

# **MASTEROPPGAVE**

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap**

**Fagfordypning i kroppsøving og idrettsfag med fagdidaktikk**

**Mai 2019**

Lek i overgangen fra barnehage til skole

Silje Hoel Nikolic



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

*Indtil en vis alder lever børn uden tvivl i en verden kendetegnet af leg eller i det mindste potentiel leg. Den er der som en pludselig mulighed lige foran barnet (...). Ligesom talen ligger på tungen, ligger legen i hænder og fødder. Når børn begynder på skolen, skubbes leg noget i baggrunden, men spiller dog stadig en væsentlig rolle (Torben Hangaard Rasmussen, 2017, s.75).*

## **Forord:**

Å gjennomføre en masteroppgave er en læringsprosess i seg selv, men den krever tid og innsats. Det er spesielt fire personer jeg er nødt til å gi en ekstra oppmerksomhet i denne prosessen.

Knut Løndal, min suverene veileder, som alltid ga meg konstruktiv og god veildning. Jeg er evig takknemlig for at du delte dine erfaringer og kunnskaper.

Andreas, min kjære mann, som ikke har vært annet en støttende. Du har vist interesse, lyttet og gitt meg pågangsmot. Uten deg hadde jeg aldri klart det. Tusen takk for din kjærlighet.

Alexander og Morgan, mine to barn, tusen takk for at dere har holdt ut med meg i eksamensperioder og under selve masterskrivingen.

Sist men ikke minst må jeg takke mine informanter, deres barnehage og skole. Dere har latt meg få et dypdykk i deres liv, som lekende vesener har dere åpnet opp mitt sinn og inspirert meg til å bli en enda bedre lærer.

OsloMet - Storbyuniversitet, mai, 2019

Silje Hoel Nikolic

## **Sammendrag:**

Denne masteroppgaven er skrevet ved OsloMet - storbyuniversitet, fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. Oppgaven er en del av Master i Skolerettet utdanningsvitenskap, fordypning i kroppsøving og idrettsfag.

Hensikten med masterstudien er å undersøke hvordan barns lek fremtrer i overgangsfasen fra barnehage til skole, og deres erfaring av leken i denne overgangen. I denne oppgaven inkluderes både skole og SFO i forståelsen av den institusjonaliserte skolehverdagen, og selv om formål og innhold er ulike for skole og SFO, er de knyttet til samme omgivelsene. For barna selv er det denne skolehverdagen de møter når de begynner på skolen.

Studiens problemstilling er formulert på følgende måte: *Hvordan fremtrer barns lek i overgangen fra barnehage til skole, og hvordan erfarer barna lek før og etter overgangen?*

Studien har en livsverdenstilnærming, og det har vært benyttet triangulering av kvalitative metoder, hvor både deltakende observasjon og semistrukturert livsverdensintervju har blitt gjennomført. Dette for å få frem både lekens fremtreden og informantenes erfaring av leken. Informantene bestod av fire jenter og fire gutter som gikk i samme barnehage og som begynte på samme skole. Utvalget er hentet fra Østlandsområdet.

Med bakgrunn i et fenomenologisk perspektiv og i teorier om lek, beskrives leken og informantenes erfaringer i barnehagen og skolen/SFO. I analysen steg det frem to overordnede kategorier, *den typiske leken* og *endringer av lek*. *Den typiske leken* forekommer både i barnehagen og i skolen/SFO, mens *endringer av lek* er knyttet til forskjeller mellom barnehagen og skolen/SFO. Den typiske leken fremtrer som fire underkategorier: *Gjørelek*, *værelek*,  *fotballspill* og *lagelek*. Endringer i lek fremtrer som underkategoriene *fra heldagslek til pauselek*, *fra lekne voksne til faddere* og *fra utforskende lek til veiledet lek*.

Barnas erfaringer med leken kan beskrives på flere måter; glede, tilhørighet, vennskap, frustrasjon, smerte og anstrengelse.

## **Konklusjon**

Studien viser at det fremtrer former for lek som informantene erfarer både i barnehagen og i skolen. Det vil si at den typiske leken som skjer i barnehagen, følger barna i overgangen fra barnehage til skole. I overgangen fra barnehage til skole møter barna andre rammer, regler og pedagogikk, og dette fører til endringer av barnas lek. I barnehagen kunne barna i stor grad leke fritt hele dagen, mens på skolen skjedde leken først og fremst i skolens pauser; i

friminuttene og i SFO-tiden. I barnahagen var det voksne som lekte sammen med barna, mens på skolen var det eldre elever, *faddere*, som lekte med dem. I barnehagen var det mye utforskende lek, blant annet i form av å undersøke og leke med insekter, mens på skolen var det veiledet lek hvor de voksne rettleidet barn i deres lek.

Barnas erfaringer med leken synes å være relativt like både før og etter overgangen fra barnehagen til skole/SFO, hvor deres erfaringer er knyttet til glede, tilhørighet, vennskap, smerte og anstrengelse. Barnas frihet med hensyn til når og hvor de kan leke synes noe mer begrenset etter overgangen. Etter overgangen erfares frustrasjon i forhold til endring av vennskap, regelstyring og tidsbegrensninger.

### **Abstract**

This masterthesis is written at Oslo Metropolitan University, Faculty of Education and International Studies. The thesis is a part of the Master Programme in Educational Sciences for Basic Education, Specialisation in Physical education and Sport. This thesis is an attempt to explore how childrens play appears and their experiences with play in transition from kindergarden to school. School and the After School Programme (SFO) are both included in the understanding of the institutionalized school day, even if their purposes and goals are not the same, do they share the same areas. For the children them selves, is this the school day they meet when attending at school.

The Main question in this thesis is: *How do childrens play appears in the transition from kindergarden to school, and how children experience play before and after the transition?*

The study has a lifeworld approach, and through triangulation of qualitative research, has there been used participated observations and interviews with a personal life story view. The reason of this choice is to find out how childrens play appears and their personal experiences with play. In this study there was eight participants, more precisely four girls and four boys at the age of five or six years old. The selection comes from the Eastern part of Norway.

The childrens play and their experiences of play in kindergarden and school are described through a phenomenologic view and theories of play. The analysis of the data showed to main categories of play, and that was *the typically play*, and *changes of play*. The typically play appears before and after the transition to school, while changes of play are attached to the differences in kindergarden and school. The typically play appears in *to do play*, *to be play*,

*footballgame and to make play. Changes of play appears in from allday play to breakplay, from playfull adults to helpmatesplay and from exploring play to adult guided play.*

The childrens experiences with play can describes in many ways: joyful, connection, friendships, frustration, pain and effort.

### **Conclusion**

The study shows that the typically play that appears in kindergarden also appears after the transition to school. When the children starts at school, they meet new frames, regulations and philosophy which causes changes in childrens play. In the kindergarden the children could play all day long, while at school the play mostly belongs to the school breaks and SFO. In the Kindergarden there was adults who played together with the children, but in school there was older pupils, playmates, who played togheter with the children. In the Kindergarden there was a lot of exploring play like investigating and playing with differents insects, while at school it shows up guided play where adults guided the children in their play.

The childrens experiences with play seems to be almost the same before and after the transition from kindergarden to school, which can describes through joy, connection, friendship, pain and effort. Experiense through fridom seams to be more limited after the transition. After the transition there was experience of frustration about changes of friendships, rules and timelimets.

# Innhold

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1.0 Innledning</b> .....                                | <b>1</b>  |
| <b>1.1. Problemstilling og begrepsavklaring</b> .....      | <b>3</b>  |
| <b>1.2. Tidligere forskning</b> .....                      | <b>4</b>  |
| <b>1.3 Oppgavens oppbygning</b> .....                      | <b>7</b>  |
| <b>2.0 Lek</b> .....                                       | <b>8</b>  |
| <b>2.1 Flertydig lek</b> .....                             | <b>8</b>  |
| <b>2.2 Lek som kommunikasjon</b> .....                     | <b>9</b>  |
| <b>2.3 Lek i barnets utvikling</b> .....                   | <b>9</b>  |
| <b>2.4 Lek som subjekt</b> .....                           | <b>10</b> |
| <b>2.5 Veiledet lek</b> .....                              | <b>11</b> |
| <b>3.0 Teoretisk perspektiv</b> .....                      | <b>13</b> |
| <b>3.1 Sentrale fenomenologiske begreper</b> .....         | <b>13</b> |
| 3.1.1 Essens .....   | 13        |
| 3.1.2 Fenomenologisk reduksjon .....                       | 14        |
| 3.1.3 Intensjonalitet .....                                | 14        |
| 3.1.4 Intersubjektivitet .....                             | 15        |
| 3.1.5 Fenomener .....                                      | 16        |
| <b>3.2 Livsverden</b> .....                                | <b>16</b> |
| 3.2.1 Livsverdenstilnærming .....                          | 17        |
| 3.2.2 Livsverdenseskstensialer .....                       | 18        |
| <b>4.0 Metode</b> .....                                    | <b>21</b> |
| <b>4.1 Begrunnelse</b> .....                               | <b>21</b> |
| 4.1.1 Kvalitativ tilnærming .....                          | 21        |
| <b>4.2. Utvalget og tidsplanen på prosjektet</b> .....     | <b>22</b> |
| 4.1.2 Intervju som metode .....                            | 23        |
| 4.2.2 Observasjon som metode .....                         | 25        |
| 4.2.3 Transkribering .....                                 | 26        |
| 4.2.4 Systematisk tekstkondensering .....                  | 27        |
| <b>4.4 Validitet, reliabilitet og generalisering</b> ..... | <b>30</b> |
| 4.4.1 Relabilitet .....                                    | 30        |
| 4.4.2 Validitet .....                                      | 31        |
| 4.4.3 Generalisering .....                                 | 33        |
| <b>4.5 Etske refleksjoner</b> .....                        | <b>33</b> |
| 4.5.1 Etske prinsipper .....                               | 34        |
| 4.5.2 Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) ..... | 35        |

|  |            |
|--|------------|
| 4.5.3 Informert samtykke .....   | 35         |
| 4.5.4 Konfidensialitet .....   | 35         |
| <b>5.0 Resultat.....</b>   | <b>37</b>  |
| <b>5.1 Presentasjon av informanter .....</b>   | <b>37</b>  |
| <b>5.2 presentasjon av kontekst.....</b>   | <b>40</b>  |
| <b>5.3 Den typiske leken.....</b>  | <b>41</b>  |
| 5.3.1 Gjørelek .....   | 41         |
| 5.3.2 Værelek .....  | 48         |
| 5.3.3 Fotballspill.....  | 51         |
| 5.3.4 Lagelek .....  | 55         |
| <b>5.4 Overgangskategorier .....</b>   | <b>59</b>  |
| 5.4.1 Fra heldagslek til pauselek .....  | 59         |
| 5.4.2 Fra lekne voksne til faddere .....   | 64         |
| 5.4.3 Fra utforskende lek til voksenledet lek.....   | 66         |
| <b>6.0 Diskusjon.....</b>  | <b>69</b>  |
| <b>6.1 Hvordan fremtrer lek i overgangen fra barnehage til skole/SFO? .....</b>              | <b>70</b>  |
| 6.1.1 Gjørelek .....   | 71         |
| 6.1.2 Værelek .....  | 74         |
| 6.1.3 Fotballspill.....  | 76         |
| 6.1.4 Lagelek .....  | 78         |
| <b>6.2 Hvordan fremtrer lekens endringer i overgangen fra barnehage til skole/SFO? .....</b> | <b>81</b>  |
| 6.2.1 Fra heldagslek til pauselek .....  | 81         |
| 6.2.2 Fra lekne voksne til faddere .....   | 83         |
| 6.2.3 Fra utforskende lek til veiledet lek .....   | 84         |
| <b>6.3 Barns erfaringer med lek i overgangen mellom barnehage og skole/SFO .....</b>         | <b>85</b>  |
| 6.3.1 Levd rom .....   | 86         |
| 6.3.2 Levd kropp .....   | 87         |
| 6.3.3 Levd tid.....  | 90         |
| 6.3.4 Levde relasjoner .....   | 92         |
| <b>7.0 Avsluttende drøfting: Lek som overgangsfenomen.....</b>                               | <b>94</b>  |
| <b>7.1 Oppsummerende kommentar og konklusjon .....</b>                                       | <b>99</b>  |
| <b>7.2 Videre forskning.....</b>   | <b>103</b> |
| <b>Litteraturliste.....</b>  | <b>104</b> |
| <b>Vedleggsliste.....</b>  | <b>108</b> |



## 1.0 Innledning

Dette masterprosjektet har blitt gjennomført for å finne ut hvordan barn erfarer lek i overgangen fra å være barnehagebarn til å være skolebarn og hvordan denne leken fremtrer. I denne oppgaven ser jeg på skole og SFO som den institusjonaliserte skolehverdagen, og selv om formål og innhold er ulike for skole og SFO, så er de knyttet til de samme omgivelsene. For barna selv er det denne skolehverdagen de møter når de begynner på skolen. Behovet for forskning omkring temaet overgang fra barnehage og skole er stadig til stede, og da spesielt fra aktørperspektivet (Hogsnes & Moser, 2014). Ved å studere hvordan barns lek fremtrer og barnas erfaring av lek, ønsker jeg å rette søkelyset mot et viktig tema i overgangen fra barnehage til skole. Det er barns lek jeg tar utgangspunkt i, og det vil si lek som barna initierer selv eller mer eller mindre frivillig tar del i, både før og etter overgangen. Det jeg kommer frem til, håper jeg kan bidra som en brikke i det store bildet.

I Utdanningspeilet som publiserer statistikk om grunnskole og videregående opplæring i Norge, står det at mer enn ni av ti barn under skolealder går i barnehagen (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2018). Basert på dette kan en si at de fleste norske skolebarn har opplevd å være en del av det barnehagen har å tilby. Barnehagen er styrt av nasjonale retningslinjer i Rammeplan for barnehagen (Udir, 2017). Den inneholder føringer slik som blant annet rolleavklaring, barns medvirkning, samarbeid mellom hjem og barnehage, overganger og arbeidsmåter. I føringene om overgangen fra barnehage til skole kommer det fram at barnehagen blant annet "(...) i samarbeid med foreldre og skolen skal legge til rette for at barna kan få en trygg og god overgang fra barnehage til skole og eventuelt skolefritidsordning" (Udir, 2017, s. 26). Det står videre at: "de eldste barna skal få mulighet til å glede seg til å begynne på skolen og oppleve at det er en sammenheng mellom barnehagen og skolen". Slik å forstå skal barnehagen tilrettelegge for at barna i barnehagen skal føle seg trygge i overgangen.

Skolen har et sentralt ansvar i overgangen fra barnehage til skole. Det ble riktignok innført en ny paragraf i Opplæringsloven (1997), §13 – 5, 1. august 2018 og den lyder som følger: "Skolen skal samarbeide med barnehagen om barna sin overgang til skole og skolefritidsordning. Samarbeidet skal bidra til at barna får ein trygg og god overgang" (Opplæringslova, 1998, §§ 13-1- 13-10). Noen skoler avholder overføringsmøter og besøksdager, men det foreligger ingen nasjonale retningslinjer på hvordan dette skal foregå.

Det er kommunen som skoleeier som har hovedansvaret for at dette gjennomføres (jf. oppl. §13-5). Det synes som at dette forgår på forskjellige måter i landets kommuner, og for å trekke frem et eksempel, så har Asker kommune (2018) utarbeidet en standard med retningslinjer for overgangen mellom barnehage og skole. I tillegg har de ansatt en overgangslærer ved en av skolene som jobber spesifikt med barn i overgangen fra barnehage til skole ved å være to dager i uken i barnehagen og to dager i uken i første klasse. I Tromsø kommune har de utarbeidet en plan for overganger i hele utdanningsløpet fra barnehage til videregående skole for "å sikre at alle barn, elever og foresatte i Tromsø kommune opplever kontinuitet, sammenheng og forutsigbarhet ved alle overganger" (Tromsø kommune, 2017, s. 3).

I dette studiet er det overgangen fra barnehage til skole og SFO det sees nærmere på. Leser du tallene til Grunnskolens informasjonssystem (Udir, 2019) vil du se at mer enn 8 av 10 barn i første trinn benytter seg av SFO. Dette betyr at SFO er en sentral del i overgangen fra barnehagen til skole for et stort flertall av barna. Hvordan SFO håndterer overgangen fra barnehage til skole er underlagt skolens mandat (jf. oppl. §13-5), og leser du den nasjonale evalueringen av SFO i *Norge Lek, læring og ikke-pedagogikk for alle* (Wendelborg et al., 2018) står det at to av tre SFO-ledere mener at SFO i stor grad er med i planleggingen av overgangen. Evalueringen peker riktignok på at mye av informasjonen fra barnehagen går kun til skolen, og at det er først i august de møter SFO med dens omgivelser og ansatte.

Opplæringsloven [Oppl] beskriver SFO som et sted for omsorg og tilsyn før og etter skoletid, og SFO skal være en trygg oppholdsplass for barn på 1. – 4. trinn (Opplæringslova, 1998, §13-7). Det skal tilrettelegges for lek, kultur- og fritidsaktiviteter, og det skal være egnede leke – og oppholdsareal. I veiledningen fra Utdanningsdirektoratet står det at «leken har en egenverdi og er en grunnleggende livs- og læringsform som har betydning for barnas personlige, sosiale og fysiske utvikling» (Udir, 2015, kap. 2, avsnitt 1). Det står videre at "SFO skal i større grad enn skolen være en arena der barn kan leke uforstyrret - under tilsyn av, men uten unødig innblanding fra voksne. Leken som metode representerer en viktig forutsetning for det arbeidet som gjøres i SFO". Slik som det står beskrevet om lekens egenverdi i Rammeplanen for barnehagen (2017), så kommer lekens egenverdi til uttrykk på tilsynelatende samme måte i veiledningen til SFO. Det vil si at for lekens egen skyld skal prioriteres etter at barna sluttet i barnehagen. Riktignok står det spesifikt at SFO skal *i større grad enn skolen* være en arena hvor de kan leke uforstyrret. Lek skjer i skolen også, blant

annet i skolens friminutt og i noen av skolefagene. I denne oppgaven er det lekens fremtreden og barns erfaring med den frie leken som skjer i barnehagen, i skolens friminutter og i SFO som studeres. Jeg ønsker å finne ut om leken endrer seg og om barns erfaring med lek blir annerledes og at den fremtrer på en annen måte etter at de har begynt på skolen.

### **1.1.Problemstilling og begrepsavklaring**

Temaet for denne masteroppgaven er lek i overgang fra barnehage til skole og SFO, og jeg formulert følgende problemstilling:

*Hvordan fremtrer barns lek i overgangen fra barnehage til skole,  
og hvordan erfarer barna lek før og etter overgangen?*

Det er fire sentrale begrep i denne problemstillingen som er viktig å framheve, og det er *fremstår*, *erfaring*, *lek* og *overgang*. *Fremstår* vil si hvordan leken viser seg for meg. I feltarbeidet observerer jeg et gitt fenomen; fenomenet lek. Jeg forsøkte å ta innover meg fenomenologisk reduksjon i observasjonen, og det vil si at jeg forsøkte å legge til side alle mine anskuelser og teoretiske forståelser omkring lek (Rasmussen, 1994, Standal, 2017). Jeg vil utdype videre hva fenomenologisk reduksjon er i kapitlet teoretisk perspektiv. Jeg kommer ikke til å ytterligere utdype begrepet *fremstår*, men begrepet trekkes frem ved flere anledninger senere i oppgaven og da spesielt i resultatkapitlet. Observasjonsmetoden jeg benyttet meg av beskrives i metodekapitlet senere. Jeg ønsket å beskrive den subjektive erfaringen med lek i overgangen fra barnehage til skole. Derfor finner jeg det fruktbart å ha et fenomenologisk perspektiv som inngangsport til oppgaven, da begrepet *erfaring* innebærer en subjektiv opplevelse av et fenomen (Zahavi, 2013). Fenomenologi som vitenskapelig perspektiv vil bli redegjort i kapitlet teoretisk perspektiv. Fenomenet *lek* vil redegjøres for i kapitlet Lek, men foreløpig nøyer jeg meg med at å leke er en typisk væremåte hos barn (Lillemyr, 2004).

*Overgang* er det fjerde begrepet i problemstillingen som jeg ønsker å løfte frem. Det er nødvending med begrepsavklaring av dette begrepet siden det ikke foreligger et eget kapittel om temaet. Det er behov for å plassere begrepet slik jeg ser det, da det har en sentral plass i problemstillingen.

Ifølge den danske professoren og pedagogen Stig Broström (2013) betyr overgang å krysse en grense, og det henvises til en fysisk forflyttelse fra en kontekst til en annen. Broström skiller mellom vertikale og horisontale overganger, hvor vertikale overganger er betydelige endringer i livet, slik som å begynne i barnehagen for første gang. Horisontale overganger forklarer han som de daglige overganger, som for eksempel forflytninger fra hjem til skole og hjem igjen. En overgang fra en institusjon til en annen krever en viss involvering fra begge institusjoner, og det er nasjonale retningslinjer og offentlige veiledninger på hvordan dette bør foregå.

I engelsk faglitteratur benyttes begrepet "transition" (overgang) og Meleis beskriver overgang slik: "transitions are triggered by critical events in individuals or environments" (Meleis, 2010, s.11). Det er kritiske hendelser i menneskets liv eller i miljøet, slik som for eksempel når du får beskjed om at du er alvorlig syk. Når det gjelder barnehagebarna som skal begynne på skolen, så mener Dockett at det skjer en endring av agentrolle og identitet for barna i overgangen (2014, kap. 14.3, avsnitt 1). Dette kan knyttes til det Ackesjö beskriver om overgangen som en prosess ved "gå fra en kontekst til en annen som involverer sosialisering inn til nye roller fra å være "preschool child" til å bli en "Ex Preschool Child" (tidligere førskolebarn), og hun sammenstiller denne beskrivelsen med Ecclestones et al. (2010) sitt begrep *unbeings* (2013. s. 393). Videre forklarer hun at de som tidligere førskolebarn, eller *unbeings*, vil forsøke å *endre* seg til nye forventninger og standarder. Endring er da et begrep som knyttes til overgang og Hillary Fabian definerer tre endringer i forbindelsen ved overgangen fra barnehage til skole; fysiske endringer, sosiale endringer og filosofiske endringer (2002, s. 3). Stig Broström mener i tillegg til disse, at endringer i kommunikasjonsformer og barns eget syn på barnehage og skole, er involvert i overgangen fra barnehage til skole (2012, s. 40). I denne oppgaven er det barns erfaring med lek i overgangen fra barnehage til skole jeg skal belyse. Det som blir interessant å finne ut av, ved å studere barns erfaring med lek på de to institusjonene, er om erfaringer med lek endrer seg i løpet av overgangen.

## **1.2.Tidligere forskning**

Så vidt jeg vet, finnes det lite forskning på erfart lek i overgangen fra barnehage til skole. Det finnes en god del forskning på fenomenet lek, både som lek med verdi i seg selv og lek som et pedagogisk virkemiddel, men ikke direkte om hvordan barn selv erfarer leken i overgangen fra barnehage til skole. Jeg vil trekke frem forskning som har barns perspektiv på lek i

barnehagen og hvordan lek kommer til uttrykk i skolen. I tillegg har jeg valgt å presentere nyere forskning omkring temaet overgang fra barnehage til skole/SFO da jeg vurderer dem som relevante i denne sammenheng.

**Jeg lærer med å leke med kunnskapen på en måte!** (Tangen, Dag 1998).

Hovedfagsoppgaven til Dag Tangen, "Jeg lærer med å leke med kunnskapen på en måte!", viser hvilken plass leken har i en første klasse og en andre klasse under innføringen av L97 (Tangen, 1998). I studiet definerer han lek med en vid forstand og inkluderer skapende virksomhet og fysisk aktivitet. Hans funn viser at i første klasse var det tradisjonelle familieleker, yrkesleker og medieinspirerte leker. Det var en merkbar nedgang på mengden av rollelek fra 1. til 2. klasse, ellers var det mye regellek både i første klasse og andre klasse. Han forklarer dette delvis med på tilgang til fotball- og hockeyspill. Han fant nesten dobbelt så mye bygge- og konstruksjonslek i første klasse som i andre klasse. I tillegg fant han flere tilfeller av funksjonslek i første klasse, mens barna i andre klasse brukte mer tid på funksjonslek. Han fant også et relativt stort innslag av voksenstyrte regelleker, og det gjaldt både første og andre klasse.

**Starting Strong V. Transition from Early Childhood Education and Care to Primary Education** (OECD, 2017):

Det er i den senere tid vært mye fokus på overgangen fra barnehage til skole, også internasjonalt. OECD startet på starten av 2000-tallet opp et lengre forskningsprosjekt, *Starting Strong*, for å bidra i landenes arbeid med å forbedre sine systemer omkring det tidlige utdanningsløpet. I 2017 kom den femte rapporten, *Transition from Early Childhood Education and Care to Primary Education* hvor de har avdekket ulike forbedringsområder i overgangen fra barnehage til skole. Noe av det de peker spesielt på er hvordan skolen skal forberede seg for å ta imot barna, utformingen av læreplanen og hvilket perspektiv aktører og institusjoner i omgivelsene har på overgangen (2017, s. 13).

**Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning** (Hogsnes & Moser, 2014):

Hilde Dehnæs Hogsnes og Thomas Moser fullførte våren 2014 en større casestudie av barns overgang og opplevelse av sammenheng mellom barnehage og skole. Studiet hadde sitt utspring fra et utviklingsamarbeid mellom en bykommune i Vestfold og Høgskolen i

Vestfold. Casestudiet besto både av kvantitativ- og kvalitativ tilnærming, og informantene i studiet var pedagogiske ledere fra barnehagen, SFO-ledere og førsteklasseledere. Hogsnes og Moser peker på hvordan ulike former for kontinuitet virker sammen og forutsetter hverandre for å skape god sammenheng mellom barnehage, skole og SFO. De tar for seg kategoriene fysisk-, sosial-, filosofisk- og kommunikasjonsmessig kontinuitet og kommer frem til at det er vanskelig å sikre god kommunikasjonsmessig kontinuitet. De mener dette er svært avgjørende for barns opplevelse av fysisk, sosial og filosofisk kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole. Likevel sier de at det er behov for mer forskning på feltet, og trekker frem hvor viktig det er å gå i dialog med barna, for å nettopp forstå hvordan de opplever overgangen fra barnehage til skole.

### **Barns muligheter for å erfare sammenhenger i overgang fra barnehage til skolefritidsordning (Hogsnes, Hilde Dehnæs, 2015):**

Den etnografiske studien av Hogsnes "Barns muligheter for å erfare sammenhenger i overgang fra barnehage til skolefritidsordning» (2015) er et forsøk på å besvare noe av det Hogsnes og Moser etterspør i casestudiet som er beskrevet over. Hun vektlegger at dette studiet er et bidrag med "barns stemmer" (Hogsnes, 2014, s. 58). Hun benytter seg av de fire formene for kontinuitet; fysisk, sosial, filosofisk og kommunikasjonsmessig kontinuitet som Hogsnes og Moser (2009) benyttet i casestudiet. Hun kommer frem til at det savnes bedre kommunikasjon og samarbeid mellom barnehage og SFO i overgangsfasen.

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

Kunnskapssenteret for utdanning ved Lillejord og samarbeidspartnere publiserte i november 2015 en større systematisk kunnskapsoversikt hvor det gjennomgås hva som finnes av fagfellesvurdert forskning om overgang fra barnehage til skole, og som er publisert etter 2010. I konklusjonen kommer det frem at forskningen ikke gir noen direkte anbefalinger om hvilke tiltak som har effekt i overgangen fra barnehage til skole, men at det er noen forutsetninger som må være på plass for at tiltak skal lykkes. De konkluderer med at "det aller viktigste er at institusjonene samarbeider godt for å skape best mulig sammenheng i overgangen for de yngste" (Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud & Freyr, 2015, s. 60). Det står videre at det er flere kunnskapshull omkring overgang fra barnehage til skole, og et av de er at vi vet ikke nok om hvordan barna og foreldrene opplever overgangen.

## **10 -årige børns refleksjoner over deres børnehaveliv (Broström, Stig, 2015)**

I Stig Broströms retrospektive studie, 10-årige børns refleksjoner over deres børnehaveliv, (2015) kom det frem at de fleste av de 251 barna i studiet så på barnehagen som et sted for fri lek med venner. Stig Broström (2016) forklarer at barna har et perspektiv på seg selv hvor de lever et bekymringsløst liv i barnehagen, mens når de begynner på skolen får de et alvorspregget liv som elever. I tillegg sier Broström at barn i en stor grad har begynt å ta på seg en begynnende elevrolle på slutten av barnehagetiden.

### **1.3 Oppgavens oppbygning**

Videre i denne oppgaven vil jeg redegjøre for fenomenet lek. Deretter vil jeg klargjøre det vitenskapsteoretiske ståsted jeg inntar i prosjektet. Etter teorigjennomgang og vitenskapsperspektiv, beskriver jeg metoden som er benyttet i studien. I metodekapittelet beskrives utvalget, gjennomføringen av datainnsamling, vitenskapelige kvalitetskriterier og etiske vurderinger i henhold til prosjektet. Videre vil resultatene av datamaterialet bli presentert, hvor jeg kommer til å veksle mellom fremstår og erfaring, da den første vil peke på observert lek i barnehage og skole og den andre er informantenes beskrivelse av erfart lek i barnehage og skole. Etter dette kommer jeg over til en diskusjon av resultatene, hvor jeg først diskuterer lekens fremtreden i barnehage og i skole, før jeg kommer inn på erfart lek. Tilslutt vil jeg avslutte masteroppgaven med en avsluttende drøfting etterfulgt med en oppsummerende kommentar og konklusjon.

## **2.0 Lek**

Det er mange innfallsvinkler til lek, og opp igjennom tidene har forskere fra ulike vitenskapelige og teoretiske retninger forsøkt å definere hva lek er. Dette har ført til et mangfold av forklaringer på hva lek er, og hvilken nytte leken har for mennesket. Jeg vil nå presentere ulike perspektiv på lek som jeg vil trekke frem under diskusjonen og drøftingen senere i oppgaven.

### **2.1 Flertydig lek**

Ifølge Ole Fredrik Lillemyr er lek en typisk væremåte for barn, og han karakteriserer lek som en typisk aktivitet for barn, den er lystbetont og gir glede, den er på licksom, det er uttrykk for indre drift og en forberedelse til voksenlivet (2004, s. 38). Videre forklarer han at lek motiverer barnet og tjener mange funksjoner for barnet. Gjennom lek lærer barnet seg selv å kjenne, det stimulerer til barnets sosialisering i omgivelsene, og barnet lærer samhandling og kommunikasjon. Lillemyr trekker også frem noen former for lek som det ofte snakkes om når det gjelder lekens utvikling med; sansemotorisk lek (også kalt funksjonslek), rollelek, regellek, bevegelseslek og konstruksjonslek (2004, s. 40).

Brian Sutton-Smith mener det er en håpløs oppgave å definere hva lek er og skriver: "we all play occasionally, and we all know what playing feels like. But when it comes to making theoretical statements about what play is, we fall into silliness" (Sutton-Smith, 2001, s. 1). Sutton-Smith mener lek er flertydig, og at den kan komme til uttrykk på mange forskjellige måter. I tillegg sier han at alle leker, både voksne som barn, i en eller annen form eller sammenheng. Han presenterer syv innfallsvinkler (rhetorics) til lek, og kort fortalt handler disse om at noen ganger er lek spill og sport, andre ganger er leken et kulturelt innslag, og atter andre ganger er lek bare en pause fra det seriøse arbeidslivet (2001, s. 9).

Olofsson tar utgangspunkt i Gregory Batesons teorier om lek og sier at "det viktigste trekk ved leken er dens late-som – karakter" (Olofsson, 2004, s. 22). Hun sier videre at barnet gir omgivelsene signaler, på et metakommunikativt nivå, at leken er på licksom. Hun konkluderer med at all atferd hos barn eller voksne kan gjøres til lek, så lenge det er på licksom. Hun beskriver videre at når barn kommer i kontakt med materialer eller gjenstander, gjennomgår barnet faser. Disse beskriver hun som oppdagings- og opplevelsesfasen, undersøkelsesfasen og bearbeidingsfasen. Hun sier at det er i bearbeidingsfasen at barnet faktisk leker.



## **2.2 Lek som kommunikasjon**

I doktorgradsavhandlingen til Eli Åm gjennomgår hun Fredrik J. J. Buytendijks teori om lek og knytter den til barnlige bevegelse og handling for å finne lekens mening (2000, s. 23 ). Hun forklarer Buytendijks forståelse av lek som en av livsdriftens spontane uttrykksformer både hos mennesker og dyr. Åm forsøkte å avdekke lekens skjulte struktur ved å fokusere på den sosiale fantasileken (2000, s. 120). Hun var opptatt av kommunikasjonen mellom barn, og finner at hvilken type språk barna benytter seg imellom kan fortelle hvilket plan i leken barna befant seg på. Barna forstår hvor de er, selv om det trolig foregår på et ubevisst plan. Åm knytter mening til de sosiale relasjonene mellom barna og ser på lek som et språk – en kommunikasjonsform. Hun sier videre at "leken som opplevelse viste seg å være en slags "reise på det indre plan" en overskridelse av grenser mellom forskjellige bevissthetsplan" (Åm, 2000, s. 121). Hun konkluderer med at den sosiale fantasileken er svært mangfoldig, og den er et sammensatt fenomen. Dette kan knyttes opp mot det Torben Rasmussen beskriver av fantasilek som en forvandling, en slags fantasiverden, som barnet selv er klar over at ikke er virkelighet (1990, s. 87). Han forteller videre at det er en sosial opplevelsesverden som de deler med andre, og at det er en glidende overgang mellom øyeblikket og den nære fremtid som kommer til uttrykk blant lekende barn ved at de veksler mellom to uttrykksformer. I samhandling i lek snakker barn i fortid for å definere hvilken rolle de har i lek, som for eksempel "jeg var mammaen". Når de snakker i nåtid, knyttes det til handlinger i leken, som for eksempel "jeg sykler en tur".

## **2.3 Lek i barnets utvikling**

I Peter K. Smith *Children and Play: Understanding Children's worlds* tar han et bredt perspektiv på lek og knytter de opp mot utviklingsteorier (2009, s. 1). Han tar for seg flere forståelser av lek og plasserer disse i kategorier og argumenterer for hvorvidt de kan kategoriseres som lek eller ikke. Smith karakteriserer lek som å delta i noe som er gøy og uten formål. Han plasserer ulik lek i kategoriene sosial interaksjonslek (titt-tei, imitasjon), sansemotorisk lek (slippe leker i gulvet), lek med gjenstander (bygge med klosser), lek med språk (babbling), fysisk aktivitetslek (løpe, hoppe, klatre, krabbe, bryte etc) og fantasi- eller latesomlek (en kloss blir til en bil, rollelek) (2009, s. 2). Han kaller det som ikke direkte kan kategoriseres som lek for "playful activities" og plasser dem i: utforskende lek (som å ta og føle på en gjenstand), stereotypisk lek (gjentakende atferd slik som å suge på tommelen), lek gjennom gjøremål (for eksempel å hjelpe til hjemme) og regelstyrt lek (spill) (2009, s. 10). Videre diskuterer han lekens ethos, (lekens betydning i menneskets liv og utvikling) ved å

vise til hvordan dette har påvirket forskning (eks Vygotsky, Piaget) og politiske føringer gjennom 1900 – tallet (2009, s. 27). Senere i boken tar han for seg bruk av lek gjennom oppdragelse, opplæring og terapi. Smith er skeptisk til hvordan leken *ethos* har fått et stadig større fokus som et motangrep mot det materialistiske vestlige samfunnet og mangel på spontan lek, og han foreslår en middelvei i hvordan vi ser på og benytter oss av leken i samfunnet for øvrig (2009, s. 215).

Psykoanalytiker Daniel Winnicott (1995, s. 22) innførte begrepene overgangsobjekt og overgangsfenomen med henblikk for å forklare et midt- i- mellom opplevelsesområde. Han tar utgangspunkt i forholdet mellom spedbarnet og dets mor, og forklarer hvordan spedbarnet benytter objekter (smukk, tommel) til minne om moren. Overgangsfenomen er ifølge Winnicott (1995, s. 77) universell, og han ser på lek som et overgangsfenomen. Videre sier han at lek er viktig i menneskets utvikling, og argumenter for at lek kan skape god helse, gi mulighet for relasjoner og forbedre kommunikasjonen med seg selv og andre. Winnicott (1995, s. 93) mener leken har en plass i et spesielt rom, som for eksempel mellom spedbarnet og moren. I tillegg sier Winnicott (1995, s. 94) at det å leke er noe man gjør, og at det bare er i lek barnet eller den voksne kan være kreativ og benytte hele sin personlighet. Lekeområdet befinner seg verken på det indre psykologiske plan eller det ytre objektive plan; det er i det potensielle rommet imellom de som leker. I dette rommet finns det tillit og pålitelighet, og der kan spedbarn, barn, ungdom og voksne fylle rommet med skapende lek. Han sier videre at ved å være kreativ kan den enkelte finne seg selv (1995, s. 94).

I artikkelen *Leg fra fortid til fremtid – et nytt paradigme* skriver Dion Sommer (2017, s. 19) at leken har gått igjennom flere skifter i forståelsen av hva lek er. Sommer sier at tidligere knyttet forskerne leken til en rekke sider av barnets utvikling. Senere kom et skifte hvor leken fikk sitt eget domene, og teoriene omkring lek deles opp i emosjonelle, kognitive og sosiale utvikling. Han mener riktignok at dagens forståelse av lek har nådd et nytt skifte, hvor det handler om hvordan lek kan tenne og stoppe barnets gener. Han kaller denne perioden for *det epigenetiske paradigmet*.

## **2.4 Lek som subjekt**

En annen forståelse av lek som jeg tenker er fruktbar å trekke frem, er knyttet til Hans Georg Gadamer og hans forståelse av spillet. Gadamer sier at spillet ikke har formål i den forstand at det skal tjene eller oppnå noe forutbestemt; og det er derfor det blir spilt (2010, s.132). Han

sier videre at den som spiller spillet vet dette, men samtidig må den som spiller ta spillet på alvor eller så blir spillet ødelagt. Gadamer mener at spillet har sin egen tilstedeværelse, og at det er gjennom dem som spiller at spillet blir spilt. Han forklarer spillet ytterligere ved at det er en medial prosess hvor spillets subjekt er spillet selv. Det er spillet som spiller med subjektet, og subjektet lar seg spille med. Gadamer sier at meningen med menneskets spill er en ren selvframstilling. Gjennom oppgaven som spillet gir den spillende, fremstiller den spillende seg selv. I tillegg sier Gadamer at det å hengi seg til spilloppgaven i virkeligheten betyr å utspille seg selv. Kjetil Steinsholt (2010) sidestiller lek med Gadamers forståelse av spillet, at når barnet trer inn i leken, så er det leken som leker med barnet. Når barnet er inne i leken, spiller den en viktig rolle og tar den på alvor. Leken er fri og i bevegelse, men samtidig dannes barnet i leken. Barnet fremstiller seg selv, samtidig som det lærer om seg selv og omgivelsene. Steinsholt beskriver at det skjer en «selvforglemmelse» når barnet er i leken, det vil si at alt utenfor blir glemt og barnet er i kun tilstedeværelse i leken. Steinsholt forklarer Gadamers forestilling om lek med at forståelse finner ikke sted i et lukket bevissthetskammer atskilt fra omgivelsene rundt oss. Det handler om at vi kroppslig griper inn i det vi ønsker å forstå, og at det er i det fellesrommet mellom deg og meg forståelse skjer. Det vil si at det kun er de som er i leken som kan forstå leken, og ikke ytre instanser med dens kikkhull og målemeter. Det er først når vi trer inn i leken, og lar oss rive med, da vi først kan forstå leken. Likevel kan vi ikke forstå et subjekt fullt og helt, men vi kan forstå mer ved å ta del i dets vesen. Leken har heller ingen start eller slutt, den er alltid i bevegelse og den skjer. Slik som Gadamer selv sier: "Spillets bevegelse har intet sluttmaal, men fornyer seg i en stadig gjentakelse. Bevegelsen frem og tilbake er åpenbart så sentral for spillets vesensbestemmelse at det er likegyldig hvem eller hva som utfører denne bevegelsen" (Gadamer, 2010, s. 134). Det vil si at leken endrer form og retning, og kan ikke standardiseres eller objektiviseres. Leken er alltid på vei, slik som ethvert fenomen er, som en væren i verden.

