



Masteroppgave

MAPSD5900 Masteroppgave i psykisk helsearbeid

Institutt for sykepleie og helsefremmende arbeid

Mai 2024

Skolestarteres opplevelse av lek i skolen og hvordan
det påvirker deres livskvalitet

En kvalitativ metasyntese

Kandidatnavn: Emilie Nordrum Riseng

Emnekode: MAPSD5900

Antall studiepoeng: 30

Antall sider: 45

Fakultet for helsevitenskap

OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY

Forord

Etter to år med deltidsstudier ved siden av jobb er jeg nå glad for å levere inn min masteroppgave. Det har vært en lærerik og krevende prosess, men som min datter på åtte år sa til meg under innspurten av oppgaveskrivingen: «mamma, det er når det er vanskelig at du lærer». Jeg har lært mye om både tema og metode, kunnskap jeg i stor grad vil få bruk for i arbeidshverdagen.

Underveis i masterstudiet ble jeg introdusert hvordan en kan jobbe helsefremmende gjennom psykisk helsearbeid hos barn og unge eksempelvis gjennom universelle tiltak i skolen. I metodesemesteret opplevde jeg å møte entusiastiske forelesere som lærte oss om litteraturstudie som metode. Disse to sammen utgjorde startpunktet for denne oppgaven som utforsker hva som finnes av eksisterende studier på lek og livskvalitet hos barn ved skolestart.

Tusen takk til veilederne mine Alina Coman og Maria Øksnes ¹ for uvurderlig hjelp. Det å ha to veiledere fra ulike fagretninger har lært meg mye, og gitt meg økt tro på at samhandling på tvers av perspektiver er svært hensiktsmessig måte å jobbe på.

Veilederne mine har også vist et enormt engasjement for denne oppgaven, og det har vært motiverende og givende.

Tusen takk til Iver og barna (og øvrig familie/barnevakter), min største heiagjeng, uten dere ville jeg aldri klart det.

Oslo, mai 2024

Emilie Nordrum Riseng

¹ Denne masteroppgaven er et bidrag til Bedre skolestart for alle – et innovasjonsprosjekt i Trondheim kommune. <https://www.ntnu.no/bedre-skolestart/>

Sammendrag

Tittel: Barns opplevelse av lek i skolen og hvordan det påvirker deres livskvalitet.

Bakgrunn: Psykisk helse hos barn og ungdom har de siste årene vært et svært aktuelt tema. De siste Ungdata-rapportene viser at flere barn rapporterer om økt stress og kjedsomhet i skolen. Med Reform 97 begynte norske barn på skolen et år tidligere, og en av intensjonene med reformen var å inkludere mer lek i det første skoleåret. I den siste evalueringen av reform 97 utført av OsloMet ser en at det som betyr mest for trivsel hos skolestartere er venner og lek. Det eksisterer også flere kvalitative studier som ser på betydningen av lek hos de yngste i skolen, og denne oppgaven har som hensikt å oppsummere av disse og drøfte funnene opp mot teori om livskvalitet.

Hensikt: Hensikten med denne masteroppgaven er å finne ut hvordan nyere forskning beskriver barns opplevelse av lek i skolen, og hvorvidt dette påvirker deres livskvalitet.

Metode: Metoden som er benyttet for å svare ut problemstillingen i masteroppgaven er kvalitativ metasyntese. Det er utført systematiske søk i databasene ERIC, PsycInfo og SCOPUS, i tillegg til beslektede søk. 10 antall studier ble inkludert i syntesen. Funnene ble analysert gjennom tematisk analyse i henhold til modellen fra Braun og Clarke.

Resultater/funn: Informantene i studiene oppgir at lek i skolehverdagen i første skoleår er viktig for å få venner. De rapporterer også at egen-initiert lek gir gode følelser og en følelse av mestring, men at den også kunne gi negative følelser. Et funn er også at barns forståelse av lek er at den innebærer frihet til å velge med hvem, hva og hvor de skal leke.

Konklusjon: Funnene i studiene samstemmer med teori tilknyttet utviklingspsykologi, livskvalitet og elementer fra salutogenesen. Dette indikerer at barneinitiert lek i skolen er med på å bidra til god livskvalitet hos skolestartere.

Nøkkelord: lek, livskvalitet, trivsel, barns perspektiv, skole.

Abstract

Background: Child- and adolescent mental health has become a significant focus in recent years. Recent Ungdata reports indicate a growing trend of stress and boredom among children in school. With the implementation of Reform 97, Norwegian children started school a year earlier, and one of the intentions of the reform was to incorporate more play into the first year of school. In the latest evaluation of Reform 97 carried out by OsloMet, it is seen that what matters most for the well-being of school starters is friends and play. This master's thesis aims to compile various qualitative studies on play's importance for young school-children, and discuss the findings within the context of quality of life theory.

Purpose: The purpose of this master thesis is to examine how research published the last ten years describes children's experience of play in school, and whether this affects their quality of life.

Method: This master's thesis uses qualitative meta-synthesis and systematic database searches in ERIC, PsycInfo, and SCOPUS to answer the research question, resulting in ten studies included in the synthesis. The findings were analyzed through thematic analysis according to the model by Braun and Clarke.

Result: The participants in the studies express that play during the daily routine in the initial school year plays a significant role in forming friendships. They also indicate that play initiated by themselves generates positive emotions and a feeling of accomplishment, and that play also could bring along negative feelings. Additionally, the children's perception of play includes the liberty to decide who to play with, what to play, and where to play.

Conclusion: The findings of the studies are consistent with theory related to developmental psychology, quality of life and aspects of salutogenesis. This indicates that child-initiated play in school contributes to a good quality of life among school starters.

Keywords: play, quality of life, well-being, children's perspective, school.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|----|
| Forord | 2 |
| Sammendrag | 3 |
| Abstract | 4 |
| 1 Innledning | 7 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling | 7 |
| 1.1.2 Avgrensning og oppgavens oppbygging | 9 |
| 2 Tidligere forskning | 10 |
| 2.1 Systematiske oversiktsartikler om sammenhengen mellom lek og helse | 10 |
| 2.2 Gjennomgang av lek i skolen i Norge | 10 |
| 3 Teoretisk rammeverk | 13 |
| 3.1 Lek i et utviklingspsykologisk perspektiv | 13 |
| 3.2 Lek i skolesammenheng | 15 |
| 3.3 Salutogenese | 16 |
| 3.4 Livskvalitet | 18 |
| 3.4.1 Barns livskvalitet | 19 |
| 4 Metode | 20 |
| 4.1 Bakgrunn for valg av metode | 20 |
| 4.2 Vitenskapsteoretisk ståsted | 21 |
| 4.3 Forforståelse | 21 |
| 4.3 Søkestrategi | 22 |
| 4.3.3 PICO-skjema | 22 |
| 4.3.4 Inklusjon- og eksklusjonskriterier | 23 |
| 4.3.5 Litteratursøk | 24 |
| 4.3.6 Screeningprosess | 27 |
| 4.6 Etikk | 28 |
| 4.7 Analyseprosessen | 28 |
| 4.7.1 Tematisk analyse | 29 |
| 4.7.2 Kunstig-intelligens-chat som hjelpemiddel | 40 |
| 5 Funn | 41 |
| 5.1 Autonomi i lek | 42 |
| 5.2 Sosiale relasjoner og samspill i lek | 43 |
| 5.3 Emosjonelle aspekter ved lek | 44 |
| 5.4 Mestring og livskvalitet som konsekvens av lek | 45 |
| 5.5 Oppsummering av funn | 45 |

| | | |
|----------|--|----|
| 6 | Diskusjon | 46 |
| 6.1 | Betydningen av frihet i lek | 46 |
| 6.1.2 | Begrensninger for barneinitiert lek..... | 47 |
| 6.1.3 | Balansen mellom barneinitiert lek og voksenstyrt lek valgfrihet | 48 |
| 6.2 | Emosjonelle aspekter ved lek | 49 |
| 6.2.1 | Emosjonsregulering og mestring..... | 50 |
| 6.3 | Sosiale relasjoner i lek..... | 52 |
| 6.3.1 | Utenforskap i lek og påvirkning på livskvalitet..... | 53 |
| 6.4 | Livskvalitet og mening i leken | 53 |
| 6.5 | Metodologiske betraktninger..... | 55 |
| 6.5.1 | Kvalitativ metasyntese som metode | 55 |
| 6.5.2 | Fremgangsprosessen..... | 56 |
| 6.5.3 | Metode i de inkluderte studiene | 58 |
| 6.5.3 | Implikasjoner for praksis og forslag til videre forskning | 58 |
| 7 | Konklusjon | 60 |
| | Litteraturliste | 61 |
| | Vedlegg 1 – Oversikt over kritisk vurdering av identifiserte studier | 65 |

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

«Mamma Guro ser at August er blitt en annen. Den glade gutten hennes kjeder seg i timene. Han savner leken, aktivitetene og friheten fra barnehagen. Han virker trist og resignert. Guro lurer på om en seksåring kan få depresjon» (Lunde & Brodal, 2022, s. 15).

Barn og unges psykiske helse er et aktuelt tema. I følge den nasjonale Ungdata juniorundersøkelsen fra 2022 er flertallet av elever i 5.-7. klasse generelt tilfredse med livene sine. Samtidig rapporterer syv av ti studenter at de ofte kjeder seg på skolen, og en fjerdedel uttrykker at de ofte gruer seg til å gå på skolen (Enstad & Bakken, 2022, s. 3). Det er også flere barn som gir uttrykk for at det er blitt et økt press for å prestere på skolen, og at det medfører til stress og redusert trivsel hos den enkelte (Lunde & Brodal, 2022, s. 10). Det har vært en økning av andelen barn som blir diagnostisert med en psykisk lidelse i spesialisthelsetjenesten (Bang m.fl., 2023), og en økning i forekomsten av atferdsproblemer og stressrelaterte plager hos barn (Lunde og Brodal, 2022, s. 16). Disse trendene kan ha stor betydning også inn i voksenlivet. Manglende skolemestring bidrar til at mange faller utenfor arbeidslivet og blir uføre på grunn av psykiske helseproblemer (Røed & Markussen, 2020). De siste årene har antall unge uføre med psykiske utfordringer økt (NAV, 2020). Opptappingsplan for psykisk helse (2023-2033) beskriver hvordan regjeringen vil styrke det helsefremmende arbeidet for å forbedre livskvaliteten til barn og unge. (Meld.St. 23 (2022-2023), s. 22). Riksrevisjonens gjennomgang av folkehelsearbeid i kommunene viste at over halvparten av kommunene oppga at psykisk helse var en av deres største folkehelseutfordringer, og at de opplever at de mangler kunnskap om hvordan man kan jobbe forebyggende og helsefremmende med dette (Prop. 121 (2018-2019), s. 12). I oktober 2023 kom det en ny nasjonal veileder for psykisk helsearbeid barn og unge hvor det blant annet fremheves at skoler har en viktig forebyggende rolle i form av at de skal sørge for at barn opplever trivsel, mestring og inkludering (Helsedirektoratet, 2023). I en kunnskapsoppsummering fra Folkehelseinstituttet blir det argumentert for at helsefremmende og forebyggende arbeid bør foregå der barn og unge befinner seg, og at en av de viktigste arenaene for å utføre dette arbeidet er utenfor helsetjenesten, for eksempel i skolen (Skogen et al., 2018, s. 14).

I Norge har vi opplæringsplikt i henhold til opplæringsloven § 2, og skolen er en arena hvor nesten alle barn befinner seg (Opplæringsloven, 1998, § 2-1). Med reform 97 (seksårsreformen) startet norske barn et år tidligere på skolen, og en forutsetning for reformen var at lek skulle ha en fremtredende plass i småskolen (Lillejord, et al, 2018, s. 6). Det første året på skolen skulle være en overgang mellom barnehage og skole, og skulle være preget av fri lek (Vingdal, 2018, s. 47). Overgangen fra barnehage til grunnskole kan beskrives som barns første erfaring med en ny kultur, og i en OECD-rapport fremkom det at en vellykket overgang har stor betydning for barns videre læring og utvikling (OECD, 2017, s. 19). Det er også vist i studier at barns opplevelse av overganger mellom ulike nivåer i utdanningssystemet er svært viktig for deres selvtillit, læring og følelse av tilhørighet (Einarsdottir & Sigurdardottir, 2023, s. 134). Ifølge Lillejord, et al. har det internasjonalt etablert seg en bekymring for at skolens tradisjonelle pedagogikk blir fokus i barnehagene, i større grad enn at barnehagenes pedagogikk flyttes opp til skolen. Dette har ført til mindre lek i skolen (Lillejord, et al, 2018, s. 4). I rapporten til OECD omtales dette som «schoolification» (på norsk «skolifisering»). Rapporten sier også noe om hvordan flere land nå blir mer opptatt av om skolen er klar for barna, i stedet for å fokusere på om barna er klare for skolen (OECD, 2017, s. 22). Historien om August handler om hvordan lærelyst ble til ufrivillig skolefravær. Som femåring og skolestarter kunne han telle til 1000, samtidig som han verdsatte leken høyt. Da August var i tredje klasse ble læringspresset og stresset så høyt at August ofte kastet opp før han skulle på skolen (Lunde og Brodal, 2022, s. 16).

Lek er en viktig aktivitet for barn i mange samfunn (Tetzchner, 2019, s. 419). Lek på barnas premisser og uten involvering av voksne er ifølge flere forskere noe som kan hjelpe barna til bedre selvregulering biologisk, emosjonelt, kognitivt og sosialt (Lillejord, et al, 2018, s. 16). Winnicott hevder at lek kan fremme utviklingen av følelsesmessige relasjoner og Piaget mener at lek er en viktig del av barns kognitive utvikling (Tetzchner, 2019, s. 423). Intensjonen med reform 97 var å ha stort innhold av lek i første klasse, noe som også støttes opp av flere forskere. I september 2023 kom andre del av OsloMet sin evaluering av seksårsreformen utført på oppdrag av Utdanningsdirektoratet. I evalueringen er det satt søkelys på barnas opplevelse av første året på skolen og et av hovedfunnene er at de fleste av barna ønsket mer lek i skoletiden fordi leken er viktig for dem (Bjørnstad, et al., 2023, s. 9). De yngste barna i skolen nevner ofte lek som noe av det morsomste ved skolehverdagen (Einarsdottir, 2010, s. 164) og lek kan dermed ha en stor innvirkning på barns trivsel og livskvalitet i første skoleår. Et annet sentralt poeng fra evalueringen av seksårsreformen er at

enkelte av lærerne ønsker mer kompetanse på hvordan de kan implementere mer lek i første klasse (Bjørnstad, et al., 2023, s. 13).

Peter Gray, en amerikansk psykolog og forsker, og en pioner innenfor lekfeltet hevder at mangelen på lek kan være en del av den komplekse årsakssammenhengen til økende psykiske utfordringer hos barn og unge (Gray, 2011, s. 443). Dette får støtte av Lunde og Brodal i boka *Lek og læring i et nevroperspektiv* (2023). I denne oppgaven er fokuset rettet mot om lek kan være helsefremmende for barn i første skoleår. For å undersøke dette er det valgt å se på livskvalitet. Livskvalitet kan måles subjektivt og være et mål på ens psykiske helse (Rustøen, 2016, s. 89). Problemstillingen til denne masteroppgaven lyder som følger:

Hva forteller nyere forskning om hvordan skolestartere erfarer lek, og hvordan påvirker det deres livskvalitet?

1.1.2 Avgrensning og oppgavens oppbygging

For å svare ut problemstillingen har jeg gjennomført et litteraturstudium med kvalitativ metasyntese som metode, en metode som ifølge Malterud er godt egnet til å sammenfatte og skape ny forståelse av kvalitative studier (Malterud, 2017 s. 17). Tematisk analyse i henhold til modellen til Braun og Clarke er brukt som analysemetode for funnene. Inklusjonskriterier er blant annet at det er de yngste barna i skolen som er informanter og lek er tema eller et av temaene, og at studiene har et kvalitativt design. I henhold til FNs barnekonvensjon (1989) artikkel 12 har barn rett til å bli hørt, og med det rett til å fritt gi uttrykk for sine synspunkter i alle forhold som berører barn (Hagen & Andersen, 2021, s. 13). Lek i skolen og dens funksjon kan forstås ulikt, og ofte er barns perspektiv på dette annerledes enn voksnes perspektiv (Bjørnstad, et al., 2023, s. 33). En av avgrensningene i denne oppgaven er derfor at det er barnas perspektiv som undersøkes og derfor er det kun inkludert studier med barn som informanter.

Det vil først bli gjort rede for tidligere forskning om lek og helse, og gjennomgang av lek i skolen i Norge. Deretter vil det bli belyst teori om lek i utviklingspsykologisk perspektiv, salutogenese, livskvalitet og lek i skolesammenheng. Dermed følger et metodekapittel som beskriver fremgangsmåten for kvalitativ metasyntese og hvordan jeg tematisk analyse er brukt for å analysere funnene. Funnene presenteres etter analysens temaer: frihet i lek, sosiale relasjoner og samspill, emosjonelle aspekter, samt mestring og livskvalitet som resultat av lek. Til slutt sammenlignes funnene med tidligere forskning og teori.

2 Tidligere forskning

I dette avsnittet vil det bli gjort rede for tidligere forskning som er utført på barn, lek og livskvalitet. Dette gjøres både for å undersøke om at det allerede eksisterer en litteraturstudie som omhandler det samme, og for å kartlegge forskningsfeltet på området.

2.1 Systematiske oversiktsartikler om sammenhengen mellom lek og helse

Før en starter arbeidet med en litteraturstudie er det hensiktsmessig å undersøke om det allerede er utført en slik oversikt. Dette fordi det kan være uhensiktsmessig bruk av ressurser på en ny identisk gjennomgang, og fordi det kan være mer nyttig å bygge på en allerede eksisterende gjennomgang (Malterud, 2017, 26). Et søk i Epistemonikos sin database viste at det er en systematisk oversikt over kvalitative studier som ser på barn og voksnes perspektiver på sikkerhet og risiko ved aktiv lek. Selv om lek er sammenfallende tema i Jerebine et al. (2022) og denne masteroppgaven, er det forskjell på innfallsvinkelen. Der Jerebine et al. utforsker synet på risiko og lek vil denne masteroppgaven utforske hvordan leken påvirker barns livskvalitet. I tillegg var det kun en av studiene i oversikten til Jerebine et al som omhandlet barns perspektiver, mens i denne masteroppgaven er det et inklusjonskrav at studiet er utført med barn som informanter.

En annen systematisk oversiktsartikkel som utforsker lek og helse er «*Systematic review of the impact of unstructured play interventions to improve young children's physical, social, and emotional wellbeing*» (Lee, et al., 2020). Oversiktsartikkelen inneholder åtte kvantitative studier som viser at ustrukturert lek gir økning i barns fysiske aktivitet, spesielt hvis leken bar preg av valgfrihet for barn. I tillegg var et funn at det var hensiktsmessig med en viss vokseninvolvering for å tilrettelegge for ustrukturert lek da dette ga barna bedre forståelse av sunn risikotaking, som forskerne argumenterer for at kan støtte utviklingen av barns selvtillit og motstandskraft. Forskerne oppgir også at det kan tyde på at ustrukturert lek gir og gir positive effekter for barns psykososiale velvære og ha en effekt på barns evne til å håndtere stress, men at det trengs mer forskning på dette siden studiene ga inkonsekvente resultater (Lee, et al., 2020, s.193).

De nevnte oversiktsstudiene er med på å bygge opp relevans for denne masteroppgaven da de belyser andre deler av lek, og konkluderer med at det trengs mer forskning på området.

2.2 Gjennomganger av lek i skolen i Norge

Det er utgitt flere rapporter og evalueringer om lek i norske skoler. Lillejord et al. har gjennomført to forskningskartlegginger dette området. I Lillejord et. al. sin gjennomgang av

tiltak med positive innvirkning for barns overgang fra barnehage til skole (2015) oppsummerer de blant annet med at det skjer en økt “skolifisering” i barnehagene. “Skolifisering” kan forklares som vokseninitierte aktiviteter, økt ansvar på barna og en større forventning om at ting skal gjøres på riktig måte (Lillejord et al, 2015, s. 51). I rapporten står det at det er lite som tyder på at dette er ønskelig fra politisk hold, men at det naturlig skjer blant annet grunnet skolens status og tradisjon (ibid s. 60). I rapportens kapittel om skoleforbedrende aktiviteter har de sett på studier som blant annet undersøker akademiske ferdigheter og skolemiljø. En av studiene som blir omtalt er en randomisert kontrollert studie fra Hong Kong hvor intervensjonsgruppen deltok i et lekbasert program med formål om å gjøre overgangen fra barnehage til skole lettere. Intervensjonsgruppen gjorde det bedre på tester om problemløsning, emosjonelle uttrykk, mellommenneskelig kommunikasjon og hvordan håndtere stressfaktorer. Studien konkluderte med at tiltaket økte barns egen opplevelse av trivsel og minsket opplevelsen av uro (Lillejord et al, 2015, s. 43).

