



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Ingrid Bergh Hafstad

Masteroppgave

Lek i begynneropplæringen

En analyse av styringsdokumenter for skole og SFO
med fokus på lekens rolle i skolen.

Childrens play in beginner education

A study examining the role of play in schools through an analysis of
management documents for both schools and
after-school programs.

Master i tilpasset opplæring

2MITOPP2D

2023

Forord

En master i tilpasset opplæring har stått på ønskelista mi i flere år. Argumentene for å vente med videreutdanning til ungene ble større, har vært mange og gode. Likevel, veien har blitt til underveis, og studiene har på mange måter vært ei rettesnor og noe jeg har funnet både glede og mestring i. Denne masteroppgaven er i hovedsak ført i pennen i løpet av tidlige morgener og sene kvelder, mens huset sover og oppvaskmaskinen går. Det har vært min tid, og jeg er takknemlig for at jeg har hatt mulighet til å prioritere studier ved siden av kontaktlærerjobb på barnetrinnet og familieliv. Jeg har lært utrolig mye gjennom disse årene, både om mitt fag og om meg selv. Noen tårer har det blitt og jeg har vært nær ved å gi opp, men med god støtte og en motivasjon som har vokst i takt med gode tilbakemeldinger er jeg stolt både av prosessen og av resultatet.

Til min dyktige veileder Anja – Tusen takk for samarbeidet! Du har ledet meg med stødighet og fleksibilitet gjennom arbeidet med masteroppgaven. Jeg er veldig takknemlig for at du deler mitt engasjement for den barnestyrt leken, og for dine reflekterte og oppriktige tilbakemeldinger på mitt arbeid. Du er gull!

Videre vil jeg takke ledelsen ved Kringler-Slattum skole som ser mine studier som et verdifullt bidrag til skolens profesjonsutvikling, og som har vært fleksible og gitt meg anledning til å prioritere studier ved siden av jobben som kontaktlærer.

Jeg vil også takke min fine Jon som alltid støtter og heier. Du har lest alt jeg har skrevet, vist interesse og delt betraktninger. Du er husets bibliotekar, som forlenger lånetid og overholder innleveringsfrister. Jeg er takknemlig for at jeg får dele livet med deg og de nydelige ungene våre! Takk til Ola, Anna og Lotta. Dere tvinger meg til å ta pauser i skrivearbeidet og viser meg hva som er viktigst i livet. Dere har vokst opp med en mamma på skolebenken, og jeg håper det vil ha positiv innflytelse på deres tilnærming til utdanning. Dere har vist meg hvor verdifull leken er, og gitt meg inspirasjon til å utforske dens egenverdi og uvurderlige rolle i dannelse og utvikling.

Åsgreina, september 2023.

Ingrid Bergh Hafstad

Norsk sammendrag

Lekens plass i skolen har vært en «het potet» i den norske samfunnsdebatten over lengre tid. Innføringen av seksårsreformen i 1997 var et kompromiss med lovnader om at det første skoleåret skulle være en kombinasjon av det beste fra barnehage og skole. Leken sto på det tidspunktet sterkt i skolen. Med LK06 ble leken skjøvet ut i kulda, og målstyring, kompetanseheving og grunnleggende ferdigheter overtok dens plass. Evalueringsarbeidet etter seksårsreformen startet først opp i 2022 og er ledet av forskere fra OsloMet. Parallelt med dette har et bredt fagfelt tatt til orde for at lekens vilkår i dagens samfunn er truet. Datagrunnlaget for denne masteroppgaven er en dokumentanalyse av to sentrale styringsdokumenter – Overordnet del av LK20 og Rammeplan for SFO. Formålet har vært å avdekke styringsdokumentenes fremstilling av leken, og å sammenligne hvordan Rammeplan for SFO og Overordnet del av Fagfornyelsen LK20 omtaler lekens rolle i skole og SFO. Jeg har arbeidet ut ifra følgende problemstilling: *Hvordan forstås leken i Overordnet del og Rammeplan for SFO?* Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming til prosjektet, og i analysen avdekker jeg hvilke diskurser om lek som kommer til uttrykk i dokumentene. Datamaterialet er tolket i lys av aktuell teori innenfor temaene lek, læring og tilpasset opplæring. Analysen indikerer at Overordnet del av LK20 anerkjenner den frie leken som verdifull for de yngste elevene, og leken knyttes til dannelse og læring. I SFO prioriteres den barnestyrt leken og lekens egenverdi, og også her sees lek i sammenheng med både læring og dannelse. Det er bred faglig enighet om at lek er grunnleggende for barns utvikling, og anerkjente teoretikere som Vygotsky og Dewey beskriver lekens uvurderlige verdi. Deres perspektiver er redegjort for i teorikapittelet. Funn identifisert i styringsdokumentene, er analysert og tolket, og drøftet i lys av relevant teori. De viktigste funnene i undersøkelsen avdekker ulikheter i styringsdokumentenes fremstilling av leken, der LK20 i hovedsak fremstiller leken i et læringsperspektiv mens den frie, barnestyrt leken er kjernen i skolefritidsordningens virksomhet. Masteroppgaven min er delt inn i åtte hovedkapitler og oppgavens struktur tar sikte på å besvare de formelle kravene knyttet til masteroppgaven. **Nøkkelord:** lek, lekende læring, styrt lek, seksårsreformen, begynneropplæring, SFO.

Engelsk sammendrag (abstract)

The place of play in schools has been a contentious issue in the Norwegian public debate for a long time, and the introduction of the six-year reform in 1997 was a compromise with promises that the first year of school would combine the best from kindergarten and school. Play was highly valued in schools at that time. With LK06, play was pushed aside, and goal-directed teaching, skill development, and basic competencies took its place. The evaluation work after the six-year reform only began in 2022 and is led by researchers from OsloMet. In parallel with this, a broad field of expertise has expressed concern that the conditions for play in today's society are threatened. The data basis for this master's thesis is a document analysis of two central governance documents - the General Part of LK20 and the Framework Plan for SFO (School-Age Childcare). The purpose has been to uncover how play is portrayed in these governance documents and to compare how the Framework Plan for SFO and the General Part of the LK20 Fagfornyelsen address the role of play in school and SFO. I have worked from the following research question: *How is play understood in the General Part and the Framework Plan for SFO?* I have chosen a qualitative approach for the project, and in the analysis, I identify the discourses about play that are expressed in the documents. The data material is interpreted in light of current theory within the themes of play, learning, and adapted education. The analysis indicates that the General Part of LK20 acknowledges the value of free play for the youngest students, and play is associated with both formation and learning. In SFO, the child-directed play and the inherent value of play are prioritized, and here as well, play is seen in connection with both learning and formation. There is broad professional agreement that play is fundamental for children's development, and recognized theorists such as Vygotsky and Dewey early on emphasized the invaluable value of play. Their perspectives are described in the theoretical chapter. The findings identified in the governance documents have been analyzed, interpreted, and discussed in the context of relevant theory. The main findings in the study reveal differences in how play is portrayed in the governance documents, where LK20 mainly presents play from a learning perspective, while the free, child-directed play is the core of the school-age childcare's activities. My master's thesis is divided into eight main chapters, and the structure of the thesis aims to meet the formal requirements related to a master's thesis. **Keywords:** play, playful learning, guided play, the six-year reform, beginner education, after-school care.

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Norsk sammendrag.....	4
Engelsk sammendrag (abstract).....	5
Innholdsfortegnelse	6
1.0 Innledning	10
1.1 Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema.....	10
1.2 Tilpasset opplæring i relasjon til lek i begynneropplæringen.....	11
1.3 Tidlig innsats og gode intensjoner.....	13
1.4 Mine pedagogiske briller.....	15
1.5 Min problemstilling	16
1.6 Avgrensning av problemstilling	16
1.7 Oppgavens oppbygning.....	17
2.0 Lekens vilkår i skole og SFO – en forskningsgjennomgang	18
2.1 Søkord og kriterier for litteratursøk	18
2.2 Styringsdokumentene gir retning for skolen.....	19
2.2.1 Seksårsreformen og evalueringen av skolestart for seksåringer	19
2.2.2 Kunnskapsløftet.....	21
2.2.3 Opplæringsloven	22
2.3 Tidligere forskning og relevante perspektiver på lekens rolle i skolen	23
2.3.1 En inkluderende skole – et fundamentalt samfunnsprinsipp.....	24
2.3.2 Lekens betydning for en god overgang fra barnehage til SFO og skole.....	25
2.3.3 Førsteklassingen	29
3.0 Teoretiske perspektiver	31
3.1 Ulike perspektiver på lek.....	31
3.2 Lek og læring.....	32
3.2.1.Sosiokulturell læringsteori.....	33
3.2.2 Lek i relasjon til den sosiokulturelle læringsteorien	34
3.2.3 Lekenhet og elevaktive læringsformer	35
3.3 Lekens egenverdi	37
3.3.1 Flyt og motivasjon	38
3.4 Lek i relasjon danning.....	40
3.4.1 Fysisk aktiv lek	41

3.5 Oppsummering	43
4.0 Metodisk tilnærming	44
4.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv	45
4.2 Mitt epistemologiske ståsted	46
4.3 Kvalitativ forskningsmetode	47
4.4 Dokumentstudier	48
4.4.1 Diskursanalyse	48
4.4.2 Utvalg	49
4.5 Analysen	50
4.5.1 Hermeneutisk analyse	50
4.5.2 Analyseprosessen	51
4.6 Kvalitetskriterier innenfor kvalitativ forskning	54
4.6.1 Reliabilitet.....	54
4.6.2 Validitet	55
4.6.3 Overførbarhet.....	56
4.6.4 Forskningsetikk.....	57
5.0 Presentasjon av forskningsdata	58
5.1 Dokumentenes opprinnelse og formål.....	58
5.1.1 Overordnet del av LK20	58
5.1.2 Rammeplan for SFO.....	61
5.2 Eksplisitt forekomst av lek i LK20	63
5.2.1 Skaperglede, engasjement og utforskertrang	64
5.2.2 Prinsipper for læring, utvikling og dannelse.....	65
5.2.3 Oppsummering av funn i Overordnet del av LK20	66
5.3 Eksplisitt forekomst av lek i Rammeplan for SFO	67
5.3.1 Skolefritidsordningens verdigrunnlag.....	67
5.3.2 Innholdet i skolefritidsordningen	68
5.3.3 En inkluderende skolefritidsordning.....	72
5.3.4 Oppsummering av funn i Rammeplan for SFO	73
5.4 Oppsummering av funn i styringsdokumentene	73
6.0 Drøfting av forskningsresultater fra LK20 og rammeplan for SFO	75
6.1 Perspektiver på lek.....	75
6.1.1 Handlingsrom til å leke	76

6.1.2 Den frie lekens plass i skolen	78
6.1.3 Kontinuitet i overganger	81
6.1.4 Den inkluderende leken	81
6.2 Lek og læring	82
6.2.1 Skaperglede, engasjement og utforskertrang i voksenstyrt lek.....	84
6.2.2 Tilpasset opplæring	85
6.3 Lekens egenverdi	86
6.3.1 Barndommens egenverdi	87
6.4 Lek i relasjon til danning.....	88
6.4.1 Leken i gata.....	90
6.5 Et miljø å leke i	91
6.5.1 Fysisk aktiv lek	92
7.0 Oppsummering, konklusjon og muligheter for videre forskning	94
7.1 Oppsummering og konklusjon	94
7.2 Mulige konsekvenser av styringsdokumentenes forståelse av lek.....	95
7.2.1 Ønsker for ny opplæringslov og fremtidige styringsdokumenter.....	96
7.3 Muligheter for videre forskning	97
8.0 Avslutning	98
9.0 Litteratur	99

Jeg skulle ønske dagens barn
lekte mer enn de gjør.
For den som leker som liten
får en rikdom inni seg som man kan øse av hele livet.
Man bygger opp en varm, hyggelig verden inni seg.
En verden som gir styrke om livet blir vanskelig.
Et sted man kan ty til i motgang og sorg.

Astrid Lindgren

1.0 Innledning

At leken er av stor verdi for de yngste barna i skolen beskrives i læreplanen, og et samlet fagfelt argumenterer for lekens verdi for helhetlig læring. Likevel kan det se ut til at utdanningspolitikken i Norge, med gode intensjoner og dårlige valg, har styrt barndommen mot mer stress og vegringsadferd, ved å frata barna verdifull tid til lek og muligheten for å utvikle sine psykiske forutsetninger (Hognestad & Hognestad, 2022). Barns rett til lek er beskrevet i FNs barnekonvensjon artikkel 31, der det står at «partene anerkjenner barnets rett til hvile og fritid og til å delta i lek og fritidsaktiviteter som passer for barnets alder og til fritt å delta i kulturliv og kunstnerisk virksomhet» (FN, 1989). Med bakgrunn i dette, ønsker jeg å belyse hvordan og i hvilke sammenhenger leken beskrives i sentrale styringsdokumenter som omhandler de yngste elevenes skolehverdag.

1.1 Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema

I 1997 ble skolestarten i Norge senket slik at barna starter på skolen det året de fyller 6 år. Det første skoleåret skulle forene det beste fra skole og barnehage, og leken skulle ha en sentral plass (Haug, 2021). Med Kunnskapsløftet i 2006 økte utdanningskravene, noe som truet lekens posisjon i skolen. Flere lærere og forskere har pekt på at leken dessverre er blitt stemoderlig behandlet i skolen og det er hevdet at barns vilkår for lek er betydelig begrenset i dagens samfunn. «Bekymringen handler blant annet om at økt læringspress i tidlig alder fører til større skolefravall og psykiske lidelser hos barn og unge» (Lunde & Brodal, 2022, s. 10). Lekens rolle i skolen er relevant for en masteroppgave i tilpasset opplæring fordi en helhetlig didaktisk tilnærming er en forutsetning for å kunne legge til rette for god tilpasset opplæring innenfor fellesskapet. Leken gir unike læringsmuligheter både som fri og uavhengig indre motivert aktivitet, og som veiledet eller voksenstyrt læringsaktivitet i undervisningssammenheng i eller utenfor klasserommet.

I de to neste delkapitlene vil jeg gjøre rede for to utdanningspolitiske begreper som har betydning for lek i skolen – tilpasset opplæring, og tidlig innsats. Tilpasset opplæring handler om å skape gode vilkår for læring ved å velge hensiktsmessig tilnærming til fagstoffet. Å leke er barnets hovedvirksomhet, og leken bør være sentral i planlegging av all pedagogisk aktivitet i

begynneropplæringen. Slik er leken og dens plass i skolen nært knyttet til prinsippet om tilpasset opplæring. Tidlig innsats handler om forebygging, og er relevant fordi mange av de organisasjonsrettede tiltakene er rettet mot småskoletrinnet og har stor innvirkning på barndommen og lekens vilkår i skolen.

1.2 Tilpasset opplæring i relasjon til lek i begynneropplæringen

Tilpasset opplæring omtales i styringsdokumenter og underbygges av utdanningsforskere, prinsippet påvirkes av flere perspektiver, og er bare en av mange viktige grunnpilarer i skolen. Utgangspunktet for prinsippet om tilpasset opplæring er en overbevisning om at elever lærer på forskjellige måter og at disse forskjellene skal møtes med tilpasset opplæring (Hausstätter, 2012). Det er lett å si seg enig i prinsippet om tilpasset opplæring, men det kan være vanskelig å gjennomføre i praksis. Begrepet tilpasset opplæring er primært et politisk begrep, noe skaper utfordringer både for forskningen og for pedagogiske praksis. Utfordringene handler dels om at begrepet er uklart definert, og videre kan begreper brukt innenfor den politiske diskursen gjerne variere ut ifra politiske hensyn (Bachmann & Haug, 2006). Tilpasset opplæring innebærer å legge til rette for undervisning som passer den enkelte elev innenfor rammene av klassefellesskapet, men læreplanen gir ikke svar på hvordan tilpasset opplæring skal foregå (Bachmann & Haug, 2006). Vi skiller mellom en smal og en vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Den vide forståelsen av tilpasset opplæring bygger på en bred forståelse av inkludering, og innebærer å legge til rette for læring innenfor fellesskapet gjennom variasjon i arbeidsmåter, bruk av læremidler og organisering. Den smale forståelsen av begrepet handler om tiltak rettet mot enkeltelever. Skolen er først og fremst en fellesskapsarena, og tilpasset opplæring kan ikke forstås som en ren individualisering av opplæringen. Tilpasset opplæring er et pedagogisk prinsipp som skal gjennomsyre all aktivitet i skolen, og kan beskrives som et didaktisk redskap for å nå skolens målsetting om en likeverdig, inkluderende skole. Tilpasset opplæring kan knyttes til organisering av opplæringen, pedagogiske metoder og progresjon, og arbeid med læringsmiljøet (Nordahl et al., 2018). Praktiske tilnærminger og didaktiske valg som læreren tar i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen, bør ta utgangspunkt i elevenes interesser og forutsetninger for læring. Varierte arbeidsmåter med en lekende tilnærming er naturlige byggesteiner i god og tilpasset undervisning i begynneropplæringen. I didaktikken ses elevenes forutsetninger, rammefaktorer, innhold, mål og arbeidsmåter i

relasjon til hverandre, som faktorer læreren må ta hensyn til i planlegging og gjennomføring av undervisningen. Leken som læringsarena har nære forbindelser til det didaktiske perspektivet på tilpasset opplæring, og kan knyttes til den didaktiske relasjonsmodellen både som en virkningsfull *arbeidsmetode* og til *elevforutsetninger* i verdi av å være barnets naturlige læringsarena. En skal være forsiktig med å gi allmenngyldige svar på pedagogiske spørsmål. De didaktiske elementene avgjør tilnærminger og metode, og i arbeidet med de yngste barna i skolen kan leken være en hensiktsmessig arbeidsmåte å bruke. Ved å anerkjenne leken som barnets naturlige arena for læring og danning, kan vi gjennom en helhetlig didaktisk tilnærming, legge til rette for god tilpasset opplæring for de yngste elevene i skolen. «I et forebyggende perspektiv er det sentralt å sikre at alle elever får et godt tilpasset opplæringstilbud for å unngå skjevutvikling» (Unhjem & Olsen, 2021, s.39). Det er en forutsetning for den norske enhetsskolen at klasserommet er et romslig og inkluderende fellesskap med takhøyde for ulikheter når det gjelder bakgrunn og læreforutsetninger.

I førsteklasse er leken sentral i arbeidet med å tilpasse opplæringen med utgangspunkt i elevenes interesser. «Hvis de voksne inntar en lyttende og anerkjennende holdning, kan det bli enklere å ivareta barnas behov i alle typer tilrettelagte aktiviteter» (Sandø & Myran, 2022, s. 74). «Opplæringen må ta utgangspunkt i barnas ståsted, og læreren skal stimulere til lærelyst. Trivsel, trygghet, lek, sosial og faglig læring og utvikling er deler av en sammenhengende helhet for de yngste» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ved å skape god balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte elev og fellesskapet, legger vi til rette for god tilpasset opplæring for den enkelte elev og for fellesskapet. Denne balansen skapes gjennom læringsmiljøer med varierte arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering (Meld. St. 18, (2010-2011) s. 9). «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek mulighet til kreativ og meningsfull læring. Lek kan fremme læring, men barns lek har også verdi i seg selv» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevenes lovfestede rett til tilpasset opplæring innebærer at de «har krav på undervisning som er tilpasset deres fysiske, psykologiske, sosiale og faglige nivå relatert til kompetansemålene» (Wittek, 2021, s. 182). I et tidlig innsats-perspektiv er det å legge til rette for at de yngste elevene får bruke tidligere erfaringer og kjente arbeidsmetoder svært verdifullt. Dette gir elevene mulighet til å være selvstendige og aktive i lek og læring. «Det

bør være rom for barnas lek og egne initiativ, slik de har vært vant til i barnehagen» (Meld. St. 6, (2019-2020), s. 34). En lekende tilnærming til læring og danning er tilpasset opplæring som favner mangfoldet av elever på førstetrinn.

1.3 Tidlig innsats og gode intensjoner

Tilpasset opplæring står i nær relasjon til prinsippet om tidlig innsats, som også har preget den utdanningspolitiske debatten i flere år. Tidlig innsats ble i forbindelse med LK06 «løftet fram som en nøkkel til å forbedre utdanningssystemets evne til å møte den enkeltes behov» (Becher, et al., 2019, s. 21). I skolesammenheng handler tidlig innsats om å «forebygge sosiale og faglige vansker samt å redusere konsekvensene av vansker som måtte oppstå, gjennom å avdekke dem på et tidlig tidspunkt og sette inn tiltak raskt når de viser seg» (Unhjem & Olsen, 2021, s. 37). Prinsippet om tidlig innsats har bred oppslutning, men er i likhet med tilpasset opplæring, et ullent begrep som de færreste egentlig vet hva innebærer, utover at det forstås som en forebyggende strategi (Vik, 2018). Tidlig innsats handler om å gi et godt pedagogisk tilbud til de yngste barna, og å være tidlig ute med å sette inn tiltak når vi oppdager vansker. Tidlig innsats kan innebære spesialpedagogiske tiltak som for eksempel «intensiv opplæring i lesing, skriving og regning på 1.-4. trinn, særskilt språkopplæring, eller et spesialpedagogisk tilbud på ett eller flere områder» (Knudsen, 2021, s. 61). Hvordan vi forstår tidlig innsats og forebyggende arbeid, er avhengig av hva vi mener er målet med det pedagogiske arbeidet (Vik, 2018, s. 147). Her må vi se på hvordan pedagogikken har utviklet seg som begrep og tradisjon gjennom tidene. Begrepet pedagogikk benyttes i liten grad i det engelske språket, og den angloamerikanske undervisningstradisjonen knyttes derfor til begrepet *education*, mens i den tyske og kontinentale tradisjonen står pedagogikkbegrepet sterkt. Disse to tradisjonene skiller seg tydelig fra hverandre når det kommer til identitet og målsetting (Vik, 2018). I Norge brukes begrepet pedagogikk aktivt og har underbegreper som didaktikk, danning og oppdragelse, slik det er i den kontinentale tradisjonen (Vik, 2018, s. 149). I den angloamerikanske pedagogiske tradisjonen står forebyggingsperspektivet sterkt, og amerikansk forskning benyttes gjerne som en del av legitimitetsgrunnlaget for satsing på tidlig innsats i norsk sammenheng. Dette uten å ta hensyn til de pedagogiske tradisjonene som skiller den angloamerikanske undervisningstradisjonen fra vår. «Tidlig innsats som forebyggende strategi er derfor en strategi for å definere fremtiden, basert på erfaringer gjort i fortiden» (Vik, 2018, s. 150). En

annen utfordring med forebyggingsprinsippet er det problemorienterte synet på barnet, som blir sett på som et potensielt problem. Fokuset rettes mot det elevene potensielt ikke vil lære. «Barnet skal gjennom forebyggende tiltak *unngå* atferdsvansker, *unngå* lese- og skrivevansker, *unngå* sosioemosjonelle vansker. Dilemmaet er at barnet blir møtt, sett og forstått som et potensielt problem» (Vik, 2018, s. 151).

Tidlig innsats inkluderer også politiske og pedagogiske tiltak rettet mot organisasjonen som helhet. De institusjonelle betingelsene i skolen ble endret med seksårsreformen, og bidro til en betydelig økning av antall undervisningstimer i grunnskolen. I tillegg til seksårsreformen er det gjort flere timetallsendringer de siste 30 årene, som gradvis har sneket flere undervisningstimer inn i skolen. Disse timene utgjør også til sammen et helt elevårsverk, og doktorgradsstipendiat i pedagogikk Elise Farstad Djupedal viser med sin forskning at timetallet i skolen har økt med hele 1359 flere timer siden 1980-tallet (Djupedal, 2022). Å gi mer tid og ressurser til å møte behovene til elevene tidlig i skoleløpet kan ha positiv effekt på deres læring og utvikling. Økningen i timetall og seksårsreformens inntog kan i seg selv ses på som organisasjonsrettet tidlig innsats, der en utvidelse av skoleløpet skulle føre til økt læring for alle (Unhjem & Olsen, 2021). Et annet eksempel på et organisasjonsrettet tidlig innsats-tiltak er den såkalte lærernormen som ble innført i 2018 og som sikrer de yngste elevene en høyere lærertetthet med 15 elever per lærer på 1.-4. trinn (Unhjem & Olsen, 2021). Disse organisasjonsrettede tidlige innsats-tiltakene kan ha bidratt til økt «skolifisering» og et høyere læringstrykk i begynneropplæringen. Likevel kan det se ut til at de gode intensjonene ikke har hatt ønsket effekt på norske elevers læring. Den internasjonale leseundersøkelsen PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) gjennomføres hvert femte år, og følger utviklingen i elevenes leseferdighet. De siste publiserte PIRLS-resultatene fra 2021 viser en markant nedgang i norske tiåringeres leseforståelse. I tillegg rapporterer norske elever om lavere leseglede enn samtlige andre land i undersøkelsen (Wagner et al., 2023). Opplæringslovens § 1-4 beskriver tidlig innsats i begynneropplæringen som intensive tiltak rettet mot elever på 1.-4. trinn som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller regning. «For de yngste barna spenner tiltakene fra tidlig språkstimulering av alle barn i førskolealder, økt kompetanse og kvalitet i barnehagen til tidlig innsats for systematisk vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av elevenes læringsutvikling i småskolen» (Palm et al., 2018, s. 20). Tidlig innsats

knyttet i denne sammenhengen til de yngste elevenes tilegnelse av grunnleggende ferdigheter, og de obligatoriske kartleggingsprøvene i lesing og regning på 3. trinn bidrar til å identifisere elever som trenger ekstra oppfølging. Prinsippet om tidlig innsats kan se ut til å ha bidratt til økt fokus på kartlegging tidlig i skoleløpet, med intensjon om å avdekke elevenes potensielt manglende ferdigheter og faglige kunnskaper (Becher et al., 2019). Evalueringen av seksårsreformen beskriver et høyt læringstrykk i førsteklasse og beskriver en forventning blant lærere om at elevene skal lære å lese og skrive enkle setninger før jul (Bjørnstad et al., 2022). I et tidlig innsats-perspektiv bør begynneropplæringen tilby tilstrekkelig muligheter for lek, fysisk aktivitet og læringsopplevelser basert på elevenes egen erfaring (Unhjem & Olsen, 2021, s. 44).

1.4 Mine pedagogiske briller

Jeg startet min reise i høyere utdanning som førskolelærerstudent ved Høgskolen på Hamar. Leken ble tillagt stor verdi i førskolelærerutdanningen, og jeg utviklet etter hvert et sterkt personlig engasjement for leken. Dette engasjementet bar jeg med meg i sekken da jeg etter endt utdanning begynte som kontaktlærer på småtrinnet høsten 2008. Det tok dessverre ikke lang tid før læringstrykk, standardiserte tester og kompetansemål overskygget leken også i mitt klasserom. Vi brøt ned kompetansemål til læringsmål, og førsteklassingene skulle testes i lese- og regneferdighet allerede før høstferien. Det har tatt meg mange år å utvikle faglig pondus til å rydde plass til leken i en hektisk skolehverdag. Jeg har følt meg uglesett i lærerkollegiet når jeg prioriterer tid til lek i og utenfor klasserommet, eller argumenterer for lengere friminutt og flere turdager for de yngste elevene. I en elevgruppe på småskoletrinnet er det stort spenn i evner, interesser og forutsetninger for læring. Jeg har lenge interessert meg for leken og de yngste elevenes vilkår i skolen, og jeg oppsøker gjerne podcast-episoder og artikler der tematikken debatteres. Barns lek er et tema som stadig dukker opp i samfunnsdebatten. Som lærer på småskoletrinnet opplever jeg at det er vanskelig å sette av tid til lek i en stadig mer akademisert skole, og jeg tenker at lærerprofesjonen har et ansvar for å verne om leken. Jeg har vært kontaktlærer i førsteklasse flere ganger, og jeg vet hvor viktig leken og skolefritidsordningen er for en god overgang mellom barnehage og skole. Disse refleksjonene tar jeg med meg i arbeidet med mitt masterprosjekt og er grunnen til at jeg har valgt å inkludere Rammeplan for SFO i forskningsarbeidet.

1.5 Min problemstilling

Det er bred faglig enighet om at leken er en viktig pedagogisk arbeidsmåte som støtter faglig og sosialt læringsutbytte, likevel har undervisningspraksisen i skolen blitt mer formalisert og lekens plass i skolen er marginalisert (Lillejord et al., 2018). Lærere, forskere og foreldre har uttrykt bekymring for leken og de yngste elevenes vilkår i skolen. Jeg undrer med over i hvilken grad leken er forankret i styringsdokumentene, derfor ønsker jeg med mitt forskningsprosjekt å lete etter perspektiver på lek i Overordnet del av læreplanen og i Rammeplanen for SFO. Med bakgrunn i bekymringen knyttet til lekens legitimitet i skolen har jeg formulert følgende problemstilling for mitt masterprosjekt: Hvordan forstås leken i Overordnet del av Kunnskapsløftet og i Rammeplan for SFO?

SFO er en viktig del av hverdagen for mange barn, derfor ble det naturlig for meg å innlemme Rammeplanen for SFO i jakten på lekens rolle i skolehverdagen. For å svare på problemstillingen har jeg valgt å gjennomføre en dokumentanalyse, der jeg spesielt var på utkikk etter hvordan og i hvilke sammenhenger leken omtales, og hvilke perspektiver på lek som fremmes i styringsdokumentene. Problemstillingen vil jeg drøfte i lys av relevant teori.

1.6 Avgrensning av problemstilling

Min studie søker altså å avdekke hvordan og i hvilke sammenhenger leken fremstilles i læreplanens overordnede del og i Rammeplanen for SFO. Med min bakgrunn som førskolelærer og erfaring fra barnetrinnet, er det naturlig å avgrense problemstillingen til begynneropplæringen med særlig søkelys på seksåringene og det første skoleåret. De fleste barn som begynner på skolen har gått i barnehagen først, og mange seksåringer har bred erfaring med lek. Når jeg bruker betegnelsen *seksåringer* er det viktig å være klar over at langt ifra alle skolestartere har flyt seks år til skolestart. I barnehagen er leken virksomhetens kjerne, mens i skolen kan det se ut til at leken i seg selv ikke anerkjennes i tilstrekkelig grad. Overordnet del av læreplanverket og Rammeplan for SFO betegnes begge som forskrift til opplæringsloven. Opplæringsloven beskriver sentrale prinsipper ved grunnskolens virke, men et ordsøk tidlig i prosessen gjorde det tydelig for meg at leken i liten grad er beskrevet i lovteksten. Jeg finner det derfor naturlig å basere arbeidet mitt på de to styringsdokumentene som legger føringer for skolen og skolefritidsordningens innhold, og som jeg vet inneholder skildringer av lek og elevaktive læringsformer som kan assosieres med lek.

