem de skulle være med. Mulig læreren la andre forhold til grunn, som for eksempel at barna selv fikk velge. Vi observerte at barna virket mer fornøyde på skole 2 framfor skole 1. Dette kan det selvsagt være mange grunner til, men vi har undret oss over om det kunne ha noe å si at barna på skole 1 ikke selv fikk velge hvem de skulle leke med. Men like viktig som det å få leke, er det å få være med å leke (Öhman, 2012, s. 15).

Alle trenger en opplevelse av “vi”. Lek og vennskap er viktige i barns liv. Dewey hevder at sosiale sammenhenger og sosialt press har en svært formende kraft, enten inkluderes vi i gruppen, eller blir nådeløst avvist (Aasen, 2008, s. 144). Inkluderende opplæring handler ikke bare om barn med spesielle behov, men om alle barn. Opplevelsen av å være inkludert, den psykologiske dimensjonen, er vesentlig for at alle barn skal bli inkludert (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 804). Det er viktig at et miljø er inkluderende og aksepterende, fordi det er viktig for barns motivasjon, trivsel og dermed for deres prestasjoner (Lillemyr, 2011, s. 178).

5.4. Fysisk kontinuitet mellom barnehage og skole

«Hva heter det her.. Stua» er et av funnene som beskriver fysisk kontinuitet mellom barnehage og skole, slik barna opplever den. Da 6-åringene ble overført fra barnehage til skole, ble også det fysiske miljøet på skolen endret til å ligne mer på det fysiske rommet i barnehagen (Hogsnes, 2016). Det fysiske miljøet inneholdt elementer av gjenkjennelse som gjorde at barna fikk bruke tidligere erfaringer i et nytt miljø (Hogsnes, 2019, s. 76). På Skole 1 var “Stua” det rommet barna likte seg aller best på. De tegnet stua og fortalte at de likte å leke ved lekekjøkkenet der. De kunne ha ulike roller, både kokk og hund. “Stua” er et relativt stort fellesrom som de tre første klassene deler på. Barnestyrt lek krever at barna kan påvirke bruken og innredningen av rommene, samt at de har inspirerende utstyr og materiell tilgjengelig (Hogsnes, 2022, s. 200).

På skole 2 var klasserommet tradisjonelt innredet med stoler og pulter på rekker. Klasserommets fysiske utforming gir signaler og muligheter i form av hvilke arbeidsformer som kan gjennomføres, og bygger opp under pedagogiske mål (Becher & Høyland, 2019, s. 72). Her observerte vi at når det var satt av tid til lek, var det kun barna som valgte å spille på

iPad-en som satt her ved pultene sine. Rollelek og konstruksjonslek foregikk i grupperommene eller på gulvet i enden av rommet. Samtidig observerte vi en gruppe barn som lekte skole i naborommet. Her benyttet de benkene som blir brukt til morgensamling, samtidig som “rektor” satt bak en pult. Det fysiske miljøet signaliserer om bruk og hva arealet er tenkt brukt til. Det signaliserer muligheter og begrensninger både for lærerne og barna (Hogsnes, 2022, s. 200). I en studie fra Sverige beskriver Ackesjö og Landefrö (2014) hvordan lek og læring er delt inn i to ulike institusjoner; fritidshjem og førskole. De fant at selv om disse aktivitetene er delt så foregår de i samme lokaler og med de samme pedagoger. Dette gjør derfor grensen mellom de to institusjonene uklare for deres informanter, som var 14 seksåringer. Samtidig ønsker barn seg noe nytt når de begynner på skolen. Barnehagelærere, lærere i 1. klasse og SFO-ledere legger vekt på tydelige overganger, samtidig som barna skal oppleve en sammenheng (Hogsnes, 2019, s. 60). Slik blir de grensearbeidere for skolestarterne (Tveitereid, 2019, s. 123).

