

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

**Malin Liland**

## **Masteroppgave**

# **Lek i skolens begynneropplæring -en litteraturstudie**

Play in the early years of school  
-a literature study

Grunnskolelærerutdanning trinn 1-7

2MASTER17\_1

**2023**

# Forord

Innlevering av masteroppgaven markerer slutten på fem innholdsrike år. Jeg startet på utdanningen når storebror var åtte uker gammel og fullfører når lillesøster går inn i sin tolvte. Denne reisen har vært lærerik, spennende og til tider utfordrende. Når jeg avslutter dette kapittelet tar jeg med meg mange gode minner, erfaringer, kunnskap og vennskap videre. Jeg gleder meg nå til å se hva neste kapittel har å by på.

Denne masteroppgaven ligger det mange timers arbeid bak, og jeg er stolt over å stå med et ferdig resultat i hånden. Å sette seg ned og skrive har til tider vært krevende med et tungt svangerskap og deretter en baby i hus. Det er derfor flere personer som har vært helt avgjørende for at jeg kom i mål.

Først må jeg få takke Kristin Helstad som har vært en fantastisk veileder gjennom hele denne prosessen. Takk for alle gode råd, fine samtaler, heiarop og tydelige forklaringer når jeg har vært i ammetåka. Jeg vil også takke medstudenter (ingen nevnt, ingen glemt) som har vært med på livets opp- og nedturer de siste fem årene. Takk for godt samarbeid og gode samtaler, både faglige og ikke-faglige.

En stor takk går også til familien. Uten dere ville ikke de siste fem årene vært mulige å gjennomføre. Til sist må jeg rette en stor takk min største lagkamerat og støttespiller. Tenk, Tommy, hva vi har fått til. På fem år har vi fått to barn, bygget to hus og snart har vi også fullført to utdannelser. Jeg er ordentlig stolt av oss og resten av flokken vår.

Hamar, mai 2023

Malin Liland

## Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er lek i skolens begynneropplæring.

I oppgaven, som er en litteraturstudie, analyseres tre fagfelleverderte artikler innhentet gjennom et strukturert litteratursøk. Ved å ta utgangspunkt i de empiriske artiklenes beskrivelser av lek fra barnets og skolens perspektiv, søkes det å besvare følgende problemstilling: *Hvordan beskriver nyere forskningslitteratur lek i skolens begynneropplæring?* Studien undersøker spesielt fire temaer: oppfatninger om lek, lek som arena for vennskap og relasjonsbygging, lek og tidsbruk samt skolens fysiske og materielle tilrettelegging for lek.

Resultatene i studien viser at barnas og skolens perspektiv på lek i stor grad skiller seg fra hverandre. Barnas beskrivelser samsvarer med *lærende lek-den frie leken*, kjennetegnet av frihet, hvor barna selv kan initiere, opprettholde og bestemme over aktiviteten. Sammenligninger mellom barnehage og skole blir hyppig brukt, og beskrivelsene er entydige om at barnehagen best ivaretar lek. I tillegg knytter barna leken sterkt til vennskap og relasjonsbygging både til andre barn og voksne. De beskriver barnehagens ansatte som omsorgspersoner, likeverdige, lekende og «vanlige» voksne. Lærere setter søkelys på opplæring, regler og rutiner og blir i større grad omtalt som overordnede. Barna anser kun *den frie leken* som lek, mens lærerne i hovedsak legger vekt på lekpregede arbeidsmåter som samsvarer med *lekende læring-lærerstyrt lek*. Når lærere beskriver *den frie leken* er det bevegelse og fysisk aktivitet som vektlegges, og de omtaler heller ikke leken i forbindelse med vennskap og relasjonsbygging. At tidsbruken på lek i skolen er mangelfull, er både barn og lærere overens om. Lek blir ansett som en fritidsaktivitet forbeholdt friminutt og SFO. Dette styrkes gjennom tilretteleggingen av skolens fysiske miljø, som er tilpasset lek utendørs og læring innendørs. Lærerne opplever at leketid må bortprioriteres til fordel for fagorienterte krav, og barna opplever disse kravene som et hinder for å kunne leke. Funn i denne studien viser at barnets perspektiv ser ut til å være mer ivaretatt i nyere forskning enn i tidligere studier. I videre forskning ville det vært interessant om barnets og skolens perspektiv blir tematisert og diskutert i et mer samlet perspektiv. Dialogen mellom barnehage og skole om lek har potensiale til å styrkes. Lek i begynneropplæringen bør være et felles anliggende for skolens og barnehagens praktikere og for de som forsker i feltet.

## Abstract

The topic of this master's thesis is play in the early years of school. In this literature study, three peer-reviewed articles obtained through a structured literature search are analyzed. Starting from the articles' descriptions of play from the child's and the school's perspectives, the following research question is addressed: How does recent research literature describe play in the early years of school? Four themes are examined in particular: perceptions of play, play as an arena for friendship and relationship-building, play and time use, and the school's physical and material facilitation of play.

The results of the study show that the child's and the school's perspectives on play differ significantly. The children's descriptions correspond to learning through play, characterized by freedom, where they can initiate, maintain, and control the activity. Comparisons between preschool and school are frequent, and the descriptions are clear that preschool better supports free play. In addition, children strongly associate play with friendship and relationship-building, both with other children and adults. They describe preschool staff as caregivers, equals, playful, and ordinary adults. Teachers focus on education, rules, and routines and are referred to as superiors more frequently. Children only consider free play as play, while teachers mainly exhibit play-based teaching methods that correspond to teacher-led play. When they describe free play, movement and physical activity are emphasized, and they do not associate play with friendship and relationship-building. Both children and teachers agree that the time spent on play in school is inadequate. Play is seen as a leisure activity reserved for recess and after-school programs. This is reinforced by the school's physical environment, which is tailored to outdoor play and indoor learning. Teachers feel that playtime must be deprioritized in favour of subject-oriented demands, and children perceive these demands as a hindrance to play. When the child's and the school's perspectives differ to such a degree, further discussion about a shared understanding of play in school could be beneficial for both parties. The findings in this thesis indicate that recent research seems to prioritize the child's perspective more than before. In further research, it would be interesting to see if the child's and the school's perspectives are addressed and discussed from a more comprehensive perspective. Dialogue between preschool and school regarding play can thereby be strengthened and developed. In the early education, play should be a shared concern among practitioners in schools and kindergartens, as well as those who conduct research in the field.

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>2</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>4</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>9</b>
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	11
1.2 Tidligere forskning .....	13
1.3 Oppgavens oppbygning .....	14
<b>2. Teoretisk rammeverk og kunnskapsgrunnlag</b> .....	<b>16</b>
2.1 Lek.....	16
2.2 Perspektiv på lek og læring .....	16
2.2.1 Lekende læring- lærerstyrt lek.....	17
2.2.2 Lærende lek- den frie leken.....	18
2.2.3 Kognitivt perspektiv på lek og læring .....	19
2.2.4 Sosiokulturelt perspektiv på lek og læring .....	20
2.3 Lærerens rolle i lek.....	20
2.4 Lek og relasjoner .....	22
2.5 Overgang mellom barnehage og skole .....	23
<b>3. Forskningsdesign og metode</b> .....	<b>26</b>
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted.....	26
3.1.1 Bakgrunn for valg av kvalitativ metode .....	27
3.1.2 Hermeneutisk tilnærming .....	28
3.2 Strukturert litteratursøk .....	28
3.2.1 Forberedelser .....	29
3.2.2 Søkestreng og databaser .....	31
3.2.3 Datainnsamling.....	33
3.2.4 Søk i referanselister .....	35
3.2.5 Søk etter nylig publiserte artikler .....	35
3.3 Tematisk analyse .....	36
3.3.1 Abduktiv metode .....	37
3.4 Fordeler og ulemper ved bruk av strukturert litteratursøk og tematisk analyse .....	39
3.5 Validitet og reliabilitet.....	40
3.5.1 Validitet .....	41
3.5.2 Reliabilitet .....	42
3.6 Forskningsetikk .....	44

<b>4. Presentasjon av funn</b> .....	<b>45</b>
4.1 Sammendrag av studiens artikler.....	45
4.1.1 Artikkel 1: Oppfatninger om lek i første klasse- en casestudie der barn, foreldre og lærere er aktører (Becher & Håøy, 2022).....	45
4.1.2 Artikkel 2: Children`s experiencing of their transition from preeschool to first grade: A visual narrative study (Salmi & Kumpulainen, 2019).....	46
4.1.3 Artikkel 3: Barns lek som deltakelse i skolehverdagen (Schanke & Øksnes, 2022).....	47
4.2 Oppfatninger om lek.....	47
4.2.1 Barnets perspektiv .....	47
4.2.2 Skolens perspektiv.....	48
4.3 Lek som arena for vennskap og relasjonsbygging.....	49
4.3.1 Barnets perspektiv .....	49
4.3.2 Skolens perspektiv.....	51
4.4 Lek og tidsbruk.....	52
4.4.1 Barnets perspektiv .....	52
4.4.2 Skolens perspektiv.....	53
4.5 Skolens fysiske og materielle tilrettelegging for lek .....	54
4.5.1 Barnets perspektiv .....	54
4.5.2 Skolens perspektiv.....	55
4.6 Sentrale kjennetegn på tvers av artiklene .....	56
<b>5. Drøfting</b> .....	<b>57</b>
5.1 Oppfatninger om lek.....	57
5.1.1 Barnets perspektiv .....	57
5.1.2 Skolens perspektiv.....	58
5.2 Lek som arena for vennskap og relasjonsbygging.....	60
5.2.1 Barnets perspektiv .....	60
5.2.2 Skolens perspektiv.....	63
5.3 Lek og tidsbruk.....	64
5.3.1 Barnets perspektiv .....	64
5.3.2 Skolens perspektiv.....	66
5.4 Skolens fysiske og materielle tilrettelegging for lek .....	68
5.4.1 Barnets perspektiv .....	68
5.4.2 Skolens perspektiv.....	69
5.5 Sentrale kjennetegn på tvers av artiklene .....	71
5.5.1 Oppfatninger om lek.....	71
5.5.2 Lek som arena for vennskap og relasjonsbygging.....	73

5.5.3 Lek og tidsbruk.....	74
5.5.4 Skolens fysiske og materielle tilrettelegging for lek .....	74
5.5.5 Sammenligninger mellom barnehage og skole.....	75
<b>6. Avslutning .....</b>	<b>76</b>
<b>Referanseliste.....</b>	<b>78</b>

## Tabelliste

<b>Tabell 1.</b> Inklusjonskriterier for studiens datamateriale .....	30
<b>Tabell 2.</b> Søkestreng .....	32
<b>Tabell 3.</b> Søkelogg .....	33



# 1. Innledning

I dagens kunnskapssamfunn stilles det høye krav til barns utdanning, både hva det gjelder lengde og innhold (Jordet, 2020, s. 16). For deltakelse i arbeidslivet stilles høyere krav til skolegang, og fokuset på å lykkes i skolen er nå høyere enn noen gang. Sentralt for skolen er å kunne gi det enkelte barn «kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Selv om mange barn lykkes godt, ser man også et urovekkende høyt frafall i den norske skole (Jordet, 2020, s. 17). Så mye som 25% av elevene fullfører ikke videregående opplæring, hvor gutter er de med høyest frafall. Som årsaksforklaring til dette frafallet er blikkene nå rettet mot manglende faglig og sosial mestring allerede i skolens begynneropplæring. Skolen oppleves som teoritung og livsfjern, og preges av en stillesittende hverdag hvor eleven inntar en passiv rolle i sin innlæring. Allerede i grunnskolen vises et avtagende engasjement og motivasjon for læring, som senere ender med frafall i videregående skole. Stig Broström (2019, s. 43) hevder at leken ikke har en naturlig plass i skolen, og dermed kan bortfalle for mer tradisjonelle undervisningsmetoder. Han anser dette som et problem, da det å få leke er en forventning barnet har og som er essensielt i deres eksistens. Lek bidrar til læring på mange områder, både faglig og utviklingsmessig samt at det er en viktig arena for å skape relasjoner og inngå i et sosialt fellesskap. Med andre ord anses leken for å være en arena for både faglig og sosial mestring, som samtidig er virkelighetsnære og viktig for barnet.

Forskningen er ganske klar på at organisert tilrettelegging gjennom god kontinuitet mellom barnehage og skole og en god start på skolelivet er bidragende til å skape trivsel, utvikling og gode forutsetninger for barns sosiale og kognitive læring (Becher et al., 2019b, s. 17). Debatten har imidlertid gått på om denne kontinuiteten skal tilrettelegges gjennom barnehagens tilpasning til skolens kultur eller omvendt. En del barnehageforskning sentrerer rundt forventningene om at barna allerede i barnehagen skal forberedes på aktiviteter som tilfaller skolen, og i OECD-rapporten *Starting Strong II* (2006, s. 62) stilles det spørsmål om barnehagesektoren går mot en skolifisering. Allikevel står fortsatt frilek og dens verdi sterkt i nordisk barnehagepedagogikk (Becher et al., 2019b, s. 15). I skolen derimot har lekens posisjon lenge vært utfordret. Fokus i alt flere studier melder om spenninger i overgangen mellom barnehage og skole grunnet forskjellige arbeidsmåter i de ulike institusjonene (Lillejord et al., 2015, s. 36). Barna går over til en ny hverdag med større fokus på tradisjonelle skolefaglige aktiviteter og mindre rom for lek og utfoldelse, noe som ikke nødvendigvis gir den beste progresjonen i barns læring (DeMarie, 2010, s. 1). I disse spenningene er det skolen som står

sterkest og er oftest parten som legger føringene for praksis i begge institusjoner (Lillejord et al., 2015, s. 45). En slik asymmetri i maktforhold, arbeidsmåter og syn på barnas utvikling og læring vil være best tjent med å minskes for å lykkes bedre i overgangen mellom barnehage og skole.

Lekens plass i skolens begynneropplæring har vært mye debattert, og har fått varierende plass i ulike læreplaner opp gjennom årene. Etter stor debatt ble seksåringsreformen i skolen vedtatt, og med Reform 97 kom også loven om ti års skolegang for elever med skolestart som seksåringer (Haug, 2015, s. 403). En målsetning med læreplanen var en rød tråd mellom barnehage og grunnskole opp til fjerde trinn, hvor det beste fra begge institusjoner skulle kombineres. Videre skulle skolen gjennom variasjon integrere bedre og mer motiverende arbeidsmåter gjennom hele skoleløpet, for å minske demotivasjon i skolen. Målsettingen om en myk overgang, preget av førskole- og småbarnspedagogikk, skulle derimot vise seg å være vanskelig (Haug, 2015, s. 406–410). Det var utfordrende å finne en god kombinasjon med elementer fra barnehage og skole, og lek ble både som pedagogisk, inspirerende og motiverende formål nedprioritert. Da de første resultatene av PISA-undersøkelsene kom i 2001 viste norske elever seg å kun være gjennomsnittlige (Haug, 2015, s. 408–409). I kjølvannet av dette kom Kunnskapsløftet med økt kunnskapsorientering, faglig fokus og systematisk leseopplæring allerede fra første trinn. Barnehagens pedagogikk og lekens posisjon i skolen ble på denne måten ytterligere utfordret og fikk enda mindre plass i skolens opplæring.

Med skiftende læreplaner kommer også skiftende fokus på lek i skolens opplæring. Læreplanen fra 1997 (L97) vektla både lek og lekende arbeidsmetoder i skolens begynneropplæring, noe som endret seg stort ved innføring av Kunnskapsløftet i 2006 (Becher et al., 2019b, s. 19). I denne læreplanen fikk lekens verdi liten plass. Lek ble kun nevnt to ganger i læreplanen, og var ikke lenger sett på som en arbeidsform eller metode. I skoleåret 2020-2021 ble overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 innført, og nå er også hele læreplanen gjeldende i grunnskolen. Leken forventes nå igjen å få større plass i skolen, og det er rettet ett større fokus på gode overganger mellom barnehage og skole, hvor barna skal få mulighet til å leke, utforske og lære gjennom lek (Becher et al., 2019a, s. 9).

Overgangen fra barnehage til skole representerer et skille og kan oppleves som en omveltende overgang for mange, da hverdagen blir annerledes og lekens plass blir kraftig redusert (Broström, 2019, s. 47). Derfor er det viktig å gi rom for lek i skolen, hvor barnet kan hengi seg til leken uten voksnes innblanding. Selv om barnehagen og skolen driver ganske ulik praksis, fastslår styringsdokumentene for begge institusjoner at barnet skal være en aktiv

deltaker i sin egen læringsprosess (Lillejord et al., 2018, s. 5). Derimot spesifiseres det ikke at denne deltakelsen fordrer ulike arbeidsmåter. Dessverre viser forskning og erfaring at det å forene barnehagen og skolens pedagogiske tradisjoner, deriblant lekens rolle i skolen, ikke har vært så enkelt. Med økte forventninger om lek i skolen mener Haug (2019, s. 39) derfor at det er viktig å definere hva som menes med lek i skolen og i hvilken tradisjon den skal foregå. Det er også viktig å innse at lek i barnehagepedagogikkens tradisjon ikke alltid er adekvat i skolens systematiske og faglige opplæring. Kanskje er skolen tjent med å utvikle sitt eget begrep for lek, eller i det minste åpne for en diskusjon rundt dette. Denne masteroppgaven vil tematisere og drøfte slike spørsmål.

## 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Lekens plass i skolens begynneropplæring har blitt utfordret over mange år, og nedprioritert i Kunnskapsløftet 2006. Med innføringen av Kunnskapsløftet 2020 (LK20) har leken igjen fått større plass i læreplanen kompetansemål og overordnet del. Dette fører til en forventning om at det nå skal bli et større fokus på lek i skolens begynneropplæring (Becher et al., 2019a, s. 9). Med innføring av mer lek i skolen kreves det en kunnskapsoppdatering. For å kunne legge til rette for en lekpreget praksis kreves det kompetanse og organisering fra lærer og en ledelse som støtter oppunder dette og legger føringer (Becher & Høyland, 2019, s. 71). Når den tidligere læreplanen over mange år hatt et tydelig faglig fokus allerede fra første trinn og temaet lek har blitt nedprioritert, kan det være naturlig å anta at ikke dette heller har vært hverken skoleledelse, lærere, lærerstudenter eller lærerutdannings hovedfokus i sin forskningsoppdatering. Tidligere evalueringer tilbake til Reform 97 viste at lek ble sett på som et avbrekk fra skolens arbeid og ikke integrert i dens praksis (Iversen, 2019, s. 146). I tillegg fremkommer det at lærere var usikre på egen rolle i leken. Relevant og oppdatert kunnskap på området vil da være nødvendig for å kunne utvikle og oppdatere seg i tråd med læreplanens føringer. På bakgrunn av dette behovet vil nyere forskning på temaet lek i skolens begynneropplæring være relevant å undersøke nærmere.

Følgende problemstilling er lagt til grunn for denne masteroppgaven:

*Hvordan beskriver nyere forskningslitteratur lek i skolens begynneropplæring?*

Tre forskningsspørsmål belyser og utdyper problemstillingen:

1. *Hvordan beskrives lek fra barnets perspektiv?*
2. *Hvordan beskrives lek fra skolens perspektiv?*
3. *Hva kjennetegner de utvalgte artiklene samlet?*

Masteroppgaven vil ta for seg forskningslitteratur i form av fagfellevurderte artikler fra perioden 2012-2022 som beskriver lek i skolens begynneropplæring. Begrepet begynneropplæring er godt kjent, men hva det innebærer kan ofte være uklart (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 143). Begrepet kan deles i en smal, bred og en helhetlig forståelse (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 148–150). Den smale forståelsen omhandler opplæring i fag og grunnleggende ferdigheter, hovedsakelig innlæring av regning, lesing og skriving. Bred forståelse derimot omhandler opplæring utenom fag, som de kunnskaper og ferdigheter en trenger som deltaker i en klasse og i skolens kultur. Disse perspektivene betegnes til sammen som et helhetlig perspektiv på begynneropplæring. I denne oppgaven blir begynneropplæring sett på med et helhetlig perspektiv, hvor både faglig- og opplæring utenom det faglige vil være i fokus.

Hvilke år i skoleløpet begynneropplæringen innebærer er også uklart (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 148). Alt fra det første skoleåret til mellom 1.-4. trinn betegnes begynneropplæring avhengig av hvem som definerer begrepet. I Norge starter elevene sin obligatoriske skolegang det kalenderåret de fyller seks (Opplæringslova, 1998). I denne oppgaven vil det innhentes artikler også fra andre land i Skandinavia. Barn på Island starter også sin skolegang tilsvarende år, men dette er ikke tilfelle i alle de skandinaviske landene (Nordisk samarbeid, u.å.). I Finland, Sverige og Danmark starter elevene i første klasse det kalenderåret de fyller syv. Året før starter elevene derimot på preschool education, som i denne oppgaven vil omtales som førskole. Førskolen er et år hvor elevene får forberede seg til å begynne på grunnskole. Da det er forskjell på skolestart i de ulike landene, vil trinn og ikke alder definere begynneropplæring i denne oppgaven. Med et ønske om muligheten til et bredt utvalg gjelder begrepet begynneropplæring 1.-4. trinn, uansett hvilket land datamaterialet er forsket på og publisert i.

Ved en grundig gjennomgang av tre utvalgte artikler fra perioden vil relevant forskning gjort på lek i grunnskolenes fire første år studeres. Hensikten er å få en dypere innsikt og økt kunnskap

om hvordan lek beskrives og forstås fra ulike perspektiver for å belyse og fremme ulike aktørers synspunkter på lek. Artiklene tar for seg forskning gjort på skoler i Norge og i Finland.

Artiklene har blitt valgt ut gjennom systematiske litteratursøk med påfølgende inkluderings- og ekskluderingsprosesser. Ved å anvende allerede publisert forskningslitteratur som datamateriale, vil funnene som presenteres være kvalitetssikret gjennom fagfellevurderinger. Funnene som blir presentert vil bli drøftet opp mot det valgte teoretiske rammeverket samt aktuelle styringsforventninger i læreplanen og i lovverket. Ved å samle, presentere og drøfte dette materialet vil aktuell og relevant forskning kunne sammenfattes og gi en bred og utfyllende informasjon om lek i begynneropplæringen slik temaet framstår i nordisk forskning i dag.

## 1.2 Tidligere forskning

Å være oppdatert på fagfeltet man skriver om i en masteroppgave er viktig, og dermed også å vise til tidligere forskning. I denne oppgaven vil datamaterialet bestå av tidligere forskning om temaet lek i skolens begynneropplæring. Dermed vil en gjennomgang av forskning gjort på feltet utgjøre oppgavens funn og drøfting. Følgende avsnitt vil derfor ikke bestå av en grundig gjennomgang av hva tidligere forskning sier om lek i skolens første år, da dette kan ekskludere datamateriale. Derimot vil de fortelle noe generelt om forskningen utbredelse det siste tiåret og gi et lite innblikk i hvordan bevegelser på feltet ser ut fremover.

Å finne forskning om lek i barnehagen er enkelt, da det forekommer mye forskningslitteratur om emnet (Lillejord et al., 2018, s. 13). Derimot er forskningsfeltet som omhandler lek og læring i den norske skolen begrenset (Becher et al., 2019a, s. 9). Av norsk publisert forskning fra det siste tiåret er Lillejord et. als (2018) *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø- en forskningskartlegging* av de få sentrale i denne sammenhengen. I denne forskningskartleggingen er hovedfokuset arbeidsmåter og læringsmiljø som har en positiv innvirkning på barnets læring i skolens første år. Selv om lek ikke er hovedtemaet i selve kartleggingen, får temaet en sentral plass. Dessverre styrker kartleggingen påstanden om at forskningsfeltet i det norske klasserom er smalt. Av til sammen 32 inkluderte artikler, var ingen studier utført i norsk skole. Ni studier i kartleggingen omhandlet lek, men kun en av disse inkluderte forskning gjort i Skandinavia.

Hølland et. als (2021) *Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser–barnehage og førsteklasse: En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang* er også verdt å nevne. Dette er kun et forberedende arbeidsnotat til videre forskning og ikke en fullverdig systematisk

litteraturstudie, men står som ett av de få dokumentene som har samlet norsk og nordisk litteratur som omhandler lek. Arbeidsrapporten bygger videre på Lillejordet et. als (2018) forskning og støtter oppunder påstanden om at klasseromsforskning i Norge er begrenset. Målsetningen med innsamlingen av artikler til denne rapporten er å finne litteratur om overgang mellom barnehage og skole, så lek er ikke hovedfokuset i rapporten eller senere i den videre forskningen. Derimot blir temaet vektlagt i flere av disse artiklene, da lek er en såpass stor del av barnets liv i denne perioden. Dette viser på en økt interesse for og anerkjennelse av lekens verdi i skolens begynneropplæring.

Det vises en nylig økt interesse for lek som forskningstema. Det er nå satt i gang et stort forskningsprosjekt kalt Bedre skolestart for alle - et innovasjonsprosjekt i Trondheim kommune (NTNU, u.å.). Med Maria Øksnes som prosjektleder er det en pågående kvalitativ aksjonsforskning i klasserom i Trondheim. Formålet er å undersøke foreldre, elever og ansatte i barnehage og skole sine oppfatninger om overgangen mellom de to institusjonene, både før og etter forskjellige innovasjonstiltak er utført. En av disse tiltakene vil være å innføre mer lek og variasjon av arbeidsmåter i klasserommet. Denne studien vil ikke være tilgjengelig i tidsrommet for denne masteroppgaven, men er nok et tegn på at lek i skolens begynneropplæring begynner å få mer oppmerksomhet i norsk forskning.