1.7 Oppgavens oppbygning

I det første kapittelet beskriver jeg oppgavens aktualitet og presenterer dens tema, problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg beskriver lekens relasjon og relevans til begrepet tilpasset opplæring, og knytter dette til tidlig innsats, samt gjør rede for mitt eget pedagogiske ståsted og hvilke vurderinger jeg har gjort i arbeidet med å avgrense problemstillingen min. I kapittel 2 gjør jeg rede for lekens vilkår i dagens skole i en gjennomgang av tidligere forskning. Forskningsgjennomgangen har verdi for prosjektet mitt da den viser hvordan styringsdokumenter og politiske vedtak griper inn i barndommen og påvirker rammene for lek og læring i skolen. Det er også i dette kapittelet jeg beskriver hvordan jeg har gått frem for å finne relevant faglitteratur og forskning på lek, noe som bidrar til å styrke oppgavens transparens. I det tredje kapittelet gjør jeg rede for teoretiske perspektiver knyttet til problemstillingen og forsøker å belyse tematikken knyttet til lekens plass i skolen. Teorien jeg har valgt å presentere er aktuell for analysen av resultatene, og jeg vil trekke tråder til denne teorien når jeg drøfter resultatene i kapittel 6. I kapittel fire gjør jeg rede for metodevalg og det vitenskapsteoretiske perspektivet som arbeidet mitt bygger på, før jeg i kapittel fem sammenfatter og presenterer sentrale funn i de utvalgte dokumentene med bakgrunn i problemstillingen. I kapittel 6 drøfter jeg forskningsresultatene i lys av relevant teori med utgangspunkt i de tre perspektivene på lek – lek for læring, lek for danning og lek for lekens egen skyld. Dette resulterer i masteroppgavens oppsummering og konklusjon i kapittel 7, der jeg også vil luften muligheter for videre forskning. I kapittel 8 deler jeg noen avsluttende perspektiver. Deretter følger litteraturreferanser tilknyttet prosjektet.

2.0 Lekens vilkår i skole og SFO – en forskningsgjennomgang

Både lek og skole er sentrale bestanddeler i et barns liv og oppvekst, men de to vil ikke nødvendigvis alltid i samme retning. «Hvordan man forstår lekens plass i skolen, kommer an på hvordan man forstår lek og skole» (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 11). Lekens plass i skolen har i ulik grad vært tematisert i læreplanene. Leken sto sterkt i Reform 97, for så å måtte vike til fordel for kompetansemål i LK06. Med LK20 er lekens rolle i skolen igjen styrket (Utdanningsdirektoratet, 2020), og vi finner referanser til lek både i kompetansemålene for fag, kjerneelementene og vurderingsbeskrivelsene. I dette kapittelet vil jeg se nærmere på handlingsrommet for lek i skolen ved å vise til tidligere forskning som er relevant for lek i skolesammenheng. Jeg har valgt å innlede med en redegjørelse av hvordan seksårsreformen, Kunnskapsløftet og Opplæringsloven har påvirket lekens vilkår i skolen. Videre har jeg valgt å fokusere på hvordan inkluderingsprinsippet både i skolen og i samfunnet for øvrig påvirker undervisningspraksisen, samt verdien av kontinuitet og lek i overgangen fra barnehage til skole og SFO, og førsteklassingens iboende forutsetninger i møte med skolens forventninger.

2.1 Søkeord og kriterier for litteratursøk

I tillegg til de aktuelle styringsdokumentene, gjeldende lovverk og meldinger til Stortinget, har et bredt spekter av faglitteratur bidratt til å belyse relevante sider ved forskningsprosjektet. Jeg har gjennom forskningsprosessen benyttet meg av litteratur anbefalt i Høgskolen i Innlandets pensumslitteratur til Master i tilpasset opplæring, og jeg har fått tips om relevant litteratur fra min veileder og fra medstudenter. Videre har jeg gjort søk etter artikler og litteratur i følgende databaser: Idunn, Oria, Google Scholar og Eric. Jeg har benyttet flere søkeord i ulike kombinasjoner for å komme fram til litteratur som treffer mitt prosjekt best mulig – «lek begynneropplæring», «lek i skolen», «overgang barnehage skole», og «seksårsreformen». Jeg har lagt vekt på å bruke forskningslitteratur fra kjente databaser, av anerkjente forfattere og som i hovedtrekk er fagfellevurdert. Dette for å sikre god kvalitet på forskningen som refereres i arbeidet mitt. Videre har jeg lagt følgende kriterier til grunn for mine søk: Litteraturen skulle være skrevet på engelsk eller skandinaviske språk, samt at forskningen ikke skulle være eldre enn 10 år, altså fra 2013 til 2023. I Oria ga et søk på «seksårsreformen» etter de nevnte kriteriene, hele 7 treff. Lunde og Brodals (2022) bok *Lek og læring i et nevroperspektiv*, den første delrapporten fra evalueringen av seksårsreformen «Hit eit steg og dit eit steg» – sakte,

men sikkert framover? samt evalueringsrapporten om SFO; *Lek, læring og ikke-pedagogikk for alle*, er blant funnene som jeg refererer til i oppgaven. Ved å endre søkeord til «lek i begynneropplæringen», fant jeg bøkene *Lek i begynneropplæringen: lekende tilnærminger til skole og SFO*, av Becher, Bjørnstad og Hogsnes (2019), og *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen*, av Breive, Eik og Sanne (2022). Da jeg søkte på «begynneropplæring» i Idunn, kom jeg blant annet over Elise Farstad Djupedals artikkel *På skuldrene til de minste*, som omhandler perspektiver på hvordan kunnskapssamfunnet og satsningen på tidlig innsats har påvirket fag- og timefordeling på småskoletrinnet. Til sammen bidrar offentlige publikasjoner, tidligere forskning og teori til å danne et bilde av de yngste elevenes vilkår i skolen, som igjen er relevant for mitt prosjekt og kan knyttes til problemstillingen jeg har valgt.

2.2 Styringsdokumentene gir retning for skolen

Læreplanen gir retning for undervisningen ved å definere kompetansemål, kjerneelementer og vurderingskriterier for det enkelte fag. «Enhver læreplan skal gjennom flere nivåer med fortolkninger, noe som innebærer at det kan være nokså stor avstand mellom den formelle læreplanen og det som foregår i klasserommet» (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 47). Skolen har vært gjennom flere læreplanskifter de siste 20 årene, som på hver sin måte har bidratt til å forme skolen og dens tradisjon. Jeg vil her presentere og forsøke å trekke linjer mellom de tre siste læreplanene, Reform 97, LK06 og LK20, den nye rammeplanen for skolefritidsordningen og opplæringsloven, med fokus på begynneropplæring og perspektiver som har betydning leken og overgangen fra barnehage til skole og SFO.

2.2.1 Seksårsreformen og evalueringen av skolestart for seksåringer

Læreplanverket Reform 97, trådte i kraft 1. august 1997 og innebar en utvidelse av grunnskolen fra 9 til 10 år ved å innføre skolestart for 6-åringer. Dette er en omstridt og sentral hendelse i norsk skolehistorie, som blant annet førte med seg debatten om innhold og arbeidsmåter i begynneropplæringen. «Kompromisset som gjorde tiårig grunnskole mulig, innebar at det første skoleåret for seksåringene skulle være et førskoleår preget av en overgangspedagogikk» (Palm et al., 2018, s. 15). Det skulle legges særlig vekt på lek og språk. I Reform 97 var føringene om lek og læring i førsteklasse nedfelt i læreplanen (L97). Å ivareta leken gjennom en lekpreget tilnærming til organiserte oppgaver og aktiviteter var det mest

sentrale prinsippet i læreplanen (Sandø & Myran, 2022). «Det har i de senere årene vært en rekke kritiske røster både fra praksis og forskningsfeltet som har ment at seksårsreformen ikke har ivaretatt barns behov for lek og bevegelse» (Sandø & Myran, 2022, s. 72).

Seksårsreformen ble et politisk kompromiss som innebar at det første skoleåret skulle være basert på førskolepedagogikk preget av fri lek på barnas premisser. «Men etter hvert, og særlig etter Kunnskapsløftet i 2006, fikk barnehagepedagogikken en stadig svakere stilling i skolen, og i de senere årene har leken måttet vike plass for opplæring i grunnleggende ferdigheter» (Hogsnes, 2019, s. 49). Innføringen av seksårsreformen fikk store konsekvenser for seksåringene, og nå skal innføringen av tiårig grunnskole evalueres. På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennomfører et forskerteam fra OsloMet en evaluering av skoletilbudet gitt etter seksårsreformens inntog. Evalueringen har til hensikt å belyse de yngste elevenes skolehverdag i et 20-års perspektiv, fra innføringen av Reform 97 og fram til i dag med læreplanen LK20, Fagfornyelsen (Bjørnstad et al., 2022). I litteraturgjennomgangen som ble publisert i 2021, har forskerne satt søkelys på norsk og nordisk fagfelleverdert forskning rettet mot de yngste elevenes skolehverdag. Arbeidsrapporten, *Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser – barnehage og førsteklasse*, refererer til nyere forskning som viser at «opplæringen for de yngste elevene har dreid seg mer mot en akademisert undervisningspraksis der leken har mistet sin posisjon» (Hølland et al., 2021, s. 5). Det skulle gå 25 år fra innføringen av 10-årig grunnskole og skolestart for 6-åringer, til den første delrapporten om evalueringen av seksårsreformen så dagens lys høsten 2022 – «*Hit eit steg og dit eit steg*» – *sakte, men sikkert framover?* Hovedmålet med evalueringen er å styrke kunnskapsgrunnet om de yngste elevene skolehverdag ved å kartlegge «klasseromspraksiser og trekk ved førsteklasse, samt hvilken styring og satsning som gjøres på arbeidet med de yngste elevene fra skoleleiere og skolelederes side» (Bjørnstad et al., 2022, s. 8). Den første delrapporten belyser seks områder som bidrar til å gi innblikk i hvordan det på ulike nivåer i utdanningssektoren arbeides med førsteklasingene. De har sett på elevenes egen erfaring med å gå i første klasse, undersøkt hva lærerne vektlegger i sitt arbeid på første trinn, og hvilke føringer og satsinger som kommer fra skoleledere og skoleeier. De seks områdene er: organisering, styring og kompetanse, satsning på de yngste elevene, overgang og samarbeid mellom barnehage og skole, kjennetegn ved førsteklasse (arbeidsformer, lek og uteskole),

fagene matematikk og norsk, og iverksetting og innhold i Fagfornyelsen (Bjørnestad et al., 2022, s. 22). Rapporten viser at det de siste 20 årene har blitt lagt mer vekt på bokstavinnlæring og fag i førsteklasse. Leken har altså mistet noe av sin posisjon til fordel for lærerstyrte aktiviteter. Videre konkluderer rapporten med at uteskole er fast aktivitet på mange førstetrinn, og lærerne bruker varierte arbeidsformer med lekpreget tilnærming, kreative aktiviteter, utforsking og bevegelse. Rapporten peker videre på at den enkelte skole og den enkelte lærer har stor frihet og autonomi i utformingen av undervisningen for de yngste elevene (Bjørnestad et al., 2022). En ny delrapport kommer i 2023, og den endelige sluttrapporten skal etter planen legges fram i 2024 og vil inneholde konklusjoner og forslag til tiltak. Med denne evalueringen, og med innføringen av læreplanverket LK20, settes de yngste elevene og lekens plass i skolen, igjen på agendaen. Samtidig er det kritiske stemmer i feltet som mener at leken egentlig ikke er så sentral og styrket med Fagfornyelsen. Min studie er interessant fordi den søker å avdekke lekens posisjon i styringsdokumentene – altså hvilken plass mener utdanningsmyndighetene at leken skal ha i skole og SFO.

2.2.2 Kunnskapsløftet

I 2001 kom resultatet av den første PISA-undersøkelsen (Programme for International Student Assessment), som sammenligner elevprestasjoner i realfag og lesing i flere land. I Norge har resultatet seinere blitt referert til som PISA-sjokket, til tross for at Norges plassering i 2021 var helt gjennomsnittlig. Det var altså ikke typisk norsk å være god. PISA-resultatet viste at det var typisk for norske 15 åringer å være gjennomsnittlige. De overraskende resultatene i PISA-undersøkelsen førte til økt fokus på fag, læring og måloppnåelse, og leken mistet gradvis sin posisjon i skolen (Becher et al., 2019). Dette ble starten på høyrepolitiker og da værende utdanningsminister Kristin Clemets utdanningspolitiske hjertebarne – Kunnskapsløftet, læreplanen som skulle bøte på den faglige tilkortkommenheten hos norske elever. Med innføringen av LK06 var ikke lenger leken like sentral (Haug, 2021, s. 37). Det ble lagt vekt på å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter og tilpasset opplæring til alle elever. En læreplan med tydelige kompetansemål og vekt på grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving, regning og digitale ferdigheter i alle fag skulle utjevne forskjeller mellom elevene (Palm et al., 2018, s. 17). «Læreplanen har hatt stor betydning for skolens arbeidsmåter og syn på de yngste barnas forutsetninger for å være skolebarn. I kjølvannet av LK06 har eksempelvis fokuset på lesing og

tidlig innsats knyttet til lesing vokst» (Becher et al., 2019, s. 21). Det kan se ut til at fokuset på tidlig innsats har «bidratt til økt fokus på kartlegging av alle barns ferdigheter og kunnskaper, særlig i norsk» (Becher et al., 2019, s. 21). Leken som var tydelig uttalt i Reform 97, mistet mye av sin posisjon i LK06.

2.2.3 Opplæringsloven

Opplæringsloven omhandler rettigheter og plikter forbundet med grunnskoleopplæring og videregående opplæring i Norge. Opplæringsloven beskriver flere av grunnpilarene i skolen, som tilpasset opplæring, tidlig innsats, og retten til spesialundervisning. Lovverket løfter fram viktigheten av et trygt og godt skolemiljø, samt skolens plikt til å samarbeide med barnehagen om skolestarternes overgang fra barnehage til skole (§ 13-5). I opplæringslovens §1, som beskriver opplæringens formål, er ikke leken nevnt – men det står at «skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Både danning og lærelyst kan ses i relasjon til lek, og jeg vil komme tilbake til disse perspektivene i teorikapittelet. Med seksårsreformens inntog ble skolefritidsordningen etablert som et tilbud for barn på 1.-4. trinn og for mange av de yngste barna i skolen utgjør tiden de tilbringer på SFO en betydelig del av skolehverdagen. I den delen av lovverket som omhandler SFO, opptrer *lek* i en noe hyppigere frekvens. Skolefritidsordningens virke er beskrevet i opplæringsloven (§ 13-7), og det er først i dette kapittelet av lovteksten at leken trekkes frem. «Skolefritidsordninga skal leggje til rette for leik, kultur- og fritidsaktivitetar med utgangspunkt i alder, funksjonsnivå og interesser hos barna» (Opplæringsloven, 1998, § 13-7). Videre står det at skolefritidsordningen skal ha vedtekter som blant annet omhandler leke- og oppholdsareal. Utover dette er ikke leken nevnt i lovteksten. At opplæringsloven anerkjenner lekens naturlige plass i skolefritidsordningen, bidrar til å sikre at elevene får brukt sin lekekompetanse i overgangen fra barnehagen til skole, da de fleste førsteklassinger begynner på SFO før de begynner på skolen. SFO er en arena for lek og det ble derfor naturlig for meg å se skole og SFO under ett, i jakten på lekens fremstilling i styringsdokumentene.

Opplæringsloven har de siste årene vært utsatt for flere endringer, noe som har ført til at regelverket er blitt svært detaljert og omfangsrikt (Utdanningsdirektoratet, 2022b, 1. april). Arbeidet med ny opplæringslov har pågått siden 2017 og regjeringen la i mars 2023 fram forslag til ny opplæringslov. Mye av den nåværende lovteksten skal videreføres i ny opplæringslov, noe tas ut, mens noen nye lover vil bli lagt til. Målet med den nye opplæringsloven er at den skal være mer brukervennlig, tilpasset dagens samfunn og lettere å finne fram i, samtidig som den skal bidra til bedre vilkår for elevenes opplæring. Arbeidet med ny opplæringslov og tilhørende forskrifter er planlagt ferdigstilt i 2024.

2.3 Tidligere forskning og relevante perspektiver på lekens rolle i skolen

I forkant av seksårsreformen og under de første årene av læreplanen Reform 97, var det økt samfunnsfokus på leken og de yngste barnas vilkår i skolen. Debatten stilnet, og begrepet lek ble tatt ut av læreplanen med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Det har vært rettet lite oppmerksomhet mot de første skoleårene (Becher et al., 2019), og det er først nå med Utdanningsdirektoratets evaluering av seksårsreformen at fokuset vendes mot konsekvensene av senket alder for skolestart. I litteraturgjennomgangen kan vi lese at den frie og naturlige leken som var intensjonen i L97, er blitt erstattet av voksenstyrt og organisert lek (Hølland et al., 2022). Det kan se ut til at lekens posisjon svekkes i overgangen fra barnehage til skole.

Kunnskapscenter for utdanning publiserte i 2018 en forskningskartlegging på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet som beskriver kjennetegn ved lek, læring, læringsmiljø og undervisnings- og arbeidsmåter i småskolen – *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og arbeidsmiljø*. Formålet med kartleggingen var å gi en forskningsbasert oversikt over gode pedagogiske praksiser på de laveste klassetrinnene. Forskning viser at «barn lærer best gjennom interaksjon og kommunikasjon, når de opplever læringen som meningsfull og den stimulerer deres fantasi og forestillingsevne» (Lillejord et al., 2018, s. 25). Forskningskartleggingen anbefaler skolen å velge arbeidsmåter som elevene kjenner og å bygge videre på det de har lært i barnehagen. Undervisningen bør være elevsentrert og lekbasert, noe som forutsetter at elevene er aktive i læringsprosessen, aktivitetene oppleves som meningsfulle og stimulerer til kreativitet og fantasi. Faglig og sosial læring er nært knyttet sammen og en forutsetning for hverandre. For å utvikle lekbasert læring er det nødvendig med

kunnskap og kompetanse. Forskningskartleggingen peker på behovet for å styrke lærernes profesjonskompetanse når det gjelder å integrere lek i det pedagogiske arbeidet (Lillejord et al., 2018).

I 2015 publiserte Kunnskapssenter for utdanning en systematisk kunnskapsoversikt som undersøker tiltak som har positiv innvirkning på overgangen fra barnehage til skole. Kunnskapsoversikten bygger på fagfelleurdert forskning, og leken aktualiseres i relasjon til læring. Det pekes på at leken kan være en viktig kilde til kunnskap, samt stimulere til utvikling av nye ferdigheter og bidra til bedre læringsresultater. Det kommer frem av rapporten at utfordringen ligger i «å balansere barnas initiativ til fri lek mot de voksnes behov for å bruke leken som en metode for å fremme barns læring» (Lillejord et al., 2015, s. 48).

2.3.1 En inkluderende skole – et fundamentalt samfunnsprinsipp

Inkludering er et grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk. Den inkluderende skolen er basert på verdier og et menneskesyn med grunnleggende respekt for menneskerettighetene og menneskers likeverd (Meld. St. 18, (2010-2011) s. 8). Inkluderingsprinsippet står sterkt i utdanningssystemet og i samfunnet generelt.

Garvis og Ødegaard (2018) viser til forskning på hvordan velferdssamfunnet i de nordiske landene, gjennom ulike støtteordninger for barnefamiliene, også ivaretar barndommens egenverdi og styrker inkluderingen i samfunnet. De peker på hvordan de nordiske landene med sine skattefinansierte velferdssystemer danner en trygg ramme for barns oppvekst. De trekker frem betalt foreldrepermisjon, barnetrygd og hvordan barn i de nordiske landene har krav på gratis helsetjenester, som betingelser som påvirker barndommens rammer. «Overall the policies show strong support for children and their families to ensure adequate standard of living» (Garvis & Ødegaard, 2018, s. 6). De nordiske landene ivaretar barns rettigheter til helse og omsorg, men også retten til å leke. God barnehagedekning med relativt lav foreldrebetaling, sikrer de yngste barna fellesskap med jevnaldrende og en arena for lek der barnekulturen står sterkt. De nordiske landene anerkjenner lekens egenverdi ved å legge til rette for en oppvekst der familiens grunnleggende behov er ivaretatt gjennom velferdssamfunnet – en oppvekst der

barn får være barn (Garvis & Ødegaard, 2018). Stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage skole og SFO*, slår fast at de første årene i et barns liv har stor betydning for den videre utviklingen, og beskriver barnehagen som «det første leddet i et livslangt læringsløp» (Meld. St. 6, (2019-2020) s. 27). Utvidet rett til barnehageplass og redusert foreldrebetaling i barnehage og SFO for familier med lav inntekt skal bidra til sosial utjevning ved å gjøre tilbudet mer tilgjengelig for alle. Videre trekkes særskilt norskundervisning, leksehjelp og en vellykket overgang fra barnehage til skole frem som viktige, organisasjonsrettede forutsetninger for et inkluderende fellesskap. Fra skolestart høsten 2022 ble det innført gratis kjernetid i SFO for alle landets 1. klassinger og fra høsten 2023 utvides tilbudet til også å gjelde 2. klassingene, noe som gir flere barn anledning til å delta i fellesskapet og bidrar til ytterligere økt inkludering.

2.3.2 Lekens betydning for en god overgang fra barnehage til SFO og skole

«Å begynne på skolen er noe de fleste barn gleder seg til. Det er kulturelt betydningsfullt på den måten at både foreldre og besteforeldre forventer glede og høytidsstemning første skoledag» (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 22). For de fleste skolestartere er ikke skolen deres første møte med en institusjonalisert hverdag. Tall fra 2021 viser at 97,8 % av alle femåringer gikk i barnehage (Utdanningsdirektoratet, 2021a, 17. februar). Opplæringsloven pålegger skole og barnehage å samarbeide om overgangen og Rammeplanen for SFO beskriver verdien av en trygg og god overgang fra barnehage til skole og SFO.

Når vi snakker om overganger i utdanningssystemet skiller vi mellom vertikale og horisontale overganger. En vertikal overgang kjennetegnes ved at den innebærer et brudd og finner sted for eksempel i overgangen mellom barnehage og SFO. «Det å begynne på skolen er trolig for mange barn en av barndommens mest krevende overganger» (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 21). Her opplever barnet kanskje for første gang å måtte bryte med nære venner og omsorgspersoner for så å måtte forholde seg til helt nye barn og ansatte i et nytt fysisk miljø og i en kultur som er ukjent for dem (Hogsnes & Storli, 2019, s. 112). De horisontale overgangene er overganger som elevene vil oppleve daglig når de beveger seg mellom hjem, skole og SFO. Disse overgangene innebærer ingen brudd, men skolen som system skiller seg fra SFO og hjemmet, og innebærer at barnet må forholde seg til ulike forventninger og rammer

(Hogsnes & Storli, 2019). Betydningen av sammenheng i de vertikale og horisontale overgangene, kan forstås i lys av John Deweys perspektiv på kontinuitet i erfaringer. «I et slikt perspektiv kan ikke de ulike delene av en utdanningsinstitusjon ses som isolerte settinger, men må ses som integrerte deler som skal bidra til at barn kan være aktive deltakere i ulike fellesskap på ulike arenaer» (Hogsnes, 2022, s. 39). Dewey mente at all erfaring bygger på tidligere erfaring, og erfaringene som barnet har med seg fra barnehagen tar det med seg i møte med SFO og skole. Vygotsky ser barnet som aktivt og handlende i møte med sine omgivelser, og barnet vil ikke bare tilpasse seg, men også påvirke det nye miljøet (Hogsnes & Berger, 2019). Leken har en sentral plass i både barnehage og SFO, og det er dermed gode muligheter for barnet til å ta i bruk sine tidligere lekeerfaringer i det nye miljøet.

Opplæringsloven pålegger skolen å samarbeide med barnehagen om overgangen, samt utarbeide planer for en god overgang mellom barnehage og skole. Evalueringsrapporten av seksårsreformen viser til at flere lærere ikke har kjennskap til eller er involvert i dette overgangsarbeidet. Analysen viser at det er stor variasjon i de pedagogiske forberedelsene til skolestart og hvordan årshjulet for overgangsarbeidet benyttes (Bjørnstad et al., 2022). «Tidligere forskning på overgangen mellom barnehage og skole har først og fremst handlet om organisering, tilrettelegging og sosial og faglig utvikling. Forskningen har derimot i liten grad vært rettet mot læringsaktiviteter og klasseromspraksiser på første trinn – altså hva som kjennetegner et godt læringsmiljø for de yngste elevene» (Sandø & Myran, 2022, s. 14). Evalueringen av seksårsreformen har undersøkt klasseromspraksiser i første klasse, og rapporten viser at lærerne i første klasse bruker de tre første månedene på å etablere gode vaner og godt klassemiljø, der skolehverdagen preges av ulike tilnærminger til lek, hyppige friminutt og estetiske læringsformer (Bjørnstad et al., 2022). De lærerne som legger mest til rette for lek i begynnelsen av skoleåret bruker også leken som arbeidsmåte utover i skoleåret. Samtidig rapporterer nesten halvparten av lærerne i utvalget at mye av tiden de første månedene er rettet mot bokstavinnlæring (Bjørnstad et al., 2022). I rapporten kan vi lese at det ser ut til å være to ulike tilnærminger til lek i førsteklasserommet, der den ene legger stor vekt på lek, mens den andre har et sterkt faglig fokus (Bjørnstad et al., 2022).

Evalueringsrapporten av seksårsreformen beskriver førsteklasse rommet som annerledes utformet nå enn det var for 25 år siden (Bjørnstad et al., 2022). Før var det vanlig at elevene satt sammen i grupper og at det var både lesestol, dukkestol eller verksted i klasserommet. Dette er elementer som barna kjenner igjen fra barnehagen, og som vil bidra til at barna kan nytte seg av tidligere erfaringer i et rom der mye er kjent fra før. Nå opptar pulter mye av gulvplassen og klasserommene for de yngste elevene skiller seg i liten grad fra klasserommene til de eldre elevene. Skoleeiere og politikere må ta sin del av ansvaret for hvordan klasserommet på førstetrinn har endret seg.

En viktig forutsetning for lek i skolen og førsteklasse er at skoleeier legger til rette for leken. Bare to av ti skoleeiere er 'helt enig' i at de satser på læring gjennom lek, og fire av ti skoleeiere som planlegger nye skolebygg er 'helt enig' i at de setter av tilstrekkelig areal for lek i førsteklasse (Bjørnstad et al., 2022, s. 117).

Kunnskapsoversikten fra Kunnskapssenter for utdanning viser til spenninger mellom de ansatte i barnehage og de ansatte i skolen, der barnehagelærernes perspektiver blant annet på lek ikke anerkjennes i samarbeidet med skolen (Lillejord et al., 2015). Gjennom en helhetlig tilnærming som tar hensyn til barnets grunnleggende behov og ved å velge arbeidsmåter som barna allerede har erfaring med fra barnehagen, skaper vi sammenheng i overgangen mellom utdanningsinstitusjonene. Gode overganger fra barnehage til skole krever felles innsats og er et lederansvar (Lillejord et al., 2015). Hogsnes (2019) trekker spesielt frem verdien av sammenheng og kontinuitet når det kommer til det fysiske miljøet i institusjonene, relasjoner og vennskap, og innhold og arbeidsmåter. Barnehage, skole og SFO har ulike mandat, og deres utforming vil naturligvis legge premisser for arbeidet som er ment utført der. Det er en fordel om barna får mulighet til å gjøre seg kjent med det nye miljøet før de begynner på skolen (Hogsnes, 2019). En vellykket overgang fra barnehage til skole legger grunnlaget for en god videre skolegang.

I overgangssituasjoner er det naturlig for alle mennesker å søke en form for trygghet og kontinuitet, og i overgangen fra barnehage til skole og SFO bør blant annet sosial kontinuitet i form av videreføring av vennskap tillegges stor verdi. «Hvordan overganger tilrettelegges, har stor betydning for barnas trivsel og videre utvikling og læring» (Becher et al., 2019, s. 17). Leken har en sentral plass i barnehagen og i SFO og kan, dersom det legges til rette for det, bidra til at barna blir aktive deltagere og finner seg til rette i et nytt fellesskap, ved å utvikle nye vennskap med bakgrunn i felles lekeerfaringer (Hogsnes & Storli, 2019). Å skape sammenheng i overgangene er avgjørende for at overgangen skal oppleves god. «I et tidlig innsats-perspektiv er overgangen fra barnehage til skole spesielt viktig» (Unhjem & Olsen, 2021, s. 40), og på organisasjonsnivå er gode overgangsrutiner avgjørende for å sikre alle elever en god skolestart. Løndal (2019) peker på at leken kan «bidra til å skape kontinuitet i overgangen mellom en barnehage der leken står sterkt, og en skole der målrettet læring fremstår som det viktigste» (Løndal, 2019, s. 106).

Intensjonene og rammene for lek vil være annerledes i skolen enn de er i barnehagen og i skolefritidsordningen (Eik, 2022), men det er likevel mulig å tilby lekemiljøer i skolen, som barna kjenner fra barnehagen, og på den måten legge til rette for en bedre overgang. Dukkekroken inviterer til rollelek, som igjen er en viktig arena for utvikling av språk og sosial kompetanse og er slik relevant også for et helhetlig læringsperspektiv i skolesammenheng. Når et barn går fra å være barnehagebarn til å bli skoleelever er det viktig at hun får muligheten til å beholde og bygge videre på tidligere vennskap, samtidig som hun får mulighet til å etablere nye relasjoner. Sosial kontinuitet er viktig «både for barnas opplevelse av trygghet, for deres deltakelse i aktiviteter i friminuttene og for opplevelse av støtte i klasserommet» (Hogsnes, 2019). I møte med skolen introduseres barna for nye forventninger og krav, og sannsynligvis vil de også møte nye arbeidsformer og tilnærminger til lek og læring. «Leken kan være selve omdreiningspunktet i overgangen» (Hogsnes, 2019, s. 84), og er nært forbundet med barnets sosiale, kognitive og emosjonelle utvikling.

