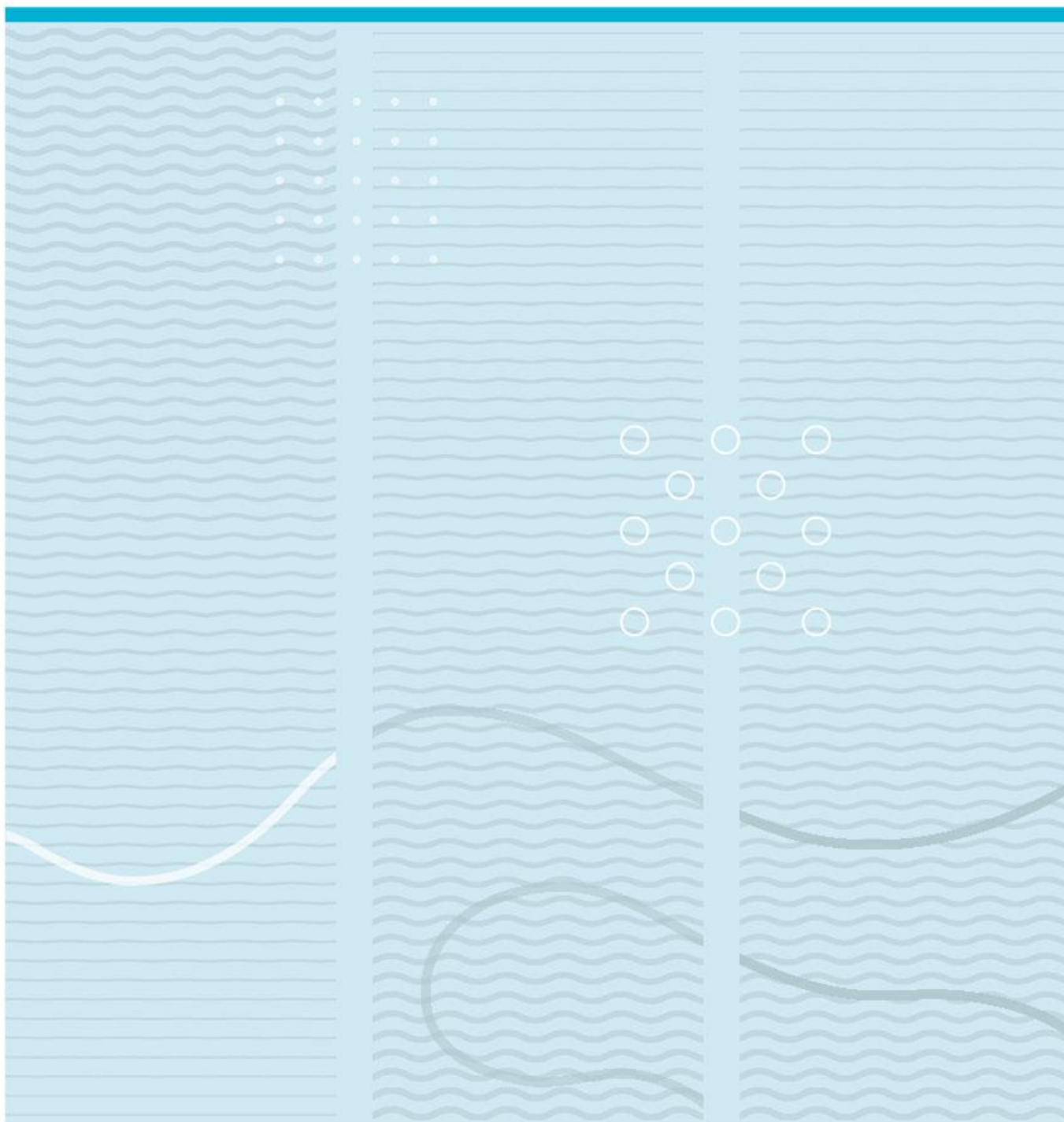


Lotte Herdlevær Engelién

Hva påvirker vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn?



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2020 Lotte Herdlevær Engelién

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Masterstudien er en instrumentell kasestudie av en 1. trinnsguppe. Den undersøker hva som påvirker vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn. Hensikten har vært å få tak i et barneperspektiv på dette. Til grunn for masterstudien ligger en vurdering av barn som sosiale aktører og eksperter på egne liv. Når barns perspektiver og stemmer forsøkes lyttet til og løftet frem, får dette konsekvenser for valg av blant annet informanter og datainnsamlingsmetoder. Her er det elever på 1. trinn som blir spurt og lyttet til om et tema de må regnes som eksperter på: *leken*. Metodene skulle legge til rette for at elevenes ulike stemmer ble hørt og måtte derfor ta høyde for at barn uttrykker seg på ulike måter. Verbalspråket er hverken alltid eller for alle barn den foretrukne kommunikasjonsformen. Her benyttes derfor en «mosaic approach» (Clark, 2005) til problemstilling og forskningsspørsmål. I tillegg til deltakende observasjon, er det gjennomført to gruppeintervjuer med elever på 1. trinn og de har selv tatt bilder av sine lekesteder i skolens uteområde. Masterstudien indikerer at vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn påvirkes av hvordan skolens fysiske miljø er utformet, hvilke gjenstander elevene har tilgang til, relasjonelle faktorer i miljøet og de ansatte i skolen sine kunnskaper om og holdninger til lek. Når lærere og assistenter i småskolen skal legge til rette for mer lekbasert læring, må de lytte til og følge opp elevene sine initiativer. Elevene må føle eierskap til leken og de må oppleve at sentrale kjennetegn ved lek ikke blir borte i bestrebelsene på å gjøre leken «nyttig». Også den lekbaserte læringen bør inkludere elementer som elevene selv regner som sentrale trekk ved lek. Elevene som deltok som informanter og medforskere i masterstudien, løftet frem at lek er lystbetont og frivillig, lek er bevegelse og lek er å være sammen.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse.....	4
Forord	6
1. Innledning.....	7
1.1. Tema og problemformulering	8
1.2. Avgrensning av oppgaven.....	9
1.2.1. Barneperspektivet	9
2. Tidligere forskning	10
2.1. Barn som ikke deltar i lek	10
2.2. Det fysiske miljøets innvirkning på leken	11
2.3. Pedagoger sine roller i barns lek	12
2.4. Sammenhenger mellom lek og læring	13
3. Teoretiske perspektiver og sentrale begreper	13
3.1. Lek som fenomen	14
3.2. Lek og læring	15
3.3. Handlingsmuligheter i lekemiljøet	16
3.4. Lærere og assistenter sitt ansvar og roller i lekemiljøet	18
3.5. Relasjonelle faktorer i barns lek	18
3.6. Lekdeprivasjon	20
4. Studiens vitenskapsteoretiske utgangspunkt og metodologiske overveielser	20
4.1. Et sosialkonstruktivistisk perspektiv	20
4.2. Kvalitative metoder	21
4.3. Kasusstudie som design	23
4.4. Observasjon som metode.....	25
4.5. Intervju som metode.....	28
4.5.1. Gruppeintervjuer	29
4.5.2. Gruppeintervjuer med barn	30
4.6. Utvalg	32
4.7. Presentasjon av forskningsdeltakernes kontekst	32
4.8. Gjennomføring av undersøkelsen	34
5. Etiske refleksjoner	37
5.1. Forskningsetiske retningslinjer	37
5.2. Barn som informanter og medforskere.....	39
5.3. Forskerrefleksivitet.....	41

6.	Analyse.....	42
6.1.	Analyseprosessen	44
6.2.	Presentasjon av empiri	48
6.2.1.	Lekens kjennetegn	48
6.2.2.	Lekemiljø.....	50
6.2.3.	Barrierer for lek.....	56
7.	Drøfting.....	58
7.1.	Betydningen av å få leke	58
7.1.1.	Barns rett til lek	59
7.1.2.	Leken fra et barneperspektiv.....	59
7.1.3.	Lekens «velsignelser».....	61
7.1.4.	Å stå utenfor leken	62
7.2.	Miljøets betydning for deltakelse i lek	63
7.2.1.	Det fysiske lekemiljøet	63
7.2.2.	Gjenstander i lekemiljøet.....	65
7.2.3.	Andre personer i lekemiljøet	66
7.2.4.	Lærere og assistenter sin betydning for elevenes deltakelse i lek	67
8.	Vurdering av undersøkelsens kvalitet	70
9.	Oppsummering og avsluttende kommentarer	72
	Referanser	74
	Vedlegg.....	81

Forord

Jeg vil rette en stor takk til elevene, lærerne og assistentene som har hjulpet meg i arbeidet med masteroppgaven min. Jeg ble så godt tatt imot! Elevene inviterte meg inn i samtaler og lek, og lot meg få «gå på besøk i deres verdener». Dette har gitt meg erfaringer som jeg ikke kommer til å glemme.

Jeg må også takke henne som har gitt meg så mange gode råd og som har lært meg så mye underveis i arbeidet med masteroppgaven. Jeg kunne ikke bedt om en bedre veileder enn Hilde Dehnæs Hogsnes. Jeg har fått konstruktive tilbakemeldinger, men Hilde har formidlet disse på en måte som bare har inspirert og motivert meg til å gjøre mer og jobbe hardere. Denne oppgaven hadde ikke blitt slutført uten hennes hjelp og støtte.

Jeg hadde heller ikke klart å slutføre denne masteroppgaven uten viktig emosjonell støtte fra mine kjære foreldre, Marte Herdlevær og Tore Engelién. Oppløftende og fine samtaler over gode måltider sammen med dem har vært avgjørende for å holde motivasjonen og humøret oppe.

Hønefoss, mai 2020

Lotte Herdlevær Engelién

1. Innledning

Fra og med skolestart høsten 2020 vil elever i den norske grunnskolen møte nye læreplaner i de enkelte fagene og en ny overordnet del av læreplanverket. For de yngste barna i skolen sin del har mye av debatten omkring implementeringen av den såkalte *fagfornyelsen* dreid seg om behovet for mer *lekbasert læring*. I *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* fastslås lekens betydning for de yngste elevenes trivsel og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det pekes også på hvordan leken muliggjør kreativ og meningsfylt læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevene på 1. og 2. trinn skal blant annet møte et norskfag som lærer dem å leke med språket på kreative måter, å uttrykke tekstopplevelser gjennom lek og å leke med rim og rytme (Utdanningsdirektoratet, 2019b). De skal møte et matematikkfag som lærer dem å utforske tall, mengder og telling i lek, å utforske og bruke addisjon og subtraksjon i lek og å lage og følge regler og instruksjoner i lek og spill (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I begge læreplaner understrekes det at læreren «skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved å la elevene være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine» (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Dette fornyede fokuset på *leken* i skolen må sees i sammenheng med at flere har pekt på at intensjonene med Reform 97 aldri ble fulgt opp i praksis (Haug, 2015, 2019). En av forutsetningene for å innføre skolestart for seksåringene var at det beste fra barnehagen skulle forenes med det beste fra skolen (Haug, 2019).

Seksåringene skulle erfare at arbeidsmåtene de kjente fra barnehagen også skulle prege det første året deres på skolen (Haug, 2019). De skulle oppleve at skolen anerkjente verdien av kunnskapene og erfaringene de hadde med seg fra barnehagen, og bygget videre på disse. Da måtte skolen ta konsekvensene av at leken var å betrakte som de 5 og 6 år gamle skolestarternes måte å være og lære på (Jans, 2004; Haug, 2019). De viktige erfaringene de hadde gjort seg gjennom og i forbindelse med lek i barnehagen, måtte tas på alvor. Det skulle imidlertid vise seg at man «hadde lova for mykje på vegner av dei som arbeidde i skulen» (Haug, 2015, s. 413). Haug (2019) påpeker at krav til og prioritering av elevenes faglige læring skulle fortrenge leken på 1. trinn allerede fra tidlig på 2000-tallet.

Konsekvensene av denne neglijseringen av leken har vært at skolestarterne har møtt en skolehverdag som ikke er tilpasset deres forutsetninger og behov. Overgangen fra barnehage til skole har blitt vanskelig for enkelte barn (Broström, 2019). Det ser ut til at den mangelfulle tilpasningen fra skolens side har gått særlig hardt ut over elever med behov for særskilt tilrettelegging av opplæringen, og den har bidratt til å øke kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner (NOU 2019: 3). Lillejord, Børte og Nesje (2018) understreker hvor presserende det er å få utviklet en lekbasert pedagogikk for de yngste elevene i skolen. Det ser ut til at det råder forvirring og misforståelse omkring hva tidlig innsats innebærer. Enkelte ser ut til å tolke tidlig innsats som et krav om flere lærerstyrte aktiviteter i barnehagen (Lillejord mfl., 2018). For å lykkes med lekbasert læring må lærerne på småskoletrinnet ha kunnskaper om barns utvikling og om sentrale kjennetegn ved lek (Lillejord mfl., 2018). Heller enn et mer barnesentrert småskoletrinn, har man imidlertid sett en økt *skolifisering* av barnehagen (FN, 2013; Lillejord mfl., 2018).

I 2013 advarte FN om at barns rett til lek så ut til å være truet. I generell kommentar nr. 17 til artikkel 31 om barns rett til lek, hvile og fritid uttrykker FN bekymring for at betydningen av at barn får leke blir møtt med lite forståelse (FN, 2013). I kommentaren listes det opp en rekke «trusler» mot barns rett til å delta i lek. Når den norske regjeringen, i en strategi for å «slå ned Korona-viruset», så seg nødt til å ty til det de omtalte som «de mest inngripende tiltak vi har hatt i fredstid», skulle dette representere enda en trussel mot barns rett til lek. Skoler og barnehager ble holdt stengt i omkring to måneder. Barn skulle praktisere sosial distansering og deres kontakt med andre utenfor familien skulle begrenses. I en kronikk publisert i VG 4. mai tok Sundsdal, Øksnes, Evenshaug, Nome og Løvlie til orde for at skolen måtte ønske elevene tilbake ved å la dem «gjenerobre hverdagen på sin egen måte: gjennom lek!» (Sundsdal mfl., 2020).

1.1.Tema og problemformulering

Før skolene og barnehagene stengte fredag 13. mars, hadde jeg rukket å tilbringe to uker sammen med en 1. trinnsguppe som skulle utgjøre ett av to kasus i en komparativ kasusstudie. De to siste ukene i mars skulle tilbringes sammen med en barnehagegruppe. Jeg hadde rekruttert informanter jeg oppfattet som eksperter på temaet jeg ønsket å undersøke. Det var de yngste i skolen og store og små i barnehagen som «kunne» lek. Fagfornyelsen (St.meld. nr. 28 (2015-2016)), Stoltenberg-utvalgets rapport (NOU 2019: 3) og inkluderingsmeldingen (St.meld. nr. 6 (2019-2020)) hadde satt lek på dagsordenen, men helt siden jeg fullførte grunnskolelærerutdanningen i 2016, hadde jeg kjent på et stort, og økende, behov for å lære mer om lek og om erfaringene de yngste elevene har med seg fra barnehagen. Jeg søkte barn sine perspektiver på hva som gjør lek så viktig, hva som kan utgjøre barrierer for deltakelse i lek og hvordan vi i skolen kan bedre vilkårene for deltakelse i lek. Når lærere og assistenter på småskoletrinnet skal realisere en praksis som anerkjenner at lek er «nødvendig for trivsel og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017), må de vite hvordan dette ser ut i praksis. Jeg var av den klare oppfatning at skolen kunne lære av leken som fant sted i barnehagen, av barnehagebarn og av de yngste elevene i skolen sine perspektiver på, tanker om og erfaringer med lek. Siktemålet var å kunne bidra til refleksjon og debatt omkring hvordan barrierene for lekdeltakelse kan reduseres og/eller fjernes. Når skolestengingen hindret meg fra å samle inn data sammen med barnehagegruppen, måtte jeg endre undersøkelsens utforming og fokus noe. Det som skulle være en komparativ kasusstudie av *vilkårene for deltakelse i lek i barnehage og skole*, ble nå en undersøkelse av ett enkelt kasus for å få innsikt i spørsmål av mer generell betydning, en såkalt instrumentell kasusstudie (Stake, 1995). Kasusstudien skulle undersøke *hva som påvirker vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn*.

Forskningsspørsmålene jeg søkte å få svar på, lød som følger:

- Hva forteller barna selv, gjennom ord og handling, om betydningen av og vilkårene for deltakelse i lek?
- Hvordan påvirker lærere og assistenter i skolen vilkårene for deltakelse i lek?
- Hva betyr miljøet for mulighetene til å delta i lek?
- Hva utgjør barrierer for deltakelse i lek på 1. trinn?

1.2. Avgrensning av oppgaven

I undersøkelsen av vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn søkte jeg å nærme meg et barneperspektiv. Dette har fått konsekvenser for blant annet metodevalg, fremgangsmåter, valg av informanter, tolkning og analyse. Det vurderes for eksempel ikke som hensiktsmessig å intervjuere voksne om barns liv og erfaringer, da de ikke kan fungere som stedfortredere for barn (Soffer & Ben-Arieh, 2014). Under gjør jeg kort rede for hva barneperspektivet innebærer.

1.2.1. Barneperspektivet

I forsøkene på å beskrive vår samtid tas det gjerne i bruk ord som kompleksitet, individualisering, globalisering, teknologi, informasjon og meningsmangfold (Jans, 2004; Eide & Winger, 2003). Det pekes på at det har foregått en fragmentering av klassiske institusjoner, som familien, og at dette også har gjort det mulig for barn å fremstå som selvstendige individer (Jans, 2004). Eide og Winger (2003) viser til at det snakkes om et nytt paradigme i synet på barn og barndom. Man har gått fra en marginalisering av barn, der barn først og fremst er interessante som «fremtidige voksne», til et fokus på deltakelse, der barns perspektiver, erfaringer og rettigheter tillegges vekt og vurderes som betydningsfulle i seg selv (Eide & Winger, 2003). I dag fremheves det at barn må forstås som subjekter og kompetente aktører (Kampmann, 2000). Vi forventer at barn setter ord på sine erfaringer og synspunkter, og søker for eksempel deres bidrag til forskning på temaer som angår dem. Og barna selv krever å bli lyttet til. Klimastreikene som fant sted over hele verden i 2019, med den svenske 17-åringen Greta Thunberg i spissen, er et åpenbart eksempel på dette. Jans (2004) peker på at det kan oppstå konflikter mellom barns behov for beskyttelse på den ene siden og barns behov for å stå frem som individer med selvstendige rettigheter på den andre siden.

Hvordan avveining av disse behovene kan by på utfordringer blir kanskje særlig synlig i forbindelse med forskning som involverer og berører barn. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) poengterer: «Forskning om barn og deres liv og levekår er verdifull og viktig. Barn og unge er sentrale bidragsytere i denne forskningen» (2016, s. 20). Før de kommer inn på dette, har imidlertid komiteen presisert at barn som deltar i forskning, «har særlige krav på beskyttelse» (2016, s. 20). Voksne kunnskapssøkere må være klar over at invitasjoner til barn om å bidra til forskningen deres, forplikter dem til å lytte på en reflektert måte til det barn formidler (Eide & Winger, 2003). De må være bevisste på mulige konsekvenser ved slik deltakelse blant annet for barns identitetsdannelse og selvforståelse (Eide & Winger, 2003). Samtidig som barn skal oppleve at de er interessante og viktige å snakke med, skal de eksempelvis ikke måtte finne seg i at forskere som søker et «barneperspektiv» på sin problemstilling, oppsøker dem for å få svar på «hva som helst» (Eide & Winger, 2003, s. 29).

Forskere som inviterer barn til å delta som informanter og medforskere, anerkjenner deres posisjon som eksperter på sine liv og som sakkyndige med informasjon forskerne trenger for å nærme seg barneperspektivet (Kampmann, 2000). Åm (1989) påpeker at barneperspektivet ikke er umiddelbart

tilgjengelig for voksne. Barneperspektivet må snarere betraktes som en voksenkonstruksjon, et forsøk fra den voksnes side på å fange og forstå barnets tanker og opplevelser (Løkken & Søbstad, 2013; Kampmann, 2000). Forskeren må så å si forsøke å se barnet over skulderen, gå på besøk i barns verden og se verden med barns briller (Kampmann, 2000; Åm, 1989; Eide & Winger, 2003). Fremstillingen av barneperspektivet vil likevel være et resultat av en voksens oversettelse og tolkning (Kampmann, 2000). Dersom forskeren skulle lykkes i å nærme seg et barneperspektiv, gjenstår dessuten fortsatt spørsmålet: Tør vi i voksenkulturen å ta konsekvensene av en slik perspektivtaking (Eide & Winger, 2003)?

Det er viktig å understreke at det heller ikke er snakk om ett universelt barneperspektiv, men heller flere barneperspektiver (Kampmann, 2000; Løkken & Søbstad, 2013). Hvert enkelt barn vil ha sin unike opplevelse av barndom og hverdagsliv og sin unike måte å beskrive sin erfaringsverden på. Samtidig vil også ulike barn ha noen fellestrekk og felles erfaringer som gjør at vi kan betrakte og omtale dem som gruppe. Når Jans (2004) forsøker å skissere det han omtaler som «a children-sized concept of citizenship» (s. 35), et borgerskap i barnestørrelse, trekker han frem følgende fellestrekk: barn vokser opp, de har færre erfaringer enn voksne, det er fortsatt mye de skal utforske, de er nysgjerrige, de lærer stadig noe nytt, de prøver å finne mening i det som foregår rundt dem og sist, men ikke minst; barn *leker*.

Lek er et tema som man både må kunne anta at opptar de fleste barn og som de, som gruppe, dessuten må kunne regnes som eksperter på. I tillegg til at det vil være naturlig å søke et barneperspektiv på fenomenet lek, tar Åm (1989) til orde for at leken dessuten kan representere en viktig innfallsport for den voksne som ønsker å få tak i barneperspektivet. Åm (1989) viser til hvordan hun selv lærte mye om barns perspektiv ved nettopp å delta i leken deres. I undersøkelsen av vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn forsøker jeg å nærme meg et barneperspektiv på lek ved å involvere elever på 1. trinn som informanter og medforskere.

2. Tidligere forskning

På bakgrunn av mine forskningsspørsmål vurderer jeg det som relevant å presentere forskning på barn som ikke deltar i lek, det fysiske miljøets innvirkning på leken, pedagoger sine ulike roller i lek og sammenhengene mellom lek og læring. Kunnskapsgrunnlaget avspeiler at det har vært forsket lite på de yngste elevene i skolen sin lek og skolehverdag (Lillejord, mfl., 2018; Becher, Bjørnstad & Hogsnes, 2019). Mye av forskningen som blir presentert her, omhandler dermed også forskning på lek i en barnehagekontekst.

2.1. Barn som ikke deltar i lek

Barn som ikke deltar i lek, frarøves muligheten til å gjøre seg gode lekeerfaringer, som er sentralt for deres utvikling av samværskompetanse (Folkmann & Svedin, 2004; Vedeler, 2004; Ruud, 2010). Enkelte barn opplever å bli ekskludert av andre barn i lek (Ruud, 2010). Forskningen til Ruud (2010) viser at de blir ignorert eller avvist når de forsøker å få adgang til leken. Vedeler (2004) og Ruud (2010) synliggjør hvordan

dette blant annet kan henge sammen med barnas bruk av strategier for å få adgang til pågående lek og for å håndtere uenighet, konflikter og problemer som oppstår underveis i leken. Heller enn å fange de andre lekende barnas oppmerksomhet ved å imitere dem eller ved hjelp av smil, latter, gester eller øyekontakt, lager de høye lyder, river ned eller ødelegger ting (Vedeler, 2004; Ruud, 2010). Heller enn å henvende seg til de lekende barna ved å finne en interessant leke eller stille relevante spørsmål, er de insisterende, påtrengende eller dirigerende i sine forsøk på å få kontakt (Vedeler, 2004; Ruud, 2010).

Ruud (2010) understreker at barns atferd ikke kan løsrides fra konteksten barnet befinner seg i. Forklaringene på hvorfor enkelte barn ikke deltar i lek med andre barn, ligger i relasjonene mellom barnet og omgivelsene (Ruud, 2010). Det er også her løsningene ligger. Barn som blir avvist og ignorert i lek, som ikke viser interesse for andre barns lek eller som ikke våger å delta i lek med andre, trenger lekne, kunnskapsrike, tålmodige og nærværende voksne som fjerner hindrene for deres deltakelse i lek (Folkman & Svedin, 2004; Ruud, 2010). Lærere og assistenter må også være oppmerksomme på mulige barrierer for deltakelse i lek i det fysiske miljøet.

2.2. Det fysiske miljøets innvirkning på leken

Becher og Høyland (2019) sin forskning på mulighetene for lek i ulike undervisningsarealer indikerer at skolestarterne hovedsakelig møter rom som i liten grad inviterer til lek. De 5 og 6 år gamle barna kommer fra en barnehagehverdag preget av lek og varierte lekearenaer og lekeressurser. Skolens strukturerte undervisningsarealer med stoler og bord på rekke og rad understreker dermed barnets overgang fra barnehagebarn til elev (Becher & Høyland, 2019). Becher og Høyland (2019) finner også eksempler på at lærerne ikke utnytter mulighetene for elevaktive læringsformer når undervisningsarealene er lagt til rette for dette. Til tross for det vi vet om barns behov for å være aktive når de leker og lærer, er skolehverdagen fortsatt preget av det Becher og Høyland (2019) omtaler som «stolifisering». Lærerne trenger kunnskap om hvordan de kan utforme og utnytte de fysiske omgivelsene som medspiller i bestrebelsene på å imøtekomme *fagformyelsens* føringer om mer lekbasert læring (Becher & Høyland, 2019).

Når Hagen (2015) undersøkte det fysiske uterommets innvirkning på barnas lek, fant han at barna foretrakk uforutsigbare lekemiljøer preget av variasjon. Dette var lekemiljøer barna selv kunne påvirke og forandre. De bestod av flyttbare og formbare elementer som inspirerte til lek og som lettet barnas arbeid med å holde leken ved like (Hagen, 2015). Installerte lekeapparater så ut til å tilby begrensede handlingsmuligheter og få utfordringer, og barna mistet derfor fort interessen for dem (Hagen, 2015). Når barna brukte disse apparatene, gjorde de det gjerne på kreative måter som stred med de tiltenkte bruksområdene (Hagen, 2015).

Sørensen (2017) undersøkte hva som foregikk på lekeplassen i en norsk friluftsbarnehage og en tradisjonell dansk barnehage. Hun fant at hvordan uteområdet var utformet og hvilket utstyr elevene hadde tilgang til, påvirket hva barna gjorde og hvor fysisk aktive de var. Store, åpne og mer utfordrende uteområder som for eksempel hadde skråninger i terrenget, så ut til å invitere barna til å delta i fysisk aktiv lek (Sørensen, 2017).

Trangere uteområder med lekehus og smale stier inviterte barna til å delta i roligere leker, som for eksempel rollelek (Sørensen, 2017). Sørensen (2017) fant at barna stort sett forsøkte å overholde reglene for lek på lekeplassen. Men håndhevingen av reglene kunne også variere blant pedagogene. Hvis barna hadde det gøy og pedagogene mente at de kunne håndtere utfordringene, unnlot enkelte av pedagogene å gripe inn i leken også ved brudd på sikkerhetsreglene (Sørensen, 2017). Sørensen (2017) understreker at tidligere erfaringer har avgjørende betydning for hvilke lekemuligheter barn identifiserer på lekeplassen, og at det er de voksnes ansvar å sørge for at lekeplassen byr på rikelig med muligheter og utfordringer for alle barn. De ulike rollene pedagogene inntar til leken, synliggjør hvordan de tar ansvar for barnas muligheter til å leke.

2.3. Pedagoger sine roller i barns lek

Det er forsket en del på de ulike rollene pedagoger inntar i forhold til barns lek. Pálmadóttir og Einarsdóttir (2015) har undersøkt hvordan de yngste barna i barnehagen oppfatter pedagogenes roller. Barna så ut til å oppleve at pedagogene kunne fylle fire ulike funksjoner. Pedagogene kunne tilby barna assistanse i lekesituasjoner, bekrefte barnas kompetanse, tilby barna støtte i sosiale sammenhenger, og delta i lekende samspill med barna (Pálmadóttir & Einarsdóttir, 2015). Konteksten påvirket hvordan barna opplevde pedagogenes involvering i leken (Pálmadóttir & Einarsdóttir, 2015). Pedagogenes håndheving av regler så ut til å begrense barnas meningsskaping i lekesituasjoner (Pálmadóttir & Einarsdóttir, 2015).

I en undersøkelse av hvorfor barn involverer lærerne sine i leke- og læringssituasjoner, identifiserte Pramling Samuelsson og Johansson (2009) fem ulike grunner til dette. I likhet med Pálmadóttir og Einarsdóttir (2015) erfarte de at barna tok kontakt med lærerne når de trengte hjelp, ønsket bekreftelse på at de var kompetente og når de ønsket å invitere dem inn i leken. Barna så dessuten ut til å søke å få lærernes oppmerksomhet når regler ble brutt og når de ønsket informasjon om hva ting var og bekreftelse på at de hadde forstått dette (Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). Barnas ulike invitasjoner ble ikke alltid besvart eller anerkjent av lærerne (Pramling Samuelsson & Johansson, 2009).

Når Løndal og Greve (2015) så nærmere på hvilke roller pedagoger i barnehage og SFO inntok til barnas lek, avdekket de at det var mulig å skille mellom tre ulike roller. De beskriver en overvåkende rolle, hvor pedagogen observerer leken fra en viss avstand blant annet for å sikre overholdelse av regler eller for å ha kontroll over spesifikke situasjoner (Løndal & Greve, 2015). Pedagogene kunne også innta roller som innebar at de tok initiativer til lek eller inspirerte barna til å leke uten at de selv deltok aktivt i leken (Løndal & Greve, 2015). Sist så pedagogene ut til å kunne innta rollen som medlekere (Løndal & Greve, 2015). Løndal og Greve (2015) peker på at det kan være vanskelig for pedagogene å vurdere når og hvordan de skal gripe inn i barns lek. Pedagogene opplever det som krevende å være nær leken uten å invadere og ødelegge den. Løndal og Greve (2015) finner at dette fordrer sensitivitet og vilje til å improvisere sammen med barna. Man kan se for seg at slik sensitivitet og improvisasjon også vil være avgjørende for lærere i skolen som ønsker å utnytte sammenhengene mellom lek og læring.

2.4. Sammenhenger mellom lek og læring

Det er forsket lite på sammenhengene mellom lek og læring i småskolen (Lillejord mfl., 2018). I praksis og i den forskningen som finnes, skiller man gjerne mellom lek og læring (Lillejord mfl., 2018). Det ser ut til å være bred enighet om at lek og læring er ulike fenomener, men enkelte advarer samtidig mot å betrakte dem som motsetninger (Vatne, 2006). Det vises til at enkelte ser ut til å knytte læring til lærerens undervisning og lek til det som skjer uten lærerens innblanding utenfor klasserommet (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006). Dermed blir ikke lekens pedagogiske potensial utnyttet, hevder Vatne (2006). I Vatne (2006) sin studie ble leken benyttet som overgangsaktivitet eller til avkobling og den fant helst sted i friminuttene eller i forbindelse med turer og gymtimer. Lærerne utnyttet ikke leken i arbeidet med å tilpasse undervisningen, og lek ble i liten grad brukt som inspirasjons- og motivasjonskilde til blant annet læring av basisferdigheter (Vatne, 2006). Forskere som advarer mot en dikotomisering, peker på at lek og læring snarere har en rekke fellestrekk som bør utnyttes slik at læringen kan berike leken og leken kan berike læringen (Johansson & Pramling Samuelsson, 2008). Eksempler på fellestrekk som løftes frem i denne sammenhengen er meningsskaping, kreativitet, valgmuligheter, lyst, interesse, fantasi, kontroll og makt (Johansson & Pramling Samuelsson, 2008).

Enkelte forskere hevder at det kan være vanskelig for barn å skille mellom lek og læring (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006, 2008). Breathnach, Danby og O’Gorman (2017) viser imidlertid at konteksten påvirker elevenes oppfatning av hva som er lek og hva som er «arbeid». Den samme aktiviteten, skriving, kunne betraktes som lek dersom den var initiert av elevene selv og som «arbeid» dersom den var initiert av lærerne (Breathnach mfl., 2017). Dette understreker betydningen av å involvere elevene i planleggingen av undervisningen og betydningen av å lytte til deres innspill underveis, mener Breathnach og kolleger (2017). Johansson og Pramling Samuelsson (2008) finner at når lærerne fokuserer på hva elevene skal lære, fortrenses leken og elevenes rom for kreativitet og muligheter for å oppleve kontroll. Dette kan skje til tross for at det har vært lærerens hensikt å gi oppgavene en leken form (Johansson & Pramling Samuelsson, 2008). Når leken derimot står i fokus hos lærerne, ser det ut til at læring finner sted som en følge av leken (Johansson & Pramling Samuelsson, 2008). Greve og Løndal (2012) tar til orde for at man legger et vidt læringsbegrep til grunn når man vurderer lekens mulige læringsutbytter. Undersøkelsen deres antyder at det kan være vanskelig å definere konkrete læringsmål elevene skal nå gjennom leken, men at lek kan fremme utvikling av gjensidig forståelse mellom elevene og deres forståelse av både den fysiske og den sosiale omverdenen. Leken blir dermed sentral for elevenes dannelse (Greve & Løndal, 2012).