Avslutningsvis kan det nevnes at flere bøker er publisert i sammenheng med introduksjonen av Kunnskapsløftet 2020 og i etterkant av dette. Verdt å nevne er *Lek i begynneropplæringen* (Becher et al., 2019a). Her legges økt fokus på lek i læreplanen til grunn for utgivelsen og det påpekes at økt kunnskap på området er viktig for å kunne integrere læreplanens forventninger praksis. I tillegg kan *Lek og læring i et nevroperspektiv: hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst* (Lunde & Brodal, 2022) trekkes frem. Denne boken tar for seg lek, hvordan den styrker barnets læring og er barnets ønskede læremåte. I denne boken rettes det også et kritisk blikk på lekens begrensede plass i skolens opplæring og ser dette i lys av seksårsreformen, endringer i skole og barnehages pedagogikk samt en mer voksenstyrt fritid.

### 1.3 Oppgavens oppbygning

Innledningen har redegjort for valgte tema, problemstilling og avgrensninger, med formål om å klargjøre for leseren hva som er oppgavens hovedfokus. Det er i tillegg presentert en redegjørelse for sentrale begreper, for å ytterligere avklare oppgavens vinkling.

I kapittel 2. Teoretisk rammeverk og kunnskapsgrunnlag vil det fremstilles forskning knyttet til lek. Innledningsvis vil begrepet lek introduseres. Deretter vil fire perspektiv på lek og læring

fremstilles: *lekende læring-lærerstyrt lek, lærende lek- den frie leken*, kognitivt perspektiv på lek og læring samt sosiokulturelt perspektiv på lek og læring. Det vil også knyttes forskning til lærerens rolle i lek og læring samt lek og relasjoner. Avslutningsvis vil kapittelet ta for seg forskning knyttet til overgangen mellom barnehage og skole.

For å kvalitetssikre denne oppgaven har det blitt lagt stor vekt på en transparent og strukturert forskningsprosess. Det er derfor i kapittel 3. gitt en grundig beskrivelse av både forskningsdesign og metode med siktemål å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Denne oppgaven har gjennom strukturerte litteratursøk hentet ut og benyttet sekundærdata i form av fagfellevurderte artikler. Datamaterialet har deretter blitt analysert og presentert gjennom en tematisk analyse med abduktiv tilnærming. Planlegging, gjennomføring, hensyn og begrunnelser knyttet til kvalitativ metode, strukturert litteratursøk og tematisk analyse har derfor nøye blitt redegjort for gjennom dette kapittelet.

I fjerde kapittel presenteres funn fra oppgavens tre inkluderte artikler. Kapittelet innledes med en kort introduksjon av hver artikkel. Deretter vil funn presenteres gjennom fire temaer: oppfatninger om lek, lek som arena for vennskap og relasjonsbygging, lek og tidsbruk samt skolens fysiske og materielle tilrettelegging for lek. Under hvert tema vil funn presenteres først fra barnets perspektiv og deretter fra skolens perspektiv ved beskrivelser fra lærere. Avslutningsvis i kapittelet vil det presenteres noen sentrale kjennetegn fra artiklene sett på tvers.

I kapittel 5. vil funn fra analysen drøftes sammen med kunnskapsgrunnlaget og aktuelle styringsforventninger i læreplanen og i lovverket, med målsetning om å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Her drøftes også muligheter for videre forskning basert på denne oppgavens funn. Oppgaven avrundes deretter med en avslutning, som samler tråder og oppsummerer funn gjort for å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

## 2. Teoretisk rammeverk og kunnskapsgrunnlag

Denne masteroppgavens tema er lek i begynneropplæringen, og dette vil prege kunnskapsgrunnlaget. Innledningsvis presenteres begrepet lek. Deretter vil ulike perspektiver på lek, samt lek og læring beskrives. I tillegg fremvises forskning rundt lærerens rolle i leken og lekens betydning for relasjoner. Avslutningsvis vises det til forskning som omhandler overgangen mellom barnehage og skole, samt lekens rolle i denne overgangen.

### 2.1 Lek

Beskrivelser av lek er mangfoldige og vinklet på ulike måter (Zachrisen, 2015, s. 19). En av disse er at lek betegnes som en samhandlingsform mellom barn, hvor de konstruerer sin hverdag og sine liv. Ofte beskrives leken som en form for sosial samhandling og en kommunikasjonsform som opptrer allerede tidlig i småbarnslivet mellom den voksne og barnet (Olofsson, 1997, s. 46). Leken kan også beskrives som en indre mental prosess, som påvirker og endrer de ytre omstendighetene. Denne tilstanden gir en spesiell følelse. I lek finnes det store muligheter da den gir rom for at alt går an, men ofte er den likevel nært foreliggende virkeligheten. Det kan nevnes fire aspekter som er sentrale i leken (Broström, 2019, s. 44). Lek er frivillig og spontant, med stor grad av selvbestemmelse. Den kommer fra en indre motivasjon, hvor barnet selv vil leke uten annet mål enn leken i seg selv. Leken er fantasipreget og oppdiktete situasjoner oppstår, hvor barn spiller ulike roller og utfører oppdiktete handlinger. Til sist pekes det igjen på at leken er kommunikasjon og samhandling, både direkte i leken, men også på et metakognitivt nivå, hvor det samtales om leken. Med så mange måter å beskrive lek på, blir det også hevdet at lekens karakter gjør at den unngår å kunne defineres (Lillemyr, 2019, s. 59). Det er et komplekst og mangfoldig begrep som kan favne alt fra frilek til og omtales sammen med begrepet læring. Det er viktig å tenke på at all lek er meningsfull for barnet, uavhengig av hvordan det kan se ut for den voksne som betrakter. I denne oppgaven vil flere ulike perspektiver på lek presenteres, og knyttes opp til studiens datamateriale. Det vil også presenteres beskrivelser av lek ut fra ulike aktørers synspunkt og leken vil dermed kunne oppfattes og omtales ulikt. Derimot vil lekens verdi for barnet og kjennetegn som beskrevet ovenfor bli løftet fram som en rød tråd gjennom oppgaven.

### 2.2 Perspektiv på lek og læring

Et stort diskusjonsemne innenfor temaet lek i skolen har vært om bruk av lek i pedagogikk og som læringsformål ødelegger dens betydning for barnet (Eik, 2022, s. 19). Det store spørsmålet er om lekens egenart bevares når sentrale kjennetegn som frivillighet, spontanitet og indre



motivasjon blir satt i system med målsetning om læring. Når leken blir strukturert og planlagt på forhånd, vil den kunne stå i fare for å miste sin karakter. Skillet mellom lek og læring behøver ikke nødvendigvis å være veldig tydelig. Eik (2022, s. 20) mener at det ene kan utvikles til det andre så lenge engasjement og positiv innstilling er tilstedeværende hos barnet.

Definisjonene av lek er mange, og det finnes utallige perspektiver og teorier om lek. To perspektiver som ofte går igjen er *lekende læring* og *lærende lek*, dog omtalt ved noe forskjellige begrepsnavn. Ulik litteratur som beskriver *lekende læring* og *lærende lek* påpeker at disse to kategoriene er dynamiske og flytende, at de kan tendere i å flyte over i hverandre, og at de i virkeligheten ikke kan skilles like tydelig som de beskrevne definisjonene tilsier (Eik, 2022, s. 22). Allikevel kan det være interessant å studere disse fenomenene for seg.

### 2.2.1 Lekende læring- lærerstyrt lek

*Lekende læring* blir omtalt som arbeidsmåter som bærer et preg av lek (Eik, 2022, s. 22). Disse arbeidsmåtene blir som oftest initiert av en lærer og er integrert som en del av undervisningen. Eik (2011, s. 24–25) utdyper dette perspektivet ved å ta for seg lek som metode i skolen. Hun påpeker at lekpregede metoder kan brukes på mange ulike måter for å arbeide med kompetansemål i skolen. Skal lek som metode anvendes er det viktig at visse spørsmål tas stilling til; Hva kjennetegner lekpregede aktiviteter, hvordan få integrert disse i undervisningen og fordype seg i dem, og hvordan kan man følge opp og knytte lekpregede metoder til læreplanens kompetansemål? Eik (2011, s. 25–29) trekker frem ulike former for dramaforløp, enten ved dramatiseringer og rollespill, fortellinger, sang og dans. Hele veien legges fokuset på å knytte metoden opp mot kompetansemål, bygge på elevenes interesser og forkunnskaper, skape engasjement, deltakelse og trygghet. Hun beskriver det i disse metodene er et grunnleggende tema eller et utgangspunkt for den lekpregede aktiviteten, men gir barna rom for å leke, fantasere og utvikle forløpet i aktiviteten med veiledning fra lærer.

Broström (2019, s. 50–53) omtaler også perspektiver på lekende læring, hvor fokuset ligger på det faglige innholdet, men at selve aktiviteten har en lekpreget oppbygging. Han beskriver hvordan et faglig innhold, eksempelvis matematikk eller språkopplæring tar utgangspunkt i kompetansemål som elevene skal lære, men at metoden som blir brukt for å oppnå denne kunnskapen har en lekende karakter. Det påpekes at for å lykkes med dette er det essensielt at lekens karakter bevares i aktiviteten som utføres. I tillegg må læreren ha en genuin interesse for lek, kompetanse om lek og fremvise fantasi.

Lillemyr (2011, s. 58–59) beskriver også lekende læring, omtalt som *læring gjennom lek*. Han påpeker at hvordan barnet oppnår læring gjennom leken er avhengig av synet og forståelsene som finnes både om lek og læring i skolen, i tillegg til å bevare lekens egenverdi. I denne prosessen blir barnets holdninger til lek og et trygt miljø viktig å hensynta. Det er også viktig å være klar over at for barnet handler aktivitetene i hovedsak om leken, og selv om barnet gjennom lek kan tilegne seg kunnskap og ferdigheter så er det ikke det pedagogiske budskapet bak leken som står i fokus.

### 2.2.2 Lærende lek- den frie leken

*Lærende lek* beskrives av Eik (2022, s. 22) som den frie leken, hvor barnet selv tar initiativet og hvor målsetningen kun er lek selvstendig eller i samspill med andre. Eik (2011, s. 29–30) kaller dette *lek som innhold*, der leken foregår på barnas premisser uten at de voksnes innblanding. Om denne formen for lek skal muliggjøres i skolen, må forholdene legges til rette for dette. Barna må både få tid og rom for å kunne utfolde seg i leken. De må få tilgang til områder med plass til å leke, et godt lekemiljø, frihet og fritak for forstyrrelser. Spørsmålet er hvorvidt denne typen lek får plass innenfor skolens rammer og krav (Eik et al., 2011, s. 24). *Lærende lek* blir også beskrevet i ulik litteratur som *den frie leken*, tidligere beskrevet ovenfor (Broström, 2019; Hammershøj, 2009; Olofsson, 1997; Øksnes, 2019).

Det er under diskusjon hvorvidt det nordiske fokuset på læring går ut over barnets behov for å leke (Lillemyr, 2014, s. 14). Øksnes (2019, s. 38) retter et kritisk blikk mot de voksne i skolen sin involvering i leken, og forsøk på å styre den i en retning hvor barna som mål skal oppnå bestemte ferdigheter og kunnskaper. Hun mener at det da blir vanskelig å skille mellom barnas fritid og arbeidstid. Olofsson (1997, s. 68–76) beskriver tre prinsipper som er viktige for den frie leken; gi barna nok tid til den frie leken, ikke forstyr barna i leken, men vær med og delta på deres premisser.

Det finnes et behov for den frie leken i begynneropplæringen (Broström, 2019, s. 43). Den frie leken er relasjonsskapende, utvikler lekestrategier og sosial kompetanse, og man bør gi barnet rom for denne utviklingen. Hammershøj (2009, s. 73) mener også at den frie leken bør være en naturlig del av skolehverdagen, hvor formålet kun er lek for lekens skyld. Han mener at når barna på denne måten får leve seg inn i en fantasiverden og innta roller, vil dette i stor grad være med å utvikle deres kreativitet. Han ser det som et problem at leken i hovedsak blir brukt som et middel for læring.

### 2.2.3 Kognitivt perspektiv på lek og læring

Piaget har med sine teorier om kognitiv utvikling fått stor plass i pedagogikken (referert i Lillemyr, 2011, s. 120). Dagens pedagogikk vektlegger i hovedsak hans teori om at det aktive barnet bygger opp sin kunnskapsbase i samhandling med det omkringliggende miljøet. Denne teorien innebærer en generell beskrivelse av individet oppdelt i kategorier som er rettet mot alder og utviklingstrinn. Sentralt står tanken om at barnet gjennom interaksjon tolker og utvikler sin oppfatning av miljøet rundt, enten gjennom en fortolkning gjort med tidligere erfaring og kunnskap (assimilasjon) eller gjennom å motta ny erfaring som fordrer enten omtolkning eller utvidelse av kognitive strukturer (akkomodasjon) (referert i Lillemyr, 2011, s. 121–122). Piaget oppfatter barnets utvikling som en balansegang mellom å tilegne seg ny kunnskap gjennom akkomodasjon for så å bearbeide denne gjennom assimilasjon. Sammen resulterer disse prosessene i erfaring og kunnskap som barnet har på et visst tidspunkt, og omtales som kognitive strukturer eller skjemaer.

I teorien om kognitiv utvikling har Piaget også vært opptatt av flere ulike forhold ved lek. Han har forsøkt å definere lek som et begrep og hvordan leken er en del av barnets utvikling. Sentralt står også beskrivelser av hvordan lekens karakter endres med barnets alder, og spesielt hvordan barnets bruk av regellek er med på å utvikle moral og innlæring av regler (referert i Lillemyr, 2011, s. 121–126). Piaget mener at det i leken foregår ren assimilasjon, som innebærer at barnet organiserer sine oppfattelser av miljøet ut fra egne erfaringer gjennom lek, en verden skapt av barnet selv. Hvordan leken fortoner seg, mener han er betinget av barnets alder, delt opp i utviklingstrinn. Leken som dominerer i førskole- og tidlig skolealder preges av at barnet utvikler mentale skjemaer parallelt med språkutviklingen, gjennom symbol- og deretter regelleker. Symbolleken starter når barnet er rundt fire år og preges av symbolbruk og repetitiv handling motivert av glede. Fra barnet er rundt syv år vil *modifisert lek* gradvis overta, hvor symbolbruk gradvis avtar og bruk av regler får en større rolle. Regellek vil bidra til å utvikle barnets moral, hvor reglene først etableres i barnet for deretter oppfattes som ubrytelige og hellige (referert i Lillemyr, 2011, s. 127). Underveis i denne utviklingen blir reglene etter hvert mer sosialt preget, og barnets kognitive utvikling samt sosialt samspill med barn og voksne preger denne utviklingen.

Selv om Piagets teorier har hatt stor betydning for pedagogikken, har de også mottatt en stor mengde kritikk. I hovedsak går kritikken av hans teorier om lek ut på at fokus i stor grad er rettet mot det kognitive og utviklingsmessige aspektet og i for liten grad på kulturelle og sosiale forhold (Lillemyr, 2011, s. 129–130). I tillegg vektlegges språkutviklingen i for liten grad som

en bidragende faktor til lekens utvikling. Selv om det er grunn for skepsis til Piagets ensidige beskrivelse av lek, vil det være viktig å trekke med seg behovet barnet har for aktivitet og selvstendighetsutvikling i sin tilegnelse av kunnskap.

#### 2.2.4 Sosiokulturelt perspektiv på lek og læring

Vygotskys sosiokulturelle perspektiv på lek og læring har i stor grad fokusert på tanken og språket som sentral i menneskets kulturelle utvikling i sosial samhandling med omgivelsene (referert i Lillemyr, 2011, s. 131–133). Han er kjent for den *proksimale utviklingssonen* som omhandler hva barnet kan klare selvstendig, og *den potensielle utviklingssonen* som omhandler oppgaver barnet kan mestre med veiledning fra voksne eller gjennom samarbeid med andre barn. Sistnevnte sone er essensiell i skolen, hvor læring bør tilrettelegges slik at barnet i aktiv veiledning med medelever eller lærer kan utvikle sin kunnskap videre til neste nivå. Kultur, da særlig språk og begreper er kjernen i disse teoriene, samt synet på at tanken og kognitiv utvikling har et utgangspunkt i sosial samhandling.

Vygotskys (referert i Lillemyr, 2011, s. 133–135) teorier om lek har både likhetstrekk og store forskjeller fra teoriene til Piaget. Han erkjenner også regler som et viktig element i lek, men vektlegger også i stor grad glede og oppdiktede situasjoner hvor barnet er den aktive aktøren som kontrollerer leken. Selv om leken ved første øyekast kan virke fullstendig fri og uorganisert vil en ytterligere granskning fremvise tydelige tegn på at denne er strukturert rundt regler både hva gjelder roller og regi. Gjennom disse rollene og regien kan barnet hente ut meningen i leken, løsrive den fra aktiviteten og integrere den som en indre mening. Læring og utvikling gjennom lek skjer indirekte, og basert på opplevelser. Disse opplevelsene aktiverer fantasien og vekker følelser som er essensielle for barnet. Dette kan skape intellektuelle og følelsesmessige prosesser som er medvirkende til å utvikle barnets kreativitet.

### 2.3 Lærerens rolle i lek

Med en ny læreplan hvor det på nytt rettes et større fokus mot lek i skolen, vil det bli høyst relevant å se på lærerens rolle i lek og læring. Følgende vil teorier om lærerens rolle, både i frilek samt lek og læring, bli beskrevet.

Frilek har i gjentagende litteratur blitt karakterisert som fritt, spontant og initiert av barnet selv. Dette vil derimot ikke si at hendelsene trenger å være helt frigitt involvering fra voksne. Broström (2019, s. 48–49) legger frem argumenter for- og måter læreren kan involvere seg i leken. Han beskriver hvordan lærerens rolle i frilek kan åpne for tre ulike dimensjoner. Læreren kan gjennom sin deltakende rolle bidra til å utarbeide nye kvaliteter i leken. Dette kan gjøres

gjennom å introdusere nye konkrete, miljøer, perspektiver og vendinger som gjør at nye og spennende hendelser utvikler seg. I tillegg kan læreren gjennom sin deltakelse sørge for at alle barn er inkludert. Læreren kan stå frem som en god rollemodell og fremvise inkludering i samhandling med andre, og således veilede barnet i dets utvikling av sosial kompetanse. Det er essensielt at dette gjøres i rollen som deltaker, ikke som en utenforstående part som kommer inn og korrigerer leken. Forskjellen blir at læreren gis innflytelse i leken som likeverdig deltaker og ikke gir direktiv fra et utenforstående perspektiv og dermed undergraver leken som en aktivitet på barnets premisser. Til sist peker Broström (2019, s. 49) på muligheten for å gi leken et faglig perspektiv som overensstemmer med dynamikken i leken. Læreren kan spontant gjennom sin deltakelse innføre faglige begreper og temaer, uten at aktiviteten på forhånd er regissert og strukturert med en overordnet målsetning om hendelser som skal føre til læring.

Ved å bruke lek eller lekpregede måter å arbeide på i skolen, vil det også stilles krav til læreren og dens rolle (Eik et al., 2011, s. 40–41). I barnehagens pedagogikk har den voksnes rolle i lek vært et stort diskusjonstema over mange år. Tidligere lå et perspektiv om en passiv rolle fra voksne, i frykt for å sette stopper for barnets egne bearbeidelse av følelser og opplevelser under lekens gang. Etter hvert som lekens innhold fikk en mer fremtredende rolle i barnehagens pedagogikk, ble også forståelsen av den voksnes aktive rolle fremmet. Dette opplevdes for mange krevende å innta denne rollen uten å dominere og bryte opp leken på barnas premisser.

Læreren må kunne evne å observere lek, for så å aktivt delta med ulike roller tilpasset den aktuelle situasjonen (Eik et al., 2011, s. 42–43). I begynnelsen av denne rollen må prøving og feiling være forventet, men med økt mengde erfaring vil også prestasjoner og tilpasninger utvikles. Som aktiv deltaker i leken kan læreren bidra til at barn som står utenfor blir inkludert. Dette ved å fremstå som gode rollemodeller, eller tilpasse aspekter ved leken som gir den utenforstående forutsetninger for deltakelse. Ved å spille på barnets kunnskaper og interesser kan disse fremmes som en verdi som blir verdsatt og inkludert i leken. For å kunne gjøre dette er det essensielt at læreren har gode relasjoner og kjennskap til barna.

I tillegg til at god kjennskap til barna er en viktig del av lærerens aktive deltakelse i lek, vil denne deltakelsen også kunne gi ny innsikt og forståelse av både det enkelte barn samt barnas dynamikk som en gruppe (Eik et al., 2011, s. 43). Læreren får innsikt i barnas forestillingsverdener og dermed et godt innblikk i deres erfaringer og opplevelser. Lek er en utmerket arena for å gi barn og voksne opplevelser i fellesskap, som både kan gi inspirasjon, fellesskapsfølelse og delte erfaringer som kan videreføres senere. Dette kan danne grunnlag for fremtidig samarbeid, relasjoner og gruppedynamikk. Ved at lærer deltar aktivt i lek vil det skape

et fellesskap med barn som gir rom for aktiv dialog, refleksjoner og læring (Eik et al., 2011, s. 44).

I skolehverdagen har barnas produkt- og resultatutvikling i faglige emner et større fokus og høyere status enn det de oppnår og produserer under lek (Eik et al., 2011, s. 44). Det læreren anser har høy status, vil videre forplante seg i elevgruppen som verdifullt å oppnå. Når barnet kommer fra barnehagen, vil det ha god erfaring og mestring av nettopp lek. Når læreren interesserer seg for- og i leken, vil dette kunne sende signaler om at også denne er viktig og verdsatt. Da leken i seg selv betyr mye for barnet, vil ytterligere bekreftelse av dette oppleves som viktig, særlig i starten av et nytt og ukjent skoleløp.

Når den voksne går inn som aktiv deltaker i leken, vil det være essensielt at dette gjøres på barnets premisser og uten å innta en dominerende rolle (Lillemyr, 2011, s. 216–218). Grunnleggende målsetninger for lærer bør gjennom denne deltakelsen blant annet være å utvikle sosial kompetanse gjennom å gi barnet innsikt og erfaring med ulike rolleteknikker som medvirker til deltakelse i lek. Læreren bør også ha som målsetning at barnets oppfattelse av seg selv skal styrkes, og gjennom observasjon kunne gi hjelp til alle barn slik at de kan innta en deltakerposisjon i leken og delta i fellesskapet. I tillegg bør lærerens motivasjon for deltakelse være å kunne være behjelpelig med å utvikle leken til å kunne gi varierte erfaringer og opplevelser gjerne beriket med læring. Til sist bør lærerens agenda være å ha fokus på relasjoner og vennskap samt å kunne bruke leken som en arbeidsmåte som kan skape interesse og engasjement.

## 2.4 Lek og relasjoner

Gjennom lek lærer barnet sosiale ferdigheter og kompetanse som er fundamentet i å skape og vedlikeholde vennskap og delta i samspill med andre barn (Tholin, 2013, s. 44). Leken er lystbetont, noe barnet selv søker seg til og ønsker å gjøre i samspill med andre. Gjennom leken blir både innhold og relasjoner forhandlet (Alvestad, 2015, s. 92–93). Mindre barnehagebarn forhandler i selve leken, men når barna blir eldre tar de forhandlingene med utenfor leken om det oppstår uenigheter. Leken står i sentrum for vennskap som et sosialt lim, ved at barna gjennom leken kan skape, forhandle og bekrefte relasjoner seg imellom, og derigjennom danne en følelse av fellesskap. At barnet evner å forhandle og interagere med andre er en viktig faktor i å inngå i vennskap, noe leken bidrar med (Alvestad, 2015, s. 94).

Om barnet skal kunne bruke lek for å utvikle relasjonell kompetanse og vennskap må den voksne være til stede for å gi støtte og utfordringer i leken (Alvestad, 2015, s. 95–96). Det må tilrettelegges for ulike arenaer hvor barnet kan utfolde seg, inngå i samspill med andre barn og mestre sin verden. Det er viktig at det legges fokus på det sosiale miljøet og gis rom for sosialt samvær. I tillegg bør den voksne tilrettelegge det fysiske miljøet med lekeområder og materiell som innbyr til sosial interaksjon mellom barna. Den voksne må ikke bare være aktiv og tilstede, men også inneha kompetanse i å se og forstå relasjonsmønstre som dannes i barnegruppen (Alvestad, 2015, s. 96–97). Gjennom denne kompetansen kan den voksne hjelpe, tilrettelegge og veilede slik at gode forhandlinger kan finne sted og at ikke leken tar slutt. En annen viktig faktor ved at voksne er oppmerksomme under barnas lek er for å kunne fange opp når leken ikke innbyr til fellesskap, men derimot ekskluderer barn fra fellesskapet (Øksnes, 2019, s. 143–146). Iblant må det bli satt grenser og barna må lære hvordan de skal behandle andre under lek. Det er ikke nødvendigvis under selve leken at det er hensiktsmessig at denne opplæringen skal foregå, da barna ofte er så oppslukte i det de holder på med og ikke tar til seg budskapet. Samtaler om ekskludering kan derfor være lønnsomt å ta i andre tilfeller.

