

**Ingvild Olsen Olausen**

førsteamanuensis i drama og teater, DMMH

**Maria Øksnes**

professor i pedagogikk, NTNU

**Kristine Warhuus Smeby**

førsteamanuensis i samfunnsfag, DMMH

**Else Johansen Lyngseth**

dosent i pedagogikk, DMMH



Olausen, I. O., Øksnes, M., Smeby, K. W. & Lyngseth, E. J. (2025). Situasjonsfølsomme tilnærminger til barns lek i pedagogiske institusjoner. *DRAMA – Nordisk drama- og teaterpedagogisk tidsskrift*, 4: 1–10. <https://doi.org/10.55669/drama.62.4.4>

## VITENSKAPELIG ARTIKKEL

# Situasjonsfølsomme tilnærminger til barns lek i pedagogiske institusjoner



### SAMMENDRAG

Grunnlaget for denne artikkelen er en studie av personalets møte med barns lek i overgangen fra barnehage til skole. Datamaterialet består av 38 kvalitative intervjuer med personalet. Personalet reflekterer over sine tilnærminger til og erfaringer med barn i lek. Artikkelen anvender Stavik-Karlsens perspektiv på hva som kjennetegner den gode og profesjonelle lærer for å forstå utfordringer og muligheter personalet står overfor når de ønsker å prioritere barn lek. Analysene viser at personalet søker ulike måter å møte barns lekende uttrykk på i en hverdag preget av målstyring og krav. Lek oppleves som viktig for relasjonsbygging og barns utforskning av verden. Økt kunnskap om lek kan bidra til å styrke profesjonell praksis i samhandling med barn. Artikkelen setter i spill Stavik-Karlsens perspektiv på den gode og profesjonelle lærer som en utdyping av situasjonsfølsomme tilnærminger til barns lek i pedagogiske institusjoner.

### Nøkkelord:

Barnehage, skolefritidsordning (SFO/AKS) og skole, personalets profesjonalitet og lek



### ABSTRACT

The study that forms the basis of this article explores the transition from kindergarten to school and the staff's encounter with children's play. The data material consists of 38 qualitative interviews with the staff. They reflect on their pedagogical approach and experience challenges in encountering children's play. The article applies Stavik-Karlsen's perspective on what characterizes a good and professional teacher to understand the challenges and opportunities staff face when they want to prioritize children's play. The findings show that staff are searching for various ways to meet children's playful expressions in daily life characterized by goal management and demands. Play is seen as important for relationship building and children's exploration of the world. Increased knowledge about play can help strengthen professional practice in interactions with children. The article engages Stavik-Karlsen's perspective on the good and professional teacher as an elaboration of situationally sensitive approaches to children in play in educational institutions.

### Keywords:

Kindergarten, After-School Care and school, staff's professional practice, play

## Innledning

FN fremhever lek som en grunnleggende og viktig dimensjon av gleden ved barndommen, men kritiserer samtidig personalet i barnehage og småskole for å ha manglende kunnskap om lek i møte med barn (FN, 2013, s. 13).

Mangelen på kunnskap gjør det utfordrende for voksne å møte barn på lekne måter og å anerkjenne lekens egenverdi. Dette er i tråd med personalets egen opplevelse.

Både lærere og barnehagelærere beskriver at de synes det er vanskelig å leke og forteller blant annet at de er redde for å ødelegge leken (Greve et al., 2023). Lærere i skolen gir særlig uttrykk for at de har lite kunnskap om lek (Øksnes et al., 2024). Både i barnehage og skole etterlyses mer kunnskap om når og hvordan personalet kan delta i barns lek, og hvordan de kan fremme ulike former for lek. Forskning understreker nettopp at barn trenger at leken får utfolde seg på ulike måter (Bjørnstad et al., 2024; Rüdüsüli et al., 2024; Greve et al., 2023; Han et al., 2023). Personalet som jobber med barn har en tendens til å fremme noen former for lek og marginalisere andre (Skovbjerg, 2018; Olsson, 2024). Å fremme de former for lek som barn foretrekker og som erfares som en viktig dimensjon av gleden ved barndommen krever kunnskap og situasjonsfølsomhet.

I 2013 uttrykte FN dyp bekymring for at barns spontane lek viker plass for voksenstyrte læringsaktiviteter og undervisning. Med institusjonaliseringen av barndommen risikerer vi at barnas mulighet til å leke fritt og skape seg egne rom for leken reduseres (Nordbakke, 2018). Nittisyv prosent av barna som går i barnehage har heltidsplass, som betyr avtalt opphold på minst 41 timer i uken, med en andel som gradvis har økt de siste årene (Udir, 2022). I skolen er tendensen den samme, dagene blir lengre. I tillegg har skoledagene blitt mer ensformige med en dreining mot kjernefagene norsk og matematikk (Djupedal, 2022). Personalet i barnehage, skolefritidsordning (SFO) og skole får ansvar for en større del av barns hverdag som skal inkludere lek. Dette kan utfordre forståelsen av hva som er sentrale oppgaver og ansvar for mange på tvers av institusjonene.

Begrunnelse, motivasjon og mandat for ulike typer intervensjoner i barnehage, SFO og skole har til dels forskjellige ideologiske idealer og siktemål. Samtidig understrekes lek som innhold i rammeplanene for barnehage og SFO, samt i læreplanen for skolen. Med bakgrunn i FNs barnekonvensjon har alle som jobber med barn plikt til å ivareta barns rett til lek (FN, 2013). Likevel vet vi at det å fastsette noe i en plan ikke nødvendigvis betyr at det utøves i praksis. Hva personalet til enhver tid anser som

