

## Læring for lek i barnehage og skolefritidsordning

Anne Greve Institutt for førskolelærerutdanning, Høgskolen i Oslo og Akershus, Norge

Knut Løndal Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, Høgskolen i Oslo og Akershus, Norge

*Title:* Learning for play in early childhood education and care institutions

*Abstract:* This article is a contribution to a discussion concerning the content of Norwegian early childhood education and care institutions. Based upon re-analyses of qualitative material from two PhD-projects, *Vennskap mellom små barn i barnehagen* (Greve, 2007) and *Revelations in bodily play* (Løndal, 2010), we investigate the significance of play for learning. The investigation shows that play creates interactions between the children and their surroundings that generates learning in a broad sense. Such learning appears to have crucial significance for further play, and is experienced as very important by the children.

*Keywords:* Play; Learning; Toddlers; Primary school children; Early childhood education and care; After-school programme

*Email:* anne.greve@hioa.no, knut.londal@hioa.no

*Peer-reviewed article:* Sent to reviewers: October 2011, Accepted July 2012, Pre-printed 10 November 2012, Published 13 November 2012

I diskusjoner om læringsutbytte blir lek og læring ofte sett som fenomen som er helt forskjellige i sitt vesen. Lek blir gjerne forbundet med uformelle situasjoner preget av selvinitiering, frihet og tilfeldig samhandling. Læring blir regnet som et produkt av undervisning, eller som en oppstaket vei mot formelle mål. Det har vært en økende interesse for hvordan samhandling mellom barn påvirker læring, men dette har i liten grad inkludert aktiviteter som oppstår i uformelle situasjoner (Damon, 1984; Ward & Lee, 2005). Derfor blir lek ofte ekskludert i diskusjoner om læring.

Nå pågår det en prosess der innholdet i skolen og i andre institusjoner for barn tilpasses for å optimalisere læringsutbyttet. Prosessen er en reaksjon på at norsk skole oppnådde relativt svake resultater i internasjonale kunnskapsmålinger (Kjærnsli et al., 2007; Kunnskapsdepartementet [KD], 2007; van Daal et al., 2007). Dette kan føre til at tiden til selvvalgt og barnestyrt lek settes under press – også i institusjoner der formell læring ikke har vært hovedmålet. Derfor er det høyst relevant å diskutere lekens plass i barns liv, og hvorvidt barna går glipp av viktige

kvaliteter dersom tid til slik aktivitet reduseres. Etter vår mening bør en slik diskusjon bygge på en grunnleggende forståelse for barn og deres aktiviteter. Dette kan komplettere empirisk baserte argumenter om læringsfremmende aktivitet, og kan danne grunnlag for en diskusjon om pedagogikk som er filosofisk innrettet (Bengtsson, 2004; Biesta, 2006). Med denne artikkelen ønsker vi å bidra til en slik diskusjon, spesielt rettet mot innhold i og formål for barnehage og skolefritidsordning (SFO). Forskningsspørsmålet er formulert slik: Hvilken betydning kan lek ha for læring i vid forstand blant barn i barnehage og SFO? Spørsmålet inkluderer den betydning slik læring kan ha for videre lek.

Tidligere var en stor del av barn i førskolealder hjemme sammen med sine foreldre (Korsvold, 2008). Barnehagen ble ikke prioritert fra myndighetenes side verken som pedagogisk institusjon eller som velferdsgode (Greve, 1994; Korsvold, 2008). Så sent som i 1975 var det bare 7 % av 1–5 åringene som gikk i barnehage i Norge (KD, 2009), mens andelen er steget til 89 % i 2010 (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2011). Barnehagens formålsparagraf slår fast at lek er et be-

hov barn har på lik linje med omsorg, og at barn skal ha mulighet for lek i barnehagen (KD, 2011a). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* introduserer begrepet “helhetlig læringssyn,” og dette omfatter omsorg, lek, læring og danning (KD, 2006). I følge rammeplanen er dette noe som karakteriserer barnehagens virksomhet. Leken sies å ha egenverdi, men den skal også danne grunnlag for språkopplæring, kulturell forståelse, fysisk utvikling, tallforståelse og sosial kompetanse. Regjeringen har uttrykt ønske om å styrke barnehagen som læringsarena. I 2009 ble det nedsatt et utvalg som skulle se på mulige tiltak for å sikre barn et systematisk, pedagogisk tilbud som kan “gi alle førskulebarn eit godt utgangspunkt for å klare seg i skulen og i samfunnet elles” (KD, 2010, kap. 12). Utvalget foreslår en strengere pedagogisk styring av barnehagens innhold og oppgaver ved at det settes mål for hva det enkelte barnet skal utvikle av basiskompetanse, og at det stilles tydeligere krav om progresjon i barns læring og utvikling. Det poengteres at vi ikke tolker disse signalene som argument for å fase leken ut av barnehagen, men heller som signal om hvordan man ønsker at leken i barnehagen skal *virke*.

Også barn i småskolealder bruker mye av sin tid i institusjoner (Frønes, 2011; Näsman, 1994; Prout, 2005; Qvortrup, 2002; Stefansen, 2004; Zeiher, 2001), og skole og SFO er de institusjoner hvor de tilbringer mest tid. “Skolefritidsordning” som offentlig begrep er relativt nytt i Norge. Først i statsbudsjettet for 1990 fikk SFO tildelt egne tilskudd i rammene til kommunene (Haug, 1994). Ved innføringen av skolestart ved seks år ble SFO en del av det helhetlige tilbudet (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet [KUF], 1993). Skolepolitikkerne ville imidlertid ikke blande skole og fritid etter helhetsskoletanken (Haug, 1994). I *Lov og forskrifter om skolefritidsordningen* ble det derfor gitt føringer om at barna i stor grad skulle velge og styre aktiviteter i SFO selv (KUF, 1998). Dette er enda gjeldende formuleringer i *Opplæringsloven* (KD, 2011b), men situasjonen har endret seg noe i løpet av de siste årene. Begrunnet i et ønske om bedre læringsutbytte i skolefag, anbefalte Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007) å utvide skoledagen for elever i barneskolen (KD, 2007). Dette har ført til økt antall undervisningstimer i teoretiske fag, samt innføring av tid til leksehjelp i SFO. En utilsiktet virkning ble redusert tid til selvvalgt og barnestyrt aktivitet, til det barna kaller “lek” (Løndal, 2010).

Formålene for skole, barnehage og SFO har tydelige forskjeller. Mens skolen har læring som sitt hovedanliggende, står leken sterkt i barnehagen og i SFO (Frønes, 2011; Haug, 1994, 1996; Løndal & Bergsjø, 2005; Øksnes, 2010). I dagens diskusjon om SFO synes imidlertid begrepet “læringsstøttende” å få gjennomslag. For eksempel har Oslo kommune argumentert for å utvikle et helhetlig SFO-tilbud med undervisning, fritid og leksehjelp. Kommunen ønsket at SFO skulle bidra til å styrke barnas faglige kompetanse, og endret den i 2010 til “Aktivitetsskolen.” Aktivitetsskolen skal være preget av struktur og forutsigbarhet, og det skal gis mulighet for læringsstøttende aktiviteter, leksehjelp, fysisk aktivitet og lek (Oslo kommune, 2008a, 2008b). Liknende tendenser synes å gjøre seg gjeldende i barnehagen. Målet med “Prosjekt Oslo-barnehagen” er å styrke barnehagen som læringsarena, med spesielt fokus på norskopplæring (Oslo kommune, 2011). Vi mener at det er nødvendig med en grundig diskusjon om hvorvidt barna kan gå glipp av kvaliteter som ligger til grunn for læring dersom tid til lek blir redusert.

Hver for oss har vi gjennomført studier som inkluderer fokus på barns aktiviteter i norske institusjoner (Greve, 2007; Løndal, 2010). Anne Greve samlet inn materiale til sitt doktorgradsprosjekt i en barnehage, og fokuserte på vennskap blant to år gamle barn. I tillegg har hun samlet inn materiale om vennskap mellom ett-åringene i en barnehage. Knut Løndal studerte i sitt doktorgradsprosjekt åtte og ni år gamle barn i en SFO, og fokuserte på den kroppslige lekens betydning for barnas forståelse av sin fysiske og sosiale omverden. Begge studiene er gjennomført med kvalitativ forskningstilnærming. I analysen av datasettene kom det fram at lek er et gjennomgående og konstituerende fenomen både for vennskap i barnehagen og for kroppsutfoldelse i SFO. Vi mente derfor at det lå til rette for å analysere materialet med hensyn til lekens betydning for barna. Denne artikkelen bygger på en slik analyse.