Hogsnes (2019, s. 73) fokuserer i stor grad på sammenheng og kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole. Hun mener at det er viktig at barnehagelærere, skolens lærere og ansatte ved SFO må tilrettelegge for at barna skal oppleve en sammenheng i denne overgangen. Det er spesielt tre faktorer som legges vekt på; sammenheng i form av relasjoner og vennskap, fysisk miljø samt innhold og arbeidsmåter i de to institusjonene. Førstnevnte vil bli beskrevet i dette avsnittet, de to sistnevnte blir beskrevet i avsnittet om overgang mellom barnehage og skole. I overgangen mellom barnehage og skole er det viktig at barna får mulighet til å opprettholde kontakt med venner fra barnehagen, men i tillegg må de få muligheten til å skape nye vennskap (Hogsnes, 2019, s. 78–80). Ved å skape og opprettholde vennskap vil barnet oppleve trygghet, både når det gjelder deltakelse både i friminutt og klasserom. Peters (2010, s. 2–3) beskriver tiltak som å la barna få kontakt med nye barn fra skolen og eldre elever, få nok materiale å leke med samt undervisning som fokuserer på sosiale relasjoner vil være viktig i å styrke barnets opplevelse av gode overganger mellom barnehage og skole.

## 2.5 Overgang mellom barnehage og skole

Barnet vil i sin oppvekst gjennomgå mange overganger, hvor overgangen mellom barnehage og skole blir sett på som en av de største og mest anstrengende (Broström, 2009, s. 24–25). Barnet skal i denne overgangen gjennom store endringer, da det går fra å være barnehagebarn til å bli en *elev*. Dette innebærer en endring i barnets identitet, hvor det nå skal tilegne seg

kunnskaper om hva som forventes av en elev. Eksempler på slike kunnskaper er forventet atferd, formelle- og uformelle regler og rutiner, samt orientering og tilpasning til et helt nytt miljø. Barnet har nå gått fra å være det eldste i barnehagen til å bli den yngste på skolen, og med dette følger nye og større sosiale konstruksjoner som barnet må finne sin plass i. I denne prosessen vil det i tillegg være færre voksne tilgjengelig, i tillegg til at skolens miljø er mer konkurransepreget enn miljøet i barnehagen. I alle disse forandringene kommer i også kravet som skolen har om å utvikle faglig kunnskap og kompetanse.

Når forskning viser på at barnets overgang mellom barnehage og skole er såpass krevende, stiller dette store krav til å tilrettelegge for at denne overgangen blir så god som mulig (Broström, 2009, s. 26). Det er dermed viktig å skape trygghet, hvor det nye miljøet oppleves som behagelig og gjenkjennbart. Broström (2009, s. 26–27) vektlegger relasjoner og vennskap mellom elever, foreldre og lærer både før, under og etter overgangen. I tillegg legges fokus på møter mellom lærer og barna både i barnehage og skole før skolen starter. Lek kan være en viktig faktor for barnet i form av å skape en sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole (Eik, 2022, s. 15). Det kan i tillegg være en god metode for å skape læring.

Hogsnes (2019, s. 73–78) mener det er viktig å se på det fysiske miljøet i henhold til en sammenheng mellom barnehage og skole. Å bli kjent med miljøet i skolen før overgang er viktig. Om barn ikke er kjent med fasiliteter som toalett, garderobe og lignende kan dette skape utrygghet og stjele tid som barnet ellers ville hatt til lek. I tillegg pekes det på barnehagen, skolen og SFO sine ulike mandat. Rommenes utforming i de ulike institusjonene inviterer til ulike forventninger i forhold til aktiviteter. Barnehagen har historisk sett hatt åpne landskap hvor målsetningen er å innby til hjemlige assosiasjoner som lek, omsorg og hverdagslige aktiviteter. Skolens arkitektur derimot er preget av et instrumentelt og fagorientert syn, hvor benker og pulter inviterer mer til stillesitting, individuelt arbeid og kunnskapsformidling fra lærer. I SFO sine lokaler er organiseringen mer lik barnehagen, og inviterer derimot mer til lek. For en bedre sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole vil det for barnet være lønnsomt om skolen legger til rette for lek. Dette gir barnet mulighet til å formidle sin kunnskap, bygge videre på erfaringer og tilføre ny kunnskap gjennom en arbeidsmåte det er godt kjent med. Da vil rom og lekemateriell som innbyr til lek være essensielt i denne sammenheng.

Hogsnes (2019, s. 82–84) beskriver videre at deltakelse i felles aktiviteter er viktig om barnet skal kunne skape relasjoner og vennskap i skolen. Barnets opplevelse av sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole kan påvirkes av at det er forskjellige former for deltakelse i de to institusjonene. Eksempelvis er det forskjellig innhold og arbeidsmåter, nye



sosiale vilkår samt forskjellige tilnærminger til lek og læring. Barna kommer fra barnehagens kultur der fokus er læring gjennom at barn og voksne samles om et felles innhold. I skolen møter de mål om hva de skal oppnå av kompetanse etter et gitt årstrinn. Det kan derfor være lønnsomt å se hvilke forventninger og krav som stilles til barna i de ulike institusjonene og om de er meningsskapende for barna og tilpasset deres erfaringer. Det kan være lønnsomt å se på hva barna har erfaringer med fra barnehagen i henhold til lek og skoleforberedende innhold, for så å kunne videreføres i skolen. Lek kan her være en arbeidsmåte eller innhold som kan skape en sammenheng i overgang mellom barnehage og skole.

### 3. Forskningsdesign og metode

I følgende kapittel vil det redegjøres for studiens forskningsdesign og metode. Kapittelet innledes med beskrivelse av vitenskapsteoretisk ståsted samt begrunnelser for valg av kvalitativ metode og en hermeneutisk tilnærming. Det vil så redegjøres for valg av strukturert litteratursøk som datainnsamlingsmetode før selve prosessen i denne studien presenteres. Deretter vil valg av tematisk analyse med en abduktiv tilnærming begrunnes samt hvordan denne er utført. Det vil også belyses fordeler og ulemper ved valg av disse metodene. Avslutningsvis vil det redegjøres for validitet, reliabilitet og forskningsetikk rettet mot denne masteroppgaven.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Menneskers opplevelse av virkelighet er omfattende, sammensatt og består av mange elementer (Johannessen et al., 2021, s. 25–26). Samfunnsforskningens formål er å undersøke utdrag og representasjoner av virkeligheten gjennom innsamling av ulike former for data. Et stort diskusjonstema innenfor vitenskapelig metode har vært hvilken type data som best representerer beskrivelser av menneskelig atferd og sosiale fenomener (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). Kvarv (2021, s. 50–51) skriver at forskningsmetodikk omhandler fremgangsmåter for å avdekke kunnskap, eller kontrollere gyldighet og pålitelighet til tidligere utført forskning. Metode er et redskap som benyttes for å gi dypere innsikt i og svar på problemstillinger. Det vil derfor være undersøkelsens formål og problemstillingenes utforming som avgjør hvilken metode som er best egnet. Metoden som verktøy vil ikke alene sikre et tilfredsstillende resultat, men krever metodeforståelse for å kunne utføre et undersøkelses- og forskningsarbeid. Noe av det mest essensielle ved metode er at den er åpen, systematisk og grundig (Johannessen et al., 2021, s. 21–22). Med strenge krav vil forskeren måtte anvende en metode som sannsynliggjør muligheten for å avdekke om sine hypoteser er samsvarende med virkeligheten eller ikke. Samfunnsforskningen er dynamisk og kompleks, og stiller derfor krav til mangfoldige metoder og fremgangsmåter.

Når feltet en vil utforske er bestemt, må det i samfunnsvitenskapelig metode tas stilling til valget mellom å anvende en kvalitativ eller kvantitativ metode (Johannessen et al., 2021, s. 22). Begge har som formål å svare på spørsmål om virkeligheten, men de søker denne kunnskapen med ulike tilnæringsmåter (Tuft, 2018, s. 19). Ved valget mellom kvalitativ eller kvantitativ metode er det viktig å kjenne til begge, og at de begge har både styrker og svakheter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89).

Kvantitative metoder ønsker enkelt fortalt å formidle sosiale fenomener ved innsamling av tall som datamateriale (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Metoden forenkler virkeligheten gjennom å utforske variasjon og ulikheter mellom sammenliknbare enheter og grupper av enheter. Kvantitativ forskning gir dermed mulighet til å analysere store mengder data, noe som skaper en viss avstand til forskningsobjektet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99). De kvalitative metodene derimot søker i samfunnsvitenskapelig forskning informasjon om virkeligheten via språk eller ord (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Denne informasjonen hentes og tolkes ut fra tekster, enten skrevne, uttalte eller fanget opp gjennom observasjon. Gjennom kvalitativ metode ønsker forskeren å utforske virkeligheten som dynamisk og tolke denne på et spesifikt tidspunkt og i en gitt kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). Målsetningen er å gjennom dette fremme menneskers meninger og erfaringer.

### 3.1.1 Bakgrunn for valg av kvalitativ metode

Formålet med denne masteroppgaven er å utforske hvordan fagfelleverdert forskningslitteratur beskriver lek i skolens begynneropplæring gjennom barnas og skolens perspektiv. For å undersøke dette må en nærlesning og fordypning av fagfelleverderte artikler til, samt en tolkning av tekstenes beskrivelser om menneskers meninger og erfaringer. For å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål vil det da være et naturlig valg å anvende en kvalitativ metode. Kvalitativ forskning er friere i utformingen enn den kvantitative (Kvarv, 2021, s. 154). Det gis rom for å ta et steg tilbake, utforske, utdype og justere både ny kunnskap og forskningsspørsmål. Dette fører til mer detaljerte og utfyllende undersøkelser av studiematerialet som skaper en nærhet mellom forskeren og det som forskes på (Johannessen et al., 2021, s. 23). Når oppgaven søker dypere innsikt og økt kunnskap om hvordan lek beskrives og forstås fra ulike perspektiver vil dette være en fordel.

Datamaterialet i denne studien består av sekundærdata innhentet i form av fagfelleverderte artikler. Oppgaven vil med andre ord anvende allerede foreliggende forskningsdokumenter, som vil danne grunnlag for presentasjon av funn og drøfting (Ringdal, 2018, s. 118). Ved bruk av foreliggende data finnes både fordeler og ulemper. En fordel er at det gir kostnadmessig og tidsmessig større muligheter til å utforske i et større omfang (Ringdal, 2018, s. 118–120). Forskningen som er brukt i oppgaven er lett tilgjengelige gjennom ulike databaser. Den er gjennomført og nedskrevet av profesjonelle og kvalitetssikret gjennom fagfellevurdering. Derimot vil lett tilgjengelig datamateriale i så stort omfang stille store krav til å finne og få full oversikt over relevant litteratur. Oppgavens omfang vil også sette begrensninger i form av hvor mye datamateriale som kan inkluderes og undersøkes. Det er i denne oppgaven inkludert tre

fagfelleverderte artikler. I prosessen med å finne relevant datamateriale har det vært essensielt med gode forundersøkelser, gjennomtenkte søk og en kritisk ekskluderingsprosess. Videre er det benyttet tematisk analyse med abduktiv tilnærming for å analysere og presentere oppgavens funn.

### 3.1.2 Hermeneutisk tilnærming

Gjennom hermeneutikken forsøker forskeren å tolke menneskers handlinger ved å grave mer i dybden istedenfor å kun utforske det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2018, s. 37–39). I denne tilnærmingen vektlegges tanken om at et fenomen kan tolkes på ulike nivåer, ikke kun forklares ved en endelig sannhet. På en slik måte kan deler forstås i lys av helheten. Med denne innfallsvinkelen har hermeneutikken blitt en viktig komponent i samfunnsvitenskapelige tilnærminger hvor fortolkning spiller en sentral rolle. Hermeneutikken var i utgangspunktet sammenkoblet med fortolkning av tekst, men et utvidet samfunnsvitenskapelig perspektiv kan også kultur anses som tekst (Thagaard, 2018, s. 37–39). På denne måten kan tolkning av intervjuetekster ses på som en samtale mellom tekst og forsker, hvor målsetningen er å finne en gyldig forståelse av tekstens innhold. Det har i denne oppgaven blitt anvendt en hermeneutisk tilnæringsmåte. Gjennom å gå i dybden og utforske fagfelleverderte artikler, vil lek kunne tolkes på ulike nivåer og fra ulike perspektiver. Med en hermeneutisk tilnærming vil barn og skolens ulike perspektiver og handlinger utforskes og ses i lys av teorier, statlige dokumenter, forskerens forståelseshorisont og annen forskning. På en slik måte vil denne oppgaven forsøke å forstå deler av fenomenet lek i lys av helheten.

## 3.2 Strukturert litteratursøk

Følgende avsnitt vil beskrive hvilke metoder for innsamling av datamateriale som er brukt i denne oppgaven, samt en detaljert beskrivelse av prosessen. Som primær datainnsamlingsmetode er et systematisk litteratursøk utført. Det er også anvendt tilleggsmetoder gjennom søk i referanselister samt innhenting av nylig publiserte studier etter utførelse av det systematiske litteratursøket. Ved bruk av disse metodene ble det inkludert tre fagfelleverderte artikler som utgjør denne oppgavens datamateriale.

Som regel vil et litteratursøk være innledende i et forskningsprosjekt, men det kan også systematiseres og utgjøre formålet med studien (Johannessen et al., 2021, s. 249–251). Det foreligger ingen eksakt mal på hvordan et litteratursøk skal legges opp og utføres, og dette er dermed opp til den enkelte forsker å avgjøre. Derimot stilles det visse krav til studiens oppbygging. Studien skal inneholde problemstilling og målsetning, samt utførelse av et

systematisk artikkelsøk med påfølgende analyse og drøfting av data. Et systematisk litteratursøk krever også at utvalget av data gjøres systematisk og med en klart definert metode for valg av litteratur. Prosessen skal gjennomgående være transparent, med klare forskningsspørsmål en tydelig beskrivelse av søkestrategier samt tydelige inkluderings- og ekskluderingskriterier. Funnene i den valgte litteraturen skal deretter kvalitetssikres, vurderes og presenteres. Et litteratursøk krever derfor nøye planlegging på forhånd, samt en klar og definerbar strategi, før man begynner prosessen med innhenting av data.

Boland, Cherry og Dickinson (2017) har utviklet en mal for hvordan systematiske litteratursøk kan gjennomføres. Gjennom ulike steg er forberedelser, utforming og gjennomføring av et slikt søk beskrevet. Denne oppgavens datainnsamlingsmetode er i stor grad lagt opp på tilsvarende måte, og vil følgende beskrives stegvis for kvalitetssikring og transparens.

### 3.2.1 Forberedelser

En strukturert og organisert plan for gangen i et systematisk litteratursøk er essensielt for et vellykket resultat (Boland et al., 2017, s. 22). Når tema og problemstilling er fastsatt er det viktig å sette seg inn i metoden, for å kunne skape en strukturert plan og søkestrategi. I denne oppgaven var problemstilling avgjørende for valg av systematisk litteratursøk. I den forberedende fasen ble informasjonssøk om metoden essensielt for å kunne legge opp en tydelig og systematisk strategi for innhenting av datamateriale. I denne prosessen ble det lest bøker, artikler og masteroppgaver for å lære mer om fremgangsmåte. Samtidig ble det undersøkt hvilke hjelpemidler som var tilgjengelige for lagring og behandling av data. Referansehåndteringsverktøyet Zotero ble valgt, da dette er anbefalt av Høgskolen i Innlandet. Det er dermed det verktøyet veiledere på skolen og tilknyttede bibliotek kjenner best til, og som enklest gir mulighet for hjelp og veiledning ved behov. Fra første dag i den forberedende fasen ble arbeid på masteroppgaven loggført, for å senere kunne gå tilbake i prosessen og beskrive studien så transparent som mulig.

Når valg av metode og hjelpemidler for søk var fastslått ble neste steg i forberedelsene å utføre preliminærsøk på studier som omhandlet lek. Gode preliminærsøk er viktig i den forberedende fasen av et systematisk litteratursøk, for å få et overblikk over temaet som skal undersøkes (Boland et al., 2017, s. 45–46). Slik får forskeren overblikk over mengde og type litteratur som finnes på feltet, hvilke forskere som dominerer, samt gi informasjon om nøkkelord og formuleringer som brukes om gitte tema. I denne oppgaven ble det brukt mye tid på preliminærsøk, og det var flere formål med søkene.

Først var det viktig å få et overblikk over temaet lek i begynneropplæring. Det var hverken tidsbegrensning eller begrensning i form av type litteratur som inngikk i søkene. Dette for å få en bredere oversikt over litteraturen på området. Etter hvert ble søkene mer tilpasset studiens design og det ble kun søkt på fagfelleverderte artikler. I utgangspunktet skulle denne oppgaven omhandle lek i den norske skole. Preliminærsøkene viste blant annet at det var et svært begrenset utvalg av norske fagfelleverderte artikler som tok for seg temaet, og problemstillingen ble utvidet til å omhandle lek i Skandinavia. Med et utvidet søkefelt ble ytterligere en runde med preliminærsøk nødvendig for å få et nytt overblikk over forskningen på området.

Andre grunner til at det ble utført omfattende preliminærsøk var for å utforske og bli kjent med ulike databaser, samt danne seg en mening over hvilke som kunne være relevante for søk etter datamateriale til denne studien. I denne prosessen ble ulike søkeord både på norsk og engelsk testet for å se hvilke som ga flest relevante treff. I tillegg ble søkeord fra relevante studier nedskrevet og lagret. Referanselister fra ulike artikler ble også gjennomgått for å få et enda bredere overblikk over litteraturen på feltet. I denne delen av prosessen er også utvikling av inklusjons- og eksklusjonskriterier som vil være avgjørende for valg av datamateriale høyst relevant. (Boland et al., 2017, s. 50). Underveis i forberedelsesprosessen ble åtte inklusjonskriterier utarbeidet. Disse kan leses av tabell 1.

**Tabell 1.** Inklusjonskriterier for studiens datamateriale

<b>1. Emne</b>	Studien må inneholde lek i begynneropplæringen fra elevers perspektiv, lærers perspektiv eller begge.
<b>2. Studietype og metode</b>	Empiriske eller teoretiske studier publisert i fagfelleverderte tidsskrift.
<b>3. Tidsintervall</b>	Studien skal være publisert mellom 1. januar 2012 og frem til dato for hovedsøk.
<b>4. Deltakere</b>	Studiens aldersbegrensning er satt mellom fem og ni år. Dette innebærer elever fra 1.-4. trinn i norsk og Islandsk grunnskole, eller elever fra siste år i preschool og frem til tredje trinn i Sverige, Danmark og Finland.
<b>5. Tilgjengelighet og språk</b>	Studiene må være skrevet på norsk, engelsk, svensk eller dansk og være tilgjengelige innenfor tidsrammen for hovedsøkets utførelse.
<b>6. Søkeord</b>	For at treff på ordet <i>play</i> skal kunne være et inklusjonskriterium må betydningen av ordet være <i>lek</i> på norsk.
<b>7. Beslutningstaking</b>	Ved usikkerhet rund en studie og om denne møter inkluderingskravene, vil denne diskuteres og avgjørelse tas i samråd med veileder.

Det er flere elementer som må være på plass før et hovedsøk kan utføres (Boland et al., 2017, s. 64). Studiens omfang må være avklart, en søkestreng må utvikles og databaser som søkene skal utføres i må være bestemt. I tillegg må det avgjøres om det skal utføres komplimenterende søkeaktiviteter i tillegg til hovedsøket. I denne studien ble det i samråd med veileder bestemt at det grunnet oppgavens design og omfang skulle inkluderes maksimalt fire primærstudier i datamaterialet. Søkestreng, samt hvilke databaser hovedsøket skulle utføres i, ble utarbeidet med veiledning av bibliotekar ved Høgskolen i Innlandet. Det ble også utført ytterligere opplæring i hvordan gjøre gode og relevante søk. I tillegg ble det etter samtale med veileder bestemt to komplementerende metoder i et forsøk på å finne relevante artikler: gjennomgang av referanselister i relevante artikler og inkludering av nylig publiserte artikler etter utførelse av systematisk litteratursøk. En grunn til at ikke alle relevante artikler kommer med i hovedsøket kan være at lek ikke fremkommer i tittel eller sammendrag og dermed ikke slår ut på søket. For å inkludere disse ville søkefeltet blitt for bredt og omfattende, med mange irrelevante treff som det med denne oppgavens omfang ikke ville vært mulig å gjennomgå. Søk etter nye publiseringer ble gjort mellom hovedsøk og frem til 1. januar 2023. Et systematisk litteratursøk er en omfattende prosess som må utføres tidlig i oppgavens gang. Ved å anvende denne tilleggsmetoden vil det gis større mulighet til å inkludere ny og relevant forskning på området.

### 3.2.2 Søkestreng og databaser

Utarbeidelse av gode søkestrenger er en tidkrevende prosess (Boland et al., 2017, s. 68). Det er viktig å gjøre seg kjent med ulike databasers oppsett for søk og hvilke søkeord som vil gi relevante treff for ønsket tema. Sannsynligheten for at man finner en tilfredsstillende søkestreng på første forsøk er liten, og det må derfor være påberegnet tid til å utføre justeringer av denne før hovedsøket utføres. I samråd med bibliotekar ved Høgskolen i Innlandet og basert på preliminærsøk ble to søkestrenger utviklet. Den ene inneholdt engelske søkeord og den andre inneholdt norske. På denne måten kunne det søkes i norske og utenlandske databaser og gi en større mulighet for relevante treff. I første runde ble følgende søkestrenger utviklet:

Norsk: lek OR frilek AND barneskole OR småskole OR begynneropplæring AND Skandinavia OR Norge OR Sverige OR Danmark OR Finland OR Island

Engelsk: play OR «free play» AND «lower elementary school» OR «primary School» AND Scandinavia OR Norway OR Sweden OR Denmark OR Finland OR Iceland

De ulike søkeordene skulle inkluderes i enten tittel og/eller sammendrag, og i de databasene det var mulig ble de geografiske søkeordene brukt i søkestrengene markert med GE (Location Identifiers), som vil si at det ble gjort et geografisk søk etter disse stedene. Søkene ble også tidsbegrenset til å generere treff på studier publisert det siste tiåret, grunnet oppgavens inklusjonskriterier.

Ved test av søkestrengene ble artikler som tidligere kom frem i preliminærsøk ekskludert, og søkestrengen måtte revideres. I utgangspunktet var målsetningen å ekskludere artikler omhandlende lek i barnehage, for å gjøre søkene mer relevante. I det engelske søket ble da artikler om overgang mellom barnehage og skole ekskludert, og søkestrengen ble derfor justert. Dette ville trolig gjøre at søkene genererte flere uegnede treff, men ble bedømt som et bedre alternativ enn å ekskludere relevant data. Den norske søkestrengen kunne forbli uendret. Endelige søkestrenger for inkludering av materiale vises i tabell 2:

**Tabell 2. Søkestreng**

	<i>Element/søkeord 1</i>	<i>Element/søkeord 2</i>	<i>Element/søkeord 3</i>
<i>Norsk søkestreng</i>	lek OR frilek	barneskole OR småskole OR begynneropplæring	Skandinavia OR Norge OR Sverige OR Danmark OR Finland OR Island
<i>Engelsk søkestreng</i>	play OR «free play»	«lower elementary school» OR «primary school» OR «early childhood education»	Scandinavia OR Norway OR Sweden OR Denmark OR Finland OR Iceland

*AND brukes i ord mellom ulike kolonner*

Valg av databaser hvor hovedsøk skal utføres er viktig, og krever forberedelse (Boland et al., 2017, s. 66). For å fange opp utvalget av artikler som finnes om oppgavens tema, er det viktig å bruke relevante databaser og ofte kreves det flere enn én. Problemstillingens formulering vil være utslagsgivende ved valg av hvilke databaser som skal anvendes (Johannessen et al., 2021, s. 251). I denne oppgaven ble seks ulike databaser ansett som relevante for oppgavens litteratursøk, tre engelskspråklige, en norskspråklig og to hvor både norske og engelske søk kunne utføres. De engelskspråklige databasene var ERIC (fagområde: pedagogikk), PsycInfo (fagområde: psykologi innen ulike fagområder, deriblant utdanning) og Scopus (inneholder fagfelleverdert litteratur innenfor samfunnsvitenskap). Den norskspråklige databasen Idunn ble



valgt da den inneholder nordiske fagtidsskrifter innenfor ulike fagområder. De to siste databasene var Oria og Google Scholar. Oria gir tilgang til ressursene som Høgskolen i Innlandets bibliotek har til rådighet, og anses som relevant da den blant annet er tilpasset grunnskolelærerutdanningen. Google Scholar er en relativt åpen vitenskapelig søkemotor som kan gi treff på en mengde materiale med åpen tilgang. Google Scholar ble inkludert da den kan gi treff på et bredt område av studier.

