



**Høgskolen  
i Innlandet**

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

**Stine Snildal**

## **Masteroppgave**

«Livet er ikke en lek, men barndommen bør inneholde mer lek hvis ikke ungdomstiden skal bli en dans på nevroses».

En kvalitativ studie av den frie lekens rolle og posisjon det siste året i barnehagen før skolestart.

«Life is not a game, but childhood should include more play, or else adolescence will become a dance on neuroses».

A qualitative study of the role and position of free play in the last year of kindergarten before the start of school.

Master i Tverrfaglig arbeid med barn, unge og familier

**Høsten 2023**

## Sammendrag

Oppgaven er en kvalitativ undersøkelse av den frie lekens vilkår det siste året i barnehagen. Bakgrunnen for oppgaven er den offentlige debatten om økt læringstrykk og læringsfokus i barnehage og skole, og samtidig en svekkelse av den frie lekens posisjon. Sentralt i debatten er kommentaren FNs barnekomité ga ut i 2013 (FNs komité for barns rettigheter, 2013), med en bekymring om at lek, slik barnekonvensjonen (2003) uttrykker at alle barn har rett til, blir undervurdert og ikke anerkjent nok i samfunnet. Jeg ville derfor undersøke i hvilken grad barnehagelærere ivaretar den frie leken, og hvilken forståelse de har for den frie leken det siste året i barnehagen, ettersom dette året er et skoleforberedende år. Forskningsspørsmålene til problemstillingen er hvilket syn barnehagelæreren har på den frie leken og hvordan denne leken prioriteres, hva som påvirker barnehagelæreren når hen tilrettelegger for fri lek for barna i det siste året i barnehagen og om hvilken betydning den frie leken kan ha for barnet i overgangen fra barnehage til skole.

Vitenskapsteoretisk er oppgaven forankret i et hermeneutisk og fenomenologisk perspektiv for å forstå de fem barnehagelærernes meninger og erfaringer som kommer frem i intervjuene med dem.

Forskningsspørsmålene har gitt retning for den tematiske analysen jeg har gjort av datamaterialet.

Jeg hadde med meg en forforståelse om at den frie leken og lekens egenverdi ble undervurdert og gjort for lite synlig i barnehagen, og at barnehagelærerne var påvirket av skolen til å gjøre barna «skoleklare» heller enn å prioritere fri lek. Under analysen av datamaterialet oppdaget jeg mange funn som ikke stemte med min forforståelse og jeg ble også overrasket over noe av det informantene sa.

Barnehagelærerne jeg har snakket med har i utgangspunktet en god forståelse av den frie lekens betydning for barns utvikling, men forteller om et potensiale for å øke en kollektiv forståelse gjennom for eksempel et felles lek-språk der viktigheten av leken er kjent for alle barnehagelæreren samarbeider med, som skole, foreldre og andre ansatte.

I læringstrykket slik det er beskrevet i den offentlige debatten virker det å forekomme et stort instrumentelt læringstrykk. Dette læringstrykket ser imidlertid ikke ut til å påvirke barnehagelærerne nevneverdig, men de kan derimot fortelle om helt andre som viser et større læringstrykk enn dem selv.

Barnehagelærerne fortalte meg at de definerer skoleforberedelser som tidsavgrensede «førskolegrupper» noen timer hver uke. Disse forberedelsene tar derfor ikke stor plass i barnehagehverdagen, slik de heller ikke gis stor og tydelig plass i styringsdokumenter og planer for overgangsprosessen på sentralt og kommunalt nivå.

## **Abstract**

The task is a qualitative study of the conditions for free play in the last year of kindergarten. The background for the task is the public debate about increased academic pressure and a focus on learning in kindergarten and school, coupled with a weakening of the position of free play. Central to the debate is the comment made by the UN Committee on the Rights of the Child in 2013 (Un Committee on the Rights of the Child, 2013), expressing concern that play, a right for all children according to the Child Convention (2003), is underestimated and not sufficiently recognized in society. Therefore, I wanted to examine to what extent kindergarten teachers promote free play and what understanding they have of free play in the last year of kindergarten, as this year is a preparatory year for school. The research questions for the issue are what views kindergarten teachers have of free play and how this play is prioritized, what influences kindergarten teachers when facilitating free play for children in the last year of kindergarten, and what significance free play may have for the child in the transition from kindergarten to school.

Scientifically, the task is anchored in a hermeneutic and phenomenological perspective to understand the opinions and experiences of the five kindergarten teachers that emerge in the interviews with them. The research questions have guided the thematic analysis I have conducted on the data material.

I had a preconception that free play, and the intrinsic value of play were undervalued and made too little visible in the kindergarten, and that kindergarten teachers were influenced by the school to make children “school-ready” rather than prioritizing free play. During the analysis of the data material, I discovered many findings that did not align with my preconception, and I was also surprised by some of the statements made by the informants.

The kindergarten teachers I have spoken to initially have a good understanding of the importance of free play for children’s development but talk about the potential to increase collective understanding through, for example, a common play language where the importance of play is known to all professionals collaborating with kindergarten teachers, such as schools, parents, and other staff.

In the academic pressure described in the public debate, there seems to be a significant instrumental learning pressure. However, this learning pressure does not seem to significantly

affect kindergarten teachers, but they can, on the other hand, talk about others who show a greater learning pressure than themselves.

Kindergarten teachers told me that they define school readiness as time-limited “pre-school groups” a few hours each week. Therefore, these preparations do not take up much space in every day kindergarten life, just as they are not given a significant and clear place in central and municipal level management documents and plans for the transition process.

## Forord

En tankereise tilbake til leken i barndommen, fører meg til bestemor sitt gamle smykkeskryn, til gjemsel mellom bringebær-buskene til mormor, til hemmelige lek-prosjekter hjemme på rommet mitt, til kongledyr i skogen hos dagmammaen min, og til utkleddningslek i barnehagen med inspirasjon fra Elsa Beskows historier. Leken ga meg som barn et rikt, indre liv som både kunne være bare mitt, og som jeg kunne dele med vennene mine. I mitt voksenliv har leken fulgt meg videre gjennom utdannelsen min som barnehagelærer, og ved at jeg nå sitter med en ferdig masteroppgave om lek, som avslutning på master i tverrfaglig arbeid med barn, unge og familier. Ny kunnskap har gitt meg nye blikk på faget mitt, og det gjør meg stadig mer ydmyk for hvor lite jeg fremdeles vet, og at jeg i mitt yrke aldri kan si at jeg er «ferdig utlært». Jeg håper at du som leser også kan få nye tanker og innsikt du ikke hadde fra før gjennom denne avhandlingen.

Det er veldig mange som fortjener en takk.

Aller først, tusen takk til veileder Bjørg Midtskogen, for å alltid hjelpe meg å finne kursen i ulendt terreng, for å utfordre, oppmuntre, støtte og veilede meg i prosessen, slik at oppgaven ble som jeg håpet på, og for at du hjalp meg å holde hodet over vann da det var aller vanskeligst i skriveprosessen.

Takk til informantene, som med kloke hoder og mange gode erfaringer i ryggsekken, brukte av deres fritid for å hjelpe meg med undersøkelsen. Jeg lærte mye av dere alle sammen.

Takk til støttende og faglig nysgjerrige kollegaer, som har gjort at jeg aldri har mistet lysten på å lære mer og å lære bort, og som har oppmuntret og vist interesse og begeistring for master-oppgaven min gjennom prosessen.

Takk til den store heiagjengen min, som har stått på sidelinja og heiet meg fram til mål. Dere vet hvem dere er! Å kjenne på den energien har vært viktig for meg, spesielt da jeg har vært nede i en bølgedal, og ikke helt funnet motivasjonen. Spesielt takk til den tålmodige flokken min hjemme; til Thor Martin – min trygge havn, for at du alltid har hørt på mine hjertesukk og tålt alle mine tårer, for oppmuntring, og for alle de nyttige, faglige samtalene vi har hatt og fremdeles har, og ikke minst til Simon, Sigve og Edvin, for all lek-magien dere i oppveksten

har skapt og fremdeles skaper hjemme, og som har gjort at jeg aldri har sluttet å være nysgjerrig på lek-universet.

Og ikke minst, takk til alle små mennesker jeg har møtt i løpet av yrkeslivet mitt, som har invitert meg inn i fantasien, og som har vist meg hvor mye leken betyr for barn.

I oppstarten av master-prosessen observerer mellomstemmann Sigve sin studerende mor, og spør hva jeg driver med. Jeg forteller at jeg skal skrive en oppgave om lek. Han tenker litt på det, og svarer: «Det er litt rart at voksne skal si noe om lek egentlig, for det er barna bedre til». Med dette i minne, har jeg forsøkt å si noe om leken, på barnas vegne. Leken er en gave, gitt til barnet fra barndommen. Den må vi ta vare på.

God lesing!

Hamar, januar 2024

Stine Snildal

<b>1. Innledning</b> .....	1
<b>1.1 Bakgrunn for valg av tema</b> .....	4
<b>1.2 Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål</b> .....	6
<b>1.3 Oppbygging av oppgaven</b> .....	7
<b>2. Kunnskapsstatus, relevant teori og forskning på feltet</b> .....	8
<b>2.1 Barnehagelærerens pedagogiske grunnsyn og profesjonsetikk</b> .....	8
<b>2.2 Fenomenet og begrepet lek – dens egenverdi og nytteverdi</b> .....	10
2.2.1 Lek som fenomen.....	10
2.2.2 Lekens betydning for barns hjerneutvikling.....	11
2.2.3 Lekens egenverdi versus nytteverdi.....	12
2.2.4 Lek i rammeplan for barnehager.....	14
2.2.5 Voksenrollen i den frie leken.....	15
<b>2.3 Læringsaspektet i barnehagen</b> .....	16
2.3.1 Læringsbegrepet i barnehagen.....	16
2.3.2 Læringsbegrepet i relevante nasjonale styringsdokumenter og reformer	17
2.3.3 Læringstrykk i barnehagen.....	18
<b>2.4 Overgang mellom barnehage og skole</b> .....	19
2.4.1 Overgangsåret i barnehagen.....	19
2.4.2 Styringsdokumenter for overgang mellom barnehage og skole.....	20
2.4.3 Den frie leken som brobygger i overgangen til skolen.....	21
<b>3. Forskningsdesign og metodiske avveielser</b> .....	23
<b>3.1 Det kvalitative forskningsintervju</b> .....	23
<b>3.2 Undersøkelsens fenomenologiske og hermeneutiske forankring</b> .....	24



<b>3.3 Min forforståelse.....</b>	<b>25</b>
<b>3.4 Litteratursøk, rekruttering av utvalg, intervjuguide og intervjuer.....</b>	<b>26</b>
3.4.1 Litteratursøk.....	26
3.4.2 Utvalg – rekruttering av informanter.....	26
3.4.3 Utviklingen av intervjuguide.....	27
3.4.4 Praktisk gjennomføring av intervjuene.....	27
<b>3.5 Analyse av datamaterialet.....</b>	<b>28</b>
3.5.1 Tematisk analyse.....	29
3.5.2 Analyseprosessen.....	29
<b>3.6 Etisk refleksjon og kvalitetskrav.....</b>	<b>32</b>
3.6.1 Informert samtykke og aidentifisering.....	32
3.6.2 Validitet og relabilitet.....	32
<b>4. Presentasjon av funn.....</b>	<b>34</b>
<b>4.1 Den frie leken vilkår.....</b>	<b>34</b>
4.1.1 Barnehagelærerens syn på den frie leken i barnehagen.....	34
4.1.2 Prioritering av fri lek for de eldste barna i barnehagen.....	37
4.1.3 Voksenrollen i den frie leken i barnehagen.....	40
4.1.4 Oppsummering – den frie lekens vilkår.....	41
<b>4.2 Faktorer som påvirker den frie leken i barnehagen for de eldste barna</b>	<b>41</b>
4.2.1 Læringsbegrepet i barnehagen.....	42
4.2.2 Læringstrykket det siste året i barnehagen.....	44
4.2.3 Profesjonsetikken til barnehagelæreren.....	46
4.2.4 Forventninger fra foreldrene.....	47

4.2.5 Samarbeidsrutiner mellom barnehage og skole i overgangen.....	49
4.2.6 Den frie leken i styringsdokumenter for overgangen.....	51
4.2.7 Oppsummering – faktorer som påvirker prioritering av den frie leken...	51
<b>4.3 Lekens betydning for barnet.....</b>	<b>52</b>
4.3.1 Den frie leken i barnets livsverden og livsmestring.....	52
4.3.2 Oppsummering – lekens betydning for barnet.....	55
<b>5. Diskusjon.....</b>	<b>57</b>
<b>5.1 Bli den frie leken ivaretatt i henhold til FNs barnekomités</b>	
<b>    definisjon av lek?.....</b>	<b>57</b>
5.1.1 Anerkjennes lekens egenverdi i barnehagen som en vesentlig faktor	
ved den frie leken?.....	61
<b>5.2 Hvorfor er den frie leken viktig å ivareta i overgangen mellom</b>	
<b>    barnehage og skole, og hvordan kan det gjøres?.....</b>	<b>64</b>
5.2.1 En annen voksenrolle med de eldste barna.....	66
5.2.2 Den frie leken som brobygger og overgangsobjekt i overgangen.....	68
5.2.3 Den frie lekens rolle i skoleforberedelsene det siste året i barnehagen....	71
5.2.4 Læringstrykket fra barna – en utfordring for den frie leken?.....	72
<b>5.3 Er det plass til den frie leken i det siste året før skolestart?.....</b>	<b>74</b>
<b>6. Avslutning.....</b>	<b>78</b>
<b>6.1 Sentrale funn i undersøkelsen.....</b>	<b>78</b>
<b>6.2 Oppgavens bidrag til ny kunnskap og praksis.....</b>	<b>80</b>
<b>6.3 Mulige begrensninger ved resultatene i denne masteroppgaven.....</b>	<b>81</b>
<b>6.4 Hvordan kan resultatene følges opp videre i forskning og fagutvikling?</b>	<b>82</b>

**Litteratur.....**

83

<b>Vedlegg 1</b> Informasjonsskriv og samtykkeskjema til informanter.....	92
<b>Vedlegg 2</b> Intervjuguide.....	96
<b>Vedlegg 3</b> Godkjenning fra Sikt.....	99

## Tabeller

Tabell 4.1 – Temaer og undertemaer tilknyttet forskningsspørsmålene.....	31
--	----

## 1. Innledning

I denne masteroppgaven er temaet den frie lekens vilkår i barnehagen, og jeg vil undersøke hvordan den frie leken forstås og ivaretas av barnehagelærere det siste året før barna starter på skolen.

En barnehage kan beskrives som en frivillig pedagogisk virksomhet for barn under opplæringspliktig alder (Korsvold, 2023). Barn i Norge har en lovfestet rett til barnehageplass (barnehageloven, 2022), og andelen barn som går i barnehage i Norge pr 01.03.23 er 93,4% (Statistisk sentralbyrå, 2023). Barnehagene har ulike eieforhold, med både kommunale og private eiere. Kunnskapsdepartementet er overordnet myndighet for barnehagene, og hver kommune har lokalt ansvar for at alle barnehagene i kommunen drives etter gjeldende lover og forskrifter. Utdanningsdirektoratet har ansvar for at den nasjonale barnehagepolitikken omsettes i praksis, videre forankret til Statsforvalteren i hvert fylke (Regjeringen, 2022). Barnehager er organisert i fysiske bygg, med et visst antall barnehageplasser, fordelt på ulike avdelinger eller baser. Avdelingene er inndelt etter alder på ulike måter. Barnehagene er bemannet etter en satt bemanningsnorm og pedagognorm som gjelder for grunnbemanningen i barnehagen (barnehageloven, 2022), og bemannes med ulike stillinger som ufaglærte, fagarbeidere med fagbrev, pedagoger med barnehagelærerutdanning og andre med høyere utdanning.

Barnehager i Norge reguleres av Lov om barnehager (2005) og rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017), som gir retning for daglig drift og den pedagogiske tilretteleggingen. Sentrale føringer for barnehagens virksomhet forankres i barnehagelovens §1, formålsparagrafen, som blant annet sier at «barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barns behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling» og at «barnehagen skal [...] anerkjenne barndommens egenverdi». Videre sier paragrafen at barnehagen «skal bidra til trivsel og glede i lek og læring» (barnehageloven, 2005). I 2022 var 43% av de ansatte i barnehagens grunnbemanning barnehagelærere (Utdanningsdirektoratet, 2023). Barnehagelærer er en beskyttet tittel tilknyttet profesjonsutdanningen og bacheloren barnehagelærer. Ansvarsoppgavene til en barnehagelærer er å lede barnehagens virksomhet og pedagogiske innhold i henhold til barnehageloven og rammeplanen. Som formålsparagrafen sier, har lek og dens egenverdi en

sentral plass i barnehagen. Jmfør barnekonvensjonen (2003), beskriver rammeplanen barndommen som en egen fase i livet, med en egenverdi, og at leken anses som fundamental (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

Lek er noe alle mennesker har et forhold til i løpet av livet, og det er et av de viktigste grunnsteinene i barndommen. Friedrich Fröbel, kjent som grunnleggeren av barnehager på 1800-tallet, var opptatt av lekens betydning for barnets utvikling, og sa at «leken i barnealderen er hjertebladene til hele det fremtidige liv, for hele mennesket utfolder seg og viser seg i den i sine fineste anlegg, i sitt innerste vesen» (Myhre, 1996, s. 107). Selv om fenomenet lek er «mangesidig og sammensatt», finnes det noen generelle egenskaper ved leken som det ifølge Ole Fredrik Lillemyr (2020) er stor enighet om, på tvers av ulike tilnærminger og teoretiske retninger (s. 29). Lek er typisk for barn, den er egenmotivert, allsidig og endrer seg raskt mens den pågår. Leken har mange funksjoner for barna. Den er problemløsende, utviklingsstimulerende, den styrker selvfølelsen og er identitetsutviklende. Det er i leken barna prøver ut ulike normer, verdier og oppfatninger de har. Lillemyr hevder at leken er «et viktig kultur- og samfunnsfenomen», og at den er essensiell for barnekulturen og barndommen som en egen fase i livet (s. 35-36), noe rammeplanen også har innlemmet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

Det er den frie leken jeg vil undersøke og avgrensere fra annen lek. Jeg avgrensere også med tanke på utvalg av informanter, og intervjuer barnehagelærere for å ha en mer homogen gruppe å undersøke, og fordi barnehagelærere har et faglig ansvar for det pedagogiske innholdet i barnehagen. Ettersom jeg tar utgangspunkt i det siste året i barnehagen, kunne jeg også valgt å rekruttere informanter fra skolen og skolefritidsordningen, men avgrensere grunnet oppgavens omfang.

Den frie leken står ifølge Kari Nergaard (2022) sterkt i den norske barnehagetradisjonen (s. 71), og har, slik Anne Greve et al. (2023) beskriver det, tradisjonelt blitt sett på som en tidsavgrenset periode i løpet av barnehagedagen hvor barna har kunne gjøre hva de vil, samtidig som det er brukt som betegnelse på selve aktiviteten som foregår (s. 28). Torben Hangaard Rasmussen (2021) viser til at begrepet frilek historisk sett har blitt benyttet for en praksis hvor barna har lekt på egenhånd, og hvor de ansatte samtidig har gjort noe helt annet, uten å involvere seg i barnas lek på annen måte enn å overvåke den. Rasmussen hevder videre at frilek både har betydd at de ansatte har «fri» fra å tilrettelegge for læringsaktiviteter med barna, men også at barna har «fri» fra de voksne (s. 212). Ifølge Greve et al. (2023) vil aldri

den frie leken være helt «fri» ved at den er underlagt visse restriksjoner, og hvor de ansatte bestemmer rammene eller reglene som barna må forholde seg til. Friheten i den frie leken består av at barna selv kan velge aktivitet, lekepartnere og leketema (s. 28). Eli Åm (1984) definerer frilek som «lek som skiller seg fra annen aktivitet ved at den fra barnets side er frivillig og innenfor miljøets rammer styrt av barnet selv» (s. 9). Peter Grey (2011) bruker en lignende betegnelse på den frie leken: “... aktivitet som er selvvalgt og regissert av deltakerne og foretatt for dens egen del, og ikke bevisst drevet fram for å oppnå tydelige resultater utover aktiviteten i seg selv» (s. 444) (min oversettelse). Denne type lek skiller seg fra eksempelvis voksenstyrt lek, eller lek som har et forhåndsdefinert mål. I faglitteraturen brukes gjerne frilek, eller fri lek, og barns egeninitierte lek om hverandre (Greve et al., 2023, s. 28), men jeg har valgt å benytte betegnelsen fri lek i denne oppgaven. I oppgaven viser jeg flere steder til FNs barnekomité’s definisjon av lek, og denne definisjonen samsvarer slik jeg ser det godt med forståelse av fri lek:

Lek er enhver oppførsel, aktivitet eller prosess satt i gang, styrt og strukturert av barna selv; den finner sted når og hvor mulighetene oppstår. [...] Lek i seg selv er ikke-obligatorisk, drevet av indre motivasjon og foretatt for sin egen skyld, snarere enn som et middel til et mål. [...] De viktigste kjennetegnene ved lek er moro, usikkerhet, utfordring, fleksibilitet og ikke-produktivitet. (FNs komité for barns rettigheter, 2013, s. 5).

FNs barnekomité oppfatter altså lek som en spontan aktivitet styrt av barn på barnas premisser. I denne definisjonen ligger også en forståelse av at lek er selvvalgt og motivert av barna selv, og at den foretas for sin egen skyld, men at den samtidig gir barna ulike opplevelser og erfaringer.

Et viktig perspektiv er den frie lekens betydning, og hva denne leken betyr for barnets livsverden, som Greve et al. (2023, s. 30) beskriver som «en måte å være i verden på». Den frie leken handler om at barna selv velger å leke uten at annet foregår enn nettopp barnas egen motivasjon eller drivkraft til å leke. Leken slik den utvikler seg mens barna driver den fram er målet i seg selv og ikke et middel til noen annen form for læring enn hva leken gir av læring. Margareta Öhman (2007) spesifiserer leken i sammenheng med begrepet livsverden. Begrepet, som stammer fra fenomenologien, beskrives som at «gjennom konkrete, levde erfaringer og handlinger møter mennesket verden, påvirker den og påvirkes av den» (s. 45). Barnehagen trekkes fram som en del av barnets livsverden, hvor leken har en stor plass.



Öhman beskriver hvordan barna «deler hverandres leke- og livsverden» gjennom samspillserfaringer i lek. De lærer om hverandre og om seg selv (s. 48-49).

Helt siden Frøbels tid, har lekens betydning vært under debatt, med ulike interesser og perspektiver (Lillemyr, 2020). En side av lek-debatten de siste årene, handler om bekymringen for at økt læringstrykk i barnehage og skole medfører en trussel mot barns frie lek (Sundsdal & Øksnes, 2015). FN definerer lek som en verdi for barnet fordi den representerer moro og fornøyelse for sin egen skyld, og de mener at denne type lek ikke blir nok anerkjent og heller ikke forstått, fordi den ikke er «pedagogisk nyttig». FNs barnekomité ga derfor i 2013 ut en presisering til artikkel 31 i barnekonvensjonen, som beskriver barns rett til lek. Presiseringen, i kommentar nr. 17, hadde bakgrunn i stor bekymring rundt at måltstyrt læring ville erstatte mye av tida til den frie leken i barnehage og skole (FNs komité for barns rettigheter, 2013, s. 11). En viktig faktor i denne debatten, er hvordan leken ble ivaretatt i skolen etter at Reform-97 ble iverksatt med skolestart for 6-åringer. Retorikken var «det beste fra to tradisjoner», det vil si barnehage og skole, hvor leken skulle ivaretas (Haug, 2019, s. 38). Reform-97 ble senere erstattet med reformen Kunnskapsløftet i 2007, hvor mye av leken i skolen forsvant (s. 37). Som en del av Kunnskapsløftet, ble barnehagene flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2006, med begrunnelsen at barnehagene var et frivillig, men første steg i utdanningsløpet (Thoresen & Aukland, 2020, s. 76). Barnehagene fikk også en ny rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2006), som i større grad enn før fremhevet barnehagen som en del av det livslange læringsløpet, med fagplaner lik skolens (Thoresen & Aukland, 2020, s. 78). Dette ble videreført i revidert rammeplan i 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Spørsmål som kan stilles, er om dette «læringstrykket» kan ha påvirket den frie lekens posisjon i barnehagene, om det har påvirket barnehagelærerens forståelse av overgangen til skolen, og forståelsen for den frie lekens betydning i overgangen.

## **1.1 Bakgrunn for valg av tema**

Jeg har lenge interessert meg for den frie lekens rolle og posisjon i barnehage og småskole, både som forelder og barnehagelærer. Mine tre barn har alle startet på skolen med lekenhet og utforskertrang i bagasjen fra barnehagen, men slik jeg har observert og fortolket, har de i stor grad møtt et skolesystem der den frie leken stort sett har blitt gitt i «lommer» mellom andre aktiviteter, eller i friminutt. Som mor har læringstrykket har vært tydelig sett utenfra. Parallelt

med dette har jeg som barnehagelærer observert debatten om leken som forsvant i skolen, både i faglitteratur og i medier. Artikkelserien «Skolesviket» i VG (2018-2019), viste mange eksempler på at 6-årsreformen har feilet. Spesielt artikkelen med tittelen «*Barnepsykiatere slår alarm – Barn helt ned i førskolealder blir syke av stress*» vekket min interesse (Ridar & Ertesvåg, 2018). I artikkelen hevder avdelingsoverlege Trond Diseth ved Avdeling for barn og unges psykiske helse på Rikshospitalet, at stadig flere barn og unge blir innlagt med smerter og lammelser som man ikke finner en åpenbar årsak til. I løpet av fem år ble antall henvisninger til hans avdeling femdoblet. Etter hvert forsto Diseth og hans medarbeidere at dette i overvekt handler om stress og prestasjonspress i både barnehage og skole. Diseth uttaler at «barnehagene blir mer og mer en skoleforberedende institusjon, med matte og norsk, på bekostning av barns mulighet til lek». I samme artikkel belyser også barnepsykiater Stein Førde ved Rikshospitalet at leken må brukes som et redskap for å ruste barna til dagens uforutsigbare samfunn og at «leken er det beste vi har for å lære barna å forholde seg fleksibelt til alt som skjer rundt dem». Han mener at barna blir mer sårbare og krenkbare hvis leken fjernes. Dette viser også overlege Charlotte Lunde og hjerneforsker Per Brodal til i sin nyeste bok «*Lek og læring i et nevroperspektiv – hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*» (2022), og illustrerer det med ordspillet «Livet er ikke en lek, men barndommen bør inneholde mer lek hvis ikke ungdomstiden skal bli en dans på nevrosen» (s. 31). Dette ble tittelen på min masteroppgave.

Med bakgrunn i at lek beskrives som fundamental for en god barndom og at debatten om læringsfokuset både i barnehage og skole har vist at leken har fått mindre plass, begynte jeg å reflektere mer over hvilke lek-erfaringer som barna får i barnehagen, og hva de har med seg i overgang til skolen. Jeg ble nysgjerrig på i hvilken grad barna gis mulighet til den delen av leken som anses som fri lek, og ble derfor interessert i å undersøke om det er slik at den frie leken vernes og fremmes av barnehagelærerne i barnehagen, eller om de har andre interesser og påvirkninger som gjør seg mer gjeldende. Siden barnehagen er en sentral arena for lek, er det særlig interessant å finne ut av den frie lekens posisjon for de eldste barna, som står i overgangsfasen mellom barnehage og skole, og i spennet mellom lek og læring.

## 1.2 Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål

Med den frie leken i barnehagen som tema, og barnehagelæreren som en helt sentral profesjon i denne sammenhengen, har jeg valgt følgende problemstilling:

*«Hvordan forstås og ivaretas den frie leken i barnehagen, med særlig henblikk på det siste året før skolestart?»*

For å undersøke mer om den frie lekens posisjon det siste året i barnehagen, har jeg konkretisert undersøkelsen min med de tre forskningsspørsmålene. For å få mer kunnskap om hvordan den frie leken blir forstått og ivaretatt, anser jeg det som vesentlig å få vite mer om hvilket syn barnehagelærere har på fri lek med de eldste barna, hvordan de prioriterer, og om læringsbegrepet påvirker valgene de tar. Videre vil jeg undersøke hvilken betydning den frie leken kan ha for barnet i overgangen fra barnehage til skole, og hvorfor det er viktig å ivareta den.

De tre forskningsspørsmålene lyder:

1. Hvilket syn har barnehagelæreren på den frie leken for de eldste barnehagebarna, og hvordan prioriterer barnehagelæreren fri lek det siste året i barnehagen?
2. Hva påvirker barnehagelæreren i hvordan det blir tilrettelagt for fri lek for de eldste barna?
3. Hvilken betydning kan den frie leken ha for barnet i overgangen fra barnehage til skole?

Med disse forskningsspørsmålene mener jeg at jeg på en god måte vil undersøke problemstillingen, og finne ut mer om hvordan barnehagene plasserer seg i «bekymringslandskapet» jeg tidligere har skissert. Har den frie leken gode vilkår fram til skolestart eller ikke, og hva kan dette føre til?

### **1.3 Oppbygging av oppgaven**

I kapittel to gjøres rede for kunnskapsstatus, teorigrunnlag og eventuell forskning på temaet, tilknyttet barnehagelærerens grunnsyn og profesjonsetikk, leken i barnehagen, læringsaspektet i barnehagen, samt overgang mellom barnehage og skole.