Oppsummert kan vi si at styringsdokumentene for barnehage og SFO legger stor vekt på lek, men aktiviteten forutsettes også å være læringsstøttende. Siden vi vil studere om leken har en lærende virkning og hva læringen eventuelt betyr for barnas videre lek, retter vi søkelyset mot disse institusjonene. Studien forutsetter imidlertid en klargjøring av begrepene “lek” og “læring.” Dette vil bli gjort i neste kapittel.

## TEORETISKE PERSPEKTIV

*Barns lek – et redskap for pedagogisk arbeid?*

Lek er et sentralt aspekt ved barn og barndom, og representanter fra fagdisipliner som filosofi, psykologi, sosiologi, antropologi og pedagogikk har beskrevet, tolket og forklart fenomenet (Lillemyr, 2011; Pellegrini, 2009; Rasmussen, 1992; Sutton-Smith, 2001; Øksnes, 2010). Dette omfattende tilfanget av lek teori er mangfoldig og vanskelig å dele inn i ensartede kategorier. De ulike teoriene enes om noen kjennetegn ved leken, mens det er til dels sterk uenighet om andre. Blant de kjennetegn det synes å være utbredt enighet om, er at leken er en typisk væremåte blant barn, at den i seg selv er engasjerende for barnet, og at den er et viktig kultur- og samfunnsfenomen (Lillemyr, 2011). I det følgende vil vi trekke fram to ulike perspektiv på lek som kan være med å kaste lys over dens plass i institusjoner for barn; lek som redskap for å fremme utvikling og læring, og lek som en aktivitet som drives fordi den har en verdi i seg selv.<sup>1</sup>

I forbindelse med utdanning av profesjoner som befatter seg med barn, synes leken å være tillagt viktige funksjoner: Den blir ofte sett som et anvendelig redskap for å fremme barnas utvikling og læring (Steinsholt, 1998; Øksnes, 2010). Avhengig av teoretisk disiplin og grunnleggende syn på barnet, blir leken tillagt ulike roller i læring av motoriske ferdigheter, i utvikling av kognitive, sosiale og emosjonelle egenskaper, og i identitets- og personlighetsutvikling. Jean Piaget (kognitiv utvikling), Lev Vygotskij (sosial og kulturell utvikling) og Erik Homburger Erikson (emosjonell utvikling og personlighetsutvikling) er eksempler på klassiske teoretikere som har hatt stor innvirkning på pedagogisk tenkning, og som med hvert sitt utgangspunkt har studert og beskrevet lekens rolle i barnets utvikling og læring (Lillemyr, 2011; Øksnes, 2010). Det er verdt å merke seg at disse teoretikerne i større eller mindre grad legger vekt på barnets frihet, glede og engasjement i leken, og at utvikling og læring gjennom lek kan skje uten at barnet nødvendigvis reflekterer bevisst over det. Utviklings- og læringsfokuserende syn på barns lek har likevel vært kritisert for å være voksensentrert; barnet tolkes i relasjon til

hvor langt det er kommet i tilegnelse av voksen kapasitet (James, Jenks, & Prout, 1998; Steinsholt, 1998; Øksnes, 2010; Welsh, 2010). Slike syn på lek kan virke reduksjonistisk, spesielt sett i forhold til hvordan barn selv beskriver leken (Bae, 2012). Man kan stå i fare for å tone ned viktige aspekt ved barns væremåte (Øksnes & Brønstad, 2011). Alternativet til å se barndommen som en livsfase som er oppdelt i stadier der barnet er på vei mot voksen kapasitet, og lek som et redskap til bruk på veien mot denne kapasiteten, er å forstå barndommen som en selvstendig og fullverdig periode i livet der leken drives fordi den er verdifull i seg selv. Dermed kan barn i større grad regnes som aktive deltakere i et liv med selvstendige erfaringer, og barndommen kan ses som en periode i livet med særegne verdier og aktivitetsformer (Merleau-Ponty, 1964). Dette er i overensstemmelse med et syn på barn og barndom som har vokst fram i løpet av de siste tiår. Innsikter fra ulike fagdisipliner har bidratt til det Dion Sommer (2003) kaller et paradigmeskifte. Tidligere snakket man gjerne om det sårbare barnet, der foreldre og lærere ble forventet å oppfostre barna slik at deres uskyldige vesen ikke skulle bli ødelagt av problemer som omgir dem. Det mest sentrale i det nye synet, er at barnet ses som subjekt fra begynnelsen av livet, og ikke som et objekt som bare skal påvirkes og formes. Dette skiftet i syn på barn er i tråd med prinsippene som er nedfelt i FN's barnekonvensjon (De forente nasjoner, 1989). Det nye synet betyr imidlertid ikke at det er illegitimt å vurdere hvordan barndommen og dens framtrædende aktiviteter virker inn på barnas framtid, men det er like legitimt å legge vekt på barnets væren her og nå (Qvortrup, 1994).

Kulturhistorikeren Johan Huizinga (1955) mener at leken er et sentralt fenomen i menneskelig kultur, og er blant dem som legger vekt på at den er orientert mot autoteliske verdier. Leken blir lekt uten noen forventning om framtidige fortjenester, men rett og slett fordi den oppleves å være verdifull nok i seg selv. Dette kan være opplevelsen i individuelle lekehandlinger utført i interaksjon mellom den lekende og det fysiske miljøet eller artefakter, men det kan også være opplevelsen av lekens interaksjon barna imellom (Csikszentmihalyi, 1990). Sosialantropologene Gregory Bateson (1972) og Helen Schwartzman (1978) er spesielt opptatt av den mening som er innvevd i lekens sosiale interaksjon; av det som barna kommuniserer i lekehandlingene. De mener at kommunikasjonen skjer på et

1. De to perspektivene som presenteres er ikke uttømmende i forhold til lekens flertydighet. Se f. eks. Sutton-Smith (2001) for en omfattende gjennomgang.

underbevisst metaplan der barna signaliserer hva som er på lek og hva som ikke er på lek. Og så filosofen Hans-Georg Gadamer (2004) legger vekt på lekens autoteliske orientering, men han griper spesielt fatt i dens selvdrivende karakter. Selv om barn svært gjerne ønsker å leke, regner han ikke leken som en subjektiv handling; det er leken selv som er subjektet i lekehandlingene. Ifølge Gadamer er det feil å se lek som et kort-siktig middel på veien mot formelle, pedagogiske mål (Tuft, 1996). Dette betyr ikke at leken er uten innvirkning i barnets utvikling; barnet *erfarer* leken gjennom sin spontane væremåte, men dette skjer uten at leken er et gjennomtenkt objekt. Med henvisning til Gadamer, sier Kjetil Steinholt (2010) at slik erfaring er tett sammenvevd med danning. Gjennom lekeerfaringene utvikles barnet, men på grunn av lekens selvdrivende kraft lar ikke retningen seg bestemme utfra forutbestemte mål. Lek kan gi barna fordeler som kan gi utbytte i framtiden, men den er først og fremst en aktivitet som hører barndommen til (Bjorklund & Green, 1992; Pellegrini, 2005).

I boken *The ambiguity of play* erkjenner Brian Sutton-Smith (2001) at forskere og teoretikere ikke har klart å enes om en entydig definisjon av begrepet lek. Han mener at årsaken rett og slett er at lek i sitt vesen er flertydig. Derfor argumenterer han for en multidisiplinær forståelse av barns lek og for å være åpen for flere måter å tolke leken på. I denne artikkelen inntar vi en slik åpenhet; vi tar utgangspunkt i at leken lekes fordi den har egenverdi for barn i barnehage og SFO, men vi vil likevel studere om leken har en lærende virkning, og hva som eventuelt kan læres.

#### *Målstyrt læring eller læring i vid forstand?*

En utfordring med begrepet læring, er ifølge utdanningsforskeren Gert Biesta (2011) at det kan vise til både produkt og til prosess. Tidligere nevnte vi at læring ofte blir regnet som et resultat av undervisning (produkt). Et slikt lærings-syn synes å ha fått stor innvirkning på de siste skolereformene i Norge. *Læreplanverket for kunnskapsløftet* (LK06) angir riktignok både allmenndannende formål og kompetansemål (Utdanningsdirektoratet [U-dir], 2006), men det siste tiårets vekt på internasjonale kunnskapstester har ført til at kompetansemålene har stått mer i forgrunnen enn de allmenndannende formålene (Jarning, 2010; Østerud, 2007). Dette er del av en internasjonal trend som Biesta (2006, s. 14) viser til når han hevder at "the language of

education has largely been replaced by the language of learning" i dagens læringsdebatt. De engelske begrepene "education" og "learning" knytter han til henholdsvis danning (Bildung) og tilegnelse av målrettet kunnskap, og han hevder at undervisning har blitt redefinert til det å sørge for eller å legge til rette for tilegnelse av målrettet kunnskap. Vi har tidligere slått fast at styringsdokumentene for barnehage og SFO legger stor vekt på lek, og at leken ses i helhetlig sammenheng med omsorg og læring. Vi har imidlertid sett en glidning mot målrettet læring ved at leken i større grad enn tidligere er forventet å være læringsstøttende i forhold til skolefag. For SFO sitt vedkommende er også tiden til selvvalgt og barnestyrt lek presset på grunn av lengre skoledag og leksehjelp integrert i SFO-tiden. Selv om målfokuseringen er svakere enn i skolen, synes tendensen mot større vekt på formelle mål i teoretiske fag også å virke inn på innholdet i barnehage og SFO. Dette er en tendens som også er dokumentert i nyere forskning fra andre land (Fisher et al., 2010; Pellegrini, 2005; Sunderman et al., 2004).