### 3.2.3 Datainnsamling

For å utføre en transparent og systematisk datainnsamling er det viktig å dokumentere søkene som er gjort (Boland et al., 2017, s. 72–73). Det skaper oversikt, og fremfor alt gir dokumentasjonen mulighet å gå tilbake og kvalitetssikre prosessen i ettertid. I denne oppgaven ble det utført åtte hovedsøk i seks ulike databaser i perioden mellom 11.10.2022 og 19.10.2022. Disse søkene beskrives i tabell 2.:

**Tabell 3. Søkelogg**

<i>Database</i>	<i>Dato</i>	<i>Element/søkeord</i>	<i>Treffliste m. kommentarer</i>
1. ERIC	11.10.2022	Engelsk søkestreng	235 treff 206 ekskludert 29 inkludert
2. Oria	12.10.2022	Engelsk søkestreng	389 treff 218 gjenværende etter dublettfjerning 209 ekskludert 9 inkludert
3. Google Scholar	13.10.2022	Engelsk søkestreng	Ca. 17800 treff 100 første treff ble lagret 66 gjenværende etter dublettfjerning 62 ekskludert 4 inkludert
4. Idunn	13.10.2022	Norsk søkestreng	39 treff 38 ekskludert 1 inkludert
5. Oria	13.10.2022	Norsk søkestreng	14 treff 13 gjenværende etter dublettfjerning 13 ekskludert 0 inkludert

*Forts. Tabell 3. Søkelogg*

6. Scopus	19.10.2022	Engelsk søkestreng	116 treff 33 gjenværende etter dublettfjerning 28 ekskludert 5 inkludert
7. PsycInfo	19.10.2022	Engelsk søkestreng	39 treff 7 gjenværende etter dublettfjerning 7 ekskludert 0 inkludert
8. Google Scholar	19.10.2022	Norsk søkestreng	Ca. 3230 treff 100 første treff ble lagret 89 gjenværende etter dublettfjerning 86 ekskludert 3 inkludert

I seks av de åtte utførte søkene ble alle treff lagret. I to søk på Google Scholar ble kun de første 100 treffene lagret og gjennomlest, da søkemotoren genererer for mange treff (se søkelogg). Avgjørelsen ble forhåndsbestemt grunnet relevansen på treff i preliminærsøkene. I hovedsøket på ERIC, PsycInfo, Scopus, Oria og Idunn ble det til sammen 832 treff. I tillegg ble det utført to søk i Google Scholar hvor de 100 første studiene ble tatt ut på hvert søk. Til sammen genererte dette 1032 treff, som ble justert til 700 etter at dubletter var fjernet. I søkene ble enn søkelogg med mal fra Høgskolen i Innlandet brukt, tilsvarende tabell 2. Alle artikler som ble hentet ut fra hovedsøket ble lagret og håndtert i Zotero.

Når all preliminær data er samlet inn, vil en screeningprosess utføres (Boland et al., 2017, s. 82–83). I første runde med screening skal artiklenes tittel og sammendrag gjennomleses og kontrolleres opp mot inklusjons- og eksklusjonskriteriene som er satt. Slik vil det avgjøres om en artikkel skal forkastes eller inkluderes til neste screeningrunde. I denne oppgaven ble tittel og sammendrag lest på alle 700 artikler, og basert på inklusjonskriterier ekskludert eller inkludert videre til neste runde. Ved usikkerhet på om artikkelen oppfylte kravene eller ikke ble den tatt med videre for gjennomlesning av fulltekst. Oftest var grunnen til usikkerhet at det ikke kom frem i sammendrag eller tittel om artikkelen omhandlet barnehage eller grunnskole. Etter

første runde med screening ble 649 artikler ekskludert og 51 artikler inkludert videre til neste runde.

Når alle titler og sammendrag er gjennomlest og første runde med ekskludering gjennomført, skal fulltekst av alle inkluderte artikler innhentes (Boland et al., 2017, s. 84). Disse skal leses og inkluderes eller ekskluderes basert på gjeldende inklusjons- og eksklusjonskriterier. 51 artikler ble innhentet i fulltekstformat. Mange kunne ekskluderes relativt raskt, da de ved gjennomlesning viste seg å omhandle barnehage. Fem ble ekskludert da de viste seg å være bokkapitler, og resterende ble ekskludert grunnet geografisk tilhørighet, studiens utforming (rapport, artikkelsamling) eller at temaet lek ikke var relevant i forhold til problemstillingens formulering. Etter andre screeningrunde stod det igjen seks inkluderte artikler. Fra disse ble det skrevet ett sammendrag, og basert på sammendrag, inklusjons- og eksklusjonskriterier samt problemstillingens formulering ble to artikler plukket ut i samråd med veileder som endelig datamateriale til denne oppgaven. De inkluderte artiklene var «Oppfatninger om lek i førsteklasse- en casestudie der barn, foreldre og lærere er aktører» (Becher & Håøy, 2022) og «Children's experiencing of their transition from preschool to first grade: A visual narrative study» (Salmi & Kumpulainen, 2019).

#### 3.2.4 Søk i referanselister

Som sekundærmetode for å innhente artikler ble relevante referanselister gjennomgått. Artiklene ble enten ekskludert gjennom tittel i referanselisten, eller ved gjennomlesning. Totalt ble fem referanselister gransket. Artikler hvor referanselister ble gjennomgått var forskningskartleggingen *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø- en forskningskartlegging* (Lillejord et al., 2018) og arbeidsrapporten *Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser–barnehage og førsteklasse: En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang* (Hølland et al., 2021), som er omtalt i denne oppgaven under tidligere forskning. I tillegg ble referanselistene til de tre inkluderte artiklene gjennomgått. Det ble ikke inkludert datamateriale til studien ved bruk av denne metoden, da alle artikler ble ekskludert enten basert på geografisk område eller at de omhandlet barnehage.

#### 3.2.5 Søk etter nylig publiserte artikler

Den siste tilleggsmetoden som ble anvendt var gjennomgang av nylig publiserte artikler omhandlende lek i begynneropplæringen. Dette ble gjort ved å se igjennom nye utgaver av pedagogiske tidsskrift. Grunnet oppgavens omfang og et ønske om mer datamateriale omhandlende den norske skolen ble kun norske tidsskrift gjennomgått. I denne prosessen spilte

veileder en stor rolle, som sendte aktuelle studier fra tidsskriftene. Studiene ble lest og deretter vurdert ut fra de forhåndsbestemte inklusjonskriteriene. Ved bruk av denne metoden ble «Barns lek som deltakelse i skolehverdagen» (Schanke & Øksnes, 2022) inkludert.

### 3.3 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en fleksibel og lett tilgjengelig metode for å kunne analysere kvalitative data (Braun & Clarke, 2006, s. 77–79). Metoden går ut på å angi, analysere og dokumentere ulike mønstre eller temaer som finnes i et gitt datamateriale. Tematisk analyse gir en fleksibilitet i hvordan temaer bestemmes, da den er uavhengig av teoretiske og epistemologiske utgangspunkt. Den kan i tillegg appliseres på tvers av datasett. Dette åpner mulighetene for en innholdsrik, deskriptiv og kompleks utgreiing av datamateriale. Formålet med denne oppgaven er å undersøke beskrivelser av lek i begynneropplæringen. Tre artikler vil grundig undersøkes for å svare på problemstillingen; *Hvordan beskriver fagfellevurdert forskningslitteratur lek i skolens begynneropplæring mellom 2012 og 2022?*. På bakgrunn av oppgavens problemstilling og studiens utforming vil det være fordelaktig å benytte tematisk analyse.

Det finnes ulike innfallsvinkler til utførelsen av en tematisk analyse. Ved en deduktiv tilnærming tas det utgangspunkt i temaer bestemt på forhånd, hvor det deretter søkes i datamaterialet etter koder som passer inn under disse temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 83–84). Analyseres datamaterialet uten forhåndsdefinerte temaer vil det utføres en induktiv analyse. Denne oppgaven inneholdt initialt to forskningsspørsmål; *Hvordan beskrives lek fra elevens perspektiv?* og *Hvordan beskrives lek fra lærerens perspektiv?*. Disse var også hovedtemaene som ble brukt som utgangspunkt i starten av analysen. Underveis i analysens gang ble det grunnet datamaterialets innhold utviklet fire nye undertemaer til hver av disse temaene; Oppfatninger om lek, lek som arena for vennskap og relasjonsbygging, lek og tidsbruk samt skolens fysiske og materielle tilrettelegging for lek. Det ble i tillegg fremvist tydelige kjennetegn fra de tre ulike artiklene samlet, som ikke kunne plasseres direkte under noen av temaene. Ved bruk av kvalitativ metode er det rom for å justere både ny kunnskap og forskningsspørsmål ved behov (Kvarv, 2021, s. 154). Det ble derfor lagt til et nytt forskningsspørsmål i oppgaven; *Hva kjenner de utvalgte artiklene samlet?* Når en analyse veksler mellom en induktiv og en deduktiv tilnærming i søken på å forklare et fenomen, kalles dette for abduksjon (Johannessen et al., 2021, s. 30). I denne oppgaven ble det i utgangspunktet gått inn med to forhåndsbestemte temaer som deretter utviklet seg til flere undertemaer. I tillegg ga datamaterialet opphav til et nytt forskningsspørsmål. Det har derfor blitt benyttet en abduktiv

tilnærming i analyse av denne oppgavens datamateriale. Abduktiv metode og fremgangsmåte i analyseprosessen vil beskrives i følgende avsnitt.

### 3.3.1 Abduktiv metode

I tematisk analyse er en måte å forholde seg til datamaterialet og analysen på gjennom abduksjon, eller en abduktiv metode (Kennedy & Thornberg, 2018, s. 51–52). Dette er en ikke-linær fremgangsmåte hvor forskeren kan se etter mønster ved å gå frem og tilbake mellom datamateriale og teori. Gjennom å fordype seg i materialet på denne måten vil forskeren kunne gjøre sammenligninger og tolkninger i sitt søk etter mønster og mønstrenes mest trolige forklaring. Forskeren kan da undersøke hvorvidt dataen støtter tidligere hypoteser og teorier eller om den avviker og kan danne grunnlag for modifisering av tidligere forståelser. Gjennom å utforske gamle ideer og organisere de på nye måter kan en abduktiv metode se empirien i et nytt lys. I denne oppgaven vil tre artikler utforskes for å kunne svare på hvordan lek beskrives fra barnets perspektiv, fra skolens perspektiv beskrevet gjennom lærer samt hva som kjennetegner disse artiklene samlet. Ved å gå frem og tilbake mellom tidligere publisert datamateriale og teori, vil empirien kunne undersøkes med en ny innfallsvinkel, datamaterialet kategoriseres på en ny måte, og gjennom dette gi rom for at nye mønstre skal opptre. En abduktiv tilnærming til datamaterialet vil dermed være et naturlig valg for å på best mulig måte kunne besvare oppgavens forskningsspørsmål.

Ved å utføre en tematisk analyse med en abduktiv tilnærming vil det i denne oppgaven gis fleksibilitet og frihet i tolkning av datamateriale og teori. Friheten stiller derimot krav til en tydelig og transparent analyse, med nøye og gjennomtenkte beskrivelser av hva som er gjort og hvorfor analysen er utført (Braun & Clarke, 2006, s. 78–79). Braun og Clarke (2006) har utarbeidet en mal på hvordan en tematisk analyse kan gjennomføres i seks faser, og denne har vært utgangspunktet for oppgavens analyse. Fasene er dynamiske, kan gli over i hverandre og forskeren må gå frem og tilbake i prosessen før den er fullført. Dette er tilfellet i arbeidet med denne oppgavens analyse, og prosessen er derfor ikke utført kronologisk.

#### 1. Bli kjent med datamaterialet

Denne fasen omhandler å bli kjent med datamaterialet gjennom repetitiv aktiv gjennomlesning, hvor det er fordelaktig å notere og begynne se etter mønster og mulige temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 86–88). Utforskningen av denne oppgavens datamateriale begynte allerede ved andre screeningrunde, hvor hver artikkel ble lest for første gang i sin helhet. Når oppgavens tre artikler var inkludert begynte repetitive gjennomlesninger for å bli kjent med datamaterialet. Hittil var

to forskningsspørsmål utarbeidet; *Hvordan beskrives lek fra elevenes perspektiv?* og *Hvordan beskrives lek fra skolens perspektiv?*. Artikkene ble derfor gjennomlest og funn markert med disse spørsmålene i bakgrunnen. Allerede i denne delen av prosessen begynte tanken på sentrale begreper og temaer å forme seg. Studiene ble deretter skrevet ut og funn som ble ansett som relevante ble markert med ulike farger for hvert aktuelt tema. Slik ble det dannet kategorier og mønster som kunne være relevante videre i kode- og analyseprosessen.

## 2. Koding av datamateriale

Denne fasen omhandler å skape et system i empirien, gjennom å systematisere aktuelle aspekter fra datamaterialet i koder (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Gjennom kodingsprosessen organiseres oppgavens datamateriale i grupper. Gjennom første steg i koding av datamateriale fantes det to hovedtemaer; barnets perspektiv og skolens perspektiv formidlet gjennom lærere. For å organisere datamaterialet ble det opprettet to tabeller i Word for hver artikkel, en til barnas perspektiv og til lærernes. Fraser og setninger fra arbeidet i forrige fase ble så fylt inn, brutt opp og videreutviklet til kodeord. Deretter ble nye fraser lagt inn i tabellen, enten i en tom rute eller ruter med innhold som samsvarte med samme kode. Dette ble gjort i flere omganger. Når hver artikkel var gjennomgått på denne måten ble fraser og koder fra de ulike artiklene gruppert sammen i to tabeller, en med barnets og en med læreres perspektiv. Til slutt stod det to lister med fraser og koder som kunne samles i begynnende temaer.

## 3. og 4. Å samle og organisere temaer

Den tredje fasen begynner når datamaterialet er innsamlet og sortert under ulike koder (Braun & Clarke, 2006, s. 89–91). Kodene skal deretter samles og sorteres i ulike potensielle temaer. Fase fire omhandler å gjennomgå og organisere temaene. I disse fasene må det undersøkes om koder samsvarer med overordnet tema, samt om temaer må slås sammen eller deles opp. Tredje og fjerde fase blir beskrevet sammenlagt, da disse i stor grad gled over i hverandre og er vanskelig å beskrive separat. I denne fasen ble det tydelig at de to hovedtemaene måtte deles inn i flere ulike undertemaer. De første temaene som ble tydelige allerede ved de første gjennomlesningene var lek og vennskap samt beskrivelser av hva lek innebærer. Det interessante var at definisjonen på lek var så samsvarende mellom barna, men så ulik fra lærerne. Det samme gjaldt lek og vennskap. Mangel på beskrivelser fra lærer sitt perspektiv ble ansett som ett funn i seg, og dette ga opphav til oppgavens tredje forskningsspørsmål; *Hva kjennetegner de ulike artiklene samlet?*. Da det dette ble utviklet, ble det naturlig at undertemaene under hvert hovedtema samsvarte og dermed kunne sammenlignes. I prosessen med å samle koder til temaer ble det klart at flere temaer var for smale og overlappet hverandre.

Disse ble da samlet i et overordnet tema. Ett eksempel på dette var temaene områder som inviterer til lek og lekemateriale. Disse inneholdt ofte overlappende beskrivelser og ble derfor slått sammen til hovedtemaet skolens fysiske og materielle tilrettelegging for lek. Til slutt stod det igjen fire undertemaer til hvert hovedtema.

#### 5. Å definere og navngi temaene

I denne fasen skal temaene som er funnet defineres på en slik måte at de fanger essensen av innholdet i dem (Braun & Clarke, 2006, s. 92–93). Det er i denne fasen viktig å gjennomgå temaene igjen for å se at de ikke blir for komplekse. Det kan da være nødvendig å bryte ned temaer ytterligere i undertemaer. I denne delen av oppgaven ble de de fire undertemaene definert; Oppfatninger om lek, lek som arena for vennskap og relasjonsbygging, lek og tidsbruk samt skolens fysiske og materielle tilrettelegging for lek. Det ble gjort mange omformuleringer underveis, men til slutt ble de fire navngitte temaene definert på en slik måte at de fanget essensen av innholdet og rettet seg mot oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

#### 6. Presentasjon av funn

Avslutningsvis skal funnene i datamaterialet presenteres (Braun & Clarke, 2006, s. 93). I denne prosessen er det viktig å skape en sammenhengende og konsis tekst hvor relevante eksempler og sitater fra analysen skal legges frem. Det er viktig at rapporten med funn blir presentert med egne ord rettet mot oppgavens overordnede tema og problemstilling. Prosessen med å skrive presentasjon av funn begynte i realiteten før denne fasen, men ble fullført på dette stadiet. Det er i tillegg til å formulere utdrag fra de ulike artiklene med egne ord også tatt ut relevante sitater som illustrerer den overordnede tematikken. Funnene i denne oppgaven vil presenteres i kapittel 4. De vil deretter ses opp mot relevant litteratur, som i denne oppgaven vil si tidligere forskning, teori samt styringsforventninger i læreplanen og lovverket (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Dette vil presenteres i kapittel 5. Drøfting. Deretter vil oppgaven sammenfattes i en avslutning og konklusjon som besvarer oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

### 3.4 Fordeler og ulemper ved bruk av strukturert litteratursøk og tematisk analyse

I denne oppgaven vil forskning samles gjennom systematisk litteratursøk, med målsetning om å beskrive faglige perspektiver som finnes om lek i begynneropplæringen. Det er mange fordeler ved å bruke denne metoden for innsamling av data. Ved en godt gjennomtenkt og gjennomført studie med utvalg av relevante data, vil litteratursøk med påfølgende analyse kunne fremvise stor faglig verdi (Befring, 2015, s. 86). Studien vil kunne sammenfatte og mulig fornye synet

på allerede nedtegnede forståelsesmåter og faglige perspektiver. Det kan bidra til en tydelig beskrivelse og klargjøring av forskningsdata samt utforske behov for videre forskning rundt temaet. Med et økende behov for oppdatering av kunnskap innenfor ulike profesjoner og et stort omfang av artikler er litteraturstudier høyst aktuelle (Johannessen et al., 2021, s. 249). På denne måten kan forskning om et emne samles og sammenfattes. En annen fordel med en slik type undersøkelse vil være å kunne få en bedre forståelse for helheter, omfattende prosesser og sammenhenger (Kvarv, 2021, s. 157–158). Det gir forskeren mulighet til å fordype seg i en mindre mengde data med målsetning om å skape forståelse om et fenomen.

Ved bruk av kvalitative metoder som tematisk analyse, vil forskeren stå friere til å utføre endringer og justeringer ut fra funn underveis (Kvarv, 2021, s. 154). Det er en dynamisk prosess, som gir forskeren mulighet til å vike fra en fast rekkefølge underveis i studiens gang. Dette forutsetter dog at prosessen er godt gjennomtenkt og nøye planlagt. Ved valg om systematisk litteratursøk ved datainnsamling og tematisk analyse av funn, vil en fordel i denne oppgaven være å kunne gå frem og tilbake i oppgaven underveis og gjøre veloverveide justeringer og endringer, basert på hva datamaterialet fremviser.

En svakhet med bruk av systematisk litteratursøk og tematisk analyse er graden av subjektivt skjønn gjennom inkluderingsprosess og analyse av data (Befring, 2015, s. 86). Gjennom bruk av kvalitative metoder vil forskeren skape nærhet til dataen som skal undersøkes, basert på interaksjon med objektet som skal studeres med formål om oppnå forståelse og innsikt (Kvarv, 2021, s. 157). Forskeren vil ved inngangen til en slik type studie gå inn med en hypotese og forkunnskaper rundt området som skal utforskes. Det er da viktig å være bevisst på at en slik form for studie er en ikke-lineær prosess. Forskeren må være oppmerksom på sine forutoppfatninger og i tillegg være villig til å kunne justere og utfordre disse om undersøkelsen krever det (Kvarv, 2021, s. 162). Denne oppgaven er av kvalitativ karakter og fordrer både nærhet og bruk av subjektivt skjønn. Det blir da viktig å være bevisst på dette, og gjøre nødvendige tiltak for at dette ikke skal bli en svakhet ved undersøkelsen.

### 3.5 Validitet og reliabilitet

Forskningens nytteverdi eller resultat vil ikke alene kunne avgjøre om den er god eller dårlig, da dette på et senere tidspunkt kan utfordres av ny kunnskap på området (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Istedenfor å rette fokus på hvilken kunnskap som blir produsert må man se på hvordan. Dette fordrer at forskeren på en kritisk måte kan beskrive forskningens konstruksjon.



I denne beskrivelsen blir to aspekter viktig for forskeren å reflektere over: forskningens validitet og reliabilitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222).

### 3.5.1 Validitet

Gjennom forskningens validitet kan studiens gyldighet evalueres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). En kan se på flere forhold, deriblant intern validitet, som tar for seg om forskningens resultater samsvarer med virkeligheten og derigjennom kan betegnes som gyldige til å beskrive denne (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229–230). I kvalitativ forskning vil intern validitet i stor grad omhandle at forskeren må reflektere over hvorvidt studiens beskrivelser representerer denne. Dette krever en rød tråd mellom beskrivelser, analyser og tolkninger og at disse faktisk kan bekrefte beskrivelsene og funnene som er gjort. Det er i tillegg viktig at de som danner datagrunnlaget, gjenkjenner beskrivelsene og opplever at disse representerer deres virkelighet og fremstilling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230–231). Det har under hele oppgavens gang vært en målsetning å skape en rød tråd i arbeidet. Det er lagt et stort fokus på å fremstille relevant data på en korrekt måte ved presentasjon av funn. Oppgavens funn er deretter blitt drøftet opp mot relevant teori samt styringsforventninger i læreplan og lovverk, sett i lys av oppgavens problemstilling. Da oppgavens utforming tillater en ikke-lineær arbeidsprosess har det vært mange runder frem og tilbake i arbeidet for å tilse at drøfting og tolkninger er i tråd med funn som er gjort i oppgaven, samt at disse besvarer oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

Som tidligere beskrevet i denne oppgaven vil all forskning og alle metoder ha sine svakheter. I tillegg vil kvalitativ samfunnskaplig forskning bære preg av forskerens subjektivitet, og alle studiedeltakere vil bidra med data preget av sitt livssyn. Forskerens valg av metode, teoretiske utgangspunkt, kilder og syn på fenomenet som skal studeres vil være med å påvirke resultatet i forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236). Triangulering vil si at man kombinere elementer som datakilder (pedagoger, barn og foreldre), forskningens utforming samt måter å samle inn data på. Dette kan styrke forskningen ved å gi rom for ulike vinklinger, synspunkter og et mer helhetlig bilde av virkeligheten. Denne oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål gir muligheter til å undersøke fenomenet lek i skolens begynneropplæring gjennom ulike aktørers perspektiv. Problemstillingens formulering har gjort systematisk litteratursøk naturlig å bruke som primær datainnsamlingsmetode, for å kunne favne bredt i forskningsfeltet. Dette har gjort det mulig å innhente artikler med stor grad av variasjon, både med tanke på ulike vinklinger av tema, ulike aktørers perspektiv, oppgavens utforming og datainnsamlingsmetoder.

Et annet aspekt ved validitet er den ytre gyldigheten, også kalt overførbarhet eller generalisering (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238–239). Dette omhandler hvordan man kan overføre resultater fra en kontekst og bruke disse på et generelt grunnlag i andre ustuderte kontekster, noe som er målsetningen i stort sett all forskning. I kvalitativ forskning vil dette innebære å kunne skape en transparent og åpen studie som kan være gjenkjennbar og relevant for leseren. I tillegg til at forskeren må beskrive det som har foregått må søkelyset også rettes mot hvilke muligheter forskningen gir videre i form av utvikling og videre undersøkelse. I denne oppgaven er ytre validitet hensyntatt gjennom å skrive fremgangsmåten i kapittel 3. Forskningsdesign og metode tydelig og transparent. Det er anvendt loggbok gjennom hele prosessen for å på best mulig måte kunne gjengi korrekt informasjon om prosessen. En annen fordel er at studiens datamateriale baseres på allerede publiserte forskningsartikler. Det fullstendige datamaterialet er dermed åpent og tilgjengelig for leseren.

### 3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet evaluerer forskningens og forskerens pålitelighet, og tar stilling til om de funn som er produsert kan stoles på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222–224). Man søker dermed hvorvidt forskningens resultater vil samsvare ved reproduksjon med like forhold. Det er vanskelig og ikke nødvendigvis et kvalitetsstempel å teste reliabilitet på denne måten i kvalitativ forskning, da møtet mellom forsker, forskningsfelt og menneskene som involveres i forskningen vil bære preg av utvikling og subjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223–224). Fokusområdet rundt reliabilitet i kvalitative studier omhandler i større grad refleksjoner fra forskeren selv, knyttet til egen undersøkelse. Dette innebærer at forskeren innehar en kritisk refleksjon over egen påvirkning, samt fremviser en transparent og tydelig forskningsprosess slik at øvrige også kan reflektere over denne. Da datagrunnlaget er basert på publiserte fagfelleverderte artikler er det ingen direkte kontakt mellom forsker og studieobjektene som er omtalt i studiematerialet, men derimot forsker og tekster om mennesker. At datagrunnlaget er basert på publiserte fagfelleverderte artikler er i seg en kvalitetssikring. Det har allikevel vært viktig å inneha et kritisk blikk ved lesning av datamateriale, både for å reflektere over artikkelforskernes egne refleksjoner og for å gjengi innholdet på en korrekt måte. Oppgaven er gjennomgått grundig og diskutert med veileder for å tilse at oppgavens fremstilling er pålitelig. I tillegg er prosessen dokumentert under studiens gang og grundig beskrevet i kapittel 3. Forskningsdesign og metode.