3. Teoretiske perspektiver og sentrale begreper

I det følgende løfter jeg frem teori jeg vurderer som relevant for undersøkelsen av vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn. Jeg støtter meg særlig til leketeoretikerne Åm (1984, 1989), Olofsson (1987), Rasmussen (1996), Øksnes og Sundsdal (2018) og Öhman (2012, 2019). Gibson (1986) sin teori om affordanser,

Lillemyr (2011) sine vurderinger av eksempelvis sammenhengene mellom lek og læring og Zachrisen (2015) og Alvestad (2013) sine innfallsvinkler til relasjonelle faktorer i lekemiljøet representerer også viktige kunnskapsgrunnlag for meg når jeg skal forsøke å gjøre rede for *vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn*. Under presenterer jeg først teoretiske perspektiver på lek som fenomen. Deretter gjør jeg rede for teori som omhandler sammenhenger mellom lek og læring. Jeg presenterer så teoretiske perspektiver på handlingsmuligheter i lekemiljøet, lærere og assistenter sitt ansvar og roller i leken og relasjonelle faktorer i barns lek. Sist søker jeg å avklare begrepet *lekdeprivasjon*.

3.1. Lek som fenomen

Lek blir av flere beskrevet som et flertydig og komplekst fenomen, som vanskelig lar seg definere (Sutton-Smith, 2001; Lillemyr, 2011). Til tross for at vi med Sutton-Smith (2001) kan si at «we all know what playing feels like» (s. 1), har vi altså ikke klart å enes om en definisjon som tar høyde for den ambivalensen som preger fenomenet lek (Rasmussen, 1996). Rasmussen uttrykker det slik: «Snart er den én ting, og like etter noe annet» (s. 41). Heller ikke her vil fenomenet lek bli forsøkt definert. Hvilke uttrykksformer leken antar, kan imidlertid si noe om lekens vilkår. Lekens ulike uttrykksformer og særtrekk regnes derfor som et relevant kunnskapsgrunnlag for en undersøkelse om vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn.

Flere har pekt på at lek er lystbetont, frivillig og indre motivert (Huizinga, 1955; Olofsson, 1987). Olofsson (1987) hevder at disse er nødvendige, men ikke tilstrekkelige kjennetegn på lek. Slik hun ser det finnes det ett særtrekk ved lek som gjør det mulig å skille den fra andre aktiviteter: «Det som görs på lek det görs inte på "riktigt"» (1987, s. 15). Dette fokuset på lekens «som om» eller «på liksom» er i tråd med Bateson (1955) sin betoning av det metakommunikative aspektet ved lek. Bateson (1955) konstaterte: «The playful nip denotes the bite, but it does not denote what would be denoted by the bite» (s. 121). Rasmussen (1996) kritiserer på sin side denne tendensen til å sette likhetstegn mellom lek og metakommunikasjon. Slike innfallsvinkler gir en snever forståelse av lek, mener Rasmussen (1996). Man vektlegger det mentale og språklige og overser det kroppslige og kaotiske som også, i aller høyeste grad, kan prege barns lek: «I leken er det også blod, svette, tårer, gråt og snørr, pusting og stønn» (Rasmussen, 1996, s. 55).

Forsømmelsen av det kroppslige og kaotiske kan sees i sammenheng med at det foregår en moralsk skjelning mellom den «gode» og den «dårlige» leken (Rasmussen, 1996). Noen lekeformer kan sies å være preget av orden. Huizinga (1955) mente at lek nettopp «creates order, is order» (s. 10). Leken er preget av en trollbindende rytme og harmoni, hevdet han. Eksempler på lekeformer som forbindes med *orden*, er konstruksjonslek og rollelek. Dette er lekeformer som barn gjerne oppfordres til å delta i (Rasmussen, 1996). Andre lekeformer ser ut til å være preget av kaos. Eksempler er boltrelek og lekeslåssing. Dette er lekeformer som gjerne blir møtt med mindre velvilje og forståelse av dem som står utenfor leken (Rasmussen, 1996).

Manglende kunnskap og interesse for ulike sider ved barns lekeliv kan innebære en risiko for det Öhman (2019) betegner som banalisering av leken. Romantisering og idyllisering av leken kan stå i veien for at man tar den i nærmere øyesyn, og dermed underkjenner lekens mangfoldighet og kompleksitet (Öhman, 2019). Leken må nærgranskes, understreker Öhman (2019). Både leken og de lekende kan tjene på at pedagoger og andre spør hva lek er, og *kan være*, og ikke uten videre aksepterer at leken, *alltid* og *for alle*, er fri og berikende.

En ureflektert tilnærming til barns lek har blant annet resultert i en tilbøyelighet til nærmest å betrakte alt barn gjør som lek (Pellegrini, 2009). Olofsson (1987) viser imidlertid til at man må kjenne omstendighetene for å kunne avgjøre om noe er lek eller ikke. Det kan være vanskelig for utenforstående å skille mellom lek og ikke-lek. For å avgjøre om barn *leker* eller om det heller er snakk om en form for «arbeid» eller utforskning, må man spørre barna selv. Voksne og barn kategoriserer ikke likt, og det er barna selv som vet om de faktisk leker (Olofsson, 1987).

3.2. Lek og læring

Forholdet mellom lek og læring er et omdiskutert tema. Enkelte av dem som vektlegger lekens *egenverdi*, avfeier diskusjonene om lekens *nytteverdi*, og peker på at et slikt fokus representerer en trussel mot barns lek (Øksnes & Sundsdal, 2018). Andre snakker imidlertid om hvordan leken kan bidra til å oppnå mål som ligger utenfor leken selv (Øksnes & Sundsdal, 2018). Man er eksempelvis opptatt av hvordan lek kan påvirke barns motivasjon for å lære og deres utvikling og læring på områder som språk og kommunikasjon, metakognisjon, sosial kompetanse og regning (Lillemyr, 2011). Fra et sosiokulturelt perspektiv er man for eksempel opptatt av at leken kan skape en nærmeste utviklingszone for barnet, at «in play it is as though he were a head taller than himself» (Vygotsky, 1978, s. 102). Vygotsky (1978) mente at for barn representerer lek en sentral kilde til utvikling. Gjennom leken tar barnet i bruk sin fantasi og forestillingsevne, og slik stimuleres også barnets evne til å handle kognitivt, tenke abstrakt og kommunisere dekontekstualisert (Vygotsky, 1978). Når Lillemyr (2011) nærmer seg leken fra et sosiokulturelt perspektiv, vektlegger han nettopp hvordan leken kan representere en unik arena for livslang læring. I forlengelsen av dette tar han til orde for at lærere må «benytte lekens pedagogiske muligheter» (Lillemyr, 2011, s. 193)

Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk og Singer (2009) er tilhengere av en lekbasert tilnærming til læring. De peker på lekens betydning for språkutviklingen og for utvikling av problemløsningsferdigheter, tall- og romforståelse. Med dette som utgangspunkt gjør de rede for hvordan lekbasert læring kan fremme barns skriftkyndighet («literacy») og begrepsforståelse. Når sammenhengene mellom lek og læring skal forklares, ser innfallsvinklene ut til å kunne variere. Én av forklaringene vektlegger *indre motivasjon* som et sentralt trekk ved lek. Da blir det blant annet pekt på at «[p]laying children are motivated children» (Hirsh-Pasek mfl., 2009, s. 35). Gjennom lekende tilnærminger til faglig læring som stimulerer barnas nysgjerrighet, undring og lærelyst, kan de bli motiverte til å lære (Lillemyr, 2011). En annen forklaring vektlegger *leken*

som prosess. I lek kan barn prøve og feile uten frykt for å mislykkes og uten bekymring for hvordan «prestasjonen» blir vurdert (Lillemyr, 2011; Öhman, 2012). Det er jo «bare på lek». Barn kan gjøre seg erfaringer i leken med at de kan prøve på nytt og på ulike måter, og at de til slutt vil mestre de utfordringene de står overfor. Dette er erfaringer som kan overføres til situasjoner hvor den faglige læringen står i sentrum, ved at barnet tør å gjøre feil og ikke gir opp når det møter på utfordringer (Lillemyr, 2011; Öhman, 2012). Andre forklarer lekens betydning for faglig læring med at *kreativitet og meningsskapning* er fellestrekk ved både lek og læring (Johansson & Pramling Samuelsson, 2008; Öhman, 2019). Det vises også til hvordan leken kan gi en bedre tilpasning av opplæringen (Lillemyr, 2011).

Smith (2009) er blant dem som mener grunnlaget for å fastslå sammenhenger mellom lek og læring er svakt. Også han anerkjenner imidlertid at det er liten tvil om at leken har betydning for barns sosiale læring. Leken krever blant annet at barna kommuniserer på en måte som er tilpasset mottakeren, konteksten og formålet (Vedeler, 2007). Lekende barn må kunne forhandle, ta den andres perspektiv, være fleksible, vise omsorg, uttrykke anerkjennelse, hevde seg, lytte og løse konflikter (Vedeler, 2007; Lillemyr, 2011; Öhman, 2012). Leken byr på muligheter for barnet til å lære å være sammen med andre. I leken gjør barnet seg sosiale erfaringer med hvordan verden og menneskene er (Öhman, 2012). Lek som arena for utvikling av empati og emosjonell kompetanse blir også trukket frem av flere (Lillemyr, 2011; Öhman, 2012). Öhman (2012) viser til at barn «leker det de er urolige for, bekymrer seg eller er redde for» (s. 183). Leken kan gjøre det mulig for barnet å utforske, bli kjent med og bearbeide egne følelser og finne frem til hensiktsmessige måter å regulere og uttrykke disse på (Öhman, 2012). Lekens betydning for barns muligheter til å oppleve trivsel og tilhørighet og til å etablere vennskap, er også sentralt for barns sosiale læring (Lillemyr, 2011).

Videre slås det fast at leken innebærer muligheter for barn til å prøve ut og utvikle sin personlige kompetanse (Lillemyr, 2011; Öhman, 2012). I lek er det mulig å utfordre kroppens grenser og bli klar over dens krefter (Rasmussen, 1996). Barn utvikler kompetansefølelse når de i lek blir klar over alt de tør og alt de får til. «Følelsen av å være kompetent, både sosialt og på andre måter, er aldri så tydelig som i barns lek», hevder Lillemyr (2011). Han peker også på lekens betydning for at barn utvikler og styrker sin personlighet og identitet. Barnet lærer seg selv å kjenne samtidig som det opplever velvære i leken, som også er viktig for barnets helse (Öhman, 2012).

3.3. Handlingsmuligheter i lekemiljøet

Her refererer *lekemiljø* til de miljøene hvor barn og voksne leter etter, identifiserer og iscenesetter muligheter for å delta i lek (Öhman, 2019). Tanken om at ulike miljøer tilbyr ulike handlingsmuligheter bygger på Gibson (1986) sin teori om affordanser. Jeg vil derfor gjøre nærmere rede for denne i det følgende.

Når Gibson (1986) fremsatte teorien om affordanser, pekte han på at det ikke fantes et begrep som anerkjente komplementariteten mellom miljø og individ. Med dette mente han at miljøet tilbyr ulike

handlingsmuligheter til ulike individer ut fra egenskaper ved individet. I et forsøk på å eksemplifisere viser Gibson (1986) til hvordan knehøyde for et barn ikke er det samme som knehøyde for en voksen.

Komplementariteten ligger også i at individet må identifisere de ulike handlingsmulighetene et miljø kan tilby. Individet vil bare kunne ta i bruk de handlingsmulighetene han eller hun faktisk persiperer (Gibson, 1986). Et eksempel kan være at dersom en pinne har riktig tykkelse og høyde relativ til individet, ligger det en handlingsmulighet for individet til å bruke pinnen som stokk. Individet må imidlertid også identifisere denne handlingsmuligheten. Eksempelet kan også kaste lys over et annet sentralt poeng ved Gibsons teori. Handlingsmuligheten vil være til stede uavhengig av hvilke behov individet til enhver tid måtte ha. Pinnen har handlingsmulighet som stokk uavhengig av individets behov for en stokk.

Gibson (1986) skiller mellom handlingsmuligheter i miljøet, handlingsmulighetene til objekter og handlingsmuligheter i andre personer. Anvender man Gibson sin teori om affordanser på ulike miljøer, vil man være opptatt av hvilke aktiviteter de tilbyr eller oppfordrer til, hvilke muligheter for bevegelse, manipulasjon, handling, opplevelse, transformasjon, og så videre miljøene åpner for.

I likhet med miljøer tilbyr også objekter ulike handlingsmuligheter som må identifiseres av individet (Gibson, 1986). Gibson (1986) skiller mellom *flyttbare* og *ikke-flyttbare* objekter. Flyttbare objekter refererer til objekter som ikke sitter fast i noe annet og derfor ikke blir ødelagt hvis man forsøker å flytte dem. Gibson (1986) understreker at objektene må være i passende størrelse relativ til det aktuelle individet for at de skal kunne regnes som flyttbare. Objekter som oppfyller dette kravet, kan tilby mennesker «an astonishing variety of behaviors» (Gibson, 1986, s. 133). Eksempler på handlingsmuligheter som ulike objekter tilbyr, kan være at de kan *sittes på, kastes, gripes, skrives med, bygges eller graves med, brukes til å slå eller slåss med*.

Men, ifølge Gibson (1986), er det ikke bare snakk om at miljøer og livløse objekter tilbyr ulike handlingsmuligheter. Det samme gjelder også for personer, hevder han. De kunne kanskje vært beskrevet som flyttbare objekter. På den annen side skiller de seg så mye fra vanlige objekter at spedbarn eksempelvis nærmest umiddelbart lærer seg å skjelne mellom dem og for eksempel planter eller ikke-levende ting (Gibson, 1986). Det er nemlig slik at mennesker *responderer*. Gibson (1986) formulerer det slik: «When touched they touch back, when struck they strike back; in short, they interact with the observer and with one another» (s. 135). Andre mennesker påvirker den enkeltes handlingsmuligheter ved at de for eksempel kan *trøste, lytte, klemme, bære, løfte, mate, rose, irettesette, advare, forsvare, beskytte, straffe, forklare, utfordre, hjelpe, motivere og/eller modellere*.

Gibson (1986) bruker barn og lek i noen av sine eksempler, men teorien hans er tenkt anvendt på mennesker og dyr mer generelt. I undersøkelsen av vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn er det *leken* som fokuseres. Det vurderes derfor som formålstjenlig å ta utgangspunkt i Öhmans (2019) bruk av betegnelsen *lekaffordans*. Spørsmålene blir dermed hvorvidt miljøet, menneskene og gjenstandene i miljøet innbyr til

lek, og eventuelt hva slags lek det inviteres til. Når Gibsons teori blir forsøkt anvendt i tilknytning til lek, får det sosiale aspektet ved teorien sentral betydning. Ifølge Gibson (1986) kan to eller flere barn identifisere mer eller mindre de samme handlingsmulighetene til tross for at de er unike individer med ulike perspektiver. Reed (1993) foreslår imidlertid at handlingsmuligheter også kan forhandles om. Når fokusområdet er deltakelse i lek, vil mulighetene for å oppdage de samme handlingsmulighetene og mulighetene for å forhandle om hvilke handlingsmuligheter man skal forfølge, være relevante momenter. Bergström (2013) beskriver en episode som kan tjene som eksempel: En gruppe barn leker en hestelek på kjøkkenet. De leter etter gjenstander de kan «gjøre om» til hester, og finner noen store puter som nettopp tilbyr en slik handlingsmulighet. Men av ulike grunner får de ikke «lov» til å bruke putene til å ri på. De oppdager så at stolene kan tilby den samme handlingsmuligheten.

Når det fokuseres på lek, er det også et annet aspekt ved teorien om affordanser som får relevans. Teorien åpner nemlig opp for at misforståelser og feiltolkning kan finne sted (Gibson, 1986). Et relevant eksempel i så måte vil være et barn som inviterer et annet barn til å lekeslåss, hvorpå det andre barnet ikke fanger opp at «dette er på lek», og begynner å gråte.

3.4. Lærere og assistenter sitt ansvar og roller i lekemiljøet

I min studie utgjør lærere og assistenter sine ulike *lekeposisjoner* en sentral innfallsvinkel til forståelsen av deres ansvar og roller i forbindelse med barns lek.

Öhman (2019) hevder at voksne til enhver tid forholder seg til barns lek og inntar ulike posisjoner i forhold til den. Disse ulike posisjonene kan betraktes som et kontinuum, hvor vi i den ene av to ytterpunkter finner den passive betrakteren som, preget av berøringsangst, holder seg borte fra leken (Øksnes & Sundsdal, 2018). I den andre enden finner vi den lekinngripende voksne, som planlegger og styrer leken slik at den, sett fra voksenperspektivet, bidrar til noe «nyttig» (Øksnes & Sundsdal, 2018). Langs dette kontinuumet av ulike lekeposisjoner finner vi også den voksne som bevisst gransker leken fra en viss avstand og den voksne som lar seg invitere inn i leken. Vi finner dessuten den nærværende voksne som ved behov bidrar med støtte utenfra eller innenfor leken, som medleker, og den voksne som inspirerer til lek og sørger for felles lekeerfaringer fra en posisjon som leder eller scenograf (Öhman, 2019).

Voksne må være klar over at de på et vis griper inn i leken uavhengig av hvilken posisjon de inntar til den (Öhman, 2019). De må derfor kunne være fleksible og innta ulike posisjoner ut fra bestemte formål og en vurdering av behovene i den aktuelle situasjonen (Öhman, 2019). Slik sett vil de ulike lekeposisjonene ikke kunne betraktes som enten «positive» eller «negative» i seg selv. Dette vil snarere avhenge av konteksten og av hvordan lærere og assistenter til enhver tid utøver de ulike posisjonene og veksler mellom dem.

3.5. Relasjonelle faktorer i barns lek

Under gjøres det rede for relasjonenes betydning i barns lek. *Lekeposisjoner* og *vennskap* vil være sentrale begreper i denne sammenhengen.

Lekeposisjoner refererer her til hvordan barn fordeler innflytelse på lekearenaen (Zachrisen, 2015). Zachrisen (2015) har identifisert fire ulike posisjoner som innebærer varierende grad av handlingsrom og opplevelse av selv- og medbestemmelse i leken. Det hun omtaler som den *førende posisjonen* innebærer stor grad av kontroll over hvordan leken forløper og hvem som får delta. Barn som inntar en førende posisjon vil dessuten oppleve at de har ansvar for at leken ikke går i oppløsning (Zachrisen, 2015). Den *følgende posisjonen* gir innpass i et lekefellesskap og kan åpne for en viss selvbestemmelse, men innebærer langt mindre medbestemmelse og innflytelse på og i leken enn den førende posisjonen (Zachrisen, 2015). Barn som inntar *likestilte posisjoner* i leken, vil oppleve jevnbyrdighet i forhold til hvordan kontroll over og ansvar for leken fordeles mellom dem (Zachrisen, 2015). Zachrisen (2015) bruker betegnelsen potensiell deltaker om den posisjonen som innebærer at barnet står utenfor eller «helt i randsonen av en lekearena» (s. 33). Denne tilskuerposisjonen kan inntas mens barnet venter på å bli invitert inn i leken eller inntil han finner ut av hvordan han bør gå frem for å få adgang til den (Zachrisen, 2015).

Vennskap er en annen relasjonell faktor i barns lek som kan ha stor betydning for hva de leker, hvordan de leker og hvem de leker sammen med. Barn etablerer, videreutvikler og vedlikeholder vennskapene sine når de leker sammen (Alvestad, 2013). Det kan være lettere for barn å leke sammen når de er venner. Da har de gjort seg mange erfaringer med hva og hvordan de kan leke sammen (Alvestad, 2013). De vet hvilke mestringsstrategier, forhandlingsstrategier og konfliktløsningsstrategier som fører frem og som bidrar til at leken vedvarer og videreutvikles (Vedeler, 2007; Alvestad, 2013). Det kan være vanskelig for andre barn, også de såkalt «sosialt kompetente» barna, å få adgang til pågående lek mellom barn som er venner (Vedeler, 2007; Alvestad, 2013). De lekende barna har brukt tid og krefter på å etablere en lekeverden, forhandle om et lekeinnhold og fordele roller mellom seg. De vet at leken fort kan spore av eller gå i oppløsning dersom den ikke beskyttes mot forstyrrelser og «inntrengere» (Vedeler, 2007). I et slikt perspektiv trenger ikke forhandlinger mellom barn som leker og barn som prøver å få adgang til leken å handle om inkludering og ekskludering. Forhandlingene kan like gjerne betraktes som et uttrykk for barns rett til å beskytte sine vennskap og sin lek (Alvestad, 2013).

For at barn skal lykkes i lekesituasjoner og i relasjoner med jevnaldrende, vil særlig tre sosiale utfordringer måtte mestres. Barn må få adgang til gruppen de ønsker å delta i, delta på en måte som utvikler og vedlikeholder leken, og de må kunne løse konflikter som oppstår underveis (Vedeler, 2007).

Hensiktsmessige mestringsstrategier i disse sammenhengene ser ut til å være at barnet observerer og skaffer seg forståelse av leken før han forsøker å få adgang til den. Slik vil han kunne tilpasse adgangsstrategiene sine til konteksten, og han vil kunne utvise atferd som likner på og harmoniserer med gruppens (Vedeler, 2007). Barn vil lykkes i sine forsøk på å vedlikeholde og videreutvikle leken dersom de blant annet holder seg innenfor lekens rammer, svarer på de andre barnas henvendelser på adekvate måter, slutter seg til fornuftige forslag fra andre, tar initiativ som viser vilje til å tilpasse seg de andre barnas initiativer og som bidrar til å utvikle leken (Vedeler, 2007). Motsatt vil barn som utviser påtrengende, aggressiv, dominerende,

negativ og/eller irrelevant atferd, ofte mislykkes i lekesituasjoner (Vedeler, 2007). Hvordan barn reagerer på å mislykkes ved første forsøk, vil være avgjørende. Barn som ikke gir opp, men heller forsøker andre strategier dersom den første ikke førte frem, og som aksepterer at lek og relasjoner tar tid og krever tålmodighet, vil som regel lykkes til slutt (Vedeler, 2007).

3.6. Lekdeprivasjon

Uavhengig av hva som er årsakene til at enkelte barn ikke deltar i lek, vil det være snakk om at disse barna fratras muligheten til å gjøre seg gode lekeerfaringer (Öhman, 2019). Ifølge Öhman (2019) er det slike erfaringer barnet trenger for å kunne utvikle sin *lekestyrke*. Slik Öhman (2019) ser det, er ethvert menneske født med «beredskapen att leka» (s. 216), en beredskap som hver og en eier, lever og kan utvikle videre. Hun bruker betegnelsen *lekdeprivasjon* om prosesser som innebærer at et barn, av ulike grunner og *over tid*, hindres fra eller har begrensede muligheter til å delta i lek, være leken og selv ta initiativ *til* eller *i* lek. For barnet som utsettes for lekdeprivasjon, kan disse prosessene virke selvforsterkende (Ruud, 2010). Barnet kan komme inn i en ond spiral. Når barnet ikke får delta i lek, får det ikke utviklet sin lekestyrke. Dette resulterer så i at barnet enten ikke oppdager gledene ved leken, og derfor ikke selv tar initiativ til å leke, eller barnet blir ikke inkludert i andre barns lek fordi det mangler de lekeerfaringene som kunne gjort ham eller henne til en attraktiv lekekamerat.

4. Studiens vitenskapsteoretiske utgangspunkt og metodologiske overveielser

I denne delen av oppgaven gjør jeg først rede for det sosialkonstruktivistiske perspektivet som utgjør undersøkelsens vitenskapsteoretiske utgangspunkt. Deretter følger en kort beskrivelse av kjennetegn ved kvalitative metoder før jeg begrunner og beskriver valgene av kasusstudien som design og gruppeintervjuet og deltakende observasjon som metoder. Jeg presenterer så utvalget til undersøkelsen og forskningsdeltakernes kontekst. Sist beskriver jeg hvordan undersøkelsen ble gjennomført.

4.1. Et sosialkonstruktivistisk perspektiv

Gubrium og Holstein (2008) retter kritikk mot det de oppfatter som en tilbøyelighet til å hevde at man arbeider ut fra et sosialkonstruktivistisk ståsted, for så å gå frem på måter som tyder på at man enten er uvitende eller tankeløs i forhold til hva dette faktisk innebærer. De erkjenner at sosialkonstruktivisme «has come to virtually mean both everything and nothing at the same time» (s. 5). Samtidig understreker Gubrium og Holstein (2008) at sosialkonstruktivistisk samfunnsforskning springer ut av et felles epistemologisk, ontologisk, metodologisk og praktisk fundament som skiller den fra samfunnsforskning med røtter i andre vitenskapsteoretiske perspektiver.

I undersøkelsen av vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn har jeg lagt til grunn et sosialkonstruktivistisk ståsted. Men jeg påberoper meg ikke dette uten visse forbehold. På enkelte punkter kan nemlig min tilnærming se ut til å ligge nærmere det Holstein og Gubrium (2008) omtaler som den tradisjonelle

naturalistiske tilnærmingen til feltarbeid. Min tilnærming skiller seg eksempelvis ikke nevneverdig fra Holstein og Gubrium (2008) sin beskrivelse av den naturalistiske feltarbeideren som «attends to what his or her informants say about their lives and worlds in order to understand what things mean to them» (s. 375). Men jeg kjenner meg også igjen i den sosialkonstruktivistiske feltarbeideren sin interesse for de samtalene som finner sted (Gubrium & Holstein, 2008). I feltnotatene mine har jeg også etterstrebet «as much in situ verbatim detail as possible» (Holstein & Gubrium, 2008, s. 386). Dette er i tråd med den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen. Jeg har dessuten merket meg at også Holstein og Gubrium (2008) sin sosialkonstruktivistiske feltarbeider er «infused with considerable naturalistic sentiments» (s. 392).

Når jeg legger et sosialkonstruktivistisk perspektiv til grunn for min undersøkelse, innebærer dette at jeg ser på kunnskap som kontekstuell, relasjonell, samtalebasert, produsert sammen med andre, tentativ og foranderlig, språklig og flerstemmig (Koro-Ljungberg, 2008; Kvale & Brinkmann, 2015).

Når jeg legger et sosialkonstruktivistisk perspektiv til grunn for min undersøkelse, får dette konsekvenser for metodene jeg velger og hvem jeg velger som informanter (Gubrium & Holstein, 2008). Som Gergen og Gergen (2005) uttrykker det, favoriserer jeg pluralisme. Jeg benytter en multimetodisk tilnærming med siktemål om at dette blant annet vil la informantenes ulike stemmer bli hørt. Jeg benyttet elever som informanter fordi det er dem som eier og lever fenomenet jeg undersøker – leken – og fordi det er dem som føler lekens vilkår på kroppen. Jeg valgte en 1. trinnsguppe som kasus fordi jeg ønsket å undersøke relasjonene og samspillene mellom medlemmene i denne gruppen og mellom dem og miljøet deres. Samtalene jeg observerte, og deltok i, ville være av særlig interesse. Jeg vurderte det slik at disse samtalene kunne avspeile elevenes forståelser av sin virkelighet, sine verdener (Holstein & Gubrium, 2008). Men i samtalene kunne det også *skapes* forståelser av disse verdenene (Holstein & Gubrium, 2008).

Når jeg legger et sosialkonstruktivistisk perspektiv til grunn for min undersøkelse, påvirker dette hvordan jeg utøver og forstår forskerrollen (Lincoln, Lynham & Guba, 2018). Kunnskapsproduksjon blir en prosess og et prosjekt jeg deltar aktivt i sammen med elevene i undersøkelsen (Lincoln, Lynham & Guba, 2018). Heller enn å fremstå som autoritet, vektlegger jeg at jeg skal *lære*, sammen med elevene (Koro-Ljungberg, 2008). Jeg betrakter både elevene og meg selv som «knowing subjects» som produserer kunnskap sammen (Koro-Ljungberg, 2008).

4.2. Kvalitative metoder

Kvalitative metoder tar sikte på å beskrive, tolke og forstå forskningsdeltakernes perspektiver (Postholm, 2010). Creswell og Poth (2018) understreker at forskeren må få frem at det er snakk om et *mangfold* av perspektiver. For at forskeren skal kunne få innsikt i hvordan de ulike forskningsdeltakerne forstår og erfarer et fenomen, tolker og konstruerer sin virkelighet og forklarer sine hverdagshandlinger, må hun oppsøke dem der de er (Postholm, 2010). Undersøkelsen av vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn måtte med andre ord finne sted i førsteklasingenes naturlige kontekst. Denne konteksten måtte dessuten beskrives detaljert og

presist, for kvalitative forskere mener situasjonsbetingelser avgjør hvilke handlinger, hendelser og hva slags meningsskaping som kan finne sted (Maxwell, 2013). Fenomener kan ikke løsrives fra sin kontekst; de må tolkes og forstås i lys av denne. Fyldige beskrivelser av konteksten til elevene på 1. trinn skulle gjøre det mulig for leseren å se denne mer eller mindre klart fort seg, og sammenligne den med andre kontekster han eller hun selv kjenner til (Postholm, 2010; Patton, 2015).

I kvalitativ forskning regnes forskeren selv som det viktigste forskningsinstrumentet i alle faser av et forskningsprosjekt (Postholm, 2010; Merriam & Tisdell, 2016). I innledende faser av undersøkelsen ville kunnskapene, interesseområdene og erfaringene mine, i tillegg til arbeidet med å identifisere kunnskapshull og sette meg inn i teori, legge føringer for valg av tema og problemstilling, utforming av undersøkelsen, metodevalg, valg av informanter og setting og hvordan jeg møtte forskningsdeltakerne. Jeg ventet ikke med tolkning og analyse til jeg var ferdig med å samle inn data. Jeg samlet inn dataene mine selv, og foretok fortløpende foreløpige tolkninger og analyser (Postholm, 2010; Creswell & Poth, 2018).

Hvorvidt den kvalitative forskeren oppnår data av høy kvalitet, avhenger blant annet av hennes refleksjons- og kommunikasjonsferdigheter, hennes evne til å lytte og stille spørsmål (Postholm, 2010). Patton (2015) fremhever at den kvalitative forskeren dessuten er fleksibel og åpen for å endre fokus og tilnærminger underveis i undersøkelsen. Flexibilitet skulle vise seg å bli viktig i forbindelse med undersøkelsen av vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn. Jeg gjorde for eksempel tilpasninger når det viste seg at lærerne og jeg hadde ulike oppfatninger av hvor mye av skolehverdagen jeg skulle få tilgang til. Den tiden jeg tilbrakte sammen med dem, måtte jeg være oppmerksomt tilstede og villig til å endre fokus og fremgangsmåter dersom erfaringene jeg gjorde meg, tilsa at det var nødvendig.

I motsetning til de kvantitative metodenes krav om objektivitet, erkjenner den kvalitative forskeren at forskning er verdiladet, og hun forsøker heller å synliggjøre sin egen subjektivitet (Postholm, 2010). Refleksivitet skulle derfor prege alle deler av undersøkelsen min. Jeg måtte gjøre rede for egne erfaringer, holdninger, forforståelser, antakelser, kunnskaper og interesser (Postholm, 2010). Videre måtte jeg kunne reflektere rundt hvordan disse kunne påvirke hvordan jeg arbeidet, hva jeg la merke til, hva jeg la vekt på, og hvordan jeg forstod og tolket datamaterialet (Postholm, 2010; Creswell & Poth, 2018). Jeg måtte så å si eie og reflektere rundt min egen stemme og mine egne perspektiver. Slik ville jeg, ifølge Patton (2015), kunne fremstå som autentisk og pålitelig.

Innenfor kvalitativ forskning benyttes ofte en multimetodisk tilnærming til innsamling av data (Patton, 2015). Ulike metoder kombineres dermed i en og samme undersøkelse. Den kvalitative forskeren velger metoder som gir henne et komplekst og omfattende datamateriale bestående av blant annet direkte sitater av informantenes uttalelser (Patton, 2015). I min undersøkelse kombinerte jeg deltakende observasjon og gruppeintervjuer med elever på 1. trinn. Dette skulle gi data som kunne tegne et helhetlig bilde av problemstillingen og fortelle en historie (Patton, 2015). Heller enn å lete etter årsak-virkning-relasjoner,

søkte jeg å kunne beskrive komplekse samspill mellom det mangfoldet av faktorer som gjorde seg gjeldende i ulike situasjoner (Creswell & Poth, 2018).

Undersøkelsen av vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn tar særlig sikte på å kunne belyse elevene på 1. trinn sine ulike perspektiver på og erfaringer med lek, og synliggjøre hvordan konteksten fremmer eller begrenser mulighetene for deltakelse i lek. Kasusstudien ble vurdert å være en egnet tilnærming for å lykkes med dette.