Et alternativ til et målfokusert lærings-syn, er å se læring som et videre fenomen, som læring i vid forstand. Da inkluderes også læringsprosessen i større grad (Biesta, 2011). Begrepet "læring i vid forstand" kan ses i sammenheng med begrepet "danning." I pedagogikken viser danning til framvekst av allmenne egenskaper som det er ønskelig at menneskene i et gitt samfunn har (Liedman, 2004). Danning kan knyttes til det tyske begrepet "Bildung," og betegner en prosess som mennesket går gjennom under sin oppvekst, og som bidrar til dets utvikling også senere i livet (Rønholt, 2000). Danning er både en uformell, sosial prosess og en formell, individrettet prosess som involverer sosialisering og utvikling i bred betydning. Danning er dermed en omfattende prosess der individet utvikles til en individuell person og til en del av et samfunn og en kultur (Lippitz, 2007). Videre kan danning vise til det dannelsingsproduktet som mennesket har kroppsliggjort gjennom sine erfaringer. En dannelsingsorientert tankegang forkaster ikke instrumentelt arbeid med kunnskaper i fag, men det er gjennom en kombinasjon av innhold og arbeidsmåte at fag kan få en danningsevirkning (Klafki, 2001). Slike ferdigheter omfatter ikke bare målbare parametere som kan stimuleres i voksenstyrt undervisning; det forutsetter en aktiv virksomhet fra individets side der det skapes en vekselvirkning mellom menneske og verden (Løvlie, 2003;

Midtsundstad & Willbergh, 2010). Danningsprosessen handler altså ikke først og fremst om endringer av ren kognitiv forståelse, men om læring i vid forstand. Nyere læringsforskning viser at også fysisk-motoriske ferdigheter kan ses som en integrert del av allmenndannelsen (Whitehead, 2010). Dermed blir det relevant å se til den kroppsliggjorte forståelsen som Maurice Merleau-Ponty (2002) henviser til i forbindelse med habituelle erfaringer. Denne form for forståelse innebærer at mennesket har evne til å gripe og skape mening i spontant samspill med omgivelsene. Dette kan forklares ut fra teori om intensjonalitet. Merleau-Ponty hevder at persepsjonen har en intensjonal struktur, og at den oppstår i en verden som barnet allerede er kroppslig rettet mot. På den ene siden er handlinger bærere av mening ved at de er meningsfullt rettet mot ting eller mot andre mennesker i omgivelsen. På den andre siden fører handlingene til at tingene og de andre menneskene blir tillagt mening – barna lærer i vid forstand. Løndals (2010) doktorgradsavhandling konkluderer med at selvvalgt og barnestyrt kroppslig lek har en slik meningskonstituerende virkning, og at den bidrar til barnas forståelse av sin fysiske og sosiale omverden. Dette betyr ikke at menneskets evne til kognitiv, rasjonell forståelse avvises, men det betyr en anerkjennelse av at det finnes et dypere meningskonstituerende nivå som kommer før den bevisste refleksjonen (Merleau-Ponty, 2002). Når begrepet “læring” brukes i denne artikkelen, er det den vide forståelsen av begrepet det vises til. Vi inkluderer danning og framvekst av kroppsliggjort forståelse i læringsbegrepet.

#### METODE<sup>2</sup>

Som nevnt baserer denne artikkelen seg på datamateriale som er samlet inn i forbindelse med artikkelforfatternes respektive doktorgradsprosjekt. I tillegg brukes observasjonsmateriale samlet inn i forbindelse med et post.doc.prosjekt som Greve har gjennomført. Materialet ble i utgangspunktet samlet inn med formål om å undersøke barns kroppsutfoldelse i lek, og vennskap blant små barn i barnehagen. Siden de eksisterende analysene viser at leken gjennomsy-

rer kroppsutfoldelse og vennskap i de to institusjonene, mener vi at det er mulig å reanalysere det allerede eksisterende materialet med hensyn til lek. På den måten kan vi utnytte materiale som er samlet inn, uten å måtte belaste barn og voksne i barnehager og SFO med nye observasjoner. Vi mener at dette er god utnyttelse av eksisterende materiale.

#### Utvalg og tillatelser

Utvalget i barnehagestudien har vært to barnegrupper, hver med 10 barn under tre år og fire ansatte – en førskolelærer og tre assistenter. SFO-studien er basert på datainnsamling blant 36 åtte og ni år gamle barn ved én base på en SFO, samt de seks ansatte som arbeidet der. Før oppstart ble prosjektene meldt til personvernombudet, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. I forbindelse med prosjektene ble det innhentet informert samtykke fra barnas foresatte og de ansatte på relevante barnehageavdelinger og på SFO. Selv om reanalysen av materialet har hatt fokus på barnas lek og læring, og ikke spesifikt på vennskap eller den kroppslige lekens betydning for barnas forståelse av omverden, er det nye fokuset godt innenfor det informerte samtykket som ble innhentet før datainnsamlingene. Alle navn på barn og voksne som deltok i studiene, er endret for å ivareta anonymitet og konfidensialitet. Navn på institusjoner der materialet er innhentet, framkommer heller ikke i artikkelen. Siden studiene omfattet barn, også små barn som kan ha vanskelig for å uttrykke sine meninger, ble det lagt vekt på å bygge tillit mellom forsker og barn, samt å ta hensyn når noen ikke ønsket å bli observert.

#### Datainnsamling

Gjennom observasjonene ønsket vi å få tilgang til informasjon fra barnas livsverden i henholdsvis barnehage og SFO. Derfor ble de gjennomført i løpet av daglig aktivitet i institusjonene. Det ble brukt både feltnotater og video-/lyddopptak for å lagre situasjoner fra observasjonene. Observasjoner av 0–3-åringer omfatter 38 timer video-/lyddopptak med hovedfokus på toåringer og 25 timer med hovedfokus på ettåringer. Opptakene ble gjort med håndholdt kamera med hovedfokus på ett barn om gangen, samtidig som det ble lagt vekt på å få med relasjonene dette barnet inngikk i i løpet av observasjonsperioden. Hver observasjon varte mellom 30 minutter og to timer. Det ble observert fra frilek og voksenstyrte aktiviteter som måltid, stell, hånd-

2. Se “Revelations in bodily play” (Løndal, 2010) og “Vennskap mellom små barn i barnehagen” (Greve, 2007) for en inngående redegjørelse for metodologi og metodevalg i de to doktorgradsprosjektene.

vask og påkledning. Det ble filmet både innen- og utendørs. Observasjonene av åtte- og ni-åringene ble knyttet til seks steder på SFO-området, fem utendørs og ett innendørs. Hver observasjonsdag ble det rettet fokus mot et av de utvalgte stedene, og det ble filmet når en eller flere av de 36 barna var på stedet. Under observasjonen ble det brukt to kameraer med tilknyttede mikrofoner. Ett kamera hadde mulighet for å variere fokus og zoom og kunne dermed ta inn spesielle situasjoner på stedet etter observatørens styring. Det andre kameraet inkluderte også omgivelsene til observasjonsstedet, og sto urørt under opptaket. Hver observasjonsdag ble det gjort en times video-/lydopptak. Parallelt med filmingen ble det ført feltnotater. Totalt utgjør observasjonsmaterialet video-/lydopptak i 22 timer, samt 156 håndskrevne sider med feltnotater. I tillegg til observasjonene, ble ni av SFO-barna tatt med på et individuelt, kvalitativt forskningsintervju.