To andre sentrale aspekter som er viktig å reflektere over når man skal se på forskningens reliabilitet er konteksten rundt datainnsamlingen og hvordan denne kan påvirke resultatet samt refleksjoner rundt hvilket utvalg som ikke er med i forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226–227). Ved innsamling av datamateriale til denne studien er et bredt felt av fagfelleverderte artikler gjennomgått. Det er brukt mye tid i forberedende fase av datainnsamlingen på å tilpasse slik at oppgavens systematiske litteratursøk favnet en så stor del av feltet som mulig, noe som også har inkludert bruk av tilleggsmetoder. Det ble utarbeidet kriterier for inkludering av datamateriale for å tilse at innsamlet data skulle være relevant for oppgavens problemstilling, samt at prosessen ble gjort systematisk og ikke kun basert på skjønn. En svakhet ved oppgaven kan være at finnes en større andel materiale fra barnets perspektiv enn skolens og lærernes. Dette er forsøkt hensyntatt ved at det utdypes og drøftes i kapittel 5.. Grunnet oppgavens omfang og studiens utforming har det i tillegg vært en begrensning på hvor mange artikler som kan inkluderes. For å veie opp for dette har prosessen med valg av datamateriale vært nøye planlagt og gjennomført, slik at de inkluderte artiklene i best mulig grad representerer emnet som skal forskes på.

Til sist er god dokumentasjon viktig for forskningens reliabilitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227–228). Ved innsamling av datamateriale er det ikke tilstrekkelig å lene seg på hukommelse, da denne har begrensninger og i ettertid kan påvirke de funn som er gjort. Denne oppgaven baseres på skreven tekst, og på denne måten vil datamaterialet være nedtegnet. Det er derimot viktig å gå inn i den enkelte artikkel og se hvordan disse har registrert og dokumentert sin datainnsamling. Dette har i denne oppgaven blitt gjort og dokumentert i sammendrag av datamaterialets artikler i kapittel 4. Presentasjon av funn. I tillegg har det i denne oppgave blitt skrevet loggbok gjennom hele prosessen, samt at kapittel 3. Forskningsdesign og metode har blitt skrevet gradvis under oppgavens gang. Dette for å kunne dokumentere hvert steg basert på nedtegnelser ved aktuelle tidspunkt, og ikke etter hukommelsen i ettertid.

Oppsummert vil reliabiliteten i denne oppgaven omhandle transparens, synliggjøring og god dokumentering. Dette for at forskningens resultater kan reflekteres over og vurderes basert på de metoder og fremgangsmåter som er brukt. Dette krever også at datamaterialet som er brukt blir utforsket og vurdert på tilsvarende måte, og anses som godt gjennomført før det kan inkluderes i oppgaven.

### 3.6 Forskningsetikk

All forskning skal baseres på velkjente etiske verdier (Befring, 2015, s. 28). Dette innebærer å følge normer som sikrer at forskningen utføres på en trygg, sikker og verdig måte. I forskning generelt, og samfunnsvitenskapens studier av mennesker spesielt, vil etiske spørsmål og dilemmaer oppstå (Johannessen et al., 2021, s. 45). Det er derfor essensielt å hensynta etiske prinsipper i alle ledd av forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246–247). Det er spesielt tre forhold som skal hensyntas i dagens forskningsetikk. En av disse er at deltakelse er frivillig og at deltakeren dermed må gi informert samtykke. Som tidligere beskrevet er studiens datamateriale basert på nedtegnet og publisert fagfelle-vurdert forskning. Det at en artikkel allerede er fagfelle-vurdert, vil i seg selv være et kvalitetsstempel, men det skal allikevel ikke tas for gitt at etiske prinsipper er overholdt. Derfor har det i hver inkludert artikkel blitt gjort en etisk refleksjon rundt hvorvidt disse er hensyntatt. Da sekundærdata er benyttet vil ikke denne studien kreve en søknad om datainnsamling fra NSD (Norsk Senter for forskningsdata). Derimot vil det være et krav i de inkluderte artiklene.

I tillegg til å se på sekundærdataen som brukes i denne oppgaven, er det viktig å integrere etiske prinsipper i alle ledd gjennom egen forskning. Dette kan tydeliggjøres gjennom kvaliteten på oppgaven, som igjen knyttes til å levere en grundig og transparent beskrivelse av hele prosessen. Det er lagt et fokus på å skape et systematisk, tydelig og strukturert forskningsdesign, som er relevant for oppgavens problemstilling og deretter for å innhente litteratur som kan besvare denne. Det har vært viktig å være bevisst på at datamaterialet behandles og gjengis på en korrekt måte, slik at forskernes budskap og synspunkter ikke skal endres for å passe oppgavens design bedre. Til sist har det vært viktig å være bevisst på at korrekte henvisninger skal anvendes i de deler av oppgaven der andre kilder er benyttet. Slik kan denne informasjonen gjenfinnes og etterprøves. Alle disse leddene er utført med tanke om å øke forskerens egen bevissthet, samt å gi leseren mulighet til å kunne kvalitetssikre og gjøre egne etiske refleksjoner rundt denne oppgaven.

## 4. Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil funn fra datamaterialet analyseres og presenteres. Kapitlet danner grunnlag for drøftingskapitlet (kap. 5), der funnene knyttes til relevant teori, forskning og styringsforventninger. Problemstillingen som danner utgangspunkt for analysen, er følgende:

*Hvordan beskriver nyere forskningslitteratur lek i skolens begynneropplæring?*

Tre forskningsspørsmål belyser og utdyper problemstillingen:

1. *Hvordan beskrives lek fra barnets perspektiv?*
2. *Hvordan beskrives lek fra skolens perspektiv?*
3. *Hva kjennetegner de utvalgte artiklene samlet (og mer generelt)?*

Kapitlet starter med et sammendrag av de tre artiklene som er utvalgt for denne studiens formål. Hovedtemaene lek i begynneropplæring gjennom barnets perspektiv og skolens perspektiv ved beskrivelser fra lærere blir deretter presentert gjennom fire undertemaer; oppfatninger om lek, lek som arena for vennskap og relasjonsbygging, lek og tidsbruk, og skolens fysiske og materielle tilrettelegging for lek. Til slutt sammenfattes analysen på tvers hvor det presenteres sentrale kjennetegn ved de tre artiklene.

### 4.1 Sammendrag av studiens artikler

#### 4.1.1 Artikkelen 1: Oppfatninger om lek i førsteklasse- en casestudie der barn, foreldre og lærere er aktører (Becher & Håøy, 2022)

I denne norske studien har Aslaug Andreassen Becher og Annbjørg Håøy studert ulike forståelser av lek formidlet gjennom elever, foreldre og læreres perspektiv. Forskningsspørsmålet som ligger til grunn er «Hvordan opplever og forstår et utvalg barn, foreldre og lærere lek i første klasse?» (Becher & Håøy, 2022, s. 332). Studien begrunnes med at forskning på lekens plass i skolen etter innføringen av seksåringsreformen er mangelfull. Gjennom en enkeltstående kasusstudie har 20 elever, deres foresatte og fire lærere deltatt i fokusgruppeintervju, hver gruppe med sin egen intervjuguide. I forkant av intervjuene ble elevene observert i deres klasserom samt utearealer. Elevene fikk også mulighet til å fotografere steder de lekte ute på skolens område. Det ble i tillegg samlet inn skriftlig data i form av plan for tidlig innsats samt ukeplaner. Funn fra innsamlet datamateriale ble deretter drøftet og tolket i lys av tre perspektiver på lek: lek i et danningsperspektiv, lek i et læringsperspektiv og lek i et utviklingsperspektiv. Lek i et danningsperspektiv omtaler forskerne som den frie leken, hvor målet er lek. De har i dette perspektivet satt søkelys på Gadammers synspunkt om den frie lek

som danning. Lek i et læringsperspektiv omhandler lekende læring der leken har en målsetning og et læringsformål. Lek i et utviklingsperspektiv setter søkelys på at leken også skal utvikle barnet blant annet motorisk, sosialt og kognitivt. Denne formen for lek er fortsatt relativt fri, men handler allikevel om noe mer enn lekens egenverdi. Hovedkonklusjonen i denne studien er at barn og voksne oppfatter lek på ulike måter. Forskerne fant alle tre perspektiver i sitt datamateriale, men konkluderte med at elevenes syn på lek ikke inkluderer lek i et læringsperspektiv. I tillegg konkluderte de med at rom for lek i skolens undervisningstid er begrenset.

#### 4.1.2 Artikkel 2: Children`s experiencing of their transition from preeschool to first grade: A visual narrative study (Salmi & Kumpulainen, 2019)

Denne finske studien tar for seg barnets syn på overgangen mellom barnehage og skole. Begrunnelsen for denne synsvinkelen er at det finnes mye forskning om overgang mellom de to institusjonene, men at barnets stemme og synspunkt i mindre grad har fått oppmerksomhet i denne sammenhengen. Saara Salmi og Kristiina Kumpulainen har derfor utforsket dette med bakgrunn i to forskningsspørsmål; «1. Hvilke forestillinger karakteriserer barns opplevelse av overgangen mellom barnehage og skole? [og] 2. Hvordan forhandler barn med disse forestillingene i relasjon til opplevde krav i første klasse?» (Salmi & Kumpulainen, 2019, s. 60). Undersøkelsene tar utgangspunkt i sosiokulturelle og dialogiske innfallsvinkler. Barna tegnet og snakket om deres opplevelse av overgangen mellom førskole og første klasse. Forskerne samlet datamaterialet gjennom å innhente deler av materialet til en tidligere utført studie. I undersøkelsen fikk 19 elever fra første klasse formidle sine synspunkter. Materialet besto av tegninger, visuelle narrativ og feltnotater. Elevene fikk tegne det de forbandt med førskolen og skolen og deretter fortelle basert på tegningene sine gruppevis. Hver gruppe besto av to til fire elever. Tegnesesjoner samt intervjuer ble filmet og senere transkribert. Studiens teoretiske rammeverk er Vygotskys sosiokulturelle teorier om utvikling og erfaringer med verden gjennom dialog. Forskerne har brukt et bredt perspektiv på dialog som omfavner både det sosiale, tanken, kognitive prosesser, identitet og samhandling med kultur og omgivelser. Fokus ligger på at en hendelse kan oppfattes ulikt basert på tid, sted og det enkelte individ. Dette perspektivet er anvendt når forskerne undersøker beskrivelser av elevers oppfatning av egen livsverden og hendelser i denne. Hovedkonklusjonen i studien er at elevene i overgangen til skole satt søkelys på leketid, fysisk aktivitet og relasjonsbygging. I tillegg var det viktig for elevene å forstå og utvikle sin identitet som skoleelev, samt teste grenser og utfordre noen av skolens regler og krav for å tilfredsstille egne behov.

#### 4.1.3 Artikkel 3: Barns lek som deltakelse i skolehverdagen (Schanke & Øksnes, 2022)

Denne studien omhandler barnets erfaringer og perspektiv på lek i begynneropplæring i norsk skole. For å belyse dette brukes forskningsspørsmålet «Hvordan erfarer barn lek som deltakelse i skolehverdagen i 1. klasse?» (Schanke & Øksnes, 2022, s. 362). De ønsker med dette innblikk i barnets perspektiv på lek, med begrunnelse om at forskning på lek i begynneropplæring samt barnets synspunkt i overgangen mellom barnehage og skole er mangelfull. For å svare på dette er kvalitative forskningsintervjuer benyttet. Over en tidsperiode på tre år før studiens publisering ble 17 førsteklassinger fra forskjellige skoler i Norge intervjuet, både individuelt og gruppevis. Sentralt i intervjuguiden og senere i intervjuene var åpne spørsmål om hvordan elevene opplevde starten på skolelivet samt erfaringer fra hele første klasse. Intervjuene ble tatt opp og senere transkribert. Det teoretiske rammeverket for studien inneholder forskning som hevder barnet anser lek som egenstyrt og at arbeid, eksempelvis læring og undervisning, er voksenstyrt. Forskerne tar utgangspunkt i lekens plass i skolen og formidler at leken blir nedprioritert. Årsaksforklaringer som trekkes fram er at faglig orientering og måloppnåelse står sterkere enn lekbasert pedagogikk, samt manglende kunnskap og forståelse for lek i skolen. Den frie leken defineres og det gis eksempler på bidragende faktorer som kan ødelegge dens egenart. Det trekkes også frem at barnets motivasjon for lek gjør at de selv finner metoder for å iverksette leken i sin skolehverdag. Studien fremmer tre temaer; Barnas muligheter til å ta del i et fellesskap med andre barn, å delta i lek initiert av barna selv og muligheter for å forme rommet. Spørsmålet forskerne stiller seg er om skolens fagorienterte fokus ekskluderer barna fra å være aktive deltakere i skolehverdagen.

## 4.2 Oppfatninger om lek

Innenfor dette temaet presenteres beskrivelser av hva lek innebærer for barn og lærere. Barnets perspektiv beskrives i alle de tre utvalgte artiklene, mens skolens perspektiv blir tematisert i Becher og Håøy (2022) sin studie.

### 4.2.1 Barnets perspektiv

Barnets beskrivelser av lek i de utvalgte artiklene er i stor grad samsvarende. Når barna omtaler lek er det i all hovedsak frihet som blir beskrevet, enten direkte eller indirekte (Becher & Håøy, 2022; Schanke & Øksnes, 2022). Felles for beskrivelsene er at leken er igangsatt og opprettholdt av barna selv, og at de i leken får frihet til å gjøre som de vil uten innblanding og kontroll fra voksne. De kan dermed bestemme og styre leken slik de selv ønsker. Becher og Håøy (2022) viser eksempler på dette gjennom barnas beskrivelser av fotball, lek i søledammer og rollelek.

Forskerne viser fram bilder barna har tatt av fotballbane, klatrestativ, huske og en hule mellom to steiner i et skogholt. Hulen blir også vist fram til observatørene i et friminutt. Basert på bildematerialet, observasjon og intervjuer konkluderer forskerne med at:

*Barn gjør det de har mest lyst til, og som er mulig for dem. Vi forstår disse beskrivelsene som barnestyrt lek og spill der formålet er å leke og ha det gøy sammen med andre barn (Becher & Håøy, 2022, s. 339)*

Schanke og Øksnes (2022) viser også at barna omtaler lek som frihet. Dette synspunktet fremkommer blant annet i sammenligninger mellom skole, barnehage og SFO. Barna beskriver barnehagen som et lekeland, fordi de står fritt til å velge selv hva de skal gjøre og leke uten lærerstyrte aktiviteter de må følge. Skolen derimot blir beskrevet som et «lekseland». Med lekser mener elevene arbeidsoppgaver som må gjøres i undervisning, ikke hovedsakelig hjemmelekser. SFO blir omtalt som et lekeland i skolen, hvor elevene står fritt til å gjøre som de vil. SFO blir beskrevet som det som er mest gøy på skolen.

De utvalgte artiklene presenterer minimalt med beskrivelser av lek i undervisning fra elevenes perspektiv. Når barna omtaler undervisningstiden beskriver de i stor grad aktiviteter som handler om læring og arbeid, og de omtaler det som nettopp dette (Becher & Håøy, 2022; Salmi & Kumpulainen, 2019; Schanke & Øksnes, 2022). Becher og Håøy (2022) beskriver at lek i et dannelsings-, utviklings- og læringsperspektiv forekommer i skolens undervisning, men at det kun er én aktivitet i løpet av skoleuken som barna omtaler i forbindelse med lek. Dette er stasjonsundervisning som foregår en gang i uken i 90 minutter. Her trekker barna frem hva de liker å gjøre på stasjonene: valglek, tegning, lego, biler, dyr, kapla en dinosaur, en ridder og matematikk. Kapla, valglek og dyr er det som blir trukket frem flere ganger av ulike barn.

#### 4.2.2 Skolens perspektiv

Becher og Håøy (2022) kategoriserer lek i et dannelsingsperspektiv, et utviklingsperspektiv og et læringsperspektiv. I deres studie finner de at lærerne fremviser alle de tre formene for lek, men at det er lek i et læringsperspektiv-lærerstyrt lek som dominerer i skolehverdagen. Forskerne konkluderer med at mye av det lærerne definerer og beskriver som lek i undervisningen ikke blir oppfattet som lek av barna. Fra observasjon av undervisningen trekker forskerne frem flere eksempler på lærerstyrt lek, og de påpeker mangel på den frie leken:

*På uteskolen var det stasjoner med bal lek, hoppetau og Kims lek, der lærere eller assistenter ledet aktivitetene. Det var lite barnestyrt lek og frirom der barna kunne finne på egne leker selv. (Becher & Håøy, 2022, s. 340)*



Lærerne i studien gir også beskrivelser av lek når det i realiteten er arbeidsoppgaver som blir utført i undervisningen. I disse tilfellene assosierer lærerne ordet lek med en læringsaktivitet eller bruker ordet lek for å beskrive aktiviteten, som når de bruker begrepene ««språkleker» og å «gjøre det lekete»» (Becher & Håøy, 2022, s. 341). Felles for disse aktivitetene er at lærer styrer hvordan de skal foregå.

Når lærerne snakker om lek i et dannelsesperspektiv- den frie leken, uttrykker de at de forsøker å beholde lek i oppstarten av første klasse og kobler dette til fysisk aktivitet og bevegelse av kroppen. De eneste aktivitetene både lærere og barna trekker frem som lek i undervisningstiden er stasjonsundervisningen (Becher & Håøy, 2022, s. 340). I denne aktiviteten ble klassen delt i fire stasjoner som inneholdt begreper, lesing, matematikk og lek. I oppstarten av skoleåret inneholdt to av stasjonene lek. Etter hvert ble en av disse erstattet med faglig innhold. Både lærere og barna i studien er samsvarte når de beskriver hvor mange stasjoner som inneholder lek og hvor mange som inneholder faglige aktiviteter.

### 4.3 Lek som arena for vennskap og relasjonsbygging

Innenfor dette temaet presenteres barns og læreres beskrivelser av vennskap og relasjoner, samt hvordan de kobler disse til lek. Barnets perspektiv beskrives i alle de tre utvalgte artiklene, mens skolens perspektiv blir tematisert i Becher og Håøy (2022) sin studie.

#### 4.3.1 Barnets perspektiv

De tre artiklene beskriver alle at vennskap og fellesskap mellom barna er viktig. Når barna reflekterer over vennskap blir både tidligere relasjoner fra barnehage og førskole omtalt, det samme blir venner som blir med i overgangen samt nye bekjentskaper i skolen. Det blir også fortalt om venner som barna fortsetter å holde kontakt med selv om de ikke begynte på skole sammen. I Schanke og Øksnes (2022) sin artikkel kommer barnas stemmer til uttrykk gjennom at de formulerer et stort og tydelig savn etter både voksne og barn fra barnehagen, hvor de ytrer ønsker om å kunne få de med seg videre til første klasse. Det å skulle separeres fra venner og viktige tidligere relasjoner fra barnehagen uttrykkes som et bekymringsmoment for mange. Barna formidler også et positivt syn på overgangen i henhold til nyetablerte vennskap. De innser at disse nye relasjonene ikke ville oppstått om de ikke hadde begynt på skolen.

I beskrivelser av vennskap og relasjoner står lek sentralt (Salmi & Kumpulainen, 2019; Schanke & Øksnes, 2022). Barna gjør selv koblingen mellom lek og vennskap, både direkte og mer indirekte. I Schanke og Øksnes (2022) sin studie beskriver Kasper denne sammenkoblingen ganske direkte. Han forklarer at å ha venner på skolen er viktig, fordi vennskap er essensielt for

å ha noen å leke med. Hans påstand styrkes av flere andre elever, som også forklarer at lek med venner er det de liker best med hele skolehverdagen. Salmi og Kumpulainen (2019) trekker frem Laura, som har tegnet sine gamle venner fra førskolen. Både i tegningen og i forklaringen rundt denne står leken i sentrum; «[...] And this is an Angry Bird (a toy drawn on the school side) because Lotta and me once played with Angry Birds.» (Salmi & Kumpulainen, 2019, s. 63). Becher og Håøy (2022) beskriver på bakgrunn av sin studie at trivsel, vennskap og lek er sammenkoblet. Ved spørsmål fra forskerne om hvordan John har det på skolen svarer han: «Vi spiller fotball. Det er bare guttene. Noen jenter i B, men bare guttene i A som spiller fotball» (Becher & Håøy, 2022, s. 338).

I tillegg til å ha gode venner i skolen er det viktig for barna å kjenne noen i oppstarten av første klasse (Schanke & Øksnes, 2022). Barna mener at om de ikke hadde noen venner i klassen de begynte i, kunne det ta lang tid før de ble inkludert i fellesskapet og skapte nye relasjoner. Uten venner beskriver barna at de vil føle seg ensomme. ««Det er viktig å ha venner for å ikke være alene»» (Schanke & Øksnes, 2022, s. 367). I tillegg nevner barna at det er viktig å ha flere venner på skolen. Sanna begrunner dette med at om den ene vennen er syk så er det nødvendig å ha flere å spille på (Schanke & Øksnes, 2022).

Vennskap og relasjoner er noe barna ser på som avgjørende for trivsel og en god hverdag i skolen, og dette bruker de mye tid og energi på ved skolestart. Barna opplever derimot at det er begrensninger i forhold til når de selv får velge hvem de skal være med (Salmi & Kumpulainen, 2019; Schanke & Øksnes, 2022). De anser at det kun er i friminutt de får dette valget. I Schanke og Øksnes (2022) sin studie blir det vektlagt at det som oftest var lærer som styrte sammensetningen av elever og at mange arbeidsoppgaver måtte gjøres felles i hele klassen. Dette førte til at barna fikk mindre tid til å være med de vennene de selv ville og som de hadde felles interesser med. Studien formidler at barnas beskrivelser av hverdagen bærer preg av instrumentalisering i henhold til relasjoner og lek. Med dette menes det at voksne i stor grad styrer både lek og relasjonsskapning med målsetning om faglig utvikling og måloppnåelse. Salmi og Kumpulainen (2019) fremviser at barna i deres studie forsøkte å forhandle seg til mer tid med venner gjennom ulike metoder i klasserommet. Under observasjon blir det funnet flere eksempler på dette. Et eksempel var at barna hadde en felles blyantspisser foran i klasserommet. Observatøren fikk med seg at tre gutter befant seg oppe ved blyantspisseren ganske ofte. Når de så gikk ned til plassene sine igjen ble det observert at de så på hverandre, brakk spissen på blyanten for så å gå opp igjen. Når de stod oppe i front av klasserommet snakket de om et TV-show de hadde sett tidligere. Dette er gjentagende gjennom hele undervisningsøkten.

Barna reflekterer ikke bare over relasjoner med medelever, men de fokuserer også på relasjoner til voksne, både i skolen og i barnehagen (Salmi & Kumpulainen, 2019; Schanke & Øksnes, 2022). Barna definerer de voksne etter deres autoritet og tilrettelegging for lek samt deltakelse i lek. De ansatte i barnehage og førskole ble beskrevet som tilstedeværende voksne som passet på barna, skapte trivsel og deltok i lek sammen med dem. Et eksempel på dette er Helle som mente de ansatte i barnehagen var «vanlige» voksne, mens det i skolen er lærere.

*«Helle: Lærerne lærer ungene ting, men det gjør ikke de voksne som var i barnehagen.*

*Forsker: Hva gjorde de da?*

*Helle: De bare passet på at vi hadde det fint. I barnehagen gikk liksom de voksne rundt mer, og det var flere som passet på liksom. Og så sendte de kontakt på et eller annet vis. De voksne i barnehagen synes jeg var litt sånn morsommere for de ble med og lekte, de voksne i skolen er med og ser på da.» (Schanke & Øksnes, 2022, s. 367)*

Barna beskriver læreren som en fagorientert person som i hovedsak er til stede for å lære bort fag, regler og normer i skolen (Schanke & Øksnes, 2022). De gir uttrykk for at læreren er en autoritet som bestemmer hva som skal gjøres og hvem barna skal gjøre dette sammen med til enhver tid i undervisningen. Det blir blant annet trukket frem oppgaver og aktiviteter som læreren krever at skal utføres og ikke minst ferdigstilles. I tillegg blir lærerne beskrevet og bedømt etter hvor strenge barna mener de er. Det er fremvist flere eksempler på disse beskrivelsene, men ett utdrag er beskrivelsen fra Lydia om forskjeller mellom barnehagens og skolens ansatte:

*«På barnehagen var det ingenting sånn at de voksne bestemte: «Nå har vi en aktivitet, alle må være med på den aktiviteten.» Det var ikke sånn heller: «Her, dette papiret må du gjøre ferdig, det er noen oppgaver der du må gjøre ferdig.» Det er liksom ikke sånn de kommer i barnehagen. Der lekte vi mer både inne og ute.» (Schanke & Øksnes, 2022, s. 369)*

#### 4.3.2 Skolens perspektiv

Det er ingen direkte beskrivelser hvor lærerne i Becher og Håøys (2022) studie knytter vennskap og relasjonsbygging til lek. Selv om vennskap aldri blir nevnt, uttrykker lærerne derimot at de fokuserer på både bevegelse og sosial utvikling. De mener at dette er viktig, og at de forsøker å tilrettelegge på ulike måter. Et eksempel knyttet til dette er en lærer som uttrykker ««Vi rydder, har felleslek i ring. I grupperommet kan vi ha lek. Vi har mattestasjoner i gangen.»» (Becher & Håøys, 2022, s. 340). En annen lærer formidler også i sammenheng med

bevegelse og sosial utvikling at ««Vi bruker sang og dansepauser. Det er viktig å få rutiner på plass, det skaper ro og trygghet.»» (Becher & Håøy, 2022, s. 340).

Lærerne legger også mye fokus på å dele elevene i mindre grupper og begrunner dette med at det er fordelaktig for utvikling og læring. Det gis derimot ingen beskrivelse av hvilke typer utvikling og læring lærerne mener at de vil oppnå.

## 4.4 Lek og tidsbruk

Innenfor dette temaet presenteres det beskrivelser av hvordan lærere og barn oppfatter at tidsbruk fordeles mellom lek og andre aktiviteter i skolehverdagen. Barnets perspektiv beskrives i alle de tre utvalgte artiklene, mens skolens perspektiv blir tematisert i Becher og Håøy (2022) sin studie.