sine forpliktelser, får betydning for hva de åpner eller lukker for i sin rolleutøvelse, enten det gjelder undervisnings-situasjoner eller mer uformelle møter med barn i barnehage, SFO og skole. Haug (1992) viser til hvordan læreres tankemåter og pedagogiske praksiser påvirkes av bestemte tradisjoner og kulturer i skolen. For eksempel vil lærere ofte vektlegge lærestoff og forhåndsbestemte kompetansemål. Målstyring og rapporteringskultur påvirker synet på relasjonene i og omkring skolen, men også i barnehager ser vi tendenser til skolifisering som bidrar til å gjøre barnehager mer lik skoler og dermed marginalisere barns lek (Schanke & Øksnes, 2022). Dette endrer vilkårene for samspill og hvordan man kan forstå sin profesjonsutøvelse (Hopmann, 2010; Øksnes et al., 2024). Det innebærer en fare for de lekne samspillene og anerkjennelsen av lekens egenverdi. Det etterlyses forskning knyttet til en lekbasert pedagogikk som forener lek og læring for de yngste barna i skolen (Lillejord et al., 2018), samtidig uttrykkes bekymring for om en slik lekbasert pedagogikk innebærer en risiko for økende instrumentalisering av barns lek og hverdagsliv (Schanke & Øksnes, 2022). Selv om barns rett til å leke er nedfelt i FNs konvensjon om barns rettigheter, er det utfordringer knyttet til utøvelse av omsorg for lek i barnehage og skole (Øksnes et al., 2024).

Gjennom et innovasjonsprosjekt der barnehage og skole med SFO ble invitert til samarbeid om å forbedre overgangen fra barnehage til skole, rettet personalet oppmerksomheten mot den spontane, barnstyrte leken som har egenverdi. Å møte denne formen for lek på sensitive og respektfulle måter krever kunnskap og forståelse for lekens ulike former. Denne kunnskapen kan utfordre personalets pedagogiske praksiser og spesielt deres tilnærminger til lek. Hensikten med artikkelen er å belyse hvordan personalets profesjonsutøvelse utfordres og utvikles i møte med barns lek og i refleksjonsarbeid i et innovasjonsprosjekt, innrammet med problemstillingen: *Hvordan erfarer personalet sin pedagogiske tilnærming i møte med barns lek i barnehage, SFO og skole?*

For å belyse problemstillingen legger vi til grunn kvalitative intervju med personalet i barnehage, skole og SFO. Teoretisk og empirisk bidrar studien med innsikt i personalets situasjonsfølsomhet og faglige dømmekraft i møte med barns lek i barnehage og skole. Med utgangspunkt i Stavik-Karlsens (2015) perspektiv på *den gode og profesjonelle lærer*, har vi utarbeidet en figur (Figur 1) som visualiserer det Stavik-Karlsen kaller Buberske ordpar. Figuren presenteres i artikkelen og bidrar til diskusjonen av forskningsspørsmålet. I den avsluttende diskusjonen videreutvikler vi figuren med et nytt lag som representerer

personalets profesjonsutøvelse (Figur 2). Våre analyser viser at personalet gjennom møter med barn i lek og gjennom refleksjonsarbeid i innovasjonsprosjektet (jf. Tiller, 2015) blir oppmerksom på *ulike* kvaliteter i sine praksiser og sin profesjonsutøvelse i spennet mellom det planlagte og det uforutsigbare. Personalets erfaringer og refleksjonene over disse bidrar til å utvikle en intuitiv situasjonsfølsomhet og faglig dømmekraft overfor barns lek. I artikkelen utdypes forståelsen av situasjonsfølsomhet som en intuitiv bruk av kunnskap og erfaring (Stavik-Karlsen, 2015), og faglig dømmekraft som en vurdering av ulike handlingsalternativ basert på kunnskap, erfaring og etisk refleksjon.

### Tidligere forskning

Lek kommer til uttrykk på mange måter. Lek har sider ved seg som inviterer til orden, men kan også fremstå som kaotisk og flyktig. Det har vært vanlig å beskrive lek som et paradoksalt fenomen, og forskere har derfor hatt store utfordringer med å finne hensiktsmessige måter å definere lek på (Pellegrini, 2009; Hangaard Rasmussen, 1996; Sutton-Smith, 1997). Leken som et paradoksalt og komplekst fenomen gjør at det som erfares som lek i en situasjon, kan erfares som en voksenstyrt aktivitet i en annen, noe som gjør det krevende for de som ikke deltar i leken å uten videre kunne gjenkjenne noe som lek og ikke. Uten forståelse for barns lek kan det som FN har pekt på, være utfordrende å møte barn i lek med respekt.

Hvordan voksne forholder seg til leken, er forankret i ulike pedagogiske og ideologiske perspektiver. Grovt sett kan disse perspektivene knyttes til to lekteoretiske posisjoner. Den ene beskriver lek som et pedagogisk redskap, mens den andre anser lek som et allmennmenneskelig fenomen – en væremåte som betinges kulturelt (Lindqvist, 1995). Betrakter man lek som et pedagogisk virkemiddel for faglig utvikling og læring, er man mer tilbøyelig til å styre leken mot forhåndsbestemte læringsmål. Å anse lek som en væremåte innebærer derimot en forestilling om at barn selv initierer lek, og at den bør beskyttes og fremmes på ulike måter fordi den er et mål i seg selv (Sutton-Smith, 1997; Olsson, 2024). Tidligere forskning tegner et komplekst bilde som viser at voksnes involvering både kan styrke og hemme leken (Aras, 2016). Anderson (2018) viser for eksempel hvordan personalet uforvarende kan gripe inn og forstyrre barns lek, selv med intensjon om å skape inkluderende fellesskap. Andrews et al. (2014) peker samtidig på hvordan voksnes organisering av større grupper på tvers av kjønn kan bidra til å redusere ekskludering og åpne for bredere lekfellesskap. Flere forskere advarer imidlertid mot

at lærere og barnehagelærere kan forstyrre barns egne prosesser gjennom overdreven involvering (Pellegrini, 2009; Olsson, 2024). Singer et al. (2014) understreker i sin forskningsgjennomgang at sterke innramminger av lek kan innskrenke barns engasjement og deltakelse. Slike sterke innramminger forbindes ofte med en instrumentell forståelse av lek (Hedges & Cooper, 2018). I kontrast til dette fremhever Lindqvist (1996, 2003) et dramapedagogisk perspektiv, hvor den voksne trer inn som en medskaper i leken. Her forstås ikke voksenrollen som en som regulerer, men som en deltaker som beriker lekens symbolunivers og åpner for nye kreative uttrykk.