I 2018 kom Lillejord et. al. sin andre forskningskartlegging på temaet: *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmetoder og læringsmiljø*. Denne gjennomgangen viste at det både er kultur og rammer i skolene som medfører mindre lek ved skolestart: det er flere barn per lærer, lærerne er usikre på hvordan de kan implementere lekaktiviteter som støtter elevenes læring, og lærerne opplever at økt fokus på å forbedre testresultater gjør at de heller tyr til tradisjonelle lærerdominerte undervisningsformer (Lillejord et al., 2018, s. 14).

Som nevnt innledningsvis har OsloMet gjennomført en evaluering av seksårsreformen og de yngste barnas skolehverdag (Bjørnstad et al. 2023). Et av funnene er at barn i første klasse ønsker mer lek ved skolestart. I evalueringen henvises det til flere studier som har undersøkt barnas perspektiver til det å starte på skolen. Barna i de ulike studiene nevner også at de har en forventning om at skolen er et sted man kan være med vennene sine, og at det å være med venner skaper engasjement samtidig som det å bli holdt utenfor vanskeliggjør engasjement i aktiviteter (Bjørnstad et al., 2023, s.30).

Gjennomgangene og evalueringen nevnt ovenfor belyser utfordringer og erfaringer tilknyttet lek ved skolestart i norske skoler. Disse er med på å aktualisere tematikken for denne masteroppgaven. Folkehelseinstituttet publiserte i 2018 en kunnskapsoppsummering om forebyggende og helsefremmende folkehelseiltak for barn og unges psykiske helse. I den gjøres det blant annet rede for hvilke tiltak i skolen som har hatt effekt (Skogen et al.) I rapporten beskrives det i kapittelet «identifiserte kunnskapshull» at de fleste tiltakene som er

inkludert i studiene omhandler forebygging av dårlig psykisk helse (angst, depresjon, spiseforstyrrelser og generelt eksternaliserende og internaliserende vansker), mens det i mindre grad er studier som ser på tiltak for å fremme god psykisk helse, livskvalitet og trivsel. Det er igangsatt arbeid for å utrede hvordan en kan se på befolkningens livskvalitet slik at det kan bli bedre integrert i folkehelsearbeidet (Skogen, 2018, s. 109). Denne kunnskapsoppsummeringen bidro til å aktualisere min tanke om å utforske hva nyere forskning sier om hvordan barn opplever at lek i skolen, og hvorvidt det har en helsefremmende effekt i form av bedre livskvalitet.

3 Teoretisk rammeverk

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for begrepene lek i et utviklingspsykologisk perspektiv, og lek i skolen. Lek er et vidt begrep som kan være vanskelige å definere fordi det finnes mange ulike oppfatninger av den. Teori om salutogenese og livskvalitet vil også bli belyst i denne delen av oppgaven.

3.1 Lek i et utviklingspsykologisk perspektiv

Utviklingspsykologi fokuserer på å utforske og forklare barns psykologiske utvikling, det vil si endringer i barns sosiale, mentale og atferdsmessige aspekter over tid, samt prosessene og forholdene som påvirker disse endringene (Tetzchner, 2019, s.1). Dette gjør det til et sentralt felt å ta i betraktning i et arbeid som handler om barn og psykisk helse. Flere utviklingspsykologer hevder at lek er en sentral del av utviklingen hos barn. Gjennom de ulike teoretikerne og forskerne får man et innblikk i hvilken verdi lek kan ha for barn, og dermed også hvilken verdi det kan ha for barns livskvalitet.

Lev Vygotskij anses som en pioner innen utviklingspsykologi og hans arbeider danner utgangspunktet for sosialkonstruktivisme (Lunde & Brodal, 2022, s. 108). I sosialkonstruktivismen er et av hovedsynspunktene at barns utvikling påvirkes av kulturen barn vokser opp i (Tetzchner, 2019, s. 151). Vygotskij var opptatt av hvordan lek former oss til sosiale vesener, og hevder i et essay fra 1933 at gjennom lek med rollespill lærer barn å regulere seg i forhold til hverandre, og dermed praktisere en form for selvkontroll. Videre argumenterte Vygotskij for at barnas egen motivasjon og glede ved å leke gjorde dem mer tilpasningsdyktige (Lunde & Brodal, 2022, s. 108). Vygotskij og Elkonin har skissert seks faser for barns utvikling og i henhold til disse fasene er barna i denne masteroppgaven i fase 3 *virksomheter med lek og spill (3-7 år)* hvor det beskrives at barn deltar i symbolske aktiviteter og kreativ lek, og at de har fått noe forståelse for hvordan de samarbeider for å nå gruppens mål (Tetzchner, 2019, s. 154). Jean Piaget blir ofte fremhevet som en motpol til Vygotskij, men Tetzchner (2019, s. 22) argumenterer for at de deler flere synspunkter selv om hovedlinjene deres er ulike. Logisk konstruktivisme har sitt utgangspunkt i Piaget sin teori. Piaget sin standardteori baserer seg på en antakelse om at mennesket utvikler kunnskap og innsikt gjennom erfaringer som gir utfordringer, og at mestring av utfordringene skaper ny erfaring, som gir nye utfordringer, og så videre (Tetzchner, 2019, s. 139). Teorien til Piaget er mer rettet mot individets påvirkning på kognitiv utvikling, mens Vygotskij sin teori vektlegger i større grad at barns kognitive utvikling skjer som en del av en sosial konstruksjon

(Tetzchner, 2019, s. 22). Begge teoretikerne er inkludert i denne masteroppgaven fordi det er teoretikere som har studert lek som en del av barns utvikling, og har delte meninger om betydningen av lek. Eksempelvis på varianten av lek som defineres som «liksomlek». Piaget var av den oppfatning at «liksomlek» var noe man gjorde for gleden og mestringsfølelsens skyld, og at denne type lek er resultat av utvikling, ikke et middel for å fremme utvikling. Vygotskij mente derimot at «liksomlek» er en måte å fremme kognitiv utvikling på (Tetzchner, 2019, s. 423).

Donald Winnicott var en britisk barnelege med en spesiell interesse for barns utvikling, og lekens betydning. Winnicott beskriver i boken sin *Playing and reality* fra 1971 at barn gjennom lek og kreativitet utforsker verden og blir kjent med seg selv, egne grenser og gleder (Lunde og Brodal, 2022, s.11). Winnicott beskrev lek som et rom der det subjektive møter det objektive, og der barnet kan utforske egen fantasi i forhold til den virkelige verdenen. «Lek fasiliterer vekst og derfor helse» mente Winnicott og var en av de første til å løfte frem de helsemessige sidene ved lek (Lunde og Brodal, 2022, s.108).

David Whitebread er en annen utviklingspsykolog som har forsket på lek hos barn i forbindelse med psykologisk utvikling. I en forskningsgjennomgang fra 2017 som utforsket lekens rolle i barnets utvikling så var et av hovedfunnene at en aktivitet som anses som lek for barn fører til høyere nivå av glede og aktivt engasjement hos barnet enn en aktivitet som ikke ble vurdert som lek (Whitebread, et al, 2017, s. 32). David Whitebread belyser flere studier på lek hos barn i sin kommentar i *The Lancet* i 2017, og oppsummerer med blant annet:

Play is sometimes dismissed as trivial. However, a review of the data regarding the role of play in mental health suggests that children's natural playfulness might have some crucially important functions for healthy physical and mental development. Professionals working in childcare, education, and pediatrics need to be aware of the importance of children's play, in all its many forms, and how opportunities for playful experiences can be supported in domestic, educational, and therapeutic settings. Parents and other caregivers need to be made aware of the importance of providing opportunities for their children to play freely (Whitebread, 2017, s. 168-169).

Whitebread argumenterer for at også at disse studiene kan vise effekt av lek eller konsekvenser av fravær av lek. Han argumenterer for at barneinitiert lek ikke kun må anses

som et trivielt fenomen, men at det også er sentralt for barns mentale helse (Whitebread, 2017, s. 168).

3.2 Lek i skolesammenheng

Lek er et fenomen med mange ulike definisjoner. Flere beskriver at en vet hva det er når en ser det, men at det er vanskelig å finne en felles definisjon (Lunde & Brodal, 2022, s.103). En kan argumentere for at det er et begrep som er vanskelig å definere da det er mange måter å tolke det på, og det vil avhengig av om du spør en voksen eller et barn, om du spør en forelder eller en fagperson. Sutton-Smith (1997) beskriver lek som et kulturelt og kontekstuel fenomen, altså at det forstås ulikt fra hvem du snakker med (Olsson & Øksnes, 2023, s. 159). En kan skille mellom institusjonell lek som er lekaktiviteter som metode for å oppnå institusjonens målsettinger, og barnas lek som er fri og uten målsetting, og som engasjerer barnet til å leke for lekens skyld (Øksnes og Sundsdal, 2020, s. 117). Utfordringen med at det er ulike definisjoner på lek kan for eksempel være at i en skolesammenheng så kan lærer legge opp til lek i henhold til læreplanen ved å innføre en lekmetode for å lære matematikk, men barna opplever det ikke som lek fordi det er læreren som har bestemt leken. Øksnes og Sundsdal (2020, s. 27) argumenterer for at vi det er viktig å forstå lek i skolen, fordi barn er opptatt av den. FN (2013) har uttrykt bekymring for at barns lek ikke får nok plass i institusjonelle rammer. FNs barnekomite gir en klar innholdsdefinerer av hvilken lek de er bekymret for. Det er den lekens som har egenverdi (altså ikke lek som pedagogisk verktøy), leken som kan knyttes til barns opplevelse/erfaring av glede, lykke og velbehag som barn finner i den. I overordnet del framheves leken både som nødvendig for barnas trivsel og utvikling, og i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring. (Bjørnstad, et al., 2023, s. 16) Fri lek er barnas «egen» lek, den er frivillig og lystbetont, og drives fram av barnas egne lyster hvor prosessen er selve drivkraften (Bjørnstad mfl. 2021, Broström, 2019) (Bjørnstad, et al., 2023, s. 17). I rapporten til Bjørnstad et al kommer det også frem at lek har ulik betydning for barna. Olsson og Øksnes gjennomførte en undersøkelse med pedagoger fra barnehage og skole hvor det fremkommer hvor ulikt syn pedagoger fra barnehage og skole har på lek. Alle informantene er enige om at leken ikke bør være voksenstyrt, samtidig som de ser at ved å gi barn valget mellom eksempelvis Lego og dukkehus, så er den i en viss grad styrt av voksne likevel. Et sentralt poeng var at de begynte å innse at barn ikke oppfattet det som lærerne anså som lek som lek (Olsson & Øksnes, 2023, s. 165). Gray, Toft og Gopnik (Olsson & Øksnes, 2023, s. 160) mener at lek skal være initiert og regissert av barnet selv og skal være frivillig.

Øksnes og Sundsdal (2020, s. 120) trekker frem lekens *barneverdi* for å belyse hvilken betydning lek kan ha for barn. Lekens barneverdi knyttes til gleden, lykken, fornøyelsen og velbehag som barn finner i den. Lekforsker Brian Sutton Smith hevdet at barn kan klare seg uten lek i skolen, men undres over hvilke konsekvenser det potensielt kan ha for barns motivasjon og livslust (Sutton-Smith, 1987, s.187). Sutton-Smith hevder videre at lek kan gjøre at vi føler oss bedre (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 121). En kan dermed tolke det dithen at en av de fremste forskerne på lek hevder at lek har en potensiell betydning for barns livskvalitet.

3.3 Salutogenese

Målet med denne masteroppgaven er å utforske barns opplevelser av lek i skolen og hvordan det påvirker deres livskvalitet, noe som er ansett som en sentral komponent i barns psykiske helse, se punkt 3.3. Man antar at både miljømessige og genetiske faktorer spiller en rolle i utviklingen av psykiske lidelser, selv om interaksjonen mellom disse i stor grad fortsatt er ukjent (Skogen et. al, 2018, s. 17). Vi vet at faktorer som lav sosioøkonomisk status og mobbing kan øke risikoen for at en utvikler en psykisk lidelse (Skogen, 2018, s. 18). Likevel er det ikke gitt at skolen kjenner disse risikofaktorene, eller i stand til å ta hensyn til dem på individnivå. Salutogenese er en teori utarbeidet av Aron Antonovsky som han argumenterer for at kan brukes i utvikling av helsefremmende arbeid (Antonovsky, 1996, s. 13). Teorien tar utgangspunkt i at personens psykiske helse befinner seg på et kontinuum, fremfor i kategorien «frisk» og «syk». En salutogenetisk tilnærming til helse legger også vekt på hva som fremmer psykisk helse heller enn hva som må til for å forebygge sykdom (Similä & Innstrand, 2015, s. 58). For å utforske om lek er en faktor som kan være helsefremmende for barns psykiske helse er perspektivet med salutogenese inkludert i denne oppgaven.

Antonovsky utviklet salutogenese som en motvekt til patogenese som vektlegger risikofaktorer og årsaker til sykdom (Langeland, 2017). Antonovsky mener at ved å kun fokusere på sykdomsfremkallende/patologisk eller forebyggende helsearbeid mister man kompleksiteten i mennesket, og argumenterer derfor for et økt fokus på helsefremmende arbeid (Antonovsky, 1996, s. 14). Universelle tiltak som gjelder alle elever i skolen kan, ifølge det salutogenetiske perspektivet, være mer fordelaktige for den totale psykiske helsestatusen for studenter enn mer spesifikke forebyggende tiltak. Paradoksalt nok vil slike universelle, bredspektrede tilnærminger som har til hensikt å styrke helse til alle, forebygge flere psykiske lidelser sammenlignet med mer målrettede tiltak rettet mot elever antatt å ha

høyere risiko (Rose et al, 2008 s. 107). I denne masteroppgaven er hensikten å utforske lek som en universell aktivitet som alle barn bedriver i mer eller mindre grad. Selv om lek i seg selv ikke er et organisert og voksenstyrt tiltak er det voksne som i stor grad setter rammevilkårene for lek som skjer i skolen. Tiltak for mer fri lek i skolehverdagen kan dermed ses på som et universelt helsefremmende tiltak som kan samstemme godt med et salutogenetisk perspektiv på psykisk helse og helsefremming.

Et av de mest kjente prinsippene i salutogenese er Sense of coherence (SOC). Sense of coherence kan beskrives som hvordan man opplever sammenheng i livet sitt, og derfor brukes betegnelsen *opplevelse av sammenheng* ofte på norsk (Mæland, 2010, s. 74). Sammenheng i livet beskrives gjennom tre dimensjoner: begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Begripelighet handler om hvorvidt man har en opplevelse av at ting som skjer både i og utenfor en selv gjennom livet følger et forståelig mønster, kan forutses og forstås. Håndterbarhet er vurderingen av egne ressurser opp mot de utfordringene livet har å by på, mens graden av meningsfullhet best kan forklares som individets vurdering av om livets utfordringer er verdt å gi seg i kast med (Langeland, 2017). Disse er i et gjensidig samspill livet gjennom, men uten opplevelse av mening finner man gjerne ikke arenaer og utfordringer som kan gi livet innhold og virke helsefremmende. Ved å kartlegge opplevelsen av sammenheng vil man kunne se i hvilken grad et menneske har tillit til de nevnte dimensjonene (Langeland, 2017). Hvis man har en sterk *opplevelse av sammenheng* vil man oppleve at livet er begripelig, håndterbart og meningsfullt. Dette vil igjen føre til at man har en tillit til ens egne indre ressurser og ressurser i omgivelsene, og at man dermed kan bruke disse ressursene som helsefremmende (Lindström & Eriksson, 2015, s.28). *Opplevelsen av sammenheng* er i et gjensidig samspill med *generelle motstandsressurser* – individuelle og kollektive faktorer i ens liv som kan fremme mestring. Antonovsky var opptatt av at det ikke er mulig å gi en fullstendig liste over mulige motstandsressurser, siden samspillet mellom person og omgivelser er komplekst og i stadig forandring. Et eksempel på en viktig hovedkategori av motstandsressurser kan være opplevelsen av å ha sosial støtte og sterke emosjonelle bånd til andre (Langeland, 2017). Desto større opplevelse en person har av å ha tilgjengelige motstandsressurser, desto bedre *opplevelse av sammenheng* vil en få og dermed bedre helse (Langeland, 2017). I denne masteroppgaven vil disse to sentrale begrepene fra salutogenesen bli benyttet til å se på hvordan barns erfaringer med lek kan være helsefremmende. I en systematisk oversikt hvor en har sett på sammenhengen mellom *opplevelsen av sammenheng* og helse, viser at en sterk *opplevelse av sammenheng* var knyttet

til helse relaterte ressurser som optimisme og mestring, og predikerte god hele og god livskvalitet i både barndom til voksenlivet (Eriksson, 2022, s. 66).

3.4 Livskvalitet

Folkehelseinstituttet redegjør for flere måter å definere livskvalitet på og at begrepet kan brukes ulikt i forskjellige fagtradisjoner. Innenfor helsefag er det vanlig at begrepet brukes for å dekke subjektive opplevelser av tilfredshet, glede, mestring, og fravær av negative følelser og psykiske plager (Nes m.fl, 2021). Flere sykepleieteoretikere definerer og beskriver livskvalitet som et mål med sykepleie, og ofte nevnes begrepet livskvalitet i forbindelse med sykdom (Rustøen, 2016, s. 92). Mæland (2021, s. 27) beskriver livskvalitet som nærliggende til den positive måten å forstå helse på: at man har fysisk og mentalt overskudd, at man opplever velvære og harmoni, at man har gode mellommenneskelige relasjoner, og at man føler seg nyttig. I denne oppgaven hvor fokuset er helsefremmende psykisk helsearbeid, er det livskvalitet som subjektiv opplevelse uavhengig av sykdom som er gjeldende. Siri Næss er en norsk psykolog og anses som en fremtredende fagperson på livskvalitet i Norge. Hun definerer livskvalitet som en opplevelse av å ha det godt, og at å ha det godt er å ha gode følelser og positivt vurdere eget liv (Næss, s. 15, 2012).

Begrepet livskvalitet har i senere tid økt sin relevans for psykisk helse-feltet, samtidig som et skille kan være at helse har et biomedisinsk innhold, mens livskvalitet omhandler mer psykologiske og sosiale momenter i livet (Mæland, 2010, s. 24). En nyttig måte å skille mellom livskvalitet og helse, kan være at helse primært forstås med biomedisinsk innhold, mens livskvalitet i større grad omhandler mer psykologiske og sosiale momenter i livet. Næss fremhever ulikheten mellom livskvalitet og mental helse som at mental helse kan innebære fravær av psykiske plager eller sykdommer, mens livskvalitet innebærer positive følelsesmessige og kognitive reaksjoner. Samtidig er begrepene nært beslektet, og det er ofte tett sammenheng mellom en persons selvopplevde livskvalitet og mentale helse (Rustøen, 2016, s. 89). Nes m.fl. (2011, s. 121) henviser til at mennesker med lav livskvalitet har en forhøyet risiko for å utvikle psykiske lidelser, og at høy livskvalitet derfor kan være helsefremmende og bidra til forebygging av psykiske lidelser.

Det å måle livskvalitet hos mennesker i forskning har i hovedsak vært en kvantitativ disiplin (Næss, 2012, s.157) og det eksisterer mange spørreskjemaer og skalaer for å måle livskvalitet kvantitativt (Næss, 2012, s. 64). Ved kvalitative studier med fokus på livskvalitet er åpenhet og fleksibilitet grunnleggende prinsipper og at funn tilknyttet livskvalitet dermed vil «tre

frem» uten for mye teoretisering (Næss, 2012, s.65). I forbindelse med måling av livskvalitet beskriver Folkehelseinstituttet et skille mellom å måle objektiv og subjektiv livskvalitet. I henhold til internasjonale standarder er den subjektive livskvalitet inndelt i tre dimensjoner: kognitiv, affektiv og eudaimonisk. Den kognitive livskvaliteten omhandler generell fornøydhet med livet, blant annet innenfor sosial kontakt. Affektiv eller følelsesmessig livskvalitet omhandler hvorvidt det er tilstedeværelse av gode følelser og hvorvidt negative følelser er fraværende. Den eudiamoniske delen knyttes til opplevelse av mening og engasjement (Nes, m.fl., 2021). I denne masteroppgaven vil en subjektiv opplevelse av livskvalitet legges til grunn, og en teoretisk fundert antakelse er at høy livskvalitet påvirker barns psykiske helse i positiv forstand.