Kapittel tre gjør rede for forskningsdesign og valg av metode. Jeg gjør rede for det kvalitative forskningsintervju, den fenomenologiske og hermeneutiske vitenskapsteoretiske forankringen undersøkelsen har, for min forforståelse og hvordan jeg har forholdt meg til denne. Min fremgangsmåte i forskningen beskrives deretter ved å gjøre rede for litteratursøk, utvalg, utvikling av intervjuguide, og gjennomføring av intervjuene. Videre i kapitlet beskrives hvordan jeg analyserte datamaterialet ved hjelp av tematisk analyse. Til slutt redegjør jeg for etisk refleksjon og kvalitetskrav som informert samtykke, aidentifisering, validitet og reliabilitet.

I kapittel fire presenterer jeg funn i analysen, hvor jeg deler presentasjonen inn i den frie lekens vilkår, påvirkningsfaktorer, og lekens betydning for barnet.

I kapittel fem diskuterer jeg funnene i analysen i lys av teori og tidligere forskning på området.

Kapittel seks gir en oppsummering av oppgaven. I tillegg reflekterer jeg over oppgavens funn, beskriver oppgavens relevans for ny kunnskap og forskning på feltet, og noe om mulige begrensninger ved masteroppgaven. Til slutt beskriver jeg hvilke temaer jeg ser for meg at kunne vært interessant og nødvendig å utforske videre rundt barns frie lek i en tverrsektoriell sammenheng med ulike informanter.

## 2. Kunnskapsstatus, relevant teori og forskning på feltet

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for relevant teori og forskning som ligger til grunn for denne oppgaven. Jeg vil først belyse barnehagelærerens pedagogiske grunnsyn og profesjonsetikk i barnehagelærer-rollen. Dette er sentrale områder som ligger til grunn for hvilket syn barnehagelæreren har på den frie leken i barnehagen. Videre vil jeg gjøre rede for ulike begrep og temaer som er relevante for forståelsen av leken i barnehagen. Jeg vil belyse lek som fenomen, lekens rolle for hjerneutvikling, og begrepene lekens egenverdi og nytteverdi. Jeg vil i tillegg beskrive leken i rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017) og deretter belyse voksenrollen i den frie leken. Barnehagebarns læring har fått mye oppmerksomhet i et par tiår. Jeg gjør derfor rede for læringsbegrepet som påvirkningsfaktor for den frie leken i barnehagen, relevante styringsdokumenter og reformer knyttet til læringsbegrepet, og for læringstrykket som forekommer i barnehagen. Avslutningsvis vil jeg beskrive overgangen mellom barnehage og skole, herunder overgangsåret i barnehagen, deretter vise til relevante styringsdokumenter for overgangen til skolen, og helt til slutt belyse hvordan den frie leken kan benyttes som brobygger mellom barnehage og skole.

### 2.1 Barnehagelærerens pedagogiske grunnsyn og profesjonsetikk

Barnehagelærerens pedagogiske grunnsyn vil være med på å styre valg og prioriteringer i barnehagen. Mona Halsauet Frønes (2022) forklarer pedagogisk grunnsyn som «barnehagelærerens oppfatning av hva som er viktig i og for barns liv» (s. 24). Hvilket pedagogisk grunnsyn barnehagelæreren har, synliggjøres i hvordan barnehagelæreren ivaretar dette i barnehage-hverdagen.

Lillemyr (2020) hevder at barnehagelæreren kan være mer eller mindre bevisst sitt pedagogiske grunnsyn, men at alle som jobber med barn *har* et pedagogisk grunnsyn. Han trekker også fram at et pedagogisk grunnsyn aldri er statisk, men hele tiden i utvikling (s. 72). Lillemyr beskriver hvordan barnehagelærerens pedagogiske grunnsyn er med på å påvirke synet på lek på denne måten: «Gjennom praktiske erfaringer med barn i lek, og gjennom påvirkning fra utdanning, litteratur og andre meninger og holdninger, utvikles pedagogens egne holdninger til hvordan vedkommende ønsker å møte barn i lek» (s. 75). Dette fremhever også Sonja Kibsgaard (2018), som beskriver hvordan personalets pedagogiske grunnsyn, kunnskap om og syn på lek, danner barnehagens pedagogiske plattform, og videre diskurser

om lekens plass og utviklingsmuligheter i barnehagen. Han hevder at dette er avgjørende for lekens vilkår (s. 365).

Barnehagelærerens pedagogiske grunnsyn kommer til uttrykk gjennom hvilket barnesyn barnehagelæreren innehar. Dion Sommer (2003) har gitt navn til det nye synet på barn og oppvekst, som han kalte «et paradigmeskifte når det gjelder syn på barn» (s. 32). Skiftet handler om endringen fra å se på barn som et formbart objekt, til å se på barn som subjekt. Barnet som subjekt bygger på FNs barnekonvensjon artikkel 12 og 13, som omhandler barns ytringsfrihet og barns medvirkning. Å se barnet som subjekt knyttes derfor tett sammen med barns medvirkning. I rammeplan for barnehager fra 2006 kom for første gang barns rett til medvirkning inn som begrep. Dette satte en ny standard for verdigrunnlaget i barnehagen, som ga barnet *rettigheter* til å bli sett på som subjekt. Det var ikke lenger bare en anbefaling eller et mål (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 13). Berit Bae (2009) definerer barnet som subjekt slik: «Å anerkjenne barn som subjekter betyr å møte den enkelte som individ som kan forholde seg til seg selv, med rettigheter når det gjelder egne tanker og følelser» (s. 20).

Barnehagelærerens profesjonsetikk styres i stor grad av det pedagogiske grunnsynet, som innebærer hvilket verdigrunnlag hver enkelt barnehagelærer bygger sitt arbeid på. Kristin Rydjord Tholin (2021) definerer profesjonsetikk som «etiske problemer og dilemmaer som oppstår i tilknytning til utøvelse av barnehagelæreryrket» (s. 55). En lignende definisjon finner vi hos Lars Gunnar Lingås (1999), som beskriver profesjonsetikk som «verdibaserte handlingsvalg i yrkessammenheng» (s. 27). Tholin (2021) fremhever at barnehagelærerens holdninger og handlinger i møte med barn, kollegaer og foreldre må fremmes gjennom en profesjonsetisk bevissthet (s. 56). Barnehagelærerens profesjonsetikk vil kunne påvirke hvordan den frie leken både forstås og ivaretas i barnehagen. Solveig Østrem (2015) har intervjuet 27 barnehagelærere, der hun undersøkte vilkårene for barnehagelærerens profesjonsutøvelse. Hun fant at barnehagelærerne opplevde krav og forventninger som ikke var forenlige med barnehagens formål, og at det i tillegg var utfordrende å ytre seg kritisk om forhold de mente ikke fremmet barnehagens mandat, fordi kritikken var uønsket lenger opp i systemet, eller fordi kritikk ikke ble etterspurt (s. 281). Videre fant hun at kompetanse hos barnehagelæreren er av vesentlig betydning for barnehagetilbudet som blir gitt, og ser samtidig et potensial til at barnehagelærer-profesjonen kan styrkes til større tydelighet, kritisk tenkning og faglighet. Østrem fremhever dette som sentrale faktorer for å kunne «identifisere, forstå, analysere og kritisk vurdere vilkårene for egen profesjonsutøvelse» (s. 297-298).

## 2.2 Fenomenet og begrepet lek – dens egenverdi og nytteverdi

### 2.2.1 Lek som fenomen

Leken har gjennom historien blitt ulikt beskrevet av forskere, og det er utallige perspektiver som kan legges til grunn for å definere lek. Med bakgrunn i dette, kan det være utfordrende å gi en meningsfull beskrivelse av lek. FNs barnekomité, som kontrollerer at medlemsland i FN følger barnekonvensjonen hvor blant annet barns rett til lek uttrykkes (barnekonvensjonen, 2003), har redegjort for lek som fenomen i kommentar nr. 17 (FNs komité for barns rettigheter, 2013). FNs barnekomité definerer lek som en selvvalgt og indre motivert oppførsel, aktivitet eller prosess hvor barna selv tar initiativ til og driver leken fram, og hvor leken i seg selv er målet for barnet. De mener videre at leken kjennetegnes av «moro, usikkerhet, utfordring, fleksibilitet og ikke-produktivitet» (s. 5). Komiteen beskriver lek som viktig for barns helse, trivsel og utvikling på mange ulike områder, som «kreativitet, fantasi, selvtillit, mestringstro, samt fysiske, sosiale, kognitive og emosjonelle styrker og ferdigheter» (s. 4). Videre sier barnekomiteen at lek bidrar til læring i alle aspekter av læringsbegrepet, og at leken er en måte for barnet å delta i hverdagslivet på. Samtidig beskriver komiteen at leken gjennom egenverdien den har for barnet, bidrar til nytelse og glede. Barnekomiteen viser videre til forskning som har funnet at leken er viktig for barnets egne, spontane drivkraft etter utvikling, og fremhever at leken har en betydelig rolle i barnets hjerneutvikling, spesielt de første årene i barnets liv. Leken beskrives som barnets øvingsarena for egen forhandlingsevne, å kunne gjenvinne følelsesmessig balanse, ha evnen til konfliktløsning og mestre beslutningstaking. Komiteen beskriver at barn lærer ved handling, og at de gjennom å engasjere seg i lek, kan forstå og forme seg selv som sosialt individ i verden, ved å utforske, oppleve og eksperimentere med roller, ideer og erfaringer (s. 4).

Et av perspektivene leken kan beskrives med, er de filosofiske tilnærmingene til lek. Filosofiske tilnærminger er, slik jeg ser det, tettest forankret til FNs barnekomités definisjon, og i tillegg forenlig med hvordan den frie leken forklares. Den frie leken kan beskrives som en slags kraft hos barnet der barnets danning og frihet står sentralt, og hvor den voksne ikke skal gripe inn (Rasmussen, 2021, s. 211). Den filosofiske tilnærmingen til lek er opptatt av hva det er som gjør at leken er meningsfull for barn, og er i følge Lillemyr (2020) mest opptatt av lekens egenverdi (s. 172). I det følgende vil jeg kort redegjøre fra sentrale bidragsytere i den filosofiske tilnærmingen til lek, og som har betydning for argumentasjonen av den frie leken og lekens egenverdi. Sutton-Smiths, Gadammers og Schillers syn på lek viser hvordan lek

er en sentral komponent i det å være og å erfare, som barn i barns livsverden. Brian Sutton-Smith har vært en viktig stemme for å fremme lekens egenverdi. Han beskriver at det er utfordrende å finne en entydig definisjon av lek, og kaller leken et irrasjonelt fenomen. Han forklarer leken som flertydig, og at den derfor kan tolkes på ulike måter (Sutton-Smith, 1997, s. 1). Om barn lærer noe gjennom lek, mener han er tilfeldig, og heller ikke vesentlig. Barn leker fordi de synes det er gøy å leke, uten at leken har et konkret mål (s. 18). Han sier at lek er en del av det meningsfulle livet, og beskriver det som en kraft som gjør livet verdt å leve her og nå (Sutton-Smith, 2008, s. 116). Hans-Georg Gadamer (1989) beskriver videre leken som selvdrivende; han ser ikke leken som noe barn gjør, men mer at leken i seg selv er selve subjektet (s. 103-104). Gadamer hevder at leken kun oppfyller sin hensikt hvis den som leker gir seg hen til leken, eller med hans ord «loses himself in play» (s. 102). Før Gadamer, definerte Friedrich Schiller leken som en grunnleggende rolle i et menneskets liv. Et av de mest sentrale meningene til Schiller, er at «mennesket kun er menneskelig når det leker, og at det gjennom leken har muligheten til å ta seg selv igjen» (Steinsholt, 1999, s. 51). Med dette mente han at den eneste muligheten til å bli et helt menneske, er gjennom lekdriften mennesket har (Steinsholt & Ness, 2016, s. 136). Schiller hevder at leken har et formål, men at dette formålet kommer innenfra, og har beskrevet dette som «et formålsløst formål» (Steinsholt, 1999, s. 52). Kjetil Steinsholt slutter seg til fenomenologien og Schillers synspunkt, og beskriver leken som en væremåte: «Leken holder den som leker, fast i leken, det vil si at leken leker barnet» (s. 7).

I følge Öhman (2007) er leken en stor del av barnets livsverden, som omfatter barnets erfaringer og samhandling med andre der de kontinuerlig påvirker og blir påvirket (s. 45). Begrepet livsverden er vesentlig innenfor fenomenologien og hermeneutikken, og kan i denne sammenhengen bety at den frie leken er unik for enkeltmennesket. Rammeplanen bygger på en verdi om at det enkelte barnets helhetlige behov skal ivaretas (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20, 29, 33, 37).

### *2.2.2 Lekens betydning for barns hjerneutvikling*

Betydningen leken har for barnets hjerneutvikling er en nyere forståelse av lekens rolle i barnets læring og utvikling (Melvold, 2019, s. 272). Lunde og Brodal (2022) setter søkelyset på hvilke betingelser som må være til stede for læring og utvikling hos barn, og trekker fram leken som særegen i denne prosessen. Gjennom sin forståelse av lekens betydning for



hjerneutvikling beskriver de det de benevner som et nevropsykologisk perspektiv på hvorfor det er viktig for barn å leke. De viser til at «hjerneforskning understøtter lekens sentrale betydning i barns utvikling» (s. 44). Lunde og Brodal hevder at lek spiller en vesentlig rolle for læring og utvikling, fordi lek er med på å gi det beste grunnlaget for senere læring i skole og arbeidsliv. De mener at for å motivere barn til læring, må det som skal læres være verdifullt og meningsfullt for den det gjelder. Slik hevder de at barnehjernen vil utvikle seg best mulig, ettersom hjernen er det de kaller «bruksdrevet». Med dette mener de at om barnet utfører meningsfulle aktiviteter som egeninitiert lek, sørger dette for de nødvendige endringene i hjernens synapser, slik at den livsviktige læringen skjer (s. 53). Lunde og Brodal belyser også forskning som viser at å tilrettelegge for lek, spesielt rollelek, er gunstig for å utvikle barnets eksekutivfunksjoner før skolestart. Med eksekutivfunksjoner mener de «å velge bort automatiske tanker og handlinger til fordel for mer hensiktsmessig og målrettet atferd» (s. 65). I tillegg fremhever de at selvregulering utvikles effektivt gjennom lek, noe som er viktig for barnets evne til å tilpasse seg på skolen (s. 64).

Line Melvold (2019) beskriver hvordan leken gjør at barnets hjerne fungerer bedre. Hun viser til at lek utløser vekst av nerveceller i hjernen, og at det i tillegg skapes flere forbindelser mellom nervecellene som optimaliserer nerveimpulsene. Hun viser videre til studier hvor barn som har lekt mye, har en bedre hjerneutvikling, enn barn som bruker mye tid foran skjerm (s. 272). Leken blir også trukket fram som en mulighet til å styrke stressresponsystemet til barnet, og at barnets evne til å håndtere stress blir sterkere gjennom lek, fordi leken gjør at stresshormonene bringes raskere tilbake til et normalt nivå (Eide-Midtsand, 2015, s. 86).

### *2.2.3 Lekens egenverdi versus nytteverdi*

I rapporten «Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv» av Børhaug-utvalget, beskrives leken som en kjerneverdi i barnehagens helhetlige pedagogikk. Ekspertutvalget deler leken inn i to ulike syn: leken som egenverdi og lek som redskap for læring og utvikling. Leken som egenverdi vil si den leken som barna tar initiativ til, motiveres til og styrer selv. Leken som redskap for læring og utvikling er på den andre siden lek som har en bestemt intensjon og måloppnåelse (Børhaug et al., 2018, s. 46). Einar Sundsdal og Maria Øksnes (2018) benevner dette som lekens nytteverdi eller instrumentelle verdi.

Lekens egenverdi settes i sammenheng med hvordan barnekonvensjonen definerer lek, slik jeg viser til i underkapitlet «Leken som fenomen». Barnekonvensjonen (2003) vektlegger verdien leken har for barna, at det er noe de driver med for sin egen skyld, og de mener også at lek ikke er et middel til et mål (s. 5). Barnekonvensjonen har et tydelig perspektiv på at hvis ikke egenverdien i leken er ivaretatt, kan det ikke defineres som lek. Øksnes og Sundsdal (2014), som er sterke forkjempere for lekens egenverdi, setter leken inn i lignende ramme, der de støtter definisjonen barnekonvensjonen har av lek. De sier: «Idet vi gjør leken til et middel for noe annet, slutter den mest sannsynlig å være lek. I stedet blir den en pedagogisk aktivitet» (s. 51). Generell kommentar nr. 17 (2013) fra FNs barnekomité kom som følge av komiteens bekymring for at rettighetene ikke ble nok anerkjent i praksis, både i lovgivning og i planlegging av å ivareta barns lek. Kommentaren ga en utfyllende forklaring på dette, der det ble tydelig at lekens egenverdi ikke anerkjennes, og der det både rettes bekymring og advares mot et læringstrykk. I kommentar nr. 17 står det at lek kan oppfattes som «tapt» tid i store deler av verden, og at voksne mangler tillit og forståelse for å støtte barn i lek og samhandle med dem om lek. Heller en lek som oppfattes som både uproduktiv, skittent, påtrengende og forstyrrende, vil voksne prioritere studier og lønnet arbeid. Barnas rett til deltakelse, behov for rekreasjon gjennom lek og at lek er grunnleggende for barns trivsel, hele og utvikling er dårlig forstått og undervurdert (s. 11). Barnekomiteen mente derfor at barnehager og skoler i økende grad velger bort lek til fordel for formell læring, og at det ikke anerkjennes i dagsrytme og læreplaner at barn har behov for fri, egeninitiert lek (s. 12).

Øksnes og Sundsdal (2014) definerer lekens verden for barn som et «Lekeland», og beskriver videre hvordan fravær av barns lek kan kalles et «Ikke-lekeland», eller hvor leken utsettes for det de kaller en instrumentalisering med et bestemt mål:

I dette landet får ikke barn fri tid, de innvilges ingen tid til å leke fritt og formålsløst. Det er et land der kalenderen – les dagsrytmen/læreplanen rår, og hvor det de voksne kaller lek, er definert ut fra en bestemt, forhåndsoppsatt fornuftig plan. I Ikke-lekeland respekteres ikke barns frie, spontane lek. Det eneste som gjelder, er den leken som de voksne anser som fornuftig, nyttig og god. (s. 47)

Øksnes og Sundsdal (2014) mener at lekens egenverdi ikke blir anerkjent nok, men at den blir mer sett på som et middel til å oppnå et mål. De viser til lekforskeren Brian Sutton-Smith, som tidligere nevnt definerer leken som noe mangfoldig og flertydig, der her og nå-perspektivet gjør seg gjeldende, ikke mål-middel-tankegangen. Øksnes og Sundsdal beskriver lekens egenverdi som den lykkfølelsen og det velbehaget barnet føler da det leker, uten å ha fokus på hva målet er med leken. De hevder at leken har en uavhengig verdi i seg selv (s. 48-49).

Solveig Nordtømme (2016) har forsket på barns lekerfaringer, og skriver i en artikkel basert på sin doktorgrad, om lekens plass og betydning i barnehagen. Hun peker på flere forhold som kan være begrensende for den frie leken i barnehagen, blant annet å planlegge lek med mål om spesifikk kompetanse. Nordtømme sier at «det vil være vanskelig for barn å erfare leken som fri og overskridende innenfor et tidsregime som splitter opp den tilgjengelige tiden i faste aktiviteter og gjøremål» (s. 35). Hun knytter tidlig innsats i barnehagen til å verne om lekens egenverdi, og at barna gis tid til å leke. Dette mener hun vil kunne forebygge senere utfordringer for barna (s. 35).

#### 2.2.4 *Lek i rammeplan for barnehager*

Som overordnet styringsdokument, forholder barnehagene seg til rammeplan for barnehager, heretter forkortet til rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Rammeplanen er en forpliktende forskrift til Lov om barnehager og beskriver blant annet leken slik: «Leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og lekens egenverdi skal anerkjennes. Barnehagen skal gi gode vilkår for lek» (s. 20). Rammeplanen beskriver ikke fri lek spesifikt, men det er naturlig å knytte fri lek sammen med lekens egenverdi. Ettersom rammeplanen bygger på verdigrunnet i barnehageloven og barnekonvensjonen, skal FNs definisjon av lekens egenverdi prinsipielt gjenspeiles i rammeplanens føringer. Samtidig beskrives leken som en arena for læring og utvikling i rammeplanen.

I forkant av revidert rammeplan for barnehagen (2017), offentliggjorde Stortinget meldingen «*Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen* (Meld. St. 19 (2015-2016)). Den medførte det som senere ble benevnt som «Barnehageopprøret 2016», hvor praksisfeltet reagerte på det de mente var en lav verdsetting av lek i barnehagen. Det ble beskrevet at lekens posisjon i barnehagen var truet, grunnet stortingsmeldingens søkelys på læring og

voksenstyrte aktiviteter i barnehagen (Sundsdal & Øksnes, 2017, s. 66). Stortingsmeldingen beskriver leken slik: «Leken er barnets grunnleggende *læringsform* og skal ha en framtreddende plass i barnehagen» (Meld. St. 19 (2015-2016)), s. 110). Reaksjonene fra praksisfeltet medførte at lekens egenverdi ble fremhevet tydeligere i rammeplanen enn det som var skissert i Stortingsmeldingen (Sundsdal & Øksnes, 2017, s. 66), gjennom formuleringen «Leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og lekens *egenverdi* skal anerkjennes» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Dette ble en viktig endring for lekens rolle og status i rammeplanen.

### 2.2.5 *Voksenrollen i den frie leken*

Hvordan barnehagelæreren opptrer og forholder seg til barns lek, er av vesentlig betydning for hvordan den frie leken blir ivaretatt i barnehagen. Öhman (2014) beskriver hvordan den voksne må tilpasse sin rolle i leken etter hva barna har behov for i leken der og da. Hun tar til orde for en voksenrolle som har kunnskap om lek som fenomen, om hva lek er og kan være, og som derfor finstiller sin deltakelse og støtte i leken i en kontinuerlig prosess. Hun er samtidig tydelig på at lekens egenverdi må ivaretas, ved å støtte og delta på barnets premisser (s. 155-156).

Kristin Danielsen Wolf (2017) har undersøkt den spontane leken i barnehagen, og fant at personalets barnesyn og syn på lek var påvirkningsfaktorer for hvordan leken ble møtt og fremmet eller hemmet av personalet i barnehagen. Hun skriver: «Med engasjert oppmerksomhet kan personalet oppdage om leken trenger beskyttelse og bekreftelse, eller en mer aktiv berikelse. Å ta barns lek og uttrykk på alvor kan innebære ulike tilnærminger og måter å møte barna på». Wolf fant at personalet endret seg fra å se på mye av barns frie, spontane lek som støy og uro, til å verdsette egenverdien i denne type lek gjennom å bli bevisst på det lekende barnet (s. 116). Hun hevder at å se egenverdien i noen typer lek utfordrer personalet, ettersom det innebærer tap av kontroll i voksenrollen. Personalet må samtidig ha evnen til å gi rom for barns spontanitet, og hun konkluderer med at «personalet har et etisk ansvar for at barna har muligheter til å leke fritt ut fra sine initiativ og ønsker» (s. 125). Dette støttes av Ellen Beate Hansen Sandseter (2013), som diskuterer betydningen av barns risikolek i barnehagen, og hvordan personalet forholder seg til dette. Hun hevder at holdninger og praksiser i voksenrollen i barnehagen, er av avgjørende betydning for at ansatte i barnehagen skal støtte barnets behov for å leke risikolek (s. 192).

Anne Greve og Knut Olav Kristensen (2015) belyser at barnehagelæreren står ovenfor ulike dilemmaer i tilknytning til lek, som de deler inn i holdningsmessige utfordringer og strukturelle utfordringer. Holdningsmessige utfordringer vil si hva slags holdninger barnehagelæreren har til barn og lek, og hvorvidt man ønsker og evner å leke som voksen. De hevder at barnehagelærerens holdninger både blir påvirket av egen oppvekst og erfaringer, men i enda større grad påvirket av kunnskap og kompetanse hos barnehagelæreren. De mener at mer kunnskap gir større mulighet til kritisk refleksjon over holdninger og praksis i sin egen voksenrolle som barnehagelærer (s. 151-152). De strukturelle utfordringene innebærer det fysiske lekemiljøet, tid, lekemateriell, og antall barn og voksne i gruppa. Selv om Greve og Kristensen påpeker at dette er områder som kan sies å være vanskelige å endre, hevder de samtidig at endring er mulig. Eksempler på dette mener de er hvordan barnehagelæreren velger å planlegge tid til frilek på dagsplanen, og hvordan lekemiljøet tilrettelegges for å inspirere til lek (s. 157-160).

## **2.3 Læringsaspektet i barnehagen**

### *2.3.1 Læringsbegrepet i barnehagen*

Barnehager i Norge og andre nordiske land er tradisjonelt sett bygget på den sosialpedagogiske tradisjonen, der blant annet et helhetlig syn på læring gjør seg gjeldende. I dette synet menes det at læringen skal skje i naturlige situasjoner og sammenhenger, der barna får være aktive deltakere i læringsprosessene (Berge, 2012, s. 68). I mange andre land er barnehagetradisjonen forankret i en skoleorientert tilnærming, der innhold og arbeidsmåter i barnehagen i stor grad ligner skolens, og der det sentrale er at barna skal forberedes til skolestart ut fra et målbart læringsutbytte (s. 69). Toril Vist og Marit Alvestad (2012) trekker fram spenningsforholdet mellom den sosialpedagogiske og den skoleforberedende barnehagetradisjonen. De hevder at den sosialpedagogiske tradisjonen med et bredt læringssyn i sammenheng med lek i norske barnehager er utsatt for press mot en mer skoleorientert tradisjon (s. 11).

For lekens vedkommende, som denne oppgaven omhandler, kan læringsbegrepet i barnehagen knyttes tett opp til lekens nytteverdi eller instrumentelle verdi, som jeg omtalte i underkapitlet «Lekens egenverdi versus nytteverdi».

### 2.3.2 *Læringsbegrepet i relevante nasjonale styringsdokumenter og reformer*

For å kunne se nærmere på hvordan barnehagelæreren forholder seg til læringsbegrepet i barnehagen, vil jeg kort gjøre rede for styringsdokumenter og reformer gjennom de siste årene i Norge som jeg mener kan ha påvirket barnehagelærerens syn på læring, og hvordan læring blir forstått i sammenheng med lek.

Reformen som kan sies å ha påvirket barnehagen mest, er Reform-97 (heretter R-97). R-97 medførte at skolestart ble senket til det året barnet fylte seks år. Det var stor politisk uenighet om reformen, mye grunnet bekymring for om læringsaspektet kom til å erstatte betydningen av lek. Premisset for å senke skolestarten ble derfor at «den nye førsteklassen skulle ta preg av de beste fra barnehagen og det beste fra skulen» (Haug, 2019, s. 27). I 2001 viste PISA-resultater sammen med evaluering av R-97 at de faglige prestasjonene hos norske elever var for svake. For svakt læringstrykk ble blant annet trukket fram som et av årsakene. Dette resulterte i en ny skolereform, Kunnskapsløftet, i 2006, som medførte høyere fokus på læring, og mindre fokus på lek (s. 37). I 2020 ble det igjen iverksatt en ny skolereform, Kunnskapsløftet 2020 (kalt LK20). Denne omtales som Fagfornyelsen, og gikk i hovedsak ut på å fornye læreplanene i Kunnskapsløftet fra 2006 (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

I 2017 trådte ny rammeplan for barnehager i kraft, og erstattet rammeplan for barnehager fra 2006. Det ble gjennomført en revidering i 2011, men denne hadde ikke betydning for læringsbegrepet. Rammeplan for barnehager fra 2017 benytter som nevnt det helhetlige læringsbegrepet, det vil si at lek, læring og danning henger sammen. Planen fremhever også at leken skal være en læringsarena for barna (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Fagområdene i rammeplanen gjenspeiler skolens fag.

Det er lagt fram ulike stortingsmeldinger og offentlige utredninger med betydning for lek og læring i barnehagen de siste årene, og alle har vekselvis kommunisert både viktigheten av å ivareta leken i barnehagen, og samtidig hatt et tydelig budskap om å styrke barnehagen som læringsarena (Meld. St. 16 (2006-2007); Meld. St. 41 (2008-2009); NOU 2010: 8; Meld. St. 19 (2015-2016); Meld. St. 21 (2016-2017)). Det har derfor vært ulike svingninger som kan ha påvirket både lek og læring i barnehagen. Grunnet denne oppgavens omfang, redegjør jeg ikke nærmere for de ulike meldingene og utredningene.

### 2.3.3 Læringstrykk i barnehagen

Læringstrykk i barnehagen er et begrep som omtales i sammenheng med barnehagen som en skoleforberedende institusjon. Argumentasjonen for økt læringstrykk i barnehagen har blant annet blitt brukt som en løsning på stort frafall i videregående opplæring, der det har blitt hevdet at tidlig læringsinnsats vil styrke barnas kompetanse inn i skoleløpet, som igjen vil føre til lavere frafall fra skolen (Aukland, 2015, s. 15).