En økende tendens til at leken skal bidra til å oppfylle læringsmål, er en bekymring løftet frem av blant annet Palaiologou (2017). De negative konsekvensene av voksnes involvering i lek blir særlig tydelige når barnas perspektiver og intensjoner ikke fanges opp av personalet (Harper & McClusky, 2003). Personalets oppfatninger av leken påvirker hvilke valg som tas og hvilke vilkår som skapes for leken som utspiller seg (Wolf, 2022). I en studie fra 2013 skriver van Oers og Duijkers frem en «lekbasert læreplan» for 3–7-åringene, som «blir til i nært samspill med barna i klasserommet, drevet av barnas interesse, obligatoriske mål og personlige ambisjoner» (van Oers & Duijkers, 2013, s. 516). De definerer planen som lærer-drevet, selv om den rommer både fri lek, lærerstyrte aktiviteter og mer overfladiske ferdigopplegg. Læreren inntar ulike roller i møte med barna for å støtte felles rollelek, kommunikasjon og språklig utvikling (van Oers & Duijkers, 2013; Pylea et al. 2017). Skole- og barnehagehverdagen griper om stadig større del av barns liv, noe som gjør at bildet studiene tegner, fremstår enda mer komplekst. Disse dilemmaene utgjør også refleksjonsmarkører i innovasjonsprosjektet som ligger til grunn for denne artikkelen. Kunnskap om lek og lekens vilkår i barns institusjonaliserte liv påvirker for eksempel forståelsen av profesjonalitet og hva som er viktig i pedagogisk arbeid. Dette virker igjen inn på personalets måter å møte barns lek i pedagogiske institusjoner. Når personalet erkjenner hvor stor del av livet barn tilbringer i de pedagogiske institusjonene og i organiserte fritidsliv, blir det tydelig for dem hvor viktig deres tilrettelegging for lek er for å ivareta barns rett til lek.

### Det profesjonelle personale

Å fremstå som profesjonell i pedagogisk praksis beskrives i stadig flere sammenhenger med språk hentet fra økonomi og administrasjon, med sterk vekt på målstyring og hensiktsorientering (Stavik-Karlsen, 2014, s. 152). Et slikt målstyrt språk brukes også i pedagogiske kontekster,

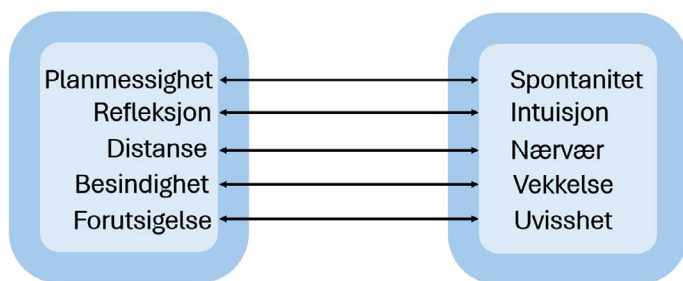
inkludert i møte med lek, noe Sirevåg (2024, s. 74) beskriver som lek med «håndbrekket på». Stavik-Karlsen fremhever fem markører knyttet til lærerens profesjonalitet: «planmessighet, refleksjon, distanse, besindighet og forutsigelse» (2014, s. 152). Disse markørene reflekterer også barnehagelæreren som profesjonell, med ansvar for å planlegge, gjennomføre, reflektere over og lede arbeidet (Berta et al., 2024; Havenes et al., 2017). Stavik-Karlsen (2014, s. 150) advarer mot at et ensidig fokus på profesjonalisering kan føre til at personalet blir distanserte funksjonærer som ikke klarer å møte barnas behov.

Pedagogisk arbeid i barnehage, SFO og skole er så komplekst og uforutsigbart at man ikke kan definere på forhånd hvordan personalet skal utøve sin profesjonelle rolle (Hennum & Østrem, 2016, s. 123). For å åpne et handlingsrom der kompleksiteten kan utforskes, foreslår Stavik-Karlsen et rammeverk basert på det han kaller Buberske<sup>1</sup> ordpar – ord som gir hverandre gjensidig mening (2014, s. 162). Ordparene er: planmessighet–spontanitet, refleksjon–intuisjon, distanse–nærvær, besindighet–vekkelse og forutsigelse–uvisshet. Kvalitetene utfyller og muliggjør hverandre, snarere enn å utelukke hverandre. Som støtte til analysen har vi laget Figur 1, fritt etter Stavik-Karlsens Buberske ordpar. Figuren plasserer ordparene i visuell relasjon til hverandre og tydeliggjør både den gjensidige avhengigheten og det produktive spenningsfeltet personalet navigerer i.

Handlingsrommet mellom den gode og profesjonelle lærer åpner ikke bare for kompleksiteten i lærerrollen, men kan også favne den komplekse rolleutøvelsen til personalet som helhet, slik det diskuteres i denne artikkelen.

### Metode

Forskningen er en del av et innovasjonsprosjekt<sup>2</sup> som utforsker overgangen fra barnehage til skole i en norsk



Figur 1: Visualisering av Buberske ordpar

kommune i perioden 2020–2024. Innovasjonsdelen ble ledet av kommunen og involverte deltakelse fra personalet i to barnehager og en skole med SFO, som del av aksjonslæringen og organisasjonsutviklingen (Tiller, 2015). Forskningen hadde som mål å bidra med et utenfra-perspektiv og stille analytiske spørsmål til den pedagogiske praksisen i barnehage og skole. Dette foregikk i felles refleksjonsmøter på tvers av profesjonsgruppene. Skolen i studien hadde allerede integrert lek på timeplanen for første klasse.

I utviklingen av praksis for en bedre skolestart for alle så personalet for seg at mer barnestyrt lek kunne være et viktig bidrag. I prosessen reflekterte de over hva lek er, og hvordan barnestyrt lek utfordrer praksis og forståelsen av hva skole og barnehage skal være, samt hvilke former for lek som er mulig i disse kontekstene.