Vygotsky mener fantasien er viktig, og opplevelser er grunnleggende i denne sammenheng. Han mener at barna tar med seg opplevelsene de får inn i leken. Skolen har et ansvar for å legge til rette for læring gjennom lek og sørge for at barna får utfyllende erfaringer og opplevelser (Lillemyr, 2011, s. 134). Vi observerte at barna lekte rollelek, der noen var elever og andre var lærere. Vygotsky hevder at leken ikke bare er fantasi, men betydningsfull også for erkjennelsesmessige utviklinger. Barn kan lære mye om seg selv i leken, og sine roller i forhold til omgivelsene i leken, fordi de må sette ord på hva det kan innebære (Skodvin, 2006, s. 241). Gjennom å ta i bruk egen kompetanse kan barna erfare progresjon i felles lek (Hogsnes, 2022, s. 39). Når det fysiske miljøet inneholder elementer av gjenkjennelse får barna bruke tidligere erfaringer i et nytt miljø (Hogsnes, 2019, s. 76). Barna får bruke sine tidligere erfaringer og utvikle en form for overgangskompetanse, som gjør de i stand til å delta aktivt på ulike måter i ulike miljøer (Dewey, 2004, i Hogsnes, 2019, s. 67). Om barna skal oppleve en sammenheng og mulighet til å overføre egen kompetanse er det viktig at skolen legger til rette for dette, også i det fysiske miljøet (Hogsnes, 2019, s. 77). Et eksempel fra våre funn er sjakkbrettet som stod inne på lekerommet på skole 1. En av barna fortalte at hen hadde lært å spille sjakk i barnehagen, mens det andre barnet kunne fortelle at hen hadde lært å spille sjakk av en venn på skolen. På den andre siden betyr det ikke at for at barn skal oppleve sammenheng gjennom lek så må leken komme til uttrykk på samme måte på de ulike arenaene (Hogsnes, 2022, s. 58). Barn tenker på skolehverdagen sin som en helhet, og erfaringene de gjør på de ulike arenaene ses ikke på som noe som står alene (Hogsnes, 2022,

s. 39). De ulike arenaer gir ulike muligheter for lek. En felles forståelse av arbeidsmetoder og tilnærminger til lek vil kunne ha betydning for en sammenheng mellom barnehage og skole (Hogsnes, 2019, s.82). Å benytte lekbaserte aktiviteter i barnehage og overgangen til skole kan skape tilhørighet for barna (Løken et al., 2024, s. 145). Samtidig viser studier at lærere oftere er bevisste lekens sosiale betydning mer enn dens betydning for faglig innhold (Zachrisen, 2000, i Lillemyr, 2011, s. 177).

5.5 Sosial kontinuitet mellom barnehage og skole

Det er viktig for barns trivsel å ha lekevenner (Hogsnes, 2022, s. 42). I Normalplanen av 1939 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1957) er et mål for 1. trinn å ha fokus på vennskap som en del av undervisningen. I delrapport 2 forteller de fleste barn at de ønsker å leke mer i skolen og at vennskap er det viktigste for barna (Bjørnstad et. al., 2023). I en studie fra England, som har sett på lekens betydning for elever på 1. trinn i et barneperspektiv, viser funnene at barn verdsetter lek som et middel for å utvikle relasjoner (Howe, 2016). I en studie fra Danmark, der pedagoger tolker lek innenfor sosiokulturelle rammer, mente informantene at dersom barna hadde adgang til lek ville det fremme barnas sosiale utvikling og personlige identitet (Schmidt & Slott, 2021). Empirien til Hogsnes (Hogsnes, 2016 i Hogsnes, 2022, s. 58) bekrefter også at leken i skolehverdagen er viktig for barn. Den er viktig for barns trivsel, utvikling av vennskap og for deltakelse i ulike leke- og læringsfellesskap i skolen (Hogsnes, 2022, s. 58). Våre funn viste også at når barna lekte så var ikke læreren en naturlig del av dette fellesskapet, slik barna opplevde voksne i barnehagen. Skolens mandat og styringsdokumenter har til nå vært utydelige i forhold til lekens plass i skolen, og lærerens rolle i dette. Likevel gir læreplanene rom for tolkning. Det vil også være individuelt og lokalt for hvordan man oppfatter læreplanen, og hvilke handlingsrom som ligger innenfor dette. Det handler mellom annet om lærerens evne til å oppfatte og tolke omverdenen, og sette dette ut i praksis (Skram, 2002/2007/2016).

Vennskap innebærer gjensidige positive relasjoner (Håøy & Becher, 2023), og mennesket er et sosialt vesen. Det viser også våre funn der flere av barna tegnet seg selv og bestevennen sin, eller seg selv sammen med flere i lek. Noen av barna tegnet også fotballbanen og sjakkspill, som en viktig arena for vennskap. De tok også bilde av disse aktivitetene, og fortalte gjennom intervju at de likte å spille fotball med vennene sine på skolen. Sjakkbrettet var noe

vi observerte at var en populær aktivitet, der flere barn fikk være med. For noen barn kan brettspill kun være et spill, mens for andre kan det oppleves som lek (Eik, 2022, s. 19).