3.4.1 Barns livskvalitet

Interessen for å forske på barns livskvalitet har økt den siste tiden. Barn blir i større grad enn før regnet som brukere og deltaker i utforming av egen virkelighet, og oppmerksomheten mot å utforske hva barn opplever som det gode liv har derfor blitt større (Wiese, s. 155, 2011). Skolen er en sentral arena for barn siden de tilbringer store deler av hverdagen sin her. Skolemiljøet påvirker og samvirker med barns helse og livskvalitet. Skolen er en arena med mål om at barn skal trives, mestre, være til nytte og ha tro på seg selv (Wiese, 2011, s. 166, I Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, §9, heter det at: «Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring». Powell et al. publiserte i 2017 en studie fra Australia med 606 elever i alderen 6-17 hvor de utforsker hva «wellbeing» (kan brukes synonymt med livskvalitet) i skolen innebærer for dem. Et av funnene fra studiene var at barna i alle aldersgruppene synes det var vanskelig å definere hva livskvalitet er, en av de yngste guttene år uttalte: «I know what I am thinking about but I don't know how to explain it» på spørsmål om hva livskvalitet betyr (Powell et al., 2017, s. 521). Et annet sentralt funn i studien var at barn i alle aldre oppga at det å ha venner på skolen var en av hovedkildene til god livskvalitet. Det var også et funn at enkelte handlinger venner kunne gjøre, som eksempelvis det å ekskludere kunne føre til dårligere livskvalitet (Powell et al., 2017, s. 525).

4 Metode

I denne delen beskriver jeg masteroppgavens metode som er kvalitativ metasyntese. Først vil jeg forklare valget av metode, som er en kvalitativ metasyntese. Dermed vil jeg gjøre rede for det vitenskapelige perspektivet, som i dette tilfellet er hermeneutikk. Deretter belyser jeg den metodiske gjennomføringen, og hvordan funnene er analysert ved tematisk analyse.

Avslutningsvis beskriver jeg hvordan jeg har brukt kunstig-intelligens-chat som hjelpemiddel.

4.1 Bakgrunn for valg av metode

Intensjonen til denne masteroppgaven er finne, utforske og sammenfatte funn fra studier som utforsker barns erfaringer med lek i skolen, og om den har en helsefremmende effekt. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver at målet med kvalitativ forskning er å søke innsikt i informantenes livsverden gjennom deres handlinger, meninger og opplevelser. Hensikten med kvalitativ forskning er å utforske mening og forståelse for et tema (Aveyard, 2023, s. 61). Det å sammenfatte kvalitative studier var en egnet metode for å svare ut problemstillingen i min oppgave, siden det er barns erfaringer jeg er på jakt etter (Dalland, 2017, s. 52). I avsnittet om tidligere forskning er det belyst at det mangler oppsummert kunnskap om hvordan skolestartere opplever lek i skolen og hva dette har å si for deres livskvalitet. Det er publisert flere primærstudier innenfor tematikken, og derfor er litteraturstudie valgt metode.

En litteraturstudie studerer allerede eksisterende litteratur (Støren, 2013, s. 17). I denne masteroppgaven inkluderes kun fagfellevurderte studier publisert i anerkjente databaser. Metoden som er valgt for å sammenfatte studiene er kvalitativ metasyntese. Kvalitativ metasyntese er en samlebetegnelse for metoder som identifiserer, oppsummerer og syntetiserer kvalitative studier (Malterud, 2017, s. 24). Bakgrunnen for valg av denne metoden er at den kan belyse problemstillingen gjennom en samling av primærstudier som tidligere ikke er gjort tidligere.

I en metasyntese vil forskeren sammenlikne og analysere primærstudier om et bestemt tema og utvikle nye tolkninger (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2017, s.106). I arbeidet med å tolke funnene er tematisk analyse valgt som analysemetode. Målet med oppgaven er at den skal gi funn som er av samfunnsnyttig relevans, og som ikke allerede finnes. For å få til dette må en etterstrebe et design og metode som gjør at resultatene kan bli bærekraftige i den vitenskapelige kunnskapsbanken (Malterud, 2017, s. 137). I tillegg er det som nevnt tidligere også gjort søk for å forsikre om at lik litteraturstudie ikke er funnet sted tidligere.

4.2 Vitenskapsteoretisk ståsted

I denne masteroppgaven ligger det en hermeneutisk tilnærming til grunn. Oppgaven omhandler tolkning av allerede publisert materiale, og en hermeneutisk tilnærming omhandler forståelse og fortolkning (Thornquist, 2018, s. 167). Med tolkning i hermeneutisk forstand menes å gjøre noe uklart mer forståelig, og gi en bedre forståelse av folks handlinger (Gilje, 2020, s. 189). Det fremheves i hermeneutikken at ens egne tolkninger i forskningssammenheng ikke er fri fra forståelse/fordommer og egne erfaringer (Thornquist, 2018, s. 170). Gadamer, en tysk filosof kjent for sine sentrale bidrag innen hermeneutikk, presiserer i denne sammenheng at *fordom* ikke trenger å være et negativt ladet ord, men derimot et nøytralt begrep som innebærer det som går foran eller forut. Innenfor hermeneutikk er *den hermeneutiske sirkel* et sentralt begrep. Begrepet kan forklares med at ved enhver forståelse av virkeligheten påvirker vår oppfatning av helheten. Sirkelbegrepet har blitt kritisert da det kan assosieres med repetisjon, flere snakker i stedet om en spiral som kan forbindes med videre bevegelse (Thornquist, 2018, s. 171).

Hensikten med denne masteroppgaven er å etterstrebe produksjon av ny kunnskap fra allerede publisert forskning, og derfor vil den mer moderne delen av hermeneutikken være sentral. Gadamer representerer en ny måte å tenke hermeneutisk på hvor en tar utgangspunkt i at mennesker er forstående og fortolkende historiske vesener. Dette kan implementeres i den hermeneutiske sirkel ved at den nå inneholder den som tolker sin forforståelse og horisont (Thornquist, 2018, s. 181). I denne masteroppgaven vil det derfor etterstribes å anerkjenne og synliggjøre egen forforståelse, og samtidig være observant på at denne også utvikles underveis i prosjektet. Gadamer var kritisk til den tradisjonelle hermeneutiske tankegangen om å finne teksters opprinnelige mening fordi vi ikke kan løsrive den som tolker fra egen forforståelse. Gadamer argumenterer for at den som tolker må utfordre egen forståelseshorisont. Han mente at en kan gjøre dette ved å sette egne fordommer på spill ved å gå i dialog med andre tenkende og annerledes tenkende (Thornquist, 2018, s.196 og 199). I denne masteroppgaven er det etterstrebet å utfordre egen forforståelse ved å inkludere gråsonelitteratur og studier på samme tema med annet design i kapittelet om tidligere forskning. Dette vil også bli brukt i drøftingsdelen for å utfordre egen forforståelse.

4.3 Forforståelse

Med forforståelse menes hvilke meninger vi har om et fenomen før vi undersøker det. Det å gjøre en selv bevisst dette kan gjøre det lettere å finne data som eventuelt kan avkrefte meningene en har gjort seg opp på forhånd (Dalland, 2010, s. 92). Grennes argumenterer for

at den beskrivelsen eller fortolkningen en gir av virkeligheten ikke er objektiv eller nøytral fordi den alltid er farget av egne holdninger, forventninger og erfaringer (Grennes, 2020, s. 71). Min forforståelse er at jeg er utdannet sykepleier med videreutdanning i psykisk helsearbeid. Forforståelsen min bærer også preg av at jeg jobber med helsefremmende og forebyggende arbeid i skolehelsetjenesten ved en barneskole, og at jeg har flere års arbeidserfaring med behandling i psykisk helsevern. Jeg startet å jobbe med helsefremmende arbeid samtidig som jeg startet med denne oppgaven, og min hypotese til sammenhengen mellom lek og livskvalitet var at den egeniniterte leken kunne medføre økt livskvalitet hos barn. Min forforståelse er også preget av hvordan reform 97 er blitt fremstilt i media, hvor det er blitt fremhevet flere negative enn positive sider ved reformen slik jeg leser det. Forforståelse kan være en del av motivasjonen for å starte et prosjekt, noe det også er i tilfellet til denne masteroppgaven. Etter mange år med jobb innenfor behandling ønsket jeg å utforske mer hvilke helsefremmende faktorer som er viktige for psykisk helse. Å være klar over og anerkjenne min forforståelse og dens potensielle innflytelse på ulike valg i dette arbeidet er avgjørende for å opprettholde refleksivitet. Malterud poengterer at refleksivitet ikke dreier seg om å fjerne egen posisjon, men snarere å identifisere og begrunne den (Malterud, 2017, s. 110). Forforståelse kan i denne masteroppgaven påvirke valg av teoretisk bakgrunn, utvalg av primærstudier og analysene av disse. Det er gjort flere tiltak for å forsøke å unngå dette, og disse blir mer beskrevet i delkapittelet om metodologiske betraktninger.

4.3 Søkestrategi

For å oppfylle kriteriene om å utføre en strukturert litteraturstudie må valg av primærstudier gjøres systematisk og utvalgsmetoden må være definert. Det vil også være viktig å beskrive søkestrategien som er benyttet for å finne aktuelle primærstudier, og på hvilket grunnlag de skal inkluderes eller ekskluderes (Johannesen, Tufte og Christoffersen 2017, s. 105). For å etterstrebe dette har jeg samarbeidet med bibliotekar og veileder om søkestreng og valg av databaser jeg skal søke i. Databasene det er gjennomført søk i er ERIC, SCOPUS og PsycInfo. Kvalitativ metasyntese er en systematisk oversikt, og i forbindelse med oppsett og gjennomføring av søk vil eksperthjelp fra en forskningsbibliotekar være svært viktig (Malterud, 2017, s. 54).

4.3.3 PICO-skjema

PICO anbefales ofte ved formulering av problemstilling i en systematisk oversikt og kan også brukes for å tydeliggjøre forskningsspørsmål ved en kvalitativ metasyntese, selv om formålet ikke er å beregne effekt (Malterud, 2017, s. 49).

Tabell 1. PICO-skjema.

| Populasjon | Intervensjon | Comparison/context | Utfall |
|--|---|---|---|
| Barn i alderen 5-7 år | Lek | Skole | Livskvalitet |
| Childrens perspective Childrens attitudes | Play* Recreation Child initiated play Play environment | Elementary students School Transition to school | Well-being OR Wellbeing Quality of life |

P (populasjon): I denne masteroppgaven er det skolestartere som er målgruppen og som er representert i primærstudiene. Siden det varierer mellom ulike land når en starter på skolen er det satt et aldersspenn på 5-7 år.

I (intervensjon): Tiltaket som denne masteroppgaven ønsker å utforske er lek.

C (sammenlikning/kontekst): Malterud (2017) skriver at C i PICO kan representere hvilken sosial og kulturell kontekst en ønsker å prioritere i et prosjekt. I denne masteroppgaven er det relevant å vurdere skolens kontekst, da målet er å undersøke skolestarteres oppfatning av lekens betydning for livskvaliteten.

O (utfall): Utfallet denne masteroppgaven vil se på hvorvidt skolestartere opplever lek skolen og hvordan det påvirker deres livskvalitet.

4.3.4 Inklusjon- og eksklusjonskriterier

For å sortere studier og finne studier som er relevante for problemstillingen er det hensiktsmessig med inklusjon- og eksklusjonskriterier. I en kvalitativ metasyntese kan disse kriteriene endres underveis (Malterud, 2017, s. 57). Jeg startet med brede søk i ulike databaser og etter å ha lest gjennom flere titler og sammendrag ble det tydelig for meg hvilke inklusjon- og eksklusjonskriterier som var mest hensiktsmessig. Ved brede søk fikk jeg blant annet svært mange funn med lek som terapi, og derfor ble det et eksklusjonskriterium at tiltaket omfatter barn med ulike sykdommer.

Tabell 2. Inklusjons- og eksklusjonskriterier.

| Inklusjonskriterier | Eksklusjonskriterier |
|-------------------------------------|---|
| Publisert 2013-2023 | Studier publisert før 2013 |
| Fagfellevurdert artikkel | Ikke fagfellevurdert (rapport, essay, o.l) |
| Barns som informanter | Kun voksne/fagpersoner som informanter |
| Kvalitativ artikkel | Kvantitative artikler |
| Barn på skolen i alderen 5-7 | Omhandler syke barn, lek utenfor skole, annet aldersspenn |
| Engelsk, norsk, dansk, svensk språk | Øvrige språk |

4.3.5 Litteratursøk

Søkeprosessen startet mellom slutten av november og var ferdig mars 2024. I forbindelse med søkeprosessen var veiledning fra bibliotekar nyttig. Bibliotekar fikk informasjon om tema og at det var ønskelig å finne kvalitative studier fra de siste ti år. Ved valg av databaser anbefalte universitetsbibliotekaren å starte med søk Medline og Web of Science og litteratursøket startet derfor med ustrukturerte søk i disse databasene. Studiene ble raskt forkastet da de ikke svarte på problemstillingen eller inklusjonskriteriene for denne masteroppgaven. Søk i Medline ga få relevante treff, og de som omtalte lek var i forbindelse med lek som terapi. Søk i databasen Web of Science ga mange treff, men basert på gjennomlesing av mange titler og sammendrag var tendensen også der lek i et behandlingsperspektiv, og jeg vurderte det derfor ikke til å være en hensiktsmessig database å bruke. Malterud (2017, s. 57) henviser til at det å lese tittelen alene ikke er tilstrekkelig nok for å sortere og at en derfor også bør lese sammendrag. Ofte fremkom «play therapy» i tittel, og i tilfelle hvor det ikke stod leste jeg sammendragene. Et litteraturstudium kan være usystematisk eller systematisk. Forskjellen er blant annet at et usystematisk litteratursøk ikke er etterprøvbart (Jacobsen, 2021, s. 47). I denne oppgaven er det utført systematiske søk i tre databaser som er etterprøvbare. For å gjøre det vil det derfor bli beskrevet eksplisitt søkekriterier slik at andre forskere kan replisere litteratursøket (Jacobsen, 2021, s. 49). Malterud argumenterer for at det er tilnærmet umulig å lage gode og effektive eksklusjonskriterier uten at en mister relevante primærstudier. Derfor er det hensiktsmessig å gjøre tilleggssøk, eksempelvis snøballsøking som er å følge tråder en finner, eksempelvis gjennom referanselister (Malterud, 2017, s. 60). Malterud (2017, s. 57) argumenterer for at selv med grundig forberedt søkestreng kan søket gi mange studier som er langt unna det en ønsker å undersøke, dette kan kalles *forurensning*. Denne masteroppgaven vil etterstrebe å ha en transparent metodedel og intensjonen er at søket skal være reproduserbart. Med et ønske om å være så transparent som mulig er det i dette avsnittet gjort

rede for fremgangsmåten for å komme til endelig søkestreng og valg av databaser. Det første steget for å sortere ut *forurensing* er å bruke eksklusjon- og inklusjonskriteriene i utplukking av studier som kan være aktuelle for problemstillingen (Malterud, 2017, s. 57). I motsetning til en systematisk oversikt over kvantitative studier hvor inklusjon- og eksklusjonskriteriene må være fastsatt i forkant av søk, kan de ved kvalitativ metasyntese endres underveis, noe som også var tilfelle i dette masteroppgaven. Eksempelvis var «school*» inkludert som et søkeord i starten av prosessen, men det resulterte i få studier og jeg fant ut at det var mer hensiktsmessig å utelukke det som et søkeord og heller ha det som et inklusjonskriterium.

ERIC, SCOPUS og PsycInfo var også databaser som bibliotekar anbefalte. Første søk i ERIC startet jeg bredt med søkeord «Children's perspective» AND «play» og fikk da 690 treff. Ved å lese gjennom titler og noen sammendrag viser det seg at de fleste av artiklene handler om barn med ulike utfordringer eller diagnoser (eksempel døvhet eller blindhet) og deres forhold til lek. Samtidig var det noen studier som var relevante for problemstillingen. Jeg valgte å innskrenke søket og forsøkte å legge til AND self-efficacy, og deretter AND satisfaction, ord jeg så ble brukt i andre relevante studier. Jeg fikk da ganske få studier og ingen relevante. Ved å bruke søkeord fra PICO-skjemaet (se tabell 2) fikk jeg flere tusen treff, hvorav noen av artiklene som tilfredsstilte inklusjon- og eksklusjonskriteriene også var de samme som ved førstnevnte søk. Siden ERIC er en pedagogisk database var det mulig å legge inn avgrensning til studenter på hvilket nivå man ønsket å se studier til, og derfor ble et søkeord «elementary students», dette medførte et funn på 917 studier. En annen tverrfaglig database som ble anbefalt av bibliotekaren var SCOPUS. Ved å bruke søkeord fra PICO-skjema og legge inn «article», årstall og språk fikk jeg 157 funn. Ved første søk i databasen PsycInfo brukte jeg flere søkeord (child* OR children's perspective, OR preschool education AND play OR recreation AND wellbeing OR well-being or satisfaction) og fikk svært mange treff. Jeg leste halvparten av titlene og opplevde at få av funnene omhandlet lek. Flere av studiene omhandlet lekbasert terapi til barn med diagnoser, og det var utfordrende å finne studier som så på lekens funksjon hos friske barn. Ved søk med søkeord oppgitt i tabell 4 fikk jeg 14 treff, noe som ga mulighet til å lese gjennom alle studiene og velge ut de som var relevant for å svare ut problemstillingen.

Snøballsøking er søkestrategi hvor en følger ulike tråder en finner, eksempelvis referanselister i studier en finner (Malterud, 2017, s. 60). I svært mange av studiene og kunnskapsoppsummeringene jeg fant var det litteraturlister som var interessante. Spesielt i

delkapittelet «kort om tidligere forskning» i rapporten til Bjørnstad et al. 2023 henvises det til studier som potensielt var hensiktsmessige å inkludere i denne masteroppgaven. Jeg brukte derfor inklusjon- og eksklusjonskriteriene og undersøkte fem av kildene de henviste til ytterligere. To av dem var bokkapitler, to av de var studier utført på barnehagebarn og den tredje var studie med informanter hvor kun to av åtte var skolebarn. Sistnevnte studie ble ikke inkludert fordi den i større grad omhandlet forventninger til skolen, heller enn erfaringer. Andre studier (Prompona et al 2020) ble inkludert selv om de hadde eldre barn enn inklusjonskriteriene tilsa. Samtidig skiller det i artikkelen på funnene i de ulike aldersgruppene, og den ble derfor inkludert. Malterud (2017, s. 60) argumenterer også for at desto større grad av intuitiv snøballsøking en utfører, desto større øker risikoen for at det forekommer uønskede skjevheter i materialet. I denne masteroppgaven er snøballsøking derfor begrenset til referanser fra delkapittelet i rapporten til Bjørnstad et al. 2023, i tillegg til at det er foretatt beslektede søk.