## **2.5 Veiledet lek**

Både barnehage og skole er styrt av politiske føringer hvor innlæring av en viss kompetanse står på agendaen. Institusjonene er knyttet opp mot hverandre, da det forventes at barnehagebarna har en viss kompetanse før de tiltrer skolens porter samt at skolen skal knytte opp sin undervisning mot det barna kan fra før. Dion Sommer (2015) stiller spørsmål om skoleforberedende tiltak i daginstitusjoner slik som innlæring av tall og begreper gir best læringsutbytte før- og etter skolestart, eller om bruk av pedagogikk som tar utgangspunkt i "hele det aktive barn" og "lekende læring" er et bedre valg. Sommer drøfter med

utgangspunkt i evidensbasert forskning og kommer frem til at ”moderat barnesentrert vokseninvolvering (basert på ”det hele barn” og ”legende læring”) i høyere grad bidrar til småbarns fremtidsholdbare læring” (Sommer, 2015, s. 77). Han trekker frem veiledet lek som metode for barnesentrert vokseninvolvering, noe som vil si at den voksne legger til rette i miljøet med leketøy, lar barna igangsette lek og samtidig er interessert i hva barna leker. Den voksne kan bidra med kunnskap eller måter å se ting på som barna selv ikke har tenkt på, og på den måten utvide barnas handlingsrepertoar. Anne Greve og Knut Løndal (2015) tar for seg voksnes involvering i barnestyrt lek (child-managed play) og analyserer de voksnes tilnærming i interaksjonen med barn i barnehage og SFO. De beskriver dette som didaktiske tilnærminger til barnestyrt lek (didactic approaches to child-managed play) og finner tre former for involvering; overvåking (surveillance), en initiativtagende og inspirerende tilnærming og til sist en tilnærming hvor den voksne er deltagende i interaksjonen mellom dem og barnet.

### 3.0 Teoretisk perspektiv

Siden jeg vil finne ut av hvordan barns lek fremtrer og hvordan barna erfarer lek i overgangen mellom barnehage og skole, har jeg valgt et vitenskapelig perspektiv som er egnet for å få frem hvordan fenomen fremtrer for oss. Ingen erfaring er lik og det enkelte menneskets subjektive opplevelse av en gitt erfaring vil være forskjellig fra et annet (referanse). Derfor kan det være vanskelig å konstatere en typisk erfaring av et gitt fenomen. Hvordan det enkelte barn erfarer lek vil være vanskelig å objektivere da leken innebærer hele sanseapparatet (referanse). Et eksempel på dette kan være å sitte på en huske i stor fart. Det kan tenkes at en som har gjort dette mange ganger tidligere, vil erfare dette ulikt til en som gjør det for første gang. Fenomenologien forsøker å avdekke hvordan gjenstander, fenomen eller erfaringer fremtrer på sin måte for den som ser, erfarer eller tar del i det som studeres (referanse). Selv om deres erfaring kan være ulik, så kan allikevel å huske i stor fart gi glede for begge. Siden det er barns erfaring med lek jeg er ute etter å forstå, har jeg valgt fenomenologien som vitenskapelig ståsted. Jeg vil videre beskrive fenomenologien med noen sentrale begrep før jeg kommer inn på livsverdenseskstensialene: *levd kropp, levd rom, levd tid og levde relasjoner*.

#### 3.1 Sentrale fenomenologiske begreper

Øyvind Standal (2017) beskriver fenomenologi som en filosofisk tilnærming for å studere fenomen og subjektive erfaringer. Likevel sier han at det er vanskelig å definere hva fenomenologi er. Torben Rasmussen (1996) henviser til Maurice Merleau-Pontys doktorgrad der han selv ikke direkte definerer hva fenomenologi er. Etter kritikk måtte Merleau-Ponty skrive det innledende kapittelet *Hva er fenomenologi?*. Både Standal (2017), Zahavi (2013) og Rasmussen (1994) velger å forklare fenomenologi ut fra Merleau-Pontys forklaringer, og jeg vil trekke frem de sentrale begrepene *essens, fenomenologisk reduksjon, intensjonalitet og intersubjektivitet*.

##### 3.1.1 Essens

Zahavi (2013) forklarer at fenomenologien kan karakteriseres som en form for essensialisme (2013, s. 34). Essensialisme kan eksemplifiseres med Platons hulelignelse, hvor hver og en av oss egentlig lever i en hule, og det vi ser bare er skygger av essensene som er utenfor huleåpningen (skygge, 2018). Det vil si at essensene er utenfor vårt synsfelt eller rekkevidde. Derimot vil fenomenologien gå veien, via for eksempel kroppen eller

persepsjonen, i forsøket på å finne essensen i et fenomen. En videre utdyping av dette, forklarer Standal (2017) at det vil si at vi ser på eller møter noe som det er, uten noen form for tolkning eller analyse; essensen i et fenomen er fenomenets eksistens. Zahavi (2013) begrunner videre at fenomenologien ikke kun er essensialisme, men også tenkning omkring den faktiske eksistens. Dette skjer i møtet med objektet eller fenomenet, der vi kan se eller ta på gjenstanden. Gjenstanden fins faktisk der, den eksisterer og essensen er innenfor vår rekkevidde. Videre forklarer Zahavi at essensen er ikke det sentrale i den fenomenologiske undersøkelsen, men snarere et middel for å forstå og sette ord på vår faktiske eksistens.

### 3.1.2 Fenomenologisk reduksjon

Standal (2017) forklarer fenomenologisk reduksjon ved at vi imidlertid ikke kan fullstendig utelukke vår egen tolkning når vi studerer et fenomen. Vi kan forsøke å sette vår sunne fornuft og vitenskapelige forståelse til side. Det er nettopp denne tilsidesettingen av fornuft og forståelse som ligger i fenomenologisk reduksjon. Rasmussen (1994) beskriver det som at ved å stille seg på avstand og skru på naiviteten, og ved hardt innarbeidet refleksjonsarbeid setter du parentes rundt alle forutinntatte meninger og teorier slik at verden kan vise seg med alle dens fenomener. Han forklarer dette ytterligere; "alle teorier og anskuelser, som verden tidligere filtreres gjennom, faller bort, og det åpner seg nå en mulighet for å variere det undersøkte fenomen i fantasien og anskue det i alle dets mulige og tenkelige former" (Rasmussen, 1994, s 53). En rose vil for en florist ha en annen betydning enn for en som ikke har grønne fingrer, men gjennom fenomenologisk reduksjon er det mulighet for rosen å være noe annet enn en fin del i en bukett, siden det da åpner opp for ny forståelse av rosen.

### 3.1.3 Intensjonalitet

Standal (2017) sier at intensjonalitet innebærer at vår bevissthet alltid er rettet mot noe, et objekt i omgivelsene. Det henvises til det som skjer før vi tolker eller gjør oss opp en mening om objektet. Det kan for eksempel være når vi kommer inn i et rom og retter oppmerksomheten vår mot noe, det kan være en stol eller et bilde. Det er ikke bare øynene som er rettet mot objektet, men hele kroppen er oppmerksom. Når du skal krysse en bekk, er hele deg med din kropp tilstede, og du beveger deg elegant over. Det er ikke kun dine tanker som får deg over, men med din kropp, tar du steget over. Standal beskriver dette som en kroppslig form for intensjonalitet. Zahavi (2013) trekker frem Edmund Husserls to former for intensjonalitet: *aktintensjonalitet* som vil si å være objektiv rettet mot et objekt og *den fungerende intensjonalitet* som er en form for ikke-objektiverende tilstedeværelse i verden.

Rasmussen utdyper dette ved at "bevisstheten overskrider seg selv ved å rekke ut mot verden" (Rasmussen, 1994, s. 50).

#### 3.1.4 Intersubjektivitet

Begrepet intersubjektiv er viktig i vitenskapsfilosofien da det er en forbindelse med objektivitetsproblemet (Intersubjektiv, 2018). Men ifølge Zahavi (2013) har fenomenologien blitt kritisert for ikke å komme frem med en overbevisende intersubjektivitetsteori. Zahavi reflekterer om det er på grunn av manglende interesse for intersubjektivitetens betydning, eller om fenomenologien rett og slett ikke har vært i stand til det. Noe av kritikken peker på at fenomenologien har oversett betydningen av språket. Fenomenologien har derimot besvart kritikken med blant annet analogiargumentet og dobbeltsansning. Analogiargumentet går ut på at du kun har adgang til din egen bevissthet, og dersom du hadde hatt adgang til andres bevissthet, ville forskjellen mellom dere forsvinne. Hvis en annen gråter, kan du ikke føle hens smerte, du kan kun se at den andre gråter. Det som menes med dobbeltsansning er at subjektet har en indre og ytre kroppslighet. Når du legger hånden på pannen, vil du kjenne håndens avtrykk mot pannen, både med den ytre siden av hånden, men også ved det indre når pannen føler hånden. Zahavi (2013) beskriver dette med at kroppen veksler mellom to roller, å berøre og ved berøring. Og for å være i stand for å anerkjenne andre i verden, må jeg erfare meg selv, og på den måten er jeg fra begynnelsen intersubjektiv og sosial. Intersubjektivitet i fenomenologi eksisterer kun i møtet mellom subjekter; mellom selvet, den andre og verden. Verden er et felles erfaringsfelt, og for å kunne behandle intersubjektiviteten må de tre elementene være tilstede. Når du møter et annet menneske, kan du se og føle det andre menneske uten å si et ord. Selv uten språk deler dere noe felles, mellomrommet mellom deres kropp. På den måten er dere ikke avhengig av språket for å vite om hverandre, du og den andre er tilstede på samme tid og sted. En tredje person behøver ikke bekrefte at dere eksisterer, da dere erfarer hverandre. I fenomenologien forstås intersubjektiviteten som en relasjon mellom subjekter. Intersubjektivitet trenger derimot ikke å være mellom mennesker, det kan også være mellom en kropp og en gjenstand eller et redskap (Zahavi, 2013). Zahavi forklarer at gjenstander og redskaper henviser til andre mennesker, derfor er intersubjektiviteten tilstede før møtet med andre kroppslige subjekter (Zahavi, 2013, s. 70

### 3.1.5 Fenomener

Ifølge Zahavi (2013, s. 13) betyr fenomenologi en vitenskap om fenomenene. Han forklarer videre at disse fenomen fremtrer slik de tilsynelatende er for det enkelte subjekt, og vil da ikke kunne direkte objektiveres slik som naturvitenskapen hevder. Hver enkelt av oss har vår egen forståelsesramme, og fenomenet eller gjenstanden vil da fremtre basert på hvilke øyne som ser. Disse gjenstandene, eller ting, kan da ikke "tingeliggjøres" i den forstand at den gjenstanden alltid vil oppleves og forstås på samme måte for hver enkelt av oss uavhengig av hvem vi er og hvor vi hører til. Et maleri oppfattes på en rekke ulike måter kun basert på lyssetting og i hvilken setting den er plassert. Dersom Tidemann og Gudes maleri av "Brudeferden i Hardanger" (1848) henges opp på en graffiti vegg i et mørkt smug i en storby, eller om den henger på en yttervegg i nasjonalromantiske omgivelser som omkranses av fjell, fjorder, bjørk og bonderødt, vil bare det i seg selv gi bildet et helt ulikt uttrykk. Det mest sentrale er hvilke øyne som ser, og hvordan bildet oppfattes av den som ser. Litt satt på spissen kan det samme bilde røre et menneske dypt mens et annet kan oppleve avsky. Dette utgangspunktet vil den videre forklaringen til Zahavi at "fenomenologien er mer en filosofisk analyse av gjenstanders forskjellige fremtredelsesformer" (Zahavi, 2013, s. 14) lettere kunne forstås; da en gjenstand ikke kan direkte objektiveres. Bildet vil fremtre for de øyne som ser, og fenomenologien skal forsøke å få frem hvordan bildet oppleves og/eller erfares. Det som også er viktig å trekke frem er at gjenstander er ikke kun konkrete fysiske ting, men kan også være mer eller mindre nærværende (2013, s. 14). I dette prosjektet ser jeg på barns lek som noe frivillig og meningsfullt fra barnets side, og det er kun barna selv som fullt og helt forstår sin egen lek.

### 3.2 Livsverden

Zahavi forklarer at fenomenologiens teoretikere ønsket ikke å avfeie naturvitenskapens verdi, men de mente å avvise naturvitenskapens objektivisme (Zahavi, 2013, s. 31). Fenomenologien mener at vitenskapen har sitt grunnlag i forskernes *livsverdener*. Livsverden er et av de mest sentrale begrep i fenomenologien. Zahavi (2013, s. 20) beskriver livsverden som den verden vil lever i; det er hverdagslivet som vi tar for gitt som vi ikke stiller spørsmål ved (2013, s. 20). Jan Bengtsson (2006, s. 28) forklarer at livsverden er en historisk verden, da menneskeskapte gjenstander og menneskelig organisering av livet er overlevert videre gjennom generasjoner. Han sier videre at "livsverdenen er tvetydig gjennom at den er vel så immanent som transendent" (Bengtsson, 2006, s. 28). Livsverden er din opplevelse av verden,



som ditt liv er rettet mot og lever i. Ved fødsel eller død, erfarer du hendelsene, men hendelsene overskrider din forståelseevne (2006, s. 28).

Når forskeren undrer seg over et fenomen og vil undersøke det med den hensikt for å kunne avkrefte eller bekrefte en antakelse, så har den antakelsen kommet til livet basert på forskerens livsverden. Dessuten vil metodiske valg underveis, avlesninger, refleksjoner og fortolkninger ha sitt opphav i forskerens livsverden. I følge Bengtsson (2006) stimulerer en livsverdenstilnærming til metodekreativitet, men at det må gå en bro mellom forskerens livsverden og livsverdene til de menneskene som studeres. Jeg vil nå forsøke å beskrive hva det vil si å ha en livsverdenstilnærming i forskning.

### 3.2.1 Livsverdenstilnærming

Bengtsson forklarer at "en livsverdenstilnærming innebærer en forskning som er innrettet mot å studere verden i sin fulle konkresjon som den viser seg for like konkret eksisterende mennesker" (Bengtsson, 2006, s. 38). Bengtsson påpeker at å studere noen andres livsverden innebærer at du som forsker er en del av livsverdenen, og du kan heller ikke unngå den. Du kan ikke bare stille deg på utsiden og studere en annens livsverden, for utsiden er også en del av livsverdenen. Han forklarer videre at en livsverdenstilnærming vil si at forskeren må være åpen for livsverdenes kompleksitet i forhold til mangfoldet av våre egenskaper, verdisyn, religion og mennesket selv som et fysisk-, psykisk- og sosialt vesen. Å studere andres livsverden vil være en kompleks oppgave som forskeren må nærme seg med åpenhet og takt. Å studere barns lek vil i denne sammenheng bety å studere et barns livsverden. Leken er en uttrykksmåte eller tilstedeværelse i barnets livsverden. Du trer inn i samme omgivelser som barnet leker i, og du som forsker, med din livsverden, ser, føler og erfarer i de samme omgivelsene. Selv om du ikke deltar i leken, er du tilstede, side ved side med barnets livsverden.

Bengtsson (1999, s. 39) forklarer at en livsverdenstilnærming er kvalitativ, stimulerer til metodekreativitet og gir en nærhet til den undersøkte virkeligheten. Dessuten gir en livsverdenstilnærming mulighet til at forskeren selv får ansvar for kunnskapsdanningen. Van Manen (1997) benytter seg av refleksjon omkring *livsverdenskstensialer* som en inngangsport til menneskets livsverden, og jeg vil nå beskrive dette ytterligere.

### 3.2.2 Livsverdenseskstensialer

Livsverden er den verden vi lever i, det er den førvitenskapelige erfaringverden (Zahavi, 2010). Ifølge van Manen er vår livsverden kompleks og vanskelig å forklare (1997, s. 18). Hver og en av oss, gammel eller ung, erfarer verden med utgangspunkt i vår livsverden, og selv hvor langt unna eller hvor nære vi er hverandre, vil det være umulig å si at vår erfaring er lik. Van Manen trekker frem fire livsverdenseskstensialer som hjelp til vår refleksjon i forskningsprosessen; levd rom, levd kropp, levd tid og levde relasjoner (1997, s. 101). Han mener at disse fire ekstensialer gjelder alle mennesker som lever og erfarer denne verden, men selvfølgelig vil de komme til uttrykk på forskjellige måter. Alle mennesker som eksisterer, uttrykker og beveger seg som et sosialt vesen i denne verden. Løndal og Fasting (2016) benytter seg av ekstensialene i antologikapittelet *Magien i utetiden*, og de forklarer at disse bygger på et ikke dualistisk tankesett og må sees i sammenheng. De sier videre at "i barns fysisk aktive lek oppleves ikke et skille mellom dimensjonene" (Løndal og Fasting, 2016, s. 103). Det vil si at du ikke kan tyde barns levde erfaring kun gjennom en av dem, men må se dem som en helhet. Jeg vil nå beskrive mer utdypende hva som menes med *levd rom*, *levd kropp*, *levd tid* og *levde relasjoner*.

#### *Levd rom*

Levd rom vil i denne sammenheng bety hvordan det enkelte mennesket erfarer og opplever å være en del av et sted. Dette stedet kan være et lite trangt rom, eller på en åpen og luftig plass. Hvordan et barn født og oppvokst blant masaiene og et barn fra Oslo opplever å være på en moderne lekeplass, kan en forestille seg gir forskjellige opplevelser. Ifølge van Manen (1997) er det kulturelle og sosiale forhold assosiert med rom som gjør at erfaring av rom gir en viss kvalitativ dimensjon. Van Manen anser at levd rom er et godt utgangspunkt for å undersøke fenomen i våre hverdagslige erfaringer, med den hensikt å finne en fundamental mening av vår levde verden.

#### *Levd kropp*

Levd kropp er et sentralt element i fenomenologien, det vil si at vi alltid er kroppslig tilstede i verden (van Manen, 1997, s. 103). Vi møter verden med kroppen. Om du trækker barfot inn på et gulv eller hopper ut i et basseng, så gjør du det med kroppen din. Vår kroppslige eksistens gir oss informasjon om oss selv og omgivelsene. Det kalde gulvet er det dine føtter som treffer før du får reflektert over om du trenger sokker eller ikke. Bengtsson (1999) forklarer at den levde kroppen er vårt utgangspunkt i møtet med verden. Siden alle mennesker er en

kropp, så vil *levd kropp* også være en innfallsvinkel for å undersøke et gitt fenomen. Den levde kroppen vil selvfølgelig erfares i ulik grad, og i en annens øyesyn kan kroppen kun være kropp, men det er kun den som erfarer med sin kropp som har mulighet til å forstå den best. Van Manen eksemplifiserer dette slik: “in our physical or bodily presence we both reveal something about ourselves and we always conceal something at the same time» (van Manen, 1997, s. 103). Et annet menneske vil aldri kunne forstå fullt og helt hvordan et annet menneske erfarer sin kropp. Det kan kun, med sin egen kropp, erfare andre kropper ved å være nær dem.

### *Levd tid*

Levd tid betyr ikke tid sett til minutter og sekunder, men det handler om den enkeltes opplevelse av tid (van Manen, 1997, s. 104). Van Manen beskriver levd tid “(...) is also our temporal way of being in the world – as a young person oriented to an open and beckoning future, or as an elderly person recollecting the past” (van Manen, 1997, s. 104). Rasmussen sier at "et førskolebarn lever et øyeblikks betonet og fremadrettet liv" (Rasmussen, 1990, s. 61). Han forklarer dette ved at barnet har få erfaringer og opplevelser sammenlignet med et voksent menneske, dessuten er ikke erindringsbildene skarpe i konturene. Når du er ung har du ikke like mange erfaringer i livet som en eldre person. Du kan føle deg rastløs, men samtidig kan du ha en følelse av uendelighet. En eldre person har selvfølgelig levd lengre enn den unge, og har da erfart og opplevd mye mer enn den unge. Den eldre kan likevel føle rastløshet i forhold til tid; dersom de erfaringene hen sitter med ikke er de hen skulle ønske, at det skulle vært andre valg en skulle ha gjort. Den eldre har imidlertid erfart tid i større grad enn den unge, og kan da muligens lettere vurdere situasjoner.

### *Levde relasjoner*

Relasjoner mellom mennesker kan være knyttet til familie, venner, kollegaer, naboer osv. I denne sammenheng forklarer van Manen (1997, s. 104) levde relasjoner eller “Lived other” som: “...is the lived relation we maintain with others in the interpersonal space that we share with them”. Slik å forstå handler dette om hvordan selve relasjonen mellom deg og den andre kommer til uttrykk. Du kommer til uttrykk på en viss måte slik som den andre kommer til uttrykk på en viss måte når han eller hun er sammen med deg. Hvordan et barn er sammen med sin familie hjemme eller hvordan barnet leker sammen med andre barn på lekeplassen, kommer antakelig til uttrykk på forskjellig vis. Van Manen forklarer: "as we meet the other we are able to develop a conversational relation which allows us to transcend ourselves"(van

Manen, 1997, s. 105). Dette har også sammenheng med det jeg beskrev som intersubjektiv tidligere i kapitlet.

## 4.0 Metode

I dette kapitlet ønsker jeg å presentere mitt valg av forskningsdesign og metode. Jeg vil først presentere kvalitativ metode generelt, før jeg presenterer utvalget og selve gjennomføringen av datainnsamlingen. Deretter tar jeg for meg hvilken form for analysemetode jeg har benyttet meg av og hvordan jeg gikk frem i analysen av datamaterialet. Videre vil jeg ha en gjennomgang av begrepene reliabilitet, validitet og generalisering. Til slutt vil jeg løfte frem forskningsetikk og hvordan jeg har forholdt meg til dette.

### 4.1 Begrunnelse

Jeg ønsker å skaffe meg en forståelse av hvordan barn erfarer overgangen fra barnehage til skole. Med bakgrunn i observasjon av barn i lek, vil jeg beskrive hvordan leken fremtrer, og ved bruk av intervju ønsker jeg å få frem informantenes erfaring av leken. Jeg tar utgangspunkt i informantenes lek på slutten av barnehagetiden og deres lek etter at de har begynt på skolen. Ved å gjøre dette, håper å få bidra med en brikke i det større bildet av overgangen fra barnehage til skole. Ved å ta utgangspunkt i barns egne erfaringer, de som faktisk opplever overgangen, kan vi få oss kunnskap som vi kan dra nytte av både som forberedelse av barnehageslutt og men den første tiden på skolen. Siden det er barns lek jeg tar utgangspunkt i, så vil det bety uorganisert lek, den leken som barna initierer selv eller mer eller mindre frivillig tar del i.

#### 4.1.1 Kvalitativ tilnærming

Dette studiet har en kvalitativ tilnærming siden det er fremtreden av et menneskelig fenomen og menneskers erfaringer jeg er ute etter å forstå. Kirsti Malterud sier at "kvalitative metoder er forskningsstrategier for beskrivelse, analyse, fortolkning av karaktertrekk og egenskaper eller kvaliteter ved de fenomenene som studeres" (2017, s. 30). Det var fenomenet lek jeg ønsket å forstå, hvordan det fremtrer og erfares. Kvantifiserbare metoder, slik som spørreskjemaer, ville nok ikke gi meg et godt nok forståelsesgrunnlag, da det er det enkelte barn sin lek og dets erfaring av lek som må komme frem. Erfaringer er subjektive, og et enkelt spørreskjema vil ikke kunne fange opp alle dimensjoner av subjekters følelser, meninger og tanker om et gitt fenomen. Ifølge Malterud gir kvalitative metoder nettopp det, vi vil få kunnskaper om hvordan andre mennesker tenker og handler som de gjør (2017, s. 31).

Jeg valgte å benytte meg av de kvalitative forskningsmetodene observasjon og intervju i innsamlingen av data, nærmere bestemt *triangulering*. Kirsti Malterud forklarer triangulering som å se en sak fra flere sider og det kan bidra med at vi utvikler en bredere kunnskap om det vi studerer (2017, s. 200). Katrine Fangen mener at "det er ganske vanlig å kombinere deltagende observasjon med kvalitativt intervju" (Fangen, 2017, s. 172). Ved å la intervjuene konfrontere observasjonene vil jeg få mulighet til en bedre forståelse av deres erfaring, men dessuten vil intervjuene være med på å validere observasjonsmaterialet (Fangen, 2011, s. 171). I intervjuet fikk jeg mulighet til å spørre om ting som jeg hadde sett, og kunne da vurdere det sagte opp mot det observerte. Dette vil igjen gi meg mulighet til å vurdere gyldigheten av deltagerens utsagn.

#### **4.2. Utvalget og tidsplanen på prosjektet**

I denne studien ønsket jeg å studere barns lek og å sammenligne deres erfaringer med lek i barnehage og skole, derfor valgte jeg barn som jeg kunne følge i overgangen fra barnehage til skole. Jeg hadde to runder med feltarbeid, ett på slutten av informantens barnehagetid og ett etter at de har begynt på skolen i september. Mitt utvalg bestod i utgangspunktet av åtte fem- og seksåringer fra samme barnehage som skulle begynne på samme skole. Dette antallet blir imidlertid åpent for vurdering ut fra hvorvidt metning i datamaterialet oppstod (Kvale og Brinkman, 2017). Barnehagen og skolen ligger landlig til, med både skog og jordbrukslandskap i umiddelbar nærhet. Dessuten ligger barnehagen og skolen omtrent rett ved siden av hverandre, det er kun én smal vei som skiller de fra hverandre. Barnehagen er en relativ stor avdelingsbarnehage, og skolen er en 1. – 7. skole. Tidsplanen på prosjektet har vært som følgende:

1. Søknad til NSD mars 2018
2. Kontakt og planlegging barnehage april 2018
3. Samtykke informanter mai 2018
4. Feltarbeid barnehage mai 2018
5. Kontakt og planlegging skole/SFO august uke 2018
6. Feltarbeid skole/SFO september 2018
7. Arbeid med selve masteroppgaven

Jeg vil nå beskrive hvordan jeg har forholdt meg til de ulike prosessene i masterløpet, gjennomføring av feltarbeid, intervju, observasjon, transkripsjon og analysearbeidet.

#### 4.2.1 Gjennomføring av feltarbeidet

Dette er en kvalitativ studie med en fenomenologisk tilnærming til feltet. Det vil si at jeg søkte forståelse gjennom deltagernes erfaring med et gitt fenomen. Jeg var interessert i å studere hvordan barns lek fremtrer og hvordan dette erfares av barna i overgangen fra barnehage til skole. Jeg delte opp undersøkelsen i to. Første delen skjedde når barna gikk i barnehagen og den andre etter at de hadde begynt på skolen. Gjennomføring var noenlunde lik på begge steder, da jeg tredde inn i feltet på samme vis. Jeg startet med observasjon av ett eller flere barn av gangen, og som etterfulgte med intervju med ett barn om gangen. Jeg satte av fire dager på hvert sted. Den første av de fire dagene gikk til å bli kjent med omgivelsene, barna og de voksne, men også til at de skulle bli vant med meg. De tre påfølgende dagene gikk til selve feltarbeidet. Observasjonene skjedde under fri lek i barnehagen, i skolens friminutt og i SFO-tiden. Intervjuene skjedde fortløpende etterpå, uten at det gikk utover aktiviteter som de ansatte i barnehage eller i skole/SFO anså som nødvendige at barna deltok på. Jeg tok hensyn til informantenes ønsker, om når de ønsket å delta, eller om de i det hele tatt ville delta. Det var tilfeller, spesielt i barnehagen, at jeg måtte vente litt med intervjuet da informantene var opptatte i lek. Det var et tilfelle i barnehagen hvor jeg måtte intervju to barn samtidig, og det var tilfeller hvor barn ikke ville bli intervjuet i det hele tatt. Det var to informanter som ikke ville intervjues i barnehagen, og det var et tilfelle av dette på skolen.

#### 4.1.2 Intervju som metode

Jeg benyttet meg av det Kvale og Brinkmann (2017) kaller et *semistrukturert livsverdensintervju*. Dette mener jeg vil passe godt med Max van Manen (1997) sine beskrivelser om intervju som metode. Van Manen sier blant annet at "forskeren kan ved bruk av intervju skape en dypere og rikere forståelse av et gitt menneskelig fenomen" (van Manen, 1997, s. 66). Han sier videre at den gir rom for å skape en felles forståelse mellom den som intervjuer og den intervjuede om fenomenet. I denne sammenheng var det et forsøk på å skape en felles forståelse omkring den observerte leken, men også generelt om lek i barnehage og skole. Jeg spurte om den leken det aktuelle barnet hadde vært en del av. På den måten kunne barnet selv sette ord på det hen hadde erfart. Jeg opplevde dette som en svært interessant del av intervjuet, da jeg opplevde at barna koplet seg raskt på de beskrivelsene jeg kom med fra observasjonen. Dette vil jeg komme nærmere inn på senere.

Van Manen (1997, s. 66) sier og at det er viktig å være klar over at intervjuet må være disiplinert med utgangspunkt i problemstillingen, slik at man klarer å holde seg innenfor temaet. Jeg måtte påse at vi holdt oss innenfor temaet lek. Siden det var barn jeg intervjuet, skled det noen ganger over til andre temaer. Erfaringsmessig visste jeg at barn kan komme inn på tankerekker som leder langt av gårde fra selve spørsmålet. Siden jeg ikke ønsket å transkribere hundrevis av sider, forsøkte jeg å trekke samtalen raskt inn på temaet igjen. Det var her intervjuguiden kom til nytte. Intervjuguiden var utarbeidet med utgangspunkt i problemstillingen, hvor jeg først hadde noen generelle spørsmål om det å være i barnehagen/skolen (vedlegg 2). Disse skulle i utgangspunktet innlede samtalen, før jeg kom inn generelt på lek. Det må påpekes at de generelle spørsmålene om lek ikke var kun for å «varme opp» intervjudeltakerne, men også for å kunne sammenligne hva de andre barna svarte.

Når vi kom inn på den observerte leken opplevde jeg at barnet koplet seg inn på samtalen, kviknet til eller rett og slett jevnet maktrelasjonen mellom oss. Det jeg mener med at den jevnet maktrelasjonen mellom oss, var at den observerte leken var det barnet selv som hadde erfart. De andre spørsmålene ga for det meste korte svar, men når vi snakket om den observerte leken kom det mer utfyllende og oppklarende svar. Leken ga mening, og det var her jeg opplevde at den dype forståelsen omkring barnets erfaring med lek kom frem.

Hvilke og hvor mange spørsmål er en usikker faktor angående intervjuet. Slik som van Man skriver, "så kan det være en fordel å ikke stille for mange spørsmål" (van Manen, 1997, s.68). Det var fem- og seksåringer jeg intervjuet, så ved å stille mange spørsmål kunne det føre til at barnet unnlot å svare, svarte ufullstendig, ble sliten eller lei og i verste fall avbrøt intervjuet. Siden jeg hadde lagt opp til å snakke om den observerte leken en stund inn samtalen, kunne jeg risikere at jeg aldri fikk komme inn på dette. Jeg vurderte underveis i intervjuet om jeg skulle kutte ut noen spørsmål, og det var jeg faktisk nødt til å gjøre under noen av intervjuene. En slik fremgangsmåte er imidlertid legitimt i forbindelse med et kvalitativt forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2017).

Hvilke spørsmål jeg stilte under intervjuet var en usikkerhet. Katrine Fangen (2017, s. 179) anbefaler at intervju spørsmål bør være korte og forståelige. Det var små barn jeg intervjuet, så språket måtte være nær barnet sitt eget språk. Samtidig kunne jeg ikke forenkle så mye at jeg ikke fikk frem det sentrale spørsmålet. Fangen sier videre at du ikke bør følge intervjuguiden



mekanisk. Da går du glipp av muligheten for å etterspørre mening i det som blir sagt. Når du etterspør, så viser du at du er en aktiv lytter og er interessert i det som blir sagt. Da kan det tenkes at intervjupersonen kjenner på en viss trygghet, noe som gir rom for å utveksle mer informasjon og mening. En samtale mellom to individer er dynamisk og fleksibelt. Siden det var jeg som stilte spørsmålene, hadde jeg likevel mulighet til å påvirke hvilken vei samtalen skulle gå.

I tillegg til det semistrukturerte livsverdensintervjuet benyttet jeg meg av to *neighborhood-walks* i barnehagen. Det innebar at et barn om gangen tok meg rundt i barnehagens lekeområder. Barnet viste og forklarte steder for lek. Denne form for intervju vil nok falle under «reisemetaforen» til Kvale og Brinkmann (2017, s. 71). De forklarer det slik at intervjueren streifer rundt med lokalbefolkningen og oppfordrer dem til å fortelle sine historier. I dette studiet var lokalbefolkningen barna, og det var jeg som streifer rundt. Jeg fikk dessverre ikke anledning til *neighborhood-walks* i skolen. Det var flere årsaker til det, blant annet at det var andre barn enn førsteklassingene til stede, og det passet ikke inn i den oppsatte skole- og SFO-dagen.

Under intervjuet og samtalene i *neighborhood-walks*, benyttet jeg meg av lydopptak. Jeg hadde bestemt meg på forhånd at det ville bli vanskelig å notere uten at det ville påvirke samtalen. Dette er i tråd med anbefalingene til Kvale og Brinkmann (2017). Lydfilene med intervjuene ble overført til datamaskin og transkribert de påfølgende dagene etter at feltarbeidet var avsluttet.

#### 4.2.2 Observasjon som metode

I feltarbeidet inntok jeg en ikke-deltagende observasjonsrolle, nærmere bestemt en *perifer medlemskapsrolle*. Det vil si at jeg gjennom ikke-deltakende observasjon utforsket informantenes perspektiv på lek (Postholm, 2010, s. 263). Siden det var spesifikt informantenes lek jeg studerte, var det barnas erfaring av lek jeg var ute etter. Jeg hadde med meg en bok hvor jeg skrev ned det jeg så og hørte. Ved å gjøre det slik, ble det lettere å snakke om den erfarte leken som jeg tok opp i intervjuet i etterkant. Jeg var klar over at mine subjektive erfaringer og fortolkninger kunne påvirke observasjonen, men jeg var meg selv bevisst dette. Derfor bestrebet jeg meg på å skrive ved at jeg skrev ned akkurat det som skjedde og det jeg hørte. Dessuten var jeg klar over forskereffekten; det at jeg var der leken skjedde kunne påvirke det observerte.

Jeg opplevde å få til utfyllende intervjuer. Det kan komme av at det var barn jeg intervjuet. Når man benytter seg av observasjon av små barn, anbefaler van Manen (1997, s. 68) å gjennomføre en "close observation". Det vil si at du som forsker er tett på barna ved å delta i leken, samtale med dem og rett slett være sammen med dem samtidig som du er bevisst på din rolle som observatør. Han forslår at du skal være på jakt etter anekdoter (1997, s. 69). Han peker på at ulempen med dette er at datainnsamlingen fort kan bli litt snever, eller at du som forsker «shopper» underveis. I motsetning til i intervju, hvor analysen skjer etter innsamlingen, skjer innsamlingen av anekdoter underveis i observasjonene. Som forsker må en være bevisst på å samle inn de «riktige» anekdotene, de som har nødvendig overbevisningskraft.

Jeg valgte likevel å innta en perifer observatørroll. Det vil si at jeg var tilstede uten å delta i selve leken. Jeg holdt meg litt avstand, men var såpass nær slik at jeg kunne «shoppe» anekdoter. Jeg noterte underveis i feltnotaboken. Dette ga meg mulighet til å vende tilbake til situasjonen, spesielt med tanke på det etterfølgende intervjuet, men også til senere refleksjoner. Fangen (2017) mener at denne muligheten til å *vende tilbake* er viktig i analysearbeidet av observasjonsmaterialet.

I feltnotatene forsøkte jeg å være mest mulig beskrivende uten å fortolke. I følge Fangen skal det være mulig for leseren å kunne tre inn i situasjonen og forstå beskrivelsen uten selv å ha vært der (2017, s.103). Hun sier videre at språket som benyttes må være så konkret og direkte som mulig. Fangen sier også det er viktig at feltnotater inneholder direkte sitater (2017, s.105). Jeg skrev derfor ned det jeg hørte; ikke ilette hva jeg trodde var meningen i det de sa. Fangen påpeker at det er viktig å kamuflere forskningspersonene ved fiktive navn på grunn av etiske vilkår (2017, s. 105). Under feltarbeidet benyttet jeg meg av koder, og ikke fiktive navn. Når jeg førte over feltnotatene til datamaskinen byttet jeg ut kodene med fiktive navn.

#### 4.2.3 Transkribering

Kirsti Malterud forklarer at "transkripsjonen skal mest mulig lojalt ivareta det opprinnelige materialet, slik deltakernes erfaringer og meninger ble formidlet og oppfattet under datainnsamlingen" (2017, s. 77). Å transkribere opplevde jeg som en tidkrevende prosess, hvor jeg måtte stoppe lydopptaket flere ganger og spole tilbake. Informantene var fem- og seks år gamle. De snakket ikke bare ufullstendige setninger, men noen av de snakket lavt og la gjerne inn mange pauseord slik at besvarelsene kunne være vanskelige å tyde. Malterud

(2017, s. 78) anbefaler at vi skal transkribere så godt vi evner uten at vi ilegger tolkning på det vi er usikre på. Siden det var jeg selv som gjennomførte intervjuene og transkriberingen, var det antakelig lettere å forstå det som ble sagt, siden jeg selv var deltaker i samtalen. I tillegg gjennomførte jeg transkriberingen kort tid etter intervjuet var gjennomført. Jeg endte opp med 217 transkriberte sider med intervju og 16 sider dataskrevne feltnotater som jeg tok med videre i den systematiske tekstkondenseringen. De 217 transkriberte sidene med intervju var riktignok ikke tettskrevet, men systematiserte med intervju spørsmål- og svar slik at de var lettere å tyde.