#### *Transkribering og analyse*

For å gjøre observasjonsmaterialet egnet for kvalitativ analyse med fokus på barnas lek i barnehage og SFO, ble det foretatt nye transkripsjoner av sekvenser vi mener har relevans for vårt nye, felles fokus. Slik strukturering i transkripsjoner er i seg selv en begynnende analyse, og vi var bevisste på vår rolle som både tekstskapere og teksttolkere i denne situasjonen (Brekke, 2006). Hovedoppgaven var å lokalisere meningsfulle situasjoner som kunne bidra til forståelse for relasjonen mellom barnas lek og læring. Slike situasjoner kan ses som narrativer med relevans for de studerte fenomener (van Manen, 1990). Gjennom transkripsjonen ble narrativer skrevet ned, og de ble så tatt med i den videre analysen. Her ble narrative analysert i samsvar med relevant teori og skrevet inn i en tekst der de studerte fenomen trer fram.

Flere steg er tatt for å sikre at resultatene reflekterer barnas erfaringer. Vi fikk tilgang til barnas livsverden gjennom deltakelse over lengre perioder, og vi samlet inn materiale av flere typer og på forskjellig måte, noe som styrker troverdigheten (Cohen, Manion & Morrison, 2007). På grunn av barnas lave alder har de ikke kommentert skriftlige transkripsjoner og analyser. Disse er imidlertid grundig diskutert mellom oss som forskere. Vi har forsøkt å sette egen for forståelse til side, og har fokusert på å finne eksempler som ikke stemte med våre forventninger (Johnson, 1997).

#### RESULTAT OG DISKUSJON

Analysen av det kvalitative materialet fra barnehage og SFO viser at de observerte barnas aktivitet for en stor del skjer som lek i spontant samspill med omverden. Materialet har mange eksempler på at barn lar seg spore til handling av omgivelsene. Omgivelsene framstår som en komplisert sammenfletning av aktivitetsstedets fysiske utforming og beskaffenhet, de løse objekter som finnes der, de mennesker som er til stede og de tidligere erfaringene til barnet (Bengtsson, 2001). Enhver aktivitet synes å være påvirket av totaliteten i denne sammenfletningen. I det virkelige liv kan ikke denne helheten deles opp i atskilte sfærer (van Manen, 1990). Når vi i det følgende skal presentere og diskutere resultater fra observasjonene, vil vi bestrebe oss på ikke å miste helheten av syne. For å få fram karakteristiske trekk i den gjensidige relasjonen mellom lek og læring, vil vi likevel redusere kompleksiteten ved å fokusere på to spesielle tema som vokste fram i analysen: 1) Lek i interaksjon mellom barnet og den fysiske omverden, og 2) lek i interaksjon barn imellom. Denne artikkelen handler først og fremst om selvvalgt og barnestyrt lek. Vi fokuserer mer på interaksjonen mellom barn enn mellom barn og voksne. Materialet viser at de voksnes måte å opptre på *har* betydning for hvordan lek oppstår og vedlikeholdes i barnehage og SFO. Derfor vil rollen til de voksne som arbeider der berøres, men bare når de virker inn på barnas interaksjon med fysiske omgivelser eller andre barn. Det at vi ikke fokuserer spesielt på voksen-barnrelasjonen i denne artikkelen, bærer ikke bud om en nedvurdering av denne relasjonen. Det er imidlertid et stort tema som fortjener å bli beskrevet og drøftet i en egen artikkel. Vi presenterer situasjonsbeskrivelser med relevans for vårt forskningsspørsmål fra lek både i barnehage og SFO. Vi har lagt vekt på at utvalget av eksempler skal yte rettferdighet til helheten i materialet. Derfor trekker vi fram eksempler som viser likhetstrekk i barns lek, men også mer spesielle eksempler som viser spredningen i materialet.

#### *Lek i interaksjon mellom barnet og den fysiske omverden*

Følgende to situasjonsbeskrivelser er hentet fra transkripsjonene fra henholdsvis barnehage- og SFO-studien:

**Barnehage:** *Fanny (17 mnd.) krabber bortover gulvet, finner en plastkopp og en plastgaffel. Fanny sitter konsentrert og putter gaffelen oppi koppen. Hun later som hun drikker av koppen. Hun ser litt rundt seg, tar koppen til munnen flere ganger. Ser på meg og smiler. Hun tar koppen til munnen og sier "Å-å-åh" så det blir en hul lyd. Dunker med gaffelen i puten som ligger ved siden av henne. Hun dunker med gaffelen litt oppi koppen og litt på puten. Stikker gaffelen i puten, later som hun drikker igjen. Slik sitter Fanny for seg selv i over fem minutter og later som hun spiser og drikker. Hun blir avledet av to lyder: ett barn som sutrer i nærheten (her ser hun alvorlig og med rynkete bryn på barnet) og en leke som et annet barn holder på med og som lager en lyd (da begynner hun å huske med kroppen og dunke mer rytmisk med gaffelen). Likevel beholder hun konsentrasjonen i sin lek med koppestellet, helt til hun går bort til en gyngestol og slipper koppestellet for å klatre opp på hesten.*

**SFO:** *Med en gang barna får lov til å komme ut, løper Roger (8 år) tvers over asfalten foran SFO-bygningen og direkte bort til området som barna kaller Klatreområdet. Han er alene og begynner umiddelbart å klatre i ett av trærne. Han svinger seg elegant opp via en brekt grein, og utforsker treet ved balansering og forsiktig klatring på de nederste greinene. Etter hvert våger han seg høyere opp i treet, og han forsøker å forflytte seg forsiktig over til taket på lekestua. Denne klatresekvensen varer i over 10 minutter, og i den perioden synes Roger å være fullstendig oppslukt i sin egen aktivitet.*

Fanny er et barn som ikke gjør så mye av seg – et barn som ikke blir så mye lagt merke til. Det er andre barn som lettere fanger de voksnes oppmerksomhet. De voksne ville gjerne ha hjelp til å se hva Fanny holdt på med, for det var så ofte de ikke hadde noe å fortelle når foreldrene kom for å hente henne. Ikke desto mindre er det fascinerende å se i hvor stor grad Fanny er i aktivitet hele dagen. I tilnærmet stillhet og for seg selv holdt hun på med små prosjekter. Eksempelet viser at Fanny er på full fart inn i "det magiske rommet" (Guss, 2003, s. 24) hvor symbolleken er, og at hun klarer å holde fokus på det hun holder på med på tross av forstyrrende lyder og inntrykk utenfra. Vi ser dette som et eksempel på et umiddelbart samspill med den fysiske omverden

og de tingene som finnes der, og det synes å bygge direkte på erfaringer som Fanny tidligere har gjort. De nye erfaringene i leken gir henne mulighet til å supplere og justere den sammenflettede helheten av følelser, bevegelsesmønster og forestillinger som hun allerede har opparbeidet, noe som trolig vil danne grunnlag for senere handlinger.

Gjennomgangen av videoopptakene fra det barna kaller "Klatreområdet" viser at Roger i begynnelsen av observasjonsperioden foretrekker klatrebevegelser med forsiktig balansering på trærnes nederste greiner. Han er ny ved denne SFOen, og har kanskje et spesielt behov for å prøve ut grunnleggende ferdigheter som han har sett andre ved denne SFOen beherske. Denne utprøvingen synes ikke å skje som en målrettet treningsprosess, men inkluderer umiddelbart og individuelt samspill med trærnes greiner i lek. I løpet av den månedslange observasjonsperioden utvikler og tilpasser Rogers bevegelsesferdigheter i klatreområdet seg kraftig – han lærer i leken.

Situasjonene som er presentert, er eksempler på hvordan barn i ulike alder lar seg inspirere til aktivitet av de fysiske omgivelsene. Dette kan ses i forhold til Merleau-Pontys beskrivelse og forklaring av kroppslig rettethet eller *intensjonalitet*. Barnas lek i de nevnte eksemplene kan tolkes som en oppfyllelse av en slik intensjonalitet; som "being-towards-the-thing through the intermediary of the body" (Merleau-Ponty, 2002, s. 127). Når barna persiperer stedets utforming, beskaffenheter, løse gjenstander, eller fenomener i sin omverden, ser de helheter som allerede har en mening for dem, og de handler spontant i samsvar med denne meningen. Det legges til grunn at barna allerede i utgangspunktet har en grunnleggende forståelse for helheten i situasjonen, og at denne forståelsen er kroppsliggjort (Løndal, 2010, 2011). Slik kroppslig forståelse og umiddelbar rettethet er kanskje mest åpenbar hos de yngste barna. Dette ser vi et eksempel på når Fanny lar seg "fange" av leker som hun finner tilsynelatende tilfeldig, eller av lyder som plutselig oppstår på stedet; en leke som gir fra seg en lyd, en bankelyd, musikk eller andre barn som ler eller gråter. Hun knytter spontane tilpassete handlinger til disse umiddelbare inntrykkene. Eller sagt med Gadamer (2004), hun blir lekt av leken, grepet av koppen og gaffelens magiske muligheter til å late som hun drikker, spiser – og samtidig utforsker lyden som blir helt annerledes når hun sier "Å-å-åh" inn i koppens hule rom. I sin spontane væremåte

i leken gjør hun verdifulle erfaringer som kan brukes i andre handlinger.