I rapporten «Alle teller mer» (Østrem et al., 2009), som evaluerte innføring av rammeplan for barnehager i 2006, stilles det spørsmål ved om fokus på læring og fagområder har skapt et læringstrykk i barnehagen som har gått ut over oppmerksomheten til lek (s. 197). Forskerne bak rapporten trekker fram at barnehagelærerne som ble intervjuet, hovedsakelig var opptatt av læring etter innføringen av den nye rammeplanen, ikke lek. Østrem et al. spør om leken er så selvfølgelig og sentral for de som jobber i barnehagen, at den ikke vies spesielle refleksjoner. Innen kort tid skal det legges fram flere rapporter for evaluering av implementeringen av rammeplan for barnehager fra 2017. Det gjenstår å se om det blir påpekt en vedvarende tendens av læringstrykket. Foreløpig er det kun lagt fram én underveisrapport, som slik jeg kan se, ikke nevner læringstrykk (Homme et al., 2020).

Alison Gopnik (2011) er en sentral stemme i kritikken av læringstrykk i barnehagen. Hun mener at den frie leken er under press, og definerer dette som «pedagogikkens tidsalder», der både foreldre og politikere utsetter barnehagene for forventninger og press om å bli mer lik skolene. Gopnik er bekymret både for den spontane leken og den spontane læringen som oppstår naturlig i barnehagen, og hva som skjer med barna og leken hvis det ikke gis tid og rom for denne spontaniteten. Selv om direkte instruksjon fra voksne vil kunne lære barna spesifikke ferdigheter, mener hun at det er mer viktig å gi barna muligheten til å utvikle sin nysgjerrighet og kreativitet, som de senere kan bruke som strategier i læringssituasjoner (s. 1). Hun konkluderer med at man må gi barna mange muligheter for utforskning og lek, og ikke det hun benevner som «school for babies» (s. 3). Selv om Gopnik skriver om amerikanske forhold, hevder Sundsdal og Øksnes (2015) at «pedagogikkens tidsalder» også gjør seg gjeldende for barn i Norge, med barnehager som gjøres mer skolske, politikere som fremmer krav om mer formell læring i barnehagen, og med færre timer til lek i småskolen (s. 5). Sundsdal og Øksnes hevder videre at tradisjonen der barns lek blir sett på som noe barn gjør uten voksnes innblanding, stadig utfordres av nye syn på lek fra forskere og utdanningspolitisk hold. De gjør rede for at det oppstår et mønster der lek anerkjennes, men at

lekens læringsutbyttepotensiale samtidig trekkes fram som en ikke godt nok utnyttet ressurs. Leken blir derfor ifølge Sundsdal og Øksnes utsatt for økende akademisk press og læringsfokus, noe de setter i sammenheng med kommentaren FNs barnekomité ga ut i 2013, med en bekymring om at barns spontane lek er truet (s. 2). Dette har jeg redegjort for i underkapitlet «Lekens egenverdi versus nytteverdi».

## **2.4 Overgang mellom barnehage og skole**

### *2.4.1 Overgangsåret i barnehagen*

En vanlig praksis i barnehagefeltet, er å beskrive det siste året i barnehagen som «overgangsåret», det vil si året barnet er i overgang fra barnehage til skole (Thoresen & Aukland, 2020, s. 13). Astrid Norkyn et al. (2020) definerer overgang som «barnets bevegelse fra et miljø til et annet, som representerer et brudd og en prosess» (s. 6), og understreker at skolen må bygge videre på det barnet har erfart og lært i barnehagen, og på den måten være en reel fortsettelse av barnehagen (s. 7).

I tilknytning til evaluering av 6-årsreformen, viser rapporten «*Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser – barnehage og førsteklasse*» til at det med ett unntak ikke er gjennomført større systematiske studier i Norge som har sett på hvilket innhold arbeidet med overgang fra barnehage til skole baseres på (Hølland et al., 2021). Rapporten trekker fram Hilde Dehnæs Hogsnes' doktorgradarbeid om kontinuitet og diskontinuitet i overgangen fra barnehage til skole og skolefritidsordningen som det eneste forskningsgrunnlaget i stor skala på området. Hogsnes råder til å styrke sammenhengen mellom arenaene (Hogsnes, 2016). Det vises også til at det heller ikke er gitt tydelige nasjonale føringer overgangen, sett bort fra rapporten «*Fra eldst til yngst*» utarbeidet av Kunnskapsdepartementet i 2008 (Hølland et al., 2021; Kunnskapsdepartementet, 2008).

Som nevnt kan Hilde Dehnæs Hogsnes sies å være en pionér innen forskning på overgang mellom barnehage og skole. I forkant av sitt doktorgradsarbeid gjennomførte hun sammen med Thomas Moser i 2011-2012 en mindre studie der de undersøkte hva til sammen 14 pedagogiske ledere i barnehage, førsteklasselærere og SFO-ledere så som viktig i overgang mellom barnehage og skole, og hvilke tiltak som ble gjort for å sikre gode opplevelser og



sammenheng for barna i overgangen (Hogsnes & Moser, 2014, s. 18). Funn fra undersøkelsen viser blant annet at betydningen av den frie leken fremheves av informantene, men at det samtidig er lite omtalt i det de forteller under intervjuene. Hogsnes og Moser påpeker at pedagogiske ledere er mer opptatt av lek på barnas premisser, mens førsteklasselærerens beretninger om lek bærer mer preg av at lek er en «vente-aktivitet», eller noe som skjer i friminuttene (s. 19). Hogsnes har i senere litteratur også vist til internasjonal forskning, som redegjør for at barns overgangserfaringer fra barnehage til skole vil kunne påvirke deres utvikling og læring både på kort og lang sikt, og at gode overganger blir trukket fram som en vesentlig suksessfaktor (Yeboah, 2002, gjengitt i Hogsnes, 2019, s. 13).

Sigurd Aukland (2015) belyser store ulikheter i tilbudet til 5-åringene i barnehagen, både da det gjelder alderssammensetning på avdelingen og hva slags tilbud som gis til de eldste. I noen barnehager organiseres tilbudet i «førskolegrupper» med skoleforberedende aktiviteter, der skolepreget er tydelig. I andre barnehager er det mer fokus på lek og aktiviteter på barnas premisser, og Aukland trekker fram at det også er stor variasjon i synet på hvilket utbytte barna skal få. Han oppsummerer derfor med at innholdet er varierende både når det gjelder verdier, syn på barn, mål, innhold, arbeidsmåter, organisering og voksenrolle» (s. 12-13). Aukland fremmer videre «barnehageavsluttende aktiviteter» som et mer dekkende begrep enn skoleforberedende aktiviteter, ettersom disse aktiviteten har som mål å skape en god sammenheng mellom barnehagen og skolen (s. 48).

#### *2.4.2 Styringsdokumenter for overgang mellom barnehage og skole*

Overgang fra barnehage til skole har siden 2018 vært en gjensidig plikt til samarbeid mellom partene, forankret i barnehageloven § 2a (2022) og opplæringslova § 13-5 (2022). Begge lovtekstene sier at «samarbeidet skal bidra til at barna får en trygg og god overgang». I rammeplan for barnehager gis det føringer for overgangen i et eget kapittel. Rammeplanen beskriver, som i barnehageloven og opplæringslova, at barna skal få en trygg og god overgang, og fremhever i tillegg foreldresamarbeidet som en faktor i overgangen. I tillegg sies det at barna skal glede seg til skolestart, og oppleve sammenheng mellom arenaene. Dette skal barnehagen sikre ved at «de eldste barna har med seg erfaringer, kunnskaper og ferdigheter som gir de et godt grunnlag og motivasjon for å begynne på skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33).

I 2008 ga Kunnskapsdepartementet ut veilederen «*Fra eldst til yngst*», som er det eneste nasjonale dokumentet som er rettet spesifikt på anbefalinger for overgangen fra barnehage til skole. Etter revidert rammeplan i 2017 og Kunnskapsløftet i 2018, er det ikke laget tilsvarende dokumenter. Veilederen gir ulike anbefaler og tiltak for overgangsarbeidet, blant annet at det kan lages overordnede overgangsplaner som også innlemmes i barnehagens årsplaner og skolens virksomhetsplaner, men det fremmes ingen krav eller forpliktende føringer (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Lokalt kan det som nevnt lages overordnede overgangsplaner. På kommunalt nivå finner jeg kun overgangsplan på kommunens nettside i ett av kommunene mine informanter tilhører. Av hensyn til anonymitet blir ikke dette kildehenvist med referanse. Det foreligger derfor lite oppdaterte, både sentrale og lokale føringer for hvordan barnehagelæreren skal tilrettelegge for overgangen fra barnehagens side. Dette gjør at det kan bli relativt store forskjeller for hvordan barna forberedes til skolestart.

#### 2.4.3 *Den frie leken som brobygger i overgangen til skolen*

Rammeplan for barnehagen sier, som nevnt i forrige kapittel, at barna skal oppleve en sammenheng mellom barnehage og skole i overgangen til skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33). Hogsnes (2019) fremhever viktigheten at det er *barnets opplevelse* av sammenheng som skal være førende for overgangen, og bruker begrepet «brobygging» om dette: «Å bygge bro er en metafor som gjerne benyttes i litteraturen om sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole» (s. 57). Thoresen og Aukland (2020) løfter fram det samme, og setter begrepene *overgang* og *sammenheng* opp mot hverandre. De hevder at barnet i størst mulig grad bør ha en opplevelse av sammenheng, ikke overgang, da det begynner på skolen, og sier at «sammenheng er knyttet til mestring, kontinuitet og trygghet» (s. 16).

Hogsnes (2016) anvender begrepet kontinuitet om sammenhengen, og beskriver leken som en filosofisk kontinuitet. Hun forklarer lekens filosofiske kontinuitet som et felles syn på lek i både barnehage og skole, som gjør at lærerne i skolen gir skolestarterne muligheten til å «bygge videre på erfaringer og skape ny forståelse gjennom lek» (s. 16). Dette sammenfaller med forståelsen av brobygging. Hogsnes (2020) hevder videre at det må tilrettelegges for lek over tid i skolen, hvis barna skal oppleve en reell sammenheng, og en opplevelse av å få bruke

sin lekkompetanse fra barnehagen inn i skolen (s. 77). Hun tar til orde for at lek vil hjelpe barnet til å få innflytelse i sin egen hverdag (s. 78). Hogsnes argumenterer for, slik også Greve gjør ved å beskrive at leken er omdreiningspunktet i barnehage-hverdagen (Sandgrind, 2022), at «leken kan være selve omdreiningspunktet i overgangen» (s. 84).

### 3. Forskningsdesign og metodiske avveielser

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvilke metodiske valg jeg har gjort for å undersøke hvordan barnehagelærere forstår og ivaretar den frie leken det siste året barna går i barnehagen. Først redegjør jeg for mitt valg av kvalitative individuelle intervjuer i min undersøkelse. Deretter begrunner jeg den vitenskapsteoretiske forankringen. Videre belyser jeg min egen forforståelse, og hvordan jeg har forholdt meg til den gjennom undersøkelsesprosessen. Jeg gjør så rede for framgangsmåten i undersøkelsen min. Jeg sier først noe om litteratursøk, deretter for rekruttering av informanter, utarbeidelse og bruk av intervjuguide, bruk av semi-strukturert intervju, og for gjennomføringen av intervjuene. Etter dette forklarer jeg hvordan jeg utførte den tematiske analysen av datamaterialet. Helt til slutt redegjør jeg for ulike etiske forhold og kvalitetskrav ved undersøkelsen, herunder meldeplikt, informert samtykke, konfidensialitet, validitet og reliabilitet.

#### 3.1 Det kvalitative forskningsintervju

Gjennom problemstillingen «*Hvordan forstås og ivaretas den frie leken i barnehagen, med særlig henblikk på det siste året før skolestart?*» var jeg interessert i å undersøke deres opplevelsesverden, og deres erfaringer med og holdninger til den frie leken som fenomen. Jeg valgte kvalitative intervjuer ut fra et fenomenologisk - hermeneutisk perspektiv som ifølge Tove Thagaard (2018) er «rettet mot at vi utvikler en forståelse av fenomenene vi studerer» (s. 19). Et mål i det kvalitative forskningsintervjuet er å se verden fra informantens side, ved at de forteller om sine erfaringer om opplevelser med noe. Informanten har verdi som et subjekt i intervjuet, og er delaktig gjennom meningsskaping og forståelse om et tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Dette knytter det kvalitative forskningsintervjuet til fenomenologien og hermeneutikken. Kvalitative intervjuer tilrettelegger for hva informanten mener ved at forskeren legger minst mulig føringer i forkant og underveis i intervjuet (Jacobsen, 2015, s. 127). Dette forsøkte jeg å ivareta gjennom en bevissthet om min forforståelse, og samtidig uten å ha en klar tanke om hvilke funn jeg ville få gjennom intervjuene. Min undersøkelse forankres også i hermeneutikken, både ved at informantene fortolket sine tanker og refleksjoner underveis i intervjuene, men også ved at jeg som forsker gjorde det samme i gjennomføringen av intervjuene, og i analysen og drøftingen av mine funn i etterkant.

### 3.2 Undersøkelsens fenomenologiske og hermeneutiske forankring

Ifølge May Britt Postholm (2010) er målet med fenomenologisk forskning å forstå opplevelsen individet har av noe, samtidig som man ser på hvordan flere individer opplever det samme fenomenet (s. 41). En fenomenologisk undersøkelse av den frie leken, vil derfor si at jeg er opptatt av hvordan den frie leken «fremtrer, viser seg eller erfares for personen eller subjektet» (Thoresen et al., 2020, s. 23). Lisbeth Thoresen et al. hevder at fenomenologisk forskning er forskning som skjer i et førstepersonsperspektiv, det vil si at det som undersøkes, undersøkes slik informantene ser og erfarer det (s. 24). De viser til Edmund Husserls begrep livsverden og den fenomenologiske forskningens ideal om å beskrive fenomener slik et menneske opplever det, uten fortolkning fra andre, men sier samtidig at dette er et uopnåelig ideal, da man alltid vil ha med seg en viss forforståelse inn i forskningen (s. 27).

Mine informanter delte informantene erfaringer og tanker fra sin livsverden som barnehagelærer. Informantene var kjent med min problemstilling i forkant av intervjuene og jeg opplevde at de var i en refleksjonsprosess der de kunne oppdage noe nytt underveis i sine refleksjoner, og at de derfor nyanserte sine refleksjoner mer og mer, etter hvert som intervjuet skred fram. Dette kan knyttes til den hermeneutiske sirkel (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188). Den hermeneutiske sirkel i denne sammenhengen vil for eksempel si at informantene vekslet mellom å forstå deler og å forstå helheten i intervjuet. De forsto og reflekterte over temaene i de ulike spørsmålene utfra undersøkelsen som helhet, men de brukte samtidig undersøkelsen som helhet for å reflektere over spørsmålene. Dette erfarte jeg flere ganger underveis i de ulike intervjuene, eksempelvis ved at informantene refererte til begreper jeg hadde brukt i tidligere spørsmål i intervjuet, og at de i tillegg viste til problemstillingen og temaet for undersøkelsen som helhet da de delte sine refleksjoner. For meg som forsker ble den hermeneutiske sirkel synlig på samme måten som hos informantene, ved at jeg tolket det informantene delte underveis på bakgrunn av problemstillingen, og ved at jeg brukte problemstillingen som grunnlag for spørsmålene jeg stilte. Dette tror jeg ble spesielt framtrædende på bakgrunn av at jeg valgte semi-strukturert intervju som metode for datainnsamling, der flere av spørsmålene ble til i en dynamisk prosess underveis i intervjuene.

### 3.3 Min forforståelse

Kirsti Malterud (2017) beskriver forforståelse som en ryggsekk vi har med oss inn i forskningen før den starter, og hun sier videre at «innholdet i denne ryggsekken påvirker hele veien måten vi samler, leser og tolker våre data på» (s. 44). Som forsker må man være bevisst sin forforståelse, og i vitenskapsteoretisk sammenheng kan dette defineres som «å sette oppfatningene våre og den kunnskapen vi har fra før i parentes» (Thomassen, 2006, s. 84). Jeg hadde helt klart med meg en forforståelse inn i min forskning, gjennom et langt yrkesliv som barnehagelærer. Som en del av planleggingen av undersøkelsen, valgte jeg derfor å skrive ned hva jeg oppfattet som min egen forforståelse. En av mine antakelser før undersøkelsen var at barnehagelærere er usikre på hvordan de på best mulig måte kan forberede barna til skolestarten, og at den frie lekens egenverdi og rolle blir undervurdert av barnehagelæreren. Dette gjorde at jeg hadde mange tanker om hva informantene ville dele med meg i intervjuene. I tillegg valgte jeg tema for min forskning på bakgrunn av et område jeg har stor faglig interesse for, både som barnehagelærer og som mamma til tre skolebarn, og det gjorde at jeg møtte forskningen med mye erfaring og kunnskap. Malterud (2017) viser til at forforståelsen kan være en motivasjon for å forske på et bestemt tema, og dette er gjenkjennbart for hvordan jeg kom fram til at jeg ville forske på den frie leken (s. 45).

Forforståelsen består ifølge Thoresen et al. (2020) både av språket vårt, faglig kunnskap, allmenne forestillinger og holdninger, og sier videre at å være bevisst sin egen forforståelse vil kunne innebære å bli bevisst egne referanser, slik at man blir mer åpen til det man skal undersøke (s. 76). Jeg så at min forforståelse kunne være en risiko ved at jeg kunne stille spørsmål i den retning at jeg fikk de svarene jeg var enig i selv, og jeg sørget derfor for å være bevisst på dette i gjennomføringen av intervjuene. Jeg så samtidig at å forske på eget felt ville gjøre at jeg lettere kunne stille oppfølgingsspørsmål i intervjuene og øke muligheten til å forstå hva informantene mente, ved at jeg har mye kunnskap om den frie leken. Dette viste seg å stemme godt med hvordan jeg erfarte det i gjennomføringen. Jeg hadde ikke behov for å stille så mange oppklarende spørsmål, ettersom informantene formidlet refleksjoner jeg enkelt forsto, samtidig som at jeg måtte være bevisst på at det er nettopp i slike situasjoner min forforståelse kunne vært et hinder for oppklarende spørsmål. Malterud (2017) sier at jo flere overraskelser du møter i datamaterialet, jo bedre har du lyktes i å håndtere hvordan din egen forforståelse kommer til syne (s. 46). I analysen og i etterkant av min undersøkelse, ser jeg at mange funn ikke stemte med min forforståelse, jeg ble overrasket over noe av det

informantene sa, og jeg vurderer det dithen at min forforståelse ikke har påvirket undersøkelsen i alt for stor grad.

### **3.4. Litteratursøk, rekruttering av utvalg, intervjuguide og intervjuer**

Jeg vil i det følgende gjøre rede for min fremgangsmåte for litteratursøk, rekruttering av informanter, hvordan jeg utarbeidet intervjuguiden og for gjennomføringen av intervjuene.

#### *3.4.1 Litteratursøk*

For å finne fram til tidligere forskning på området, det vil si sekundærdata til min undersøkelse (Jacobsen, 2015, s. 139), brukte jeg følgende databaser for litteratursøk: BIBSYS/Oria, Google, Google Scholar, ERIC og Idunn. Jeg søkte etter både norsk og internasjonal forskning, og gjennomførte søkene på både norsk og engelsk. Det viste seg å være utfordrende å finne forskning direkte på min problemstilling, og jeg valgte derfor å dele opp søkeprosessen med ulike relevante søkeord for tema og problemstilling, som fri lek, lek som fenomen, leken egenverdi og nytteverdi, voksenrollen i lek, pedagogisk grunnsyn, profesjonsetikk, barnesyn, læring, læringstrykk, foreldresamarbeid, overgang barnehage-skole, livsverden, nevropsykologi og livsmestring.

#### *3.4.2 Utvalg – rekruttering av informanter*

Jeg utførte et strategisk utvalg av informanter som, slik Malterud (2017) beskriver, er et bevisst satt sammen utvalg for å belyse problemstillingen på best mulig måte (s. 58). I min undersøkelse medførte dette at jeg rekrutterte kun barnehagelærere som i løpet av de siste tre årene har jobbet eller jobber på avdelinger der de eldste barna er. Utover dette, la jeg ingen andre føringer og informantene er rekruttert med ulik yrkeserfaring, de jobber i både store og små barnehager, barnehagene har ulik alderssammensetning på avdelingene, og barnehagene har også ulike satsningsområder for det pedagogiske innholdet. Jeg valgte å rekruttere i mitt eget nettverk, og tok enten direkte kontakt med barnehagelærere jeg visste var kvalifisert etter overnevnte kriterier, eller med styrere i barnehager jeg hadde kjennskap til. Jeg kontaktet fire barnehagelærere, og to styrere, som videreformidlet forespørselen til sine ansatte, hvor jeg

raskt fikk positiv respons fra samtlige barnehagelærere, samt én barnehagelærer via en av styrerne. Jeg endte derfor med fem informanter.

### *3.4.3 Utviklingen av intervjuguide*

Det semistrukturerte intervjuet er en kombinasjon mellom en viss struktur med overordnede temaer og samtidig en åpen dialog med informantene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

Jeg utarbeidet en intervjuguide (vedlegg nr. 2) for å ha en støtte under intervjuene. Ved å forberede en intervjuguide, fikk jeg tenkt gjennom ulike temaer tilknyttet problemstillingen, det skaffet meg oversikt og økte muligheten for å balansere mellom å føre informantene i en bestemt retning og samtidig være bevisst på å formulere åpne spørsmål.

Et semi-strukturert intervju vil ha forslag til spørsmål og temaer fra forskerens side, uten at det er et krav om at de skal stilles i en bestemt rekkefølge (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Gjennom åpenhet for at deltakerne kan bringe nye temaer på banen, vil også muligheten til å stille flere spørsmål til disse temaene dukke opp. Dette vil si at både informant og forsker søker en mening gjennom fortolkning i det som blir sagt i intervjuet.

For å kvalitetssikre intervjuguiden noe og for å øve meg på intervju gjennomførte jeg et pilotintervju med en kollega. Etter intervjuet metakommuniserte vi om intervjuet rundt hvordan hun hadde oppfattet spørsmålene, og hvordan jeg som forsker fremsto i dialogen. Jeg justerte noe på ordlyden i enkelte spørsmål, og reflekterte over hvordan jeg som forsker skulle opptre i intervjuene.

### *3.4.4 Praktisk gjennomføring av intervjuene*

Intervjuene ble gjennomført i løpet av en uke. Fire ble gjennomført fysisk på et sted informantene ønsket. Ett av intervjuene ble grunnet geografisk avstand gjennomført digitalt. Jeg var opptatt av at informantene skulle kjenne en trygghet til intervjusituasjonen, og la opp til en uformell tone helt fra starten av. Informanten fikk i oppstarten av intervjuet informasjon om rammene for intervjuet, samt at jeg gjentok informasjonen på samtykkeskjemaet, som de hadde fått på forhånd. Jeg opplevde at informantene var forventningsfulle og spente, og at de ønsket å gi meg som forsker gode svar. Utover i intervjuene merket jeg at de ble ivrige, og at



praten gikk friere enn i starten av intervjuet, selv om dette også varierte i ulik grad mellom informantene. Dette kan bety at jeg klarte å tilrettelegge for trygghet. Jeg opplevde en forskjell på å møte informantene fysisk, og å forholde meg til den ene informanten gjennom en skjerm. Det ble en annen type kommunikasjon, som kanskje ikke fløt like lett som de fysiske intervjuene. Jeg merket at jeg gikk glipp av atmosfæren som jeg opplevde med de fire andre informantene, men jeg erfarte allikevel at det ble et godt intervju.

Jeg brukte lydopptaker under intervjuene for å være friere enn om jeg skulle notert underveis. Varigheten på intervjuene lå på cirka én time.

Jeg opplevde trygghet ved å ha en intervjuguide i oppstarten, men at jeg samtidig bandt meg litt for mye opp til den. Etter hvert som jeg utførte de ulike intervjuene mestret jeg bedre den løse formen som semi-strukturert intervju legger opp til. Jeg tror derfor at det siste intervjuet jeg utførte, var nærmere en semi-strukturert form enn det første. Jeg merket også at dette avhang av samspillet med informanten jeg intervjuet. Jeg opplevde ulike informanter, der noen var mer snakkesalige enn andre. Dette kan ha forskjellige årsaker, som eksempelvis utrygghet og usikkerhet til intervjuprosessen, ulik kunnskap om temaene jeg presenterte, og stemning mellom meg og informanten. Dette tror jeg gjorde at jeg fikk noe ulike resultater i de ulike intervjuene. Jeg oppfattet også at der praten gikk fritt, dukket det opp flere spennende temaer som ikke sto i min intervjuguide. Det var kanskje nettopp da jeg opplevde å «miste tråden litt» i intervjuene, eller mellom de ulike spørsmålene, at de mest interessante refleksjonene kom fra informanten. Dette tror jeg kan peke på at det ble mindre formelt og mer avslappende. Jeg erfarte derfor at et semi-strukturert intervju gjør at man som forsker må være bevisst og årvåken på det informantene sier. Den frie praten som oppsto kunne også oppleves utfordrende på den måten at jeg rekrutterte informanter i mitt nettverk, og at jeg derfor hadde en eller annen form for relasjon eller kjennskap med flere. Det gjorde at informantene kunne glemme litt rollene, og kommunisere med meg som barnehagelærer, og ikke som forsker.

### **3.5 Analyse av datamaterialet**

I analyse av datamateriale benyttet jeg tematisk analyse som et utgangspunkt, men valgte noen endringer ut fra hvordan modellen presenteres i faglitteraturen. Jeg gjør rede for de ulike fasene, og hvilke valg jeg tok. Tematisk analyse er ifølge Virginia Braun og Victoria Clarke

(2006) en metode innen kvalitativ forskning som fokuserer på identifisering og analyse av sentrale temaer eller mønstre i et datamateriale. Gjennom analysen kan man utforske og forstå underliggende meninger, holdninger og ideer i datamaterialet (s. 79).

### *3.5.1 Tematisk analyse*

Ifølge Braune og Clarke (2006) er tematisk analyse en fleksibel metode for analyse av data for å finne temaer eller mønstre i et datamateriale (s. 78), og den er ikke bundet opp til et spesielt teoretisk rammeverk (s. 78; s. 81). Analysen deles inn i seks faser, men Braun og Clarke understreker at det ikke er en lineær prosess, men at man i prosessen beveger seg fram og tilbake mellom fasene (s. 86).

På grunn sin fleksible form, må man i tematisk analyse gjøre ulike valg som vil påvirke prosessen. Et av disse valgene er hva man skal benevne som et tema og hvor stort temaet skal være i kodingen av materialet, og Braun og Clarke (2006) hevder at det er relevans snarere enn hyppighet som er av størst betydning (s. 82). Jeg kodet datamaterialet i ulike farger for å skille de mulige temaene fra hverandre, men tok utgangspunkt i temaene i forskningsspørsmålene. Samtidig var jeg opptatt av at det kunne dukke opp temaer jeg på forhånd ikke hadde forutsett. Et av disse temaene var profesjonsetikk, som ble synlig i flere andre temaer, og som jeg valgte å kategorisere som et eget tema.

### *3.5.2 Analyseprosessen*

Fase én vil si å gjøre seg kjent med datamaterialet gjennom aktiv lesing og nøyere gjennomgang (2006, s. 87). Fasen starter allerede under transkriberingen. Jeg startet transkripsjonen av intervjuene umiddelbart etter gjennomføringen. Malterud (2017) belyser at det alltid vil skje en viss teksttolkning i en transkribering, men sier videre at man i størst mulig grad skal gjengi materialet slik det fremstår i rådataene for å ivareta informantenes erfaringer og meninger (s. 77). Dette var en tidkrevende, men interessant prosess, ved at jeg underveis fikk reflektert over funn, og startet på en «før-analyse» av datamaterialet før selve analyseprosessen egentlig startet. Dette beskriver Malterud som en verdifull del av prosessen, hvor transkriberingen gjør at man møter teksten med nytt blikk (s. 80).

Fase to går ut på å danne innledende koder for analysen, det vil si å identifisere bestemte deler av dataene som er relevante for problemstillingen og forskningsspørsmålene (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Jeg gjennomgikk datamaterialet på nytt, og skrev ned koder jeg oppdaget direkte i teksten da jeg gikk dypere inn i det transkriberte materialet. Samtidig noterte jeg meg de ulike kodene på et eget ark for å kartlegge dem underveis i prosessen. I etterkant lagde jeg ett dokument med tekstutdrag tilhørende hver kode jeg hadde funnet, for å lettere få oversikt over datamaterialet. Jeg oppdaget at samme materiale kunne inneholde flere koder, og at noen koder oftere gjentok seg.

Fase tre består av å finne temaer med utgangspunkt i kodene fra fase to (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Jeg gjennomgikk de ulike kodene med tilhørende tekst, og så etter sammenhenger og likheter mellom dem for å finne felles temaer. Problemstillingen og forskningsspørsmålene ble brukt aktivt for å vurdere ulike temaer i datamaterialet. Jeg oppdaget både større og mindre temaer, og at noen koder kunne passe i flere temaer. Jeg lagde en tabell (4.1) hvor jeg skrev opp de ulike kodene, og sorterte temaer og undertemaer tilhørende hver kode.

I fase fire skal man gjennomgå de ulike temaene på nytt for å kvalitetssikre temaene, og vurdere om inndelingen er hensiktsmessig (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Jeg leste gjennom datamaterialet på nytt, og gjennomgikk samtidig de ulike temaene og undertemaene jeg hadde satt opp i tabellen. Det var en utfordrende prosess å skille nivåene i de ulike temaene, og å vurdere hvor lite eller stort et undertema kunne være. For å få en best mulig oversikt valgte jeg til slutt å skrive ut det transkriberte materialet, klippe ut de ulike tekstutdragene, og lime de på ulike plakater, der hvert tema hadde hver sin plakat, noe Braun & Clarke (2006) benevner som tematisk kart. (s. 92) Jeg så at noen temaer kunne slås sammen og koblet dem direkte til forskningsspørsmålene mine.