#### 4.2.4 Systematisk tekstkondensering

Jeg har valgt å benytte meg av Malterud (2017) sin fremstilling av systematisk tekstkondensering, som er en induktiv tilnærming. Jeg vil videre beskrive de ulike trinnene i analyseprosessen.

Det første trinnet i analyseprosessen handler om å få et helhetsinntrykk av den skrevne teksten (Malterud, 2017, s. 99). Malterud forklarer at jeg måtte sette min forforståelse og teoretiske anskuelser til sides og forsøke å finne noen mulige temaer uten å glemme problemstillingen (2017, s. 99). Jeg leste hele teksten i ett, og mens jeg gjorde det, noterte jeg umiddelbare stikkord om det jeg leste. Jeg satt igjen med 168 stikkord fra denne gjennomlesningen. Videre forklarer Malterud at jeg burde komme frem til fire – åtte foreløpige temaer. Jeg samlet de 168 stikkordene og satt igjen med fire mulige temaer etter første gjennomlesning, og det var *vennskap*, *aktivitet*, *konstruksjon* og *utforskning*. Selv om jeg ikke var helt fornøyd med temaene, falt jeg til ro med at de kun var midlertidige. I tillegg opplevdes det å komme frem til noen temaer i det hele tatt som en bekreftelse på at jeg antakelig fulgte oppskriften.

På andre trinn i analysearbeidet beskriver Malterud at man skal gå grundigere til verks ved å systematisere teksten inn i kodegrupper (2017, s. 101). Hun anbefaler at flere forskere gjennomfører analysen sammen med en annen forsker. Siden dette er et selvstendig masterprosjekt, var det kun jeg som gjorde dette. Jeg fikk imidlertid bistand fra min veileder. Jeg ble anbefalt å benytte meg av NVivo, som er et dataprogram for kvalitativ analyse. Da jeg skulle sette i gang med identifisering av meningsbærende enheter, var det en god hjelp å benytte meg av NVivo. Jeg lastet opp alle dokumentene med transkriberte intervju og feltnotater, som jeg igjen leste systematisk igjennom og kodet som de meningsbærende

enheter. Tekst ble plassert i kodegrupper ut ifra hvor jeg mente det hørte til. Da jeg så meg ferdig, var jeg fortsatt ikke helt fornøyd, siden jeg hadde tatt utgangspunkt i de *foreløpige temaene* som kodegrupper. Jeg valgte å endre navn på noen kodegrupper og plassere dem under to overordnede temaer; *lek i skolen* og *lek i barnehagen*. Kodegruppene ble nå *konstruksjonslek, spill og regelstyrte aktiviteter, utforskende lek, lek i bevegelse og rollelek*. Tilfeller av lek i barnehagen fordelte seg slik; konstruksjonslek: 31, utforskende lek: 13 funn spill- og regelstyrte aktiviteter: 24, lek i bevegelse: 38 og rollelek: 28. Tilfeller av lek på skolen fordelte seg slik: konstruksjonslek: 16, spill- og regelstyrte aktiviteter: 54, utforskende lek: 0, rollelek: 8, lek i bevegelse: 44. Malterud sier at "navn på kodegruppene utvikles og justeres etter hvert som materialet gir oss innspill og ideer" (Malterud, 2017, s. 101). Jeg opplevde det mye lettere å kode de meningsbærende enhetene etter at jeg hadde gjort denne justeringen, men etter anbefaling fra veileder justerte jeg navn på kodegruppene ytterligere en gang. Vi anså det som mer fruktbart å navngi gruppene ut i fra barnas språk. I resultatene heter de nå: *lagelek, fotballspill, utforskende lek, gjørelek* og *værellek*.

Analysens tredje del forklarer Malterud med at innholdet skal abstraheres (2017, s. 105). Det vil si å sortere informasjonen Jeg skulle ta vekk den delen av datamaterialet som jeg ikke brukte, og ved å gjøre dette satt jeg igjennom med en mer oversiktlig fordeling av innholdet. Malterud trekker også frem at det kan være lurt å se seg tilbake når man etablerer koder (2017, s. 104). Det kan foreligge en viss struktur eller kriteriebruk i etableringen av kodene, og denne kan være nyttig å være seg bevisst. Jeg vil ta imot hennes råd, og erkjenne at dette har foregått, da hun skriver at «definisjonen av kodene representerer vår logikk» (Malterud, 2017, s. 104). Det viste seg senere i prosessen at kategoriene endret seg ytterligere en gang, men det kommer jeg tilbake til senere. Malterud anbefaler at antall kodegrupper ikke bør bære mer enn fem, men da jeg i utgangspunktet hadde ti kodegrupper fordelt under to overbærende temaer håpet jeg at disse skulle fungere. Hver kodegruppe gikk jeg nøye igjennom, og jeg forsøkte å lage undergrupper. Malterud sier at «det kan finnes flere nyanser som beskriver forskjellige meningsaspekter av det som kodegruppen spenner over» (Malterud, 2017, s. 106). Hun anbefaler ikke å lage for mange undergrupper da det kan føre til at man mister oversikten. Hun sier også at hvordan vi lager undergrupper preges av vårt faglige perspektiv og ståsted. Fra og med nå var det undergruppen som skulle analyseres; jeg skulle lage et *kondensat* – neo som vil si et kunstig sitat (Malterud, 2017, s. 106). Kondensatet skal skrives med utgangspunkt i de meningsbærende enhetene i hver kodegruppe med dets subgrupper.

Malterud sier at i kondensatet skal det brukes *jeg-form* og at man skal prøve å være så tekstnær som mulig ved å ta med uttrykk som deltakerne har brukt (2017, s. 107). Hun sier videre at kondensatet er et arbeidsnotat som skal brukes som utgangspunkt for resultatpresentasjonen i analyseprosessens fjerde og siste trinn. Etter denne prosessen satt jeg igjen med 17 korte kondensater med dens gullsiter.

På det fjerde og siste trinnet i den systematiske tekstkondenseringen satte jeg alle delene sammen igjen. Det ble en kort sammenfatning av informantenes stemmer, og jeg satt igjen med en kortere tekst enn de opprinnelige intervjunotatene. Malterud beskriver videre at kondensatene skal brukes for å lage en analytisk tekst med et passende gullsitat for å konkretisere hovedfunnene (2017, s. 109). Når dette var gjort skulle jeg trekke frem «gullsitatet» fra forrige analysetrinn og vurdere om det fortsatt gjelder som dekkende illustrasjon. Tilslutt skal kategorinavnene plasseres på den analytiske teksten for hver kodegruppe (Malterud, 2017, s. 110). Underveis i denne prosessen var det funn i dataen som brøt med det typiske. Jeg endte til slutt med følgende kategorier:

Den typiske leken i barnehage og skole/SFO: *gjørelek, værelek, fotballspill og lagelek* og Endringer av lek fra barnehage til skole/SFO: *fra heldagslek til pauselek, fra lekne voksne til faddere, utforskende lek til voksenledet lek.*

Malterud beskriver at i en kvalitativ analyse «beveger vi oss ikke mekanisk og lineært, men stopper opp og tillater ettertanken å lede oss litt tilbake der vi var» (2017, s. 113). Hvis jeg skal oppsummere analyseprosessen, er det nettopp slik jeg har opplevd det. Men jeg mener det var nødvendig for å få et tydelig bilde på hvordan lek fremtrer og erfares i overgangen fra barnehage til skole. I analysen utkrystalliserte det seg fire felles kategorier av lek som kommer til uttrykk både i barnehage og i skole; *gjørelek, værelek, fotballspill, og lagelek.* Basert på barnas eget språk (deres stammespråk) har jeg valgt å navngi kategoriene etter dette. I analysen kom det også frem noen overgangskategorier, det vil si noen forskjeller mellom leken i barnehagen og i skolen/SFO. Det er funn i datamaterialet som uttrykker forskjeller som jeg har valgt å se i forhold til hverandre; *fra heldagslek til pauselek, fra lekne voksne til faddere, fra utforskende lek til voksenledet lek.* Heldagslek vil si all lek som skjer uten noen direkte form for tidsstyring. Leken starter opp initiert av barna selv i motsetning til pauselek, som er forbeholdt skolens friminutter. Lekne voksne vil si voksne som deltar i barns lek, mens faddere er eldre barn i skolen som deltar i lek med førsteklasingene. Utforskende lek vil si

lek som barna selv er initiativtagere hvor de undersøker eller leter etter noe, som for eksempel insekter. Voksenledet lek er barnestyrt lek, men den voksne kan ha veiledet eller på en eller annen form ha påvirket leken. Jeg har valgt å navngi kategoriene basert på mine observasjoner, men og hvordan ulik lek kommer til uttrykk i intervjuene med informantene. Resultatene vil bli diskutert i diskusjonskapittelet senere. Jeg vil presentere funnene under kategorier hvor både lek i barnehage og lek i skole faller inn under samme kategori.

#### **4.4 Validitet, reliabilitet og generalisering**

Å gjennomføre et forskningsprosjekt innebærer å følge visse prosedyrer og retningslinjer for å sørge for at et forskningsprosjekt med dets resultater skal være troverdig. Det er tre sentrale begreper som beskriver troverdigheten, og det er *reliabilitet*, *validitet* og *generalisering*. Kvale og Brinkmann forklarer at troverdighet betyr styrken og overførbarheten av kunnskap i et forskningsresultat (2017, s. 272). De sier det er vanlig å diskutere troverdigheten i samfunnsvitenskapen med begrepene *objektivitet*, *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhet*. Objektivitet i kvalitative metoder vil si at vi forsøker å skape objektivitet av subjektivitet. Kort fortalt forsøker jeg som forsker å forholde meg mest mulig objektiv til min subjektivitet. Det vil si at jeg legger til side alle mine fordommer og anskuelser om det studerte fenomenet. Å være objektiv kan i denne forbindelse knyttes til begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Jeg vil nå beskrive disse begrepene og vurdere hvordan *reliabilitet*, *validitet* og *generalisering* tas hensyn til i dette forskningsprosjektet.

##### **4.4.1 Reliabilitet**

Kvale og Brinkmann forklarer begrepet reliabilitet på en slik måte at et en annen forsker skal kunne reprodusere forskningsresultatet på et annet tidspunkt (2017, s. 276). Dette knyttes vanligvis til kvantitativ forskning. Vedrørende reliabilitet i kvalitative intervjuer, kan det stilles spørsmål om intervjupersonen vil gi like svar med en annen forsker. Jeg mener at reliabiliteten i prosjektet er god, da jeg har fulgt et masterløp med bistand fra veileder, fått godkjent prosjektskisse, signerte samtykkeskjemaer og godkjenning fra NSD. Jeg har forholdt meg til den planlagte intervjuguiden og den planlagte observasjonsguiden under feltarbeidet. Transkriberingen ble gjennomført på en systematisk måte, hvor jeg skrev ned ordrett det som ble sagt i intervjuene, både hva jeg som intervjuer sa og det som informanten sa. I etterkant har jeg finskrevet teksten, ved å unnlate pauseord, slik som «eh» og «mmm» da jeg anså det som forstyrrende og vanskelig å få frem informantens mening. Dersom jeg skulle tatt dette

med, ville den skrevne teksten blitt uanstendig lang. Informantene svarte ofte korte og ufullstendige setninger, men siden jeg har tatt med spørsmålene som ble stilt i den skrevne teksten, mener jeg at den transkriberte teksten viser reliabilitet.

Observasjonsnotater er vanskeligere å beskrive med hensyn til reliabilitet siden det var jeg som forsker som var til stede under feltarbeidet. Katrine Fangen beskriver feltnotater hvor det er du som forsker må ta selektive vurderinger av det du observerer (2017, s. 253). Dersom vi var to observatører på samme sted, hadde antakelig vi sittet med to forskjellige feltnotater. Fangen anbefaler at man kan sikre reliabiliteten i feltnotatene ved å være så deskriptiv som mulig, uten å ilegge tolkninger eller subjektive vurderinger (2017, s. 253). Mine feltnotater inneholder beskrivelser av hva jeg så og hørte, og de ble selvsagte flere da det var flere situasjoner av lek både i barnehage og i skole med dets SFO som jeg observerte. Katrine Fangen skriver at dersom feltnotatene skal brukes i analyse for å komme frem til et mønster, kan de godt være overflatiske (2017, s. 254). Mine feltnotater var overflatiske med korte beskrivelser av hva jeg observerte. I den systematiske tekstkondenseringen benyttet jeg meg av både intervjuteksten og observasjonene for å beskrive et mønster, eller et bilde på hvordan leken fremtrer og informantenes erfaringer av leken i overgangen fra barnehage til skole. For å sikre reliabilitet i analysedelen benyttet jeg meg av systematisk tekstkondensering ganske så punktvis. Malterud beskriver at denne metoden er utviklet for å gi nybegynnere mulighet til å gjennomføre analyseprosessen på en systematisk og gjennomførbar måte (2017, .97). Uansett vil en analyseprosess alltid innebære en form for subjektiv vurdering og refleksjon fra forskerens side. Dersom en annen forsker hadde gjennomført den samme analysen med denne studiens data, er det mulig at han hadde kommet frem til andre koder og kategorier. Det er teksten som snakker til forskeren, men ved å benytte den samme analysemetoden, sikres reliabiliteten i analyseprosessen. Jeg velger å tro at selv om muligens kodene og kategoriene kunne blitt forskjellige, så ville våre resultater samsvare om hvordan leken fremtrer og hvordan barns erfaring av lek er i overgangen fra barnehage til skole.

#### 4.4.2 Validitet

Begrepet validitet handler om hvorvidt studien troverdig; hvorvidt prosjektet med dets resultater er troverdig. Kvale og Brinkman sier at når en undersøkelse skal valideres, bør man stille spørsmål om undersøkelsens innhold og formål med *hva* og *hvorfor* før man stiller spørsmål om *hvordan* undersøkelsen har vært gjennomført (2017, s. 281). Kirsti Malterud sier at vi skal stille spørsmål om problemstillingens formulering, utvalget, datainnsamlingen,

teoretiske perspektiver, analysestrategien og hvordan resultatene presenteres (2017, s. 193). *Problemstillingen* har jeg hatt i tankene under hele prosessen, og den måtte justeres etter hvert i samråd med veileder. Fra kun å ha *erfaring av lek* til og inkludere *lekens fremtreden* var nødvendige justeringer for å sikre validiteten. Resultatene førte til at jeg sammen med veileder vurderte utvidelse av problemstilling til en todelt problemstilling da mine resultater beskrev ikke bare erfart lek, men likeså mye lek som fremtrer. Denne justeringen var viktig i forhold til validering, da resultatene som kommer frem er svar på den justerte problemstillingen. *Utvalget* anser jeg som valid, da det er barns erfaring og deres lek i overgangen fra barnehage til skole som studeres. Hadde jeg valgt noen eldre barn eller voksne, ville det trolig senket styrken på valideringen, da det er snakk om barns lek og deres erfaring av lek i overgangen fra barnehage til skole. Malterud sier at "*dialogisk validering* underveis i intervjuet kan bidra til at råmaterialet i lydopptaket kan skape en felles forståelse av den historien som skapes" (Malterud, 2017, s. 193). Ved at vi snakket om den observerte leken, fikk både jeg og informanten et felles bilde på den faktiske leken som hadde skjedd. Det var ikke mulig med *deltakersjekk* i form av at de skulle lese gjennom den transkriberte teksten siden barna fortsatt ikke var lesedyktige. *Datainnsamlingen* mener jeg er valid, ved å gjennomføre feltarbeid før og etter overgangen fra barnehage til skole, har det gitt meg kunnskap om lekens fremtreden og deres erfaring av lek i barnehage og skole. Det at jeg valgte å gjennomføre feltarbeid på slutten av barnehagetiden, og kort tid etter skolestart, gjør det datainnsamlingen troverdig ved at jeg er så nær selve overgangen som mulig. *De teoretiske perspektivene* i dette studiet mener jeg er valide, da jeg mener at jeg har valgt velkjente og forskningsbaserte teorier for å støtte opp under resultatene. Det kan alltid være noen svakheter når det gjelder validering, og hvis jeg skal peke på noe i dette prosjektet, så må jeg si at analysen, *den systematiske tekstkondenseringen*, var utfordrende å sette seg inn i og gjennomføre. Det var en tidkrevende prosess, og det har noe med min manglende erfaring som forsker å gjøre. Jeg kom likevel frem til *resultater*, og de ble *presentert* ved å legge frem kategoriene en etter en, hvor lekens fremtreden presenteres i første del av kapittelet, og deretter informantenes erfaring. Kvale og Brinkmann sier at *kommunikativ validering* innebærer å overprøve kunnskapskrav ved å argumentere og formidle forskningsprosjektet med dets resultater (2017, s. 283). Jeg håper at min formidling av forskningsprosjektet er forståelig og troverdig, men dette er det kun leseren som kan avgjøre.



#### 4.4.3 Generalisering

Kvale og Brinkmann forklarer generaliserbart på denne måten: "forskningsresultatet er generaliserbart hvis det kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner" (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 286). Hvorvidt denne studien kan generaliseres eller ikke med dets åtte informanter, så stiller Kvale og Brinkmann seg kritisk til generalisering for enhver pris (2017, s. 289). De mener det vil være en umulig oppgave å sørge for at all vitenskapelig kunnskap skal gjelde for alle mennesker til evig tid. Jeg tror likevel det er mulig å generalisere, det kommer bare an på hvilken form for generalisering som benyttes. Kvale og Brinkmann (2017) trekker frem ulike former for generalisering; *naturalistisk generalisering* og *analytisk generalisering*. Naturalistisk generalisering er basert på personlige erfaringer og går fra stille kunnskap til konkret kunnskap (2017, s. 290). Informantene i denne studiet deler sine personlige erfaringer, og dette leder fram til kunnskap om lek som et overgangsfenomen i overgangen fra barnehage til skole. Det vil være mulig at kunnskapen om lek som overgangsfenomen kan benyttes som en rettleiding for oss som daglig møter og jobber med barn i barnehage og skole. Funnene i dette studiet kan overføres til andre situasjoner, da det er flere barn som erfarer overgangen fra barnehage til skole. Selv om barnehagene og skolene generelt sett ikke nødvendigvis drives på tilsynelatende samme måte, er de alle styrt etter felles målsetninger og politiske føringer. Funnene i denne studien kan da involveres i en *analytisk generalisering*, som vil si en begrunnet vurdering av i hvilken grad kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i annen situasjon (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 291). Funnene kan si noe om hvordan barns typiske lek fremtrer i overgangen fra barnehage til skole. Jeg mener at mine resultat kan brukes som en rettleiding for hva som skjer ved andre institusjoner, i hvert fall etter norske forhold. Når det gjelder endringer av lek i overgangen fra barnehage til skole, er det mulig at ikke alle funnene kan generaliseres, da informantene i denne studien møter blant annet Trivselslederaktiviteter og faddere når de begynner på skolen. Det kan være at dette tilbys på flere skoler i Norge, men siden jeg ikke har oversikt over dette, så kan jeg ikke vurdere om endringer av lek kan generaliseres.

#### 4.5 Etiske refleksjoner

Da dette studiet omhandler mennesker og deres personlige erfaringer har jeg tatt hensyn til de etiske prinsippene som De Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) operer etter. De fire prinsippene er: Respekt, Gode konsekvenser, Rettferdighet og Integritet (De nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2014). Jeg vil nå reflektere om hvordan jeg har forholdt meg til disse

prinsippene før jeg kommer inn søknaden til Norsk senter for forskningsdata (NSD), informert samtykke og konfidensialitet.

#### 4.5.1 Ethiske prinsipper

NESH sier at "personer som deltar i forskning, som informanter eller på annen måte, skal behandles med respekt (NESH, 2014)". Respekt er et relativt begrep med mange ulike forståelser. Min forståelse av begrepet er å behandle andre på en slik måte at de opplever seg som en likeverdig part, uavhengig av bakgrunn, alder, kjønn, etnisitet eller religion. I denne sammenheng var det barn i fem- seks års alderen som jeg skulle forholde meg til. Jeg har gått inn i feltet med stor ydmykhet og forsiktighet for å ikke «forstyrre» viktig leketid for barna. I forkant av intervjuer, spurte jeg barna om de ville snakke litt med meg senere. På den måten var intervjuene frivillig, og barna selv kunne bestemme om de ville delta eller ikke. De fleste barna takket ja, og jeg la opp til at intervjuene skjedde etter endt lek i barnehagen eller endt friminutt. De barna som svarte nei, sa noen ganger "nei, ikke nå" eller "nei, jeg har ikke lyst". De barna som svarte "nei, ikke nå" spurte jeg igjen litt senere. Men jeg spurte ikke flere ganger etter et par forsøk. De som svarte "nei, jeg har ikke lyst" lot jeg stort sett være, men et par barn tilbydde jeg å gjøre det sammen en annen som også hadde lekt samme lek. Dette barnet var en del av prosjektet.

Om prinsippet om gode konsekvenser, sier NESH at jeg som forsker skal sørge for at mine aktiviteter "har gode konsekvenser, og at mulige uheldige konsekvenser er akseptable" (NESH, 2014). I forhold til dette prinsippet mener jeg at min aktivitet som forsker har tatt hensyn til barnas hverdag, som vil si at jeg har fulgt den ordinære barnehage- /skolehverdagen. Jeg har bedt de ansatte i barnehage og skole om ikke å justere seg etter meg, men at det var jeg som skulle justere meg etter dem. Jeg hadde planlagt observasjonsøktene i samarbeid med de ansatte etter hvordan dagene var organiserte, og jeg hadde lagt opp til intervjuer på tidspunkter som ikke gikk utover viktige aktiviteter. I skolehverdagen var det et strammere tidskjema med innlagte friminutter. I samarbeid med lærerne, var det greit å holde intervjuer rett etter endt friminutt.

NESH sier videre at "et hvert forskningsprosjekt skal være rettferdig utformet og utført (NESH, 2014)." Siden jeg var under et masterløp ved OsloMet - storbyuniversitet, så hadde jeg en veileder. Det opplevdes som ganske trygt, da jeg fikk tilbakemeldinger på hvorvidt det

var noen sentrale endringer som måtte til for at jeg kunne gjennomføre forskningsprosjektet på en forsvarlig måte. Likevel, da jeg var ute på feltet, var jeg der alene. Jeg tror at jeg gjennomførte både observasjoner og intervjuer på en rettferdig måte, hvor jeg da fulgte de planlagte observasjons- og intervjuguidene (Vedlegg 1 og 2).

Prinsippet om integritet vil si at "forskeren plikter å følge anerkjente normer og å opptre ansvarlig, åpent og ærlig overfor kolleger og offentlighet" (NESH, 2014). Jeg forstår dette prinsippet som en sentral del av første ledd i dannelsesprosessen som masterstudenter har mot en mulig forskningsbasert yrkeskarriere. Selv om jeg hadde en veileder, betyr ikke det at det var veileder og universitet som sørget for min ansvarlighet. Det har kommet ganske tydelig fram at det er masterstudenten selv som skal drive prosjektet fremover, men veileder skal bistå på veien. Dette betyr at egeninnsats og ansvarlighet nok er den desidert viktigste faktoren for at jeg følger opp prinsippet om integritet.

#### 4.5.2 Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD)

Dette prosjektet ble nødt meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) siden jeg kom til å behandle personidentifiserende opplysninger slik som navn på skole, barnehage, barn og foreldre. I søknaden opplyste jeg at jeg kom til å behandle dataene med stor forsiktighet og gi fiktive navn på både barn, skole og barnehage. Prosjektet ble godkjent hos NSD, og godkjenningen er lagt ved som et vedlegg i denne oppgaven (Vedlegg 6).

#### 4.5.3 Informert samtykke

Fangen (2017, s. 191) sier at ved alle anledninger hvor opplysninger kan knyttes direkte til en enkeltperson, så må personen samtykke til at de er informert om prosjektet. Hun sier videre at barn under 16 år må får foreldrenes samtykke. I tillegg må barnet egen aksept uttrykkes. Alle barna som kunne delta i studiet fikk utlevert et informasjonsbrev om studiet samtidig som de fikk samtykkeskjema. Foreldrene signerte og leverte tilbake skrevet til barnehagen. Selv om foreldrene hadde samtykket, måtte barnet selv akseptere sin deltagelse. Som tidligere nevnt, var det noen barn som ikke ville intervjues, og da respekterte jeg det.

#### 4.5.4 Konfidensialitet

Fangen beskriver konfidensialitet i forskningen slik at "du ikke skal offentliggjøre data som kan avsløre den personlige identiteten til dem du skriver om" (2017, s. 196). Hun sier også at det kan være en fordel å garantere informantene at all persondata skal behandles konfidensielt og vil makuleres når prosjektet er ferdig. Siden det var barn jeg studerte valgte, jeg å skrive

både i informasjonsbrevene til barnehage og skole og i informasjonsbrevet med dets samtykkeskjema til foreldre og foresatte at «alle personidentifiserendeopplysninger ble behandlet konfidensielt, og at navn på barn, skole og barnehage skulle erstattes med fiktive navn» (Vedlegg 3, 4 og 5). Jeg har i den skrevne teksten gitt informantene og andre barn som informantene nevnte fiktive navn. Skolen, barnehagen og skolefritidsordningen (SFO) har jeg kun valgt å kalle *skole*, *barnehage* og *SFO*, da jeg anså det som ikke relevant å angi de ved navn. Det vil være umulig å avholde et prosjekt fullstendig konfidensielt, da de som kjenner til prosjektet, det vil si skole, barnehage, SFO og barnas foreldre og foresatte vil kunne dra kjensel på noe av studiens innhold. Jeg skrev da i informasjonsbrevet til foresatte «til tross for anonymisering vil personer som kjenner miljøet godt, og som aktivt søker opp den ferdige oppgaven, vil til en viss grad kjenne noe igjen» (Vedlegg 4). Jeg poengterte ettertrykkelig anonymiseringen ved fiktive navn, og at alle personlige opplysninger skulle behandles konfidensielt og makuleres etter endt prosjekt.

## 5.0 Resultat

I dette kapittelet vil jeg beskrive resultatene fra den systematiske tekstkondenseringen. Hensikten med dette er å trekke frem det som er det typiske i materialet, men også det som bryter med det typiske. Det er lagt vekt på at resultatene som presenteres er i henhold til problemstillingen:

*Hvordan fremtrer barns lek i overgangen fra barnehage til skole,  
og hvordan erfarer barna lek før og etter overgangen?*

Som en innledende del til funnene, vil jeg presentere informantene, barnehagen og skolen, før jeg beskriver informantenes erfaringer med lek i barnehage og i skole. Informasjonen om informantene har jeg innhentet fra intervjuene og fra observasjonen. Informasjon om barnehage, skole og SFO har jeg fått i kontakt med styrer i barnehagen og skolens ledelse. Det har også kommet informasjon fra uformelle samtaler med de voksne, både i barnehagen og i skolen. Dessuten baseres en del av informasjonen på mine erfaringer av å være tilstede i omgivelsene.

### 5.1 Presentasjon av informanter

Som beskrevet i metodekapittelet, består utvalget av fem jenter og fem gutter. Informantene blir anonymisert ved å gi fiktive navn. I tillegg vil andre barn som blir nevnt i den erfarte leken gitt fiktive navn.

#### **Tiril:**

Tiril er ei jente som liker håndarbeid. Hun liker å perle og tegne, og når hun er ute liker hun å plukke blomster. Når det gjelder større bevegelsesleker, så liker hun å dumphuske og huske. På skolen leker hun mest med Kim. Hun lekte også med Kim i barnehagen, men i barnehagen var det også andre hun lekte med. I skolens friminutt så liker hun å være med fadderne sine. Men det er ikke ofte hun får til det, da fadderne er veldig opptatt med sitt.

#### **Emma:**

Emma liker å klatre, huske tegne og leke med vennene sine. Når hun var ute i barnehagen, så likte hun å leke ved fugleredehuskene. Men når det regner så liker hun å lage mat av sand og vann i sandkassa. I barnehagen pleide hun også å leke familie og bygge i byggekroken. På

skolen liker hun å dumphuske og huske, men når hun er inne i SFO tiden, så vever hun. Hun liker å leke på flere steder på skolen, for hun synes det er fint over alt. Hun synes det er annerledes å gå på skolen enn i barnehagen, men hun synes leken er den samme. Hun liker godt noen av lekene som lærerne lærte henne, som for eksempel doharn. Men i barnehagen var det ikke sånn at de voksne lærte henne leker der ble leken bare til. Hun gleder seg til vinteren, for da blir det skøytebane i skolegården.

### **Siri:**

Hun liker å leke med vennene sine, og i barnehagen pleier hun og vennene leke *Knappeleken* og andre ganger leker de dyrehage. Hun pleier også å leke skole. Hvis det er vinter og masse snø, så liker hun å leke prinsesse på snøhauger. Når det er varmt og fint vær liker hun å leke på fugleredehuska. Men når det regner er det moro å hoppe i sølepytter. Hvis hun er alene, så liker hun å huske. Hun gledet seg til å begynne på skolen, for skolen har taubane og fotballbane. Men hun gleder seg spesielt til vinteren, for da lager de skøytebane i skolegården. På skolen liker hun å turne, selv om hun ikke går på organisert turn. Hun har lyst til å klare spagaten. Ellers så liker hun å klatre i trær, og hun pleier å klatre med vennene sine. I SFO- tiden liker hun å hoppe tau når en voksen sveiver. Siri synes det er også ganske gøy å leke på tomannshuska. Hvis hun kunne bestemme, så hadde de spist godteri hele dagen.

### **Kim:**

Kim liker å pusle med ting. Når hun er ute liker hun å leke med sand og plukke blomster. Når hun er inne liker hun å tegne. Hun pleier å være sammen med en venn om gangen. Hvis hun kunne bestemme, så skulle hun tegnet hele dagen. Hun liker best å være ute for da kan hun huske eller leke i sandkassa. Når det er masse snø i barnehagen, liker hun å ake. Men når det regner, da liker hun å leke i søledammene. Ellers så liker hun å leke gjemsel, og det synes hun er veldig gøy. Når barnehagen er på tur, så liker hun å lage dyr med kongler og pinner. Hun visste ikke helt om hvordan det skulle bli å begynne på skolen, men hun hadde vært på skolen og lekt på fugleredehuska før hun begynte. I barnehagen lekte hun med mark noen ganger. Da stelte hun med dem og ga dem mat. På skolen leker hun ofte med Tiril. Da leker hun ofte i sandkassa, men hun liker også å leke på dumphuska.

### **Erik:**

Erik har god oversikt over hvor det er fint å finne insekter i barnehagen. Han leker mye forskjellig i barnehagen, men han er mye på fugleredehuska og spiller fotball. På skolen liker

han å gjøre mye forskjellig, men han leker ikke så mye med andre barn for han liker best å leke med ball. På skolen liker han å spille fotball, huske og være med på Trivselslederaktiviteter. Når han er inne og leker på skolen, så liker han å bygge med klosser og spille brettspill. Han synes det er morsommere å leke på skolen, for de har så mange morsomme spill. Allikevel savner han barnehagen, for da kunne han leke med bestevennen sin. Bestevennen hadde nemlig begynt på en annen skole, men heldigvis så treffes de utenom skolen.

### **Jørn:**

Jørn er en aktiv gutt som spiller fotball, sykler, husker og klatrer. I barnehagen spilte han mye fotball og syklet. Han pleide å leke politi og tyv eller andre fangeleker. Inne i barnehagen bygger han med Pluss Pluss og Lego. Etter at han begynte på skolen, har han blitt spesielt interessert i å klatre, da det er mange trær å klatre i. Han klatret ikke så mye i barnehagen, for der var det bare klatrestativ og ingen trær som han klarte å klatre i da det var så langt opp til de første greinene. På skolen spiller han også fotball, men ikke like mye siden det blir mye krangling og urettferdighet med laginndelingen. Han klatrer mer enn han spiller fotball. Hvis han kunne bestemt hva han skulle gjøre en hel dag på skolen, så hadde det vært å klatre. Han kommer til å klatre til vinteren også, for da kan han hoppe ned i snøen.

### **Fredrik:**

I barnehagen likte Fredrik å spille fotball, løpe og trene, leke håndbak, leke med biler, sparkesykle, gjemsel og leke i sandkassa. Han sier at han er ikke så glad i å telle ting og synes det er vanskelig å lese. Men han synes det er gøy å male, og da spesielt ansiktsmaling. Ellers liker han å rydde og sortere. Når han er ute liker han å finne mark og plukke bær i skogen. Men han liker best å leke inne i barnehagen, for han synes det er noen ganger litt kjedelig ute. Når det er vinter og masse snø, liker han å være på baksiden av barnehagen, for da kan han grave etter fotballen med hodet. Når de er på tur med barnehagen liker han å finne frosker og froskeegg. Før han begynte på skolen, så pleide han å leke på skolens tak med en venn. Men han tror det ikke er lov når han går på skolen. Etter at han begynte på skolen, så liker han å leke harn, boksen går, spille fotball, leke i sandkassa og spille spill inne på SFO. Han liker best å leke ute, for da leker de så mye, tuller og tøyser. Når han er ute på skolens område liker han å leke overalt, men spesielt der borte hvor nøttene er. Fredrik synes det var morsommere å leke i barnehagen, for der har de en sånn bil med fem hjul og motorsykkkel.

**Karl:**

Dette er en gutt som er svært ivrig etter å spille fotball. Dette gjelder både i barnehagen og i skolen. Han liker å stå keeper, men han kan like gjerne være utespiller. Karl synes det er gøy å huske i barnehagen, men hvis han kunne velge skulle de ha spilt fotball hele dagen. Men noen ganger sitter Karl i sandkassa, for han synes det er deilig med sand. Og spesielt hvis det regner, så liker han å være i sandkassa. Hvis Karl kunne velge, så hadde han gjerne lekt ute. Men da må det være fint vær, for hvis det regner så må han kle på seg regntøy og det synes han ikke er noe gøy. Hvis han er inne i barnehagen, pleier han å leke med Lego. Men det er fotball han foretrekker å gjøre, for han skal nemlig bli fotballspiller når han blir voksen. Han spiller fotball så ofte han kan, men når han er inne på SFO, så pleier han å bygge med klosser. Han spiller fotball selv om det regner, men han synes det er litt vanskeligere å spille med støvler på. Han synes det er fint å leke på gressbanen, for der kan man leke masse forskjellig. Når han er ute i SFO tiden liker han å være ved ballbingen, for da er den mest ledig og da kan alle bli med å spille fotball.

**5.2 presentasjon av kontekst****Barnehagen:**

Barnehagen er en middels stor barnehage inndelt i fire avdelinger hvor barna er fordelt etter alder. Avdelingene var inndelt i soner, og inne på avdelingen til barna i studien, så var det et byggeområde, et tegne- og perle område, et sofahjørne og et hjørne med et telt. I tillegg var det et ekstra rom tilknyttet avdelingen som inneholdt formingsutstyr, et bord og noen stoler. Uteområdet omkranset seg barnehagen med mulighet for å bevege seg delvis rundt bygget. På baksiden var det en flat og avlang gressmatte med påfølgende to fotballmål. I tillegg var det kjøkkenhage og en lekehytte. På vei til forsiden var det laget en hinderløype av planker og dekk. Det var et mindre klatrestativ og et større klatrestativ i barnehagen. Det var en stor sandkasse, utstyrt med et kjøkkenhjørne. I barnehagen var det to fugleredehusker, fire enkelt husker, et større klatrestativ og et mindre klatrestativ. Dessuten hadde de flere sparkesykler og trehjulssykler som var til stadighet i bruk. Mye av leken skjedde ved bruk av disse og apparatene. Det var flere enkelthusker og to fugleredehusker. Det var en stor haug midt i barnehagen, hvor det gikk en tunnel igjennom. Det var asfaltert en smal vei gjennom hele barnehagen. I enden av barnehagen var det et skogholt. Her var det laget til en hinderløype av stokker og tau. I tillegg var det satt opp en grillhytte. Langs gjerdet i skogholtet var det en port videre inn til skogen. Det var en større gressmatte inne i det skogholtet som var tilknyttet et



borettslag i nærheten. Her var det oppsatte fotballmål. I barnehagen var det noen mindre lekehus. De sto ved siden av utstyrsboden.

### **Skolen og SFO:**

Skolen, med dens skolefritidsordning (SFO), ligger i samme område som barnehagen, det er kun en vei som skiller barnehagen og skolen. Det er en middels stor skole, med ca. 350 elever. Skolen består av to bygg, hvor første klasse er alene som trinn i det ene bygget. SFO benytter lokaler i førsteklassebygget og de samme uteområdene. Uteomgivelsene er omkranset førsteklassebygget, og er variert med både asfalterte og grønne områder. Det er flere trær rundt skolen, og mange av de var egnet seg for klatring. Det var et lite område med busker og kratt hvor flere barn benyttet seg av for å bo eller gjemme seg i. En av skolens største apparater er Ziplinen. I tillegg til denne har skolen fugleredehusker, tomannshusker og en dumphuske. Det fins også et enklere klatrestativ på skolen og de hadde en sandkasse. Fugleredehuskene lå litt i utkanten av skolegården, i motsetning til dumphuska som var plassert mer i sentrum av området som første trinn befant seg på. Det var også malt opp ulike paradiser og blant annet et tre på rad Brett. På skolen var det også faddere. Det var femteklassinger som hadde fått i oppdrag i å leke med førsteklasingene.

## **5.3 Den typiske leken**

Jeg vil nå presentere resultatene med dets kategorier. I første omgang presenterer jeg de fire kategoriene som utkrystalliserte seg som former for lek som utspilte seg både i barnehagen, skolen og SFO; *gjørelek*, *værelek*, *lagelek* og *fotballspill*. Dette er nært knyttet til hvordan barnas lek fremtrer. Senere vil jeg presentere endringskategoriene, det vil si forskjeller på lek i barnehage og skole. Jeg starter med å presentere *gjørelek*, lek som skjedde både i barnehage, i skole og SFO.

### **5.3.1 Gjørelek**

En av kategoriene jeg sitter igjen med etter den systematiske tekstkondenseringen er gjørelek. Jeg velger å kalle denne kategorien for gjørelek basert på det barna svarer om hva de liker å drive på med når de leker. Gjørelek vil si all lek som innebærer fysisk bevegelse i form av å gjøre noe, slik som for eksempel *å huske*, *å sykle* og *å klatre*. Jeg vil nå presentere resultatene med utgangspunkt i hvordan barns gjørelek fremtrer og deres erfaring av gjøreleken.

Å huske var noe de fleste barna sa at de likte å gjøre når de var ute og lekte, både i barnehagen og på skolen. Jeg kunne se at huskene var i full sving mesteparten av dagen. Men huskene var også et sted for rekreasjon. De trakk til huskene, og spesielt i barnehagen var fugleredehuska et sted som det syntes at de ville være på. Det var særdeles varmt de dagene jeg var i barnehagen, så utover dagen ble aktivitetsnivået betraktelig lavere enn tidlig på dag, og flere lå og hvilte i en svak svingene fugleredehuske. Noen ganger sto en voksen å ga fart, hvor det da lå tre-fire barn i en søvndyssende huske.