De eldre barna kan tilsynelatende være mer målrettet med hensyn til valg av aktivitet, men også de lar seg fange av de fysiske omgivelsene. Roger, som er mye eldre enn Fanny, er målrettet når han kommer løpende mot Klatreområdet. Hans intensjon ser ut til å være påvirket av en kognitiv tanke om hva han vil gjøre. Det synes som han er bevisst på at han vil klatre i trærne slik de mer erfarne barna gjør, og at han tar utfordringen på alvor. I den etterfølgende klatringen synes han likevel å handle umiddelbart i samspill med de fysiske omgivelsene. Leken synes å bli en spontan forfølgelse av en umiddelbar intensjonalitet som er rettet mot stedets fysiske utforming (Løndal, 2011). Leken ser ut til å "overspille" hans kognitive målrettethet, og senere er det situasjonen og handlingen som bestemmer hvilken retning aktiviteten skal ta. Følger vi Gadamer (2004), kan vi si at Roger "faller inn" i lek og at hans subjektive målrettethet blir overtatt av lekens selvdrivende kraft. Dette synes også å være meget positivt for Rogers utvikling av klatreferdigheter. I det han gripes av leken blir han oppslukt av interaksjonen med de fysiske omgivelsene. Denne oppslukte interaksjonen kan minne om det fenomen som Mihaly Csikszentmihalyi (1990) kaller "flow"; et fullstendig fokusert driv som oppstår når interaksjonen flyter av seg selv. Selv om det er vanskelig å forutse hvilken retning lekaktiviteten kan ta, blir Roger vesentlig flinkere til å klatre og ferdighetslæringen ser ut til å skyte fart i denne situasjonen. En slik fordelaktig side ved stedstilknyttet ferdighetslæring i lek er også påvist av lekforskere med bakgrunn i psykologi og biologi (Pellegrini, 2005; Pellegrini & Smith, 1998).

Også for Fannys del er aktiviteten direkte relatert til fysiske egenskaper ved aktivitetsstedet og de frittstående tingene som finnes der. Hvordan bevegelsene utføres i de to eksemplene, er også påvirket av Rogers og Fannys tidligere erfaringer på stedene. Fanny bruker symbollek i sin tilnærming til løse objekter i rommet, og synes å knytte dem til det hun har lært i tidligere erfaringer i dagliglivet. Faith Guss (2001, 2005) bruker begrepet *memesis* for å forklare hvordan barn ikke bare imiterer mekanisk handlinger de har sett eller erfart tidligere, men i stedet representerer, noe som innebærer fleksibilitet og gjerne også en kritikk av det som blir ansett som en ideell norm. I sin symbollek gjenskaper Fanny verden på sin egen måte. Roger viser at han kan klatre i

trær, men siden de fysiske omgivelsene er nye for ham, er han i begynnelsen vesentlig mer forsiktig i sin kroppsutfoldelse enn de mer erfarne barna. Gjennom den månedslange observasjonsperioden blir Roger stadig observert lekende alene i Klatreområdet. En situasjon hentet fra et videoopptak mot slutten av observasjonsperioden, viser at ferdighetene hans har forbedret seg raskt; han har lært av sin lekbaserte erfaring i området:

*SFO: Tone, Karen og Ellen går den faste løypa i Klatreområdet: Svinge seg opp i et av trærne via en brekt grein, hoppe over til taket på lekestua, derfra over i et annet tre for så å slenge seg via en tynn grein og ned på bakken. Det er en utfordrende løype som ikke alle tør eller kan gjennomføre enda. Tone og Karen gjennomfører løypa med fart og stil. Ellen tør ikke hoppe over fra det første treet og over til taket. Hun spør hvordan det skal gjøres, og Karen viser. Alle følger konsentrert med. Ellen vegrer seg, og går ned fra treet. Roger har fulgt med fra bakken, og påpeker at det er enkelt å hoppe fra treet og over til taket. Det virker som han har lyst til å vise jentene at han også kan, men blir vist bakerst i køen. Når hans tur kommer, svinger han seg opp via den brekte greina, og hopper raskt og sikkert over til taket. Karen følger med fra sin posisjon på taket, og spør litt imponert: Har du gjort det før?? Roger fortsetter aktiviteten sammen med jentene.*

Situasjonsbeskrivelsen viser at Roger gjennom daglig lek på stedet har utliknet ferdighetsforskjellen i forhold til andre barn som ferdes mye i Klatreområdet. Det som så ut som en målrettet inngang til klatretrening, og som utviklet seg til oppslukt lek i interaksjon med de fysiske omgivelsene har vært med på å konstituere og tilpasse forutsetningene for senere aktivitet. Dette kan ses som en kroppslig dannelsesprosess – som utvikling av det Margaret Whitehead (2010) kaller "physical literacy." Denne dannelsesprosessen synes å være avgjørende for at han senere tar spranget over i lek med andre, mer erfarne barn i dette området.

De framlagte eksemplene viser at både Fanny og Roger gjør verdifulle erfaringer med sine fysiske omgivelser, og at aktiviteten fører til læring. I vårt materiale finnes det et stort antall situasjoner der enkeltbarn gjør tilsvarende erfaringer. Det er verdt å merke seg hvorvidt lærin-



gen i lekaktiviteten er målrettet. For Fannys vedkommende synes leken å være spontan og tilfeldig helt fra begynnelsen av. Læringen er ikke målrettet, men heller erfaringsbasert læring i vid forstand. Rogers aktivitet ser ut til å ha utgangspunkt i en rasjonell og målrettet tanke, men han fanges av leken og retningen blir deretter ”bestemt” av leken selv. Ser vi på endringen over tid, er det ikke tvil om at Roger lærer klareferdigheter på dette stedet. Han *har lært* i målrettet forstand – i forhold til egne mål. Det er imidlertid usikkert om aktiviteten ville kommet i stand og fått en tilsvarende overgang til lek dersom den var igangsatt med bakgrunn i en pedagogisk formulerte målsetning. På grunn av lekens individuelle karakter og ubestemmelige retning, er det tvilsomt om den er egnet som redskap til å nå snevre mål formulert av pedagogisk personale (Tuft, 1996; Steinsholt, 2010). Våre studier viser imidlertid at den selvdrivende leken har potensial til å gi meningsbyggende erfaringer ved at det skapes en fordypet interaksjon mellom barnet og de fysiske omgivelsene. Dette er læring i vid forstand, en prosess som ligger nærmere danning enn målrettet læring (Løvlie, 2003; Midtsundstad & Willbergh, 2010; Rønsholt, 2000).

#### *Lek i interaksjon barn imellom*

Over har vi trukket fram eksempler som viser hvordan små og store barn samspiller med den fysiske omverden og at dette kan føre til læring i vid forstand. I barnehage og SFO er det mange mennesker innenfor et relativt lite område, og observasjonene viser at det skjer en utstrakt interaksjon barna imellom. Under presenteres eksempler fra henholdsvis barnehage og SFO der slik interaksjon er en viktig del av leken.