Fase fem handler om å definere og navngi temaene slik at de blir mest mulig konkrete, det vil si å identifisere essensen av hva hvert tema handler om. Braun og Clarke (2006) hevder at man i denne fasen kan beskrive en detaljert analyse av hvert tema, for å identifisere «historien» hvert tema forteller, samtidig som man kontrollerer at disse «historiene» passer inn i den overordnede «historien» (s. 92). Jeg valgte å gjøre denne refleksjonsprosessen uten å beskrive den, men jeg gikk aktivt gjennom de ulike tema-plakatene jeg hadde laget for å se at inndelingen av temaene og undertemaene så riktig ut. På dette nivået oppdaget jeg at noen undertemaer ble for upresise, og at jeg måtte spisse ordlyden på disse. Til slutt i denne fasen

fullførte jeg kategoriseringstabellen som vist under ved å sette inn de endringene jeg gjorde i fase fire og fem.

<b>Forskningsspørsmål</b>	<b>Tema</b>	<b>Undertema</b>
Hvilket syn har barnehagelæreren på fri lek for de eldste barnehagebarna, og hvordan prioriterer barnehagelæreren fri lek det siste året i barnehagen?	Den frie lekens vilkår.	Barnehagelæreren syn på den frie leken i barnehagen.
		Prioritering av fri lek for de eldste barna i barnehagen.
		Voksenrollen i den frie leken i barnehagen.
Hva påvirker barnehagelæreren i hvordan det blir tilrettelagt for fri lek for de eldste barna?	Påvirkningsfaktorer.	Læringsbegrepet i barnehagen.
		Læringstrykket i barnehagen.
		Profesjonsetikken til barnehagelæreren.
		Forventninger fra foreldrene.
		Samarbeidsrutiner mellom barnehage og skole i overgangen.
		Den frie leken i styringsdokumenter for overgangen.
Hvilken betydning kan den frie leken ha for barnet i overgangen fra barnehage til skole?	Lekens betydning for barnet.	Den frie leken i barnets livsverden.
		Den frie lekens betydning for barnets livsmestring.
		Den frie leken som brobygger mellom barnehage og skole.

Tabell 4.1: Temaer og undertemaer tilknyttet forskningsspørsmålene.

Fase seks består av å skrive en rapport av datamaterialet, det vil si å presentere og analysere funn i resultatkapitlet av masteroppgaven.

### **3.6 Etisk refleksjon og kvalitetskrav**

Både i forkant av intervjuene, underveis i gjennomføringen, og da jeg analyserte, presenterte og drøftet resultater, vurderte jeg de etiske aspektene av forskningen, slik for eksempel Postholm og Jacobsen (2018) anbefaler (s. 246). Jeg vil derfor gjøre rede for hvordan jeg forholdt meg til ulike sider av dette.

#### *3.6.1 Informert samtykke og aidentifisering*

Undersøkelsen er godkjent av SIKT, Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (vedlegg nr. 3). Jeg innhentet informert samtykke fra deltakerne i forkant av undersøkelsen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) betyr informert samtykke at de som skal delta i undersøkelsen gis informasjon om at undersøkelsen er frivillig og at man som informant kan trekke seg hvis ønskelig. Det skal gis informasjon om formål og hovedtrekk ved undersøkelsen, samt risikoer og fordeler ved deltakelse (s. 104). Jeg lagde et kombinert informasjonsskriv og samtykkeskjema for undersøkelsen, som informantene mottok i god tid før intervjuene skulle skje (vedlegg nr. 2). Jeg var oppmerksom på at samtykke til deltakelse i kvalitative undersøkelser kan være utfordrende for informantene å gi, noe Thagaard (2018) belyser (s. 23), fordi en undersøkelse som min kan endres noe underveis, man vet ikke hvilke funn man får og hvordan datamaterialet vil se ut før etter analyse og fortolkning.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) vil konfidensialitet i forskning si at private data om informantene ikke skal avsløres (s. 106). I tillegg til å være bevisst på at informantene skal anonymiseres og ikke kunne identifiseres, har ulike forhold ved barnehagene informantene tilhører, og identifiserbare forhold ved de ulike kommunene derfor blitt beskrevet på generelt grunnlag.

#### *3.6.2 Validitet og relabilitet*

At undersøkelsen har validitet, vil si at den er gyldig og relevant. Dette betyr at den innsamlede empirien gir svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene som er stilt i undersøkelsen. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at valideringsaspektet bør trekkes fram som en kvalitetskontroll gjennom hele undersøkelsen (s. 278). Jacobsen (2015) skiller mellom intern og ekstern gyldighet. Den interne gyldigheten vil si at vi har «dekning i våre data for de

konklusjoner vi trekker» (s. 16). Ekstern gyldighet vil si det samme som overførbarhet, at funn kan overføres til andre sammenhenger (s. 17). Overførbarhet i en undersøkelse med kun fem informanter vil være vanskelig å vurdere. I tillegg vil mitt fenomenologiske og hermeneutiske utgangspunkt for undersøkelsen, der jeg var opptatt av å få innblikk i informantenes livsverden, gjøre at ikke overførbarhet er et kriterium for undersøkelsen. Fenomenologisk forskning blir kritisert for å være for individualistisk og subjektivt, ved at forskeren tar utgangspunkt i et førstepersonsperspektiv (Thoresen et al., 2020, s. 91). Kritikken går videre ut på at fenomenologisk forskning ikke kan reproduseres, og derfor heller ikke verifiseres, ettersom forskningen er subjektiv og «utviklet kun i forskerens hode» (s. 93). Samtidig ser jeg at mange funn kan ha en verdi og være overførbare til fagfeltet, for eksempel at flere informanter hevdet at lekens egenverdi kan overskygges av lekens nytteverdi, og at de i den sammenhengen ser et behov for et felles lek-språk i barnehagen.

En reliabel undersøkelse, er en undersøkelse som er pålitelig og troverdig (Jacobsen, 2015, s. 17). Den skal være korrekt og transparent utført (Thurén, 2009, s. 31), på den måten at vi kan stole på resultatene. Kvale og Brinkmann (2015) viser til at reliabilitet handler om at man kunne fått samme resultater hvis undersøkelsen ble gjennomført av en annen forsker på et senere tidspunkt (s. 276). Jeg var bevisst på reliabilitet både under intervjuene, men også i transkriberingen og analysen. Som jeg tidligere har gjort rede for, hadde jeg med meg en forforståelse inn i forskningen som kan ha påvirket reliabiliteten. Jeg ser også at et semi-strukturert intervju fremmer en dialog mellom forsker og informant som kan utfordres av reliabiliteten til undersøkelsen, eksempelvis ved at oppfølgingsspørsmål som ikke står i intervjuguiden kunne blitt stilt på en ledende måte, eller at informantene reflekterte over noe de ikke hadde en forståelse av fra før, og at svarene derfor kunne endres hvis de stilles samme spørsmål på nytt. Samtidig vurderer jeg det dithen at dataene jeg presenterer i denne avhandlingen samsvarer med informantenes formidlinger, og at undersøkelsen derfor i stor grad kan sies å være pålitelig og troverdig.

## 4. Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere funn som jeg har kategorisert i tre hovedtemaer, med sine undertemaer. Funnene presenteres etter oppstilling illustrert i tabell 1. Temaene er koblet til mine forskningsspørsmål.

### 4.1 Den frie lekens vilkår

Pedagogisk grunnsyn er en viktig faktor for hvordan barnehagelærere forstår og ivaretar den frie leken, og i datamaterialet fremsto dette temaet som sentralt hos informantene. I dette kapitlet presenterer jeg funn fra hva informantene forteller om vilkår den frie leken har det siste året i barnehagen, hvordan de prioriterer den frie leken med de eldste barna, og hva de mener om voksenrollen tilknyttet dette.

#### 4.1.1 Barnehagelærerens syn på den frie leken i barnehagen

Informantene ga ulike beskrivelser av den frie leken, som i tillegg ga informasjon om deres pedagogiske grunnsyn. Mange av beskrivelsene er sammenfallende. Flere av informantene definerte den frie leken som noe de så som indre motivert for barnet, der de beskrev det som en drivkraft hos barnet som handler om å leke bare fordi det er gøy. En informant sa det slik: «Det er det viktigste vi har i barndommen tenker jeg, og i barnehagen generelt». To av informantene beskrev den frie leken som en friplass å være i, samtidig som de så på den frie leken som en arena der barnet får ulike utfordringer. Samtlige informanter nevnte at den frie leken lærer barnet samspill, der barna oppøver evnen til å regulere seg selv og utsette egne behov, og at de lærer å gi og ta sammen med andre. Den frie leken ble videre beskrevet som en arena for å både prøve ut og bearbeide opplevelser fra virkeligheten. En informant ga et eksempel fra kafélek i sandkassa, der barna sannsynligvis hadde erfart hvordan «takeaway»-konseptet fungerer: Barna hadde laget seg flere kafé-stasjoner, og kom etter tur bort til de voksne for å servere mat. De fortalte at «de kjørte ut maten».

Lekens egenverdi er et sentralt begrep i forståelsen av den frie leken. Egenverdien i lek ble uoppfordret nevnt av flere informanter da de beskrev sitt syn på den frie leken. Informantene knyttet derfor lekens egenverdi til den frie leken i barnehagen. Flere beskrev at det var viktig å ivareta lekens egenverdi fordi barna leker på en måte som gir mening for dem, ikke

nødvendigvis de voksne. En informant belyste i den forbindelse at det er viktig at barna får god tid til å utfolde seg slik det er naturlig for dem, da hun mente at dette vil bidra til et «friskt og godt liv». Hun koblet dette sammen med å ivareta barns medvirkning og barnet som subjekt i barnehagen, og forklarte det på denne måten:

De skal få utfolde seg på den måten som er naturlig for å få et friskt og godt liv. Og da tror jeg det er viktig å ikke beslaglegge for mye av tida deres. Det er fort gjort å glemme hvis man henger seg opp i alle krav og forventninger, men hvis man ser på teorien, så er jo det med å se barnet som subjekt og barns medvirkning noe vi er veldig innprentet på.

Informantene ga også sammenfallende beskrivelser av at egenverdien i leken er et trygt lekeperspektiv for barnet. Det ble forklart at ettersom barna leker ut fra sine egne ønsker og sine egne interesser, og legger premissene for leken selv, opplever barna en mestring og derfor en trygghet. En informant var tydelig på respekten man må ha for barnets autonomi. Hun mente at barn fra naturens side er innstilt på den frie leken, og at det er viktig at barn skal få gjøre det som faller naturlig for dem. Hun hevdet at ved å tilføre mye planlagt, voksenstyrt innhold i barnehagen det siste året før skolestart, ville de eldste barna bli fratatt mange muligheter til fri lek:

Det er greit å ha noen aktiviteter, men da må man være klar over at det ikke er det her barna har størst utbytte av. Så kanskje man vil prøve å minimere den type aktivitet, og heller legge til rette for den frie leken.

Informantene beskrev på ulike måter at egenverdien er viktig å ivareta for dem som barnehagelærere, men samtidig bekreftet de at det kunne være vanskelig. En informant sa det på denne måten: «Det er den man kjemper hardt for at skal bestå». Informantene nevnte ulike utfordringer med å ivareta lekens egenverdi. En informant trakk fram at hun som barnehagelærer kan kjenne på mange krav og forventninger fra flere hold, og at det derfor kan være vanskelig å ivareta lekens egenverdi i barnehage-hverdagen. Hun hadde en opplevelse



av at det som ikke kan måles, ofte ikke gis så stor verdi, verken av ansatte, eller av foreldrene. Hun sa: «Jeg tror at det med lekens egenverdi, det blir litt undervurdert. Vi tenker at lek er bare lek, og selv om vi egentlig vet masse om det, så er det litt vanskelig å stole på at det er nok». En annen informant mente at for mange av aktivitetene i barnehagen er voksenstyrt og låst i faste planer, og at lekens egenverdi derfor ikke blir tatt på alvor av de ansatte.

Lekens nytteverdi blir i teorien fremstilt som en motsetning til lekens egenverdi (Sundsdal & Øksnes, 2018), og noe som derfor har vært sentralt for meg å undersøke. Flere informanter fortalte at lekens nytteverdi er en forståelse for leken de kan kjenne igjen ved egen arbeidsplass, både hos seg selv som barnehagelærer og hos kollegaer. Selv om de beskrev at lekens egenverdi var viktig for dem, opplevde de at det er nytteverdien som ofte blir tatt fram som forståelse. I sammenheng med nytteverdi ble også læring nevnt av flere informanter. En informant fortalte at hun er opptatt av at lek ikke skal være læring, og at hun som barnehagelærer ikke må legge så mange føringer for hvordan leken skal se ut. Det hun mente var viktig for hennes voksenrolle, var å se behovene barna viser for lek, og ut fra de behovene ivareta den frie leken. En annen informant beskrev at selv om hun vet at lek i seg selv er nok for barna i deres barnehage-hverdag, og noe hun også mener er viktig å fremme, ser hun ofte at leken går hånd i hånd med læring: «Men vi har en tendens til å, selv om vi sier at lek er viktig, så er det den «lek og læring» som går hånd i hånd».

I et pedagogisk grunnsyn eksisterer ulike verdier og holdninger som er med på å påvirke barnehagelærerens syn på den frie leken (Lillemyr, 2020, s. 71). Flere informanter fortalte at det eksisterer ulike syn på lek i barnehagen, og at dette kan påvirke hva som blir anerkjent som lek. En informant trakk fram «politi og tyv-lek» som et eksempel, der hun erfarer at noen ansatte ser dette som lek, mens andre ser det mer som en måte å få ut energi på. Hun sa:

Alle er jo forskjellige og vi ser på det med forskjellige briller. Og jeg vet jo at vi har forskjellig syn på lek alle sammen, for eksempel at ikke alle ser den politi- og tyv-leken som lek, men at det blir mer en aktivitet for å få ut energi. Og ved at alle sammen har forskjellig syn på lek, gjør at vi kanskje ikke anerkjenner all lek. Og da føler jeg ofte at vi begrenser dem som trenger litt mer aktiv lek, at de blir litt mer begrenset enn dem som har den kjøkkenkrok-leken.

Informantene uttrykte en usikkerhet til hvor synlig den frie leken er i barnehagehverdagen, selv om de fortalte at de vet at den er viktig for barna. En informant beskrev at «leken bare er der»; den blir ikke snakket om blant personalet. Hun ønsket at dette skal endres, og uttrykte at leken bør vektlegges mer i hverdagen. Hun sa: «Vi må tørre å la den frie leken få plass i hverdagen, og tørre å se den som det viktigste for barna. Tørre å si at vi bare har lekt, fremme det og løfte det fram». En annen informant fortalte at hun syntes det hørtes lite profesjonelt ut å si at «vi har bare lekt i dag», da hun gir dagsreferat til foreldrene når barna blir hentet, selv om hun sa at hun vet hvor viktig den frie leken er for barna. En informant beskrev nesten det samme, at hun syns det er vondt å si til foreldrene at de «bare» har lekt da hun gir referat fra barnehagedagen til foreldrene. Hun mente at hun bør si noe mer om hva barna har gjort i barnehagen den aktuelle dagen, enn å si at de «bare har lekt».

Ulike verdier ble trukket fram som en opprettholdende faktor for hvilke holdninger og hvilken forståelse de ansatte har om lek. En informant var opptatt av at de ansatte må skape en felles forståelse av leken for at leken skal få gode vilkår. Det sa hun på denne måten: «Leken kan blomstre hvis vi klarer å snakke sammen og tenke de samme tankene.»

#### *4.1.2 Prioritering av fri lek for de eldste barna i barnehagen*

Gjennom barneårene gjennomgår barnet en stor utvikling, som også viser seg i leken (Løge, et al., 2015, s. 20). Jeg ønsket derfor å undersøke om leken endrer seg det siste året i barnehagen, og om dette påvirker hvordan den frie leken blir prioritert. Fire av fem informanter beskrev en endring i barnas lekutvikling det siste året i barnehagen, og de fortalte at dette påvirker hvordan de prioriterer den frie leken. De samme informantene uttalte at de fremdeles ville gi den frie leken mye plass, men at de kjente at de måtte tenke nytt på grunn av aldersgruppas behov. Flere forklarte at de ser det som viktig å ivareta at barna har kommet et steg videre i lek-utviklingen, og at de må tilrettelegge annerledes enn for de yngre barna i barnehagen. En informant sa:

De er fremdeles veldig opptatt av fri lek, men ønsker kanskje litt nytt. For eksempel å gå ut av avdelingen og leke der, få lov å leke litt alene uten å ha voksne med seg hele tiden, og berike leken med andre elementer som de kan drive leken videre med selv.

En annen informant fortalte:

Og det tror jeg kanskje gjør at det siste året i barnehagen ikke blir så kjedelig at man begynner å gjøre rampestreker, men at man klarer å utvikle det litt. Det er ikke den samme bilen, eller legoen de har lekt med i fire år. De trenger litt mer.

Det samme bekreftes av en tredje informant: «Men jeg tror kanskje før skolen så har de behov for å få den ekstra piffen i leken». Én informant så ingen endring i hvordan de prioriterer leken for de eldste. Hun jobber på 3-5-års avdeling, og sa at dette blir tilrettelagt og prioritert likt for hele avdelingen. Hun fortalte at manglende tid til å dele inn i mindre grupper er den største årsaken til at de ikke tilrettelegger annerledes for de eldste på avdelingen.

En barnehagedag består av flere faste rutinesituasjoner som måltid, påkledning og dobesøk, og disse følger gjerne en bestemt dagsrytme fra barnehage til barnehage. Ulike aktiviteter planlegges i tillegg inn i en dagsplan eller ukeplan, som for eksempel samlingsstunder og formingsaktiviteter. Alle informantene uttrykket at både rutiner og planlagt innhold kan være begrensende for å prioritere tid til den frie leken, men de hadde ulike erfaringer med hvordan dette fungerer i praksis. Tre av fem informanter erfarte at rutiner og planlagt innhold i stor grad faktisk begrenser den frie leken slik de opplever det i sin arbeidshverdag. En informant beskrev dette slik: «Jeg får litt klump i magen for at leken, selv om vi tilrettelegger for den, på mange måter blir litt borte, den blir imellom alle andre ting. Så den leketida kan fort bli spist opp av andre ting». Samlingsstund er et eksempel som flere av informantene nevnte, der leken blir brutt opp for å samle barna. En informant fortalte at mye av dagen blir styrt etter fastlagte rutiner som barnehagen «alltid har hatt», og at de velger å avslutte lek som barna er opptatt med:

Man tar kanskje ikke alltid den leken på alvor, fordi at noen ganger ser man at det er så fin lek, men klokka 11, da skal vi ha samlingsstund. Så noen ganger styrer man hverdagen litt etter «de gamle rutinene» man har i stedet for å verdsette den verdien leken har.

To informanter trakk fram at deres barnehager prioriterer å organisere lek i lekegrupper, og at dette kan begrense barnas mulighet til den frie, barneinitierte leken. Informantene fortalte at leken i lekegruppene blir planlagt som fri lek, men det kan være bestemt hvem som skal leke sammen og hva slags tema leken skal ha (eks. en gruppe barn skal leke på rommet som kalles «familierommet»). En informant fortalte videre at det er vanlig praksis på hennes arbeidsplass å bryte opp fri lek som barna allerede er i gang med for å organisere i lekegrupper. Hun gjør også dette, og begrunner det med at det står nedfelt i en plan hun føler seg forpliktet til å følge. Hun sa det slik: «Noen lekmønstre blir kanskje brutt opp av planer man har lagt, som man er så fast bestemt på å holde på. Det hender nok at det faste opplegget vårt setter litt begrensninger for leken. Dessverre». De tre informantene som beskrev at den frie leken blir begrenset av rutiner og planlagt innhold, fortalte imidlertid at de har endret enkelte rutiner i sine barnehager for å gi mer plass til den frie leken. En informant fortalte at hun har fått en større bevissthet om å verne om lek som oppstår spontant hos barna. Hun sa:

Det er imellom alle aktiviteter, når det er overganger til andre ting, at barna finner den leken selv. Og da er det ikke slik at vi absolutt må gjennomføre det opplegget vi har tenkt .... Vi rydder andre planer av veien hvis vi ser at leken er godt i gang, og da får språk og matematikk og... Da får det være det det er. For det er mye viktigere det de lærer av hverandre i leken tenker jeg.

To informanter mente at de organiserer det pedagogiske tilbudet på sine avdelinger slik at barna får god tid til den frie leken. De har få planlagte aktiviteter utover de nødvendige rutinene (måltider, toalettbesøk etc.), og aktivitetene som blir gjennomført er ofte barneinitierte. Planene er laget på mer overordnet nivå, som gir de en frihet til å følge barnas initiativ og interesser. Den ene informanten sa: «Det er mine grunnverdier og, at barna skal få utfolde seg fritt. Og planene er mer overordnet. For eksempel at vi skal dra til en plass, så er det sånn: «Ja, hva skjer der? Ja, der skal vi leke». Den andre informanten fortalte:

Dagene våre er veldig åpne. Men samtidig så føler jeg at vi klarer å fylle de hver eneste dag, nettopp fordi vi ønsker at det skal være rom for den frie leken, for å se hvor barna drar oss hen.

### 4.1.3 Voksenrollen i den frie leken i barnehagen

Rammeplanen fremhever at personalet i barnehagen må være bevisst på, og samtidig vurdere sin egen voksenrolle i barns lek (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Voksenrollen ble ulikt beskrevet av informantene. De hadde forskjellige syn på hvordan tilstedeværelsen skal praktiseres med de eldste. Et av aspektene som informantene fortalte om, var hvordan de voksne i barnehagen deltar i og støtter leken. En informant snakket om voksenrollen i tilrettelagt lek som regelleker, og hvordan hun kan støtte barna i denne type lek. Hun nevnte derfor ikke voksenrollen i den frie leken spesifikt. En annen informant beskrev at lekkekompetansen til mange av de eldste gjør at de ikke trenger like mye voksenstøtte som før. Voksenrollen mente hun ble å være den trygge basen da barna trenger det. Hun var tydelig på at den voksne fremdeles må være tilstedeværende, men mer i form av å tilrettelegge for den frie leken ved å gi impulser som kan drive leken videre, og motivere og inspirere til mer lek. Hun beskrev dette slik:

Tilstedeværende voksne kan være så mye. Det kan være å tilrettelegge for tid og rom, og bare være trygg, og være i nærheten. I alle fall når man har de eldste som har utviklet seg litt mer. De har lært seg å leke på en måte.

Dette synet på voksenrollen ble også beskrevet av en annen informant. Hun mente at voksenrollen består av å la barna drive fram leken etter sin indre motivasjon, men støtte hvis behov for det. Behov for støtte mente hun at kan være hvis barn stadig havner i konflikter, og trenger hjelp til konfliktløsning i frileken:

Det er selvsagt vår jobb i barnehagen å følge med, ikke bare tenke at nå har de det så fint, men se litt hva behovet er. En som til stadighet havner i konflikter og som trenger litt hjelp til å løse konflikter; da kan vi bruke vår pedagogiske kompetanse inn i den frie leken.

En informant beskrev spesifikt hvor viktig det er at de voksne deltar i leken med barna. Hun sa: «De voksnes delaktighet i den frie leken er veldig viktig. Man må ikke bare sitte på sidelinja, men veilede, videreføre, og inkludere andre barn. Man må være påkoblet og interessert som voksen». En annen informant erfarte at utetida i barnehagen er en arena hvor hun ser at den frie leken får gode vilkår blant de eldste barna. Hun fortalte at dette samtidig er en tid på dagen hvor voksnes tilstedeværelse er lavere på hennes arbeidsplass, på grunn av pauseavvikling og møtevirksomhet. Hun lurte derfor på om færre voksne kan ha positiv innvirkning på den frie leken hos de eldste. Hun snakket om de eldstes behov for å trekke seg mer unna de voksne, og at uteområdet har mer plass til å gjemme seg litt unna. Hun mente at å «la de være litt i fred», gir gode betingelser for den frie leken.

En informant snakket om hvor finstemt den voksnes delaktighet inn i den frie leken er. Hun opplevde at det kan være vanskelig å vite hvordan man skal berike leken med de eldste, og mente at det er en balansegang mellom å berike og ødelegge. Selv erfarte hun at hun oftere ødelegger leken, hvis hun prøver å få innpass hos de eldste. Hun sa: «Det er en veldig fin balansegang det der, og idet du trer inn i rommet for å berike leken, kan du allerede ha ødelagt den».

#### *4.1.4 Oppsummering – den frie lekens vilkår*

Alle informantene var opptatt av at den frie leken er viktig å ivareta hos de eldste barna i barnehagen. De ga beskrivelser av dette som synliggjør deres pedagogiske grunnsyn på ulike måter, der blant annet lekens egenverdi er fremtredende i datamaterialet. Det kommer også fram at flere av informantene av ulike årsaker ser det som utfordrende å verne om og gi plass til den frie leken, og at det er mange faktorer som utfordrer deres syn på lek.

## **4.2 Faktorer som påvirker den frie leken i barnehagen for de eldste barna**

Den frie lekens posisjon det siste året i barnehagen kan påvirkes av mange ulike faktorer. Dette gir ulike vilkår for hvordan den får plass og hvilken rolle den har i barnehagen. Jeg presenterer nå funn knyttet til det andre forskningsspørsmålet, om hva som påvirker informantene når de skal tilrettelegge for fri lek for de eldste barna.

#### 4.2.1 Læringsbegrepet i barnehagen

I intervjuene reflekterte informantene over hvilken plass læringsbegrepet har i tilknytning til den frie leken i barnehagen. Læringsbegrepet ble også koblet til barnas behov for mer utfordringer det siste året.

Informantene knyttet læringsbegrepet i barnehagen til forholdet mellom lekens egenverdi og lekens nytteverdi, men sa lite direkte om hvorvidt de bruker leken som læringsarena. Det som nevnes i den sammenhengen, er mer indirekte læring som automatisk skjer, som for eksempel læring av sosiale ferdigheter og livsmestringsstrategier gjennom den frie leken. Det ble beskrevet hvordan barna kan ta med seg kompetanse de lærer gjennom tilrettelagte aktiviteter inn i den frie leken, for å gjøre den mer spennende og mer utviklende. En informant nevnte snekring som et eksempel; at barna kan snekre seg rekvisitter til den frie leken. En informant beskrev at hun tidligere hadde tenkt at lek kunne brukes til læring, men at hun hadde endret dette synet. Nå tenkte hun at leken i seg selv var nok: «Du trenger faktisk ikke ha noe læringsopplegg i det hele tatt, for leken i seg selv er nok».

En informant mente at de som jobber i barnehagen kan tolke læringsbegrepet i rammeplanen ulikt, og at dette kan påvirke læringsfokuset. Hun sa:

Rammeplanen er jo veldig opptatt av at barn skal lære, og jeg oppfatter det litt vanskelig for folk å lese den rammeplanen for hva den egentlig er. Mange tror at det er sånn at barn skal lære sånn og sånn, men jeg har argumentert mye på møter i barnehagen, at det ikke er det det handler om. Det handler om at vi skal gi de muligheten til ting, gi de muligheten til å oppleve. Og det er ikke nedfelt noe sted hva barna skal lære. Men det er mange som tolker rammeplanen litt strikt; at «dette her må de jo gjøre, og det må de jo lære før de skal på skolen».

Informantene ga ulike eksempler på hvordan det pedagogiske opplegget blir planlagt i skoleforberedende grupper og aktiviteter, som tradisjonelt blir kalt «førskolegrupper». «Førskolegruppene» ble prioritert ulikt i barnehagenes ukeplaner. Alle informantene beskrev at de i stor grad planlegger aktiviteter der barna er aktive og medskapende, som samarbeidsøvelser, samlingsstunder, naturfags-eksperimenter, eventyr-prosjekter, skrivedans,

regelleker og praktiske oppgaver, samtidig som at flere kom med eksempler på at det også planlegges stillesittende oppgaver som å klippe, lime, tegne, skrive etc). Informantene uttrykte at de var bevisste på at barna skulle oppleve mestring på «førskolegruppe», og at det derfor ikke skulle være for mye fokus på stillesittende lærings-aktiviteter. En informant fortalte at hun ikke ville presse barna til å sitte stille, for å øve seg til hverdagen på skolen. Hun sa:

Og det er klart, de ungene som har helt mark i kroppen, de vil jo helt klart få større utfordringer når de kommer i et klasserom og skal sitte rolig. Men jeg tenker at å presse dem, at vi på liv og død skal lære dem at «det her må du», det er en oppgave jeg ikke vil ta på meg. Da vil jeg heller tilrettelegge for at de kan få lære eller oppleve de samme tingene på en annen arena.

En av informantene erfarte at noen aktiviteter ikke passer for alle barna, og hun opplevde at disse barna var mer interessert i å leke. Hun sa:

Det er veldig 1. klasse-materiale de aktivitetene som planlegges på førskolegruppe. Jeg tror at det ekskluderer noen veldig tidlig i barnehagen, som føler på at de ikke mestrer aktivitetene som blir bestemt. Og i barnehagen har man jo gjerne litt mer lyst til å leke, ikke sitte og følge med på noe som varer for lenge. Noen barn har litt mer uro litt lenger, og det tenker jeg at de må få lov til å ha.