Fugleredehuska var et samlingspunkt for flere, de lekte, og de snakket sammen på huskene. Det var et sted barna fant hverandre, det synes som om det var et startpunkt for lek. Emma assosierer huska med noe gøy, og spesielt når venninnen hennes gir fart. Dette beskriver hun på følgende måte:

*Når jeg er ute og leker her på skolen, så liker jeg å dumphuske og huske. Det er veldig gøy å sitte på huska og få fart. Katrine i klassen pleier å gi meg fart, og det er kjempe gøy.*

Det de fleste barna svarer at de gjør når de er alene og leker, er det å huske. Jeg kunne se at når to barn står sammen på huska har de ansiktene vendt mot hverandre og samarbeider om bevegelsen. Huska blir en pendel, hvor begge samarbeider om bevegelsen. Frasparket fra den ene, får den andre til å gå opp. De er tilsynelatende avhengige av hverandre. Stopper de opp, dabber farten av. Dersom den ene er motor, er det ikke likevekt, og det blir den enes prosjekt. Jeg så ofte Erik pleide stå å ta fart, mens noen andre lå eller satt på huska, og ifølge Erik blir man sterk av å ta fart. I eksempelet som kommer er fra en observasjon i barnehagen, hvor Erik inviterer andre til å bli med:

*Erik løper i full fart ut mot fugleredehuska. Han slenger seg elegant på, og roper: «Hvem vil sitte på? Den som er seks år får sitte!» Et par andre gutter kommer ombord. Erik og en annen står bred beint på hver sin side, og tar fart. Erik roper ut: «man blir sterk av å lage fart». På kort ort tid er begge fugleredehuskene i full sving. Det ropes «Tvillingfart, tvillingfart!». Noen av barna ligger nede i redet, mens blant annet Erik står fortsatt og tar fart. Det blir stor sving på huskene. Flere gutter kommer til huskene. Plutselig løper noen av de av sted. Erik hopper av husken og roper: «Hei gutta! Vent på meg!». Han løper etter de andre, og farten på huska dabber sakte av.*

Sekvensen på huska varte ikke lenger enn ti minutter. Erik var initiativtager til huskeleken, og fikk flere til å bli med. Men etter en stund velger noen av barna å gjøre noe annet, og Erik henger seg på de andre. Han velger å slippe den leken han hadde igangsatt til fordel for å kunne være sammen med de andre.

Å huske var også noe barna likte å gjøre når de var alene. I barnehagen kunne jeg se barn som satt alene på huskene. I intervjuene svarte flere at når de lekte alene så pleide de å huske. Siri var en av dem som svarte at hun likte å huske når hun lekte alene:

Silje: *Hvis du leker alene, hva pleier du å gjøre da?*

Siri: *Jeg pleier liksom å ville huske alene da.*

Silje: *Er det fint å gjøre når man er alene?*

Siri: *Ja.*

I løpet av de dagene jeg var i barnehagen observerte jeg ikke Siri alene på en huske, hun var tvert imot alltid sammen med vennene sine i lek. Og dette gjaldt for de fleste barna jeg observerte. Derimot kunne det hende at i løpet av leken med andre, så forflytter leken seg til huskene. Et eksempel fra barnehagen er når Tiril er med i en lek med flere. Det utspiller seg på følgende måte:

*De rører i en gryte full av sand, vann og løvetann. De løper frem og tilbake og henter ingredienser til gryta. To av de som var med i leken løper bort til huska. Tiril fortsetter å røre i gryta. Etter en stund går Tiril bort og spør om de ikke er med lenger. Tiril går tilbake til gryta og fortsetter å røre. Etter en stund går Tiril bort til huska med de to andre på. De hopper av og løper bort til fugleredehuska. Leken med de andre forflytter seg fra gryta til huskene.*

Leken forflytter seg, både ved at de henter gjenstander, men at de også forflytter seg fra å være konsentrert om ei gryte til å være på huskene. Et annet eksempel fra barnehagen hvor en slik forflytning foregår, er når Erik leker sammen med flere barn. Forflytninger i leken utspiller seg på følgende måte:

*Guttene løper frem og tilbake. Det er en som leder an og de andre henger på. De klatrer over det lille klatrestativet og videre bort til det store klatrestativet. Erik klatrer opp og slenger seg opp på det øverste partiet. I mens Erik klatrer opp, hadde guttegjengene snudd og løpt av gårde. Erik roper «vent!», og sklir ned sklia.*

Leken beveger seg hurtig rundt i omgivelsene i barnehagen, opp og ned klatrer de over klatrestativene og løper rundt. Det går så fort at Erik er nødt til å be dem vente.

Tiril sier at det er moro å huske, men etter at hun begynte på skolen, så er det dumphuska hun foretrekker. Dumphuska var det mange av førsteklassinger som benyttet seg av. Å sitte på en dumphuske krever samarbeid mellom minst to, hvor det byttes på å sparke fra med beina for å komme opp. Tiril erfarte viktigheten av samarbeid på dumphusken, og det forteller hun om i intervjuet på skolen:

Silje: *Jeg ser at du er mye på dumphuska.*

Tiril: *Ja.*

Silje: *Hva er reglene ved dumphuska?*

Tiril: *At man må dumpe, og så kan man ikke bare gå av hvis det er to på dumphuska. Den ene kan ikke bare gå av, for da kan man fort få veldig vondt i rumpa si. Man må si fra at man skal gå av, så man får ikke vondt.*

Silje: *Ja, ikke sant! Ellers flyr du jo opp eller detter ned veldig fort.*

Tiril: *Ja, og noen ganger kommer jeg skikkelig fort ned og noen ganger opp.*

Det var ikke bare huske og dumphuske barna foretrakk. En annen lek jeg observerte var fra et av skolens friminutt. Emma, Siri og et par andre jenter drev og slo hjul på gresset nede ved fotballbanen. I intervjuet med Siri snakket vi om den leken de hadde hatt i storefri, og for Siri var denne leken viktig for å mestre ulike bevegelser. Hun forteller at hun ikke går på organisert turn, men hun har et ønske om å få til spagaten. Det som var viktig, var at det var mykt underlag, og nede på gresset var et bra sted å øve seg på turn. Og ifølge Siri kan man være med i leken så lenge man turner:

Silje: *Jeg så at dere sto på henda, og så tok du løpefart og slo hjul. Og etter hvert så jeg at du drev og kastet noe opp i lufta. Har du lyst til å fortelle litt om det?*

- Siri: *Det var en greie fra en bil jeg fant når jeg slo hjul. Jeg øvde meg på å kaste. Vi turnet. Jeg øvde meg å stå på henda og slå hjul. Jeg liker å turne for da kan jeg klare spagaten.*
- Silje: *Hadde dere noen regler i denne turnleken deres?*
- Siri: *Nei, man kan gjøre alt man vil så lenge det er turning.*
- Silje: *Har du lekt denne leken før?*
- Siri: *Ja.*
- Silje: *Lekte du den i barnehagen også?*
- Siri: *Nei, vi fant den opp på skolen og SFO.*

Siri hadde begynt å leke denne leken etter at hun begynte på skolen, så sånn sett bryter den jo med det hun pleide å leke i barnehagen. Jeg så heller ikke en slik form for turnlek i barnehagen, men jeg observerte barn som øvde seg på ulike bevegelser. Fredrik var en av dem, og han drev tilsynelatende lekeslåss mot en annen. De sparket i lufta, tok armhevinger, hoppet og spratt rundt oppe på haugen. En voksen kom opp på haugen etterhvert og spurte om hva de drev med. Fredrik svarer da at det bare er en lek og at de bare øver seg for å være Hulken. Så ut ifra dette kan en si at en slik form for å øve seg på ulike bevegelser også skjedde i barnehagen.

Klatring var en aktivitet som flere svarte at de likte å gjøre på, og spesielt på skolen. Da jeg spurte Jørn om hva han liker å gjøre på skolen, så svarer han bastant at det er å klatre. For Jørn er klaring å leke, for han leker i trærne, forteller han. Det er gøy å klatre, for da kan han hoppe ned og så er det så mange steder man kan klatre oppover og bortover. For flere barn er klatring en morsom og spennende aktivitet, og flere velger å gjøre dette på skolen. Siri forteller at hun synes det er kjempegøy å klatre høyt opp i trærne, og at hun ikke har noen problem med å komme seg ned igjen. Fredrik synes det var gøy å leke ved nøttetrærne. Han pleier å kaste nøtter ned fra treet, og så ble det et spill med nøtter. Det var riktignok litt dumt med alle disse nøttene, for han kunne tross alt skli på dem og slå seg. Men klatring i trær var noe de gjorde på skolen, sier Jørn. I barnehagen var det kun høye trær og langt opp til greinene. Ifølge Jørn hadde de voksne i barnehagen sagt at klarer man ikke å komme opp selv, så kan man heller ikke klatre i trærne. Jørn synes allerede å ha blitt en erfaren treklatrer her på skolen. Han vet godt om hvilke trær som er best å klatre i. Det fins trær som gir utfordringer, trær det er fint å være flere i og trær han kan slappe av i. Hvordan Jørn erfarer klatring kommer til uttrykk i intervjuet med han på skolen:

*Jørn: I treet ved gjerdet er det en hoppeting. Den er opp i lufta, og den er på et tre som man skal hoppe til. I går hoppet jeg, men jeg skled og datt ned og slo hodet litt. Men det stopper ikke meg i å klatre og prøve på nytt selv om jeg får litt vondt. Når jeg skal ta hoppetingen, og da må jeg gå bortover der på gjerdet. Når jeg har vært på hoppetingen en stund, går jeg bort til det store treet ved ballbingen. Det er et tre som jeg slapper av i. Hvis det hadde ikke vært lov å klatre i trær her på skolen, så hadde jeg brutt loven. Men hvis jeg kunne bestemt hva jeg skulle gjøre en hel dag på skolen, så hadde det vært å klatre i trær. Jeg skal klatre hele året, og til vinteren kan jeg hoppe ned i snøen uten å få vondt.*

Det er ikke noe tvil i at Jørn foretok mye klatring på skolen, og generelt er klatring ganske så populært på denne skolen. I barnehagen observerte jeg ikke så mye klatring, bortsett fra da de klatret på klatrestativet, men det kan jo være på grunn av at det ikke var slike klatretrær som på skolen. Jeg observerte klatring i barnehagen som en del av leken. I eksempelet som kommer under, har Erik nettopp hoppet av fugleredehuska og blir med en gjeng gutter som løper av gårde.

*Guttene løper frem og tilbake. Det er en som leder an og de andre henger på. De klatrer over det lille klatrestativet og videre bort til det store klatrestativet. Erik klatrer opp og slenger seg opp på det øverste partiet. Mens Erik klatrer opp, hadde guttegjengen snudd og løpt av gårde. Erik roper «vent!», og sklir ned sklia.*

Denne frem og tilbake bevegelsen observerte jeg mye av i barnehagen. Og det var spesielt en type bevegelse som tydeliggjorde denne «frem og tilbake» leken. Det var ved bruk av trehjulssykler og sparkesykler. Syklene ble brukt som forflytningsredskap, men mye som et sentralt element i en form for politi og tyv. Her kommer et eksempel fra observasjonen i barnehagen hvor syklene blir brukt i leken som politi og tyv:

*Jørn er i full fart på en sparkesykkel. «Heia, heia!» roper et lite barn. «Du visste ikke at vi jobbet i politiet?» roper Jørn. Det lages sirenelyder. De er fire gutter som suser rundt på sparkesykkel. «Det er bare vi som kan kjøre her!» roper Jørn. De kjører igjennom tunnelen. Det ser ut som om de prøver og fange den som er på trehjulssykkelen. De klarer å sperre trehjulssyklisten. Det ropes: «overgi deg!».*

Syklene var i dette eksempelet sentrale bruksgjenstander, hvor det å forflytte seg hurtig rundt var viktig da tyven selv hadde sykkel. På skolen var det ingen som sa at de savnet syklene, eller skulle ønske at de hadde hatt sykler på skolen. I intervjuet med Jørn spurte jeg spesifikt om syklene i lek i barnehagen. Jørn svarte at han syklet bare fordi vennen hans ville gjøre noe annet enn å spille fotball. Han nevnte aldri at de lekte politi og brukte syklene som politibil eller motorsykkel. Han bare syklet. Fredrik derimot sa i intervjuet på skolen at han savnet en motorsykkel og en stor bil i barnehagen som han kunne kjøre rundt i.

### Oppsummering gjørelek

Jeg observerte mye forskjellig gjørelek, både i barnehagen og i skole/SFO. Jeg kunne se barn på huskene både på skolen og i barnehagen. Det var riktignok mer bruk av husker i barnehagen, og da spesielt fugleredehuska. På skolen så jeg dermed betraktelig mye mer at barna klatret, og da spesifikt i trærne. I barnehagen så jeg kun klatring på klatrestativ, men i barnehagen observerte jeg mye bruk av sykler, både trehjulssykler og sparkesykler. Barna brukte syklene som transportmidler, både som forflytning i barnehagen og som en sentral del i lek. På skolen var dumphuska mye i bruk av førsteklasingene, og det var også et apparat barna hadde sett frem til å bruke når de begynte på skolen. Ellers så jeg lek, både i barnehagen og i skolen, hvor barna øvde seg på bevegelser slik som turnøvelser eller for å innta spesifikke roller.

Barna erfarte gjørelek på forskjellige måter, de uttrykte både glede og smerte når de forteller sin erfaring av gjørelek. Å huske er gøy, spesielt når noen gir fart. Det kan være ganske tungt å selv ta fart, spesielt på fugleredehuska når flere sitter på, men det er et tegn på styrke, forteller de. Å sitte på en dumphuske er ganske gøy, men det kan være ganske vondt hvis den man dumper med hopper plutselig av. Det som de fleste av barna sa at de likte å gjøre på skolen, var å klatre i trærne. Det er kjempe gøy å klatre høyt opp, trærne syntes å gi utfordringer ved at de kan klatre mange steder og de kan hoppe ned. Det kunne også gjøre litt vondt å klatre, spesielt når man hopper ned eller snubler i nøttene. Når det gjelder aktivitet med syklene, var det noe de gjorde i barnehagen, men det komme ikke tydelig fram at det var et savn i skolen eller i SFO.

### 5.3.2 Værelek

I den systematiske tekstkondenseringen, med utgangspunkt i problemstillingen, vokste det frem en annen kategori; *værelek*. Jeg valgte å kalle denne kategorien for dette, på grunn av hvordan barna selv beskriver seg selv i lek. Jeg observerte mye forskjellig lek mellom barna og barn som lekte alene i barnehagen. Hva de hadde lekt ble forklart og beskrevet av barna selv i intervjuet. De beskrev også lek som jeg ikke hadde observert. For eksempel lek som de hadde gjort tidligere, eller som de mente at de kom til å gjøre. Noen ganger leker de at de er dyr. Siri forteller at hun pleier å være en panda, mens Emma er dyrepasseren som gir dem mat og passer på dem. Noen ganger kan de leke at de er noen uten at andre må være med.

Silje: *Er det noe annet du liker å leke?*

Siri: *Ja. Det er sånn at vi leker at vi bor i en dyrehage.*

Silje: *Er dere forskjellige dyr da?*

Siri: *Ja. Jeg pleier å være panda.*

Silje: *Åh! De er søte da. Er det en som er dyrepasser som passer på dyrene?*

Siri: *Ja, det pleier å være Emma.*

Silje: *Okei! Gir henne dere mat?*

Siri: *Ja.*

Ut i fra dette som Siri beskriver, er det flere som er med. Det pleier jo å være flere dyr i en dyrehage. Siri beskriver interaksjon og samarbeid i lek, Emma er dyrepasser mens Siri var et dyr som skulle passes på. Det var ikke bare dyr de lekte at de var. En lek som jeg hadde observert i barnehagen, var det flere barn som lekte sammen. Jeg observerte at Fredrik løp rundt med en pinne og et lokk som han slo på. Fredrik forklarer at han hadde vært en tyv, og at han var et skjelett. Leken hadde handlet om at de skulle finne en skattkiste med en øks av gull og masse penger i. Hans oppgave hadde vært å gi signal til de andre om når de skulle stoppe eller bevege seg videre. Han hadde riktignok blitt dyttet inn mot veggen og brukket beinet. I leken hadde de kart, og de lette både etter skatter og en jente. Dette beskriver Fredrik på følgende måte:

Silje: *Den leken dere lekte i stad og løp rundt, hva lekte dere da?*

Fredrik: *Tyver.*



- Silje: *Hva gjorde du i den leken?*
- Fredrik: *At jeg var skjelett og jeg falt inn i veggen. Det var en unge som dyttet meg inn i veggen og så brakk jeg beinet.*
- Silje: *Hadde dere noen regler i leken?*
- Fredrik: *Ja. Man skulle finne en sånn der øks av gull inne i en skattkiste, og inni der var det masse gull.*
- Silje: *Pleier du å leke denne leken?*
- Fredrik: *Ja.*
- Silje: *Hva trenger du får å leke denne leken? Av ting?*
- Fredrik: *Å finne sånne glass og et kart. Og så skulle vi finne Kine på kartet.*
- Silje: *Jeg så at du holdt en pinne og et grytelokk, hva brukte du det til?*
- Fredrik: *For å ringe når vi skulle stoppe. Og så når vi gjorde sånn her, så skulle vi gå.*
- Silje: *Okei! Var det signaler som du sendte?*
- Fredrik: *Ja.*

I leken med Fredrik som skjelett og tyv, var en av de forskjellige former for fangeleker jeg observerte i barnehagen; for eksempel at noen var politi og noen var tyver. Fredrik nevnte ikke noe om at det var politi med i leken, men ut ifra observasjonene så jeg at de hastet rundt, akkurat som om at de var på flukt fra noe. Men jeg så ingen som forsøkte fysisk å fange dem. I andre politi-og-tyv leker som jeg observerte i barnehagen, benyttet de seg ofte sykler som transportmidler, og barna lagde sirenelyder når de beveget seg rundt. På skolen observerte jeg ikke i like stor grad fangeleker som jeg gjorde i barnehagen, bortsett fra en lek som Fredrik var en del i et av skolens storefri. Leken startet så og si med en gang de kom ut til storefri, og den varte til rett før storefri var slutt. Leken foregikk på hele skolens uteområde, hvor de forflyttet seg rundt. Leken startet i sandkassa, og sluttet på andre siden av skolebygget ved fugleredehuskene. Den startet ganske så brutalt hvor det var bryting i sandkassa. Fredrik beskriver seg og de andre under intervjuet som "slåmenn", med Peter som sjef. Leken endrer form etterhvert som de skal finne en jente, Wera. Selv om de avbryter brytingen, så kommanderer «sjefen» dem hva om hva de skal gjøre. Hva Wera var, kom ikke tydelig fram, verken under observasjonen eller intervjuet. Fredrik beskriver denne leken slik:

- Silje: *Den leken dere lekte i stad, hva slags lek var det?*

- Fredrik: *Vi var sånne "slåmenn" som slo andre, men det var egentlig en talek. Peter var sjefen som sa hvem vi skulle slå. Jeg slo Erik og så slo jeg Lars.*
- Silje: *Og så plutselig fikk dere beskjed om noe, og så løp dere ned mot buskene ved ballbingen. Hva gjorde dere der?*
- Fredrik: *Vi skulle finne Wera og ta henne.*
- Silje: *Var hun med på leken deres?*
- Fredrik: *Ja. Og når hun sa "is, is!" så skulle vi stå helt stille. Da ble vi fryst.*

De klarte å finne Wera til slutt, nede på fugleredehuskene. Hun blir med i leken, og det ser ut som om leken endrer form. Før var det de som skulle ta henne, når ble det til at hun skulle ta dem. Leken endte ved storefrislutt. Jeg så ikke noe mer til denne leken i løpet av feltarbeidet på skolen og SFO. Jeg hadde imidlertid observert en tilsynelatende lik form for lek i barnehagen. Leken varte i omtrent 20 minutter, hvor de vekslet mellom å løpe hurtig rundt, de bryteleker og de klatrer på klatrestativet. Fredrik, Jørn og Erik var alle en del av denne leken og her er et utdrag fra feltnotatene:

*Flere gutter løper forbi fugleredhuska hvor Erik er på. Det roper: «Vi er sterke gutter!». Erik hopper av huska og løper etter. De løper bort til klatrestativet. Fredrik sier: «han vil at vi skal løpe hele tiden». Jørn svarer «det er sånn vi blir raske av». Erik tar en sparkesykkel, sparker etter og roper: "Guttaboys!". Fredrik roper: "Guttaboys, vi stikker!". Etter noen få minutter er de fem gutter oppe på haugen. De bryter, og forteller hva de skal være. To skal være Hulken. En sier at han kan bli til en zombie. Erik sier: «se et fly!». Bryteleken stopper opp litt mens de studerer flyet. "Guttaboys!" roper et barn. Erik responderer: "Sjef!". Og han løper ned fra haugen og bort til klatrestativet. Leken brytes opp.*

Leken var ganske så intens, og de beveget seg hurtig rundt, klatret og brøt. De inntok roller som superfigurer og det var en som var sjefen. Det ble riktignok en pause påvirket av flyet som fløy over dem, og ganske kort tid etter ble leken avsluttet. Leken skjedde omtrent over hele barnehagens uteområder, og de vekslet mellom å være på klatrestativet, haugen og de løp rundt i uteområdet.

Under intervjuene i skolen ble det nevnt steder for ulike væreleker. Karl sier det er fint å leke slike leker på gressbanen, og Siri synes det er fint å leke skole inne på SFO. Siri pleier å leke skole med en fast venn. Da er den ene lærer mens den andre er elev. Siri fortalte også i barnehagen at hun likte å leke skole. Da pleide hun å skrape på en stein med en pinne for å late som hun skrev.

### Oppsummering værelek

Værelekens framtreten kunne utarte til voldsom boltrelek i en frem-og-tilbake-forflytning, og med mye lyd både verbalt og instrumentelt. Jeg kunne se barn forflytte seg hurtig rundt i grupper, og jeg kunne høre sirenelyder og hamring på et lokk. Det var tydelig en interaksjon mellom barna i leken, hvor de samarbeidet om å løse en oppgave eller gjøre spesielle ting i rollen som de var, enten om de var slåmenn, politi eller tyv.

Barns erfaring med værelek ble beskrevet som en form for samvær med andre, hvor de hadde ulike roller. Det var samarbeid, som for eksempel at de skulle fange noen eller finne noen. I dyrehageleken som Siri beskrev, var det også en form for omsorg, da Emma skulle passe på henne som panda. Når Siri leker skole pleier hun å gjøre det med en bestemt venn på SFO, men når hun var sammen med Emma lekte hun dyrehage. Det er en lek de har felles, og på den måten kommer deres vennskap til uttrykk gjennom leken.

### 5.3.3 Fotballspill

En tredje kategori som jeg satt igjen med etter den systematiske tekstkondenseringen, var *fotballspill*. Fotballspill skjedde både i barnehagen og i skolen. Det var spesielt guttene som spilte fotball, både i barnehagen og skole. Under observasjonene så jeg en og annen jente som svingte innom, men det var guttene som var mest opptatt av å spille fotball. Jeg observerte fotballspill på baksiden av barnehagen, og her er et eksempel på hvordan en bie kan sette hele fotballspillet ut av fokus:

*Flere gutter er på baksiden, det ser ut som om de skal spille fotball. De deler inn i lag og posisjoner. Karl har er keeper i et mål og Jørn er i det andre. Ballen er i spill. Noen roper: "Bie!". De stopper opp spillet, og forsøker å fange den. Noen fanger den med en bøtte. "Slipp den ut!". "Da kommer den til å stikke oss alle", sier Karl. Jørn svarer: "Den er død allerede, start kampen nå!".*

Selv om fotballspillet plutselig kunne stoppe opp som i eksempelet over, var det ganske tydelig at fotballspill var viktig for dem. De var opptatt av å definere roller og regler, og de visste tydelig at det å score mål er sentralt i spillet. Karl og Erik beskrev begge hva som måtte til for fotballspill i barnehagen. Det var spillere, keeper og dommer på banen. Det var ikke alltid dommer på banen, men noen ganger ble det sagt gult kort hvis noen gjorde noe vondt mot andre. Flere av barna forteller at fotball er et spill og ikke en lek. I utgangspunktet skjer fotballspill på en fotballbane, men i barnehagen kunne de også spille fotball inne i garderoben. Det er morsomt å spille fotball, uansett hvor det er i barnehagen. Karl og Erik forteller om en gang de spilte fotball inne i barnehagen på følgende måte:

- Erik: *Da vi var inne spilte jeg fotball med Karl. Det var skikkelig morsomt. Døra var målet. Karl var keeper og jeg var spiller, og noen ganger byttet vi på. Det var ingen voksne eller dommere der, vi fikk bare lov til det siden vi ikke fikk lov til å gå ut. Åh! skal vi gjøre det igjen Karl?*
- Karl: *Vi rekker nok ikke å gjøre dette flere ganger før vi begynner på skolen.*

Inne på avdelingen var det lov til å boltre seg og sprette ball. Slik som det beskrives her over måtte de være inne, men selv om de var det fikk de lov til å leke med ball. Selv om de ikke var ute på en bane med mål, spilte de fotball ifølge dem. For Karl var det viktig å spille fotball, for han skulle bli fotballspiller når han blir voksen, så han spilte fotball ofte i barnehagen. Det var kun de gangene de var på tur med barnehagen han ikke spilte fotball, men det var fordi de ikke hadde med fotball på tur.

Etter at de hadde begynt på skolen har forståelsen av fotballspill utviklet seg ytterligere, fra å bruke ”latemål” og en ball, til å få tydeligere kriterier til fotballspill sånn generelt. For Karl er dette svært tydelig, og han skiller på hva som er organisert trening og kamper og den fotballspillingen han gjør på skolen. I organisert fotball må man ha riktig utstyr slik som fotballsko, leggskinn og drakt, mens på skolen trener de bare. Hvis det regner når han er på skolen må han ha på regntøy og støvler, og det synes Karl ikke er like bra å spille fotball med. Karl hadde med seg keeperhansker på skolen, men han ville ikke ha noe mer utstyr enn det. Karl spiller fotball så mye han kan, og hvis han ikke har en fotball, så går han bare rundt til han finner en.

Det var stor interesse for fotballspilling på skolen. De hadde flere arenaer for fotballspill slik som en ballbinge, en grusbane og en gressbane. Alle arenaene var utstyrt med fotballmål. Men det skjedde også fotballsparking inntil vegger og andre plasser rundt omkring på skolen. Det var ballbingen som var den mest populære plassen å spille på. Ballbingen var fordelt på dager til de ulike trinnene, mens når de var på SFO var det åpent for alle. Jeg observerte fotballspill i kortere friminutt under feltarbeidet, både Erik og Karl var med. Jeg la merke til at de hadde visse prosedyrer og regler slik som inndeling av lag, innkast og frispark. Det var ingen grense på hvor mange deltakere som kunne være på hvert lag, men det skulle være en keeper i mål på hvert lag. Et annet element jeg la merke til, var at barna snakket hyppigere «fotballspråk» slik som om «å vinne», «frispark», «innkast» og «straffe». Dette kommer til syne på følgende måte:

*Det er tid for friminutt. Karl går bort til garderobeplassen og henter keeperhansker. Når elevene slippes ut, løper han og flere av barna ned til ballbingen. Karl og en annen velger spillere hver sin gang. Når alle spillerne var fordelt hørtes en stormende jubel og det ropes: "vi kommer alle til å vinne!". Kampen starter kort tid etter. Karl får tak i ballen. Det er flere barn rundt han. Karl skyter mot mål. Erik ramler rett etter. "Frispark! Mur!" ropes det. "Er det frispark eller straffe?" roper Karl. Barna stiller seg på en lang rekke, Karl stiller seg i mål. Karl instruerer muren: «dekk opp der! Sånn! Baklengs!» Motstanderen tar frisparket, ballen flyker over muren, men treffer rett i stanga og ut av bingen. "Innkast til oss!" ropes det. En motstander får tak i ballen og scorer på Karl. "2-0 til oss!" ropes det. Karl tar ballen og løper ut av mål. Flere barn løper rett mot han, og sparker etter ballen. Karl ramler. "Frispark!" ropes det. Karl ligger fortsatt nede. En voksen kommer inn i bingen. Ballen skytes ut av bingen, og Karl går ut av bingen. "Nye lag! Nye lag!" ropes det. Karl kommer inn igjen, de deler inn i nye lag og begynner å spille igjen. Kort tid etter ringer det inn, og barna går ut av bingen.*

Barna gjorde dette i barnehagen også, men det virket ytterligere forsterket på skolen. Det kunne være ganske så vondt å spille fotball, og selv om det er bare fotballspilling på skolen, så kan det være ganske så tøft. Både dytting og spenning av bein beskriver barna at skjer. Når det skjer, så kan det bli både gule og røde kort, og ikke minst straffe. I et av friminuttene gikk det visst hardt utover Karl, men det betyr absolutt ikke at Karl legger fotballen på hylla. Og på følgende måte uttrykker Karl sin erfaring med at fotball kan være litt tøft for kroppen noen ganger:

Silje: *Men litt på slutten av kampen, så ble du skadet?*  
Karl: *Ja.*  
Silje: *Og så kom du tilbake?*  
Karl: *Ja. Noen ganger så må jeg gå ut og ordne litt med armen eller beinet noen ganger.*  
Silje: *Så du trenger en liten pause fra kampen og så er du klar igjen?*  
Karl: *Ja.*

På skolen spilles det fotball hvert eneste friminutt. Barna forklarer at det er stor kamp om ballbingen, så da har lærerene fordelt bruk av ballbingen i storefri mellom trinnene. I de kortere friminuttene er det fritt frem for alle, og Karl spiller gjerne fotball med de eldre elevene også. I SFO-tiden er ballbingen åpen for alle på SFO, så da er det ingen tvil om hva Karl velger å gjøre da, - nemlig å spille fotball.

Jeg observerte fotballspill nede på gressbanen i et lillefri. Jeg så det tok tid å starte kampen, for de brukte lang tid på laginndelingen. De startet med å dele inn ved at to valgte spillere annenhver gang. Men så stoppet de opp, og stilte seg inn til gjerdet. Både Jørn og Karl var blant disse barna, og i det etterfulgte intervjuet med Jørn forteller han at det ikke var så lett å dele inn i lag og starte kampen, for han måtte krangle litt med Karl. Han uttrykker dette på følgende måte:

Jørn: *Og så liker jeg å spille fotball. På gressbanen, på ballbingen og på grusbanen der. Men vi liker best der på ballbingen. Men så har vi nesten aldri ballbingen, for det er så mange som bruker den. Vi har aldri, nei faktisk aldri ballbingen. Vi har bare gressbanen og grusbanen.*  
Silje: *Men i lillefri, da har dere ballbingen?*  
Jørn: *Ja, da har vi ballbingen, men ikke i dag for da var det konsert.*  
Silje: *Ja. Men var det greit å starte kampen i dag, eller tok det litt tid?*  
Jørn: *Det tok litt tid, fordi vi måtte krangle litt med Karl, fordi han bare velger alltid en som han bare bryr seg om, bestevennen hans, som han har fått her. Han bryr seg ikke så mye om de vennene han hadde i barnehagen, sånn som meg blant annet.*

- Silje: *Så han bare velger den nye vennen?*
- Jørn: *Ja.*
- Silje: *Så det handler ikke om at da blir laget hans kjempe bra?*
- Jørn: *Det handler egentlig om at da blir hans lag kjempe bra og så taper vi hele tiden. Og vi liker ikke å tape hele tiden, vi vil vinne noen ganger. Vi taper hele tiden når han velger den nye vennen.*

Ut ifra det Jørn beskriver, kan erfaring med fotballspill til tider være litt leit, både hvor de skal spille men spesielt når laginndelingen skjer. Han erfarer at en venn fra barnehagen velger bare en ny venn på laget, og at lagene blir ujevne i form av at Jørn synes at hans lag taper hele tiden. Jørn erfarer også det litt leit at de sjelden har ballbingen, og denne dagen hadde de mistet muligheten til å ha bingen for seg selv i lillefri på grunn av en konsert.

#### Oppsummering fotballspill:

Jeg observerte fotballspill både i barnehagen og på skolen/SFO. I barnehagen så jeg barn spille fotball på gresset bak barnehagen. De benyttet seg av fotballmålene som sto oppført der, de delte inn i lag og de hadde keeper i hvert mål. Jeg så riktignok at fotballspillet ble avbrutt da de oppdaget en bie eller når noen ikke ville spille mer. På skolen observerte jeg mye fotballspill, på flere steder slik som i ballbingen, på grusbanen og på gressbanen. Det var også her laginndeling og keeper i hvert mål. Jeg observerte riktignok mer avansert, regelstyrt fotballspill hvor de benyttet seg av innkast, frispark, mur og straffespark. Fotballspillet startet gjerne så fort de kom ut i friminutt og sluttet da de måtte inn.

Barns erfaring med fotballspill var at det kunne gjøre vondt å spille fotball, hvis noen dyttet eller spente bein på dem. Men da løste det seg med straffespark eller frispark. For Karl var det greit å ta seg en liten pause, og så var han klar igjen til mer fotballspill. Det var også litt leit med fotballspill synes Jørn, spesielt når det kom til laginndeling og følelsen av å tape.

#### 5.3.4 Lagelek

Etter den systematiske tekstkondenseringen satt jeg igjen med en fjerde kategori som jeg har valgt å kalle *lagelek*. Det innebærer det barn beskriver som å lage noe. Barna selv brukte kun begrepet lage i sammenheng med sandkasselek, men jeg valgte å inkludere annen form for

produksjon slik som å bygge med Lego, veve, perle og tegne. Å lage ting skjedde oftest innendørs, både i barnehage og i skolen og i SFO. Sandkasselek skjedde selvfølgelig utendørs, og barna fortalte at det var spesielt gøy å leke i sandkassa når det regnet for da kunne de lage sølekaker. Det regnet ikke de dagene jeg var i feltet, men i feltarbeidet i barnehagen så var det svært varmt, og de voksne hadde ordnet med vannstasjoner som barna benyttet seg av. De lagde blandinger av sand, vann og planter og rørte rundt. Slik fremtrer leken:

*Tiril sitter ved siden av det lille klatrestativet og rører i en gryte sammen med Vilde og en jente til. Hun sier "vi kan lage heksegryte!". To av barna løper av gårde og kommer tilbake med vann og løvetann. Tiril fyller sand i stekepannen. "Æsj!" sier en jente. Vilde tar over røringen mens Tiril henter med vann. Emma kommer og blir med på leken. Etter hvert sitter alle fire rundt gryta. De heller sand og løvetann opp i gryta. De bytter på å røre. Emma løper til huska. Tiril går bort til Emma og spør: "er du ikke med lenger?". "Joda! Jeg bare leker!" svarer Emma. Tiril hopper opp på den andre huska. Tiril roper til fjerdemann som sitter ved gryta "jeg er fortsatt med, men vi er bare i parken".*

Slik som denne lageleken fremtrer, er det et felles prosjekt med flere involverte. De samarbeider om å hente ingredienser til «heksegryta». Leken brytes litt opp når Emma og Tiril begynner å huske. Likevel varsler Tiril om at hun fortsatt er med, men at hun er «bare i parken». Leken fortsetter, men den har utvidet seg fra å bare lage heksegryte til også å inkludere gjørelek og tilsynelatende værelek ved at de husker og er i parken.

Hver morgen i barnehagen startet barna inne på avdelingen. Da var det rolig lagelek slik som Legobygging, eller at de satt og tegnet. Når de var ute var det stor aktivitet i sandkassa. Flere av barna samarbeidet i sandkassen ved at de hadde hver sin rolle, slik som at et barn sto og silte sand, mens en annen hadde ansvar for å hente sand. I løpet av de dagene feltarbeidet foregikk, la jeg ikke merke til at noen satt alene i sandkassa. Sandkassa var et hyppig brukt sted for lek i barnehagen, og det var sjeldent at den var tom. Det var gode skyggemuligheter ved sandkasseområdet, så det så ut som et fint sted å være når det var på der varmeste tidspunktet om dagen. I eksempelet under er det Fredrik som er sammen med et par andre barn ved sandkassen:



*Fredrik tar med seg en spade full av sand og bærer på en stekepanne. Han legger sand i stekepanna. En av de andre heller sand opp i silen, mens den andre holder silen. Fredrik må vente litt før han kan helle sanden sin opp i silen.*

Fredrik samhandler med de andre barna og har sin rolle i leken. Han venter til det er hans tur til å helle sanden i silen. Det var en rolig aktivitet i sandkassa, og han var sammen med andre barn.

På skolen, og spesielt i SFO-tiden var det tilrettelagt for tilsvarende aktiviteter, slik som i barnehagen. Barna forteller i intervjuene at det var blant annet mulighet for å perle, bygge Lego og veve på SFO. Når det gjelder sandkasselek, så fremtrer det i mindre grad på skolen og i SFO, enn det gjorde i barnehagen. På skolen var det også en mindre sandkasse sammenlignet med barnehagen. Det var lek i sandkassen i SFO-tiden, men jeg observerte ikke like mye lek sett hele skoledagen i sin helhet. Sandkasseleker på skolen var låst inne i en kasse, i motsetning til i barnehagen hvor alt var tilgjengelig hele dagen. Jeg observerte en hendelse i SFO tiden ved nettopp denne sandkassen. SFO hadde planlagte aktiviteter hvor lengdehopp skulle skje i sandkassen. Fredrik var et av barna som satt i sandkassen, og han lekte med en stor lastebil. Barna ble bedt om å rydde opp, og rett etter begynner noen eldre barn å rake sanden klar for lengdehopp. Vanligvis får barna stort sett lov til å velge om de vil være ute eller inne i SFO-tiden. Flere av jentene svarte at de liker å lage ting når de er inne på SFO. Emma liker å veve, og har kommet langt. Hun forteller om dette på følgende måte:

Silje: *Hva pleier du å gjøre når du er inne på SFO?*

Emma: *Vever.*

Silje: *Så spennende! Hva skal du lage da? Skal du lage et armbånd eller..?*

Emma: *Hm.. Jeg vet ikke.*

Silje: *Har du kommet langt?*

Emma: *Ja.*

I barnehagen kunne de også perle, men det var ingen som nevnte at de pleide å gjøre det selv om jeg hadde observert Tiril perle en morgen. Perler og tegnesaker var alltid tilgjengelig, og var et valg barna kunne ta om de ville inn fra varmen. Hun perlet et norsk flagg. Emma likte å tegne og hvis hun kunne bestemme hva hun skulle gjøre en dag, så hadde det vært å tegne:

Silje: *Hvis du kunne velge, ville du ha lekt ute, inne eller et sted dere går på tur til?*

Emma: *Inne, for da kan jeg tegne. Jeg elsker å tegne.*

Det er ingen tvil om at Emma liker å tegne. Flere av de andre barna likte også tegne, så de gjorde gjerne det når de fikk mulighet til det. Barna uttrykte også andre former for lagelek og Kim forteller at hun liker å lage dyr av pinner og kongler. Hun uttrykker det på følgende måte:

Silje: *Hvis dere går tur til et sted med barnehagen, hva pleier du å leke der?*

Kim: *Å lage dyr av kongler og pinner.*

Silje: *Og hva pleier du å leke når du er alene da?*

Kim: *Å lage dyr.*

Når Kim liker å lage dyr av gjenstander hun finner ute, både når hun er sammen med andre eller alene. Mulighet til å lage gjenstander er betraktelig lettere når materialer er tilgjengelig, og når barnehagen er på tur til et skogsområde er det antakelig lettere å kunne lage ting av. Kim svarer at hun liker å lage dyr når de er på tur og når hun leker alene, og ut i fra dette kan det forstås slik at Kim liker å lage ting når hun leker.