Ett av barna vi intervjuet fortalte også at hen hadde blitt kjent med flere nye barn i 1. klasse som hen ikke kjente fra før. Noen av barna hadde gått i samme barnehage og fortalte om vennskap fra barnehagen, mens noen av barna fortalte om vennskap de hadde etablert gjennom lek på skolen. Det er viktig å gi barna mulighet til å beholde kontakten med vennene fra barnehagen, og etablere nye vennskap i forbindelse med overgangen barnehage-skole (Hogsnes, 2019, s. 79). Dysthe (2001) viser til at det å delta og bli verdsatt i et fellesskap gir motivasjon for læring. Barn skaper mening gjennom å leke, og de trenger tid til å gjøre det. Videre trenger de noe å leke med og de trenger venner å leke med (Öhman, 2012, s. 76). I store barnegrupper er betydningen av vennskap veldig viktig (Tveitereid, 2019, s. 123). Sammen med lek og leker er venner det barna gir uttrykk for å savne i overgangen fra barnehage til skole (Einarsdottir, 2013, i Hogsnes, 2019, s. 79). Våre funn viste ikke at barna gav uttrykk for å savne noen venner fra barnehagen. De skolene vi forsket ved befinner seg i et geografisk område med få skoler. Barna fra barnehagene samles gjerne ved en eller to skoler, slik at de fleste har med seg venner fra barnehage over i skolen. På tross av dette har lærere i barnehage og skole som oppgave å forme gode lekemiljø, og sammen med barna danne positive lekeklima (Öhman, 2012, s. 15). Leken vil være nyttig for hvordan barna utvikler gode relasjoner til andre, og følelse av tilhørighet til gruppen (Lillemyr, 2011, s. 59).

I vår studie observerte vi ett barn som lekte en del alene og som gjennom intervju fortalte at hen av og til måtte få hjelp av lærer til å løse konflikter i lek med andre barn. Sommer (2018) sier at alderstypiske trekk for barn mellom 2 til 6 år kjennetegnes ved at leken blomstrer og barn lærer å ta positiv kontakt med venner. På den andre siden drøfter Vygotsky spørsmålet om en aldersmessig periodisering av barnets utvikling (Skodvin, 2006, s. 243).

Periodiseringen er ikke primært knyttet til biologiske stadier eller kronologisk alder hos det enkelte barnet, men ved typiske utviklingsoppgaver og hvordan disse håndteres av barn og voksne. Videre sier Panksepp at utfra et biologisk perspektiv er lek et iboende biologisk behov (Melvold, 2023, s. 272). Dette systemet må aktiveres for å gi en opplevelse av tilhørighet til andre mennesker, og til en opplevelse av å være medlem av flokken. Barn blir stimulert til å utforske sosiale relasjoner, regler og sammenhenger. Utfordringen i opplæringsammenheng er å styrke den enkeltes selvillit og pågangsmot (Befring, 2012, i Morken, 2016, s. 171). Poenget er at en inkluderende skole og barnehage skal ha rom for alle (Morken, 2016).

6 Avslutning – og veien videre

I denne studien har vi benyttet en fenomenologisk tilnærming sammen med det multimetodiske verktøyet mosaikk tilnærming som metode. Utgangspunktet for denne studien var problemstillingen: Hvordan opplever et utvalg førsteklassinger lek i 1. klasse? Vi foretok et litteratursøk knyttet til denne tematikken og fant mye forskning internasjonalt og en del forskning nasjonalt. Schanke og Øksnes (2022) gjennomførte en studie med samme tema, men etterlyste i sin studie mer empirisk forskning om lek i skolen. Vi har valgt å benytte et utvalg førsteklassinger fra to ulike skoler til å besvare problemstillingen vår, og denne studien kan bidra som et supplement til øvrige studier der barneperspektiv om lek er fremtredende.

Våre funn viste at i vårt utvalg så skilte barna mellom lek som lærer bestemmer på stasjoner og lek som barna selv bestemmer. Dette kan også beskrives som lekbasert læring og den frie, indre motiverte leken. Videre fant vi at barna vil ha mer frilek i skolehverdagen. Vi fant også at for barna i vårt utvalg var det svært viktig å ha venner på skolen for å oppleve seg inkludert i fellesskapet. Det siste hovedfunnet var at barna i vårt utvalg likte seg best i det fysiske miljøet på skolen som minnet dem mest om barnehagen.