Tabell 3. Søk i databaser med dato for søk, tekst- og emneord og antall treff

| ERIC – 1.3.2024 | SCOPUS- 1.3.2024 | PsycInfo – 1.3.2024 |
|---|---|--|
| (Child perspective Or children´s perspectives) OR «child attitudes» AND play OR recreation OR child-initiated play OR «play environments» AND school OR elementary school AND (quality of life or well-being or well-being or health related quality of life) | Child* perspective OR child* attitude AND play OR recreation OR child-initiated play AND school AND quality of life OR well-being | Exp Child* perspective OR child* attitude.mp. AND play.mp OR exp recreation OR child-initiated play.mp AND school.mp OR exp. elementary school OR exp school transition/ transition to school.mp AND exp. «quality of life» OR well-being.mp or well being |
| Narrow by subject: elementary school students | | |
| Inklusjonskriterier ført inn | Inklusjonskriterier ført inn | Inklusjonskriterier ført inn |
| 932 treff | 194 treff | 14 treff |

Figur 1 systematisk søk i PsycInfo

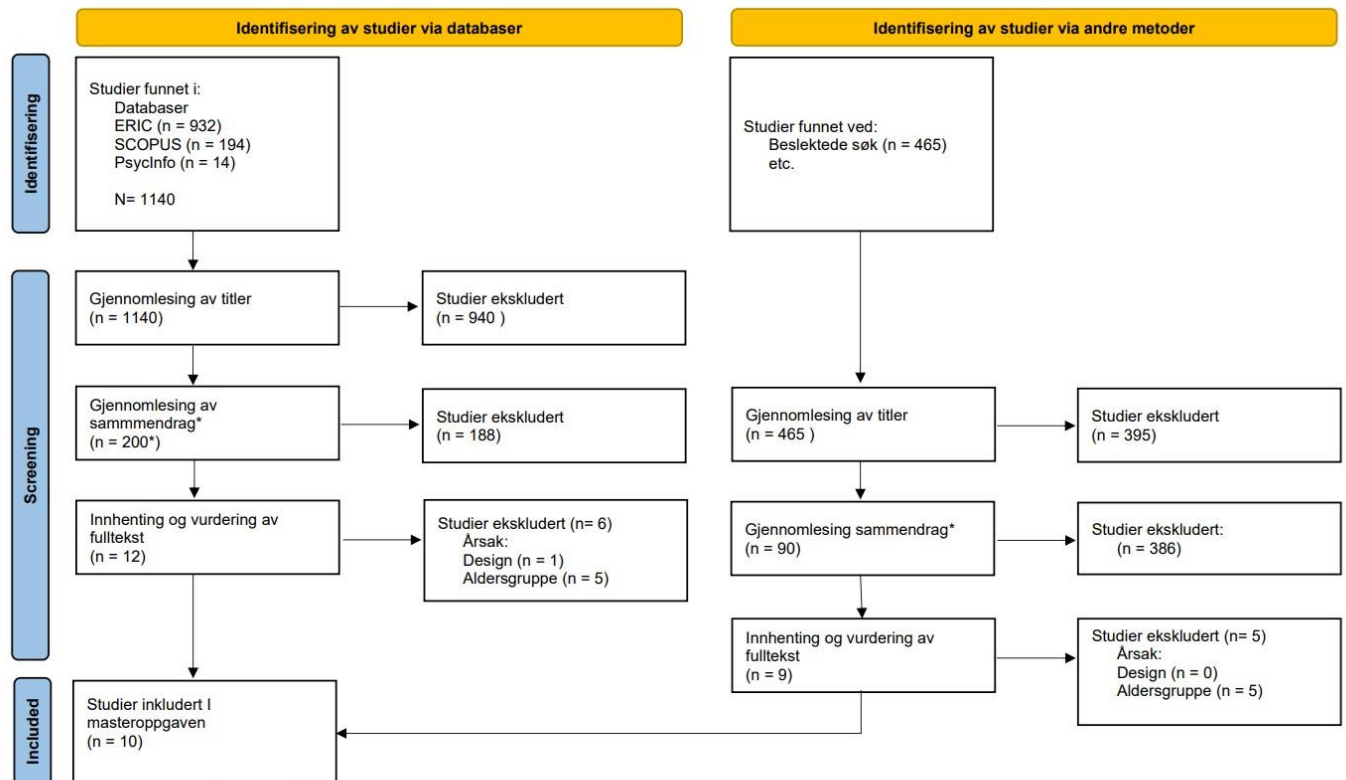
| Search History (12) ⌵ | | | | | | View Saved ↔ |
|------------------------------------|-----|--|---------|----------|-------------------------------------|---------------------------|
| <input type="checkbox"/> | # ▲ | Searches | Results | Type | Actions | Annotations |
| <input type="checkbox"/> | 1 | exp Child Attitudes/ or child* perspective.mp. | 8643 | Advanced | Display Results More ⌵ | 🗨 |
| <input type="checkbox"/> | 2 | play.mp. or exp Recreation/ | 281232 | Advanced | Display Results More ⌵ | 🗨 |
| <input type="checkbox"/> | 3 | play environment.mp. | 148 | Advanced | Display Results More ⌵ | 🗨 |
| <input type="checkbox"/> | 4 | child initiated play.mp. | 32 | Advanced | Display Results More ⌵ | 🗨 |
| <input type="checkbox"/> | 5 | 2 or 3 or 4 | 281232 | Advanced | Display Results More ⌵ | 🗨 |
| <input type="checkbox"/> | 6 | school.mp. or exp Elementary Schools/ | 484276 | Advanced | Display Results More ⌵ | 🗨 |
| <input type="checkbox"/> | 7 | exp School Transition/ or transition to school.mp. | 6165 | Advanced | Display Results More ⌵ | 🗨 |
| <input type="checkbox"/> | 8 | 6 or 7 | 484276 | Advanced | Display Results More ⌵ | 🗨 |
| <input type="checkbox"/> | 9 | exp "Quality of Life"/ | 54421 | Advanced | Display Results More ⌵ | 🗨 |
| <input type="checkbox"/> | 10 | well-being.mp. or exp Well Being/ | 129179 | Advanced | Display Results More ⌵ | 🗨 |
| <input type="checkbox"/> | 11 | 9 or 10 | 175347 | Advanced | Display Results More ⌵ | 🗨 |
| <input type="checkbox"/> | 12 | 1 and 5 and 8 and 11 | 14 | Advanced | Display Results More ⌵ | 🗨 |

4.3.6 Screeningprosess

Totalt var antall treff i de tre databasene 1140. Samtlige titler ble lest. Jeg foretok deretter ytterligere eksklusjon i henhold til ekskluderingskriteriene, og flertallet av studiene ble ekskludert på bakgrunn av tittel. Det ble også lest mange sammendrag. Det å finne kvalitative studier var ikke noe jeg innskrenket til i søket, men heller ekskluderte etter å ha lest metodedelene. Enkelte av studiene var kvalitative, men omhandlet foreldre eller læreres syn på lek og de ble da også ekskludert.

Etter å ha gjennomført strukturerte søk og sortering av aktuelle studier var antall funn seks studier. Hovedveileder leste gjennom ca 10% av funnene for å kvalitetssikre søkene. Begge veilederne mine leste gjennom studiene jeg hadde vurdert som aktuelle for problemstillingen. Samtidig ble jeg gjort bevisst på at det muligens er aktuelle studier som ikke har kommet frem via søkene jeg har utført. Dette kan ha ulike årsaker, bruk av søkeord, databaser, eller språk. Som tidligere nevnt hevder Malterud (2017, s. 60) at uansett hvor strukturert et søk er vil det alltid være en fare for at en ikke får med alle aktuelle studier. For å forsøke å minske antall aktuelle artikler som blir utelatt er det derfor foretatt søk på beslektede studier i Google Scholar. Dette ble gjennomført ved å søke opp de fem aktuelle studiene i Google Scholar en og en, og deretter se på «beslektede studier». Ved å bruke denne metoden ble ytterligere 465 titler på studier lest gjennom. Ved tilfeller hvor det var tvil om aktualitet leste jeg også gjennom sammendraget. Denne metoden ble anbefalt av universitetsbibliotekar, og ga i tillegg ni aktuelle studier. Etter grundig gjennomlesing ble fire av disse inkludert i analysen.

Figur 2. PRISMA flytskjema



* Et anslag da jeg er usikker på eksakt antall gjennomleste sammendrag

From: Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ* 2021;372:n71. doi: 10.1136/bmj.n71. For more information, visit: <http://www.prisma-statement.org/>

4.6 Etikk

Ved gjennomføring av en kvalitativ metaanalyse er det som oftest ikke nødvendig med godkjenning i REK eller Sikt. Denne masteroppgaven baserer seg som nevnt på allerede publisert materiale fra primærstudier, og innebærer ikke etiske betraktninger rundt egne informanter, anonymisering, persondatabehandling eller lignende. Samtidig kan det være hensiktsmessig å kjenne til regelverket og ta hensyn til eventuelle manglende etiske betraktninger fra primærstudiene som inkluderes i studien min (Malterud, 2017, s. 136). Det vil også være et viktig moment å kontrollere at studiene jeg inkluderer for analyse har innhentet nødvendige tillatelser fra nevnte og lignende kontrollorganer. En kan velge å inkludere studier som ikke har dette på plass, men det bør da brukes med aktsomhet (Malterud, 2017, s. 137).

4.7 Analyseprosessen

For å skape ny kunnskap om temaet er det sentralt å gjennomføre en analyseprosess av funnene. I kvalitativ metasyntese er det resultatene fra primærstudiene som skal analyseres og syntetiseres, ikke originaldata som lå til grunn for disse resultatene (Malterud, 2017, s. 71). I

analyseprosessen er det hensiktsmessig å være klar over hvilket nivå av fortolkning en befinner seg på. En kan dele dette inn i førsteordens, andreordens og tredjeordens tolkningsbegrep hvor hvert nivå omhandler hvem tolkningen er utført av. Førsteordens begrep omhandler rådata som i kvalitative studier er deltakerens utsagn fra intervjuer. Andreordens begrep beskrives som forskerens fortolkning av utsagnene i førsteordens uttrykk, som oftest utført i lys av en teoretisk referanseramme. Tredjeordens begrep kan beskrives som endepunktet for en metasyntese, altså sammenfatning og analyse av funnene i andreordens begrep (Malterud, 2017, s. 73). I denne oppgaven vil det etterstrebes å være bevisst hvilket nivå av fortolkning en befinner seg på siden det som nevnt innledningsvis skal utarbeides ny kunnskap basert på resultater i primærstudier, altså andreordens tolkning. Min tolkning av funnene vil derfor være tredjeordens begreper.

4.7.1 Tematisk analyse

Malterud påpeker at analyse av funn kan utføres på ulike måter, og at flere velger å gjøre en tematisk analyse slik en kan gjøre i en kvalitativ primærstudie med egne empiriske data (Malterud, 2017, s. 72). Basert på problemstillingen og utvalgte artikler i denne oppgaven er tematisk analyse valgt som analysemetode, og det er Braun og Clarke sin analyseprosess i seks trinn som er rammeverket for analysen (Braun og Clarke, 2022, s. 35). Selv om tematisk analyse i hovedsak brukes som metode for analyse i primærstudier er det ifølge Braun og Clarke (2022, s. 250) en tendens at metoden også brukes innenfor kvalitativ metasyntese. Braun og Clarke (2022) argumenterer også for at tematisk analyse er en analysemetode som er godt egnet for både erfarne og uerfarne forfattere innenfor kvalitativ forskning. Gjennom denne analysemetoden vil det bli gitt en dypere analyse av datamaterialet, samtidig som de vil bli presentert på en oversiktlig metode gjennom tekst, figurer og tabeller. Tematisk analyse er en metode for utvikling, analysering og utforming av mønstre i kvalitative studier. Det er en metode som innebærer koding for å utvikle temaer (Braun og Clarke, 2022, s. 4). Braun og Clarke (2022, s. 35) beskriver det som en prosess som foregår gjennom seks trinn.

Det første trinnet omhandler å gjøre seg kjent med resultatene fra studiene. I denne oppgaven vil det være å gjøre seg kjent med resultater fra de ti inkluderte studiene. Studiene er først gjennomlest med et fokus på kvalitetssikring i henhold til sjekklisten fra nettsidene til kunnskapsbasert praksis (se vedlegg 1). Deretter er samtlige studier lest grundig gjennom av meg, i tillegg til at veilederne mine delte studiene seg mellom og leste halvparten hver.

Tabell 4: oversikt over studier og resultater

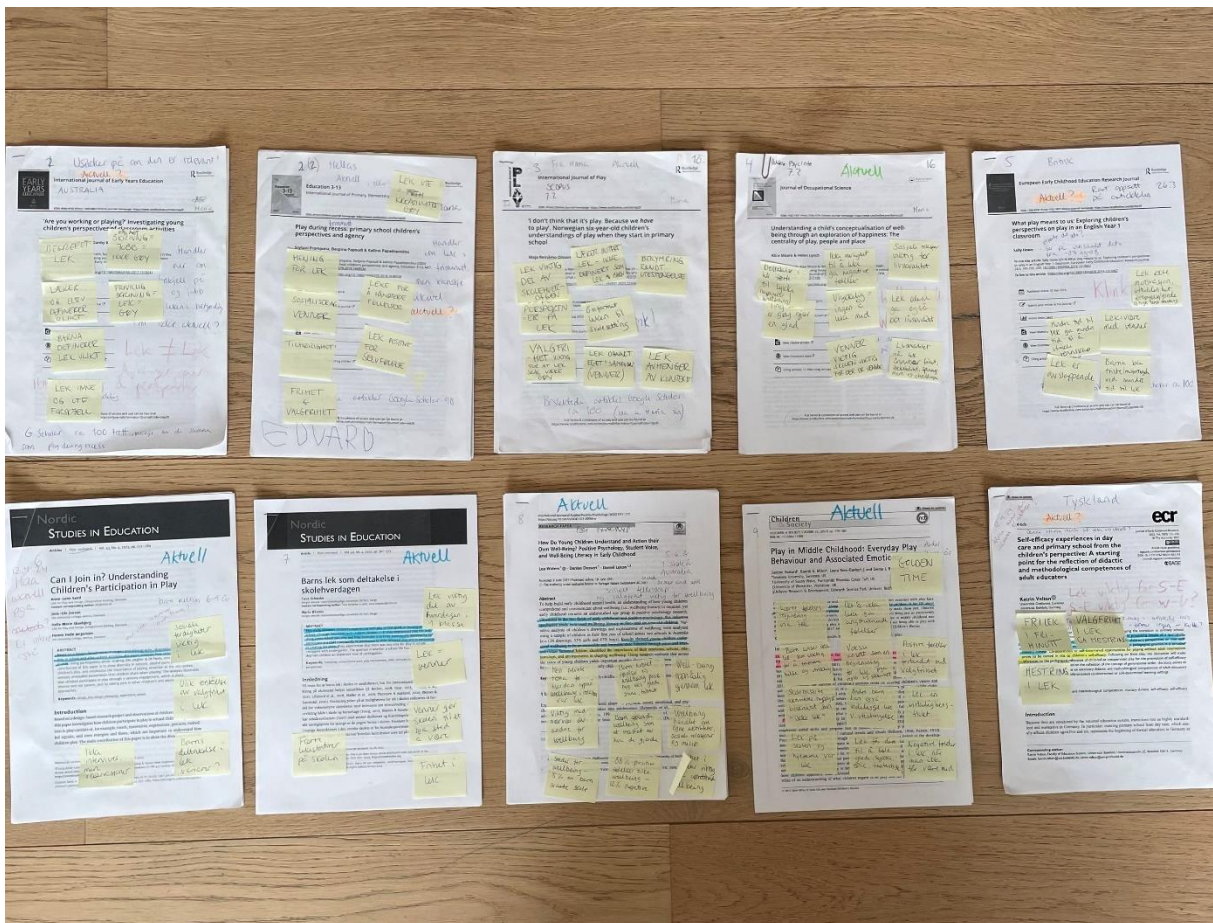
| Førsteforfatter/år/land | Tittel | Metode og deltakere | Hensikt og kontekst | Resultater |
|--------------------------------|---|---|--|---|
| Breathnach (2017) Australia | “Are you working or playing?» Investigating young children’s perspectives of classroom activities” | Observasjonssstudie og intervju 25 barn 4,5-5,5 år | Utforske hvordan barn ved skolestart definerer og forstår lek. | Forskjellen på lek og arbeidavhenger av kontekst. Samme aktivitet (skriving) ble definert ulikt ut fra om det var valgfritt eller pålagt. Indoor play som innebar valgfrihet i lek ble beskrevet som noen av de beste opplevelsene i klasserommet. Lek var det morsomste/ mest betydningsfulle ved første skoleår |
| Prompona (2019) Hellas | “Play during recess: primary school children’s perspectives and agency” | Fokusgruppintervju semistrukturert 82 barn 6-12 år | Utforske elevenes perspektiv om meningen med lek i friminutt og hvilken mening lek har | Lek innebærer sosial interaksjon med jevnaldrende og tilhørighet. Barna oppgir at friminutt gir dem mulighet til å samhandle med jevnaldrende noe som var viktig for å danne relasjoner med jevnaldrende. Friminutt ga dem også mulighet til å handle fritt og leke med utgangspunkt i egne grenser. Barna uttrykte også at lek ga dem mulighet til å uttrykke seg selv, forbedre selvbildet, håndtere negative følelser og håndtere vanskelige situasjoner. I sum er lek i skolepausene en viktig aktivitet for barn for å skape sosiale bånd og håndtere ulike følelser og situasjoner. |
| Olsson (2023) Norge | ““I don’t think that it’s play. Because we have to play’. Norwegian six-year-old children’s understandings of play when they start in primary school” | Gruppeintervjuer og observasjon 60 barn 5-6 år | Hvordan seksåringer snakker om lek og viser forståelse for lek ved skolestart | Valgfrihet var viktig for hvorvidt en aktivitet var lek eller ikke. Valgfrihet innebærer at de fikk velge hvem de skal leke med, hva de, hvor og hvor lenge de skal leke. Når lærerne arrangerer aktiviteter definerer ikke barna dette som lek fordi de mister sin valgfrihet. Lek er en sosial aktivitet mellom jevnaldrende og arena for å få nye venner. Barna tilpasser leken skolen som kontekst, men gir ikke etter for lærernes rammer for lek. |

| | | | | |
|----------------------------|---|--|--|---|
| Moore (2018) Irland | “Understanding a child’s conceptualisation of wellbeing through and exploration of happiness: the centrality of play, people and place” | Tegning, semistrukturerte fokusgruppeintervju og fotografier tatt av barna 31 barn 6-8 år | Utforske hvordan barn forstår og definerer lykke/glede som et mål på livskvalitet. | Meningsfulle aktivitet var viktig for barnas følelse av glede/lykke. Barna nevnte at lek var et eksempel på dette. Barna verdsatte muligheten til å kunne velge hvem, hva og hvor de skulle leke. Barn nevnte at lek hadde betydning for livskvalitet uavhengig om de lekte alene eller med andre. Samtidig oppga veldig mange barn at det å gjøre ting med andre gjorde dem glade. Det å ikke få delta i lek var forbundet med følelser som tristhet og frustrasjon. Sosiale relasjoner var viktig for barnas trivsel. Spesielt det å kunne leke med venner, familie og dyr. Samtidig kunne disse relasjonene også være opphav til konflikter. Frihet til å leke og støttende miljø som legger til rette for lek var viktig. |
| Howe (2016) England | “What play means to us: exploring children’s perspectives on play in an English Year 1 classroom” | Tegning, intervju og fotokamera 12 barn 5-7 år | Utforske hvilken verdi selvininitert aktivitet/ lek har for barn i første klasse | Barnas perspektiver på lek varierte, men alle hadde en felles preferanse for valgfri lek og aktiviteter. Lærerne hadde annen oppfatning av lek enn barna. Barnas perspektiv på lek samstemte dårlig med hva nasjonal læreplan mente var hensikt med lek. Barna uttrykte også at de opplevde følelsen tristhet av å få mindre tid til å leke. Lek var en arena for å bygge sosiale relasjoner. |
| Sand (2023) Danmark | “Can I Join in? Understanding Children’s Participation in play” | Observasjon ,fotografier og intervju. 300 barn 6-8 år | Utforske barns deltakelse i lek i skolen | Sosiale ferdigheter viktig i lek. Barna justerte bevisst leken etter omstendighetene, pedagogene og lekekameratene. Leken blir meningsfull når barn leker med hverandre. |
| Schanke (2022) Norge | “Barns lek som deltakelse i skolehverdagen“ | Intervju 17 barn 5-8 år | Hvordan erfarer barn lek som deltakelse i 1. klasse? | Lek har en sentral rolle for de fleste barn i 1. klasse. Å ha venner å leke med er det viktigste for livet på skolen. Lekser (oppgaver på skolen) kommer i veien for lek. Skolen er «lekseland» (mange oppgaver på skolen som kommer i veien for lek), skolen har mindre tid og flere regler til egeninitert lek, men dette var ikke noe barna nødvendigvis mente var negativt da de forstod at skolen var annerledes. Barna bestemmer mindre over egen hverdag og egen lek. Det fysiske miljøet i skolen inviterer i mindre grad til lek enn i bhg, for eksempel gjennom stoler og pulter. Mindre tid og utstyr til å leke med |

| | | | | |
|--------------------------------|---|---|--|--|
| Waters (2021) Australia | “How do young children understand and action their own well-being? Positive psychology, student voice, and well-being literacy in early childhood” | Tegn og skriv-metode 64 barn | Hva forstår 5-og 6-åringer livskvalitet som? Hva gjør 5- og 6- for å ivareta egen livskvalitet? | Livskvalitet/velvære var påvirket av hvordan barn hadde det inni seg, men også faktorer utenfor. Barn oppfatter velvære som en tilstand de kan oppnå ved handlinger som å leke. Barna forstod velvære som et resultat av seg selv, relasjoner og miljø. De opplever velvære gjennom følelser, kropp og aktivitet, dette var både positive og negative følelser. Relasjoner spilte en stor rolle for barns velvære, spesielt familiære. Barna opplevde at de kunne påvirke egen velvære. Valgfrie aktiviteter viktig for velvære. Svært få (5%) assosierte skole med et sted for velvære. |
| Howard (2017) Storbritannia | “Play in Middle Childhood: Everyday Play Behaviour and Associated Emotions” | Semistrukturert fokusgruppeintervju 38 barn | Utforske hvordan de yngste barna beskriver lek, og hva, hvordan og med hvem barn lekte og hvordan det fikk dem til å føle | Lek var både digital og ikke-digital. Skoleaktiviteter ble definert som “ikke-lek”, men ved mer valgfrihet ved skoleaktivitet desto mer ble det definert som lek. Voksne ble sett på som en begrensning for lek. Lek ga barna positive følelser: følelse av lykke, episk, awesome, fantastisk. Valgfrihet viktig for at leken skulle gi gode følelser. Å ikke leke ga negative følelser som: kjedsomhet, trist, sint, irritert. Lek var viktig for å opprettholde vennskap, det å ikke få være med på leken var ofte årsak til tristhet. Følelser er tett knyttet opp mot lek for barn i denne alderen. Lek viktig for å utvikle sosial kompetanse, og noen utviklet også mestringsstrategier da de ble utelatt. |
| Velten (2022) Tyskland | “Self-efficacy experiences in day care and primary school from the children’s perspective: A starting point for the reflection of didactic and methodological competences of adult educators” | Spørreskjemata, fotografi og intervju av 22 barn i alderen 5,8-6,7 år | Hvilke situasjoner barn opplever som mestring og hvordan barns mestringserfaringer og deres beskrivelser endrer seg når de går fra bhg til barneskole. | Barn opplevde mestringsfølelse i lek. Lek hvor barna fikk velge selv ga mestring. Rammebetingelsene som syntes å være avgjørende for om barn opplevde seg som mestring under lek, involverte en høy grad av selv-initiativ og selvbestemmelse, både i barnehagen og i barneskolen. Barne-initiert lek skjedde i friminutt. |

Det andre trinnet dreier seg om koding. Dette innebærer systematisk arbeid med resultatene, med et mål om å finne beskrivelser eller konsepter som er hensiktsmessige for å svare ut problemstillingen (Braun og Clarke, 2022, s. 35). Braun og Clarke (2022, s. 53) beskriver koding som en prosess hvor kodene er produktet av prosessen. Kode som produkt er en analytisk interessant idé, konsept eller mening tilknyttet datamaterialet (ibid). I dette trinnet brukte jeg post-it-lapper og skrev ned aspekter i funnene som er relevante for å svare ut problemstillingene, se figur 1. Basert på funnene (som også er beskrevet i tabell 5) er det dannet koder. I denne oppgaven ble det utformet en del koder basert på teori, eksempelvis perspektiver på lek, lekens barnebetødning og lek og følelser. Samtidig fremkom det også nye koder ettersom jeg leste gjennom materialet igjen, eksempelvis at det er ulikheter mellom lek inne og ute. Kodene er oppgitt i tabell 5 sammen med tilhørende noen av sitatene fra de ulike studiene som danner en del av grunnlaget for kodene.