4.3. Kasusstudie som design

En undersøkelse av vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn kan utformes på mange ulike måter. Creswell og Poth (2018) anbefaler forskeren å ta utgangspunkt i hva hun ønsker å oppnå med sin tilnærming. Min undersøkelse skulle gi rike beskrivelser og en dypere forståelse av konteksten til og samspillet i en 1. trinnsgruppe. De fyldige beskrivelsene skulle blant annet gjøre naturalistisk generalisering mulig (Stake, 2009). Ønsket om å få et innblikk i erfaringene til elevene på 1. trinn ble avgjørende for valget av metodisk tilnærming. Det var nødvendig å tilbringe så mye tid ute i feltet som mulig innenfor masterstudiens rammer. Som tilfellet er for mange undersøkelser, hadde også denne tidsmessige begrensninger. Fire uker ble opprinnelig satt av til datainnsamling. Da var planen å tilbringe 2 uker sammen med elever på 1. trinn og 2 uker sammen med en barnehagegruppe. Datainnsamlingen i barnehagen skulle imidlertid starte 16. mars, mandagen etter at regjeringen besluttet å stenge alle barnehager og skoler i Norge. Det kan innvendes at to uker tilbragt sammen med en 1. trinnsgruppe ikke er tilstrekkelig for å kunne besvare forskningsspørsmålene. En etnografisk tilnærming kunne kanskje resultert i interessante perspektiver på det overordnede temaet for masteroppgaven. Til tross for at tid og ressurser også kan avgjøre når en etnografisk studie avsluttes, fordrer denne tilnærmingen i hovedsak at forskeren blir værende på feltet over lang tid og samler inn data inntil et metningspunkt er nådd (Postholm, 2010). En tilnærming i tråd med Postholms (2010) definisjon av en kasusstudie som «utforskning av et "bundet system", et system som både er tids- og stedbundet» (s. 50) ville i større grad ta høyde for tidsmessige begrensninger og undersøkelsens formål.

Creswell og Poth (2018) viser til at det finnes dem som mener kasusstudier skal forstås som et valg om hva man skal undersøke. De ser selv på kasusstudien som en datainnsamlingsstrategi eller en mer omfattende forskningstilnærming. Her legges Creswell og Poths forståelse til grunn. Kasusstudie utgjør dermed undersøkelsens design, eller metodiske tilnærming, og refererer til «a qualitative approach in which the investigator explores a real-life, contemporary bounded system (a case) or multiple bounded systems (cases) over time, through detailed, in-depth data collection involving multiple sources of information [...] and reports a case description and case themes» (Creswell & Poth, 2018, s. 96-97). I undersøkelsen av vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn benyttes både gruppeintervjuer med barn og deltakende observasjon som datainnsamlingsmetoder. Formålet har vært å komme i dybden på fenomenet lek og å kunne gi detaljerte

beskrivelser av kasusets kontekst, for slik å kunne gi relevante svar på problemstilling og forskningsspørsmål.

Kasusstudie som metodisk tilnærming egner seg når spørsmålene forskeren søker å besvare, fordrer beskrivende svar eller forklaringer (Yin, 2012). Forskningsspørsmålene mine etterspør beskrivelser av og forklaringer på betydningen av å få delta i lek, hvordan elevene opplever vilkårene for deltakelse i lek, miljøets betydning for deltakelse i lek, og hva som utgjør barrierer for deltakelse i lek på 1. trinn. Yin legger dessuten til et annet aspekt ved kasusstudier som taler for at dette er en hensiktsmessig tilnærming når man skal undersøke et fenomen som unndrar seg våre definisjonsforsøk (Lillemyr, 2011), og som er så komplekst og kontekstuellet som fenomenet lek. Kasusstudier har nemlig, ifølge Yin (2012), et fortrinn nettopp når grensene mellom fenomen og kontekst ikke er tydelige og klare. Kasusstudieforskning innebærer antakelser om at undersøkelse av konteksten er nødvendig for forståelse av kasuset.

Til tross for at det her er konkludert med at omstendighetene rundt og formålet med den aktuelle undersøkelsen gjør kasusstudie til en egnet tilnærming, må dens mulige begrensninger påpekes. Det vises blant annet til at den av enkelte blir vurdert som en siste utvei (Yin, 2012). Yin (2012) peker på at kasusstudier ofte legges til forskningens innledende faser, at tilnærmingen gjerne brukes for å klargjøre hvorvidt et tema skal og bør forskes på og for å teste hypoteser (Yin, 2012). En annen innvending mot kasusstudier tar opp utfordringer med hensyn til pålitelighet. Det blir hevdet at forskeren som gjennomfører en kasusstudie nærmest finner det hun har bestemt seg for å finne (Flyvbjerg, 2015). Yin (2012) kommer selv med innvendinger mot denne kritikken, men fremhever samtidig behovet for å ta i bruk systematiske prosedyrer for å imøtegå eventuelle fordommer mot kasusstudier. Systematikk og transparens har vært viktige siktemål for meg i min undersøkelse.

Kasusstudie er valgt som metodisk tilnærming for å utforske vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn, men da gjenstår fremdeles et valg mellom flere forskjellige typer kasusstudier. Her vil ett enkelt kasus undersøkes for å få innsikt i spørsmål av mer generell betydning (av Stake (1995) omtalt som en «instrumental case study»). Studium av det utvalgte kasuset skal kunne gi økt innsikt i hva som påvirker vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn. Samtidig må det understrekes at representativiteten til et lite utvalg vil være vanskelig å forsvare og en kasusstudie er et dårlig utgangspunkt for generalisering, i klassisk forstand (Stake, 1995).

Heller enn å velge kasus på bakgrunn av et ønske om å kunne foreta statistiske generaliseringer, er ambisjonen å legge til rette for *naturalistisk generalisering* gjennom det Geertz (1973) betegner som «thick descriptions», eller rike beskrivelser. Stake (2009) skriver om naturalistiske generaliseringer at disse utvikles innenfra som et produkt av erfaringer. De springer ut av taus kunnskap om hvordan og hvorfor ting er, og hvordan man ser for seg at disse tingene vil være på et senere tidspunkt eller i en annen kontekst. Han skriver videre at naturalistiske generaliseringer sjelden gir grunnlag for prediksjoner, men at de kan skape

forventninger (Stake, 2009). I tillegg til at jeg søker å legge til rette for naturalistisk generalisering, anvender jeg dessuten teori for å vise hvordan funnene fra kausstudien kan overføres til andre settinger. Når jeg peker på tentative antakelser om hva som påvirker vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn, benytter jeg det Yin (2012) omtaler som *analytisk generalisering*. Slik generalisering leder ikke frem til konklusjoner, men skal heller betraktes og brukes som arbeidshypoteser (Lincoln & Guba, 2000), eller teoretiske hypoteser som kan danne grunnlag for videre forskning (Yin, 2012).

I kausstudier oppnås dybdeforståelse av kasuset blant annet gjennom en multimetodisk tilnærming til forskningsspørsmålet (Creswell & Poth, 2018). Dette var et aspekt ved kausstudien som gjorde den særlig relevant for undersøkelsen av vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn. En av målsettingene med undersøkelsen var å anerkjenne barn som eksperter på og agenter i eget liv gjennom å forske sammen med dem (Clark, 2005). For at barns ulike «stemmer» skulle bli hørt, måtte metodene for å lytte til barnas egne perspektiver være varierte og tilpasset måtene de kommuniserer og formidler på. Jeg valgte å benytte det Clark (2005) omtaler som «the mosaic approach» med en forventning om at dette ville gjøre det mulig for meg å få frem elevenes ulike perspektiver. Tradisjonelle datainnsamlingsmetoder, som observasjon og intervju, ble kombinert med verktøy som krever at barn selv deltar aktivt i datainnsamlingsprosessen (Clark, 2005). Elevene tok meg med på en «tour», hvor de fikk ta bilder av sine lekesteder. Når datainnsamlingen var ferdig, dannet de ulike dataene en mosaikk (Clark, 2005).

4.4. Observasjon som metode

Vi kan skille mellom observasjon forstått som iakttagelse, som er en form for observasjon som alle mennesker utøver daglig (Løkken & Søbstad, 2013), og observasjon som forskningsmetode. Benyttet som forskningsmetode er observasjonene systematiske, de adresserer spesifikke forskningsspørsmål og resultatene av dem utsettes for troverdighets- og pålitelighetsvurderinger (Merriam & Tisdell, 2016).

Observasjon skiller seg fra for eksempel intervju ved at forskeren kan gjøre seg førstehåndserfaringer med fenomener og selv se hva som skjer, heller enn å anta at hun vet, eller stole blindt på andres beskrivelser (Merriam & Tisdell, 2016). Patton (2015) understreker at intervjuet gir forskeren tilgang til svært viktig informasjon, men at hun samtidig må være bevisst på at denne informasjonen er basert på intervjupersonens tolkninger av egne selektive sanseinntrykk. Metodetriangulering, hvor forskeren for eksempel benytter både intervju og observasjon, gjør det mulig å vurdere hvorvidt det er diskrepans mellom det intervjupersoner sier og det observatøren ser (Patton, 2015). Forskeren som benytter observasjon som metode, er imidlertid hele tiden klar over at også denne metoden er basert på selektive persepsjoner – forskerens egne. Når det rettes kritikk mot å anvende observasjon som forskningsmetode, pekes det gjerne på hvor subjektive, upålitelige og selektive menneskers persepsjoner er (Merriam & Tisdell, 2016). For at datamaterialet til undersøkelsen av vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn ikke bare skulle bestå av selektive sanseinntrykk, måtte jeg

reflektere over sanseinntrykkene og hva disse bygget på, og gjøre disse refleksjonene til en del av datamaterialet mitt (Patton, 2015).

Nedtegnelsene fra observasjonene mine skulle være dyptgående og detaljerte beskrivelser av det jeg hadde observert, hvilke aktiviteter som hadde funnet sted, hvem som deltok i disse, og deltakernes opplevelser av og perspektiver på det observerte (Patton, 2015). Beskrivelsene måtte være sannferdige og grundige, men samtidig, som Patton (2015) uttrykker det: «without being cluttered by minutiae and trivia» (s. 332). Jeg måtte altså være i stand til å luke ut overflødige, trivielle detaljer som ikke er nødvendige for at leseren skal kunne begripe og se for seg settingen og i forlengelse av dette kunne foreta sammenligninger med andre settinger.

Patton (2015) lister opp en rekke fordeler ved å benytte observasjon som metode. Han peker på hvordan forskeren, ved selv å være til stede, kan få en forståelse av hvordan kontekst og miljø påvirker det som skjer. Deltakende observasjon innebærer dessuten at forskeren går til feltet med en åpen og utforskende holdning (Patton, 2015). Slik kunne denne metoden legge til rette for at jeg kunne se det som andre før meg ikke hadde sett, og det som deltakerne i settingen selv hadde sett seg blinde på. På den ene siden forventet jeg at observasjonene ville åpne øynene mine for temaer jeg kunne utforske nærmere og søke bedre forståelse av gjennom gruppeintervjuene (Patton, 2015). På den annen side gjør observasjoner det mulig for forskeren å undersøke temaer som det nettopp er vanskelig å snakke om i et intervju (Patton, 2015). I undersøkelsen av vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn ville ekskludering fra lek kunne regnes som eksempel på et slikt tema. Sist trekker Patton (2015) frem hvordan observasjoner kan vekke forskerens empati for dem hun observerer: «Observers come to understand a setting and its people not just intellectually but emotionally, what it feels like to be there, in that place, doing those things, with those people» (s. 335).

I undersøkelsen av vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn ble *deltakende* observasjon benyttet som forskningsmetode. Jeg vurderte det slik at deltakelse i skolehverdagen ville kunne by på rikelig med anledninger til å få et klarere og mer nyansert inntrykk av betydningen av å få delta i lek, miljøets betydning for deltakelse i lek, og hva som utgjør barrierer for deltakelse i lek på 1. trinn. Deltakende observasjon omtales gjerne som motsatsen til strukturert observasjon (Kleven & Hjordemaal, 2018). Sistnevnte kjennetegnes ved at hva som skal observeres og hvordan dette skal registreres, spesifiseres på forhånd, og analysen finner sted i etterkant, og kan foretas av andre enn observatøren selv (Kleven & Hjordemaal, 2018). Patton (2015) understreker at det er snakk om et kontinuum hvor deltakende observasjon og strukturert observasjon befinner seg på hvert sitt endepunkt. Forskeren kan imidlertid velge mellom ulike grader av deltakelse og dessuten endre grad av deltakelse underveis i forskningsforløpet (Patton, 2015). Når jeg valgte grad av deltakelse, vurderte jeg hva som ville være mest hensiktsmessig i lys av undersøkelsens formål, omfang og setting. Videre var jeg åpen for å endre fokus for undersøkelsen etter hvert som jeg gjorde meg interessante og uventede observasjoner i møte med forskningsfeltet (Kleven & Hjordemaal, 2018). Jeg

registrerte så mye som mulig av det som skjedde, så detaljert som mulig. Jeg foretok foreløpige analyser parallelt med at jeg samlet inn data, men lot det gå tydelig frem i feltnotatene mine hva som var direkte observasjoner og hva som var tentative tolkninger av disse (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Deltakende observasjon er en form for ustrukturert observasjon, som dessuten innebærer at forskeren selv deltar i de settingene hun observerer. I mer tradisjonelle studier har målet vært mest mulig objektivitet og distanse for ikke å «forurene» resultatene. En kvalitativ forsker vil imidlertid hevde at subjektivitet og interaksjon vil være til stede uavhengig av hvor mye deltakelse forskeren selv legger opp til, og hun tar for gitt en observatøreffekt som påvirker atferden til dem som blir observert, i alle fall i innledende faser av en undersøkelse (Merriam & Tisdell, 2016). Merriam & Tisdell (2016) konstaterer: «The question, then, is not whether the process of observing affects what is observed, but how the researcher can identify those effects and account for them in interpreting the data» (s. 148). Jeg måtte være oppmerksom på hvordan min tilstedeværelse kunne påvirke settingen og dem jeg observerte. Jeg måtte så å si observere meg selv, og inkludere disse observasjonene og refleksjonene rundt dem i datamaterialet mitt. Slike forholdsregler er uttrykk for forskerens evne til refleksivitet (Patton, 2015). Forskerrefleksivitet berører forskerens reflekterte holdning til hvordan metodene, verdiene, fordommene, forforståelsene og tilstedeværelsen hennes virker inn på den kunnskapen som produseres (Bryman, 2016). Jeg kommer tilbake til dette under «Etske refleksjoner».

I min undersøkelse utgjør også uformelle, samtalebaserte intervjuer en del av observasjonsmaterialet. Disse ble gjennomført fortløpende, og ble blant annet brukt til å få forklaringer og umiddelbare reaksjoner (Patton, 2015). Jeg svarte på elevenes spørsmål, og jeg takket ja når elevene inviterte meg til å bli med dem. Alle situasjoner som kunne by på muligheter til å bli bedre kjent med fenomenet lek, skulle gripes. Men dette var samtidig en litt vanskelig avveining, da ett av poengene nettopp var å se hvordan de ansatte i skolen forholdt seg til leken, hva *deres* (ikke *forskerens*) deltakelse gjorde med leken, og hvordan de la til rette for læring i leken og lek i læringen. Deltakelse i leken kunne dessuten innebære en fare for å komme for nær dem og det som skulle observeres. Patton (2015) hevder utfordringen består i å kombinere deltakelse og observasjon på en slik måte at forskeren oppnår en forståelse av settingen lik dem som befinner seg på innsiden, samtidig som hun evner å beskrive den for utenforstående.

Warming (2005) fremhever at deltakende observasjon særlig har potensial til å sørge for at barn lyttes til og gis stemme. Én av målsettingene med undersøkelsen av vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn var nettopp å la barna selv få komme til orde. Undersøkelsen skulle løfte frem barneperspektivet; verden ble forsøkt sett med barns øyne. Sett fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv ville observasjonene dessuten gi et innblikk i hvordan barn og voksne i fellesskap, i leke- og læringssituasjoner, bygger og forhandler frem kunnskap om og forståelse av den verdenen de lever i, og om hva for eksempel lek *er* og *skal være*. Videre ble deltakende observasjon vurdert å være en metode som i praksis ville innebære anerkjennelse av at erfaringer,

kunnskaper og meninger knyttet til lek kan uttrykkes på andre måter enn gjennom verbalspråket. Enkelte barn foretrekker andre kommunikasjonsformer. Verbalspråket vil hverken *alltid* eller for *alle* barn, være den kommunikasjonsformen som best lar dem formidle det de ønsker og forsøker å formidle (Warming, 2005). Barnas kroppsspråk og mimikk ville eksempelvis kunne gi svært nyttig informasjon om vilkårene for deltakelse i lek, og ble betraktet som viktige kilder til økt kunnskap og forståelse av lek som fenomen. Observasjonene skulle dermed utgjøre sentrale «biter» av den mosaikken (jf. Clark, 2005) som undersøkelsen hadde siktemål om å skape av verdenen til elevene som deltok i studien.

For at dette bildet skulle bli så sannferdig som mulig, måtte jeg forsøke å begrense de mulige feilkildene. Arvidsson (1974) presenterer en lang rekke potensielle feilkilder som kan påvirke forskeren i ulike faser av en observasjonsstudie. I innledende faser måtte jeg være oppmerksom på mulige effekter av for eksempel førsteinntrykk, sympati og antipati, tidligere erfaringer og forutinntatte holdninger. Når jeg observerte og tolket observasjonene mine, måtte jeg ta høyde for at hva jeg så og hvordan jeg tolket dette, kunne påvirkes av slikt som forventninger, fysiologisk tilstand, personlighet, behov og motiver, utdanning og erfaring, og oppmerksomhet, utholdenhet og konsentrasjonsevne (Arvidsson, 1974). Når jeg analyserte feltnotatene mine, måtte jeg vurdere hvordan sisteinntrykket og tendensen til å oppvurdere kunne påvirke dette arbeidet (Arvidsson, 1974).

Metodetriangulering, hvor forskeren benytter ulike datainnsamlingsstrategier og datakilder, kan bidra til å styrke troverdigheten til en studie dersom disse ser ut til å bekrefte de samme tendensene (Postholm, 2010). Men en sosialkonstruktivistisk innfallsvinkel innebærer samtidig at nettopp *mangfoldet* av stemmer og perspektiver løftes frem (Gergen & Gergen, 2005). I undersøkelsen av vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn kunne observasjonene holdes opp mot det som kom frem under gruppeintervjuene.

4.5. Intervju som metode

I undersøkelsen av vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn benyttes det kvalitative forskningsintervjuet som metode for å få innsikt i det som ikke direkte kan observeres; menneskers tanker, følelser og intensjoner (Patton, 2015). Intervjuene skulle gi tilgang til handlinger som lå tilbake i tid (Patton, 2015). De skulle dessuten gjøre det mulig å få informantenes perspektiver på, og hjelp til å forstå observasjonene mine (Patton, 2015).

Det kvalitative forskningsintervjuet egner seg når formålet er å få tilgang til andres perspektiver og beskrivelser av egne opplevelser og handlingsvalg (Kvale & Brinkmann, 2015). I min undersøkelse skulle intervjuet blant annet gi tilgang til det språket som ble brukt for å omtale leken og til elevenes perspektiver på lekens vilkår og betydningen av å få leke. De skulle få dele opplevelsene sine med å bli oppslukt i leken (Åm, 1989), og de skulle få uttale seg om de voksnes ulike roller i og tilnærminger til leken.

Undersøkelsens design og formål gir føringer for hvilket format intervjuet bør ha (Patton, 2015). I undersøkelsen av vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn ble uformelle, samtalebaserte intervjuer kombinert

med semistrukturerte intervjuer. De uformelle, samtalebaserte intervjuene ble foretatt fortløpende, én til én eller med mindre grupper, etter hvert som det dukket opp noe som for eksempel vekket undring og nysgjerrighet, eller som trengte nærmere forklaring, og når jeg ønsket å få tak i deltakernes umiddelbare reaksjoner til og opplevelser og tolkninger av hendelser og situasjoner. Det semistrukturerte intervjuet ble brukt som format i gruppeintervjuer med elever.

Kvale og Brinkmanns (2015) syn på intervjuet som håndverk, kunnskapsproduksjon og sosial praksis har vært retningsgivende når jeg har samlet inn data til undersøkelsen av vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn. Når jeg ser på intervjuet som håndverk, anerkjenner jeg betydningen av mine praktiske ferdigheter og personlige vurderinger (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg bruker verdien av kunnskapen som produseres, som mål på intervjuets kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Når jeg ser på intervjuet som kunnskapsproduksjon, betrakter jeg både meg selv og elevene som aktive meningsskapere (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi samarbeider om å skape kunnskap som er kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk. Når jeg ser på intervjuet som sosial praksis, er jeg særlig bevisst og reflektert i forhold til hvordan det asymmetriske maktforholdet mellom meg og elevene preger intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg måtte være oppmerksom på at intervju ikke er en nøytral teknikk som produserer like svar uavhengig av intervjueren og relasjonen hun har til intervjupersonen (Tanggaard & Brinkmann, 2015). En forsker som fremstår som empatisk og lyttende vil for eksempel kunne få tilgang til menneskers erfaringer, uttrykt med deres egne ord, mens en mer bestemt og aktiv forsker trolig vil få kunnskap om argumentene og forklaringene mennesker bruker (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Holstein og Gubrium (2003) bemerker: «One cannot expect answers on one occasion to replicate those on another because they emerge from different circumstances of production» (s. 71). Intervjuet gir kunnskap som er sosialt konstruert og som må tolkes i lys av den konteksten den har blitt fremforhandlet innenfor (Holstein & Gubrium, 2003).

Aspekter som hvordan makt og relasjoner påvirker den kunnskapen som produseres, blir særlig relevante når gruppeintervjuer benyttes som forskningsmetode.

4.5.1. Gruppeintervjuer

Når undersøkelsen bygger på sosialkonstruktivistiske perspektiver, får dette konsekvenser for hvordan gruppeintervju blir brukt som datainnsamlingsmetode. Det innebærer blant annet at samspillet i intervjuet tilskrives stor betydning, og at intervjuet blir sett på som en mulighet for elevene og meg til å lære av hverandre og produsere kunnskap sammen (Koro-Ljungberg, 2008). Videre betyr det en anerkjennelse av mennesket som sosialt vesen, og av intervjuet som sosial kontekst og erfaring.

Jeg valgte gruppeintervjuet som forskningsmetode med en forventning om at dette kunne øke funnernes verdi og troverdighet fordi denne fremgangsmåten speiler hvordan perspektivene våre formes også i virkeligheten; ved at vi deltar i sosiale grupper (Patton, 2015). Patton (2015) konstaterer:

«Our interactions with each other are how we come to more deeply understand our own views, test our knowledge, get in touch with our feelings, and make sense of our behaviors» (s. 475)

Til forskjell fra samtaler i grupper som kan oppstå naturlig blant deltakerne, fungerer forskeren som moderator i gruppeintervjuer. I gruppeintervjuene var det jeg som satte i gang samtalene med elevene, og det var jeg som hadde definert temaet som skulle være fokus for samtalene (Morgan, 1996). I gruppeintervjuene deltok flere elever sammen. De kunne reagere på det medelevene sa, stille hverandre spørsmål, uttrykke enighet eller uenighet, og de kunne be om at medelevene skulle klargjøre standpunktene sine, og hvordan de hadde kommet frem til disse (Morgan, 1996).

Blant styrkene ved gruppeintervjuer nevner Patton (2015) at de lar forskeren få et innblikk i *hvordan* forskningsdeltakerne snakker om forskningstemaet, ikke bare i *hva* de sier om dette. Gruppeintervjuer kan også gi forskeren nyttig informasjon dersom hun er oppmerksom på når det blir stille blant gruppedeltakerne, og hvilke temaer deltakerne ser ut til å ønske å unngå å snakke om. Patton (2015) lister også opp en rekke mulige svakheter ved gruppeintervjuer som jeg måtte være bevisst på i gruppeintervjuene med elevene på 1. trinn. Eksempelvis innebærer gruppeintervjuer begrensninger med hensyn til antall spørsmål som kan stilles og tiden den enkelte har til å svare. Gruppeintervjuene ville dessuten stille betydelige krav til mine kunnskaper om gruppeprosesser og evne til å lede intervjuet (Patton, 2015). Jeg måtte passe på at enkeltelever ikke ble for dominerende og at fokus forble på forskningstemaet slik at jeg fikk svar på det jeg lurte på. Jeg måtte også være oppmerksom på at elever som fikk følelsen av å representere et mindretall, kunne holde igjen av frykt for negative reaksjoner (Patton, 2015).

4.5.2. Gruppeintervjuer med barn

Einarsdóttir (2007) påpeker at det tas til orde for at intervjuer med barn bør betraktes som samtaler snarere enn intervjuer i klassisk forstand. En slik innfallsvinkel har også preget gruppeintervjuene med elevene på 1. trinn. Det sentrale var å lytte til barna, og å la dem oppleve å bli hørt (Einarsdóttir, 2007). Dette er en målsetting som avspeiles i Barnekonvensjonen. Artikkel 12 omhandler barnets rett til å gi uttrykk for meningene sine og til å oppleve at disse tillegges vekt (FN, 1989). Tilnærmingen er også i tråd med det synet på barn som går frem av forskningsetiske retningslinjer, slik disse er formulert av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH): «Forskning om barn og deres liv og levekår er verdifull og viktig. Barn og unge er sentrale bidragsyttere i denne forskningen» (2016, s. 20). Eller som Eide og Winger (2003) uttrykker det: «Enkelt sagt handler kunnskapsutvikling om barn og deres livsverden ikke bare om å søke kunnskap "om barn", men også om å søke kunnskap sammen "med barn"» (s. 17). For å få kunnskap om vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn var det viktig, men ikke tilstrekkelig å observere elevene i samspill med andre barn og voksne. Jeg måtte la elevene selv få komme til orde. Det måtte velges metoder som sikret at barns ulike stemmer og perspektiver ble hørt. Tilnærmingen som Clark (2005) kaller «the mosaic approach» ble valgt for å sikre barna en posisjon som aktive bidragsyttere. En slik

tilnærming ville dessuten innebære en anerkjennelse av barna som eksperter på og aktører i egne liv. Metoder som drar nytte av barn som medskapere av forskning og kunnskap, må samtidig ta hensyn til at barn er i en sensitiv utvikling- og læringsperiode (Eide & Winger, 2003). For barnet kan intervjuet bli en erfaring som berører aspekter som identitet og selvfølelse. Eide og Winger (2003) hevder at gruppeintervjuer med barn kan by på store utfordringer i forhold til vern av integritet, identitet og selvfølelse og knyttet til å sikre at alle opplever å bli anerkjent, hørt og verdsatt. Men de påpeker samtidig: «Når barn får anledning til å formidle genuine synspunkter til oss voksne, vil de kunne oppleve at de er interessante, viktige og betydningsfulle» (Eide & Winger, 2003, s. 31).

Gruppeintervjuet minner om en setting elevene er kjent med fra skolen. De er vant til å være deltakere i mindre grupper av barn som leker, lærer, samtaler og deler standpunktene sine med hverandre (Einarsdóttir, 2007). I gruppeintervjuet er forskermakten redusert, og det er deltakernes språk som får dominere (Brandt, 1996). Det var også et sentralt poeng for meg at det ville kunne oppleves tryggere å være deltakere i et gruppeintervju enn det ville være å bli intervjuet alene (Einarsdóttir, 2007). I et gruppeintervju ville elevene dessuten kunne stille hverandre spørsmål. De ville kunne diskutere med hverandre, hjelpe hverandre med svarene, minne hverandre på detaljer og utfordre hverandre på å skille mellom fantasi og virkelighet (Einarsdóttir, 2007).

For at gruppeintervjuet skulle bli en positiv erfaring for alle elevene som deltok, måtte jeg sørge for at intervjusituasjonen ble opplevd som trygg og inkluderende, jeg måtte anvende et språk elevene var fortrolige med, og jeg måtte være lydhør og sensitiv overfor elevene sine behov i intervjusituasjonen (Eide & Winger, 2003). Ivaretagelse av barnet skal alltid veie tyngre enn forskerens behov for og ønske om å skaffe til veie interessante data. Forskeren bør vurdere andre forskningsmetoder enn gruppeintervjuet dersom temaene som skal utforskes, er veldig personlige eller sensitive (Eide & Winger, 2003). I et slikt perspektiv er det grunn til å problematisere deltakelse i lek som tema for gruppeintervjuer. Eide og Winger (2003) trekker for eksempel frem ekskludering som eksempel på et tema som er så personlig at det ikke egner seg for et gruppeintervju.

For at det skulle være etisk forsvarlig å gjennomføre gruppeintervjuer med deltakelse i lek som tema, måtte jeg være observant og sensitiv overfor signalene til elevene. Intervjuspørsmålene måtte være åpne, nøytrale og forståelige og jeg måtte spørre om én ting om gangen (Patton, 2015). Spørsmålene måtte dessuten stilles på en gjennomtenkt og respektfull måte. Observasjonene mine utgjorde et viktig supplement når noen temaer måtte sløyfes fordi de ble for vanskelige å snakke om. I denne sammenhengen bør det nevnes at undersøkelsens utgangspunkt var ønsket om mer kunnskap om de barna som strever i lek og hva som utgjør barrierer for deres deltakelse i leken. Dette var imidlertid et tema som ikke skulle adresseres i gruppeintervjuene.

Uavhengig av tema vil valg og vurderinger i forhold til hvordan gruppene settes sammen, få avgjørende betydning for dataene og kunnskapen som produseres (Eide & Winger, 2003). Gruppene i undersøkelsen av vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn ble satt sammen av lærerne, som kjente barna godt og som visste hvem som fungerte godt sammen i grupper.

Det Clark (2005) omtaler som «tours» ble gjennomført i forkant av gruppeintervjuene. Da tok elevene meg med til sine lekesteder i skolens uteområde. De fikk så låne kamera til å ta bilder av disse lekestedene. Bildene skulle brukes som stimulusmateriale i gruppeintervjuene, og de skulle utgjøre en del av mosaikken (Clark, 2005).

4.6. Utvalg

I undersøkelsen av vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn ble kasuset valgt ut på bakgrunn av formålet med undersøkelsen. Først ble det foretatt en nøye gjennomlesning av ulike skoler sine hjemmesider. Av praktiske hensyn ble bare skoler i tre ulike kommuner på Østlandet vurdert som potensielle kasus. Skoler som på sine hjemmesider ga uttrykk for at de var opptatt av lek og/eller overgangen fra barnehage til skole, var aktuelle kandidater. Rektorer ved seks ulike skoler ble kontaktet, og 1. trinnsgruppene ved disse skolene ble forsøkt rekruttert. Skolen til 1. trinnsgruppa som til slutt ble rekruttert, la vekt på det gode samarbeidet med barnehagene i sonen og betydningen av å lykkes med en myk overgang. På denne skolen sine hjemmesider ble det også nevnt at skolestarterne ofte dro til skolen for å leke.

Jeg skulle intervju tre grupper med fem elever på hver gruppe, og ba lærerne om hjelp til å velge ut elever de oppfattet som lekeressurser. Dette skulle være elever som lærerne visste at tok aktive initiativ til å leke med andre og inkluderte andre i pågående lek. De fem elevene som sammen utgjorde en gruppe, skulle også fungere godt sammen. Et flertall av de utvalgte elevene inngår også i observasjonene mine.

4.7. Presentasjon av forskningsdeltakernes kontekst

De to ukene jeg tilbrakte sammen med elevene på 1. trinn, bar preg av at de var lagt til mars. I løpet av de to ukene både snødde, sludde og regnet det. Det kunne være kaldt, men de dagene det var sol, varmet den godt, og antallet voksne ute i friminuttet økte plutselig betraktelig. Årstiden og været har lagt åpenbare føringer for hva slags lek som har kunnet finne sted, og som dermed igjen har kunnet bli observert av meg. Hadde undersøkelsen vært lagt til en annen årstid, ville dette også gitt andre funn.

Når man først ankommer skolen, kommer man inn i skolegårdens nedre del som blant annet består av en ballbinge. Tar man til høyre idet man ankommer, kommer man til skolegårdens øvre del. Det er her elevene på 1. trinn skal være i skoletiden. Når de er på SFO er reglene annerledes, men i friminuttene skal elevene holde seg innenfor det de selv omtaler som et «usynlig gjerde» og en «usynlig strek». Innenfor dette området har de adgang til et stort, åpent og asfaltert område foran hovedinngangen, en skråning belagt med fargerik gummi-asfalt, klatrestativ, tau, sklier, husker, sandkasse, «sklibakke» og en snøhaug som smelter og blir borte i løpet av de to ukene jeg tilbringer sammen med elevene på 1. trinn.