I en debatt på Stortinget tirsdag 9. april 2024 sier kunnskapsministeren, Kari Nessa Nordtun, at Norge skal ha verdens beste barnehager og skoler. Verdens beste, det er målet, i læringsresultater og i trivsel (Dagbladet TV, 9. april). I et forsøk på å utjevne sosiale ulikheter blant barn i Norge har Løken et al. (2024) fremlagt rapporten «Et jevnere utdanningsløp», som nå har vært ute på høring. Her foreslår man mellom annet å øke omfanget av systematisk lekbasert læring og veiledet lek. I våre funn sier nettopp barna at når læreren legger til rette for lek på stasjoner så opplever ikke barna dette som lek. Rapporten har møtt motbør hos flere instanser. Utdanningsforbundet har tatt til motmæle. De understreker at den spontane leken er en livsviktig rettighet barn har (Utdanningsforbundet, 2024). Leken har et universelt språk som alle barn forstår uavhengig av nasjonalitet, sosioøkonomisk bakgrunn, modning og kjønn. I Opplæringslovens revisjon, som skal tre i kraft i august 2024, er inkludering et begrep som står tydelig frem, og vi mener den frie leken kan bidra til dette da mye læring skjer i lek. Barn lærer å hevde seg og ta hensyn til hverandre (Brandtzæg et al., 2013).

Innledningsvis i denne oppgaven forteller vi om hvorfor vi valgte nettopp dette temaet for studien. Vi jobber i henholdsvis barnehage og skole, og har gjort oss våre oppfatninger, erfaringer og til dels observasjoner gjennom vårt virke som pedagoger. Vår erfaring er at man ikke bare leker i barnehage lenger. Politiske signaler om en mer skoleforberedende pedagogikk legger press på barnehagene, slik at det blir utfordrende å ivareta barndommens egenverdi og verdsette den frie leken. Det er et ytre, og mulig indre press, om å jobbe slik i barnehagen at barna er rustet for å møte hverdagen i skolen med færre hjelpende voksne hender. Det er også vanskelig for skolen å ivareta sitt mandat og samtidig gi rom og tid for den frie leken, gitt uklare signaler fra politikerne. Selv om overgangen er kollektiv, så er den likevel individuell. Barn utvikles og modnes individuelt, og det er ikke alle som er like klare for overgangen mellom barnehage og skole. Også disse barna må hensyntas i overgangen og inkluderes i skolehverdagen. Dette observerte vi i våre intervjuer med barn, der enkelte uttrykte et sterkt ønske om å få leke mer.

I dagens skole, under rammene av Kunnskapsløftet 2020, er det lagt til rette for mer lek i skolen, både den frie leken og den læringsbaserte leken. Dette ivaretas i større grad enn tidligere. Dette er også noe vi observerte når vi besøkte skolene, der dagtavlen inneholdt lapper med både innelek og utelek. Likevel så kjenner vi på og forstår kollegaene våre som nok fortsatt er ganske styrt av kompetansemål som skal oppnås innen utgangen av 2. trinn. Dette må nødvendigvis gå på bekostning av den indre, motiverte leken. Den leken som barna vi intervjuet også gav tydelig uttrykk for at de ønsket mer av i skolehverdagen. Når teorien viser at mye grunnleggende utvikling skjer i lek, lek og vennskap er viktig i barns liv og barnekonvensjonene er bekymret for at den frie leken skal forsvinne, så mener vi det er på tide å tenke nye tanker rundt 6-åringene og lekens betydning for barna. Kunnskapsministeren sa i Stortingets høringstime 9. april (Dagbladet TV, 9.april) at norsk skole gjør det dårlig i PIRLS og PISA undersøkelsene. Det kan se ut som at leseopplæring allerede fra 1. klasse ikke er rett virkemiddel, slik Kunnskapsløftet 2006 signaliserte. Vi tror lærerne i skolen legger til rett for lek som best de kan, men tiden strekker ikke til når dette skal kombineres med læringsmål. Utydelige politikere som ikke staker ut en tydeligere kurs om den frie leken i skolen, bidrar heller ikke i riktig retning. Det strider mot barns rett til den frie leken og dens egenverdi. Vi synes forskningen fremover i større grad bør se på temaet fra barnas perspektiver, samt høre deres stemmer, når det gjelder lek i barnehage og skole. Slik kan politikerne få førstehåndskunnskap fra barna selv, altså de som har lek som sin menneskerett.