**Barnehage:** *Det er fri lek ute. Georg (30 mnd.) og Lene (38 mnd.) går inn i det lille rommet under verandaen. Ola (32 mnd.) kommer bort til døren og går inn. Georg tar en isklump og kaster ut av døren. Lene går litt fram og tilbake og småspiser på en isklump. Hun stiller seg opp og ser på Ola. Georg ser også på ham. ”Hæ”, sier Lene. Ola ser på Georg og sier ”Æsj”. Lene ser på Ola. ”Ikke”, sier hun bestemt. ”Æsj”, sier Ola. ”Det er ikke æsj”, sier Lene bestemt. Ola snur seg og går ut. Han kommer inn igjen med en gang. ”Det er godt”, forklarer Lene. Ola ser på Lene og Georg. ”Æsj”, sier han og ler. Så snur han og går ut igjen. Lene og Georg går litt lenger inn i rom-*

*met, begge spiser på isklumper. Ola kommer inn en gang til. ”Æsj”, gjentar han. Lene og Georg står med ryggen til ham, Georg snur seg og ser på ham, men snur seg igjen med ryggen til. Ola forlater rommet.*

**SFO:** *En gruppe åtteåringer og en gruppe niåringer spiller mot hvert sitt mål i ballbingen. Richard (9 år) kommer til ballbingen, og forsøker å bli med på spillet sammen med de største barna. Det ser ut som han blir oversett av de andre, og allerede etter to minutter trekker han seg ut av aktiviteten. Han henter sin egen ball som han leker/spiller/trikser med alene midt på banen. Dermed er det tre aktiviteter som løper parallelt; en gruppe mot hvert av målene, og Richard alene i midten. Denne aktiviteten holder fram slik i over et kvarter. Aktivitetsnivået er høyt. I enkelte situasjoner er Richard konfliktorientert, og kommer med ufine utrop til andre barn. Da han etter en stund spør Edward om å få bli med i deres gruppe (den ett år yngre gruppa), får han negativt svar: ”Nei, for du er så slem mot oss. Du er frekk, synes jeg.”*

De to situasjonene viser eksempler på tilsynelatende velfungerende interaksjon mellom barn i lek, men de viser også det motsatte. Fra barnehageeksempelet ser vi at Lene og Georg samspiller godt. De er venner og synes å ha en umiddelbar forståelse for hverandres handlinger. Slik forståelse kan ses som en kroppsliggjort evne til å gripe og skape mening gjennom spontan interaksjon (Adams, 2001; Merleau-Ponty, 2002), og kan ses tydelig når barna i fordypet lek følger den ustrukturerte hit-og-dit-bevegelsen som er så typisk for slik aktivitet (Gadamer, 2004). Tilsvarende intuitiv forståelse ser vi innad i de to gruppene som spiller fotball mot hvert sitt mål i ballbingen.

Sett fra en pedagogs synsvinkel er det interessant å se at interaksjon venner imellom fungerer, og at dette fører med seg framvekst og justering av bevegelsesferdigheter og sosial framferd (Greve 2007, Løndal 2010). Like avgjørende er det at pedagogen oppfatter situasjoner der samspillet ikke fungerer godt, og om det er de samme barna som er involvert hver gang. I barnehageeksempelet ser vi Ola, en gutt som ikke har så lett for å komme inn i lek med andre barn. Dette viser situasjonsbeskrivelsen også; Ola har vanskelig for å komme inn i et velfungerende samspill med Lene og Georg. Mens Lene og Georg

er innforstått med at isklumpene i leken er noe annet enn bare isklumper, viser Olas kommentar om at de er "æsj" at han ikke har oppfattet den innebygde meningen i leken, at det hele er "på lek." Kanskje er dette noe av bakgrunnen for Olas problem med å komme inn i lek med andre; at han har problem med å gripe den underbevisste metakommunikasjonen som ligger i lekehandlingene samt grenseoppgangene mellom lek og ikke lek (Bateson, 1972; Schwartzman, 1978). Dette ser ut til å skape dårlig grobunn for interaksjon, noe som blir forsterket ved at Lene og Georg beskytter sin delte verden mot "inntrengere," blant annet ved å lukke seg inne i det lille rommet under verandaen. Når det likevel kommer en inntrenger, blir han ignorert og avvist av både Lene og Georg. Det synes som om Lene beskytter vennskapet med Georg og den aktiviteten de holder på med, ved å avvise Olas synspunkter om at det er "æsj" å spise isklumper. Dette understrekes ved at både Lene og Georg snur seg med ryggen til Ola. Ola oppfatter avvissningen og går ut. På denne måten styrker Lene og Georg det som kan være opplevelsen av å være et "vi": "vi" mot "du." Eli Åm (1989) forklarer en tilsvarende situasjon fra en barnehage med at den ligger i spenningsfeltet mellom maktspill og lek. Hun mener at begge disse polene må tas i betraktning siden de er typiske for sosial rollelek. Hos maktspilllets aktører er selvbevisstheten sterkere enn lekens selvforghlemmelse, noe som synes å stemme for Lene og Georg i eksempelet over. Dette vil nok kunne oppleves positivt for de to som er innenfor vennskapsgruppen, men tilsvarende negativt for den som avvises (Broström, 1998).

Avvisning og utestengelse fra lek vises tydelig i eksempelet med fjerdeklassegutten Richard i SFO-eksempelet. Ved skoleårets start kom han som ny til denne SFOen. Det var hans tredje skole og SFO. I utgangspunktet hadde han ingen venner her, og han oppsøkte lek og samvær med andre barn i ballbingen. Den gjengitte situasjonsbeskrivelsen er hentet fra en observasjon som ble foretatt tidlig på høsten og viser at han har vanskelig for å få innpass i barnegruppene. Han trekker seg ut av den jevnaldrende gruppa når han ikke oppnår tilstrekkelig respons. Den yngre gruppa regelrett nekter ham å være med. Dette begrunnes i at han er "slem og frekk." For Richards vedkommende er det ikke innlærte bevegelsesferdigheter det skorter på, men heller evnen til tilpasset, sosialt maktspill med andre barn (Ladd, 2005; Lamer, 1997). Richards situasjon

minner om et fenomen som Stig Broström (1998) beskriver i boken Sosial kompetanse og samspill: Barn som gjentatte ganger forsøker å få innpass i sosial lek, men som stenges ute. Dette kan føre til at barnet reagerer med apati eller med aggressivitet. Richard synes å ha vanskelig for å oppnå et velfungerende samspill i lek med de andre barna, og han synes dermed ikke å oppleve dannelsesprosessen i ballbingen som noe positivt. Han viser ikke en umiddelbar forståelse for de andre barnas handlinger overfor ham, og han reagerer med aggresjon. Samspillet har en annen side også: De andre barna ser ikke ut til å forstå hans handlinger overfor dem, og de velger å overse eller avvise ham. Dermed blir han ekskludert fra felles lek med andre barn. Observasjoner foretatt senere på høsten, viser at situasjonen bedrer seg litt, men det blir langt fra tilfredsstillende for Richard. I intervju foretatt noen måneder senere, uttrykker han at han føler seg utestengt, og at dette gjør ham veldig trist.

Når det gjelder Ola fra barnehageeksempelet, er ikke utestengelsen så bastant som for Richards vedkommende. Heller enn manglende intuitiv samspillsevne barna imellom, er det venneparets hegning om et eksklusivt vennskap som er grunnen til avvissningen av Ola. Sett fra en barnehagepedagogisk synsvinkel er det verdt å merke seg slike situasjoner. Er dette et tilfeldig eksempel, eller blir Ola stadig utestengt fra felles lek – som Richard? Det totale observasjonsmaterialet kan tyde på det; han har ord på seg for å ødelegge i leksituasjoner, og dette preger de andre barna og de voksne i barnehagen sin måte å nærme seg ham. Dermed vil vi rette søkelyset mot de voksnes rolle i institusjoner som legger så sterk vekt på selvvalgt og barnestyrt lek som barnehager og SFOer gjør. Barn kan ikke tvinges inn i et samspill som gir positiv utvikling til alle i alle situasjoner, men de voksne kan spille en rolle med hensyn til å legge til rette for et fungerende samspill for alle barna i gruppen – også i barnestyrt lek (Broström, 1998). Dette er noe vi ser tendenser til i en annen observasjon der Ola deltar:

**Barnehage:** *Ola har sett i en bok om Karius og Baktus sammen med Oda, en av de voksne. Han holder fremdeles boken i hånden og løper bort til sofaen der Kurt (25 mnd.) holder på å bære madrassputer for å bygge et hus. "Ikke ødelegg," sier Kurt idet Ola kommer bort. Ola løper bort og stiller seg ved en av veggene til huset. "Nei, ikke ødelegg," gjentar Kurt. Han kommer bærende med en ny madrass. "Kan-*

*skje han kan være med?” sier Oda. ”For du bygger et ganske stort hus.” ”Lage,” sier Ola entusiastisk og løper bort til sofaen for å hente en ny madrasspute. Leken varer i ca. 10 minutter, og den innebærer både at hytta blir revet ned og bygget opp igjen – og Ola er delaktig i alt sammen.*

Her ser vi at den voksnes forsiktige og oppmuntrende inngripen fører til en samspillsituasjon der Ola og Kurt tilsynelatende fungerer godt sammen, og hvor gjensidig sosial forståelse har mulighet til å bli fremmet. Det er grunn til å spørre om en tilsvarende tilpasset inngripen i eksempelet med Richard i ballbingen kunne fremme læring av sosialt samspill barna imellom. Eksemplene fra lek i interaksjon barn imellom viser kompleksiteten i barns lek med andre barn. Her ser vi at leken har potensial til å bidra til utvikling av gjensidig forståelse mellom barn, men vi ser også eksempler på hegning om vennskap og på utestengelse og makt. Eksemplene viser at barn kan erfare vanskelige og problemfylte sider ved sosialt samspill gjennom lek (Grieshaber & Mc Ardle, 2010). Lek er på ingen måte en idyll. Avhengig av posisjon i gruppen kan barnet erfare det å være en person som andre ønsker å leke med, men det kan også erfare det motsatte. Eksemplene er typiske ut fra vårt samlede datamateriale og viser at barn kan formidle utestengelse og ignorering gjennom både kroppslige gester og gjennom verbal tale. Ole Fredrik Lillemyr (2011) trekker frem selvoppfatning som en viktig faktor når det gjelder hva barn ønsker å gå inn i av videre utfordringer, både sosialt og kognitivt. Vi vil hevde at motgang ikke er ensidig negativt for læring i vid forstand. Livet er komplekst, og innebærer også å erfare vanskeligheter. Det blir summen av disse erfaringene som blir avgjørende for om barns læring vil danne grunnlag for videre lek og læring, eller om vanskelighetene blir så store og uoverkommelige at de kan føre til det motsatte. Det er derfor viktig at voksne både i barnehage og SFO er til stede i barns hverdag og kan hjelpe barn som av ulike grunner ikke kommer inn i lek med jevnaldrende.