Når det ringer inn til en ny skoledag kl. 08.30, har elevene som går på «morgen-SFO», vært ute fra kl. 08.15. Nå stiller elevene på 1. trinn seg opp på faste plasser ved inngangsdøren sin, like ved hovedinngangsdøren. De venter her til de blir hentet av lærerne sine eller av andre voksne som arbeider på trinnet. Elevene bytter på å holde inngangsdøren oppe for barn og voksne som skal inn. Det oppleves trangt ved inngangsdøren og ved inngangspartiet mellom gangen og garderoben. Garderoben fremstår noe rotete, kaotisk og uoversiktlig disse minuttene da uteklær enten skal av eller på.

De 57 elevene på 1. trinn er fordelt på tre «pedagogiske grupper». De tre gruppene er fordelt på tre rom: «Sol», «Stjerne» og «Måne». De barna som tilhører samme rom, har også den samme kontaktlæreren. På 1. trinn er de tre kontaktlærere, én faglærer og fire assistenter. De fire assistentene arbeider også på SFO.

Klasserommene til elevene på 1. trinn er lyse og romslige. Fremst ved tavlen er det benker i forskjellige høyder som kan trekkes ut når det er samlingsstund. Når benkene ikke er i bruk, skyves de sammen slik at de ser ut som hyller og tar liten plass. Elevene har faste plasser på benkene. På veggene inne i klasserommene er det bokstavplansjer, annet laminert pedagogisk materiell og bilder som elevene har laget. Pultene er satt sammen i grupper på fire. I midten av klasserommene er det en «øy» hvor elevene har hver sin hylle og en egen skuff. På «øya» ligger det forskjellige oppgaveark og skrive- og tegnesaker. I hyllene langs veggene i klasserommet er det spill, konkreter og annet pedagogisk materiell.

Mellom to av klasserommene, «stjerne» og «måne», er det en skillevegg som kan åpnes. Dette ble blant annet gjort når elevene byttet på å gjøre ferdig kartleggingsprøvene sine mens de andre elevene hadde innelek. «Sol»-rommet er noe større enn de andre to. Det er dette klasserommet som brukes i SFO-tiden. Det har en egen sittegruppe bestående av to store gule pulter og åtte blå stoler, som de to andre klasserommene ikke har. Ved denne sittekroken er det en stor korktavle full av fargerike tegninger og forskjellige perlede figurer. Det går en dør fra «Sol» inn til kjøkkenet.

Når alle elevene har fått av seg uteklærne sine og er klare for en ny skoledag, har klokken gjerne blitt kvart på ni. Planen for dagen er klar, og står skrevet med tusj på Whiteboard. Elevene får beskjed om å se hit for å finne ut hva som skal skje i løpet av dagen. De går også gjennom planlagte fag og aktiviteter for dagen sammen.

Det første friminuttet («Lillefri») starter egentlig kl. 09.30, men elevene på 1. trinn får begynne å kle på seg kl. 09.20. Det ringer inn kl. 09.45. Undervisningen kommer i gang igjen rundt kl. 10 og varer til ca. kl. 10.35. Da vasker elevene hendene, de spiser, samtidig som læreren deres leser for dem eller hun setter på noe de kan se på på Smartboard. Når jeg var sammen med dem, så elevene på MK-X. Litt før kl. 11 får elevene begynne å kle på seg før de skal ut og ha «Storefri». Tirsdag, torsdag og fredag varer dette frem til kl. 11.30. Mandager og onsdager organiserer de eldre elevene «Trivselsleker». Da har elevene «Storefri» frem til kl. 11.45. Disse dagene har elevene så undervisning frem til skolen er slutt kl. 12.45. Tirsdager og torsdager har elevene undervisning frem til de får et lite friminutt kl. 12.30-12.45. De har så undervisning

frem til skolen er slutt kl. 13.45. Fredager slutter elevene kl. 12.30. Lærerne til elevene er sammen med elevene i overgangen mellom skole og SFO. De spiser sammen med dem, og «hjelper dem med å lande», som en av lærerne uttrykker det.

4.8. Gjennomføring av undersøkelsen

Rektor ved skolen hadde satt meg i kontakt med inspektøren som skulle ta opp deltakelse i studien med lærerne på 1. trinn. Jeg fikk klarsignal, og etter en telefonsamtale med inspektøren, så jeg frem mot å starte feltarbeidet i begynnelsen av mars. Hun hadde i tidligere korrespondanse gitt uttrykk for at mars var en litt utfordrende måned for dem, da lærerne kom til å måtte bruke mye tid på kartleggingsprøver. Det passet likevel best at jeg kom og var sammen med dem de to første ukene i mars. Jeg trodde jeg hadde avtalt å tilbringe hele skoledagen, hver dag i to uker, sammen med elevene og lærerne på 1. trinn, men det skulle vise seg at lærerne hadde forstått det annerledes.

Jeg besøkte skolen to uker før feltarbeidet skulle starte. Da informerte jeg om prosjektet og jeg delte ut informasjonsskriv elevene skulle ta med hjem til sine foresatte (se vedlegg nr. 4). Jeg hadde også med meg egne brev til elevene på 1. trinn (se vedlegg nr. 3), hvor jeg fortalte om hvem jeg var og hva jeg skulle gjøre, og hvor jeg forsøkte å informere elevene om kravet til informert samtykke. Vi leste gjennom brevet sammen, og jeg fikk understreket overfor lærere og elever hvor takknemlig jeg var for å få hjelp til å gjennomføre undersøkelsen min.

Samme dag som besøket fikk jeg en e-post fra en av lærerne som oppga at «Vi kommer tilbake til deg med en oversikt over ukeplanen vår og timene vi ønsker at du kommer». Da gikk det opp for meg at dette ikke kom til å bli helt slik som jeg hadde sett for meg. Men den kvalitative forskeren må være fleksibel. Det skulle dessuten vise seg at det å gjennomføre observasjoner på en refleksiv og oppmerksom måte, over tid, var minst like krevende som blant andre Merriam og Tisdell (2016) hadde gitt inntrykk av. Jeg endte derfor opp med å sette pris på disse begrensningene som hadde blitt pålagt meg utenfra, til tross for at de også må kunne regnes som svakheter ved undersøkelsen. Dette kommer jeg tilbake til under «Vurdering av undersøkelsens kvalitet».

Den første uken observerte jeg fra ca. kl. 10.50-13.00 mandag og onsdag, ca. kl. 08.20-11.30 tirsdag og ca. kl. 08.20-10.30 torsdag. Den andre uken hadde jeg avtalt at jeg skulle få hjelp av elevene til å ta bilder av stedene hvor de lekte i skolens uterom. Jeg gjennomførte observasjoner underveis, dvs. fra kl. 11.20-12.15. Jeg skulle også gjennomføre gruppeintervjuer med de samme elevene. Gruppeintervjuene fant sted mellom kl. 08.30 og 10.30 torsdag 12. mars. Denne dagen observerte jeg fra ca. kl. 11.30-13.00. Når jeg avsluttet feltarbeidet denne torsdagen, hadde jeg feltnotater fra totalt 12 timer med observasjon.

Ute i feltet hadde jeg til enhver tid med meg en liten, blå feltdagbok. Observasjonene ble i noen tilfeller nedtegnet mens de pågikk. Andre ganger, når jeg deltok aktivt i barnas aktiviteter, måtte jeg trekke meg tilbake i etterkant av observasjonene, for å dokumentere det jeg hadde observert. I tråd med anbefalingene til

blant andre Postholm (2010), var jeg nøye med å notere dato, tidspunkt og sted øverst på venstre side i feltdagboka. På denne siden beskrev jeg også settingen og det som skjedde under observasjonen. På høyre side i feltdagboka noterte jeg de umiddelbare analysene og tolkningene mine, og jeg skrev ned referanser til litteraturen og spørsmål til det jeg hadde observert.

For å ivareta kravet om informert samtykke, valgte jeg en strategi i observasjonsarbeidet som gikk ut på at jeg skulle svare, etter beste evne, når jeg ble spurt om noe og takke ja til elevenes invitasjoner om å delta i det de foretok seg. Enkelte ganger spurte jeg forsiktig om hva de gjorde, andre ganger vurderte jeg det som mest hensiktsmessig å observere på litt avstand for så heller å samtale med dem i etterkant. Elevene og jeg snakket regelmessig om hvorfor jeg var der, og særlig Emil var opptatt av dette; at jeg var sammen med dem for å lære om lek og at det var dem, elevene, som kunne lære meg om dette. Jeg ble også innimellom bedt om å lese opp det jeg hadde skrevet i feltdagboka. Jeg hadde bilder av alle barna på 1. trinn, og kunne derfor sikre meg at jeg ikke inkluderte observasjoner av barn hvis foresatte ikke hadde samtykket til at de kunne delta i studien, i datamaterialet mitt. Alle forskningsdeltakerne ble anonymisert og jeg opprettet et eget dokument som gjorde det mulig for meg å ha oversikt over pseudonymene til forskningsdeltakerne.

Hver dag etter at jeg var ferdig med feltarbeidet, leste jeg over feltnotatene mine, og skrev dem så over på PC. Når jeg skrev dem over på PC, organiserte jeg observasjonene mine i interaksjonssekvenser (jf. Corsaro, 1985). Jeg registrerte nummeret på interaksjonssekvensen og dato og sted for observasjonene.

Interaksjonssekvensene bestod ellers av tre kolonner; én hvor jeg beskrev observasjonssituasjonen, én hvor jeg gjenga selve interaksjonen, og én hvor jeg noterte refleksjonene jeg gjorde meg underveis. Når jeg gjorde dette for siste gang, torsdag 12. mars, hadde jeg registrert totalt 101 interaksjonssekvenser.

Observasjonene skulle blant annet gi meg et innblikk i barrierene for deltakelse i lek og opplevelser av å bli ekskludert fra leken. Dette var temaer det kunne oppleves som vanskelig å snakke om i et gruppeintervju.

Mandag 2. mars ble 15 elever plukket ut av lærerne sine til å delta i gruppeintervjuene som skulle finne sted uken etter. De 15 elevene ble fordelt på tre grupper med fem elever på hver gruppe. De fikk vite at de kom til å bli spurt om å delta i gruppeintervjuer uken etter, men tidspunktet for dette ble ikke avtalt nærmere før tirsdag 10. mars. Denne dagen tok jeg med meg en og en gruppe ut (i regnværet), og ga hver og en av dem følgende instruksjon: Kan du ta bilde av et sted hvor du liker å leke? Etter tur fikk den enkelte så velge seg ut ett lekested ute. Han eller hun løp først og de andre elevene og jeg løp etter. Elevene fikk så låne iPad til å ta et bilde av sitt lekested. Disse bildene skulle blant annet brukes som stimulusmateriale i gruppeintervjuene.

Planen var at jeg skulle gjennomføre gruppeintervjuer med de samme elevene som hadde hjulpet meg med å ta bilder. Torsdag 12. mars hadde «Korona-krisen» eskalert, og flere av elevene ble holdt hjemme fra skolen av sine foresatte. Sondre var blant elevene som ikke kom på skolen denne dagen. Gruppe 1 bestod nå av én gutt (Ulrik) og tre jenter (Ina, Milla og Victoria). Alle elevene på gruppe 2 var til stede, og bestod av tre

gutter (Even, Emil og Aksel) og to jenter (Siri og Linnea). På gruppe 3 var to av elevene hjemme fra skolen. Når intervjuet med dem skulle finne sted etter storefri denne dagen, hadde lærerne fått beskjed om at alle skoler og barnehager skulle stenges f.o.m. mandag 16. mars. I pressekonferansen som ble holdt senere denne dagen, ble det klart at stengingen skulle gjelde f.o.m. fredag 13. mars. Tidspunktet da jeg hadde avtalt å gjennomføre det siste gruppeintervjuet var med andre ord preget av kaos og usikkerhet. Det ble viktig at elevene fikk kommet seg på biblioteket for å låne bøker de kunne ta med seg hjem. Det var dessuten planlagt butikklek etter storefri denne dagen. Jeg ønsket ikke at de tre elevene på gruppe 3 som var på skolen denne dagen, skulle gå glipp av butikkleken, og jeg anså det som lite hensiktsmessig å forsøke å gjennomføre et gruppeintervju i en kontekst som ellers var preget av så mye uro. Det siste gruppeintervjuet, med gruppe 3, ble derfor ikke gjennomført.

I forkant av gruppeintervjuene med gruppe 1 og gruppe 2 hentet jeg en og en elev ut på gangen. Jeg spurte den enkelte om han eller hun ville «bli med på et gruppeintervju». Alle elevene jeg spurte, ga sitt samtykke, muntlig. Jeg spurte dem: «Hva tror dere gruppeintervjuet skal handle om, da?» I gruppe 1 ropte Milla og Victoria «Lek!» i kor. I gruppe 2 var det Emil som ropte ut «Lek!» før noen av de andre elevene rakk å tenke seg om. Vi gikk så sammen bort til naturfagsrommet, hvor jeg hadde gjort klar to bord og seks stoler slik at to og to elever kunne sitte sammen på to av endene, og én elev kunne sitte sammen med meg på en tredje ende. Mens vi gikk sammen bort, spurte jeg elevene om hvordan det gikk med dem, og hva de hadde gjort ute i friminuttet. Dette kan ha påvirket svarene elevene ga under intervjuet, og kan for eksempel ha hjulpet dem med å knytte spørsmålene til konkrete erfaringer fra friminuttet.

Før gruppeintervjuet kunne starte, måtte vi teste lydopptakeren. Alle elevene sa, etter tur, «Hei, jeg heter ...», så lyttet vi til lydopptaket. Selve intervjuet var utformet som et semistrukturert gruppeintervju, og forløp dermed slik at jeg fulgte en

intervjuguide (se vedlegg nr. 1) utarbeidet i forkant av intervjuet. Jeg skulle følge opp barnas innspill og være fleksibel og åpen for å endre fokus underveis i intervjuet på bakgrunn av hva elevene vektla i sine svar. Jeg tok ikke notater underveis i intervjuet. Det var viktig for meg å heller forsøke å være helt til stede i det elevene fortalte og formidlet, verbalt og kroppslig. I tråd med et sosialkonstruktivistisk perspektiv var jeg nysgjerrig på samspillet mellom elevene og hvordan de konstruerte kunnskap sammen i intervjukonteksten (Koro-Ljungberg, 2008). Jeg lyktes ikke i mine bestrebelsler på å balansere mellom å vise den enkelte at han eller hun hadde min fulle oppmerksomhet og å følge med på hvordan medelevene til enhver tid reagerte på konteksten og det som ble sagt. Jeg oppdaget dessverre i etterkant, mens jeg transkriberte, at jeg ikke hadde



Naturfagsrommet

fanget opp at Milla hadde hvisket «Hvor lenge er vi ferdig?». Når hun spurte om dette, burde jeg ha hentet inn samtykket hennes på nytt. Jeg skulle ha spurt henne om hun ville gå tilbake til klasserommet.

Gitt det sosialkonstruktivistiske perspektivet som ligger til grunn for undersøkelsen, må de kontekstuelle rammenes betydning påpekes (Koro-Ljungberg, 2008). De samme deltakerne kunne gitt andre svar hvis jeg hadde spurt dem på et annet tidspunkt eller et annet sted. Andre deltakere ville gitt andre svar, og de samme deltakerne kunne gitt andre svar dersom en annen enn meg hadde intervjuet dem. Relasjonene mellom deltakerne og mellom de forskjellige deltakerne og meg, har også påvirket hvordan spørsmålene ble stilt, hva og hvordan elevene svarte, og hvordan disse ble fulgt opp av meg og de andre intervjudeltakerne. Svarene er uttrykk for den kunnskapen vi produserte sammen i dette rommet på dette tidspunktet.

De to gruppeintervjuene ble også svært ulike i form og innhold. Gutten og de tre jentene som deltok i det første intervjuet, satt rolig på plassene sine gjennom hele intervjuet. De rakk opp hånda si for å svare, og ventet på tur. De to jentene og tre guttene som deltok i det andre intervjuet, beveget seg rundt i rommet, undersøkte, utforsket og lekte med de forskjellige gjenstandene de fant. De kunne rope, og de kunne uttrykke uenighet. Min rolle som «autoritet» følte betydelig mindre fremtredende når jeg var sammen med gruppe 2. Det var utfordrende å balansere ønsket om å få svar på spørsmålene mine med motviljen mot å avbryte leken deres. Jeg anså jo også nettopp leken som en måte for dem å uttrykke seg på.

5. Etiske refleksjoner

I det følgende presenterer jeg etiske refleksjoner jeg har gjort meg underveis i forskningsarbeidet knyttet til forskningsetiske retningslinjer og involvering av barn som informanter og medforskere. Sist kommenterer jeg egen subjektivitet i lys av begrepet forskerrefleksivitet.

5.1. Forskningsetiske retningslinjer

Kjennskap til de forskningsetiske retningslinjene er nødvendig, men likevel ikke tilstrekkelig for at forskeren skal kunne opptre på en etisk forsvarlig og etterrettelig måte. De forskningsetiske retningslinjene må nemlig betraktes som støtte heller enn regler i forskningsarbeidet (Postholm, 2010). Det må foregå kontinuerlig refleksjon knyttet til hvordan de etiske prinsippene kan etterleves i praksis. De må tilpasses den spesifikke forskningskonteksten og forskningsdeltakernes ulike behov og forutsetninger (Postholm, 2010).

Forskeren skal først og fremst, til enhver tid, ta beslutninger som ivaretar forskningsdeltakernes menneskeverd. I undersøkelsen av vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn måtte jeg handle og opptre på måter som viste respekt for autonomien, integriteten, friheten og medbestemmelsen til forskningsdeltakerne mine (NESH, 2016). I praksis innebar dette blant annet at mine behov for og ønsker om å oppnå økt innsikt og interessante perspektiver på forskningstemaet måtte settes til side dersom disse kunne komme i konflikt med forskningsdeltakernes behov, interesser og integritet (NESH, 2016).

Elevenes foresatte og de voksne forskningsdeltakerne mine mottok et informasjonsskriv med utfyllende informasjon om målene med studien og hva deltakelse ville innebære. Det kan være vanskelig å gi utfyllende informasjon i forkant av en kvalitativ studie fordi ny innsikt vil kreve at planen endres underveis (Postholm, 2010). Det var en svakhet ved informasjonsskrivet at jeg ikke poengterte dette. Inkludert i informasjonsskrivet var for øvrig en samtykkeerklæring som måtte signeres og returneres. To av fire lærere samtykket skriftlig til å delta i studien før datainnsamlingsarbeidet startet. Dette var uventet da jeg hadde forstått det slik at inspektør hadde spurt lærerne om de ønsket å delta i studien, før hun ga meg et foreløpig muntlig samtykke på deres vegne. To voksne (assistenter) samtykket skriftlig, i etterkant av datainnsamlingsperioden, til at observasjoner hvor de inngikk, kunne benyttes i studien. Elever på 1. trinn som skulle få tilbud om å delta i studien, fikk med seg et informasjonsskriv hjem. Foresatte måtte skrive under på at de samtykket til at barnet deres kunne delta i studien. Foresatte til 31 av totalt 57 elever på 1. trinn samtykket til dette. Det bør nevnes at i perioden da disse samtykkeerklæringene skulle returneres, var 1. trinn i gang med å erstatte postmappa med digitale løsninger for kommunikasjon mellom hjem og skole. Dette kan forklare hvorfor svarprosenten var så lav, til tross for lærerne ga foresatte påminnelser om å returnere samtykkeerklæringene.

At såpass få foresatte hadde samtykket til at barnet deres kunne delta i studien, skulle by på utfordringer i arbeidet med å samle inn data til undersøkelsen. Barn som ga uttrykk for at de ønsket å delta i studien, var opprørte fordi de ikke hadde «fått lov» til å delta. Jeg måtte være nøye med hvor jeg oppholdt meg og hvilke barn jeg tok kontakt med, for at tiden jeg hadde sammen med dem skulle gi flest mulig observasjoner som faktisk kunne inkluderes i studien. Jeg snakket selvsagt også med barn hvis foresatte ikke hadde samtykket til at de kunne delta, svarte på spørsmålene deres og møtte dem med respekt, omtanke og nysgjerrighet. Jeg måtte bare være ryddig i forhold til hvilke observasjoner som måtte utelates fordi jeg ikke hadde samtykke fra foresatte til at disse kunne brukes.

Det skriftlige samtykket fra foresatte var ikke nok. Barna måtte få informasjon om prosjektet og hva deltakelse ville innebære for dem og kreve av dem, på en måte som, i størst mulig grad, var tilpasset deres forutsetninger. Jeg skrev et eget brev til alle elevene på 1. trinn (se vedlegg nr. 3). Når jeg besøkte dem, torsdag 13. februar, leste vi brevet sammen, vi snakket om prosjektet, og elevene kunne spørre meg om det de lurte på. Men heller ikke dette var tilstrekkelig. Jeg måtte betrakte innhenting av barnas informerte samtykke som en pågående prosess (Einarsdóttir, 2007).

Ansvar for å unngå alvorlig skade var et annet etisk prinsipp som måtte gjennomsyre alle betraktninger og handlinger i undersøkelsen av vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn. I denne sammenhengen var det ikke snakk om fare for alvorlig fysisk skade, men snarere en risiko for følelsesmessige overtramp (Postholm, 2010). I humanistisk og samfunnsvitenskapelig forskning refereres det gjerne til en fare for å påføre forskningsdeltakerne psykiske belastninger, som kan være vanskelige å definere og forutse (NESH, 2016).

Jeg måtte med andre ord gjøre et grundig forarbeid for, så langt det lot seg gjøre, å være forberedt på de etiske dilemmaene jeg kunne komme til å støte på. Både før, under og etter at jeg var ferdig med feltarbeidet, har jeg lest litteratur som omhandler etiske spørsmål. Fordi barn som deltar i forskning, regnes som en gruppe med særlig krav på beskyttelse (NESH, 2016), var det spesielt viktig at jeg satte meg inn i tidligere forskning og litteratur som omhandlet etiske vurderinger knyttet til barn som forskningsdeltakere. Jeg måtte sørge for at jeg kunne ta hensyn til at barn er individer i utvikling, med behov og interesser som ivaretas på andre måter enn når en har å gjøre med voksne forskningsdeltakere (NESH, 2016).

5.2. Barn som informanter og medforskere

Når forskere velger informanter, formidler de samtidig noe om hvem som besitter relevant og interessant kunnskap om forskningstemaet (Rasmussen, Warming & Kampmann, 2017). Rasmussen, Warming og Kampmann (2017) peker på en demokratisk, en juridisk, en praktisk og en etisk begrunnelse til å «inndrage børneinterview i forskningen» (s. 8). Men disse er også aktuelle når det gjelder bruk av barn som informanter mer generelt. De fire begrunnelsene har flere likhetspunkter med Soffer og Ben-Arieh (2014) sine tre begrunnelser for å involvere barn i skolealder i forskning. Den første av disse knyttes til lover og normer, den andre er en teoretisk begrunnelse og den tredje begrunnelsen er av praktisk-metodologisk art. Demokratiske, juridiske og normative begrunnelser for å involvere barn i forskning kan knyttes til barns endrede posisjon i samfunnet, i retning av større vekt på deltakelse. Barn blir i større grad sett på som subjekter, med egne rettigheter og med synspunkter som skal lyttes til (Eide & Winger, 2003). Teoretiske begrunnelser for å involvere barn i forskning henger sammen med det skiftet i synet på barn og barndom som har funnet sted. Man ser ikke lenger på barn som «uferdige voksne», og heller ikke som representanter for en ensartet gruppe. Man anerkjenner snarere at barn er forskjellige, og at dette også kommer til uttrykk i de ulike sosiale verdenene barn skaper, og som gjør enhver barndom unik (Soffer & Ben-Arieh, 2014). Den praktisk-metodologiske begrunnelsen for å involvere barn i forskning kan knyttes til at det er barn som er eksperter på sine liv, sine erfaringer og sin virkelighet (Eide & Winger, 2003). Voksne kan ikke målbare barns erfaringer, så «hvis vi som voksne vil vite mere om børns liv, er vi nødt til at gå til barnene selv» (Kampmann, 2000, s. 29). Den etiske begrunnelsen for å involvere barn i forskning handler om at dersom vi forsker på temaer som er relevante for barns liv og levekår, ville det representere et etisk problem å ikke slippe til barna selv og søke deres perspektiver på disse temaene (Tangen, 2010; Rasmussen, Warming & Kampmann, 2017).

Samtidig som barn og unge anerkjennes som sentrale bidragsytere til forskning som omhandler deres liv og levekår, understrekes samtidig denne gruppens sårbarhet. Å involvere barn i forskning er ikke det samme som å involvere voksne i forskning. Barns deltakelse fordrer at forskeren har «tilstrekkelig kunnskap om barn» (NESH, 2016, s. 20). Å involvere barn i forskning vil med andre ord dreie seg om å etterstrebe en balanse mellom beskyttelse og deltakelse (Einarsdóttir, 2007).

I undersøkelsen av vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn ble det lagt til grunn et syn på barn som kompetente sosiale aktører med verdifulle perspektiver og erfaringer som må løftes frem og lyttes til. Det måtte anvendes metoder og tilnæringsmåter som la til rette for dette. Metodene jeg valgte, måtte ta høyde for barns ulike måter å uttrykke seg på (Einarsdóttir, 2007). Deltakende observasjon, gruppeintervjuer med barn og fotografier av barns lekesteder, tatt av barna selv, skulle gjøre det mulig for meg å lytte til barnas stemmer og komme nærmere barneperspektivet. Men jeg unnslopp aldri det faktum at jeg er en voksen, som ser verden gjennom en voksens øyne.

Jeg søkte å utjevne den skjevhet med hensyn til makt som uunngåelig ville være til stede, ved blant annet å sette meg ned sammen med barna, grave i snøen med dem, leke med dem, og følge etter når de ba meg om det. Jeg forsøkte å signalisere at det var barna som bestemte. Noen ganger spurte de meg også rett ut, som når Emil spurte «Er det greit at jeg og Ole er sjefene her?», og jeg svarte «Så klart!». Jeg grep ikke selv inn i oppdragelsesøyemed, og jeg understreket at det var barna som var ekspertene på lek, og at jeg var der for å lære av dem. Det asymmetriske maktforholdet ble også forsøkt utjevnet ved at flere barn ble intervjuet sammen, heller enn hver for seg. De skulle oppleve styrke i å være flere sammen (Einarsdóttir, 2007). Undersøkelsen fant dessuten sted på en arena barna var kjent med, og den omhandlet et tema som de var eksperter på, hadde formeninger om og erfaringer med. Jeg hadde med andre ord et godt utgangspunkt når jeg gikk til barna selv og søkte deres samtykke til å delta i undersøkelsen. Men å søke barns informerte samtykke er både etisk og metodisk utfordrende.

Det formelle, skriftlige samtykket jeg hadde fått fra barnas foresatte, var ikke tilstrekkelig til at jeg kunne inkludere og involvere dem i undersøkelsen. Det var heller ikke nok at barna selv ga verbalt samtykke til å delta ved starten av undersøkelsen, før jeg observerte eller i forkant av gruppeintervjuene. Jeg måtte være oppmerksom også på de nonverbale uttrykkene til barna, som kunne signalisere at de trakk sitt samtykke tilbake (Einarsdóttir, 2007). Slik ble innhenting av barnas informerte samtykke en pågående prosess, hvor tillatelse ble forhandlet om med det enkelte barn i den spesifikke situasjonen (Sørensen, 2018).

I denne forhandlingen lå det dessuten en fordring om å ikke trå for nær (Eide, Hognestad, Svenning & Winger, 2010). Jeg måtte kunne utvise tilbakeholdenhet hvis situasjonen og det enkelte barns behov krevde det. Ivaretagelse av det enkelte barnet måtte alltid komme foran mine behov for å hente inn interessante data. Jeg måtte trå varsomt, og med stor ydmykhet overfor at invitasjonene til å delta i undersøkelsen kunne få konsekvenser for barnas identitetsdannelse og selvforståelse (Eide & Winger, 2003). Videre måtte jeg være bevisst hvordan undersøkelsen kunne påvirke, utfordre og/eller endre institusjonen jeg forsket i og den pedagogiske praksisen som foregikk der (Sørensen, 2018). Målsettingen var å kunne bidra til bestyrkelsen av barna som deltok i undersøkelsen. Jeg måtte tenke nøye gjennom hvordan jeg kunne formidle disse barnas synspunkter, fortellinger og stemmer på måter som understreker behovet for å involvere barn som

bidragsyttere til forskning. Barn kan tilføre verdifulle perspektiver som, hvis de blir lyttet til, kan bidra til å utvikle og forbedre de institusjonene hvor barna tilbringer så mye av sin tid (Einarsdóttir, 2007).

5.3. Forskerrefleksivitet

Kvalitativ forskning er personlig, hevder Patton (2015). Forskeren selv fungerer som forskningsinstrument, og dermed får spørsmål som hvem forskeren er og hvordan dette har påvirket valgene hun har tatt i alle faser av forskningsprosessen og effekten hun har hatt på for eksempel forskningsdeltakerne sine, avgjørende betydning. Formålet med å beskrive sånt som erfaringsbakgrunn, interesseområder og teoretisk- og ontologisk ståsted og utgangspunkt, er å synliggjøre egen subjektivitet (Postholm, 2010)

Leseren må ta i betraktning at undersøkelsen av vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn er utført av en lærerutdannet studentforsker med erfaringer som lærer i småskolen. Jeg har hatt ansvar for både ordinær undervisning og spesialundervisning med barn som kanskje ville blitt definert som «sårbare», men som har vist meg gang på gang hvor kreative, sterke, kunnskapsrike, kompetente, motiverte og lekne de kan være når forholdene legges til rette for det. Elevene mine har lært meg mer enn noen lærebok noensinne ville kunne lære meg.

Jeg har deltatt i lek med elevene mine, jeg har satt av tid til lek når jeg har planlagt undervisning, og jeg har forsøkt å legge til rette for lekbasert læring. Men jeg har også følt på en usikkerhet knyttet til hvordan dette bør gjøres. Jeg har ment at leken burde være barnas «pusterom»; at da bør de slippe å bli «overvåket» av voksne. Jeg har opplevd å bli forlegen når en far kom for å hente sønnen sin, fordi vi «bare lekte», og ikke holdt på med «ordentlig læring». Jeg har slått ned på barns lekenhet, og for eksempel krevd at det skulle være stille når vi har gått i gangen i overgangssituasjoner. Jeg har sagt sånt som at «Alle må få være med å leke». Men i møte med elevene selv, dyktige kolleger, lærebøker, medstudenter og lærere har jeg begynt å tvile på mine tilnærminger, og jeg har kjent på et stadig større behov for å kunne mer om lek.

I de ulike fasene av undersøkelsen har jeg forsøkt å være bevisst og reflektert i forhold til hvordan *hvem jeg er* har påvirket hva jeg har valgt å undersøke, hvordan jeg har valgt å undersøke, analysere og formidle dette, hva jeg har sett, lagt merke til og vektlagt, og hvordan jeg har tolket det jeg har sett. Jeg kan ikke legge bort min forforståelse (Postholm, 2010). Jeg har ikke forsøkt å unnsnippe det faktum at min egen bakgrunn, mine kunnskaper, erfaringer, antakelser, teoretiske perspektiver, verdier, mitt syn på barn, lek og læring, min mellommenneskelige kompetanse og mine målsettinger har fungert som filter, satt begrensninger for og farget det jeg har funnet. Men jeg har forsøkt å møte forskningsfeltet med et åpent sinn. Jeg har erfart at jeg har måttet justere og forkaste egne antakelser. Observasjoner av lærere som handler på måter som jeg kjenner meg igjen i, har dessuten resultert i at jeg har erfart å møte meg selv i døren.

Jeg ser altså verden gjennom filteret til en med en bakgrunn som lærer. Men jeg har forsøkt å lese teori for å gjøre det kjente fremmed, for slik å kunne se det jeg ellers kunne gå glipp av og for å kunne forstå det jeg ser (Postholm, 2010). Erfaringene jeg har gjort meg som lærer og kunnskapene om barn som jeg har tilegnet

meg gjennom utdanning og yrkesutøvelse, har også kommet til nytte. Jeg er undrende og nysgjerrig på hva barn kan, hva barn trenger og på hva barn forsøker å formidle. Jeg lytter interessert og jeg gir elevene tid til å snakke ferdig. Jeg har hatt interessante og meningsfulle samtaler med elever som har sluppet meg inn og latt meg få «gå på besøk» i deres verden (Åm, 1989).

Forsøkene på å observere meg selv, mine egne tankemønstre og beslutningsprosesser underveis i forskningsarbeidet skulle gjøre det mulig for meg å formidle med en stemme som fremstod som autentisk og pålitelig (Patton, 2015). Men det er ikke nok å klargjøre egen subjektivitet overfor en selv og andre. Jeg har også vært nødt til å foreta kritiske vurderinger av hvordan min tilstedeværelse, min fremtoning og mine handlinger kan ha påvirket det og dem som har vært fokus for undersøkelsen min.