«De aller fleste barn som begynner på skolen i dag, begynner også i SFO. Til tross for dette vies SFO lite oppmerksomhet i den politiske debatten om hva som kjennetegner en god skolestart, og hvilken betydning SFO kan ha for de yngste barna i skolen» (Becher et al., 2019, s. 17). De siste tallene fra grunnskolen viser at 9 av 10 førsteklassinger går på SFO i hel- eller deltidsplass, og dette er en økning på 10% siden forrige skoleår. Den store økningen i antall førsteklassinger som deltar i skolefritidsordningen skyldes at det ble innført 12 timer gratis SFO for elever på første trinn ved skolestart i 2022 (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det er derfor naturlig å se skole og SFO under ett når en skal rette søkelyset mot den gode overgangen mellom utdanningsinstitusjonene. Skolefritidsordningen er en sentral arena for de yngste barna i skolen. «Særlig for barn på 1. trinn som starter i SFO før sin første skoledag, spiller SFO en viktig rolle i oppstartsfasen. SFO skal støtte barna den første tiden for å bidra til at barna opplever trygghet og tilhørighet» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 24).

2.3.3 Førsteklassingen

Vi snakker gjerne om skolestart for seksåringer, men i realiteten er mange av førsteklassingene fortsatt bare 5 år når de begynner på skolen i august. De barna som er født seint på året, har fått mindre tid i barnehagen enn sine klassekamerater, til å leke fritt og uavhengig. Å ikke mestre skolehverdagen like godt som sine eldre klassekamerater kan få store konsekvenser for den enkelte, og skolen bærer et betydelig ansvar for å møte alle elever på barnets premisser. «For å mestre skolesituasjonen må barnet ha evne til å holde oppmerksomheten lenge nok til å ta inn og holde på nødvendig informasjon i det vil kaller *arbeidshukommelsen*» (Lunde & Brodal, 2022, s. 64). Vi har tradisjonelt vært opptatt av hvorvidt barna er skolemodne når de begynner på skolen, noe som har ført til at det siste året i barnehagen gjerne preges av skoleforberedende aktiviteter på bekostning av fri lek. Ved å snu denne tankegangen, og heller rette søkelyset mot skolens ansvar for å tilpasse seg de ferske førsteklassingenes forutsetninger, vil vi kunne legge til rette for en overgang som anerkjenner skolestarteren. «En barnemoden skole vil ta hensyn til det faktum at barns evne til å regulere seg selv, oppstår gjennom å bli regulert av andre» (Brandtzæg et al., 2016, s. 15). Skolens struktur utgjør rammene, og hvordan de ansatte i skolen møter og forstår elevene, vil bidra til å utvikle elevenes evne til selvregulering. Skole og SFO kan spille komplementerende roller når det kommer til lek og læring, det er likevel viktig at lekens betingelser i skoletiden styrkes. «Den

rollen SFO spiller som arena til å leve ut den særegne og varierte væremåten i barns liv som leken innebærer, bør anerkjennes i sterkere grad enn tilfellet er i dag» (Løndal, 2019, s. 106).

Omtrent to tredeler av elevene i en skoleklasse begynner på skolen med gode forutsetninger: De får venner, finner seg til rette, og lærer raskt å lese og skrive. De har bare helt vanlige problemer og vil klare seg fint (Brandtzæg et al., 2016, s. 15).

De fleste skolestartere gleder seg til å begynne på skolen, de nærmest strutter av nysgjerrighet og lærelyst, og har stort potensial for å lære. Noen har ikke ofret bokstavene en tanke, mens andre kjenner de fleste bokstavlydene allerede før lese- og skriveopplæringen har startet. «Elever er nysgjerrige og de har lyst til å skape, men for mange utvikles denne skapergleden i liten grad bak en pult i et musestille klasserom» (Myran, 2018). Det er avgjørende at det i førsteklasse settes av god tid til å etablere gode og trygge klassemiljø, og at det legges vekt på lekpregede og kreative aktiviteter som inviterer til fysisk bevegelse og utforskning. Gjennom lek får barna mulighet til aktiv deltakelse og erfaringer med forskjellige typer sammenhenger. Leken ser ut til å ha en vesentlig betydning både i daglige overganger, og i overgangen fra barnehage til SFO og skole ved skolestart (Becher et al., 2017). Barnehage og skole skiller seg fra hverandre på den måten at de har ulik kultur og tradisjon, noe som fører til at de velger ulike tilnærminger til barns læring.

3.0 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet vil jeg presentere teoretiske perspektiver som utgjør rammeverket for prosjektet mitt og som er relevante for analysen og videre drøfting. Jeg har valgt å fokusere på følgende tre perspektiver på lek; lek for læring, lek for danning og lek for lekens egen skyld. Disse tre perspektivene er sentrale i forståelsen av lek som fenomen og alle tre står i sterk relasjon til tilpasset opplæring. Lek for læring har jeg valgt å knytte til Vygotsky og hans sosiokulturelle læringsteori, samt Deweys teori om lekenhet. Lekens egenverdi knyttes til flyt og motivasjon, mens lek for danning ses i relasjon til den fysisk aktive leken og skolens doble oppdrag.

3.1 Ulike perspektiver på lek

Det finnes en rekke ulike forståelser av hvilke elementer som fremmer god læring, men det er vanskelig å finne en god definisjon på hva lek er (Becher, 2019). Lillemyr (2019) peker på at leken er et mangesidig og sammensatt fenomen, og at begrepet lek er krevende å avklare fordi det ofte er vanskelig å skille leken fra andre fenomener eller aktiviteter. Leken er en vesentlig side ved barnekulturen, og kulturen spiller en viktig rolle i barns sosialisering. Dette gjør leken til en fundamental faktor for utviklingen av personlig og kulturell identitet, samtidig som den er en viktig arena for sosial læring (Lillemyr, 2019). For å forstå leken, må vi se på den fra ulike perspektiver. Det er vanlig å skille mellom lek for læring og lek for lekens egen skyld som to forskjellige tilnærminger.

Lek og læring har i den offentlige debatten til tider blitt presentert som to motsetninger som gjensidig utelukker hverandre. Noen forskere snakker om lek som kun den frie, spontane leken uten vokseninnblanding, mens andre presenterer programmer hvor læringsperspektivet og lekbasert læring blir sterkt vektlagt (Sandø & Myran, 2022, s. 73).

Motsetningene mellom fri lek og lekbasert læring ligger i graden av selvbestemmelse og struktur. Mens barnet i den frie leken kan følge sin egen impuls og nysgjerrighet, innebærer den styrte leken en viss grad av voksen innflytelse. «Leken kan både ses ut fra et filosofisk ontologisk perspektiv med egen verdi for mennesket og som en lekende arbeidsmåte for læring i skolen» (Palm et al., 2018, s. 21). Det filosofiske ontologiske perspektivet på motsetningen mellom fri og styrt lek handler om hvordan vi forstår lekens betydning for barnets utvikling og læring. Den frie leken er spontan, den kan ikke kontrolleres og kan dermed ikke knyttes til spesifikke kompetansemål og læringsutbytte, men er likevel en verdifull læringsarena. Den frie leken kan beskrives som barnets naturlige uttrykksform og deres måte å forholde seg til verden på, mens styrt lek kan betraktes som en konstruert form for aktivitet der voksnes inngripen gir retning for leken. Voksenstyrte læringsaktiviteter kan ha mange fellestrekk med fri lek, og enkelte vil hevde at skillet mellom de to ikke er absolutt. Leken er barnets naturlige måte å lære på, og slik kan vi koble lek til læring uten at leken nødvendigvis må være et middel for læring i undervisningssammenheng. Lek som fenomen kan forstås ut ifra ulike perspektiver, og leken oppfattes ulikt blant fagfolk, både på det konkrete og det filosofiske planet. Innenfor pedagogikken er lek ansett som en naturlig del av barns utvikling og en arena for læring. Samtidig er det et filosofisk og ontologisk perspektiv ved lek, der leken reflekterer barnets eksistens og identitet i samspill med omgivelsene. Videre i dette kapittelet vil jeg vise hvordan disse ulike perspektivene gir oss en dypere forståelse av lekens kompleksitet og dens betydning for barns utvikling, samtidig som de utfordrer oss til å balansere ulike tilnærminger for å støtte barns helhetlige utvikling. Uavhengig av hvilket perspektiv en har på lek, er det ingen tvil om at leken har noe viktig å tilføre skolen – både når det kommer til helhetlig læring, danning og som en kilde til glede og fellesskap.

3.2 Lek og læring

Selv om flere teorier om lek framhever hvor viktig det er å se lek som en aktivitet for aktivitetens skyld, synes det å være en underliggende overbevisning blant pedagoger om at leken kan brukes til målrettet læring. Det er ingen tvil om at barn lærer gjennom lek, enten den er fri eller voksenstyrt. Lekende læring er en pedagogisk tilnærming som tar sikte på å kombinere lekens naturlige glede og engasjement med formelle læringsmål. «Lekende læring handler ikke om barns lek slik den vanligvis blir forstått i dagligtalen og blant lekforskere. Lekende læring er

ifølge de fremste forskerne på feltet først og fremst en tilnærming til undervisning» (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 112). Leken har potensielt stor pedagogisk betydning, og et godt læringsmiljø for de yngste elevene bør invitere til fellers erfaringer gjennom variert og lekpreget aktivitet. En lekende tilnærming til læring innebærer å skape et læringsmiljø der elevene kan utforske og oppdage nye sammenhenger gjennom aktiv deltakelse og kreativitet, i fellesskap med andre. Å anerkjenne leken som arbeidsmåte i begynneropplæringen er et godt sted å begynne når vi skal angripe kompleksiteten i opplæringen.

3.2.1. Sosiokulturell læringsteori

Lev Vygotsky (1896-1934) ble født inn i en jødisk middelklassefamilie i Hviterussland og til tross for hans korte liv etterlot han seg et imponerende forfatterskap. Vygotsky forsto det sosiale livet som barnet deltar i som en del av selve læringen, og hans bidrag regnes i dag som meget sentralt innenfor nyere forskning på læring (Wittek, 2021). Sosiokulturell læringsteori har de seinere årene fått gjennomslag i pedagogisk teori og praksis, likevel tyder det på at dette er svakt utviklet i skolen (Jordet, 2020). Dette utsagnet begrunner Jordet med at norsk skole fortsatt preges av et teoretisk syn på læring, der klassisk tavleundervisning og påfølgende individuell oppgaveløsning regjerer. Jordets perspektiv bekreftes av Faldet, Skrefsrud og Somby (2023) som peker på manglende samsvar mellom Vygotskys sosiokulturelle perspektiv på læring og dagens standardisering av utdanning. Selv om Vygotskys bidrag blir anerkjent innenfor utdanningsfeltet, står hans perspektiver i sterk motsetning til en utdanningspolitikk som vektlegger standardisering og målbare resultater (Faldet et al., 2023). En standardisering av opplæringen begrunnes gjerne med kvalitetskontroll og er en måte å sikre likhet i utdanningstilbudet på, som kan føre til en mer ensartet tilnærming til undervisning og som begrenser skolens fleksibilitet til å tilrettelegge for den enkelte elev. Den sosiokulturelle læringsteorien bygger på Lev Vygotskys tanker om at vi lærer i samspill med andre, og formes i møte med kulturer og andre mennesker. «De erfaringene barnet gjør ved å interagere med andre, transformeres til kognitive strukturer hos barnet» (Wittek, 2021, 159). Faglig og sosial læring er altså nært knyttet sammen og er en forutsetning for hverandre. Vygotskys sosiokulturelle perspektiver på læring utfordrer oss til å undersøke hvordan vi bedre kan dra nytte av barnets kompetanse og kulturelle ressurs i læringsfellesskapet (Faldet et al., 2023). Lærere og andre ansatte i skolen spiller en avgjørende rolle i en slik prosess, og kan ved å

anerkjenne barnets erfaringer legge til rette for samspill som kan bidra til rike og meningsfulle læringsopplevelser for den enkelte og for fellesskapet. «Et overordnet perspektiv hos Vygotsky er at utvikling først viser seg i barnets interaksjon med andre og deretter i det enkelte barnet» (Skodvin, 2023, s. 39). Et helhetlig syn på læring legger til grunn at barn lærer og utvikler seg i samspill med det kognitive, det emosjonelle, det sosiale og det fysiske funksjonsområdet, det omhandler hele kroppen, sansene, kommunikasjon, erfaringer og koordinasjon, som danner utgangspunkt for lek og læring og som sammen bidrar til barnets erfaringsbakgrunn (Unhjem & Frenning, 2019). Relasjoner og interaksjoner mellom mennesker er sentralt i forståelsen av læring i et sosiokulturelt perspektiv. De sosiale og kognitive faktorene i menneskets utvikling står ifølge Vygotsky i nær relasjon til hverandre, og sosiale aktiviteter og mellommenneskelig samhandling danner utgangspunkt for læring og utvikling (Flem, 2004).

3.2.2 Lek i relasjon til den sosiokulturelle læringsteorien

Leken er en naturlig arena for barns læring og samhandling, og står dermed i relasjon til den sosiokulturelle læringsteorien. «Gjennom lek med andre foregår en konstruktiv sosialisering som lærer barna å samarbeide og løse problemer og konflikter, og gjennom egenlek lærer barna å skape og opprettholde glede» (Nes, 2018, s. 375). Bredikyte & Hakkarainen (2023) utforsker sammenhengen mellom lek, læring og utvikling i lys av Vygotskys teorier, og viser hvordan hans tenkning gir leken et teoretisk fundament og underbygger dens betydning for læring og utvikling. En sosiokulturell forståelse av lek for læring handler om hvordan barnet gjennom leken lærer i samspill med sine omgivelser. I leken utforsker og internaliserer barnet samfunnets normer, verdier og kunnskap, og konstruerer sin forståelse gjennom samhandling med andre. Vygotsky beskriver den verdifulle påvirkningen leken har for barnets kognitive utvikling, og hevder at barnets tenkemåter og prosesser kommer til uttrykk gjennom leken (Bredikyte & Hakkarainen, 2023).

Samhandling med andre mennesker er avgjørende når barnet beveger seg fra det aktuelle til det potensielle utviklingsnivået (Olsen & Buli-Blomberg, 2020). Vygotsky omtaler *sonen for nærmeste utvikling* som den sonen der barnet har mulighet til å utvide sitt potensial. «Det er når elevene utfordres innenfor sin sone for nærmeste utvikling, at de utfordres og tilbys de beste mulighetene for læring» (Witteck, 2021, s. 164). Dette underbygger verdien av å legge til rette for samhandling mellom elever, og elevenes deltakelse i pedagogiske praksiser. Ved læring innenfor den nærmeste utviklingssonen og i samspill med mer kompetente medelever, vil elevene fungere som støtte for hverandre i læringsarbeidet noe som er avgjørende for at den enkelte skal kunne gjøre egne erfaringer og internalisere ny kunnskap.

3.2.3 Lekenhet og elevaktive læringsformer

John Dewey har skrevet om forholdet mellom lek og læring ved flere anledninger og anerkjenner barnet som et lekende vesen. Dewey pekte på barnets iboende aktivitetstrang som en sentral drivkraft for læring, og la vekt på at læringen må ta utgangspunkt i elevenes aktivitet og erfaring (Unhjem & Frenning, 2019). Videre forkaster Dewey ideen om at lek og arbeid utelukker hverandre, og fremhever at det er kontinuitet mellom de to (Øksnes & Sundsdal, 2020). Mens arbeid gjerne kjennetegnes ved at det er noe som skal realiseres, i form av et resultat eller et produkt som kommer ut av prosessen, er leken på sin side en aktivitet som ikke krever et resultat. I leken er det aktiviteten som står i sentrum, men aktiviteten kan gjerne være preget av seriøsitet. Dewey hevdet at lek ikke nødvendigvis trenger å være moro – lek kan være hardt arbeid. Han viser til *lekenhet* som mental innstilling er viktigere enn selve leken, og at det ikke er grunn til å anta at spesifikke undervisningsmetoder, og heller ikke undervisningsmetoder som er inspirert av lek, vil ha en større betydning eller oppleves mer meningsfulle enn andre (Øksnes & Sundsdal, 2020). For Dewey er lekenhet en naturlig drivkraft for læring og en grunnleggende egenskap hos barnet som trigger nysgjerrighet, utforskertrang og et behov for å skape mening i tilværelsen. «Å lære forutsetter aktivitet hos den som skal lære, og med begrepene *arbeidsmåter* eller *læringsaktiviteter* fokuseres det på elevenes læreprosess og læringsarbeid» (Witteck, 2021, s. 185). Selv med en lekende tilnærming til læring, har læringsprosessen flere likhetstrekk med arbeid. Slik argumenterer Dewey for at lærende aktiviteter og eksperimenterende arbeid kan innebære både lekenhet og arbeid på samme tid (Øksnes & Sundsdal, 2020). Ved å legge til rette for en elevaktiv tilnærming til

undervisningen tillater vi elevene å ta aktivt del i egen læring og utvikling. Arne Jordet omtaler elevaktive læringsformer slik: «Vi snakker ikke om «underholdende» aktiviteter, men om læringsaktiviteter som er livs- og virkelighetsnære, utfordrende, og nært relatert til elevenes erfaringer, interesser og verdier, og som dermed berører elevene psykologisk, som skaper indre motivasjon til å engasjere seg, og som vil tenne deres lærelyst» (Jordet, 2020, s. 332). Å engasjere eller motivere har både sosiologiske og psykologiske dimensjoner som ikke lar seg standardisere. Det er ikke en magisk tryllestav vi kan vifte med som gjør samtlige elever engasjert, og det som engasjerer noen treffer ikke nødvendigvis andre.

Gode lærings situasjoner har flere fellestrekk ved lek – som indre motivasjon, glede og selvregulering (Lunde & Brodal, 2022). Et rikt repertoar av metoder og læringsmåter kan være et viktig bidrag til en mer engasjerende og variert opplæring som inviterer til medvirkning. Når ungene får være med å medvirke er det naturlig at de velger leken som sin læringsarena. Lærerens utfordring ligger i å velge læringsaktiviteter som tjener formålet med undervisningen og som bidrar til å utvikle elevenes evne til å arbeide selvstendig og tro på egne evner, samtidig som det er viktig å finne en balanse mellom lærerstyrte aktiviteter og mer elevaktive læringsformer (Wittek, 2021). Den lærerstyrte undervisningen er basert på tradisjonell læringsteori og praksis (Lillejord et al., 2018). I lærerstyrt undervisningen er det læreren som er mest aktiv, mens elevenes oppgave er å sitte rolig og følge med på undervisningen. Den elevsentrerte undervisningen er inspirert av sosiokulturell og konstruktivistisk læringsteori og forutsetter at eleven deltar aktivt i egen læringsprosess, gjennom å ta initiativ og arbeide undersøkende i samspill med andre. Det er en forutsetning for denne formen for læring at læreren har kunnskap om lek og læring, og vet hvordan hun best kan støtte elevenes læring (Lillejord et al., 2018).

Et godt læringsmiljø for de yngste elevene må fremme allsidige opplevelser gjennom varierte lekbaserte læringsmetoder, samtidig som læreren hjelper elevene med å peke ut sammenhengen mellom deres erfaringer og teoretisk kunnskap (Unhjem & Frenning, 2019). At barns erfaring må synkroniseres med miljøet og ny kunnskap, er sentralt i Vygotskys sosiokulturelle teori. Læringsaktiviteter handler om den aktiviteten som skjer i lærings situasjonen, og speiler både lærerens undervisning og elevenes selvstendige arbeid.

Mennesker lærer best når de får arbeide undersøkende, og kan være aktive i sin egen læreprosess, helst med god støtte fra andre (Lillejord et al., 2018). I samspill med andre utvikler vi identitet, og læring skjer i fellesskap med andre. At elevene får muligheten til å være aktive i sin egen læringsprosess blir dermed avgjørende for deres læring. I en elevsentrert undervisningssituasjon, er læreren opptatt av å organisere undervisningen slik at barna kan være aktive i læringsprosessen (Lillejord et al., 2018). En inkluderende skole er opptatt av å skape et godt læringsmiljø for elevene, for å sikre faglige resultater. Det blir derfor viktig å velge læringsaktiviteter som fremmer samlæring i og utenfor klasserommet. Vi kan ikke sette likhetstegn mellom lekende læring og den ekte, altoppslukende, frie leken. Faren ved å knytte lek til læring er at leken som et pedagogisk verktøy tillegges en større verdi enn barnets lek (Øksnes & Sundsdal, 2020). Utfordringen ligger i hvordan leken kan ivaretas innenfor en utdanningsinstitusjon som samtidig skal ivareta sine akademiske sider.

3.3 Lekens egenverdi

Å leke hører barndommen til. Leken er lystbetont, fremmer trivsel og glede, og er en naturlig kilde til læring både når barnet leker sammen med andre, og når barnet leker for seg selv. Leken er helsefremmende og danner grunnlaget for et godt liv. «Det er bred enighet blant lekforskere om at lek som aktivitet er noe morsomt, frivillig, innebærer aktivt engasjement og ikke har noen eksterne mål» (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 110). Lekens egenverdi handler om den subjektive opplevelsen og følelser knyttet til leken som aktivitet. De fleste førsteklassinger har med seg bred lekeerfaring i overgangen fra barnehage til skole, og det er viktig at deres kompetanse anerkjennes i skole og SFO. Å leke er barnets hovedaktivitet og essensen i deres tilværelse. Leken er en naturlig kilde til glede og utfoldelse, og den er fylt med spontanitet, kreativitet og fantasi. I leken trenes ferdigheter som kreativitet og problemløsning, og barnets selvbylde styrkes. Lekens egenverdi må ikke undervurderes, og flere har tatt til orde for den frie lekens uvurderlige verdi for barns utvikling. I skolesammenheng har det «vært vanlig å fremheve leken som et viktig pedagogisk virkemiddel for å nå bestemte lærings- og utviklingsmål. Nå snakker mange heller om hvor viktig leken er for å få glade og lykkelige barn, at den har en egenverdi for barna, og er en belønning i seg selv» (Utdanningsdirektoratet, 2021b, 9. juni). Å lære gjennom lek handler vel så mye om den frie leken, som voksenstyrte læringsaktiviteter med lekende tilnærming. Selv om barn ikke leker for å lære, så lærer de gjennom lek (Hakkarainen,

2006). Den frie og uavhengige leken som barn på eget initiativ leker fordi de synes det er spennende og morsomt, er et mål i seg selv – den leken har sin egen verdi (Øksnes & Sundsdal, 2020). I barnets naturlige lek er prosessen viktigere enn resultatet. Den frie leken handler ikke om å nå et mål eller oppnå bestemte resultater, og skal ikke brukes som et verktøy eller en undervisningsmetode i skolen – veien er målet, og den spontane leken er i seg selv motiverende og fremfor alt dynamisk, og den drives frem i samspeillet mellom barnet og omgivelsene. Å leke er en vesentlig del av barnekulturen og fellesskapet som oppstår mellom jevnaldrende er et viktig moment i den frie leken.

3.3.1 Flyt og motivasjon

Å leke fritt og uhemmet innebærer å fortape seg i aktiviteten. Den frie leken har en egen kraft og barnet leker utelukkende fordi leken gir glede. Den frie leken er engasjerende, og den har ikke noe annet mål enn aktiviteten selv. I den altopplukkende leken glemmer barnet tid og sted, og kan dykke ned i aktiviteten uten anstrengelser. Kibsgaard (2018) og Nes (2018) refererer begge til Csikszsentsmihalyi, som beskriver denne tilstanden som *flyt*. Flyt oppstår når barnet er fullstendig oppslukt av aktiviteten og opplever engasjement og tilfredshet. «Flyt forekommer når barna er fullstendig til stede i det de holder på med, og opplever at utfordringene aktiviteten stiller, er i overenstemmelse med de forutsetningene de har til å mestre dem» (Nes, 2018, s. 375). I lekens verden får barnet mulighet til å utfolde sin fantasi, skape sin egen virkelighet og dykke ned i flyttilstanden uten anstrengelse.

Når et barn er i flytsonen, vil det ha gode forutsetninger for å lære og utvikle nye evner, samt at det vil gi en opplevelse av glede og mestring. Når man er i flytsonen, glemmer man tid og sted og «flyter» inn i en målrettet og lystbetont tilstand (Sandseter & Kvalnes, 2021, s. 48).

Flyttilstanden vil, ifølge Csikszsentsmihalyi, innebære en drivkraft til å forsere motstand og mestre utfordringer, som igjen vil bidra til å styrke barnets psykiske kompetanse (Kibsgaard, 2018). Motstanden kan være fysisk i form av et hinder som skal forseres, eller et krevende puslespill som skal løses, men det kan også være snakk om sosial motstand i form av

forhandlinger med lekekamerater om hvilken retning leken skal ta. «Dersom partene tar hverandres forslag til følge, har de forsert motstanden, noe som ifølge Csikszentmihalyi skaper forståelse og mening for barnet» (Kibsgaard, 2018, s. 355). Å leke er en belønning i seg selv, og gode lekeopplevelser vil være en kilde til glede, også seinere i livet (Nes, 2018). Csikszentmihalyis teori og flyt kan knyttes til motivasjon – den som er i *flyt* er definitivt motivert. Leken er i seg selv motiverende, den inviterer til samhandling og er barnets naturlige arena. Harry Harlow, utviklet ideen om indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon beskrives kan som lysten til å gjøre noe med bakgrunn i egen interesse (Shirley & Hargreaves, 2022), mens ytre motivasjon er noe man gjør fordi man får en ytre belønning. Det er kun gjennom indre motivasjon at vi skaper varig engasjement. Ved indre motivasjon ligger motivasjonen i selve aktiviteten, og det er ikke behov for andre intensiver. Barnet deltar fordi aktiviteten virker fristende.

Elevenes engasjement påvirkes av hvordan skolen og læringsarbeidet er organisert, og dersom vi vil oppnå økt elevengasjement må hele skolen, lærerne og undervisningen bli mer engasjerende (Shirley & Hargreaves, 2022). «Læring handler ikke bare om pedagogikk, utviklingspsykologi eller nevrologi. Forut for gode læringsprosesser trenger vi ingredienser som motivasjon, tillit og en egenstyrt interesse for det som skal læres» (Lunde & Brodal, 2022, s. 25). Elever som er engasjert gjør mer enn bare å utføre oppgavene de blir presentert for. «De anstrenger seg, er utholdende, selvregulerte og de liker å lære. Uengasjerte elever framstår med motsatt kjennetegn. Det er ikke mulig å lykkes i skolen uten å engasjere seg i det som skjer i opplæringen» (Jordet, 2020, s. 40). Motiverte elever er villige til å investere tid og krefter i læringsarbeidet, og motivasjon spiller derfor en avgjørende rolle for læring. At elevene opplever tilhørighet, mestring og autonomi, samt at de får anledning til å anvende sin kompetanse er avgjørende for å utvikle og opprettholde indre motivasjon (Shirley og Hargreaves, 2022).

3.4 Lek i relasjon danning

Skolen er gitt et samfunnsoppdrag som handler om å lede elevene gjennom grunnopplæringen, og ruste dem for voksenlivet så de kan være en ressurs i eget og andres liv. Formålet er bredt og innebærer både et dannelsesoppdrag og et utdanningsoppdrag. Dette doble oppdraget er beskrevet i formålsparagrafen. «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Formålsparagrafen er gjengitt i sin helhet i overordnet del, og peker på en rekke forhold som kan knyttes til skolens dannelsesoppdrag. Eksempler på dette er nestekjærlighet, respekt for natur og mennesker, evne til å tenke kritisk, evne til å tilgi og respektere andres meninger, samt mulighet for å utfolde lærelyst, skaperglede, engasjement og utforskertrang (Kunnskapsdepartementet, 2017). Oppdraget har både et individuelt perspektiv og et samfunnsperspektiv. «Barna skal utvikle de kunnskaper, ferdigheter og holdninger vi som samfunn trenger for å fremme en økonomisk, sosial og kulturell utvikling innenfor rammene av en bærekraftig utvikling» (Jordet, 2020, s. 32). Opplæringsplanen, læreplanen og stortingsmeldinger som omhandler livet i skolen er spekket med formuleringer som beskriver hvilke ambisjoner samfunnet har for skolens virksomhet. Likt for dem alle er at de er store, sammensatte og krevende å praktisere. Det doble oppdraget er en av grunnpilarene i norsk skole. Læring knyttes til formidling av faglig kunnskap og utviklingen av ferdigheter i forbindelse med kompetansemålene i fag. Dannelsesoppdraget favner bredere, det handler om å danne hele mennesket, og dannelsesbegrepet refererer til prosessen med å utvikle og forme en persons evner, karakter, verdier, kunnskap og holdninger. Skolens utdannings- og dannelsesoppdrag henger tett sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. Danning er en kontinuerlig og livslang prosess som påvirker individets forståelse av seg selv, andre og verden rundt seg. Gjennom dannelsesprosesser utvikles og formes individets karakter, verdier og holdninger. Danning i skolesammenheng handler om å fremme verdier som respekt, empati, solidaritet og demokratisk deltakelse. Slik formes elevene til å bli ansvarlige samfunnsborgere, som kan ta gode valg, være en ressurs for fellesskapet og bidra positivt til eget og andres liv. Skolens dannelsesoppdrag handler om å formidle kunnskap, ferdigheter og evner som går ut over rammene av ren faglig kunnskap. Kort oppsummert; skolens oppdrag er å gi elevene de verktøyene de trenger for å mestre livet nå og i framtiden, faglig og sosialt.

Danningsprosesser i skolen skjer «gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). For de yngste barna i skolen er leken en uvurderlig arena for danning. Gjennom leken kan barnet uttrykke seg, utforske og lære om verden på en intuitiv og naturlig måte. Lek bidrar til kreativ og sosial utvikling, og gir mulighet for selvutfoldelse og samhandling med andre. I leken får barnet førstehåndserfaringer i samspill med andre barn, og de får mulighet til å trene på samarbeid og reell konfliktløsning. Skolens doble oppdrag har både et samfunnsperspektiv og et individuelt perspektiv. For å kunne realisere skolens samfunnsoppdrag om å danne barn som utvikler seg til frie, selvstedigde og intensjonale aktører som mestrer livet og som kan bli deltakere i arbeid og fellesskap i samfunnet, er det en forutsetning at skolen legger til rette for at alle elever kan lykkes i opplæringen (Jordet, 2020). Teorien om anerkjennende pedagogikk kan ses i relasjon til lekens plass i skolen fordi et anerkjennende elevsyn påvirker hvilke metoder og tilnærminger vi velger og hvilke holdninger vi har til opplæringen. Skolens oppdrag omfavner så mye mer enn formell læring og kompetansemål i fag, det handler om hele mennesket og vi som underviser i skolen holder en del av deres liv i våre hender.