En informant hevdet at barnehagene ikke trenger å sette søkelys på skoleforberedelser, men å heller fokusere på hvilke behov barna har der og da. I stedet for å øve på å gå på skolen i barnehagen, mente hun at barna skal få leke, og få lov til å være «her og nå». Hun sa:

I stedet for at de skal være så innmari forberedt til skolen, så skal man heller kanskje la dem være der de er på en måte, og sørge for at de behovene de har der og da er dekket. Jeg husker det veldig godt fra høgskolen, hun læreren som snart skulle pensjoneres, hun sa akkurat det der, at «selv om jeg snart skal pensjonere meg, så er det ikke sånn



at jeg øver meg på å bli pensjonist. Nå er jeg lærer, og nå er jeg i det». Og sånn tror jeg det er med unger og, de eldste i barnehagen. Vi bør ikke bruke masse tid på at de skal øve seg på å skulle gå på skolen. De skal være her og nå, og leke.

Samtidig trakk flere fram at barna har behov for flere utfordringer det siste året i barnehagen. En informant beskrev i den forbindelse at det kan være fornuftig å innføre litt mer læringspregede aktiviteter. Hun sa:

Ikke nødvendigvis fordi læringsaktivitetene skal være skoleforberedende, men for at de i den alderen er veldig sultne på å lære seg ting. Og fordi at vi skal stimulere lystene deres til å lære. For det er jo en veldig god livsmestringsstrategi, å ha lyst til å tilegne seg ny kunnskap. Så jeg tror veldig på å stimulere det og gi dem muligheten til det, men å gjøre det moro.

Informantene fortalte at mange av barna er mer nysgjerrige på læring da de nærmer seg skolestart. En informant erfarte at hun merker at flere av de eldste barna begynner å bli klare for skolen, og at de aktivt søker mer læring. Hun beskrev at dette kommer fra barnas initiativ og interesser, ikke fra de voksne i barnehagen, og sa det på denne måten:

Jeg vil jo ikke være slik, «nei, vi skal ikke skrive i barnehagen», for det er jo en del av prosessen og utviklinga da man er fem-seks år. Når de har tegnet tegninger vil de helst skrive navnet sitt selv. Og jeg føler ikke at det er vi voksne på avdelingen som har lagt opp til det, men det har blitt en greie blant barna.

#### *4.2.2 Læringstrykket det siste året i barnehagen*

Fire av fem informanter beskrev at de opplever læringstrykk det siste året i barnehagen, men har ulike oppfatninger av hvor læringstrykket kommer fra. Aktørene som nevnes er mange; skolene som barnehagene samarbeider med, foreldrene, barna selv, føringer i

overgangsplaner, og læringstrykk fra barnehagen. Informanten som ikke opplevde læringstrykk uttrykket at dette kunne ha sammenheng med at hun hadde jobbet i yrket lenge. Hun sa: «Nei, nå føler jeg egentlig ikke at det er noe trykk. Men det har jo kanskje noe med at jeg har jobbet i mange år, og at man ser hva som trengs og ikke trengs». Samtidig sa hun at hun tidligere i yrkeskarrieren kunne kjenne mer på det, men at dette roet seg da barnehagen fikk tilbakemeldinger fra skolene om at de kunne dempe læringsfokuset i overgangen. Hun fortalte: «Vi fikk jo tilbakemeldinger fra lærerne om at de kunne for mye da de begynte på skolen».

Fire informanter beskrev læringstrykk skapt av barna selv. De fortalte at barna blir mer interessert i læring da skolestarten nærmer seg, og at de opplever at dette er en prosess som skjer automatisk i barnegruppa. Lysten til å lære beskrives derfor som et læringstrykk mellom barna. En informant sa det på denne måten:

Ungene vet at, «nå starter vi snart på skolen, og da skal vi begynne å lære». Og da skjer det noe der, at de begynner gradvis å gjøre seg klare til skolen selv; «ja, der må vi lære oss 1 + 1», og dette blir en liten drivkraft til å lære. De har kjempelyst til å lære, og syns det er spennende med nye ting. Så det er et slags læringstrykk, men jeg føler ikke at det er voksne som pålegger dem det, men at ungene selv som ønsker det.

En informant beskrev at mange av barna kan både alfabetet og mange tall før de begynner på skolen. Hun mente at dette kan påvirke gruppa, og forventningene barna har om overgangen. Hun sa: «Barna sier jo det; «når jeg skal starte på skolen, da ..» Så de vet jo at de skal det. Så det er et skille. Og jeg tror for mange at det er et skremmende skille». En informant fortalte at hun opplever at læringstrykket blir lavere i barnegruppa ved at man deler i mindre grupper, fordi de ulike nivåene mellom barna ikke blir så synlig ved å organisere det på den måten. Hun opplever at da barn ikke mestrer, kan ulike atferder komme fram. Hun har erfart hvor viktig det derfor er å støtte barna i disse uttrykkene slik at de får oppleve å mestre. Hun fortalte:

Det å møte dem på deres nivå, kjenne på og skjønne den atferden, og hvorfor den kommer. Det tror jeg er viktig. Og så vet man jo hva det barnet er god på av andre ting, og da må man fremheve det og la de kjenne på mestringa.

#### 4.2.3 *Profesjonsetikken til barnehagelæreren*

Profesjonsetikken er et undertema jeg oppdaget i analysen av datamaterialet.

Barnehagelærerens profesjonsetikk vil kunne påvirke hvordan barnehagelæreren prioriterer den frie leken gjennom etiske problemstillinger og dilemmaer som oppstår.

Å beskytte leken i barndommen fremsto som sentralt for alle informantene. En informant sa:

Jeg har lyst til å verne om leken. For man vet jo at i rammeplanen og i stortingsmeldinger, så sakte, men sikkert blir den jo visket litt bort. Og det er litt skremmende når du tenker på hvor viktig leken er. Nei, jeg vet ikke hvordan man skal få ropt høyt nok om at det er viktig.

En annen informant var tydelig på hvor viktig det er at man ikke styrer for mye av tida til barna i barnehagen. Det beskrev hun slik: «Det tror jeg er viktig med unger, at man ikke beslaglegger for mye av tida deres. Og det er jo fort gjort å glemme det litt når man hele tiden henger seg opp i alle krav og forventninger».

En informant beskrev barnehageansatte som en «avgjørende faktor for mange barn», og at de i den sammenhengen har mye makt som de kan bruke feil. Hun mente at definisjonsmakten kan brukes for hardt, på den måten at man som voksen i barnehagen definerer hva barna vil bruke tiden sin til i barnehagen. Hun sa:

Men jeg tror det er viktig uansett hvilken stilling du har, om man er pedagogisk leder eller barnehagelærer, assistent eller fagarbeider, så er du jo på mange måter en avgjørende faktor for veldig mange barn da, og du har mye makt. Den

definisjonsmakta, det er fort gjort å bruke den litt hardt. Å definere hva barna har lyst til å drive med.

Flere informanter beskrev at de tør å stille spørsmålstegn ved ulike påvirkninger barnehagen blir utsatt for, og at de videre tør å ta valg etter hva de som barnehagelærere mener er barnets beste. En informant reflekterte i den sammenheng over at barnehagelæreren må tørre å påvirke innholdet i barnehagen. Hun sa:

Det er vi som former tida vi lever i, og det er vi som legger føringer for neste generasjon. Det er ikke bare sånn at vi må følge med på det som blir bestemt. Vi må påvirke det i en retning som vi tenker er viktig. Så jeg tenker at min jobb i barnehage er å tenke på hva jeg mener er det beste for barn.

#### *4.2.4 Forventninger fra foreldrene*

Forventningene som stilles til barnehagen fra foreldre om det siste året før skolestart, kan påvirke hvordan den frie leken blir prioritert fra barnehagelærerens side. Foreldrenes forventninger kan også trekkes inn i andre undertemaer, fore eksempel «læringstrykk», men jeg har valgt å skille det ut som et eget undertema for å synliggjøre hva informantene forteller om fra foreldrenes innspill.

Forventningene som stilles i barnehagen, kommer ifølge informantene hovedsakelig fra foreldrene. Informantene mente også at skolen kan ha forventninger, men her var det mer antakelser fra barnehagens side, enn tydelig uttalte forventninger fremsatt av skolen. Flere av informantene fortalte at foreldrene har forventninger til konkrete planer for barnehagedagen. De etterspør dette i både levering og henting, med spørsmål om hva barna skal gjøre og har gjort den aktuelle dagen. I den sammenhengen fortalte informantene om ulike praksis for bruk av skriftlige planer. Noen fortalte om ukeplaner med fast innhold de ulike dagene, andre fortalte om mer åpne dager og lite fastsatte dagsplaner.

Flere av informantene uttrykket at det generelt kommuniseres lite om den frie leken fra barnehagen til foreldrene. Det ble videre beskrevet at det derfor kan være naturlig at

foreldrene ikke har så mange forventninger til dette. En informant mente at om foreldrene skal forstå viktigheten av leken, må man som barnehagelærer fremme og gjøre leken synlig, og bidra til en felles forståelse med foreldrene. Hun sa:

For som pedagog i barnehagen, så føler du ofte at det du jobber med ikke synes for foreldrene, du gjør så innmari mye som foreldrene ikke ser. Men så er det så viktig å vise det vi gjør for foreldrene, at de får et innsyn. Vi er så opptatt av at foreldrene ikke skjønner, men det er jo vår jobb å belyse ... Hvis vi har lyst til at foreldrene skal være opptatt av leken i barnehagen, må vi kanskje fortelle litt om lek, og hvorfor VI er opptatt av det.

En annen informant fortalte at det ikke er skapt et felles «lek-språk» med foreldrene, der verdiene og de faglige begrunnelsene for hvorfor den frie leken prioriteres høyt, er forklart. Hun forklarte at barnehagen hadde valgt å snakke om selvstendighet på foreldremøte, men ikke nevnt lek. Hun sa:

Hvis vi vil at folk skal skjønne og se det vi gjør, så må vi løfte det fram også. Og da tenker jeg at, hvis vi har lyst til at foreldrene skal være opptatt av leken i barnehagen, så må vi fortelle om lek; hvorfor vi er opptatt av lek, og ikke bare si at vi jobber mye med lek.

En informant har derimot gode erfaringer med å lage et felles språk for lek med foreldrene, og uttrykket at hun har vært tydelig med foreldrene helt fra starten om hvordan barnehagen ser på viktigheten av å verne leken. Dette har gjort at de har vært i forkant, og skapt en felles forståelse. Hun begrunnet dette slik: «Det er noe med å få de med seg på samme tankegangen. Det tror jeg er både fint og viktig». En annen informant opplevde at leken som fenomen i seg selv, har lav oppmerksomhet hos foreldrene. Hun sa: «Jeg føler at de ser på lek som noe bare ungene deres skal igjennom, at det bare er en del av barndommen. De ser ikke helt egenverdien».

#### 4.2.5 Samarbeidsrutiner mellom barnehage og skole i overgangen

Overgangen mellom barnehage og skole følger ulike rutiner for samarbeid, både på kommunalt nivå, og på barnehage- og skolenivå.

Informantene hadde ulike erfaringer rundt samarbeidet med skolen i overgangen. Fire av fem informanter har lite samarbeid med skolen. Rutinene er ulike fra kommune til kommune, men samarbeidet handler hovedsakelig om et overgangsmøte mellom barnehagen og skolen, der man formidler nødvendig informasjon om barna. Èn informant fortalte at hennes arbeidsplass samarbeider tett med skolen gjennom hele det siste barnehageåret, både i form av møter mellom barnehage og skole, hospitering og flere lekebesøk på skolen for de eldste barna.

Informantene uttrykte bekymring for overgangen fra barnehagen, selv om de samtidig sa at de visste lite om hvordan barna opplever overgangen da de har startet på skolen. En informant beskrev det slik: «Men jeg vet jo egentlig lite som barnehagelærer hva de møter på skolen, sett bortsett fra praksis i utdanningen min, og det ene møtet på skolen». Flere informanter begrunnet bekymringen for overgangen med at de enten tror den frie leken har liten plass i skolen, eller at de ikke vet hvor stor plass den har. En av informantene sa: «Jeg syns synd på de stakkars ungene som elsker å leke i barnehagen, og så plutselig skal de på skolebenken, og så er leken borte». Dette bekreftet en annen informant på denne måten:

Jeg er litt sånn usikker på hvor mye lek det er på skolen. På SFO er det endel lek, men det er ikke alle som har SFO. Jeg tror man er prisgitt hvilken lærer man får og hva som er viktig for den læreren, og det er jo veldig forskjellig. Men jeg håper jo at man kommer dit at leken blir like viktig i 1. klasse igjen.

Rammeplan for barnehager (Kunnskapsløftet, 2017) understreker at barna skal oppleve at det er en sammenheng mellom barnehage og skole i overgangen (s. 33). Sammenhengen mellom de ulike arenaene kan omtales som brobygging (Thoresen & Aukland, 2020, s. 44).

Informantene hadde ikke erfaringer med å drøfte med skolens ansatte hvilken plass den frie leken bør ha i overgangen, og heller ikke felles drøfting av hvilket syn skole og barnehage har på lek. Flere av informantene antok at den enkelte lærers syn på den frie leken vil påvirke lærerens oppfatning av den frie leken som brobygger. De mente at hvis ikke lærerne i 1. trinn

ser den frie leken som verdifull, ville den heller ikke bli prioritert. Informantene var sikre på at den frie leken kan fungere som en brobygger fra barneperspektivet, hvis den blir ivarettatt på begge arenaene. En informant sa: «Det er absolutt en brobygger, for det er jo barnas verden». Hun mente at hvis barnet kjenner igjen den frie leken i den nye skole-verdenen, vil det oppleves trygt for barnet. Hun forklarte det slik:

Bare de kjenner på at, her er det rom for lek, så er jo det den verden de kommer fra, og en erfaring de kommer fra. Og hvis de kjenner på det, så kan de hende at de klarer å finne trygge og gode relasjoner lettere enn om de skal sitte på skolepulten eller ha veldig organiserte aktiviteter. Så jeg tror de har en livserfaring fra den frie leken som gjør at det er trygt.

En informant fortalte at hun har vært nysgjerrig på hva skolen tenker om lek, og har etterspurt tanker fra skolen om dette uten å ha fått respons på det. Hun antok at det er ulike interesser for leken i barnehage og skole, men at hun er usikker på hva skolen egentlig tenker, fordi man ikke snakker sammen. Hun sa:

Jeg vet ikke hvordan man skulle fått samme tanke sett. Og det kan hende at man har det og, uten at man vet det. Jeg føler at barnehage og skole snakker litt forbi hverandre. For kompetansen vi tenker at det er lurt at de har med seg over, tenker 1. klasse-læreren det samme? Kanskje perling er lek for dem? For oss i barnehagen så er det jo ikke det.

En informant mente at det kan være lettere å finne plassen sin i 1. klasse hvis det tilrettelegges for mye fri lek. Hun mente derfor at leken som brobygger kan være veldig positivt for mange. «Jeg tror det kunne vært lettere å finne sin plass kanskje, hvis leken hadde vært en bro inn i skolen».

#### *4.2.6 Den frie leken i styringsdokumenter for overgangen*

Informantene beskrev tre styringsdokumenter for overgangen til skolen; kommunal overgangsplan for overgang mellom barnehage og skole, barnehagens årsplan og rammeplan for barnehagen.

Informantene tilhører tre forskjellige kommuner, og har derfor ulike kommunale overgangsplaner å forholde seg til. Informanter hadde ulike erfaringer med hvor aktivt de bruker overgangsplanen. Fire av fem informanter nevnte overgangsplan, men kun tre informanter beskrev aktivt bruk av planen i sin barnehage. En informant fortalte at kommunen har en overgangsplan, men at denne ikke brukes så aktivt på hennes arbeidsplass. En informant nevnte ikke overgangsplan spesifikt. Hun trakk fram rammeplanen som et styringsdokument i sitt arbeid med de eldste.

Tre informanter beskrev at de bruker overgangsplanen aktivt da de planlegger pedagogiske aktiviteter for de eldste barna. En av informantene fortalte at i overgangsplanen for hennes kommune, er det formulert tydelige føringer for hva barn skal ha erfaring med og kjenne til da de begynner på skolen. Dette fortalte hun er å for eksempel gjenkjenne bokstaver, lære ulike former, telle, kunne ulike sanger, og å være selvstendig i påkledning. Hun fortalte videre at leken ikke nevnes i planen. Hun bruker derfor i tillegg barnehagens årsplan som styringsdokument for hvordan hun vektlegger leken i sitt arbeid med de eldste. Dette viser seg å være ens for flere av informantene, som nevner årsplanen som et styringsdokument de forholder seg mer aktivt til.

Kun én informant fortalte at leken er nevnt spesifikt i overgangsplanen. Denne planen beskriver i tillegg både lekens egenverdi og den frie leken. Hun hadde erfaring med et veldig godt samarbeid med skolen via overgangsplanen de bruker, der hun ga eksempel på at barna er på mange «lekebesøk» på skolen og SFO før overgangen med den frie leken i fokus. Hun sa: «Vi har en ganske god plan for overgang barnehage-skole, så vi har mye godt samarbeid med skolen i forkant».

#### *4.2.7 Oppsummering – faktorer som påvirker prioritering av den frie leken*

I det informantene forteller finner jeg at de oppfatter at det foregår mye læring implisitt i barnas frie lek. Læringsbegrepet og ulike forventninger i styringsdokumenter kommer i



praksis fram gjennom hvordan barnehagelærerne i stor grad planlegger aktiviteter der barna er aktive og medskapende, og med aktiviteter som er stillesittende hvor barna for eksempel klipper og limer, tegner og skriver.

Informantene organiserer aktiviteter og «førskolegrupper», men er samtidig opptatt av at barna skal oppleve mestring uten at de skal øve på å være en «stillesittende skoleelev», og at det fortsatt er barnas behov her-og-nå som skal ivaretas. Informantene anser barnas lek som en viktig skoleforberedende aktivitet fordi de får være seg selv når de leker og er en vektlagt etisk side ved dem som utøvere av sin profesjon. Informanter påpeker definisjonsmakten de har og som de må forvalte på en måte som ivaretar anerkjennelsen av lekens egenverdi og barnas muligheter til å påvirke hvor mye tid de skal få til å leke.

Når det gjelder læringstrykket i barnehagen hevder informantene at det kommer fra ulike hold. Fra barnehagen selv, fra skolen, de finner det i styringsdokumenter og det kommer et økt læringsbehov fra barna selv. Barna blir mer og mer opptatt av at de skal begynne på skolen og informantene forteller at barna i større grad viser at de trenger utfordringer som kan dekkes i ulike skoleforberedende førskoleaktiviteter.

Informantene erfarer at foreldre er opptatt av at barna skal begynne på skolen og at de skal være forberedte. De erfarer også at barnehagen og foreldre ikke har et felles språk som omhandler leken, dens betydning og om læringspotensialet som finnes i den frie leken.

### **4.3 Lekens betydning for barnet**

Det tredje forskningsspørsmålet er hvilken betydning den frie leken kan ha for barnet i overgangen fra barnehage til skole. Informantene forteller om sin oppfatning av lekens betydning for barnas utvikling på kort og lang sikt og for lekens betydning for overgangen til skolen.

#### *4.3.1 Den frie leken i barnets livsverden og livsmestring*

Informantene delte ulike refleksjoner rundt den frie lekens betydning for barnet da jeg intervjuet dem. En informant fortalte at lekens egenverdi er viktig for barnet, fordi barnet leker ut fra seg selv, sine egne interesser og erfaringer. Hun trakk fram at dette gir livsglede

og mestringsfølelse for barnet. Alle informantene beskrev viktigheten av den frie leken, sett fra barnets perspektiv. De fortalte eksempelvis: «Det er jo det viktigste for barna», «Barna leker fordi det er gøy, det er drivkraften deres» og «Leken er barnas måte å utfolde seg på, og styre sin egen hverdag».

Den frie leken karakteriseres av informantene som selvdreven fra barna, og en «lekekraft» de har i seg. En informant beskrev at lek i seg selv handler om den indre drivkraften som barna har, men hun mente videre at den frie leken har en enda større drivkraft. Det som ikke er lek, hevdet hun at barnet så på som arbeid. Hun sa det slik: «Når det ikke er frilek, så ser de på det som et slags arbeid: «Sånn, nå vil de at vi skal gjøre dette her, da gjør vi dette, og når er det vi kan begynne å leke igjen da?»»

En informant trakk fram betydningen den frie leken har for hjerneutviklingen til barnet, og at barnehagen må være klar over dette for å støtte barnet best mulig i sin utvikling fram mot skolestart. Hun sa:

Det er mange som forsker på lek og hjerneutvikling, og de sier noe sånn som at; «lek er bra for hjernen». Hvis du ikke har hatt muligheten til å leke nok så blir det vanskeligere å sette seg på skolen og begynne å lære.

Hun nevnte lekforskeren Brian Sutton-Smith, og fortalte at han hevder at hvis det skal være alt for mye voksenstyrt i barnehagen, blir det mer arbeid enn lek for barna. Dette fortalte hun at var et syn hun delte i sin rolle som barnehagelærer, og at hun i tillegg ønsket å tilrettelegge for at barna fikk bruke mye tid på lek, slik at alle ble inkludert. Hun sa:

Det siste året i barnehagen har jo veldig mye å si. Og hvis du er litt utenfor det siste året, måten du kan komme inn på da er jo gjennom lek. Det er jo ikke gjennom læring det. Da vil du kanskje henge enda mer utenfor.

En informant fortalte at hun ser den frie leken som en plass hvor alle kan kjenne på mestring. Hun fortalte at barna erfarer at de er forskjellige i leken, og at de på den måten lærer seg å

akseptere ulikheter. Hun sa at noen barn vil ha en sjefsrolle, andre ikke, noen trenger å trekke seg unna og leke litt alene, og noen er initiativrike og bestemmer mange leketemaer. Men dette mente hun ikke nødvendigvis er negativt, men en del av læringen om hverandre i fellesskapet. Barna lærer å omgås hverandre, og lærer av hverandre i leken. Hun sa det slik:

«Jeg tror alle klarer å kjenne på en type mestring. Og så klarer man på en måte å bli kjent med ulike mennesker, og skjønne at vi mennesker er så ulike. Og det fine med den frie leken er jo at, det er ingen grenser på det, ingen rammer og regler, det er ingenting som ... «Sånn skal det være!».

En av informantene fortalte om hvordan barna bruker den frie leken som et verktøy for å bearbeide opplevelser, både sammen og alene. Hun sa: «De roer seg litt ned med å leke det ut». Informanten fortalte også at barna bruker leken for å prøve ut ting de opplever, slik at leken får innslag fra virkeligheten. Hun mente at barna på denne måten skaffer seg kompetanse på det de opplever gjennom leken, ved at de leker ut følelsene de erfarte i hendelsen. Dette antok hun ga mestringsfølelse for det som hadde skjedd, samtidig som at barna har delt en opplevelse sammen som senere gir et felles leketema. Hvis de eksempelvis har opplevd noe som er trist, at de fant en død fugl på tur i skogen, så har hun erfart at de kan leke ut dette etterpå.

I barnehagen knyttes barnets livsmestring tett sammen med muligheten til lek og de erfaringene barnet gjør i lek (Drugli & Lekhal, 2018). Informantene så livsmestring som et sentralt område å ivareta i barnehagen av flere årsaker. De så det som viktig både i et her og nå-perspektiv, for å styrke barnet i overgangen til skolen, samt for å mestre livet videre. En informant beskrev den frie leken som vesentlig for barns livsmestring, og nevne mange ulike aspekter ved dette. Hun trakk fram viktigheten av å være i samspill med andre, å lære sosiale ting, å lære motgang og medgang, å utvikle seg selv, å bli selvstendig, og å prøve å feile. Oppsummert beskrev hun dette som å finne seg selv gjennom leken. Hun sa:

Det er litt sånn gjennom leken at du finner deg selv på en måte. OG det tror jeg har alt å si for livsmestringa da. Og jeg tror at hvis du som liten aldri har fått lov til å oppleve

den frie leken, og at du aldri har fått klatre høyt i det treet og testet deg selv gjennom leken, så tror jeg at det gjør noe med din livsmestring.

En informant beskrev viktigheten av å være trygg i seg selv da man begynner på skolen, og hun så at det ble sentralt å klare å ta vare på seg selv i større grad enn i barnehagen. Hun mente at leken gir barna et godt selvbilde og god selvtillit, og at dette hjelper barna å tro på seg selv da de starter på skolen.

En informant fremhevet begrepet motstand som viktig. Hun mente at den frie leken var en god arena for å øve på å møte motstand, fordi leken er en naturlig øve-arena. Hun beskrev det slik: «Motstand er fint å lære gjennom fri lek. Hva gjør motstand med meg? Hvilke verktøy skal jeg bruke for å løse den? Det tror jeg er fint gjennom leken. For det blir så naturlig». Hun snakket også om evnen til egenledelse, som hun mente at blir tydelig gjennom det sosiale livet i den frie leken. Dette mente hun videre er en viktig ferdighet å ha med seg inn i skolen, som en del av livsmestring. Hun snakket om å kunne regulere egne følelser, og å lære seg hvordan man skal være i en sosial setting for at andre skal ville være sammen med deg. Hun trakk paralleller fra lekens verden til den store verden, at leken hjelper barna å øve på det de skal møte i livet. Hun sa:

I leken lærer de seg litt om den store verden som de skal inn i. Og det med følelser tror jeg har mye å si da. For som voksen tror jeg man kan tenke tilbake til at man reagerer sikkert litt på samme måte, bare at man har blitt voksen og har litt mer kontroll. Men det er en liten rød tråd gjennom oss mennesker, og at man blir utsatt for ulike ting i en lek gjør at man lærer å mestre og kjenne seg selv.

#### *4.3.4 Oppsummering – lekens betydning for barnet*

Informantene forteller at den frie leken har betydning for barna selv. Det er fri lek de foretrekker og er det mest naturlige for dem å gjøre, den er selvdreven. Den frie leken betraktes av informantene fra et kunnskapsbasert perspektiv og fremhever betydningen den har for utviklingen av barnehjernen, for opplevelse av livsmestring og for fellesskapet der relasjoner og vennskap etableres og vedlikeholdes. Barna knytter seg til hverandre, og med

utgangspunkt i vennskap, blir den frie leken en arena som gir øvelse i å møte motstand der barnet oppdager og erfarer sider ved seg selv.

## 5. Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg drøfte funn fra undersøkelsen i lys av relevant teori. Jeg ønsker først å diskutere om barnehagelæreren ivaretar den frie leken det siste året i barnehagen slik FNs barnekomité definerer den. Funn jeg bringer inn her er synet barnehagelæreren har på fri lek, og hvordan informantene anerkjenner egenverdien i den frie leken. Deretter diskuterer jeg hvorfor det er viktig å ivareta den frie leken det siste året i barnehagen, hvor jeg samtidig belyser hvordan det kan realiseres. Momentene jeg bringer inn i drøftingen er betydningen den frie leken har for barnet og barnets utvikling, voksenrollen med de eldste barna, betydningen den frie leken kan ha som brobygger i overgangen til skolen, og funn om læringstrykk i barnehagen. Til slutt drøfter jeg om det er plass til den frie leken i barnehagen.

### 5.1 Blir den frie leken ivaretatt i henhold til FNs barnekomité's definisjon av lek?

Innledningsvis i oppgaven viser jeg til FNs barnekomité's definisjon av lek (2013), hvor jeg kobler denne definisjonen sammen med hvordan fri lek kan beskrives. Selv om FNs barnekomité ikke bruker *fri lek* som begrep, har deres definisjon mange likheter til fri lek slik den er definert i denne oppgaven; en frivillig, selvvalgt aktivitet uten et bestemt mål for den som leker (Åm, 1984, s. 9; Grey, 2011, s. 444). FNs barnekomité (2013), som overvåker FNs barnekonvensjon, beskriver blant annet lek som en morsom, utfordrende, usikker, fleksibel, ikke-produktiv og/eller spontan aktivitet, prosess eller oppførsel, med egenverdi, og som er selvvalgt og indremotivert på barnas premisser (s. 5). Barnehagelærere forplikter å forholde seg til sentrale styringsdokumenter for barnehagen da de skal planlegge og gjennomføre det pedagogiske innholdet, og funn i min undersøkelse viser at informantene i hovedsak refererer til rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) som styringsdokument. Rammeplanen viser til at barnehagen skal forankre verdigrunnlaget sitt til barnehageloven (2005) og internasjonale konvensjoner som barnekonvensjonen (2003) (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7), men ingen av informantene refererte til FNs barnekonvensjon, eller til FNs barnekomité's uttalelser. Dette ble heller ikke undersøkt spesifikt i intervjuene. Det er derfor usikkert om barnehagelærere har kunnskap om hvordan FNs barnekomité definerer leken, og hvordan de forholder seg til definisjonen i sitt arbeid. Samtidig viser funn at informantene i stor grad innehar barnekomiteens syn på lek i sitt pedagogiske grunnsyn, ved at den frie leken blir høyt verdsatt og respektert slik informantene beskrev den i sine refleksjoner. Informantene sa blant annet at «*leken er det viktigste vi har i*

*barndommen tenker jeg, og i barnehagen generelt» og «leken er en drivkraft hos barnet som handler om å leke bare fordi det er gøy».* Informantenes refleksjoner om den frie leken, og viktigheten av den, kan bety at de har en god fagkunnskap om verdien av den frie leken selv om de ikke er bevisst forankringen til FN's barnekomité's definisjon. I følge Lillemyr (2020) vil kunnskap om lek danne grunnlaget for hvilke holdninger pedagogen har til lek, og hva man baserer sin praksisteori på (s. 75). Dette er en viktig faktor for å kunne ivareta den frie leken i barnehagen. Vet man ikke de faglige begrunnelsene for hvorfor fri lek er viktig for barn som barnehagelærer, kan det antas at man heller ikke ser verdien av den på samme måten, og da ikke vil ivareta og fremme den like sterkt. Informantene ga i stor grad uttrykk for å ha god fagkunnskap om den frie leken for å kunne gi den gode vilkår i barnehagen, slik Kibsgaard (2018) viser til. Kibsgaard belyser hvordan sammenhengen mellom personalets pedagogiske grunnsyn og syn på lek danner grunnlaget for barnehagens pedagogiske plattform og de muligheter og vilkår den frie leken får (s. 364-365).