6. Analyse

For den kvalitative forskeren er ikke datainnsamling og dataanalyse suksessive prosesser, hvor analysen først finner sted etter at alle dataene er samlet inn (Postholm, 2010). Den menneskelige faktoren kan kanskje betraktes som «a scientific two-edged sword» (Patton, 2015, s. 522). Ifølge Patton (2015) kan den sies å utgjøre både den viktigste styrken og den mest fremtredende svakheten ved min studie. Jeg kommer likevel ikke til å forsøke å nedtone, eller legge skjul på, det subjektive ved analyseprosessen (Attride-Stirling, 2001). Den kvalitative analysen er iterativ, den begynte idet jeg entret forskningsfeltet og den skulle gjenta seg helt til den endelige forskningsrapporten forelå (Postholm, 2010). Dette fordrer refleksivitet fra min side. Samtidig som jeg skal møte forskningsfelt og datamateriale med et mest mulig åpent sinn, må jeg være bevisst på, og reflektert i forhold til, at analysene mine farges av erfaringene, antakelsene og perspektivene jeg bringer med meg inn i analysearbeidet (Postholm, 2010). Jeg har måttet skille tydelig mellom beskrivelser og foreløpige tolkninger, og jeg har etterstrebet mest mulig transparens i analyseprosessen (Postholm, 2010; Attride-Stirling, 2001). Dette peker Attride-Stirling (2001) på som sentralt for at kvalitativ forskning skal kunne frembringe meningsfull og nyttig kunnskap. Hun problematiserer at det intuitive og teoridrevne i analyseprosessen i kombinasjon med en mangel på gode analyseverktøy i kvalitativ forskning, historisk sett, har resultert i en alvorlig underrapportering av fremgangsmåter i analysearbeidet.

Tilgangen på analyseverktøy har kanskje endret seg siden Attride-Stirling rettet kritisk søkelys på manglende transparens i analysearbeidet i 2001. Den kvalitative forskeren kan velge mellom ulike tilnærminger og forslag til retningslinjer når hun skal omgjøre dataene sine til funn, men det finnes ingen ferdig oppskrift for hvordan hun skal gå frem (Patton, 2015). Fordi enhver kvalitativ undersøkelse er unik, vil også den analytiske tilnærmingen være det (Patton, 2015). Anvendelse av eksisterende retningslinjer krever at forskeren tar i bruk kreativitet og dømmekraft (Patton, 2015).

I undersøkelsen av vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn har jeg valgt å ta utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sine anbefalinger knyttet til gjennomføringen av en tematisk analyse. Deres veileder til hvordan en

tematisk analyse kan gjennomføres i seks rekursive steg, blir brukt som rammeverk, men er tilpasset slikt som formål, design, utvalg og vurderinger knyttet til teori og epistemologi. Braun og Clarke (2006) understreker selv at retningslinjene de presenterer, ikke må oppfattes som regler. Det sentrale for meg har vært å kunne beskrive, klart og tydelig, *hva* jeg gjør og *hvorfor* jeg gjør det, for slik å ivareta det ofte neglisjerte spørsmålet, i kvalitativ forskning, om *hvordan* analysen har vært gjennomført (Braun & Clarke, 2006; Attride-Stirling, 2001).

Til tross for at tematisk analyse ser ut til å være en hyppig brukt analysemetode i kvalitativ forskning, har det vært en tendens blant noen forskere til enten å hevde at de har benyttet andre metoder eller ikke å sette navn på metoden de har brukt (Braun & Clarke, 2006). Det er liten enighet om hva tematisk analyse er, og hvordan den skal gjennomføres (Braun & Clarke, 2006). Bazeley (2017) peker på at noen tematiske analyser avsluttes etter at forskeren har identifisert et antall temaer i datamaterialet sitt, mens andre tematiske analyser går lenger enn dette, og forsøker å trekke teoretiske slutninger på bakgrunn av hovedfunnene som analysen har avdekket. Mangelen på konkrete fremgangsmåter knyttet til gjennomføringen av tematiske analyser, kan også forklare hvorfor prosessen med å identifisere temaer tidvis beskrives som at temaer «oppstår» (Bazeley, 2017). Dette underkjenner den aktive rollen forskeren spiller i analyseprosessen (Bazeley, 2017).

Med artikkelen «Using Thematic Analysis» tar Braun & Clarke (2006) et oppgjør med mangelen på klare retningslinjer. De forsøker å gjendrive kritikken av tematisk analyse som en fremgangsmåte hvor «alt er lov». Deres fremstilling er en versjon av tematisk analyse som innebærer at jeg ikke kan stoppe opp etter at jeg har identifisert, analysert og rapportert om mønstrene eller temaene jeg har avdekket gjennom analysen. Analysen må også omfatte en tolkningsfase, hvor jeg gjør rede for og drøfter ulike aspekter ved forskningstemaet. Ønsket om større grad av enighet og stringens, må balanseres mot at det nettopp er fleksibilitet som regnes som den tematiske analysens fremste styrke (Braun & Clarke, 2006). Braun og Clarke (2006) betoner også hvordan den tematiske analysen kan resultere i en rik, detaljert og kompleks fremstilling av datamaterialet.

Under følger en detaljert beskrivelse av den tematiske analysen av datamaterialet samlet inn til undersøkelsen av vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn. Presentasjonen av de ulike analysestegene kan gi inntrykk av at jeg har beveget meg lineært fra ett steg til det neste. Men jeg har snarere beveget meg frem og tilbake mellom ulike steg etter hvert som jeg har funnet dette nødvendig (Braun & Clarke, 2006). Jeg har lest teori i forkant av og under selve datainnsamlingsperioden. Dette har gitt forskningsarbeidet mitt retning, og har gjort det mulig for meg å vite hva jeg skal se etter (Postholm, 2010). Jeg er utdannet lærer, og klasserommet er for meg en kjent arena. Postholm (2010) understreker at teori er spesielt viktig når forskeren selv er lærer. Da trenger hun «sterke» briller for i det hele tatt å se noe under observasjonen» (Postholm, 2010, s. 100). Dette er også bakgrunnen for at jeg har fortsatt med å lese teori i etterkant av

feltarbeidet. Jeg har altså gjennomgående og gjennom hele forskningsprosessen tatt utgangspunkt i, og analysert ved hjelp av, teori (Postholm, 2010). Fordi teoriene en forsker har tilegnet seg, og går til både forskningsfelt og analysearbeid med, også bestemmer hva forskeren ser og legger vekt på, har det vært nyttig for meg å føre det Bazeley (2017) omtaler som en «audit trail». Jeg har ført en slags analysedagbok, hvor jeg har dokumentert antakelsene, erfaringene og perspektivene jeg har gått til analysearbeidet med, utfordringene jeg har støtt på underveis, mulighetene jeg har vurdert og beslutningene jeg har tatt, refleksjonene jeg har gjort meg, spørsmålene jeg har søkt å få svar på og hvilke svar jeg har oppfattet at litteratur og forskningsfelt har gitt på disse.

6.1. Analyseprosessen

Fase 1: Gjøre meg kjent med datamaterialet.

Jeg satte i gang arbeidet med fase 1 etter den første dagen med feltarbeid. Da skrev jeg observasjonene jeg hadde registrert i feltdagboka mi, over på PC. Når jeg skrev dem over på PC, organiserte jeg feltnotatene mine i «interaksjonssekvenser» (jf. Corsaro, 1985). Interaksjonssekvensene omfattet en situasjonsbeskrivelse, selve interaksjonssekvensen og refleksjonene jeg gjorde meg underveis. Nummeret på interaksjonssekvensen, dato og sted for observasjonen ble også inkludert. Dette gjorde jeg etter hver dag med feltarbeid, og jeg endte opp med totalt 101 interaksjonssekvenser. Etter en gjennomlesning inkluderte jeg 46 av interaksjonssekvensene i et eget utvalg. Disse ble inkludert fordi de direkte berørte undersøkelsens tema: «vilkår for deltakelse i lek på 1. trinn». Jeg måtte utelate noen av interaksjonssekvensene fordi det var gjort observasjoner av barn hvis foresatte ikke hadde samtykket til at de kunne delta i studien. Når jeg så leste gjennom de 46 interaksjonssekvensene, uthevet jeg viktige ord og fraser, og laget en liste over det jeg hadde lagt spesielt merke til. *Regler, adgangsstrategier, boltrelek, konfliktløsningsstrategier* og «*alle må leke med alle*» var blant de totalt 16 punktene på denne listen.

Jeg innledet fase 1 av analysen av gruppeintervjuene med å transkribere (ordrett) lydopptakene fra de to gruppeintervjuene med elevene på 1. trinn. Dette ble gjort samme dag som gruppeintervjuene fant sted. For å sikre at transkripsjonene var ordrette gjengivelser av gruppeintervjuene som hadde vart i henholdsvis 24 (gruppe 1) og 23 minutter (gruppe 2), leste jeg gjennom transkripsjonene samtidig som jeg lyttet til lydopptakene (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkripsjonsprosessen gjorde det mulig for meg å gjøre meg kjent med datamaterialet mitt (Kvale & Brinkmann, 2015). Når jeg så leste gjennom transkripsjonene, uthevet jeg viktige ord og fraser, og laget en liste over ting jeg hadde lagt spesielt merke til (Braun & Clarke, 2006). *Snøhaugen, bevegelse* og «*ha det gøy*» var blant de totalt 10 punktene på denne listen.

Fase 2: Kode og kategorisere datamaterialet.

Jeg leste gjennom intervjutranskripsjonene og de 46 interaksjonssekvensene, og brukte samtidig «Kommentar»-funksjonen i *Word* til å notere nøkkelord til hvert utdrag. Jeg brukte forskningsspørsmålene mine som rettesnorer i kodingsarbeidet:

- Hva forteller barna selv, gjennom ord og handling, om betydningen av og vilkårene for deltakelse i lek?
- Hvordan påvirker lærere og assistenter i skolen vilkårene for deltakelse i lek?
- Hva betyr miljøet for mulighetene til å delta i lek?
- Hva utgjør barrierer for deltakelse i lek på 1. trinn?

Hvert utdrag kunne få mer enn én kode, hvis den registrerte episoden eller uttalelsen kastet lys over flere aspekter ved vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn. Jeg jobbet meg systematisk gjennom datamaterialet, og så særlig etter mønstre (Braun & Clarke, 2006). Som Braun og Clarke (2006) anbefaler, så jeg også etter selvmotsigelser og inkonsekvenser. Det var viktig at disse ble kodet, slik at de også kunne kommenteres i den ferdige rapporten.

Når jeg hadde lest gjennom og kodet interaksjonssekvensene og intervjutranskripsjonene, så jeg over kodene mine en gang til. Noen av dem ble fjernet, andre ble erstattet med begreper jeg mente at bedre fanget innholdet i utdraget. Et eksempel på dette er at jeg byttet ut koden «initiativ til lek» med «lekesignal». Videre erstattet jeg eksempelvis koden «Konflikthåndteringsstrategier» med «Lek som arena for utvikling av sosial kompetanse». Der jeg hadde brukt både koden «Lek er kontekstuelet betinget» og koden «Lekaffordanser», fjernet jeg førstnevnte, slik at «Lekaffordanser» ble stående som den endelige koden.

Figur 6.1. Eksempel på hvordan jeg har gått frem når jeg har kodet interaksjonssekvensene.

Interaksjonssekvens nr. 49 (sølepytten)		Dato: 03.03.2020 Sted: Skolegården (øvre del, ved sølepytten)	Nøkkelord
Situasjonsbeskrivelse	Interaksjonssekvens	Egne refleksjoner underveis	
Klokka er ca. 11.20. Jeg sitter ved sølepytten sammen med de fem jentene på 1. trinn. Jeg ser meg omkring, og får øye på tre gutter på 1. trinn som vekselvis beveger seg litt frem og tilbake, setter seg ned på huk og graver i gjørma.	Jeg ser at Ulrik holder på å lage en bekk fra den store sølepytten, og spør ham hva han gjør. Han forteller at han «lager en tømmerrenne.» Jeg følger tømmerrenna et stykke, og kommer til Sondre og Simon som forteller at de lager en demning. Plutselig hører jeg gledesrop og latter fra sølepytten. Jentene hopper og spretter, plasker. De får vann overalt, det drypper vann fra panner og neser, de roper at sølepytten er et «badekar».	Eksempel på hvordan barn tar i bruk omgivelsene sine i leken sin? Det «dårlige» været har gjort det mulig å lage en kjempefin tømmerrenne og demning – Kreativitet. «Badekaret» et eksempel på det samme? Vi voksne ser en sølepytt, som barna helst skal holde seg unna for ikke å bli våte – barna ser et badekar.	Lekaffordanser Barneperspektivet vs. voksenperspektivet Lek som - barns væremåte - transformasjon - bevegelse

Figur 6.2. Eksempel på hvordan jeg har gått frem når jeg har kodet intervjutranskripsjonene.

Utdrag fra intervjutranskripsjonene	Nøkkelord
Jeg: Er det viktig å få leke? Ulrik: Nei. (...) Fordi man må ikke hvis man ikke vil.	Lek er frivillig

Jeg skrev alle de 80 kodene jeg hadde registrert så langt i fase 2, i et eget dokument, og begynte så å gruppere dem sammen. Eksempelvis ble nøkkelordene *inkludering*, *vennskap*, *tilhørighet* og *barns rett til lek* gruppert sammen. Disse utgjorde dermed til sammen én kategori. Dette innledende kategoriseringsarbeidet ga meg 9 ulike grupper.

Fase 3: Aktivt søke etter temaer.

Jeg innledet fase 3 av analysearbeidet med å se over nøkkelordene og kategoriene mine på nytt. Jeg vurderte det som hensiktsmessig å slå sammen gruppen bestående av nøkkelordene *voksnes holdninger til lek*, *berøringsangst*, *tid til lek*, *orden vs. «kaos»* og *regler* med gruppen bestående av nøkkelordene *banalisering av lek*, *idyllisering av lek*, *makt og status*. Kodeordene *barn som står utenfor leken*, *lekdeprivasjon*, *ignorering*, *ekskludering*, *avvisning*, *motløshet*, *tilbaketrekking* og *lek er emosjonelt betinget* ble så flyttet til denne kategorien fra andre grupper. Jeg satt igjen med 8 ulike kategorier, og skulle nå forsøke å etablere temaer basert på disse (Braun & Clarke, 2006). Jeg så over kategoriene mine, og fjernet nøkkelord som jeg vurderte at kunne dekkes av andre nøkkelord i samme kategori. Jeg lurte på om «Voksnes holdninger til lek» burde utgjøre en egen kategori. Jeg valgte heller å opprette kategorien «Barrierer knyttet til holdninger og kunnskaper». Denne skulle så favne blant annet *banalisering av lek*, *idyllisering av lek* og *berøringsangst*. Når jeg skulle gå i gang med fase 4 av analysearbeidet, hadde jeg redusert antallet nøkkelord til 62, og jeg hadde identifisert 8 temaer basert på kategoriseringen av disse.

Fase 4: Revidere temaer.

I fase 4 av analysen min ønsket jeg å vurdere samsvaret mellom temaene jeg hadde formulert så langt og de kodede utdragene disse temaene skulle representere (Braun & Clarke, 2006). Jeg ønsket også å vurdere samsvaret mellom temaene og det jeg tolket som fortellingen til det øvrige datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Som ledd i dette arbeidet, innledet jeg fase 4 med å organisere temaene i tematiske kart (jf. Attride-Stirling, 2001). Attride-Stirling (2001) beskriver «tematiske kart» («thematic networks») som et robust og sensitivt organiseringsverktøy. Jeg valgte å bruke tematiske kart som tankeredskap. Når jeg forsøkte å organisere temaene mine i tematiske kart, ble jeg tvunget til å systematisere, strukturere og oppsummere funnene mine og jeg ble nødt til å vurdere relasjonene mellom de ulike temaene, mellom temaene og de kodede utdragene og mellom temaene og narrativet til det øvrige datamaterialet (Attride-Stirling, 2001). Jeg endte opp med å gjøre endringer knyttet til begrepene jeg brukte på noen av kodene, og temaet «Lekeformer» ble eksempelvis gjort om til en kode under temaet «Lekemiljø».

Analysearbeidet i fase 4 resulterte i en reduksjon av antallet temaer fra 8 til 3, og videre i en reduksjon av antallet koder fra 62 til 36. Etter en ny gjennomgang av kodene, reduserte jeg antallet til 20. De 20 kodene skulle nå fungere som undertemaer (Braun & Clarke, 2006).

Fase 5: Definere og navngi temaer.

I fase 5 av analysearbeidet skulle jeg kunne definere og skille mellom de tre identifiserte temaene på en måte som overbeviste leseren om at inndelingen var logisk, gyldig og meningsfull (Braun & Clarke, 2006; Patton, 2015). Temaene skulle være preget av *intern homogenitet*, dvs. kodene innenfor hvert av temaene skulle høre sammen, og de skulle være preget av *ekstern heterogenitet*, dvs. det skulle være så tydelige grenser mellom hvert av temaene som mulig (Patton, 2015). Med lek som overordnet tema, som i seg selv beskrives som mangetydig og vanskelig å definere (Lillemyr, 2011), skulle kravet om intern homogenitet og ekstern heterogenitet kunne by på utfordringer. Kvalitative analyser er subjektive (Attride-Stirling, 2001).

Erfaringene, kunnskapene, perspektivene og antakelsene mine har preget hva jeg har sett, registrert, spurt forskningsdeltakerne mine om, og preger også analysearbeidet mitt. Andre forskere ville trolig identifisere andre temaer i datamaterialet. Jeg har imidlertid etterstrebet mest mulig transparens i analysearbeidet. Siktemålet har vært at leseren skal kunne vurdere troverdigheten i det som presenteres, og trekke sine egne slutninger om hva datamaterialet forteller (Braun & Clarke, 2006).

Fase 6: Skrive forskningsrapporten.

Jeg fortsetter å analysere, og i denne delen av analysearbeidet velger jeg ut illustrerende eksempler og tekstutdrag til de tre temaene. De illustrerende eksemplene skulle underbygge analysen og avspeile narrativet jeg hadde identifisert i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006).

Figur 6.3. Illustrerende eksempler, fra intervjutranskripsjonene, som skal brukes til å underbygge analysen.

Tema	Illustrerende eksempel (intervju)
Lekemiljø	Intervjuer: Hvordan må det være på skolen for at dere skal få lyst til å leke? Milla: Det må være gøy og være masse ting å leke med og sånn.
Barrierer for lek	Intervjuer: Jeg lurer på om dere leker like mye nå som når dere gikk i barnehagen? (...) Ina: Jeg lekte litt sånn forskjellig. Intervjuer: Hvorfor er det litt sånn forskjellig, da? Ina: Fordi at i barnehagen så var det litt mindre leker. Vi kunne jo finne på leker selv, da. Og så ... Det er jo litt sånn ... Hvor glad jeg er og sånt. Intervjuer: Er det det som bestemmer ... eller hvordan ... Ina: Fordi at hvis jeg ikke er glad, så leker jeg ikke.
Lekens kjennetegn	Intervjuer: Linnea, hvordan kan du se at noen leker? Linnea: Man er med hverandre ... og har det gøy.

Figur 6.4. Illustrerende eksempler, fra interaksjonssekvensene, som skal brukes til å underbygge analysen.

Tema	Illustrerende eksempel (observasjon)
Lekemiljø	Milla kommer bort til meg og spør om jeg vil se «Muse- og rottehotellet vi har laget.» «Ja, det har jeg kjempelyst til!» svarer jeg. (...) Jentene har laget flere hull langs den ene siden av snøhaugen, med tunneller «sånn at musene og rottene kan gå gjennom, sånn her» sier Ina og viser med hånda.
Barrierer for lek	Elevene som skal ha innelek, blir bedt om å stille opp ved døren. Jeg overhører Henrik spørre Simon: «Skal vi to leke sammen?» Så kommer lærer (Lene) i døren, og ber elevene hente Chrome Book-ene sine. Simon spør: «Skulle ikke vi ha innelek?» Lærer (Lene) svarer: «Vi har ikke noe klasserom å ha innelek i.»
Lekens kjennetegn	Ved døra ligger Ulrik og Simon oppå hverandre på gulvet. Ulrik har armene sine rundt magen til Simon, holder ham fast. Simon forsøker å komme seg løs. De ruller rundt på gulvet, ler.

I den endelige forskningsrapporten forsøker jeg å fortelle den komplekse fortellingen til datamaterialet på en måte som besvarer forskningsspørsmålene og overbeviser leseren om analysens troverdighet og gyldighet.

6.2. Presentasjon av empiri

Som tidligere nevnt, har jeg valgt en multimetodisk tilnærming til undersøkelsen av vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn. Deltakende observasjon og gruppeintervjuer har gjort det mulig å generere kunnskap og få tilgang til perspektiver som enkelte ganger ser ut til å supplere, andre ganger bekrefte, og i enkelte tilfeller kontrastere kunnskapene og perspektivene som den andre metoden frembringer. Når empirien presenteres i det følgende, har de tematiske enhetene i datamaterialet, heller enn metoden som har frembragt dataene, lagt føringer for den strukturen som er valgt (Hogsnes & Moser, 2014). Temaene *lekens kjennetegn*, *lekemiljø* og *barrierer for lek* belyses hver for seg ved hjelp av empirien.

6.2.1. Lekens kjennetegn

Feltarbeidet og gruppeintervjuene ga verdifull innsikt i kjennetegnene ved den leken som fant sted i elevgruppen som var fokus for undersøkelsen på det tidspunktet da undersøkelsen ble gjennomført. Lekens kjennetegn, slik disse kom til uttrykk i den aktuelle elevgruppen, er relevant med tanke på at de kan representere en kilde til kunnskap om hvordan elevene i undersøkelsen opplever vilkårene for lekdeltakelse.

Observasjoner av barn i lek som smiler og ler, og uttalelser i gruppeintervjuene, som at «man har det gøy» når man leker, og at barn som leker «er glade», pekte i retning av at *lek er lystbetont*.

I gruppeintervjuene ser flere av barna ut til å vektlegge at *lek er frivillig*. Når jeg spør dem om det er viktig å få leke, svarer Ulrik «Nei». Han utdyper: «Fordi man må ikke hvis man ikke vil». Ina er enig i dette, og forklarer at «man trenger ikke å leke hvis man ikke vil». Men hun understreker også: «Hvis man vil, så må man jo få leke». Milla oppsummerer: «Det er ikke viktig, men hvis man *vil leke*, så er det viktig å få leke». At lek er frivillig, var et aspekt ved lek som også kom til uttrykk i observasjonene. Barna kunne enkelt tre ut

av leken når de ville, ved å si sånt som «Jeg er ikke med lenger». De kunne velge om de ville være med på de ulike «trivselslekene» som ble organisert av de eldre elevene, og Emil kunne for eksempel si «Nei takk» når to eldre gutter kom bort og spurte ham og Ole om de ville være med og skli.

Et annet kjennetegn ved lek som ble tema for både observasjoner og gruppeintervjuer, var at *lek er å være sammen*. Når elevene fikk vite at de skulle få leke, gikk det ikke lang tid før jeg hørte dem spørre hverandre: «Skal vi leke sammen?». I gruppeintervjuene forteller for eksempel Siri at hun kan se at noen leker «fordi de graver sammen», og Linnea mener at barn som leker «er med hverandre ... og har det gøy».

Lek som tilstand eller barns væremåte kommer særlig til uttrykk i gruppeintervjuet hvor Even og Aksel deltar. De slutter ikke å være lekne bare fordi det er «forventet» at de nå skal sitte ved et bord og svare på spørsmål. De kommer riktignok innom og svarer på noen spørsmål innimellom, men da har de med seg skjelettet som de har gjort til gjenstand for sin lek, døpt «Skjelettmann Skalla» av Aksel. I observasjonene ble også lek som tilstand synlig ved at barns lekenhet kunne komme i konflikt med ulike regler og forventninger. Følgende episode kan regnes som et illustrerende eksempel på dette:

Katrine og Tiril kommer (liksom veltende) ut av klasserommet sitt. De fniser. Læreren deres (Marita) kommer etter dem. «Kan vi gå på do?» «Ja, dere kan gå på do.» Jentene løper sammen mot doen. Marita roper etter dem: «Det gjør vi gående». Jentene stopper opp litt, før de løper videre. De ser tilbake mot klasserommet sitt, ser så på hverandre, smiler, før de går inn på doen sammen.

At *lek er transformasjon* blir ikke trukket frem i gruppeintervjuene, annet enn ved at Ina for eksempel nevner at hun har lekt «kattepus». I observasjonene ble dette aspektet, derimot, langt tydeligere. Eksempler er når Oda, Julie og Siri omskapte en brøytekant i skolegården til en motorsykkel med tre seter, en seng og en sofa. Eller når Ina, Milla, Tora, Amanda og Guro omskapte en sølepytt til et «badekar». Et annet illustrerende eksempel er Millas transformasjon til en «magisk katt»:

«Mjau», sier hun så. «Jeg er en magisk katt som kan oppfylle ønsker. Jeg kan oppfylle alle ønskene mine.»

Observasjonene mine og uttalelser i gruppeintervjuene synliggjorde også en mulig konflikt i forhold til om det er et kjennetegn ved lek at den er *egeninitiert*. Emil mente for eksempel at voksne kan «hjelp oss med å finne en lek som vi vil gjøre». Når jeg har observert elevenes lek i friminuttene, er det elevene selv som har tatt initiativene til lek, og det har ikke skortet på initiativer. Men når lærerne tar i bruk det de oppfatter som lekbasert læring i undervisningssammenheng, ser elevenes initiativer og medvirkning ut til å være fraværende. Et illustrerende eksempel er som følger:

Lene (lærer) åpner opp skilleveggen mellom «Stjerne-rommet» og «Måne-rommet». Elevene løper mot det andre klasserommet. Lene roper «Stopp!» og ber dem sette seg og vente. Hun henter noen biltepper som hun legger like ved der jeg sitter. Sara (assistent) kommer bort med en kasse med biler.

Et annet illustrerende eksempel er dette:

Lene gjør klart til butikklek i det ene hjørnet av klasserommet. Flere av barna løper bort til henne. Lene sier «Nei, ikke rør. Gå og sett dere. Dere skal få se etterpå.»

At lek er prosessorientert så ut til å reflekteres i uttalelser som at barn som leker for eksempel «graver i sandkassa», «leker med snø» og «bygger med klosser». Produktet av disse aktivitetene nevnes ikke.

Prosessen med å grave eller bygge er viktigere enn hva man graver eller bygger. Når jeg spurte elevene direkte om produkter av lek - hva man kan lære når man leker - blir løping og svømming nevnt, men flere av dem svarer at man kan lære nye leker og lære å ha det gøy. En forståelse av leken som prosessorientert kom også til uttrykk i hvordan Sondre og Ulrik, uten innvendinger, ryddet bort «Dinosaurparken» de hadde laget.



«Dinosaurpark»

Mer fremtredende enn noe annet kjennetegn ved den leken som fant sted i denne barnegruppen på dette tidspunktet, slik jeg har tolket observasjoner og gruppeintervjuer, er dette: *lek som bevegelse*. Når jeg spør elevene hvordan man kan se at noen leker, svarer for eksempel Milla at det ser man «hvis noen løper rundt og tar hverandre». Ina peker på at barn som leker for eksempel «tar på mange ting og beveger seg veldig mye», og hun hevder dessuten at hvis man står stille, så leker man ikke. I observasjonene var det flere eksempler på hvordan bevegelse viste seg som et sentralt kjennetegn ved leken. Følgende tre episoder kan regnes som illustrerende eksempler:

Ved døra ligger Ulrik og Simon oppå hverandre på gulvet. Ulrik har armene sine rundt magen til Simon, holder ham fast. Simon forsøker å komme seg løs. De ruller rundt på gulvet, ler.

Emil spør om jeg kan «vokte hullet» mens han «sklir noen runder». Ole blir med ham. De sklir fort på rumpa. Så sklir Ole på magen med beina først. Emil gjør det samme. Han kommer bort til meg og spør om jeg tror det gjorde vondt. «Ja! Gjorde det?» «Nei, det var gøy!»

Plutselig hører jeg gledesrop og latter fra sølepytten. Jentene hopper og spretter, plasker. De får vann overalt, det drypper vann fra panner og neser, de roper at sølepytten er et «badekar».



«Badekar»

6.2.2. Lekemiljø

Feltarbeidet og gruppeintervjuene genererte også kunnskap som kunne tale for at *lekemiljø* burde vurderes som et sentralt tema i undersøkelsen av vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn. I det følgende blir

«lekesteder», «sosiale ressurser», «materielle ressurser», «voksnes lekeposisjoner», «barns lekeposisjoner» og «lekeformer» presentert som undertemaer til «Lekemiljø».

Elevenes ulike *lekesteder* på skolen var fokus for bildene de tok, og «lekesteder» ble et sentralt tema i gruppeintervjuene hvor bildene skulle fungere som stimulusmateriale. Elevene skulle ta bilder av sine lekesteder ute, og hadde fått følgende instruksjon: «Kan du ta bilde av et sted hvor du liker å leke?»



Elevene sine bilder
av sine lekesteder.



I gruppeintervjuene blir ulike lekesteder trukket frem i barnas svar. De nevner blant annet sandkassa, «sklibakken», klatrestativet, «karusellen», fotballbanen, «snøhula», «spindelbukta», huska og trærne. Lekesteder var også et fokusområde for meg i feltarbeidet. Blant lekestedene jeg noterte meg, var eksempelvis garderoben, klasserommet, det «usynlige» gjerdet, sølepytten, klatrestativet, fugleredehuska, sklibakken og skolegården. Men mest iøynefallende var kanskje fraværet av henvisninger til snøhaugen i

barnas svar i gruppeintervjuene. Noen av dem nevner riktignok at det for eksempel går an å «leke med snø». Såpass mye av feltarbeidet hadde imidlertid foregått i nærheten av snøhaugen, fordi det hadde vært så mange lekende barn der, at jeg blir overrasket over at ingen av elevene nevner den.

Materielle ressurser henviser til elevenes tilgang til «ting å leke med» i sitt lekemiljø. Elevene trekker eksempelvis frem de materielle ressursene lego, spill, klosser, biler, snø og å «leke med penger» i sine svar. De snakker også om å tegne og å grave. Tegnesaker, sand og spader kan regnes som nødvendige materielle ressurser i slike lekeaktiviteter. Når jeg spør elevene om hvordan det må være på skolen for at de skal få lyst til å leke, svarer for eksempel Milla: «Det må være gøy og være masse ting å leke med». Observasjonene vitnet først og fremst om stor kreativitet blant elevene. De tok i bruk det de hadde for hånden, og gjorde dette til gjenstand for lekene sine. Under følger tre illustrerende eksempler på dette:

Jeg ser at Ulrik holder på å lage en bekk fra den store sølepytten, og spør ham hva han gjør. Han forteller at han «lager en tømmerrenne.» Jeg følger tømmerrenna et stykke, og kommer til Sondre og Simon som forteller at de lager en demning.

Guro har laget en «fiskestang» av en pinne (knekt på midten slik at én del henger ned, som fiskesnøre). Jeg spør om hun får noe fisk. «Ja, snøfisk! Vil du smake?» spør hun, og gir meg en liten snøklump. Jeg tar den mot munnen, later som om jeg smaker.

Milla kommer bort til meg og spør om jeg vil se «muse- og rottehotellet vi har laget.» «Ja, det har jeg kjempelyst til!» svarer jeg. (...) Jentene har laget flere hull langs den ene siden av snøhaugen, med tunneller «sånn at musene og rottene kan gå gjennom, sånn her» sier Ina og viser med hånda.



«Muse- og rottehotell»



«Demning»

Jeg observerte også hvordan elevene tok i bruk mer «tradisjonelle» lekeressurser, som biler, klosser, kosedyr, dukkevogner, lego, lekemat, dukker og ulike plastfigurer i lekene sine. Følgende interaksjon mellom Victoria og meg kan stå som illustrerende eksempel:

Victoria setter seg ved siden av meg. Hun har en stor isbjørnbamse i hendene sine. Hun lar isbjørnen lage klynkelyder mens den beveger seg mot meg. Når jeg forsøker å klappe den, gjør Victoria slik at isbjørnen liksom «glefser» mot meg. Vi gjentar dette fire ganger. Victoria ler hver gang jeg trekker hånda mi «skremt» vekk fra den sinte isbjørnen.

Sosiale ressurser handler om elevenes muligheter til å ta i bruk egne, personlige ressurser i ulike lekesituasjoner. Sosiale ressurser refererer også til elevenes tilgang til andre mennesker og hvordan de kan

utnytte relasjonene til dem for å få i stand lek eller inkluderes i pågående lek. Et illustrerende eksempel på sistnevnte er hentet fra feltnotatene mine:

Jeg overhører Emil si (til Aksel): «Skal vi leke sammen?» Han får ikke noe svar, prøver en annen strategi: «Vi er jo venner.»