3.4.1 Fysisk aktiv lek

Den altopplukende leken utfordrer barnet både på det sosiale og det fysiske planet. Når utfordringene overvinnes kan de gi mestringsopplevelser, som igjen kan styrke barnets forutsetninger for å overvinne utfordringer seinere i livet. Livsmestringsbegrepet dukket første gang opp i rapporten til det såkalte Ludvigsen-utvalget, som på oppdrag fra regjeringen skulle vurdere behovet for en fornyelse av grunnopplæringen opp mot framtidens krav til kompetanse. Begrepet livsmestring ble senere tatt inn i arbeidet med ny læreplan, og utgjør i dag et av de tre tverrfaglige temaene i læreplanverkets overordnede del. «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). I overordnet del av lærerplanen beskrives livsmestring som det å ta ansvarlige livsvalg, håndtere medgang og motgang, sette grenser for seg selv og respektere andres. Det handler om å utvikle et positivt selvbilde, oppleve livsglede, mestring og å etablere trygge relasjoner til andre mennesker. Dette er ferdigheter som ikke utelukkende kan læres gjennom tradisjonell klasseromsundervisning, men som utvikles i samspill med andre mennesker og miljøet rundt. For barn er leken en verdifull arena for å trene denne typen

ferdigheter. En form for lek som er spesielt rik på slike allsidige dannelsesopplevelser er fysisk aktiv lek, eller risikolek. Jeg har sjelden hørt snakk om denne formen for lek i pedagogisk sammenheng, og dens rolle i skolen er i høyeste grad uavklart, kanskje til og med i noen grad problematisk. Med risikolek menes aktivitet som innebærer uforutsigbarhet og som trigger spenning – som å hoppe fra en stor stein, sykle i full fart, klatre høyt i et tre eller lekesloss med jevnaldrende (Lunde & Brodal, 2022). Det å få lov til å leke fritt, utenfor de voksnes radar, skaper mental robusthet som ikke bare er nyttig i barndommen, men som også kan være verdifullt å ha med seg seinere i livet (Sandseter & Kvalnes, 2021). Den frie, altoppslukende, risikofylte leken kan i aller høyeste grad være en arena der barnet får trening i å mestre livet. Gjennom positive og spenningsfylte opplevelser blir barn kjent med egen kropp, begrensninger og muligheter, de får trening i å prøve nye ting og teste fysisk styrke ved å kjenne på egne og andres grenser. De får verdifull leke-erfaring, og anledning til å trene seg på å justere seg etter andre mennesker. «De fleste barn har en drift mot å utforske miljøet de er en del av ved å engasjere seg i lek som tester fysiske grenser. Dette til tross for at det medfører en sjanse for at de kan slå seg» (Lunde & Brodal, 2022, s. 31). Det er flere fordeler ved å boltre seg i risikofylt lek. Ved å utfordre egne grenser vil barnet potensielt kunne få handlingsrom til å utvikle sin mentale og fysiske styrke, samt få gode opplevelser med å mestre verden under tilstrekkelig trygge forhold. Gode læringssituasjoner kan oppstå i møte med det ukjente, og voksne må se verdien i det barna gjør når de får mulighet til å være på egenhånd. Å få anledning til å utfolde seg i frydefull risikolek innebærer mulighet for å mislykkes, men det er også gode sjanser for å oppleve glede og mestring og vil kreve at barnet utvikler en god dose risikovurdering.

Å oppleve mestring av aktiviteter og situasjoner som du i utgangspunktet synes er litt skumle og kanskje frykter litt, gir gode opplevelser av egne ferdigheter og egen kompetanse. Det er med på å bekrefte at du duger og er i stand til å håndtere selv utfordringer som kan virke for store. Dette er positivt for å bygge selvtillit og få en god selvoppfatning (Sandseter & Kvalnes, 2021, s. 48).

Lunde og Brodal (2022) peker på at barns reduserte muligheter for risikofylt lek kan være en av årsakene til økende angsttilstander hos barn og unge, og at opplevelsen av «skrekkblandet fryd» kan gi motstandsdyktighet mot angst og psykiske plager fordi barnet gjennom leken lærer seg å håndtere frykt. Ved å eksponere seg for en skummel erfaring, og mestre den, lærer barnet at det ikke er farlig å kjenne på følelsen av frykt, og at smerte er forbigående.

3.5 Oppsummering

Lek kan kobles til flere sider av skolens brede oppdrag. I dette kapittelet har jeg gjort rede for relevant teori knyttet til tre perspektiver på lek som kommer til uttrykk i styringsdokumentene. Lekens relasjon til læring styrkes i lys av Vygotskys sosiokulturelle teori og Deweys teori om lekenhet. Lekens egenverdi knyttes til motivasjon og flyt, mens den fysiske aktive leken ivaretar dannelsesperspektivet på lek.

4.0 Metodisk tilnærming

Metodologien beskriver hvordan vil tilegner oss den kunnskapen vi søker og skaper sammenhengen mellom det verktøyet en bruker og det en ønsker å finne ut. Metode er det konkrete verktøyet som brukes i studien, som for eksempel et kvantitativt spørreskjema, et eksperiment eller kvalitativt intervju. «Valget av metode og det epistemologiske utgangspunktet for planleggingen og gjennomføringen av en undersøkelse har avgjørende betydning for det forskningsresultatet en kommer frem til» (Kvarv, 2021, s. 51). Det er mange valg som må tas underveis, et av dem er hvorvidt det er hensiktsmessig med en kvalitativ eller kvantitativ tilnærming (Fekjær, 2016). Skillet mellom disse to handler dels om hvordan forskeren samler inn data, og dels om hvordan dataene bearbeides og analyseres. Hvilken metode som er best, avhenger av hva en ønsker å finne ut. Helt enkelt kan vi si at «kvalitative metoder fremhever innsikt mens de kvantitative fremhever oversikt, eller at kvalitativ forskning søker forståelse, mens kvantitativ søker forklaring» (Tjora, 2017, s. 28). En styrke ved kvantitativ metode ligger i dens evne til enklere generalisering. Dette innebærer at man med en viss grad av sikkerhet kan påstå at de funnene man har gjort vil ha gyldighet for en bredere samling eller gruppe (Fekjær, 2016, s. 15). Statistisk generalisering er ikke et mål for det kvalitative forskningsprosjektet, som søker innsikt og nyanser ved å gå i dybden. Likevel kan kvalitative forskningsprosjekter bidra med teoretisk eller analytisk generalisering, gjennom dybdeanalyser. Valg av metode og undersøkelsesteknikker avgjøres av formålet med prosjektet og problemstillingens karakter (Kvarv, 2021). I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for det vitenskapsteoretiske perspektivet som oppgaven bygger på, mitt eget epistemologiske utgangspunkt, samt valg av diskursanalyse som analysemodell og gjennomføringen av analysen. Jeg begynner med å beskrive vitenskapsteorien og redegjør for hvorfor jeg har valgt en kvalitativ tilnærming til mitt prosjekt. Videre gjør jeg rede for datainnsamlingen og hvilke valg jeg har tatt når det kommer til empiri. Jeg beskriver prosjektets kvalitet ved å vurdere dets reliabilitet og validitet, samt muligheter for overførbarhet. Avslutningsvis i dette kapitlet er det forskningsetiske perspektivet behandlet.

4.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Hensikten med all forskning er å få kunnskap om virkeligheten ved å bidra til økt kunnskap om et gitt fenomen eller en bestemt problemstilling. Forskningen kan bidra til å utvikle nye perspektiver, eller utfordre eksisterende teorier og oppfatninger. «Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi skal gå fram for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, og ikke minst hvordan denne informasjonen skal analyseres, og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser» (Johannessen et al., 2016, s. 25). Det vitenskapsteoretiske perspektivet er ikke en teori forskeren bruker, men en posisjon forskeren tar og det vitenskapsteoretiske perspektivet har betydning for designet av oppgaven (Anker, 2020). Ulike metoder for innsamling av empiri og analyse avhenger av forskerens vitenskapsteoretiske perspektiv og metodevalg. Ontologiske teorier tar for seg grunnleggende antakelser om hvordan den sosiale virkeligheten er strukturert, mens epistemologisk teorier refererer til ulike oppfatninger om hvordan vi kan få kunnskap om denne virkeligheten (Johannessen et al., 2016).

Mitt prosjekt er forankret i den hermeneutiske vitenskapstradisjonen. I min problemstilling spør jeg hvordan leken forstås i de to styringsdokumentene; Overordnet del av LK20 og Rammeplan for SFO. Hermeneutikken beskrives både som en vitenskapsteoretisk retning og en metode for teksttolkning, og var derfor et naturlig valg da mitt prosjekt bygger på en tekstanalyse av styringsdokumenter. En sentral bidragsyter innenfor hermeneutikken var Hans-Georg Gadamer (1900-2002) som mente at det var umulig å tolke en tekst uten å ta hensyn til forforståelsen. Hermeneutikken bygger på en tanke om at den som tolker datamaterialet bærer med seg en forforståelse som ikke kan legges til side i møte med teksten. Denne forforståelsen og det forskeren har mulighet til å forstå, beskrives som forskerens horisont. Teksten vil ha en annen horisont, og forskerens utfordring ligger i å forstå tekstens horisont. Det er umulig å løsrive seg fra sin egen horisont, derfor er det beste vi kan gjøre å være bevisst våre forforståelser. Med utgangspunkt i sin egen forforståelse opparbeider forskeren seg, i møte med teksten, tanker som igjen danner grunnlaget for videre tolkning. I dette skjer det som i hermeneutikken beskrives som en horisontsammensmeltning. Der forskeren gjennom tekstanalysen oppnår en dypere forståelse for tekstens egentlige mening.

Målet med den hermeneutiske tekstanalysen er å oppnå en horisontsammensmelting, og for mitt prosjekt vil dette innebære en dypere forståelse Rammeplan for SFO og Overordnet dels forståelse av lek. Hermeneutikken tillater meg som forsker å gå ut og inn av teksten, trekke veksel på faglitteratur og styringsdokumentene, deler og helhet. I denne prosessen er det viktig at jeg har et avklart forhold til min forforståelse. Ved å balansere min egen forforståelse mot det som kommer frem av teksten, kan jeg arbeide mot en dypere og mer nyansert forståelse av styringsdokumentene. Senere i dette kapitlet vil jeg beskrive hermeneutisk analyse der den hermeneutiske sirkel er et sentralt element, samt vise hvordan dette vitenskapsteoretiske perspektivet og den valgte analysemodellen er aktuelt for mitt prosjekt.

4.2 Mitt epistemologiske ståsted

Epistemologiske teorier er ulike oppfatninger knyttet til hvordan en kan skaffe seg kunnskap om verden – det dreier seg om kunnskapens natur og om hvordan en kan gå frem for å få kunnskap om samfunnet vi lever i (Johannessen et al., 2016). De konstruktivistiske epistemologiene har et felles utgangspunkt, nemlig at verden ikke er objektiv, men heller noe som vi mennesker mer eller mindre aktivt konstruerer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). En forskers epistemologiske ståsted avhenger av hennes tanker om hvordan kunnskap konstrueres. På den ene siden finner vi de som mener at empiriske data er det eneste gyldige grunnlaget for forskning, mens som en motsats til dette finnes det forskere som mener at kunnskap kan bygge på ren tankevirksomhet og refleksjon uten et empirisk fundament (Johannessen et al., 2016). Et annet fundamentalt spørsmål innenfor epistemologisk teori handler om sannhet og objektivitet – hvordan kan forskeren gå frem for å sikre at kunnskapen er sann? (Johannessen et al., 2016). I en kvalitativ undersøkelse som dette, der jeg som forsker har lagt alle premissene selv fra innhenting av datagrunnlag til analyse og tolkning av resultatene, er det viktig at jeg reflekterer over og er bevisst eget faglige ståsted og egen forforståelse. Det er mitt epistemologiske utgangspunkt at verden slik vi opplever den formes i møte mellom mennesker. Og selv om det ved dokumentstudier ikke er et møte mellom mennesker, slik det eksempelvis ville vært om jeg hadde gjennomført et kvalitativt forskningsintervju, så konstrueres sannheten i mitt møte med styringsdokumentene. Vi møter ikke verden forutsetningsløst og tar med oss tidligere erfaringer når ny kunnskap skal etableres (Johannessen et al., 2016). Hermeneutikken tar hensyn til dette perspektivet og anerkjenner at

det er umulig for forskeren å ta seg selv ut av sammenhengen. Min forforståelse og erfaring fra skolen vil påvirke hvordan jeg tolker funnene i styringsdokumentene, og analysen som presenteres er subjektiv – det er min analyse. Som nevnt, er det min erfaring at leken forsvinner i en skole med høyt læringstrykk, og jeg møter dokumentene med et kritisk blikk på deres omtale av lek. Likevel, for å unngå å bli fanget i egen forforståelse, er det viktig å være bevisst egne fordommer og forforståelse. Kun da vil jeg kunne gå i dialog med teksten slik analyseprosessen krever. Videre er det viktig å være bevisst at dokumentene som utgjør mitt empiriske grunnlag er skrevet i en kontekst. De reflekterer samfunnet og bærer en bit av Norges skolehistorie, og jeg møter teksten både med min faglige og personlige oppfatning av skolesystemet etter mange års erfaring fra klasserommet som elev og lærer.

4.3 Kvalitativ forskningsmetode

Jeg har valgt et kvalitativt forskningsdesign for å belyse min problemstilling. Kvalitativ metode har sin vitenskapsteoretiske forankring i den moderne hermeneutikken, og har ikke til mål å finne allmenngyldige og generaliserende sannheter, men vil bidra til å oppdage nye sammenhenger (Johannessen et al., 2016). Kvalitativ metode brukes når en ønsker å gå i dybden, og er opptatt av å gi helhetlige og nyanserte beskrivelser av det sosiale fenomenet man undersøker. Kvalitativ metode er godt egnet til å innhente nyansert informasjon om sosiale situasjoner. Dersom en ønsker å komme tett innpå folks opplevelser, tanker og holdninger, eller vil gi en nyansert beskrivelse av et miljø, kan kvalitativ forskningsmetode være å foretrekke. I mitt tilfelle vil en kvalitativ tilnærming gi meg anledning til å gå i dybden på styringsdokumentene for å avdekke diskurser og virkelighetsoppfatninger om lek.

4.4 Dokumentstudier

Det er vanlig å bruke dokumenter som datamateriale i de fleste forskningsprosjekter. Ofte er dokumentene benyttet som bakgrunnsdata i tillegg til data fra intervjuer eller observasjoner. I rene dokumentbaserte studier benytter vi utelukkende dokumenter som kilde til empirisk informasjon (Tjora, 2018). En kvalitativ dokumentanalyse kan brukes når en ønsker å identifisere mønster og betydninger i teksten, og går ut på å tolke meningsinnholdet i tekst som ikke er frembrakt av forskeren selv. Jeg søker å identifisere likheter og ulikheter i fremstillingen av lek i de to styringsdokumentene, og har valgt å gjennomføre en dokumentanalyse med et hermeneutisk vitenskapsperspektiv. «Det er det uttrykte ord som er arbeidsmaterialet for hermeneutikken, og dermed også arbeidsmaterialet for kvalitativ metode og ulike kvalitative teknikker» (Kvarv, 2021, s. 154).

4.4.1 Diskursanalyse

Diskursanalyse er en vanlig form for kvalitativ tekstanalyse innenfor samfunnsvitenskapen, der man forsøker å utforske sammenhengen mellom språk og virkelighet. «Tekstanalyse som metodologisk tilnærming handler om å forstå virkeligheten gjennom tekst og hvordan tekst former virkelighet og vår forståelse av den» (Tjora, 2018, s. 183). Diskursanalyse er en form for analyse der man er særlig opptatt av hvordan språket og teksten konstruerer virkeligheten og former våre oppfatninger av den. Språket gir mening til erfaringene våre og diskursen former måten vi oppfatter virkeligheten på (Johannessen et al., 2016). Diskursanalyse søker å avdekke og undersøke hvilke betydninger og ideer som er til stede i språkbruk og kulturelle uttrykk i tekst, og analyseresultatene kan bidra til å avdekke hvordan språket former våre ideer, verdier og handlinger, samt hvordan ulike grupper og institusjoner utøver makt gjennom diskursive praksiser. «Diskursanalyse bidrar til å øke bevisstheten om hvordan diskurser former virkelighetsoppfatninger» (Johannessen et al., 2016, s. 221), og er dermed svært aktuelt for mitt prosjekt som søker å identifisere virkelighetsoppfatninger om lek.

4.4.2 Utvalg

Med innføringen av Fagfornyelsen LK20 ble skolenorge utsatt for en implementeringsbølge, der profesjonsfellesskapet ved skolene skulle tolke det nye læreplanverket. Det ble fokusert på dybdelæring, engasjement, tverrfaglige tema og reduksjon i antall kompetansemål i norskfaget – og lekens rolle i skolen skulle igjen styrkes med Fagfornyelsen. Vi var begeistret – og etter å ha fulgt arbeidet med innføringen av læreplanverket og undervist etter de nye kompetansemålene og vurderingskriteriene noen år, kjenner jeg innholdet i Fagfornyelsen relativt godt. Gjennom min gjerning som småskolelærer opplever jeg å ha god kjennskap til skolefritidsordningen, men styringsdokumentet, Rammeplan for SFO, hadde jeg ikke kjennskap til før jeg startet dette prosjektet. Det er problemstillingens karakter som avgjør hvilket datamateriale det er hensiktsmessig å bruke (Hitching & Veum, 2011). Å bruke Rammeplan for SFO og Overordnet del av LK20 som primærdata i prosjektet var et naturlig valg da innholdet i disse dokumentene trigget min nysgjerrighet. Overgangsforskningen i Norge har, spesielt de senere årene, pekt på skolefritidsordningen som en viktig institusjon i overgangen mellom barnehage og skole. Dette styrker Rammeplan for SFOs relevans i tilknytning til mitt prosjekt. For å kunne svare på problemstilling har jeg valgt å gjøre en dokumentanalyse med søkelys på hvordan leken fremstilles i Overordnet del av LK20 og i Rammeplanen for SFO. Begge dokumentene betegnes som offisielle dokumenter, noe som preger deres form og språklige formuleringer. De er primærkilder, forskrifter til lovverket, publisert av samme organisasjon – Kunnskapsdepartementet, og egner seg derfor godt til å avdekke hva som foregår innad i organisasjonen. Det faktum at begge dokumentene har status som forskrift til lovverket, har hatt betydning for mine valg. Jeg er kjent med at læreplanene i fag, med kompetansemål og vurderingskriterier inneholder flere skildringer av lek, likevel har jeg valgt å ikke innlemme denne delen av LK20 i mitt prosjekt. Hovedgrunnen til dette ligger at jeg ønsket å begrense meg til lovverket – forskriftene til opplæringsloven. At de to dokumentene har en noe lik karakter, vurderte jeg som en potensiell mulighet til å trekke linjer mellom de to. For å svare på problemstillingen og gi en helhetlig og god hermeneutisk diskursanalyse, ble det avgjørende å se både på enkeltformuleringer, hele kapitler og dokumentet som helhet i sammenheng. På den måten ivaretar jeg pendlingen mellom deler og helhet. Det er også verdifullt å se de to dokumentene i sammenheng, fordi de to til sammen legger grunnlaget for den helheten som utgjør de yngste elevenes skolehverdag, samtidig som en tar hensyn til det samfunnsmessige perspektivet.

4.5 Analysen

Tekstanalyse som metodisk tilnærming tar sikte på å tolke virkeligheten gjennom tekst og avdekke hvordan tekst former og påvirker vår forståelse av virkeligheten (Tjora, 2017). En analyse av faglige dokumenter har som formål å gi en nøytral beskrivelse av hovedtrekkene i tekstens innhold (Johannessen et al., 2016), ved å tolke dataene i lys av bestemte teoretiske perspektiver. «Ved analyse av tekster blir det i tillegg til kilder brukt teori som er relevant og som fungerer som analyseverktøy sammen med kildene. Kildene og teorien blir til sammen bygget opp til en helhet» (Johannessen et al., 2016, s. 98). «Kort sagt har den kvalitative analysen som mål å gjøre det mulig for en leser av forskningen å få økt kunnskap om saksområdet det forskes på, uten selv å måtte gå gjennom de data som er generert i løpet av prosjektet» (Tjora, 2017, s. 195). Målet med denne dokumentanalysen er å avdekke hvordan leken fremstilles i LK20 og i Rammeplan for SFO, ved å studere teksten i styringsdokumentene. En hermeneutisk analyse er en analysemetode som er basert på hermeneutisk vitenskapsteori. Hermeneutikken anerkjenner at forskeren møter teksten med en forforståelse. Min forforståelse bygger på det teoretiske rammeverket og tidligere forskning som jeg har gjort rede for i kapittel 2 og 3 av denne oppgaven, samt erfaringer jeg gjort meg gjennom mange år i skoleverket. Min forforståelse handler i denne sammenhengen om at lek er en naturlig kilde til glede, og at den er beste medisin mot mange av utfordringene vi møter i skolen og i samfunnet. Jeg har sett på dokumentenes fremstilling av fenomenet lek og sammenhenger der leken omtales. Jeg har forsøkt å trekke tråder mellom ulike deler av teksten og finne diskurser om lek. I drøftingskapittelet vil jeg trekke paralleller til teori og relevante teoretiske perspektiver, samt identifiserer likheter og ulikheter i de to dokumentene.

4.5.1 Hermeneutisk analyse

Den hermeneutiske vitenskapsteorien er knyttet til tolkningsarbeidet, og er særlig aktuell i analyse av skriftlig materiale. Hermeneutisk analyse handler om å fortolke og søke etter meningen i teksten (Kvale & Brinkmann, 2015). *Den hermeneutiske sirkel* er sentral i hermeneutikken, både som metode og som vitenskapsteori. En hermeneutisk tolkningsprosess kan beskrives som en tredelt prosess der forskeren kontinuerlig veksler mellom tekstens deler og tekstens helhet, parallell med dette skal forskeren også selv gå i dialog med teksten og veksle mellom egen forforståelse og tekstens deler og helhet. En hermeneutisk tilnærming til teksten

innebærer også å tolke teksten ut ifra den samfunnsmessige sammenhengen den er skrevet i. Denne kontinuerlige vekselvirkningen på flere nivåer er selve kjernen i den hermeneutiske sirkel. «Det er altså snakk om en sirkel der du går fram og tilbake mellom det som er utenfor teksten, teksten selv og tilbake til fordommer du bygde på først, som dermed vil ha blitt endret» (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 247). Den hermeneutiske sirkel refererer til hvordan helheten og delene i en tekst gjensidig påvirker hverandre, og hvordan en ikke fullt ut kan forstå teksten bare ved å se på enkeltelementer. Det handler altså om å forstå helheten ved å se teksten i sammenheng og forstå konteksten den er skrevet i. I tolkningen av teksten bruker leseren sine egne erfaringer som referanseramme, samtidig påvirker teksten leserens forståelse som igjen gir ny innsikt. En slik sirkulær bevegelse i tolkningsarbeidet, der forskeren veksler mellom å se deler av teksten i lys av helheten og å forstå helheten gjennom de tolkede delene, bidrar til en dypere og mer nyansert forståelse av teksten som helhet. Forskerens forforståelse vil sannsynligvis utvikle seg underveis og i etterkant av lesningen. Ny innsikt oppstår når forskerens tidligere forståelse konfronteres med det som skal undersøkes eller forstås, og denne konfrontasjonen kan resultere i en dypere forståelse som enten nyanserer, utfordrer eller bekrefter forskerens opprinnelige perspektiv (Kvarv, 2021). Innenfor hermeneutikken beskrives dette som en horisontsammensmelting. I min analyse opplevde jeg at min forståelse endret seg i møte med Rammeplan for SFOs behandling av den fysiske aktive leken. At styringsdokumentet for skolefritidsordningen fremmer bevegelsesglede og fysisk aktiv lek styrket mitt inntrykk av skolefritidsordningens helhetlige tilnærming til lek. Dette kan beskrives som en horisontsammensmelting.

4.5.2 Analyseprosessen

Å analysere styringsdokumentene med et diskusanalytisk blikk har vært en omfattende og lærerik prosess, der jeg etter beste evne har forsøkt å legge min forforståelse til side og møte dokumentene med åpenhet og nysgjerrighet. I begynnelsen hadde jeg en induktiv tilnærming til prosjektet, der det ikke eksisterte noen rammer på forhånd (Kvarv, 2021). Etter hvert tok analyseprosessen en mer deduktiv retning, og jeg pendler mellom induktive og mer deduktive deler av analysen der jeg har brukt teori for å forklare funnene. Dermed kan tilnærmingen til prosjektet beskrives som abduktiv.

De to forskningsspørsmålene har vært til god hjelp i arbeidet med å velge hva det er viktig trekke frem i analysen:

- Hvordan og i hvilke sammenhenger omtales leken i LK20 og Rammeplan for SFO?
- Hvilke perspektiver på lek fremmes i dokumentene?

Gjennom en hermeneutisk tilnærming har jeg gjort en grundig tolkning og analyse for å avdekke diskurser, betydninger og kontekster i styringsdokumentene. Ved å gå dypere inn i tekstene har jeg fått innsikt i ikke bare de eksplisitte budskapene, men også de implisitte meningene og sammenhengene som kan gi innsikt i hvordan ulike perspektiver på lek konstrueres og formidles. Hermeneutikken bidrar til å bringe frem underliggende meninger og virkelighetsoppfatninger som kan hjelpe oss å forstå diskursenes kompleksitet på en dypere måte. Tekstene vi omgir oss med påvirker hvordan vi tenker om og forstår verden rundt oss. En diskursanalyse dreier seg om å studere den sosiale konstruksjonen i tekstene (Hitching & Veum, 2011). Analysen starter allerede ved innhenting av datamaterialet, og de første inntrykkene jeg som forsker får i møte med dokumentene. For min del dreier dette seg om styringsdokumentenes utforming med skrift og bilder, temaer og kapittelinndeling. Med utgangspunkt i forforståelsen vil tidlige erfaringer med teksten kunne gi en foreløpig forståelse av fenomenet som skal utforskes (Kvarv, 2021). De første inntrykkene var viktige for meg da de ga meg en pekepinn på hvilke områder det ville være interessant å gå dypere inn i. Jeg noterte meg tanker og ideer som dukket opp underveis. Noen av disse ble etter hvert forkastet, mens andre har fulgt meg gjennom arbeidet med oppgaven. Etter den første gjennomlesningen av dokumentene, gjorde jeg meg kjent med tilgjengelig støttemateriell og politiske prosesser i forbindelse med utarbeidelsen av styringsdokumentene. Dette for å skape et helhetlig bilde og en større forståelse for dokumentenes opphav. Kjennskap til læreplanhistorie og lovverk er relevant for å forstå skolen som system og lekens reise i undervisningssammenheng. Å betrakte tekstens sosiale sammenheng er et viktig prinsipp i hermeneutisk analyse.

Gjennom et systematisk arbeid med dokumentene, identifiserte jeg ulike former av ordet *lek* i Overordnet del av LK20 og Rammeplan for SFO. Både LK20 og Rammeplan for SFO kan lastes ned fra Udirs nettside som pdf-dokumenter og åpnes i Adobe Acrobat Reader, der det er mulig å søke etter ord i teksten. Jeg valgte å skrive ut en papirutgave av begge dokumentene, der jeg

med markeringstusj markerte funnene som kom frem på skjermen. Jeg leste igjennom dokumentene på ny for å sikre at jeg hadde markert alle treffene korrekt. Det var i denne prosessen at jeg ble oppmerksom på begrepene lekemiljø og bevegelseslek i Rammeplan for SFO. Etter å ha gjort meg kjent med innholdet i styringsdokumentene, jaktet jeg på å identifisere diskurser om lek. Jeg gikk systematisk igjennom ett og ett kapittel i jakten på perspektiver og virkelighetsoppfatninger om lek, og noterte i margen hvilke perspektiver og sammenhenger som er relevante for min problemstilling, samt undringer som kom til meg underveis. Etter hvert fikk jeg behov for å overføre notatene til en tabell, der jeg gjengir sitater fra styringsdokumentene som inneholder nøkkelord eller referanser som kan knyttes til lek. Tabellen var til god hjelp da jeg skulle lete etter sammenhenger, likheter og ulikheter i de ulike kapitlene, i dokumentene som helhet og på tvers av de to styringsdokumentene. Denne vekselvirkningen mellom deler og helhet er sentral i hermeneutikken (Asdal & Reinertsen, 2020). Her er et utklipp av tabellen som jeg brukte for å identifisere perspektiver og sammenhenger:

Sidetall:	Kapittel:	Funn:	Perspektiv på lek
s. 14	3.1 Overordnet om innholdet i SFO	«Tilnærmingen i SFO skal imidlertid være en annen enn i skolen, slik at det legges særlig vekt på selvalgt lek og annen barnestyrt aktivitet»	Selvalgt lek Barnestyrt aktivitet Lekens egenverdi
s. 15	3.4 Fysisk aktivitet og bevegelsesglede	«SFO skal legge til rette for at alle barn får delta i variert bevegelseslek og fysisk aktivitet, og bidra til aktivitetslyst. SFO bør legge til rette for aktivitetsformer som kan bidra til bevegelsesglede, og som oppstår i lek sammen med andre barn»	Lekens egenverdi Danning Bevegelseslek/ bevegelsesglede felleskap

Jeg valgte å la kapittelinnndelingen i styringsdokumentene sette rammene for analysen, derfor var det til god hjelp at sitatene opprinnelseskapittel kom frem av tabellen. Med leken som utgangspunkt begynte jeg å nøste i styringsdokumentene. Jeg så etter mønster og spenninger, diskurser og virkelighetsoppfatninger. Innenfor det enkelte kapittel så jeg etter mønster, likheter og forskjeller i dokumentenes omtale av fenomenet lek. Jeg har vært på jakt etter å identifisere hvilke perspektiver på lek som kommer frem i dokumentene, og de tre perspektivene *lek for læring*, *lek for danning* og *lek for lekens egen skyld (lekens egenverdi)* pekte seg ut.

4.6 Kvalitetskriterier innenfor kvalitativ forskning

Begrepene reliabilitet (pålitelighet), validitet (troverdighet) og overførbar er benyttet i kvalitativ forskning for å beskrive kvaliteten og gyldigheten av dataene, og for å si noe om forskningens troverdighet samt hvorvidt funnene kan være gyldige for en større gruppe. Jeg vil her gjøre rede for hvordan kriterier for god forskningskvalitet er ivaretatt i mitt prosjekt.