### Oppsummering lagelek

Jeg observerte lagelek både i barnehagen og på skole og SFO. Det fremtrer mer av sandkasselek. Riktignok observerte jeg både tegning, perling og bygging av Lego og Pluss Pluss inne på avdelingen i barnehagen. For det meste så jeg flere barn sammen i sandkassa eller rundt tegnebordet, men jeg så og barn gjøre lagelek på egenhånd også slik som å bygge med klosser eller å perle.

Barns erfaring med lagelek fremkom som noe barna likte å gjøre både i barnehagen og i skolen. Det var mest en innendørsaktivitet, bortsett fra sandkasselek. Sandkasselek var mest populært når det regnet, for da kunne de lage sølekaker. Riktignok var det ikke like mye snakk om sandkasselek som noe de likte å leke på skolen, bortsett fra når jeg spesifikt spurte om hva de trodde de kom til å leke når det regnet. Emma derimot gledet seg til å fortsette med veving på SFO, så for henne er denne formen for lagelek noe hun opplever som en meningsfull aktivitet.

## 5.4 Overgangskategorier

Jeg vil nå presentere funn fra den systematiske tekstkondenseringen som viser forskjeller mellom lek i barnehagen og i skole/SFO. Jeg observerte noe forskjellig form for lek i barnehage og skole/SFO. Barna erfarte en annen form for lek etter at de hadde begynt på skolen. Jeg har valgt å kalle disse kategoriene for *fra heldagslek til pauselek*, *fra lekne voksne til faddere* og *fra utforskende lek til voksenledet lek*. Ved å tilføre *fra* og *til* kobler jeg disse formene for lek sammen; for å løfte frem endringene som skjer i overgangen. Jeg vil starte med *fra heldagslek til pauselek* før jeg kommer inn på de to andre kategoriene *fra lekne voksne til faddere* og *fra utforskende lek til voksenledet lek*.

### 5.4.1 Fra heldagslek til pauselek

Den første overgangskategorien som steg frem underveis i analysen, har jeg valgt å kalle *Fra heldagslek til pauselek*. Det jeg mener med heldagslek er at leken varte over tid, og at denne form for lek forekommer i barnehagen uten hyppige avbrytelser. Leken kunne starte og slutte etter barnas behov, med unntak om at de faktisk var tilstede i barnehagen, eller når de skulle spise. Jeg observerte en lek som barna selv kaller for *Knappeleken*. Det var en jentegjeng på fire som lekte denne leken, og både Emma og Siri var med på den. Det var en form for værelek, hvor de var naboer på fugleredehuskene. Planleggingen av leken startet allerede inne på avdelingen hvor de tegnet knappene. De snakket om hvilke knapper de tegnet, både diamantknapp og bensinknapper skulle de ha. Etter en stund går «jentegjengen» ut og de samler seg i fugleredehuskene. To av dem hadde den ene huska og to den andre. Både Emma og Siri forklarer Knappeleken i intervjuene, og Siri forteller at Knappeleken er en lek de kan gjøre flere steder.

Silje: *Er det noen steder du liker best å være på?*

Siri: *Klatrestativet.*

Silje: *Hvorfor det?*

Siri: *På grunn av at vi noen ganger leker vi at vi har sånne knapper på klatrestativet som vi har for når vi skal sove, lage mat og sånt.*

Silje: *Pleier du å leke den leken?*

Siri: *Ja.*

Silje: *Er det derfor dere lager knappene?*

- Siri: *Ja.*
- Silje: *Men den leken dere lekte i stad på fugleredehuskene, hva slags lek var det?*
- Siri: *Det var den leken vi pleier å gjøre på klatrestativet, bare at vi lekte den på fugleredehuskene.*

Jeg får vite at Emma var syk og trengte medisiner. Siri forteller at Emma ikke hadde medisiner, så da måtte hun høre med naboen om de hadde, og det var svært viktig å ringe på hos hverandre ellers så kunne de bli sure på hverandre. Emma forklarer i intervjuet at hun ikke hadde tatt med knappene sine ut for hun hadde lagt de igjen i hylla inne, så det var derfor de måtte låne fra naboen.

- Silje: *Men så kom hun ene bort og ringte på hos dere. Og så viste dere arket til henne.*
- Siri: *Da lekte vi at Emma var syk.*
- Silje: *Hva fikk hun av dere da?*
- Siri: *En pinne*
- Silje: *En pinne? Hva skulle hun gjøre med pinnen?*
- Siri: *Vi latet som om at det var medisin?*
- Silje: *Og når hun fikk medisinen så ble hun frisk?*
- Siri: *Ja.*

I barnehagen var ikke barna tidsstyrt på lik linje som i skolehverdagen. I barnehagen startet de dagen inne på avdelingen før de gikk ut. De hadde matpause inne i løpet av formiddagen, men ellers hadde de mulighet til å være ute å leke hele dagen. Noen barn trakk inn på grunn av varmen, men stort sett var de fleste barna ute hele dagen. De voksne forklarte at de ikke hadde noe spesielt pedagogisk opplegg på denne tiden av året for de eldste barna, da de så og si var «ferdige» i barnehagen slik at de skulle få bruke den siste tiden til å leke. Men det var jo også svært varmt, så barnehagen tilrettela for mye vannlek i barnehagen ved å sette ut spredere og fylle et større plaskebasseng.

I skoletiden var den frie leken styrt etter friminutt. De hadde en kortere pause tidlig på formiddagen, og en lengre utetid etter spisepausen. Et par ganger i uken hadde lærerne lagt opp til stasjonsundervisning hvor en av aktivitetene var innføring av ulike leker. Denne dagen

fikk jeg mulighet til å observere læringsøkta. Det var en lærer på hver stasjon, og gruppene var inndelt på ca 20 elever. "Lekestasjonen" var nede på grusbanen, og læreren innførte tre leker og var selv delaktig i leken. "Dohar'n" var en av disse, og det utspilte seg ved at det var et par elever som var "har'n" mens de andre skulle forhindre å bli "tatt" av "har'n" eller redde de som var tatt. Emma synes dohar'n var kjempegøy, og den kunne hun tenke seg å leke flere ganger. Her kommer et utdrag fra intervjuet med Emma:

- Silje: *Hvis du kunne bestemt hva dere skulle gjøre på skolen, hva skulle det ha vært?*
- Emma: *Å leke domonster, nei dohar'n!*
- Silje: *Hva er det for en lek?*
- Emma: *Det er sånn at når man blir truffet av dohar'n, på ryggen eller noe annet sted, så blir man en do.*
- Silje: *Så da setter man seg ned på huk?*
- Emma: *Da setter man seg liksom sånn her!*
- Silje: *Du setter deg ned med en arm opp?*
- Emma: *Og så kommer en og setter seg her, drar ned og da er man fri.*

Jeg så ikke mer til denne leken eller noen av de andre lekene som læreren introduserte den dagen. En annen pauselek som barnehagebarna møtte etter at de begynte på skolen, var de såkalte *Trivselslederaktivitetene* (TL-aktivitetene), og det observerte jeg ble holdt i storefri. Trivselslederne (TL-lederene) er utvalgte elever på 4. – 7. trinn som blir kurset i ulike aktiviteter som de kunne velge selv om hvilke de ville holde. TL-lederne har på seg vester, og har tilgang til ulike typer utstyr for å kunne holde og gjennomføre aktiviteter. Dersom deltakerne ikke forholder seg til spillereglene eller ikke oppfører seg greit, kan TL-lederne be barnet gå vekk fra aktiviteten. Det er i utgangspunktet et skolemiljøtiltak, og det er mulig for alle å delta. Hensikten er å gi et tilbud til alle i friminuttene, slik at de har noe å fylle tiden med dersom de ikke har noe å gjøre. Erik deltok ofte på disse aktivitetene, og i et storefri holdt han på med TL-aktivitetene helt til de pakket sammen utstyret. Med dypt engasjementet forsøkte han å mestre spillet gang etter gang, og han ga seg aldri. I det påfølgende intervjuet snakket vi mye om dette spillet han hadde vært med på, og jeg var interessert i å finne ut om dette var noe han hadde gjort før han begynte på skolen. Dette besvarer han på følgende måte:

*Silje: Har du spilt dette spillet før du begynte på skolen, eller er dette noe du har blitt kjent med her på skolen?*

*Erik: Jeg ble kjent med det her. Jeg spilte det med en gang jeg så det. Jeg sa bare kan jeg får være med, og så spilte jeg. Da gjorde jeg akkurat det samme som de andre. Så lærte jeg og lærte, helt til jeg ble bedre.*

Aktiviteten var et slags spill med racketer hvor det var fire deltakere og en ball. Spillebrettet var markert med kjegler, og de sto i hver sin rute i en firkant. Ballen skulle holdes oppe med racketen, og dersom ballen traff på en sin rute, gikk spilleren ut og en ny deltager kom inn. Erik beskriver ganske så detaljert om reglene i spillet under intervjuet.

*Silje: I dag var du med på en trivselslederaktivitet, kan du forklare meg den leken?*

*Erik: Det var et sånt spill, jeg husker ikke helt hva den heter, men jeg skulle kaste en sånn ball. Og hvis den kommer på ruten din, så er du ute. Men hvis jeg kaster ballen over, da er jeg ute selv.*

*Silje: Men så hørte jeg noen som ropte "selvmord!", hva betyr det?*

*Erik: Selvmord betyr at du traff din egen rute. Men hvis du har et skikkelig stort hull på racketen og ballen flyr igjennom, så telles det ikke. Så jeg tar alltid bare de racketene som har små hull.*

*Silje: Men noen ganger havnet ballen på midten av streken, hva skjedde da?*

*Erik: Det betyr strek! Og hvis den havner mellom to sånne rundinger, er du ikke ute.*

I skolens storefrikvarter var det også mulighet til å låne utstyr som blant annet hoppetau, og Siri forklarer dette på følgende måte:

*Silje: Ja, så dere kan hoppe ganske mye tau?*

*Siri: Ja. I lillefri.*

*Silje: Åh! Men ikke i storefri?*

*Siri: Nei, fordi da har vi lånekort.*

*Silje: Åh! Lånekort? Hva betyr det?*

- Siri: *Det betyr at man kan låne hva som helst i låneboden.*
- Silje: *Åh og okei! Og der er det ikke hoppetau eller?*
- Siri: *Jo, der er det hoppetau!*
- Silje: *Så det er lånekort i lillefri, men ikke i storefri?*
- Siri: *Det er lånekort i storefri.*
- Silje: *Så du kan låne hoppetau i storefri også?*
- Siri: *Ja.*

Jeg forsto det slikt at for å låne utstyr, må du ha med lånekortet. Utstyret var i skuret, og når de tok ut noe utstyr, måtte de legge igjen lånekortet. Siri fortalte også at om vinteren kan de låne skøyter på lånekortet. På SFO og i andre friminutt var det de voksne som tok frem utstyr som for eksempel hoppetauene. Sammenlignet med barnehagen, som hadde utstyr tilgjengelig for barna hele dagen, var utstyr mindre tilgjengelig og begrenset på skolen og SFO. På skolen vil det bety at dersom du ikke har lånekort, kan du ikke låne, og dersom det er lånt ut til noen andre, så kan du ikke bruke det. Jeg la ikke merke til bruk av disse kortene, men jeg så det lå flere slike kort utenfor klasserommene til første trinn.

#### Oppsummering fra heldagslek til pauselek:

Lek i barnehagen og lek i skolen fremtrer forskjellig på grunn av hvordan dagene er organiserte. I barnehagen ble dagen organisert i mindre grad enn i skolen, hvor det da kun var styrt etter måltidene. De dagene feltarbeidet foregikk, var det ingen organiserte planer eller turdager, så det var mye tid til lek i barnehagen. Lekens fremtreden skjer så og si når som helst, uten noen spesiell form for tidsstyring. Skolen derimot har faglige undervisningstimer og innlagte friminutt, hvor lek utspiller seg for det meste i friminuttene. Lek utspilte seg også i skolens undervisningstimer, men da var det voksenstyrt leker i form av stasjoner. På SFO er det tilrettelagt for valgfrihet blant aktiviteter og lek. I barnehagen var lekens fremtreden basert på barns valgfrihet, leken er barneinitiert og utspiller seg i hele barnehagens områder, både ute og inne. Slik som Knappeleken, startet den inne på avdelingen og endte ute på fugleredehuskene. Leken ble avbrutt på grunn av spisetid, men da hadde den foregått over lengre tid. På skolen fremtrede lek i skolens friminutt og på SFO-tiden. Mye av leken som skjedde i friminuttene var også barnestyrt, men det var også tilbud om aktiviteter slik som TL-aktiviteter og låneutstyr. I løpet av en av dagene organiserte SFO-aktiviteter, hvor det var forskjellige aktiviteter som barna kunne velge mellom.

Knappeleken er en lek som kan utspille seg på flere steder. Siri fortalte at de pleide å leke den på klatrestativet, men denne gangen lekte de den på fugleredehuskene. Den var fantasifull, da de blant annet latet som at Emma var syk og at en pinne var medisin. Informantene erfarte TL-aktiviteter og voksenstyrte leker på skolen. Det var gøy å være med på disse lekene, men de erfarte regler og måtte forholde seg til dette. Å være med på TL-aktiviteter innebar også å gjøre noe sammen med eldre barn, og lære seg nye leker og øvelser. De voksenstyrte lekene, slik som dohar'n, var gøy å være med på, men de var ikke frivillige da de foregikk i skolens undervisningstimer. Det var i mindre grad rom for valgfrihet for lek i skolen også på grunn av lånekortene. Det er gøy å hoppe tau på skolen og SFO, men tauene er ikke alltid tilgjengelig; kun når de kunne bruke lånekortene eller når de voksne tok tauene frem.

#### 5.4.2 Fra lekne voksne til faddere

Den andre overgangskategorien har jeg valgt å kalle *fra lekne voksne til faddere*. I barnehagen observerte jeg voksne som var tilstede med barna, og voksnes lek fremtrer ofte i samvær med barna. Jeg så voksne som ryddet i skuret, og alle barn kunne bli med. Den voksne dro ut en tralle, og flere barn hoppet på. Den voksne dro trallen rundt på tur i barnehagen. Et annet eksempel var at de voksne ga fart på huskene, eller når den ene voksne blir med og spilte fotball i skogen. De voksne var sammen med barna hele dagen, bortsett fra når de hadde spisepause. Inne på avdelingen observerte jeg en voksen deltar i en barneinitiert lek. Erik hadde funnet fram tørr spagetti fra materialrommet som han både spiste og lekte med. Den voksne kommer bort og viser hvordan man trer spagetti gjennom små hull på et lite tårn på byggestasjonen. Det kommer til syne på følgende måte:

*Erik går inn på utstysrommet og finner fram spagettiglasset. Han tar ut en del spagetti, deler ut til noen andre barn og kommer inn på avdelingen. Han går rundt og spiser på spagetti og går bort til byggebasen. En voksen kommer bort til han og spør om han kan få prøve. Den voksne stikker spagettien gjennom et lite hull på et lite tårn. Erik prøver. Etter hvert kommer det flere barn til og prøver de også. Etter noen forsøk, spiser barna, og den voksne, opp spagettien.*

Barna fikk både lov til å hente utstyr fra materialrommet, leke med spagettien og spise den. Den voksne involverte seg i Eriks gjøremål, og veiledet han til hva han kunne gjøre med den.



Det var voksne rundt barna på skolen og SFO også, men jeg så ikke en slik vokseninvolvering som det var i barnehagen. Jeg så voksne i gule vester som hadde inspeksjon i friminuttene, og på SFO arrangerte de voksne aktiviteter. Jeg vil trekke frem spesielt en nyhet som de møtte i skolen; på skolen fikk de faddere. Fadderne var femteklassinger som hadde fått i oppdrag å leke sammen med førsteklasingene. Dette var delvis frivillig ble jeg fortalt, hvor lærerne arrangerte «faddertreff» i løpet av skoleåret, men ellers var det fadderne selv som bestemte om de ville være sammen med fadderbarna i friminuttene.

I et storefri observerte jeg Tiril og Kim i lek med en av fadderne. De løp rundt, og Tiril fikk sitte på ryggen til Erle. Tiril ble slengt rundt, og jeg kunne høre et gledeshyl. Etter en stund satte Erle, Kim og Tiril seg ned og spilte tre på rad. I intervjuet beskriver Tiril hvordan leken med Kim og faddereren, Erle, hadde vært. Det uttrykkes på følgende måte:

- Tiril: Jeg pleier å spille tre på rad.*
- Silje: For det var det du gjorde i storefri i dag?*
- Tiril: Ja det var med Erle og Kim.*
- Silje: Er Erle faddereren din?*
- Tiril: Ja, hun er faddereren min.*
- Silje: Etter hvert gikk dere og spilte tre på rad. Hvordan gjorde dere det når dere var tre stykker?*
- Tiril: Først så var det Erle og meg, og så tok vi en gang til, og så fikk Kim og Erle spille, og så byttet vi på. Og så spilte jeg og Kim.*
- Silje: Så hyggelig da! Pleier hun å leke med dere når det er storefri?*
- Tiril: Ikke så ofte, men noen ganger så er hun litt opptatt.*
- Silje: Jeg så at du fikk sitte på ryggen til Erle. Og så snurret hun deg rundt. Var det en del av leken?*
- Tiril: Hun bare gjorde det fordi jeg spurte om å få sitte på ryggen hennes. Og så sa hun okei.*

I dag hadde faddereren tid til å leke med Tiril og Kim delte på faddereren. Tiril får lov til å sitte på ryggen til faddereren, og hun spiller tre på rad med dem.

### Oppsummering fra lekne voksne til faddere:

Barnas lek fremtrer i samvær med de voksne i barnehagen. Jeg observerte voksne i barnehagen ta del i barnas lek ved at de; de ryddet i skuret, satt på fugleredehuskene eller sparket fotball med barna. På skolen og SFO så jeg ikke en slik vokseninvolvering, men jeg observerte faddere leke sammen med barna.

Barna erfarte at fadderlek er noe som skjer sjeldent. Det handler om å få lov ved at de spør fadderen om hen vil leke sammen med dem. De erfarte også at fadderen har sjeldent tid til å leke sammen med dem. Men når fadderen blir med å leke, bruker fadderen god tid på fadderbarna og lar barna få lov til å bestemme hva de skal leke. Tiril fikk lov til å sitte på ryggen til Erle, og de var sammen over lengre tid i et storefri. Barna erfarte også å måtte dele på fadderen, men det var helt greit for fadderen ble delt blant venner.

#### 5.4.3 Fra utforskende lek til voksenledet lek.

Den siste kategorien som jeg satt igjen med etter den systematiske tekstkondensringen har jeg valgt å kalle *fra utforskende lek til voksenledet lek*. Det var en tydelig forskjell i datamaterialet mitt, da det i materialet fra barnehagen viste barna interesse for insekter og lek med insekter, og jeg fant ikke noe i datamaterialet fra skolen en slik form for lek. På en rundtur med Erik i barnehagen viste han meg flere steder hvor det var fint å finne insekter. Han hadde funnet både skrukke troll, mark og biller under rota i skogholtet. Inne i tunnelen, under haugen, kunne man også finne spennende insekter og dyr, fortalte Erik. Ofte var barnehagen på tur, og de gikk til forskjellige steder i nærområdet. Det var spesielt et sted Fredrik likte å gå til, for der kunne han finne mye spennende. Han uttrykker dette på følgende måte:

*Silje: Hvis dere er på tur med barnehagen og dere går til et sted, hva pleier du å leke der?*

*Fredrik: Til Froskedammen ja, der pleier jeg å finne forsker og froskeslim, og det er litt ekkelt. Det fant Erik en gang. Og så liker jeg å finne padder. Og vet du hva? Kaia har kysset en padde før.*

*Silje: Ble det en prinsesse eller en prins?*

*Fredrik: Nei.*

Fredrik synes det er litt ekkelt med frosker og froskeslim, men han liker å finne padder. Å eksperimentere med insekter var også noe barnehagebarna likte å gjøre. Jeg observerte Kim i en lek sammen med en annen. De satt ved et bord og holdt på med noen mark. Jeg satt sammen med dem og observerte hvordan leken utspilte seg. Kim forteller at hun kiler dem med pensel. Hun pensler marken fri for jord, og legger marken på bordet. Hun plasserer en spade tvers over bordsprekkene og forteller at det er en bro. Etter hvert strør hun løvetann over marken før hun pensler løvetannen av igjen. Hun beskriver at når hun kiler dem, så krøller de seg. Videre forklarer hun at marken liker det og den liker spesielt grønne ting, for det er derfor hun har grønn spade. I det påfølgende intervjuet forklarer hun ytterligere hva som skal til for å kunne leke denne leken. Hun beskriver dette på følgende måte:

*Silje: Hva gjorde dere med marken i leken i stad?*

*Kim: Vi kilte dem.*

*Silje: Hadde dere noen regler i leken?*

*Kim: Å ikke ta marken igjennom bordene med hull.*

*Silje: Pleier du å leke denne leken?*

*Kim: Litt. Jeg har lekt den før også.*

*Silje: Er det noe du trenger i denne leken?*

*Kim: Pensler og mark.*

Kim liker å eksperimentere med markene. Jeg så ikke en slik form for lek på skolen, hvor barna i samme grad lette etter og eksperimenterte med insekter eller andre ting. Derimot observerte jeg en lek som skjedde i et av skolens friminutt. Det var i de etterfølgende intervjuene med barna omkring den observerte leken som ga uttrykk for annen form for lek enn det jeg så i barnehagen. De tre barna hadde alle lyst til å sitte på stolpene, men det var kun to stolper. Emma forklarer i intervjuet at det var læreren som hadde rådført dem til å telle til tretti og deretter bytte. Ventetellingen førte til at det ble en lek. Selv om barna selv utviklet dette til en lek, så var det pedagogens forslag som ga det et startskudd i den retningen. Begrensingen førte til en kreativ utnyttelse. Barna ble rettleidet til en "venteregul", men barna selv skapte leken ut av den. Siri og Emma var begge deltakere i leken, og i intervjuene forklarte de meg hvordan leken hadde kommet til. Siri forklarer denne leken på følgende måte:

- Silje: Jeg så i går at dere satt på rørene, dere byttet på å sitte på dem, og så løp dere rundt stolpene. Hva slags lek var det?*
- Siri: Da skulle vi bare gjøre noe for vi hadde alle lyst til å sitte der. Men så var vi tre, og det var bare to rør.*
- Silje: Hva var regelen?*
- Siri: Det var sånn at vi tok annen hver gang, og mens vi ventet så løp vi tretti ganger rundt. Og så byttet vi på hvem som skulle sitte på dem. Det var slitsomt å løpe, men veldig gøy. Jeg har lyst til å leke den igjen.*

Det var slitsomt, men veldig gøy å leke denne leken. Den voksnes forslag på å løse uenigheten omkring hvem som skulle sitte på stolpen førte til en lek som barna synes var så gøy at i hvert fall Siri hadde lyst til å leke den igjen.

#### Oppsummering fra utforskende lek til voksenledet lek:

Jeg observerte utforskende lek i barnehagen. Det var barn som eksperimenterte med mark. Utforskende lek fremtrer ved at barna selv, på eget initiativ leker og prøver ut hvordan marken ter seg når den pensles og får løvetannblad på seg. På skolen og SFO så jeg ikke en slik form for lek. Det fantes en annen form for lek, og det var voksenledet lek. Leken startet etter at en voksen hadde gitt barna råd i hvordan de kunne dele på rørene ved å telle til tretti. Rådet utviklet seg til en lek, og fra å være en passiv lek ved å sitte på rørene ble det en svært aktiv lek hvor barna byttet på å løpe mellom stolpene.

Barns erfaring med utforskende lek er noe gjør ofte i barnehagen. Det er litt ekkelt å finne frosker og froskeegg, men barna liker å gjøre det. Det er ganske gøy å leke en lek som en voksen har vært med å påvirke i en positiv vei. Selv om det kan være ganske så slitsomt å løpe tretti ganger rundt stolpene, så er det veldig gøy.

## 6.0 Diskusjon

Med utgangspunkt i prosjektets toleddete problemstilling har jeg i de foregående kapitlene redegjort for tidligere forskning, relevant teori, vitenskapelig perspektiv, metode og jeg har presentert resultatene. Resultatene peker på hvordan leken fremtrer for meg som forsker, og hvordan barn erfarer lek på slutten av barnehagetiden og etter at de har begynt på skolen. Jeg skal nå diskutere resultatene i forhold til teoretisk perspektiv og tidligere forskning. Avslutningsvis vil jeg oppsummere mitt mastergradsprosjekt.

Studiet viser at barn leker, både i barnehagen, og på skolen og i SFO. I følge Lillemyr (2011) er dette karakteristiske trekk med det å være barn. Det synes å ligge i barns natur, det er en væremåte og det er noe barn gjør. Barn liker å leke, og spesielt når de selv kan velge hva de skal leke. Å leke med venner er noe barn foretrekker, men de kan fint leke alene også. (jfr. s. 42). Det handler om valgfrihet, og å kunne bestemme over sin egen kropp og lyst. Barn omfavner de omgivelsene de er en del av, som den verden de er en del av. I overgangen fra barnehage til skole må barna tilpasse seg sine nye omgivelser, og leken er en væremåte de er kjent med (Winnicott, 1995). De er erfarne *lekere* fra barnehagen, og de trer inn i leken etter at de har begynt på skolen. Leken har en sentral plass i barnehagens formål, den skal anerkjennes og det skal tilrettelegges for fri lek (Udir, 2017). Hilde Hogsnes Dehnæs diskuterer hvorfor kontinuitet er viktig i overgangen fra barnehage til skole og SFO, og forklarer at for "noen barn får de anledning til å "fortsette leken" og utvikle lek mens andre møter begrensinger i form av nye regler for hvor det er lov å leke og med hvem" (Hogsnes, 2014, s. 70). Det vil si at for noen barn fortsetter leken, etter at de begynte på skolen, fordi de har mulighet til det.

Gjennom en livsverdenstilnærming og et fenomenologisk perspektiv forsøker jeg i dette studiet å vise hvordan barns lek fremtrer og hvordan barns lek erfares i overgangen fra barnehage til skole. Gjennom den systematiske tekstkondenseringen kategoriserte jeg dataene fra observasjonene og intervjuene og kom frem til åtte kategorier. Kategoriene tar utgangspunkt i hvordan barns lek fremtrer og barns erfaring av lek. Barns lek fremtrer delvis likt i barnehage og skole/SFO, *den typiske leken*, men det er også noe som skiller institusjonene fra hverandre, *overgangslek*. Informantenes erfaring av lek beskrives i intervjuene, og jeg har fått forståelse for hvordan de erfarer lek i overgangen fra barnehage til skole. Informantene uttrykker blant annet både glede, tilhørighet, vennskap, frustrasjon,

smerte og anstrengelse omkring lek i overgangen fra barnehage til skole. Jeg vil først diskutere lekens fremtreden, og deretter barnas levde erfaringer med lek under hver kategori i forhold til teoretisk perspektiv og livsverdenseskstensialene *levd kropp*, *levd tid*, *levd rom* og *levde relasjoner*. Jeg starter med lek som kommer til uttrykk, både i barnehagen og i skole/SFO, det vil si den typiske leken i overgangen fra barnehage til skole. Den typiske leken, det vil si lek som ble observert både i barnehage og i skole/SFO, skal jeg nå diskutere om den skaper kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole.

### **6.1 Hvordan fremtrer lek i overgangen fra barnehage til skole/SFO?**

I dette studiet er det fire typiske former for lek som jeg har valgt å kalle *gjørelek*, *værelek*, *fotballspill* og *lagelek*. Disse begrepene kan minne om andre kategoriseringer av lek, slik som for eksempel Lillemyr (2004) kategoriserer lek i henholdsvis *rollelek*, *regelleg*, *bevegelseslek* og *konstruksjonslek*. Eller slik Tangen (1998) benytter følgende kategorier i sin studie, "Jeg lærer med å leke med kunnskapen på en måte!", *tradisjonelle familieleker*, *yrkesleker*, *medieinspirerte leker*, *bygge – og konstruksjonsleker*, *funksjonslek* og *fotball- og hockeyspill*. Det finnes også kategorier for lek etter barnas utviklingsnivå, og Smith (2009) deler inn lek etter alder og modningsnivå på barnet og benytter kategoriene *sosial interaksjonslek*, *sansemotorisk lek*, *lek med gjenstander*, *lek med språk*, *fysisk aktivitetslek* og *fantasi- eller latesomlek*. I tillegg plasserer han alt annet som ligner på lek i kategorien "playfull activities". Det vil si *utforskende lek*, *stereotypisk lek*, *lek gjennom gjøremål* og *regelstyrt lek*. Forskjellen fra dette studiets kategorisering av lek og andre tidligere nevnte studier, er at disse begrepene har sprunget frem fra barnas eget språk. Barna har ikke beskrevet sin lek ut i fra et tenkt utviklingsnivå, med det er lek som de har erfart i sin verden, fra deres livsverden. Gjennom fenomenologisk reduksjon har jeg stilt meg på avstand og observert barns lek - deres uttrykksmåte i verden. Og i intervjuene, har barna selv beskrevet og satt ord på den observerte og erfarte leken.

Dersom forståelse av lek sidestilles med Gadammers (2010) forståelse av spillet, slik som Steinsholt (2010) gjør, så er det kun de som leker som kan forstå leken. Ved bruk av barnas beskrivelse av den erfarte leken, slik de forstår den, vil det være fruktbart å kalle deres lek for noe de kan relatere seg til. De beskrev lek som noe de gjorde, i leken var de noe, de spilte, de fant og de lagde. Sutton- Smith (2001) argumenterer for at det er en håpløs oppgave å definere lek siden lek kommer til uttrykk på mange forskjellige måter. Slik sett vil ikke dettes studiets

kategorier for lek være fullkomment, da lek uttrykkes på forskjellig måter, og det vil være en umulig oppgave å definere ulike former for lek. Siden dette studiet har et fenomenologisk perspektiv på lek, så er det allerede implisitt en forståelse av subjektets erfaring av et gitt fenomen, og en vil da aldri kunne komme med en reell sannhet. Det er essenser av et gitt fenomen, leken, som kommer frem gjennom meg som forsker, men ikke minst de som erfarer leken, fra vår felles levde eksistens. Jeg vil nå diskutere hvordan denne leken fremsto, det vil si hvordan *gjørelek*, *værelek*,  *fotballspill* og *lagelek* kommer til syne. Disse formene for lek fremtrer både i barnehagen, på skolen og i SFO, og jeg vil forsøke å få svar på om hvorvidt disse lekene bidrar til kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole.

### 6.1.1 Gjørelek

Gjørelek er den kategorien jeg observerte mest av, både i barnehagen, på skolen og i SFO. Gjørelek vil si alt som innebærer fysisk bevegelse med eller uten gjenstander, slik som for eksempel å huske, sykle, klatre, løpe, turne, bryte og lekeslås. I barnehagen så jeg mer av slik lek, da de ikke hadde organisert barnehagedagen med aktiviteter foruten måltidene. På skolen skjedde gjørelek utendørs, både i skolens friminutter og i SFO – tiden. Tangen (1999) studerte ulike former for lek i en første og i en andre klasse og han benyttet seg av begrepet *funksjonslek* i kategoriseringen for lek som vil si "fysisk utfoldelse uten synlige roller eller fastlagte regler og tilsynelatende uten annet ytre mål enn aktiviteten selv" (Tangen, 1999, s: 55). Han registrerte dobbelt så mye funksjonslek i første klasse enn i andre klasse, men i andre klasse brukte barna lengre tid på funksjonsleken. Tangen registrerte mye forskjellig funksjonslek, og han tok tiden på leken. Dersom gjørelek, den observerte leken, hadde vært tatt tiden på, hadde leken kun tatt brøkdeler av sekunder. Barns gjørelek var veldig frem og tilbake, den var flyktig, og barna beveget seg fritt i omgivelsene. Et eksempel er fra en observasjon i barnehagen (jfr. s.43):

*Guttene løper frem og tilbake. Det er en som leder an og de andre henger på. De klatrer over det lille klatrestativet og videre bort til det store klatrestativet. Erik klatrer opp og slenger seg opp på det øverste partiet. I mens Erik klatrer opp, hadde guttegjengen snudd og løpt av gårde. Erik roper «vent!», og skli ned sklia.*

Gjørelek i form av å bryte eller lekeslås forekom på begge steder. Jeg kunne se barn i vennskapelig form bryte med hverandre i lek. Et eksempel er fra barnehagen hvor Fredrik og en annen lekeslås på haugen. En voksen kom opp på haugen etterhvert og spurte om hva de

drev med. Fredrik svarte da at det bare var en lek. Jeg observerte Fredrik bryteleke på skolen også. Smith (2009) karakteriserer brytelek med blant annet positivt ansiktsuttrykk, likestilling, selvbeherskelse, rollebytte og frivillighet. Smith sier riktignok at i skolen er det mindre rom for slik lek, da intensjonen bak leken ofte kan misforstås fra de voksnes side. Tangen (1998) observerte seks tilfeller av lekeslåsing, og da var fem av de under av- og påkledning.

En annen gjørelek som eksisterte på begge steder var klatring, men jeg observerte mer klatring på skolen. I barnehagen observerte jeg barn som klatret på klatrestativ, men det var korte sekvenser og det så ut som om klatringen var en del av annen lek slik som eksempelet over. Trærne i barnehagen var for høye til å komme seg opp i, mens på skolen var det mer egnede trær for å klatre i. James J. Gibsons (1979) begrep *affordance* kan være fruktbar å trekke frem i denne sammenheng, da det vil være mulig å beskrive i hva som skjer mellom en aktør og miljøet det er i og den handlingen som aktøren gjør. Det er miljøet rundt som utløser en handling hos barnet, slik som for eksempel i klatretrærne på skolen. Det er andre barn som klatrer i trærne, de andre barna ser dette og velger å gjøre det samme.

Det kan jo virke som om apparatene har blitt erstattet med trær, da leken i barnehagen ofte var sentraliserte rundt apparatene, mens i skolen skjedde mye av leken rundt og oppe i trærne. Selve aktiviteten klatring er jo noe barna hadde gjort tidligere, og på den måten er det kontinuitet. Allikevel virker det som at trærne ga mer utfordrende lek enn de vante klatrestativene i barnehagen, og på den måten får barna utviklet sine klatreferdigheter i leken. Hogsnes (2014) trekker frem Brofenbrenners (1979) begrep *transkontekstuell dyade* og forklarer det som barnet har med seg av erfaringer fra barnehagen vi skape trygghet og forutsigbarhet. Klatringen på klatrestativet i barnehagen er erfaringer som barna har med seg, og som de kan bygge videre på med en mer utfordrende og eksperimentell lek i trærne. Tidsmessig opprettholdt selve klatringen seg lengre på skolen enn i barnehagen, og det kan komme av barns motivasjon for å mestre nye handlingsmønstre. Smith (2009) skriver at mengden fysisk aktivitetslek synker etter at barna begynner på skolen, siden lek skjer for det meste i skolens friminutt. Han sier det er flere faktorer som fører til at barna er mindre fysiske, men det har mye å gjøre med omgivelsene de leker i.

I barnehagen husket de mye, spesielt på fugleredehuskene, men også på de vanlige huskene. Det var husker på skolen også, men det var dumphuska som tiltrakk mest. Det var ikke dumphuske i barnehagen, så dette var noe nytt de møtte etter at de begynte på skolen. Derimot



er dumphuske en aktivitet som kan sidestilles med å huske når to husker sammen, da det innebærer en dynamisk bevegelse med minst to deltagere som samarbeider om å få hverandre til å gå opp eller ned på dumphuska. Riktignok valgte flere av barna å huske når de lekte alene. Det kan jo komme fra et behov for hvile i en ellers så hektisk barnehage- eller skoledag. Et eksempel er fra intervjuet med Siri i barnehagen, da svarer hun at hun liker å huske når hun leker alene. *Jeg pleier liksom å ville huske alene da* (Siri). Basert på Sutton – Smiths (2001) formeninger om at leken er flertydig og kan komme til uttrykk på mange forskjellige måter, kan ikke det å huske plasseres innenfor verken en kategori kalt funksjonslek, gjørelek eller bevegelseslek. Dersom, vi ser på huskelek ut ifra hans *seven rhetorics*, så kan det være at noen ganger husker Siri alene når hun leker eller rett og slett for å få seg en pause fra den hektiske barnehage- eller skoledagen. Eller når hun husker med en annen, så uttrykkes vennskap gjennom leken på huskene. For Gadamer (2010) vil gjørelek være et subjekt i seg selv, og det lekende barnet trer inn og lar seg leke med, om det er å huske, klatre, løpe, sykle eller bryte. I gjørelek fremstiller barnet seg selv, enten alene eller sammen med andre, og lekens uttrykk kommer til syne gjennom det kroppslige barnet. Barns fysiske kropper kommer til syne i lek. Jeg observerte barn i lek som løp, hoppet, klatret, kastet, sparket, gravde, brøt og lekeslås. Med kroppen beveget de seg rundt, på eget initiativ og selvstyrt, rundt omkring i omgivelsene. Om det var å klatre i trær, grave i sandkassa, sparke fotball eller løpe etter hverandre, så var de kroppslig tilstede i leken. Dette kan beskrives ut ifra Smiths definisjon på fysisk aktivitetslek; som grov-motoriske bevegelser i en lekekontekst. Eller Tangen (1998) sin funksjonslek; fysisk utfoldelse, uten fastlagte regler og aktiviteten er mål i seg selv. Men det som Smith (2009) ikke beskriver, og for øvrig heller ikke Tangen (1998), er barns erfaring av denne form for lek. Erfaringer er subjektive og det enkelte barn vil nok erfare funksjonslek på forskjellige måter.

Torben Rasmussen (1996) forklarer kroppens forutsetninger og eventuelle begrensinger med kroppsbilde og kroppsskjema. Kroppsbilde er vår kroppsbevissthet, hvilket syn og tanker vi har om vår egen kropp og dets fremtreden. Det er umulig å se vår egen kropp i bevegelse, foruten om vi har en tredimensjonal avbildning av vår kropp i bevegelse. Men selv om vi har det, vil våre øyne fokusere på deler av kroppen, så på den måten ha kun et delvis bilde av vårt kroppsbilde. En dypere forklaring kroppens muligheter beskriver Rasmussen kroppsskjemaet som vår implisitte viten om vår egen kropps muligheter, det førrefleksive tilstedeværelse i verden som vi lever i. Når barnet klatrer i treet for første gang, må barnet vurdere om det faktisk når opp til greinen og kjenne på kroppen om den fysisk sett mestrer å

klatre i trær. Antakelig har barnet klatret før, muligens på lavere gjenstander, og kroppen vet dette. I kroppsskjemaet ligger det bevegelsesmønsteret som kan trekkes frem, og barnet kommer seg opp i treet, så lenge den når opp til greinene.