### 4.4.1 Barnets perspektiv

Det er en felles forståelse blant barna i de inkluderte studiene at de får mindre tid til lek når de begynner på skolen (Becher & Håøy, 2022; Salmi & Kumpulainen, 2019; Schanke & Øksnes, 2022). Barna beskriver at det var mer tid og større frihet til å leke på egne vilkår i barnehage og førskole. De forteller om et skifte fra lek i barnehagen til læring i skolen. I skolen forbinder barna lek med friminutt og SFO. Dette synspunktet blir styrket ved observasjon gjort i Becher og Håøy (2022) sin studie. Der bekreftes barnas påstander om at frilek blir forbeholdt friminutt og SFO, og at selv om lek i et læringsperspektiv finnes i skolens undervisning så forekommer den i liten grad. Det ble observert at skoledagen i stor grad omhandlet individuelt arbeid med oppgaver på egen pult. Et fåtall ganger ble det gjort forflytninger til benker innad i klasserommet. Flere gutter la seg ned på gulvet når de skulle bytte oppholdssted, noe forskerne skriver at de skjønner godt grunnet elevenes bevegelsesbehov. Barnas synspunkt om leketid blir oppsummert av forskerne, i tillegg til at leketiden fra barnehagen var savnet:

*I samtaler med barna sa de at de savner lek fra barnehagen, at lek var «valglek» på stasjoner, men i hovedsak lek knyttet til friminutt. (Becher & Håøy, 2022, s. 341)*

I Schanke og Øksnes (2022) studie beskriver barna begrensningen av leketid gjennom å kalle barnehagen for lekeland og skolen for lekseland. Med dette mener de at det i barnehagen var stor frihet til å kunne leke gjennom dagen, mens det i skolen er fokus på arbeid. Med lekser mener ikke barna kun hjemmelekser, men alle arbeidsoppgaver og faglig orientering som skolens undervisning består av. I tillegg påpeker barna at det er mange regler og rutiner som må følges. Et eksempel på dette er Gina som uttrykker at;

*«På skolen må det bli mer lek! Det må bli mer lek. Det må! Faktisk [...] Fordi det er så rart å komme fra barnehagen, et kjempefint lekested og så komme til et kjedelig lekseland. Bare lekser.» (Schanke & Øksnes, 2022, s. 368)*

I Salmi og Kumpulainen (2019) sin studie blir også nedgangen i leketid beskrevet av flere barn. De beskriver at det er forventninger fra skolens side om at de skal sitte rolig ved pultene sine i undervisningen og at fysisk aktivitet blir ansett som forbudt. I tillegg er tiden barna kan bruke i gymsalen blitt begrenset i motsetning til hva den var i førskolen. Nå er det timeplanen som styrer når de får lov til å være fysisk aktive. Matti forklarer blant annet at han løper så fort han kan til fotballbanen når det blir friminutt. Forskerne tolker dette som at han har forstått at leketiden er begrenset og at han dermed får utnyttet mest av denne tiden om han er rask.

Selv om barna savner mer tid til lek slik det var i barnehagen virker det som om de allikevel har en forståelse for og forventninger om at de er på skolen for å lære (Salmi & Kumpulainen, 2019; Schanke & Øksnes, 2022). De er i tillegg positive til flere beskrivelser av arbeid og læring i skolehverdagen, selv om dette ikke blir ansett som lek.

#### 4.4.2 Skolens perspektiv

Becher og Håøy (2022) skriver at lærerne i deres studie forstår lekens viktighet og egenverdi og at de forsøker å gi rom for dette i starten av skoleåret. Lek får allikevel lite tid i løpet av skolehverdagen, og i tillegg mindre tid utover i året. Ett eksempel på dette er en lærer som uttrykker at ««Det er viktig i overgangen at vi prøver å bevare leken, aktiviteten, kroppen, men det er andre rammer.»» (Becher & Håøy, 2022, s. 339).

Lærerne mener at det har endret seg gjennom årene hvor mye tid som kan legges på lek (Becher & Håøy, 2022). De beskriver at da seksårsreformen tiltrådte var det mer rom for å leke, mens det nå er et større faglig fokus, spesielt på matematikk og norsk, samt et krav om tidlig innsats som gjør at barna skal følges nøye opp. Lærerne anerkjenner at lek er viktig, men at andre rammefaktorer veier tyngre. De gir uttrykk for at de kunne ønske det ikke var slik, men at de føler seg tvunget til å bortprioritere lek:

*«Det som er vanskelig, er at vi har lite tid til friheter, vi må gjennom ting. Har dårlig samvittighet, at dette er de for små til.» (Becher & Håøy, 2022, s. 342)*

Forskerne konkluderer på bakgrunn av lærernes uttalelser at det er vanskelig for lærerne å stille lek på lik linje med faglig orientering:

*Lærere som ønsker å vektlegge et sterkere barneorientert perspektiv, der det er balanse mellom lek som utvikling, læring og danning, står i et dilemma. Skal de prioritere lek eller faglige ferdigheter som kartlegges jevnlig og som er innbakt i kompetansemål og krav? (Becher & Håøy, 2022, s. 343)*

## 4.5 Skolens fysiske og materielle tilrettelegging for lek

Innenfor dette temaet presenteres barns og læreres beskrivelser av hvordan skolens fysiske miljø er tilrettelagt i henhold til lek og lekemateriale. Barnets perspektiv beskrives i alle de tre utvalgte artiklene, mens skolens perspektiv blir tematisert i Becher og Håøy (2022) samt Salmi og Kumpulainen (2019) sin studie.

### 4.5.1 Barnets perspektiv

Når barna i de inkluderte studiene omtaler lekeområder og lekemateriale blir det gjort sammenligninger mellom barnehage/førskole og skole (Becher & Håøy, 2022; Salmi & Kumpulainen, 2019; Schanke & Øksnes, 2022). Førstnevnte blir omtalt med mange områder som inviterer til lek, samt materialer barna kunne bruke til lek, konstruksjoner og andre kreative oppgaver. I Salmi og Kumpulainen (2019) sin studie er det et stort fokus blant barna på det fysiske miljøet i førskolen og at dette inviterer til fysisk aktivitet, både utendørs og innendørs. Eksempler på dette er rom innendørs som inneholder ringer i taket og et huskestativ ute. Når barna omtaler utendørsområder fra barnehage og førskole er lekeapparater og terreng noe som definerer at det innbyr til lek. I Becher og Håøy (2022) sin studie reflekterer June over hvilke områder og materialer som var tilgjengelig i barnehagen:

*«Jeg likte best å leke med alle vennene mine og båten som var der og alle stedene, gjemmededene i skogen og å balansere og alle steinene som vi lekte med og det var hester og husken og sandkassa.» (Becher & Håøy, 2022, s. 338)*

Ved beskrivelser av områder i skolen som inviterer til lek er det gjennomgående utearealene som blir trukket fram (Becher & Håøy, 2022; Salmi & Kumpulainen, 2019; Schanke & Øksnes, 2022). Elevene i Salmi og Kumpulainen (2019) sin studie omtaler også gymsalen som et område for utfoldelse, men i motsetning til førskolen er det i skolen skjematisk når barna kan få oppholde seg der. Når barna beskriver hva de liker å gjøre på disse områdene blir fotball og det å få løpe trukket frem. I Becher og Håøy (2022) sin studie blir lekeområder i skolen både nevnt og fotografert av barna. Eksempler på slike områder er ute ved klatrestativet, en hule i et skogholt, huskestativet og fotballbanen. Skolens miljø innendørs blir derimot beskrevet som et område tilpasset læring og arbeid (Becher & Håøy, 2022; Salmi & Kumpulainen, 2019;

Schanke & Øksnes, 2022). Ett eksempel på dette er et barn som uttrykker at «Ute kan vi leke, mens inne må vi sitte og lære» (Schanke & Øksnes, 2022, s. 370). Når barna beskriver arealene innendørs blir benkene vektlagt, og det blir beskrevet at noen benker er steinharde og andre myke slik at de kan hoppes på.

Materialer og leker er også et viktig fokus for barna (Becher & Håøy, 2022; Salmi & Kumpulainen, 2019; Schanke & Øksnes, 2022). Her blir også sammenligner mellom skole og barnehage/førskole gjort. Det blir beskrevet et savn etter tilgang på mer materialer i skolen. I Schanke og Øksnes (2022) sin studie forteller barna at de har tilgang på færre konkreter å leke med i skolen. Materialer og leker blir fjernet og låst inn i skolens undervisningstid, og de blir ikke tatt frem igjen før skoletiden er over og barna skal på SFO. Barna uttrykker også ønske om mer materiale å leke med, slik som de hadde i barnehagen.

*«Hva skal jeg si? Vi bygde mer, vi lagde ting, vi liksom lekte mer. Vi lagde ting og så lekte vi med det. Vi bygde med planker og sånn [...] og metall lekte vi faktisk også med og lagde slike romskip. Så det jeg kan si er at vi lekte mer. Faktisk. Fordi på skolen, vi har bare et stort friminutt.»* (Schanke & Øksnes, 2022, s. 371)

I Salmi og Kumpulainen (2019) sin studie forteller barna også at det er stor forskjell på tilgang til leker fra førskolen til første klasse. De beskriver at det i førskolen fantes rikelig med leker og spill, mens det i skolen blir erstattet med fagorienterte konkreter, stoler og pulter. Barna mener det er mangel på leker, og har ønsker og håp om at det skal komme mer av dette. For å tilfredsstille sine behov for områder og materiale til lek forteller flere av barna at de leker med venner på uteområdene til sin gamle førskole på ettermiddagene. Et annet grep flere av barn tar for å tilfredsstille sitt behov for lekemateriale på skolen er å ta med leker hjemmefra på dager de ikke får tillatelse til dette fra lærer. De gjemmer lekene sine, blant annet ved pulten eller i lommen og tar de frem for å leke når læreren ikke ser.

#### 4.5.2 Skolens perspektiv

Lærernes beskrivelser av lekeområder og lekemateriale er begrenset i denne studiens datamateriale. Derimot kan det gjennom beskrivelser fra observasjon og i samtaler med lærere omhandlende andre temaer vises innslag av tilrettelegging både hva gjelder områder og materiale. Salmi og Kumpulainen (2019) beskriver at lærerne på skolen noen ganger tillater barna å ta med leker hjemmefra som de kunne benytte i lek under skoledagen. Dette får de vanligvis lov til på fredager. I Becher og Håøy (2022) sin studie vises også flere eksempler på tilrettelegging av områder og materiale. En av lærerne hadde gjort endringer i klasserommets

planløsning, og delt opp rommet i ulike kroker. Rommet var innredet med puter, en lesestol og det ble ryddet plass på gulvet for å tilrettelegge for bevegelse. Lærerne har i tillegg til undervisning i klasserommet også undervisning utendørs. Dette gjør at barna har flere arenaer hvor undervisning foregår i løpet av ei uke. I denne undervisningen legger lærerne opp til bevegelse, med ulike stasjoner som Kims lek, lek med ball, poster og hoppetau. På stasjonene styrer lærer eller en assistent aktivitetene. Lærerne omtaler i tillegg konkrete som blir brukt i stasjonsundervisningen: «[...] Det er plastelina og en leser med en og en elev, leselekse. En annen gruppe er med kapla, lego og dyr. [...]» (Becher & Håøy, 2022, s. 340).

#### 4.6 Sentrale kjennetegn på tvers av artiklene

I denne studiens datamateriale er det i større grad fokus på barnets perspektiv enn skolens. Alle tre artiklene tar for seg barnets syn på lek, men kun Becher og Håøy (2022) formidler direkte skolens og derigjennom lærernes synspunkter. Barnas utsagn om lek er i stor grad samsvarende i de tre ulike artiklene. Det samme er hvilke andre aspekter av livet de anser at påvirkes av lek. I datamaterialet finnes beskrivelser hvor skolens og barnas syn på lek er samsvarende, men i stor grad er deres perspektiv ulikt. Avslutningsvis er også et sentralt kjennetegn i alle de tre artiklene at barna i sine beskrivelser av lek gjør sammenligninger med barnehagen. I disse beskrivelsene blir det gjennomgående beskrevet at barnehagen er den av de to institusjonene som er best på å tilrettelegge for lek.



## 5. Drøfting

I følgende del vil funnene presentert i kapittel 4 drøftes. Funnene danner grunnlag for kapittelet og disse vil knyttes til relevant teori, forskning og styringsforventninger. Målsetningen er å gjennom drøftingen belyse hvordan fagfelleverdert forskningslitteratur beskriver lek i skolens begynneropplæring. Kapittelet vil deles inn i de fire temaene: oppfatninger om lek, lek som arena for vennskap og relasjonsbygging, lek og tidsbruk samt skolens fysiske og materielle tilrettelegging for lek. Her vil barneperspektivet og skolens perspektiv ved beskrivelser fra lærere drøftes under hvert tema. Avslutningsvis vil sentrale kjennetegn på tvers av studiens inkluderte artikler drøftes.

I følgende del vil Becher og Håøy (2022) omtales som artikkel 1, Salmi og Kumpulainen (2019) som artikkel 2 og Schanke og Øksnes (2022) som artikkel 3, med mindre det vises til direkte sitat. Da vil det henvises til artikkelforfattere og årstall.

### 5.1 Oppfatninger om lek

#### 5.1.1 Barnets perspektiv

Barna i oppgavens tre inkluderte artikler har i stor grad samsvarende beskrivelser av hva de mener lek innebærer. Lek er frihet hvor barna selv får initiere, opprettholde og fylle leken med selvvalgt innhold, uten innblanding og kontroll fra voksne. Lek handler om å ha det moro med andre barn. Barnas beskrivelser av lek samsvarer med *lærende lek- den frie leken* (Broström, 2019; Eik, 2022; Eik et al., 2011; Hammershøj, 2009; Olofsson, 1997; Øksnes, 2019). Dette perspektivet på lek kjennetegnes ved frihet, der barnet selv er initiativtaker med mål om selvstendig lek eller lek i samspill med andre. Leken foregår og opprettholdes på barnas premisser uten voksnes innblanding. Barnas lek kan også beskrives ved Broströms (2019) sentrale aspekter ved lek. Lek kommer fra indre motivasjon hvor målet er lek i seg selv, den er fantasipreget og oppdiktet hvor barn spiller ulike roller og utfører oppdiktete handlinger samt at lek er kommunikasjon og samhandling både direkte og på et metakognitivt nivå. Barnas beskrivelser av frihet, egenstyring, selvvalgt innhold og sosialt samspill i leken kan også samsvare med Vygotskys (referert i Lillemyr, 2011) sosiokulturelle perspektiv på lek. Han oppfatter språk og sosial samhandling med omgivelser som sentralt i menneskets utvikling. Vygotsky vektlegger glede og fantasi i leken, hvor det er barnet som har kontroll som aktiv aktør. Selv om leken kan virke fri og uorganisert påpeker han at barnet i leken skaper regler og struktur gjennom roller og regi. Gjennom rollene og regien kan barnet hente ut mening i leken, løsrive den fra aktiviteten og integrere den i sitt kognitive register.

Barna fra det inkluderte datamaterialet opplever at det i liten grad er lek i skolens undervisningstid. De forteller at denne tiden er forbeholdt aktiviteter som omhandler læring. Den eneste beskrivelsen av lek i skolens undervisning er fra artikkel 1, hvor barna omtaler stasjonsundervisningen de har 90 minutter per uke. Det er da kun deler av stasjonsundervisningen som trekkes frem som lek: valglek, tegning, lego, biler, dyr, kapla, dinosaur, ridder og matematikk. Med unntak av matematikk, er felles for eksemplene at de inviterer til *den frie leken*.

Det blir bekreftet i artikkel 1 at skolens undervisning inneholder lek i et dannelsesperspektiv og i et læringsperspektiv. Lek i et dannelsesperspektiv samsvarer med *lærende lek*. Lek i et læringsperspektiv kan også beskrives som *lekende læring* eller *lærerstyrt lek*. Dette er arbeidsmåter som bærer preg av lek og kjennetegnes ved at de er initiert av lærer og integrert som en del av undervisningen (Eik, 2022). Fokus ligger på faglig innhold, men har en lekpreget oppbygging (Broström, 2019). For å lykkes med dette er det viktig å bevare lekens karakter. Barna omtaler ikke *lekende læring* som lek i den inkluderte litteraturen. Det kan tenkes at lærerne fra artikkel 1 ikke har lyktes med å bevare lekens karakter, og at det er derfor barna ikke anser dette som lek. Derimot, når barna beskriver lek som frihet og utfoldelse på egne vilkår uten innblanding fra voksne, kan man også stille spørsmål hvorvidt *lekende læring* kan bevare lekens egenart på slik måte at barnet vil definere det på denne måten. De to andre inkluderte artiklene forsterker sistnevnte påstand, da ingen av barna omtaler lek i undervisningstiden. I artikkel 3 beskrives det at barna omtaler barnehagen som et lekeland og skolen som et lekseland. De begrunner dette med at de i barnehagen stod fritt til å velge selv hva de ville leke, uten lærerstyrte aktiviteter de måtte følge. SFO omtales også som skolens lekeland, med samme begrunnelse. Skolen derimot beskrives som et lekseland, med arbeidsoppgaver bestemt av lærer. Nok en gang gir barna eksempler på at lek kun defineres som *lærende lek* eller *den frie leken*.

### 5.1.2 Skolens perspektiv

Lærerne i artikkel 1 anerkjenner at det er viktig for barna å få leke, og de beskriver at de forsøker å gi rom for at barna kan gjøre dette i oppstarten av første klasse. Leken de da sikter til er lek i et dannelsesperspektiv- den frie leken. Lærerne kobler dette perspektivet til fysisk aktivitet og bevegelse av kroppen. I henhold til lærernes beskrivelser oppfatter de den frie leken som fysisk aktivitet og bevegelse. Det blir hverken omtalt frihet, selvbestemmelse, at lek er et mål i seg selv eller samspill med andre, som er sentrale kjennetegn ved *lærende lek* (Eik et al., 2011). Det er også sentrale kjennetegn i Vygotskys sosiokulturelle perspektiv på lek (referert i Lillemyr,

2011). Lærernes oppfatning av hva den frie leken innebærer er således ikke i tråd med forskning på området. Allikevel omtaler lærerne eksempler på lek som samsvarer med begge perspektiver. Ett eksempel på dette er lekestasjonene i skolens undervisning.

Det at lærerne oppfatter *den frie leken* som viktig for barna, og forsøker å gi rom for denne i oppstarten av første klasse er i tråd med forskning i henhold til å skape en god og sammenhengende overgang mellom barnehage og skole (Broström, 2009). Barna er da i en av de største og mest anstrengende overgangene i sin oppvekst. De skal skape en identitet som skoleelev, tilegne seg nødvendige kunnskaper og møte nye forventninger fra skolen. Når forskning viser at denne overgangen er såpass krevende, må det tilrettelegges slik at den blir så god som mulig. Det er derfor viktig å skape et trygt miljø som oppleves behagelig og gjenkjennbart. I denne prosessen kan leken være en viktig faktor for å skape noe gjenkjennbart for elevene og en sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole, slik lærerne i artikkel 1 fremviser (Eik, 2022).

Det fremkommer i artikkel 1 at lek i et læringsperspektiv også forekommer i skolens undervisning. Eksempler som forskerne trekker frem som aktiviteter i et læringsperspektiv er ball-lek, hoppetau og Kims lek. Begge disse perspektivene kan beskrives som *lekende læring* (Broström, 2019; Eik, 2022; Eik et al., 2011; Lillemyr, 2011). Dette er arbeidsmåter initiert av lærer, integrert i undervisningen og kan brukes for å arbeide med skolens kompetansemål. Fokus ligger på faglig innhold, men metoden som brukes for å oppnå kunnskap har en lekende karakter. Essensielt for å lykkes med dette er å bygge på elevens interesser og forkunnskaper, skape engasjement, deltakelse og trygget samt gi rom for lek og fantasi.

Det er viktig at læreren fremviser relevant interesse og kompetanse for å kunne bevare lekens karakter i lekende læring (Broström, 2019). Samtidig er det viktig å hensynta barnets holdninger til lek, å skape et trygt miljø og bevare lekens egenverdi (Lillemyr, 2011). Selv om aktivitetene i artikkel 1 fremstår og beskrives som *lekende læring* av både lærerne og forskerne, så oppfattes de ikke som lek av barna. Lærerne fra artikkel 1 gir i tillegg til beskrivelser av *lekende læring* også beskrivelser av lek som i realiteten er arbeidsoppgaver. Lærerne bruker ordet lek i beskrivelse av aktiviteten og bruker begrep som *språkleker* og *å gjøre det lekete* (Becher & Håøy, 2022). Dette kan styrke påstanden om at relevant kompetanse om lek ikke er til stede blant disse lærerne, og at leken grunnet dette kan miste sin karakter og egenverdi for barnet.

Selv om lærerne fra artikkel 1 fremviser ulike former for lek, er ikke fordelingen mellom de ulike perspektivene jevnt fordelt. *Lekende læring* forekommer i mye større grad enn *lærende*

*lek*. Dette er i tråd med Kunnskapsløftet 2020, hvor forholdet mellom *lærende lek* og *lekende læring* også er ganske ujevnt. I læreplanens overordnede del står det at «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I dette utdraget nevnes lek to ganger. Det tolkes dithen at lek for trivsel og utvikling samsvarer med *lærende lek* og lek for læring samsvarer med *lekende læring*. I læreplanens samtlige kompetansemål frem til etter 4. trinn i fagene engelsk, KRLE, kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse, matematikk, musikk, naturfag, norsk og samfunnsfag er lek nevnt til sammen 14 ganger (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Med unntak av kompetansemål i kroppsøving etter 2. trinn, at barnet skal kunne «leike og vere med saman med andre i aktivitet i varierte bevegelsesmiljø» (Kunnskapsdepartementet, 2019a), kan lek i disse kompetansemålene relateres til kunnskap eller ferdigheter barna skal oppnå. Det vil dermed si at *lekende læring* forekommer langt oftere i læreplanen enn *lærende lek*. Lærerne i artikkel 1 prioriterer således lek i tråd med læreplanen, og fordelingen mellom de to perspektivene samsvarer med styringsforventningene.

## 5.2 Lek som arena for vennskap og relasjonsbygging

### 5.2.1 Barnets perspektiv

Barna i oppgavens datamateriale gir mange beskrivelser av vennskap og relasjoner. De uttrykker savn etter barn de ikke får med seg fra barnehage til skole og et ønske om å få de med seg. Å skulle separeres fra venner beskrives i artikkel 3 som bekymringsmoment. I tillegg reflekterer barna over nyetablerte vennskap i skolen, som bidrar som en positiv opplevelse i oppstarten. Broström (2019) beskriver at i den krevende overgangen mellom barnehage og skole, går barna fra å være eldst til å være yngst og skal finne sin plass i nye og større sosiale konstruksjoner. Dette samsvarer med hva barna beskriver. De fokuserer både på de positive og negative relasjonelle aspektene ved overgangen, og beskriver både bekymringer og glede. I overordnet del av læreplanen, et inkluderende læringsmiljø står det følgende:

*Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring. (Kunnskapsdepartementet, 2017)*

Beskrivelsene fra læreplanen og elevene kan oppsummeres med Hogsnes (2019) som skriver at ved å skape og opprettholde vennskap vil barnet føle seg trygg både i friminutt og skolens undervisning. Hun peker på at det gjelder både å bevare tidligere relasjoner fra barnehage og

skape nye i skolen. Med disse beskrivelsene, samt beskrivelsene som følger, er det rimelig å anta at vennskap og tilhørighet i et fellesskap er noe som er viktig for barna. I tillegg gir det å miste venner rom for bekymring. Dette kan tolkes som en utrygghet å gå en ny hverdag i møte uten å være omgitt av tryggheten fra gamle relasjoner. Fra barnas beskrivelser kan det være rimelig å anta at det er fordelaktig å legge fokus på relasjoner i begynneropplæringen for å skape trygghet og et inkluderende fellesskap.

Inkludering i et fellesskap blir ytterligere beskrevet av barna. Det er viktig å ha venner med i overgangen til skolen for at det ikke skal ta lang tid å bli inkludert. Det er i tillegg viktig med flere venner, for ikke å bli alene om én er fraværende. Barna knytter relasjonsbygging og vedlikehold av vennskap sterkt til lek, noe som vises både direkte og indirekte i deres beskrivelser. Kasper og flere andre barn beskriver i artikkel 3 at vennskap er essensielt for å ha noen å leke med. Artikkel 2 trekker frem Laura, som beskriver sin relasjon til Lotta gjennom å tegne og fortelle om et leketøy de lekte med sammen. De beskriver også flere barn som forsøkte å forhandle seg til å være med venner i undervisningen, gjennom å gjentatte ganger gå frem i klasserommet og spise blyanten sin samtidig. Barnas beskrivelser samsvarer med Alvestad (2015) som skriver at lek er en viktig faktor for å inngå vennskap og bevare disse. Gjennom leken kan barna skape, forhandle og bekrefte relasjoner seg imellom og skape en fellesskapsfølelse. I tillegg trekker Broström (2019) frem at leken ikke bare er viktig for faglig utvikling, men at den også er essensiell i barnas eksistens, en viktig arena for å skape relasjoner samt å inngå i et sosialt fellesskap. Han anser det derfor som et problem at leken blir nedprioritert og ikke har en naturlig plass i skolen. Barna i denne studien knytter lek til relasjonsskapning og vedlikehold av vennskap. De beskriver også at det å skape relasjoner og bli inkludert kan ta tid. En kan stille spørsmål om skolens nedprioritering av lek kan ha en sammenheng med dette.