Materialet i artikkelen bygger på 38 kvalitative intervjuer med lærere, barnehagelærere, ledere, assistenter, SFO-ansatte og fagarbeidere i barnehage og skole. Samlet omtaler vi gruppene som *personalet*. De ulike personalgruppene er underlagt ulike mandat, noe som påvirker både mulighetene for å møte lek og hvilke refleksjoner som følger disse mulighetene. Intervjuene viser nyanser i hvordan personalet møter barna i lek og hvilke beveggrunner de har. Ved å betrakte personalet som én gruppe får vi et helhetlig bilde av erfaringene uten å kategorisere dem med én bestemt lekforståelse og pedagogisk tilnærming. Poenget er heller å understreke at det finnes ulikheter innenfor personalgruppene.

Alle intervjuene fant sted på informantenes arbeidsplass og ble gjennomført av artikkelens forfattere. Vi brukte lydopptak, og den muntlige tonen i intervjuene er bevart i transkripsjonene, noe som kommer tydelig fram i de fremhevede sitatene. Intervjuguidene var tilpasset hver ansattgruppe og justert i takt med prosjektets utvikling. Noen informanter ble intervjuet flere ganger i løpet av en treårsperiode. Spørsmålene ble stilt bredt for å få innsikt i personalets praksis med mer lek i barnehage og skole, og personalets rolle i møte med barns lek. Datagrunnlaget er godkjent av Sikt, og forskningsetiske vurderinger har vært sentrale i tråd med NESHS retningslinjer for samfunnsforskning og humaniora. Deltakelsen i forskningen var frivillig, og deltakerne er anonymisert. Vi har vært opptatt av å fremstille deltakerne med respekt i analysearbeidet.

I analyseprosessen arbeidet vi individuelt og i gruppe med tematisk analyse (Braun & Clarke, 2019). Tilnærmingen bygger på et fenomenologisk perspektiv, der informantenes erfaringer og opplevelser står i sentrum (Kvale & Brinkmann, 2015). I sortering og fortolkning

av materialet identifiserte vi sentrale temaer og motsetningsforhold. De to første analysene bidro til å filtrere det omfattende materialet, slik at konturer av tematikker knyttet til personalets møte med barn i leken ble tydeligere. I tredje analyserunde utviklet vi tre overordnede tematikker som presenteres i denne artikkelen: 1) *Legge til rette for lek*, 2) *Lede og være en medleker*, og 3) *Å gi seg hen til lek*. En kritikk mot tematisk analyse er at informantens utsagn kan løsrives fra konteksten de ble ytret i. I vårt arbeid la vi derfor vekt på å forstå ytringene i sin sammenheng, samtidig som vi underveis vurderte fortolkningenes etterrettelighet og vitenskapelighet. Temaene bygger på deltakernes utsagn, men fremstillingen er preget av vårt teoretiske perspektiv og innsikt i sentrale tema som deltakerne fremhevet. Forskerne har hatt noe ulike forståelser av barns lek, noe som har bidratt til å utfordre ensidige tolkninger. Gjennom dialog med empirien har vi hatt som intensjon å bevare nærhet til dataene (Saldaña, 2021). Selv om studien er kvalitativ og ikke gir generaliserbare resultater, kan den ha analytisk overføringsverdi (Moules et al., 2015). Tidligere forskning viser, som vi har sett, at det er utfordrende for mange som jobber i pedagogiske institusjoner å prioritere lek fordi de anser at det går på bekostning av faglig utvikling og læring. Materialet inneholder markører knyttet til de tre tematikkene som går igjen i analysene på tvers av de nevnte personalgruppene i barnehage og skole.

### **Analysen**

I denne delen presenteres analyser som viser personalets ulike tanker og erfaringer om hvordan de møter og forholder seg til barns lek i barnehage, SFO og skole. Bevegelsen mellom Stavik-Karlsens begrepspar er tydelig uavhengig av kontekst, særlig personalets søken etter balanse mellom planmessighet og spontanitet i sin praksis. Materialet viser også at barns lek kan utfordre og forstyrre personalets vante måter å møte barna på. Gjennom refleksjon og erfaringsdeling på tvers av institusjoner med forskningsbasert tilbakeføring har deltakerne skapt seg rom for verdifulle, kritiske perspektiver på sine praksiser i møte med barns lek.

### **Legge til rette for lek**

I materialet reflekterer personalet over det å være en som skal skjerme barns frie lek. Mange opplever at barns lek trues fra ulike hold og kjenner særlig ansvar for å verne leken i møte med målstyrte krav og aktiviteter. Mens de fleste barnehageansatte er tydelige på at de ikke trenger mer skole inn i barnehagen, og at barns lek er viktig å fremme, gir skolelærere ved prosjektets oppstart uttrykk

for at det er vanskelig å tørre å «fjerne litt av læringstrykket» og la leken få plass. En lærer forteller:

*Vi diskuterer med rektor og jeg sier: «Har vi lov til å gjøre det?» Alle fag har sine timetall så hvis vi skal plassere inn fire timer med lek, hva er det som utgår da? Tar vi det igjen på et annet tidspunkt? Nei, det skal vi liksom gjennomføre med trygghet om at leken finner vi også i læreplanen. Vi klarer å begrunne med at vi har det på timeplanen, gjennom livsmestring, sosiale ferdigheter og så videre, men du føler at du må begrunne det gjennom [faglige] mål for å kunne rettmessig gjøre det.*

Utsagnet kan forstås som en usikkerhet hos læreren om lekens plass i forhold til andre faglige aktiviteter. Personalet uttrykker behov for gode begrunnelser når de skal legitimere leken overfor foreldre og kolleger. Å gi leken prioritet kan komme i konflikt med «akademiske ambisjoner», noe som gjør at de ansatte opplever et krysspress. Noen har utviklet større trygghet i møte med det akademiske presset på de yngste, og en lærer foreslår: «Jeg synes ikke de skal ha det [kartleggingsprøver]. De kan heller ha en kartleggingsprøve om lek». Utsagnet er satt på spissen, men understreker betydningen av oppmerksomhet knyttet til lekens verdi for barn på første trinn. Samtidig synliggjør det at kartlegging og måling er en veletablert del av lærerens bevissthet. Det foregår en vekkelse omkring hvordan deres egen profesjonsutøvelse påvirkes av kartleggingsprøvene, at innholdet i skolehverdagen styres av at de skal forberede barna på prøven, med potensielt mindre rom for barns lek.