På skolen hvor undersøkelsen ble gjennomført, la jeg spesielt merke til at de eldre elevene ofte tok kontakt med de yngre elevene, og inkluderte dem i sine leker og aktiviteter. Når de eldre elevene fungerte som «trivselsledere» for såkalte «trivselsleker» var dette satt i system, og det var forventet av dem at de skulle inkludere de yngre elevene. Men de eldre elevene tok også initiativ til lek med de yngre elevene i situasjoner der det ikke var «forventet» av dem. Siri og jeg snakket litt om dette, og hun kunne fortelle: «Det er fordi søsteren til Trude går i 4. klasse, og venninnen hennes leker ofte sammen med oss». I gruppeintervjuene peker Emil på hvordan de voksne kan fungere som sosiale ressurser:

«Hvis det er noen som ikke kan, og så er det noen voksne som kan, så kan de vise det.»

Et illustrerende eksempel på hvordan elevene kunne ta i bruk egne, personlige ressurser, i dette tilfellet *kreativitet*, er hentet fra gruppeintervjuene. Milla forteller:

«En gang (...) kjedet jeg meg, så tenkte jeg på krokodille, og så fant jeg på at vi kunne leke krokodiller i havet. Det er sånn at (...) det er en som er krokodille, så skal de andre ta på krokodillen og si navnet sitt og når de er ferdig så skal de løpe til plassene sine før krokodillen. Det er en som er dommer da som sier klar ferdig gå, så må de løpe fra krokodillen (...) og krokodillen må prøve å ta.»

Et annet illustrerende eksempel hentet fra gruppeintervjuene viser hvordan Ina tar i bruk både lesekompetanse og kreativitet for å få i stand en lek:

«Det var bare en gang jeg leste det som stod på gummien der (peker ut av vinduet), så kunne vi jo leke en sånn lek at (...) det var én som skulle velge hvilken bokstav, og så skulle den andre på den store B-en, og så var det første mann til den bokstaven som den som skal bestemme sa (...)»

De ulike *lekeposisjonene* som er tilgjengelige for elevene sier også noe om lekemiljøet deres. Et eksempel på hvordan barn kan innta posisjoner som ledere eller følgere, er hentet fra det første gruppeintervjuet. Ina forteller:

«Jeg har jo ganske mange leker fra før og sånt ... som jeg kan bestemme hva jeg skal leke, men jeg leker jo ganske ofte med noen andre, så det er egentlig ofte den som bestemmer»

En annen interaksjon hentet fra gruppeintervjuene, denne mellom Emil og meg, viser hvordan barn kan innta eller tildeles en potensiell lekeposisjon:

Emil: *Jeg får ideer fordi (...) at jeg ser at andre leker en sånn lek som kanskje jeg også har lyst til å leke.*

Jeg: *Å? Hva gjør du da, da?*

Emil: *Da spør jeg om jeg kan være med. Eller så leker jeg den leken alene.*

Jeg fant et annet eksempel på det samme i observasjonsmaterialet:

Emma sitter for seg selv på en stol, litt unna de andre jentene som leker med bamser i «kjøkkenkroken». Ingen av dem sier noe til henne. Hun forsøker ikke å få kontakt med dem heller.

Når jeg observerte, ble jeg også vitne til at barna inntok leder- og følgerposisjoner i ulike lekesituasjoner.

Her ser Helga ut til å innta en lederposisjon:

Jeg konsentrerer meg for å få med meg hva to jenter (Tina og Helga) og en gutt (Niklas) som leker i hjørnet like ved meg, sier og gjør. Helga sier «Vi må pynte litt i huset» med en tilgjort lys stemme. «Har vi mat?» spør Tina. Niklas har hentet et kosedyr. «Har du stjålet en gris?» spør Tina. «Vi trenger ikke gris» sier Helga, denne gangen med «vanlig» stemme.

Barn kan også innta likestilte lekeposisjoner. Følgende episode kan være et eksempel på dette:

«Vi lager en motorsykkel», forklarer Siri. Hun fortsetter: «Den har tre seter.» «Og en seng!» roper Oda. Hun sitter litt lenger borte, til venstre for brøytekanten, og stryker på snøen innenfor et område som er markert med en lav kant av snø. «Jeg har laget en sofa til motorsykkelen!» kommer det fra Julie.

Hvilke lekeposisjoner som er tilgjengelige for de voksne i barnas lekemiljøer, hvilke posisjoner det er ønskelig at de inntar, og hvilke posisjoner de faktisk velger å innta, kan ha betydning for hvem som får delta i leken og hvordan leken arter seg. «De passer på oss» og «De går rundt og ser om de har det bra» er eksempler på uttalelser fra gruppeintervjuene som viser hvordan de voksne kan innta en posisjon som passiv betrakter. At voksne kan innta en mer nærværende lekeposisjon kommer til uttrykk i uttalelser som at «Hvis det er noen som ikke kan, og så er det noen voksne som kan, så kan de vise det» og «De kan hjelpe oss med å finne en lek som vi vil gjøre». Andre eksempler på dette er når Milla viser til at de voksne kan hjelpe barn som krangler, med å «ordne opp».

Voksne kan også innta posisjonen som medleker. Siri har erfart dette. Hun forteller:

«... hvis man skal leke hauk og due, så (...) kan en voksen være hauk og så kan de andre barna være duebarna (...).»

Observasjonene mine ga ytterligere innblikk i hvordan de voksne kan innta lekeposisjonene scenograf og medleker. Et illustrerende eksempel på dette var «piratleken» som fant sted den første uka jeg tilbragte sammen med forskningsdeltakerne. Lærerne så ut til å ha brukt mye tid på å planlegge og forberede ulike poster ute. Elevene beveget seg mellom disse på en slags «skattejakt». Elevene hadde på seg sjørøverhatter som de hadde laget av papir, og lærerne lekte at de var kapteiner. De hadde kledd seg ut med «ordentlige» sjørøverhatter, og en av dem (Lene) hadde på seg et kostyme som fikk det til å se ut som om hun satt på skuldrene til en sjørøver.

Et eksempel fra observasjonene mine som kan illustrere hvor viktig det er at de voksne inntar en nærværende posisjon til barns lek, er følgende episode:

To av de eldre guttene prøver å løfte Even ut av hullet. Han roper «Nei, slutt!». Han slår etter dem med den ene spaden. En voksen (Sara) griper inn. Hun spør først «Hva skjer her?» Så spør hun Even om han vil at guttene skal hjelpe ham. «Nei!» roper han. «Even vil ikke ha hjelp» sier Sara så. Hun ser mot de eldre guttene. Even kommer seg ut av hullet på egen hånd. «Så bra. Du klarte det! Der kom du deg ut», sier Sara. Even begynner å løpe etter de eldre guttene. Han slår etter dem med spaden, men slutter når Sara kommer etter.

Jeg kan ikke uttale meg om hvor representative mine observasjoner er for de posisjonene de voksne på denne skolen «vanligvis» inntar til barns lek, men i friminuttene så jeg ingen av dem innta posisjonen som medlekere. De inntok heller posisjonen som passive betraktere. De gikk rundt i gule vester, og observerte barna i lek. De hendte at de snakket med elevene, og jeg registrerte også at de kunne bli stående sammen, to og to, og snakke med hverandre.

Hvilke *lekeformer* elevene kan velge mellom sier også noe om de mulighetene for deltakelse i lek som finnes i lekemiljøet deres. Samlet vitnet datamaterialet om at elevene kunne velge mellom en rekke ulike lekeformer. De kunne for eksempel delta i konstruksjonsleker som å bygge med lego eller klosser, eller de kunne delta i ulike rolleleker som å leke pirater, butikk, hund og eier eller «kattepus».

Elevene kunne også delta i symbollek hvor de for eksempel lekte med kosedyr eller dukker, eller de kunne velge å delta i organiserte gruppeleker som «bro, bro brille», «hauk og due», «har'n» eller «mormor, å mormor, får jeg lov». Jeg fant også eksempler på at elevene lekte med språket, som når Emil snakket om eviglapper («De er det evig kroner på») eller når Aksel, under gruppeintervjuet, fulgte opp Evens uttalelse «De jobber» med å rime: «De dropper».

Ulike former for bevegelseslek var tema både i gruppeintervjuene og for observasjonene mine. I gruppeintervjuene nevner elevene eksempelvis at de klatrer i trær, løper etter hverandre, fanger hverandre og leker «har'n». I observasjonene mine noterte jeg meg at det ble oppfordret til visse former for bevegelseslek. Trivselslekene, organisert av de eldre elevene, la for eksempel opp til at elevene skulle være fysisk aktive. Andre former for bevegelseslek så derimot ut til å ha dårligere kår. Det kunne se ut som om boltrelek og lekeslåsning brøt med de voksnes forventninger til elevrollen og de voksnes behov for ro og orden. Følgende episode kan stå som illustrerende eksempel:

Ole og to andre gutter løper etter hverandre. De prøver å fange hverandre, ruller rundt på gulvet. Jeg går for å se hva som skjer i den andre enden av klasserommet. Når jeg kommer tilbake, finner jeg Ole på fanget til en voksen (Sara). Hun holder ham fast. Han prøver å komme seg løs.

Jeg ble også vitne til eksempler på parallellek, som når Emil og Even satt ved siden av hverandre og bygget på hver sin legofigur, uten å veksle et ord. Jeg registrerte dessuten episoder med alenelek, som når jeg sto et lite stykke unna snøhaugen og så på Pia som satt helt alene, og så ut til å forsøke å grave et hull i snøen med hendene sine. Noen ganger kan slik alenelek finne sted som følge av at barnet aktivt velger å leke alene. Andre ganger kan barn bli stående utenfor til tross for at de egentlig ønsker å delta i leken. Da kan det være snakk om at de opplever å møte ulike *barrierer* for deltakelse i lek.

6.2.3. Barrierer for lek

Sist ga feltarbeidet og gruppeintervjuene et unikt innblikk i faktorer som kunne representere *barrierer* for deltakelse i lek. Dette temaet presenteres ved hjelp av undertemaene *barrierer knyttet til holdninger og kunnskaper, emosjonelle barrierer, sosiale barrierer, materielle barrierer, barrierer knyttet til tid- og romforhold og barrierer knyttet til kompetanse.*

Slik jeg tolker datamaterialet, ser *lærere og assistenter sine holdninger og kunnskaper* ut til å kunne utgjøre barrierer for barns lek. Mulige eksempler på dette kan være når Siri, som på spørsmål om hva må skolen gjøre for at de skal leke mer, svarer «ikke kjefte så mye». Et annet eksempel er hvordan de voksnes utforming og håndheving av regler kan begrense barns muligheter til å leke og til å gi uttrykk for sin lekenhet. I gruppeintervjuet finner denne ordvekslingen sted:

Emil: *Og faktisk ... der nede er det bordtennisbord, så hvis vi har en ball, så kan vi sprette den fra den ene siden til den andre siden.*

Even: *Det kan ikke vi gjøre. Vi har ikke lov til å gå ned der.*

Emil: *På SFO så.*

Even: *Ja, på SFO så.*

I løpet av feltarbeidet ble jeg dessuten vitne til følgende episode:

Aksel og Lasse har tatt seg god tid med uteklærne. Nå har de plutselig fått det travelt. Jeg hører den ene si «Kom igjen!» De begynner å løpe mot utgangsdøra. Læreren deres (Marita) har stilt seg opp foran inngangspartiet slik at hun blokkerer utgangen. Hun roper «Stopp!», og fortsetter: «Gå tilbake og prøv på nytt. Vi går i gangen.» Guttene ser på hverandre. De går et stykke innover i garderoben. Når de ser at Marita er inne i klasserommet igjen, småløper de det siste stykket.

Et annet illustrerende eksempel kan være når Milla og Amanda ville leken alene, fordi de ville leke litt roligere. «Vi ville leke at Amanda var hunden min», forteller Milla. Men den voksne (Tone) står fast på at «Sånn er reglene på skolen. Alle må leke med alle».

Hvilke roller lærere og assistenter tar i lek, og hvordan dette kan begrense mulighetene til å hjelpe barn inn i lek, hører også til under barrierer knyttet til holdninger og kunnskaper. Jeg observerte blant annet følgende:

Lene (lærer) står ved tavla og forteller, viser hva elevene skal gjøre. «Alle barna skal ikke leke samtidig. Jeg skal dele inn i grupper. Voksne er ikke med på leken, men skal hjelpe litt til», understreker hun.

Emosjonelle barrierer ser også ut til å kunne stå i veien for lek. Et eksempel på dette, hentet fra gruppeintervjuet, er når Ina slår fast at «hvis jeg ikke er glad, så leker jeg ikke». Et annet eksempel kan være når Siri blir stående utenfor leken. Hun er ikke med når en stor gruppe barn leker «Bro, bro brille». Hun virker bekymret for Korona-viruset. Det er det første hun spør meg om når jeg kommer. På den annen side så jeg også hvordan bekymringer kan utforskes og bearbeides i leken. Under følger et illustrerende eksempel hentet fra observasjonsmaterialet. Siri og jeg sitter sammen ute ved snøhaugen.

Siri har laget en seng til isbjørnen sin. Hun forteller: «Han ligger syk hjemme, med et vått håndkle over seg.» «Å, nei, stakkars!» sier jeg. «Ja, han kastet opp. Kanskje han har ... det viruset?»

Sosiale barrierer kan stå i veien for deltakelse i lek når et barn blir ekskludert fra leken. Barnet blir ignorert eller avvist, og blir stående utenfor leken til tross for at det ønsker, og forsøker, å bli inkludert. I gruppeintervjuet forteller Milla om en episode som kan stå som et mulig eksempel på dette:

«I går så lekte vi katt og så følte jeg meg ute av leken fordi at Amanda og Ina hoppa oppå Guro hele tiden og hadde det gøy og da følte jeg meg ute av leken og så spurte jeg om vi kunne ha en litt roligere lek ... og så sa henne hvis du ikke vil ha en roligere lek så bare går du ut av leken, da.»

Et annet mulig eksempel på sosiale barrierer er hentet fra feltnotatene:

Emil spør om å få være med de tre guttene som bygger med Lego. «Bare hvis vi får krona» svarer Lasse. «Nei» sier Emil. «Da får du ikke være med. Det er vi som bestemmer», sier Lasse.

Ikke lenge etter at episoden over fant sted, har jeg registrert følgende:

Emil går bort til de andre tre. Han sier at Thomas har sagt at han får være med. Lasse svarer ikke, ser ikke på ham. Han ser bort på Thomas, spør: «Skal han være med?» «Kan han ikke få være med, da?» svarer Thomas. «Okei, da.» svarer Lasse. Emil blir stående ved dem en liten stund, men ingen av dem sier noe til ham. Litt senere går Emil tilbake til det andre bordet igjen.

Materielle barrierer kan stå i veien for deltakelse i lek når elevene ikke har tilgang til ressurser som inspirerer til lek, eller når knapphet på materielle ressurser for eksempel resulterer i konflikter. I gruppeintervjuet uttrykker Milla at «det må være gøy og være masse ting å leke med og sånn» for at hun skal få lyst til å leke. I observasjonene mine fant jeg blant annet følgende eksempel:

Even går bort til Lasse og røsker det han holder ut av hendene på ham. «Du må ikke stjele» sier Lasse. «Jeg hadde den før jeg måtte bli med ut» sier Even, og går bort til Emil.

Knapphet på materielle ressurser kan naturligvis også by på muligheter til å lære å dele:

En eldre gutt kommer bort og lurert på om han kan låne en spade. Jeg spør Emil om vi kan låne bort en spade. «Du kan gi ham din. Så kan du og jeg dele på min?» «Det var en god idé!» sier jeg.

Elevene ser også ut til å kunne oppleve at barrierer knyttet til tid- og romforhold kan stå i veien for deres deltakelse i lek. I gruppeintervjuet foreslår Emil «ha flere timer og flere friminutt» når jeg spør hva skolen må gjøre for at de skal leke mer. Følgende episode kan også fungere som illustrerende eksempel:

Elevene som skal ha innelek, blir bedt om å stille opp ved døren. Jeg overhører Henrik spørre Simon: «Skal vi to leke sammen?» Så kommer Lene (lærer) i døren, og ber elevene hente Chrome Book-ene sine. Simon spør: «Skulle ikke vi ha innelek?» «Vi har ikke noe klasserom å ha innelek i», svarer Lene.

Deltakelse i lek ser også ut til å kreve at barna innehar eller utvikler en rekke kompetanser. I gruppeintervjuet peker Victoria på det som kan stå som eksempel på lekens krav om forhandlingskompetanse eller effektive konfliktløsningsstrategier. Hun viser til at «når noen ikke vil ha det sånn leken er, så ... kanskje man blir litte grann sur». Deltakelse i lek krever også evne og vilje til turtaking og til å ta den andres perspektiv. Følgende interaksjon er registrert i feltnotatene:

Emil og Ole snakker om at Even alltid skal bestemme. «Det er ikke er gøy å leke med noen som alltid skal bestemme» sier Ole. «Hva gjør dere når andre skal bestemme alt når dere leker?» spør jeg. «Da går vi bort», svarer Emil. «Ja, da vil vi ikke være med», sier Ole.

Å leke sammen med andre krever også at barn er i stand til å samarbeide og bli enige om hva, hvor og hvordan de skal leke. Man kan for eksempel tenke seg at den nevnte «Dinosaurparken» ville stille krav til Sondre og Ulriks samarbeids- og forhandlingskompetanse.

Barn som ønsker å bli inkludert i pågående lek, må kunne ta i bruk hensiktsmessige adgangsstrategier. Følgende kan stå som eksempel på en adgangsstrategi som ikke resulterte i at eleven ikke fikk adgang til den pågående leken:

Linnea kommer bort og sier at «Ole ødelegger». Han har satt seg oppi et av hullene i «Muse- og rottehotellet».

Avslutningsvis vil jeg imidlertid bemerke at dette eksempelet også illustrerer hvordan den voksnes nærvær kan stå i veien for at elevene får utviklet effektive konfliktløsningsstrategier. Heller enn å forsøke å ordne opp på egen hånd, så Linnea ut til å forvente at jeg skulle ordne opp for henne.

Analysen, arbeidet med å beskrive analyseprosessen og arbeidet med å presentere empirien på denne måten skulle gjøre det mulig for meg å bearbeide, skape oversikt over og tolke datamaterialet. Presentasjonen av både analyseprosessen og empirien må også sees i lys av ønsket om mest mulig transparens (Attride-Stirling, 2001). Leseren skal vite hva som danner grunnlaget for drøftingen som følger i det neste.

7. Drøfting

De tre temaene jeg avdekket gjennom analysen, *lekens kjennetegn*, *lekemiljø* og *barrierer for lek*, tar jeg nå med meg inn i drøftingen. Jeg har tatt utgangspunkt i de tre temaene, men velger å strukturere drøftingen på en måte som lar meg kommentere barrierene for lek fortløpende. I det følgende drøftes derfor først betydningen av å få leke. Da blir temaene *lekens kjennetegn* og *barrierer for lek* sentrale, og jeg søker å besvare to av de fire forskningsspørsmålene: *Hva forteller barna selv, gjennom ord og handling, om betydningen av og vilkårene for deltakelse i lek?* og *Hva utgjør barrierer for deltakelse i lek på 1. trinn?* Mulige barrierer for elevenes deltakelse i lek blir også kommentert i andre del av drøftingen, under «Miljøets betydning for deltakelse i lek». Her blir det siste temaet, *lekemiljø*, sentralt og jeg søker dessuten å besvare de to siste forskningsspørsmålene: *Hvordan påvirker lærere og assistenter vilkårene for deltakelse i lek?* og *Hva betyr miljøet for mulighetene til å delta i lek?*

7.1. Betydningen av å få leke

I denne delen av drøftingen vurderer jeg betydningen av å få leke. Jeg ser nærmere på barns rett til lek, leken fra et barneperspektiv, lekens «velsignelser» og årsaker til, og konsekvenser av, at barn blir stående utenfor leken.

7.1.1. Barns rett til lek

I 2013 så FN seg nødt til å publisere en presisering i form av en kommentar til artikkel 31 i Barnekonvensjonen. Barns rett til å leke, som fastslås i artikkel 31, så ut til å være truet, advarte de. I generell kommentar nr. 17 pekes det på at barns lek nedprioriteres til fordel for andre voksenstyrte og læringsfremmende aktiviteter og fortrenses som følge av at den er lite forstått og verdsatt (FN, 2013). Det understrekes samtidig at lek er essensielt for barns helse og velvære, for deres sosiale, fysiske, kognitive og emosjonelle utvikling og for deres utvikling av kreativitet, forestillingsevne og selvtillit (FN, 2013). Øksnes og Sundsdal (2018) påpeker at artikkel 31 og kommentaren til den forplikter alle som arbeider med barn i Norge, til å sørge for at barn får tid og rom til å leke. De stiller spørsmåltegn ved om den leken som initieres og styres av voksne overhodet kan kalles lek. Dette perspektivet kommer også til uttrykk i FNs definisjon av lek som vektlegger at den nettopp er initiert og styrt av barna selv. Videre betoner FN (2013) at lek er indre motivert og forbundet med stikkord som utfordring og fleksibilitet og at barn leker fordi det er gøy. De leker for lekens egen skyld. Et annet sentralt trekk som løftes frem, er dette: «play itself is non-compulsory» (FN, 2013, s. 5). I gruppeintervjuet uttrykte Ina på 1. trinn det slik: «man trenger ikke å leke hvis man ikke vil».

7.1.2. Leken fra et barneperspektiv

Både i FNs forståelse av lek og i faglitteraturen om lek for øvrig vektlegges aspekter ved lek som også ga seg til kjenne i mine møter med elevene på 1. trinn. Fra et barneperspektiv, vel å merke slik jeg har tolket dette, så sentrale trekk ved leken ut til å være at den er lystbetont, frivillig, prosessorientert og noe man gjør *sammen med andre*. Når jeg nå skal forsøke å gjøre rede for leken fra et barneperspektiv, vil jeg først rette spesielt søkelys mot *det kroppslige aspektet* ved lek, som ble sentralt i mine analyser. Dette aspektet har ifølge blant andre Rasmussen (1996) vært både oversett og undertrykt. Når FN (2013) viser til at lek ofte blir avfeid som noe som er bråkete, skittent og forstyrrende, er det kanskje den kroppslige og kaotiske leken man tar avstand fra? Dette står imidlertid i kontrast til det perspektivet på lek som elevene ga uttrykk for i min undersøkelse. I ett av gruppeintervjuene ble det blant annet fastslått at hvis man står stille, så leker man ikke. I analysen min presenterte jeg en rekke episoder som kunne tjene som eksempler på det som i faglitteraturen omtales som bevegelseslek og boltrelek (Öhman, 2012). Elevene kunne løpe etter hverandre i skolegården, jage hverandre, skli gjentatte ganger, på ulike oppfinnsomme måter, i «sklibakken», og de kunne rulle rundt på gulvet, smilende eller leende, med grepet godt festet om den andres kropp. Slik lek skiller seg fra blant annet konstruksjonslek, rollelek og regeltek ved at den i større grad er preget av et slags «kaos» (Rasmussen, 1996). Riktignok kan leken for den utenforstående voksne virke kaotisk og ustrukturert, men Åm (1989) mener dette i så tilfelle skyldes en mangel på tolkningsredskaper. Når den voksne forsøker å forstå leken fra et voksenperspektiv, får hun gjerne «følelsen av å drukne i en vrimmel av inntrykk» (Åm, 1989, s. 35).

All lek, også de kaospregede lekene, har imidlertid «sitt særlige språk, sin spesielle mimikk, sine underforståtte handlinger» (Rasmussen, 1996, s. 28). Barn som for eksempel vil lekeslåss, må signalisere at

«dette er på lek», og denne invitasjonen må forstås og godtas av den andre. Rasmussen (1996) viser til at slik lek gjerne er høyt verdsatt, spennende og berusende for dem som leker, men at den ikke nødvendigvis står høyt i kurs hos dem som er tilskuere til den. Voksne griper gjerne inn av frykt for at denne leken skal «komme ut av kontroll». Jeg observerte blant annet hvordan Ole ble holdt fast og hindret fra å lekeslåss med to andre gutter på 1. trinn. Assistentens handling kan ha hindret Ole i å søke «eventyret» (Rasmussen, 1996). I boltreleken må den lekende våge noe og han må ta en risiko (Rasmussen, 1996). Et seks år gammelt barn lever i en *kroppslig* verden; det bruker kroppen som redskap for å forstå seg selv og andre, og det måler verden med kroppen: «Høyt er alt det jeg ikke kan nå. Stort er alt det jeg ikke kan rekke rundt.» (Rasmussen, 1996, s. 72). Å nærme seg barneperspektivet fordrer at den voksne evner å legge bort sine forutfattede teorier om barns utvikling og retter oppmerksomheten mot barnet som kroppslig eksisterende individ (Rasmussen, 1996). Lærere og assistenter som er for raske med å slå ned på den kroppslig utfordrende leken, risikerer å frata barn muligheten til å teste kroppens grenser (Rasmussen, 1996). Slik kan barn frarøves verdifulle erfaringer med å utfordre seg selv, og hverandre, på hva de kan tørre og hva de kan klare.

Å se leken fra et barneperspektiv vil kanskje også gjøre det mulig for lærere og assistenter å møte eleven med større forståelse når han eller hun gir uttrykk for sin lekelyst. Også nå kan det kroppslige gjøre seg gjeldende. Rasmussen (1996) beskriver det slik: «leken begynner å romstere i kroppen, snurre i hender og føtter, og lar seg ikke skyve til side» (s. 33). Dersom lærere og assistenter er bevisste på at behovet for å leke kan forkle seg som uro eller tretthet (Rasmussen, 1996), vil de kanskje vurdere slike forstyrrelser annerledes. De vil måtte ha forståelse for at, som Milla på 1. trinn uttrykte det: «hvis man vil leke, så er det viktig å få leke». I forlengelsen av dette vil et syn på lek som tilstand, kunne medføre at enkelte av barns «regelbrudd» blir møtt på en annen måte. Hvis man legger til grunn at *lek er barns væremåte*, at barn er *lekende vesener* (Jans, 2004), vil man kanskje reagere annerledes på at et barn løper i gangen. Da kan løpingen tolkes som et uttrykk for at barnet bobler over av lekelyst.

Öhman (2019) fastslår at barn *eier* og *lever* leken. Å leke er å være i bevegelse og i forandring, og for barn kan leken innebære øyeblikk av begeistring og glede som springer ut i en følelse av livsdyktighet og tilhørighet (Öhman, 2019). Når leken forsøkes sett fra et barneperspektiv, er det ett siste element som må løftes frem. I min studie ble hvordan lek kan innebære en følelse av kontroll hos dem som leker, sentralt. Dette er et perspektiv som dessuten blir fremhevet i litteraturen (Öhman, 2012). Mine analyser viste at elevene er opptatt av hvem som bestemmer over og i leken.

I analysen min har jeg dessuten notert meg en mulig konflikt mellom lærere og elever i synet på hvor viktig det er å oppleve eierskap over og medbestemmelse i leken. Barn som leker, ønsker selv å bestemme hva, hvor, med hvem og hvordan de skal leke (Öhman, 2012). Men når lærerne i min undersøkelse skal imøtekomme kravet om mer *lekbasert* læring, ser det ut til at det kan oppleves utfordrende å gi slipp på kontroll og gå bort fra rollen som autoritet. Når leken skal virke læringsfremmende, er det de lærerstyrte

lekeaktivitetene, med begrenset elevmedvirkning, som gjør seg gjeldende. I min undersøkelse kunne det se ut som om det var lærerne som «eide» piratleken og butikkleken, og når elevene skulle ha «frilek» inne, måtte de sitte på plassene sine og vente til de voksne hadde funnet frem lekene. Öhman (2012) foreslår imidlertid at barn «lærer best når de selv eier leken» (s. 78). Hvordan vurderinger av sammenhengene mellom lek og læring påvirker vilkårene for deltakelse i lek, drøftes i det følgende.

7.1.3. Lekens «velsignelser»

Hva elevene kunne lære gjennom lek ble ikke et sentralt tema i min undersøkelse, og ble derfor kun så vidt berørt i analysen. Kanskje er nettopp dette «fraværet» et «funn» i seg selv? Elevene jeg intervjuet, pekte på hvordan de kunne bli flinkere til å løpe og svømme når de lekte. Men når jeg spurte dem hva man kan lære når man leker, vektla elevene på 1. trinn mulighetene til å lære nye leker og å lære å ha det gøy. Vurderinger av lekens mulige læringsutbytter ligger imidlertid til grunn for *fagfornyelsen* og de kunne også se ut til å prege den lærerstyrte butikkleken og piratleken i min undersøkelse. Jeg velger derfor å se nærmere på hvordan ulike syn på lekens læringsprodukter kan innvirke på vilkårene for deltakelse i lek.

I kapittelet med tittelen «Lekens velsignelser», i boka *Lek för livet*, spør Olofsson (1987) «Vad lär man inte i lek?!» (s. 108). Hun er rask med å påpeke at lekforskerne på det tidspunktet enda ikke hadde kunnet måle disse «velsignelsene». Olofsson (1987) antar likevel at late som-leken har størst betydning for barns utvikling. Siden Olofsson skrev sin bok i 1987 er det mange som har forsøkt, og som endatil mener de har lyktes med å kartlegge noen av lekens «velsignelser». Broström (2019) uttrykker imidlertid bekymring for at politikere, foreldre og ulike aktører i skolen ikke ser ut til å anerkjenne at lek kan bidra til læring. Gjennomgangen i teorikapitlet kastet lys over noen av sammenhengene mellom lek og læring. Det ble pekt på at barns utvikling av språklig, kommunikativ, matematisk, sosial, emosjonell og personlig kompetanse kan stimuleres gjennom lek (Vedeler, 2007; Hirsh-Pasek mfl., 2009; Lillemyr, 2011; Öhman, 2012).

Man kan se for seg at lærere i en målstyrt organisasjon må anerkjenne slike sammenhenger mellom lek og læring for at de skal legge til rette for lek og skape gode vilkår for den. Lærere som aksepterer at barn er lekende vesener og at leken er barns måte å lære og være i verden på (Jans, 2004), vil også måtte ta konsekvensene av dette i sin undervisning. Da vil de måtte anvende lekende tilnærminger til planlegging, gjennomføring og vurdering av elevenes læring. Men samtidig som lærerne sørger for at læringen blir lekbasert, må de vokte seg for en vektlegging av lekens nytteverdi som kan utgjøre en barriere for lek (Øksnes & Sundsdal, 2018). En instrumentell «bruk» av leken kan innebære at de kjennetegnene ved lek som gir den egenverdi for barn, fortreges. Da svekkes vilkårene for deltakelse i lek. Løndal (2019) er blant dem som stiller seg kritiske til hvorvidt spesifikke læringsutbytter kan oppnås gjennom leken. Samtidig utelukker han ikke at endringer i kunnskaper, holdninger og ferdigheter kan finne sted når barn leker. Lærere vil dermed kanskje måtte arbeide ut fra en antakelse om at leken på ulike måter er «nyttig», men at denne «nyttien» ikke kan defineres på forhånd.

Enkelte mener altså at man kan peke på lekens ulike læringsutbytter for barn, mens andre spør seg om det barn lærer når de leker, snarere må betraktes som biprodukter. Men flere peker også på hva *de voksne* kan få ut av, og lære av, leken (Åm, 1984; Lillemyr, 2011). Lærere og assistenter som deltar i elevenes lek, får vært sammen med dem på måter preget av humor, humor og glede og får muligheten til å bli kjent med nye sider ved elevene. Åm (1984) har erfart at barn forteller viktige ting om seg selv når hun leker med dem. For en oppmerksom og nærværende voksen kan leken representere en rik kilde til informasjon (Lillemyr, 2011). Leken avspeiler elevens læring, utvikling og sosialisering, og forteller oss hva eleven kan mestre alene og hva han eller hun kan mestre med litt støtte (Lillemyr, 2011). Vi får også informasjon om hvilke barn som ikke deltar i leken, hva som kan være årsakene til dette og vi får et grunnlag for å vurdere mulige tiltak.

7.1.4. Å stå utenfor leken

I analysen min viste jeg til eksempler på at elever så ut til å velge bort lek med andre barn. Mine analyser synliggjorde også hvordan konflikter kunne medføre at leken gikk i oppløsning og hvordan elever kunne bli ekskludert fra leken som de ønsket å få adgang til.

Barn som deltar i lek, får muligheten til å oppleve seg selv som kompetente aktører (Lillemyr, 2011; Öhman, 2019). De utvikler selvtilit, mestringstro og et positivt selvbilde (Lillemyr, 2011). I leken, og i de vennskapene som bygges gjennom den, får de innsikt i og bekreftelse på hvor sterke, dyktige, interessante og verdifulle de er. For de fleste barn representerer lek en kilde til det Öhman (2012) kaller «velværefølelser» (s. 100). Men for enkelte barn er leken forbundet med maktkamp, ignorering, avvisning og en følelse av ikke å strekke til, ikke forstå og ikke bli forstått (Ruud, 2010; Öhman, 2012). Noen barn tar ikke selv initiativ til lek og de viser liten interesse for å delta i andre barns lek (Olofsson, 1987). Andre barn *ønsker* å leke, men opplever å bli ekskludert og vurdert som lite attraktive lekekamerater. Barn som ekskluderes, kan reagere med sinne og aggressivitet eller de kan bli triste og tilbaketrukkne (Olofsson, 1987). Rikelig med gode lekeerfaringer er sentralt for at barn skal utvikle sin lekestyrke (Öhman, 2019). Motsatt innebærer et underskudd på gode lekeerfaringer en risiko for at barnet kommer inn i en ond spiral hvor mangelen på lekeerfaringer i seg selv utgjør en barriere for deltakelse i lek.