Figur 3. Arbeid med koding i inkluderte studier



Tabell 5 Oversikt over koder og forslag til tema (Inspirasjon fra Braun og Clarke, 2022, s. 63).

| Koder | Sitater | Eget forslag til tema |
|--|--|-------------------------|
| <p>Ulike definisjoner og perspektiver på lek</p> <p>Barn mener lek må være valgfri</p> <p>Ulike definisjoner mellom barn</p> <p>Valgfrihet i lek medførte opplevelse av mestring</p> | <p>«When the children told me about what play meant to them, it became clear to me that freedom of choice seemed to be very important for their understanding of whether or not an activity was play» Olsson, 2023, s. 327.</p> <p>«Barn får med andre ord færre muligheter til å avgjøre hvem de skal leke med, og det er sjeldent barn oppfatter de aktivitetene som skal gjøre som lek» (Schanke & Øksnens, 2022, s. 371).</p> <p>«Positive emotions were often associated with being able to choose what was being played. In their responses children talked about being happy because they were in control of the game or had choice over their activity» (Howard et al. 2017, s. 383).</p> <p>«Instead of being initiated by adults, the agency situations they described as self-efficacy experiences involved a high degree of self-initiative and self-determination, both in the day care centre and in the primary school» (Velten, 2022, s. 138).</p> | <p>Valgfrihet i lek</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>Vurdering av om en aktivitet er lek eller ikke er kontekstavhengig</p> | <p>«I samtalen over kan vi se at barna forteller om mer fokus på læring (les: undervisning/fag på bekostning av lek. De erfarer en form for styring av aktiviteter, at de ikke får leke hva de vil inne, og at inne er det gjerne en aktivitet hele klassen skal holde på med som den voksne styrer» (Schanke & Øksnes, 2022, s. 369).</p> | <p>Begrensninger/barrierer for lek</p> |
| <p>Voksne er hinder for lek</p> | <p>«Children often perceived adults as constraining when or what they were able to play» (Howard et al. 2017, s. 383). «Or when we got there quite early and Mr. R [the homeroom teacher] is not even in the classroom and the other OGS (open all-day school) children are still on the fring in the OGS. Then we can start playing games or leaf through a book, or if you haven't finished your homework you can just quickly do it and since there is no adult around that's what I think is awesome around here (Luis, primary school) (Velten, 2022, s. 139).</p> | |
| <p>Skolens utforming kan være til hinder</p> | <p>«Barna peker også på at i skolen er det mindre tilgang på ulike materialer å leke med og lage ting av, og færre lekestativer. Tidsmessig begrensning på lek løftes også frem» (Schanke & Øksnes, 2022, s. 370). «School-based activities were the most common type of activity described as being «not play» (Howard et al. 2017, s. 381). «Lekser (i betydning av alle aktiviteter en gjør på skolen, ikke bare hjemme) kommer i veien for lek» (Schanke & Øksnes, 2022, s.368 og s. 369).</p> | |
| <p>Leken finner sted uavhengig av eventuelle fysiske barrierer/ barn justerer lek etter omgivelsene</p> | <p>«Environment was the second theme that emerged and the data showed children placing wellbeing in contexts such as nature, school, and family-related situations» (Waters et al. 2021, s. 103) og «The school context was the least mentioned, with only 5% of drawings depicting this environment» (Waters et al. 2021, s. 104). «Children are involved in the play called «word-relay». After 50 minutes, when the children build and create shapes together, four boys suddenly begin to play something completely different from the rest of the class, for which the series of photographs below provide insight» (Sand et al. 2023, s. 278). «The three empirical analyses show how children's participation in play varies, and they have different orientations in the way they interact to the surroundings, to pedagogues, and to other children» (Sand et al., 2023, s. 285).</p> | |

| | | |
|---|--|---------------------------------|
| <p>Lek skjer som oftest med venner</p> | <p>«During the fieldwork it became clear to me that the community between the children was a key part of their play» Olsson, 2023, s. 330. «Flere barn i vår studie klargjør at det er i leken de får tid til å være sammen med vennene og at dette er den beste tiden i løpet av skoledagen» (Schanke & Øksnes, 2022, s. 367).</p> | <p>Fellesskap og relasjoner</p> |
| <p>Lek kan medføre utenforskap og negative følelser</p> | <p>«As becomes evident from the children's answers, playing in recess appeals to them because it constitutes a unique opportunity for interaction with their peers» (Promopona et al., 2020, s. 770). «While some recognised unhappiness when there were no friends to play with: «But when I have no one to play with I don't really feel happy» (Jill)» (Moore & Lynch, 2018, s. 131). Og «While only a few children talked about the darker side of play, those that did help to illustrate that play can be a context where children can feel isolated or discriminated by others» (Howard et al. 2017, s. 385).</p> | |
| <p>Å ikke leke kan føre til at en får færre venner</p> | <p>«Losing time for play meant that they had less time to develop important social relationships» (Howe, 2016, s. 756).</p> | |

| | | |
|--|--|--------------------------------------|
| <p>Lek innebærer følelser</p> <p>Lek gir positive følelser</p> <p>Lek sjeldnere negative følelser</p> <p>Lek lærer følelsesregulering</p> <p>Lek som avledning</p> | <p>«When asked what makes them happy, children identified participation in occupations that are fun in their home, school and community as being of paramount importance» (Moore & Lynch, 2018, s. 130).</p> <p>«When specifically asked to talk about how playing made them feel, children from all schools gave a range of positive responses. Children overwhelmingly described how play was a fun and enjoyable and made them feel happy, using words such as epic, awesome, joyful, marvellous and fantastic» (Howard et al. 2017, s. 383).</p> <p>«Belinda, the oldest girl in the class talked about play in Year 1 as a time when she could relax» (Howe, 2016, s. 756).</p> <p>«Moreover, they invent strategies to handle difficulties so that their play is self-regulated, they also express themselves as they wish, they find ways to relax and finally, they feel that they have control of their own life by disputing adult authority and by disobeying the relevant rules». Prompona et al. 2020, s. 776).</p> | <p>Emosjonelle dimensjoner i lek</p> |
| <p>Å ikke få leke ga negative følelser</p> | <p>«How does it make you feel when you can't play?» Mad (Anna), very sad (Colm), Frustrated (Conor), It makes me feel kind of left out and think that nobody liked me» (Moore & Lynch, 2018, s. 133).</p> <p>«Negative feelings associated with not playing were wide ranging. Most predominant were descriptions of feeling bored, sad, angry, left out and annoyed» (Howard et al. 2017, s. 385).</p> <p>«Not playing was also discussed in relation to feelings of anxiety» (Howard et al. 2017, s. 386).</p> | |

| | | |
|--|---|--------------------------------------|
| <p>Betydningen av lek for barn</p> <p>Lek er det morsomste barn gjør</p> <p>Barn har ikke mål med leken</p> <p>Lek gir økt livskvalitet</p> | <p>«Despite the periodic requirement that children engage in activities not of their own choosing, they overwhelmingly described "inside play" as one of the best things about Prep.» Breathnach et al., 2017, s. 446)</p> <p>«Equally, being at play was a source of well-being in itself, irrespective of whether or not others were present». (Moore & Lynch, 2018, s. 135).</p> <p>«Wellbeing is depicted as an achievable state that can be gained through fairly simple, doable actions such as hugging or playing – meaning that young children view wellbeing as something accessible to them» (Waters et al., 2021, s. 100). «The most mentioned «how» aspect of relational wellbeing was playing (with friends, family and pets) (Waters et al. 2021, s. 105).</p> | <p>Livskvalitet, mestring og lek</p> |
| <p>Livskvalitet skapes gjennom aktiviteter</p> <p>Livskvalitet er avhengig av relasjoner</p> <p>Valgfrihet viktig for livskvalitet og mestringsfølelse</p> | <p>«They expressed feelings of well-being when opportunities for play included choice, flexibility, excitement, fun and challenge» (Moore & Lynch, 2018, s. 135).</p> <p>«Zooming in from the broader environment, inter-personal relationships were consistently mentioned in the visual and verbal data in this study. Children in this study communicated the idea of wellbeing as a socially informed, relationship-based construct (Waters et al. 2021, s. 107).</p> <p>«The strong presence of these narratives illustrates the role that freedom of doing a preferred activity plays on their experience as a way of maintaining well-being» (Waters et al., 2021, s. 103). «Further to the results presented here, it can be assumed that particularly the opportunity for (free) play and its valuation in group time and class will turn out to be a suitable key for the children's self-efficacy experiences» (Velten, 2022, s. 140).</p> | |

I trinn tre av analysen er hensikten å samle kodene i temaer. De neste to trinnene omhandler også å jobbe med temaene, derfor er det i trinn tre et første utkast til forslag på temaer, disse kan altså bli endret i trinn fem da de skal finjusteres (Braun og Clarke, 2022, s.79). Hensikten med å samle kodene i temaer er å finne likheter i funnene i studiene. I denne oppgaven er fremgangsmåten for dette skissert i tabell 5. Her har jeg først utarbeidet egne temaer, for så å spørre kunstig intelligens-chat om alternativer til temaene i henhold til tematisk analyse, mer detaljert beskrivelse i punkt 4.7.2. Braun og Clarke argumenterer for at om et av funnene avviker veldig fra de andre, er det ikke hensiktsmessig at det blir førende for et tema. Ikke fordi det ikke er interessant, men fordi hensikten er å diskutere mønstre, ikke enkelttilfeller av interessante utsagn (ibid). Eksempelvis i det ene studiet som er inkludert i denne masteroppgaven gir barna i studien til Howard et al. 2017 uttrykk for at lek fungerer som en virkelighetsflukt. Dette er et spennende funn, men på en annen side er det ikke nevnt av noen av informantene i de andre studiene og kan derfor ikke defineres som et tema. For å komme med et første forslag til temaer har jeg studert kodene og kommet frem til følgende: valgfrihet i lek, barrierer for lek, fellesskap og relasjoner, følelser som konsekvens av lek og livskvalitet i lek.

Det fjerde trinnet som Braun og Clarke (2022, s. 97) skisserer i refleksiv tematisk analyse er å utvikle og gjennomgå kodene og temaene en har kommet frem til i de tidligere trinnene. Spørsmål jeg har stilt meg selv her er om temaene og kodene er dekkende nok for å svare ut problemstillingen eller om det er en annen ramme som egner seg bedre. Braun og Clarke (2022, s. 97) beskriver et godt tema innenfor denne analysemetoden som et tema som baserer seg på en sentral idé samtidig som det illustrerer mangfoldet i datasettet og har sitt eget fokus. I denne masteroppgaven omhandler temaene beskrevet i trinn tre lek, i tillegg inneholder de ulike aspekter med lek: valgfrihet, relasjoner og livskvalitet som en kan argumentere for at er avgrensede. Problemstillingen i denne oppgaven er avgrenset til å omhandle livskvalitet som en subjektiv opplevelse av mestring og mening, og positive og negative følelser (Nes et al., 2021). Med denne definisjonen som bakteppe kan en legge til mestring som et tema da dette er noe mange av informantene nevner som en følelse de oppnår gjennom lek. Fellesskap beskrives av Folkehelseinstituttet som en objektiv side av livskvalitet (Nes et al., 2021). Samtidig fremmes det å ha relasjoner som noe av det mest sentrale for både livskvalitet og lek, og derfor vil det være hensiktsmessig å ha med dette som tema for å svar ut problemstillingen.

Trinn fem i analysemetoden til Braun og Clarke (2022, s. 108) omhandler å videre utvikle temaene slik at de blir mer konkrete. Dette involverer også å se på hvilke ord en bruker på temaene. Etter å ha sett over ordlyden i temaene og fått innspill fra Sikt-GPT-Chat til alternativer til temaer har jeg landet på temaene: perspektiver på lek og begrensninger for lek, sosiale relasjoner i lek, emosjonelle aspekter ved lek og mestring og livskvalitet som konsekvens av lek.

Det siste og sjettede trinnet i analysen til Braun og Clarke omhandler hvordan en presenterer og skriver om funnene (Braun & Clarke, 2022, s. 118). I denne masteroppgaven vil først funnene presenteres som et eget kapittel med tilhørende kildehenvisninger til de ulike temaene. Hensikten er å belyse relevansen av temaene som er valgt basert på funnene og sett opp mot problemstillingen i oppgaven.

4.7.2 Kunstig-intelligens-chat som hjelpemiddel

Som student ved OsloMet har en tilgang til Sikt-KI-chat og kan dermed bruke denne kunstig-intelligens-chaten som hjelpemiddel. Sikt-KI-chat gir tilgang til å forstå, forbedre og lage tekster (OsloMet, 2024). I denne oppgaven er Sikt-KI-chat brukt som et hjelpemiddel ved å skrive resultat og diskusjonsdel fra primærstudier og be om sentrale funn, for deretter å sammenlikne disse med hvilke funn jeg har beskrevet. Jeg har også benyttet hjelpemiddelet til å skrive inn kodene jeg selv laget for å be om alternativt forslag til tema i henhold til tematisk analyse, se tabell 5. Hjelpemiddelet er også benyttet ved å spørre om hvordan funnene på tvers av studiene kan sammenfattes i henhold til metode kvalitativ metasyntese. Svarene jeg har fått av tjenesten er kritisk vurdert, og ikke direkte sitert. Det er i stedet brukt som en slags «sparringspartner» noe jeg har funnet svært nyttig siden jeg er aleneforfatter i denne oppgaven. I OsloMet sine råd om bruk av ChatGPT henvises det til at tjenesten kan brukes til å be om blant annet oppsummering av fagstoff, men at en skal være varsom med å stole blindt på svarene en får da de består av synteser av kilder med ulik kvalitet som finnes på nettet. Det argumenteres for at en må være trygg på fagstoffet selv for å kunne kvalitetsvurdere det ChatGPT svarer (OsloMet, 2024). I denne masteroppgaven ble SIKT-KI-chat først involvert mars 2024, altså etter at kunnskapsgrunnlaget var etablert.

5 Funn

I dette kapitlet vil funnene fra de ti inkluderte primærstudiene fremlegges både i tabell 6 og i tekstform. Endelig funn er ti primærstudier etter å ha gjennomført strukturerte søk og beslektede søk. Funnene som legges frem her er de som kan være relevante for å svare ut problemstillingen i masteroppgaven. Studiene som er inkludert for å besvare dette er resultatet av en grundig søkeprosess i databasene ERIC, SCOPUS og PsycInfo, i tillegg til beslektede søk i Google Scholar. Etter å ha identifisert hvilke studier som er relevante for å svare ut problemstillingen er det hensiktsmessig å kvalitetsvurdere studiene. Malterud (2017, s. 58) beskriver at det eksisterer faglig uenighet hvorvidt dette er nødvendig for en kvalitativ metasyntese og om det skal føre til eventuell eksklusjon av studier. I dette masterprosjektet har jeg benyttet sjekkliste for kvalitative studier fra nettsidene til kunnskapsbasert praksis. Oversikt over denne gjennomgangen ligger som vedlegg 1. Etter tabell 6 vil funnene bli presentert i tekstform gjennom temaene som ble dannet i den tematiske analysen.

Funnene er inndelt i fire temaer i henhold til tematisk analyse, som kan bidra til å belyse problemstillingen for oppgaven.

Tabell 6 Oversikt over de inkluderte studiene og deres referanse til temaene

| Tema | Referanse primærstudie |
|------------------------------|--|
| Autonomi i lek | (Breathnach et al., 2017), (Prompona et al., 2019), (Olsson, 2023), (Moore & Lynch, 2017), (Sand et al., 2023), (Schanke & Øksnes 2022), (Waters et al., 2021), (Howard et al., 2017), (Velten, 2022). |
| Sosiale relasjoner i lek | (Prompona et al., 2019), (Olsson, 2023), (Moore & Lynch, 2018), (Howe, 2016), (Sand et al., 2023), (Schanke & Øksnes, 2022), (Waters et al., 2021) |
| Emosjonelle aspekter ved lek | (Prompona et al., 2019), (Moore & Lynch, 2018), (Howe, 2016), (Waters et al., 2021), (Howard et al, 2017) |

| | |
|--|---|
| Mestring og livskvalitet som konsekvens av lek | (Prompona et al., 2019), (Olsson, 2023), (Moore & Lynch, 2017), (Waters et al., 2021), (Velten, 2022) |
|--|---|

5.1 Autonomi i lek

I mange av studiene som undersøkte hvordan barn forstod lek var valgfrihet den viktigste faktoren for at barn definerte en aktivitet som lek (Olsson 2023, s.327; Schanke & Øksnes, 2022, s.371; Waters et al., 2021, s.103; og Howard et al., 2017, s. 383). Barna verdsatte å få velge med hvem, hvor og hva de skulle leke. I studien til Olsson (2023) beskrives det i introduksjonen hvordan en aktivitet med Lego læreren kaller lek, ikke oppleves som lek fordi barna ikke har valgt Lego som aktivitet selv. Dette bekreftes også i studien til Howard et al. (2017) hvor aktiviteter på skolen stort sett ikke ble opplevd som lek av barna med mindre de hadde stor valgfrihet i aktiviteten. Olsson (2023) viser også til hvordan definisjonen kunne variere hos barn: noen barn opplevde at lærerstyrt lek opplevdes som lek selv om den ikke var barne-initiert, fordi barna selv likte aktiviteten som læreren la opp til. Barns perspektiver på lek er helt sentralt for å svare ut problemstillingen i denne oppgaven fordi lek forstås på så mange ulike måter. Ved å undersøke hva barn selv mener er lek får man et bedre bilde av hva den også kan innebære av faktorer som er sentrale for barns livskvalitet, noe som vil belyses ytterligere i drøftingskapittelet.

Hvilken kontekst en aktivitet foregikk i fremkom også som et viktig moment i hvorvidt en aktivitet ble definert som lek eller ikke. Howard et al., (2017) belyser hvordan barna formidler at hvor aktiviteten foregår har noe å si for valgfriheten i aktiviteten, og dermed ble det ikke definert som lek. Et eksempel var hvordan tegning på skolen ofte ikke var lek, mens tegning hjemme var lek. I studien til Breathnach et al. (2017, s. 445) var barna noe uenige om hvorvidt en aktivitet var lek eller ikke, og diskuterte dette basert på om det av lærer er definert som en dag de driver med lek eller arbeid:

«Researcher: So Kyle. Is it work or is it play?

Melissa: Play.

Kyle: Work. On Wednesdays we're doing work. We don't work on Monday but only Tuesday, Wednesday, Thursday and Friday.

Researcher [to Melissa]: So do you think this is work or play? Kyle says it's work because it's Tuesday and Tuesday is a work day.

Kyle: Yep. Monday isn't a work day. Not Monday.

Melissa: Actually it is a work day.

Researcher: So if this happened on a Monday and Monday was a play day, would this be play?

Melissa: Yes.»

Studiene til Howard et al., (2017), Sand et al. (2023) og Schanke & Øksnes (2022) viser at barn var enige om at voksne og fysiske begrensninger i skolemiljø, som tid, kan fungere som en barriere for barns egen-initierte lek. Samtidig oppgir barna i studien til Schanke og Øksnes (2022) og Velten (2022) at de forstår at skolen har andre rammer enn barnehagen, og forholder seg til disse blant annet beskrevet gjennom samtalen med Lars:

«Lars was describing a rule-based process typical of everyday school life, which, like *«asking for and getting permission»* is hierarchically influenced.... The children thus seem to accept the rules of generational and pedagogically ordered relationship and to adopt them for the sake of creating scope for agency themselves». (Velten, 2022, s. 138)

I studien til Sand. et al., (2023) belyses det også hvordan barna finner rom til egen-initiert lek i rammene til skolen. Bakgrunnen for at funn om barrierer ved lek inkluderes i denne masteroppgaven er at på samme måte som det er hensiktsmessig å kjenne til barns perspektiv og syn på lek, er det også hensiktsmessig å være kjent med hvilke faktorer de opplever at hindrer dem i å utføre deres egen-initierte lek.