Personalet reflekterer også over leken som en mulighet til å skape relasjoner, og bekymrer seg for at begrensninger kan påvirke barnas vennsbygging. En lærer sier: «Hvis du ikke har den leken da, så får man ikke så mye tid til å skape relasjoner». Utsagnet viser at leken har en viktig plass i hverdagen, der barna kan bli kjent med hverandre uten personalets innblanding. Leken sees også som et språk og en måte å være i verden på:

*Jeg tenker at leken er barns måte å utfolde seg, barns måte å utforske verden, hvordan verden fungerer. Leken er nesten et universalspråk blant barn, som fører barn sammen. Plutselig oppdager de at 'han er interessert i det samme som meg, kanskje vi kan leke sammen'. Ettersom leken er så «universal» er det en arena hvor barn kan møtes på en annen måte enn aktivitet styrt av voksne.*

En nyanse er knyttet til det å åpne for «fri lek» i skolen. Noen uttrykker bekymring for at leken blir en «sovepute»:

*Jeg tror kanskje det er den typiske forståelsen av lek som henger igjen. Det her med: hva er lek? Det er ikke lek hvis ikke barna får bestemme alt selv. På en måte tror jeg det er blitt en sovepute, hvis elevene bare får leke fritt, så kan jo vi sitte lengre på kontoret og planlegge.*

Samtidig som bekymringen uttrykkes, fremhever personalet hvordan lek i skolen gir mulighet til å bli kjent med barna gjennom observasjon. De beskriver behovet for å utøve rollen på nye måter, ikke bare gjennom «å styre og bestemme», men også som tilrettelegger for leken: «Man kan være der, skape rom for lek, for å kunne observere hvor barn er i leken, i språket, i relasjon til andre barn, i kreativitet og fantasi.» Vi tolker dette som at personalet erfarer at det kreves aktiv tilstedeværelse i nærhet til lek. Den som legger til rette for og skaper rom for lek, må improvisere og handle spontant for å ivareta barns perspektiv. Materialet viser også personalets refleksjoner om hvordan de kan åpne for barnas initiativ til lek. Ved å la et leket perspektiv omfatte det pedagogiske arbeidet, ser de at barna får større handlingsrom gjennom dagen:

*Ungene er kommet inn i en vane der de selv er ferdig og spør: Kan jeg få gå og leke? «Ja, det kan du.» Vi har laget et fysisk, lekemiljø som er med på å fenge mange. Og så er det veldig enkelt å si til barn som sier: kan jeg få leke meg, jeg er ferdig med oppgaven? «Ja, det er bare å gå dit» og så vet man at det ligger leker klart.*

Personalet diskuterer hvordan de best kan tilrettelegge for barns lek og samarbeide med barnas lekenhet. Dette innebærer vurderinger av hvor leken kan foregå, og hvordan rom kan utformes for å gi leken god flyt eller skape «lommer der leken kan styre seg selv».

Materialet viser at personalet anerkjenner sitt ansvar og legger vekt på å tilrettelegge for barns lek ved å skape rom og situasjoner som fremmer lek. Samtidig møter de utfordringer. Når slike utfordringer oppstår, handler personalet i tråd med Stavik-Karlsens (2014, s. 152) markører for lærerens profesjonalitet, og støtter seg til planer og retningslinjer for å finne argumenter for å gi leken plass. Lek utfordrer målorienterte praksiser og krever kontinuerlig refleksjon over hvordan personalet møter barns lek i de pedagogiske institusjonene, og hvordan de prioriterer lek i forhold til annet innhold og oppgaver. I møte med slike «forstyrrelser» opplever personalet å måtte gå ut av vante spor, noe som aktiverer kvaliteter knyttet til spontanitet,

uvisshet og behov for tydelig nærvær. Samtidig preges rollen deres som tilretteleggere av barns lek av markørene på venstre side av figur 1. Satt på spissen kan personalet sies å møte barna på en armlengdes avstand: de er til stede, men ikke sårbare – det er en profesjonell tilstedeværelse. Personalet gir uttrykk for distanse til barns lek, samtidig som de sikrer forutsigbarhet ved situasjonsfølsomme tilnærminger og gode rammer, blant annet gjennom å utvikle det fysiske lekemiljøet.

### **Lede og være en medleker**

Både i barnehage, skole og SFO gir personalet uttrykk for tilnærminger til lek som kan tolkes som at de oppfatter leken som et læringsverktøy. Det er ikke alltid den voksne som setter målene, men de er til stede for å utnytte situasjoner som oppstår og fremme ulike læringsprosesser. Spørsmålene de stiller, handler om hvorfor leken er på agendaen og hva de ønsker å oppnå. Personalet beskriver seg som støttespillere i barns lek, hvor de samspiller med det som oppstår og stiller spørsmål som fremmer utforskning. Samtidig holder de seg på armlengdes avstand og ivaretar et overordnet ansvar for at leken beveger seg i det de anser som en positiv retning:

*[Jeg er] den som finner fram og legger fram, så spør det hvordan leken går? Men er det noen som ikke har noen å være med så må du jo som voksen ta dem med inn i leken. For eksempel ved legobygging, da sitter gjerne jeg og leker, eller bygger i hvert fall. Så da føler kanskje ungene at jeg er med i leken. Eller at du er pasient hvis de leker sykehus. Det synes ungene alltid er artig.*

Vi får inntrykk av at personalet støtter leken uten å ta for mye plass. De ser ut til å søke en balanse mellom nærvær og distanse som holder leken i gang uten å overstyre den. Spørsmålet er om barn og personalet har samme oppfatning av hva som er en positiv retning. Av og til opplever personalet å ta over leken: «I går ble det egentlig nesten... vi styrte leken, og en av de SFO-ansatte sa at hun merket at barna ble litt tverr fordi vi bestemte alle rollene». Ifølge utsagnet går dette ut over barnas deltakelse.