Ruud (2010) påpeker at de fleste barn vil erfare at de av og til blir ekskludert fra leken, kommer i konflikter og opplever utfordringer i lek og samspill med andre barn. Hun betoner at slike erfaringer til og med kan være nyttige og lærerike for barnet. Kanskje vil barnet finne frem til mer effektive og kreative strategier som kan tas i bruk neste gang barnet vil ha adgang til pågående lek eller ønsker å hindre en lek fra å gå i oppløsning. Enkelte barn vil imidlertid oppleve at de sjelden eller aldri får delta i leken (Ruud, 2010). Dersom barn over tid fratras muligheten til å gjøre seg gode lekeerfaringer som kunne latt dem utvikle sin lekestyrke, vil det være snakk om at de utsettes for lekdeprivasjon (Öhman, 2019). Når årsakene til denne lekdeprivasjonen skal avdekkes, vil enkelte lete etter forklaringer på individnivå. Man peker på at barnet som blir ekskludert, for eksempel benytter uhensiktsmessige adgangsstrategier, opptrer aggressivt og virker

skremmende på andre barn, lett kommer i konflikter eller krever å få bestemme i leken (Olofsson, 1987; Vedeler, 2007). I analysen viste jeg at Ole og Emil på 1. trinn også vurderte det som lite attraktivt å leke med noen som alltid forlanger å bestemme.

Andre forklaringer som gjerne benyttes når barn ikke deltar i lek, kan være at de ikke behersker lekens metakommunikative teknikker (Olofsson, 1987; Rasmussen, 1996). De misforstår andre barns budskap, feiltolker eller fanger ikke opp lekesignaler, eller de strever med å skille mellom hva som er «på lek» og hva som er «på ekte» (Rasmussen, 1996). Olofsson (1987) peker på at emosjonelle vansker kan fungere som barrierer for barns deltakelse i lek: «Rädda, spända, otrygga barn, sorgsna, deprimerade barn och frustrerade, aggressiva barn leker sällan» (s. 91). Ina på 1. trinn uttrykker det slik i ett av gruppeintervjuene: «hvis jeg ikke er glad, så leker jeg ikke». Barn kan også bli stående utenfor leken fordi de er forsiktige og tilbakeholdne (Ruud, 2010). De tør ikke å ta initiativ til lek eller de vil ikke ta den risikoen som deltakelse i leken innebærer (Öhman, 2012). Når de først deltar i leken, bidrar de «forsiktige» barna i liten grad selv til utviklingen av leketemaet (Ruud, 2010).

Årsakene til at barn ikke deltar i lek kan imidlertid være komplekse. Det er ikke tilstrekkelig å lete etter forklaringer på individnivå. Man må også lete etter forklaringer i relasjonene (Ruud, 2010). Det kan for øvrig ikke råde noen tvil om hvem som har ansvaret for at alle elevene på 1. trinn får delta i lek. Ruud (2010) understreker at det er personalet i barnehagen som skal forebygge at noen barn ekskluderes fra leken. På samme måte må lærere og assistenter i skolen sørge for at vilkårene for deltakelse i lek er slik alle barn får muligheter til å leke. Noen barn vil så å si leke mot alle odds (Olofsson, 1987). Men Olofsson (1987) understreker at antallet barn i en barnegruppe som sjelden leker, ofte henger sammen med faktorer i miljøet.

7.2. Miljøets betydning for deltakelse i lek

I denne delen av drøftingen vurderer jeg miljøets betydning for elevenes deltakelse i lek. Jeg ser nærmere på hvordan elevenes deltakelse i lek påvirkes av forhold ved det fysiske miljøet og av hvilke gjenstander elevene har tilgang til i lekemiljøet. Jeg drøfter også hvordan andre personer i lekemiljøet kan fungere som døråpnere eller barrierer for elevenes deltakelse i lek. Sist vurderer jeg lærere og assistenter sin betydning for elevenes deltakelse i lek.

7.2.1. Det fysiske lekemiljøet

Mine analyser antyder at vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn må sees i lys av hvilke lekaffordanser, eller handlingsmuligheter for lek, det fysiske miljøet tilbyr. Skolens fysiske miljø, ute og inne, kan være utformet på måter som legger til rette for lek og inspirerer elevene til å leke (Öhman, 2019). Men det fysiske miljøet kan også sette begrensninger for barns lek og lekenhet. Ute- og innerommets fysiske utforming signaliserer hvilke aktiviteter som er *mulige* og *ønskelige*.

De fem og seks år gamle skolestarterne kommer fra en barnehagehverdag preget av lek og bevegelse (Becher & Høyland, 2019). Fra barnehagen er de vant til å ha god tilgang på lekemateriell og adgang til

varierte lekearenaer, ute og inne. Skolens mer strukturerte undervisningsarealer understreker barnets overgang fra barnehagebarn til elev (Becher & Høyland, 2019). Nå forventes det at det seks år gamle barnet evner å sitte stille, jobbe konsentrert, følge beskjeder og vente på tur. Skolens fysiske innerom signaliserer helt tydelig at det er *læring* som er skolens mandat og beskjeftigelse. Radene med pulter, kateteret, hyllene med lærebøker og annet læringsmateriell inviterer ikke til bevegelse. Skolens fysiske innerom signaliserer snarere at her gjelder visse regler som må læres og følges, og leken må vente til timeplanen åpner for at man kan leke. Heller ikke klasserommene til elevene som deltok i min undersøkelse, var i utgangspunktet iscenesatt for å «friste barn til lek» (Øksnes & Sundsdal, 2018, s. 103). Når innelek først stod på timeplanen, måtte stoler og pulter skyves unna, skillevegger måtte åpnes opp og lekemateriell måtte hentes frem av de voksne. Ved ett tilfelle måtte den planlagte inneleken avblåses, og elevene ble fortalt at årsaken til dette var at de ikke hadde «noe klasserom å ha innelek i». Som Öhman (2019) påpeker, ser imidlertid barn ut til å ha en imponerende evne til å oppdage lekemuligheter som ligger latent i miljøet. Men når elevene i min undersøkelse leker uten at lek står på timeplanen, ser leken ut til å representere et regelbrudd. I analysen presenterte jeg lekeslåsning i klasserommet og løping i gangen som mulige eksempler på dette.

Med *fagfornyelsens* krav om mer lekbasert læring, kan vi kanskje forvente at leken etter hvert setter større preg på undervisning og klasserom. Så langt har leken først og fremst vært lagt til friminuttene og den har i all hovedsak foregått ute (Løndal, 2019). Ulike utemiljøer vil imidlertid være utformet på måter som i ulik grad innbyr til lek, og *formene for lek* det inviteres til vil også variere fra miljø til miljø. Fastmonterte lekestativer blir eksempelvis av enkelte oppfattet som potensielt begrensende for barns lek. Det vises da til at disse kun inviterer til én type aktivitet, og at barn derfor fort mister interessen for dem (Hagen, 2015). Øksnes & Sundsdal (2018) hevder imidlertid at barn ikke ser ut til å la seg begrense av lekestativenes umiddelbare monofunksjonalitet. De løper opp sklia i stedet for å rutsje ned den, og de forvandler sklie og husker til høye fjell og fossefall (Øksnes & Sundsdal, 2018). Det er stort sett bare fantasien som setter grenser for barns oppdagelse av lekemuligheter i miljøet, mener Øksnes & Sundsdal (2018). I undersøkelsen av vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn ble en sølepytt forvandlet til «badekar», en brøytekant ble forvandlet til en motorsykkel, hullene i snøhaugen ble gjort om til et «muse- og rottehotell», og bekken som regnet hadde laget i sanden, ble forvandlet til «tømmerrenne». Disse kan kanskje stå som eksempler på hvordan det som er vanlig eller intetsigende for den voksne, og som derfor vil være usynlig for ham eller henne, i aller høyeste grad vil være synlig for barnet (Öhman, 2019). Men i undersøkelsen av vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn stimulerte også de voksne til slike transformasjoner. I den lærerinitierte «piratleken» ble for eksempel en balanseplanke forvandlet til en planke på en sjørøverbåt omringet av haier. Slik analysen viste, vitnet observasjonene, samtalene med elevene på 1. trinn og bildene de tok av sine lekesteder om et fysisk utemiljø med gode vilkår for deltakelse i lek. Bildene til elevene antydte i alle fall at forholdene lå godt til rette for deltakelse i ulike former for bevegelseslek. Når snøen dekker til skliene, kan de skli i «sklibakken» eller i snøhaugen. De kan grave i snøen eller i sandkassen. Det fysiske utemiljøet

tilbyr også en lang rekke klatremuligheter. Elevene har blant annet tilgang til trær, tau, klatrestativ, klatrevegg og et tårn. De kan leke i «spindelbukta» (et slags liggende klatreapparat), huske i «fugleredehuska», eller de kan, på ulike, kreative måter, bruke det store, åpne, asfaltbelagte området foran hovedinngangen. Her kan elevene bevege seg uhindret fra ett sted til et annet. Dermed blir ikke elevene bare invitert til å løpe eller jage hverandre. Den store, åpne plassen blir også brukt i forbindelse med «trivselsleker» organisert av de eldre elevene, og den gjør det mulig for noen av jentene på 4. trinn å leke «bro, bro brille» med elevene på 1. trinn.

Elevene på 1. trinn opplever imidlertid også at det settes begrensninger for hvilke aktiviteter de kan delta i – i skoletiden. Når de er på SFO er reglene annerledes. Men i skoletiden er området de kan bevege seg innenfor, gjerdet inn av det elevene selv omtaler som et «usynlig gjerde» og en «usynlig strek». De har dermed ikke adgang til for eksempel fotballbinge, basketballbane og bordtennisbord.

Lærere og assistenter må være oppmerksomme på at det fysiske miljøet tilbyr ulike handlingsmuligheter til ulike barn (Gibson, 1986; Zachrisen, 2015). Ulike barn vil kunne beskrive det samme uteområdet som bestående av mange eller få lekemuligheter (Zachrisen, 2015). Uteområdet til elevene i min undersøkelse vil kunne bestå av mange lekemuligheter for de elevene som ønsker å delta i bevegelseslek. De roligere lekene, som for eksempel rolleleken, har imidlertid bedre kår dersom uteområdet er trangere og består av lekehus, gjemmesteder og smale stier (Hagen, 2015; Sørensen, 2017). Et barn som foretrekker roligere leker, ville dermed kunne beskrive uteområdet til elevene i undersøkelsen som bestående av få lekemuligheter.

En nærværende lærer eller assistent vil kunne avdekke behov hos eleven som han ikke opplever å få dekket. Hun vil kunne oppdage hva som utgjør barrierer for eleven i det fysiske miljøet, og vil i neste omgang kunne sørge for at disse fjernes eller reduseres. Faktorer som tidligere erfaringer, interesser, kunnskaper og behov vil dessuten påvirke hvilke handlingsmuligheter eleven får øye på (Zachrisen, 2015; Öhman, 2019). Elever med få lekeerfaringer kan trenge hjelp med å identifisere skjulte lekemuligheter i miljøet. Man bør dessuten sørge for at elevene selv får muligheten til å påvirke utformingen av sine miljøer, både i forkant av at utformingen tar til, men også ved at miljøene i seg selv er dynamiske og består av gjenstander som kan flyttes og formes (Hagen, 2015).

7.2.2. Gjenstander i lekemiljøet

I analysen viste jeg hvordan ulike gjenstander kan tilby ulike handlingsmuligheter til ulike individer. Elevene hadde tilgang til materielle ressurser for deltakelse i lek, men de kunne også oppleve at materielle barrierer stod i veien for deres deltakelse i lek.

Hvilke gjenstander elevene har tilgang til, vil ha betydning for hvor mye de leker og hva slags leker de kan delta i. Gjenstandene i miljøet kan signalisere at lek er viktig. De kan vekke nysgjerrighet, invitere til utforskning og inspirere elevene til å ta dem i bruk i sin lek (Öhman, 2019). Hvor gjenstandene er plassert og hvor tilgjengelige de er, vil være avgjørende (Becher & Høyland, 2019). Men det trenger ikke her å være

snakk om tradisjonelt lekemateriell. Barn kan bruke gjenstander på kreative og grenseoverskridende måter (Öhman, 2019). I undersøkelsen av vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn ble eksempelvis en pinne (knekt på midten slik at én del hang ned) brukt som fiskestang og snøklumper ble forvandlet til fisk. Enkelte peker på at barn foretrekker gjenstander som kan flyttes, formes, manipuleres og brukes på ulike måter fremfor de tradisjonelle lekene (Hagen, 2015). Da vises det til at de tradisjonelle lekene har begrensede bruksområder, innebærer lite utfordring og i liten grad krever at elevene tar i bruk sin kreativitet og fantasi (Hagen, 2015).

Som mine analyser viste, ga observasjonene og samtalene med elevene på 1. trinn et innblikk i hvordan de kunne ta i bruk det de hadde for hånden, og gjøre dette til gjenstand for sin lek. I likhet med Hagen (2015) fant jeg at vann, sand, steiner og pinner kunne by på interessante lekemuligheter. Elevene i undersøkelsen tok også i bruk kosedyr, dukker, ulike plastfigurer, klosser, dukkevogn og biler i sine leker når dette ble gjort tilgjengelig for dem. Disse lekeressursene var imidlertid plassert slik at de voksne måtte hente dem frem.

Når elevene har begrenset tilgang til gjenstander å leke med, kan dette utgjøre en barriere for deres deltakelse i lek. Det vil være få handlingsmuligheter for lek (Gibson, 1986). Heller enn å se barn som er trollbundet i lek (Gadamer, 1960), vil man kunne se barn som slentrer formålsløst omkring (Olofsson, 1987). Det kan også oppstå konflikter dersom barna opplever at det ikke er nok lekemateriell til alle (Olofsson, 1987). I undersøkelsen oppstod det konflikter rundt blant annet spader og legofigurer som resulterte i at noen elever ikke fikk delta i leken. Slik sett kan knapphet på lekegjenstander representere en barriere for elevenes deltakelse i lek. På den annen side kan denne knappheten by på muligheter til å lære å dele. I analysen viste jeg eksempelvis hvordan Emil foreslo at han og jeg kunne dele hans spade.

Elever som strever med å oppdage lekemuligheter i miljø og gjenstander, kan få hjelp av andre personer i miljøet med å få øye på disse. Slik og på andre måter kan andre personer i miljøet få avgjørende betydning for vilkårene for deltakelse i lek. Dette drøftes nærmere i det følgende.

7.2.3. Andre personer i lekemiljøet

Mine analyser viste hvordan andre personer i lekemiljøet så ut til å påvirke elevenes muligheter til å delta i lek. De kunne fungere både som sosiale ressurser og sosiale barrierer for deltakelse i lek. I denne delen av drøftingen ser jeg nærmere på betydningen av de relasjonelle faktorene vennskap og tilgang til lekeposisjoner. Lærere og assistenter sin betydning for elevenes deltakelse i lek tematiseres sist i drøftingen.

Vennskap er sentrale i barns lek. Vennskapene som etableres, kan få stor betydning for hva barn leker, hvordan de leker og hvem de leker sammen med (Alvestad, 2013). Barn kan for eksempel «bruke» vennskapet sitt til et annet barn for å få adgang til pågående lek (Garvey, 1977). I analysen gjenga jeg eksempelvis en episode hvor Emil så ut til å bruke vennskapet sitt til Aksel for å overtale ham til å leke med ham. Barn kan også avtale å leke sammen *fordi* de er venner (Alvestad, 2013). Åm (1984) gjør oppmerksom på at vennskap både kan virke inkluderende og ekskluderende. Åpne vennskap fungerer som trygge baser for de involverte barna (Åm, 1984). De opplever at de kan variere hvem de leker med, uten at dette på noen

måte utfordrer vennskapet de har etablert til enkeltbarn. Typisk for lukkede vennskap, derimot, vil være at de involverte barna nærmest kleber seg til hverandre, og ekskluderer andre fra sin lek (Åm, 1984). Til og med elever som blir vurdert som «sosialt kompetente» av sine lærere, kan oppleve å bli avvist når de forsøker å få adgang til lek med barn som ønsker å beskytte sine vennskap og sin lek (Vedeler, 2007). I analysen gjenga jeg en interaksjon mellom Emil og Lasse som kan tjene som et mulig eksempel på dette. For at Emil skal få leke sammen med Lasse og de to andre guttene, krever Lasse at Emil skal gi fra seg en Lego-krone han har funnet. Når Emil sier nei, kan Lasse meddele at da får han ikke være med, for det er Lasse og de to andre guttene som bestemmer.

I min studie fant jeg også eksempler på hvordan barn så ut til å fordele innflytelse på lekearenaen ved å innta ulike lekeposisjoner. På avstand kan barns lek se ut til å være preget av både harmoni og frihet (Öhman, 2019). Barns lek innebærer imidlertid muligheter til å utforske relasjonelle rangordninger. Voksne som nærgransker leken, med fokus på hvilke posisjoner ulike barn har tilgang til, vil kunne avdekke mindre synlige mønstre og maktstrukturer i barnas lekekultur (Öhman, 2019).

Elevene i min undersøkelse som inntok det Zachrisen (2015) omtaler som en *førende* posisjon, kunne for eksempel forkaste de andre elevenes forslag, og de så ut til å kunne bestemme hvilken retning leken skulle ta uten protester fra lekekameratene. I min undersøkelse var det ikke bare jevngamle elever som fordelte slike posisjoner mellom seg. Eldre elever inntok posisjonen som *inkluderende* ledere av og i leken sammen med elevene på 1. trinn. De spurte dem om de ville være med på leker og aktiviteter også når dette ikke var forventet av dem i forbindelse med organisering av «trivselsleker». Slik fungerte disse eldre elevene som døråpnere for de yngre elevenes deltakelse i lek. Elevene som inntok posisjonen som *følgere*, godtok at lederne fikk siste ord. Leken kunne enkelte ganger også se ut til å være preget av jevnbyrdighet med hensyn til hvordan elevene i undersøkelsen fordelte kontroll og ansvar mellom seg (Zachrisen, 2015). De tre jentene som forvandlet en brøytekanal til en motorsykkel, ga eksempelvis inntrykk av å ha fordelt ansvaret mellom seg på en måte som alle tre var fornøyde med. Det var også elever i undersøkelsen som befant seg i en *potensiell* lekeposisjon. Fra denne tilskuerposisjonen, utenfor leken, forsøkte de så i ulik grad og på ulike måter å få adgang til den pågående leken (Zachrisen, 2015).

Det kan oppleves som så viktig å få delta i leken at barnet godtar den posisjonen det tilbys (Zachrisen, 2015), men man kan også se for seg at barnet velger bort leken dersom det for eksempel opplever at det konsekvent «tvinges» til å innta posisjonen som følger eller potensiell. Oppmerksomme, kunnskapsrike og nærværende lærere og assistenter kan forhindre dette, og også på andre måter få stor betydning for elevenes deltakelse i lek.

7.2.4. Lærere og assistenter sin betydning for elevenes deltakelse i lek

Hvordan lærere og assistenter på ulike måter påvirker elevenes muligheter for deltakelse i lek, har allerede blitt berørt tidligere i drøftingen. Her blir det gitt en mer inngående vurdering av deres betydning for

elevenes deltakelse i lek. Mine analyser synliggjorde hvordan lærerne og assistentene så ut til å innta ulike posisjoner i forhold til leken. Slik kunne de fungere som døråpnere for elevenes deltakelse i lek. Men holdningene og kunnskapene deres så også ut til å kunne utgjøre en barriere for deltakelse i lek. Lærere og assistenter har dessuten makt over andre mulige barrierer for deltakelse i lek; materielle barrierer og barrierer knyttet til tid- og romforhold.

Voksne utformer miljøene barn ferdes i, og tar beslutninger om hva slags materiell de skal ha tilgang til (Öhman, 2019). Miljøet og materiellet elevene møter i skolen, vil preges av lærerne og assistentenes kunnskaper om og holdninger til lek; om de for eksempel vektlegger lekens egenverdi eller nytteverdi. Miljøer og materiell kan innby til lek og signalisere at lek er viktig. Eller de kan signalisere at lek generelt, eller enkelte lekeformer spesielt, har liten verdi eller ikke skal finne sted. Slik kan miljøer og materiell også utgjøre barrierer for elevenes deltakelse i lek. De ansattes kunnskaper og holdninger påvirker hvordan de forvalter sin makt over tid og rom (Öhman, 2019). Makten kan brukes til å sette grenser for elevenes muligheter til å delta i lek eller den kan brukes til å legge til rette for rikelig med anledninger til å leke.

Hvorvidt makten brukes til å fremme eller hindre barns deltakelse i lek henger sammen med lærerne og assistentene sine holdninger til lek. Disse holdningene vil for eksempel påvirke deres håndheving av regler (Olofsson, 1987). I undersøkelsen av vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn så elevenes lekenhet ut til å kunne bli begrenset av regler som gjaldt lekeslåssing, løping i gangen og hvor elevene kunne leke. Öhman (2019) redegjør for hvordan noen av de voksnes holdninger også kan betraktes som uttrykk for at det eksisterer visse myter om lek. «Her leker alle med alle» er et eksempel på en slik myte (Öhman, 2019). Mine analyser synliggjorde hvordan denne myten kunne representere en barriere for deltakelse i lek. Tanken bak kan være edel nok; ingen skal oppleve å bli ekskludert fra leken. Men for Milla innebar denne myten en rigiditet som hindret henne fra å leke «litt roligere» sammen med Amanda. Hun måtte godta at Ina og Guro fikk være med, til tross for at disse to ikke ville leke det samme som henne og Amanda. Ifølge Öhman (2019) kan slike myter true lekens vilkår. Lærere og assistenter i skolen skal sikre at ikke enkelte barn konsekvent ekskluderes fra leken, men da må disse elevene hjelpes inn i leken på lekens premisser (Åm, 1984). Den voksne må ha kjennskap til lekens tema og spilleregler. Disse mener Åm (1984) det er lettest for den voksne å avdekke dersom hun selv deltar i leken.

I undersøkelsen av vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn ga observasjonene inntrykk av at lærere og assistenter i all hovedsak inntok posisjonen som *passive betraktere*. Under den lærerinitierte butikkleken inne i klasserommet, ble det også understreket at «voksne er ikke med på leken, men skal hjelpe litt til». Det kunne se ut til at posisjonen som betrakter ble foretrukket fremfor posisjonen som *medleker*. Flere beskriver posisjonen som passiv betrakter som et av to ytterpunkter på et kontinuum (Øksnes & Sundsdal, 2018; Öhman, 2019). Øksnes og Sundsdal (2018) advarer mot å bevege seg for langt mot hverken det ene eller det andre ytterpunktet. I den ene enden finner vi da den passive voksne som, preget av berøringsangst, holder

seg borte fra leken (Øksnes & Sundsdal, 2018). Hensiktene til voksne som «holder seg unna» leken, kan være gode. De ser kanskje på leken som elevenes «frirom», og ønsker å ta hensyn til barns behov for å leke uforstyrret (Øksnes & Sundsdal, 2018).

Broström (2019) bruker på sin side betegnelsen *interessert betrakter*. Han synliggjør dermed hvordan lærere og assistenter, også fra en viss avstand, gjennom å være oppmerksomme og nysgjerrige på leken, kan bidra til å vedlikeholde og utvikle den. Dette var et perspektiv som elevene på 1. trinn så ut til å vektlegge i gruppeintervjuene. De tilkjennega riktignok at de hadde erfaring med lærere som inntok posisjonen som passive betraktere. De fortalte om voksne som passet på dem når de lekte, og som gikk rundt og så til at alle hadde det bra. Men elevene var også opptatt av hvordan de voksne kunne hjelpe dem med å sette i gang leker, vise dem hvordan de kunne gjøre ting, og hjelpe dem i konfliktsituasjoner. Dette er i tråd med Broströms (2019) beskrivelse av den interesserte betrakteren.

Gruppeintervjuene nyanserte også på andre måter det inntrykket som observasjonene hadde skapt. Elevene fortalte om voksne som kunne innta posisjonen som medlekere i organiserte gruppeleker som «hauk og due» og «har'n». Lærere og assistenter som deltar i elevenes lek, risikerer imidlertid å bevege seg for langt mot den andre enden av kontinuumet. De må opptre bevisst og med forsiktighet og ydmykhet dersom de skal unngå å havne i posisjonen som Øksnes & Sundsdal (2018) omtaler som «den lekinngripende voksne». Karakteristisk for denne posisjonen er at den voksne planlegger og styrer leken slik at den, sett fra voksenperspektivet, skal bidra til noe «nyttig» (Øksnes & Sundsdal, 2018). Som medleker må den voksne, tvert imot, lytte til og svare på barnas signaler. Hun kommuniserer, forhandler og forvandler på lekens og barnas premisser og uten å fremstå som autoritet (Öhman, 2019). Motivene for å delta i barns lek kan være ulike. Men deltakelsen muliggjør en nærgransking av leken som blant annet lar den voksne lære det enkelte barnet bedre å kjenne (Åm, 1984; Öhman, 2019). Hun vil kunne få innsikt i hva som opptar og interesserer ham, hva han lurar på, hva han kan, hva han er i ferd med å lære, hvordan han ser på seg selv og hvordan han vurderer sin kompetanse, hva som gjør at han føler seg mektig og når han føler seg sårbar, hva som bekymrer ham, hva som frustrerer ham, hva som gjør ham trist og hva som gjør ham glad. Gjennom å være nær leken får lærere og assistenter kunnskaper om hvor mye, hvordan og med hvem eleven deltar i lek, hva som øker elevens deltakelse og hva som hindrer ham fra å delta i leken (Åm, 1984). De får kunnskaper om eleven og om leken som vil gjøre det mulig å fjerne eller redusere barrierene for deltakelse i lek.

Nærgransking av leken gir lærere og assistenter innblikk i aspekter som er relevante i lys av elevenes trivsel, som er viktig i seg selv, men som dessuten er sentralt for elevenes læring (Lillemyr, 2011). I et læringsperspektiv vil nærgranskingen av leken også gi læreren informasjon om hvor elevene befinner seg i sin læring og hvordan hun kan hjelpe dem videre på måter som engasjerer og utfordrer dem, vekker nysgjerrigheten deres og sørger for at de opplever mestring. Hun kan gi dem opplevelser i undervisnings-

sammenheng som de kan ta med seg tilbake til leken (Hogsnes & Storli, 2019), og som igjen vil kunne øke deres deltakelse i lek.

Gjennom *fagfornyelsen* formidles det forventinger om at lærerne skal legge til rette for lekbasert læring. Man kan se for seg at dette vil øke elevenes deltakelse i lek ved at de tilbys lekemuligheter også i undervisningstiden. En av forutsetningene for at dette skal skje, vil være at lærerne nærmer seg den lekbaserte læringen på måter som anerkjenner særtrekkene ved lek som fenomen (Lillejord mfl., 2018). Butikkleken og piratleken som elevene fikk delta i under observasjonsperioden viste hvordan lærerne forsøker å tilpasse undervisningen til 6-åringenes måter å lære og være i verden på. Men disse aktivitetene var planlagt, organisert og styrt av lærerne. Funnene fra undersøkelsen av vilkårene for deltakelse i på 1. trinn indikerer at aspekter som bevegelse og selvbestemmelse bør prege den lekbaserte læringen. Skolens mandat er *læring*, og konteksten bygger oppunder dette mandatet. Lek i skolen vil derfor ikke være det samme som lek i barnehagen (Haug, 2019). Men for at lek i en skolekontekst skal innebære muligheter for elevene til å delta i det de selv betrakter som lek, blir opplevelse av eierskap sentralt. Elevenes egne initiativer må tas på alvor og deres medvirkning må oppmuntres, verdsettes og følges opp i praksis (Pramling Samuelsson og Asplund Carlssons, 2008).

8. Vurdering av undersøkelsens kvalitet

Heller enn å vurdere undersøkelsens kvalitet ved hjelp av kriteriene for god *kvantitativ* forskning, indre og ytre validitet, objektivitet og generaliserbarhet i klassisk forstand (Guba & Lincoln, 1989), har jeg sett til blant andre Tracy (2010) og Guba og Lincoln (1989) sine kriterier for en kvalitativt god studie. Begreper som stringens, oppriktighet, troverdighet, resonans og koherens vil dermed være sentrale (Guba & Lincoln, 1989; Tracy, 2010) når jeg nå først kommenterer det jeg betrakter som styrkene ved min studie.

I lys av fagfornyelsen og samfunnsdebatten for øvrig, også i «disse Korona-tider», må det kunne hevdes at undersøkelsestemaet, *lek*, er «relevant, timely, significant, interesting» (Tracy, 2010, s. 840). Jeg har søkt å etterleve Tracys (2010) krav om en undersøkelse preget av rik stringens («rich rigor») ved teorien jeg har støttet meg til og metodene jeg har benyttet til datainnsamling og analyse. Jeg har forsøkt å synliggjøre min egen subjektivitet og jeg har vektlagt transparens i metodene jeg har brukt og utfordringene jeg har stått overfor (Tracy, 2010). Siktemålet har vært å fremstå som oppriktig (Tracy, 2010). Jeg har benyttet fylldige beskrivelser og jeg har forsøkt å *vise fremfor å fortelle*, for slik å kunne fremstå som troverdig (Tracy, 2010). Et annet formål med dette har dessuten vært å legge til rette for at leserne skal kunne trekke sine egne slutninger om situasjonene som beskrives (Tracy, 2010).

Jeg har forsøkt å opptre på en etisk forsvarlig og reflektert måte, men har også søkt å være åpen om de dilemmaene og utfordringene jeg har stått i og der jeg mener jeg kan ha trådt feil (Tracy, 2010; Stake, 1995). Jeg har søkt å skape resonans hos leseren gjennom eksemplene jeg bruker og beskrivelsene jeg gir av blant

annet konteksten til forskningsdeltakerne. Funnene fra studien kan ikke generaliseres, i klassisk forstand (Stake, 1995). Men de fyldige beskrivelsene skulle legge til rette for naturalistisk generalisering (Stake, 1995). Det skulle være mulig for leseren å overføre funnene fra studien til kontekster som han eller hun har kjennskap til, og bruke dem som arbeidshypoteser (Guba & Lincoln, 1989; Stake, 1995; Tracy, 2010). Overførbarhet skiller seg fra tradisjonell, statistisk, generalisering ved at «the burden of proof for claimed generalizability is on the *inquirer*, while the burden of proof for claimed transferability is on the *receiver*» (Guba & Lincoln, 1989, s. 241). Det overordnede siktemålet har vært å kunne presentere en studie preget av det Tracy (2010) betegner som *meningsfull koherens*. For å oppnå dette må forskeren oppnå det hun setter seg fore, benytte hensiktsmessige fremgangsmåter og koble sammen forskningsspørsmål, funn og tolkninger med litteratur på en logisk og meningsfull måte (Tracy, 2010).

Til tross for at målsettingen har vært å gjennomføre en undersøkelse av god kvalitet, har min studie også noen åpenbare svakheter og begrensninger. Det må regnes som en svakhet ved studien at såpass få foresatte samtykket til at barnet deres kunne delta i undersøkelsen. Dette reiser spørsmål knyttet *hvem* som ikke samtykket, og *hvorfor* disse ikke samtykket. Men manglende samtykke fra en så stor andel av elevene bød først og fremst på utfordringer i observasjons- og analysearbeidet. Interessante observasjoner måtte utelates. Manglende samtykke la begrensninger på hvilke steder og situasjoner jeg kunne oppsøke. Gitt de tidsmessige begrensningene, måtte jeg konsentrere meg om det som kunne inngå i datamaterialet mitt. En annen svakhet ved studien gjelder nettopp tid tilbrakt i feltet (Tracy, 2010). Jeg hadde avtalt å tilbringe to uker sammen med forskningsdeltakerne. I seg selv lar dette seg vanskelig forene med med Guba og Lincolns (1989) krav om «[s]ubstantial involvement at the site of the inquiry» (s. 237). Men lærerne la ytterligere begrensninger på når jeg kunne være til stede og observere disse to ukene. Videre besluttet jeg å ikke gjennomføre det siste gruppeintervjuet. Disse nevnte omstendighetene og beslutningene fikk konsekvenser for mulighetene til å oppnå bredde og dybde i arbeidet med studien (Guba & Lincoln, 1989).

Andre mulige svakheter og begrensninger kan knyttes til bruk av forskeren som forskningsinstrument (Postholm, 2010). Jeg har ikke kunnet, og har heller ikke forsøkt, å unnsnippe hverken min egen subjektivitet eller det faktum at min tilstedeværelse har påvirket konteksten og forskningsdeltakerne (Tracy, 2010; Patton, 2015). Men gjennom en kontinuerlig refleksivitetsprosess har jeg søkt å kunne fremstå som ærlig og transparent med hensyn til nettopp sånt som forskereffekt og egen subjektivitet (Tracy, 2010). Bruk av «jeg-form» i forskningsteksten er for eksempel et bevisst valg, fordi dette blant annet «effectively and appropriately reminds readers of the researcher's presence and influence in participating and interpreting the scene» (Tracy, 2010, s. 842).