5.2 Sosiale relasjoner og samspill i lek

Et annet funn er hvordan barna nevner venner og sosialt samspill som sentralt i leken. Flere barn beskriver hvordan lek fungerer for å få venner og vedlikeholde vennskap (Prompona et al., 2019, Olsson, 2023, Moore & Lynch, 2017, Howe, 2016, Schanke & Øksnes, 2022 og Waters et al., 2021).

«Kasper uttrykker det veldig klart når han forteller at det som er viktig for å ha det bra i skolen er å ha venner, for uten venner har han ingen å leke med. Kasper forklarer oss at å ha venner er avgjørende for å delta i lek» (Schanke & Øksnes, 2022, s. 366).

Dette sitatet er et av flere hvor barna beskriver viktigheten av venner i lek. I studien til Olsson (2023, s. 330) beskrives det av forskeren hvordan vennskap og lek var et sentralt funn:

«Getting to know other children, having someone to play with and making friends appeared to be of crucial importance to the children I observed and talked with, and it seemed to take up much of their time and energy in school. According to the children, the main way to belong and make friends was to get and to take part in play».

I flere av studiene nevner også barna frykten for å ikke ha noen å leke med og at det samstemte med å ikke ha venner (Schanke & Øksnes, 2022, Prompona et al., 2020, Olsson 2023). I studien til Olsson (2023, s. 331) er dialog med *Silje* beskrevet:

«Some of them talked about the fear they had of not having anyone to play with when they started in school. Early in the fieldwork, *Silje* told me that she still had not made any new friends: «I mostly sit and watch other children when it's playtime».

Sitatet over viser hvor sentralt sosiale relasjoner er for å få deltatt i lek. Utenforskap i lek er et funn i studiene som er inkludert i denne masteroppgaven, både i form av at det sier noe om sosiale relasjoner, men også i sammenhengen med hvilke emosjonelle aspekter lek har for barn.

5.3 Emosjonelle aspekter ved lek

Barna i flere av studiene forteller om bestemte følelser/emosjoner de erfarer i lek. I studiene til Breathnach et al. (2017) og (Howe, 2016) oppga barna at lek i første skoleår var noe av det morsomste og mest betydningsfulle i skolehverdagen. De fleste barna rapporterer om gode følelser tilknyttet lek og beskriver da følelser som «lykke», «glede» (Prompona et al., 2019, Moore & Lynch, 2019, Howe, 2016, Howard et al., 2017).

I studiene til Moore & Lynch (2018, s. 131) og Olsson (2023, s. 331) formidler barna at lek også kunne gi negative følelser eksempelvis når det kjente på utenforskap, som nevnt i punkt 5.2.

«Some of them talked about the fear they had of not having anyone to play with when they started in school. Early in the fieldwork, *Silje*, told me that she had not made any new friends: «I mostly sit and watch other children when it's playtime» (Olsson, 2023, s. 331). Barna sa også noe om hva fravær av lek gjør med dem, og at det kan føre til negative følelser som tristhet, kjedsomhet og frustrasjon (Moore 2018, Howard 2017).

Et av funnene i studien til Prompona et al., 2019 var at egen-initiert lek ga dem mulighet til å håndtere negative og følelser og håndtere vanskelige situasjoner.

5.4 Mestring og livskvalitet som konsekvens av lek

I studien til Prompona et al., (2019, s. 773) formidler barna at gjennom annerkjennelse fra medelever i lek fikk de økt selvtillit. Howard et al. (2019) fant at barna også utviklet mestringsstrategier når de ble utelatt fra lek. I Velten (2022) sin studie nevner barna lek uten vokseninvolvering som en arena hvor de kjenner på mestringsfølelse. I studien til Moore og Lynch (2018, s. 35) beskrives det også hvordan barn på tvers av alle aldersgruppene som ble intervjuet fortalte at lek medførte velbehag (økt livskvalitet). Videre formidler forskerne at: «they expressed feelings of wellbeing when opportunities for play included choice, flexibility, excitement, fun, and challenge» (Moore & Lynch, 2018, s. 135), noe som støtter opp om funnet om at leken bør være initiert av barnet selv, men også at det var sentralt at den inneholdt utfordring, som igjen kan gi mulighet for mestring.

To av studiene hadde en innretning hvor de spurte barna om hvilke aktiviteter som ga dem gode følelser og som hadde betydning for dem. Barna i disse studiene oppga lek som en av de viktigste aktivitetene for å kjenne på gode følelser og livskvalitet (Howard 2019) (Waters 2021). Funn fra de andre studiene var at barn beskrev at lek ga dem gode følelser, slik som det er belyst i punkt 5.3, og i drøftingsdelen vil det bli diskutert hvordan dette kan påvirke barnas livskvalitet.

5.5 Oppsummering av funn

Alle studiene er inkludert i henhold til inklusjonskriteriene, men likevel ser en at de har ulikt innretning og fokusområde. Fem av studiene har som hensikts å utforske barns erfaringer/syn på lek. To av studiene har som hensikt å utforske barns livskvalitet/lykke, og to av studiene har til hensikt å utforske mening/mestring tilknyttet lek. Det er også en studie som eksplisitt ser på lek og følelser. Funnene i studiene viser at barn definerer lek som en aktivitet hvor de selv kan velge hvem de skal leke med, hva de skal leke og hvor de skal leke, i drøftingsdelen vil dette bli omtalt som barne-initiert lek. I enkelte av studiene hadde også kontekst en betydning for hvordan barn definerte lek. Videre viser funnene at sosiale relasjoner er sentrale i leken, og påvirker barnas opplevelse av utenforskap og tilhørighet. Barna formidler også at lek inkluderer både negative og positive følelser, i tillegg viser funnene at barne-initiert lek kan ha en funksjon for mestring og gi mening hos barna. Disse funnene vil bli drøftet videre i neste kapittel.

6 Diskusjon

I de påfølgende avsnittene vil jeg drøfte funnene opp mot teori og tidligere forskning presentert i kapittel 2 for å svare ut problemstillingen:

Hva forteller nyere forskning om hvordan skolestartere erfarer lek, og hvordan påvirker det deres livskvalitet?

Diskusjonen vil ta utgangspunkt i funnene fra de inkluderte studiene, og her drøftet videre gjennom temaene fra den tematiske analysen og teori om lek, utviklingspsykologi, livskvalitet og opplevelse av sammenheng fra teorien om salutogenese. Tematikkene i drøftingsdelen er nært forbundet og går delvis over i hverandre.

6.1 Betydningen av frihet i lek

Et sentralt funn i denne masteroppgaven er at barn og voksne har til dels ulike perspektiver på lek. Funnet samstemmer med tidligere forskning og teorien på området (Bjørnstad, et al. 2023, s. 30; Øksnes og Sundsdal, 2020, s. 117; Olsson & Øksnes, 2023, s 158). En kan argumentere for at en felles forståelse av hva som er lek og hva som ikke er lek kan øke trivselen og dermed livskvaliteten til de yngste barna i skolen. Dette fordi lærere og andre premissgivere da lettere kan legge til rette for lek som også av barna oppfattes som lek, og det blir mer mulighet for barn å skape mening dersom voksne har bedre forståelse for at det som gir mening for barn i lek ofte ikke gir mening for voksne. Barna i studiene beskriver frihet til å velge hvem de skal leke med og hva de skal leke som noe av det viktigste for at en aktivitet skal oppleves som lek. Sutton-Smith sin teori om lek sammenfaller også med barnas uttalelser i studiene da han hevder at barns lek er den som er fri, og som barn blir engasjert i for egen del og lekens del i seg selv (Øksnes & Sundsdal, 2022, s. 116). I noen av studiene ser en at «golden time» (Howard et al., 2017, s. 382) eller «inside play» (Breathnach, et al. 2017) ble brukt som definisjon på tid i skolehverdagen hvor barna fikk velge aktivitet selv, og dette ble rapportert om som noe av det beste med skolen. I studien til Olsson (2023, s. 321) ble det rapportert om mistriivsel hos enkelte av barna fordi en aktivitet ble presentert som lek, men manglet valgfrihet, og dermed ble det ikke vurdert som lek av barn. Dette stemmer også med erfaringer fra praksis hvor lærere legger opp tid til lek hos skolestartere ved å sette opp stasjoner med bestemte aktiviteter, og opplever at noen trives, men også at andre kjeder seg fordi de ikke får leke med det de egentlig vil.

Barn og voksne har altså tidvis ulik forståelse av lek, men heller ikke barn seg imellom har helt like oppfatninger rundt lek. Et annet funn i studiene er nemlig at barn har ulike

perspektiver på lek og at den er avhengig av kontekst. Dette støtter opp teorien til Brian Sutton-Smith (1997) som også beskriver leken som et kontekstuel fenomen, og at det forstås ulikt fra hvem en snakker med (Olsson & Øksnes, 2023, s. 159) En kan argumentere for at det å lytte til barnas perspektiv på lek og ha tydelige definisjoner på aktiviteter hvor de kan velge helt selv, eksempelvis «golden time» kan bidra til økt trivsel.

Ved å ha tydelige rammer kan en også bidra til at barna får en økt opplevelse av *forståelighet* – en av tre faktorer fra prinsippet *opplevelse av sammenheng (SOC)* fra teorien om salutogenese. En kan argumentere for at om barna ved første skoleår skal ha en opplevelse av *forståelighet* er forutsigbarhet og tydelige rammer sentralt. Det å gå fra barnehage til skole er en av de største overgangene i barnas liv, og forholdene rundt lek endres, spesielt knyttet til de fysiske forholdene og de voksnes perspektiver. Det å øke kompetansen til lærere på hva som oppfattes som lek og ikke kan bidra til å skape mer forutsigbarhet for barna. Barna i studiene beskrev at lek for dem var blant annet at de hadde frihet i en aktivitet. Samtidig kan det være utfordrende å definere hva frihet i lek innebærer for barna. Hvor mye skal de få velge for at de definerer aktiviteten som fri? Funnene i studiene viser også at dette varierer noe fra barn til barn, hvordan er det mest hensiktsmessig å løse dette for at flest mulig opplever forutsigbarhet? Det å ha aktiviteter med navn som «golden time» og «inside play» ble nevnt av barna som noe av det morsomste i skolen, fordi de fikk velge selv. Aktivitetene med disse navnene kan ha blitt opplevd som forutsigbar for barna da de var kjent med at de fikk frihet til å gjøre som de ønsket. Barna i de inkluderte studiene fortalte at de ønsker å velge hva de skal leke og hvem de skal leke med. Ønsket om å velge hvem man skal leke med kan stå i et motsetningsforhold til andre viktige hensyn for de voksne i skolen, nemlig ansvaret for at ingen skal holdes utenfor. På denne måten kan barne-initiert lek også bli en «trussel» mot livskvaliteten til noen barn. Dette drøftes videre i punkt 6.3.2.

6.1.2 Begrensninger for barneinitiert lek

Et annet funn er hvilke faktorer barn vurderer som begrensninger for lek. Barna oppgir at de opplever tid og rammer i skolen som begrensninger for lek. Funnet samstemmer med det flere teoretikere og forskere beskriver som blant annet «stolifisering». Begrepet innebærer at fysiske forhold som stoler og pulter er til hinder for barneinitiert lek (Schanke & Øksnes, 2023, s. 368). Brian Sutton-Smith fastslår at barneinitiert lek har fått mindre plass i skolen fordi den må vike for voksenstyrte og organiserte aktiviteter (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 116). Det fremkommer også i studiene at skolene ofte har en annen fysisk utforming enn hva

barnehagen hadde. Samtidig er det også funn i studiene som viser til at barn ofte finner rom for barne-initierte leken uansett, og at de tilpasser seg med å anvende skolens fasiliteter og rammer også i leken. I flere av studiene vises det også til at i friminutt eller ved utendørs lek er det rom for egeninitiert lek, også i skolen. Det er i midlertidig store ulikheter i praktisering av friminutt både globalt og lokalt. I Finland har barn på skolen friminutt på 15 minutter etter hver økt på 45 minutter, i tillegg til opp mot 75 minutters lunsjpause. I Norge varierer dette mellom de ulike skolene, både i hyppighet og varighet (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 130). Erfaringer fra egen arbeidshverdag viser at en læringsøkt i norsk skole være på opptil 75 minutter før det er friminutt, og selv om en da etterstreber korte avbrekk med lek kan dette oppleves som lenge hvis lærerne legger opp til kun lærerstyrte aktiviteter. Det pågår en strid om friminuttet da antall timer i skolen har økt de siste årene, samtidig som friminuttet skjæres ned på, eksempelvis i USA. Enkelte politikere og skoleledere anser friminutt og leken som skjer der som sløsing med verdifull tid, selv om det er vist en sammenheng mellom friminutt og læring (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 130). Samtidig nevnes friminutt i norske læreplaner som av betydning for barns sosiale liv og at det skal gi rom for barns lek. Det å ha friminutt ser ut til å være sentralt for trivsel i skolen (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 129-131). Friminutt er altså en tid hvor barna opplever å få plass til barne-initiert lek, i tillegg oppgir barna i studien til Prompoma et al. (2017, s. 772) var en viktig til for å danne relasjoner med jevnaldrende, et moment som er sentralt livskvalitet, og vil bli diskutert senere i drøftingsdelen. Dette kan brukes som grunnlag det for at friminutt bør bevares og vies tid til da det kan bidra til å ivareta livskvaliteten til barn som starter på skolen. En kuriositet eller et interessant sammenfall er at Finland med sine lange friminutt også blir kåret som verdens lykkeligste folk for sjetten år på rad i FN's «World happiness report». Norges plassering er synkende, og Ragnhild Bang Nes peker på at utfordringene i Norge denne sammenhengen er synkende livskvalitet, særlig hos barn og unge (NRK, 2023).

6.1.3 Balansen mellom barneinitiert lek og voksenstyrt lek valgfrihet

Utviklingspsykologene Piaget og Vygotskij har i sine teorier belyst om hvorvidt lek bør bære preg av vokseninvolvering for å fremme kognitiv utvikling. Piaget fremhever at barns selv-initierte lek er sentral for kognitiv utvikling fordi ved at barnet selv initierer en aktivitet vil det utvikle seg gjennom selvstendig utforskning, og at for stor grad av vokseninvolvering kan være en barriere for denne leken. Mens Vygotskij hevdet at et barn ikke konstruerer kunnskap alene, men springer ut av de sosiale samhandlingene individet inngår i (Tetzchner, 2019, s. 151). Ifølge Vygotskij er det gjennom eksterne prosesser som dialog og samhandling med

andre at vi utvikler oss. Han argumenterer for at barn er avhengige av voksnes ledelse for kognitiv utvikling, og hevder at det barnet klarer med veiledning i dag gjør de selvstendig i morgen. Vygotskij fremmet at lek er en viktig sosial kontekst for læring (Tetzchner, 2019, s. 152). Å finne balansen mellom vokseninvolvering og frihet i lek i skolen kan være krevende, men bør utforskes. På tross av at barna i studiene har nevnt friheten til å velge som noe av det viktigste for at de skal oppleve en aktivitet som lek, og at voksne blir nevnt som en barriere for denne barne-initierte leken, så kan det også argumenteres for at det også bør være en form for vokseninvolvering for å veilede barna i lek. Dette spesielt i lek med andre som vil for å forebygge utenforskap. En kan tolke det dithen at sett i et sosialkonstruktivistisk syn er vokseninvolvering også nødvendig. Samtidig ifølge logisk konstruktivisme er kognitiv utvikling et barns individuelle prosjekt. Piaget mener at disse prosessene er en iboende i mennesket til å gjenkjenne motsetninger og å søke å skape kognitiv likevekt mellom etablerte mønstre og nye erfaringer (Tetzchner, 2019, s. 140). Svarene fra barna i de inkluderte studiene kan støtte opp under teorien til Piaget når en ser at de ønsker valgfrihet over blant annet hvem de skal leke med. Samtidig kritiseres Piaget av sosialkonstruktivister for å ikke ta nok hensyn til hvordan de sosiale forholdene påvirker barns kognitive utvikling (Tetzchner, 2019, s. 151), og en kan argumentere for at faren for utenforskap øker med mindre vokseninvolvering.

I evalueringen av seksårsreformen (Bjørnstad, et al., 2023, s. 30) var et av funnene at barna ønsker mer lek ved skolestart, og i den anledning kan en argumentere det som sentralt at de voksne blir bevisst barns perspektiv på hva som er lek og hva som ikke er det. Hvis voksne i skolen etterstreber å følge anbefalingene fra evalueringen ved å øke lek med regler og uten rom for selvbestemmelse for barna vil det etter funnene fra de inkluderte studiene ikke bli vurdert som lek av de fleste barn, og dermed vil også nytteverdien falle hvis intensjonen er egen-initiert lek. Hvis de derimot øker kompetansen på de ulike perspektivene på lek, og blir bevisstgjort hva barn kan oppleve som barrierer kan det derimot bidra til å øke trivselen hos barn i første klasse.

6.2 Emosjonelle aspekter ved lek

Det er fremtredende gjennom funnene i denne masteroppgaven at barna i hovedsak ga uttrykk for at det gir gode følelser å leke. I studien til Howard (2017) bruker noen av informantene ordene: «epic» (episk/legendarisk) og «fantastic» (fantastisk/vidunderlig) om hva lek fikk dem til å føle. Tendensen i samtlige inkluderte studier er at det stort sett gir gode følelser å

leke. I studien til Moore og Lynch (2017) svarer barna at det som gjør dem glade er å leke. Det at lek fører til positive følelser hos barn er antageligvis ikke et svært overraskende funn for de fleste som jobber med barn. Ifølge Sutton-Smith innebærer lek positive fornøyelighet kan overføres til våre følelser, og at leken dermed inneholder aspekter som gjør livet verdt å leve (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 121). Den affektive følelsesmessige delen livskvalitet som omhandler hvorvidt det er fravær av negative følelser og nærvær av positive følelser er hensiktsmessig å belyse i forbindelse med barna sine svar til om følelser og lek. Barna bruker sjeldent ordene «livskvalitet» eller «well-being» på eget initiativ, og dermed er det hensiktsmessig å se det opp mot aspekter fra teori om livskvalitet. Altså det at barna rapporterer om nesten utelukkende gode følelser ved lek indikerer at det å leke har en positiv effekt på barnas livskvalitet. Forutsetningene for at lek gir barna gode følelser kobles ofte med tidligere nevnte egenskaper for fri lek – at den er preget av frihet og foregår med venner. Dette perspektivet støttes også av Whitebread som nevnt i teoridelen viser til sammenfatning av studier hvor aktivitetene barna vurderer som lek ga høyere nivå av glede og engasjement enn aktivitetene de ikke vurderte som lek (Whitebread, 2017, s. 32).

Noen av barna i studiene svarte at lek også var forbundet med negative følelser. Dette var når de ikke hadde noen å leke med, eller når det ikke er tid og mulighet for å leke (Olsson, 2023, s. 331; Moore & Lynch, 2018, s. 131; Howe, 2016, s. 756). Hvis man legger til grunn den definisjonen av (subjektiv) livskvalitet oppgaven bruker (Nes, m.fl. 2021) så har positive og negative følelser en plass i hvordan barn opplever egen livskvalitet, altså kan negative følelser føre til nedsatt livskvalitet. Dette stemmer overens med funnene i studien til Powell et al. (2017, s. 524) hvor barna oppga at det å være trist, kjede seg eller ensom førte til nedsatt livskvalitet. At barne-initiert lek trekkes frem som en kilde til positive følelser, mens fravær av lek eller manglende lekekamerater trekkes frem som noe som gjør barn ulykkelige gir oss indikasjoner på at gode rammer for barneinitiert lek i skolen vil ha en positiv påvirkning på skolestarternes livskvalitet.