**AVSLUTTENDE DRØFTING: LÆRING FOR LEK**  
I denne artikkelen har vi vist at styringsdokumentene for barnehage og SFO legger stor vekt på lek, men at det er en glidning mot målrettet læring ved at leken i større grad enn tidligere er forventet å være læringsstøttende i forhold til

skolefag. Vi har ønsket å diskutere hvorvidt barna kan gå glipp av viktige kvaliteter som ligger til grunn for læring dersom tid til selvvalgt og barnestyrt lek blir redusert. Gjennom eksempler fra barnas erfaringer har vi vist at leken kan føre til læring i vid forstand. I barnas spontane interaksjon med de fysiske omgivelsene blir forståelsen for aktivitetsstedet med sin utforming, beskaffenhet og utrustning utfordret og justert. Nye bevegelsesmønstre og symbolske handlinger blir erfart og kroppsliggjort, og eksisterende handlinger blir tilpasset relevante situasjoner i leken. Tilpasset interaksjon med de fysiske omgivelsene synes også å bidra positivt til enkeltbarns evne og lyst til å ta steget inn i lek med andre barn. Videre blir sosiale samværsformer og kroppslige handlinger erfart, utfordret og justert i lekende samspill barna imellom. Til sammen er dette erfaringer som er viktige i barnas helhetlige livsverden; det er med på å fremme deres forståelse for den fysiske og den sosiale omverden. Denne form for læring kan knyttes til begrepet danning; det bidrar til barnets helhetlige utvikling eller modning. Barnas lek er dannende siden den skaper en levende vekselvirkning mellom barnet og verden.

Hvilken betydning har det at barna lærer i lek i barnehage og SFO? Vårt anliggende har ikke vært å undersøke hvorvidt interaksjonen mellom barnet og verden som skapes i leken, kan bidra til innlæring av teoretiske skolefag eller andre målformulerte ferdigheter. Vårt fokus har vært rettet mot hvordan barn erfarer leken som barn; vi har ønsket å se barnet som subjekt helt fra begynnelsen av livet, og ikke som objekt som bare skal påvirkes og formes. Det som er framtrødende i våre studier, og som synes å være viktig for de involverte barnas subjektive erfaring, er den betydning læring i lek har for opplevelsen her og nå og for videre lek. Det som utforskes og repeteres i lekens intuitive samspill med omverden, er viktig for barnas opplevelse av glede og trivsel, og det synes å føre med seg ferdigheter i kroppsbewegelse og sosial framferd som er avgjørende for barnets samspill i senere leksituasjoner. Dette gjelder både de små hverdagsituasjonene og de barrierebrytende vågestykkene. Fannys læring i hverdagslig symbollek i et lekerom i barnehagen åpner for større variasjon i leken på stedet. Rogers læring av grunnleggende bevegelsesmønstre i Klatreområdet bidrar til større mobilitet og bedre klatreferdigheter, og den baner vei over i lek med barn som er mer erfarne i dette området. Fra Fannys og Rogers nye utgangspunkt kan lekens

dannende virkning i samspill med fysiske omgivelser og andre mennesker gå videre, og videre, og videre. Slik ser vi at leken fører til læring i vidforstand, og at denne læringen får direkte innvirkning på videre lek.

Vi har sett eksempler på hvordan voksne i barnehage og SFO kan fremme læring i lek gjennom sin tilnærming til barn og situasjon. Vi ser et stort potensial i bevisstgjøring rundt dette. Det synes som om *aktiv deltakelse* og *anerkjennelse* fra den voksnes side er viktige stikkord i denne forbindelse. En videre drøfting av de voksnes muligheter og ansvar med hensyn til barns lek og læring faller imidlertid utenfor rammen for denne artikkelen. Vi ser likevel behov for å rette søkelyset mot dette viktige temaet og vil komme tilbake til dette i en senere artikkel.

#### REFERANSER

- Adams, H. (2001). Merleau-Ponty and the advent of meaning: From consummate reciprocity to ambiguous reversibility. *Continental Philosophy Review*, 34(2), 203–224.
- Bae, B. (2012). Kraften i lekende samspill: Potensial for medvirkning og ytringsfrihet. I: B. Bae (red.). *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette* (sid. 33–56). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. San Fransisco: Chandler.
- Bengtsson, J. (2001). *Sammanflätningar: Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2004). Inledning. I J. Bengtsson (red.), *Utmaningar i filosofisk pedagogik* (sid. 5–13). Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. London: Paradigm.
- Biesta, G. (2011). From learning cultures to educational cultures: Values and judgements in educational research and educational improvement. *International Journal of Early Childhood*, 43(3), 99–210.
- Bjorklund, D., & Green, B. (1992). The adaptive nature of cognitive immaturity. *American Psychologist*, 47, 46–54.
- Brekke, M. (2006). Analyse og fortolkning av tekst i forskningen. I M. Brekke (red.), *Å begripe teksten: Om grep og begrep i tekstanalyse* (sid. 19–38). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Broström, S. (1998). *Sosial kompetance og samvær: Vi er venner ik'?* Århus: Systeme.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper.
- Damon, W. (1984). Peer education: The untapped potential. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5(4), 331–343.
- De forente nasjoner (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D., & Berk, L. E. (2010). Playing around in school: Implications for learning and educational policy. In A. Pellegrini (red.), *The Oxford handbook of play* (sid. 341–363). New York: Oxford University Press.
- Frønes, I. (2011). *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen.
- Gadamer, H. G. (2004). *Truth and method*. London: Continuum.
- Greve, A. (1994). *Forskolelærerens historie i Norge 1920–65*. BVAs skriftserie nr. 1/1994. Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk. Oslo: Barnevernsakademiet.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. HiO-rapport 2007, 17. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Griehaber, S., & McArdle, F. (2010). *The trouble with play*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Guss, F. (2001). *Drama performance in children's play-culture: The possibilities and significance of form*. HiO-rapport 2001, 6. Avhandling (ph.d.). Oslo: Høgskolen i Oslo, rapport nr. 6.
- Guss, F. (2003). To magiske rom: Om forholdet mellom dramatisk lek og teaterkunst. I F. Guss (red.), *Lekens drama 1. En artikkelsamling*. HiO-rapport 2003, nr. 29 (sid. 19–38). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Guss, F. (2005). Reconceptualizing play: Aesthetic self-definitions. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(3): 233–243.
- Haug, P. (1994). Skolefritidsordningene, bakgrunn og utvikling. I H. Liden, A. Øie, & P. Haug (red.), *Mellom skole og fritid* (sid. 14–27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (1996). *Barnehage på skule: Evaluering av kjernetilbud og skulefritidsordning for 6-åringar*. NOSEB-rapport nr. 43. Trondheim, Norsk senter for barneforskning.
- Huizinga, J. (1955). *Homo ludens: A study of the play element in culture*. Boston: Bacon.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity.
- Jarning, H. (2010). Resultater som teller: Kunnskapskontroll og resultater i skolens århundre. I E. Elstad, & K. Sivesind (red.), *PISA: Sannheten om skolen?* (sid. 199–221). Oslo: Universitetsforlaget.