En lærer reflekterer over lek og lekne undervisningsmetoder, og påpeker at frilek og undervisning er to vidt forskjellige ting: «Det er sikkert fort gjort å føle at man mister kontrollen med slik undervisning. Følelsen av å miste kontroll er en ubehagelig følelse». Læreren beskriver ubehaget ved å miste kontroll og risikoen knyttet til undervisningsopplegg som gir større rom for barns lekne deltakelse. I tillegg til prosesser initiert av barna, legger personalet til rette for lekne opplegg med læringsmål, for

eksempel å lære bokstaver. En barnehagelærer reflekterer over hvordan voksnes fokus på ferdige opplegg kan komme i konflikt med barnas opplevelse:

*Vi har noe annet jeg synes er interessant, vi har noen metodiske opplegg. Pakker vi kan kjøpe i barnehagene - for eksempel språksprell. Her er det masse lek. Her skal vi leke hvordan lyden S er. Hvordan kan vi leke og dramatisere S? Det er meningen at det er lek, men så sier ungene til oss underveis: når kan vi leke oss da? Jeg tenker at de leker, men det gjør ikke de.*

I slike «pedagogiske pakker» som personalet omtaler, fungerer leken som drivkraft, men ikke som hovedfokus. Personalet har regi over aktivitetene, som er kjøpt og betalt og dermed oppleves som legitime i forhold til samfunnsoppdraget. Fra barnas perspektiv er dette imidlertid noe annet enn fri lek. Det er personalet som inviterer, og aktivitetene har ofte tydelige faglige mål.

Personalet beveger seg mellom nærhet og distanse i handlingsrommet mellom de Buberske ordparene i Figur 1. For å møte barna i leken må de bruke hele sitt register: gå tett på uten å miste kontakten med planene. For mange er lekne uttrykksmåter nye, og de uttrykker bekymring for å miste kontroll. Ved å våge seg inn i situasjoner og opplegg de ikke har prøvd før, aktiverer personalet kontrasterende sider ved profesjonsutøvelsen – både planmessighet og spontanitet.

### **Å gi seg hen til lek**

Den tredje tematikken handler om å gi seg hen til lek sammen med barna, uten bakenforliggende mål. Materialet inneholder få utsagn som støtter dette perspektivet, men de vi har, tolker vi som betydningsfulle. Tematikken er styrket gjennom observasjoner som utgjør bakteppet for studien. Den bygger på forståelsen av lek som en væren i verden, som kan engasjere både voksne og barn. Personalets refleksjoner rundt å involvere seg i slik lek er ambivalente. Noen uttrykker at det å delta og glemme seg selv gjør arbeidet mer lystbetont: «Det blir mye artigere å være voksen i en sånn type lek for man inkluderer seg selv naturlig og skaper felles opplevelser, men det krever mer». Hva dette «mer» som kreves innebærer, forblir usagt, men vi fornemmer at det handler om en personlig investering. Det kan tolkes som å gå tettere på barna og i større grad benytte seg av kvalitetene Stavik-Karlsen (2014) beskriver som: intuisjon, nærvær, spontanitet og uvisshet. En SFO-ansatt beskriver en leken stund med barna som «godtid»: «Så får man tid til å snakke med dem. Man kan leke med noen. Sette deg på gulvet og

leke med dem, så det er sånn, altså man har en halvtime 'godtid' da, for å si det sånn». En halvtime beskrives som en gyllen stund preget av ro og nærvær, kanskje i kontrast til alt som skal gjennomføres i løpet av dagen. Intensjonen er å delta i leken, være sammen med barna og ha det artig, uten å observere eller styre lekens innhold. Redselen for å bli for dominerende er tydelig: «leken ... den synes jeg er vanskelig å involvere meg i, for jeg føler at det blir fort at jeg styrer leken i så fall, og det vil jeg ikke. Jeg blir en for aktiv part». Personalet opplever at det er utfordrende å «velge rolle» når barn er i lek, og de har lett for å styre og strukturere lekens innhold. Profesjonell yrkesutøvelse forbindes sterkt med kontroll, som reflekteres i markørene på venstre side i Figur 1. Planmessighet, besindighet og forutsigelse inviterer ikke til å gi seg hen til lek. Med ansvaret som følger med personalets profesjonsutøvelse, kan det å glemme seg bort og være i øyeblikket synes fjernt. Likevel finnes eksempler på at personalet lar seg rive med av fantasi og tull, slik observasjonene som danner bakteppet for studien viser:

*I møte med et barn som spør hvordan de har fått til å lage linjer i gulvet (kulørte markører på gulvet) svarer barnehagelærer: «det kommer en gravemaskin og graver dypt ned, helt til lavaen dypt der nede» videre følger en lengre fantasifull forklaring. Jenta som stilte spørsmålet, sitter helt i ro og følger med, som kan tolkes som om hun lytter.*

I en slik fabulering møter personalet barnet med humor og lekenhet og legger til side perspektivene til den fornuftige voksne. Det er heller ingen tvil om at personalet ønsker det beste for barna og at de er opptatt av å ha en relasjon til dem og legge til rette for meningsfulle møter. En lærer sier: «Det er viktig for oss å etablere trivsel og en grunnmur for 1. klasse elevene. Mange bruker tid på å lande, det har vi sett i alle år. Første trinn er et år som krever mye av eleven og de voksne, for å skape trivsel og tilhørighet». Omsorgen for barna – at de skal føle tilhørighet og trygghet – er viktig, og gjør at personalet aktivt strekker seg for å imøtekomme barnas behov, også gjennom deltakelse i lek. En lærer beskriver hvordan relasjonen til barns leken har forandret seg som følge av å ha vært med å leke selv. Det som før opplevdes som støt og bråk oppfattes nå som positivt:

*Det er kanskje at jeg har vært i leken selv da. At jeg har vært i leken og sett samspillet, man forstår at det ikke er konflikt som skaper herjing og lyd hva enn det er. At vi har så mye lek gjør at man får tatt del i leken. Man får sett mye og analysert mange elementer av det som foregår da.*

Utsagnet gir en innenfra-opplevelse av leken som åpner nye perspektiv. En væremåte som er fast og forutsigbar imøtekommer behovet for å skape trygge rammer for barna, men personalet gir likevel uttrykk for at det finnes et handlingsrom de ikke benytter seg av. Det er tydelig i følgende utsagn: «Man må prøve å utfordre seg selv. Å tenke utenfor boksen». Vi tolker dette som at personalet søker ut av sin egen komfortsone for å oppdage flere måter å utøve sin profesjonelle virksomhet på. Samtidig aner vi et ønske og en vilje til å utforske ulike måter å møte barna på, som går ut over det de er kjent med – fra det forutsigbare inn i det uvisse.