4.6.1 Reliabilitet

Å vurdere prosjektets reliabilitet er en viktig del av analysen og tolkningen (Kvarv, 2021). Reliabilitet handler om hvor pålitelig forskningen er. «Begrepet spiringer ut av kvantitativ metode og viser til at forskningsarbeidet skal kunne utføres på nytt med samme resultater for å være reliabelt» (Anker, 2020, s. 108). Dette er ikke et mål i den kvalitative forskningen, men begrepet brukes likevel og kan sidestilles med pålitelighet og gyldighet. Et prosjekts pålitelighet styrkes gjennom transparens og åpenhet rundt gjennomføringen av studien. En kvalitativ innholdsanalyse krever ofte en høy grad av subjektivitet og tolkning fra forskerens side (Kvarv, 2021). Det er derfor viktig å være bevisst egne forforståelser og være åpen for alternative tolkninger. Min bakgrunn som lærer og erfaringer fra klasserommet, har påvirket meg i de valgene jeg har tatt og vil antagelig farge forskningsprosjektet mitt. Jeg har innledningsvis gjort rede for mitt pedagogiske ståsted og mitt syn på leken og dens plass i skolen. Jeg er bevisst på at min evne til å være kritisk til egne refleksjoner samt objektivitet knyttet til analysene som gjøres vil være avgjørende for kvaliteten på forskningsprosjektet. Å være kritisk til hvilke kilder en velger å bruke er også av verdi for prosjektets pålitelighet. Datamaterialet i mitt masterprosjekt er offentlige tilgjengelige styringsdokumenter for skolen, deres opphav er kjent,

og empiriens gyldighet og autenticitet er slik sett ivaretatt. I min søken etter relevant litteratur og teori som støtter oppunder perspektivene som er kommet frem i analysen, har jeg vært bevisst hvordan jeg har gjort søk i de ulike databasene jeg har tilgang til gjennom biblioteket, og jeg har gjort gjentatte søk på et utvalg aktuelle søkeord. Detaljer knyttet til mine søk er grundig beskrevet innledningsvis i oppgavens forskningsgjennomgang.

4.6.2 Validitet

Validitet handler om hvorvidt undersøkelsene og tolkningene jeg gjør er gyldige. Begrepene *gyldighet* og *validitet* handler om hvorvidt det er sammenheng mellom det som var hensikten med undersøkelsen og de forskningsresultatene som har kommet frem. «Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskernes fremgangsmåter og funn på riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (Johannessen et al., 2016, s. 230). Metodetriangulering er en teknikk som kan øke sannsynligheten for at forskningen frembringer troverdige resultater, ved å bruke flere metoder for å undersøke et fenomen. Ved å for eksempel kombinere flere metoder eller ved å bruke ulike teoretiske perspektiver eller utfordre funnene kan forskeren få en dypere forståelse av fenomenet som undersøkes og dermed økt troverdigheten til funnene som presenteres. Hensikten med min studie har vært å avdekke lekens formelle rolle i skolen ved å analysere hvordan leken fremstilles i styringsdokumentene. «I kvalitative empiriske studier bruker forskeren seg selv aktivt gjennom prosjektet» (Anker, 2020, s. 20). For å styrke validiteten på mitt prosjekt er det viktig at jeg som forsker er kritisk til egne fortolkninger slik at min egen forståelse ikke begrenser forskningsresultatet. Som forsker har jeg tatt valg når det gjelder empirien som er brukt i prosjektet, videre er det jeg som fortolker materialet og som har valgt hvilke teorier jeg vil bruke i mitt forskningsprosjekt. De tidlige refleksjonene som jeg gjorde under den første induktive lesingen av dokumentene, har fått betydning for prosjektets utførelse. I et slikt kvalitativt arbeid vil kunnskapen jeg har tilegnet meg basert på egne undersøkelser og mine valgte teoretiske perspektiver være sentral (Anker, 2020). Funnene som er beskrevet i analysekapittelet, utfordres i drøftingen med utgangspunkt i tre perspektiver på lek. En grundig teoretisk forankring er avgjørende for prosjektets kvalitet noe jeg etterstreber i teorikapittelet, punkt 3.0. Valgene som er tatt i forskningen er mine, og forskningsprosessen må ses i lys av mitt epistemologiske ståsted, beskrevet i kapittel 4.2, og mine erfaringer fra praksisfeltet og hvordan

jeg ser leken i skolen gjennom mine pedagogiske briller, som beskrevet i oppgavens kapittel 1.4. Min erfaring og forståelse har gitt retning for prosjektet, og mitt perspektiv vil komme til uttrykk både i analysen og i drøftingen, men også i valg av teori og metode. Det var viktig for meg å velge et vitenskapsteoretiske perspektiv som er i tråd med mitt epistemologiske syn og som tillater meg å bruke min forforståelse i møte med styringsdokumentene.

4.6.3 Overførbarhet

«All forskning har til hensikt å kunne trekke slutninger utover de umiddelbare opplysningene som samles inn» (Johannessen et al., 2016, s. 231). Begrepet *overførbarhet*, som gjerne blir brukt innenfor kvalitative studier, står i sterk relasjon til *generaliserbarhet* som brukes mest innenfor naturvitenskapen og kvantitative undersøkelser. Begge begrepene søker å avdekke hvorvidt forskningsresultatene kan være gyldige for en større gruppe eller overføres til andre sammenhenger. «En undersøkelses overførbarhet dreier seg om hvorvidt det lykkes en å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres» (Johannessen et al., 2016, s. 231). Funnene i min studie er ikke statistisk generaliserbare, men kan gjennom analytisk tilnærming både kan gi ny innsikt og reise nye spørsmål som kan gjøre mine funn overførbare og interessante utover mitt prosjekt. I dette kvalitative prosjektet har jeg identifisert og analysert diskurser knyttet til lek i skole og SFO, med hensikt å svare på hvordan og i hvilke sammenhenger leken fremstilles i styringsdokumentene. Jeg viser hvordan styringsdokumentene knytter lekens rolle i skole og SFO til de tre perspektivene læring, danning og lekens egenverdi, og at det elevaktive perspektivet på læring som er sterkt uttrykt i LK20, ikke nødvendigvis kan likestilles med lek. Innenfor hermeneutisk ontologi finnes det ikke en enkeltstående objektiv virkelighet, i stedet kan ulike fortolkninger anses som gyldige og som biter av den objektive sannheten. Slik velger jeg å tro at min forskning og mine perspektiver kan bidra til en dypere forståelse styringsdokumentene.

En av begrensningene ved velge dokumentanalyse som metode, ligger i at funnene kun speiler det som kommer frem av dokumentene. Jeg kan ikke, med bakgrunn i min forskning, si noe om hvordan praksisen er ute i skolene når det kommer til lek og lekende læring. Dokumentene skisserer en ideell virkelighet – søndagsverdiene – og ofte er det en annen virkelighet som utspiller seg i hverdagen. For å kunne si noe om hvordan leken praktiseres i klasserommene og

i skolefritidsordningen, må forskeren ut i felten. Mitt prosjekt kan potensielt tilby innsiktsfulle perspektiver, og danne grunnlag for en diskusjon knyttet til styringsdokumentenes uttalte perspektiv på lek og lekens levde liv i utdanningsinstitusjonen.

4.6.4 Forskningsetikk

I et kvalitativt, samfunnsvitenskapelig forskningsprosjekt vil det tradisjonelt være flere berørte parter og flere hensyn å ta når det gjelder forskningsetiske vurderinger. Det er et viktig prinsipp at deltakerne ikke skal komme til skade som følge av sin deltagelse i forskningsprosjektet (Tjora, 2017). «Forskningsetikk innebærer å sikre at vi samler inn og bruker informasjon på en etisk forsvarlig måte. Dette innebærer å følge krav til og normer for hva som er forsvarlig måte å forske på» (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 212). Ved en ren dokumentanalyse, som brukt i dette prosjektet, er det ingen direkte informanter å ta hensyn til, men dokumentene har et opphav som skal vises respekt i fremstillingen av forskningsprosjektet. «Dokumentstudier oppfattes tradisjonelt som såkalte *ikke-påtrengende metoder* («unobtrusive methods») der vi genererer empiriske data uten at ikke-forskende deltakere er involvert» (Tjora, 2017, s. 182). Dokumentene jeg har valgt å bruke i mitt masterprosjekt er offentlig tilgjengelige dokumenter og det er viktig at jeg som forsker er bevisst dokumentenes karakter, hvilke betingelser som knytter seg til dem, og at jeg kan gjøre rede for hvor de er hentet fra. Det er viktig for meg å ta hensyn til forskningsetiske perspektiver ved å opptre etterrettelig og etterstrebe god referanseteknikk. Det er avgjørende for prosjektets kvalitet at forskeren beskriver grundig hvordan hun har kommet frem til sine funn og at konklusjonene er etterprøvbare. Å vise god referanseteknikk handler altså om både forskningsmetode og forskningsetikk (Asdal & Reinertsen, 2020). For å oppfylle formkravene til masteroppgaven har jeg vært nøyaktig i gjengivelse av kilder og jeg har brukt referansestilen APA 7th i litteraturlisten. Samlet sett bidrar god referanseteknikk til å styrke tekstens troverdighet og autoritet, og oppgavens relevans øker når arbeidet knyttes til for eksempel tidligere forskning ved at det refereres til pålitelige kilder.

5.0 Presentasjon av forskningsdata

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere datagrunnlaget og funnene gjort i styringsdokumentene i lys av den valgte problemstillingen: *Hvordan forstås leken i Overordnet del av LK20 og i Rammeplan for SFO?* Jeg velger å begynne med en grundig redegjørelse av dokumentene, deretter vil jeg gjengi de funnene jeg har gjort i min søken etter lekens rolle og fremstilling i styringsdokumentene.

5.1 Dokumentenes opprinnelse og formål

Rammeplan for SFO og Overordnet del av LK20, er begge offentlige dokumenter som er tilgjengelige for publikum gjennom Utdanningsdirektoratets nettside. De kan også kjøpes som innbundet pocketutgave, *Rammeplan for SFO* fra Fagbokforlaget og *Overordnet del* er gjengitt i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*, fra Pedlex. Dokumentene omhandler opplæringsinstitusjonenes virke, og har status som forskrifter til opplæringsloven. Dokumentenes avsender er Kunnskapsdepartementet, og hovedmålgruppen er alle som har ansvar for eller tar del i opplæringen og drift av skole og SFO; fortrinnsvis skoleledere, lærere og andre ansatte i skole og SFO. Dokumentene har en ryddig og formell struktur, inndelt i kapitler med underoverskrifter. Språket i begge dokumentene er formelt, men ikke spekket av fremmedord. Innholdet er lett å fatte, og har en tydelig og forpliktende stemme. Jeg vil her presentere de to styringsdokumentenes innhold og struktur, dette for å gi deg som leser denne masteroppgaven en oversikt over dokumentenes oppbygning. En grundig redegjørelse for dokumentene bidrar også til å underbygge prosjektets pålitelighet og er i tråd med de forskningsetiske perspektivene som er beskrevet i kapittel 4.

5.1.1 Overordnet del av LK20

Med fagfornyelsen i 2020 skulle læreplanene i Kunnskapsløftet rustes opp slik at de ble mer relevante for fremtiden. Under opprustningen av læreplanene ble det lagt vekt på relevans, dybdelæring og elevmedvirkning, som tre sentrale prinsipper. I tillegg er skaperglede, utforskertrang og engasjement viktige elementer i den nye lærerplanen. «Ved å tydeliggjøre sammenhenger mellom fagene og sikre bedre progresjon i opplæringsløpet skal fagfornyelsen gi gode skolefag med relevant innhold» (Lillejord et al., 2018, s. 7). De tre tverrfaglige temaene;

bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap, skal bidra til å skape sammenheng i og på tvers av fagene. Det som tidligere het generell del, er videreført fra L97, og fikk med LK20 navnet *overordnet del*. Overordnet del, heter i sin helhet *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, og er den delen av læreplanverket som «utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Overordnet del ble fastsatt av Stortinget i 2017, men trådte først i kraft høsten 2020, sammen med de nye læreplanene for fag. Læreplanverket Kunnskapsløftet 2020, består totalt av tre deler – *overordnet del, fag- og timefordelingen og læreplaner i fag*. I Stortingsmelding 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse*, som la føringer for den nye læreplanen, er det beskrevet at departementet ønsket at en fornyet generell del skulle bidra til økt oppmerksomhet rundt opplæringens brede dannelsesmandat, og tydeliggjøre «at skolens viktigste oppgave er å sette barn og unge i stand til å møte fremtiden på en best mulig måte gjennom å gi dem identitet, kunnskap og helhetlig kompetanse» (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 19). Med Fagfornyelsen LK20 ble dermed generell del fra de foregående læreplanene, erstattet av Overordnet del, med mål om å skape bedre sammenheng mellom opplæringslovens formålsparagraf, prinsipper for opplæringen og læreplaner for fag.

Det er min opplevelse at dette navneskiftet fra *generell* til *overordnet del*, bidrar til å gi forskriften økt integritet. Navnet underbygger en forståelse av at innholdet er overordnet all undervisning og alle deler av skolens nedslagsfelt. «Overordnet del gir retning for opplæringen i fag, og alle fag bidrar til å realisere opplæringens brede formål» (Regjeringen, 2017). Overordnet del av læreplanverket består av en innledning der formålsparagrafen gjengis, og kapitlene «Opplæringens verdigrunnlag», «Prinsipper for læring, utvikling og danning» og «Prinsipper for skolens praksis». I det første kapitlet av Overordnet del, «Opplæringens verdigrunnlag», finner vi seks underoverskrifter; «Menneskeverdet», «Identitet og kulturelt mangfold», «Kritiske tenkning og etisk bevissthet», «Skaperglede, engasjement og utforskertrang», «Respekt for naturen og miljøbevissthet», og «Demokrati og medvirkning». Kapittel 2, «Prinsipper for læring, utvikling og danning», består av fem underkapitler; «Sosial læring og utvikling», «Kompetanse i fagene», «Grunnleggende ferdigheter», «Å lære å lære», og «Tverrfaglige temaer». I kapittel 3, «Prinsipper for skolens praksis», finner vi underkapitlene

«Et inkluderende læringsmiljø», «Undervisning og tilpasset opplæring», «Samarbeid mellom skole og hjem», «Opplæring i lærebedrift og arbeidsliv», og «Profesjonsfelleskap og skoleutvikling». Denne siste delen av forskriften omhandler det profesjonelle læringsfelleskapet i skolen og understreker skolens forpliktelse til å praktisere verdiene og prinsippene som er fastsatt for grunnopplæringen. Til Overordnet del er det utviklet digitalt støttemateriell som er tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets nettside. Støttematerialet består av filmer med tilhørende refleksjonsspørsmål til bruk i personalgruppa ved skolene, og det legges i hovedsak vekt på hvordan skolen gjennom arbeid med fagene kan realisere elementene beskrevet i Overordnet del som dybdelæring, kompetansebegrepet og sosial læring.

Læreplanverket Kunnskapsløftet 2020, består som nevnt tidligere, av tre deler – *Overordnet del, fag- og timefordeling, og læreplaner i fag*. Jeg har valgt å fordype meg i Overordnet del, og har naturligvis viet denne delen av læreplanverket størst oppmerksomhet. Jeg syns likevel det er verdt å trekke frem hvordan dokumentet tar ulike perspektiv. Læreplanene i fag henvender seg i hovedsak til elevene, med fokus på hva elevene skal utvikle av kunnskap og ferdigheter, som i dette eksempelet hentet fra læreplanen i norsk, kjerneelementer i faget; «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 23). Læreplanene i fag retter seg i all hovedsak mot eleven, og i kompetansemålene beskrives kunnskaper og ferdigheter som eleven skal oppnå. Også gjennom kompetansemålene retter stemmen seg mot eleven med formuleringer som «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne velge bøker fra biblioteket ut fra egne interesser og leseferdigheter» (eksempelet er hentet fra læreplan i norsk, kompetansemål etter 4. trinn). Vurderingskriteriene retter seg i hovedsak mot lærerens ansvar for å legge til rette for elevenes læring, og også Overordnet del retter seg i stor grad mot skolen og lærerne ved å beskrive hva opplæringen skal inneholde og hvordan skolen som organisasjon skal legge til rette for undervisning i tråd med gjeldende prinsipper for god skole.

Leken er representert i lærerplaner for fag, både i kompetansemålene og i vurderingskriteriene for fag. Et konkret eksempel på dette er hentet fra kompetansemålene etter 2. trinn for norskfaget, der leken aktualiseres slik: Mål for opplæringen er at elevene skal kunne «leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 26). I vurderingsbeskrivelsene for faget står det at elevene skal bruke språket i lek og samhandling og at «læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved å la elevene være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 26). Det er likeledes i matematikkfaget, her finner vi også spor av lek både i kompetansemålene etter 2. trinn og i underveisvurderingen, mens i engelskfaget er ikke leken nevnt i det hele tatt i kompetansemålene etter 2. trinn, men den nevnes to ganger i vurderingsbeskrivelsen til faget.

5.1.2 Rammeplan for SFO

SFO som institusjon er historisk sett relativt fersk i norsk sammenheng, og kan ses på som en direkte konsekvens av seksårsreformen (Hogsnes, 2019). Intensjonen med SFO var å gi de yngste barna i skolen tilsyn og omsorg før og etter skoletid mens foreldrene var på jobb, samt å bedre fritidstilbudet gjennom lek, sosial læring og kulturelle aktiviteter. Det ble fremstilt som et poeng i seg selv om barna skulle møte andre voksne i SFO enn i skolen, og det ble argumentert for at snekkere, kunstnere og pensjonister kunne berike hverdagen i SFO (Hogsnes, 2019). Det er fortsatt ingen nasjonale krav til kompetanse for de som arbeider i SFO, og det er opp til den enkelte kommune å definere hvilke utdanningskrav som skal stilles til de ansatte. Noen kommuner krever at SFO-ledere skal være utdannede pedagoger, men SFO er ikke definert som en pedagogisk virksomhet, til tross for at «SFO administrativt er underlagt skolens rektor og oftest plassert i skolens lokaler» (Hogsnes, 2019, s. 42). Fra skoleåret 2023/2024 tilbyr Universitetet i Stavanger (UiS) bachelorgradsutdanning i skolefritidspedagogikk. En utdanning rettet spesielt mot skolefritidsordningen vil styrke SFO som en viktig oppvekstarena. I 2018 ble det gjennomført en nasjonal evaluering av skolefritidsordningen, som avdekket store variasjoner i kommunenes prioriteringer i SFO (Wendelborg, 2018). Denne evalueringen hadde naturligvis betydning for arbeidet med Rammeplan for SFO som først ble varslet i Meld. St. 6, (2019-2020), *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. I august 2021 fikk SFO sin første nasjonale Rammeplan. Den har status som en forskrift med hjemmel i opplæringsloven, og målet med

rammeplanen er å bidra til et likeverdig og godt SFO-tilbud over hele landet. I tillegg til Rammeplanen for SFO er det utarbeidet et omfattende støttemateriell som er tilgjengelig på UDIRs nettside, samt kompetansepakker for *Inkluderende praksis* og *Trygt og godt miljø i SFO*, som skal bidra til økt handlingskompetanse, og refleksjon over verdier, holdninger og kultur for de som jobber i SFO, deres ledere og eiere. «Rammeplanen gir rom for lokale variasjoner, satsninger og planer. For å sikre et helhetlig perspektiv på barns oppvekst og utvikling bør SFO og skole samarbeide tett» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 3).

Rammeplan for SFO delt i fem kapitler. Det første kapitlet, «Om rammeplan for skolefritidsordningen», beskriver rammeplanen som en forskrift til opplæringsloven, og fastslår at SFO skal legge til rette for lek, kultur- og fritidsaktiviteter tilpasset barnets alder, interesser og funksjonsnivå, samt at de voksne i SFO skal gi barna omsorg og tilsyn i et trygt og godt fysisk og psykososialt miljø. I kapittel 2, «Skolefritidsordningens verdigrunnlag», er nettopp verdigrunnlaget i SFO beskrevet. Skolefritidsordningens verdigrunnlag bygger på grunnleggende verdier i skole og barnehage, og er beskrevet i Rammeplan for SFO med utgangspunkt i flere av de samme underoverskriftene som vi finner i Overordnet del av læreplanverket; «Mangfold og inkludering», «Skaperglede, engasjement og utforskertrang», «Demokrati og fellesskap» og «Bærekraftig utvikling», er eksempler på underoverskrifter i Rammeplan for SFO som vi finner tilsvarende i Overordnet del av LK20. I kapittel 3, «Innholdet i skolefritidsordningen», beskriver SFO som et helsefremmende tilbud som bør legge til rette for aktiviteter både innendørs og utendørs. «SFO skal bidra til barnas psykiske helse gjennom å støtte barnas opplevelser av livsglede, mestring og egenverd og deres utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 19). Det er under dette kapitlet i rammeplanen at leken beskrives i et eget underkapittel, side om side med «kultur», «fysisk aktivitet og bevegelsesglede» og «mat og måltidsglede». Kapittel 4, «En inkluderende skolefritidsordning», slår fast at SFO skal arbeide for å danne fellesskap som gir barna en følelse av å høre til. Mangfold skal anerkjennes og sosiale forskjeller skal utjevnes. I kapittel 5, «Samarbeid i skolefritidsordningen» – på lik linje med skolen har SFO et ansvar for å samarbeide med barnas foreldre og andre offentlige instanser til barnets beste. SFO har også et særlig ansvar for å skape en trygg og god overgang fra barnehage til skole/SFO, spesielt for de barna som begynner på SFO før første skoledag. Kapittel 6, «Kvalitetsutvikling», beskriver SFO som en

lærende organisasjon der de ansatte vurderer og videreutvikler virksomhetens praksis i samarbeid med foreldrene og i tråd med oppdraget som er gitt i rammeplanen. Rammeplanen pålegger videre den enkelte SFO å utarbeide en årsplan eller en tilsvarende plan som skal vise hvordan SFO omsetter rammeplanens verdigrunnlag og innhold til praksis (Kunnskapsdepartementet, 2021).

Dokumentets utforming har mye til felles med Rammeplan for barnehagen slik jeg kjenner den fra min bakgrunn som førskolelærer, og jeg opplever at dokumentet har en lekende fremtoning i form av skrifttype og illustrasjoner. I den nedlastbare pdf-utgaven av rammeplanen på UDIRs nettside innledes hvert kapittel med en illustrasjon som er laget ved hjelp av en blandet medieteknikk, der enkle strektegninger er brukt i kombinasjon med fargefotografier av for eksempel en tusj, en klesklype eller LEGO-klosser for å skape et bilde. Skrifttypen som er brukt i dokumentet er Calibri. Som et tillegg til Rammeplan for SFO er det utviklet relevant støttemateriell til de ulike kapitlene. Støttematerialet er tilgjengelig digitalt og består av artikler, filmer, nettressurser, temasider og kompetansepakker som blant annet omhandler inkluderende praksis og trygt og godt miljø i SFO (<https://www.udir.no/utdanningslopet/sfo/stottemateriell-til-rammeplanen-for-sfo/>). Til Rammeplanens kapittel 3.2 *Lek* er det utarbeidet en egen temaside om lek, samt filmer med tilhørende refleksjonsspørsmål om lekemiljøet i SFO og den voksnes rolle i leken (<https://www.udir.no/utdanningslopet/sfo/stottemateriell-til-rammeplanen-for-sfo/den-viktige-leken/>). I de påfølgende delkapitlene vil jeg gå dypere inn i selve analysen av styringsdokumentene, der jeg leter etter sammenhenger, likheter og ulikheter i dokumentenes fremstilling av lek. Målet med analysen er å få innsikt i hvordan leken forstås i de to styringsdokumentene ved å jakte på teoretiske perspektiver på lek og med disse som utgangspunkt identifisere diskurser som skaper virkelighetsoppfatninger om lek.

5.2 Eksplisitt forekomst av lek i LK20

Et ordsøk på *lek* i overordnet del av LK20 ga totalt tre treff. To av treffene finner jeg i samme setning i delkapittelet som heter *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang*, og det siste treffet fant jeg i kapittel *2.0 Prinsipper for læring, utvikling og dannelse*. Jeg vil her presentere en analyse av hvordan leken fremstilles og i hvilke sammenhenger leken beskrives i

lærerplanen. Jeg har valgt å organisere funnene under de samme overskriftene de er identifisert under i styringsdokumentet, og de kommende delkapitlene heter derfor *Skaperglede, engasjement og utforskertrang, og Prinsipper for læring, utvikling og danning*.

5.2.1 Skaperglede, engasjement og utforskertrang

LK20 slår fast at «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Dette sitatet er hentet fra det kapittelet i LK20 som heter *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*, og begrepet *lek* forekommer to ganger i dette sitatet. Kapittelet beskriver hvordan kreative, elevaktive og skapende læringsprosesser, bidrar til at nysgjerrige barn og unge tilegner seg ny lærdom ved å sanse, tenkt, utforske og eksperimentere. Sitatet anerkjenner lekens egenverdi ved å peke på at leken er «nødvendig for trivsel og utvikling», samtidig som det vises til at leken «gir muligheter til kreativ og meningsfylt læring» i opplæringen som helhet. Når noe beskrives som nødvendig kan det tolkes som veldig viktig. Jeg tolker dette som en invitasjon til å bruke lek som metode i opplæringen knyttet til arbeidet med kompetansemål i fag. Videre tolker jeg det som at læreplanen her presenterer to ulike former for lek – lek for trivsel og lek for læring. På den ene siden anerkjennes lek som *nødvendig* for de yngste barnas trivsel og utvikling, samtidig som leken på den andre siden kan gi mulighet for *meningsfylt* læring i opplæringen som helhet. Det konstrueres en virkelighetsoppfatning om lek som en kreativ og utforskende aktivitet som i seg selv er meningsfylt for barnet og bidrar til barnets skaperglede. Hvor vidt den *nødvendige* leken som omtales her, er frileken, er for meg uklart. Diskursen tegner et bilde av lek i skolen som et pedagogisk virkemiddel for å oppnå *meningsfylt* læring. Ved å peke på at leken gir mulighet for meningsfylt læring i opplæringen som helhet, fremheves både dannelses- og utdanningsperspektivet. Diskursen underbygger verdien av en elevaktiv og lekende tilnærming til læring, noe som kan knyttes til Deweys teori om lekenhet som mental innstilling.

Videre i det aktuelle kapittelet står det at «i opplæringen skal elevene få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11), og det er her jeg opplever at hovedfokuset i læreplanen ligger. Begreper som engasjement, skape, utforske og eksperimentere dukker opp flere steder i beskrivelsene av opplæringens verdier og

prinsipper, og bidrar til å styrke det elevaktive fokuset i læreplanen. En utforskende eller eksperimenterende tilnærming til lærestoffet kan med fordel, og spesielt på de laveste klassetrinnene i skolen, beskrives som lekende arbeidsmåter. Diskursen i dette kapitlet tegner et bilde av leken som viktig for de yngste elevene når det kommer til trivsel, men aller mest for læring. Hva slags lek det er snakk om fremkommer ikke av formuleringene i læreplanene, men lek knyttes både til dannelsesperspektivet, læringsperspektivet og lekens egenverdi.

5.2.2 Prinsipper for læring, utvikling og danning

Neste gang leken nevnes eksplisitt i LK20 er i læreplanens kapittel *Prinsipper for læring, utvikling og danning*. I dette kapitlet beskrives skolens dannelses- og utdanningsoppdrag som gjensidig avhengige av hverandre, og det står at «Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen. Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Med dette sitatet tolker jeg det som at den frie, *spontane leken* og det *strukturerte og målrettede* læringsarbeidet, fremstilles som motsetninger eller ytterpunkter. Det strukturerte og målrettede arbeidet er knyttet til det formelle læringsarbeidet med kompetansemålene i fag, mens spontan lek kan være en parallell til fri lek. Jeg opplever ikke at lærerplanen i denne sammenhengen anerkjenner at fri og spontan lek også kan være både strukturert og målrettet. Jeg har for eksempel sett mye strukturert og målrettet, hardt arbeid i sandkassa når vann skal ledes utenfor demningen og under broa der bilen skal kjøre, og konstruksjonslek kjennetegnes ved at den er nettopp målrettet og strukturert. Ifølge Dewey er lek og arbeid ikke isolerte motsetninger, men heller komplementære elementer i en kontinuerlig læringsprosess (Øksnes & Sundsdal, 2020). Hans tilnærming reflekterer hvordan lek og arbeid kan bidra til utvikling og læring i en integrert måte, og utfordrer med dette den tradisjonelle oppfatninger som kommer til uttrykk i styringsdokumentet der de to elementene fremstilles som motsetninger.

Diskursen om lek, spesielt fremstillingen av *spontan lek*, portretterer leken som noe uforutsett eller plutselig. Det kan diskuteres hvorvidt slik spontanitet kan planlegges og timeplanfestes, og om det i det hele tatt er rom for spontan lek i dagens skole. Den spontane leken, beskrives som noe annet enn strukturert og målrettet, og anerkjennes som verdifull i arbeidet med å løse det

doble oppdraget. Læreplanen anerkjenner at begge formene for aktivitet, enten den er spontan, strukturert eller alt imellom, gir elevene erfaringsrikdom. Vi vet fra faglitteraturen at allsidig erfaringsrikdom er verdifullt for utviklingen av robuste mennesker. Videre i kapitlet omtales danningsoppdraget og utdanningsoppdraget som gjensidig avhengig av hverandre, og det pekes på at «grunnopplæringen er en viktig del av en livslang danningsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Læreplanen fremhever at opplæringen skal ruste elevene til å ta gode livsvalg, og gi dem et godt utgangspunkt for å kunne delta i arbeids- og samfunnsliv. Avslutningsvis i dette avsnittet fastslår LK20 at skolen må anerkjenne barndommens egenverdi (Kunnskapsdepartementet, 2017) – uten å utdype hva det innebærer. At det å anerkjenne barndommens egenverdi også innebærer en anerkjennelse av lekens egenverdi er nærliggende å tenke, og bekreftes i faglitteraturen til barnehagen som ofte knytter barndommens egenverdi til lekens egenverdi som et viktig aspekt ved barndom. Jeg velger å klamre meg til dette halmstrået av et funn som gjennom min tolkning innebærer at læreplanen fremmer er perspektiv på barn lek som anerkjenner lekens egenverdi. Utover dette knyttes leken i dette kapitlet hovedsakelig til danningsperspektivet og læringsperspektivet, og diskursen bidrar til å lage et skille mellom den spontane leken og det strukturerte læringsarbeidet.