### 6.1.2 Værelek

Værelek eksisterte både i barnehagen og på skolen, og kommer til syne ved at barna, sammen med andre, samhandler, samarbeider og trer inn i ulike roller i lek. Jeg kunne høre barn snakke om at de *var noe*, slik som at noen var syke, var mammaen, politi eller tyv. I barnehagen fremkom værelek i større grad, og det kan komme av at det var andre former for lek som tiltrakk mer. Tangen (1998) fant en merkbar nedgang på rollelek fra første til andre klasse. Han fant mest rollelek i første klasse og konkluderer med at første klasse hadde mer tid til å komme i gang med rollelek, og det kan være hovedgrunnen til nedgangen. Det var kun rollelek i andre klasse med fastlagte rollefordelinger som gjentok seg. Han sier at tid, spesielle steder og et behov for ro er nødvendig for å komme i gang med rollelek. I barnehagen var det mye tid for værelek, mens i skoletiden var det kun i friminuttene de kunne innta værelek. På SFO var det mer tid for rollelek, omgivelsene var delt med færre barn og siden det var færre barn ute ble det mer ro.

I observasjonene av værelek i barnehagen la jeg merke til ulike væreleker. Det var hyppig forekomst av former for fangeleker, hvor noen barn var politi og noen andre var tyver. Jeg kunne se barn løpe, eller sykle rundt, etter andre barn og jeg kunne høre barn samhandling slik som at «der er han!» eller «ta han!». Et eksempel er med Jørn i barnehagen (jfr. s. 45):

*Jørn er i full fart på en sparkesykkel. «Heia, heia!» roper et lite barn. «Du visste ikke at vi jobbet i politiet?» roper Jørn. Det lages sirenelyder. De er fire gutter som suser rundt på sparkesykkel. «Det er bare vi som kan kjøre her!» roper Jørn. De kjører igjennom tunnelen. Det ser ut som om de prøver og fange den som er på trehjuls sykkel. De klarer å sperre trehjuls syklisten. Det ropes: "overgi deg!"*

En parallell til væreleken er det Åm (2000) beskriver om den sosiale fantasileken. Hun sier den er mangfoldig og et svært sammensatt fenomen, det skjer på forskjellige bevissthetsplan og gjennom språket, dem imellom, forstår barna hvor de er. Vi får vite at Jørn jobber i politiet, ved at han bruker språket, både ved at han lager sirenelyder og at han forteller det til oss andre utenfor leken. Et annet eksempel på dette er lekeslåssingen mellom Fredrik og en annen jente

på haugen i barnehagen. Da den voksne kommer opp og hører om hva de driver med, svarer Fredrik at de bare øver seg for å leke Hulken. Hulken er en superfigur med uante krefter, og slik sett kan en forstå at barna ønsker å vise styrke med lekeslåssing. Men når den voksne avbryter leken, beskriver Fredrik at de bare leker. Fredrik er ganske så klar på at dette ikke er en ekte slåsskamp. Rasmussen (1990) benytter begrepet fantasilek for å forklare at barns lek skjer i en slags fantasiverden som barnet selv vet at ikke er virkelig. Ved å bruke språket uttrykker barn hvilke roller de er i leken og de veksler mellom å snakke i fortid eller nåtid.

Det eksisterte værelek på skolen også. Jeg observerte riktignok værelek i mindre grad enn i barnehagen, men et eksempel er når Fredrik leker at de er *slåmenn*. Jeg fikk vite i det etterfulgte intervjuet at det var dette de var, men jeg observerte ganske så tydelig at det var en form for værelek. Det så ut som om et av barna hadde en rolle som leder hvor han kommanderte de andre til å utføre visse handlinger, og de responderte tilsynelatende frivillig på det. Leken skjedde i et av skolens storefri og startet så og si med en gang de kom ut til storefri. Siden leken startet så umiddelbart kan en tenke seg at leken var planlagt på forhånd, slik som Tangen (1998) vurderer om rollelek i sin hovedfagsoppgave. Leken foregikk på hele skolens uteområde, hvor de da forflyttet seg rundt. Væreleken krevde sådan ikke et spesielt sted og heller ikke ro, da leken var ganske så voldsom og flyktig. Leken startet i sandkassa, og sluttet på andre siden av skolebygget ved fugleredehuskene rett ved storefrislutt. Værelek lekte de også i barnehagen, og denne formen for værelek observerte jeg også i barnehagen. Det samme barnet som kommanderte de andre på skolen, hadde jeg også sett i barnehagen. Fredrik bekreftet dette i intervjuet på skolen. Leken i barnehagen fremtrer på følgende måte (jfr. s.49):

*Det ropes: "Vi er sterke gutter!". Erik hopper av fugleredehuska og løper etter. De løper bort til klatrestativet. Fredrik sier: "han vil at vi skal løpe hele tiden". Jørn svarer "det er sånn vi blir raske av". Erik tar en sparkesykkel, sparker etter og roper: "guttaboys!". Fredrik roper: "guttaboys, vi stikker!". Etter noen få minutter er de fem gutter oppe på haugen. De bryter, og forteller hva de skal være. To skal være Hulken. En sier at han kan bli til en zombie.*

Det er kontinuitet i denne væreleken, da det er det samme barnet i barnehagen som kommanderer eller er "sjef" for de andre barna. Både på skolen og i barnehagen var det en slik rollefordeling, det var en som ledet leken og det var barn som lot seg lede. Siden

væreleken startet så umiddelbart i storefri, ser det ut som at de hadde planlagt leken og fordelt rollene på forhånd. De brukte ikke tid på oppstarten, og dette kan knyttes opp mot med det Tangen beskrev om rolleleken til andreklassingene. Når leken var planlagt på forhånd, så fikk de tid til å leke rollelek. I tillegg til at væreleken så ut til å være planlagt på forhånd, så var dette en lek de hadde gjort før i barnehagen. Væreleken handlet om at det var et barn som styrte de andre barna i leken. Den var fysisk i den forstand at de skulle vise styrke, og de inntok roller som superhelter eller "slåmenn". Slik som Lillemyr (2004) forklarer at barnet får uttrykt sine indre drifter gjennom leken, så er det mulig at barna gjør dette i væreleken. Fra et utviklingsperspektiv vil en slik form for værelek forklares ved at det ligger i menneskets natur å prøve ut sine fysiske muligheter og videreutvikle dem. De får og mulighet til å fremstille seg selv ved å vise sine styrker mot andre jevnaldrende for å vise hvilke ferdigheter de besitter. Hvis vi ser på denne væreleken gjennom Gadamers (2010) øyne, så er det leken som gjør at leken som får barna til å handle slik de gjør. De går inn i leken og lar seg leke med som rollen som "slåmenn", "Hulken", politi eller tyv. Og gjennom væreleken dannes de, de lærer om seg selv og andre, sine begrensinger og muligheter i omgivelsene. Steinsholt (2010) bruker begrepet selvforglemmelse, i leken kan barna tro at de er "Hulken" eller en annen enn det de er. Og Sutton-Smith (2001) vil nok være enig om at denne selvforglemmelsen kan gi barna mulighet for pause fra den ellers så alvorlige hverdagen.

### 6.1.3 Fotballspill

Fotballspill var også noe som skjedde både i barnehagen og i skole/SFO. Selv om omgivelsene på skolen innbydde til mer fotballspill på grunn av flere arenaer, så skjedde fotballspill i barnehagen også. Det virker som fotballspillet på skolen ser ut til å ha blitt mer kontekststyrt, ved at de benytter seg av oppsatte fotballbaner. Fotballspill i barnehagen kunne skje hvor som helst, men på skolen var det tilrettelagt for fotballspill på tre steder; grusbanen, gressbanen og ballbingen.

Ballbingen deles med flere, og er fordelt til de ulike trinnene i skolens storefri.

På SFO derimot var ballbingen mer tilgjengelig, og da spilles det fotball med barn i flere aldersgrupper. I barnehagen var fotballbanen alltid tilgjengelig, men allikevel skjedde ikke fotballspill i like stor grad som på skolen. Det kan jo tenkes at omgivelsene på skolen innbyr til mer fotballspill, eller at fravær av tilgjengelig fotballarenaer fører frem til et større ønske om å spille fotball. Tangen (1998) skrev og i sin studie at skolen hadde laget en ordning slik at andre klasse ikke alltid kunne bruke fotballbanen på skolen. Dette førte til en usikkerhet om

hvor de skulle spille fotball. Likevel spilte barna fotball et annet sted; utenfor banen. Tangen (1998) benytter seg av Garveys (1979) forståelse av organisert spill, og forklarer at på grunn av barnets modningsnivå så vil vi se lite deltakelse av organisert spill før barna er i fem- seks årsalderen, eller at de har begynt på skolen. Garvey (1979) selv skriver at

spill er lekeaktiviteter som er blitt en slags sosial institusjon., Barndommens spill er utformet med klare regler som kan uttrykkes presist. (...). De kan bare eksistere under den forutsetning at alle aksepterer og holder seg til et bestemt sett regler. Brudd på reglene fører som oftest til spesielle straffer og sanksjoner. (...) Det er reglene som er det viktigste for spillet (Garvey, 1979, s. 111-112).

Forskjellen på fotballspillingen i barnehagen og i skolen, slik som jeg observerte det, var at fotballspillingen i skolen ble mye mer intens. Det jeg mener med intens var at barna var mye mer aktiv i spillet. Dette gjaldt spesielt når de var i ballbingen. Det var jo selvfølgelig mange flere spillere på banen enn det var i barnehagen, noe som kan føre til at spillingen virket mer intens. Spillet pågikk hele tiden, og spesielt når de spilte i ballbingen. Det var og tettere oppfølging av regler, og da i form av sanksjoner. Jeg observerte fotballspill i et litt lengre friminutt under feltarbeidet. Jeg la merke til at de hadde visse prosedyrer og regler slik som inndeling av lag, innkast og frispark. Det var ingen grense på hvor mange deltakere som kunne være på hvert lag, men det skulle være en keeper i mål på hvert lag. Her er et utdrag fra feltnotatene (jfr. s.52):

*Karl får tak i ballen. Det er flere barn rundt han. Karl skyter mot mål. Erik ramler rett etter. "Frispark! Mur!" ropes det. "Er det frispark eller straffe?" roper Karl. Barna stiller seg på en lang rekke, Karl stiller seg i mål. Karl instruerer muren: "Dekk opp der! Sånn! Baklengs!" Motstanderen tar frisparket, ballen fyker over muren, men treffer rett i stanga og ut av banen. "Innkast til oss!" ropes det. En motstander får tak i ballen og scorer på Karl. "2-0 til oss!" ropes det. Karl tar ballen og løper ut av mål. Flere barn løper rett mot han, og sparker etter ballen. Karl ramler. "Frispark!" ropes det.*

Slik som Garvey (1979) beskriver om spill, så er det sanksjoner for dem som bryter reglene. I dette tilfellet ble det frispark to ganger. Barna irettesatte seg etter reglene og frisparket skjer. I barnehagen ble fotballspillingen en mye mer til- og- fra- aktivitet, hvor "kampen" kunne plutselig stoppe opp litt for at de skulle studere en bie eller et fly som fløy forbi (jfr. s. 51). Dette kan jo komme av at de hadde mindre tidspress på seg i barnehagen, og at det ikke var noe konkurranse om fotballbanen. Det var de eldste i barnehagen som spilte fotball, mens på skolen var det barn fra første til syvende trinn som spilte og måtte dele på arenaene. Selv om det tilsynelatende var mer eller mindre kaotisk i fotballspillet, så beveger barnekroppene seg etter ballen. De er hva fenomenologien kan kalles intensjonelle. For å forklare hvordan kroppen er intensjonell, trekker Øyvind Standal (2017) frem Maurice Merleau-Pontys beskrivelse av hvordan en fotballspiller blir en del fotballbanen. Det skjer et samspill mellom fotballspilleren og fotballbanen, og fotballspillerens kropp er intensjonell basert på spillerens praktiske kunnskaper om fotballspill. Fotballspilleren vet hvilken vei mål er, og beveger seg i samspill med banen, ballen og de andre spillerne. Barnekroppenes samspill i ballbingen, eller på gressplen i barnehagen, er intensjonelle i den form av at de deler tilsynelatende den samme praktiske kunnskapen om fotballspill.

Fotballspill er kontinuitet i overgangen fra barnehagen til skolen, da det skjedde fotballspill både i barnehagen og i skole/SFO. Allikevel hadde fotballspillet utviklet seg, ved at det var flere regler å følge. Dessuten vil de daglig se "rollemodeller", eldre fotballspillere, som de kan se opp til og forsøke å etterligne. I barnehagen var det et barn som hadde status som «den beste fotballspilleren» som alle ville være på lag med, mens i skolen var det flere med denne statusen. Jeg kommer ikke til å utdype dette videre, men en kan kanskje si at konkurranseaspektet ved fotballspillingen kommer tydeligere frem etter at de hadde begynt på skolen. Det var flere om ballen, og det var konkurranse om å få banen.

#### 6.1.4 Lagelek

Den siste karakteristiske formen for lek i dette studiet er lagelek. Lagelek i omgivelsene kommer til uttrykk både i barnehagen og i skolen, og lagelek skjer spesielt i sandkassa. Flere av barna uttrykker at de liker å leke i sandkassa, og spesielt når det regner. Lek med sand skjedde også utenfor sandkassa i barnehagen. Det regnet ikke de dagene jeg var på feltarbeid, men i barnehagen satte de voksne frem vannstasjoner, så barna benyttet seg av det for å blande sammen sand, vann og løvetann. Her et eksempel fra feltnotatene i barnehagen (jfr. s. 55):

*Tiril sitter ved siden av det lille klatrestativet og rører i en gryte sammen med Vilde og en jente til. Hun sier "vi kan lage heksegryte!". To av barna løper av gårde og kommer tilbake med vann og løvetann. Tiril fyller sand i stekepannen. "Æsj!" sier en jente som går forbi. Vilde tar over røringen, mens Tiril henter med vann. Emma kommer og blir med på leken. Etter hvert sitter alle fire rundt gryta. De heller sand og løvetann opp i gryta. De bytter på å røre. Emma løper til huska. Tiril går bort til Emma og spør: er du ikke med lenger?". "Joda! Jeg bare leker!" svarer Emma. Tiril hopper opp på den andre huska. Tiril roper til fjerdemann som sitter ved gryta: "jeg er fortsatt med, men vi er bare i parken".*

Materialene for å lage "heksegryte" var tilstede i barnehagen, og barna samarbeidet om å hente vann, sand og løvetann. De delte på å røre, og alle bidro i leken. Det var et felles prosjekt, og ser vi ut fra hva Olofsson (2004) beskrivelser om «late-som-leken» er det jentene i leken som vet at dette er bare heksegryte på liksom. Jenta som gikk forbi synes det var tydelig ekkelt med gjørmeblandingen i gryta. Der ser ut som at jentene var først i undersøkelsesfasen, hvor de ser hva som skjer når de blander alt sammen og etter hvert kom de inn i bearbeidingsfasen med en gang de sa "vi kan leke heksegryte!".

Lagelek i barnehagen fremkom også uten menneskeskapte midler, hvor de da benyttet seg av naturmaterialer i omgivelsene. Kim for eksempel sier at hun liker å lage dyr av det hun finner. "Å lage dyr av kongler og pinner" (Kim). I barnehagen var det et skogholt hvor det var lett å finne kongler og pinner. På skolen derimot var det mange trær, men disse trærne var beplantet og spredt rundt omkring på skolens område. Og så vidt jeg vet fantes det verken gran eller furutrær der. Barnehagens uteområder var en del av et skogsområde, så slikt sett innbyr omgivelsene i barnehagen til mer lagelek av naturmaterialer enn i skolen. Winnicott (1995) sier at gjennom lek kan barn være kreative, bruke hele sin personlighet og på den måten finne seg selv. Kim var tydelig en jente som likte å pusle med gjenstander, om det var sand, mark eller andre naturmaterialer så likte hun å leke lageleker. Jeg fikk inntrykk av hennes personlighet gjennom leken hun gjorde, at hun er en rolig jente som foretrekker rolig lek i sitt tempo. Olofsson forklarer at "uten lek ingen oppfinnelser, uten lek ingen spøkefulle påfunn og

komedier, uten lek med lego og klosser, ingen iderike aktiviteter, uten skribling med penn, kritt og farge (...) osv. ingen kunstnere, malere og skulptører" (Olofsson, 2004, s. 49).

Det var mye lagelek i sandkassa, hvor de gravde i sanden og fylte sand i bøtter og siler. Sandkassa på skolen var betraktelig mindre enn i barnehagen og i tillegg var det mindre tilgjengelig sandkassaleker på skolen. Det virker som om lagelek kommer mer til uttrykk i SFO –tiden enn i skoletiden, da flere av barna beskriver at de liker å perle eller å bygge med klosser når de er på SFO. Det kan jo være at på SFO er utstyr for slik lek mer tilgjengelig, da de ofte arrangerer aktiviteter som barna kan velge mellom. I barnehagen var diverse utstyr for lagelek stort sett alltid tilgjengelig, og spesielt når de var innendørs. Dette er noe som gjelder for generelt de fleste barnehager da det står beskrevet i Rammeplanen til barnehagen at barnehagen skal sørge for at barna «har tilgang til ting, rom og materialer som støtter opp om deres lekende og estetiske uttrykksformer» (Udir, 2017). Jeg observerte ikke så mye lagelek innendørs, verken i barnehagen, på skolen eller SFO, da de for det meste var utendørs under observasjonene mine. Jeg observerte korte sekvenser innendørs i barnehagen hvor de perlet, bygget med Lego og pluss pluss eller tegnet. Lengre lageleker skjedde for det meste i sandkassen. Og i barnehagen var det et utekjøkken ved siden av sandkassen, så de brukte ofte det i sammenheng med sandkasseleken. Det var ofte flere sammen som lekte i sandkassen, og her er et eksempel fra feltnotatene i barnehagen (jfr. s. 56):

*Fredrik tar med seg en spade full av sand og bærer på en stekepanne. Han legger sand i stekepanna. En av de andre heller sand opp i silen, mens den andre holder silen. Fredrik må vente litt før han kan helle sanden sin opp i silen.*

Dette var tydelig samarbeid i lageleken hvor de hadde ulike roller, noen holdt silen mens andre helte sand opp. Om det var en form for værelek de hadde, klarte jeg ikke å få fatt på, da de nærmest gjorde dette uten språk. De handlet nesten mekanisk, akkurat som om de hadde gjort dette før. Å sile sand kan jo føre til at det ligger igjen større steiner i silen, slik at sanden i bøtta blir finkornet. Det var uansett et samspill mellom barna, de visste hvem som skulle gjøre hva i lageleken, men hva det skulle bli eller hva hensikten var, er det kun de som vet. Og ser vi på lageleken gjennom Gadamer's (2010) øyne, er det nettopp dette som skjer, at det er de som leker leken som kun kan forstå.



## 6.2 Hvordan fremtrer lekens endringer i overgangen fra barnehage til skole/SFO?

Jeg skal nå diskutere endringene av lek i overgangen fra barnehage til skole. Jeg kommer til å beskrive hvordan disse endringene fremtrer og knytte det opp mot relevant teori og tidligere forskning. Jeg vil starte med kategorien fra *heldagslek til pauselek*, før jeg tar for meg *fra lekne voksne til faddere* og til slutt *fra utforskende lek til veiledet lek*.

### 6.2.1 Fra heldagslek til pauselek

Når jeg skriver *heldagslek*, så mener jeg at leken fremtrer tilsynelatende hele dagen. Fra barna kom til barnehagen og til de gikk hjem fremtredes leken i form av de de tidligere nevnte lekene *gjørelek*, *værolek*, *fotballspill* og *lagelek*. Leken kunne starte når barna selv initierte til det, og den ble kun avbrutt av innlagte spisepauser fra de voksne side. Dette har selvfølgelig noe med formålet med barnehagen, at de skal legge til rette for barneinitiert lek. *Knappeleken* er et eksempel på en form for heldagslek, hvor barna over tid planla og lekte. Det var barneinitiert, det var ikke styrt av verken voksne eller tid, den startet når barna selv ville det, og den avsluttet når de følte for det. Det var en lek de pleide å leke på klatrestativet, men denne gangen lekte de den på fugleredehuska forteller Siri. "*Det var den leken vi pleier å gjøre på klatrestativet, bare at vi lekte den på fugleredehusken*" (Siri). Hun forteller videre at de lager knapper og så bruker de dem i leken. "*På grunn av at vi noen ganger leker vi at vi har sånne knapper på klatrestativet som vi har for når vi skal sove, lage mat og sånt*" (Siri).

På skolen fremtrer pauselek den observerte leken i friminuttene. SFO inkluderes ikke sådan i denne karakteristikken, da "SFO skal i større grad enn skolen være en arena der barn kan leke uforstyrret - under tilsyn av, men uten unødig innblanding fra voksne. Leken som metode representerer en viktig forutsetning for det arbeidet som gjøres i SFO" (Oppl, 1997, §13-7). Og siden SFO ikke er et heldagstilbud, ser ikke jeg det som en del av "heldagslek", bortsett fra dager hvor skolen er stengt slik som noen uker i sommerferien, høstferien og vinterferien.

På skolen ble informantene presentert for det jeg har valgt å kalle pauseleker. Om det faktisk kan kalles det eller om det bare faller inn under andre aktiviteter, vil nok Smith (2009). plassere under "playfull activities". Men siden det meste fremtrer i skolens friminutt, hvor barna selv kan velge hva de skal gjøre, har jeg inkludert dette under pauselek.

Trivselslederaktivitetene (TL-aktivitetene) er en av disse pauselekene som jeg nå skal diskutere. TL-aktivitetene var velorganiserte, og det var et svært populært tiltak. Reglene er tydelige, og barna lar seg lede. Siden det er barn som leder andre barn får barna mulighet til

sosialisering i omgivelsene (Lillemyr, 2004). Aktiviteten er frivillig, men om det er en lek i den forstand som for eksempel *knappeleken* som skjedde i barnehagen, er jeg mer usikker på. Jeg kommer ikke til å komme inn på ulike maktrelasjoner og analysere dette, men jeg kan vel si at det var en aktivitet som ble tilbudt i skolens frikvarter, og at den var da lagt opp som en pauselek. Den er begrenset i den form av at det er TL-lederne som leder aktivitetene og det er de som har tilgang til utstyret. Jeg observerte Erik delta på en TL-aktivitet i et storefri. Han deltok under hele storefri og aktiviteten gikk ut på å holde ballen opp i luften med en racket og uten at den skulle lande på spillerens rute. Dersom det skjedde, så var spilleren ute.

En annen pauselek som fremtrer er "dohar'n" og de andre felleslekene lærerne introduserte i stasjonsundervisningen. Om det faktisk er lek eller et pedagogisk virkemiddel kan det nok være uenighet om. Emma beskriver hvordan lekens regler er: *"Det er sånn at når man blir truffet av dohar'n, på ryggen eller noe annet sted, så blir man en do. Da setter man seg liksom sånn her! Og så kommer en og setter seg her, drar ned og da er man fri"*. (Emma). Emma og mange av de andre informantene likte godt denne leken, men jeg så ikke noe mer av den i løpet av feltarbeidet på skolen. Lånekortene er et annet tiltak som skolen har som barna kan benytte seg av til leken. Det ansvarligjorde barna ved at når de låner noe, så må de passe på utstyret og levere det tilbake. Men samtidig begrenser det barna, ved at dersom de ikke har lånekortet, så får de heller ikke låne utstyret. Siri forteller at hun liker å hoppe tau, men hun kan ikke gjøre dette når som helst. Det er kun når hun kan bruke lånekortet i storefri. *"Det betyr at man kan låne hva som helst i låneboden. Det er lånekort i storefri"* (Siri). Slik å forstå er det kun i storefri hun kan velge å hoppe tau, eller når noen voksne tar frem hoppetau. Hennes levde erfaring av å hoppe tau vil da kunne uttrykkes ved at levd rom er at hvis hun har lånekort så kan hun hoppe tau, levd kropp vil si at hun sjeldent hopper tau, levd tid det er kun i storefri og levd relasjoner er at hun kan kun hoppe tau med andre hvis de også har lånekort, derfor begrenser lånekort barns erfarte lek.

Om disse pauselekene er lagt opp for å forhindre å slukke barnets gener slik som Sommer (2017) beskriver nåtidens epigenetiske paradigme. Det er risiko ved at barn ikke leker, de skal helst fylle fritiden sin med verdifull aktivitet og lek til enhver tid. Dersom vi ser på det Lillemyr (2004) forklarer at leken har mange funksjoner for barnet, slik som å stimulere til barnets sosialisering og læring av kommunikasjon og samhandling, vil de barna som ikke leker utvikle mangler eller ferdigheter for å fungere i samfunnet. Den frie leken må styres slik

at samfunnet unngår tapt arbeidskraft og belastninger i form av sosiale stønad og i verste fall offentlige helsebehandlinger.

### 6.2.2 Fra lekne voksne til faddere

I barnehagen observerte jeg lekne voksne, det vil si voksne som deltar i barns initierte lek. Lekne voksne fremtrer ved at involverer seg i det barna selv er opptatt av, det barna selv ønsker å leke eller leker. Et eksempel på hvordan dette fremtrer er inne på avdelingen i barnehagen (jfr. s. 63):

*Erik går inn på utstyrsrommet og finner fram spagettiglasset. Han tar ut en del spaghetti, deler ut til noen andre barn og kommer inn på avdelingen. Han går rundt og spiser på spaghetti og går bort til byggebasen. Erik og et annet barn begynner å fekte med spagettien. En voksen kommer bort til han og spør om han kan få prøve. Den voksne stikker spagettien gjennom et lite hull på et lite tårn. Erik prøver. Etter hvert kommer det flere barn til og prøver de også. Etter noen forsøk, spiser barna, og den voksne, opp spagettien".*

Denne seansen viser hvordan den voksne trer inn i leken med spagettien. Sommer (2015) ville muligens beskrevet dette som veiledet lek, som vil si at den voksne blant annet legger til rette i miljøet med leketøy, lar barna igangsette lek og samtidig er den voksne interessert i hva barna leker. Den voksne forhindret ikke barnet i å hente spaghetti fra materialrommet, men lot barnet få leke med det. Dessuten viser den voksne interesse for barnets lek og blir med i leken. Sommer beskriver videre at den voksne kan bidra med kunnskap eller måter å se ting på som barna selv ikke har tenkt på, og på den måten utvide barnas handlingsrepertoar. Og det er nettopp dette som skjer, den voksne stikker spagettien inn gjennom hullene, og så begynner barna rundt å gjøre det og. Leken avsluttes ved at de spiser opp spagettien. Levde relasjoner kommer til uttrykk gjennom den voksnes tilstedeværelse i barnets lek.

På skolen så jeg ikke en slik form for vokseninvolvering i barns lek. Det kan være at de voksne i skoletiden hadde en annen rolle i friminuttene; som inspektører. Det jeg derimot observerte som fattet min oppmerksomhet, var fadderne. Noen av informantene var veldig

opptatt av fadderne sine, og ønsket så ofte de kunne å få leke sammen med dem. I et av storefriminuttene under feltarbeidet observerte jeg Tiril og Kim leke sammen med en fadder. De lekte først en form for fangelek, før de satte seg ned og spilte tre på rad. Jeg spurte Tiril om hun pleier å leke med fadderens sin. Men da svarte Tiril at det ikke skjedde så ofte: «*ikke så ofte, men noen ganger så er hun litt opptatt*» (Tiril). Å leke med et eldre barn kan ha flere fordeler for barna i første klasse. For det første så kan det være betryggende, da førsteklasingene er de minste på skolen. De kommer fra barnehagen, hvor de var vant med å være de eldste, og sånn sett er det diskontinuitet av deres erfaring av overgangen fra barnehagen til skolen. For det andre vil faddere delta i den barneinitierte leken. Avstanden er heller ikke så stor, da fadderens går i femte klasse, Det betyr at det ikke er så lenge siden fadderens selv gikk i første klasse. I tillegg er en femteklasing fortsatt et barn, og leker antakelig fortsatt og forstår seg lettere på lekespråket. Videre er fadderens mest sannsynlig godt kjent i lekeområdet, og kan da vise steder for lek til førsteklasingene- På den måten kan overgangen fra barnehagen til skole oppleves lettere for barna. Daniel Winnicott (1995) beskriver lek som et overgangsfenomen, og det er i rommet mellom dem som leker som gjør at den enkelte kan finne seg selv og være kreativ. Fadderens vil ifølge Winnicott dra fordeler av å leke med fadderbarna, da leken kan skape god helse, gi mulighet for relasjoner og forbedre kommunikasjonen med seg selv og andre. Selv om fadderens fortsatt selv var et barn, så lekte den leker som førsteklasingene var opptatt av. Fadderens viste interesse for fadderbarna, og fikk antakelig annerkjennelse for at de ønsker å være med henne. Derimot var ikke dette en daglig hendelse, slik som Tiril beskriver. Fadderens lekte med fadderbarna når hun hadde tid, og slik sett erfarer nok Tiril at dette er noe som ikke skjer så ofte.

### 6.2.3 Fra utforskende lek til veiledet lek

I barnehagen observerte jeg mye utforskende lek. Selv om noen ikke vil kategorisere utforskning som lek, vil jeg si at mine observasjoner av en slik form for utforskning for lek. Smith (2009) ville nok plassert dette som "playful activities" og ikke som lek. Det eksempelet jeg vil trekke frem er da Kim lekte med mark. Hun utforsket hvordan marken reagerte da hun penslet den eller da hun strødde løvetann på den. Da jeg spurte Kim om hva hun gjorde i leken, så svarte hun: "*Vi kilte dem*" (Kim). Å kile og bli kilt er en subjektiv følelse med kroppslig reaksjon. Ved at hun ilegger en følelse på marken, beskriver hun at marken følte at den kiltes da hun penslet marken. Slik å forstå forklarer hun markens reaksjonsmønster med hennes egen erfaring av å bli kilt. Gadamer (2010) ville nok ikke beskrevet leken med marken

verken som en utforskende lek eller "playful activity". Han ville nok sagt at det er kun Kim som kan sette ord på hva hun gjorde i leken.

Jeg så ikke en slik utforskende lek på skolen. Om det eksisterer eller ikke kan jeg ikke konstatere. Ingen av informantene verken gjorde en slik lek eller fortalte om at dette var en lek de gjorde på skolen. Det fremtrer derimot en annen form for lek på skolen, og den har jeg valgt å kalle voksenledet lek. Eksempelet jeg trekker frem i resultatet er en lek hvor både Emma og Siri er involvert i et av skolens friminutt. Barna hadde alle lyst til å sitte på rørene som stakk opp, men det var bare to tilgjengelige og de var tre. En voksen gir dem en "venteregul", som vil si at de skulle telle til 30 og så bytte på å sitte der. Kreative som de var, gjorde de denne ventingen til en lek. *"Det var sånn at vi tok annen hver gang, og mens vi ventet så løp vi tretti ganger rundt. Og så byttet vi på hvem som skulle sitte på dem. Det var slitsomt å løpe, men veldig gøy. Jeg har lyst til å leke den igjen"* (Siri). Leken var i utgangspunktet barnestyrt, hvor det var barna som "fant den opp". Det var i utgangspunktet en konflikt mellom barna, men den voksne ga dem et verktøy, *en regul*, som de utnyttet og transformerte til en lek. I skolen var det mange flere barn å dele omgivelsene med, slik som for eksempel ballbingen. Gjennom fastlagte regler, forhindret skolen mange potensielle konflikter; som å dele på omgivelsene eller utstyr. I leken med "venteregelen" omfavnet barna regelen og skapte en lek. Løndal og Greve (2015) beskriver at involvering (surveillance) kan ha negativ innvirkning på barns lek, men i dette tilfellet ser det ut som at den voksne inntok en mer inspirerende tilnærming. Ved å gi dem en "venteregul", forhindret ikke den voksne barnas lek, men heller inspirerte. Derimot hvis vi ser tilbake på det Jørn mente om et eventuelt forbud mot å klatre i trær, så uttrykker han dette: *"hvis det hadde ikke vært lov å klatre i trær her på skolen, så hadde jeg brutt loven"* (Jørn). Dersom det kommer et forbud mot klatring i trær, vil dette ha en negativ innvirkning på Jørns lek i trærne.

### **6.3 Barns erfaringer med lek i overgangen mellom barnehage og skole/SFO**

Gjennom et fenomenologisk perspektiv er det et forsøk på å få frem barnas forståelse av leken, deres erfaring av lek, som må komme frem. Ved å få frem deres erfaring, kan det være mulig å beskrive hva denne erfaringen innebærer. Mine kategorier for lek er basert på deres erfaringer, og jeg velger da å kalle dem for noe, som er så nært barnas egen erfaring av leken, med deres språk. Det er lekens uttrykk jeg har forsøkt å få frem gjennom barnas egne erfaringer. Jeg vil nå videre diskutere de barns erfaringer med den typiske leken ut i fra livsverdsekstansialene *levd rom, levd kropp, levd tid og levde relasjoner*. Det er viktig å

påpeke at disse ekstensialene må sees i sammenheng slik Løndal og Fasting (2016) forklarer, siden barn i lek ikke opplever et skille i dimensjonene.

### 6.3.1 Levd rom

Levd rom i denne sammenheng vil si hvordan barnet erfarer og lever i sine omgivelser i barnehagen og skole. Omgivelsene er en del av barnas livsverden, slik som Zahavi (2013) beskriver som hverdagslivet. I omgivelsene, hvor barna lever, er det gjenstander som barna benytter seg av i lek; husker, fugleredehusker, trær, klatrestativ, sykler, ballbinge, fotballmål, gressplener, skogholt og sandkasser. Barna tar i bruk det som omgivelsene tilbyr dem og leken blir til i omgivelsene de er en del av. Dette kan beskrives med det Zahavi (2013) sier om intersubjektivitet; det er en relasjon mellom subjekter, og gjenstander er uttrykk for andre subjekter. Barna erfarer verden gjennom bruk av sykler, ved å klatre i trær eller bruk av husker og så videre. Barnet fremstiller seg selv i leken, gjennom intersubjektiviteten mellom seg selv og gjenstandene. Når barnet sykler, blir det et syklende vesen i omgivelsene. Steinholt (2010) beskriver at gjennom lek skjer det en "selvforglemmelse". Når barnet trer inn i lek, stenger barnet alt annet ute og blir i ett med leken. Han sier videre at barnet lærer om seg selv og omgivelsene når barnet er i leken.

Barnehagens omgivelser kjenner barna godt. Basert på det Steinholt (2010) sier at gjennom leken lærer barna omgivelsene å kjenne, betyr det at barna i barnehagen kjenner sine omgivelser bedre enn omgivelsene på skolen. De har lekt i barnehagens omgivelser over lengre tid enn i skolens omgivelser. På rundturen med Erik i barnehagen fortalte han rikt om steder for lek i barnehagen. Da Erik og de andre barna begynte på skolen, møtte de nye omgivelser og nye former for lek. Erik deltok på det Trivselslederaktivitslederne tilbød. Erik er ganske klar på at denne leken er noe han har blitt kjent med på skolen. *"Jeg ble kjent med det her. Jeg spilte det med en gang jeg så det. Jeg sa bare kan jeg får være med, og så spilte jeg. Da gjorde jeg akkurat det samme som de andre. Så lærte jeg og lærte, helt til jeg ble bedre"* (Erik). Dette kan beskrives med *levd rom*; Trivselslederaktivitetene er noe nytt, som hører til i omgivelsene på skolen. Erik lærer, gjennom leken, å tilpasse seg de nye omgivelsene på skolen.

På skolen møtte de også klatretrær. Et eksempel er Jørn som vet utmerket godt hvor de forskjellige trærne er og hva de tilbyr. Han bruker trærne til det fulle: *"Når jeg skal ta hoppetingen, og da må jeg gå bortover der på gjerdet. Når jeg har vært på hoppetingen en*

*stund, går jeg bort til det store treet ved ballbingen. Det er et tre som jeg slapper av i" (Jørn).* Barna klatret gjerne i trær, enten for å utfordre seg selv, for å leke eller for å være sammen med venner. Trærne tilbød også mulighet for avslapning, slik Jørn beskriver. Jørn benytter seg av det omgivelsene på skolen tilbyr; for lek og avslapning.

I omgivelsene på skolen møtte barna også nye steder for fotballspill. For mange var dette et frustrerende tema, siden det var sjeldent at første trinn hadde tilgang til ballbingen i storefri. De måtte ta til takke med grusbanen eller gressplen. Et eksempel på denne frustrasjonen skjer i intervjuet med Jørn: *"og så liker jeg å spille fotball. På gressbanen, på ballbingen og på grusbanen der. Men vi liker best der på ballbingen. Men så har vi nesten aldri ballbingen, for det er så mange som bruker den. Vi har aldri, nei faktisk aldri ballbingen. Vi har bare gressbanen og grusbanen."* (Jørn). Jørn er kjent i omgivelsene, han vet at det er flere steder for fotballspill. Han er riktignok frustrert over at ballbingen er lite tilgjengelig for førsteklassingene. I barnehagen uttrykkes ikke frustrasjon på denne måten, og det kan komme av at barna har mer erfaring med omgivelsene i barnehagen. I barnehagen kunne de spille fotball både ute og inne, og selv om de er innendørs, forhindres ikke barna å spille fotball. Dette kommer til uttrykk i intervjuet med Karl og Erik i barnehagen: *"Da vi var inne spilte jeg fotball med Karl. Det var skikkelig morsomt. Døra var målet. Karl var keeper og jeg var spiller, og noen ganger byttet vi på. Det var ingen voksne eller dommere der, vi fikk bare lov til det siden vi ikke fikk lov til å gå ut"* (Erik).

Omgivelsene i barnehagen er selvfølgelig annerledes enn på skolen, da det er to forskjellige steder med dets uteområder og lekeapparater. Et eksempel er at barnehagen er gjerdet inn, mens skolen er kun delvis rammet inn av trær. Selv om barnehagen var gjerdet inn, kunne barna bevege seg mer fritt i barnehagens omgivelser enn i skolen. Deres erfaring av levd rom i barnehagen kan da knyttes til en større grad av frihet. På skolen er deres erfaring av levd rom mer begrenset; de måtte dele på omgivelsene med flere barn og det var fastlagte fordelingsordninger av ballbingen.

### 6.3.2 Levd kropp

Barnas kroppslige erfaring med lek uttrykkes på mange måter. Barna beskriver deres erfaring med blant annet glede, smerte og anstrengelse. I følge Zahavi (2013) er barna fortrolige med disse erfaringene, siden erfaringene er en del av deres hverdagslige væremåte. Jeg vil nå

trekke frem eksempler på kroppslige erfaringer i barnas hverdagsliv; deres beskrivelser av leken.

Barna erfarer glede av å være i bevegelse, og spesielt når de er på huska. Et eksempel er Emma sin beskrivelse av å huske: "*Det er veldig gøy å sitte på huska og få fart. Katrine i klassen pleier å gi meg fart, og det er kjempe gøy*" (Emma). Emma uttrykker ikke bare gleden av å sitte på en huske. Hun uttrykker også gleden av å få fart av en annen. Det å kunne hengi seg til en annen ved å la den andre ta kontroll over ens egen kropp, gir glede. Dette kan beskrives ytterligere ved at de kroppslig smelter sammen. I intersubjektiviteten mellom Emma og Katrine, erfarer Emma at hennes kropp beveges av Katrines bevegelser. Ut ifra det Zahavi (2013) beskriver så veksler kroppen mellom to roller; å bli berørt og ved berøring. Kroppene til Emma og Katrine veksler i en dynamisk bevegelse på huska, hvor Katrine gir fart og Emma lar farten føre henne frem og tilbake. Emma uttrykker glede av dette samspillet på huska; i samspillet mellom deres kropper.