Jeg observerte elevene kun i skoletiden. En undersøkelse av vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn ville trolig blitt kvalitativt bedre dersom elevene også ble observert når de var på SFO. Det er i det minste ingen tvil om at forholdene ville ligge godt til rette for å observere elever som leker, gitt at SFO-tiden betraktes

som elevenes fritid og det forventes at SFO skal være en arena for omsorg, vennskap og deltakelse i lek (Hogsnes, Storli & Moser, 2017). Utgangspunktet for undersøkelsen var imidlertid *fagfornyelsen* og debattene om leken for de yngste i skolen i forbindelse med denne. Jeg valgte derfor å avgrense oppgaven til den leken som fant sted i skoletiden. Undersøkelsen kunne også blitt kvalitativt bedre dersom jeg hadde tilbragt mer tid sammen med elevene. En komparativ kassstudie som sammenligner vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn med vilkårene for deltakelse i lek i barnehagen kunne også gitt interessante og viktige perspektiver på hvordan barn opplever vilkårene for deltakelse i lek når de begynner på skolen.

9. Oppsummering og avsluttende kommentarer

Hva påvirker så vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn? Min undersøkelse indikerer at det kan pekes på en lang rekke faktorer av betydning for elevene på 1. trinn sin opplevelse av vilkårene for deltakelse i lek. For at vi skal kunne skape gode vilkår for deltakelse i lek på 1. trinn, må vi spørre elevene selv om hva som fremmer og hva som står i veien for deres deltakelse i lek. Vi må kjenne til de fremmede faktorene slik at vi kan sørge for å ivareta og bygge videre på disse. For at vi skal kunne fjerne eller redusere barrierene for deltakelse i lek, må vi kjenne til hva elevene mener og opplever at disse består i. Målsettingen med min undersøkelse har vært å komme nærmere et barneperspektiv på hva som påvirker vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn. Vi i voksenkulturen kan lære mye av å lytte til og løfte frem barns stemmer. Som lærere er vi dessuten forpliktet til å gjøre dette. Men er vi beredt til å ta konsekvensene av hva de forteller?

Vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn påvirkes av hvordan de fysiske miljøene elevene ferdes i, er utformet. Miljøer som signaliserer at lek er viktig, og som inviterer og inspirer til et mangfold av ulike lekeformer, skaper gode vilkår for deltakelse i lek. Disse miljøene må være utfordrende, foranderlige og formbare. Elevene må selv kunne påvirke hvordan miljøene de ferdes i, skal se ut. De må involveres i planleggingsarbeidet, men miljøene må også være dynamiske slik at elevene kan omforme dem og tilpasse dem til sine behov og sin lek. Barn som strever med å oppdage lekaffordanser i miljøet, må få hjelp av nærværende, lekne og nysgjerrige lærere og assistenter.

Vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn påvirkes av hvilke gjenstander elevene har tilgang til. Gode vilkår for deltakelse i lek skapes ved at gjenstander som kan flyttes, formes, manipuleres og brukes på ulike måter, gjøres lett tilgjengelig for elevene. Så langt det lar seg gjøre, og er sikkerhetsmessig forsvarlig, må lærere og assistenter unngå å la regler og egne oppfatninger av gjenstandenes bruksmåter begrense elevenes bruk av ulike gjenstander i sin lek. De ansatte i skolen må være så nær leken at de kan bidra med materiell som videreutvikler og vedlikeholder den.

Vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn påvirkes av relasjonelle faktorer i miljøet. For at elevene på 1. trinn skal oppleve at vilkårene for deltakelse i lek er gode, må de få rikelig med anledninger, og ved behov også hjelp, til å etablere, utvikle og vedlikeholde vennsksrelasjoner til medelevene sine. Elevene på 1. trinn må

få gjøre seg rikelig med lekeerfaringer slik at de får utviklet sin lekestyrke. Da vil de kunne bli attraktive lekekamerater for medelevene sine. Gode vilkår for deltakelse i lek på 1. trinn skapes ved at elevene får mulighet til å innta ulike posisjoner i leken. Om nødvendig må de få hjelp til å innta nye posisjoner, dersom de ellers velger eller tildeles posisjoner som medfører risiko for lekdeprivasjon. Elever som strever med å få adgang til pågående lek, kan ha behov for lærere og assistenter som hjelper dem med å ta i bruk andre adgangsstrategier. De kan ha behov for nærværende ansatte som hjelper dem inn i leken på lekens premisser. Barn som strever med å håndtere uenighet og løse konflikter som oppstår underveis i leken, kan ha behov for lærere og assistenter som hjelper dem med å ta i bruk hensiktsmessige mestringsstrategier som utvikler og holder leken ved like.

Vilkårene for deltakelse i lek på 1. trinn påvirkes av lærerne og assistentene i skolen sine holdninger til og kunnskaper om lek. Først og fremst må ansatte i skolen kjenne til særtrekkene ved lek som fenomen. Gode vilkår for deltakelse i lek fordrer kunnskap og forståelse for hva lek er og hvorfor lek er viktig for barn. Nærværende, reflekterte, oppmerksomme og sensitive ansatte som forholder seg til leken på elevenes og lekens premisser, vil kunne vinne slik innsikt og de vil måtte ta konsekvensene av den. Lærere og assistenter må forholde seg til at for barn er leken kroppslig, lystbetont, frivillig, prosessorientert og den er en måte for barn å være sammen på. De ansatte må vite at for barn er leken verdifull i seg selv. Barn leker for lekens egen skyld, ikke for å oppnå andre mål som ligger utenfor leken. Likevel er leken sentral for barns utvikling, trivsel og meningsskaping. Leken er avgjørende for barns opplevelse av kontroll, velvære og tilhørighet og for at de skal føle seg verdifulle og kompetente. Det vil være naturlig for ansatte i en målorientert organisasjon som skolen å fokusere på aspekter ved leken som gjør den «nyttig» og som kan resultere i økt måloppnåelse. På den ene siden må de ansatte i skolen unngå instrumentelle tilnærminger til lek fordi disse ikke harmonerer med det barn opplever som sentrale kjennetegn ved lek. På den annen side vil en anerkjennelse av at barn er lekende vesener, at leken er deres måte å lære og være i verden på, måtte få konsekvenser for hvordan skoledagen utformes og for hvordan det legges til rette for læring i skolesammenheng. Lek i en skolekontekst vil være noe annet enn lek i en barnehagekontekst. Fremover vil det være avgjørende at det forskes på hva de yngste elevene mener lek i skolen bør innebære og hvordan føringene om mer lekbasert læring følges opp i praksis. De ansatte i skolen må, *sammen med de yngste elevene*, skape et eget lekebegrep og fylle dette med et innhold som ivaretar det som gir leken egenverdi, det som gjør at Milla på 1. trinn er så tydelig på at «hvis man vil leke, så er det viktig å få leke».

Referanser

- Alvestad, T. (2013). «Relasjonenes betydning i barns lek». I: Foss, E. & Lillemyr, O. F. (red.). *Til barnas beste – Veier til omsorg og lek, læring og dannning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Arvidsson, T. (1974). *Barneobservationer i förskolan*. Stockholm: Liber läromedel.
- Attride-Stirling, J. (2001). «Thematic networks: an analytic tool for qualitative analysis». Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Bateson, G. (1955/1976). «A Theory of Play and Fantasy». I: Jolly, A., Sylva, K. & Bruner, J. S. (red.). *Play: its role in development and evolution*. Harmondsworth: Penguin.
- Bazeley, P. (2017). *Integrating Analysis in Mixed Method Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Becher, A. A., Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D. (2019). «Lek og lekende perspektiver i skolens første år». I: Becher, A. A., Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D. (red.). *Lek i begynneropplæringen – Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Becher, A. A. & Høyland, K. (2019). «Muligheter for lek og lekende tilnærminger i nye undervisningsrom». I: Becher, A. A., Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D. (red.). *Lek i begynneropplæringen – Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bergström, S. E. (2013). *Rum, barn och pedagoger – Om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö*. Umeå: Pedagogiska institutionen.
- Brandt, B. (1996). «Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst». I: Holter, H. & Kalleberg, R. (red.). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). «Using thematic analysis in psychology». I: *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, s. 77-101.
- Breathnach, H., Danby, S. & O'Gorman, L. (2017). «‘Are you working or playing?’ Investigating young children's perspectives of classroom activities». I: *International Journal of Early Years Education*, 25:4, 439-454.
- Broström, S. (2019). «Leg i 1. klasse». I: Becher, A. A., Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D. (red.). *Lek i begynneropplæringen – Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. (5th ed.). Oxford: Oxford University Press.

- Clark, A. (2005). «Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives». I: Clark, A., Kjørholt, A. T. & Moss, P. (red.). *Beyond Listening – Children's perspectives on early childhood services*. Bristol, UK: The Policy Press.
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in early years*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design – Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.
- Eide, B. J., Hognestad, K., Svenning, B. & Winger, N. (2010) «Små barns stemmer i forskning. Noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen.» *Barn* nr. 3, s. 31-46.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Einarsdóttir, J. (2007). «Research with children: methodological and ethical challenges.» I: *European Early Childhood Education Research Journal*, 15:2, 197-211.
- Flyvbjerg, B. (2015). «Fem misforståelser om casestudiet». I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder: En grundbog*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- FN (1989). FNs konvensjon om barns rettigheter (1989). Barnekonvensjonen art. 12: FN-sambandet.
- FN (2013). Generell kommentar nr. 17 om barnets rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kulturliv og kunstnerisk virksomhet (art. 31). Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/fn_barnekonvensjon/crc_c_gc_17_e.pdf
- Folkman, M.-L. & Svedin, E. (2004). *Barn som ikke leker – fra ensomhet til sosial lek*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Gadamer, H.-G. (1960/2010). *Sannhet og metode – Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag.
- Garvey, C. (1977/1990). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York, NY: Basic Books.
- Gergen, K. J. & Gergen, M. (2005). *Social konstruktion – Ind i samtalen*. Århus: Psykologisk Forlag.
- Gibson, J. J. (1986). *The Ecological Approach to Visual Perception*. New York, NY: Psychology Press.

- Greve, A. & Løndal, K. (2012). «Læring for lek i barnehage og skolefritidsordning». I: *Nordic Early Childhood Education Research* Vol 5 nr. 19, s. 1-14.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2008). «The Constructionist Mosaic». I: Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (red.). *Handbook of Constructionist Research*. New York, NY: Guilford Publications.
- Hagen, T. L. (2015). «Hvilken innvirkning har barnehagens fysiske utemiljø på barns lek og de ansattes pedagogiske praksis i uterommet». I: *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning* Vol. 10 (5), s. 1-16.
- Haug, P. (2015). «Seksåringsreforma». I: *Norsk pedagogisk tidsskrift* 6: 2015. s. 403-416.
- Haug, P. (2019). «Kampen om leiken i første klasse». I: Becher, A. A., Bjørnestad, E. & Hogsnes, H. D. (red.). *Lek i begynneropplæringen – Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E. & Singer, D. G. (2009). *A Mandate for Playful Learning in Preschool*. New York, NY: Oxford University Press.
- Hogsnes, H. D. & Moser, T. (2014). «Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning». I: *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, Vol 7 nr. 6, s. 1-24.
- Hogsnes, H. D. & Storli, J. B. (2019). «Lekens betydning i grenseland mellom barnehage, skolefritidsordning og skole». I: Becher, A. A., Bjørnestad, E. & Hogsnes, H. D. (red.). *Lek i begynneropplæringen – Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hogsnes, H. D., Storli, J. B. & Moser, T. (2017). *Evaluering av det faglige innholdet og kvaliteten i skolefritidsordningen (SFO) i Kristiansand kommune*. Sluttrapport levert til oppdragsgiver Kristiansand kommune, 01.12. 2017.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (2003). «Active Interviewing». I: Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (red.). *Postmodern Interviewing*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (2008). «Constructionist Impulses in Ethnographic Fieldwork». I: Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (red.). *Handbook of Constructionist Research*. New York, NY: Guilford Publications.
- Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens – a study of the play element in culture*. Boston, MA: Beacon Press.
- Jans, M. (2004). «CHILDREN AS CITIZENS Towards a contemporary notion of child participation». I: *Childhood* Vol. 11 (1), s. 27-44. Thousand Oaks, London og New Dehli: Sage Publications.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2006). *Lek och läroplan: Möten mellan barn och lärare i förskolan och skolan*. Gothenburg: Acta Universitatis Göteborgensis.

- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2008). *Å lære er nesten som å leke – Lek og læring i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kampmann, J. (2000). «Børn som informanter og børneperspektiver». I: Schultz Jørgensen, P. & Kampmann, J. (red.). *Børn som informanter*. København: Børnerådet.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Koro-Ljungberg, M. (2008). «A Social Constructionist Framing of the Research Interview». I: Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (red.). *Handbook of Constructionist Research*. New York, NY: Guilford Publications.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del - verdier og prinsipper. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K., (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forsknings-kartlegging*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2000). «The Only Generalization is: There Is No Generalization». I: Gomm, R., Hammersley, M. & Foster, P. (red.). *Case Study Method*. London: Sage Publications.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. & Guba, E. G. (2018). I: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (red.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løndal, K. & Greve, A. (2015). «Didactic Approaches to Child-Managed Play: Analyses of Teacher's Interaction Styles in Kindergartens and After-School Programmes in Norway». I: *IJEC* (2015) 47:461–479.
- Løndal, K. (2019). «Lek blant førsteklassinger i skole og skolefritidsordning. Pedagogisk perspektiv og didaktisk handlingsrom». I: Becher, A. A., Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D. (red.). *Lek i begynneropplæringen – Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research – A Guide to Design and Implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morgan, D. (1996). «Focus Groups». I: *Annual Review of Sociology* 22:129-152.

- NOU 2019: 3 Nye sjanser – bedre læring – Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Olofsson, B. K. (1987). *Lek för livet*. Stockholm: HLS Förlag.
- Pálmadóttir, H. & Einarsdóttir, J. (2015). «Young children's views of the role of preschool educators». I: *Early Child Development and Care*, 2015, Vol. 185, No. 9, s. 1480–1494.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Pellegrini, A. D. (2009). *The Role of Play in Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Pramling Samuelsson, I. og Asplund Carlssons, M. (2008). «The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood». I: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52:6.
- Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2009). «Why do children involve teachers in their play and learning?» I: *European Early Childhood Education Research Journal* Vol. 17, No. 1, March 2009, s. 77–94.
- Rasmussen, K., Warming, H. & Kampmann, J. (2017). «Indledning». I: Kampmann, J., Rasmussen, K. & Warming, H. (red.). *Interview med børn*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, T. H. (1996). *Orden og kaos: elementære grunnkrefter i lek*. Stokke: Forsythia.
- Reed, E. S. (1993). «The intention to use a specific affordance: a conceptual framework for psychology». I: Wozniak, R. H. & Fischer, K. W. (red.). *Development in context: acting and thinking in specific environments*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ruud, E. B. (2010). *Jeg vil også være med! – Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Smith, P. K. (2009). *Children and Play: Understanding Children's Worlds*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Soffer, M & Ben-Arieh, A. (2014). «School-Aged Children as Sources of Information About Their Lives». I: Gary B. Melton, G. B., Ben-Arieh, A., Cashmore, J., Goodman, G. S. & Worley, N. K. (red.). *The SAGE Handbook of Child Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2009). «The Case Study Method in Social Inquiry». I: Gomm, R., Hammersley, M. & Foster, P. (red.). *Case Study Method*. London: SAGE Publications.

- Sundsdal, E., Øksnes, M., Evenshaug, T., Nome, D. & Løvlie, L. (2020, 4. mai). -La skolen etter coronaviruset bli en lek! *Verdens Gang*. Hentet fra: <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/wP2rOA/la-skolen-etter-coronaviruset-bli-en-lek>
- St.meld. nr. 28 (2015-2016). Fag – Fornyelse – Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 6 (2019-2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sutton-Smith, B. (2001). *The Ambiguity of Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sørensen, H. V. (2017). «Hvad foregår der på børnehavens legeplads? – Hvad leger børnene og hvad laver pædagerne?». I: Øksnes, M. & Hangaard Rasmussen, T. (red.). *Barndom i barnehagen: Lek*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sørensen, H. V. (2018). «Etik i udforskning af små børns leg og aktiviteter i børnehaven». I: *Barn* nr.1 2018, s. 55-68.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). «Interviewet: Samtalen som forskningsmetode.» I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder: En grundbog*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Tangen, R. (2010). «"Beretninger om beskyttelse". Ethiske dilemmaer i forskning med sårbare grupper – barn og ungdom.» I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (4), s. 318-329. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tracy, S. J. (2010). «Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research». I: *Qualitative Inquiry* 16(10) 837 –851.
- Utdanningsdirektoratet (2019). Læreplan i matematikk (MAT01-05). Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/mat01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv20>
- Utdanningsdirektoratet (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116>
- Vatne, B. (2006). Leik. I: Haug, P. (red.). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar forlag.
- Vedeler, L. (2004). «Social Coping Strategies in Pre-School Play. How do children with disabilities succeed in play groups with other children?» *SJDR* Vol. 6 nr. 3. s. 192-205.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard: Harvard University Press.

Warming, H. (2005). «Participant observation: a way to learn about children's perspectives». I: Clark, A., Kjørholt, A. T. & Moss, P. (red.). *Beyond Listening – Children's perspectives on early childhood services*. Bristol, UK: The Policy Press.

Yin, R. K. (2012). *Applications of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Zachrisen, B. (2015). *Like muligheter i lek? Interretniske møter i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Öhman, M. (2019). *Värna barns lekstyrka*. Stockholm: Gothia Fortbildning.

Øksnes, M. og Sundsdal, E. (2018). *Lekelyst i barnehagen – Å fremme lekens egenverdi*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Åm, E. (1984). *Lek i barnehagen: de voksnes rolle*. Oslo: Universitetsforlaget.

Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedlegg

1. Intervjuguide til gruppeintervjuer med elever på 1. trinn.
2. Godkjenning fra NSD
3. Informasjonsbrev til elever på 1. trinn
4. Invitasjon til deltakelse og samtykkeerklæring fra foresatte til elever på 1. trinn
5. Invitasjon til deltakelse og samtykkeerklæring fra lærere på 1. trinn
6. Invitasjon til deltakelse og samtykkeerklæring fra assistenter på 1. trinn

Vedlegg nr. 1: Intervjuguide til gruppeintervjuer med elever på 1. trinn.

1. Lek som fenomen

Hvordan kan man se at noen leker? (Hva gjør de, hvordan ser de ut)

2. Lekens betydning

Er det viktig å (få) leke? Hvorfor (ikke)?

3. Inspirasjon til lek

Hvordan får dere ideer til ting dere kan leke?

4. Sammenhenger mellom lek og læring

Hva kan man lære når man leker?

Kan dere komme på en gang dere lærte noe på skolen som dere kunne bruke i en lek?

Kan dere komme på en gang dere lekte/skulle leke for å lære noe?

5. Lærere og assistenter sine roller i leken

Hva gjør de voksne på skolen når dere leker?

Hva kan de voksne på skolen hjelpe barn med når de leker?

Kan dere huske en gang en voksen var med og lekte med dere på skolen? (Hva gjorde dette med leken?)

6. Sammenlikning: lek i barnehagen og lek i skolen

Leker dere andre ting nå enn når dere gikk i barnehagen?

7. Barrierer for lek

Hva må skolen gjøre for at dere skal leke mer?

Når vi ser på bildene:

Hvordan må det være på skolen for at dere skal få lyst til å leke?



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Vilkår for deltakelse i lek - i barnehage og skole

Referansenummer

125382

Registrert

16.01.2020 av Lotte Herdlevær Engelién - 222371@student.usn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hilde Dehnæs Hogsnes, hilde.d.hogsnes.@usn.no, tlf: 31009167

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Lotte Herdlevær Engelién, 222371@usn.no, tlf: 90599913

Prosjektperiode

10.02.2020 - 30.06.2020

Status

07.02.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

07.02.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 30.06.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:
https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Vedlegg nr. 3: Informasjonsbrev til elever på 1. trinn.

Kjære førsteklasing,

Jeg heter Lotte. Jeg er 30 år, og går på skole i Drammen. Jeg har fått i oppgave å skrive en lang tekst, og jeg har fått velge helt selv hva jeg skal skrive om. Jeg har valgt å skrive om lek. Men for å kunne skrive om dette, må jeg jo lære masse om det! Da må jeg spørre dem som kan lek. Jeg må spørre dere som er førsteklasinger! Dere er jo eksperter på lek, ikke sant?

De to første ukene i mars skal jeg være sammen med dere for å lære så mye som mulig om lek.

Jeg kommer til å spørre dere om jeg kan få se på når dere leker. Jeg kommer kanskje til å spørre dere om ting jeg lurer på, eller om jeg kan få bli med dere på ting. Da må du huske at du for eksempel kan si:



Da er det ingen som blir sure eller lei seg for det! Da går jeg bort, og spør noen andre om jeg kan få være sammen med dem i stedet.

Jeg kommer også til å spørre noen av dere om dere kan vise meg litt rundt på skolen, og hjelpe meg med å ta noen bilder av stedene dere leker på og ting dere leker med. Og jeg kommer til å spørre om noen har lyst til å bli med på et gruppeintervju! Et gruppeintervju er et intervju hvor det er én som intervjuer og flere som blir intervjuet samtidig. I gruppeintervjuet skal vi snakke om ... LEK, så klart! Gruppeintervjuet må jeg ta lydopptak av, for jeg kommer jo ikke til å klare å huske alt det viktige som blir sagt! Det er også lov til å si nei til å bli med på gruppeintervjuet. Det er DU som bestemmer om du vil være med!

Jeg gleder meg veldig til å bli kjent med deg, og til å lære MASSE av deg!

Vi sees igjen i mars!

Hilsen Lotte



Vedlegg nr. 4: Invitasjon til deltakelse og samtykkeerklæring fra foresatte til elever på 1. trinn.

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Vilkår for barns deltakelse i lek - i barnehage og skole”?

Dette er et spørsmål til deg om å samtykke til at barnet ditt deltar i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke vilkårene for barns deltakelse i lek i barnehagen og skolen.

I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg/ditt barn.

Formål

Prosjektet er del av en masteroppgave. Jeg (Lotte Herdlevær Engelién), som går Master i pedagogikk med spesialisering i spesialpedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge, ønsker å observere barna i aldersgruppen 6-7 år ved _____ skole i lek og samspill med andre barn og voksne, og å gjennomføre gruppeintervjuer med dem om lekrelaterte temaer. Observasjonene blir gjennomført fortløpende over en periode på to uker. Det vil bli tatt notater i forbindelse med observasjonene, og det vil bli tatt lydopptak av gruppeintervjuene. Barna vil videre bli invitert til å ta bilder med digitale kamera av stedene de leker på og ting de bruker i lek på skolen. Bildene skal ikke være av barn og voksne som kan identifiseres og datamaterialet vil bli lagret og oppbevart innelåst i skap. Alle lydopptak blir slettet etter transkripsjon.

I tillegg til observasjoner, gruppeintervjuer med barn og gruppeintervjuer med pedagoger, vil datamaterialet i masteroppgaven bestå av tegninger barna lager, bilder de tar i forbindelse med prosjektet, og dokumenter som har relevans for oppgaven (periodeplaner, ukeplanen, osv.). Til sammen skal dette materialet gjøre det mulig å besvare følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke føringer legger rammevilkårene i barnehage og skole for barns deltakelse i lek?
- Hvordan forstår lærere i barnehage og skole lekens betydning for barn?
- Hvilken betydning kan læreres tilrettelegging for og deltakelse i lek ha for alle barns mulighet for deltakelse i leken?

Universitetet i Sørøst-Norge (USN), ved veileder Hilde Dehnæs Hogsnes (førsteamanuensis, Institutt for pedagogikk ved USN) og student Lotte Herdlevær Engelién er ansvarlige for prosjektet.

Utvalg

I samråd med pedagoger på skolen får du spørsmål om å samtykke til at barnet ditt deltar i studien. Skjemaet leveres til pedagogen som har hovedansvaret for ditt barn på skolen, som deretter overleverer svarene til undertegnede.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet og både du og ditt barn kan på hvilket som helst tidspunkt, og uten å oppgi noen grunn, trekke dere ut av prosjektet. Dette kan gjøres muntlig eller skriftlig. Alle opplysninger om barnet ditt vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du senere skulle velge å trekke tilbake ditt samtykke, og det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen/pedagoger.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene som blir hentet inn i forbindelse med dette prosjektet, vil ikke bli brukt i andre sammenhenger uten at det blir hentet inn nytt samtykke fra deg/dere til dette. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. I tillegg til student Lotte H. Engelién vil veileder Hilde D. Hogsnes ha tilgang til opplysningene som hentes inn. Datamaterialet blir lagret på minnepenn innelåst i skap. Alle data vil bli anonymisert. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deltakerne i studien i den publiserte masteroppgaven. Alle lydopptak blir slettet umiddelbart etter transkripsjon.

Dine rettigheter

Så lenge ditt barn kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,

- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Lotte Herdlevær Engelién. Tlf: 90 59 99 13. E-post: 222371@usn.no
- Hilde Dehnæs Hogsnes. Tlf: 31 00 91 67. E-post: hilde.d.hogsnes@usn.no
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg (personvernombud@usn.no).
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Vilkår for deltakelse i lek - i barnehage og skole", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til (kryss av):

- at mitt barn deltar i samtaler
- at mitt barn deltar i gruppeintervjuer
- at mitt barn inngår i observasjoner av lek
- at bilder som mitt barn tar i forbindelse med prosjektet (uten identifiserbare personer) kan brukes i masteroppgaven

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 30. juni 2020.

_____ (foresattes signatur)

Svarfrist: fredag 28. februar 2020.

Vedlegg nr. 5: Invitasjon til deltakelse og samtykkeerklæring fra lærere på 1. trinn.

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Vilkår for barns deltakelse i lek - i barnehage og skole”?

Dette er et spørsmål til deg om å samtykke til deltakelse i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke vilkårene for barns deltakelse i lek i barnehagen og skolen.

I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er del av en masteroppgave. Jeg (Lotte Herdlevær Engelién), som går Master i pedagogikk med spesialisering i spesialpedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge, ønsker å gjennomføre gruppeintervjuer med pedagoger om lekrelaterte temaer. Jeg ønsker også å gjennomføre gruppeintervjuer med barna i aldersgruppen 6-7 år om lekrelaterte temaer, og å observere barna i lek og samspill med andre barn og voksne. Observasjonene blir gjennomført fortløpende over en periode på to uker. Det vil bli tatt notater i forbindelse med observasjonene, og det vil bli tatt lydopptak av gruppeintervjuene. Barna vil videre bli invitert til å ta bilder med digitale kamera av stedene de leker på og ting de bruker i lek på skolen. Bildene skal ikke være av barn og voksne som kan identifiseres, og datamaterialet vil bli lagret og oppbevart innelåst i skap. Alle lydopptak blir slettet umiddelbart etter transkripsjon.

I tillegg til observasjoner, gruppeintervjuer med barn og gruppeintervjuer med pedagoger, vil datamaterialet i masteroppgaven bestå av tegninger barna lager, bilder de tar i forbindelse med prosjektet, og dokumenter som har relevans for oppgaven (periodeplaner, ukeplanen, osv.). Til sammen skal dette materialet gjøre det mulig å besvare følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke føringer legger rammevilkårene i barnehage og skole for barns deltakelse i lek?
- Hvordan forstår lærere i barnehage og skole lekens betydning for barn?
- Hvilken betydning kan læreres tilrettelegging for og deltakelse i lek ha for alle barns mulighet for deltakelse i leken?

Universitetet i Sørøst-Norge (USN), ved veileder Hilde Dehnæs Hogsnes (førsteamanuensis, Institutt for pedagogikk ved USN) og student Lotte Herdlevær Engelién er ansvarlige for prosjektet.

Utvalg

I samråd med ledelsen på skolen får du spørsmål om å samtykke til deltakelse i studien.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet og du kan på hvilket som helst tidspunkt, og uten å oppgi noen grunn, trekke deg ut av prosjektet. Dette kan gjøres muntlig eller skriftlig. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du senere skulle velge å trekke tilbake ditt samtykke og det vil ikke påvirke ditt forhold til kollegaer eller ledelsen ved skolen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene som blir hentet inn i forbindelse med dette prosjektet, vil ikke bli brukt i andre sammenhenger uten at det blir hentet inn nytt samtykke fra deg til dette. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. I tillegg til student Lotte H. Engelién vil veileder Hilde D. Hogsnes ha tilgang til opplysningene som hentes inn. Datamaterialet blir lagret på minnepenn innelåst i skap. Alle data vil bli anonymisert. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deltakerne i studien i den publiserte masteroppgaven. Alle lydopptak blir slettet umiddelbart etter transkripsjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30. juni 2020.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Lotte Herdlevær Engelen. Tlf: 90 59 99 13. E-post: 222371@usn.no
- Hilde Dehnæs Hogsnes. Tlf: 31 00 91 67. E-post: hilde.d.hogsnes@usn.no
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg (personvernombud@usn.no).
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Vilkår for deltakelse i lek - i barnehage og skole", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til (kryss av):

- deltakelse i samtaler
- deltakelse i gruppeintervjuer
- å inngå i observasjoner av lek- og læringssituasjoner

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 30. juni 2020.

_____ (signatur)

Svarfrist: fredag 28. februar 2020.

Vedlegg nr. 6: Invitasjon til deltakelse og samtykkeerklæring fra assistenter på 1. trinn.

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Vilkår for barns deltakelse i lek på 1. trinn”?

Dette er et spørsmål til deg om å samtykke til deltakelse i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke vilkårene for barns deltakelse i lek på 1. trinn.

I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er del av en masteroppgave. Jeg (Lotte Herdlevær Engelién), som går Master i pedagogikk med spesialisering i spesialpedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge, ønsker å gjennomføre gruppeintervjuer med barna i aldersgruppen 6-7 år om lekrelaterte temaer. Jeg ønsker også å observere barna i lek og samspill med andre barn og voksne. Observasjonene blir gjennomført fortløpende over en periode på to uker. Det vil bli tatt notater i forbindelse med observasjonene, og det vil bli tatt lydopptak av gruppeintervjuene. Barna vil videre bli invitert til å ta bilder med digitale kamera av stedene de leker på og ting de bruker i lek på skolen. Bildene skal ikke være av barn og voksne som kan identifiseres, og datamaterialet vil bli lagret og oppbevart innelåst i skap. Alle lydopptak blir slettet umiddelbart etter transkripsjon.

I tillegg til observasjoner og gruppeintervjuer med barn vil datamaterialet i masteroppgaven bestå av tegninger barna lager, bilder de tar i forbindelse med prosjektet, og dokumenter som har relevans for oppgaven (periodeplaner, ukeplanen, osv.). Til sammen skal dette materialet gjøre det mulig å besvare følgende forskningsspørsmål:

- Hva forteller barna selv, gjennom ord og handling, om betydningen av og vilkårene for deltakelse i lek?
- Hvordan påvirker de voksne vilkårene for deltakelse i lek?
- Hva betyr omgivelsene i skolen for mulighetene til å delta i lek?
- Hva utgjør barrierer for deltakelse i lek på 1. trinn?

Universitetet i Sørøst-Norge (USN), ved veileder Hilde Dehnæs Hogsnes (førsteamanuensis, Institutt for pedagogikk ved USN) og student Lotte Herdlevær Engelién er ansvarlige for prosjektet.

Utvalg

I samråd med ledelsen på skolen får du spørsmål om å samtykke til deltakelse i studien.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet og du kan på hvilket som helst tidspunkt, og uten å oppgi noen grunn, trekke deg ut av prosjektet. Dette kan gjøres muntlig eller skriftlig. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du senere skulle velge å trekke tilbake ditt samtykke og det vil ikke påvirke ditt forhold til kollegaer eller ledelsen ved skolen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene som blir hentet inn i forbindelse med dette prosjektet, vil ikke bli brukt i andre sammenhenger uten at det blir hentet inn nytt samtykke fra deg til dette. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. I tillegg til student Lotte H. Engelién vil veileder Hilde D. Hogsnes ha tilgang til opplysningene som hentes inn. Datamaterialet blir lagret på minnepenn innelåst i skap. Alle data vil bli anonymisert. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deltakerne i studien i den publiserte masteroppgaven. Alle lydopptak blir slettet umiddelbart etter transkripsjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30. juni 2020.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,

- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Lotte Herdlevær Engelién. Tlf: 90 59 99 13. E-post: 222371@usn.no
- Hilde Dehnæs Hogsnes. Tlf: 31 00 91 67. E-post: hilde.d.hogsnes@usn.no
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg (personvernombud@usn.no).
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Vilkår for deltakelse i lek på 1. trinn», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til (kryss av):

å inngå i observasjoner av lek- og læringssituasjoner

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 30. juni 2020.

_____ (signatur)