I store deler av datamaterialet mitt ligger spor etter informantenes profesjonsetikk, gjennom hvilke valg og begrunnelser de gjør i barnehage-hverdagen. Barnehagelærerens profesjonsetikk vil kunne påvirke den frie lekens posisjon i barnehagen. Jeg oppfattet at informantene var tydelige på å være sitt ansvar bevisst for hva man som barnehagelærer tilfører barn i barnehage i dag, og at de også ser det som viktig å påvirke tendenser i samfunnsutviklingen. Et eksempel på dette, er informanten som mente at barnehagen må være bevisst på hva man fratrar barn hvis man tilfører noe nytt, og sa: *«Det er vi som former tida vi lever i, og det er vi som legger føringer for neste generasjon».* Dette kan relateres til hvordan den frie leken prioriteres. Informantene uttrykket en usikkerhet da de snakket om hvor mye tid barna fikk til frilek, eller hvordan lekens egenverdi ble ivaretatt, noe som kan tolkes som et skille mellom teori og praksis, ettersom de samtidig kommuniserte *viktigheten* av den frie leken og lekens egenverdi. Ifølge Greve et al. (2018) er det sentralt av at barnehagelærere har nok kunnskap om lek og lekens egenverdi i barnehagen, for å kunne stole på sin egen kompetanse, og på den måten sette leken på dagorden: *«... slik at de våger å legge vekt på leken som en vesentlig verdi i barns liv»* (s. 102). Slik jeg forstår det, mangler ikke mine informanter kunnskap om lek, men de kan mangle en trygghet til å stole på sin egen kompetanse til å fremme leken i hverdagen. En informant fortalte at hun syntes det hørtes så uproft ut å si at *«vi bare har lekt i dag»* til foreldrene da de hentet barna sine i barnehagen, selv om dette støttet hennes faglige kompetanse om den frie lekens betydning. En annen beskrev nesten det samme, at hun syntes det var vondt å si til foreldrene at de «bare» har lekt

da hun ga tilbakemeldinger til foreldrene. Dette belyser Greve et al. (2023), og argumenterer for sammenhengen mellom læreres holdninger til lek og lekens status i barnehage, skole og i samfunnet. I sin forskning fant de at lærere opplevde flauhet over og synes det var vanskelig å delta i barns lek, noe Greve et al. mente kan kobles til lekens lave status. De hevder at lærerens samfunnsmandat blir tolket i lys av lærerens syn på leken, det vil si om læreren vektlegger lekens læringsverdi eller egenverdi (s. 210). Dette funnet, hvor informantene snakket om lek som «bare» lek, kan si noe om hvor lite uttalt den frie lekens verdi er. Informantene er på den ene siden veldig tydelige i sitt pedagogiske grunnsyn om at den frie leken har stor verdi for dem som barnehagelærere, men samtidig kjenner de på det som kan være et faglig dilemma for å kunne si at de «bare» har lekt. Informantene kan forstås som at de kjenner et ubehag for å fremme den frie leken som barnets hovedaktivitet, og føle at det ikke er «nok» da de snakker med foreldrene. En mulig årsak, kan være at den frie leken ikke er forankret nok i barnehagens pedagogiske plattform, og at den frie lekens betydning heller ikke er kommunisert til foreldrene.

Østrem (2015) hevder at barnehagelærer-profesjonen har et potensial til mer tydelighet, kritisk tenkning og faglighet i barnehagen (s. 298). En informant reflekterte over dette potensialet i forbindelse med lekens forankring og foreldrenes forståelse av den, og sa at «*Vi må tørre å la den frie leken få plass i hverdagen, og tør å se den som det viktigste for barna. Tørre å si at vi bare har lekt, fremme det og løfte det fram*». Flere av informantene i min undersøkelse fortalte at de kunne kjenne på at foreldrene ikke er så opptatt av lek, og som beskrevet tidligere, at de er mer opptatt av konkrete planer og aktiviteter. I den grad de er opptatt av lek, forklarte informantene at de knytter dette til vennskap og relasjoner, og ikke til egenverdien i leken. Dette kan åpne opp for et viktig spørsmål, som en av informantene mine også stilte seg: Gis foreldrene reelle muligheter til å bli opptatt av lek som fenomen? Jeg spurte den ene informanten da hun undret seg over dette, om de har lek som tema på foreldremøtene, men informanten avkrefte dette, og fortalte at de heller snakket om temaer som selvstendighetstrening. Hun reflekterte videre over at barnehagelærerne kan undre seg over at foreldrene ikke er mer interessert i leken, men forklarte samtidig at hun tror dette handler om at det ikke blir satt på dagsordenen. Som hun beskrev det: «*Hvis vi har lyst til at foreldrene skal være opptatt av leken i barnehagen, må vi kanskje fortelle litt om lek, og hvorfor vi er opptatt av det*». Én av informantene fortalte at ved å lage et felles lek-språk med foreldrene, hadde de den samme forståelsen av innholdet i barnehagedagen. Hun hadde kommunisert tydelig hvorfor barnehagen ønsket å verne om leken, og så dette som positivt for



å få foreldrene «*med på samme tankegangen*». Dette belyser Wolf (2022), som i et forskningsprosjekt har funnet at foreldre er udelt positive til vektlegging av spontan lek i barnehagen, men at personalet aktivt må kommunisere til foreldrene hva det innebærer i barnehage-hverdagen for at dette synet skal forplantes i foreldregruppa (s. 30). Fokusbarnehagene som ble intervjuet hadde sett en endring gjennom sitt arbeid med å synliggjøre leken til foreldre. Tidligere kunne de få spørsmål om hvor det ble av læringa i barnehagen, og at de opplevde kommentarer om at det «bare var lek». Gjennom systematisk dokumentasjon, refleksjon og dialog med foreldrene der de synliggjorde det faglige grunnlaget for å prioritere tid til den spontane leken, la de grunnlaget for en felles forståelse av lek med foreldrene, og et felles språk for lek (s. 32). Dette viser at barnehagelæreren har et ansvar for å dokumentere og synliggjøre hva barnehagen mener at foreldrene skal synes er viktig, og at barnehagen i tillegg må ha nok kunnskap om lek til å formidle mer enn at barnet «bare har lekt» i dialog med foreldrene. Rammeplan for barnehager understreker betydning av at «dokumentasjon av det pedagogiske arbeidet kan gi foreldre [...] informasjon om hva barnet opplever, lærer og gjør i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 39), og dokumentasjon kan derfor være et godt verktøy for å synliggjøre den frie leken, og på den måten tilrettelegge for å gi foreldre og barnehage et felles lek-språk.

Som nevnt forholder informantene seg hovedsakelig til rammeplanen som styringsdokument. Selv om rammeplanen forankrer sitt verdigrunnlag til barnekonvensjonen, skiller rammeplanens beskrivelse av lek seg noe fra slik FNs barnekomité definerer den. For det første, bruker ikke rammeplanen fri lek eller tilsvarende betegnelser som begrep. Dette kan føre til at den frie leken ikke blir forstått som viktig å ivareta. Rammeplanen er en overordnet plan som må konkretiseres for å skape mening i barnehagehverdagen, og dette kan føre til at den tolkes ulikt. Rammeplanen benevner i tillegg både lekens egenverdi og en mer instrumentell verdi eller nytteverdi, ved at den sier at «lekens egenverdi skal anerkjennes» (s. 20), men samtidig beskriver at «leken skal være en arena for barns læring og utvikling» (s. 20). Denne ambivalensen kan føre til ulike tolkninger, og kan være utfordrende for hvordan barnehagelæreren skal forstå og ivareta den frie leken, og FNs barnekomités definisjon av leken som en del av dette.

### 5.1.1 Anerkjennes lekens egenverdi i barnehagen som en vesentlig faktor ved den frie leken?

Ved informantenes refleksjoner om den frie leken er det særlig lekens egenverdi som trekkes fram. Ettersom lekens egenverdi benevnes i rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20), er det naturlig at dette er et begrep de forholder seg til i barnehagen, og som de bruker som referanse for den frie leken. I FNs barnekomité's definisjon kan man se at egenverdien i leken er tatt med, og beskrevet som at leken er «drevet av indre motivasjon og foretatt for sin egen skyld, snarere enn som et middel til et mål» (FNs komité for barns rettigheter, 2013, s. 5). Denne forklaringen på leken egenverdi kan man finne i informantenes forståelse av egenverdien i lek, ved at de blant annet beskrev at lekens egenverdi betyr at barn leker ut fra hva som gir mening for dem selv, og ikke mening for andre. Det ble også sagt at egenverdi i leken betyr at barna «skal få utfolde seg på den måten som er naturlig for å få et friskt og godt liv». Videre ble lekens egenverdi i tillegg koblet sammen med begrepene *barns medvirkning* og *barnet som subjekt* av en informant. Barns medvirkning er en lovfestet rettighet i barnehageloven (2022), som videre er forankret i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). Informanten som nevnte begrepene, mente at barn vil få et godt liv hvis ikke for mye av tida deres beslaglegges i barnehagen, men at de får nok tid til fri lek. Dette hevder også Bae (2007), som sier at barnets opplevelsesverden må respekteres, og at man må behandle barn som subjekt (s. 4). Hun sier videre at man derfor må respektere barnas lek, og forstå at det skjer viktige prosesser i leken sett fra barnets perspektiv (s. 14). Baes argumentasjon for barnet som subjekt har derfor paralleller til lekens egenverdi, og viser viktigheten av å respektere leken slik barn forstår og utfører den, som FNs barnekomité også understreker.

Selv om informantene hadde en god forståelse av at lekens egenverdi er et viktig perspektiv å ivareta i den frie leken, viste de til ulike opprettholdende faktorer som de mener er til hinder for å ivareta egenverdien i lek og den frie leken i barnehagen. Faktorene kan være eksempler på at lek-definisjonen til FNs barnekomité ikke blir oppfylt. Informantene fortalte at de erfarte mange utfordringer med å ivareta den frie leken og lekens egenverdi for de eldste i barnehagen. Sitatet «*det er den man kjemper hardt for at skal bestå*» forteller at den frie leken møter motstand i barnehagen. Sundsdal og Øksnes (2015) belyser denne motstanden, og sier at lekens egenverdi er truet i barnehagen, samtidig som at barns mulighet til frilek presses. De hevder videre at leken som verdifull i seg selv, blir undervurdert til fordel for lek og aktiviteter som kan måles, det vil si en instrumentalisering av leken (s. 5). Kristiansen (2023)

mener at instrumentalisering av leken utfordrer barns rett til medvirkning i barnehagen (s. 244). Dette er forenlig med informantenes bekymring rundt den frie lekens vilkår i barnehagen. En informant beskrev at hun mener lekens egenverdi blir undervurdert, og sa: «*Vi tenker at lek bare er lek*». En annen informant sa noe lignende, at den frie leken «*bare er der*». Dette kan tolkes som at den frie leken som begrep og forståelse ikke er synlig nok i barnehage-hverdagen. Skal den frie leken og lekens egenverdi få gode vilkår, er det viktig at den anerkjennes aktivt i barnehagen, jamfør barnekonvensjonen (2003) og barnkomiteens definisjon (2013). Flere av informantene snakket om at ulik forståelse og ulike holdninger i personalgruppa til hva som kan sies å være lek, kan være en årsak til at den frie leken og lekens egenverdi ikke blir anerkjent nok i barnehagen. Et resultat av ulikt syn på lek, kan bli at voksne bremser lek som fra barnas side har en verdi, men som ikke tillegges samme verdien fra voksenperspektivet. Hvis voksenperspektivet brukes som utgangspunkt for å vurdere hva som er lek og ikke, er ikke dette i tråd med perspektivet om lekens egenverdi, og heller ikke i henhold til hvordan FNs barnekomité definerer lek. Denne utfordringen bekrefter Wolf (2022) gjennom sin forskning, som fant at barnehagepersonalet kunne ha ulike oppfatninger av hva som er betydningsfull lek. Wolf hevder at hva personalet definerer som god eller riktig lek, og hvilke holdninger de voksne har til leken, kan være begrensende for den spontane leken, der hun bruker lek med mye bevegelse og høy lyd som eksempler. Dette mener hun kan oppfattes som støy og uro sett med voksnes blikk, mens det fra barneperspektivet i høyeste grad er lek (s. 105). Hun foreslår derfor at barnehagepersonalet skaffer seg en felles og ny forståelse av hva som er lek for barn gjennom et «blikk for det lekende i barns måter å uttrykke seg på, og det lekende ved barns måter å være og å være sammen på» (s. 36). Slik informantene beskriver det, virker det ikke som at det eksisterer et felles språk og verdigrunnlag for lek i barnehagen, og derfor ikke et blikk for det lekende barnet slik Wolf beskriver. Dette kan fremstå som et lite paradoks hvis man ser på de rike beskrivelsene samtlige informanter ga av både viktigheten og egenverdien av den frie leken, og bringer videre fram spørsmålet om hvorfor dette i så fall er et syn og en holdning som eksisterer i barnehagen. Kommer ikke barnehagelærerens kunnskap ut, eller er det ikke en kultur eller egnede arenaer for å ordsette denne kunnskapen i barnehagen slik at den blir en felles forståelse for alle ansatte?

En av årsakene til at lekens egenverdi ikke blir nok anerkjent i praksis, henger i følge Sundsdal og Øksnes (2017) sammen med forståelsen av at lekens nytteverdi gis større betydning. Sundsdal og Øksnes (2017) kaller nytteverdi-perspektivet i leken for

læringsgevinsthypotesen. Med dette mener de en hypotese om at leken kan brukes for å fremme læring, og særlig rettet inn mot faglige mål (s. 19). Resultatet av dette er ifølge Sundsdal og Øksnes en marginalisering av den frie leken (s. 23), noe som kan gjenkjennes som tendens i barnehagene informantene i min undersøkelse tilhører. Informantene fortalte at denne marginaliseringen er en utbredt forståelse. Som en informant sa, «*det som ikke kan måles, gis heller ikke så stor verdi av verken ansatte eller foreldre*». Faren ved å ikke anerkjenne den frie leken og dens egenverdi, kan være at andre påvirkninger får større plass, som læring. Denne bekymringen uttrykkes fra FNs barnekomite (2013), hvor det advares mot et læringstrykk ved at lekens egenverdi blir underkjent til fordel for læring (s. 12). Dette diskuterer Greve et al. (2018), og stiller spørsmål ved om barnehagene er for opptatt av effekter og målbar læring, og på grunn av dette retter mindre oppmerksomhet til barns lek. De hevder at ved å øke oppmerksomheten mot målbar læring i barnehagen, vil dette kunne påvirke lekens vilkår, ettersom lek ikke lar seg måle på samme måte som læring (s. 91). De mener at læring kan ta fokuset vekk fra lekens egenverdi og leken som livsform og uttrykksform for barna (s. 93). Selv om informantene i min undersøkelse ikke uttrykket spesifikt at de opplevde et stort fokus på læringsbegrepet eller barnehagen som læringsarena, vil forståelsen, og slik jeg oppfatter det, at de hadde en noe manglende forankring av læringsbegrepet, påvirke barnehagens innhold. En utydighet til læringsbegrepets plass, vil etter hvert kunne føre til at det som kan måles, er lettere å sette søkelys på. Wolf (2022) hevder at et større fokus på barnehagen som læringsarena der læringen ikke blir nærmere definert, kan være en trussel mot barns frie spontane lek (s. 12). Det er derfor vesentlig at barnehagens personale diskuterer hva det helhetlige læringsynet i rammeplanen skal bety for det pedagogiske innholdet i barnehage-hverdagen, og hvordan de skal ivareta barns rett til lek i dette. Ut fra hva informantene mine beretter om, og hva Sundsdal og Øksnes hevder, kan det stilles flere spørsmål: Er det slik at læringsbegrepet står sterkere enn lek i samfunnet, og at dette påvirker barnehagen? Eller kan det handle om en faglig utrygghet i barnehagen til å fronte den frie leken, fordi man ikke kan vise til konkret læringsutbytte eller resultater? Skal lekens egenverdi styrkes i barnehagen, blir det derfor viktig å løfte den fram og forankre den i alle deler av barnehagens virke. Det må etableres en faglig trygghet om at leken ikke trenger å ha en nytteverdi for at den skal være «god nok». Denne utfordringen beskriver FNs barnekomité i kommentar nr. 17 (2013), hvor de påpeker at «i mange deler av verden oppfattes lek som «tapt» tid tilbrakt med fjollete eller uproduktiv virksomhet uten egenverdi» (s. 11).

## 5.2 Hvorfor er den frie leken viktig å ivareta i overgangen mellom barnehage og skole, og hvordan kan det gjøres?

Det siste året i barnehagen er et år som skiller seg ut fra de foregående barnehage-årene for barnet, ettersom året skal ende med et av livets største overganger; skolestart. Som Aukland skriver i boka «5-åringene - mellom lekende læring og undervisning» (2015), er 5-åringer veldig ulike, og har få egenskaper til felles. Det trekkes fram at 5-åringenes modning skiller med pluss/minus tre år, noe som betyr at gruppa har ulike forutsetninger og et ulikt utgangspunkt for å møte barnehagehverdagen. Aukland beskriver de eldste barna i barnehagen som «individuelle, selvstendige og unike levende vesener» (s. 11), som sier noe om at de hver og en trenger å bli møtt der de er for den de er i sin livsverden, slik for eksempel Lunde og Brodal (2022) hevder at leken møter barna der de er i sin individuelle utvikling. Informantene i min undersøkelse hadde, slik jeg tolket de, en god forståelse av at barnets livsverden er et viktig perspektiv i leken, og ga gode eksempler på hvorfor de mener leken er så viktig for de eldste barna i barnehagen. En informant sa nettopp det, at «*det er jo det viktigste for barna*», og dette definerer tydelig at informanten ser leken som barnets hovedaktivitet i barnehagen. Informantene mine beskrev videre mange ulike forklaringer på lekens betydning for barnet: «*barnet leker fordi det er gøy*», «*det er en måte å utfolde seg på*», «*et verktøy for å bearbeide opplevelser barna får*», «*det skaper trygghet og mestring*», «*det er inkluderende og fremmer et fellesskap i barnegruppa*», og «*det gir barnet muligheten til å styre sin egen hverdag*». Dette kan knyttes sammen med informantenes barnesyn, ved at informantene ser viktigheten av barnet som subjekt (Bae, 2007, s. 4). Å se barnet som subjekt handler i dette tilfellet om å se betydningen av, og respektere leken i barnets livsverden, med barnets perspektiv som utgangspunkt (s. 14). Å se barnet som subjekt, og samtidig se den frie lekens betydning i barnets livsverden, kan for eksempel illustreres ved hvordan den ene informantene i min undersøkelse beskrev den frie leken som en iboende «*lekekraft*» hos barnet. Hun mente at barn ser på det som ikke er lek, som arbeid, noe også Øksnes (2010) trekker fram (s. 70).

Den frie leken har stor betydning for barnets utvikling, noe Lillemyr (2020) viser til gjennom ulike beskrivelser av lekens generelle egenskaper. Han beskriver ikke spesifikt den frie leken, men lek generelt. Ifølge Lillemyr kan leken stimulere barnets utvikling på mange områder, hvor han nevner intellektuelt, emosjonelt, sosialt og fysisk-motorisk (s. 35). Dette forteller også mine informanter om, med ulike eksempler, og overordnet viser det seg at informantens refleksjoner av hva den frie leken betyr for barnets utvikling, hovedsakelig handler om lekens

betydning for barnets utvikling av sin livsmestring. Rammeplan for barnehager beskriver barnehagens arbeid med barnets livsmestring som at «barnehagen skal bidra til barnas trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd», og at «barnehagen skal være et trygt og utfordrende sted der barna kan prøve ut ulike sider ved samspill, fellesskap og vennskap». Barna skal, ifølge rammeplanen, «få større i å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres følelser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). I min undersøkelse ble det tydelig at informantene ser livsmestring som et sentralt område å ivareta i barnehagen for å styrke barnet både på kort og lang sikt, og den frie leken ble satt i sammenheng med utvikling av livsmestring. Følgende eksempel fra en av informantene kan illustrere dette:

*«Det er litt sånn gjennom leken at du finner deg selv på en måte. Og det tror jeg har alt å si for livsmestringa da. Og jeg tror at hvis du som liten aldri har fått lov til å oppleve den frie leken, og at du aldri har fått klatre høyt i det treet og testet deg selv gjennom leken, så tror jeg at det gjør noe med din livsmestring».*

De andre informantene viste til mange ulike områder av livsmestring som kan styrkes ved å leke, som blant annet å utvikle trygghet og mestringstro, få en god selvfølelse, øve seg på å regulere følelser, være i godt samspill med andre, å lære sosiale ting, å lære motgang og medgang, å utvikle seg selv, å bli selvstendig, og å prøve å feile. Lunde og Brodal (2022) belyser forskning som viser at å tilrettelegge for lek, spesielt rollelek, er gunstig for å utvikle barnets eksekutivfunksjoner før skolestart. Med eksekutivfunksjoner mener de «å velge bort automatiske tanker og handlinger til fordel for mer hensiktsmessig og målrettet atferd» (s. 65-66). De fremhever at selvregulering utvikles effektivt gjennom lek, noe som er viktig for barnets evne til å tilpasse seg på skolen (s. 64). Dette kan knyttes sammen med barnets livsmestrings-kompetanse, og vil kunne være av vesentlig betydning for overgangen til skolen, der barnet møter nye krav til sosial kompetanse og samhandling. Et eksempel på dette, er hvordan barnet møter motstand i barnehagen. Én informant trakk nettopp fram begrepet motstand som viktig i utvikling av barnets livsmestring-kompetanse fram til skolestart, og hun brukte leken som et eksempel på en god arena for å øve på å møte motstand. Dette belyser også Grey (2011), som mener at fravær av fri lek og utfoldelse er en av årsakene til at barn og unge i dag har svekket motstandsdyktighet. Grey viser i likhet med informanten til at leken på

sikt hjelper barnet til å takle mostand og sørge for en god mental helse, ved at barnet får øvet på viktige områder som «å kunne ta beslutninger, være i stand til problemløsning, ha indre motivasjon, mestre selvkontroll og følelsesregulering, kunne følge regler og omgås andre, oppleve glede og samvær med andre, og knytte vennskapsbånd» (s. 454). En annen av mine informanter beskrev dette på en god måte: *«I leken lærer de seg litt om den store verden de skal inn i»*, der hun siktet til skolestarten.

Én av informantene i min undersøkelse viste til forskning om at leken er bra for barnets hjerneutvikling. Dette er et nyere perspektiv på lekens betydning for barnets utvikling, som ifølge Melvold (2019) i liten grad drøftes i barnehagene (s. 272). Perspektivet kan ifølge Lunde og Brodal (2022) benevnes som et nevropsykologisk perspektiv på lek (2022). Å ha kunnskap om lekens betydning for barnets hjerneutvikling vil kunne gjøre at barnehagelæreren får en større forståelse av hvorfor det er viktig at barn får bruke mye tid på å leke i barnehagen, noe Melvold (2019) også løfter fram (s. 272), og det kan i tillegg være en begrunnelse for at leken må ivaretas videre inn i skoleløpet. Denne argumentasjonen kan styrke den frie lekens status og vilkår i overgangen mellom barnehage og skole. Lunde og Brodal (2022) setter søkelyset på hvilke betingelser som må være til stede for læring og utvikling hos barn, og trekker fram leken som særegen i denne prosessen. De viser til at «hjerneforskning understøtter lekens sentrale betydning i barns utvikling» (s. 44). Lunde og Brodal hevder videre at lek spiller en vesentlig rolle for læring og utvikling, fordi lek er med på å gi det beste grunnlaget for senere læring i skole og arbeidsliv. De mener at for å motivere barn til læring, må det som skal læres være verdifullt og meningsskapende for den det gjelder. Dette mener de vil bidra til at barnehjernen vil utvikle seg best mulig, ettersom hjernen er det de kaller «bruksdrevet». Det vil si at om barnet utfører meningsfulle aktiviteter som egeninitiert lek, sørger dette for de nødvendige endringene i hjernens synapser, slik at det de benevner som «den livsviktige læringen» skjer (s. 53). Akkurat dette poengterte min informant, som sa at *«hvis du ikke har hatt muligheten til å leke nok så blir det vanskeligere å sette seg på skolen og begynne å lære»*.

### 5.2.1 En annen voksenrolle med de eldste barna

Rammeplanen gir føringer for ulike tilnærminger til barnas lek, og sier at «personalet skal observere, analysere, støtte, delta i og berike leken på barnas premisser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Denne føringen sier, slik jeg forstår den, noe om hvor

kompleks og finstemt voksenrollen i barnehagen kan være i samspill med barna, som også kom fram i intervjuene med informantene. Jeg oppfattet at informantenes holdninger til lekens egenverdi ble synlig da de begrunnet hvordan voksenrollen burde se ut med de eldste. En informant nevnte eksempelvis at hun som voksen skulle la barna utvikle leken ut fra sin motivasjon, og at hun heller kan tre støttende inn hvis det blir behov for voksenstøtte. Dette er i tråd med hva FNs barnekomité skriver om lekens egenverdi (2013, s. 5); at man viser respekt for den frie leken som barna selv igangsetter, styrer og strukturerer. Voksenrollen i barnehagen vil ifølge Wolf (2017) kunne gi ulike vilkår for den frie leken, og kan som tidligere nevnt forstås og praktiseres på ulike måter (s. 116). En tendens jeg oppfattet under intervjuene, var en holdning om at de eldste barna trenger mindre voksenstøtte i leken enn tidligere. Fire av informantene beskrev en støttende voksenrolle litt mer på sidelinja, og begrunnet det med at dette var riktig ut fra alder og modenhet på barna. Som en informant sa: «*De har lært seg å leke på en måte*». Flere fortalte også at voksnes tilstedeværelse ikke nødvendigvis handler om å delta aktivt i leken, men om å være en aktiv støttespiller og trygg base ved siden av leken. Én informant var i motsetning til de andre, veldig tydelig på viktigheten av voksnes deltakelse i lek. Hun snakket om å veilede barna, videreføre leken, inkludere andre barn, og være påkoblet og interessert som voksen. Dette anerkjennes som gode holdninger til voksenrollen i barnehagen, og sier noe om at det noen ganger kan være riktig å delta i leken for å oppfylle dette (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Samtidig er det realistisk å tenke, noe de andre informantene også deler sine erfaringer fra, at denne holdningen også kan opprettholdes uten å være deltaker i leken, slik for eksempel Öhman (2014) beskriver (s. 155). Et interessant funn i datamaterialet, er hvordan den ene informanten undrer seg over om færre voksne i utetida har positiv innvirkning på den frie leken hos de eldste. Hun snakket om de eldstes behov for å trekke seg mer unna de voksne, og at uteområdet har mer plass til å gjemme seg litt vekk. Hun mente at å «*la de være litt i fred*», gir barna gode betingelser for den frie leken. Under analysene av datamaterialet ser jeg at det kunne vært interessant at jeg spurte informanten om hennes tanker om at hvis dette stemmer, vil det si at lavere voksentetthet i utelek gir større ivaretagelse av den frie leken, og gir fordeler for barnets utvikling? Et annet spørsmål jeg kunne stilt informantene, er hva de tenker om at man som barnehagelærer kan «prøve for hardt» å delta i fri lek, og hva dette kan ha å si for den frie lekens vilkår for de eldste barna. Da dukker også spørsmålet opp om hva barna mister versus oppnår hvis voksenrollen i den frie leken defineres som å alltid være tilstedeværende voksen i leken, ikke som støttespiller ved siden av. FNs definisjon av lek kommuniserer ikke noe spesifikt om voksenrollen, og det blir derfor opp til hver enkelt



barnehagelærer hvordan man tolker voksenrollen i den frie leken, i sammenheng med definisjonen. Øksnes og Sundsdal (2018) beskriver balansen i voksenrollen, og belyser at det er en vanlig feilslutning å tenke at barn aldri skal forstyrres i lek (s. 87). De mener at barnas lek-kultur kan ivaretas ved at voksne inntar rollen som lekberikere, med en respekt for lekens egenverdi samtidig (s. 90-91). Sett i lys av informantens observasjoner av at utelek uten voksen inngripen påvirker leken positivt, blir det viktig for barnehagelæreren å være bevisst på hvordan voksenrollen fremstår i barnas lek. Rammeplanen kommuniserer ikke noe konkret rundt hvordan voksenrollen skal se ut i sammenheng med de eldste barnas lek-progresjon, men sier at voksenrolle og deltakelse i lek må vurderes bevisst (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20-21). Det kan være behov for en større bevissthet rundt voksenrollen i lek med de eldste, hvor barnehagelæreren i fellesskap med personalet definerer hvordan voksenrollen bør se ut, og sammen finner svar på spørsmålene om den frie leken ivaretas hvis voksne deltar i leken med barna, hvordan dette skal se ut i praksis, og om de trenger «alenetida» for å ivareta egenverdien eller ikke. Greve et al. (2023) setter søkelyset på voksnes fravær eller deltakelse i fri lek, og advarer mot en oppfatning av at fri lek betyr en ansvarsfraskrivelse fra lærere i barnehage eller skole. De mener at det er en feiloppfatning at vilkårene for fri lek kun blir oppfylt hvis den skjer uten innblanding fra voksne, som de beskriver som læreren (s. 29), og hevder at FNs definisjon av fri lek ikke må tolkes for snevert. Det sentrale ifølge Greve et al. (2023), er at læreren er bevisst på å vektlegge lekens egenverdi, ikke lekens læringsverdi (s. 45), og at læreren deltar i leken på lekens premisser uten å styre over innhold, styring og strukturering (s. 211). Bae (2018) forklarer dette da hun peker på at barnehagelæreren kan bli fristet til å kontrollere leken for å gjøre den «riktig». Hun mener derfor at det er sentralt at personalet drøfter hvordan de forstår og møter lekens egenverdi i praksis (s. 73). Dette vil kunne bety at det ikke finnes noe «enten eller» i voksenrollen tilknyttet FNs definisjon av lek, med at det er fornuftig med en felles forankring i barnehagens forståelse av voksenrollen i den frie leken.