Forskning viser at barna i tillegg til å skape og vedlikeholde relasjoner også utvikler sosiale ferdigheter og kompetanse gjennom *den frie leken* (Broström, 2019; Tholin, 2013). Gjennom lek vil barnet kunne lære sosiale ferdigheter og kompetanse som hjelper dem å kunne delta i samspill med andre barn, skape vennskap og vedlikeholde disse (Tholin, 2013). At lek er sosialt preget og bidrar til utvikling i begynneropplæringen kan støttes også av Piagets kognitive perspektiv på læring (referert i Lillemyr, 2011). Han mener barnets lek endrer karakter i takt med alder og mener at symbol- og regelleker er viktig i førskole og tidlig skolealder. Gjennom lek etablerer barnet regler i seg selv, for å lære disse og utvikle moral (assimilasjon). Deretter vil barnet føre dette inn i lek preget av sosialt samspill og kognitiv utvikling. Læreplanens

overordnede del støtter forskningens perspektiv på utvikling ved å formidle at skolen skal fremme trivsel, samt stimulere elevene til sosial læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre skriver de at lek er nødvendig for at de minste elevene i skolen skal trives og utvikles. Barna i denne studiens datamateriale fremviser et sterkt ønske om vennskap og inkludering i et fellesskap. I sentrum for dette står *den frie leken*. Både forskning og læreplan støtter barnas perspektiv og peker på at leken er bidragende for å skape sosiale ferdigheter som barna trenger for å oppnå nettopp dette.

Barna i denne oppgaven beskriver relasjoner også til voksne, hvor lærere og ansatte i barnehagen ofte blir sammenlignet. Barnehagens ansatte beskrives som lekende, tilstedeværende voksne som passer på barna og er deltagende i deres aktiviteter. Barnehagens ansatte har lite fokus på målorientert innlæring, og inkluderer seg i leken på barnas premisser. Selv om det stilles spørsmål om barnehagesektoren går mot en skolifisering (OECD, 2006), så står frilekens verdi fortsatt sterkt i barnehagens politikk (Becher et al., 2019b, s. 15). I barnehagens pedagogikk har nå de ansattes rolle blitt mer fremtredende, og de er nå mer aktive deltakere i barnas lek (Eik et al., 2011). Dette kan ha noe å gjøre med hvordan de ansatte i barnehagen blir beskrevet.

Lærerne blir omtalt som en overordnet i større grad enn en omsorgsperson. De blir beskrevet som fagorienterte personer som i hovedsak skal lære bort alt fra fag til regler og normer i skolen. De blir også omtalt som den som organiserer, deler ut arbeidsoppgaver og bestemmer hva som skal gjøres og hvem barna skal gjøre dette med. I tillegg blir lærerne bedømt etter hvor strenge de er. Det blir også påpekt av Helle fra artikkel 2 at lærerne ikke deltar i lek, men kun står og observerer. Lek og relasjoner har for barna i denne oppgaven stor korrelasjon, noe lærer ikke er deltakende i. Selv om *lærende lek* beskrives som frihet og barneinitiert vil det ikke dermed si at voksne ikke kan involveres (Broström, 2019; Eik et al., 2011). For at dette skal lykkes må læreren delta på lik linje med barna, som en likeverdig deltaker. På denne måten kan det utarbeides nye kvaliteter i leken. Lærer kan skape nye spennende hendelser, gå foran som en god rollemodell, veilede barna i sosial utvikling, skape inkludering og fellesskap. Står læreren derimot utenfor leken og korrigerer kan leken undergraves som en aktivitet på barnas premisser (Broström, 2019). Gode relasjoner og kjennskap til barna er essensielt for å delta i deres lek (Eik et al., 2011). Da kan lærer få innsikt i barnas forestillingsverdener og dermed deres erfaringer og opplevelser. Barn og voksne får en fellesskapsfølelse og delte erfaringer som kan danne grunnlag for fremtidig samarbeid, relasjoner og gruppedynamikk. Ut fra denne studiens beskrivelser er dette noe lærerne ikke har fremvist. Barnas beskrivelser av lærer som en

overordnet kan være et resultat av lærernes fagorienterte praksis samt fravær som deltaker i barnas lek.

### 5.2.2 Skolens perspektiv

I datamaterialet finnes ingen direkte beskrivelser fra lærer om lek knyttet til vennskap og relasjonsbygging, noe som står i kontrast til forskning på feltet. Lek er i hovedsak en form for sosial samhandling, en kommunikasjonsform som barnet har anvendt fra tidlig i småbarnslivet (Broström, 2019; Olofsson, 1997). Leken er essensiell for å bygge relasjoner, skape og vedlikeholde vennskap samt skape trygghet og et fellesskap (Alvestad, 2015; Hogsnes, 2019; Tholin, 2013). I barnets prosess med å utvikle vennskap og relasjonell kompetanse er den voksne en viktig faktor (Alvestad, 2015). Ved å være aktiv og til stede kan den voksne gi støtte og utfordringer, hjelpe og tilrettelegge slik at leken opprettholdes og gode forhandlinger kan skje. Dette krever kompetanse, slik at den voksne kan se og tolke relasjonsmønstre som oppstår i barnegruppen. At den voksne er til stede og oppmerksom på barnets lek gir i tillegg muligheter når leken fører til ekskludering (Øksnes, 2019). Gjennom grensesetting og samtaler med felles erfaringer fra leken kan den voksne bidra til et mer inkluderende fellesskap. Ingen av disse faktorene blir trukket frem i lærernes beskrivelser av lek. Således er ikke lærernes perspektiv på lek som arena for relasjonsbygging og vennskap i tråd med forskning. Som Lillemyr (2011) påpeker bør lærerens agenda utover å bruke lek som en arbeidsmåte være fokus på å skape relasjoner og vennskap.

Lærerne gjør derimot sammenkoblinger mellom sosial utvikling og lek. De beskriver felleslek i ring, lek i grupperom, sang og dansepauser. Disse beskrivelsene kan ses i lys av teori rundt lærerens rolle i *lærende lek*. Det er bred enighet om at *lærende lek* er bidragende i å øke barnets sosiale utvikling (Broström, 2019; Lillemyr, 2011; Tholin, 2013). Som tidligere nevnt kan voksne delta som en likeverdig deltaker i *lærende lek* uten å ødelegge dens frihet og egenart. Broström (2019) beskriver hvordan lærers rolle på denne måten kan åpne for tre ulike dimensjoner. Lærer kan introdusere nye elementer i leken som fører til utvikling av nye hendelser, samt gi leken et faglig perspektiv så fremst det oppstår spontant og stemmer overens med lekens dynamikk. Den tredje dimensjonen omhandler at læreren gjennom sin deltakende og likeverdige rolle i leken kan bidra til å utvikle barnets sosiale kompetanse. Ved å stå frem som en god rollemodell kan inkludering i samhandling med andre fremvises og praktiseres sammen med barna. Dette støttes av Lillemyr (2011) som legger til at lærers målsetning utover å øke barnets sosiale kompetanse er å bidra til at de styrker sin egen selvpåfattelse. Lærerne i denne studien knytter lek til sosial utvikling og beskriver i den forbindelse lekpregede

aktiviteter som utføres i fellesskap. Det de ikke sier noe om er lærernes egen rolle i barnets utvikling av sosial kompetanse. Som beskrevet er den voksnes bidrag en viktig faktor i denne utviklingen, og noe en lærer som innehar kompetanse på området bør ha innsikt i at er essensielt.

Lærernes sammenkoblinger mellom sosial utvikling og lek kan delvis ses i lys av Vygotskys (referert i Lillemyr, 2011) sosiokulturelle perspektiv på læring og lek. Han oppfatter språk og sosial samhandling med omgivelser som sentralt i menneskets utvikling. Læring bør tilrettelegges slik barnet i aktiv veiledning med medelever eller lærer kan utvikle egen kunnskap. I leken ligger barnets fokus på og gjennom glede og fantasi kontrollere leken som aktiv aktør. Leken bærer preg av frihet, selv om det allikevel skapes regler og struktur. Gjennom roller og regi henter barnet ut og integrerer indre mening, for så å utvikle intellektuelle og følelsesmessige prosesser, samt utvikle kreativitet. Lærerne i denne studien fremviser lekpregede aktiviteter med fokus på fellesskap og en målsetning om sosial utvikling. Derimot er det kun lek i grupperom som bærer preg av frihet og at barnet kontrollerer leken. Både felleslek i ring, sang og dansepauiser gir inntrykk av å være aktiviteter som er planlagt og regissert av lærer på forhånd.

I sine formidlinger av barnas sosiale utvikling nevner ikke bare lærerne lekpregede aktiviteter. I tillegg blir mattestasjoner, rydding og etablering av rutiner nevnt. De legger også vekt på undervisning i mindre grupper, for å optimalisere utvikling og læring. Lærernes beskrivelser av lek og relasjoner kan knyttes til Vygotskys (referert i Lillemyr, 2011) sosiokulturelle perspektiv på læring. At lærerne nevner både lek og andre aktiviteter som barn og voksne skal utføre i fellesskap for å styrke sosial utvikling kan tyde på at det er det sosiokulturelle perspektivet som dominerer i klasserommet. Ut fra lærernes beskrivelser virker det ikke som om det er leken som er deres hovedfokus for sosial utvikling, men fellesskap eller gruppedeling, samt aktiviteter som kan fremme dialog og samhandling.

## 5.3 Lek og tidsbruk

### 5.3.1 Barnets perspektiv

Tid til lek blir fra barnets synspunkt nedprioritert i skolen til fordel for læring. Det er bred enighet i litteraturen om et behov for lek i begynneropplæringen og at elevene bør få tid til å kunne utfolde seg i den frie leken (Broström, 2019; Hammershøj, 2009; Lillemyr, 2014; Olofsson, 1997; Øksnes, 2019). Det anses derimot som en bekymring at leken hovedsakelig brukes med et fagorientert syn, og at fokus på læring påvirker barnets behov for lek. Den frie leken kan utvikle både sosial kompetanse, kreativitet og ikke minst trygghet i en stor og



omveltende overgang mellom barnehage og skole. Dette fordrer at leken kan foregå på barnas premisser og at det finnes tid og rom i skolehverdagen, hvor elevene kan leke uten forstyrrelser. Eik (2011) stiller spørsmålet om hvorvidt dette er mulig innenfor skolens rammer og krav. Barna i denne oppgaven bekrefter at det innenfor skolens rammer ikke er plass til den frie leken, og at faglig orientering dominerer i stor grad. De forteller at stillesitting er forventet, og at fysisk aktivitet i undervisningstiden er forbudt. Deres synspunkter styrkes ved observasjon i artikkel 1, som beskriver at forflytninger innad i klasserommet ble gjort og at *lekende læring* i skolehverdagen forekom et fåtall ganger. Den resterende tiden omhandlet stillesitting og individuelt arbeid på egne pulter. Barna beskriver at lek er forbeholdt friminutt og SFO, med unntak av stasjonsundervisningen i artikkel 1 og tid i gymsalen fra artikkel 2, begge med begrensninger i henhold til timeplanen. Det er med andre ord hovedsakelig fritid og pauser som gir rom for lek, og ikke skolens undervisning.

Elevene har forståelse for at de er på skolen for å lære. De er positive til flere oppgaver som omhandler læring og arbeid i skolehverdagen. Derimot synes de at det blir for mye arbeid og for lite tid til lek, og uttrykker et savn etter dette. Gina uttrykker dette savnet ganske sterkt:

*«På skolen må det bli mer lek! Det må bli mer lek. Det må! Faktisk [...] Fordi det er så rart å komme fra barnehagen, et kjempefint lekested og så komme til et kjedelig lekseland. Bare lekser.»* (Schanke & Øksnes, 2022, s. 368)

I mangel på leketid og fysisk aktivitet fremviser flere av barna mer eller mindre konstruktive strategier. Eksempler på dette er å løpe fort ut i friminuttet for å få utnyttet leketiden, beskrevet i artikkel 2. I artikkel 1 legger flere gutter seg ned på gulvet, som tolkes som et behov for bevegelse. Jordet (2020) skriver om et urovekkende høyt frafall i den norske skole, og skriver i den forbindelse at engasjement og motivasjon for læring synker tidlig i skoleløpet. Han trekker frem at skolen er teoritung og livsfjern, preget av stillesitting og passivitet, et synspunkt som både barn og observatører i denne studiens datamateriale bekrefter. Barna er i utgangspunktet motiverte for læring, men uttrykker at det blir for mye arbeid og for lite lek. Lek er det barna har erfaring med og er gode på. Det er også en forventning barnet har, og noe som er essensielt for deres eksistens (Broström, 2019). Når overgangen mellom barnehage og skole fører til en drastisk endring av leketid kan det være forståelig om barnets perspektiv er i tråd med Jordets (2020) påstander.

Som årsaksforklaring til denne utviklingen peker Jordet (2020) på manglende faglig og sosial mestring i skolens begynneropplæring. Hogsnes (2019) formidler at det er fordelaktig å bruke arbeidsmåter som oppleves meningsfulle for barna og er tilpasset deres erfaringer for å gi barnet opplevelse av mestring. Arbeidsmåtene i barnehage og skole er ulike. Barna kommer fra en kultur hvor voksne og barn samles om et felles innhold. I skolen skal de derimot oppnå mål og kompetanse etter gitte årstrinn. Selv om målsetningene er forskjellige i de to institusjonene kan det fortsatt være lønnsomt å videreføre arbeidsmåter i overgangen mellom dem, eksempelvis lek. I tillegg er det en bred enighet om at leken bidrar til å utvikle barns sosiale ferdigheter, som derigjennom åpner for sosial mestring (Alvestad, 2015; Broström, 2019; Broström, 2009; Eik et al., 2011; Lillemyr, 2011; Tholin, 2013; Øksnes, 2019). Når sosial og faglig mestring fremvises som mangelvare blant elever som ikke fullfører sin skolegang, kan det være verdt å spørre seg om utøket leketid i begynneropplæringen på sikt vil kunne opprettholde motivasjon og engasjement, bidra i sosial og faglig læring og dermed styrke elevenes opplevelse av mestring.

### 5.3.2 Skolens perspektiv

Beskrivelser av lek og tidsbruk er i denne studien ganske begrenset fra lærernes perspektiv. Lærerne i artikkel 1 beskriver at de forstår at leken har egenverdi for barna og at denne er viktig. De forteller også at selv om de forsøker å gi rom for lek i starten av skoleåret, blir det allikevel for lite tid. Et perspektiv på hvorfor skolen nedprioriterer leketid kan være synet på lek. Hvis leken ikke har en verdi annet enn som barnets fritid vil denne enkelt kunne bortprioriteres i undervisningen. Lærerne i denne studien beskriver et skille mellom lek som frihet og fritid og undervisning forbeholdt ting de må igjennom. For å kunne bruke lek eller lekpregede arbeidsmåter i skolen stilles det krav til læreren og dens rolle (Eik et al., 2011). Elevenes produkt- og resultatutvikling oppnår større oppmerksomhet og status i faglige emner enn lek i skolens undervisning. Det læreren anser har høy status vil også forplante seg til elevgruppen som verdifullt å oppnå. Barnet kommer med erfaring og mestring av lek. Når lærer anerkjenner og interesserer seg for leken vil dette kunne bekrefte at denne erfaringen er viktig og verdsatt, både for det enkelte barn og elevgruppen. Lillemyr (2011) påpeker viktigheten av skolens holdning til lek. Barnet kan oppnå læring gjennom lek, men dette er avhengig av synet og forståelsen på lek og læring i skolen. I dette synet er det viktig å bevare barnets holdninger og lekens egenart, samt å skape et trygt miljø. Barnet kan gjennom lek tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, så lenge det fra skolens perspektiv er en forståelse for at det er leken som er hovedfokus for barnet og ikke dens pedagogiske budskap.

Lærerne fra artikkel 1 beskriver at de har dårlig samvittighet for at leken blir nedprioritert. Et annet perspektiv på denne nedprioriteringen kan være manglende kunnskap om hvordan lek kan integreres i skolens undervisning. *Lekende læring* har tidligere blitt beskrevet som lekpregede arbeidsmåter, initiert av lærer og integrert i undervisningen (Broström, 2019; Eik, 2022; Eik et al., 2011). For å lykkes kreves det at lærer har adekvat interesse og kompetanse. Skal lek som metode integreres i skolens praksis er det viktig å ta stilling til hva som kjennetegner lekpregede aktiviteter samt hvordan man kan knytte aktivitetene til kompetansemål og integrere disse i skolens undervisning (Eik et al., 2011).

Lærerne formidler at det er mindre tid til lek i dagens skole enn det var tidligere. De beskriver at det i starten av seksårsreformen var mer rom for lek. I dag er denne tiden begrenset grunnet et større faglig fokus. I tillegg er det et krav om tidlig innsats, som krever at barna må følges nøye opp. Et tredje perspektiv på skolens nedprioritering av lek kan være statlige føringer og rammefaktorer. Haug (2015) beskriver at seksårsreformens målsetning om en glidende overgang preget av førskole- og småbarnspedagogikk var vanskelig å gjennomføre. Dette førte til en nedprioritering av lek i begynneropplæringen. Nedprioriteringen ble ytterligere forsterket ved innføringen av Kunnskapsløftet 2006, som innebar en økt fagorientering, kunnskapsfokus og systematisk leseopplæring fra første trinn. Dette synspunktet styrkes av Becher et al. (2019b) som mener at fokus på lek har skiftet med ulike læreplaner. Læreplanen fra 1997 la vekt på både lek og lekende arbeidsmåter i skolens begynneropplæring, noe som endret seg kraftig ved innføring av Kunnskapsløftet i 2006. Lærernes beskrivelser av at styringsforventninger begrenser tid til lek samsvarer således med forskningen. Med innføring av Kunnskapsløftet 2020 forventes leken igjen å få en større plass i skolen, med økt fokus på lek, utforskning og læring gjennom lek (Becher et al., 2019b). Spørsmålet er om andre fagorienterte krav med målbare resultater er redusert for å gi leken økt plass. Lærerne i artikkel 1 peker på at dette ikke er tilfelle. I artikkel 1 konkluderes det på bakgrunn av lærernes uttalelser at det oppleves vanskelig å gi mer tid til lek i undervisningen til fordel for faglig orientering. De skriver videre at lærerne står i et dilemma om hva som skal prioriteres; Faglige, målbare ferdigheter som jevnlig kartlegges eller barnas frihet gjennom lek.

## 5.4 Skolens fysiske og materielle tilrettelegging for lek

### 5.4.1 Barnets perspektiv

Når barna omtaler områder som inviterer til lek i skolen blir disse beskrivelsene gjort gjennom sammenligning med barnehage og førskole. I barnas beskrivelser er det to faktorer som går igjen som kjennetegn på at området inviterer til lek: at det er plass til å være aktive og utfolde seg og at det inneholder materiale som barna kan leke med.

I barnehage og førskole blir det fysiske miljøet innendørs beskrevet ved at det i stor grad inviterer til lek. Det finnes rom med tilgang på leker, spill og ringer som henger fra taket. Skolens miljø innendørs blir ikke beskrevet på denne måten, med unntak av gymsalen hvor barnets tilgang er begrenset. Barna beskriver at områdene innendørs er for læring og arbeid, og at de inneholder faglig orienterte konkreter, benker, stoler og pulter. Disse beskrivelsene stemmer overens med Hogsnes (2019), og hvordan hun mener det fysiske miljøet i de ulike institusjonene skiller seg. Barnehagen har som tradisjon å ha åpne landskap som innbyr til lek, omsorg, og hverdagsaktiviteter. Skolen derimot preges av innlæring og et fagorientert fokus, noe som gjenspeiles i innredningen, ofte bestående av benker og pulter som inviterer til kunnskapsformidling og individuelt arbeid. Selv om beskrivelsene fra barna samsvarer med Hogsnes (2019), står disse i sterk kontrast til hva hun formidler er viktig å vektlegge i barnas begynneropplæring. Hun poengterer at det fysiske miljøet er essensielt og at en rød tråd mellom barnehage og skole er fordelaktig for barna for å oppnå trygghet og læring. Om skolens klasserom innredes slik at de innbyr til lek, vil barna kunne formidle sin kunnskap, bygge videre på erfaringer og tilføre ny kunnskap gjennom arbeidsmåter de er kjent med og som oppleves trygge for dem.

I barnehage og førskole inviterte det fysiske miljøet til lek og fysisk aktivitet også utendørs. Når barna omtaler områder som inviterer til lek i skolen er det med unntak av gymsalen utelukkende skolens uteområde som blir beskrevet. Utendørs er beskrivelsene av områder som inviterer til lek relativt like mellom de to institusjonene. I barnehagen fortelles det om en variasjon av ulike lekeapparater. June forteller blant annet i artikkel 1 om en båt, gjemmesteder, steiner som de kan balansere på, husker og sandkasse. I skolen forteller barna fra denne artikkelen at de liker å løpe og spille fotball på fotballbanen, og de fremviser klatrestativ, huske og hulrom i et skogholt. Uteområdene i skole er med andre ord den delen av skolen som i størst grad ligner områdene barna kjenner fra barnehage og førskole. I motsetning til innendørs er utearealene i større grad samsvarende med Hogsnes (2019) anbefaling om en rød tråd mellom

det fysiske miljøet i barnehage og skole. Uteområdene i skolen forbindes i stor grad med friminutt og fritid, og det er som tidligere beskrevet da barna opplever de har mulighet til å leke fritt. Eik et al. (2011) beskriver at for å muliggjøre *lærende lek* i skolen må forholdene være tilrettelagt for lek. Barna må få tilgang på områder med frihet, et godt lekemiljø og plass til å utfolde seg i leken. Skolens fysiske miljø skaper fra barnets perspektiv et enda tydeligere skille; Utendørs er det tilrettelagt for lek og fritid mens det innendørs er en forventning om læring og arbeid. Det kan tenkes at dette er en faktor som gjør det vanskeligere å integrere *lekende læring* i skolens undervisning.

Peters (2010) formidler at rikelig med lekemateriale og undervisning som fokuserer på sosiale relasjoner er viktig for å gi barn gode overganger mellom barnehage og skole. Når barna i denne studien omtaler lekemateriale, blir sammenligninger igjen gjort mellom barnehage, førskole og skole. De mener at skolen har mye mindre materiale de kan leke med og at dette er et savn. I barnehage og førskole fantes det et mangfold av byggemateriale som planker og metall, leker samt spill som ikke finnes i skolen. Forskningens anbefalinger stemmer således ikke overens med barnas oppfatninger av virkeligheten. Grunnet mangel på leker ble det i artikkel 2 beskrevet at barna tok grep for å få tilfredsstilt sine behov gjennom å leke på den gamle førskolen på ettermiddagene, eller å ta med leker hjemmefra og til skolen. I artikkel 3 ble det i tillegg beskrevet at de materialer og leker som fantes i skolen ble låst inn i undervisningstiden og frem til barna begynte på SFO. Dette samsvarer med tidligere utsagn om at barna i denne studien anser at skole er arbeid og at barnehage og SFO er fritid. Det samsvarer også med Hogsnes (2019), som påpeker at lokalene i SFO ligner mer på barnehagen og dermed inviterer mer til lek enn skolen.

#### 5.4.2 Skolens perspektiv

At tilrettelegging av skolens fysiske miljø er fordelaktig for barna i henhold til trygghet, læring og en sammenhengende overgang mellom barnehage og skole er allerede beskrevet (Hogsnes, 2019). I tillegg skrives det at det i arbeid med sosiale relasjoner, tilknytning og vennskap er verdifullt at barna har nok materiale å leke med. Alvestad (2015) fokuserer på at det er de voksne i skolen sitt ansvar å tilrettelegge miljøet med lekeområder og materiell som inviterer til sosial interaksjon mellom elever, slik at de derigjennom kan utvikle relasjonell kompetanse og mestring av egen livsverden. I denne studien omtaler lærerne i liten grad lekeområder og materiale, noe som kan tyde på at dette ikke er en høy prioritet. Således er deres perspektiv på behovet for tilrettelegging av et lekpreget miljø og materiale i skolehverdagen ikke samsvarende. Dog finnes det ett eksempel av at lærerne samtaler om konkrete bruk i skolens

stasjonsundervisning fra artikkel 1. I samme artikkel observeres det også bruk av konkreter i skolens uteundervisning. Det blir også observert at lærere fra artikkel 2 lar barna med jevne mellomrom ta med leker til skolen.

Ingen av lærerne snakker konkret om miljø eller områder som inviterer til lek. Derimot beskrives det i artikkel 1 at en av lærerne har omgjort planløsningen i klasserommet slik at det er inndelt i soner. Det er lagt inn en lesestol, puter og mye gulvplass som gir rom for bevegelse. Beskrivelsene av dette klasserommet er mer i tråd med hvordan Hogsnes (2019) beskriver at barnehagen tradisjonelt er utformet, med åpne landskap som inviterer til lek, omsorg og hverdagslige aktiviteter. I samme artikkel kommer det også frem at barna har undervisning utendørs hvor de legger opp til bevegelse med ulike stasjoner. Om det er bevisst at lærerne legger opp til miljøskifte i henhold til lek fremkommer ikke i artikkelen, og en kan stille spørsmålet om det er faglig orientering, lek eller *lekende læring* som er motivasjonen bak disse tiltakene.