5.2.3 Oppsummering av funn i Overordnet del av LK20

Overordnet del omtaler leken som nødvendig for trivsel, som en inngang til kreativ og meningsfylt læring, og som spontan. I LK20 er det lærings- og dannelsesperspektivet på lek som er mest uttalt, men lekens egenverdi valideres også gjennom anerkjennelsen av barndommens egenverdi og beskrivelsen av lek som nødvendig for de yngste barnas trivsel. Gjennom sin behandling av den *spontane leken* og *målrettet og strukturert arbeid* bidrar diskursen i læreplanen til å konstruere en virkelighetsoppfatning av lek som ustrukturert og en motsetning til arbeid. Dette perspektivet står i kontrast til Deweys teori om lek og arbeid, som vektlegger en kontinuerlig forbindelse mellom disse to aspektene.

5.3 Eksplisitt forekomst av lek i Rammeplan for SFO

I Rammeplan for SFO opptrer lek i fem ulike former – *lek* (21), *leke* (2), *leken* (4), *lekende* (1) og *lekemiljø(et)* (2). I tillegg til disse fem formene finner vi også ved en anledning betegnelsen *bevegelseslek* (1) i dokumentet. Leken nevnes allerede innledningsvis i Rammeplan for SFO og er omtrent det første som møter leseren. Under *Om rammeplan for skolefritidsordningen*, står det at «SFO skal legge til rette for lek, kultur- og fritidsaktiviteter med utgangspunkt i alder, funksjonsnivå og interesser hos barna, og gi barna omsorg og tilsyn» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 3). De øvrige forekomstene av lek i Rammeplan for SFO utgjør prosjektets empiri og er gjengitt i dette kapittelet som direkte sitater fra styringsdokumentet. I min gjengivelse av funnene fra Rammeplan for SFO, har valgt å ta utgangspunkt i kapittelinnholdet brukt i styringsdokumentet. Kapitlene i styringsdokumentet som omtaler leken og som er videreført i mitt analysekapittel er; *Skolefritidsordningens verdigrunnlag*, *Innholdet i skolefritidsordningen*, og *En inkluderende skolefritidsordning*.

5.3.1 Skolefritidsordningens verdigrunnlag

Rammeplan for SFO behandler barndommens egenverdi i et eget delkapittel, *Barndommens egenverdi*. Her kommer det tydelig frem at skolefritidsordningen anerkjenner den barnestyrt leken og de yngste barna i skolens behov selvvalgte aktiviteter. Rammeplan fastslår at «Barndommen har sin egenverdi, og SFO skal, i samarbeid og forståelse med hjemmet, ivareta barnas behov for omsorg og tilsyn, samtidig som det gis rik mulighet for meningsfull fritid og lek» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 7). At SFO skal gi elevene rik mulighet for meningsfull fritid og lek, understreker igjen at leken er kjerneaktiviteten i skolefritidsordningen, og dokumentet formidler tydelig et perspektiv på lekens egenverdi. Når aktiviteten eller leken oppleves som meningsfull for barnet vil den også være motiverende i seg selv. Motivasjon kan ses i relasjon til Csikszentmihalyis teori om flyt (Kibsgaard, 2018). «SFO skal bidra til trivsel og glede i selvvalgt lek og tilrettelagte aktiviteter, og gi rom for rekreasjon og hvile» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 7). Skolefritidsordningen er et frivillig aktivitets- og omsorgstilbud som finner sted på fritiden. Rammeplanen anerkjenner at barna skal ha en viss råderett over sin egen fritid, og vektlegger selvvalgte aktiviteter og rom for hvile. Barns rett til en fritid med lek og hvile skrives også frem i FN's barnekonvensjon.

Skaperglede, engasjement og utforskertrang beskrives som del av skolefritidsordningens verdigrunnlag, og ses i relasjon til lek. «Innholdet, arbeidsformene og det fysiske miljøet i SFO skal støtte opp under barnas lyst til å leke, skape, utforske og mestre» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 8). Skaperglede, engasjement og utforskertrang er også omtalt i forbindelse med opplæringens verdigrunnlag i overordnet del av LK20, og der ses begrepene gjerne i forbindelse med læring. Leken kan, i likhet med læring, være en skapende aktivitet som engasjerer og trigger lysten til å utforske. Rammeplan er tydelig på at «læring i SFO foregår først og fremst gjennom lek, selvvalgte aktiviteter og samhandling med andre barn og med SFOs personale» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 8). Diskursen i Rammeplan for SFO fremhever et sosiokulturelt perspektiv på læring. At læring i skolefritidsordningen skjer gjennom lek og sosial interaksjon med andre jevnaldrende og voksne, er i tråd med Vygotskys sosiokulturelle læringsteori. Anerkjennelsen av leken og dens egenverdi er tydelig uttalt og kjernen i skolefritidsordningens verdigrunnlag. «SFO skal anerkjenne at å leke er en typisk væremåte blant barn, og at leken har en egenverdi. SFO skal prioritere tid og rom for lek» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 8). Å anerkjenne leken er en forutsetning for å kunne anerkjenne barn i småskolealder. Leken er barnas naturlige arena og helt sentral i deres liv. Leken anerkjennes som hovedaktiviteten i skolefritidsordningen, og jeg tolker det som at mye av tiden barna tilbringer i SFO skal brukes til å leke. Diskursen i dette kapittelet støtter en forståelse av lek som en aktivitet for aktivitetens egen skyld. Rammeplanen understreker betydningen av fri lek ved å vektlegge lekens egenverdi og dens karakter som en selvvalgt aktivitet, og den frie leken vies mest oppmerksomhet selv om lek for læring også er et uttalt perspektiv.

5.3.2 Innholdet i skolefritidsordningen

I dette kapittelet i rammeplanen, har jeg identifisert hele 16 forekomster av eksplisitt lek. Det er her vi finner betegnelse *bevegelseslek* og *lekemiljø*, og både *Lek* og *Fysisk aktivitet og bevegelsesglede* er viet egne underkapitler. Skolefritidsordningen beskrives som en helsefremmende arena med ansvar for å legge til rette for aktiviteter som kan «støtte barnas opplevelser av livsglede, mestring og egenverd og deres utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 13). Dette perspektivet er i tråd med dannelsingsoppdraget. Leken aktualiseres slik: «SFO skal legge til rette for lek, kultur- og

fritidsaktiviteter som er tilpasset barn i ulike alder og med forskjellig funksjonsnivå» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 13). At det her vises til at lek, kultur- og fritidsaktiviteter skal tilpasses barnas alder og funksjonsnivå, underbygger igjen inkluderingsprinsippet. Skolefritidsordningen skal legge til rette for god samhandling mellom barn og voksne, og barna skal ha gode vilkår for å medvirke i SFO på en annen måte enn de kan i skolen. «Tilnærmingen i SFO skal imidlertid være en annen enn i skolen, slik at det legges særlig vekt på selvvalgt lek og annen barnestyrt aktivitet» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 14). Rammeplan for SFO peker her på medvirkning som et sentralt element i skolefritidsordningen. Elevene skal selv få lov til å velge hva de vil leke eller hvilke aktiviteter de vil holde på med. For at aktivitetene i skolefritidsordningen skal være selvvalgte og barnestyrt er det en forutsetning at de ansatte i SFO anerkjenner og respekterer barnets ønsker og valg av aktivitet, og at de bidrar til å legge til rette for barnets ønsker. Rammeplan for SFO behandler leken i et eget delkapittel som innledes med at «leken skal ha stor plass i SFO, og barna skal ha tid og rom til lek hver dag» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 14). Stemmen i dokumentet er tydelig på at leken skal være høyt prioritert i skolefritidsordningen. Videre står det at «alle barn skal få mulighet til aktiv deltakelse i leken og å oppleve mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 14).

Å leke med jevnaldrende krever en form for kommunikasjon og for barn som er i skolealder er det naturlig at leken drives framover av dialog og forhandlinger. Leken blir med dette en viktig og naturlig kilde til språklig stimuli, samtidig som den er en verdifull arena der vennskap etableres og relasjoner styrkes. Dette er perspektiver som er tydelig kommunisert i Rammeplan for SFO og underbygger perspektiver på lek som kan knyttes til danning, læring og helhetlig utvikling. «SFO skal tilrettelegge for og støtte opp om, at leken kan stimulere til vennskap, relasjonsbygging, språkutvikling, undring og kreativitet» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 14). At *undring* og *kreativitet* trekkes fram i denne sammenhengen gir et lite pek til LK20 der *nysgjerrighet* og *kreativitet* er gjenkjennbare elementer fra læreplanens kapittel *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* som omhandler læring, samtidig som *undring* og *kreativitet* også er karakteristiske trekk ved lek. «SFO skal legge til rette for lek som engasjerer og inspirerer barna i aktivitet og til aktivitet, og som kan bidra til allsidig utvikling og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 14). Diskursen i dette sitatet, om at lek kan bidra til allsidig utvikling og læring, er et tydelig uttrykk for et dannelsesperspektiv på lek. I tillegg har

engasjement nære forbindelser til *motivasjon*, som jeg har gjort rede for i teorikapittelet og knyttet til Csikszsentsmihalyis teori om flyt. Engasjerte og indre motiverte barn befinner seg i en tilstand av flyt som gir dem kraft til å forsere motstand og løse utfordringer. Dette perspektivet kan knyttes både til lekende og lærende aktiviteter, og står i sterk relasjon til lekens egenverdi.

Styringsdokumentet kommuniserer at aktiviteten i SFO skal ha et tydelig barneperspektiv, og legger ansvaret for å tilrettelegge lekemiljøet på profesjonsfelleskapet. «SFO skal legge til rette for og inspirere til et godt lekemiljø for alle barn» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 14). Begrepet lekemiljø er et ord vi kjenner fra barnehagen, og som er lite brukt i skolesammenheng. Det samme gjelder refleksjoner og diskusjoner rundt lek, som er vanlig i barnehagen, men ikke like utbredt i skolesammenheng. Rammeplan fastslår at «SFO bør legge til rette for at personalet jevnlig kan diskutere og reflektere over hva lek innebærer, og hvordan man som ansvarlig tilrettelegger opptrer i møte med lekende barn» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 14). Her peker styringsdokumentet på hvilket ansvar de voksne i skolefritidsordningen har for barnas lek, både når det kommer til praktisk tilrettelegging og når det gjelder refleksjoner i personalgruppen knyttet til lek. Dette innebærer at leken har en sentral plass i skolefritidsordningen der barna er til stede, men også i personalmøter, planleggingsdager og på arenaer der kun de voksne møtes skal leken vies oppmerksomhet. «SFO skal legge til rette for at barn med behov for særskilt tilrettelegging blir inkludert i lek og tilrettelagt aktivitet» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 14). De voksnes ansvar for å tilrettelegge for lek knyttes til inkluderingsprinsippet i form av å sikre at alle barn får støtte til å delta i leken, noe som igjen kan tolkes som en virkelighetsoppfatning om at lek er sentral for alle barn.

I Rammeplanens delkapittel *Fysisk aktivitet og bevegelsesglede*, finner vi følgende beskrivelser som omfatter lek: «I tilrettelegging og organisering av aktivitetene skal lek og medvirkning tillegges stor vekt» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 15). Igjen anerkjenner Rammeplan for SFO den barnestyrt leken og elevenes rett til å medvirke i aktiviteter som tilrettelegges av de voksne. Medvirkning kan igjen knyttes til engasjement og motivasjon. Videre står det i rammeplanen at «Det fysiske miljøet og utstyret skal være utformet og tilrettelagt med tanke på barnas alder, funksjonsnivå og interesser, slik at det fremmer fysisk aktiv lek» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 15). At den fysisk aktive leken skrives så tydelig frem i

rammeplanen, er både overraskende og gledelig. Styringsdokumentet stiller krav til det fysiske miljøet, og understreker at det skal være tilrettelagt for aktivitet som fremmer fysisk aktiv lek. Her holder det altså ikke å utelukkende tilby stillesittende bordaktiviteter som fargelegging, leire og perler. Igjen står inkluderingsprinsippet sterkt – også den fysiske aktive leken skal tilrettelegges slik at barn med ulik alder og funksjonsnivå kan delta. Som jeg skrev i teorikapittelet fører fysisk aktiv lek med seg en rekke fordeler for barns helhetlige utvikling, som forbedret fysisk helse og motorisk utvikling, i tillegg gir denne typen lek barna en plattform for å utvikle kognitive, emosjonelle og sosiale ferdigheter (Sandseter & Kvalnes, 2021).

Den fysiske aktive leken bringer med seg gode muligheter for helhetlig læring og danning, og bør anerkjennes som et naturlig element i barns liv i og utenfor skolen. «SFO kan vurdere hvordan områder i lokalmiljøet, for eksempel skogholt, andre naturområder eller aktivitetsanlegg, kan brukes i lek, utforsking og fysisk aktivitet» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 15). Lekeapparatene i skolegården er gjerne universelt utformet og følger strenge forskrifter for sikkerhet. Det skal være gummiunderlag på bakken og tilpassede høyder. Naturen tar ikke slike hensyn, og innbyr til bevegelseserfaringer som ikke finnes i skolegården. Rammeplanen oppfordrer til å se muligheter bruk nærområdet og anerkjenner med det verdien av lek og bevegelseslæring i et naturlig miljø. Den fysiske aktive leken er rik på dannelseserfaringer og diskursen underbygger et dannelsesperspektiv på lek. «SFO skal legge til rette for at alle barn får delta i variert bevegelseslek og fysisk aktivitet, og bidra til aktivitetslyst. SFO bør legge til rette for aktivitetsformer som kan bidra til bevegelsesglede, og som oppstår i lek sammen med andre barn» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 15). Glede, mestring og lyst til å være i aktivitet er viktige elementer ved fysisk aktiv lek, og alle aspektene anerkjennes i Rammeplan for SFO. I dette kapittelet ses lek i relasjon til helhetlig læring, og medvirkning, motivasjon og engasjement trekkes frem som viktige elementer. Diskursen forsterker synspunktene som understreker lekens rolle som en kilde til dannelse, samtidig som den fremhever lekens egenverdi.

5.3.3 En inkluderende skolefritidsordning

Inkluderingsprinsippet står sterkt i den norske skolen, og likeså i skolefritidsordningen som er en viktig del av skolehverdagen for de yngste elevene i skolen. Inkluderingsprinsippet er viet et eget kapittel i Rammeplan for SFO, som fastslår at «SFO skal innrettes slik at alle barn får gode utviklingsvilkår, uavhengig av barnas forutsetninger og behov for tilrettelegging, og bidra til at alle barn er en del av et inkluderende fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 8). I sammenhenger der inkludering i skolefritidsordningen beskrives, trekkes også leken frem ved flere anledninger. Det står blant annet at «barn med behov for særskilt tilrettelegging skal ha et tilbud som legger til rette for at også de kan være inkludert og delta likeverdig i lek, kultur og aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 19). Dette sitatet peker på leken som en viktig inkluderingsarena for barn med særskilte behov. «SFO skal ivareta, anerkjenne og synliggjøre mangfold og legge til rette for at ulike språk, uttrykksformer og kulturer kan inkluderes i lek og aktivitet. I utformingen av lekemiljøet ute og inne skal SFO ta hensyn til mangfoldet i barnegruppen» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 19). Å ta hensyn til mangfoldet innebærer å legge til rette for at alle barn, uavhengig av funksjonsnivå, språk og kultur skal kunne delta i leken på SFO. Leken er i seg selv en inkluderende arena, der den enkelte kan delta ut ifra sine egne ønsker og premisser. Å kjenne på tilhørighet og fellesskap er viktig, og i SFO vil dette fellesskapet naturlig oppstå på tvers av skolens trinn og klasser. «Fellesskap kan oppleves i større eller mindre grupper, og i lek og tilrettelagte aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 19). Skolefritidsordningen ved mindre skoler er gjerne organisert slik at hele småskoletrinnet er sammen i SFO, og gir med dette elevene anledning til å bygge relasjoner og vennskap utover klassefellesskapet. Igjen trekkes leken fram som en verdifull fellesskapsarena, og det er de voksnes ansvar å sikre at alle barn får mulighet til å ta del i det lekende fellesskapet. «Personalet skal observere barnas lek og aktiviteter, vurdere om alle barn gis muligheter for deltagelse og med utgangspunkt i barnas interesser legge til rette for at alle barn kan delta» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 19). Deltagelse i lek og fritidsaktiviteter vil styrke barnets utvikling på flere områder, som igjen vil gjøre barnet bedre rustet for å ta del i samspill på andre arenaer – for eksempel i klasserommet. «Gjennom å gi barn muligheter for aktiv deltakelse i lek, kultur- og fritidsaktiviteter sammen med andre barn kan skolefritidsordningen bidra til å utjevne sosiale forskjeller» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 19). Også her fremmer Rammeplan for SFO et sosiokulturelt perspektiv på leken, og knytter den til inkluderingsprinsippet.

I dette kapittelet knyttes leken til mangfold og inkludering, og beskrives som en viktig arena for fellesskap. Leken omtales som et sted der det skal være rom for alle, og skolefritidsordningen skal tilrettelegge slik at alle kan delta ut ifra sine forutsetninger. Diskursen i dette kapittelet styrker lekens posisjon som verdifull, ikke bare for det lekende barnet, men for fellesskapet. Den sosiokulturelle tilnærmingen som fremmes i Rammeplan for SFO underbygger verdien av å etablere støttende miljøer der barn kan utforske, skape og leke sammen i fellesskap.

5.3.4 Oppsummering av funn i Rammeplan for SFO

I Rammeplan for SFO er leken viet stor oppmerksomhet og SFO har potensiale til å sikre de yngste barna i skolen (forutsatt at de deltar i skolefritidsordningen), en hverdag i institusjonen der deres naturlige virke blir anerkjent. I tillegg til at leken opptre med jevn frekvens gjennom store deler av styringsdokumentet, er leken også viet oppmerksomhet i et eget delkapittel. Her slås det innledningsvis fast at leken skal ha stor plass i SFO, at det skal lekes hver dag og at leken skal gi muligheter for mestring, stimulere språkutvikling og være en arena der barna kan utvikle vennskap. Det sosiokulturelle perspektivet på læring står sterkt i skolefritidsordningen, og begrepene *undring* og *kreativitet*, gir assosiasjoner til LK20s beskrivelser av lek og læring.

5.4 Oppsummering av funn i styringsdokumentene

De to styringsdokumentene ligner hverandre dels i utforming og struktur, de bruker flere av de samme begrepene og har likehetstrekk i kapitteinndelingen. Et eksempel på likheter i de to dokumentene er hvordan menneskeverd og verdigrunnlaget behandles innledningsvis i begge dokumentene, og begge har et eget underkapittel som heter «Skaperglede, engasjement og utforskertrang». I Rammeplanens innledende del, under *Skolefritidsordningens verdigrunnlag* beskrives flere av de samme områdene som vi også finner i overordnet del av LK20. *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* er beskrevet i begge styringsdokumentene. I overordnet del av LK20 finner vi *Demokrati og medvirkning*, mens vi i Rammeplanen for SFO finner *Demokrati og fellesskap*. *Bærekraftig utvikling* som i LK20 er beskrevet som et av de tre tverrfaglige temaene, er også beskrevet under verdigrunnlaget for skolefritidsordningen. Læreplanverket LK20 består av tre deler mens Rammeplan for SFO kun er en del, og det er således ikke anledning til å gjøre sammenligninger her, men det er mulig å trekke paralleller mellom de to styringsdokumentene når det kommer til vinkling og perspektiv. I likhet med

overordnet del av LK20 retter Rammeplanen seg mot organisasjonen. Stemmen i teksten er tydelig på at det er personalets oppgave å legge til rette for god lek i skolefritidsordning, på samme måte som stemmen i overordnet del peker på skolens ansvar for å oppfylle de uttalte prinsippene for grunnopplæringen.

Når det gjelder leken, behandles den noe ulikt i de to dokumentene. Den mest innlysende forskjellen når det kommer til lekes fremstilling i de to styringsdokumentene, er lekes frekvens. Det er betydelig færre treff på ordet *lek* i Overordnet del av LK20 sammenlignet med Rammeplan for SFO. Rammeplan for SFO har i tillegg til å omtale leken i de fleste deler av dokumentet, også viet et eget delkapittel til lek, mens LK20 kun nevner leken eksplisitt tre ganger i løpet av sine 15 relativt tettskrevne sider. Analysen viser at diskursene i Rammeplan for SFO i hovedsak knytter lek til barndommens egenverdi, dannelsesperspektivet og inkludering, samt at skolefritidsordningen bygger på et sosiokulturelt perspektiv på læring. Lek ses også i relasjon til helhetlig læring, engasjement og motivasjon, og perspektivet på barnestyrt lek er tydelig uttalt i Rammeplan for SFO. I Overordnet del av læreplanen er diskursen i hovedsak preget av et sterkt læringsperspektiv på lek, men også dannelsesperspektivet og lekens egenverdi også kommer til uttrykk her.

6.0 Drøfting av forskningsresultater fra LK20 og rammeplan for SFO

Formålet med denne dokumentanalysen har vært å spore fremkomsten av lek i de to nevnte styringsdokumentene og få kjennskap til dokumentenes forståelse av lek. I denne delen av oppgaven vil jeg løfte frem funn og analyser gjort i det foregående kapittelet, og se disse i lys av de teoretiske perspektivene presentert i masteroppgavens kapittel 3. For å svare på problemstillingen der jeg spør hvordan de to styringsdokumentene forstår lekens posisjon i skole og SFO, vil jeg drøfte funnene i lys av ulike *perspektiver på lek, lek og læring, lekens egenverdi og lekens relasjon til danning*. De teoretiske perspektivene som jeg vektlegger i drøftingsdelen, er det gjort grundig rede for i teorikapittelet. I styringsdokumentene knyttes leken til sentrale skolepolitiske begreper som inkludering, mangfold og medvirkning. I tillegg er prinsippet om tilpasset opplæring, tidlig innsats og elementer presentert i forskningsgrunnlaget også relevante for lek i skolen.

6.1 Perspektiver på lek

Både LK20 og Rammeplan for SFO anerkjenner leken som verdifull for barns utvikling og de tre perspektivene på lek – lek for læring, lek for danning, og lek for lekens egen skyld, er representert i begge dokumentene. Likevel er det store ulikheter i de to dokumentenes fremstilling av leken. LK20 inneholder få referanser til lek, leken knyttes i hovedsak til læring og danning, og beskrives som et pedagogisk virkemiddel med meningsfylt læring som mål. Den første evalueringsrapporten av seksårsreformen avdekker svært ulike syn når det gjelder hvilken plass leken skal ha i undervisningen, og påpeker at forskningen når det kommer til lek og lekpreget læring i norske førsteklasserom er mangelfull (Hølland et. al., 2021). I Rammeplan for SFO knyttes lek til vennskap, inkludering, fysisk aktivitet, utforskning, mestring, medvirkning og bevegelsesglede. Der brukes betegnelser som barnestyrt lek, selvvalgt lek, engasjerende og inspirerende lek – men aldri fri lek. I analysen trekker jeg parallell mellom det læreplanen omtaler som spontan lek, og den frie leken. Tilsvarende kan selvvalgt og barnestyrt lek, som brukt i Rammeplan for SFO, også relateres til fri lek. Rammeplan for SFO anerkjenner videre at det å leke er en typisk væremåte hos barn som det må prioriteres tid og rom til, samt hvordan både leken og barndommen har en egenverdi. Barndommens egenverdi blir også nevnt i LK20, og det er nærliggende å se på lek og barndom som to uløselige komponenter som utfyller hverandre.

6.1.1 Handlingsrom til å leke

Flere studier og forskningsprosjekter har satt søkelyset på lekens betydning for barns læring og utvikling, og pedagoger og skoleforskere jakter på balansen mellom strukturert undervisning og lekbasert læring. I samfunnsdebatten har betydningen av lek i skolen fått økt oppmerksomhet den siste tiden, der noen tar til orde for betydningen av lek som et pedagogisk virkemiddel, mens andre vektlegger behovet for økt fokus på akademisk prestasjon og standardisert testing. Det er ikke første gang lekens rolle i skolen skaper debatt.

Leik i skulen vart ei kort tid ei viktig politisk sak i samband med diskusjonane om å senke alderen for skulestart frå sju til seks år. Leiken fekk ein sentral plass i utgreiingane om innhold og arbeidsmåtar, særleg for den nye førsteklassen i Reform 97 (Haug, 2021, s. 27).

I et retrospektivt perspektiv vet vi at leken som var sentral i 1997 måtte vike til fordel for grunnleggende ferdigheter og kompetansemål, bare få år seinere. I forskningsgjennomgangen har jeg vist hvordan utdanningspolitikk, læreplaner og institusjonelle betingelser har påvirket lekens vilkår i skolen. Økt lærertetthet på småskoletrinnet er et tiltak som sikrer de yngste elevene ressurser. I evalueringsrapporten av norm for lærertetthet opplyser lærerne at den økte lærertettheten gir rom for mer variert og elevaktiv undervisning noe som bidrar til bedre læringsforutsetninger for de yngste elevene i skolen (Pedersen et al., 2022). At økt lærertetthet i småskolen åpner for mer elevaktiv undervisning og varierte læringsformer er forhåpentligvis også godt nytt for lekens vilkår i skolen, men igjen blir det opp til den enkelte lærer å forsvare lekens plass i skolen. Lista over alt som skal inn i skolen virker endeløs. Etter femten år i småskolen opplever jeg at undervisningen tar mindre og mindre plass, mens sosiale utfordringer, psykiske vansker, skolevegringsadferd og tverrfaglig samarbeid stadig mer av min tid som kontaktlærer. Likevel kommer vi ikke utenom at undervisning er kjernevirksomheten i skolen, og det er naturlig at forskning på skole i stor grad har konsentrert seg om det offisielle undervisningslivet. Leken har vært gjenstand for forskning som et pedagogisk virkemiddel og i form av styrt lek, mens den frie leken er ikke viet like mye oppmerksomhet i forskningen.

Leken er barnets naturlige arena, den er verdifull for barnets utvikling og kan ses i relasjon til flere av grunnpilarene i skolen. Både inkluderingsprinsippet, tilpasset opplæring og tidlig innsats kan knyttes til og berikes gjennom lek. I Rammeplan for SFO knyttes leken til inkludering og mangfold, og leken beskrives som en verdifull fellesskapsarena for samhandling mellom jevnaldrende, men også mellom barn og voksen. Rammeplan for SFO omtaler lekens verdi for læring og utvikling ved flere anledninger, og styringsdokumentet har et tydelig barneperspektiv. Overordnet del på sin side har derimot få referanser til eksplisitt lek, og leken ses helst i relasjon til formell læring og helhetlig danning. Likevel, gjennom sin anerkjennelse av barndommens egenverdi og leken som verdifull for læring og utvikling, gir læreplanen handlingsrom til å leke. «Formuleringene i overordnet del legitimerer at lærer arbeider målrettet for å gi plass til lek og lekende virksomhet i skolens undervisning» (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 67), men læreplanen er ikke tydelig på hva slags lek som menes. Dersom den spontane leken som omtales i LK20 er ment å forstås som fri lek, vil den ikke kunne la seg fange av undervisningens rammer. Den frie leken trenger at det settes av tid slik at spontanitet kan oppstå. For at leken skal være fri må den prioriteres tid og rom for den. Videre pålegger Rammeplan for SFO de ansatte å reflektere over leken og hvilken tilnærming de voksne skal ha til lekende barn. LK20 på sin side inneholder ingen beskrivelser av hvordan profesjonsfellesskapet i skolen skal observere eller diskutere barns lek, og det er uklart hva lek i skolen skal være.

Den endelige evalueringsrapporten av seksårsreformen skal komme med tiltak som forhåpentligvis vil være forpliktende og styrke lekens fotfeste i begynneropplæringen. Formuleringene i LK20 er vage og åpner for tolkning, noe som vil føre til ulikheter i hvordan leken prioriteres fra klasse til klasse. Slik legges ansvaret for å verne om barns rett til lek i skolen på den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier. Det er viktig at lærere er bevisste sin egen forståelse av fenomenet lek, da dette vil påvirke deres tilnærming til lekende førsteklasinger. «Lærernes didaktiske vurderinger angående undervisningsform og arbeidsmetoder bør alltid ta utgangspunkt i og rette seg etter barnenaturen, da vil en lekbasert undervisningsform være en god løsning» (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 13). Innføringen av seksårsreformen og den markante økningen i antall teoritunge undervisningstimer på småskoletrinnet, har uten tvil hatt stor innvirkning på skolehverdagen til de yngste elevene, og dermed også på barndommens

vilkår. Det kan være fortvilende å se hvilken inngripen standardisert testing og høyt læringstrykk er i små barns liv, og samtidig vite at det økte læringstrykket og inntil to år ekstra på skolebenken, ikke gjør at elevene blir verken flinkere eller mer motivert for skolearbeid – snarere tvert imot. «Leken er utvilsomt barns foretrukne læringsform, og det er et samfunnsproblem når mye tyder på at vi ikke greier å ta vare på barns naturlige lærelyst utover i skoleløpet» (Lunde & Brodal, 2022, s. 15). Læreplanen gir skolen handlingsrom til å leke, det er opp til lærere og skoleledere å gripe muligheten til å gi de yngste elevene en bedre tilpasset skolehverdag.

6.1.2 Den frie lekens plass i skolen

Skolens friminutt er en viktig arena for lek med jevnaldrende barn, og den frie leken i skolen har tradisjonelt hørt friminuttet til. Den frie leken er sånn sett en del av det uoffisielle livet i skolen – en slags barnekulturell underverden der den frie leken får utfolde seg (Øksnes og Sundsdal, 2020). Elever på 1. trinn skiller ikke nødvendigvis mellom skole og SFO, for barn er skole en helhet, som ikke begrenses til det som foregår i undervisningen, men som også omfatter skolens friminutt og den tiden de tilbringer i skolefritidsordningen (Hogsnes, 2022). Barns lek kjenner ingen grenser og spontan lek kan også oppstå på arenaer der de voksne ikke har ment at det skal lekes, som i garderober og på toaletter, så vel som i klasserom. Leken i klasserommet er gjerne initiert av læreren og betegnes som lekende læring eller instrumentell lek. «Dette er aktiviteter mange barn har glede av, og er gjerne noe vi må se mer av i klasserom gjennom hele skolen» (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 126). Det er læreren som velger de instrumentelle aktivitetene med bakgrunn i forhåndsbestemte kunnskaps- og ferdighetsmål. Noen lærere legger til rette for alternering av lek og undervisning gjennom for eksempel stasjonsarbeid, der enkelte stasjoner har et tydelig læringsperspektiv, mens andre er lekestasjoner med for eksempel LEGO eller leire. Slik lek er «lovlig» i klasseromssammenheng, men det hender at barn sniker seg til lekne påfunn i undervisningstiden til tross for at dette bryter med lærerens ideer om en god undervisningsøkt. Denne «ulovlige», rekreasjonelle leken vil kunne betegnes som uro i undervisningssammenheng, mens den i friminuttene og på SFO anerkjennes som verdifull (Øksnes & Sundsdal, 2020). I teorikapittelet har jeg beskrevet den frie lekens uvurderlige verdi for barnets utvikling, samt forsøkt å belyse lekens kompleksitet og hvordan instrumentelle aktiviteter kan se ut som lek, men som likevel ikke kan forstås som ekte

lek – naturlig og indremotivert slik barna selv opplever den. Jordet (2020) hevder at skolen krenker elevene ved å hindre dem i å ta aktivt del i egen læring, og at «skolen baserer seg på en forestilling om at hovedveien til kunnskap går gjennom hodet, mens kroppen ikke har noen funksjon i kunnskapstillegnelsen» (Jordet, 2020, s. 154), og argumenterer med det for en mer elevaktiv tilnærming til læring. Skolens tradisjonelle struktur krever en grad av selvregulering fra elevene som til dels er urealistisk. Skolebarn skal sitte mye stille, de skal følge med, vente på tur blant mange barn, la være å si noe, unngå å la seg distrahere av andre, og tolerere tretthet og andre fornemmelser som kan oppstå i en liten kropp. De skal også være med på å ta ansvar for egen læring, noe som skal bidra til regulering, men som i utgangspunktet *forutsetter* en god del selvregulering (Brandtzæg et al., 2016, s. 15).