### *5.2.2 Den frie leken som brobygger og overgangsobjekt i overgangen*

Ved tilvenning i barnehage er det kjent praksis å benytte overgangsobjekter for at barnet lettere skal kjenne trygghet i ny hverdag. Overgangsobjekter ble først omtalt av Donald Woods Winnicott som «ting barna knytter seg til, og som de i en overgangsperiode ikke kan skilles fra» (Skre, 2020). Den siste tiden er det gjort forsøk på å benytte ulike

overgangsobjekter for overgangen fra barnehage til skole, blant annet har alle barnehagene i Stavanger fra 2022 benyttet en «overgangskoffert» med bøker, sangleker, rim etc. som barna blir kjent med i barnehagen, og som de tar med seg videre inn i skolen (Waksvik, 2023). For å kunne skape en sammenheng mellom barnehage og skole, kan det tenkes at den frie leken i seg selv kan fungere som et overgangsobjekt for barnet. Aslaug Andreassen Becher et al. (2019) belyser viktigheten av god tilrettelegging i overgang mellom barnehage og skole, slik at barnas trivsel blir ivaretatt, som videre vil påvirke utvikling og læring. I den forbindelse pekes det på at leken kan fungere som «limet» i overgangen (s. 17), eller som det Hogsnes (2019) definerer som «brobygging» sett ut fra barnets opplevelse av overgangen (s. 57). Her viser Hogsnes til at å «bygge bro» mellom de ulike arenaene, vil føre til at barnet opplever en sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole. Det viste seg at informantene i min undersøkelse ikke kjente til begrepet brobygging i overgangen mellom barnehage og skole da de ble spurt om dette. Dette kan sees i sammenheng med at de fortalte om få samarbeidsarenaer og lite praksis for samarbeid mellom barnehage og skole. Alle fem informanter hadde allikevel tanker om den frie lekens rolle i overgangen, som de også knyttet til brobygging etter at begrepet ble presentert for dem. En av informantene sa at leken «*er absolutt en brobygger, for det er jo barnas verden*». En annen informant forklarte at barna vil føle en trygghet hvis de gjenkjenner leken fra barnehagen da de begynner på skolen, og hun beskriver her det Hogsnes mener med sammenheng. Informanten snakket om at barna tar med seg en trygghet gjennom den livserfaringen de har fått i leken i barnehagen, og sa: «*Bare de kjenner på at, her er det rom for lek, så er jo det den verden de kommer fra, og en erfaring de kommer fra*». En annen informant sa også noe om dette, og fortalte det slik: «*Jeg tror det kunne vært lettere å finne sin plass kanskje, hvis leken hadde vært en bro inn i skolen*». Hun hadde en oppfatning av at det var lite lek i skolen, og mente at leken i praksis ikke fungerer som en brobygger. Hogsnes (2016) beskriver sammenhengen som barna opplever i leken mellom barnehage og skole som filosofisk kontinuitet, og mener at barna må gis mulighet til å bygge videre på erfaringer de har og skaffe seg ny forståelse, gjennom et felles syn på lek i både barnehage og skole (s. 16). Dette kan vise seg å være vanskelig. Stig Broström (2009) hevder at den største utfordringen i overgang fra barnehage til skole er mangel på kontinuitet (s. 25). Dette fortalte en av informantene om da hun snakket om at hun er usikker på hvilket syn skolen har på lek, og sa: «*Kanskje perling er lek for dem? For oss i barnehagen er det jo ikke det*». En av informantene fortalte også at å bruke leken som brobygger, ikke fungerer hvis ikke 1. klasse-lærerne ser verdien av og prioriterer lek på lik linje med barnehagen. Dette kan derfor peke på betydningen av at barnehage og skole må ha et felles verdigrunnlag og en

lik forståelse av den frie lekens betydning, hvis den frie leken skal fungere som en brobygger og som et overgangsobjekt for barnet. Barnehageloven (2022) og opplæringslova (1998) understreker begge at det skal samarbeides om overgangen fra barnehage til skole. Funn i min undersøkelse viser at dette blir lite praktisert i de ulike barnehagene, og at det derfor er få påvirkningsmuligheter mellom barnehage og skole. Fire av fem informanter fortalte om begrenset samarbeid med skolen, hvor samhandlingen mellom de ulike arenaene hovedsakelig handler om et overgangsmøte, hvor det blir utvekslet informasjon om enkeltbarn.

Overgangsmøtene blir ikke brukt til faglig drøftinger av temaer som eksempelvis fri lek. Hvis vi ser til forskning på området, refererer Hogsnes til at det er forsket lite på hvordan overgang mellom barnehage og skole kan bedres ved større samarbeid mellom de ulike arenaene for å støtte barna bedre i overgangen (Skouteris, Watson og Lum, 2012, gjengitt i Hogsnes, 2019, s. 10), men forskningen som er gjort, viser at det er vanskelig å få til et samarbeid (s. 7). At det er vanskelig å få til et samarbeid, forteller en av mine informanter om, der hun viser til at hun har etterspurt skolens tanker om lek, men ikke fått respons på det. Hun hadde en oppfatning av at det er ulike interesser for lek i barnehage og skole, men visste ikke om dette stemte på grunn av manglende kommunikasjon mellom arenaene. Hun forklarte det som at hun opplever at skole og barnehage snakker forbi hverandre, og at det derfor er vanskelig å vite om man har samme tankesett. Hun stilte et vesentlig spørsmål for overgangen: «*For kompetansen vi tenker at det er lurt at de har med seg over, tenker 1. klasse-læreren det samme?*» Thoresen og Aukland (2020) viser til utfordringer ved at det ikke er samme tankesett i barnehage og skole (s. 15). Dette belyser viktigheten av at de ulike arenaene må samhandle hvis barnet skal oppleve en sammenheng mellom barnehage og skole i overgangen, slik rammeplan for barnehager understreker (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33). En av informantene i min undersøkelse viste til et godt samarbeid med skolen, og hun knyttet dette samarbeidet til en god kommunal plan for overgangen mellom barnehage og skole. Det er ingen nasjonale styringsdokumenter som gir konkrete føringer for hvordan overgangen skal planlegges og gjennomføres, og det kan derfor bli mange tolkninger og løsninger i praksis. Å bruke en overgangsplan som et gjensidig verktøy, vil kunne skape sammenheng mellom arenaene, noe Hogsnes (2019) fremhever som viktig (s. 55). Dette vil kunne sørge for å ivareta et felles verdigrunnlag om den frie lekens betydning for barnet i overgangen fra barnehage til skole. Rammeplanen sier at de eldste barna skal «oppleve at det er en sammenheng mellom barnehagen og skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33), og en overgangsplan kan være et godt verktøy for å ivareta dette og sørge for at den frie leken blir ivaretatt.

### 5.2.3 Den frie lekens rolle i skoleforberedelsene det siste året i barnehagen

Et av funnene i min undersøkelse, viser at alle informantene forklarte skoleforberedelser kun som den tidsavgrensede tida som blir satt inn på ukeplanen til organiserte aktiviteter i «førskolegrupper», og hvor refleksjonene rundt læringsbegrepet ble tydeligst.

«Førskolegrupper» er en tidsavgrenset aktivitet på barnehagens ukeplan et par timer hver uke med skoleforberedende fokus. Allikevel er det få eksempler i datamaterialet på at «førskolegruppene» inneholdt mye «skolske» læringsaktiviteter, som stillesittende oppgaver med ark og blyant. «Førskolegruppene» kunne vært en påvirkningsfaktor for at den frie leken mister plass det siste året i barnehagen, men sett ut fra mengden av tid informantene forteller at brukes i disse gruppene, blir ikke dette en relevant problemstilling for informantene i min undersøkelse. Samtidig nevnte ingen av informantene fri lek som en skoleforberedelse. Dette kan si noe om at den frie leken ikke blir sett på som en viktig faktor for overgangen mellom barnehage og skole i barnehagene til mine informanter, og det kan også belyse at det er en kultur for å se skoleforberedelser isolert som «førskolegrupper». Dette kan både være en påvirkning knyttet til læringsbegrepet, men det kan også si noe om hvordan barnehagelæreren definerer skoleforberedelser, og hva de mener at skoleforberedelser skal inneholde. Å diskutere skoleforberedelse som begrep kan være nyttig for både barnehage og skole for å få en sammenheng; hva ligger i begrepet, og hva er det de egentlig skal forberedes til og på? Thoresen og Aukland (2020) viser til stor variasjon, og samtidig mangelfull forskning, på innholdet i skoleforberedende aktiviteter. De argumenterer for at det må finnes møteplasser for å utvikle en «mer relevant praksis» for det skoleforberedende innholdet i barnehagen, basert på rammeplanens helhetlige læringssyn og verdigrunnlag (s. 106-107). Dette argumenterer også Christine Wallumrød (2018) for, hvor hun diskuterer hvorfor arbeidsmåter og pedagogikk barna har møtt tidligere barnehage-år ikke skal være bra nok da de starter på barnehagelivets siste år før skolestart. Hun stiller spørsmål ved om «førskolegrupper» noen ganger i uka raskere kan bli preget av «skolens normer, innhold og arbeidsmåter», enn et tilbud hvor «lekende læring, barndom, relasjoner og omsorg» danner grunnlaget hver eneste dag for de eldste barna (s. 103). I tillegg til at informantene ikke knyttet fri lek til skoleforberedelser, hadde ikke informantene en tydelig forankring i sin praksis til å bruke leken som læringsmetode med de eldste. Informantene snakket mer om læringen som skjer av seg selv, uten at det er planlagt fra barnehagelærerens side. Det ble nevnt av en informant at barna kunne ta med seg læring inn i leken, der hun delte et eksempel om at barna hadde lært å snekre, og brukte kompetansen videre inn i leken for å lage seg rekvisitter. Dette belyser

Greve og Kristensen (2015), som tar til orde for at vi ikke nødvendigvis trenger å se lek og læring som to atskilte fenomener, men at leken kan danne grunnlag for læring, som i neste omgang vil kunne styrke leken (s. 143). Å kunne bruke lek og læring i denne sammenhengen, vil være en naturlig læringsarena for barna, og en mulighet til å ivareta barns medvirkning og det helhetlige læringsbegrepet i barnehagen. Rammeplanen formulerer om lek kan som tidligere nevnt tolkes ulikt, både mot en retning som understreker viktigheten av å ivareta egenverdien, men samtidig også mot at leken har en nytteverdi som arena for barns utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Dette kan føre til ulikheter i hvordan lek og læring kan sees i sammenheng med de eldste i barnehagen. For å kunne oppfylle rammeplanens føringer om lekens egenverdi, og samtidig leken som en arena til læring, kreves det derfor en bevissthet fra barnehagelæreren, som har det pedagogiske ansvaret i barnehagen. Bae (2018) stiller spørsmålsteget ved dette, og diskuterer om barnehagene oppfyller rammeplanens verdier om lekens egenverdi hvis barna ikke får muligheten til egeninitiert lek, men at leken for det meste brukes i strukturerte læringsaktiviteter (s. 78). Eksemplet informantene fortalte med snekring av rekvisitter til leken er en drivkraft fra barnets side til å berike leken, og kan være et eksempel på hvordan barnehagelæreren ivaretar lekens egenverdi samtidig som man kan se at den har en nytteverdi.

#### *5.2.4 Læringsstrykket fra barna – en utfordring for den frie leken?*

Flere av mine informanter koblet sin forståelse av læringsbegrepet i barnehagen mot skolens læringsbegrep og læringsfokus, og reflekterte over hvordan læringen bør forvaltes i barnehagen i overgangsåret. Slik jeg forsto informantene mine, mente de at man må være varsomme med læringsfokus det siste året i barnehagen, og at leken måtte prioriteres. En av informantene beskrev at hun mente at barna skulle få lov til å være «*her og nå*», og at en del av dette nåtids-perspektivet handlet om å ivareta barnas behov for å leke. Hun brukte begrepet «*øve seg på å gå på skolen*», og kommuniserte tydelig at hun mente at barnehagen ikke skulle ha fokus på å forberede barna til skolen. Samtidig belyste flere av dem at barna på eget initiativ søker flere utfordringer det siste året i barnehagen, og, som en informant nevnte, at barna er «*sultne på å lære seg ting*» da de nærmer seg skolestart. En annen informant trakk fram viktigheten av å stimulere barnas lærelyst hvis barna viser interesse for det, da hun mente at det er en god livsmestringsstrategi å ønske å tilegne seg ny kunnskap. Informantene belyste derfor at læringen ikke trenger å settes søkelys på som skoleforberedelse, men at den

kan være en naturlig del av barns utviklingsprosesser. Anita Berge (2012) diskuterer utfordringene og mulighetene barnehagen står ovenfor da de skal finne sin plass i det livslange læringsløpet. Barnehagens læringskultur vil ifølge Berge kunne påvirkes av mange forhold, og det er ulike forventninger knyttet til barnehagen som arena for læring og skoleforberedelser (s. 44). Informantens refleksjoner om å ikke tenke skoleforberedelser, men å styrke barnet i et her-og- nå-perspektiv, kan ha betydning for hvilke erfaringer barna får med seg fra barnehagen. I forlengelse av læringsbegrepets påvirkning på innholdet i barnehagen, undersøkte jeg spesifikt om informantene erfarte et læringstrykk i barnehagen, og hvor dette læringstrykket i så fall stammet fra. Det viste seg at læringstrykket som tendens i liten grad var gjenkjennbart hos informantene i min undersøkelse, noe som var overraskende med tanke på fokuset læringstrykk har hatt og fremdeles har i den offentlige debatten. Læringstrykket som har oppstått for å øke barnas kompetanse tidlig som et tiltak for å bedre senere skoleresultater, slik flere forskere viser til, så derfor ut til å ha liten påvirkning hos informantene (Aukland; 2015; Lillemyr; 2020; Lillejord et al., 2015; Nordtømme, 2016; Sundsdal & Øksnes, 2015; Sundsdal & Øksnes, 2017; Tjora; 2015). Den tydeligste tendensen til læringstrykk i datamaterialet, ble beskrevet som et læringstrykk barna selv bidro til. Dette var et interessant funn som ga læringstrykk et annet perspektiv enn i den offentlige debatten, på den måten at fire av informantene i min undersøkelse beskrev barnas nysgjerrighet og iver etter å lære som et læringstrykk mellom barna. De fortalte om barn som aktivt søker kunnskap de vet de skal lære mer om på skolen. En informant sa det slik: *«De har kjempelyst til å lære, og synes det er spennende med nye ting. Så det er et slags læringstrykk, men jeg føler ikke at det er voksne som pålegger dem det, men at ungene selv som ønsker det»*. Det er naturlig for barna som går siste året i barnehagen, å innstille seg stadig mer på å begynne på skolen. Påvirkning fra eksempelvis eldre søsken og foreldre, der barnet ofte kan bli spurt om «Gleder du deg til å begynne på skolen?» gjør at barnet får et stadig mer bevisst forhold til overgangen, i tillegg til at det snakkes mye om i barnehagen. Informantene beskrev i hovedsak læringstrykket fra barna som en lærelyst, som det er positivt at de har før skolestart, men samtidig belyste flere av informantene at dette kan være en utfordring for de barna som ikke har den samme nysgjerrigheten til læring. En av informantene mine beskrev at hun trodde noen barn ville se på skolestart som et *«skremmende skille»*, grunnet læringstrykket og forventninger barna imellom. Rammeplan for barnehager understreker at «de eldste barna skal få mulighet til å glede seg til å begynne på skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33), og dette kan bety at barnehagelæreren må være bevisst på hvilke forutsetninger de ulike barna i gruppa har for akkurat det. Denne form for læringstrykk vil ikke i seg selv påvirke den frie

leken og dens posisjon, men det kan argumenteres for viktigheten av at den frie leken kan fungere som en motvekt til barnas læringstrykk, eller som en metode for å flette barnas læringsiver sammen med leken. En informant delte erfaringer med dette, hvor hun fortalte at hun brukte den frie leken som en måte å dempe læringstrykket mellom barna på. Hun forklarte dette med at i leken kan alle mestre ut fra egne forutsetninger.

En informant i min undersøkelse påpekte at rammeplanens læringsbegrep kan tolkes ulikt i barnehagen, og fortalte at hun så dette som en utfordring. Hun mente at mange barnehageansatte blir feilaktig påvirket av noe de tolker som «skal lære»-formuleringer i rammeplanen, men at det, slik hun tolket rammeplanen, heller handler om hva man skal gi barn muligheten til å erfare i barnehagen. Dette er et eksempel på hvordan barnehagelæreren forvalter sin forståelse av læringssynet, og som kan påvirke innholdet i overgangsåret i barnehagen. Da innføringen av rammeplanen fra 2006 ble evaluert, ble det konkludert med at læring fikk større fokus hos mange barnehagelærere, og at det eksisterte en holdning om at barnehagen skulle sende «skoleklare barn» til skolen. Barnehagen fikk ifølge Østrem, som ledet evalueringen, delvis skylden for dårlige resultater på nasjonale tester i skolen, og det ble derfor sterkere fokus på at det måtte bli tydeligere linjer mellom barnehagen og skolen (Østrem et al., 2009, s. 20). Videre hevder Øksnes (2010), at rammeplan for barnehager fra 2006 viste klare paralleller til Kunnskapsløftet, hvor blant annet lekens plass ble forminsket. Hun uttalte: «Rammeplanen kan rett og slett betraktes som et lite «kunnskapsløft for de minste» med et økt fokus på å lure læring inn i leken» (s. 19). Det foreligger foreløpig ingen endelig evalueringsrapport av implementering av rammeplanen fra 2017, kun en underveisrapport fra 2020 (Homme et al., 2020), og denne har, slik jeg ser det, ikke har tatt for seg læringsbegrepets status i norske barnehager. Nasjonalt kan man derfor ikke si noe om denne tendensen har vedvart, blitt forminsket eller forstørret. Informantene i min undersøkelse virker å være mest opptatt av det helhetlige læringssynet i barnehagen og lekens nytteverdi som en del av dette, og står, slik jeg oppfattet det, «støtt i eget land» uten å bli alt for mye påvirket av skolen i sitt syn på læringsbegrepet.

### **5.3 Er det plass til den frie leken i det siste året før skolestart?**

I tillegg til at den frie leken må anerkjennes og forankres i barnehagen, må den gis tid og rom i det daglige barnehagelivet. Barnehagelæreren har et faglig ansvar for å prioritere leken også for de eldste barna i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Dette ansvaret kan

utfordres av hvilke rammefaktorer barnehagen har, og hvilket innhold i dagsrytmen den lokale barnehagen har valgt. Greve og Kristensen (2015) benevner dette som barnehagens strukturelle utfordringer (s. 151). Å prioritere den frie leken kan også utfordres av barnehagelærerens holdningsmessige utfordringer. Denne type utfordringer kan handle om at barnehagelæreren feiltolker barnas behov for progresjon som et behov for å tilføre mer læringsrettede aktiviteter, og at man derfor mener at den frie leken ikke lenger er nok (s. 152). Dette kan man se at informantene i min studie har ulike tanker om. Fire av informantene fortalte at de tilrettelegger annerledes for de eldste barna enn for resten av barnegruppa. De så og visste erfaringsmessig at de eldste barna trenger nye impulser i leken sin, men at det samtidig er viktig å bevare den frie leken. En av informantene fortalte derimot at den frie leken blir tilrettelagt på samme måte for hele barnegruppa, uavhengig av alder. Hun forklarte imidlertid videre at hovedårsaken til dette er mangel på tid til tilrettelegging i mindre grupper. Melvold (2019) hevder at for å fremme barns muligheter til å leke uavbrutt og over lengre tid i barnehagen, kreves en bevissthet og kloke, faglige valg fra barnehagelæreren. Ved å sette barns rett til lek på dagsorden mener Melvold at det kan gjøres en endring i barnehagens dagsrytme og struktur (s. 276). Det kan være flere årsaker til at barna ikke får nok tid til lek i tilrettelagte grupper. Det kan stilles spørsmål ved om det er for kort tid med full bemanning i kjernetida på grunn av møter, plantid og andre faktorer som hindrer voksnes tilstedeværelse på avdelingen. Et annet spørsmål er om barnehagen har for mange planlagte aktiviteter. Som en av informantene sa: «*Man tar kanskje ikke alltid den leken på alvor, fordi at noen ganger ser man at det er så fin lek, men klokka 11, da skal vi ha samlingsstund*». Melvold belyser nettopp dette, og hevder at barnehagen ut fra et barnerettighetsperspektiv må være bevisst på faktorer som avbryter leken, og minimere brudd i barns lek så lenge dette ikke fremkommer av barnas behov. Barna skal ifølge Melvold gis muligheter til å igangsette, styre og strukturere leken selv (s. 275), noe FNs barnekomité også understreker i sin definisjon av leken.

Barnehagens dagsrytme og rutiner vil påvirke innholdet som tilbys barna. Informantene mine bekreftet at mange planlagte aktiviteter kan begrense muligheten til fri lek, men på dette området delte informantene seg i to ulike grupper. Tre informanter erfarte at den frie leken i stor grad ble begrenset av rutiner og andre aktiviteter. Som en informant sa, så opplevde hun at leken ble «*imellom alle andre ting*». Dette kan si noe om holdningene informantene mine har til den frie leken. Greve og Kristensen (2015) hevder at barnehageansatte må reflektere over hva som menes med at man legger vekt på leken, og hvordan dette vises i hverdagen. De



stiller spørsmålet: «Alle barnehager vi kjenner til, vil si at lek er viktig – kanskje det viktigste i barnehagen. Men på hvilken måte blir dette synliggjort i barnehagens hverdag?» (s. 153). Et eksempel som ble trukket fram hos informantene i min undersøkelse, var samlingsstund. En av dem fortalte at det hun kalte «*barnehagens gamle rutiner*», der hun nevnte samlingsstund spesifikt, fremdeles styrte mye av dagen. Hun fortalte at hun opplevde en «slik har vi alltid gjort det»-holdning til mye av innholdet i barnehagedagen. Dette er ett av eksemplene på at leken blir nedprioritert fremfor mer voksenstyrte aktiviteter som samlingsstund. Det betyr ikke, slik jeg forstår det informanten sier, at samlingsstund ikke kan være bra, men barnehagelæreren må være bevisst på hvilke valg som tas på vegne av barna hvis man velger bort den frie leken. Det vil alltid være slik at man velger bort noe hvis man samtidig velger noe inn. Øksnes og Sundsdal (2018) fremhever at de voksne i barnehagen må vise både sensitivitet og pedagogisk takt for barns lek, og anerkjenne barns ønske om å leke. Hvis det er slik at leken må avbrytes til fordel for mer strukturerte aktiviteter, mener de at dette kan gjøres med en anerkjennende tilnærming, der barnet får tid til å avslutte leken sin på en god måte (s. 100).

I FN's barnekomité's kommentar og bekymring for den frie leken, gis det uttrykk for en kritikk mot at barns hverdag i for stor grad blir organisert av voksne og i for liten grad ivaretar barns behov for selvstyrte prosesser. Dette kan gjenkjennes i hvordan informantene i min undersøkelse beskrev dagliglivet i sine barnehager, og én informant beskrev at «*leken, selv om vi tilrettelegger for den, på mange måter blir litt borte, den blir imellom alle andre ting*». Bae mener at personalet i barnehagen må vurdere hvor organisert barnehagedagen er, og hvor mye som struktureres og styres av voksne. Hun hevder at for høy strukturering blant annet kan undergrave barns rett til lek (Bae, 2018, s. 76). Bae sier følgende: «I den grad leken nedprioriteres og dagen fylles opp med planlagte aktiviteter, kan barndommen i barnehager bli fylt med venterom og opplevelser av oppgitthet og avmaktsfølelse, i stedet for livsbejende lekende handlinger og ytringer» (s. 78).

To av mine informanter fortalte at de har valgt å gi den frie leken mye plass, og slik jeg forstår informantene, opplever de at det er god sammenheng mellom deres verdigrunnlag og realiteten i barnehagen. Den ene informanten beskrev dette: «*Det er mine grunnverdier, at barna skal få utfolde seg fritt. Og planene er mer overordnet. For eksempel at vi skal dra til en plass, så er det sånn: «Ja, hva skjer der? Ja, der skal vi leke*». Informanten setter i dette sitatet søkelyset på noen viktige suksessfaktorer i sin hverdag, som Melvold (2019) også belyser for å ivareta barns rett til lek (s. 274-276): dagen styres ikke etter en fastlåst

dagsrytme, planene er åpne og lite detaljplanlagte, og barnas initiativ og lekelyst er styrende for valg av aktiviteter. Gjennom dette mener jeg at informantene har tatt synlige valg for å gi barna tid og rom til fri lek. Som Melvold hevder, har barnehagens verdier blitt et kompass for barnehagelærerens valg og begrunnelser (s. 132). Dette knytter jeg til informantenes beskrivelser av sitt verdigrunnlag. Informantene har tatt synlige valg gjennom sine verdier for å gi barna tid og rom til fri lek.

## 6. Avslutning

Hensikten med oppgaven har vært å undersøke: «*Hvordan forstås og ivaretas den frie leken i barnehagen, med særlig henblikk på det siste året før skolestart?*» Jeg har intervjuet fem barnehagelærere om ulike forhold ved fri lek det siste året i barnehagen jamfør forskningsspørsmålene mine. Det første, om hvilke vilkår barnehagelæreren gir den frie leken med de eldste barna. Det andre, hva som påvirker barnehagelærerens tilrettelegging for fri lek med de eldste barna, og til slutt, det tredje om hvilken betydning barnehagelæreren mener at den frie leken kan ha i overgangen mellom barnehage og skole.

### 6.1 Sentrale funn i undersøkelsen

Et av hovedfunnene i undersøkelsen, er at pedagogisk grunnsyn hos barnehagelæreren ikke nødvendigvis henger sammen med hvilke handlinger som blir utført i praksis. Informantene ga meg en forståelse av at den frie leken er tydelig forankret i deres pedagogiske grunnsyn gjennom holdninger og verdier de ga uttrykk for, samtidig uttrykket alle informantene at den frie leken blir undervurdert og er vanskelig å ivareta i barnehagen. De mente at lekens egenverdi ikke blir gitt nok verdi verken hos ansatte eller foreldre, og at lekens nytteverdi er en mer anerkjent forståelse. Det trekkes også fram at voksenperspektivet i for stor grad brukes både for å definere hva som er betydningsfullt for barna, og for å organisere dagen i ulike rutiner og aktiviteter som ikke alltid fremmer den frie leken. Sett i sammenheng med hvordan informantene beskrev viktigheten av den frie leken, kan det virke som at flere informanter møter profesjonsetiske utfordringer ved å ikke stole nok på sin egen fagkunnskap til å ivareta og fremme fri lek.

Jeg fant at informantene erfarte at voksenrollen endrer seg tilknyttet den frie leken med de eldste barna, som sier noe om barnas behov for progresjon i barnehagens innhold, slik rammeplanen beskriver (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 44). Informantene beskrev hvordan de opplevde at barna trengte mindre deltakelse fra voksne i leken, og at de voksne kunne fungere som en støtte og veileder ved behov. Ett funn var i denne sammenhengen spesielt interessant, der informanten beskrev at den frie leken med de eldste fikk bedre vilkår i utetida, fordi barna fikk større muligheter til å trekke seg unna.

I lys av dagens diskusjoner om lekens betydning og hva for eksempel Wolf hevder om ulik anerkjennelse av lek i barnehagen (2022, s. 105), finner jeg et viktig funn: Flere av

informantene savner et felles lek-språk for både ansatte, foreldre, skole og andre som samarbeider med barnehagen, og mener at viktigheten av den frie leken derfor er underkommunisert i barnehagen. Ved at den frie leken blir snakket om, begrunnet faglig og derfor gitt plass i bevisstheten til hver enkelt, kan det være lettere å øke statusen til den frie leken i barnehagen. Her har barnehagelæreren et faglig ansvar. Informantene snakket om at foreldrene kan være mer opptatt av andre ting enn den frie leken, men samtidig blir det sagt at foreldrene blir opptatt av det barnehagelærerne setter fokus på.