Samspillet som synliggjøres i den siste tematikken, peker på erfaringer knyttet til begrepene på høyre side av Figur 1. Personalet erfarer at det å trekke veksler på spontanitet og nærvær gir nærhet til barna, men også til seg selv. De uttrykker at det er krevende å slippe tak i kvalitetene som befinner seg på venstre side av figuren, men at kunnskapsutvikling gjennom refleksjonsmøter kan bidra til å gjøre det lettere.

### Situasjonsfølsomme tilnærminger til barns lek i pedagogiske institusjoner

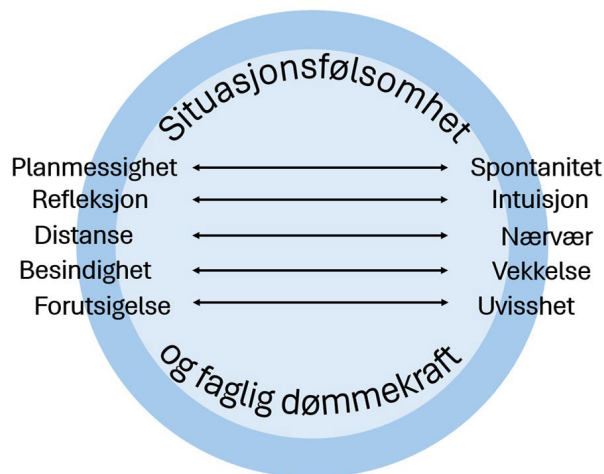
Tidligere forskning viser at barn trenger å utfolde seg på ulike måter i lek, samtidig som personalet ofte er usikre på hvordan de skal møte barns lek når formen utfordrer den venstre siden av profesjonelt arbeid (jf. Figur 1). I denne artikkelen har vi belyst problemstillingen: Hvordan erfarer personalet sin pedagogiske tilnærming i møte med barns lek i barnehage, SFO og skole? Analysene synliggjør en utvikling både i personalgruppens refleksjonsarbeid og i den pedagogiske praksisen. Personalet retter i økende grad oppmerksomheten mot andre ting enn kompetansemål og faglig utviklingspotensial.

Erfaringer fra vårt materiale viser at personalet utvikler *ulike* tilnærminger til barns lek, og at balansen mellom planlagt og spontan handling, nærhet og distanse, forutsigbarhet og uvisshet krever situasjonsfølsomhet – en intuitiv bruk av kunnskap og erfaring (Stavik-Karlsen, 2015). Dette krever også faglig dømmekraft, der vurdering av ulike handlingsalternativer forutsetter en sensitivitet bygd på kunnskap, erfaring og etisk refleksjon. For å synliggjøre denne balansekunsten har vi utviklet Figur 2, Situasjonsfølsomhet og faglig dømmekraft i pedagogiske institusjoner.

Selv om en figur kan bidra til refleksjon, løser den ikke utfordringer i seg selv. Figur 2 er ment som et verktøy for refleksjon over hvordan personalet kontinuerlig beveger

seg i spennet mellom de Buberske ordparene og utøver sin praksis i et komplekst landskap, der handling krever situasjonsfølsomhet og faglig dømmekraft, slik forskningen viser gjennom ulike perspektiver på voksnes rolle i barns lek (Lindqvist, 1996, 2003; Aras, 2016; Anderson, 2018; Andrews et al., 2014). Deltakernes deling av kunnskap og erfaringer, kombinert med tilbakeføring av forskningsinnsikt, har åpnet for nye måter å tenke om lek, organisere og støtte lek i skolen. Personalet har utfordret eksisterende praksiser, og resultatet er en praksis som i større grad legger til rette for barns erfaringer av lek, samtidig som det styrker personalets evne til å reflektere over og videreutvikle egen pedagogisk praksis.

Som FN (2013) påpeker, kan manglende kunnskap om lek gjøre det utfordrende for voksne å møte barn på lekne måter. Gjennom økt sensitivitet for den leken som har egenverdi og gir barn glede, kan personalet i større grad møte barn på lekne måter. Respektfulle lekne møter krever at personalet kjenner igjen variasjoner i lek og føler trygghet i sin rolle, slik personalet i denne studien erfarer. Det er ingen enkel balansegang å ivareta og tilnærme seg lek i den institusjonelle hverdagen. Faglig dømmekraft og situasjonsfølsomhet overfor barns lek gir mulighet til å møte utfordringene FN (2013) peker på for pedagogiske institusjoner som ensidig har fokus på læringstrykk. Økt kunnskap om lek, hva lek er og hvordan den kan arte seg, kan gjøre personalet mer oppmerksom på ulike kvaliteter i profesjonsutøvelsen. Analysene i denne studien antyder at systematisk refleksjon på tvers av institusjoner kan styrke personalets evne til å innta et kritisk perspektiv på egen praksis og utvikle situasjonsfølsomme tilnærminger til barns lek.