Det elevaktive perspektivet til tross, praksisen ute i skolene kan ikke sies å gå i en lekbasert retning. Økte krav til testing, tradisjonelle og lærerstyrte læringsmetoder og forventinger om høye elevprestasjoner peker seg ut som sentrale faktorer som «bidrar til å hemme lekens vilkår de første årene i skolen» (Becher et al., 2019, s. 24). Timetallsøkningen på 1990-tallet er i hovedsak rettet mot småskoletrinnet, og økningen kan ses som en organisasjonsrettet strategi som støtter opp under prinsippet om tidlig innsats. De økte timene er hovedsakelig gitt i fagene norsk og matematikk (750 timer), noe som har ført til at de yngste elevene i skolen har fått en teoritung og langt mindre variert skolehverdag. At skolehverdagen for de yngste elevene er blitt svært fagorientert, gjør timetallsøkningen til et tiltak som griper kraftig inn i barndommen. Omorganiseringen førte imidlertid ikke til økt læringsutbytte, og kritiske røster både fra praksis- og forskningsfeltet har de senere årene ment at seksårsreformen heller ikke har ivaretatt barns behov for lek og bevegelse (Sandø & Myran, 2020). LK20 omtaler den spontane leken som verdifull – min umiddelbare undring er hvordan det er tenkt at denne spontaniteten skal få plass i en teoritung skolehverdag, der kartleggingsprøver og kompetansekrav fører til stress og prestasjonspress.

Barn tilbringer store deler av sin barndom, institusjonalisert i skole og SFO. «Derfor er det så viktig å lykkes i skolen, spesielt de første årene, fordi det legger grunnlaget for videre skolegang og utdanningsløp og for senere deltakelse i arbeid og samfunnsliv» (Jordet, 2020, s. 16). Det

elevaktive læringsperspektivet er tydelig uttalt i Overordnet del, men den frie lekens rolle er ikke på langt nær like tydelig kommunisert. Vi som jobber med de yngste barna må respektere lekens egenart og anerkjenne dens naturlige plass i barns liv og i skolen. Å åpne for fri lek innebærer at den voksne må gi fra seg noe av kontrollen, og rammene viskes i noen grad ut. Løse rammer krever ressurser i form av voksentetthet. I barnehagen er barn over 3 år sikret en bemanningsnorm som tilsvarer minimum en voksen per seks barn, mens i skolen sikrer lærernormen de yngste klassetrinnene en lærer per femten elever. Betingelser Legger føringer for hvor smidig det lar seg gjøre å gjennomføre lekende aktiviteter og elevaktiv læring. I skolefritidsordningen finnes ingen bemanningsnorm, men det heter at «bemanningen av skolefritidsordningen skal avgjøres kommunalt ut fra lokale forhold og behov» (Utdanningsdirektoratet, 2021c, 9. juni). Samtidig stilles det omfattende krav i Rammeplan om at SFO skal tilrettelegge for lek og aktiviteter innendørs og utendørs, for god samhandling, deltagelse og for aktivitetsformer som kan bidra til bevegelsesglede. Det skal videre etableres inspirerende lekemiljøer og personalet skal jevnlig reflektere over lek. Skolefritidsordningen er uten tvil gitt et svært omfattende oppdrag.

I den første evalueringsrapporten etter seksårsreformen kommer det frem at det i størst grad legges til rette for finmotorisk lek, grovmotorisk lek og konstruksjonslek på førstetrinn, mens rolleleken er mindre utbredt. Rapporten peker på at noe av grunnen til dette er at det i klasserommet er lite tilgjengelig materiell som inspirerer til rollelek (Bjørnstad et al., 2022). Vi kommer inne unna at i mange tilfeller vil barna også trenge noe å leke med. I Instagram-feeden min dukker det stadig opp lærere som innreder klasserom med loppemarkedfunn og leker de har kjøpt for egne penger eller tatt vare på etter egne barn. Mange lar seg inspirere av disse ildsjelene, som på den andre siden kritiseres for å kjøpe LEGO og læremidler for egne penger i en skole som knapt har råd til lærebøker – langt mindre til fargeblyanter, puterom og utkleddingstøy. Det fører til en privatisering av klasserommet og ulik tilnærming til undervisnings når styringsdokumentenes tale og de institusjonelle betingelsene ikke sikrer skolen ressurser til å gi alle barn de samme mulighetene. Målet må være å sikre alle barn en god og helhetlig barndom i skolen, der det er rom for at barnekulturen kan få utfolde seg og der leken har sin naturlige plass i undervisningen, i friminuttene og i SFO.

6.1.3 Kontinuitet i overganger

Rammeplan for SFO behandler overgangen fra barnehage til skole og skolefritidsordningen i et eget delkapittel, og beskriver at SFO skal støtte og gi barna trygghet i overgangen fra barnehage til skolen (Kunnskapsdepartementet, 2021). Som et av få kapitler i styringsdokumentet, er ikke leken nevnt i dette kapittelet, noe som overrasket meg med tanke på hvor sentral leken er både i barnehage og SFO. Overgangen fra barnehage til SFO og skole kan absolutt knyttes til prinsippet om tidlig innsats, og leken er svært aktuell i denne sammenhengen. Måten leken fremstilles på i Rammeplan for SFO, er gjenkjennbart med tanke på hvordan leken behandles i barnehagen. For de skolestarterne som begynner på SFO før første skoledag i august, vil skolefritidsordningen gjennom leken kunne bidra til å sikre en god overgang fra barnehage til SFO og skole. At hverdagen i skolefritidsordningen i høy grad er preget av lek og barneinitiert aktivitet, bidrar til å skape sammenheng og kontinuitet i erfaringer for ferske skolestartere (Hogsnes & Storli, 2019). Dette perspektivet er ikke belyst i Rammeplan for SFO og jeg opplever det som et brudd med tanke på hvor sentral leken er i de andre delene av dokumentet. Deweys teori om kontinuitet i erfaringer underbygger verdien av å ivareta leken i overgangen fra barnehage til skole. De fleste skolestartere har rike lekerfaringer og det er viktig at de får bygge videre på erfaringer og arbeidsmåter som de kjenner fra barnehagen. Overgangen fra barnehage til skole betegnes som en horisontal overgang, mens de overgangene barnet erfarer daglig, som overgang fra skole til SFO, beskrives som vertikale overganger. De yngste elevene i skolen opplever skolen som en helhet, likevel er det viktig å arbeide for at elevene skal oppleve kontinuitet i de vertikale overgangene, som mellom skole og SFO. At leken behandles relativt ulikt i de to styringsdokumentene kan være til hinder for kontinuiteten, og kan føre til at elevene vil oppleve brudd i hvordan det legges til rette for lek i skolen sammenlignet med i skolefritidsordningen. Overordnet del av LK20 er lite forpliktende i sin omtale av leken. Samtidig viser analysen at det er likheter i perspektivene på lek som kommer til uttrykk i styringsdokumentene, og det ligger slik sett til rette for at leken kan være limet som bidrar til trygge og forutsigbare overganger i de yngste elevenes skolehverdag.

6.1.4 Den inkluderende leken

Inkludering er et grunnleggende prinsipp for den norske skolen og i Rammeplan for SFO ses leken i relasjon til inkluderingsprinsippet. Leken er i seg selv en inkluderende arena der barnet deltar ut ifra egne forutsetninger. I Rammeplan for SFO er et eget kapittel viet til behandlingen

av inkluderingsprinsippet - *En inkluderende skolefritidsordning*. Her beskrives viktigheten av å legge til rette for lek som treffer mangfoldet i elevgruppen og de voksne i skolefritidsordningens ansvar for å møte det lekende barnet og hjelpe barn som strever med å komme inn i leken. Rammeplanen trekker spesielt frem hvordan skolefritidsordningen skal legge til rette for at ulike språk og kulturer kan inkluderes i leken, noe som innebærer at flerspråklige elever skal få mulighet til å bruke sine språklige erfaringer i lek. Leken har sitt eget språk og barn samler seg gjerne om lekende aktiviteter selv om de ikke nødvendigvis snakker samme språk. Flerspråklige elever som har begrenset kompetanse i norsk har samme forutsetninger for å delta i ballspill og bevegelseslek som norske barn, og leken bidrar til språklig stimuli for alle barn uavhengig av språk. Overordnet del av LK20 behandler også inkludering i et eget kapittel – *Et inkluderende læringsmiljø*. Her er ikke leken nevnt eksplisitt, men læreplanen trekker frem verdien av inkluderende, inspirerende læringsfellesskap med varierte læringsarenaer som fremmer motivasjon og innsikt (Kunnskapsdepartementet, 2017).

6.2 Lek og læring

Det ser ut til å være enighet på forskningsfeltet om at «barn lærer best gjennom interaksjon og kommunikasjon, når de opplever læringen som meningsfull og den stimulerer deres fantasi og forestillingsevne» (Lillejord et al., 2018, s. 25), og når de får være aktive i sin egen læreprosess. I forskningen går det et skille mellom de som argumenterer for at barn bør ha frihet til å ta initiativ til egne aktiviteter, og de som hevder at undervisningen bør være planlagt og ledet av voksne (Lillejord et al., 2018). Kunnskapsløftet fremmer en aktivitetsbasert tilnærming til læring, og legger med det til rette for at elevene kan bygge kunnskap, ferdigheter og kompetanse gjennom samhandling med andre i varierte aktiviteter. Et slikt syn på læring er i tråd med Lev Vygotskys tanker om sosiokulturell læringsteori, der læring skjer i fellesskap og samspill med andre barn, og i denne sammenhengen blir leken en naturlig ramme for samhandling. «Å arbeide konstruktivt sammen mot et felles mål fremmer elevenes produktivitet, gir forståelse på et høyere nivå og nye og mer kreative perspektiver på læringsarbeidet» (Olsen & Buli-Blomberg, 2020, s. 128).

Lek som læringsaktivitet blir gjerne referert til som lekende læring eller undervisning med lekende struktur. Språkleker og stasjonsundervisning er eksempler på denne type undervisning, der det legges til rette for alternering av lek og undervisning (Øksnes og Sundsdal, 2020). Utfordringen ved alle former for lekende læringsaktiviteter ligger i å bringe opplevelsen, gleden, undringen og engasjementet, som er nært knyttet til leken, over til læringsaktiviteten (Lillemyr, 2019). Ved å bringe elementer fra leken over i læringens arena, kan de unike opplevelsene, undringen, gleden, spenningen, engasjementet og opplevelsen av vennskap, bidra til å styrke elevenes motivasjon for læring (Lillemyr, 2019). I analysen bet jeg meg merke i hvordan LK20 fremstiller lek som det motsatte av strukturert og målrettet arbeid. En slik diskurs vitner om et ensidig perspektiv på lek. Lek kan absolutt være både målrettet og strukturert, og samtidig oppfylle kriteriene for fri lek. Dewey hevder at lek og arbeid er to sider av samme sak (Øksnes & Sundsdal, 2020). Diskursen i styringsdokumentet følger på et vis et skille mellom to perspektiver på lek; den frie leken, og lek som læring. Og denne dikotomien er svært interessant, da den blir motsagt i teorien.

Lekens vilkår i skolen skal angivelig være styrket med LK20. «Fagene er blitt mer praktiske og det er lagt vekt på skaperglede, engasjement og utforskertrang fordi det kan fremme elevenes læring og lærelyst. De nye læreplanene legger bedre til rette for at de yngste elevene kan lære gjennom lek og utforsking. Lek er nødvendig for deres trivsel og utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2021d). Likevel fant jeg få spor av eksplisitt lek i Overordnet del av læreplanverket, som skal beskrive verdier og prinsipper for grunnopplæringen. I et læringsperspektiv kan lek knyttes både til elevmedvirkning, engasjement og ulike former for kreative arbeidsformer, men dette blir tolkninger og er ikke tydelig uttalt i læreplanen. Overordnet del gir ingen tydelig definisjon av hvilken betydning leken har for læring, men beskriver kreative og skapende læringsprosesser som bidrar til elevenes dannelse og utvikling, og stimulerer til vitebegjær og skaperkraft (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom samarbeid, nytenkning og entreprenørskap skal elevene utvikle skaperglede, engasjement og utforskertrang. Disse begrepene gir assosiasjoner til indre motivert aktivitet som gjerne kan forbindes med lek, men oppfyller ikke nødvendigvis faglitteraturens krav til ekte lek, slik den beskrives i flytteorien og av Øksnes og Sundsdal. Her er det i realiteten snakk om ytre motiverte, voksenstyrte læringsaktiviteter med definerte mål. Et slikt perspektiv på lek og læring kan med fordel knyttes til Deweys teori om lekenhet som en mental innstilling. En lekende tilnærming til

læring tillater oss å dra nytte av den motivasjonen og gleden som naturlig hører leken til, i læringsarbeidet.

6.2.1 Skaperglede, engasjement og utforskertrang i voksenstyrt lek

Lærerplanen LK20 vektlegger skaperglede, engasjement og utforskertrang som viktige prinsipper for opplæringen på alle trinn, og slår fast at lek nødvendig for trivsel og utvikling. Ved å anerkjenne leken som læringsarena, møter skolen mange av de utdanningspolitiske prinsippene som fremheves i samfunnet. Leken kan være en arena der elevenes mulighet for medbestemmelse og medvirkning styrkes ved å gi elevene anledning til at de på eget initiativ kan eksperimentere, være kreative og oppfinnsomme, ved å legge til rette for at de kan ta initiativ og styrkes i sin evne til å ta selvstendige valg (Lillemyr, 2019). I den grad lekens rolle er styrket med ny lærerplan, handler det i hovedsak om lek som kan knyttes til det formelle læringsperspektivet i arbeid med kompetansemål i fag. I LK20s kapittel 1.4 *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* finner vi flere formuleringer som beskriver elevaktive læringsformer og som fint kan relateres til lek og lekende aktivitet, og begrepene opptrer ikke utelukkende i dette delkapittelet, men er å finne flere steder i forskriften. Eksempler på elevaktive verb er *å utforske, oppdage, skape og eksperimentere*. Styringsdokumentet formidler virkelighetsoppfatninger om lek ved å knytte leken til kreativitet, utforsking, eksperiment og skapende aktivitet. Det er ikke nødvendigvis slik at alle disse elevaktive læringsformene kan sidestilles med lek. En aktivitet skal ikke nødvendigvis betegnes som lek utelukkende fordi tilnærmingen er kreativ eller utforskende.

Rammeplan for SFO behandler også skaperglede, engasjement og utforskertrang i et eget delkapittel som har flere likhetstrekk med LK20s delkapittel med samme navn. Både Rammeplan for SFO og LK20 trekker frem kreativitet og nysgjerrighet som egenskaper som skal fremmes gjennom arbeidet i SFO og skole. I LK20 vektlegges skapende læringsprosesser mens Rammeplan for SFO knytter det å skape til lek og mestring. Læringsperspektivet i skolefritidsordningen retter seg i hovedsak mot sosial læring i samhandling med andre barn og voksne, og erfaringsbasert læring gjennom selvvalgte aktiviteter og fri lek. Lekens rolle i skolefritidsordningen er tydelig uttalt i Rammeplan for SFO. Læreplanen på sin side er vag og uklar i sin fremstilling av leken, og uten en tydelig definisjon av begrepet lek kan det føre til store ulikheter mellom skoler og klasser. De elevaktive læringsformene som beskrives i LK20,

bidrar ikke nødvendigvis til å styrke lekes rolle i skolen og læreplanen fokuserer i hovedsak på styrt lek og lek som metode i det formelle læringsarbeidet. «Styrt lek ser ikke ut til å dele de kvalitetene det ellers er bred enighet om at definerer lek. Styrt lek handler om å fremme akademisk kunnskap gjennom lekaktiviteter» (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 110). Min tolkning er at læreplanen fremmer skapende og elevaktive læringsprosesser, og at det er det elevaktive perspektivet som er styrket med LK20, ikke lekens rolle i skolen. Ved å oppheve skillet mellom lek og læringsarbeid, kan det tilsynelatende virke som leken får en mer sentral plass i skolen, men dette er i realiteten med på å undergrave lekens egenverdi og den blir redusert til et middel for å oppnå noe utenfor leken selv (Løndal, 2019). Løndal (2019) stiller seg kritisk til en slik tilnærming til *lærende lek* der leken brukes som en metode for å nå spesifikke kunnskapsmål, men påpeker samtidig at leken kan ha pedagogisk verdi. Mens Eik (2022) på sin side hevder at det ikke nødvendigvis er et skarpt skille mellom barns egen lek og vokseninitiert lek med forhåndsbestemte læringsmål. Øksnes & Sundsdal (2020) problematiserer hvordan det å fremme akademisk læring gjennom aktiviteter som minner om lek, og på den måten lure elevene til kunnskap, kan minne om manipulasjon. Forholdet mellom lek og læring er med andre ord ikke ukomplisert og det argumenteres godt i begge leire for og imot lærende lek. Diskusjoner knyttet til den pedagogiske oppfatningen om lek som et effektivt læringsverktøy bør løftes både politisk og i profesjonsfellesskapet på skolen. Leken kan med fordel knyttes både til skolens utdannings- og dannelsesoppdrag, men leken i skolen kan ikke utelukkende være et middel på veien mot kompetansemålene. Ved å ivareta leken slik intensjonen var i seksårsreformen, kan skolen bidra til å redusere variasjonsbredden i elevgruppa og gi de yngste elevene en skolehverdag som møter deres iboende behov.

6.2.2 Tilpasset opplæring

En lekende tilnærming til fagstoff og kompetansemål er en tilpasning i seg selv. Ved å legge til rette for læring gjennom lek knytter vi prinsippet om tilpasset opplæring til det didaktiske perspektivet på undervisningen. Likevel, har jeg ikke klart å identifisere en eksplisitt kobling mellom lek og tilpasset opplæring i styringsdokumentene. «En lærer som arbeider i tråd med konstruktivistiske prinsipper og bruker en elevsentrert form for undervisning, betrakter barna som aktive lærende, og organiserer undervisningen slik at barna utvikler faglige ferdigheter» (Lillejord et al., 2018, s. 28). Gjennom elevaktive læringsformer tilpasses undervisningen til den

aktuelle elevgruppa, og det er lærerens oppdrag å lede læringsarbeidet. «Klasseledelse og god organisering av undervisningen er viktig for at de yngste barna skal trives, mestre og lære» (Meld. St. 6, (2019-2020), s. 34). Kvaliteten på lærerens ledelse i klasserommet har stor betydning for elevenes faglige og sosiale læring. Dersom skolen skal oppfylle sitt samfunnsmandat om å legge til rette for tilpasset opplæring slik det er beskrevet i styringsdokumenter og i fagteori, må leken prioriteres i skolen. Lekens relasjon til tilpasset opplæring er ikke eksplisitt uttalt i Overordnet del, likevel mener jeg at det finnes diskurser i læreplanen som knytter lek til prinsippet om tilpasset opplæring. Å leke bør være en naturlig del av tilpasset opplæring i begynneropplæringen, og LK20 anerkjenner leken som verdifull for de yngste elevene. Lekende læringsaktiviteter fremmer tilpasset opplæring og er inkluderende i den forstand at alle barn kan delta på sine premisser. I LK20s behandling av prinsippet om tilpasset opplæring står det at skolen kan tilpasse undervisningen ved å velge læringsaktiviteter og pedagogiske metoder som sikrer at alle barn får best mulig utbytte av undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Analysen min viser at overordnet del anerkjenner leken som et verdifullt pedagogisk virkemiddel som fremmer elevaktiv læring, skaperglede, engasjement og utforskertrang.

6.3 Lekens egenverdi

Å leke er barndommens kjernevirksomhet, og leken kan ha mange ansikter. Å kunne leke fritt på barnets egne premisser har enorm verdi både i nåtid og seinere i livet. Barn i småskolealder mestrer et bredt lekerepertoar. Leken kan være fysisk aktiv bevegelseslek eller en stillesittende aktivitet ved bord eller på gulv. Barnet kan leke alene eller sammen med andre. Leken kan være fylt med latter og lyd, eller musestille, hemmelighetsfull og konsentrert. Det er stor variasjon, og alle former for lek har stor verdi for helhetlig læring, danning og utvikling. For eksempel kan det å leke med LEGO på stuegulvet innebære actionfylt samspill med jevnaldrende, der naturkatastrofer avverges og kjeltringer rømmer fra politibilen som velter utfor et fiktivt stup. På en annen side kan det å leke med LEGO innebære ro og dyp konsentrasjon, som når barnet møysommelig blar seg gjennom den tjukke bruksanvisningen, side for side, og leter frem brikker som plasseres på hverandre etter instruksjonene. Da fremstår LEGO-leken som målrettet og strukturert arbeid. Den er like indre motivert som den frydefulle eller fysisk aktive leken, men drives fremover av mestringsopplevelsen det gir når motstand overvinnes og med det

ferdigbygde mesterverket som mål for aktiviteten. Når leken i seg selv motiverer, befinner barnet seg i en flyttilstand der tid og sted ikke er viktig. Leken er altoppslukende og har ikke noe mål utover den opplevelsen den gir. Barns lek må ikke nødvendigvis knyttes til utvikling eller læring, leken er verdifull først og fremst fordi den lar barnet oppleve glede og fornøyelse (Øksnes & Sundsdal, 2020). Perspektiver på lekens egenverdi kommer til uttrykk i begge styringsdokumentene, men er tydeligst uttalt i Rammeplan for SFO som blant annet beskriver leken som en kilde til glede. Overordnet del av LK20 beskriver leken som nødvendig for trivsel, og jeg tolker det som en anerkjennelse av lekens egenverdi.

6.3.1 Barndommens egenverdi

Den frie leken og lekens egenverdi er ikke nevnt i LK20, men styringsdokumentet slår fast at skolen må anerkjenne barndommens egenverdi. Hva læreplanen legger i begrepet *barndommens egenverdi* utdypes ikke i dokumentet, og det blir opp til leseren å gi oppdraget innhold. For meg handler barndommens egenverdi om de assosiasjoner jeg har til egen barndom og om den tryggheten, gleden og essensen jeg ønsker at mine egne barn skal kunne ta med seg fra sin. Men det handler også om gylne øyeblikk og erfaringer jeg som lærer har fra klasserommet. Det handler om de gode minnene, og den uskyldige og bekymringsløse tilstanden vi en gang befant oss i. Barndommen er en periode i livet da fantasien blomstrer, de første minnene formes og vi utforsker og lærer gjennom lek og nysgjerrighet. Barndomsårene forbindes gjerne med frihet, uskyld, enkelhet, undring, naivitet, spontanitet og lekenhet. Min opplevelse av barndommen er subjektiv og nært forbundet med egne erfaringer, og fremstillingen er sikkert noe romantisert. Når læreplanen unnlater å definere begrepet, åpnes det for tolkninger som mine. Hvorvidt læreplanen mener å trekke paralleller mellom barndommens egenverdi og lekens egenverdi, vites ikke, men det er vanskelig å se for seg en barndom uten lek. Sammenhengen mellom barndom og lek kommer til uttrykk hos Garvis og Ødegaard (2018), som peker på hvordan velferdssamfunnet påvirker barndommens betingelser og ivaretar barns rett til å leke. Barnets lekende natur anerkjennes i Rammeplan for SFO som er tydelig i sin beskrivelse av lekens egenverdi. Jeg opplever at skolefritidsordningen i langt større grad enn Overordnet del, anerkjenner lekens sentrale og uvurderlige betydning for barndommen. Det ser ut til at de to dokumentene representerer ulike syn både når det kommer til barnet, barndommen og lekens egenverdi. Rammeplanen beskriver *Barndommens egenverdi*

og *Trygghet, omsorg og trivsel*, og peker på at «SFO skal ivareta og møte barnas behov for omsorg, trygghet, trivsel, tilhørighet og anerkjennelse» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 7), samtidig som «det gis rik mulighet for meningsfull fritid og lek» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 7). LK20 er på sin side fagorientert også i sin behandling av de yngste elevene, og leken relateres i stor grad til læring. Innholdet og kvaliteten på støttematerialet presentert på utdanningsdirektoratets nettsider i tilknytning til Overordnet del, underbygger fokuset på faglig læring i fagene. Rammeplan for SFO oppleves som barneorientert, og omtaler ved flere anledninger den frie lekens egenverdi og viktigheten av barnestyrte aktiviteter.

6.4 Lek i relasjon til danning

Charlotte Lunde og Per Brodal uttrykker i sin bok (2022) en bekymring for at barn leker mindre. De peker på hvordan økende voksenstyring av barns liv, med tilsvarende redusert tid til fri lek, kan være forklaringen på hvorfor mange barn og unge sliter psykisk. «Utemiljøet i skoler og barnehager innskrenkes og standardiseres av hensyn til økonomi og sikkerhet. Istedenfor fri bevegelseslek blir mer og mer av barnas bevegelsesutfoldelse organisert og voksenstyrt» (Lunde & Brodal, 2022, s. 15). Ifølge Ungdata-undersøkelsen har det vært en økning av selvrapporterte psykiske helseplager blant barn og ungdom hvert år siden 2010 og det har i samme periode «vært en sterk økning i ungdoms bruk av antidepressiva og sovemidler» (Lunde & Brodal, 2022, s. 26). Brodal og Lunde stiller spørsmålsteget ved om dette kun skyldes økt prestasjonspress blant annet i skolen, eller om barn og unge i dag har mindre motstandsdyktighet enn tidligere (Lunde & Brodal, 2022, s. 27). Studier innenfor både psykologi, pedagogikk og nevrofag har vist at lek fremmer en rekke viktige utviklingsprosesser hos barn og unge. Mye tyder på at lek gir det beste grunnlaget for videre læring i skole og arbeidsliv. Barns lek har betydning for både motoriske, sosiale, språklige og kognitive ferdigheter. Nettopp derfor kan vi si at leken er et sentralt utviklingsarbeid hos barn (Lunde & Brodal, 2022, s. 10).

Danningsprinsippet står sentralt i læreplanen. Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang danningssprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Faglig og sosial læring skal

ses i sammenheng og er gjensidig avhengig av hverandre. LK20 beskriver hvordan identitet, selvbilde, meninger og holdninger utvikles i samspill med andre, og knytter med det danning til sosial utvikling, samarbeid, fysisk og estetisk utfoldelse og mestring. De fem grunnleggende ferdighetene; lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter, er nødvendige for å oppnå faglige forståelse, men også viktige i utviklingen av sosiale relasjoner. De tre tverrfaglige temaene – folkehelse og livsmestring, bærekraftig utvikling, og demokrati og medborgerskap, knyttes også til dannelsingsprinsippet. Opplæringen skal danne hele mennesket og gi elevene et godt utgangspunkt og gode forutsetninger til å kunne forstå og påvirke faktorer i eget liv. «Lek er barns primære aktivitet og uttrykksform og det er gjennom leken barnet lærer seg selv og omgivelsene sine å kjenne. Leken er helt avgjørende for barns opplevelser, utvikling og læring» (Sandseter og Kvalnes, 2021, s. 17). I analysen knyttes leken til skolens dannelsingsoppdrag, men da i hovedsak i form av lekende læring i undervisningssituasjon. «Det er forskjell på en forståelse av leken som et didaktisk hjelpemiddel for å nå forhåndsbestemte kunnskaper og ferdigheter, på den ene siden, og det å ha en forståelse for lekens betydning for menneskers liv i bred forstand på den andre siden (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 120). Med sitt dannelsesperspektiv på leken, underbygger læreplanen dels et helhetlig læringssyn, men den frie leken kunne med fordel vært viet langt mer oppmerksomhet. Inger Marie Vingdal (2022) peker på hvordan forhenværende skolereformer har hatt mer læring og kunnskap for elevene som mål, uten at de har fungert i tråd med intensjonene. Hun stiller spørsmålsteget ved om en fornyelse av Kunnskapsløftet (LK20) vil løse utfordringene i skolen: «Det ser dessverre ut til at heller ikke denne fornyinga bygger på eit heilskapleg læringssyn og kunnskap og forståing om eleven» (Vingdal, 2018, s. 48). Et helhetlig syn på læring utfordrer den tradisjonelle oppfatningen om at det formelle læringsarbeidet hører til i klasserommet og leken er forbeholdt friminutt og SFO. Et helhetlig læringssyn tar hensyn til hele barnet – dets fysiske, intellektuelle, følelsesmessige og sosiale utvikling. Leken er sentral i et helhetlig læringssyn og kan knyttes til både barneinitierte og lærerinitierte aktiviteter (Eik, 2022). I leken etablerer og reetablerer barnet sine erfaringer i samspill med omgivelsene sine, og leken er en viktig utviklingsarena både i skolen, i friminuttene og i SFO. «Lek og lekpregede aktiviteter kan knyttes til sentrale kompetansemål i fagene, men i størst grad til skolens overordnede mål og et helhetlig syn på læring» (Eik, 2022, s. 34). Slik bidrar leken til å realisere skolens brede oppdrag, og et ensidig perspektiv på lek i skolen vil begrense elevenes mulighet for helhetlig læring og danning.