Det å ta fart på en huske, eller en fugleredehuske, kan være ganske anstrengende. I en av observasjonen av Erik i barnehagen viser han både med teknikk og styrke hvordan han får fart på fugleredehuska. Han står bredbeint på siden av huskene mens han holder seg fast med begge armene og lener seg fra side til side. "*Erik og en annen står bred beint på hver sin side, og tar fart. Erik roper ut: «man blir sterk av å lage fart!»*" (jfr, s.41). Hans kroppslige uttrykk på husken forsterkes med utsagnet om at man blir sterk av å lage fart. I tillegg til styrke, kreves en form for teknikk. Rasmussens (1996) ville nok sagt at teknikken er inkorporert i Eriks kroppsskjema. Farten holder seg oppe, Eriks gjentakende bevegelsesmønster opprettholder den svingende husken og en kan da si at kroppen hans er blitt en del av huskens bevegelse.

Barns kroppslige erfaring kommer også til uttrykk på dumphuska på skolen. På samme måte som med huska, krever den en form for teknikk. Tirils erfaring med manglende teknikk på dumphuska kan føre til smerte. Hun sier dette om å dumphuske: "*at man må dumpe, og så kan man ikke bare gå av hvis det er to på dumphuska. Den ene kan ikke bare gå av, for da kan man fort få veldig vondt i rumpa si. Man må si fra at man skal gå av, så man får ikke vondt!*" (Tiril). Selv om det til tider er smertefullt med gjørelse, så velger barna å fortsette med leken. Det stilles ikke spørsmål ved denne kroppslige erfaringen, Tiril fortsetter å dumphuske. Hun lar seg selv bli kroppslig overlatt til den andres kroppslige bevegelser.



Erfaring av gjørelek uttrykkes også ved et ønske om å mestre kroppslige bevegelser. Turnleken som skjedde på skolen er et eksempel på et slikt mestringsbehov. *"Jeg øvde meg å stå på henda og slå hjul. Jeg liker å turne for da kan jeg klare spagaten"* (Siri). Siri gjentok bevegelsene gang etter gang. Hun hadde et mål hun selv hadde satt, leken var frivillig og selvinitiert. Et annet eksempel på mestringsbehov er Jørn som klatrer. Han ønsker å få tak i greina, eller hoppetingen som han kaller den: *"I treet ved gjerdet er det en hoppeting. Den er opp i lufta og den er på et tre som man skal hoppe til. I går hoppet jeg, men jeg skled og datt ned og slo hodet litt. Men det stopper ikke meg i å klatre og prøve på nytt selv om jeg får litt vondt"* (Jørn). Jørn beskriver sin intensjonalitet og i ifølge Standal (2017) innebærer dette at hans kroppslige bevissthet er rettet mot greina. Jørn erfarer at hans kropp påføres smerte i forsøket i å nå opp til greina. Selv om dette skjer, så gir han seg ikke i å prøve igjen. Hans kroppslige erfaring ved klatring og hoppe etter greiner er ikke ferdig utforsket og utlært. Dette kan beskrives gjennom det Rasmussen (1996) forklarer om kroppsbilde; at gjennom kroppslige erfaringer lærer barna sin egen kropp å kjenne. Hans motivasjon i å nå greina er stadig til stede.

Informantene erfarer kroppen sin gjennom leken, de får kjenne på smerte, anstrengelse og glede av å mestre. I fotballspill erfares også smerte, men på lik måte som ved dumphuska og klatringen, tas smertene for gitt og barna lar seg rive med i fotballspillet. Et eksempel på dette beskriver Karl om fotballspill: *"noen ganger så må jeg gå ut og ordne litt med armen eller beinet noen ganger"* (Karl). Gadamer (2010) sier at de som er med i spillet godtar spillereglene. Det å få påført smerte i fotballspill, til en viss grad, er en del av spillet. Kroppslige sammenstøt hører til i fotballspill, og for Karl og mange av de andre barna godtar de spillereglene ved å fortsette selv om det til tider gjør vondt. Selv om barna erfarer smerte gjennom leken, lærer de at kroppene deres tåler smertene. Slik å forstå er gleden av å spille fotball, sitte på en dumphuske eller å klatre større enn smertene.

Barn erfarer leken med kroppen i værelek. De inntar en rolle som viser at de er noe, ved å for eksempel å løpe hurtig rundt, hoppe, bryte eller å sykle. Med kroppen uttrykker de hvem de er i væreleken. Et eksempel er væreleken på skolen, som Fredrik beskriver at de er "slåmenn". Selv om det så voldsomt ut utenifra, så viser det seg at for han som var en del av leken, ikke opplevde det slik. *"Vi var sånne slåmenn som slo andre, men det var egentlig en talek. Peter var sjefen som sa hvem vi skulle slå. Jeg slo Erik og så slo jeg Lars"* (Fredrik). Det var en del

av leken å skulle slå og bryte, og han var frivillig med på det. Dette kan beskrives ut fra det Steinsholt (2010) forteller om selvforømmelse. Fredrik griper kroppslig inn i leken, og han uttrykker sin rolle i leken ved å slå og la seg bli slått på. For oss utenforstående kan det være vanskelig å begripe at han lar seg bli behandlet slik. Fredrik derimot tar leken på alvor, og godtar lekens spilleregler.

### 6.3.3 Levd tid

Slik som Løndal og Fasting (2016) forklarer om at barna selv opplever ikke et skille mellom dimensjonene, er det like vanskelig å trekke ut hvordan informantene erfarer tid; levd tid i lek. For å bygge på det van Manen beskriver om levd tid "(...) is also our temporal way of being in the world – as a young person oriented to an open and beckoning future, or as an elderly person recollecting the past" (van Manen, 1997, s. 104). Likevel uttrykker barn erfart tid når de snakker om lek de har gjort før i barnehagen eller lek de har utviklet på skolen. Erfart lek sett gjennom levd tid uttrykkes gjennom leker de har gjort før, har pleid å gjøre eller har funnet opp i tiden der de er. Et godt eksempel er når Karl og Erik snakker om fotballspillingen innendørs i barnehagen. Erik ønsker å gjøre det igjen men Karl svarer at de kommer ikke til å rekke det før de begynner på skolen. "*Da vi var inne spilte jeg fotball med Karl. Det var skikkelig morsomt. (...) Åh! skal vi gjøre det igjen Karl?*" (Erik). Karl svarer da: "*Vi rekker nok ikke å gjøre dette flere ganger før vi begynner på skolen*" (Karl). Levd tid uttrykkes her som at deres barnehagetid er snart over. Karl innser at de ikke kommer til å rekke det før de begynner på skolen. Broström (2016) forklarer at barna på slutten av barnehagetiden har begynt å innta en begynnende elevrolle. Slik å forstå kan det være at Karl har begynt å forvandle seg til en begynnende skolegutt; å spille fotball innendørs i garderoben hører fortiden til.

Et annet eksempel på levd tid er når Siri forklarer om turnleken på skolen. Hun svarer dette når jeg spør om hun hadde lekt denne leken i barnehagen: "*Nei, vi fant den opp på skolen og SFO*" (Siri). Siri skiller mellom barnehage, skole/SFO. På den måten viser hun at hun har et forhold til tid. Et annet eksempel på dette er når Emma forteller at hun pleier å veve på SFO (jfr. s. 56). Hennes erfaring av tid gjennom vevingen, er langtidsrettet og uten en formening av slutt. Når hun vever er hun her og nå på SFO, men hun vet at det hører til i tiden på SFO. Både Siri og Emma vet hvor de leker de forskjellige lekene. Slik som van Manen (1997) beskriver om levd tid, så er disse formene for lek måter å være på i den tiden barna er i. Slik å forstå får både Siri og Emma erfaring av tid, gjennom leken de gjør. Siri vil nok klare

spagaten hvis hun fortsetter å øve, og Emma vil nok sitte igjen med et produkt. Barnas lek er frivillig og motiverende i seg selv. Tiden Emma og Siri bruker på å leke, er for dem irrelevant. Dette kan forklares med hvordan Smith (2009) karakteriserer lek; som noe som er gøy og uten formål.

På skolen uttrykkes levd tid i større grad enn i barnehagen. Og det kan komme av at skoledagen er inndelt i skoletimer, friminutt og SFO. I skoletiden utspilte leken seg for det meste i friminuttene. Fotballspill var viktig for mange av informantene, og de var opptatt av å komme raskt i gang når muligheten for fotballspill var der. Det tok imidlertid tid å komme i gang med fotballspill, og Jørn beskriver dette på følgende måte: "*det tok litt tid, fordi vi måtte krangle litt med Karl*" (Jørn). Jørn uttrykker frustrasjon av tapt tid når han forteller at de måtte krangle før de kunne spille. Hans dyrebare tid i fotballspillet skulle gi han en god opplevelse, og ikke bare opplevelsen av å tape. Han fortalte at de måtte krangle for å sørge for at lagene ikke ble urettferdige. Kommunikasjonen i forkant av spillet var viktig ifølge Jørn. Lillemyr (2004) sier at leken har viktige funksjoner for barnet; de lærer å kommunisere og samhandle med andre. For Jørn er erfaringen av å bruke tid på kommunikasjon viktig; han skulle sørge for jevne lag. Tiden i skolens friminutt kan slik sett forstås som kostbar, og barna har lært seg metoder for å erfare best mulig og lengst mulig tid med fotballspill.

Fotballspill i ballbingen utspilte seg i lillefri for informantene, og de utnyttet tiden til det fulle. Jeg observerte hvordan barna forberedte seg og stormet så fort de kunne ned til ballbingen i et friminutt. Et utdrag fra feltnotatene beskriver dette på følgende måte (jfr. s. 52): «*Det er tid for friminutt. Karl går bort til garderobeplassen og henter keeperhansker. Når elevene slippes ut, løper han og flere av barna ned til ballbingen.*» Karl forberedte seg for fotballspill ved å ta på seg keeperhanskene. I tillegg løp barna hurtig ned til ballbingen. Friminuttet varte i omtrent 20 minutter, og i løpet av en skoledag er dette kort tid. Jørn uttrykte frustrasjon omkring ballbingen i intervjuet på skolen: "*men så har vi nesten aldri ballbingen, for det er så mange som bruker den. Vi har aldri, nei faktisk aldri ballbingen. Vi har bare gressbanen og grusbanen.*" (Jørn). "*Men i lillefri, da har dere ballbingen?*" (Silje), "*Ja, da har vi ballbingen, men ikke i dag for da var det konsert*" (Jørn). Basert på det van Manen (1997) beskriver om levd tid, så besitter Jørn erfaring av at tapt tid. Han erfarer frustrasjon ved at hans dyrebare tid i ballbingen er tapt for en konsert. En eldre person ville nok tenkt at det kommer flere muligheter for fotballspill i ballbingen, men for Jørn som lever her og nå, erfarer han den tapte tiden som et stort nederlag. Et annet eksempel på dyrebar tid på skolen er leken med

fadderne. Tiril har innsett at lek med fadderne ikke skjer så ofte. Når jeg spurte Tiril om hun pleier å leke med fadderne svarer hun: "*Ikke så ofte, men noen ganger så er hun litt opptatt*" (Tiril). Hun uttrykker ikke frustrasjon slik som Jørn gjør, men hun vet at lek med fadderer er noe som skjer noen ganger. Hun får ikke forholdt seg til tid på samme måte som Jørn og de andre gjør med fotballspill i friminuttene. Det er en uforutsigbar lek, som skjer en gang imellom når fadderer har tid. Leken med fadderer gir henne noe, som hun setter pris på, derfor lar hun tiden vente på seg. Denne uforutsigbarheten er en ny erfaring hun har fått etter at hun begynte på skolen.

#### 6.3.4 Levde relasjoner

I beskrivelsen av lek uttrykker barna sine relasjoner de har med andre. De uttrykker i form av «vi» eller «oss» og på den måten forteller det at de er i relasjon med noen gjennom leken. Det er i rommet med de andre den levde relasjonen uttrykkes og leken i rommet mellom dem er intersubjektiv. Det er flere eksempler på hvordan dette kommer til uttrykk. Et eksempel er når Siri forteller om en værelek i barnehagen. "*Det er sånn at vi leker at vi bor i en dyrehage. Jeg pleier å være panda og Emma pleier å være dyrepasser. Hun gir oss mat*". Ved at Emma er dyrepasserer uttrykkes omsorg gjennom leken. Hun passer på dem og gir dem mat. Deres vennskap erfarer Siri gjennom leken som dyrehage. Dette kan beskrives med hvordan Åm (2000) knytter mening i de sosiale relasjonene mellom barna. Det gir mening i at Emma er dyrepasserer i leken. For Siri er Emma en venn hun leker mye sammen med. I vennskapet mellom Emma og Siri uttrykkes omsorg i leken. Gjennom leken som dyrehage kommer Siris erfaring av å bli passet på av en venn til uttrykk. Hun kunne føle seg trygg i leken som panda for hun ble passet på og hun fikk mat.

Vennskap kan komme uttrykkes på flere måter. Felleskap og enighet om leken er også uttrykk for relasjoner. Et eksempel på dette er fra barnehagen hvor Fredrik forklarte en lek jeg hadde observert med han og flere barn i. De lekte at de var tyver og han fortalte hvordan reglene i leken var: "*man skulle finne en øks av gull inne i en skattkiste, og inni der var det masse gull*" (Fredrik). Han fortalte videre at de pleide å leke denne leken i barnehagen. Fredrik beskriver sin tilhørighet i leken ved at han er med på lekens regler. Steinsholt (2010) beskriver at barnet tar leken på alvor når det leker. Fredrik kjente til spillereglene i leken, og han pleide å leke denne leken sammen med andre. Denne leken var et uttrykk for levde relasjoner i barnehagen.

Fellesskap og tilhørighet knyttes opp mot relasjoner, og det å oppleve å være en del av en gruppe er viktig for informantene. Det kommer til uttrykk blant annet i en observert lek i barnehagen. Leken utspilte seg ved siden av Erik som var på fugleredehuska. Han oppfattet leken og valgte å bli med (jfr. s. 49): *"flere gutter løper forbi fugleredehuska hvor Erik er på. Det ropes: "Vi er sterke gutter!". Erik hopper av huska og løper etter. De løper bort til klatrestativet. Fredrik sier: "han vil at vi skal løpe hele tide". Jørn svarer "det er sånn vi blir raske av". Erik tar en sparkesykkel, sparker etter og roper: "Guttaboys". Fredrik roper: "Guttaboys, vi stikker!". "Guttaboys" er et uttrykk på en relasjon, en gruppe av gutter som viser styrke og hurtighet. Tilnærmet lik grupperelasjon fins også på skolen, hvor "Guttaboys" har blitt til "Slåmenn". Likevel handlet det om å vise styrke i relasjonene dem imellom. Steinsholt (2010) sier at gjennom leken fremstiller barnet seg selv. I "Guttaboys" og "Slåmenn" fremstiller relasjonene mellom guttene styrke seg i mellom. Det er uttrykk for deres levde relasjoner.*

Levde relasjoner uttrykkes også som et tap eller savn av vennskap. Dette kommer til uttrykk i Jørns beskrivelser om kranglingen med Karl på skolen. *"Han bryr seg ikke så mye om de vennene har hadde i barnehagen, sånn som meg blant annet. Det handler egentlig om at da blir hans lag kjempe bra og så taper vi hele tiden. Og vi liker ikke å tape hele tiden, vi vil vinne noen ganger. Vi taper hele tiden når han velger den nye vennen"* (Jørn). Etter at de begynte på skolen, har det skjedd endringer i relasjonene. Karl har fått nye venner, gjennom fotballspillet, og dette er frustrerende for Jørn. Karl derimot erfarer nok å få nye relasjoner som en berikelse for sitt fotballspill, for når de er på samme lag, så vinner de oftere.

## 7.0 Avsluttende drøfting: Lek som overgangsfenomen

Jeg har i denne oppgaven beskrevet og diskutert barns lek, hvordan den fremtrer og erfares, i overgangen fra barnehage til skole. Avslutningsvis vil jeg drøfte med bakgrunn i min studie hvordan lek som overgangsfenomen kan bidra til å skape en trygg og god overgang for barn i overgangen fra barnehage til skole. Jeg vil trekke frem tidligere forskning for å underbygge dette, og samtidig vise til politiske føringer for å beskrive eventuelle mangler eller endringer som må til for at leken skal få plass i overgangen fra barnehage til skole og SFO.

Det har i den siste tiden vært mye fokus på overgangen fra barnehage til skole, spesielt etter at 6-åringene inntok skolen. Da Læreplanen for den 10-årige grunnskolen (L97) trådte i kraft i 1997 var hensikten at barna skulle møte en lekpreget skolehverdag, hvor læring skulle skje gjennom lek. Lek er noe barna er vant med fra barnehagen, så skolene tilrettela med lekpreget undervisning og mye tid til fri lek. Ettersom tiden gikk og de internasjonale testene viste at norske elever ikke gjør det bedre ved å starte tidligere, førte det til et strammere læringstrykk, også for førsteklassingene. Dette førte til at motstanderne mot 6-års reformen ble trappet opp, og det kom mer forskning på området, og da spesielt om hvordan barna selv opplever læringstrykket.

Ackesjö (2013) har sett spesielt på denne overgangen og beskriver elevene som *unbeings*, det vil si at det er en periode hvor barna ikke vet helt hvem de er. I denne perioden forsøker barna å endre seg i forhold til hva som forventes av det de skal *være*, og ifølge Dockett (2014) innebærer denne endringen et bytte av agentrolle og identitet. I barnehagen var de barnehagebarn, kompetente på kreativ og skapende lek. Knappeleken i denne studien er et eksempel på en barneinitiert og selvskapt lek. På skolen skal de bli elever, som skal lære og innta en elevrolle. I friminutter og SFO-tid får de mulighet til å ta frem barnehagebarnet igjen. Men siden tiden er kort, vil det være begrenset hvor mye de rekker å være kreative og sette i gang lek. På skolen i denne studien fikk barna mulighet til å delta på Trivselslederaktiviteter eller låne utstyr med lånekort på skolen i friminuttene. For noen barn kan det være vanskelig å omstille seg denne nye måten å være et lekende barn på tidsstyrt leketid. Meleis (2010) beskriver overgang som en kritisk hendelse, hvor individets atferdsmønster endres i forhold til evner, identitet, rolle og relasjoner. Det er selve overgangen som får individet til å akseptere endringen. Meleis har studert spesifikt hvordan sykepleierstudenter opplever «praksissjokket». Praksissjokket beskriver hun inneholder elementene *kultur*, *komfortsone* og

*faglige utfordringer*, og hun finner ut at mange sykepleierstudenter velger å innta en rolle som HCA (Health Care Assistant) for å ha mulighet til å trekke seg tilbake komfortsonen. Barnehagebarna skal bli elever, de kan ikke velge å være noe annet enn det, og for noen kan dette oppleves som et lettere sjokk. Det kan være slik at for noen vil leken være en komfortsone, der de kan gå tilbake det kjente og behagelige. Spørsmålet da er om skole legger nok til rette for at barna får mulighet til å tre inn i komfortsonen, - lek.

Winnicut (1995) beskriver at lek skjer i et område mellom dem som leker. Han bygger sin teori på forholdet mellom en mor og et spedbarn, da relasjonen uttrykker omsorg og trygghet for barnet, og lek mellom spedbarn og mor er begynnelsen på det frie og lekne barnet. Etter som barnet vokser, vil den ta i bruk gjenstander (overgangsobjekter) i leken, som et minne fra moren. Det er betryggende, og gjør at barnet vil stegvis frigjøre seg fra moren. Leken i barnehagen er en forlengelse av dette, og det er noe som barnet tar med seg til skolen. Denne studien viser at den typiske leken (gjørelek, værelek, fotballspill og lagelek) er noe de tar med seg fra barnehagen. I lek kan barn føle seg trygge, en komfortsone som de kan tre inn i eller ut av. Leken i barnehagen kan skje omtrent når som helst når barna ønsker det, mens leken på skolen skjer kun når det passer seg i forhold til skolens planlagte undervisning.

Broström (2015) viser i sin studie at barn ser på barnehagen som et sted for fri lek hvor de kan bevege seg rundt ubekymrede og glade, men når de begynner på skolen mister de denne væremåten. Broström sier riktignok at denne prosessen starter allerede på slutten av barnehagetiden, da barna allerede da begynner å ta på seg en begynnende elevrolle. At dette skjer kan ha noe med at omgivelsene rundt forbereder barna på skolestarten. Feltarbeidet i dette studiet foregikk på slutten av mai, og i barnehagen ble jeg fortalt at de ikke legger opp til noe spesielle aktiviteter eller prosjekter fremover, fordi "*de er snart ferdige her så vi har sluppet dem*". I Rammeplanen for barnehagen (2017) står det beskrevet at barnehagen skal legge til rette for at barna skal føle seg trygge i overgangen fra barnehage til skole. Denne barnehagen lå et steinkast unna skolen, de kunne stå ved gjerdet og se skolebarna gå til og fra med skolesekken på. Det var riktignok ikke alle skolestarterne som skulle starte på denne skolen, så barnehagen la opp til noen ekstra besøk til de skolene som lå litt lenger unna. Informantene i dette studiet startet på denne skolen, og de var godt kjent med hva som tilbøds av lekemuligheter i skolens uteområder. Mange av de gledet seg til dumphuska, fotballbanene og skøytebanen om vinteren. Barnehagen hadde benyttet seg av skøytebanen om vinteren, og flere av barna fortalte om ganger de hadde lekt på skolens uteområder. Informantene visste

om muligheter for lek, slik at de kunne se seg selv som lekende barn på skolen. Selv om informantene av dette studiet var tilsynelatende forberedte for overgangen til fysiske muligheter, møtte de andre endringer slik som blant annet *pauselek*, *faddere* og *voksenledet lek*.

Pauseleken vil si lek som kan skje i skolens friminutt. Trivselslederaktiviteter (TL-aktiviteter) (jfr. s. 60) opplevde en av informantene som et positivt tilbud. Han valgte ofte å benytte seg av det, og opplevde det som en givende aktivitet. Han fikk følelsen av å lære, ved å se på de andre og prøve gjentatte ganger mestret han aktiviteten. I stasjonsundervisningen (jfr. s. 60) på skolen lærte barna nye regelleker, og det synes de fleste av informantene var morsomt. Jeg så riktignok ingen av informantene gjenta leken i etterkant de dagene jeg var på feltarbeidet. Lånekort (jfr. s. 62) var et annet tilbud til pauseleken som de møtte på denne skolen. I skolens storefri var det mulighet til å låne utstyr slik som hoppetau eller baller. Ved å levere inn lånekortet, kunne de benytte seg av utstyret. Det var riktignok begrenset ved at dersom du ikke har lånekortet, mistet eller glemte det, så får du ikke lånt.

Fadderne var et positivt tilskudd for informantene, og kan sammenlignes med de ansattes rolle i barnehagen, som lekne voksne, bortsett fra at fadderrollen var frivillig. Det betyr at fadderne ikke er tilgjengelige til enhver tid, og kun når fadderens selv ønsket det (jfr. s. 64). Det er en forskjell på faddere og ansatte i barnehagen; de ansatte i barnehagen får lønn for å være sammen med og leke med barna. Likevel kan en si at fadderne var en erstatning for *de lekne voksne* i barnehagen. De voksne i barnehagen har rom og tid til å delta i barns initierte lek. Fadderne var kun tilgjengelige i skolens storefri. Dessuten gikk ikke fadderne på SFO siden de var femteklassinger. De ansatte på SFO har en annen rolle enn lærerne, siden lærerne har ansvaret for det pedagogiske tilbudet ved skolen. I løpet av feltarbeidet på skolen så jeg ingen voksne innta en lekende rolle i barneinitiert lek som det var i barnehagen, verken i skoletiden eller i SFO-tiden. Det kan ikke konkluderes med at det ikke skjer, siden feltarbeidet kun foregikk over noen få dager. Observasjonene fra feltarbeidet på SFO viste at de ansatte inntok mer en organiseringsrolle for planlagte aktiviteter enn som lekne voksne.

Voksenledet lek (jfr. s. 67) springer ut fra en pedagogisk og didaktisk tilnærming til barns lek. Ved å veilede barn i lek, kan de være initiativtagende og inspirerende i barns selvinitierte lek. Riktignok kan grensen mellom å være *overvåkende* og *initiativtagende* (Løndal & Greve, 2015) oppleves som flytende, da pedagoger i skolen muligens strever med å innta roller i



barns lek. I skolen er det mange flere regler enn i barnehagen, og dette er noe informantene møter når de begynner på skolen. Det er regler for når de kan være ute eller inne, når de kan bruke utstyr og omgivelsene og når de kan leke. Dessuten er det færre voksne tilstede i barns lek ute, og de har vanligvis en rolle med tilsyn. Det hadde vært interessant å finne mer ut om hvordan elevene opplever de voksnes rolle i barneinitiert lek i skolens friminutt, og om vokseninvolvering i barns selvinitierte lek kan bidra til bedre opplevelse av overgangen fra barnehage til skole.

Fabian (2002) beskriver endringer i forbindelsen ved overgangen fra barnehage til skole som fysiske-, sosiale- og filosofiske endringer. Broström (2013) supplerer med endringer av kommunikasjonsformer og barns eget syn på barnehage og skole som en del i overgangen fra barnehage og skole. Hogsnes og Moser (2014) undersøkte i deres casestudie barns overgang og opplevelse av sammenheng mellom barnehage og skole. De benyttet seg av kategoriene fysisk-, sosial-, filosofisk og kommunikasjonsmessig kontinuitet i deres analyse, og kom frem til at det er behov for bedre kommunikasjonsmessig kontinuitet. Det er behov for bedre kommunikasjon og samarbeid mellom barnehage, skole, SFO, foreldre og barn, og de etterlyser mer forskning på feltet og da spesielt hvordan barna selv opplever overgangen. Hogsnes (2014) følger opp med videre studier av "barns stemmer" og finner ut at det er savnes bedre kommunikasjon og samarbeid mellom barnehage og SFO. Disse funnene er ikke de eneste konklusjonene på at det er behov for bedre overgang mellom barnehage og skole. OECD har siden starten av 2000-tallet forsket på området gjennom *Starting Strong*, og peker på i rapporten *Transition from Early Childhood Education and Care to Primary Education* (2017) at skolen må forbedre mottakelsen av skolestarterne. I Opplæringslova (1997), §13 – 5 står det beskrevet at skolen *skal* samarbeide med barnehagen og *sørge for* at barna får en trygg overgang fra barnehage til skole. Det viser seg at både det OECD (2017), Hogsnes og Moser (2014) og Hogsnes (2015) peker på i sine rapporter, er at det er behov for å forbedre kommunikasjon og samarbeid mellom barnehage og skole. I Norge foregår kommunikasjonen mellom barnehage og skole tilsynelatende ulikt, og det kan komme av at kommunen som skoleeier har hovedansvaret for hvordan dette skal foregå (jf. oppl. §13-5). Skolestrukturen, tettbebygd eller bostedspredd kan selvfølgelig innvirke på hvordan kommunene legger opp til samarbeid mellom barnehage og skole med dets SFO. Men uavhengig av geografiske forskjeller, så det de samme barna som erfarer overgangen fra barnehage til skole.

De fleste barn som begynner i første klasse begynner også på SFO. SFO er tenkt som en erstatning for barnehagen i overgangen fra barnehage til skole. Slik som det står beskrevet i de politiske føringene og veiledningen til SFO, så skal SFO være et sted hvor barna skal kunne leke uforstyrret og leken som metode skal være en sentral del av SFO. SFO står fritt til å planlegge og legge til rette for lek og aktiviteter, men det skal være uten pedagogiske formål og baseres på frivillig deltakelse. Lek, og da barneinitiert lek, er det viktigste, og på den måten kan skape kontinuitet i barns erfaring av overgangen fra barnehage til skole. Derimot er oppholdet på SFO kortere sammenlignet med barnehagedagen, og ofte tilbys det måltider, leksehjelp og andre aktiviteter som spiser opp mye av tiden til den barneinitierte leken. Noen barn har deltids plass på SFO eller får ikke på SFO i det hele tatt, og da i forhold til levde relasjoner gjennom lek, vil det ha innvirkning på barns lek. Gjennom lek kommer relasjoner til syne, og dersom barn de pleier å leke gjørellek, vørellek, fotballspill eller lagelek sammen med er ikke tilstede, så kan det være at noen av disse lekeformene ikke kommer til syne i SFO-tiden. Det hadde vært interessant å finne mer ut om mangel av relasjoner fører til at det lekende barnet endrer sin lekeform- eller væremåte - i overgangen fra skoletid til SFO-tid.

En siste avrundende tanke i denne avsluttende drøftingen trekker jeg frem Sommers (2017) formeninger om at dagens forståelse av lek handler om hvordan leken kan tenne og slukke barnets gener. Det vil si ved fravær av lek, vil det ha konsekvenser for barnets utvikling. Det kan gå utover viktige sosiale, fysiske og kognitive ferdigheter, da leken er en viktig del i menneskets utvikling. Gjennom lek utvikler barnet kommunikasjonsevner, den får trent motoriske- og koordinative evner og forbedret sin fysiske form. Utfordringen er hvordan det skal tilrettelegges for at lek i seg selv skal være frivillig og barneinitiert uten at blir en voksenstyrt pedagogisk aktivitet med formål. Smith (2009) mener at det bør være en middelvei hvor vi skal ta vare på lekens *ethos*, men samtidig la leken være en del av oppdragelsen av barna. Spørsmålet da er hva er det som skal til for at barn skal få mulighet til å tenne sine gener, som lekende barn i utvikling. Gadamer (2010) ville nok svart *tid* og *rom*, ved å la barnet få tid til å leke og la barnet få stige inn i leken der leken skjer. Hvis vi skal ta over oss at i fri lek dannes barnet, må vi som jobber med barn, og da spesielt i skolen, legge til rette for at de får nok *tid* til å leke. Skolen må sørge for at *barna selv* erfarer leken som et overgangsfenomen, slik at de kan føle seg trygge og godt i varetatt når de begynner på skolen.

## 7.1 Oppsummerende kommentar og konklusjon

Dette studiet viser at lek er et overgangsfenomen, da lek skjer på begge steder. Siden leken blir med videre fra barnehagen, skaper den kontinuitet. Hogsnes og Moser (2014) etterspør barns opplevelse av overgangen fra barnehage til skole. Dette studiet får frem informantenes erfaring av lek i barnehagen og lek i skole/SFO. Ved å se nærmere på deres erfaringer gjennom livsverdenskstensialene *levd rom, levd kropp, levd tid og levde relasjoner* har jeg nettopp forsøkt å gi et bilde, eller essensen av deres levde erfaring av leken før og etter overgangen fra barnehagen til skolen. Gjennom lek erfarer informantene kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole, da det er former for lek som fremtrer på begge steder. Allikevel er det diskontinuitet i lekens fremtreden før og etter overgangen, da det er forskjellige former for lek som fremtrer. Forskjellene, eller endringene, betyr ikke nødvendigvis i negativ forstand, da det kan være en berikelse eller utvikling av barns handlingsrepertoar. Det som endringene fører med seg i leken på skolen, er begrensningene av barns kreative og selvinitierte frie lek. Uansett om det er den typiske leken eller endringer av lek, så erfarer barn lek stort sett på lik måte før og etter overgangen. Jeg har i denne oppgaven svart på følgende problemstilling:

*Hvordan fremtrer barns lek i overgangen fra barnehage til skole, og hvordan erfarer barna lek før og etter overgangen?*

Lek fremtrer på ganske så likt, både før og etter overgangen fra barnehagen til skolen, i form av *den typiske leken*. Selv om omgivelsene i barnehagen og skolen var forskjellige, fremtrer den typiske leken uavhengig av dette, i form av *gjørelek, værelek, fotballspill og lagelek*.

Gjørelek fremtrer på begge steder i form av å huske, klatre, bryte og bevege seg på ulike måter i lek. Gjørelek på huskene, og spesielt fugleredehuskene, fremtrer det mye av i barnehagen. På skolen var det også husker, men det var spesielt lek på dumphuska som fremtrer mest. Klatring i trær fremtrer det mye av på skolen på grunn av tilgangen til egnede trær for å klatre i, mens klatring i barnehagen skjedde for det meste på klatrestativ. Brytelek skjedde på begge steder, og ofte i sammenheng med en form for værelek. Ulike former for lek i bevegelse fremtrer både før og etter overgangen, slik som at de løper, hopper eller slår hjul i leken. Gjørelek fremtrer før og etter overgangen fra barnehage til skole fordi det er typisk lek som barn gjør i de omgivelsene de er i.

Værelek er lek hvor barna inntar ulike roller i leken, og dette fremtrer både i barnehagen og på skolen. Den fremtrer ved at barna samhandler i lek, de beskriver hva de er og de uttrykker sin rolle med hele sitt kroppslige vesen. Leken er typisk da den fremtrer både før og etter overgangen fra barnehage til skole, og den krever ikke annet enn tid for å lekes. I barnehagen fremtrer værelek i større grad enn på skolen, og det kan ha noe med at de hadde mer tid til å leke værelek i barnehagen. På SFO hadde de mer tid til å starte opp en værelek, men i løpet av feltarbeidet observerte jeg ikke en slik lek.

Fotballspill fremtrer også på begge steder, men i større grad på skolen. I barnehagen kunne barna spille fotball omtrent når de ville, mens på skolen var det begrenset til skolens pauser og på SFO. I skolens pauser var det riktignok også begrensede i form av at fotballarenaene var delt med flere barn. Ballbingen var fordelt mellom klassetrinnene i skolens storefri, og informantene hadde stort sett kun tilgang til den på SFO. Fotballspill er allikevel en typisk lek i barnehagen og skolen/SFO, da den fremtrer både før og etter overgangen.

Lagelek fremtrer hyppigere i barnehagen, da omgivelsene var mer tilrettelagt for denne form for lek. Barna kunne tegne og lage ting både ute og inne, og de hadde både utstyr og naturmaterialer tilgjengelige til enhver tid. På skolen fremtrer lagelek, men for det meste i form av sandkasselek. Under feltarbeidet var det fremtrer det ikke andre former for lagelek, men det kan ha noe med at de var stort sett ute og lekte i skolens pauser og på SFO. Informantene fortalte riktignok at de pleide å lage ting på SFO, så det skjer antakelig andre former for lagelek etter overgangen også. Jeg anser lagelek som en typisk lek både før og etter overgangen fra barnehage til skole, da lagelek fremtrer på begge steder.

Lek fremtrer også *forskjellig* i overgangen fra barnehage til skole, ved at det skjer endringer av rammene i overgangen fra barnehage til skole/SFO. I barnehagen fremtrer heldagslek, lekende voksne og utforskende lek, men på skolen fremtrer pauselek, fadderlek og voksenledet lek. I barnehagen var det rom for *heldagslek* hvor barna kunne for det meste leke fritt gjennom hele dagen, mens på skolen var leken styrt etter skolens pauser og fremtrer i form av *pauselek*. Det var mer rom for fri og barnestyrt lek på SFO, men tiden på SFO var betraktelig kortere sammenlignet med barnehagens mulighet for heldagslek.

I barnehagen var det former for lek hvor de voksne lekte sammen med barna. Leken var barneinitiert, og de voksne ble med som en *lekende voksen*. På skolen fremtrer ikke en slik form for voksendeltagelse, men jeg kan ikke konstatere at det ikke eksisterer. Men i løpet av feltarbeidet observerte jeg ikke lekende voksne, verken i skoletiden eller på SFO. Derimot fremtrer en annen form for lek, som ikke eksisterte i barnehagen, og det var *fadderlek*. Fadderne var eldre elever som lekte med førsteklasingene og deltok i deres selvinitierte lek. Det var forskjellig type lek fadderne gjorde sammen med førsteklasingene, men det var blant annet ulike fangeleker eller spill. Fadderlek var i begrenset form, da de var kun tilgjengelige i skolens storefri. I tillegg var fadderlek basert på frivillighet, og først og fremst fra fadderenes side. Fadderlek var noe nytt informantene møtte etter overgangen fra barnehagen til skole.

I barnehagen fremtrer *utforskende lek* hvor barna leker og studerer blant annet insekter. En slik form for lek fremtrer ikke på skolen. Det kan være ulike årsaker til det, men jeg mener det har noe med rammene på skolen å gjøre, og da spesielt i forhold til tid. Å vite hvor en kan finne insekter, og da spesielt mark og ulike biller kan ta tid å finne ut av. På skolen er dette begrenset, da skolens pauser er henholdsvis korte og antakelig hadde de ikke hatt nok tid til å finne dette ut. På SFO har de mer tid til denne form for lek, men utforskende lek i denne forstand fremtrer ikke under feltarbeidet i skolen. Omgivelser kan ha mye å si for en slik type lek. I barnehagen var det et skogholt hvor barna kunne finne forskjellige insekter. På skolen var det opparbeidede grøntarealer og omgivelsene var i et større format enn i barnehagen. De fleste av informantene hadde gått lenge i barnehagen, så de kjente omgivelsene godt. Det kan være, at med tiden, vil barna finne ut hvor insektene holder til også på skolens områder. Det hadde vært interessant og studert om denne form for lek vil komme til syne senere etter at de har blitt bedre kjent med omgivelsene.

Det var en annen form for lek som fremtrer på skolen, og det var *voksenledet lek*. Den voksne leder barns lek i en retning ved bruk av velmenende råd og/eller regelførende løsninger på uoverensstemmelser. Dette betyr ikke at den voksne styrer over barnas lek, men med en pedagogisk rettleiding ledes barna inn i lek. Leken er riktignok frivillig fra barnas side, men ved at den voksne involverer seg i barnas interesser og kommer frem til en mulig løsning, så blir den ikke begrenset vet at de ikke får lov, men det åpner opp for at barna tilpasser sin lek etter rettleidingen. I skolens pauser var det voksne til stede i form av tilsyn. De fleste er lærere, som bytter på tilsynet, og det vil si at det er pedagoger som er ute til stede med barna i

pausene. I barnehagen var det også pedagoger og fagarbeidere rundt barna, men en av forskjellene på skole og barnehage er at når barn har sin leketid på skolen er det færre voksne rundt dem sammenlignet med barnehagen hvor de voksne er stort sett til stede gjennom hele dagen. De voksne i barnehagen har mer tid til å samhandle og leke med barna, mens i skoletiden har de voksne andre roller hvor det innebærer faglig innlæring. Det kan muligens være vanskeligere å skille rollen på å være pedagog og en lekende voksen.