Den eneste gangen lærerne selv omtaler materiale eller områder som inviterer til lek er i forbindelse med samtaler rundt stasjonsundervisning i artikkel 1. Da nevnes materiale for lek som plastelina, kapla, lego og dyr som barna får anvende. Det som kan være verdt å merke seg er at de konkretene som blir nevnt av lærerne faktisk er konkreter brukt i den eneste aktiviteten som barn og lærere begge omtaler som lek i undervisningstiden. Det er også beskrevet gjennom observasjon i artikkel 2 at lærere iblant lar barna ta med leker til undervisningen. Selv om dette ikke er direkte sitert fra lærer, viser det på et bevisst valg om å tilrettelegge for lek, noe barna også oppfatter. Denne bevisstheten er i tråd med hva Broström (2019) skriver at lærere kan tilføre den frie leken. Han mener den ikke trenger å være helt fritt fra voksnes involvering, så lenge det skjer på barnets premisser. Gjennom å introdusere nye konkreter og miljøer kan nye og spennende hendelser utvikle seg. Om læreren er deltakende i leken vil den også kunne gi leken et faglig perspektiv dersom perspektivet samsvarer med lekens dynamikk. Det er her viktig at begreper og temaer innføres spontant og i tråd med leken, uten å være planlagt på forhånd med målsetning om læring. Der lærerne selv uttrykker bevissthet om bruk av lekemateriale i en aktivitet, anser også barna aktiviteten som lek. I situasjonene som det er uvisst om motivasjonen bak lærernes tilrettelegging er lek eller faglig fokus, slik som utendørs undervisning eller tilpasning av klasserom, blir ikke tilretteleggingen nevnt av barna.

## 5.5 Sentrale kjennetegn på tvers av artiklene

I denne studiens datamateriale beskrives barnets synspunkter på lek i større grad enn skolens. Dette står i kontrast til hva artiklene selv formidler. Artikkel 2 og 3 retter søkelyset mot at det finnes lite forskning på barnets synsvinkel i overgangen mellom barnehage og skole. I tillegg anses det i både artikkel 1 og 3 at forskning på lek i begynneropplæringen er mangelfull. At forskningen er begrenset samsvarer med denne masteroppgavens forståelse, noe som er formidlet både gjennom tidligere forskning og gjennom oppgavens egen datainnsamling, beskrevet i kapittel 3. Forskningsdesign og metode. Under oppgavens preliminærsøk ble det utført store søk etter lek i begynneropplæring. Da det viste seg at denne forskningen var begrenset måtte søkefeltet utvides fra å omhandle forskning i Norge til å omhandle Skandinavia. At barnets synsvinkel i forskning som omhandler lek er mangelfull ble ikke påvist i denne studien. Av datamaterialets tre inkluderte artikler inneholder alle direkte beskrivelser fra barnet selv, mens kun én artikkel omhandler beskrivelser fra skolens perspektiv gjennom beskrivelser fra lærer. Ett av kriteriene for inkludering i denne oppgaven var at artiklene ikke skulle være mer enn ti år gamle. Artiklene som ble inkludert var av nyere dato, hvor en er publisert i 2019 og de to andre i 2022. Det kan dermed stilles spørsmål om fokus på lek begynner å få en større prioritering i det nordiske forskningsfeltet, og om denne forskningen går mot en utvikling hvor barnets stemme anses som relevant og dermed fremmes i forskningslitteraturen.

Et av de mest gjennomgående trekkene i disse tre artiklene er forskjeller i barnas og skolens perspektiv på lek. Beskrivelsene inneholder noen likheter, men er i store trekk ulikt. Da barnets perspektiv er beskrevet i flere artikler og dermed har et større utvalg representanter enn skolen og lærerne kan en stille spørsmål ved om beskrivelsene hadde vært mer samsvarende om fordelingen hadde vært annerledes. Derimot styrkes læreres utsagn i stor grad i alle de tre artikler, både gjennom barnas beskrivelser og gjennom observasjon. Hvordan barnets og skolens perspektiv skiller seg vil følgende beskrives ved å ta for seg hvert av de foregående temaene om lek for seg.

### 5.5.1 Oppfatninger om lek

Et gjennomgående trekk i de inkluderte artiklene er at barnets og lærernes perspektiv på lek ikke samsvarer. Dette er både gjeldene hvilke perspektiv de anser som lek, og hvordan de omtaler perspektivene. Når barna omtaler lek er deres beskrivelser i samsvar med Broströms (2019) sentrale aspekter ved lek og *lærende lek- den frie leken*. I tillegg finnes det likhetstrekk med Vygotskys (Lillemyr, 2011) sosiokulturelle perspektiv på lek. Lærerne omtaler *lærende*

*lek- den frie leken* som bevegelse og fysisk aktivitet. Selv om både barna og lærerne dels har en felles forståelse av hvilke aktiviteter som er frilek, eksempelvis stasjonsundervisning, så har de en ulik forståelse for hva som er sentrale kjennetegn ved denne leken.

Barn og læreres forståelse av hvilke perspektiv som faktisk er lek samsvarer heller ikke. Barna gir kun beskrivelser av *lærende lek*, mens lærere i hovedsak beskriver og fremviser *lekende læring*. Mulige forklaringer til dette kan som tidligere beskrevet være at lekens egenart ikke blir bevart i *lekende læring*, at lærerne har manglende kunnskap om lek eller sentrale føringer. Ser man på forkunnskaper og erfaringer fra de ulike perspektivene kan det ikke være urimelig å anta at alle tre kan påvirke.

*Den frie leken* er fra småbarnslivet barnets samhandlingsform (Broström, 2019; Olofsson, 1997). Lek er måten barnet konstruerer sin hverdag, den er frivillig og meningsfull. Det er også arbeidsmåten barnet har erfaring med fra sine år i barnehagen. Det er med andre ord denne formen for lek barnet har motivasjon for, kunnskaper om og erfaringer med. Lærere på den andre siden har erfaringer og kunnskap fra skolens perspektiv. I skolens begynneropplæring har leken over en lang tid vært nedprioritert, og i mange år har lærere måttet forholde seg til en læreplan med et stort faglig fokus (Becher et al., 2019a). Når statlige føringer over mange år ikke har ansett lek som relevant, er det naturlig å anta at heller ikke lærernes erfaringer og kunnskap på området er oppdatert.

Med Kunnskapsløftet 2020 har lek igjen fått en større plass i læreplanen (Becher et al., 2019a), men som beskrevet tidligere så er det *lekende læring* som dominerer. Det har vært et stor diskusjonsemne om bruk av lek i pedagogikk og som læringsformål ødelegger dens betydning for barnet, ved at lekens egenart i form av frivillighet, spontanitet og motivasjon går tapt (Eik, 2022). Skillet mellom lek og læring behøver derimot ikke være veldig tydelig, dersom regler og gjennomføringen av aktiviteten er nøye planlagt og tilrettelagt av lærer. Dette kan være vanskelig for læreren da den i tillegg til å være usikker på egen rolle i leken, har arbeidet i en skole hvor leken over mange år ikke har vært integrert i dens praksis (Iversen, 2019). Når skolens erfaringer og kunnskap ikke er sentrert rundt *lærende lek* og barnets erfaringer og kunnskap ikke er sentrert rundt *lekende læring* er det ikke unaturlig at deres perspektiv på hva lek innebærer er ulikt.



### 5.5.2 Lek som arena for vennskap og relasjonsbygging

Felles for de tre inkluderte artiklene er at barna i stor grad omtaler vennskap og relasjonsbygging og knyttet dette til lek. Det er tidligere i drøftingen beskrevet at relasjoner er viktig for elevers trygghet, trivsel og derigjennom læring. Videre beskriver både barna og forskningen at leken er en stor bidragende faktor til å skape relasjoner og vedlikeholde vennskap (Alvestad, 2015; Broström, 2019; Hogsnes, 2019; Tholin, 2013). Det vil således være en fordel for elevene å ha lek som en naturlig del av skolehverdagen. Beskrivelser fra lærere knytter ikke lek direkte til vennskap, og deres perspektiv på lek som arena for relasjonsbygging og vennskap er således ikke i tråd med forskningen på området. At lærerne ikke knytter lek til vennskap og relasjonsbygging er et funn i seg selv, spesielt når dette er et tema som opptar barna i så stor grad. Spørsmål en kan stille i forhold til dette er om lærerne mangler kunnskap om hvor essensiell leken er for barnets opplevelse av trygghet, inkludering og relasjoner.

I forbindelse med lek og sosial kompetanse kan Jordet (2020) trekkes frem nok en gang. Han skriver om et urovekkende høyt frafall i den norske skole, og peker på avtagende engasjement og motivasjon for læring, som blant annet leder til manglende sosial mestring i skolens begynneropplæring. Lærerne snakker om lek i forbindelse med sosial utvikling. Forskning støtter at sosial kompetanse utvikles gjennom *lærende lek-den frie leken* (Alvestad, 2015; Broström, 2019; Lillemyr, 2011; Tholin, 2013). I tillegg viser forskningen og barna gjennom sine beskrivelser at denne formen for lek er høyst motiverende. I forbindelse med sosial utvikling trekker lærerne frem aktiviteter i fellesskap som viktig. En av disse aktivitetene kan tolkes som *lærende lek*, mens resten tolkes som *lekende læring* og arbeidsaktiviteter i tråd med Vygoskys sosiokulturelle perspektiv på læring (referert i Lillemyr, 2011). Gjennomgående i barnas beskrivelser fra alle tre artikler er at relasjoner skapes og vennskap vedlikeholdes gjennom *lærende lek*, og ikke gjennom lærernes andre aktiviteter rettet mot sosial utvikling. Dette er nok et eksempel på hvordan barna og skolen fremviser ulike perspektiv på lek som arena for vennskap og relasjonsbygging. Spørsmålet er om en økt bevissthet rundt forskning om lek fra barnas perspektiv vil kunne ha en innvirkning på skolens praksis?

Et annet kjennetegn som er gjennomgående i artikkel 2 og 3 er hvordan barna omtaler voksne etter autoritet, tilretteleggelse for- og deltakelse i lek. Barnehagens ansatte omtales som omsorgspersoner og vanlig voksne, mens lærere blir omtalt mer som en overordnet. Gjennom barnas beskrivelser fremkommer det at lærer ikke deltar i lek. Dette styrkes indirekte av lærerne fra artikkel 1, som hverken beskriver eller fremviser deltakelse i lek annet enn som observatør, leder eller organisator. At læreren har en bidragende rolle i utvikling av vennskap, relasjoner

og sosial kompetanse gjennom aktiv og likeverdig deltakelse i lek er også noe forskningen støtter (Alvestad, 2015; Broström, 2019; Eik et al., 2011; Lillemyr, 2011). Det kan være naturlig å anta at dette også omhandler relasjoner mellom lærer og elev. Det kan igjen stilles spørsmål om skolen kunne dratt fordeler av å øke fokus på lek også i henhold til lærer-elev-relasjonen, samt øke fokus på læreres kompetanse rundt egen rolle i lek. Kanskje en annen fremgangsmåte i oppbyggingen av lærer-elev-relasjonen ville endret hvordan barnet omtaler læreren.

### 5.5.3 Lek og tidsbruk

I dette temaet er lærere som representanter for skolens perspektiv samt barna i stor grad samsvarende. Begge oppgir at de synes det er for lite tid til lek, noe som også støttes av forskning (Broström, 2019; Eik et al., 2011; Haug, 2015; Lillejord et al., 2015; Lillemyr, 2014). Lærerne står i et dilemma og beskriver at de må prioritere andre fagorienterte krav, og barna står som mottakere og opplever at disse kravene står som et hinder for det de virkelig ønsker: å leke. Forskjellen mellom lærere og barnas oppfatninger rundt dette temaet er derimot at lærerne anser flere aktiviteter i skolens hverdag som lek enn barna gjør. Når barna kun anser *lærende lek* som lek og lærere også inkluderer *lekende læring* samt arbeidsoppgaver titulert med ordet lek i seg, kan det her oppstå ulike oppfatninger om hvor mye tid det finnes til lek i skolens undervisning. Lærernes forsøk på å tilrettelegge for mer lek kan dermed tenkes å være forgjeves. Kunnskapsløftet 2020 gir forventninger om at frilek samt lek som utforskning og læring igjen skal få en større plass i skolen (Becher et al., 2019b). Tidligere i drøftingen ble det stilt spørsmål ved om en reduisering av andre fagorienterte krav er gjort for å gi leken mer rom. Et annet spørsmål i den forbindelse kan være om hvilken form leken vil få om den så bevilges mer tid, og derigjennom om det vil oppleves som en økning i leketid for barnet.

### 5.5.4 Skolens fysiske og materielle tilrettelegging for lek

Et annet sentralt kjennetegn fra de tre artiklene er at barna i stor grad er opptatt av områder for lek og materiale som kan lekes med. Lærerne omtaler dette i liten grad, noe som kan peke på at dette har lav prioritet. Det styrkes i artikkel 3 som beskriver at konkreter til lek låses bort i undervisningstiden, og at disse ikke kommer frem igjen før SFO starter. De få tilfellene der det er tydelig at motivasjonen for lærernes handlinger er å tilrettelegge med materiale for lek, blir det også beskrevet slik av barna. Det kan ut fra beskrivelsene i de inkluderte artiklene virke som om lærere forsøker å redusere lekemateriale og lekeområder til barnas fritid, mens barna ønsker å få lekemateriale og et mer lekpreget fysisk miljø inn i skolens undervisningstid. Forskning taler for å tilrettelegge det fysiske miljøet i skolen for lek, både i form av plass og materiale (Alvestad, 2015; Eik et al., 2011; Hogsnes, 2019). Derimot fremviser studiens datamateriale at

det motsatte er tilfelle, både i beskrivelser av og fra barn og skole. Når lek gjennomgående fremstilles som nedprioritert fra skolens perspektiv, er det ikke unaturlig at det fysiske miljøet eller tilgang på lekemateriale heller ikke har et stort fokus.

### 5.5.5 Sammenligninger mellom barnehage og skole

Avslutningsvis er et sentralt kjennetegn i alle de tre artiklene at barna i sine beskrivelser av lek omtaler og sammenligner med barnehagen. Barnehagen blir omtalt under alle de fire temaene som er beskrevet i ovenforliggende avsnitt, og i tilknytning til alle temaene blir barnehagen beskrevet som den som best ivaretar leken. At barnehagen tas opp til sammenligning med skolen kan være ganske naturlig, da dette er det barna har forkunnskaper og erfaringer med når de ankommer skolen. Derimot beskrives et stort savn etter friheten, mulighetene og tilretteleggingen for lek i barnehagen. Når seksåringsreformen ble vedtatt i skolen var en målsetning å kombinere det beste fra barnehage og skole i begynneropplæringen (Haug, 2015). Dette skulle oppnås gjennom en myk overgang som bar preg av førskole- og småbarnspedagogikk. Det viste seg vanskelig å kombinere elementer fra barnehage og skole, og leken som inspirerende, pedagogisk og motiverende formål ble nedprioritert. Med innføringen av Kunnskapsløftet 2020 forventes det nå at leken skal få større plass i skolen (Becher et al., 2019a). I sammenheng med dette og at barn i stor grad beskriver et savn etter barnehagens lekpregede pedagogikk, kan det være at skolen er tjent med å ta en ny diskusjon rundt den opprinnelige målsetningen med seksåringsreformen. Kanskje det med ny forskning og innsikt kan være mulig å til en viss grad forene det beste fra to verdener for å skape en sammenheng og rød tråd i en krevende og omveltende overgang mellom barnehage og skole.

## 6. Avslutning

I denne oppgaven har hensikten vært å samle og formidle hvordan nyere forskningslitteratur beskriver lek i skolens begynneropplæring gjennom en nærlesning av fagfellevurderte artikler. At forskningsfeltet er mangelfullt har blitt påvist, både gjennom tidligere forskning og de inkluderte artiklene i denne studien. Kanskje er denne trenden i ferd med å snu. De utvalgte artiklene denne studien bygger på viser fram barnets perspektiv på lek i større grad enn skolens, noe som står i kontrast til hva tidligere forskning har formidlet. De inkluderte artiklene er av nyere dato, publisert i 2019 og 2022. Det stilles derved spørsmål om lek i begynneropplæringen er i ferd med å få økt fokus i det nordiske forskningsfeltet, og om denne forskningen utvikles i en retning hvor barnets stemme i større grad enn tidligere anses som verdt å fremme.

Fra barnets perspektiv beskrives lek som frihet hvor de selv kan initiere og opprettholde leken som aktiv og kontrollerende aktør. Dette perspektivet samsvarer blant annet med *lærende lek* og *den frie leken*. Denne lekformen er også det eneste barna oppgir at de oppfatter som lek. Når *lærende lek* mister sin egenart til fordel for lærerstyring og en fagorientert målsetning anser ikke barna lenger at de leker. Lærerne fremviser derimot i hovedsak *lekende læring-lærerstyrt lek*, og i deres omtale av *lærende lek* er det bevegelse og fysisk aktivitet som vektlegges. Barnets og skolens perspektiv på lek framstår med dette svært forskjellig. Når barnas bakgrunn og livserfaring er *lærende lek* og skolens perspektiv har en bakgrunn med fagorientering, måloppnåelse og nedprioritering av lek kan det være forståelig at disse perspektivene ikke er samsvarende. Det er også rimelig å anta at kunnskapsoppdatering på området ikke er nok prioritert, og at det dermed ikke finnes nok kompetanse i skolen til å bevare lekens egenart i *lekende læring*.

Barna formidler at vennskap, relasjonsbygging og tilhørighet i et fellesskap er viktig, noe de knytter sterkt til *den frie leken*. I denne studien er det presentert forskning som i stor grad samsvarer om at denne formen for lek er avgjørende for å skape relasjoner, vennskap, utvikle sosial kompetanse samt å skape trygghet og en rød tråd i overgangen mellom barnehage og skole. At lærerne ikke formidler denne sammenhengen, er et funn i seg selv. Innledningsvis ble skolens høye frafall belyst, med årsaksforklaringer som mangel på engasjement, motivasjon for læring og manglende sosial mestring (Jordet, 2020). Når leken både fra barnets og forskningens synsvinkel i stor grad bidrar til å styrke alle disse faktorene, kan en stille spørsmål ved hvorfor skolens perspektiv ikke anser dette som relevant.

Barna knytter også lek til relasjoner med voksne. Barnehagens ansatte deltar i lek og beskrives som omsorgspersoner, likeverdige og «vanlige» voksne. Lærere fokuserer på opplæring, regler og rutiner og blir i større grad blir omtalt som «overordnede». I motsetning til skolen, står den frie leken sterkt i barnehagens pedagogikk (Becher et al., 2019b). Når barna i så stor grad utvikler relasjoner gjennom lek, vil forskjeller mellom skolens og barnehagens praksiser kunne bli betydelige.

I denne masteroppgaven er det presentert forskning som anser det bekymringsverdig at leken har en begrenset plass i skolen. At det er for lite lek i skolens begynneropplæring er både barn og lærere overens om. *Den frie leken* blir ansett som en fritidsaktivitet forbeholdt friminutt og SFO. Dette perspektivet styrkes gjennom tilretteleggingen av skolens fysiske miljø, som er tilpasset lek utendørs og læring innendørs. Lærerne opplever at mangel på leketid skyldes fagorienterte krav, og barna opplever disse kravene som et hinder for deres utfoldelse i lek. Det at lærerne anerkjenner flere perspektiv på lek enn barna, kan bidra til at de to perspektivene anser nedprioriteringen av leketid i ulik grad. Tidligere er det stilt spørsmål ved hvorvidt målorienterte krav er redusert i læreplanen for å gi plass til det økte fokuset på lek. Det er videre stilt spørsmål om hvilket perspektiv på lek skolen vil rette søkelys mot.

Avslutningsvis i denne masteroppgaven trekkes barnas sammenligninger mellom barnehage og skole frem. Beskrivelsene er entydige om at barnehagen best ivaretar leken. Haug (2019) skriver at økte forventninger om lek i skolen øker behovet for å definere leken og i hvilken tradisjon den skal foregå. Han påpeker også at skolen kan være tjent med å åpne for en diskusjon rundt å utvikle et eget begrep for lek. Funn i denne studien viser at en slik diskusjon er høyst relevant, da barnets og skolens perspektiv på lek står i sterk kontrast til hverandre. Kanskje kan det være verdt å rette blikket mot seksåringsreformens opprinnelige målsetning. Forhåpentligvis vil nyere forskning og innsikt kunne bidra til å forene det beste mellom barnehage og skole. Lek i begynneropplæringen er et viktig tema som kan være høyst relevant å forske videre på. For å arbeide mot en bedre sammenheng mellom barnehagens og skolens praksis når det gjelder lek, kreves kunnskap, både om barnets, skolens og barnehagens perspektiv. En god arena for en slik kunnskapsoppdatering er lærerutdanningene. Utdanningene skal gjøre neste generasjons lærere rustet for livet i skolen, et liv der leken forventes å få større plass.

## Referanseliste

- Alvestad, T. (2015). Forhandling, relasjon og interaksjon i yngre barns vennskap. I M. Øksnes & A. Greve (Red.), *Vennskap: Bd. [1]*. Cappelen Damm akademisk.
- Becher, A. A., Bjørnestad, E., & Hogsnes, H. D. (2019a). *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Becher, A. A., Bjørnestad, E., & Hogsnes, H. D. (2019b). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I A. A. Becher, E. Bjørnestad, & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Becher, A. A., & Høyland, K. (2019). Muligheter for lek og lekende tilnærminger i nye undervisningsarealer. I A. A. Becher, E. Bjørnestad, & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Becher, A. A., & Håøy, A. (2022). Oppfatninger om lek i førsteklasse – en casestudie der barn, foreldre og lærere er aktører. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(4), 331–344.  
<https://doi.org/10.18261/npt.106.4.5>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Boland, A., Cherry, G. M., & Dickson, R. (2017). *Doing a systematic review: A student's guide* (2nd edition.). SAGE Publications.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Broström, S. (2019). Leg i 1. Klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnestad, & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Broström, S. (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati. *Første steg*, (2), 24–28.
- DeMarie, D. (2010). Successful versus Unsuccessful Schools through the Eyes of Children: The Use of Interviews, Autophotography, and Picture Selection. *Early Childhood Research & Practice*, 12(2), n2.

- 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 S. Breive, L. T. Eik, & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Eik, L. T., Karlsen, L., & Solstad, T. (2011). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*. Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Hammershøj, L. G. (2009). Hvad er vigtigt at lære i videnssamfundet? *Dansk Paedagogisk Tidsskrift*, (3).
- Haug, P. (2015). Seksåringsreforma—Om innføringa av seks års alder for skulestart og tiårig obligatorisk grunnskule. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (6).
- Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnestad, & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Hoff-Jenssen, R., Bjerke, M. O., & Afdal, H. W. (2020). Begynneropplæring – et kjent, men uklart begrep: En analyse av læreres perspektiver. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2030>
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning: Samarbeid for sammenheng*. Fagbokforlaget.
- Hølland, S., Bjørnestad, E., Dalland, C. P., & Sundtjønn, T. (2021). Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser—barnehage og første klasse: En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang. *Skriftserien*.
- Iversen, T. (2019). Jakta på orda som forsvann. I A. A. Becher, E. Bjørnestad, & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave.). Abstrakt forlag.

- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Kennedy, B. L., & Thornberg, R. (2018). Deduction, Induction and Abduction. I U. Flick (Red.), *The SAGE handbook of qualitative data collection*. SAGE Reference.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplanverket*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (Ny og utvidet utgave.). Novus forlag.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole -En systematisk kunnskapsoversikt*. <https://utdanningsforskning.no/contentassets/d66fcf1950f34b46a79a5fc647e40774/kunnskapssenter-overgangbarnehage-web.pdf>
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018). De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø. *Hentet, 4*, 2020.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek, opplevelse, læring: I barnehage og skole* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2014). Lek som mangfold. I T. Hangaard Rasmussen (Red.), *På spor etter lek*. Fagbokforlaget.



- Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen- og motivasjon for læring. I A. A. Becher, E. Bjørnestad, & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Lunde, C., & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv: Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst* (1. utgave.). Universitetsforlaget.
- Nordisk samarbeid. (u.å.). *Grunnskole i Sverige / Nordisk samarbeid*. Hentet 18. april 2023, fra <https://www.norden.org/no/info-norden/grunnskole-i-sverige>
- NTNU. (u.å.). *Bedre skolestart—NTNU*. Hentet 18. april 2023, fra <https://www.ntnu.no/bedre-skolestart/bedre-skolestart>
- OECD. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264035461-en>
- Olofsson, B. K. (1997). *De små mesterne: Om den frie lekens pedagogikk*. Pedagogisk forum.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Peters, S. (2010). Literature review: Transition from early childhood education to school. *Report to the Ministry of Education, New Zealand*.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Salmi, S., & Kumpulainen, K. (2019). Children's experiencing of their transition from preschool to first grade: A visual narrative study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 20, 58–67. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.007>
- Schanke, T., & Øksnes, M. (2022). Barns lek som deltakelse i skolehverdagen. *Nordic Studies in Education*, 42(4), Artikkel 4. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3743>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.).

Fagbokforlaget.

Tholin, K. R. (2013). *Omsorg i barnehagen*. Fagbokforlaget.

Tufte, P. A. (2018). *Hvordan lese kvantitativ forskning?* Cappelen Damm akademisk.

Zachrisen, B. (2015). *Like muligheter i lek?: Interetniske møter i barnehagen*.

Universitetsforlaget.

Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet: Barns lek i en institusjonalisert barndom* (1. utgave.).

Cappelen Damm akademisk.