7 Litteraturliste

- Abebe, T. & Bessell, S. (2014). Advancing ethical research with children: critical reflections on ethical guidelines. *Children's Geographies*, 12 (1), 126- 133
<https://doi.org/10.1080/14733285.2013.856077>
- Ackesjö, H. & Landefrö, A. (2014). På spaning efter en gräns. Några barns perspektiv på skillnader mellan förskoleklassens och fritidshemmes verksamheter i Sverige. *Barn*, 32 (3), s. 27-43. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-43938>
- Amundsen, H. M. (2021). I Dionysos`fotspor- lek som eksistensielt grunnfenomen. I C. D. Fodstad, V. Glaser & M. Sæther (Red.). *Den frie lekens vilkår* (s. 45-64). Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademiske.
- Barnekonvensjonen (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter (20-11-1989)*. Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/1989-11-20-1>
- Barnekonvensjonen (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Barne- og familiedepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Becher, A.A, Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H.D. Hogsnes (red.), *Lek i begynneropplæringen, Lekende læring til skole og SFO* (s. 15-24). Universitetsforlaget.
- Becher, A.A. & Høyland, K. (2019). Muligheter for lek og lekende tilnærminger i nye undervisningsarealer. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H.D. Hogsnes (red.), *Lek i begynneropplæringen, Lekende læring til skole og SFO* (s. 71-91). Universitetsforlaget
- Becher, A. A. & Håøy, A. (2022). Oppfatninger om lek i førsteklasse – en casestudie der barn, foreldre og lærere er aktører. *Norsk pedagogisk Tidsskrift* 4 (106), 331-344.
<https://doi.org/10.18261/npt.106.4.5>
- Bjørnstad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C.P., Hølland, S., Andersson-Bakken, E., Håøy, A., Svanes, I. K. og Sundtjønn, T. (2023). Et blikk inn i førsteklasserommet - Lek, læring og vennskap. Delrapport II. *Oslo Met*. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3097001/SK-23-10-rapport-LUI-UU.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

- Bokmålsordboka (2024, 18. februar). Lek. *Språkrådet og Universitet i Bergen*.
<https://ordbokene.no/bm/34742>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Kommuneforlaget
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitativ Reseach in Psychology*, 3 (2), s. 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brodal, P. og Lunde, C. (2018, 2. april). Barn som ikke får lekt kan stå i fare for å utvikle psykiske lidelser. *Aftenposten*.
<https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/Mgq1Gr/barn-som-ikke-faar-lekt-kan-staa-i-fare-for-aa-utvikle-psykiske-lidelser-per-brodal-og-charlotte-lunde>
- Brostrøm, S. (2019). Leg i 1. klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnæs (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnæringer til skole og SFO* (s. 43-56). Universitetsforlaget.
- Brottveit, G., (2018). Om forskningsdesign. I G. Brottveit (Red.). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder Om å arbeide forskningsrelatert*. (s.62- 73). Gyldendal
- Bruheim, J. M. (2015). *Å høyre til*. <https://www.janmagnusbruheim.no/smakebitar-pa-dikt/a-hoyre-til/>
- Buldu, E. & Buldu, M. (2023). Talking over children`s drawings about their favourite play times: how do children describe their play?. *Early Child Development And Care*, 193 (6), s. 810-823. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2166501>
- Clark, A. (2017). *Listening to Young Children: a guide to understanding and using the mosaic approach*. Jessica Kingsley Publishers.
- Dagbladet (2024, 9. april). Raser:- Det er alvorlig. *Dagbladet TV*.
<https://www.dagbladet.no/video/raser-det-er-alvorlig/zGy9wQCK>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. 7. utgave. Gyldendal.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Forlaget Klim.
- Dewey, J. (2008). *Erfaring og oppdragelse* (H. Fink, Overs.). Hans Reizels Forlag. (Dansk utgave opprinnelig utgitt 1974).
- Drugli, M.B. & Engen, M. (2004). *Spør barn få svar! Samtaler med barn om sosiale relasjoner*. N.W.Damm & Søn
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiver på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.). *Dialog, kunnskap og læring*. (s. 33-72). Abstrakt forlag
- Eberle, S. G. (2017). In Memorium Jaak Panksepp. *American journal of play 2017-03, Vol.9* (3), p. 406

<https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=92b96458-baf4-4ac2-9934-66813df202ac%40redis>