Informantenes erfaringer med leken, både med den typiske leken og endringer av lek, ser ut til å være ganske så lik før og etter overgangen. De erfarer glede gjennom lek, det er morsomt å leke og det er noe de liker å gjøre. Det er gøy å leke sammen med andre, og de erfarer tilhørighet i leken. Å få være med på andres lek skaper tilhørighet, og informantene uttrykker at å leke med andre er noe de liker å gjøre. Gjennom lek erfarer barna vennskap, og det er gjennom ulike former for lek som barn uttrykker hvem de leker med. Informantene erfarer ikke bare glede gjennom leken, de uttrykker anstrengelse og smerte i leken. Det kan være ganske så smertefullt å leke, i form av at man slår seg på ulikt vis som for eksempel å lande feil når man hopper ned fra et tre eller blir dyttet inn i en vegg. Fotballspill påfører smerte, hvor dueller om ballen fører til at de faller over og slår seg. Men til tross for dette, fortsetter de å spille fotball. Gleden og tilfredstillelsen av å spille fotball overviner smerten. Gjennom lek erfarer informantene anstrengelse. Det kan være ganske slitsomt å leke når man de tar fart på en fugleredehuske når det sitter mange på. Barnas erfaringer med lek før og etter overgangen er knyttet til glede, tilhørighet, vennskap, smerte og anstrengelse.

Barnas erfaringer av lek uttrykkes på ganske så lik måte i barnehagen og på skolen/SFO. Det er derimot en erfaring som beskrives etter at de har begynt på skolen; frustrasjon. Det uttrykkes frustrasjon i forhold til vennskap og omgivelsene. Og dette beskrives spesielt i forhold til fotballspill på skolen. Det er frustrerende at vennskap har endret seg, og når lag skal velges erfarer en av informantene at vennen hans velger en annen. Dette fører til at han erfarer at lagene blir ujevne, og han opplever å tape. Det uttryktes frustrasjon av at de sjeldent har tilgang til ballbingen. I tillegg var det frustrerende når de mistet muligheten til å bruke ballbingen på grunn av endringer av pausetiden. Det var kun i skolens pauser eller på SFO de hadde tilgang til ballbingen. Informantene uttrykte i barnehagen at de gledet seg til å begynne på skolen, for der var det en ekte fotballbane. De hadde bygd seg opp forventninger om å få bruke den, men når dette begrenses føres det til frustrasjon. Ballbingen var et populært sted

som ble delt med mange, men delingen av ballbingen var bestemt fra skolens side. Barnas erfaring av frustrasjon på skolen kan forklares med barnas begrenset frihet i lek; en endring av deres væremåte etter overgangen fra barnehage til skole.

## **7.2 Videre forskning**

Jeg stiller spørsmål om tre forhold i den oppsummerende drøftingen, og det er

1. *hvordan elevene opplever de voksnes rolle i barneinitiert lek i skolens friminutt?*
2. *kan vokseninvolvering i barns selvinitierte lek på skolen bidra til bedre opplevelse av overgangen fra barnehage til skole?*
3. *endres barns lek i overgangen fra skole til SFO?*

Det hadde vært interessant å få mer forståelse av hvordan barna selv erfarer overgangen fra barnehage til skole og SFO, og hvordan vi som pedagoger og andre voksne kan sørge for at de opplever overgangen som en trygg og sammenhengende prosess fra å være barnehagebarn til skolelever. Å studere barns lek er interessant i seg selv, da vi får bedre forståelse for deres livsverden, deres måte å være til stede i den verden vi tilsynelatende deler.

## Litteraturliste

- Ackesjö, H. (2013). *Children Crossing Borders: School Visits AS Initial Incorporation Rites in transition to Preeschool Class*. International Journal of Early Childhood, 2013, Vol. 45 (3), (s. 387 – 410). DOI: 10.1007/s13158-013-0020-7
- Asker kommune (23.11.2018) Standard for overgang barnehage- skole/skolefritidsordning (SFO) i Asker. Hentet fra: <https://www.asker.kommune.no/skole-og-utdanning/kvalitet-i-askerskolen/standarder-for-askerskolen/>
- Bengtsson, J. (2006). *En livsverdenstilnærming for helsevitenskapelig forskning*. I Jan Bengtsson (Red.), *Å forske i sykdoms- og pleieerfaringer: livsverdensfenomenologisk bidrag* (s. 13-58). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Broström, S. (2013). *Play as the main road in children´s transition to school*. I Lillemyr, O.F., Dockett, S. & Perry, B. (Red.) *Varied perspectives on Play and Learning. Theory and Research on Early Years Education* (s. 37 – 51). USA: Information Age Publishing Inc.
- Broström, S. (24.02.2016). *Ten-year olds reflections on their life in preschool (10-årige børns refleksjoner over deres børnehaveliv)*. DOI: [10.18261/issn.1891-5949-2016-01-02](https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-01-02)
- Broström, Stig (2016). *Fra barnehage til skole: fra barn til elev*. I Maria Øksnes og Einars Sundsdal (Red.) *Læring. Barndom I barnehagen* (s. 117 – 141). Oslo: Cappelen Damm AS.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (NFK) (2016, 31.05) Generelle forskningsetiske retningslinjer: prinsipper. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Dockett, S. (2014). *Transition to School: Normative or regulative?* I Perry, B., Dockett, S. og Petriwiskyi, A. (Red.) *Transition to school – International Research, Policy and Practice* (s. 187 – 200). DOI: [https://doi-org.ezproxy.hioa.no/10.1007/978-94-007-7350-9\\_14](https://doi-org.ezproxy.hioa.no/10.1007/978-94-007-7350-9_14)
- Fabian, H. (2002). *Children starting school: A guide to successful transitions and transfers for teachers and assistants*. Hentet fra: <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.hioa.no>
- Gadamer, H.G. (2010). *Sannhet og metode*. (6. utg.) Oversatt til norsk av Lars Holm-Hansen. Sverige: PaxForlag.



- Garvey, C. (1979) *Lek*. Oversatt til norsk av Turid Gjerløw. Universitetsforlaget: Oslo
- Gibson, J. J. (2014). *The ecological approach to visual perception: Classic edition*. Hentet fra: <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.hioa.no>
- Hogsnes, H., & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 7. <https://doi.org/10.7577/nbf.625>
- Hogsnes, H. D. (2014). Norsk senter for barneforskning: Barns muligheter for å erfare sammenhenger i overgang fra barnehage til skolefritidsordning. *Tidsskriftet Barn årgang 2014* (3), 45 -60. Hentet fra: [https://www.ntnu.no/documents/1272099285/1272355263/BARN\\_nr3-2014\\_hogsnes.pdf/14e7bcee-e1a8-4033-bf4d-2f9520356273](https://www.ntnu.no/documents/1272099285/1272355263/BARN_nr3-2014_hogsnes.pdf/14e7bcee-e1a8-4033-bf4d-2f9520356273)
- Intersubjektiv. (2018, 20. februar) I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/intersubjektiv>
- Lillemyr, O. F. (2004). *Lek - opplevelse - læring i barnehage og skole*. (2. Utgave) Oslo: Universitetsforlaget.
- Løndal, K. & Greve, A. (2012). *Læring. Lek I barnehage og skolefritidsordning*. Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning vol 5 nr. 19 (s. 1-14). DOI: [10.7577/nbf.447](https://doi.org/10.7577/nbf.447)
- Løndal, K. & Greve, A. (2015). Didactic Approaches to Child – Managed Play: Analyses of Teacher’s Interaction Styles in Interaction Styles in Kindergartens and After – School Programmes in Norway. (s. 461 – 479). DOI: [10.1007/s13158-015-0142-0](https://doi.org/10.1007/s13158-015-0142-0)
- Løndal, K. & Fasting, M.L. (2016). *Magien i utetiden*. I Maria Øksnes og Einar Sundsdal (Red). *Barndom i barnehagen: Læring*. (s. 95 -116). Oslo: Cappelen Damm AS
- Malterud, K. (2017) *Kvalitative metoder for medisin og helsefag*. (3. utg.) Universitetsforlaget: Oslo
- Meleis, A. (2009). *Transitions theory: Middle-range and situation-specific theories in nursing research and practice*. Hentet fra: [//ebookcentral-proquest-com.ezproxy.hioa.no](https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.hioa.no)
- De Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2014). *Generelle Forskningsetiske prinsipper*. Hentet fra: [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/fek\\_generelle\\_retningslinjer.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/fek_generelle_retningslinjer.pdf)

- OECD (2017), *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris,  
<https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>.
- Olofsson, B. K. (2004) *Lek for livet*. (5. utg.) Norsk oversettelse: Astrid Høvik. Falun: ScandBook AB
- Opplæringslova (1998) Lov om grunnskolen og den videregående opplæring. Lov om ansvaret til kommunen, fylkeskommunen og staten (§§ 13-1- 13-10) (LOV-1998-07-17-61) Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_15](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_15)
- Opplæringslova (1998) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Lov om endringer i barnehageloven mv. (minimumsnorm for grunnbemanning, plikt til å samarbeide om barnas overgang fra barnehage til skole og SFO mv.) (LOV-2018-06-08-29) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2018-06-08-29>
- Rasmussen, T. (1990). *Børnetid og voksentid*. København: Gyldendalske Boghandel. Hentet fra: [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2010081908019](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2010081908019)
- Skygge. (2018, 26. november). I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/skygge>
- Smith, P. K. (2009). *Children and play: Understanding children's worlds*. Hentet fra: <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.hioa.no>
- Sommer, D. (2015). *Tidlig i skole eller legende læring: Evidensen om langtidsholdbar læring og utvikling i dagsintitusionen*. I J. Klitmøller & D. Sommer (red). *Læring, dannelse og utvikling. Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole* (s. 61 – 81), København: Hans Reitzel.
- Sommer, D. (2017). *Leg fra fortid til fremtid – et nytt paradigme*. I Maria Øksnes og Torben Hangaard Rasmussen (Red.) *Barndom i barnehagen: Lek*. Cappelen Damm AS: Oslo
- Steinsholt, K. (2010). *Vi må miste oss selv for å finne oss selv igjen. Lek, erfaring og danning hos Hans-Georg Gadamer*. I Kirsti P. Gurholt og Kjetil Steinsholt (Red) *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. (s.101-117). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Sutton-Smith, B. (2001) *The Ambiguity of Play*. Hentet fra: <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.hioa.no>

- Tangen, D. (1998) *Jeg lærer meg å leke med kunnskapen på en måte: Lek i småskolen – et stadium av barns lek i to småskoleklasser*. (Hovedfag i barnehagepedagogikk). Høgskolen i Oslo, Oslo. Hentet fra: [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2009110200045](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009110200045)
- Tromsø kommune (avdeling for utdanning). (2017). *Rutiner for overganger i opplæringsløpet: samarbeid og sammenhenger*. Hentet fra: <https://www.tromso.kommune.no/for-ansatte-i-barnehagene.5865595-377475.html>
- Utdanningsdirektoratet (2015, 26. Oktober) *Veiledende rammeplan for kvalitetsutvikling i SFO. Innholdet i SFO*. Hentet fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/sfoaks/veiledende-rammeplan-for-kvalitetsutvikling-i-sfo/innholdet-i-sfo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 29. November). *Utdanningsspeilet*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-for-barnehage-og-skole/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Grunnskolen informasjonssystem. Hele landet 2018-2019* (u.a) Hentet fra: <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/80/unit/1/>
- Van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience*. The Athlone Press: Canada
- Winnicott, D. D. (1995) *Psykologens pionjærer: Lek og virkelighet*. Oversatt til svensk av Ingeborg Löfgren (2. utg). Bokförlaget Natur och Kultur: Stockholm
- Wendelborg, C., Caspersen, J., Mordal, S., Ljusberg, A.L., Valenta, M. & Bunar, N. (Red.) (2018) *Nasjonal evaluering av skolefritidsordningen i Norge: Lek, Læring og ikke-pedagogikk for alle*. (Rapport 2018 Mangfold og inkludering). Hentet fra: <https://www.udir.no/contentassets/ee4bcc32339e4afe936515f8821ff104/lek-laring-og-ikke-pedagogikk-for-alle---nasjonal-evaluering-av-sfo-endelig-rapport.pdf>
- Zahavi, D. (2013). *Fænomenologi*. (3. utg.) Roskilde: Universitetsforlag
- Åm, E. (2000). *På jakt etter barneperspektivet*. (6. Opplag). Gyldendal Akademisk AS: Oslo. Hentet ut fra [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2007081504042?page=5](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2007081504042?page=5)

## **Vedleggsliste**

Vedlegg 1: Observasjonsguide

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Informasjonsbrev barnehage

Vedlegg 4: Informasjonsbrev til foreldre/foresatte samt samtykkeskjema

Vedlegg 5: Informasjonsbrev skole/SFO

Vedlegg 6: Godkjenning fra NSD

## Vedlegg 1: Observasjonsguide

### Observasjonsguide

#### Observasjon i barnehagen

| Hva observeres?                    | Hva ser jeg etter?   | Merknader |
|------------------------------------|--|-----------|
| Morgen økt, lek inne/ute før lunsj | Hva slags lek?<br><br>Tid? (oppstart, hvor lenge leken varer)<br><br>Er det frilek eller voksenstyrt?<br><br>Hvilke områder benyttes?<br><br>Leke alene/sammen med andre?<br><br>Kommer noen til/går fra leken?<br><br>Er det voksne deltager?<br><br>Brukes det redskaper?<br><br>Er det samme lek, eller byttes det om?  |           |
| Inne/ ute etter lunsj              | Hva slags lek?<br><br>Tid? (oppstart, hvor lenge leken varer)<br><br>Er det frilek eller voksenstyrt?<br><br>Hvilke områder benyttes?<br><br>Leke alene/sammen med andre?<br><br>Kommer noen til/ går fra leken?<br><br>Er det voksne deltakere?<br><br>Brukes det redskaper<br><br>Er det samme lek, eller byttes det om? |           |

## Observasjon i skoletiden

| Hva observeres?  | Hva ser jeg etter?  | Merknader |
|------------------|---|-----------|
| Første friminutt | <p>Hva slags lek</p> <p>Er det frilek eller voksenstyrt?</p> <p>Hvilke områder benyttes?</p> <p>Leke alene/sammen med andre?</p> <p>Kommer noen til/går fra leken?</p> <p>Er det voksne deltager?</p> <p>Brukes det redskaper?</p> <p>Er det samme lek, eller byttes det om?</p>  |           |
| Storefriminutt   | <p>Hva slags lek?</p> <p>Er det frilek eller voksenstyrt?</p> <p>Hvilke områder benyttes?</p> <p>Leke alene/sammen med andre?</p> <p>Kommer noen til/går fra leken?</p> <p>Er det voksne deltager?</p> <p>Brukes det redskaper?</p> <p>Er det samme lek, eller byttes det om?</p> |           |
| Siste friminutt  | <p>Hva slags lek?</p> <p>Er det frilek eller voksenstyrt?</p> <p>Hvilke områder benyttes?</p> <p>Leke alene/sammen med andre?</p> <p>Kommer noen til/går fra leken?</p> <p>Er det voksne deltager?</p> <p>Brukes det redskaper?</p> <p>Er det samme lek, eller byttes det om?</p> |           |

## Observasjon i SFO-tiden

| Hva observeres? | Hva ser jeg etter?  | Merknader |
|-----------------|---|-----------|
| Morgen SFO      | <p>Hva slags lek?</p> <p>Er det ute eller inne?</p> <p>Er det frilek eller voksenstyrt?</p> <p>Hvilke områder benyttes?</p> <p>Leke alene/sammen med andre?</p> <p>Kommer noen til/går fra leken?</p> <p>Er det voksne deltager?</p> <p>Brukes det redskaper?</p> <p>Er det samme lek, eller byttes det om?</p> |           |
| Ettermiddag SFO | <p>Hva slags lek?</p> <p>Er det frilek eller voksenstyrt?</p> <p>Hvilke områder benyttes?</p> <p>Leke alene/sammen med andre?</p> <p>Kommer noen til/går fra leken?</p> <p>Er det voksne deltager?</p> <p>Brukes det redskaper?</p> <p>Er det samme lek, eller byttes det om?</p>                               |           |

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Barnehagen

Har du bare gått i denne barnehagen, eller har du gått i en annen før?

Hvis nei, kan du huske noe fra den forrige barnehagen?

Hva liker du å gjøre i barnehagen?

Er det noe liker mindre å gjøre i barnehagen?

Kan du huske noe dere har gjort i barnehagen som du syntes var ekstra gøy?

Hvis du kunne velge hva dere skulle gjøre i barnehagen en dag, hva skulle det ha vært?

Steder for lek i barnehagen:

Er det noen steder i barnehagen som du liker best å være?

Hvis du kunne velge, ville du ha lekt inne, ute eller et sted dere går på tur til?

Hvorfor det?

Pleier du å leke på samme sted når du er ute i barnehagen, eller pleier du å være på flere steder?

Hvorfor det?

Hvis det er masse snø ute i barnehagen, hva pleier du å være da?

Hvis det er sol og varmt vær, hva pleier du å være da?

Hvis det regner, og det er store søledammer ute, hvor pleier du å være da?

Lek i seg selv i barnehagen:

Hva liker du å leke?

Hva pleier du å leke når du er inne i barnehagen?

Hva pleier du å gjøre når du leker ute i barnehagen?



Hvis dere er på tur med barnehagen, hva pleier du å leke da?

Leker du alene noen ganger?

Hvis ja, hva pleier du å gjøre da?

Leker du alltid med andre barn?

Pleier du å leke med de samme barna?

Husker du en lek du lekte i barnehagen som du syntes var ekstra gøy?

Fremtidssyn:

Hvordan tror du det blir å leke når du begynner på skolen?

Den observerte leken:

Den leken du lekte i stad (som er observert), hva gjorde du/dere da?

Hadde dere noen regler i leken?

Hvis ja, hva slags da?

Pleier du å leke denne leken?

Hvis ja, leker du med de samme barna eller med forskjellige?

Er det noen ting du trenger for å leke den leken?

Hvis ja, hva da?

### Skolen/SFO

Hva liker du å gjøre i skoletiden?

Hva pleier du å gjøre når det er friminutt?

Kan du huske noe du har gjort i skoletiden som er ekstra gøy?

Hva liker du å gjøre når du er på SFO?

Kan du huske noe du har gjort som var ekstra gøy på SFO?

Hvis du er ute i SFO tiden, hva pleier du å gjøre da?

Hvis du kunne bestemt en dag på skolen, hva skulle dere ha gjort da?

Hvis du kunne ha bestemt hva dere skulle gjøre i SFO tiden, hva skulle det ha vært?

### Steder for lek:

Hvor er det fint å leke når du er på skolen/SFO?

Er det noen steder på skolen som du liker best å være?

Hvis du kunne velge, ville du ha lekt inne, ute eller et sted dere går på tur til?

Hvorfor det?

Pleier du å leke på samme sted når du er ute i barnehagen, eller pleier du å være på flere steder?

Hvorfor det?

Når det er sol og fint vær, hvor er det fint å leke da?

Når det regner og er store vanndammer, hvor det det fint å leke da?

Hvor tror du det er fint å leke når det kommer masse snø?

### Lek i seg selv:

Hva liker du å leke?

Hva pleier du å leke når du er inne?

Hva pleier du å gjøre når du leker ute?

Hvis dere er på tur med skolen/SFO, hva pleier du å leke da?

Leker du alene noen ganger?

Hvis ja, hva pleier du å gjøre da?

Leker du alltid med andre barn?

Pleier du å leke de samme barna?

Fortidssyn:

Hvordan var det å leke i barnehagen?

Den observerte leken ute i skolens friminutt:

Den leken du lekte i stad (som er observert), hva gjorde du/dere da?

Hadde dere noen regler i leken?

Hvis ja, hva slags da?

Pleier du å leke den leken?

Hvis ja, leker du med de samme barna eller med forskjellige?

Er det noen ting du trenger for å leke den leken?

Hvis ja, hva da?

Den observerte leken ute i SFO tiden :

Den leken du lekte i stad (som er observert), hva gjorde du/dere da?

Hadde dere noen regler i leken?

Hvis ja, hva slags da?

Pleier du å leke den leken?

Hvis ja, leker du med de samme barna eller med forskjellige?

Er det noen ting du trenger for å leke den leken?

Hvis ja, hva da?

## Vedlegg 3: Informasjonsbrev barnehage

### Informasjonsbrev til Barnehagen

«Hva skjedde med leken?»

Hei, jeg heter Silje Hoel Nikolic og studerer ved OsloMET – storbyuniversitet (tidligere Høyskolen i Oslo og Akershus). Jeg er utdannet lærer, men har permisjon fra arbeidsplassen min for å utvikle mine lærerferdigheter. Som lærer i småskolen har jeg tatt imot førsteklasinger og undret meg over hvorfor noen barn strever med å innta elevrollen og hvorfor flere barn savner barnehagen. Lek har en sentral plass i barnehagen, og når barna begynner på skolen blir det mindre rom for den frie leken på grunn av innlæring av fag. Dette studiet har som formål å sammenligne den erfarte leken i barnehagen og den erfarte leken i skolen. Ved å undersøke dette, håper jeg at jeg får en bedre forståelse for hvordan barna opplever overgangen fra barnehagen til skolen.

Studien er grunnlaget for min masteroppgave på masterstudiet i skolerettet utdanningsvitenskap, fordypning i idrett og kroppsøving. Studiet er kun en del av mitt masterprosjekt, så dette arbeidet er ikke for en ekstern oppdragsgiver eller institusjon. Riktignok er temaet *overgang barnehage - skole* et tidsaktuelt tema som stadig diskuteres i det offentlige rom. Ved innføringen av L97 var hensikten, av seksåringenes inntredelse i skolen, at barna skulle få en lekpreget skolehverdag. Men med tiden har skoledagene fått mindre tid til lek og læringsfokuset har fått større plass, og en kan undre seg over om det stadig økende behovet for å forbedre elevprestasjoner i internasjonale undersøkelser har mye av skylden for dette. Men det er ikke dette jeg skal prøve å svare på, men jeg skal heller prøve å se på noe om som muligens har blitt borte på veien, nemlig den frie leken.

Siden det er den erfarte leken jeg er ute etter, er det naturlig at det er barna selv som best kan beskrive sine egne erfaringer. Det er skolestarterne sine erfaringer av lek i barnehage og skole jeg vil forsøke å forstå. Ved å møte dem to ganger, den første gangen på slutten av barnehagetiden, og den andre gangen etter at de har begynt på skolen, mener jeg at dette kan gi et godt utgangspunkt for å sammenligne deres erfaringer. Jeg ønsker da å møte barna igjen, etter at de har begynt på skolen. Jeg vil kontakte den skolen som skolestarterne skal begynne på. Foreldrene til skolestarterne er nødt til å gi sitt samtykke til at deres barn kan delta i studiet. Dersom noen ikke samtykker, skal det selvfølgelig tas hensyn til dette.

Jeg ønsker å komme til dere rett etter påske, og gjerne på et fellesmøte. Jeg vil da informere om studiet og meg selv, og dele ut samtykkeskjemaer og informasjonsbrev som dere kan dele ut til de aktuelle barna og deres foresatte. Jeg har satt frist for samtykke fra foresatte 20. april, og håper da at jeg får nok deltagere til studiet. Jeg ønsker å få minst fem deltagere, men helst flere da det vil gi et bedre bilde på det jeg skal undersøke. Det må være skolestartere som skal starte på samme skole.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Selve feltarbeidet vil foregå over ca fire dager. Jeg håper at det kan passe at jeg kommer tirsdag 14. mai og 22. - 24. mai. Tirsdag 14.mai vil jeg være kun til stede, og ikke gjøre noen aktiv observasjon eller intervjuer. Jeg tenker at dette er lurt for å bli litt bedre kjent, og for at dere og barna skal bli litt vant til meg. 22. mai til 24. mai er de dagene hvor selve feltarbeidet vil skje. Det vil bestå av observasjoner og intervjuer. Observasjonene vil foregå der barna leker i barnehagen, både ute og inne. Observasjonene vil kun registreres med feltnotater i en bok, som kun er tilgjengelig for meg. Jeg vil blant annet se etter hva slags lek som lekes, om det er fri lek eller voksenstyrt, hvor det lekes og om det brukes redskaper eller ikke. Jeg vil være der barna er, uten å forstyrre dem i leken.

Intervjuene vil foregå med et barn av gangen, som vil være en kombinasjon av samtale og en rundtur i barnehagen. Intervjuet vil ha en samtalepreget form, og jeg vil spørre om hva barnet liker å leke, hvor det liker å leke, hva man kan gjøre på de ulike områdene osv. Jeg vil og stille spørsmål omkring den observerte leken, slik som hva leken gikk ut på, var det noen regler i leken, om de brukte redskaper osv. Rundturen er for at barnet selv kan beskrive de ulike lekeområdene. Under intervjuet og rundturen vil jeg benytte meg av lydopptak. Dette lydopptaket skal gjøres om til en skrevet tekst. Lydopptaket vil kun være tilgjengelig for meg, og vil bli slettet så fort det er skrevet ned. I den skrevne teksten vil det bli benyttet av fiktive navn, både på barnet og på barnehagen. Bilder som tas, vil kun være av steder i barnehagen, og vil ikke inneholde bilder av barn/voksne. Bildene er kun en støtte til mitt arbeid, slik at det blir lettere å beskrive steder som barna leker på. Jeg ser for meg at intervjuet og rundturen vil vare ca 30 minutter, med rom for justering. I samarbeid med dere ansatte i barnehagen, skal det sørges for at dette arbeidet ikke går utover viktige aktiviteter som barnet må delta på. Intervjuet vil foregå i barnehagen, og helst på et sted hvor barnet føler seg trygt, som for eksempel inne på avdelingens rom. Hvis dere har flere spørsmål, send gjerne en mail til meg eller min studentveileder. Jeg kommer som sagt til dere i forkant, og vil gi dere nødvendig informasjon. Jeg håper at jeg igjen kan få tilstrekkelig informasjon om som for eksempel

hvordan dagsplanen er. Det er spesielt skolestartere jeg vil studere, så det er nødvendig å vite noe om deres rutiner.

### **Hva skjer med informasjonen om dere?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og min veileder, Knut Løndal, som vil ha tilgang til opplysningene. Alt blir lagret privat, og personopplysninger vil bli slettet så fort den nødvendige informasjonen fra opptak og notater er skrevet inn med fiktive navn. Siden dette er et masterprosjekt, vil det ikke deles offentlig. Men siden jeg vil være tilstede både i barnehagen og på skolen, vil de som jeg forholder seg til meg til der, vite noe om mitt arbeid. Forøvrig vil jeg benytte meg av fiktive navn på både barn og barnehage/skole, slik at øvrigheten ellers vil ikke ha kjennskap til dette studiet. Det vil ikke komme frem noe personlig informasjon, og at det er kun informasjon om lek sådan som vil komme til uttrykk i den skrevne teksten. Prosjektet skal etter planen ha start i mai 2018 og avsluttes i oktober 2018.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og foreldrene kan når som helst trekke sitt barn ut av studien uten å oppgi noe grunn. Dersom de trekker ut sitt barn, vil alle opplysninger om dem bli slettet. Dette vil ikke ha noe betydning for dere, dem eller deres barn, og jeg har full forståelse dersom noen gjør det.

Dersom du ønsker har spørsmål til studien, ta kontakt med Silje Hoel Nikolic mob **46622132** eller på mail [s117279@oslomet.no](mailto:s117279@oslomet.no). Siden dette er et studentprosjekt, ta gjerne kontakt med min veileder, Knut Løndal, på mail: [Knut.londal@oslomet.no](mailto:Knut.londal@oslomet.no).

Med vennlig hilsen Silje Hoel Nikolic.

Vedlegg 4: Informasjonsbrev foreldre/foresatte samt samtykkeskjema

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

### ***”Hva skjedde med leken?”***

#### **Til foreldre/foresatte**

##### **Bakgrunn og formål:**

Hei, jeg heter Silje Hoel Nikolic og er student ved masterprogrammet Skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i idrett og kroppsøving ved OsloMET- storbyuniversitet (tidligere Høyskolen i Oslo og Akershus). Jeg er utdannet lærer, men har permisjon fra arbeidsplassen for å ta mastergraden. Som lærer i småskolen har jeg tatt imot førsteklassinger og dette har gjort meg stadig mer interessert i hvordan barn opplever overgangen fra barnehage til skole. Lek har en sentral plass i barnehagen, og når barna begynner på skolen blir det mindre rom for den frie leken på grunn av innlæring av fag. Jeg vil i dette prosjektet studere leken som skjer i barnehagen og i skolen og la barna beskrive leken som skjer. Ved å møte dem to ganger, den første gangen på slutten av barnehagetiden, og den andre gangen etter at de har begynt på skolen, mener jeg at dette kan gi et godt utgangspunkt for sammenligning. Så dette samtykket gjelder for både når de går i barnehagen og når de har begynt på skolen. Studien er grunnlaget for min masteroppgave og er kun en del av mitt masterprosjekt, så dette arbeidet er ikke for en ekstern oppdragsgiver eller institusjon.

##### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Studien vil bestå av observasjoner og intervjuer. Observasjonene vil foregå der barna leker, både i barnehagen og på skolen/SFO. Observasjonene vil kun registreres med feltnotater i en bok, som kun er tilgjengelig for meg. Jeg vil være der barna er, uten å forstyrre dem i leken. Intervjuene vil foregå med et barn av gangen, som vil være en kombinasjon av samtale og en rundtur i barnehagen/skolen. Intervjuet vil ha en samtalepreget form, og rundturen er for at barnet selv kan beskrive de ulike lekeområdene. Under intervjuet og rundturen vil jeg benytte meg av lydopptak. Dette lydopptaket skal gjøres om til en skrevet tekst. Lydopptaket vil kun være tilgjengelig for meg, og vil bli slettet så fort prosjektet er ferdig. I den skrevne teksten vil det bli benyttet fiktive navn, både på barnet, og på barnehagen/skolen. Bilder som tas, vil kun være av steder i barnehagen/skolen, og vil ikke inneholde bilder av barn/voksne. I

samarbeid med de ansatte i barnehagen eller på skolen/SFO, skal det sørges for at dette arbeidet ikke går utover viktige aktiviteter som barnet må delta på. Intervjuet vil foregå i barnehagen eller på skolens områder, og helst på et sted hvor barnet føler seg trygt, som for eksempel inne på avdelingens rom eller i klassens grupperom.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som vil ha tilgang til opplysningene. Alt blir lagret privat, og personopplysninger vil bli slettet så fort prosjektet er ferdig. Siden dette er et masterprosjekt, vil det ikke være helt anonymt, men personopplysninger vil være anonymisert. Til tross for anonymisering vil personer som kjenner miljøet godt, og som aktivt søker opp den ferdige oppgaven, vil til en viss grad kjenne noe igjen. Uansett vil jeg benytte meg av fiktive navn på både barn og barnehage/skole, slik at det ikke vil være en direkte gjenkjenning. Det vil ikke komme frem noe personlig informasjon, og at det er kun informasjon om lek sådan som vil komme til uttrykk i den skrevne teksten. Prosjektet skal etter planen ha start i mai 2018 og avsluttes september 2019.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og barnet selv kan når som helst trekke seg ut. Dette kan skje muntlig. Dette gjelder også dere som foreldre. Dere kan trekke ut deres barn uten å oppgi hvorfor. Dersom barnet trekker seg eller dere trekker dere, vil alle opplysninger om deg og ditt barn bli slettet. Dette vil ikke ha noe betydning for ditt barn eller dere. Dersom dere ønsker å vite mer omkring studiet, ta gjerne kontakt med meg på mob 46622132 eller på mail: s117279@oslomet.no. Siden dette er et studentprosjekt, så kan dere også ta kontakt med min veileder, Knut Løndal, mail: knut.londal@oslomet.no.



**Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.**

SVARSLIPP (klipp av og lever til barnehagen)

---

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg/vi samtykker til at barnet vårt \_\_\_\_\_ kan delta i studiet ”*hva skjedde med leken?*”. Vi vet at vi når som helst kan trekke barnet vårt ut fra studiet.

Jeg/vi har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

.....  
(Signatur foresatte, dato)

-----  
(Signatur av prosjektdeltaker, dato)

.....  
(Signatur av studentveileder, dato)

## Vedlegg 5: Informasjonsbrev skole/SFO

### Informasjonsbrev til skolen/SFO

#### «Hva skjedde med leken?»

Hei, jeg heter Silje Hoel Nikolic og studerer ved OsloMET – storbyuniversitet (tidligere Høyskolen i Oslo og Akershus). Jeg er utdannet lærer, men har permisjon fra arbeidsplassen min for å utvikle mine lærerferdigheter. Som lærer i småskolen har jeg tatt imot førsteklasinger og undret meg over hvorfor noen barn strever med å innta elevrollen og hvorfor flere barn savner barnehagen. Lek har en sentral plass i barnehagen, og når barna begynner på skolen blir det mindre rom for den frie leken på grunn av innlæring av fag. Dette studiet har som formål å sammenligne den erfarte leken i barnehagen og den erfarte leken i skolen. Ved å undersøke dette, håper jeg at jeg får en bedre forståelse for hvordan barna opplever overgangen fra barnehagen til skolen.

Studien er grunnlaget for min masteroppgave på masterstudiet i skolerettet utdanningsvitenskap, fordypning i idrett og kroppsøving. Studiet er kun en del av mitt masterprosjekt, så dette arbeidet er ikke for en ekstern oppdragsgiver eller institusjon. Riktignok er temaet *overgang barnehage - skole* et tidsaktuelt tema som stadig diskuteres i det offentlige rom. Ved innføringen av L97 var hensikten, av seksåringenes inntredelse i skolen, at barna skulle få en lekpreget skolehverdag. Men med tiden har skoledagene fått mindre tid til lek og læringsfokus har fått større plass, og en kan undre seg over om det stadig økende behovet for å forbedre elevprestasjoner i internasjonale undersøkelser har mye av skylden for dette. Men det er ikke dette jeg skal prøve å svare på, men jeg skal heller prøve å se på noe som muligens har blitt borte på veien, nemlig den frie leken.

Siden det er den erfarte leken jeg er ute etter, er det naturlig at det er barna selv som best kan beskrive sine egne erfaringer. Det er skolestarterne sine erfaringer av lek i barnehage og skole jeg vil forsøke å forstå. Ved å møte dem to ganger, den første gangen på slutten av barnehagetiden, og den andre gangen etter at de har begynt på skolen, mener jeg at dette kan gi et godt utgangspunkt for å sammenligne deres erfaringer. Jeg ønsker da å møte barna igjen, etter at de har begynt på skolen. Foreldrene til skolestarterne har gitt sitt samtykke til at deres barn kan delta i studiet.

Jeg ønsker å komme til dere i august/september, og gjerne på et personalmøte. I tillegg ønsker jeg å komme på et trinnmøte for første trinn og et fellesmøte for SFO. Jeg vil da informere om studiet og meg selv.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Selve feltarbeidet vil foregå over ca. tre dager. Det vil bestå av observasjoner og intervjuer. Observasjonene vil foregå der barna leker i skolen/SFO, både ute og inne. Observasjonene vil kun registreres med feltnotater i en bok, som kun er tilgjengelig for meg. Jeg vil blant annet se etter hva slags lek som lekes, om det er fri lek eller voksenstyrt lek, hvor det lekes og om det brukes redskaper eller ikke. Jeg vil være der barna er, uten å forstyrre dem i leken.

Intervjuene vil foregå med et barn av gangen, som vil være en kombinasjon av samtale og en rundtur på skolens områder. Intervjuet vil ha en samtalepreget form, og jeg vil spørre om hva barnet liker å leke, hvor det liker å leke, hva man kan gjøre på de ulike områdene osv. Jeg vil og stille spørsmål omkring den observerte leken, slik som hva leken gikk ut på, var det noen regler i leken, om de brukte redskaper osv. Rundturen er for at barnet selv kan beskrive de ulike lekeområdene. Under intervjuet og rundturen vil jeg benytte meg av lydopptak. Dette lydopptaket skal gjøres om til en skrevet tekst. Lydopptaket vil kun være tilgjengelig for meg, og vil bli slettet så fort det er skrevet ned. I den skrevne teksten vil det bli benyttet av fiktive navn, både på barnet og på barnehagen. Bilder som tas, vil kun være av steder i skolen, og vil ikke inneholde bilder av barn/voksne. Bildene er kun en støtte til mitt arbeid, slik at det blir lettere å beskrive steder som barna leker på. Jeg ser for meg at intervjuet og rundturen vil vare ca. 30 minutter, med rom for justering. I samarbeid med dere ansatte i skolen/SFO, skal det sørges for at dette arbeidet ikke går utover viktige aktiviteter som barnet må delta på.

Intervjuet vil foregå skolen, og helst på et sted hvor barnet føler seg trygt, som for eksempel inne på klassens grupperom. Hvis dere har flere spørsmål, send gjerne en mail til meg eller min studentveileder. Jeg kommer som sagt til dere i forkant, og vil gi dere nødvendig informasjon. Jeg håper at jeg igjen kan få tilstrekkelig informasjon om som for eksempel hvordan dagsplanen er. Det er spesielt førsteklasingene som jeg studerte i barnehagen jeg vil studere, så det er nødvendig å vite noe om deres rutiner.

### **Hva skjer med informasjonen om dere?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og min veileder, Knut Løndal, som vil ha tilgang til opplysningene. Alt blir lagret privat, og personopplysninger vil bli slettet så fort den nødvendige informasjonen fra opptak og notater er skrevet inn med fiktive navn. Siden dette er et masterprosjekt, vil det ikke deles offentlig. Men siden jeg vil være tilstede både i barnehagen og på skolen, vil de som jeg forholder seg til meg til der, vite noe om mitt arbeid. Forøvrig vil jeg benytte meg av fiktive navn på både barn og barnehage/skole, slik at øvrigheten ellers vil ikke ha kjennskap til dette studiet. Det vil ikke komme frem noe personlig informasjon, og at det er kun informasjon om lek sådan som vil komme til uttrykk i den skrevne teksten. Prosjektet skal etter planen ha start i mai 2018 og avsluttes i oktober 2018.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og foreldrene kan når som helst trekke sitt barn ut av studien uten å oppgi noe grunn. Dersom de trekker ut sitt barn, vil alle opplysninger om dem bli slettet. Dette vil ikke ha noe betydning for dere, dem eller deres barn, og jeg har full forståelse dersom noen gjør det. Nøl ikke med å ta kontakt dersom dere lurer på noe.

Kontakt: Silje Hoel Nikolic mob: **46622132**, mail [s117279@oslomet.no](mailto:s117279@oslomet.no). Studentveileder Knut Løndal, mail: [knut.londal@oslomet.no](mailto:knut.londal@oslomet.no)

Med vennlig hilsen Silje Hoel Nikolic

## Vedlegg 6: Godkjenning fra NSD



Knut Løndal  
Postboks 4, St. Olavs plass  
0130 OSLO

Vår dato: 19.04.2018

Vår ref: 59698 / 3 / OOS

Deres dato:

Deres ref:

### Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 08.03.2018 for prosjektet:

|                             |   |
|-----------------------------|---|
| <i>59698</i>                | <i>Hva skjedde med leken?</i>   |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i> |
| <i>Daglig ansvarlig</i>     | <i>Knut Løndal</i>  |
| <i>Student</i>              | <i>Silje Hoel Nikolic</i>   |

#### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

#### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

#### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

#### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

#### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 01.09.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Øyvind Straume

Kontaktperson: Øyvind Straume tlf: 55 58 21 88 / [Oyvind.Straume@nsd.no](mailto:Oyvind.Straume@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Silje Hoel Nikolic, [s117279@stud.hioa.no](mailto:s117279@stud.hioa.no)