- Johnson, B. R. (1997). Examining the validity structure of qualitative research. *Education*, 118(2), 282–292.
- KD (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (2007). ... og ingen stod igjen. *Tidlig innsats for livslang læring. St.meld. nr. 16 (2006–2007)*. <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDPDFS.pdf> [lastet ned 03.03.2012].
- KD (2009). *Kvalitet i barnehagen. St.meld. nr. 16 (2006–2007)*. <http://www.regjeringen.no/pages/2197014/PDFS/STM200820090041000DDDPDFS.pdf> [lastet ned 03.03.2012].
- KD (2010). *Med forskertrang og lekelyst. NOU 2010: 8*. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/nou-2010-8/13.html?id=616273> [lastet ned 03.03.2012].
- KD (2011a). *Lov om barnehager*. <http://www.lovdata.no/all/hl-20050617-064.html> [lastet ned 03.03.2012].
- KD (2011b). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html> [lastet ned 03.03.2012].
- KUF (1993). ... vi smaa, en Alen lange. *Om 6-åringer i skolen: Konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold. St.meld. nr. 40 (1992–1993)*. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.
- KUF (1998). *Lov og forskrifter om skolefritidsordningen. Rundskriv F-066-98*. [http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-I/kuf/260906/1998/rundskriv\\_f-066-98.html?id=260913](http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-I/kuf/260906/1998/rundskriv_f-066-98.html?id=260913) [lastet ned 03.03.2012].
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., & Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft: Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier*. Århus: Klim.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. New Haven: Yale University Press.
- Lamer, K. (1997): *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse*. Teoriboka. Oslo: Universitetsforlaget.
- Liedman, S.-E. (2004). Bildning, frihet och motstånd. I A. Burman, & P. Sundgren (red.), *Bildning* (sid. 381–399). Göteborg: Daidalos.
- Lillemyr, O.F. (2011). *Lek: Opplevelse: Læring i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lippitz, W. (2007). Foreignness and otherness in pedagogical contexts. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 76–96.
- Løndal, K. (2010). *Revelations in bodily play: A study among children in an after-school programme*. Avhandling (ph.d.). Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Løndal, K. (2011). Bodily play in the after-school programme. Fulfillment of intentionality in interaction between body and place. *American Journal of Play*, 3(3), 385–407.
- Løndal, K., & Bergsjø, C.H. (2005). *Fysisk aktivitet i skolefritidsordningen: En undersøkelse i fire skolefritidsordninger i Oslo. HiO-rapport 2005, 14*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Løvlie, L. (2003). The Promise of Bildung. I L. Løvlie, K. P. Mortensen, & S. E. Nordenbo (red.), *Educating humanity. Bildung in Postmodernity* (sid. 151–170). Oxford: Blackwell.
- Merleau-Ponty, M. (1964). The child's relations with others. I J.M. Edie (red.), *The primacy of perception and other essays on phenomenological psychology, the philosophy of art, history and politics* (sid. 96–155). Evanstone: Northwestern university press.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Midsundstad, J. H., & Willbergh, I. (2010). Introduksjon. I J. H. Midsundstad, & I. Willbergh (red.), *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (sid. 10–18). Oslo: Cappelen.
- Näsman, E. (1994). Individualisation and institutionalisation of children in today's Europe. I J. Qvortrup, M. Brady, G. Sgritta, & H. Wintersberger (red.), *Childhood matters: Social theory, practice and politics* (sid. 165–187). Aldershot: Avebury.
- Oslo kommune (2008a). SFO blir Aktivitetsskolen. [http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internett%20%28UDE%29/Aktivitetsskolen/aktivitetsskolen\\_brosjyre\\_lowres.pdf](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internett%20%28UDE%29/Aktivitetsskolen/aktivitetsskolen_brosjyre_lowres.pdf) [lastet ned 03.03.2012].
- Oslo kommune (2008b). *Rammeplan for Aktivitetsskolen*. [http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internett%20%28UDE%29/PED/Dok/Rplan\\_Askolen.pdf](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internett%20%28UDE%29/PED/Dok/Rplan_Askolen.pdf) [lastet ned 03.03.2012].
- Oslo kommune (2011). *Prosjektmandat "Oslobarnehagen"*. [http://www.byrådsavdeling-for-kultur-og-utdanning.oslo.kommune.no/getfile.php/byr%C3%A5dsavdeling%20for%20kultur%20og%20utdanning%20%28KOU%29/Internett%20%28KOU%29/Dokumenter/Prosjektmandat%20Oslobarnehagen%204.0\\_ENDELIG.pdf](http://www.byrådsavdeling-for-kultur-og-utdanning.oslo.kommune.no/getfile.php/byr%C3%A5dsavdeling%20for%20kultur%20og%20utdanning%20%28KOU%29/Internett%20%28KOU%29/Dokumenter/Prosjektmandat%20Oslobarnehagen%204.0_ENDELIG.pdf) [lastet ned 03.03.2012].

- Pellegrini, A.D. (2005). *Recess: Its role in education and development*. Mahwah: Erlbaum.
- Pellegrini, A.D. (2009). Research and policy on children's play. *Child Development Perspectives*, 3, 131–136.
- Pellegrini, A.D., & Smith, P.K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69(3), 577–598
- Prout, A. (2005). *The future of childhood: Towards the interdisciplinary study of children*. London: Routledge Falmer.
- Qvortrup, J. (1994). Childhood matters: An Introduction. I J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, & H. Wintersberger (red.), *Childhood matters: Social theory, practice and politics* (sid. 1–23). Aldershot: Avebury.
- Qvortrup, J. (2002). Barndom mellom børs og katedral. I J. Qvortrup, & O. Stafseng (red.), *Barn mellom børs og katedral* (sid. 9–29). Oslo: Abstrakt forlag.
- Rasmussen, T. H. (1992). *Orden og kaos: Elementære grundkræfter i leg*. Brøndby: Semi-forlaget.
- Rønholt, H. (2000). Dannelse og kompetence. In H. Rønholt, & B. Peitersen (red.), *Idrætsundervisning: En grundbog i idrætsdidaktik*. København: Museum Tusulanum.
- Schwartzman, H.B. (1978). *Transformations: The anthropology of children's play*. New York: Plenum.
- Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologi: Udvikling i en forandret verden*. København: Hans Reitzel.
- SSB (2011). Barnehager. Endelige tall 2010. <http://www.ssb.no/barnehager/> [lastet ned 03.03.2012].
- Stefansen, K. (2004). Fritid og sosial deltakelse. I M. Sandbæk (red.), *Barns levekår. NOVA Rapport11/2004* (sid. 109–126). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Steinsholt, K. (1998). *Lett som en lek?* Trondheim: Tapir.
- Steinsholt, K. (2010). Vi må miste oss selv for å finne oss selv igjen: Lek erfaring og danning hos Hans-Georg Gadamer. I K. Steinsholt, & K. P. Gurholt (red.), *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og danning* (sid. 101–119). Trondheim: Tapir.
- Sunderman, G. L., Tracey, C.A., Kim, J., & Orfield, G. (2004). *Listening to teachers: Classroom realities and No Child Left Behind*. Cambridge, MA: The Civil Rights Project at Harvard University.
- Sutton-Smith, B. (2001). *The ambiguity of play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tuft, K. (1996). *Der Begriff des Spiels, Arbeitspapier fra Center for Kulturforskning nr. 33-96*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- U-dir (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- van Daal, V., Solheim, R.G., Gabrielsen, N.N., & Begnum, A.C. (2007). *Norske elevers leseinnnsats og leseferdigheter: Resultater for fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Ontario: Althouse.
- Ward, P., & Lee, M.A. (2005). Peer-assisted learning in physical education: A review of theory and research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(3), 205–225.
- Welsh, T. (2010). Translator's introduction. I M. Merleau-Ponty, *Child psychology and pedagogy: The Sorbonne lectures 1949–1952* (sid. ix–xix). Evanston: Northwestern University Press.
- Whitehead, M. (2010). *Physical literacy throughout the lifecourse*. London: Routledge.
- Zeiher, H. (2001). Children's island in space and time: The impact of spatial differentiation on children's way of shaping social life. I M. du Bois-Reymond, H. Sunker, & H. Kruger (red.), *Childhood in Europe: Approaches, trends, findings* (sid.139–160). New York: Peter Lang.
- Øksnes, M. (2008). "Hvis det er noe vi ikke får lov til, så sniker vi oss til det!": Perspektiver på fritid og barns muligheter til å skape alternative fluktlinjer. *Doktoravhandlinger ved NTNU*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet: Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen.
- Øksnes, M., & Brønstad, E. S. (2011). Vi snik oss te å lek: Om å anerkjenne barndommen og lekens egenverdi. I: V. Glaser, K. H.Moen, S. Mørreaunet, & F. Søbstad, (red.), *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen* (sid. 231–242). Oslo: Universitetsforlaget.
- Østerud, S. (2007). Krever medietutviklingen en ny dannelsesstenkning? I S. Vettenranta (red.), *Mediedanning og mediepedagogikk* (sid. 34–61). Oslo: Gyldendal.