Informantene er lite påvirket av skolens læringsbegrep, men bruker det helhetlige læringssynet og lekens nytteverdi som forståelse. Min undersøkelse viser at den frie leken med hell kan fungere som en læringsarena, hvis det springer ut fra barnets initiativ. I sammenheng med læringsbegrepet, har jeg videre funnet at barnehagelærere kan oppleve ulike læringstrykk, men ikke den type læringstrykk som blir presentert i faglitteraturen, hvor målstyring og formell læring tar plass i barnehagen. Det største læringstrykket som oppleves, oppstår fra barna, hvor mange blir mer interessert i læring det siste året i barnehagen.

For overgangsprosessen til skolen, viser funn at strukturerte «førskolegrupper» som skoleforberedelse tar liten plass i barnehagehverdagen, og er derfor ikke en vesentlig påvirkning for den frie leken. Jeg har samtidig funnet at alle informantene knytter skoleforberedelser kun til «førskolegrupper». Her kan jeg i tillegg trekke fram at funn viser at det er lite samhandlingsrutiner og samarbeidspraksis mellom barnehage og skole om overgangsarbeidet, og at barnehagelærere derfor påvirkes lite av skolen. Funn viser at en gjensidig overgangsplan som både barnehage og skole kjenner til, kan være en suksessfaktor både barn, barnehage, foreldre, skole, skolefritidsordningen og andre aktuelle, for å samarbeide bedre i overgangen mellom barnehage og skole.

Parallelt med informantenes syn på den frie leken, viser informantene at de respekterer betydningen den frie leken har i barnets livsverden. Funn viser videre at livsmestring er et nært begrep hos informantene, som de knytter sammen med den frie leken. Livsmestring er et viktig område som peker på den frie lekens betydning for barnet både i et nåtids-perspektiv, men også i et fremtids-perspektiv. Hvordan barnehagelæreren ivaretar den frie leken, vil ha betydning for barnets livsmestring, og dette har informantene en god forståelse av. Blant annet trekker en informant fram at den frie leken styrker barnets evne til å møte motstand. Dette har stor betydning for barnets toleranse til å møte utfordringer senere.

Et viktig hovedfunn, er at den frie leken blir koblet til barnets hjerneutvikling. Selv om kun én av informantene nevnte dette, er et nevropsykologisk perspektiv en nyere forståelse av den frie lekens betydning som det er sentralt at barnehagelærere har kjennskap til.

Funn viser at brobygging er et ukjent begrep for informantene, og som jeg diskuterte tidligere i oppgaven, kan dette forklares med lite samarbeid mellom barnehage og skole. Informantene ser allikevel verdien i at den frie leken kan benyttes som brobygger mellom barnehage og skole, slik at det skapes en trygg sammenheng for barna.

## **6.2 Oppgavens bidrag til ny kunnskap og praksis**

Jeg mener at jeg kan knytte mange funn til implikasjoner for praksisfeltet, og hevder at min forskning kan være et godt bidrag til diskusjonen om den frie lekens rolle i barnehagen, spesielt med blikk på det siste året i barnehagen før barna begynner på skolen.

En viktig forutsetning for å kunne ivareta den frie leken det siste året i barnehagen, er at barnehagelæreren må våge å ta plass som fagprofesjon, ved å framsnakke den frie leken og gi den et faglig, men forståelig språk. Barnehagelæreren må sette seg inn i og tørre å vise til forskning om hvorfor den frie leken er gunstig for barnets utvikling, spesielt den nevropsykologiske forståelsen av den frie lekens betydning, og hva det kan føre til hvis den frie leken blir tatt vekk fra barna. Dette perspektivet vil samtidig i større grad kunne anerkjenne den frie lekens betydning for barnets utvikling og for barnets muligheter til å lære på skolen, og kan med fordel fremheves til både foreldre, barnehage, skole og andre tilknyttet barnehagen.

Det må ikke alltid vurderes slik at lekens egenverdi betyr at man som voksen i barnehage ikke skal gripe inn i fri lek i det hele tatt. Barnehagelæreren må være bevisst på at voksenrollen med de eldste kan se annerledes ut enn med yngre barnehagebarn, og ha en forståelse for at tilstedeværende voksne ikke betyr direkte deltakelse i den frie leken, men en kombinasjon av å respektere at barna vil være mer selvstendige, som også berører leken, og at man er til stede gjennom å støtte og tilrettelegge ved behov.

Videre bør barnehagelæreren sammen med øvrig personale i barnehagen ha et bevisst forhold til dagsrytme og mengde aktiviteter i barnehagen, og definere hvordan den frie leken skal få nok plass. Har barnehagelæreren et mål om at foreldrene skal forstå viktigheten av den frie

leken, og anerkjenne at den prioriteres i barnehage-hverdagen, må de gis en reell mulighet til det gjennom faglige begrunnelser og praksiseksempler. Etableres det et felles lek-språk som er gjenkjennbart hos alle, og som hever den frie lekens status, kan det tenkes at dette kan føre til at informantene ikke lenger føler at det er lite profesjonelt å si «vi har bare lekt i dag», og enda bedre, at «bare» tas vekk i uttrykket.

Barnehagelæreren må sørge for at barnehagen har en felles forståelse og tolkning av ulike begrep i rammeplan for barnehager, som vil gi føringer for hvilken påvirkning disse forståelsene har for den frie leken. Et eksempel er læringsbegrepet. Barnehagelæreren må være klar over at de eldste barna i barnehagen er nysgjerrige på læring, men at dette samtidig ikke betyr at de er «lei av lek». I seg selv er dette et positivt signal fra barna rett før skolestart, samtidig som at barnehagelæreren må være bevisst på å ikke møte barnas læringstrykk med å fjerne mye tid til fri lek og erstatte dette med mer formelle læringsaktiviteter.

Barnehagelæreren kan bruke lek og læring i sammenheng, men der barnets initiativ er styrende for prosessene. Skoleforberedelser kan defineres tydeligere, den den frie leken samtidig tas med som en faktor i skoleforberedelser.

Barnehage og skole trenger nasjonale føringer for overgangen som er mer tydelige enn barnehageloven, rammeplanen og opplæringsloven. For mange tolkninger gir for mye ulik praksis, og ulike vilkår for den frie leken. Overgangsplaner bør tilrettelegges for å være et gjensidig verktøy i overgangsprosessen, der både barn, barnehage, skole, skolefritidsordning og foreldre ivaretas i planen. En overgangsplan vil også kunne fremheve viktigheten av den frie leken, og sørge for at arenaene kan påvirke hverandre til en samlet felles forståelse av den frie leken. Samhandling mellom arenaene, der det skapes en felles forståelse, kan bidra til at den frie leken fungerer som en brobygger mellom barnehage og skole, og vil kunne gjøre overgangen til skolen lettere for barnet.

### **6.3 Mulige begrensninger ved resultatene i denne masteroppgaven**

I etterkant av forskningen ser jeg at jeg valgte et vidt tema med mange undertemaer. Undersøkelsen besto i tillegg av kun fem informanter, som er et relativt lite utvalg. Disse faktorene, i sammenheng med at jeg valgte semistrukturert livsverden-intervju, gjorde at jeg fikk mange ulike funn og vinklinger på temaer som var utfordrende å knytte sammen med hverandre. Samtidig mener jeg at dette sier noe om hvor ulikt barnehagelæreren kan forvalte

sin forståelse av den frie leken i barnehagen, og at et pedagogisk grunnsyn på mange måter er veldig personlig. Resultatene kan også ha blitt påvirket av hvilke spørsmål jeg valgte å stille, og hvordan jeg stilte oppfølgingsspørsmål. En annen intervjuguide kunne gitt andre funn.

#### **6.4 Hvordan kan resultatene følges opp videre i forskning og fagutvikling?**

Gjennom forskningsprosessen i min undersøkelse har jeg blitt nysgjerrig på flere problemstillinger som det kunne vært interessant at ble fulgt opp videre i forskning. Med samme problemstilling som den jeg har undersøkt, kan barneperspektivet trekkes inn, ved at barn blir intervjuet og at det blir foretatt observasjoner av fri lek i barnehagen.

I en større forskningsstudie kan det være relevant å forske på fri lek både i barnehage og skole, og aller helst i de barnehagene og skolene som samarbeider, og se disse resultatene sammen, og hvor foreldre og representanter fra barnehageledelse trekkes inn som informanter. En slik studie kunne også rettet oppmerksomheten mot hvordan systematisk bruk av fri lek i barnehage og skole kan være en av faktorene som hindrer frafall fra skolen, og hvordan den frie leken kan fungere som en beskyttelsesfaktor for psykisk uhelse og andre utfordringer. I tillegg kunne en slik studie undersøkt om den frie leken som brobygger blir satt i system i overgangen mellom barnehage og skole. Med informanter som representerer ulike voksenroller for barn kan det føre til en synergieffekt som bedrer praksis og forståelse for den frie lekens betydning for barns utvikling.

## Litteratur

- Aukland, S. (2015). 5-åringen - full av skaperglede, undring og utforskertrang. I L. Heyerdahl-Larsen (Red.), *5-åringene – mellom lekende læring og undervisning* (9-66). Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2007). Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Bae, B. (2009). Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for oppvekstarbeid. I S. Mørreaunet, V. Glaser, O.F. Lillemyr & K.H. Moen (Red.), *Inspirasjon og kvalitet i praksis – med hjerte for barnehagefeltet* (18-39). Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring fra mange kanter*. Fagbokforlaget.
- Barnehageloven. (2022). *Lov om barnehager* (LOV-2022-06-10-40). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Barne- og familiedepartementet. [https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc\\_gc\\_14\\_eng\\_nor.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc_gc_14_eng_nor.pdf)
- Berge, A. (2012). Barnehagens læringskulturer – underveis mot vekslende læringshorisonter. I T. Vist & M. Alvestad (Red.), *Læringskulturer i barnehagen – flerfaglige forskningsperspektiver* (44-66). Cappelen Damm akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Broström, S. (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati. *Første steg*, 2(2009), 24-28. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Første%20steg%202%202009.pdf>
- Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moser, T., Myrstad, A., Steinnes, G. S. & Bøe, M. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag: Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen* (12/2018).



Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbdc54b0497a8716ab2cbbb63/barnhagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>

- Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm akademisk.
- Eide-Midsand, N. (2015). *Boltrelek og lekeslåssing - større rom i barnehagen og småskolen*. Kommuneforlaget.
- FNs komité for barns rettigheter. (2013). *Generell kommentar nr. 17 (2013) om barnets rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kulturliv og kunstnerisk virksomhet* (art. 31). [https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc-c-gc-17\\_en\\_nor.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc-c-gc-17_en_nor.pdf)
- Frønes, M. H. (2022). Pedagogisk grunnsyn som fundament i barnehagelærerrollen. I M. H. Frønes & M. Kanstad (Red.), *Barnehagelæreren og barna* (24-37). Universitetsforlaget.
- Gadamer, H. G. (1989). *Truth and method* (2. utg.). Continuum.
- Gopnik, A. (2011, 16. mars). Why pre-school shouldn't be like school. *Slate*. <https://slate.com/human-interest/2011/03/preschool-lessons-new-research-shows-that-teaching-kids-more-and-more-at-ever-younger-ages-may-backfire.html>.
- Greve, A., Bergvik, E. og Kristensen, K. O. (2023). *Sammen i lek*. Fagbokforlaget.
- Greve, A. G. (2015). Barnehagelærerprofesjonens utfordringer i møte med politiske forventninger om læringsutbytte. I B. A. Hennem, M. Pettersvold, & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (201-220). Fagbokforlaget.
- Greve, A. G. og Kristensen, K. O. (2015). Lek i det muliges rom. I A. G. Greve, L. Pedersen & H. G. Sviggum (Red.), *Faglighet i barnehagen* (141-164). Fagbokforlaget.
- Greve, A. G., Kristensen, K. O. og Wolf, K. D. (2018). Lekens status og vilkår i barnehagen. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (86-105). Cappelen Damm akademisk.

- Grey, P. (2011). The decline of Play and Rise of Psychopathology in Children and Adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443-463.  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ985541>
- Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (27-42). Universitetsforlaget.
- Hogsnes, H. D. (2016). *Kontinuitet og diskontinuitet i overgangen fra barnehage til skolefritidsordning og skole* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Sørøst-Norge] USN Open Archive. [https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2383799/Web%20avhandling\\_Hogsnes\\_31\\_03\\_16.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2383799/Web%20avhandling_Hogsnes_31_03_16.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Hogsnes, H. D. & Moser, T. (2014). Forståelse av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. *Nordisk barnehageforskning*, 7.  
<https://doi.org/10.7577/nbf.625>
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning*. Fagbokforlaget.
- Homme, A., Danielsen, H. & Ludvigsen, K. (Red.) (2020). *Implementeringen av rammeplan for barnehagen – underveisrapport fra prosjektet Evaluering av implementering av rammeplan for barnehagen*. 37(2020). NORCE Samfunn.  
[https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/bitstream/handle/11250/2736721/Implementeringen\\_av\\_rammeplan\\_for\\_barnehagen\\_underveisrapport.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/bitstream/handle/11250/2736721/Implementeringen_av_rammeplan_for_barnehagen_underveisrapport.pdf?sequence=6&isAllowed=y)
- Hølland, S., Bjørnstad, E., Dalland, C. P. & Sundkjønn, T. (Red.) (2021). *Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser – barnehage og førsteklasse*. 1(2021). OsloMet Skriftserie.  
<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/731/584>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

- Kibsgaard, S. (2018). Den livsviktige leken. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli, (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: forskning og praksis* (2. utg., 353-368). Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tenkning og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Korsvold, T. (2023, 6. november). *Barnehage*. Store norske leksikon. <https://snl.no/barnehage>
- Kristiansen, T. (2023). Medvirkning – uendelig vanskelig, fantastisk enkelt! I S. Mørreaunet, V. Glaser & K. H. Moen (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen* (3. utg., 237-248). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Veileder: Fra eldst til yngs t- Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- 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*. Kunnskapssenter for utdanning. <https://utdanningsforskning.no/contentassets/d66fcf1950f34b46a79a5fc647e40774/kunnskapssenter-overgangbarnehage-web.pdf>
- Lillemyr, O. F. (2020). *Lek på alvor* (3. utg.). Universitetsforlaget.

- Lingås, L.G. (1999). *Etikk i pedagogisk arbeid*. Kommuneforlaget.
- Lunde, C. og Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Løge, I. K., Mellegaard, M. R., Olsen, A. H. S., Leidland, K. & Waldeland, T. (2015). *Alle med – håndbok*. Info vest forlag.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Meld. St. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/?ch=1>
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst– tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Melvold, L. (Red.). (2019). *Barn er budbringere – en veiviser til psykisk helsefremmende barnehager*. Kommuneforlaget.
- Midttveit, I. (2018, 7. mai). Slik kan femåringer leke seg til læring. *Forskning.no*. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-universitetet-i-stavanger/slik-kan-femaringer-leke-seg-til-laering/270210>
- Myhre, R. (1996). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. (2. utg.). Ad Notam Gyldendal.
- Nergaard (2022). Den frie leken, for alle barns beste? Barnehagelærerens rolle og ansvar i det forebyggende arbeidet mot utestengning i lek. I M.H. Frønes & M. Kanstad (Red.), *Barnehagelæreren og barna* (s. 70-84). Universitetsforlaget.
- Nordtømme, S. (2016). Barnehagen i endring–lekens plass og betydning. *BARN-Forskning om barn og barndom i Norden*, 34(4), 27-36. <https://doi.org/10.5324/barn.v34i4.3633>

- Norkyn, A., Andersen, H. I. M. & Hansen, B. A. (2020). Overgang fra barnehage til skole. *Psykologi i kommunen*, 5(2020).  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/overgangen-fra-barnehage-til-skole/>
- NOU 2010:8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Kunnskapsdepartementet.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2010/201004890/nou\\_2010\\_8\\_med\\_forskertrang\\_og\\_lekelyst\\_systematisk\\_pedagogisk\\_tilbud\\_til\\_alle\\_foer\\_skolebarn.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2010/201004890/nou_2010_8_med_forskertrang_og_lekelyst_systematisk_pedagogisk_tilbud_til_alle_foer_skolebarn.pdf)
- Opplæringslova. (2022). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-2022-06-17-68). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rasmussen, T. H. (2021). Er fri leg fri? I C. D. Fodstad, V. Glaser & M. Sæther (Red.), *Den frie lekens vilkår* (209-218). Universitetsforlaget.
- Regjeringen (2022, 18. november). *Hvem har ansvar for hva i barnehagesektoren*.  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/ansvarsniva-i-barnehagesektoren-/id115294/>
- Ridar, T. & Ertesvåg, F. (2018, 30. september). Barnepsykiatere slår alarm – Barn helt ned i førskolealder blir syke av stress. *VG*.  
<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/8w8MEr/barnepsykiaterne-slaar-alarm-barn-helt-ned-i-foerskolealder-blir-syke-av-stress>
- Sandgrind, S. W. (2022, 26. oktober). Vi må jobbe sammen for å få alle til å forstå hvor viktig lek er. *Barnehage.no*. <https://www.barnehage.no/kurs-og-konferanse-lek-oslomet/vi-ma-jobbe-sammen-for-a-fa-alle-til-a-forsta-hvor-viktig-lek-er/238050>
- Sandseter; E. B. H (2013). «Når det kile i magen, må æ bare flir og hyl!» Betydningen av barns risikofylte lek. I Ø. Kvello (Red.), *Barnas barnehage 2 – barn i utvikling* (2. utg., 178-194). Gyldendal Norsk Forlag.

- Skre, I. B. (2023, 7. desember). Donald Woods Winnicott. Store norske leksikon.  
[https://snl.no/Donald\\_Woods\\_Winnicott](https://snl.no/Donald_Woods_Winnicott)
- Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologiske facetter*. Systime Academic.
- Statistisk sentralbyrå (2023, 21. mars). *Barnehager*.  
<https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>
- Steinsholt, K. & Ness, S.A. (2016). *Motstrøms – åpninger i retning av en levende pedagogikk*. Fagbokforlaget.
- St. meld. nr. 16 (2006-2007). *Og ingen sto igjen -Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. 1(2015).  
<https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/89/732>
- Sundsdal, E. og Øksnes, M. (2017). Om å verdsette barns lek. I M. Øksnes og T. H. Rasmussen (Red.), *Barndom i barnehagen – lek* (50-69). Cappelen Damm Akademisk.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Sutton-Smith, B. (2008). *Play Theory: a Personal Journey and New Thoughts*. American Journal of Play, 1(2008), 80-123.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5 utg.). Fagbokforlaget.
- Tholin, K. R. (2021). *Profesjonsetikk for barnehagelærere* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal Akademisk.
- Thoresen, L., Rugseth, G. & Bondevik, H. (2020). *Fenomenologi i helsefaglig forskning*. Universitetsforlaget.

- Thoresen, T. I. & Aukland, S. (2020). *Eldst i barnehagen og yngst i skolen: om lek, læring og overganger*. Cappelen Damm Akademisk.
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tjora, H. (2015). Ungene våre betaler prisen for at politikere har rensset skolen for lek og fjas. I L. Heyerdahl-Larsen (Red.), *5-åringene – mellom lekende læring og undervisning* (108-111). Pedagogisk Forum.
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Fagfornyelsen*. Hentet 10. september 2023 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Fakta om barnehager 2022*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/fakta-om-barnehager-2022/>
- VG (2023, 13. oktober). Skolesviket (2018-2019). VG. <https://www.vg.no/emne/skolesviket?after=2018-09-29T12:46:14.000Z>
- Vist, T. & Alvestad, M. (Red.). (2012). *Læringskulturer i barnehagen*. Cappelen Damm.
- Waksvik, G. (2023, 04. februar). En koffert bedrer overgangen fra barnehage til skole. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/barnehage-skolestart/en-koffert-bedrer-overgangen-fra-barnehage-til-skole/300415>
- Wallumrød, C. (2018). Uten impulser pulserer vi ikke – om femåringene våre. I L. Melvold (Red.). *Livsmestring i barnehagen – å bære sin egen bagasje* (101-114). Kommuneforlaget.
- Wolf, K. D. (2017). I møte med barns spontane lek. I E. Sundsdal & M. Øksnes (Red.), *Barndom i barnehagen – lek* (109-131). Cappelen Damm.
- Wolf, K. D. (2022). *Medvirkning til barns spontane lek i barnehagen: å beskytte, bekrefte og berike*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Öhman, M. (2007). *Den viktige hverdagen*. Pedagogisk Forum.
- Öhman, M. (2014). Det viktigste er å få leke – om lekens relasjonelle kompleksitet og voksnes intervensjoner i barns lek. I T. H. Rasmussen (Red.), *På spor etter lek – lek under moderne vilkår* (145-159). Fagbokforlaget.

- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet – barns lek i en institusjonalisert barndom*». Cappelen Damm Akademisk.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2014). Lek: det som gjør livet verdt å leve! I T. H. Rasmussen, (Red.), *På spor etter lek: lek under moderne vilkår* (47-66). Fagbokforlaget.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2018). *Lekelyst i barnehagen: Å fremme lekens egenverdi*. Cappelen Damm Akademisk.
- Østrem, S. (2015). Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (263-300). Fagbokforlaget.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T.T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (Rapport 1/2009). Høgskolen i Vestfold.  
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rammeplanen/evaluering-av-rammeplanen.pdf>
- Åm, E. (1984). *Lek i barnehagen – den voksnes rolle*. Universitetsforlaget.



# Informasjon om deltakelse i forskningsprosjektet

## «Den frie leken det siste året i barnehagen»

Jeg viser til tidligere kontakt, og takker for at du ønsker å delta som informant tilknyttet min masteroppgave, hvor formålet er å undersøke hvordan barnehagelærere i ulike barnehager forstår og ivaretar den frie leken i overgangsåret mellom barnehage og skole. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Som barnehagelærer er jeg opptatt av den frie lekens betydning og egenverdi i barndommen, og rollen denne leken har i barns livsmestring (og dertil utvikling av en god psykisk helse). I min masteroppgave skal jeg derfor forske på den frie lekens egenverdi og betydning i barnets siste barnehage-år, om det er ulikheter i hvilken posisjon den har fram mot skolestart, og hvor høyt den blir verdsatt fremfor skoleforberedende mål og aktiviteter. Jeg skal intervju 5 barnehagelærere i ulike barnehager i den forbindelse.

Problemstillingen er:

Hvordan forstår og ivaretar barnehagelærere den frie lekens egenverdi det siste året i barnehagen?

I tillegg har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan blir den frie leken prioritert det siste året i barnehagen?
- Hva påvirker og styrer barnehagelærere i hvordan de tilrettelegger for fri lek i overgangsåret?
- Hva kan konsekvensene være for måten den frie leken blir forstått og ivaretatt på i overgangen fra barnehage til skole/SFO?

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet. Høgskolelektor ved høgskolen, Bjørg Midtskogen, er min veileder.

## **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg har kontaktet deg som én av fem barnehagelærere. Utvalget er basert på kjennskap til barnehagelærere i mitt nettverk som arbeider i nærliggende kommuner, der du må ha arbeidet på avdeling med de eldste barna i barnehagen i løpet av de tre siste årene (enten egen avdeling for de eldste barna eller på aldersblandet avdeling).

## **Hva innebærer det for deg å delta?**

Å delta i mitt forskningsprosjekt innebærer å delta i et individuelt intervju, som vil ta inntil 1,5 time. Vi avtaler om vi møtes fysisk, eller om intervjuet skal gjennomføres digitalt via Zoom eller Teams.

Temaene vi vil snakke om er:

- Ditt syn på lek og lekens egenverdi.
- Ditt syn på og forhold til skoleforberedende mål og aktiviteter.
- Dine tanker om barnets siste år i barnehagen, og overgangen til skolen.
- Refleksjoner rundt lekens rolle i livsmestring.

Jeg vil gjøre lydopptak av intervjuet med Nettskjema-diktafon via app på min telefon. Dette er en sikker lagring av lydfilen, som innebærer at jeg som forsker ikke lagrer opplysninger om deg privat. Utover svarene dine i intervjuet, trenger jeg kun å lagre hva slags type avdeling du har erfaring fra å jobbe med (aldersgruppe), hvilken type barnehage du jobber og har jobbet i de siste tre årene (kommunal/privat), og hvor lenge du har jobbet i barnehage.

## **Det er frivillig å delta**

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

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

De som vil ha tilgang til opplysningene om deg, er meg selv som student, UOI som leverandør av Nettskjema, samt min veileder Bjørg Midtskogen ved Høgskolen i Innlandet. Ditt navn vil bli anonymiseres i all tekst, slik at du ikke vil kunne gjenkjennes i publikasjonen. Det er kun hvilken type avdeling og type barnehage, samt dine svar i intervjuene som vil publiseres i min oppgave. Øvrig datamateriale, som opptaket av intervjuet, vil bli behandlet i nettleseren, og ikke lastet ned til min pc.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. januar 2024. Etter prosjektslutt og godkjent oppgave vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Opptak av intervjuet vil bli slettet umiddelbart ved prosjektslutt.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Høgskolen i Innlandet ved Bjørg Midtskogen. Tlf: 61 28 83 54. Mail: [bjorg.midtskogen@inn.no](mailto:bjorg.midtskogen@inn.no).

- Vårt personvernombud: Usman Asghar. Tlf: 61 28 74 83. Mail: usman.asghar@inn.no.

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Stine Snildal

Student

---

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Den frie lekens egenverdi det siste året i barnehagen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## INTERVJUGUIDE

Problemstilling:

Hvordan forstår og ivaretar barnehagelærere den frie leken det siste året i barnehagen?

Forskningsspørsmål:

- Hvordan blir den frie leken prioritert det siste året i barnehagen?
- Hva påvirker og styrer barnehagelærere i hvordan de tilrettelegger for fri lek i overgangsåret?
- Hva kan konsekvensene være for måten den frie leken blir forstått og ivaretatt på i

Dato: \_\_\_\_\_

Før oppstart:

- Gjennomgang av tidligere utdelt informasjons- og samtykkedokument, med tilhørende signering.
- Informantens erfaringer. Gjerne eksempler, praksisfortellinger og erfaringer som kan krydre svarene. FORTELL! 😊

Bakgrunn:

- Type avdeling (aldergruppe, antall barn).
- Type barnehage (privat/kommunal).
- Arbeidserfaring i barnehage.

Lekens egenverdi

1. Hva er ditt syn på lek i barnehagen?
2. I litteratur skilles det gjerne mellom lekens nytteverdi og lekens egenverdi. Hva tenker du om lekens egenverdi i barnehagen?
3. Hva tenker du om fri lek i barnehagen?
4. Hvordan vil du at barn skal erfare lek i din barnehage?

5. Hvordan planlegges fri lek inn i dagsrytme og ukeplan av deg/din barnehage? Hvilke erfaringer har du?
6. Hva tenker du at kan hindre fri lek og ivaretagelse av lekens egenverdi? Har du opplevd dette?

### Det siste året i barnehagen

7. Hva planlegger du/din barnehage spesielt for de eldste barna? (skoleforberedende aktiviteter etc.) Hva tenker du om dette?
8. I hvilken grad planlegges lek som en del av de skoleforberedende aktivitetene? Hvordan gjøres dette? Hva tenker du om det?
9. Hva tenker du er viktig at det siste barnehageåret inneholder (hva ønsker du å «putte i barnets ryggsekk» fra barnehagen)?
  1. Hva syns du det virker som at barna (som går siste året i barnehagen) trives best med å gjøre av aktiviteter? Hvorfor tror du det er slik?
  2. Vektlegges leken annerledes det siste året i barnehagen (av deg og din barnehage)?
  3. Man kan beskrive økt fokus på læring i barnehagen som et «læringstrykk». Opplever du som barnehagelærer et læringstrykk i barnehagen? Hvor kommer evt. dette læringstrykket fra?
  4. Påvirker dette i så fall leken? Hvis ja, på hvilken måte?
  5. Opplever du at det du tenker er viktig å gi barna av kompetanse dette året samsvarer med det skolen forventer? Vet du hva skolen forventer?
  6. Hva er foreldrene opptatt av at det siste året skal inneholde?
  7. Opplever du at det du tenker er viktig samsvarer med det foreldrene forventer?
  8. Vektlegges leken som viktig fra foreldrenes side?
  9. Opplever du at det du tenker er viktig samsvarer med det styringsdokumenter gir føringer for (her tenker jeg på årsplan, rammeplan, evt plan for overganger i aktuell kommune og andre styringsdokumenter som informanten forholder seg til)?

### Lekens betydning

- Leken har blitt omtalt som en brobygger mellom barnehage og skole. Sagt på en annen måte, betyr dette at leken skaper sammenheng i overgang mellom barnehage og skole. Hva tenker du om dette?
- Tror du barna ser en sammenheng i leken fra barnehage til skole og sfo?
- Hvilken betydning tenker du at leken har for livsmestring (her og nå og videre i livet)?

- Hvordan tror du at leken blir vektlagt det første året på skolen og i sfo? Hva tenker du om dette? Føler/tror du at de tar vare på lekens egenverdi?

#### Annet

- Eventuelle oppfølgingsspørsmål eller erfaringer/praksisfortellinger/refleksjoner som dukker opp underveis og i etterkant.

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

741028

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

08.11.2022

**Tittel**

Den frie lekens egenverdi det siste året i barnehagen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for sosialfag og veiledning

**Prosjektansvarlig**

Bjørn Midtskogen

**Student**

Stine Snildal

**Prosjektperiode**

13.10.2022 - 15.01.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.01.2024.

[Meldeskjema](#) **Kommentar****OM VURDERINGEN**

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

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**TAUSHETSPLIKT**

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.



Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!