6.4.1 Leken i gata

Økt digitalisering og økende grad av organiserte og voksenstyrte fritidsaktiviteter bidrar til at det er mindre rom for den uformelle leken i gata, etter skoletid. Barn tilbringer mer tid i utdanningsinstitusjonene og den økte institusjonaliseringen kan ses som en trussel for den frie leken. Brodal og Lunde (2022) hevder at lekens posisjon er truet på flere arenaer i samfunnet, ikke bare i skolen. Min analyse bevitner at det er dannelses- og læringsperspektivet på lek som er mest uttalt i LK20. Videre viser min analyse at Rammepan for SFO ivaretar den frie leken og at barnstyrte aktiviteter verdsettes høyt i skolefritidsordningen. Det legges dermed mye ansvar på SFO som ser ut til å være den eneste arenaen som skal gi barn i småskolealder rom for fri lek, når skole og fritid fylles av styrte aktiviteter. Samtidig er det jo ikke slik at barn som ikke går på SFO blir fratatt muligheten til å leke fritt, og det foregår mye barnstyrt lek i nabolagene etter skoletid. Medietilsynet (2022) melder at barn og unge bruker mye tid på dataspill, og barna selv rapporterer at spillverdenen er en sosial arena. Kan det være at den leken som tidligere foregikk i gata på boligfeltene etter skoletid, nå i hovedsak finner sted i skolefritidsordningen?

Intensjonene bak seksårsreformen var gode, men klasseromslivet på småskoletrinnet ble ikke som forespeilet. LK20 er i liten grad forpliktende når det kommer til den barnstyrte leken, men ved å anerkjenne den frie og spontane leken som verdifull for de yngste elevene, gir læreplanen oss handlingsrom til å leke. Det kommer tydelig frem av analysen at skole og SFO har ulik tilnærming til leken, og min umiddelbare tanke er at læringstrykket i skolen må dempes og den frie lekens posisjon må styrkes for å gjøre skolelivet levelig for ferske skolestartere. Samtidig skal skole være noe annet enn barnehage og SFO. De fleste førsteklassinger kommer til skolen med en forventning om at de skal få skolebøker og lære å lese. Endelig skal det nye pennalet tas i bruk i det de går fra å være eldst i barnehagen til å bli yngst på skolen. Utfordringen ligger i å introdusere førsteklassingene for skolen uten at skyhøye skolepolitiske ambisjoner og prestasjonskrav går ut over elevenes lærelyst, og det kan se ut til at løsningen ligger i skolefritidsordningen. Skolefritidsordningen kan være den frie lekens forkjemper, som gjør læringstrykket i skolen overkommelig, og veier med sitt perspektiv på lek opp for læringsperspektivet som dominerer i skolen. Innføringen av 12 timer gratis SFO for første- og andreklassinger vil trolig føre til at flere ønsker å benytte seg av tilbudet, og skolesystemet

beveger seg med det i retning av en heldagsskole for de yngste elevene (Wendelborg, 2018). Dette vil igjen bidra til at flere barn får ta del i fellesskap og fri lek innenfor institusjonens rammer. Slik kan skolefritidsordningen styrke skolens forutsetninger for å oppfylle sitt brede dannelsesoppdrag. Målet bør være at flest mulig barn i småskolealder deltar i skolefritidsordningen, slik at de kan være med på «leken i gata» innenfor institusjonens rammer. Dette gjøres best ved å legge til rette for at skole og SFO kan utfylle hverandre, enten det skjer i samspill eller med SFO som en obligatorisk del av skolen. Å styrke skolefritidsordningen som et «leken i gata»-tilbud for de yngste elevene i skolen, kan betraktes som en integrering av allsidig og helhetlig læring og vil være en omfavnelser av dannelsesoppdraget.

6.5 Et miljø å leke i

Den nasjonale evalueringen av SFO fastslår at det er store ulikheter fra kommune til kommune i hva som tilbys av aktiviteter og innhold i skolefritidsordningen (Wendelborg et al., 2018). Rammeplan for SFO peker på verdien av å legge til rette for et godt og inspirerende lekemiljø for alle barn i skolefritidsordningen. Begrepet lekemiljø er kjent fra barnehagen og handler om å gi barna tilgang til ulike lekemuligheter og ressurser som inviterer til lek. Lekemiljøene bør reflektere mangfoldet i elevgruppen. Ved å tilby ulike typer lekemiljøer gir skolefritidsordningen barna muligheten til å utfolde seg på sine egne premisser, samtidig som de får trening i å samhandle med andre. Et godt innendørs lekemiljø i SFO kan inkludere rom eller miljøer som inviterer til fantasilek, bevegelseslek og andre former for kreativ lek som rollelek, for eksempel i en dukkekrok med lekekjøkken, butikklek eller legekantor. Andre former for kreativ lek som konstruksjonslek, hobbyaktiviteter og brettspill hører naturlig til i skolefritidsordningen. Et lekemiljø kan også innebære vannlek og motorikkrom, eller aktiviteter i gymsal. Ved å gi elevene tilgang til varierte lekemiljøer gir vi dem mulighet å engasjere seg i ulike former for lek som støtter deres helhetlige utvikling. At Rammeplan for SFO tar elevenes lekemiljø på alvor styrker lekens betydning som en sentral del av barnas oppvekstmiljø, og legger grunnlag for en variert og berikende skolefritidsordning. I skolefritidsordningen bør lokalet og fasilitetene både inne og ute innby til variert lek og bevegelse. Uteområdet bør gi mulighet for fysisk aktivitet og bevegelseslek som ballspill og lek i lekestativ, og det kan med fordel legges til rette for at barna kan få utforske skog og mark. Et godt lekemiljø er utformet for å stimulere til fantasi, kreativitet

og fysisk aktivitet innenfor trygge rammer. At bevegelseslek og fysisk aktiv lek skrives tydelig frem i Rammeplan for SFO er svært gledelig.

6.5.1 Fysisk aktiv lek

I Rammeplan for SFO kan vi lese at skolefritidsordningen skal legge til rette for variert lek inne og ute gjennom lekemiljøer som tar hensyn til mangfoldet i elevgruppen. Dette innebærer å invitere til lek i lekemiljøer som gir barna mulighet til å utforske, oppdage og bevege seg på ulike måter. Alle former for lek bør være velkommen i skolen, og Rammeplan for SFO er tydelig i sin prioritering av bevegelseslek og har viet den fysiske aktive leken oppmerksomhet i et eget underkapittel. Fysisk aktiv lek og risikolek i skole og SFO handler ikke om at leken skal være farlig eller uforsvarlig. Disse formene for lek innebærer å gi barna mulighet til å utforske og mestre utfordrende situasjoner på en trygg måte. Det blir her de voksnes oppgave å legge til rette for at deltagelse i fysisk aktiv lek og risikolek blir en positiv opplevelse som barnet kan vokse på.

Gjennom leik, og ofte fysisk-motorisk leik, får barn venner og øver på å samhandle og respektere kvarandre. Når nyare skulepolitiske dokument vektlegg verdien av gode læringsmiljø, og overser leik og leikande tilnærming, kan det gi inntrykk av manglande kunnskap om barn. Eit godt læringsmiljø er eit læringsmiljø der fokuset er på å bli betre ut frå einge føresetnadar, jf. tilpassa opplæring (Vingdal, 2018, s. 50).

Danningsperspektivet på lek er tydelig uttalt i begge styringsdokumentene. Den fysiske aktive leken er rik på danningserfaringer, og bør være en naturlig del av barns oppvekst (Sandseter & Kvalnes, 2021). Overordnet del av LK20, nevner ingen spesifikke former for lek, men peker på hvordan et bredt spekter av aktiviteter, inkludert spontan lek, gir elevene erfaringsrikdom. Et godt læringsmiljø for de yngste elevene i skolen, forutsetter et godt lekemiljø som tillater barnet å lære med hele kroppen. Dette kunne med fordel vært tydeligere kommunisert i læreplanverket. Ved å legge til rette for bevegelseslek og fysisk aktiv lek i klasserommet, i friminutt og i skolefritidsordning vil skolen kunne favne om hele barnet og hele dets utvikling.

Rammeplan for SFO tar ansvar for mangfoldet i leken, og understreker verdien av   legge til rette for variert bevegelseslek og fysisk aktiv lek i skolefritidsordningen.

7.0 Oppsummering, konklusjon og muligheter for videre forskning

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre en oppsummering av de mest sentrale funnene i prosjektet, forsøke å samle perspektivene til en konklusjon og løfte frem mulige implikasjoner. Jeg vil også si noe om muligheter for videre forskning innenfor det aktuelle emnet.

7.1 Oppsummering og konklusjon

Med denne masteroppgaven har jeg vist hvordan forskning og teori underbygger verdien av å styrke lekens posisjon i skolen for å skape sammenheng i overgangen fra barnehage til skole, men også for å etablere et helhetlig syn på læring – en anerkjennelse av at læring ikke utelukkende handler om kompetansemål og standardiserte undervisningsformer, men at læring handler om hele barnet og hele livet. Analysen har til formål å avdekke hvilke diskurser som knyttes til lek i styringsdokumentene og indentifisere ulike perspektiver på lek – lekens egenverdi, helhetlig danning, og leken som et verktøy i formell læring. Perspektivene er grundig gjort rede for i teorikapittelet, og brukt som grunnlag for drøftingen.

I problemstillingen spør jeg; Hvordan forstås leken i Overordnet del av Kunnskapsløftet og i Rammeplan for SFO?

For å svare på problemstillingen utarbeidet jeg to forskningsspørsmål:

- Hvordan og i hvilke sammenhenger omtales leken i LK20 og Rammeplan for SFO?
- Hvilke perspektiver på lek fremmes i dokumentene?

Ved hjelp av de to forskningsspørsmålene har jeg i analysen jaktet på perspektiver på lek i de to dokumentene. Jeg har identifisert virkelighetsoppfatninger og diskurser, og sett leken i sammenheng med sentrale prinsipper for god skole. Datamaterialet mitt viser at læringsperspektivet på lek er forankret i læreplanen, mens den barnestyrt lekens rolle er styrket og ivaretatt gjennom Rammeplan for SFO. Det enkle svaret på problemstillingen er at de to styringsdokumentene har en noe ulik forståelse av lek, der LK20 ser leken som et verktøy for læring og danning mens det i skolefritidsordningen er den barnestyrt leken og lekens egenverdi som tilleggs størst verdi, men alle tre perspektivene på lek kommer i ulike grad til uttrykk i begge dokumentene.

Rammeplan for SFO anerkjenner leken fullt ut og fremhever et tydelig barneperspektiv, der den barnestyrt leken er sentral og knyttes til perspektiver på læring, danning og lek for lekens egen skyld. LK20 på sin side peker på verdien av å anerkjenne barndommens egenverdi, og leken knyttes til perspektiver på læring og danning. Rammeplan for SFO er tydelig på skolefritidsordningens rolle i overgangen fra barnehage til skole og SFO, og for de fleste førsteklassinger er det å begynne på skolen synonymt med å begynne på SFO. I skolefritidsordningen står de barnestyrt aktivitetene i sentrum og rammeplanen beskriver hvordan de voksne i SFO skal tilrettelegge for barns lek. SFO er i de fleste tilfeller organisatorisk underlagt rektor og hører dermed til innunder «skoleparaplyen».

7.2 Mulige konsekvenser av styringsdokumentenes forståelse av lek

Å leke anerkjennes som verdifullt for barns utvikling, både av Rammeplan for SFO og Overordnet del av LK20. Mens Rammeplan for SFO er presis og klar i sin beskrivelse av lekens rolle i SFO, er læreplanen mer generell og mindre detaljert i sine formuleringer. Jeg mener det er rimelig å forvente at LK20 kunne vært tydeligere når det gjelder å definere lekens, og spesielt den frie lekens, rolle i skolen. Slik jeg leser det, er lek i LK20 i hovedsak knyttet til det formelle læringsarbeidet, noe som kan føre til at læreplanen bidrar til å begrense sin egen mulighet for å oppfylle dannelsingsoppdraget og ivareta barndommens egenverdi. Sett i lys av tidligere forskning og teorigrunnet som denne oppgaven bygger på, bør læreplanen i langt større grad sikre de yngste barna i skolen en hverdag fylt av fri, variert og meningsfull lek. Slik leken fremstilles i dag blir det i stor grad opp til den enkelte skole å sette leken på agendaen. Hvorvidt leken prioriteres i skolen, avhenger av den enkelte lærers og skoleleders engasjement for og syn på lek, og deres forståelse av barndommens egenverdi.

Jeg savner en tydelig stadfesting av lekens plass i skolen, likevel finnes det handlingsrom for lekende tilnærminger og ekte lek i styringsdokumentet. Tilpasset opplæring innebærer å tilpasse undervisningen til elevgruppens behov, til deres interesser og ferdigheter. Å velge metoder og tilnærming til fagstoffet som engasjerer elevene er god tilpasning. En lekende tilnærming til læring på de laveste klassetrinnene er i tråd med prinsippet om tilpasset opplæring, der elevgruppens forutsetninger og interesser ivaretas gjennom kjente

arbeidsmåter. Slik skolesystemet er organisert i dag kan ikke skole og SFO sidestilles. Skole er en rettighet og en plikt, mens SFO er et frivillig tilbud som inntil nylig har vært helt betalingsbasert. At de to styringsdokumentene har en noe ulik tilnærming til og forståelse av lekens rolle i barnets liv, blir dermed kanskje naturlig. Jeg ønsker ikke å sette de to opp imot hverandre, men snarere vise hvordan de to styringsdokumentene sammen utgjør en helhet i de yngste elevenes skolehverdag. Dersom vi ser de to styringsdokumentene under ett, som dokumenter som samlet sett utgjør rammene for de yngste barnas vilkår i skolen, noe som for de fleste barn innebærer tid både i skole og i SFO – kan de utfylle hverandre.

7.2.1 Ønsker for ny opplæringslov og fremtidige styringsdokumenter

Ny opplæringslov med forskrifter skal etter planen være klar til skolestart i 2024. Arbeidet med NOU'en er fullendt og regjeringen har lagt fram forslaget til ny lov for stortinget. Den nye opplæringsloven etterstreber å være mer tilpasset dagens samfunn, og å skape gode rammer og forutsetninger for elevenes læring i skolen (NOU 2019:23, 2023). Når vi vet hvor viktig leken er for menneskets helhetlige utvikling og danning, er det for meg uforståelig at leken er viet så lite plass i lovverket. Jeg skulle ønske meg at den ekte lekens plass i skolen var tydeligere uttalt og i større grad formalisert og forankret i læreplanverket og i opplæringsloven. Overordnet del er tydelig på at leken er viktig for de yngste barna i skolen, men slik leken fremstilles i styringsdokumentet, opplever jeg det som lite forpliktene. Det er for meg uklart i hvilken plass det er tenkt at den frie leken skal ha i skolen og i hvilken grad lekens egenverdi anerkjennes i skolens verdigrunnlag og gjennom de uttalte prinsippene for opplæringen. Slik leken i skolen fremstilles legges ansvaret for å definere leken rolle i opplæringen, i beste fall, på den enkelte skoleeier eller skoleleder, gjennom lokale læreplaner. Vi kan ikke være bekjent med at lekens liv i skolen er overlatt til tilfeldighetene og den enkelte lærers overbevisning. Den endelige evalueringen av seksårsreformen er planlagt ferdigstilt i 2024 og er blitt forespeilet å inneholde tiltak. Med bakgrunn i de funnene som er presentert i de foregående delrapportene og forskernes fremstilling av leken, har jeg tro på at tiltakene i den endelige rapporten kan bidra til å styrke lekens fotfeste i skolen.

7.3 Muligheter for videre forskning

Hvorvidt lekens rolle er styrket i LK20 sammenlignet med tidligere læreplaner lar seg ikke svare på med utgangspunkt i min forskning, da jeg ikke har analysert tidligere læreplaner. Dette er et perspektiv som kunne vært spennende å forfølge, for eksempel ved å gjøre en analyse av Generell del i Reform -97 og LK06, for så å sammenligne disse med Overordnet del i LK20. Det kunne også vært interessant og undersøke handlingsrommet for lek i den delen av læreplanverket som beskriver kompetansemål i fagene, og da spesielt i de teoritunge fagene på småskoletrinnet, som har økt betydelig i timeomfang siden 90-tallet. Det kan jo være at kompetansemålene og vurderingsbeskrivelsene i fag, styrker lekens fotfeste i skolen. Rammeplan for SFO er det første nasjonale dokumentet av sitt slag, og det er dermed ikke anledning til å sammenligne den med tidligere styringsdokumenter for skolefritidsordningen.

I Osloskolen har skolefritidsordningen fått navnet Aktivitetsskolen (AKS), og kommunen har utarbeidet egne retningslinjer for Aktivitetsskolen, som er gjeldende på lik linje med den nasjonale Rammeplan for SFO. I Oslo kommunes *Lokale føringer for AKS i Oslo*, beskrives AKS som en læringsstøttende arena som skal bidra til faglig og sosial utvikling (Osloskolen, 2018). Det kunne vært interessant å undersøke hvordan den frie og barnestyrt leken ivaretas i Osloskolens AKS, og se etter likheter og eventuelle ulikheter i de to styringsdokumentene for Osloskolens skolefritidsordning. At styringsdokumenter og politikere snakker varmt om lekens plass i skolen, har liten betydning dersom den ikke forankres i lokale planer, i lærernes virke og hos skolens ledelse. Dersom jeg skulle forsket videre på dette temaet ville jeg søkt å få frem lærernes stemme i prosjektet. En farbar vei kan være å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse blant barneskoleansatte, med mål om å avdekke hvorvidt de ansattes syn på lek i skole og SFO, samsvarer med styringsdokumentenes fremstilling av lekens plass i skoleorganisasjonen. Et annet spor som det kunne vært interessant å forfølge i videre forskning, er de elevaktive arbeidsmåtene som ikke kan defineres som ekte, indre motivert lek, men som likevel kan ha en lekende tilnærming. En kvalitativ undersøkelse vil kunne avdekke hvorvidt lærerne benytter seg av det handlingsrommet de er gitt til å leke seg fram til kompetansemålene, hva de legger i begrepene utforskertrang og skaperglede, og hvordan de legger til rette for engasjement og elevmedvirkning.

8.0 Avslutning

Under arbeidet med denne masteroppgaven har jeg ved flere anledninger mimret tilbake til egen barndom, og det er ofte historier fra leken i gata som først kommer til meg når jeg tenker tilbake på oppveksten. Jeg husker det som om vi var ute fra tidlig til seint, spesielt i sommerhalvåret. Så fort asfalten var bar kom syklene frem. Vi spilte slåball i gata på feltet til tross for biltrafikk og noen grinete naboer. Vi lekte i skogen og klatret høyt opp i trærne. Nedenfor komposthaugen, rant det en bekk. Dit fikk vi ikke lov til å gå, så der var vi ofte. Ved bekken bygde vi broer med gamle planker, fanget frosker, plumpet uti og frydet oss når det grumsete vannet piplet inn i joggeskoene eller rant over kanten på gummistøvelen. Vi tøyde grenser, fikk tilsnakk av nabokjerringa, brant oss på brennesle og dro hjem når vi var sultne. Med fare for å romantisere barndommen på 90-tallet, er jeg i ettertid ikke i tvil om hvilken verdi leken i gata hadde for oss, noe som jeg gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har fått bekreftet fra fagmiljøet. Flere røster tar til orde for at den frie, altoppslukende og risikofylte leken som vi vet at har en uvurderlig verdi for barnets utvikling, ikke har plass i dagens samfunn. Vi kan ikke skru tida tilbake, men bør ha som mål at alle kan se tilbake på en barndom som styrket deres erfaringer og ga dem verktøy og tro på at de kan mestre livets utfordringer. For mange barn i dag er kanskje timene de tilbringer i SFO det nærmeste de kommer leken i gata.

I mitt masterprosjekt har jeg vært på søken etter å finne ut hvordan leken forstås i LK20 og Rammeplan for SFO. Prosjektet viser at det er bred enighet om at lek er viktig for barns utvikling og dette synet er forankret i styringsdokumentene for skole og skolefritidsordning. Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg en bredere forståelse av begrepet tilpasset opplæring og lekens ukrenkelige verdi i barns liv. Jeg opplever å ha fått økt kjennskap til styringsdokumentene, opplæringsloven og de skolepolitiske prosessene knyttet til lovverket som favner skole og SFO. Jeg har reflektert rundt egen oppvekst og gjort meg tanker om hvilket ansvar jeg og mine lærerkollegaer bærer når det gjelder elevenes helhetlige danning i dagens skole. Vi som jobber i skolen, må være vårt ansvar bevisst og skape en skole som gir elevene de verktøyene de trenger å ha med seg i ryggsekken gjennom livet. På veien dit er det viktig å sikre en god overgang fra barnehage til skole og SFO, bruke handlingsrommet vi er gitt i styringsdokumentene til å leke i undervisningen, og gi elevene den frie, altoppslukende leken tilbake.

9.0 Litteratur

- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020).** *Hvordan gjøre dokumentanalyse – En praksisorientert metode.* Cappelen Damm Akademisk.
- Anker, T. (2020).** *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter.* Cappelen Damm Akademisk.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006).** *Forskning om tilpasset opplæring.* Volda.
(Høgskulen i Volda og Møreforskning, Forskningsrapport nr. 62).
https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Becher, A. A. (2019).** Er klasserommet tilpasset skolestarteren? I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H.D. Hogsnes. (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO.* Universitetsforlaget.
- Becher, A. A. Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D. (2019).** Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H.D. Hogsnes. (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO.* Universitetsforlaget.
- Brandtzæg, I. Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016).** *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet.* Gyldendal forlag.
- Bredikyte, M. & Hakkarainen, P. (2023).** Reconstructing the Vygotskian vision of play, learning and development in early childhood. I A. C. Faldet, T. A. Skrefsrud & H. M. Somby (Red.), *Læring i et Vygotsky-perspektiv.* Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnstad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P. & Hølland, S. (Red.). (2022).** «Hit eit steg og dit eit steg» – sakte men sikkert framover? En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved førsteklasse. Oslo Metropolitan University.
<https://www.udir.no/contentassets/25a80ad25b344dd5b8d6c4b84fb724f3/delrapport1--evaluering-av-seksarsreformen.pdf>
- Djupedal, E. F. (2022).** På skuldrene til de minste – grunnskolens timefordeling som verktøy for å skape framtida.

- Eik, L. T. (2022).** Hva er lek? Ulike perspektiver på lek som fenomen og hva som kan forstås som lek i de yngste elevenes skolehverdag. I S. Breive, L. T. Eik & L. Sanne. (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen*. Fagbokforlaget.
- Faldet, A. C., Skrefsrud, T. A. & Somby, H. M. (2023).** Vygotsky i forskning og praksis: Hvorfor rette blikket mot et sosiokulturelt læringsyn? I A. C. Faldet, T. A. Skrefsrud & H. M. Somby (Red.), *Læring i et Vygotsky-perspektiv*. Cappelen Damm Akademisk.
- Fekjær, S.B. (2016).** *Statistikk i praksis*. Gyldendal forlag.
- Flem, A. (2004).** En studie av hva en lærer gjør for å lykkes med den inkluderende skolen. I T. Pettersson & M. B. Postholm (Red.), *Klasseledelse* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- FN. (1989).** *FNs konvensjon om barns rettigheter*.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Garvis, S. & Ødegaard, E. E. (2018).** Introduction. I E. E. Ødegaard & S. Garvis (Red.), *Nordic Dialogues on Children and Families* (s. 1-12). Abingdon, Oxon & New York: Routledge
- Haug, P. (2021).** Kampen om leken i første klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes. (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Hausstätter, R. (2012).** Grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I R. Hausstätter. (Red.), *Inkluderende spesialundervisning*. Fagbokforlaget.
- Hitching, T. R. & Veum, A. (2011).** Introduksjon. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum. (Red.), *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*. Høyskoleforlaget.
- Hognestad, K. & Hognestad, I. H. (2022).** *La seksåringene leke igjen*.
https://www.nrk.no/ytring/la-seksaringene-leke-igjen-1.16227825?fbclid=IwAR0KpJ3PG1GJUcTA88_KlcywllUWISXs8wnxcvV_bwDbX6ULi1gDKFvxOxc
- Hogsnes, H. D. (2019).** *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning*. Fagbokforlaget.

- Hogsnes, H. D. & Storli, J. B. (2019).** Lekens betydning i grenseland mellom barnehage, SFO og skole. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H.D. Hogsnes. (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Hogsnes, H. D. (2022).** Lek i skolehverdagen. Lekens betydning for barns erfaringer med sammenhenger. I S. Breive, L. T. Eik & L. Sanne. (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen*. Fagbokforlaget.
- Hølland, S., Bjørnstad, E., Dalland, C. P., & Sundtjønn, T. (Red.). (2021).** *Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser – barnehage og førsteklasse. En rapport av litteraturgjennomgang*. Oslo Metropolitan University.
<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/731/584>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016).** *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Jordet, A. N. (2020).** *Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring*. 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., s. 353-367). Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015).** *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Knudsen, K. (2021).** Skolelederens ansvar for tidlig innsats som systemisk strategi. I M. H. Olsen & R. B. Fasting (Red.), *Tidlig innsats*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017).** *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019).** *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt ved forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019).** *Læreplan i matematikk (MAT01-05)*. Fastsatt ved forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mat01-05>

Kunnskapsdepartementet. (2021). *Rammeplan for SFO*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/contentassets/ae8e58012cc94e04b0a767c9cea88e67/rammeplan-sfo-bokmal.pdf>

Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori – Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus forlag.

Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø - En forskningskartlegging*.

<https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/jL0qiNPrCQpuoX4yeCEvPlvzOizNSCMRG36TRuzxaBKGCTyEqm.pdf>

Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole – En systematisk kunnskapsoversikt*.

<https://utdanningsforskning.no/contentassets/d66fcf1950f34b46a79a5fc647e40774/kunnskapssenter-overgangbarnehage-web.pdf>

Lillemyr, O. F. (2019). *Lek som fenomen og motivasjon for læring*. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes. (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.

Løndal, K. (2019). *Lek blant førsteklasinger i skole og skolefritidsordning*. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes. (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.

Medietilsynet. (2022). *Spillfrelste tenåringsgutter og jenter som faller fra. Slik gamer barn og unge. Barn og medier 2022*.

https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/221109_gamingreport.pdf

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>

Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap – Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet.*

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Myran, I. H. (2018). *Hva er en god skole for de yngste elevene?*

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/hva-er-en-god-skole-for-de-yngste-elevne/>

Nes, R. B. (2018). Utvikling, lek og læring. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.),

Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis. (2. utg., s. 369-399).

Fagbokforlaget.

Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J.,

Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging.*

<https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>

NOU 2019:23 (2023). *Ny opplæringslov.* Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>

Olsen, M. H. & Buli-Holmberg, J. (Red.). (2020). *Læringsledelse.* Cappelen Damm Akademisk.

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.* LOV-1998-

07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Osloskolen. (2018). *Rammeplan for Aktivitetsskolen.*

<https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/13484454-1691153779/Tjenester%20og%20tilbud/Skole%20og%20utdanning/Aktivitetsskolen/Rammeplan%20for%20Aktivitetsskolen%20i%20Oslo%202018.pdf>

Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). *Den viktige begynneropplæringen: Aktuelle*

fagområder og kritiske perspektiver. I Michaelsen, E., & Palm, K. (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming.* (s. 13 – 31).

Universitetsforlaget.

- Pedersen, C., Reiling, R. B., Vennerød-Diesen, F. F., Alne, R. & Skålhol, A. (2022). *Evaluering av norm for lærertetthet – sluttrapport* (03.11.2022). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3029689/NIFUrapport2022-12.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Regjeringen. (2017, 7. september). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal forlag.
- Sandseter, E.B.H. & Kvalnes, Ø. (2021). *Risikofylt lek. En etisk utfordring*. Universitetsforlaget.
- Sandø, H. & Myran, I. H. (2022). *Barneklare skoler eller skoleklare barn? Om overgangen fra barnehage til skole*. Fagbokforlaget.
- Shirley, D. & Hargreaves, A. (2022). *Fem veier til elevengasjement*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skodvin, A. (2023). Opphavet til Vygotskys perspektiver: Piagets og Vygotskys teorier om barns utvikling av tenkning og tale. I A. C. Faldet, T. A. Skrefsrud & H. M. Somby (Red.), *Læring i et Vygotsky-perspektiv*. Cappelen Damm Akademisk.
- Unhjem, A. & Frenning, I. (2019). Det største klasserommet er alltid ledig. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes. (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Unhjem, A., & Olsen, M. H. (2021). Tidlig innsats og begynneropplæring. I M. H. Olsen & R. B. Fasting (Red.), *Tidlig innsats*. Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 21. september). *De yngste barna i skolen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/de-yngste-barna-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a, 17. februar). *Fakta om barnehager 2021*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/fakta-om-barnehager/>

Utdanningsdirektoratet. (2021b, 9. juni). *Den viktige leken.*

<https://www.udir.no/utdanningslopet/sfo/stottemateriell-til-rammeplanen-for-sfo/den-viktige-leken/>

Utdanningsdirektoratet. (2021c, 9. juni). *Regelverk for skolefritidsordningen (SFO).*

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Leksehjelp/Regelverk-for-skolefritidsordningen-SFO/Bemanning-og-ledelse/#>

Utdanningsdirektoratet. (2021d, 24. juni). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>

Utdanningsdirektoratet. (2022a, 16. desember). *Fakta om grunnskolen 2022-2023.*

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/fakta-om-grunnskolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2022b, 1. april). *Ny opplæringslov med forskrifter fra august 2024.*

<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/>

Vik, S. (2018). Tidlig innsats og barnehagen som forebyggingsarena. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon*. Cappelen Damm Akademisk.

Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv. Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.

Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring. I E. Michaelsen & K. Palm (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming*. Universitetsforlaget.

Wagner, Å. K. H., Strand, O., Støle, H., Knudsen, K., Hovig, J., Huru, C. & Hadland, T. (2023). *PIRLS 2021 – Kortrapport. Norske tiåringers leseforståelse.*

https://www.udir.no/contentassets/8528b7f40b9f47b086e781cfc49ae011/20230515_endelig_pirls_rapport_2021_nettsjon-1.pdf

- Wendelborg, C., Caspersen, J., Mordal, S., Ljusberg, A-L., Valenta, M. & Bunar, N. (2018). *Lek, læring og ikke-pedagogikk for alle. Nasjonal evaluering av skolefritidsordningen i Norge*. <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2579346/Lek%252C%2bl%25C3%25A6ring%2bog%2bi%2bke-pedagogikk%2bfor%2balle%2b-%2bnasjonal%2bevaluering%2bav%2bSFO%2bWEB.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Wittek, L. (2021). Arven fra Vygotsky. I J. Heldal & L. Wittek. (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok*. Cappelen Damm Akademisk.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2020). *Barns lek i skolen*. Fagbokforlaget.