Figur 2 Situasjonsfølsomhet og faglig dømmekraft i pedagogiske institusjoner

## REFERANSER

- Anderson, B. (2018). Young children playing together: A choice of engagement. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 142-155. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412053>
- Andrews, N., Hanish, L., Fabes, R. & Martin, C. (2014). With whom and where you play. Preschoolers' social context predicts peer victimization. *Social Development*, 23(2), 357-375. <https://doi.org/10.1111/sode.12051>
- Aras, S. (2016). Free play in early childhood education. A phenomenological study. *Early Year Child Development and Care*, 186(7), 1173-1184. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1083558>
- Barne- og familiedepartementet. (1993). *Barn har rett: Norges første rapport til FN om konvensjonen om barnets rettigheter*.
- Berta, O. G., Sæterstad, T., Tollnes, I. J. & Bøe, M. (2024). Alle må med: Styreres erfaringer med å etablere og utvikle profesjonelle læringsfellesskap i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 21(3), 340-359. <https://doi.org/10.23865/nbf.v21.631>
- Bjørnstad, E. T., Myrvold, C. P., Dalland, S. & Hølland, S. (2022). «Hit eit steg og dit eit steg» – sakte, men sikkert framover? *En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved første klasse*. OsloMet.
- Bjørnstad, E., Dalland, C. P., Hølland, S., Myrvold, T. M., Svanes, I. K., Andersson-Bakken, E., Sundtjønn, T. og Håøy, A. (2024). Klasserommets praksisformer 20 år etter en evaluering av seksårsreformen. *Skriftserie 2024 nr 4*. Sluttrapport. OsloMet.
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Djupedal, E. F. (2022). På skuldrene til de minste: timefordelinga som verktøy for å skape framtida. *Nytt norsk tidsskrift*, 39(1). <https://doi.org/10.18261/nnt.39.1.4>
- Forente nasjoner. (2013). *Generell kommentar nr. 17* (2013) om barnets rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kulturliv og kunstnerisk virksomhet (art. 31)/C/GC/17.
- Greve, A., Bergvik, E. & Kristensen, K. O. (2023). *Sammen i lek*. Fagbokforlaget.
- Han, M., Buell, M., Liu, D. & Pic, A. (2023). Can an intensive professional development on play change childcare providers' perspectives and practice on play? *International Journal of Play*, 12(2), 175-192. <https://doi.org/10.1080/21594937.2023.2209239>
- Hangaard Rasmussen, T. (1996). *Orden og kaos: elementære grunnkræfter i leg*. Forsythia.
- Harper, L. & McCluskey, K. S. (2003). Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings. Do adults inhibit peer interactions? *Early Childhoods Research Quarterly*, 18, 163-184. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00025-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00025-5)
- Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 27-41). Universitetsforlaget.
- Havenes, A. (2017). Profesjonelle standarder for barnehagelærere. *Første steg. Et tidsskrift for barnehagelærere fra Utdanningsforbundet*, 4, 40-43. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/F%C3%B8rste%20steg%204%202017.pdf>
- Hedges, H. & Cooper, M. (2018). Relational play-based pedagogy. Theorising a core practice in early childhood education. *Teacher and Teaching. Theory and Practice*, 24(4), 369-383 <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1430564>
- Hennum, B. A. og Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hopmann, S. (2010). Undervisningens avgrensning: didaktikkens kjerne. I M. Willberg (Red.), *Didaktikk – Nye teoretiske perspektiver på undervisningen*. Cappelen – akademiske forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø. En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Lindqvist, G. (1997). *Lekens muligheter*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Lindqvist, G. (1995). *The aesthetics of play: A didactic study of play and culture in preschools* (Uppsala Studies in Education, No. 62). Acta Universitatis Upsaliensis. <https://eric.ed.gov/?id=ED396824>
- Lindqvist, G. (2003). The dramatic and narrative patterns of play. *Mind, Culture, and Activity*, 10(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/13502930385209071>
- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv: hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.
- Moules, N. J., McCaffrey, G., Field, J. C., & Laing, C. M. (2015). *Conducting hermeneutic research: From philosophy to practice*. Peter Lang Publishing.
- Nordbakke, S. (2018). Children's out-of-home leisure activities: Changes during the last decade in Norway. *Children's Geographies*, 17(3), 347-360. <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1510114>
- Olsson, M. R. (2024). *Lekende barnefellesskap. Barneperspektiver på lek i overgangen fra barnehage til skole* [Doktoravhandling, NTNU] <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/3126643/Maja%20Rein%20Olsson.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Palaiologou, I. (2017). Assessing children's play: Reality or illusion? The case of early years foundation stage in England. *Early Child Development and Care*, 187(8), 1259-1272. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1295233>
- Pellegrini, A. (2009). *The role of play in human development*. Oxford University Press.
- Pylea, A., DeLucab, C. & Dannielsa, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*, 5(3), 311-351. <https://doi.org/10.1002/rev3.3097>
- Rüdisüli, C., Duss, I., Lannen, P., & Wustmann Seiler, C. (2024). Relations between teacher-child interaction quality and children's playfulness. *Early Child Development and Care*, 194(7-8), 883-897. <https://doi.org/10.1080/03004430.2024.2356242>
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4. utg.). Sage Publications.
- 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>
- Singer, E., Nederend, M., Pennix, L., Tajik, M. & Boom, J. (2014). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1233-1249. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2013.862530>
- Sirevåg, L. C. H. (2024). Lek med håndbrekket på: en studie av lekens møte med målstyrt læringsaktivitet i første klasse. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 10(5), 64-75. <http://doi.org/10.23865/ntpk.v10.5995>
- Skovbjerg, H. M. (2018). «Nu skal I ikke høgere op» – om leg og pædagogisk praksis i skolen. I H. H. Møller, I. H. Andersen, K. B. Kristensen & C. S. Rasmussen (Red.), *Leg i skolen* (s. 10-30). Forlaget UP – Unge Pædagoger.
- Stavik-Karlsen, G. (2015). Konturer av sårbarhetens pedagogikk. I A.-L. Østern (Red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s. 149-168). Fagbokforlaget.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.

- Tiller, T. (2015). *Aksjonslæring – et forskende partnerskap i skolen*. Høyskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 17. februar). Fakta om barnehager. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/fakta-om-barnehager/tall-om-barnehagen/>
- van Oers, B. & Duijkers, D. (2013). Teaching in a play-based curriculum. Theory, practice and evidence of developmental education for young children. *Journal of Curriculum Studies*, 45(4), 511–534. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.637182>
- Wolf, K. D. (2022). *Medvirkning til barns spontane lek – i barnehagen. Å beskytte, bekrefte og berike* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Øksnes, M., Olaussen, I. O., Smeby, K. W. & Lyngseth, E. M. J. (2024). Teachers' ethic of play care. I L. E. Damgaard Knudsen, M. Wilberg, K. Bjerg Petersen & L. Haastrup (Red.), *Teacher ethics and teaching quality in Scandinavian schools: New reflections, future challenges, and global impacts* (s. 79–96). Routledge.

#### SLUTTNOTER

- 1 Buberske ordpar» viser til Martin Bubers dialogfilosofi slik den formuleres i *Ich und Du* (1923), der menneskets væren forstås som grunnleggende relasjonell
- 2 Prosjektet var finansiert av Norges forskningsråd.