6.2.1 Emosjonsregulering og mestring

Funnene i oppgaven sier også noe om hvordan barn opplever at lek gir de en mulighet til å håndtere følelser, både gode og dårlige. I flere av studiene formidler barna at lek også var en aktivitet som bidro til å håndtere en «stressende skoledag» og bidro til at de ble mer avslappede (Velten 2022, s. 138; Prompona et al., 2020, s. 776). Disse funnene overens med funnene i den oppsummerende studien til Lee et al. (2020) hvor en så at ustrukturert lek kan

bistå barn til å håndtere perioder med stress bedre, og med artikkelen til Gray (2011) hvor han beskriver at man lærer seg emosjonsregulering blant annet gjennom lek. Dette kan knyttes opp mot det sentrale konseptet *håndterbarhet* i salutogenesens opplevelse av sammenheng. *Håndterbarhet* dreier seg om at en opplever at en innehar ressursene som trengs i møte med utfordringer (Langeland, 2017). Overgangen til skole fra barnehagen medfører større krav og forventninger til barna (Christensen, 2020, s. 144). Dermed er det interessant at lek kan balansere ut disse økte kravene ved at barna får bedre evne til å håndtere høyere faglige krav, hvis det også legges til rette for lek i skolen. Lek vil da kunne forstås som et pedagogisk verktøy, selv om leken i seg selv er fri, og styrt av barna, fordi det er mye som tyder på at læring kan være en bieffekt av barne-initiert lek (Eik, 2022 s. 21). Et slikt syn på lek kan kritiseres for å være instrumentelt, men kan nok være til hjelp for å få også mer resultatorienterte pedagoger til å lage bedre rammer for fri lek i skolen. Kan det være slik at et barn som får mulighet til å leke ved første skoleår lettere håndterer den store overgangen det er å gå fra barnehage til skole? David Whitebread hevder at det kan være sammenheng mellom redusert lek i skolen, økt skolepress og høyt stressnivå hos elevene (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 121). Basert på funnene i de inkluderte studiene kan det være hensiktsmessig for barnas evne til å håndtere stress at de får tid til å leke. *Håndterbarhet* kan i dette tilfellet kobles til at barna opplever følelse av kontroll og mestring gjennom lek.

Folkehelseinstituttet definerer subjektiv livskvalitet som blant annet en opplevelse av mestring. Uttalelsene til barna i studiene om hvordan lek kan være en mestringsaktivitet samstemmer med synet til Piaget om at barn i denne alderen leker for gleden og mestringsfølelsens skyld (Tetzchner, 2019, s. 423). Mestring er et begrep som har fått økt oppmerksomhet de siste årene, blant annet gjennom innføring av det tverrfaglige emnet i skolen «folkehelse og livsmestring». I overordnet del i læreplanen står det at livsmestring blant annet omhandler hvordan en kan bidra til å lære elevene hvordan en håndterer motgang, personlige og praktiske utfordringer på mest hensiktsmessig måte (Utdanningsdirektoratet, 2020). Lek nevnes i læreplanen som en av flere aktiviteter som fremmer mestring.

Paradoksalt kan likevel det å sette mestring som et eksplisitt mål for leken gjøre den mer voksenstyrt og mindre fri, og dermed gjøre den mindre egnet for å oppnå nettopp mestring. Basert på funnene fra primærstudiene inkludert i denne oppgaven kan en foreslå at det at det legges til rette for barneinitert lek være en ekstern motstandsressurs, og det at det medfører økt mestringsevne kan gjøre at det blir en intern motstandsressurs. Et annet område som nevnes som en motstandsressurs er sosial støtte (Langeland, 2017).

6.3 Sosiale relasjoner i lek

Resultatene av studiene inkludert i denne masteroppgaven viser at barn tegner opp en sterk forbindelse mellom lek og sosiale relasjoner (Olsson, 2023, s. 330; Schanke & Øksnes, 2022, s. 366). De beskriver at det er gjennom lek de får nye venner, og det er gjennom lek de vedlikeholder vennskap (Howe, 2016, s.755; Schanke & Øksnes, 2022, s. 367). Funnene korresponderer med Winnicotts teori om at lek oppstår i en "tredje sone" mellom det indre mentale livet og den ytre realiteten, noe som fremmer utviklingen av aspekter som emosjonelle relasjoner (Tetzchner, 2019, s. 423). I evalueringen av seksårsreformen delrapport to er også venner noe barna beskriver som en svært sentral del av det å starte på skolen (Bjørnstad, 2023, s. 30). Freud hevdet at vår tendens til å danne sosiale relasjoner stammer fra en primitiv drift, mens Winnicott argumenterer for at ønsket om å etablere relasjoner i seg selv er en motivasjonsfaktor (Tetzchner, 2019, s. 17). Temaet rundt sosiale relasjoner og deres betydning for menneskelig utvikling og psykisk helse har lenge vært i fokus. Imidlertid ser det ut til at kommunikasjonen om dette fra offentlige myndigheter har intensivert seg de siste årene. Folkehelseinstituttet har lagt frem «hverdagsglede» som et kunnskapsbasert tiltak til kommuner hvor det å «knytte bånd» er en av fem faktorer som skal øke livskvalitet og helse uavhengig av alder og livssituasjon (Folkehelseinstituttet, 2024b). Ragnhild Bang Nes trekker frem at sosial støtte, gode relasjoner og sosial deltakelse har stor betydning for livskvalitet (Nes m.fl. 2021). Wiese (2011, s. 161) peker også til studier som knytter sammenhenger mellom god livskvalitet og sosiale relasjoner hos barn og unge. Disse studiene omhandler eldre barn og ungdommer, men funnene samstemmer godt med hvordan barna i de inkluderte studiene koblet sammenhengen mellom følelse av glede/velbehag og det å være med andre (Moore & Lynch, 2018, s. 135; Schanke & Øksnes, 2022, s. 367). Et av funnene i studien til Powell et al. (2017, s. 525) var også at barna på tvers av alle aldersgrupper oppga at venner i skolen var en hovedkilde til god livskvalitet, fordi det innebar å ha noen man kan ha det gøy med, i tillegg til at de representerte beskyttelse og støtte. Powell et al. (2017, s. 527) konkluderer med at barn forstår livskvalitet som et emosjonelt og relasjonelt fenomen. Det at funnene i de inkluderte studiene viser at lek er viktig for vennskap og gode sosiale relasjoner kan brukes som argumentasjon for at fri, barne-initiert lek kan bidra til å øke barns livskvalitet. Samtidig snakket også flere av barna i de inkluderte studiene om hvordan lek kan føre til utenforskap.

6.3.1 Utenforskap i lek og påvirkning på livskvalitet

Utenforskap er svært lite helsefremmende for barns psykiske helse. For barn og unge som ikke har venner eller sosial omgang med jevnaldrende kan det medføre negative konsekvenser, og for barn som blir utsatt for vedvarende ekskludering kan det forbindes med en høyere risiko for utvikling av psykiske lidelser og bekymringsfullt skolefravær (Folkehelseinstituttet, 2024a). I tallene fra Ungdata-junior undersøkelsen i 2022 sier 2 av 3 at de aldri føler seg ensomme, mens 1 av 10 sier at de ofte eller veldig ofte kjenner på ensomhet (Enstad & Bakken, 2022, s. 3). Barna i de inkluderte studiene nevner venner som noe av det viktigste i lek og som noe av det viktigste for lekens funksjon, og dermed blir også det å ikke å noen å leke med noe som kan påvirke barnas livskvalitet. Dette funnet stemmer overens med funnene til Bjørnstad og hennes medforskere hvor barna formidlet mye glede rundt det å begynne på skolen og få nye venner, men det var også noen få som uttrykte en sårhet over å ikke ha venner ved skolestart og at første skoledag var en ubehagelig dag av samme grunn (Bjørnstad et al., 2023, s. 44). Det er tidligere blitt gjort rede for viktigheten at en aktivitet er initiert av barna selv for at de skal oppfatte den som lek. Samtidig kan en argumentere for at det at voksne involverer seg til en viss grad er hensiktsmessig med tanke på å forebygge utenforskap og dermed nedsatt livskvalitet. Voksnes muligens viktigste funksjon er å sørge for at den frie barneinitierte leken får større plass på barns arenaer i skolen, samtidig som man lager gode rammer for inkludering av alle. Den barneinitierte, frie leken virker sentral for barns livskvalitet på mange vis, samtidig beskriver barna i studiene som ikke får delta i lek negative følelser. På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at voksnes rolle bør være å gi nok plass og gode rammer for barneinitiert lek, samtidig som de voksne ivaretar sosiale, inkluderende hensyn og sørger for at alle har noen å leke med.

6.4 Livskvalitet og mening i leken

Som nevnt tidligere brukes ikke ordet «livskvalitet» eller «quality of life» av verken forskerne eller barna i de inkluderte studiene, men ordet «well-being» som ofte brukes synonymt med livskvalitet er brukt i noen av studiene. Blant de interessante funnene her er at da barna fikk spørsmål om hvordan de kan oppnå «well-being» var funnene i to av studiene at noe av det viktigste de gjør for å oppnå «well-being» var å leke (Waters et al., 2021, s. 103; Moore & Lynch, 2018, s. 135). I studien til Olsson (2023) summerer forskeren et av funnene med at: «They describe play as a pleasurable motivated activity, which agrees with research that finds- intrinsic value (Sutton-Smith, 1997), fun, and well-being as immediate benefits of play» (Olsson, 2023, s. 328). Ifølge Nes et al. (2021) definisjon av subjektiv livskvalitet er mening

og engasjement sentralt for å oppleve livskvalitet. Dette sammenfaller med dimensjonen om meningsfullhet i *opplevelsen av sammenheng* fra teorien om salutogenese, og videre følger en drøfting av om lek i skolen oppleves som meningsfull for barn.

Det at lek oppleves som *meningsfullt* kommer godt frem i funnene fra de inkluderte studiene ved at den beskrives som viktig for å få relasjoner og noe av det morsomste en gjør på skolen (Olsson, 2023, s. Schanke & Øksnes, 2022, s. 367. I studien av Prompona et al. (2019) der de undersøker hvilken betydning barn legger i lek i friminuttet, konkluderer forskerne med at alle årsakene barna oppga for å leke, også var det som ga leken mening. Det vil si at gjennom lek i friminuttet fikk de muligheten til å oppleve frihet, engasjement og samtidig utvikle strategier for mestring (Prompona, et al. 2019, s. 776). Lunde og Brodal (2022) argumenterer for at det barn opplever som meningsfullt er spontant og avhengig av hva barna opplever som viktig, og at det i liten grad kan styres av voksne. Øksnes og Sundsdal (2020) skriver at lekens *barneverdi* knyttes til lekens umiddelbarhet, og den glede og velbehag barna finner i den: «Lek forstås her som sitt egne særegne fenomen, mangfoldig i sitt vesen og som verdifull i sin rett» (Øksnes & Sundsdal, 2020, s.120). Tetzchner (2019, s. 424) beskriver hvordan lek varierer fra ulike kulturer, og hevder at det har vært utfordrende å finne utviklingsmessige konsekvenser av mindre lek enn det som er vanlig i vestlige kulturer. Videre skriver han at det ikke er slik at barn som leker mye har et fortrinn i sosial eller kognitiv utvikling, og at det synes til at barn i ulike oppvekstmiljøer gjennom ulike aktiviteter oppnår samme ferdigheter og kunnskaper uavhengig av forholdet mellom ulike aktiviteter. Samtidig nevner han at aktivitetene må oppleves som meningsfulle. Kan det tenkes at barns opplevelse av praktisk arbeid pålagt av foreldrene avhenger av hvor viktig det oppleves for familiens økonomiske og ressursmessige situasjon? Å hente vann eller bidra med matlaging oppleves kanskje mindre meningsfullt for barn i industrialiserte nasjoner der deres bidrag ikke påvirker familiens evne til å dekke sine grunnleggende behov. At man leker mindre kompenseres da muligens av at husarbeid eller andre bidrag til familien oppleves som dypt meningsfullt, mens barn som blir fratatt muligheten for lek til fordel for mindre meningsfulle aktiviteter kanskje også går glipp av utviklingsfremmende aspekter ved å få leke nok.

I de foregående delkapitlene har det blitt vist til at leken har en stor betydning i barns liv i skolen, og en kan dermed argumentere for at lek i skolen oppleves som meningsfull. Selv om det ut fra Tetzchners utsagn er utfordrende å bestemme hvordan forholdet mellom aktiviteter som regnes som lek og de som ikke gjør det, bidrar til å fremme kognitiv utvikling, kan det

likevel hevdes på bakgrunn av funnene i denne masteroppgaven at barneinitiert lek oppleves som meningsfull, og at det er en viktig faktor for både kognitiv utvikling og livskvalitet. En kan argumentere for at barn stort sett ikke har en mening *med* leken, men opplever ofte en mening *i* leken. Basert på funnene i denne masteroppgaven kan en hevde at lek for barn ved skolestart kan være *meningsfull, forståelig og håndterbar* og dermed bidra til en *opplevelse av sammenheng* som blant annet Eriksson (2022) viser til at er sentral for god livskvalitet. Selv om det i reform 97 var et mål om høy bruk av lek ved skolestart vises det til i teoridelen at det ikke oppleves slik av elevene. Det er også vist til hvordan flere teoretikere og forskere argumenterer for på bakgrunn av alt dette at barneinitert lek bør få større plass. Samtidig har to regjeringsoppnevnte utvalg: «Et jevnere utdanningsløp» og «Mannsutvalget», våren 2024 foreslått mer veiledet lek opplæringen, og nasjonal innføring av metoden lekbasert læring i skolen. Mange mener at dette er en trussel mot den frie, barneiniterte leken (Tresse, 2024). Basert på funnene i denne masteroppgaven kan en si seg enig med kritikerne, samtidig kan en også stille seg spørsmålet om hva «lekbasert læring» skal erstatte. Hvis den er tenkt å erstatte eller redusere plassen til barneinitert lek kan det være negativt for barns livskvalitet, mens hvis den kommer i tillegg kan det være et nyttig supplement, spesielt for de barna som fort faller utenfor i den frie barneiniterte leken. Uansett vil det som nevnt i første drøftingskapittel være viktig for barnas trivsel hvordan de ulike aktivitetene omtales.

6.5 Metodologiske betraktninger

I dette avsnittet vil jeg drøfte valg av metode og fremgangsprosessen i arbeidet. Jeg vil også drøfte metoden som de ti inkluderte studiene har benyttet, og hvordan dette kan ha påvirket resultatet.

6.5.1 Kvalitativ metasyntese som metode

Hensikten med denne masteroppgaven var å finne hvordan barn i alderen 5-8 år opplever lek i skolen og hvordan dette påvirker deres livskvalitet. Sett i retrospekt er det relevant å stille seg spørsmålet om kvalitativ metasyntese var hensiktsmessig metode for å svare ut problemstillingen til denne masteroppgaven, eller om det er andre metoder som kunne svart ut problemstillingen på en mer passende måte? Kvalitativ metasyntese er en metode som egner seg godt for å sammenfatte og skape ny forståelse av komplekse fenomener ved å syntetisere flere studier (Malterud, 2018, s. 17). Etter å ha utført brede søk fikk jeg et overblikk over forskningsfeltet og oppdaget at det allerede er publisert mange studier kunne bidra til å svare ut problemstillingen. Samtidig har forskningen på livskvalitet i størst grad vært i kvantitativ

disiplin, og derfor kunne et litteraturstudium med kvantitative studier muligens bidra til å inkludere flere studier som ville gitt et bredere bilde av temaet. Antall studier som en kvalitativ metasyntese bør inneholde har også blitt diskutert. På en side kan en ikke styre antall funn ved strukturerte søk, men på en annen side kan det være hensiktsmessig å vurdere en annen metode ved svært få treff. Malterud (2017, s. 72) argumenterer for at ved tre kvalitative artikler som funn kan det være mer hensiktsmessig å gjengi hovedfunn i en narrativ oversikt, mens ved ti primærstudier med innholdsrike resultatpresentasjoner kan en forsvare å bruke kvalitativ metasyntese som metode. Det at det finnes nok studier til å utføre en kvalitativ metaanalyse gir potensiale for en mer bred analyse av feltet denne oppgaven undersøker. En annen grunn til å utføre en litteraturstudie med kvalitative studier er hensynet til aldersgruppen. Dette fordi studier hvor en undersøker barns livskvalitet ofte er kvantitative i form av spørreskjemaer, og da rettet mot eldre barn som kan lese selv, eller foreldrene til de yngste barna. Ved å kun inkludere studier hvor det er intervjuer er en av metodene forskerne har benyttet i møtet med barna er ikke dette en begrensning, og derfor mer hensiktsmessig for å svare ut problemstillingen for denne aldersgruppen.

6.5.2 Fremgangsprosessen

Reliabilitet omhandler hvorvidt metoden som er benyttet er pålitelig. Dette innebærer nøyaktigheten på innsamling av data, hvilke data som brukes, måten dataene samles inn på og hvordan de tolkes (Johannesen et al., 2017, s. 36). Grenness argumenterer for litteraturstudie som at metoden for oppgave har reliabilitets- og validitetsutfordringer og for å løse disse er det sentralt med kildekritikk. Videre hevder han for at det å søke etter fagfellevurderte studier kan være noe av det sikreste en gjør for å sørge for at kvaliteten på studiene en inkluderer er god (Grennes, 2020, s. 59). At studiene er fagfellevurdert er et inklusjonskriterium i denne oppgaven, og dermed er de kvalitetssikret gjennom det, i tillegg til at jeg har gjennomført en kvalitetssjekk i henhold til skjema for kritisk vurdering av studier, se vedlegg 1.

Ved å bruke en metode som beskriver steg for steg hvordan en har gått frem kan minske sannsynligheten for bias. Bias referer til systematiske feil i designet av en studie som kan resultere i at konklusjonene ikke er gyldige (Aveyard, 2023, s. 181). I denne oppgaven er metoden for kvalitativ metasyntese fulgt i henhold til hvordan Malterud beskriver den i sin bok *Kvalitativ metasyntese som forskningsmetode i medisin og helsefag*. I henhold til metodiske retningslinjer for kvalitativ metasyntese skal treffene fra litteratursøket i prinsippet gjøres parallelt og uavhengig av to personer (Malterud, 2017, s. 57). Sett i retrospekt hadde

det vært mer hensiktsmessig for reliabiliteten å være to i analyseprosessen av funnene fordi det å tenke flere om samme tema minsker faren for subjektive funn. Ved at veileder har lest gjennom en andel funnene og at vi i veiledning har drøftet koding av temaene kan en forsvare at en ikke var to i denne prosessen. Ved å utføre systematiske søk er det forsøkt å forebygge systematiske feil i funn. Det kan forekomme skjevhet i søkene i den form at de ikke representerer «virkeligheten» og skjevhet i utplukking av studier i form av «cherry-picking» (Aveyard, 2007 s. 75). Dette er det forsøkt å forebygge mot ved at veileder har lest gjennom 10% av studiene og søkeordene er drøftet med universitetsbibliotekar. Vet utvalg av primærstudier til en litteraturoversikt er det en fare for å foreta kirsebærplukking (på engelsk cherry-picking) (Aveyard, 2023, s. 75). Kirsebærplukking er at en selv velger ut studier som understøtter egne synspunkter (Malterud, 2017, s. 111). For å forebygge dette i denne oppgaven er det brukt mye tid på å foreta systematiske søk i de tre nevnte databasene. Søkene er også grundig gjort rede for i metodekapittelet ved å belyse søkeord og inklusjon- og eksklusjonskriterier, noe som kan være med på å motvirke kirsebærplukking (Malterud, 2017, s. 111).

Tematisk analyse er utført etter sekstrinns modell fra Braun og Clarke og deres bok *Thematic analysis – a practical guide*. I prosessen med å bearbeide funnene gjennom koder og temaer er analog metode med post-it lapper benyttet, og her kunne det med fordel vært benyttet verktøy som for eksempel NVivo som kunne vært hjelpelig med å klassifisere og organisere informasjon på en strukturert måte. Samtidig er ikke dette et krav, og i denne oppgaven er det etterstrebet å være transparent gjennom skjemaer og figurer i redegjørelsen av hvordan en har summert og kommet frem til aktuelle koder og temaer i analyseprosessen.

En annen potensiell systematisk skjevhet jeg har forsøkt å ta høyde for er å synliggjøre hvilke forkunnskaper, meninger og holdninger jeg har med meg fra før, som kan påvirke resultatene i denne oppgaven. Dette er gjort rede for i delkapittelet om forforståelse. Også i valg av teorigrunnlag for en oppgave er det viktig å anerkjenne at hvilken teori jeg har valgt å benytte er preget av mitt faglige ståsted og preferanse. Personlige vurderinger av disse valgene kan prege studien (Kvernbekk, 2002, s. 69). Mange av forskerne i studiene henviste til samme teoretikere angående perspektivet på lek, og støttet seg til FN sin definisjon på lek. Dette anses som et tegn på teoretisk enighet innad i dette feltet, men det kan også ha medført systematiske skjevheter ved at andre viktige perspektiver mangler i datagrunnlaget. Samtidig

er alle studiene som nevnt kvalitetssikret hvor også forskerne fra primærstudiene egen refleksivitet er undersøkt.

6.5.3 Metode i de inkluderte studiene

Samtlige av inkluderte primærstudier i denne masteroppgaven bruker intervju som metode, eller som en del av flere metoder. De aller fleste intervjuene foregikk i gruppe, men i noen av studiene var foregikk intervjuene også individuelt. Andre metoder som er benyttet er fotografier, observasjon, tegninger (utført av barn) og tegn- og skriv metode.