- Eide, B. J., & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn- metodiske og etiske refleksjoner*. Cappelen Akademiske forlag.
- Einarsdottir, J. (2005) We Can Decide What to Play! Children's Perception of Quality in an Icelandic Playschool. *Early Education and Development*, 16(4), 469-488. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1604_7
- Einarsdottir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15 (2), s. 197-211. <https://doi.org/10.1080/13502930701321477>
- Eik, L. T. (2022). Hva er lek? Ulike perspektiver på lek som fenomen og hva som kan forstås som lek i de yngste elevenes skolehverdag. I Breive, S., Eik, L.T. & Sanne, L. (Red.). *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen*. (s. 15-34). Fagbokforlaget.
- Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (oversatt av Lars Holm-Hansen). Pax Forlag.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: Ein historisk introduksjon*. Samlaget
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademiske.
- Grunnloven. (1814). *Kongeriket Noregs grunnlov* (LOV- 1814-05-17).Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn/KAPITTEL_5#%C2%A7104
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal.
- Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse. I A.A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.). *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 27-42). Universitetsforlaget.
- Hidle, K-H. W. (2022). Barns tilgang til erfaringer som er relevante for samfunnsfag: En analyse av kontinuitet og progresjon i planverket for småskole og barnehage. *Acta Didactica Norden*, 1(1), Art. 8. <https://doi.org/10.5617/adno/8788>
- Hogsnes, D. H. (2016). *Kontinuitet og diskontinuitet i overgangen fra barnehage til skolefritidsordning og skole. En multimetodisk studie av pedagogers og SFO-lederes prioriteringer av tiltak og barns erfaringer med kontinuitet og diskontinuitet*. Høgskolen i Sørøst-Norge.
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning*. Fagbokforlaget.

- Hogsnes, H. D. (2022). Lek i skolehverdagen. Lekens betydning for barns erfaringer med sammenhenger. I Breive, S., Eik, L.T. & Sanne, L. (Red.). *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen*. (s. 37- 60). Fagbokforlaget.
- Hogsnes, H. D. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 7 (6), s. 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 tilnærminger til skole og SFO* (s. 109-123). Universitetsforlaget.
- Howe, S. (2016). What play means to us: Exploring children`s perspectives on play in an English Year 1 classroom. *European Early Childhood Research Journal*, 24 (5), s. 784-759. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1213567>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Håøy, A. & Becher, A.A. (2023). Jenter og gutters vennskap og sosial inkludering ved skolestart. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 9, s. 131-143. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v9.5158>
- Imsen, G. (2020). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk analyse*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttig verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kampmann, J., Fasting, M.L. & Skreland, L. L. (2021). Innledning. I M. L. Fasting, L.L. Skreland & J. Kampmann (Red.), *Å forske blant barn. Kvalitative metoder*. (s. 9-16). Cappelen Damm Akademiske.
- Kaurel, J. (2016). Barnehagen- barns første møte med utdanning. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.). *Pedagogiske fenomener. En innføring* (s. 229- 237). Cappelen Damm Akademiske.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1957). *Normalplan for byfolkeskolen (1939)*. Nasjonalbiblioteket. Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplanen for grunnskolen*. Nasjonalbiblioteket. Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1987). *Mønsterplanen for grunnskolen*. Nasjonalbiblioteket. Aschehoug.
- Kleven, T. A. (Red.). (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2. utgave). Fagbokforlaget.

- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2023). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (4. utgave). Fagbokforlaget.
- Komiteen for barns rettigheter (2013). Generell kommentar nr. 17 om barnets rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kulturliv og kunstnerisk virksomhet (art. 31).
https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc-c-gc-17_en_nor.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*.
<https://www.uio.no/studier/emner/hf/ilos/FRA4109/v06/Laereplaner06FRA4109hjemmeeksamenV06.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Veileder. Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom skole og barnehage*.
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave. Gyldendal akademiske
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging. *Kunnskapssenter for utdanning*.
<https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254038017948.pdf>
- Lillemyr, O.F. (2019). Lek som fenomen - og motivasjon for læring. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H.D. Hogsnes (red.), *Lek i begynneropplæringen, Lekende læring til skole og SFO* (s. 57-68). Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek- opplevelse-læring i barnehage og skole*. 3. utgave Universitetsforlaget.
- Lund, S. (2021). Fysisk aktivt lekende intervju. I M. L. Fasting, L.L. Skreland & J. Kampmann (Red.), *Å forske blant barn. Kvalitative metoder*. (s. 36-51). Cappelen Damm Akademiske.

- Lunde, C. og Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv. Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.
- Lynch, M. (2015). More play, please: the perspective of kindergarten teachers on play in the classrooms. *American Journal of Play*, 7(3), 347-370. AJP 7.3_TEXT_printno crops.pdf (ed.gov)
- Løken, K. V., Sandsør, A.M.J., Drugli, m.B., Leiulfstrud, H., Bhuller, M., Størksen, I., Torvik, F.A., Rønning, M., Fleisje, E.M., Mohn, F. A. (2024). *Et jevnere utdanningsløp. Barnehage og skole/SFO som innsats mot ulikhet blant barn*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/52d541c8fff94f3b84740a0e260c4597/no/pdfs/et-jevnere-utdanningslop.pdf>
- Melhuus, E. C. (2021). Å ta steder på alvor i forskningsfeltet. I M. L. Fasting, L.L. Skreland & J. Kampmann (Red.), *Å forske blant barn. Kvalitative metoder*. (s. 116- 128). Cappelen Damm Akademiske.
- Melvold, L. (Red.) (2023). *Barn er budbringere En veiviser til psykisk helsefremmende barnehager*. Kommuneforlaget AS
- Meld.St. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1>
- Meld. St. 19 (2015- 2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Morken, I. (2016). Inkludering. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.). *Pedagogiske fenomener. En innføring* (s. 165- 176). Cappelen Damm Akademiske.
- Mørland, B., Groven, B. & Hoven, G. (2017). Lek i spesialpedagogisk arbeid. Erfaringer fra et forskningsprosjekt. I Lyngseth, E. J. & Mørland, B. (Red). *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 113-129). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- NESH (5. utgave, 2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora. Redigert 2023. <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

- Nome, D. Ø. (2021) Forskeren - og kamera, en særegen form for deltakende observasjon. I M. L. Fasting, L.L. Skreland & J. Kampmann (Red.), *Å forske blant barn. Kvalitative metoder*. (s. 53- 68). Cappelen Damm Akademiske.
- Nordahl, T. et al. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Fagbokforlaget.
- NOU 2003:16 (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/?ch=1>
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W. & Shewbridge, C. (2012). OECDs gjennomgang av evaluering og vurdering innen utdanning Norge. *Utdanningsdirektoratet*. (opprinnelig utgitt i 2011). https://www.oecd.org/education/school/Evaluation-and-Assessment_Norwegian-version.pdf
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Universitetsforlaget.
- O`Keeffe, C. & McNally, S. (2021). `Uncharted territory: teacher`s perspectives on play in early childhood classrooms in Ireland during the pandemic. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29 (1), s. 79-95. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872668>
- Olsson, M. R. (2023a). 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>
- Olsson, M. R. (2023b). "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>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2022-06-17-68). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_15#%C2%A713-

- Pape, K. (2022). *Lek og inkludering i barnehagen. Motvekt til utestengelse og mobbing*. KF Kommuneforlaget AS, Oslo.
- Pellegrini, A.D. (2009). *The Role of Play in Human Development*. Oxford university press.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Pyle, A. & Danniels, 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), s. 274-289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Rousseau, J-J. (2010/1762). *Emile eller Om oppdragelse*. Vidarforlaget AS.
- Samuelsson, I. P. & Carlsson, M. A. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (6), s. 623-641. <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>
- Schanke, T. & Øksnes, M. (2022). Barns lek som deltagelse i skolehverdagen. *Nordic Studies in Education*, 42 (4), 361-375. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3743>
- Schaaning, E. (2018). *Til alle barns beste? intervensjoner i skolefeltet*. Kolofon forlag.
- Schmidt, C. H. & Slott, M. (2021). Leg som læring, utvikling og dannelse – En policy-antropologisk undersøgelse af legens betydning i dansk dagtilbuds-policy. *Barnforskning om barn og barndom i Norden*, 39(2-3), s.151-168. <https://doi.org/10.5324/barn.v39i2-3.3788>
- Skodvin, A (2006). Lev Semjonovitsj Vygotskij: Utvikling i kulturhistorisk perspektiv. I L.M. Gulbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*. (226-246). Universitetsforlaget.
- Skram, D. (2002/2007/2016). *Barns utvikling, leik og læring. Pedagogisk arbeid i barnehage og skule*. 3. utgaven. Samlaget.
- Skreland, 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 Akademiske
- Sommer, D. (2018). *Utvikling. Fra utviklingspsykologi til utviklingsvitenskap*. Universitetsforlaget.
- Steinkopf, H. (u.å). *Lek er veien til endring. Forskningens blikk på leken*. https://rvtssor.no/filer/dokumentarkiv/31032017_lekerveientilendring2.pdf
- Stette, Ø. (2023). (Red.). *Ny opplæringslov 2024. Med forarbeider og lovspeil*. Fagbokforlaget.

- Stortinget. (2017). *Representantforslag 149 S (2017–2018): fra stortingsrepresentantene Marit Arnstad, Marit Knutsdatter Strand, Geir Pollestad, Jenny Klinge og Kjersti Toppe*. <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/representantforslag/2017-2018/dok8-201718-149s.pdf>
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*.1. <https://doi.org/10.17585/ntp.k.v1.89>
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Harvard University Press.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. 5. utgave. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 4. utgave. Gyldendal.
- Tveitereid, K. (2019). *Sammenheng og kontinuitet Samtaler om overganger i små barns liv*. Cappelen Damm Akademiske
- Tønnesen, L. K. B. & Valvik, R. (2002). De første reformelevene gjennom skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4, s. 285-300. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2002-04-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *De viktigste endringene i ny opplæringslov*. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/hva-er-nytt-i-ny-opplaringslov/hva-er-nytt-i-ny-opplaringslov/#a199961>
- Utdanningsforbundet (2024, 24. april). Ekspertgrupperapporten. Et jevnere utdanningsløp – Utdanningsforbundets hørings svar. <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2024/kraftig-skyts-mot-lekbasert-laring/>
- Unhjem, A. & Frenning, I. (2019). Det største klasserommet er alltid ledig- erfaringsbasert læring i skolens uterom. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H.D. Hogsnes (red.), *Lek i begynneropplæringen, Lekende læring til skole og SFO* (s. 173-191). Universitetsforlaget
- Vygotsky, L. S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 7 (2), 2016. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138861.pdf>
- Wilders, C. & Wood, E. (2023). `If I play I won` t learn: Children`s perceptions and experiences of transition and school readiness from Maternelle to Year 1. *Journal of Early Childhood Research*, 21 (2), s. 162-180. <https://doi.org/10.1177/1476718X221145460>

- Wu, S-c. (2019). Researching children`s learning and play in a Chinese context: children`s perspectives on their play and learning. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27 (4). <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1634241>
- Østmoen, J.P. & Wilhelmsen, T. (Akseptert). Lekens lange linjer: En historisk analyse av lekbegrepet i læreplandokumenter for norske barnehager og skoler fra 1996-2020. *Nordic Studies in Education*.
- Öhman, M. (2007). *Den viktige hverdagen*. Pedagogisk forum.
- Öhman, M. (2012) *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk forum.
- Qvortrup & Qvortrup (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive education*, 22(7), 803-817.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Aasen, J. (2008). *Dewey. John Deweys pedagogiske filosofi*. Oplandske Bokforlag ANS

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1- samtykkeskjema

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Om lekens rolle i overgangen mellom barnehage og skole», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at mitt barn:.....(navn) kan delta i prosjektet.

Deltar i sekvens der barnet mitt tar bilder med sin egen skole-iPad.

Deltar i intervju som blir tatt opp med lyd.

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet. Opplysninger om barnet vil være anonymisert i oppgaven.

.....
(signert av foresatte til prosjektdeltaker, dato)

|

8.2 Vedlegg 2- Intervjuguiden

Del 1

Bilder:

1. Ta bilde av steder på skolen der du liker å leke

Del 2

Spørsmål: Vi spør i fellesskap og lar den første som viser initiativ ta ordet. Dersom ingen tar ordet så spør vi en.

1. Hvor liker du å leke når du er på skolen?
2. Hva liker du å leke?
3. Får du lov å leke så mye du vil på skolen? (ledende og lukket spørsmål som krever et oppfølgingsspørsmål etter hva svaret blir).

Spørsmål: Vi spør i fellesskap og lar hver elev velge seg ut ett bilde de vil vise fram for oss og resten av gruppa.

1. Hva har du tatt bilde av her?
2. Hvorfor forbinder du dette bildet med lek?

Oppfølgingsspørsmål om ulike sider ved lek og inkludering

1. Hvem leker du med på skolen?
2. Har du blitt kjent med noen på skolen som du ikke kjente fra før?
3. Leker du alene når du er på skolen?
4. Hvordan ser den perfekte skoledagen ut for deg om du fikk velge?
5. Når har du det gøy når du er på skolen?

8.3 Vedlegg 3- godkjenning av Sikt



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

419106

Vurderingstype

Standard

Dato

04.01.2024

Tittel

Om lekens rolle i overgangen mellom barnehage og skole

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Terese Wilhelmsen

Student

Merete Loftsgarden

Prosjektperiode

02.01.2024 - 31.08.2024

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 31.08.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

KOMMENTAR TIL INFORMASJONSSKRIVET

Dere må legge til en samtykkeerklæring til informasjonsskrivet, og her anbefaler vi at samtykkeerklæring inkluderer navn på både foresatte og navnet på barnet (forskningsdeltaker).

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna (6-7 år).

DELE PROSJEKTET

Du må dele prosjektet med prosjektansvarlig på nytt, da tilgangen er utløpt. Dette gjør du ved å logge inn på minforskning.sikt.no og så trykke deg inn på prosjektet. Du trykker så på "Del", fyller inn eposten, velger type tilgang og så trykker du på "send invitasjon". Invitasjonen må aksepteres innen en uke, ellers må du dele på nytt.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

8.4 Vedlegg 4- Tegninger og bilder