Tidligere er det blitt gjort rede for det er hensiktsmessige med kvalitative metoder for utforskning av erfaringer til skolestartere. Intervju som metode medfører imidlertid en risiko for "sosialt ønskelige" svar, hvor det å innrømme vansker eller dårlig livskvalitet kanskje er vanskeligere enn på et anonymt spørreskjema. De inkluderte studiene kan ha systematiske skjevheter som følge av dette, hvis dette ikke er nok tatt høyde for i de ulike forskningsintervjuene. Kvalitative studier bruker ofte intervju som metode, og da må man alltid ta hensyn til at informantene kan bli påvirket av intervjusituasjonen. Dette slipper man som regel i anonymiserte kvantitative spørreskjemaundersøkelser (Rustøen, 2016, s. 102). I intervju som med barn er dette et sentralt tema siden maktbalansen er enda skjevere enn ved voksen som intervjuer voksen. Flere av studiene gjør rede for denne utfordringen, og belyser hvordan de blant annet har stilt kritiske spørsmål til ved hvorvidt barna har fortalt dem det de opplever at forventes av dem, eller det de tenker at forskeren vil høre. Ved bruk av åpne spørsmål og ustrukturerte eller semistrukturerte intervjuer, og flere metoder; barn fikk tegne eller ta fotografier selv, kan det ha bidratt til å forebygge denne skjevheten i funnene.

6.5.3 Implikasjoner for praksis og forslag til videre forskning

Denne masteroppgaven kan gi implikasjoner for praksisfeltet ved å formidle barns opplevelser av lek som viser seg å være et sentralt fenomen første året på skolen. Innledningsvis ble det nevnt hvordan flere kommuner synes det er utfordrende å jobbe med helsefremmende psykiske tiltak, og denne masteroppgaven kan være med til å bidra til at å øke kunnskap om at barne-initiert lek kan være et helsefremmende tiltak, fordi det medfører økt livskvalitet. Det ble også nevnt i innledningen at lærerne i første klasse var usikre på hvordan de skal legge til rette for lek i skolen, og denne oppgaven kan være med på å bidra til å gi lærerne et bredere perspektiv på hvordan de kan gjøre dette.

Denne masteroppgaven har sine begrensninger, og underveis i arbeidet med oppgaven har det dukket opp spørsmål som det hadde vært interessant om andre forsket videre på. Funn i

oppgaven viser at lek har betydning for barns livskvalitet i første klasse, men hvorvidt dette har en mer langvarig helsefremmende effekt sier funnene ingenting om, og det ville derfor vært interessant om noen for eksempel gjennomførte longitudinelle studier for å undersøke dette. Eksempelvis ved å skoler som har implementert mer lek ved skolestart som i prosjektet «Bedre skolestart for alle» i Trondheim kommune, og vurdere i hvilken grad økt lek påvirker barnas psykiske helse over tid. En annen begrensning er at oppgaven kun undersøker hvordan barna erfarer lek i skolen (med unntak av en inkludert studie som ser på både lek hjemme og på skolen). Det hadde vært spennende om det ble forsket på hvordan lek på fritid har påvirkning på barns livskvalitet, dette spesielt når en ser på de siste ti års trend i Norge, hvor barn begynner tidligere med organiserte fritidsaktiviteter, antallet barn som deltar i slike aktiviteter har økt, og antall aktiviteter per barn har økt (Nordbakke, 2017, s. 357).

7 Konklusjon

Intensjonen til denne masteroppgaven var å sammenfatte funn fra primærstudier og frembringe ny kunnskap for å svare ut problemstillingen: *Hva forteller nyere forskning om hvordan skolestartere erfarer lek, og hvordan påvirker det deres livskvalitet?* Basert på funnene til de inkluderte studiene og teori om livskvalitet og salutogenese, kan en hevde at barneinitert lek i skolen har en helsefremmende effekt og kan bidra til god livskvalitet hos skolestartere.

I denne masteroppgaven er det belyst hvordan barn og voksne har ulike perspektiver på lek, og ved å øke kompetansen til lærere på dette og bevisstgjøre hva barn opplever som barrierer for lek, kan det bidra til at barn opplever at de leker oftere. Videre er det beskrevet hvordan funnene viser også at lek stort sett gir gode følelser hos barna kan opplevelsen av å leke påvirke livskvaliteten i positiv forstand. I tillegg var det et funn at venner og lek hører tett sammen for de yngste barna, og at de etablerer vennskap og beholder vennskap gjennom lek. Sosiale relasjoner er sentralt for å ha god livskvalitet, samtidig kan fraværet av sosiale relasjoner medføre dårligere livskvalitet, og derfor kan en argumentere for at det også bør være en viss vokseninvolvering for å forebygge utenforskap i lek. Det var også funn som viste at barn opplevde mestring og mening gjennom lek. Resultatene stemmer overens med de tre nevnte aspektene for å måle livskvalitet, som innebærer å oppleve overveiende positive følelser, ha meningsfulle sosiale forbindelser, og føle en følelse av formål og mestring i livet.

Denne oppgaven har sine begrensninger da det ikke er søkt i flere enn tre databaser og kun med et begrenset søkeord. En større metastudie som utforsker enda flere studier med samme fokus kan være relevant for praksisfeltet. Samtidig kan en argumentere for at en samlet oversikt med ti studier fra ulike land med totalt 642 barn også har relevante funn for praksis.

Som nevnt innledningsvis er psykisk helse hos barn og unge et svært aktuelt tema. Ved å undersøke hvordan barn opplever lek i skolen og hvordan dette kan påvirke deres livskvalitet og psykiske helse, kan det føre til at lærere for de yngste elevene endrer sin tilnærming til lek i skolen. Det oppleves som det allerede foregår endringer i denne retningen i praksis, og forhåpentligvis kan denne oppgaven også bidra til dette.

Litteraturliste

- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*. Vol 11, Issue 1. S. 11-18.
<https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Aveyard, H. (2019). *Doing a literature review in health and social care* (4. utg.). Open University Press.
- Bang, L., Furu, K., Handal, M., Torgersen, L., Støle, S. H., Surén, P., Odsbu, I. & Hartz, I. (2023). *Psykiske plager og lidelser hos barn og unge*. I: Folkehelse rapporten. [Psykiske plager og lidelser hos barn og unge - FHI](#)
- Bjørnestad, E. et al (2023). *Et blikk inn i førsteklasse rommet – lek, læring og vennskap*. Delrapport II. [Et blikk inn i førsteklasse rommet – Lek, læring og vennskap. DELRAPPORT II \(oslomet.no\)](#)
- Braun, V. & Clarke, V. (2014). What can “thematic analysis” offer health and wellbeing researchers? *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 9(1), 26152. <https://doi.org/10.3402/qhw.v9.26152>
- Breathnach, H., Danby, S. & O’Gorman, L. (2017). «Are you working or playing?» Investigating young children’s perspectives of classroom activities. *International journal of Early Years Education*, vol 25. Issue 4. 439- 454
<https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1316241>
- Christensen, K. S. (2020). Vanskelige forbindelser. En institusjonell etnografi om børns bevegelser fra børnehage til skole. *Tidsskrift for profesjonsstudier* 17 (33). 142-145
<https://doi.org/10.7146/TFP.V17I33.129182>
- Dalland, Olav. (2017). *Metode- og oppgaveskriving*. Gyldendal Forlag.
- Eik, L. T. (2022). Hva er lek? I: Breive, S., Eik, L.T. & Sanne, L. (red). *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen*. (s. 15-34). Fagbokforlaget.
- Einarsdóttir (2010). Children’s experiences of the first year of primary school. *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol. 18, No. 2, 163-180.
<https://doi.org/10.1080/13502931003784370>
- Einarsdóttir, J. & Sigurdardóttir, I. (2023). Kontinuitet i overgang fra barnehage til grunnskole og fritidsordning. I: Øksnes, M. & Schancke, T. (red.). 2023. *Eldst*. (s. 133-155). Cappelen Damm.
- Enstad, F. & Bakken, A. (2022). *Ungdata junior 2022. Nasjonale resultater*. [Ungdata junior 2022 \(oslomet.no\)](#)
- Eriksson, M. (2022). The Sense of Coherence: The Concept and Its Relationship to Health. I: Mittelmark, M. B., Bauer, F.G., Vaandrager, L., Pelikan, J.M., Saly, S., Eriksson, M., Lindström, B. & Magistretti, C.M. *The Handbook of Salutogenesis*. Springer. [The Handbook of Salutogenesis | SpringerLink](#)
- FN (2013). *Generell kommentar nr. 17 om barnets rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter; kulturliv og kunstnerisk virksomhet (art. 31)*. Hentet fra: [United Nations \(regjeringen.no\)](#)
- Folkehelseinstituttet. (2024a, 17. april). *Vennskap og fellesskap med jevnaldrende er viktig for barn og unge*. [Vennskap og fellesskap med jevnaldrende er viktig for barn og unge - FHI](#)
- Folkehelseinstituttet. (2024b, 22. februar). *Hverdagsgledens fem – kunnskapsbaserte grep for god livskvalitet*. [Hverdagsgledens fem – kunnskapsbaserte grep for god livskvalitet - FHI](#)
- Gilje, N. (2020). Hermeneutikk som metode – introduksjon til hermeneutisk intensjonalisme. I: D. Jenssen, M. Kjørstad. & S. Seim (Red.), *Vitenskapsteori for sosial- og helsefag* (s. 189-217). Gyldendal.

- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, vol 3(4). 443-463. Tilgjengelig fra: [EJ985541.pdf \(ed.gov\)](#)
- Grenness, T. (2020). *Slik løser du metodeproblemene i bachelor- og masteroppgaven*. Cappelen Damm.
- Hagen, A.L. & Andersen, B. (2021). Introduksjon til ung medvirkning, kreativitet og konflikt i planlegging. I: Hagen, A.I. & Andersen, B. (red.). *Ung medvirkning. Kreativitet og konflikt i planlegging* (s. 11-43). Cappelen Damm Akademisk.
- Helsedirektoratet (2023). *Psykisk helsearbeid barn og unge. Nasjonal veileder*. [Kommunens helsefremmende og forebyggende arbeid.pdf](#)
- Howard, J., Miles, E. G., Rees-Davies, L. & Bertenshaw, J.E. (2017). Play in Middle Childhood: Everyday Play Behaviour and Associated Emotions. *The International Journal of Childhood and Children services*. 31(5). 378-389. <https://doi.org/10.1111/chso.12208>
- Howe, S. (2016). What play means to us: Exploring children's perspectives on play in an English Year 1 classroom. *European Early Childhood Education Research Journal*. 24 (5). 748-759. <https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.1080/1350293X.2016.1213567>
- Jacobsen, D. I. (2021). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse- og sosialfagene* (3.utg). Cappelen Damm Akademiske.
- Jerebine, A., Fitton-Davies, K., Lander, N., Eyre, E.L.J, Duncan, M.J & Barnett, L.M (2022). «All the fun stuff, the teacher's say: «that's dangerous!» hearing from children on safety and active play in schools: a systematic review. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*. 25;19(1):72. <https://doi.org/10.1186/s12966-022-01305-0>
- Johannesen, A., Tufte., P.A. og Christoffersen, L. (2017). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt Forlag.
- Kvernbekk, T. (2022). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I: Lund, T. (red.). *Innføring i forskningsmetodologi*. (s. 19-73). Unipub forlag.
- Langeland, E. (2017, 30. november). Salutogenese – teori og praksis. *Napha – nasjonalt kompetansesenter for psykisk helsearbeid*. <https://napha.no/content/14219/salutogenese---teori-og-praksis>
- Lee, R.L.T, Lane, S., Brown, G., Leung, C., Psych, E., Kwok, S.W.H & Chan, S.W.C. (2020). Systematic review of the impact of unstructural play interventions to improve young children's physical, social and emotional wellbeing. *Nursing & health sciences*, 22(2), 184-196. <https://doi.org/10.1111/nhs.12732>
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning,
- Lillejord, S., Børte, K. og Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Lindström, B. & Eriksson, M. (2015). *Haikerens guide til salutogenese*. Gyldendal akademiske forlag.
- Lunde, C. og Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitativ metasyntese som forskningsmetode. I medisin og helsefag*. Universitetsforlaget.

- Madsen, O. J. & von Soest, T. (2021). En plaget ungdomsgenerasjon? I: G. Ødegård & W.Pettersen (Red.), *UNGDOMMEN* (s. 207-229). Cappelen Damm. Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.142.ch9>
- Meld. St. 23 (2022-2023). *Opptappingsplan for psykisk helse (2023-2033)*. Helse- og omsorgsdepartementet. [Meld. St. 23 \(2022–2023\) \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no/meldst23)
- Moore, A. & Lynch, H. (2017). Understanding a child’s conceptualisation of well-being through an exploration of happiness: The centrality of play, people and place. *Journal of Occupational Science*. 25(1), 124-141. <https://doi.org/10.1080/14427591.2017.1377105>
- Mæland, J.G. *Forebyggende helsearbeid. Folkehelsearbeid i teori og praksis*. (2021). 5. utgave. Universitetsforlaget.
- NAV, 2020 16.oktober 1 av 3 uføretrygdede har en psykisk lidelse eller adferdsforstyrrelse. Nav.no. [1 av 3 uføretrygdede har en psykisk lidelse eller adferdsforstyrrelse - nav.no](https://www.nav.no/1-av-3-ufoetrygdede-har-en-psykisk-lidelse-eller-atferdsforstyrrelse)
- Nes, R., B., Røysamb, E., Eilertsen, G. M., Hansen, T. & Nilsen, S. T. (2021). *Livskvalitet i Norge*. I: Folkehelse rapporten. [Livskvalitet - FHI](https://www.fhi.no/livskvalitet)
- Nordheim, S. (2017). Children’s out-of-home leisure activities: change during the last decade in Norway. *Children’s geographies*. Vol 17. Issue 3. s. 347-360. <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1510114>
- NRK, (2023, 20. mars). Finland er verdens lykkeligste land. *NRK*.
- NTNU. (2024, 5. mai). *Om prosjektet – bedre skolestart*. [Om prosjektet – Bedre skolestart - NTNU](https://www.ntnu.no/om-prosjektet-bedre-skolestart)
- OECD. (2017). *Starting strong V. Transitions from early childhood education and care to primary education*. [9789264276253-en.pdf \(oecd-ilibrary.org\)](https://www.oecd-ilibrary.org/starting-strong/v-transitions-from-early-childhood-education-and-care-to-primary-education)
- Olsson, R., M. (2023). «I don’t think that it’s play, because we *have* to play» Norwegian six-year-old children’s understanding of play when they start in school. *International journal of Play*, vol 12 (3). 321-336. [https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.1080/21594937.2023.2235469](https://doi.org.ezproxy.oslomet.no/10.1080/21594937.2023.2235469)
- Olsson, R., M. & Øksnes, M. (2023). Pedagogers forståelse av lek i barnehage og skole. I: Øksnes, M. & Schanke, T. (red.) *Eldst*. (s. 156-175). Cappelen Damm Akademisk.
- OsloMet. (2024, 19. januar). *Sikt-KI-chat (GPT-4)*. [KI-chat \(Chat GPT\) - Student - minside \(oslomet.no\)](https://www.oslomet.no/sikt-ki-chat)
- OsloMet. (2024, 30. mars). *Chat-GPT som verktøy for læring*. [ChatGPT som verktøy for læring | Litt om ChatGPT | Startpakka | OsloMetX](https://www.oslomet.no/chat-gpt-som-verktoy-for-laring)
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen*. (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Powell, M.A., Graham, A., Fitzgerald, R., Thomas, N. & White, E.N. (2017). Wellbeing in schools: what do the students tell us? *The Australian Educator Researcher*. Vol 45. 515-531. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0273-z>
- Prompona, S., Papoudi, D. & Papadopoulou, K. (2019). Play during recess: primary school children’s perspectives and agency. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. 48 (7). 765-778. <https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.1080/03004279.2019.1648534>
- Prop. 121 (2018-2019). *Opptappingsplan for barn og unges psykiske helse (2019-2024)*. Helse- og omsorgsdepartementet. [Prop. 121 S \(2018–2019\) \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no/prop121s)
- Rose, G. (2008). *Rose’s strategy of preventive medicine*. 2. utg. Oxford University. Press. [Rose's Strategy of Preventive Medicine: The Complete Original Text - Geoffrey Arthur Rose, Kay-Tee Khaw, Michael Marmot - Google Bøker](https://www.google.com/books?id=8vYtEAAQAAQ)

- Rustøen, T. (2016). Livskvalitet og velvære. S. 80-107. I: Heggstad, A.K.T og Knutstad, U. (red). *Sentrale begreper og fenomener i klinisk sykepleie*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sand, A-L., Jensen, J-O., Skovbjerg, H.M. & Jørgensen, H.H. (2023). Can I Join in? Understanding Children's Participation in Play. *Nordic Studies in Education*, 43(4), 272-289. <https://doi.org/10.23865/nse.v43.5511>
- Schanke, T. & Øksnes, M. (2022). Barns lek som deltakelse i skolehverdagen. *Nordic Studies in Education*. 42(4), 361-375. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3743>
- Skogen, J.C., Smith, O. R. F., Aarø, L. E., Siqveland, J., Øverland, S. N. (2018). Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende tiltak. En kunnskapsoversikt. Folkehelseinstituttet. <http://hdl.handle.net/11250/2984475>
- Similä, W. & Innstrand, S.T. (2015). Salutogenese gir bedre barnehelse. Sykepleien nr. 07. s. 58-61. <https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2015.54641>
- Støren, I. (2013). *Bare søk! : praktisk veiledning I å gjennomføre litteraturstudie* (1.utg). Cappelen Damm.
- Sutton-Smith, B. (1987). School play: A commentary. I: J.H. Block & N.R. King (red.), *School play. A source book* (s. 277-289). London: Garland publishing.
- Tetzchner, S.v. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi. Typisk og atypisk utvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Thornquist, E. (2018). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori*. (2. utg.). Fagbokforlaget Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del-Folkehelse og livsmestring*. Fastsatt ved kongelig resolusjon 1. september 2017 med hjemmel i opplæringsloven § 1-5. [2.5.1 Folkehelse og livsmestring | udir.no](https://www.udir.no/folkehelse-og-livsmestring)
- Velten, K. (2022). Self-efficacy experiences in day care and primary school from the children's perspective: A starting point for the reflection of didactic and methodological competences of adult educators. *Journal of Early Childhood Research*. Vol. 20(2). 131-143. <https://doi.org/10.1177/1476718X211051192>
- Vingdal, 2018. I: Palm, K. og Michaelsen, E. (red). *Den viktige begynneropplæringen*. (s. 33-52). Universitetsforlaget
- Waters, L., Dussert, D. & Loton, D. (2022). How do young children understand and action their own well-being? Positive psychology, student voice and Well-being literacy in Early Childhood. *International Journal of Applied Positive Psychology*. (7), 91-117. <https://doi.org/10.1007/s41042-021-00056-w>
- Whitebread, D. (2017). Free play and children's mental health. *The Lancet*, 1(3), 167-169. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(17\)30092-5](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(17)30092-5)
- Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H., Liu, C., Solis, S.L., Hopkins, E., Hirsh-Pasek, K. Zosh, J. M. (2017). The role of play in children's development: a review of the evidence. *The Lego Foundation*. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.09>
- Wiese, V. (2011). Oppvekst – kvalitet i unge liv? S. 155-169. I: Næss, S., Moum, T., Eriksen, J. (red). *Livskvalitet. Forskning om det gode liv*. Fagbokforlaget.
- Øksnes, Maria og Sundsdal, Einar (2020). *Barns lek i skolen*. Fagbokforlaget.

Vedlegg 1 – Oversikt over kritisk vurdering av identifiserte studier

| Studier (Førsteforfatter og årstall) | Breathnach et al., (2017) | Prompona et al., (2019) | Olsson (2023) | Moore (2018) | Howe (2016) | Sand et al., (2023) | Schanke (2022) | Waters et al., (2021) | Howard et al., (2017) | Velten (2022) |
|--|---------------------------|-------------------------|---------------|--------------|-------------|---------------------|----------------|-----------------------|-----------------------|---------------|
| Er formålet med studien klart formulert? | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA |
| Er kvalitativ metode hensiktsmessig for å få svar på problemstillingen? | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA |
| Er utformingen av studien hensiktsmessig for å finne svar på problemstillingen? | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA |
| Er utvalgstategien hensiktsmessig for å besvare problemstillingen? | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA |
| Ble dataene samlet inn på en slik måte at problemstillingen er besvart? | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA |
| Ble det gjort rede for bakgrunnsforhold som kan ha påvirket fortolkningen av data? | JA | JA | JA | JA | | JA | JA | JA | JA | JA |
| Er etiske forhold vurdert? | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA |
| Går det klart frem hvordan analysen er gjennomført? Er fortolkning av data forståelig, tydelig og rimelig? | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA |
| Basert på spørsmålene dine på punkt 1-8 over, mener du at resultatene er til å stole på? | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA |
| Er funnene klart presentert? | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA |
| Kan resultatene være til hjelp i praksis? | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA |