

Anne Mette Nordengen

# Lekens aktualitet i begynneropplæringen

En kvalitativ studie om hvordan lærere erfarer at lek kan bidra til elevers læring



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

<http://www.usn.no>

© 2022 Anne Mette Nordengen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

# Sammendrag

Med utgangspunkt i lekens betydning for elevene i begynneropplæringen, ønsket jeg å undersøke lærernes erfaringer med leken knyttet opp mot elevers læring. Formålet med studien var å erverve meg kunnskap om, og innsikt i studiens problemstilling som er: *hvordan erfarer lærere i begynneropplæringen at lek kan bidra til elevers læring?* Dette danner avhandlingens innfallsvinkel.

Studiens problemstilling utdypes ved hjelp av empiri samlet gjennom en kvalitativ tilnærming, hvor fem lærere, alle med tilhørighet i begynneropplæringen, har delt av sine erfaringer rundt lekens aktualitet for de yngste elevenes læring i skolen. Denne studien kan plasseres innenfor et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn, der «virkeligheten konstrueres sammen med andre», og kan derfor ikke fastslås å være en objektiv sannhet, men en virkelighet som kontinuerlig utvikles i interaksjon og dialog med andre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50).

Avhandlingens teoretiske rammeverk presenterer leken innenfor et helhetlig sosiokulturelt læringssyn, og viser blant annet til hvilken betydning leken har for sosial kompetanse, relasjonsbygging, og som motivasjon for læring. Teorien viser videre til ulike forståelser av lek, hvor frilek, veiledet lek og lærerstyrt lek utdypes. Diskusjonen tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene og kategoriene som oppstod gjennom bearbeidelsen av empirien. Et av studiens mest sentrale funn viser at lek er et innviklet og vanskelig fenomen å definere. Andre interessante funn viser at lærernes beskrivelser av veiledet, lærerik lek ikke samsvarer med forskningen. Lærernes erfaringer viser at de bruker leken som en tilnærming til fagene i større grad enn min forforståelse antydde.

Nøkkelord: lek, begynneropplæring, læring, sosial kompetanse og relasjonsbygging

# Abstract

Based on the importance of play for students in the early childhood education, I wanted to examine the teacher's *experiences with play related to students learning*. The purpose of the study was to acquire my knowledge of, and insight into, how teachers in the early childhood education experience that play can contribute to students' learning. This forms the approach of the dissertation.

The study's research question is elaborated with the help of empirical data gathered through a qualitative approach, where five teachers, all with affiliation in the early childhood education program. The teachers have shared their experiences of the play's topicality for the youngest students' learning in school. This study can be placed within a social constructivist view of science, where "reality is constructed together with others", and can therefore not be determined to be an objective truth, but a reality that is continuously developed in interaction and dialogue with others (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 50).

The theoretical framework of the dissertation presents play within a holistic socio-cultural view of learning, and shows, among other things, the importance of play for social competence, building relationships, and as motivation for learning. The theory further refers to different understandings of play, where nonstructured play time, supervised guided play and teacher-led play are elaborated. The discussion is based on the research questions and categories that arose through the processing of the empirical data. One of the study's most central findings shows that play is a complex and difficult phenomenon to define. Other interesting findings show that teachers' descriptions of guided, educational play do not match the research. The teachers' experiences show that they use play as an approach to the subjects to a greater extent than my preconception suggested.

Keywords: play, early childhood education, learning, social competence, building relationship

# Forord

Først av alt vil jeg starte med å takke veilederen min, Hilde Dehnæs Hogsnes, for oppmuntringer, tilbakemeldinger og framovermeldinger. Når jeg underveis mistet troen på meg selv, plukket du meg opp igjen og viste meg veien videre. Det har vært en sann glede å ha deg som ledestjerne på veien, uten deg hadde dette blitt vanskelig. Tusen takk for all veiledning.

Tusen takk til informantene mine, som stilte opp og ga meg verdifull innsikt i deres erfaringer. Uten dere hadde ikke denne studien fantes.

Kjære, gode, fine medstudenter – til mange av dere har jeg knyttet evige vennskapsbånd. Dere har vært gull verdt gjennom disse fem årene.

Min familie må takkes, og kanskje til evig tid, for jammen har dere vist dere å være tålmodige. Dette siste året har jeg bare prioritert denne studien, mens dere har kommet i andre rekke – og vel så det. Kveldene på kontoret er tallrike, og besøkene deres der mange. Tusen takk for tålmodigheten, dere rykker herved opp til førsteprioritet igjen.

Min reise mot en master har vært lengre enn kanskje mange andres. Som godt voksen student, med manglende studiekompetanse, startet veien mot denne masteren allerede i 2015. Min daværende utdanning var fagarbeider i barne- og ungdomsarbeiderfaget, men drømmen om en karriere som lærer slapp aldri taket. Derfor var jeg veldig glad da jeg ble akseptert som student ved USN. Helt siden jeg startet opp på Grunnskolelærerutdanningen i 2017 har jeg visst hva min masteroppgave skulle handle om. Lek. Og ikke bare barns frie lek, men den leken som gir oss pedagoger mulighet til å lære barna, de fremtidige borgerne i vårt land, så mye kunnskap som overhodet mulig på en leken måte.

Det å forske på lærerens erfaringer med bruk av lek i skolehverdagen har betydd mye for meg. Det har gitt meg mye kunnskap om barns lek. Både barnas og lærerens rolle i leken, den frie leken og den veiledede lærerrike leken.

Da ny overordnet del kom i 2017 ble hjertet mitt ekstra varmt når jeg så hvilken posisjon lek nok en gang skulle få i norsk skole. Jeg gledet meg over utviklingen av fagfornyelsen og over å endelig se at barns behov for lek, kreativitet og utfoldelse igjen skulle på dagsordenen. Så det er en sann glede å endelig få presentere min masteroppgave om lekens aktualitet i begynneropplæring.

God lesing.

Anne Mette Nordengen  
Tingelstad 21.05.2022

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>1</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>2</b>
<b>Forord</b> .....	<b>3</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>4</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Studiens tema og aktualitet .....	7
1.2 Lek i offentlige dokumenter .....	7
1.3 Avgrensing .....	8
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	9
1.5 Studiens hensikt .....	9
1.6 Leseveiledning .....	10
<b>2 Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>11</b>
2.1 Teoretisk forståelsesramme .....	11
2.2 PISAs betydning for leken .....	12
2.3 Lekens betydning innenfor et helhetlig sosiokulturelt læringssyn .....	12
2.4 Lekens tverrfaglighet .....	13
2.5 Ulike forståelser av lek .....	15
2.5.1 Frilekens betydning .....	16
2.5.2 Læreri lek og lekende læring .....	16
2.5.3 Lærerstyrt lek .....	17
2.6 Lek for utvikling av grunnleggende ferdigheter .....	18
2.7 Lek for utvikling av sosial kompetanse .....	18
2.8 Lek for tilpasset opplæring .....	20
2.9 Lekens betydning for en barnekropp i vekst .....	22
2.10 Læreren lekekompetanse .....	24
<b>3 Metode</b> .....	<b>25</b>
3.1 Kapitlets oppbygging .....	25
3.2 Vitenskapsteoretisk ståsted .....	25
3.3 Et kvalitativt forskningsdesign med intervju som metode .....	26
3.4 Utvalg av informanter, intervjuguide og intervjuprosessen .....	27
3.4.1 Utvelgelse av informanter .....	27

3.4.2	Forberedelsen av intervjuguiden .....	28
3.4.3	Kvalitetssikring ved hjelp av pilotintervju .....	29
3.4.4	Gjennomføring av intervjuene .....	29
3.4.5	Transkripsjonene.....	32
3.5	Studiens troverdighet og forskningsetiske hensyn .....	32
3.5.1	Forskningsetiske betraktninger .....	33
3.6	Tematisk analyse .....	34
<b>4</b>	<b>Studiens funn .....</b>	<b>39</b>
4.1	Hvilken betydning tillegges lek for elevenes læring? .....	39
4.1.1	Lekens betydning for elevenes motivasjon.....	40
4.1.2	Lekens betydning for sosial kompetanse og relasjonsbygging .....	40
4.2	Hvilke former for lek omtaler eller beskriver lærerne?.....	42
4.2.1	Frilek.....	42
4.2.2	Lærerstyrt lek.....	43
4.2.3	Veiledet lek.....	44
4.3	Hvilke muligheter og utfordringer erfarer lærerne når de skal tilrettelegge for lek i undervisningen?.....	46
4.3.1	Fagfornyelsen gir muligheter for lek .....	46
4.3.2	Leken gir rom for tverrfaglighet .....	47
4.3.3	Læringstrykk og tid til lek .....	48
<b>5</b>	<b>Diskusjon.....</b>	<b>50</b>
5.1	Kapitlets oppbygging.....	50
5.2	Når leken er en god vei til motivasjon .....	50
5.3	Barn er barn og trenger den fysiske aktiviteten leken tilbyr .....	51
5.4	Lek – en arena for utvikling av sosial kompetanse og relasjoner .....	52
5.5	Å leke seg til grunnleggende ferdigheter med tilpasset opplæring.....	54
5.6	Lærernes beskrivelser av lek, og hvilken lek de benytter i undervisningen.....	56
5.7	Lærernes erfaringer med fagfornyelsens - muligheter og utfordringer knyttet til lek....	60
5.8	Lekens rom på en tverrfaglig arena.....	62
5.9	Lekens plass når læringstrykket truer og tiden er knapp.....	64
5.10	Studiens svakheter .....	65
<b>6</b>	<b>Avsluttende kommentarer og implikasjoner .....</b>	<b>67</b>

<b>7</b>	<b>Referanser.....</b>	<b>69</b>
<b>8</b>	<b>Vedlegg .....</b>	<b>73</b>



# 1 Innledning

## 1.1 Studiens tema og aktualitet

Forskning viser at norske klasserom i all hovedsak inneholder pulter og stoler, som står på rekke og rad, også i begynneropplæringen (Becher & Høyland, 2019, s. 72). Dette gir indikasjoner på at det er lite plass til leken i skolens begynneropplæring. Denne studien ønsker å se på hvordan lærere erfarer at lek kan bidra til elevers læring i begynneropplæringen. Jeg ønsker med dette å sette søkelys på lekens aktualitet i skolen. Begynneropplæringen defineres til å gjelde elever mellom første og fjerde klasse (Haug, 2006, s. 7; Palm et al., 2018, s. 15).

Som følge av Læreplanverket for den tiårige grunnskolen, L97, og Læreplanen for kunnskapsløftet, LK06, ble leken satt mer og mindre fokus på, og med fagfornyelsen og LK20 er leken på nytt et tema i overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barnekonvensjonens artikkel 31 anerkjenner at barn har rett til å delta i lek (Barnekonvensjonen, 2003), og dette kan vi se i sammenheng med overordnet del i gjeldende læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2017), hvor viktigheten av lek omtales. Når vi nå har større kunnskap, og forståelse av undervisningsbegrepet bør lek inkluderes som en naturlig del i skolens undervisning (Skram, 2007 i Becher et al., 2019).

## 1.2 Lek i offentlige dokumenter

I overordnet del av fagfornyelsen, LK20, er lek trukket frem som en viktig faktor i elevenes begynneropplæring. I «Opplæringens verdigrunnlag; skaperglede, engasjement og utforskertrang», er det presisert følgende: «Lek er nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kan vi tolke dithen at lek også er verdifull for elevene etter begynneropplæringen, men dette velger jeg, av hensyn til studiens omfang, å se bort fra i denne omgang. Leken nevnes i flere kompetansemål i både norsk, matematikk, kroppsøving og naturfag for å nevne noen, og leken aktualiseres også i beskrivelsene av tverrfaglige og flerfaglige arenaer.

Når det kommer til LK06, kunnskapsløftet, var det nettopp kunnskap som ble mer etterspurt, et kunnskapsløft i norsk skole. I kjølvannet av PISA-undersøkelsen i 2001 (Sjøberg, 2019) kom det frem at elevprestasjonene i norsk skole var for dårlig, og evalueringen av Reform 97 konkluderte med manglende læring hos elevene (Haug, 2019, s. 36). Selv om den politiske og pedagogiske

betydningen av PISA varierer fra land til land, setter resultatene ofte scenen for offentlige debatter om kvaliteten på utdanning hevder Sjøberg (Sjøberg, 2019, s. 13).

Den generelle delen av læreplanverket forpliktet skolen med tanke på å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger: «Skolen er opprettet for målrettet og systematisk læring» (Kunnskapsdepartementet, 2011). Elkind, Kagan og Sigler viser til internasjonal forskning som forteller oss at slik tidlig «formell skoleopplæring» kan være skadelig for elevene på lang sikt (Haug, 2019, s. 32). Selv om kunnskapsløftet ikke ble innført i før i 2006 var allerede mange av landets skoler i gang med leseopplæring fra førsteklasse allerede i 2003 (Haug, 2019, s. 37). Som Haug (2019, s. 37) presiserer ville daværende statsråd Clemet ha et «systemsifte» (Det kongelige kirke- utdanning - og forskningsdepartement, 2003-2004) i norsk skole, noe som innebar at leken ikke var like sentral, mens lesingen skulle prioriteres fra første stund.

I læreplanverket L97 var leken betydelig mer fremtredende og beskrives blant annet slik: «Leik er fantasi, utprøving, samhandling og eit naturleg grunnlag for fysiske, sosiale og intellektuelle utfordringar» (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 76). I Stortingsmelding 21 *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* står det, i forlengelse av L97, at «lærerne skulle legge vekt på læring gjennom lek», noe vi også kan finne igjen i fagfornyelsen, LK20, under opplæringens verdigrunnlag hvor barns behov for lek, og at leken kan gi både kreativ og meningsfylt læring (Kunnskapsdepartementet, 2017; Meld. St. 21 (2016-2017), s. 47) fremheves. Leken er viktig for barn, selv når de blir skoleelever etter fylte seks år. Det er avgjørende at vi ikke glemmer barns behov for lek, og hva lek betyr for barns motivasjon og mestring i skolen. Å bruke lekpregede aktiviteter og veiledet lek kan bidra til økt motivasjon, interesse for faget og gjøre selve opplæringen mer spennende og allsidig (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 76). Under mål for småskoletrinnet legger L97 også vekt på at elevene gjennom leken kan utvikle et godt selvbilde, og på den måten erverve seg mer kunnskap og kompetanse (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 272).

### 1.3 Avgrensing

Av hensyn til studiens omfang ser jeg meg nødt til å avgrense studien min og lekens aktualitet i begynneropplæringen. Ettersom jeg ønsker å se nærmere på lærernes erfaringer rundt lekens betydning for elevenes læring vil jeg vektlegge veiledet lek. Det er nærliggende å tro at det er veiledet lek lærerne bruker mest i sin undervisning. Det er likevel relevant å belyse både frileken og

den lærerstyrte leken, da leken er vanskelig å definere. Veiledet lek forstås og beskrives av ulike lekforskere, som den leken hvor læreren legger til rette, der elevene leker og lærer gjennom leken (Brostrøm, 2019, s. 48; Eik et al., 2007, s. 88-89; Håland, 2020, s. 3; Lillejord et al., 2018, s. 13). Uteskolen som pedagogisk potensiale og arena for læring gjennom lek, gir elevene fine muligheter til å videreutvikle deres iboende nysgjerrighet når de får bruke sansene sine (Unhjem & Frenning, 2019, s. 173). Dette er en svært interessant vinkling på elevers læring gjennom et helhetlig lærings syn, men av hensyn til studiens omfang ser jeg meg nødt til å begrense denne studien til å omhandle leken i klasserommet.

## 1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i mitt ønske om å undersøke hvordan det legges til rette for lek i skolens begynneropplæring, og hvilke erfaringer læreren har, ble følgende problemstilling utarbeidet:

*Hvordan erfarer lærere i begynneropplæringen at lek kan bidra til elevers læring?*

For å kunne besvare problemstillingen ble det naturlig å utforme tre forskningsspørsmål:

1. Hvilken betydning tillegges lek for elevenes læring?
2. Hvilke former for lek omtaler eller beskriver lærerne?
3. Hvilke muligheter og utfordringer erfarer lærerne når de skal tilrettelegge for lek i undervisningen?

Gjennom denne studien ønsker jeg å finne svar på problemstillingen, samt erverve meg kunnskap som jeg anser kan være et betydelig bidrag for min rolle som fremtidig lærer. Det kan gi meg verdifull innsikt i hvordan jeg selv kan bidra til å oppfylle fagfornyelsens forventninger når det kommer til lekens gjenvunne plass i begynneropplæringen.

## 1.5 Studiens hensikt

Hensikten med denne studien er å øke min egen forståelse for lekens betydning i begynneropplæringen. Min forforståelse av lek i skolen, bygger på at leken har liten plass i skolen, og at det er stort faglig fokus allerede for den ferske skolestarteren som kommer spent inn i skolegården, full av forventninger til skolegangen (Becher et al., 2019, s. 23).

Styringsdokumentene viser til forventninger om bruk av lek i begynnerlæringen, men peker også på

at i skoleløpet som helhet åpner leken for både betydningsfull og kreativ læring (Opplæringens verdigrunnlag, Utdanningsdirektoratet, 2017). Sett i sammenheng med denne kunnskapen om lekens betydning, er det all grunn til å tro at vi kanskje kan klare å beholde lekenheten blant elevene også etter begynneropplæringen.

## **1.6 Leseveiledning**

I min fremstilling av studiens teoretiske rammeverk ser jeg først på egen forståelsesramme før jeg forteller kort om PISA's betydning for lekens plass i skolen. Så gjør jeg greie for lekens betydning innenfor et helhetlig sosiokulturelt læringssyn, før jeg presenterer leken på en tverrfaglig arena. Deretter presenteres ulike forståelser av leken, som frilekens betydning, lærerik lek og lekende læring, og til slutt lærerstyrt lek. Videre presenteres leken for utvikling av grunnleggende ferdigheter, sosial kompetanse og tilpasset opplæring. Avslutningsvis i teorikapittelet presenteres lekens betydning for barnekroppen i vekst, etterfulgt av lærerens egen lekekompetanse.

Studios metodekapittel beskriver mitt kvalitative forskningsdesign og valgte metode, hvor jeg starter med å greie ut for mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Videre beskriver jeg et kvalitativt forskningsdesign hvor jeg beskriver hvordan jeg gått frem, i prosessen mot intervju som forskningsmetode. Deretter forteller jeg hvordan jeg har funnet fram til informanter, veien til en intervjuguide og selve intervjuprosessen. Jeg beskriver også hvordan jeg har kvalitetssikret intervjuprosessen ved hjelp av pilotintervju. Videre greier jeg ut for hvordan intervjuene ble gjennomført, før jeg gjør rede for arbeidet rundt transkripsjonene. Metodekapitlet avsluttes med en grundig gjennomgang av tematisk analyse som jeg har brukt for å presentere studiens funn.

## 2 Teoretisk rammeverk

Dette kapitlet vil ta for seg ulike former for lek og lekens betydning for elevers læring, spesielt i begynneropplæringen. Jeg starter med å gjøre rede for egen teoretisk forankring, med vekt på sosiokulturell tilnærming representert ved Vygotskij. Herunder vil jeg også trekke frem betydningen av «PISA-syndromet» og fortelle kort hvordan dette påvirker undervisningen i skolen. I kapittel 2.3 ser jeg på lekens betydning innenfor et helhetlig sosiokulturelt læringssyn, hvor jeg trekker frem ulike lekforskeres syn på lekens betydning. Dette ser jeg i sammenheng med et utvalg stortingsmeldinger som viser til forskningsbasert kunnskap om et helhetlig sosiokulturelt læringssyn. Kapittel 2.4 tar for seg leken i et tverrfaglig perspektiv, mens kapittel 2.5 løfter frem ulike forståelser av lek, med en kort redegjørelse av frilek, lærerik veiledet lek og styrt lek. Neste kapittel, 2.6, ser på leken som en inngangsport til de grunnleggende ferdighetene, hvor jeg trekker frem betydningen av lærerik veiledet lek, før jeg greier ut om lekens muligheter til utvikling av sosial kompetanse i kapittel 2.7. Deretter belyser jeg leken for tilpasset opplæring, 2.8, og betydningen av lek for en barnekropp i vekst, 2.9, før det hele rundes av med lærerens lekekompetanse i kapittel 2.10.

### 2.1 Teoretisk forståelsesramme

Mitt teoretiske ståsted støtter seg på den sosiokulturelle teori, representert med Vygotskij. Vygotskij hevder at et barn i lek fremstår lenger fremme enn sitt aldersmessige gjennomsnitt, og at i leken er «barna liksom et hode høyere enn seg selv» (Vygotskij i Lillemyr, 1999, s. 459). Postholm og Jacobsen (2018, s. 51) fremholder at «sosiokulturell teori er tett knyttet til Vygotskij og bygger på en antakelse om at det sosiale kommer før det individuelle». Vygotskij mener at vi må forstå barns behov for lek. I leken lever de ut sin fantasi i en imaginær verden eller en forestillingsverden (Vygotskij et al., 1978, s. 93). Ettersom barn retter seg inn etter både sosiale og kulturelle tradisjoner i leken, er leken aldri helt fri fastholder Vygotskij (Vygotskij i Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 41). Han presenterer leken som en arena for utvikling, og påpeker at lek har et mål: «etter hvert som leken utvikler seg, kan vi se en bevegelse mot den bevisste realiseringen av dens hensikt. Det er feil å oppfatte lek som aktivitet uten formål» (Vygotskij et al., 1978, s. 103). Dette kan forstås som at barn i lek lærer mer enn hva vi tror, for barna har et formål med leken – vi ser det bare ikke bestandig. Mye forskning tyder på at barn har det bedre på skolen når de får ta del i undervisningen på en aktiv og medvirkende måte, noe vi også finner igjen hos Vygotskij. «Gjennom skapende og engasjerende virksomhet, lek og utforsking, bevegelse og fysisk aktivitet, kunst og kultur utvider vi

vår forståelse av oss selv og det samfunnet vi lever i» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Sitatet kan vise at offentlige dokumenter som stortingsmeldinger formidler et sosiokulturelt syn på barns læring og utvikling i skolen.

## **2.2 PISAs betydning for leken**

Norsk skolepolitikk blir styrt av OECD, enten politikerne ønsker å innrømme det eller ei, hevder Sjøberg i sin artikkel (Sjøberg, 2014, s. 30). Videre trekker han frem at skolen blir et mål for effektivisering: «skolens primære mål skal være å forberede de unge til å bli produktive i en konkurransepreget global økonomi» (Sjøberg, 2014, s. 30). Dette kan ha stor betydning for hvordan lærere i dag planlegger sin undervisning, når læringstrykket blir satt slik i sentrum. I formålsparagrafen (§1-1 Opplæringslova, 1998a) står det klart og tydelig at elevene skal utvikle engasjement, de skal kjenne på skaperglede og utforskertrang, men dette kan ikke ses vektlagt i nok grad dersom Sjøbergs uttalelse medfører riktighet. En spørre seg om leken får tilstrekkelig plass i dagens skole, når vi blir så opptatte av å måle og sammenligne elevenes læringsutbytte med land som har andre tradisjoner enn den norske.

## **2.3 Lekens betydning innenfor et helhetlig sosiokulturelt læringsyn**

Jeg ønsker å se på lekens betydning for barns helhetlige læring. Et helhetlig læringsyn baserer seg på at læreren ser hele eleven, og at alt henger sammen. Jeg vil herunder presentere både hva sentrale lekforskere sier om betydningen av lek, og hva stortingsmeldinger vektlegger relatert til lek og helhetlig læring og utvikling. Det jeg referer til fra stortingsmeldingene er den forskningsbaserte kunnskapen, derfor ser jeg disse tekstene i sammenheng når jeg gjør rede for lekens betydning for læring.

Elevene er lærende kropper i alt de gjør, både i skolearbeid, lek og hverdagslivet sitt. Alt de opplever og erfarer erkjenner de med kroppen (Vingdal, 2018, s. 32). For å få dette til er det avgjørende å ha god kunnskap om barn og deres utvikling, og ikke minst kunnskap om viktigheten av lek for de yngste elevene. I stortingsmelding 6 fra 2019 heter det at i et helhetlig læringsyn er lærerne lydhøre ovenfor elevenes innspill og reaksjoner, slik at undervisningen kan tilpasses den enkelte elev (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s. 34). Dette kan være sentralt med tanke på at elevene trenger å oppleve mestring, og en «følelse av kompetanse», og at det kan oppnås gjennom

lekende tilnærminger til både den «formelle og uformelle læringen» (Lillemyr, 1999, s. 340). Barn trenger dypt inn i leken, de lever seg inn i den, de blir ett med den og bruker den i forklaring og organiserer den til en helhet (Vedeler, 1999, s. 26). Sommer (2021) poengterer at dersom barn får leke mye, vil de lære mer, og at leken beriker læringen. Vedeler (1999, s. 26) hevder at leken kan brukes som en «overgangsform, og et middel til abstraksjon og symbolisering», noe som eksempelvis er av særlig betydning innenfor matematikkfaget. Derfor er leken i en matematisk kontekst viktig for elevers utvikling av abstrahering og symbolbruk, hvor elevene bruker sitt eget språk.

## 2.4 Lekens tverrfaglighet

Fagfornyelsen og overordnet del av læreplanverket formidler et helhetlig læringssyn når det presiseres at «elevene skal få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang» (Opplæringens verdigrunnlag, Utdanningsdirektoratet, 2017). Skolens mandat blir å gi elevene tilgang til lærestoffet på måter som kan gi dybdelæring, og en utmerket måte å gjøre nettopp dette på er å gjøre undervisningen tverrfaglig. Dette belyses i overordnet del hvor det presiseres at dybdelæring oppnås når elevene ser sammenhengene mellom kunnskapsområdene som fagene åpner for (Prinsipper for læring og danning Utdanningsdirektoratet, 2017). Under opplæringens verdigrunnlag beskrives det at leken for de yngste er spesielt viktig for både trivsel og utvikling, men også som helhet i opplæringen kan leken gi gode muligheter for både kreativ og meningsfull læring (Utdanningsdirektoratet, 2017). Bolstad (2020, s. 27) viser til fagfornyelsen når han hevder at en tverrfaglig tilnærming til fagene gir dybdelæring, når forståelsen blir skapt i møte mellom selve faget og interessen elevene har. Som følge av dette er det nærliggende å tro at leken kan gi det tverrfaglige utgangspunktet en positiv vinkling, og mer dybdelæring for elevene.

Sett i sammenheng med sitatene fra overordnet del av læreplanverket er det essensielt med et læringsmiljø som tilfredsstillende fantasien, leke- og lærelysten, for å utvikle engasjement og utforskertrangen hos elevene. Haug presiserer at leken har en egenverdi, i likhet med Lillemyr (1999), men at den også kan benyttes som arbeidsform i skolen, spesielt i begynneropplæringen (Haug, 2019, s. 34). Vingdal på sin side trekker frem at skolekonteksten elevene møter «skiller hodet og kroppen» i en dualistisk tenkning, og at det er en forventning om at elevene skal sitte stille, lytte, ha god konsentrasjon og vente på tur (Vingdal, 2018, s. 33). Denne beskrivelsen av skolekonteksten minner ikke mye om et læringsmiljø hvor elevene kan utforske og leke seg til læring. I stortingsmelding 6 heter det at et læringsmiljø hvor elevene får samarbeide, er aktive i

egen læringsprosess og jobber utforskende, er kjennetegn på et læringsmiljø styrt av en lærer med et helhetlig læringssyn (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s. 34). Vi må forstå at «kroppen er brobyggeren mellom hjernen og omverdenen» og at forholdet mellom disse er gjensidig avhengig av hverandre hevder Jensen og Osnes (2019, s. 161). Kroppen må være en aktiv part i læringen, det er den som frembringer affekter og følelser som inspirerer, motiverer og gir elevene lyst til å lære (Dahl & Østern, 2019, s. 51). Dette kan knyttes til et helhetlig læringssyn, hvor lek og læring er i fokus. Øksnes og Sundsdal (2020, s. 95) hevder at en helhetlig pedagogikk setter eleven i sentrum, og at undervisningen tar utgangspunkt i interesser og evner og legger til rette for elevaktivitet og eksperimentering. Skal elever oppnå dybdelæring i fagene er det viktig at de evner å utvikle nettopp engasjementet og utforskertrangen det henvises til i fagfornyelsen.

Vatne refererer til Vygotskij når hun understreker at leken, og da særlig rolleleken hvor barna tar andre roller enn seg selv, har et stort læringspotensiale (Vatne, 2005, s. 53). Barn i rollelek, aksepterer sin rolle og følger reglene for leken (Sutton-Smith, 1997, s. 37), og er en utmerket aktivitet for læring. Rolleleken gir muligheter for å teste ut samfunnets regler, og gjennom leken trekkes oppmerksomheten mot rollene som spilles ut i den aktuelle konteksten, enten det er pasient, lege eller lignende (Fleer, 2011, s. 228). Sutton-Smith (1997, s. 37) hevder at leken er en mental prosess hvor barnet videreutvikler tanker og forestillinger, samtidig som leken er barnets refleksjon over virkeligheten. Videre utdyper Vatne at Vygotskij har et dialektisk syn på elevers utviklingsprosess; læringen og utviklingen påvirker hverandre gjensidig (Vatne, 2005, s. 53). Vingdal støtter et slikt dialektisk syn når hun sier: «Elevene fungerer, lærer og utviklar seg fysisk, motorisk, kognitivt, emosjonelt og sosialt, og disse funksjonsområda påverkar kvarandre og er avhengige av kvarandre» (Vingdal, 2018, s. 33). Disse kompetansene som Vingdal refererer til kan like gjerne utvikles gjennom lek som med tradisjonell faglig undervisning. Hvilket syn vi har på læring vil også kunne påvirke hvilket syn vi har på lek. Gjøres det plass til leken i undervisningen på skolen, kan det relateres til et helhetlig læringssyn, hvor elevene etablerer og reetablerer erfaringer i den lærende leken (Løndal, 2019, s. 99). Vatne henviser til Vygotskij når hun sier at: «Lek er et viktig verktøy for å lære, tenke, utvikle ideer og kommunisere» (Vatne, 2006, s. 56).

Et læringsmiljø som legger til rette for helhetlig læring kjennetegnes av «lek, omsorg, læring og danning – og danner grunnlaget for en allsidig utvikling» (NOU 2019: 3, 2019, s. 117). Sentralt i Vygotskij leksteori, sitert i Brostrøm (2002, s. 460), er at lek er kilde til utvikling og den nærmeste utviklingssonen. Dette kan bety at et barn i lek kan strekke seg etter kunnskap, ved hjelp av de andre i leken, enten det er lekekameratene eller læreren. Vygotskij gir uttrykk for at vi befinner oss i



én utviklingszone, og for å komme til neste må vi bygge mer kunnskap på det vi allerede kan, og det er «den næraste utviklingssona» (Skram, 2016, s. 88). Han hevder at vi må strekke oss mot «morgendagen i barnets utvikling» og snu oss bort fra «gårsdagen». Først når vi gjør det kan vi vekke til live de «utviklingsprosessene som ligger i den næraste utviklingssona» (Skram, 2016, s. 88), og dette kan vi gjøre i lek. Å anerkjenne lek som en gyldig pedagogisk tilnærming kan gi elevene større bevissthet rundt egne læringsprosesser (Kobylak & Kalyn, 2017, s. 41), og det kan gjøres i et helhetlig læringsmiljø preget av lekende tilnærminger til læring.

## 2.5 Ulike forståelser av lek

Å definere begrepet lek er det mange som har forsøkt, og det ser ut til at det er et begrep med mange betydninger. Lek er ikke «bare lek». Lek kan være fri, men også veiledet og lærerik, både initiert av læreren eller lærerstyrt. Det er vanskelig å sette fingeren på akkurat hvor grensene går, for de ser ut til å være litt uklare. Brostrøm (2019, s. 46-51) viser til tre lekeformer; *Den frie leken, den lærerrike leken og den lekende læringen*. Disse lekeformene presenteres mer utførlig i egne underkapitler. Ole Fredrik Lillemyr, som har skrevet flere bøker om lek, har blant annet beskrevet leken som «barnas egen verden», at «leken er på liksom» og at «den er et godt sted å være» (Lillemyr, 1999, s. 49; 2019, s. 57). Han trekker også frem at i leken og «under lekeaktiviteten kan det skje at barna lærer noe nytt, fordi de prøver ut og eksperimenterer på grunnlag av det de vet fra før, eller noe de nettopp har lært» (Lillemyr, 1999, s. 49). Han presiserer at leken er engasjerende og at det er en «vesentlig del av barnekulturen» (Lillemyr, 1990, s. 13). Lillemyr kjennetegner leken som «lystbetont», at den gir «glede og fryd», at leken er «uttrykk for indre drift» og en «forberedelse til voksen alder» (Lillemyr, 1990, s. 21-22). Dag Skram legger til at leken er dynamisk og at den endrer karakter i takt med samfunnet (Skram, 2016, s. 58-59). Videre peker han på at lek er både kommunikasjon og samspill – «leiken er indre motivert» (Skram, 2016, s. 58-59). Birgitta Knutsdotter Olofssons karakteristikk på leken er at lek er frivillig, morsom og lystbetont, og oppstår der hvor det er fritt for trusler og sterk spenning (Olofsson, 1993b, s. 13-15). Stig Brostrøm (2019, s. 45-46) oppsummerer med at lek er indre motivert, preget av fantasi og kommunikasjon, mens Maria Øksnes (2019) mener at leken har en flertydighet, at den ikke er udelt god, men også kan innebære smerte og bekymring (Øksnes, 2019, s. 27). Det er viktig å være klar over at all lek ikke er god lek, slik som Øksnes (2019) påpeker. Noen barn kan havne i konflikter det er vanskelig å håndtere, andre kan bli utestengt fra lek og dens gleder. En finner også maktrelasjoner i leken, og her blir den voksnes rolle å veilede leken på en god måte viktig. Å veilede i lek kan skje både i barns frie lek, men også i leken som initieres av læreren. Å legge til

rette for leken i klasserommet behøver ikke bety at barn skal leke fritt. Men, dersom de får tilgang til materialer som kan skape både lek og læring, kan det være av stor betydning for barns motivasjon og mestring (Becher et al., 2019, s. 21). Det blir derfor essensielt å ta hensyn til alle aspektene ved leken, enten det er den frie leken, veiledede leken, lærerstyrte leken eller den leken som ikke synes å føre noe godt med seg.

### 2.5.1 Frilekens betydning

Brostrøm (2019, s. 47) løfter frem den frie leken, og at den også må ha en plass i begynneropplæringen. Dette støttes av Lillemyr (1999, s. 93) som også trekker frem lekens egenverdi. Den frie leken er leken barna selv iverksetter, og kan arte seg som alt fra rollelek til vilter lek eller lignende. Slik lek er med på å «åpne muligheten for at barna skaper sin egen barnekultur», hvor de får kompetanse i lekens verden og etablerer relasjoner til venner (Brostrøm, 2019, s. 47). Leken og frileken, er et fenomen, det er vanskelig å definere. Den har mange karakteristikk, og Brostrøm identifiserer noen av disse slik: «Leg er en relativt fri og procesorientert virksomhet, hvor barnene er autonome, og selvbestemmende», den er indre motivert – som innebærer at barn leker for lekens egne skyld, lek er fantasi og kommunikasjon (Brostrøm, 2019, s. 44-46). En lek preget av fantasi er der hvor barna går inn i roller, de trer inn i fiktive verdener og de forestiller seg hva de leker. Vygotskij viser til at slik fiksjon og forestillingsevne er sentrale elementer ved lek (Vygotskij i Brostrøm, 2019, s. 45). Lekens kommunikasjon gjør barn i stand til å ta et skritt ut av leken, og samtale om den, med andre ord metakommunisere (Brostrøm, 2019, s. 46; Eik et al., 2007, s. 19; Lillemyr, 1999, s. 302; Skram, 2016, s. 59-60). En slik metakommunikasjon «øker språkbevisstheten og trener opp en følsomhet for hva som er bokstavelig, hva som er lek, skøy, satire og ironi» (Olofsson, 1993b, s. 79). Klæboe og Sjøhelle (2013, s. 41) ser ikke at frileken har noen plass i begynneropplæringen, og kan heller brukes til «pauseinnslag», da den likevel ikke fører til læring. De mener at leken heller skal styres inn mot læringsaktiviteter. Vi ser her at det er noe motstridende tanker om den frie leken i skolen. Flere av lekforskerne mener den har en reell plass i begynneropplæringen (2019, s. 47; Lillemyr, 1999, s. 92), mens andre tar avstand fra frileken (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 41).

### 2.5.2 Lærerik lek og lekende læring

Den veiledede lærerike leken er der læreren deltar og fungerer som en rollemodell barna kan speile seg i (Brostrøm, 2019, s. 48). Grunnlaget for en pedagogisk tilnærming legges så fort læreren tar del

i leken og leker med barna hevder Brostrøm (2019, s. 48-49). I rollelek, igangsatt av læreren, kan elevene oppøve kommunikasjonsferdigheter som å lytte, oppfatte, tilpasse seg hverandre, ta andres synspunkt, gjøre avtaler og lignende (Bjerke & Johansen, 2017, s. 49; Lillemyr, 1999, s. 95; 2019, s. 61; Olofsson, 1993b, s. 117; Skram, 2016, s. 60; Vatne, 2006, s. 61). I veiledet lærerik lek kan læreren legge grunnlaget for både faglig og sosial utvikling. En lærer som legger til rette for veiledet lek vil ha en overordnet plan for arbeidet med leken, selv om elevene ikke nødvendigvis er klar over det. Det kan være alt fra grunnleggende ferdigheter i et fag til fagspesifikke ferdigheter og kompetansemål elevene skal nå. For de yngste elevene i skolen vil den veiledede leken være en god inngangsport til læring, for eksempel ved bruk av butikklek som favner både norsk- og matematikkfaget (Eik et al., 2007, s. 88-89). Brostrøm (2019, s. 53) referer til van Oers, og hans eksempel, hvor lærerne i samarbeid med elevene gjør om klasserommet til en skobutikk. I denne leken blir det viktigheten av lekens dynamikk vektlagt, og elevene opplever et lekeforløp tett pakket med faglig innhold (Brostrøm, 2019, s. 53).

### 2.5.3 Lærerstyrt lek

Den lærerstyrte leken lar seg best beskrive ved å se til Brostrøm, Øksnes og Sundsdal, og ved å bruke forskningskartleggingen til Lillejord, Børte og Nesje. En lærerstyrt lek er iverksatt av læreren, og har et faglig bakteppe (Brostrøm, 2019, s. 52; Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 109). Forskningen viser til at lærerne liker å bruke denne typen lek, for å bygge videre på tidligere kunnskap hos elevene. Slike leker kan omhandle alle fag, men det er viktig å bevare lekens karakteristika (Brostrøm, 2019, s. 53). Spesielt i slik lek hevder Brostrøm (2019, s. 53) at det er viktig at lærerne har lekekompetanse og fantasi, og at de synes det er morsomt å leke med barna. Forskning viser at lærere i lek tilfører mer fagkunnskap, enn ved tradisjonell voksendominert undervisning (Lillejord et al., 2018, s. 13). Fisher (i Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 110) hevder at styrt lek handler om å «fremme akademisk kunnskap gjennom lekeaktiviteter», noe som er helt i tråd med beskrivelsen til Brostrøm. Den styrte leken handler om å bruke barns lek til å oppnå kompetansemål fastholder Øksnes og Sundsdal (2020, s. 110). Mens Lillejord, Børte og Nesje viser til at en elevsentrert undervisning som bruker lærerstyrt lek, erkjenner at barn lærer mer når de er aktivt deltakende i de kunnskapsskapende prosessene (Lillejord et al., 2018, s. 27). Det ser altså ut til at det er bred enighet om at den lærerstyrte leken har et faglig bakteppe.

## 2.6 Lek for utvikling av grunnleggende ferdigheter

Å tenke at lek kan brukes som virkemiddel for læring i skolen er ikke noe nytt. Leken kan og bør brukes som en ressurs i begynneropplæringen og utviklingen av de grunnleggende ferdighetene (Vatne, 2006, s. 55). De grunnleggende ferdighetene, lesing, skriving, regning, muntlige- og digitale ferdigheter, er alle nødvendige verktøy for læring og «faglig forståelse» (Prinsipper for læring, utvikling og dannelse, Utdanningsdirektoratet, 2017). Vatne poengterer at leken som pedagogisk innfallsvinkel handler om å benytte seg av ulike lekeformer når elevene skal lære seg grunnleggende ferdigheter. Ferdigheter som gir mestring, motivasjon og inspirasjon til videre læring (Vatne, 2006, s. 56). Gjennom utforskning, og slik kreativ pedagogikk som leken legger til rette for, utvikles elevenes grunnleggende ferdigheter når de aktivt tar del i egen læring (Kobylak & Kalyn, 2017, s. 42). Nyere forskning peker imidlertid på at tradisjonelle skoleorienterte aktiviteter, slik som bokstavforming, får mer og mer plass, mens leken presses ut (Håland, 2020, s. 1).

Bjerke og Johansen (2017, s. 64) tar til orde for blant annet rolleleken når det kommer til å utvide ordforråd. De mener rollelek innbyr til læringssituasjoner som stimulerer begrepsinnlæringen, hvor elevene trener på å bruke språket sitt på en adekvat måte (Bjerke & Johansen, 2017, s. 64). Klæboe og Sjøhelle (2013, s. 41) hevder at dersom leken skal fungere som en kilde til språklig og sosial læring, må lek være et ledd i begynneropplæringen. Rolleleken har muligheter vi enda ikke kjenner omfanget av mener Håland (2020, s. 1), og trekker frem skriftspråkstimuleringen som en mulighet. Videre presiserer hun, som Becher et al. (2019), at elevene trenger rik tilgang til forskjellige artefakter og lekemateriell som legger til rette for skriving, blant annet blyanter, tusjer, papp, papir og lignende (Håland, 2020, s. 1). I begynneropplæringen kan leken ufarliggjøre den første lese og skriveopplæringen. Den kan legge grunnlaget for de grunnleggende ferdighetene. En lærer med et helhetlig pedagogisk grunnsyn som legger til rette for leken, vil kunne bidra til utviklingen av disse ferdighetene.

## 2.7 Lek for utvikling av sosial kompetanse

Ifølge Olofsson får barn som får leke utvikle rike erfaringer om livet. Leken hjelper barn til å øve opp kreativiteten og fantasien. Å delta i lek krever både planlegging og overblikk samt evnen til å leve seg inn i andres situasjon og behov (Olofsson, 1993a). Olofsson (1993a) sier:

*Jeg tror at om alle barn fikk anledning til å utvikle sin lek på alle områder og fikk anledning til å være sammen i lekens form, så ville de lære seg å løse konflikter uten vold. Da ville de i fantasien forestille seg hvordan det kunne være og arbeide for det. For det er i barndommen man lærer hva livet er og hvordan man kan komme andre mennesker i møte (Olofsson, 1993a, s. 160).*

Konflikthåndtering kan, med utgangspunkt i Olofssons sitat (1993a), ses som en del av livet og oppveksten. Alle skal vi lære å håndtere ulike situasjoner, og leken kan bidra til å gi barna verdifulle erfaringer med tanke på konflikthåndtering. Barn kan bruke fantasien sin til å leke ut en konflikt, men de kan også ha behov for veiledning av voksne. Om det legges til rette for god veiledning, kan leken bidra til å utvikle barns håndtering av vanskelige situasjoner (Brostrøm, 2019, s. 47). Skram løfter frem noe av det samme som Olofsson (1993a) når han sier at metakommunikasjon er et viktig element i all konfliktløsning og at lek er nettopp slik kommunikasjon (Skram, 2016, s. 60). Særlig rolleleken løftes frem som en arena for øvelse i å løse opp i konflikter (Lillemyr, 1999, s. 51; 2019, s. 61; Skram, 2016, s. 60). Metakommunikasjon handler her om å ta et skritt tilbake, og samtale og forhandle om leken (Lillemyr, 1999, s. 302; Skram, 2016, s. 60). Lillemyr mener altså at leken kan arte seg som problemløsningsprosess, «der barnet utforsker miljøet og seg selv i forhold til evner, behov, interesser og andre forutsetninger» (Lillemyr, 1990, s. 15).

Det er altså ikke bare fagkunnskap elever lærer gjennom leken. Leken utvikler et bredt spekter av kompetanser, som blant annet sosial kompetanse. Leken kan bidra til utvikling av gode relasjoner i form av vennskap til medelever. Slike gode relasjoner vil kunne gi en god læringsprosess, som igjen gir et godt faglig læringsutbytte (Skram, 2016, s. 71). Allerede i 2006 skrev Vatne at lek kan legge et godt grunnlag for å skape et fellesskap i klassen (Vatne, 2006, s. 55). Som Vatne her presiserer kan leken bidra til å skape en god arena for det sosiale samspillet og elevens sosiale kompetanse. Den sosiale kompetansen elever lærer gjennom leken, «fører til at barn tilegner seg mer og mer av samfunnets og kulturens regler», hvilket er avgjørende for barn senere i livet (Olofsson, 1993b, s. 33). Haugen mener «den sosiale og faglige utviklingen påvirker hverandre gjensidig», og det forteller oss at vi kan ikke legge vekt på kun det faglige for så å se bort fra de sosiale relasjonene (Haugen, 2017, s. 73). Lillemyr viser til forskning når han sier at «læringen blir enda sterkere, mer integrert og enda mer personlig og effektiv, hvis opplevelser er en naturlig del av læringen». Denne opplevelsen mener Lillemyr kan være en bro mellom lek og læring (Lillemyr, 2019, s. 59). Elevers erfaringer og opplevelser «gir grunnlag for en aktiv, personlig og meningsfylt læring» poengterer

Lillemyr, og sier at det er nettopp leken som kan gi disse gode opplevelsene (Lillemyr, 2019, s. 59). Lek kan gi beskyttelse mot mislykking og farer, og gjør det umulige mulig hevder Olofsson (1993b, s. 57), og viser til at gjennom lek kan barn tørre å prøve ut ting de vanligvis ikke ville gjort, uten at det er noen fare, fordi det skjer i lek. Elevers lek gir gode erfaringer som fremmer barnas sosiale kompetanse. Leken kan ses som det motsatte av prestasjonskrav, når kompetanse kan utvikles gjennom leken (Lamer, 1997, s. 102). Mange sider av barns utvikling stimuleres gjennom lek, og i leken blir mye ufarliggjort. Mestringsterskelen blir lavere. Etersom barnet i lek er avslappet går innlæringen som en lek (Olofsson, 1993b, s. 46). Den sosiale kompetansen er også nevnt spesifikt i overordnet del av læreplanverket: «Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen» (Prinsipper for læring, utvikling og danning, Utdanningsdirektoratet, 2017). Videre poengteres det:

*Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene. Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand (Prinsipper for læring, utvikling og danning, Utdanningsdirektoratet, 2017).*

Dette sitatet er inntatt i mange av aspektene barn lærer og erfarer gjennom lek. Både Olofsson (1993a, s. 160) Skram (2016, s. 60 - 71), Lillemyr (1999, s. 51) og Vatne (2006, s. 55) løfter disse kompetansene frem som viktige.

Johansson og Samuelsson mener at vi kan snakke om et «relasjonelt syn på læring, der barnets tidligere erfaringer har betydning for hva det lærer» (Johansson & Pramling Samuelsson, 2009, s. 23). Når barn leker, for eksempel familie, vil gjerne leken preges av en form for imitasjon fra noe de har sett, lekt før eller opplevd. De leker ut opplevelser de har hatt i løpet av dagen, og bearbejder inntrykk. Når læreren er en god rollemodell og en aktiv lyttende voksen som deltar i elevers lek, kan læreren bidra til økt sosial kompetanse og evne til konfliktløsning.

## **2.8 Lek for tilpasset opplæring**

Opplæringsloven understreker at elevene har krav på tilpasset undervisning, og at det skal være utfra elevenes forutsetninger (Opplæringslova, 1998b). Med utgangspunkt i et sosiokulturelt læringssyn forstår jeg dette dithen at undervisningen skal legges på det utviklingsnivået elevene befinner seg, slik at de opplever mestring og kan strekke seg etter mer kunnskap. Elevene skal ikke

bare lære, de skal også selv motiveres for å engasjere seg i egen læreprosess (Skram, 2016, s. 71). Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 153) hevder at «tilpasset undervisning er nøkkelen til indre motivasjon». Lek kan sies å være en sterk motivasjonsfaktor for elevene, spesielt i begynneropplæringen. En amerikansk studie har sett på hvordan lek og læring kan gå hånd i hånd. Her blir lek brukt som inngangsport til all læring i klasserommet. Det er klosser som inviterer til addisjon og subtraksjon og rommet er innredet med lekekroker. Elevene tilbys forskjellige artefakter som innbyr til eksplorerende læring. Fagene er virkelighetsnære og knyttet opp mot hverdagslige aktiviteter, slik som at de selv må finne ut hvilke artefakter som eventuelt trengs (Perlmutter & Burell, 1995, s. 17). Bert van Oers oppsummerer hvordan spesielt matematikkfaget kan gjøres virkelighetsnært, og hvordan det knyttes opp mot hverdagslige aktiviteter:

*I skolen er barn involvert i rolleleker. Med blant annet å leke supermarket, museum, jernbanestasjon, reisebyrå, postkontor, bygningsarbeider og så videre. I sammenheng med disse aktivitetene i rolleleken møter de små barna problemer og oppgaver som de kan prøve å løse med tilgjengelige midler. Når læreren anerkjenner barnas spontane handlinger, kan læreren legge et grunnlag for begynnelsen av matematisk tenkning (Oers, 2010, s. 29 min oversettelse).*

I likhet med Perlmutter og Burell (1995) knytter van Oers (2010) faglig læring til hverdagslige aktiviteter. Eik, Karlsen og Solstad trekker leken inn i flere fag, og viser til at lek kan brukes til tekstproduksjon. De hevder at en erfaren leser må være med på leken når de tomme plassene i teksten skal fylles (Eik et al., 2007, s. 79). Becher og Høyland støtter denne tilnærmingen til læring som den amerikanske studien har tatt for når de sier: «Rom som inspirerer til lek, er gjerne rike på ulike sanseopplevelser, de stimulerer fantasien og innbyr til utforskning» (Becher & Høyland, 2019, s. 77). Videre tar de til orde for elevaktive læringsformer hvor elevene selv får utforske, både alene og sammen med andre (Becher & Høyland, 2019, s. 71). Ved å bruke leken, og slike aktiviteter der elevene selv bidrar aktivt som inngangsport til læringen, vil elevene kunne strekke seg etter mer kunnskap. Det vil kunne hjelpe elevene i å utvikle en utholdenhet som hjelper dem til å stå i oppgavene og ikke gi opp for fort, noe som er helt i tråd med fagfornyelsen (Perlmutter & Burell, 1995, s. 20; Utdanningsdirektoratet, 2017). I et slikt klasserom kan det late til å være stor takhøyde; det er et sted hvor elevene er trygge, hvor de trives og jobber sammen i lærende omgivelser. Oppgavene elevene får er åpne og rike, de legger opp til at elevene selv skal finne løsningene og de bidrar til at elevene utvikler en utholdenhet for videre læring i livet. Elevene oppnår å se sammenhenger mellom lek og læring (Perlmutter & Burell, 1995, s. 18). Når elevene får arbeide i et

slikt livlig, spennende læringsmiljø hvor de observeres som både lekende og arbeidende, blir grensene mellom undervisning og lek diffuse og utvasket (Perlmutter & Burell, 1995, s. 14). Jeg tolker denne studiens resultater dithen at lek og læring kan gå hånd i hånd, noe som støttes av Becher og Høyland (2019, s. 75) som fremholder at lek og læring til tider er vanskelig å skille, men henger tatt sammen. Leken kan sies å bidra til undring, samarbeid, utforskning og kreativitet.

NOU2015:8 trekker fram lek som et aspekt i å kunne utvikle kreativitet, sammen med blant annet nysgjerrighet og utholdenhet (NOU 2015: 8, s. 31). Under definisjonen av kreativitet ligger delkompetansen «fantasifull», hvor det legges vekt på at barn trenger leken for å utforske muligheter, gjøre koblinger og å utvikle intuisjon (NOU 2015: 8, s. 31). Dette kan bety at dersom elevene får bruke leken, vil de kunne se sammenhenger mellom lek og læringsutbytte, og ikke minst utvikle en god sosial kompetanse. Lillejord, Børte og Nesje fant i sin forskningskartlegging at barna lærer mer når de får leke og blir veiledet av voksne, enn om de «blir plassert i en formell voksendominert læringsituasjon» (Lillejord et al., 2018, s. 13). Dersom lærerne bruker for eksempel sjukehuslek kan det legges til rette for at elever kan ta i bruk skriften på det stadiet de er i skriveutviklinga mener Håland (2020, s. 3).

En lærer som tilpasser undervisningen sin på en god måte er opptatt av å «fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet» (Prinsipper for læring, utvikling og danning, Utdanningsdirektoratet, 2017), og dette grunnlaget må legges i begynneropplæringen. Forskningen til Becher (2018, s. 73) viser til at selv om klasserommet er innredet for en sosial struktur med stasjoner eller grupper, er det lite samhandling, samarbeid og dialog mellom elevene. Vanlige norske klasserom er innredet med stoler og pulter til hver enkelt elev, og dette atferdsregulerende mønsteret er vanskelig å bryte hevder Becher (2018, s. 78). I følge Becher (2018, s. 78-79) krever det sannsynligvis stor tro på eget pedagogisk ståsted, egen kompetanse og mye erfaring å bryte dette mønsteret i klasserommet. Dersom lærerne tror på egen pedagogisk kompetanse, bruker handlingsrommet, og tilpasser etter rammefaktorene en har tilgjengelig, kan ethvert klasserom innby til en lekende tilnærming til læring - en form for tilpasset opplæring.

## **2.9 Lekens betydning for en barnekropp i vekst**

Barn er små mennesker i utvikling, det prikker i kroppen når de har sittet stille lenge. Det kribler i bena, og det blir vanskelig å holde seg i ro. Kristvik (1920) hevder at å tvinge barn til å sitte stille kan skade dem for livet. Han beskriver trangen til bevegelse slik:



*Barna gjev gjerne heilt etter for denne trongen, det er som det kitlar i dei etter å hoppe og danse, svinge med armane og bråke alt dei orkar. Mest aldri kan dei sitje i ro. Tvinger ein dei til å sitje still noko lenge, kjenner dei det som den fælaste pine. (Kristvik, 1920, s. 26)*

Selv om dette sitatet fra Kristvik er hentet helt fra 1920-tallet er barn fortsatt barn når vi nå skriver 2022. Vi vet at barn har en iboende trang for lek og bevegelse, selv etter at de har begynt på skolen. Vingdal støtter Kristvik når hun sier: «Barnekroppen er konstruert for aktivitet, og ikkje for å sitte stille lenge om gongen» (Vingdal, 2018, s. 39). Videre poengterer hun at inaktivitet og stillesitting kan føre til skjelettplager, og at «fysisk aktivitet styrker skjelettet» (Vingdal, 2018, s. 39). For mange barn kan det å måtte sitte stille over for lang tid utfordre konsentrasjonen for skolearbeidet, og konsekvensene kan være store for både eleven og læringsmiljøet i klasserommet. Rapporten «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» viser til at elevenes fysiske aktivitet i skoletiden har god effekt på både den fysiske helsen, læringsmiljøet og faglige resultater (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 29). Men, med alle kompetansemålene som læreren vet at elevene skal igjennom, kan det fort skje at lærers fokus på faglig læring går utover elevers muligheter for lek. Målet blir å nå så mange kompetansemål som mulig, og elevene blir objekter i stedet for subjekter i egen opplæring (Becher, 2018, s. 58). Becher og Høylands (2019, s. 72) studie viser til at norske klasserom er innredet for stillesitting med lite muligheter og handlingsrom for lek og aktiviteter. Alt tatt i betraktning innbyr de til en instrumentell pedagogikk som «glemmer» skolens overordnede formål (Becher, 2018, s. 58). Konklusjonen er at klasserommet ikke er tilpasset skolestarteren, eller begynneropplæringen, og at kunnskapen om at elevene trenger variasjon og bevegelse, og muligheter for aktiviteter og lek er svekket (Becher, 2018, s. 85-86).

*Den kroppsfenomenologiske forståelsen av barnet som lærende kropp får konsekvenser for hvordan vi organiserer og legger opp den pedagogiske virksomheten i skolen, særlig med hensyn til det fysiske miljø, men også med tanke på arbeidsmåter generelt. Dette representerer en utfordring i dagens skole, der mye tyder på at klasserommene gir for lite rom for fysisk bevegelse og læring og med hele kroppen (Palm et al., 2018, s. 25).*

Dette sitatet til Palm, Becher og Michaelsen (2018) kan sees i sammenheng med den tidligere forskningen til Becher (2018) og Becher og Høyland (2019) hvor den helhetlige forståelsen på læring går på akkord med kunnskapen om barns vekst og utvikling. Det uttrykkes en bekymring for at lekens plass i skolen blir presset ut til fordel for teoritung undervisning som krever at elevene

sitter stille i regulerte og passive aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 27). Lillejord, Børte og Nesje tar til orde for at «elever som får være aktive og ta egne initiativ, opplever læringen som mer meningsfull» (Lillejord et al., 2018, s. 20). Dagens klasserom og undervisning kan dermed sies å ikke være tilpasset elevene i begynneropplæringen, og deres behov for aktivitet, lek og bevegelse.

## 2.10 Lærerens lekekompetanse

Som voksne mennesker tenker vi kanskje at lek og læring er adskilt, men det trenger det ikke å være. Vi har lett for å glemme at voksne også leker; mange voksne spiller i teater, holder på med revy, liker brettspill og kort, og noen spiller på nettbrett, PC eller telefon. Noen kler seg ut og går på temafester og lignende. Alle leker av og til, og alle vet hvordan lek føles hevder Brian Sutton-Smith (1997, s. 1). «Lek er også de voksnes måte å beholde barnet i seg levende» skriver Olofsson i boken «Lekens verden» fra 1992, og selv om det kan virke som veldig lenge siden er det fortsatt meget aktuelt (Olofsson, 1993a, s. 163). Likevel er det slik at vi i stor grad synes å ha denne todelte tankegangen om lek og læring. Johansson og Pramling sier det slik: «Gjennom våre erfaringer er vi blitt oppdratt til en todelte tenkning der lek og læring blir mer og mer adskilt» (Johansson & Pramling Samuelsson, 2009, s. 19). Videre tar de opp at «for å forstå barns lek og læring utfra et helhetsperspektiv må vi gi avkall på den todelingen som baserer seg på at barns lek eller språkhandlinger enten representerer indre forestillinger eller står for fenomener i den ytre verden». Dette kan bety at vi må se leken og læringen utfra perspektivet om at de kan fungere som en helhet. Leken og læringen kan altså gå hånd i hånd og utfylle hverandre, men det krever at læreren også må ha kompetanse i lek. Dette kan imidlertid utfordre tankegangen til læreren, som må finne tilbake til lekenheten og delta i leken på barns premisser (Johansson & Pramling Samuelsson, 2009, s. 19). «En lekende pedagog må ha evne til innlevelse og dialog med barna, kunne møte barna der de står og selv være orienterte mot øyeblikket» konstaterer Eik, Karlsen og Solstad, når de beskriver lærerens egen lekekompetanse (Eik et al., 2007, s. 44). Brostrøm (2019) påpeker at lærerens rolle i leken også handler om å være en god rollemodell, som barna kan speile seg i (Brostrøm, 2019, s. 48). Det er viktig å delta i barns lek, og utstyre leken med varierende lekemateriell, for på den måten vil de «utvikle hjernen til å lære» hevder Sommer (2021). Det er viktig at vi lærere husker å ta vare på leken, og vår egen lekekompetanse og bevarer den, for å kunne gi elevene i begynneropplæringen lekbasert tilnærming til læringen.

## 3 Metode

### 3.1 Kapittelets oppbygging

Metodekapittelet belyser fremgangsmåten jeg valgte for innhenting av empiri og prosessen frem mot målet, hvor jeg starter med en gjennomgang av vitenskapsteoretisk ståsted. Kapittel 2.3 tar for seg det kvalitative forskningsdesignet hvor intervju som forskningsmetode blir beskrevet. Neste delkapittel inneholder min fremgangsmåte for innhenting av aktuelle informanter, utarbeiding av intervjuguide med et henblikk på pilotering av intervjuet og analyseprosess. Kapittel 2.5 vurderer studiens troverdighet og gyldighet, samt praktiske og etiske vurderinger, før metodekapittelet rundes av med en grundig gjennomgang av analysen.

### 3.2 Vitenskapsteoretisk ståsted

Jeg vil først, med bakgrunn i et vitenskapsteoretisk perspektiv, beskrive hvor min studie kan plasseres. Min studie tar for seg lærernes erfaringer og konstruksjon av kunnskap. Med bakgrunn i en forståelse av at «virkeligheten konstrueres sammen med andre, noe som gir opphav til betegnelsen sosialkonstruktivism», (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50), vil min studie kunne posisjonere seg her. Videre innunder sosialkonstruktivismen finner vi det fenomenologiske perspektivet, definert slik i pedagogisk ordbok: «Den grunnholdningen i samfunnsvitenskapen at det viktigste for menneskets oppfatning og atferd ikke er hvordan virkeligheten er objektivt sett, men hvordan individet selv opplever den, det vil si hvordan virkeligheten er subjektivt sett» (Bø & Helle, 2008, s. 82). Fenomenologien tar altså utgangspunkt i enkeltpersoners subjektive opplevelser, og individets forsøk på å oppnå forståelse og mening i erfaringene sine (Thagaard, 2018, s. 36). Så, sagt på en annen måte, vår forståelse av virkeligheten, vil da være en oppfatning av «samme virkelighet», men ikke virkeligheten i seg selv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Som forsker kan jeg altså ikke ta på meg helt objektive briller. Jeg kan aldri klare å være helt nøytral ettersom min egen forforståelse alltid vil påvirke mine framtidige forståelser. Ved å studere informantenes utsagn om egne erfaringer og derfra åpne for nye forståelser og tolke disse i lys av teori, vil studien kunne åpne for nye erkjennelser.

### 3.3 Et kvalitativt forskningsdesign med intervju som metode

Min studie, ved hjelp av problemstillingen og forskningsspørsmålene, la seg best besvare ved gjennom en kvalitativ metode. En kvalitativ orientert metode har som mål å fange opp det som ikke lar seg tallfeste eller måle, og gir forskeren mulighet til å gå i dybden og ha en nærhet til det feltet det forskes på (Dalland, 2012, s. 113). Silverman mener at de kvalitative tilnærmingenes styrker «er at vi kan studere fenomener som det er vanskelig å få tilgang til ved andre metoder» (Silverman i Thagaard, 2018, s. 12). Mitt forskningsprosjekt tar utgangspunkt i lærernes erfaringer og jeg forsøker å oppnå en forståelse for den enkelte informants erfaring (Thagaard, 2018, s. 36). Intensjonen er å utvikle ny kunnskap knyttet til en bestemt tematikk, der jeg bruker problemstillingen som utgangspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117).

Som nevnt er det lærernes erfaringer jeg ønsker å forske på, og for at jeg skal kunne skape en nærhet til mine informanter ble det naturlig å velge intervju som metode. Jeg anvender derfor det semistrukturerte intervjuet, som legger opp til en mer samtalebasert intervjuform. Kvarv (2021, s. 165) viser til at kvalitative metoder «inviterer til dybdeundersøkelser» og gir oss en nærhet til forskningsobjektene som vi ikke får ved å bruke kvantitativ metode. Et annet aspekt, som er vel så viktig ved det kvalitative forskningsdesignet er at fremstillingen av studien tar sikte på å formidle forståelse (Dalland, 2012, s. 113). Og det er nettopp forståelse jeg ønsker å fremme med min studie, forståelsen for lærerens erfaringer med lek i begynneropplæringen. Som Vilhelm Aubert til stadighet blir sitert på: metoden er framgangsmåten eller middelet til å løse problemet og komme frem til ny kunnskap (Dalland, 2012, s. 111). Så for å besvare problemstillingen: *Hvordan erfarer lærere i begynneropplæringen at lek kan bidra til elevers læring?* ble det naturlig å ta utgangspunkt i et kvalitativt forskningsdesign. Et slikt forskningsdesign, med intervjusamtaler, kan bidra til at vi utvikler en forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer over sin situasjon; herunder læreres erfaringer med lek som bidrar til elevers læring (Thagaard, 2018, s. 11). I «Masteroppgaven i GLU» omtales denne metoden for eksplorerende forskning, og det legges vekt på at en ved bruk av kvalitativ metode samler inn «rik og detaljert informasjon for å fange det man ikke har klare rammer for å forstå, før man undersøker det» (Høgheim, 2020, s. 129).

Intervju som metode hjalp meg med å skaffe til veie lærerens erfaringer med, og forståelse av lekens betydning. Ved å bruke det semistrukturerte intervjuet la jeg opp til en mer samtalebasert intervjuform som åpnet for oppfølgingsspørsmål. Slike oppfølgingsspørsmål hadde jeg også forberedt. Høgheim sier dette om det semistrukturerte intervjuet: «Det er en form for samtale der forsker har et overordnet mål for intervjuet som er likt for alle subjektene» (Høgheim, 2020, s. 131).

Selv om jeg hadde et overordnet mål var jeg også forberedt på at informantene ville kunne dreie samtalen inn på andre temaer, noe som er helt naturlig i en slik prosess (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Jeg hadde i utgangspunktet tenkt at alle intervjuene skulle legges til informantens trygge omgivelser, som for eksempel hans arbeidsplass. Men, med en pågående pandemi med mye smitte i samfunnet ble det å bruke internett løsningen på de aller fleste intervjuene, med unntak av ett intervju som foregikk i par. I samråd med informantene ble vi enige om å bruke internettkanalen Teams, hvor jeg brukte en båndopptaker til å fange opp lyden. Informantene ga inntrykk for at Teams fungerte greit, og at dette var den tryggeste måte å gjennomføre på, med tanke på smitten. Å bruke internett løste også opp i utfordringer noen av informantene hadde, for eksempel tilgang til egnet møtested. Det ble enklere for den enkelte å velge, enten å sitte på arbeidsplassen sin, eller å gjennomføre hjemmefra. Thagaard sier dette om å bruke internett: «Synkrone intervjuer har flest likhetstrekk med ansikt til ansikt intervjuer fordi synkroniseringen gir muligheter for direkte respons og spontan interaksjon mellom intervjuperson og forsker». Alle lærerne har vært vant til å bruke Teamskanalen til både møtevirksomhet, undervisning, utviklingssamtaler og foreldremøter under pandemien.

Intervjuet i par ble gjennomført på informantenes arbeidsplass, med god avstand mellom deltakerne. Dette intervjuet kunne kanskje kvalifisere til å bli benevnt som fokusgruppeintervju, eller gruppeintervju, men slik det fortonet seg vil jeg ikke kunne betegne det som det. Et gruppeintervju består av å intervju flere personer samtidig, hvor målet kan være å undersøke hva en gruppe mennesker mener om et tema (Høgheim, 2020, s. 132). Postholm og Jacobsen (2018) beskriver fokusgruppeintervjuet med at det er mellom seks og ti deltakere, hvor det diskuteres spesifikke temaer. Min gruppe bestod av kun to personer, et lærerpar som arbeider i tospann, derfor velger jeg, som nevnt, å se bort fra benevnelsen fokusgruppeintervju, eller gruppeintervju (Thagaard, 2018, s. 110).

### **3.4 Utvalg av informanter, intervjuguide og intervjuprosessen**

#### **3.4.1 Utvelgelse av informanter**

Å finne frem til informanter og gjøre et utvalg var en interessant prosedyre etter at problemstillingen var klar: «*hvordan erfarer lærere i begynneropplæringen at lek kan bidra til elevers læring?*». Den mest naturlige innfallsvinkelen måtte bli et strategisk utvalg. «Strategisk utvalg er basert på at vi systematisk velger personer eller enheter som har egenskaper eller

kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen» (Thagaard, 2018, s. 54).

Informantene ble valgt med bakgrunn i at de hadde kunnskap og erfaringer innenfor feltet jeg skulle undersøke. Jeg tok derfor for meg en rekke barneskolers hjemmesider, fant frem til lærere som jobber i begynneropplæringen, og tok kontakt med fem potensielle informanter. Noen av informantene svarte raskt, mens andre måtte jeg kontakte via andre kanaler og e-postadresser. En person takket pent nei, en annen person unnlot å svare, mens tre takket ja med det samme. Disse viste interesse for prosjektet mitt. Nå hadde jeg tre informanter, mens målet mitt var å skaffe til veie fem. Ettersom noen takket høflig nei til forespørselen om å stille til intervju måtte jeg fravike egne prinsipper om at jeg ikke skulle ha noe kjennskap til informantene jeg ville intervju.

Av utdanningsbakgrunn har tre av informantene mine fireårig lærerutdanning. To av lærerne har tidligere forholdt seg til LK06, mens én informant har jobbet sytten år i barnehage. Hen har nå jobbet to år som lærer. Den fjerde informanten har fireårig lærerutdannelse, og har i senere tid tatt master i skjønnlitteratur. Alle informantene underviser i samtlige fag i begynneropplæringen.

### 3.4.2 Forberedelsen av intervjuguiden

Arbeidet med å utarbeide intervjuguiden var en ganske lang prosess. Jeg tok i betraktning alt jeg har lurt på vedrørende leken og dens betydning for barn i begynneropplæringen, før jeg etter hvert innså at jeg måtte få frem lærerens erfaringer og ekspertise. Følgelig begynte det omfattende arbeidet med å velge ut spørsmål som kunne gi meg kunnskap om nettopp disse erfaringene. Det er inspirerende å skulle intervju en person, en lærer, en pedagog med masse erfaring og kompetanse i ryggsekken. Det ble derfor svært viktig for meg å stille gode og åpne spørsmål, for å få svar på den overordnede problemstillingen «*Hvordan erfarer lærere i begynneropplæringen at lek kan bidra til elevers læring?*». Jeg utarbeidet først en intervjuguide med fire innledende spørsmål og tre hovedspørsmål, med muligheter for oppfølgings- og utdypende spørsmål. Den endelige intervjuguiden endte med sju hovedspørsmål med ni underkategorier (vedlegg 1). Denne guiden fungerte som en huskeliste for meg selv til hvert intervju (Dalland, 2012, s. 167). Først av alt innledet jeg intervjuguiden, og informasjonsskrivet med samtykkeerklæringen, med å takke for at informanten ville ta seg tid til dele sine erfaringer, før jeg minnet om at jeg skulle ta opptak av samtalen. Jeg vektla begrepet «*samtale*» for å ufarliggjøre intervjuseansen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). Deretter fortalte jeg om hvordan jeg ville ivareta opptaket og transkripsjonene, og framgangsmåten for å anonymisere deltakerne. Til sist i intervjuguiden, informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen minnet jeg på at de hadde anledning til å trekke seg fra hele prosjektet dersom det var ønskelig. Alle informantene fikk i forkant av intervjuet en tilpasset intervjuguide, uten all informasjonen som var

ment for min egen påminnelse, slik at de hadde muligheten til å forberede seg. I denne guiden var det kun lagt ved hovedspørsmålene (vedlegg 2).

### 3.4.3 Kvalitetssikring ved hjelp av pilotintervju

Det var viktig for meg at intervjuene skulle foregå i noenlunde samme struktur, for slik å skape reliabilitet og kvalitet over arbeidet. Jeg gjennomførte tre pilotintervjuer for å kvalitetssikre spørsmålene mine og gjøre de endringene som var nødvendige. Pilotering kan sies å være en «forundersøkelse» for å prøve ut de instrumenter som skal brukes, og hvordan en selv opptrer i forskerrollen (Høgheim, 2020, s. 165). En slik utprøving av intervjuet og intervjusituasjonen gjorde meg i stand til å se om noen spørsmål ikke var åpne nok, eller ikke ville gi tilstrekkelig med datamateriale å analysere. Dette blir løftet frem som et innspill fra antologien «Master i norsk – metodeboka»: «Du bør både øve på å få opptaksutstyret til å fungere og øve på å stille spørsmålene fra intervjuguiden din» (Neteland & Aa, 2020, s. 61). Testen var også til hjelp for å luke ut uklårheter, som jeg kanskje hadde sett meg litt blind på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 183).

Det første pilotintervjuet ble gjennomført med en medstudent som hadde sagt seg villig til å stille opp. Som tidligere nevnt, hadde den første intervjuguiden fire innledende spørsmål og tre hovedspørsmål med muligheter for utdypende oppfølgingsspørsmål. Det viste seg etter gjennomføringen av det første pilotintervjuet at disse spørsmålene ikke ville gi meg nok datamateriale for videre analyse. Min medstudent sa seg villig til å drøfte disse spørsmålene med meg, slik at jeg kunne føye til flere spørsmål som rettet seg enda mer direkte mot selve problemstillingen som handlet om hvordan lærernes erfaringer av lekens betydning for elevens læring. Mitt neste pilotintervju ble gjennomført med en lærer som jobber i begynneropplæringen, men som ikke kunne stille som informant da vi er i familie. Nå hadde jeg utarbeidet noen flere spørsmål, men disse var av åpen karakter for ikke å legge noen føringer for hvilke svar jeg ville få. Det siste testintervjuet ble gjennomført med en annen medstudent, som også jobber i begynneropplæringen selv, og etter denne utprøvingen sa jeg meg fornøyd med intervjuguiden.

### 3.4.4 Gjennomføring av intervjuene

For å skape et tillitsforhold til informantene hadde jeg noen helt generelle spørsmål til å begynne med, slik som utdanningsbakgrunn, hvor mange år de hadde arbeidet som lærer og hvilke fag de underviste i. Herunder fikk vi etablert god kontakt. Jeg fortalte litt om prosjektet og informerte om

både min og deres taushetsplikt. Lærernes taushetsplikt, den de innehar på arbeidsplassen sin, er like viktig selv i en intervjuprosess – selv om jeg som forsker også har taushetsplikt. Av hensyn til personvernet for både elever, foresatte og kolleger, er det viktig å være seg sitt ansvar bevisst med tanke på nettopp taushetsplikten. Videre informerte jeg om personvernet, og hvordan jeg har ivaretatt dette, før vi kom i gang med selve intervjuet. Det semistrukturerte intervjuet ble, som nevnt, valgt for å legge til rette for en mer løs struktur på samtalen med informantene. «Jo åpnere intervjusituasjonen er, desto større er sjansen for å få spontane, levende og uventede svar» (Dalland, 2012, s. 167). Det var nettopp de spontane svarene jeg ønsket, og jeg erfarte at vi hadde en fin og åpen samtale i alle intervjuene. Det var tydelig at temaet var engasjerende for informantene, noe som gjorde selve situasjonen veldig interessant, også for meg. Alle informantene hadde mange erfaringer med leken i begynneropplæringen. Selve intervjuguiden la opp til stor grad av fleksibilitet og spørsmålene trengte nødvendigvis ikke å komme i rekkefølge. Det var mer naturlig å følge opp det informantene sa rundt temaet, og derfra be om utdypende svar, eller følge opp med et spørsmål for å dra intervjuet videre. Dette ga meg gode muligheter til å stille åpne og gode oppfølgingsspørsmål, og på den måten få et godt datamateriale å analysere. Jeg tok også i bruk prober, for å skape flyt i samtalen (Thagaard, 2018, s. 96). Prober kan være alt fra små kommentarer, til spørsmål eller respons som «ja ...» «mmm ...» og lignende for å oppmuntre informantene til å eventuelt utbrodere eller til å føre samtalen videre til tema i intervjuet (Thagaard, 2018, s. 96). Jeg erfarte at selve intervjuprosessen ga rom for fleksibilitet, den bar preg av å være dialogbasert og ga muligheter for justeringer underveis (Kvarv, 2021, s. 165). Som Thagaard (2018, s. 53) sier: Gjennom intervjuet fikk jeg kjennskap til hvordan informantene opplevde og forsto sine opplevelser og seg selv.

Informantene jeg har intervjuet jobber henholdsvis på første- og andretrinn. To av dem har jobbet litt på fjerde trinn og mellomtrinnet, men de har hovedvekten av erfaring fra begynneropplæringen. Spennet i erfaring med begynneropplæringen for informantene gikk fra to til sytten år. «Selma» har fjorten års erfaring med de yngste i skolen, mens «Sara» har to år. «Sara» har også bakgrunn som førskolelærer, og har jobbet som det i sytten år, før hun valgte å utdanne seg til lærer. «Oda» har jobbet i begynneropplæringen siden hun var nyutdannet i 2004, mens «Turid» og «Trine» har henholdsvis elleve og seksten år bak seg i begynneropplæringen.

De tre første intervjuene ble gjennomført på nett, en til en, via kanalen Teams. Felles for intervjuene gjennomført på nett var at det var vanskelig å lese alt kroppsspråket. Det er utfordrende å «lese» gjennom skjermen, og spesielt når det som synes best er deler av overkroppen. Jeg kan for



eksempel ha gått glipp av betydningsfull gestikulering (Høgheim, 2020, s. 132). . Alle intervjuene regnes i tid uten innledende samtaler, da disse ikke ble med på opptakene. De to første intervjuene tok rett i underkant av 20 minutter. Intervju tre tok omkring 45 minutter, mens det siste varte i overkant av én time.

Informant én virket trygg i rollen, hun holdt god blikk-kontakt og smilte til stadighet. Hun ga inntrykk av å være opptatt av leken, med sine utfyllende betraktninger underveis i intervjuet. Informanten refererer til leken som et «*hjertebarn*», og at hun er glad for at leken fortsatt er viktig i begynneropplæringen. Under dette intervjuet gikk samtalen om lek - som en lek. Jeg hadde kun intervjuguiden liggende foran meg som huskeliste, og kikket bare sporadisk på den. Informanten delte villig sine erfaringer om lek, og hvordan hennes undervisning er preget av leken.

Informant to virket også interessert og åpen, med mange smil og god latter. Hun virket til å ha samme oppfatning som informant én når det kom til lekens betydning for elevers læring. Denne informanten snakket også veldig lett om temaet, og intervjuguiden fungerte kun som en guide. Det var flere av temaene informanten selv brakte på bane, blant annet om leken kan tjene som hjelp til tverrfaglige formål.

Det tredje intervjuet var det som inneholdt mest utenomsnakk, og kanskje det som ga meg flest utfordringer i forhold til det å skulle føre intervjuet videre og i havn. Selve intervjuet tok tett opptil 45 minutter. Denne informanten var også åpen, og viste det gjennom smil, men ga uttrykk for at lek var vanskelig å snakke om. Hun spurte for eksempel underveis i intervjuet «*hva er lek liksom?*» og sa hun husket jo at de hadde hatt mye om lek i utdanningen, men at hun synes det var vanskelig – «*Men vi driver jo med lek hele tiden da*». Dette intervjuet bekreftet det tidligere forskning sier om at lek er et begrep det er vanskelig å definere.

I og med jeg strevde litt med å skaffe til veie nok informanter, ble det til at det siste intervjuet ble gjennomført i par. Dette intervjuet tok i overkant av en time. Disse lærerne jobber i tospann, og samarbeider nært om all undervisning. Dette intervjuet var litt annerledes enn de andre, med tanke på at det foregikk på informantenes arbeidsplass. Her kunne jeg lettere se og lese kroppsspråket enn hva jeg kunne med internettintervjuene (Dalland, 2012, s. 175). Begge informantene hadde et avslappet kroppsspråk, de satt tilbakeleent på stolene og smilte stadig. De utfylte hverandres svar ved hvert spørsmål, og kikket på hverandre underveis og spurte hverandre om de hadde glemt noe. Dette var også de eneste informantene som hadde noe å tilføye når vi var ferdige med å svare på

spørsmålene i intervjuguiden. Begge svarte utfyllende på alle spørsmål og utdypet sammen og utfylte hverandre på en god måte.

### 3.4.5 Transkripsjonene

I alle intervjuene ble det satt på opptak først etter at den innledende samtalen var over. Den innledende delen av samtalen hadde til hensikt at vi skulle bli bedre kjent med hverandre. På den måten ble det kortere opptakssekvenser, uten særlig utenomsnakk. Dette var til stor hjelp under transkriberingen, og jeg fikk et datamateriale tettpakket med relevant empiri. Sett fra en annen side kan jeg også ha mistet muligheten til å vurdere hvordan jeg møtte informantene mine, når jeg valgte å sette på opptaket så sent. Jeg startet transkriberingen etter å ha gjennomført intervju nummer to. Etter dette valgte jeg å skrive ut intervjuene umiddelbart etter gjennomføring, mens jeg hadde det friskt i minne og på den måten kunne bevare det best mulig (Dalland, 2012, s. 179). Alle transkripsjonene er så nært opptil til materialet som mulig, med blant annet det muntlige språket, andre ordlyder og uttrykk (Høgheim, 2020, s. 133). Det ble totalt 38 sider med transkripsjoner.

## 3.5 Studiens troverdighet og forskningsetiske hensyn

En studies troverdighet, eller reliabilitet, handler om hvordan jeg som forsker handler pålitelig i min redegjørelse i utviklingen av datamateriale (Thagaard, 2018, s. 181). Det ble derfor viktig for meg å reflektere på en slik måte at troverdigheten i materialet skinner igjennom (Thagaard, 2018, s. 188). Dette gjør jeg ved å beskrive alle ledd i prosessen på en nøyaktig og sannferdig måte (Silverman, 2013, s. 54). Det er også mange etiske prinsipper det skal tas høyde for i en forskningsprosess, og videre i dette delkapitlet skal jeg se nærmere på informert samtykke, personvern og meldeplikt.

En viktig faktor for meg var å unngå informanter jeg har personlig kjennskap til. Min første tanke var at det kunne komme til å skade troverdigheten ved selve forskningsprosessen, og slik gå utover gyldigheten av studien. Dette viste seg dessverre å bli en større utfordring enn først antatt, da noen av de forespurte informantene som kjent takket nei til å delta. Som ansatt lærervikar i mange skoler gjennom en god del år og som student i praksis ved flere skoler gjennom studiet ble det mange å velge bort. Dette gjorde at jeg måtte endre strategi. To av informantene er av den grunn tidligere kolleger. Selv om jeg skal bestrebe en nøytralitet i prosessen rundt intervjusituasjonen, vil både for forståelsen min og kjennskap til to av informantene kunne være med på å prege forskningsprosessen. Det blir dermed ekstra viktig å etterstrebe et objektivt blikk, og forholde meg

saklig til empirien (Dalland, 2012, s. 119). Ettersom jeg har foretatt et strategisk utvalg av informanter kan det bety at det er vanskelig å generalisere, da jeg ikke kan hevde at mine informanter representerer hele populasjonen (Neteland & Aa, 2020, s. 54). Jeg ønsker likevel, ved hjelp av teori, å utfordre min egen forforståelse og gjøre analyseprosessen så transparent som mulig. Denne prosessen vil komme frem ved bruk av informantenes sitater.

### 3.5.1 Forskningsetiske betraktninger

Når man skal forske på mennesker og menneskers erfaringer er det en del hensyn som må ivaretas. Informantene som deltar i prosjektet, skal til enhver tid behandles med respekt, det skal tas hensyn til «deres personlige integritet, sikkerhet og velferd» (NESH, 2021). Dette betyr i praksis at jeg alltid skal ha informantens beste i tankene, og tar veloverveide valg i hele prosessen. I og med at all empiri er anonymisert før jeg gjennomfører en tematisk analyse av datamaterialet er ikke deltakernes beskrivelser gjengitt slik at den enkelte informant kan kjennes igjen (Thagaard, 2018, s. 180).

Jeg har bakgrunn fra barneskolen, som både barne- og ungdomsarbeider, SFO-leder og lærervikar. Dette har naturlig nok preget mine valg gjennom utdanningsløpet mitt, men det har også hjulpet meg til å finne et tema som engasjerer meg i masteroppgaven. Jeg har derfor forsket i en kontekst som for meg er kjent, noe som kan problematisere tolkningen og analysen av empirien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 134). Det har derfor vært særlig viktig for meg å ha en åpen innstilling som kan gi meg noen nye forståelser.

Med tanke på hensynet til informantenes personvern er alt av informasjon lagret på en ekstern harddisk lastet ned fra USN. Jeg har også lastet ned en egen krypteringsapplikasjon, «Keka», slik at alt er kryptert og passordbeskyttet. Etter at informantene hadde takket ja til deltakelse, ble de oversendt et skriftlig informert samtykkeskjema som de skrev under og returnerte til meg (vedlegg 3). Informert samtykke er en av komponentene i prosessen og omhandler det å ta personvernet til den enkelte informant på alvor. Skjemaet jeg har brukt tar utgangspunkt i skjemaet som finnes på nettsiden til NSD (NSD, 2021). Samtykkeskjemaet inneholder forespørselen om å delta i forskningsprosjektet, hvor hver enkelt får informasjon om hva det innebærer å delta. Det begrunnes hvorfor jeg har valgt ut den enkelte informant, og det understrekes at det er frivillig å delta. Frivilligheten har jeg tydeliggjort også ved å understreke at informanten når som helst kan trekke sitt samtykke tilbake, uten noen form for konsekvenser. Dette samtykket, slik det fremstår på

nettsiden til forskningsetikk, tilsier at «deltakeren skal være informert om forskningens formål, metodene som benyttes og følgene ved deltakelse, og er helt fritt for ytre press som f.eks. betaling» (Forskningsetikk, 2021; Høgheim, 2020, s. 89). Personvernet er ivaretatt ved at det står eksplisitt hvor opplysningene vil oppbevares, at all informasjon anonymiseres, og at det er kun jeg som forsker som vil ha tilgang til all data. Av hensyn til personvernet har jeg også valgt å gi informantene fiktive navn. Jeg har valgt fiktive navn framfor koder av hensyn til leservennligheten. Mitt prosjekt var meldepliktig til NSD (vedlegg 4).

Det ble brukt opptak under intervjuene for å få til en best mulig dialog, uten forstyrrende elementer som skriving av svar. Jeg benyttet meg av en ekstern opptaker av merket Olympus 8GB, med USB-utgang som kunne kobles direkte til datamaskinen. Det var også mulig å laste ned en applikasjon fra USN som kunne brukes, men denne fungerte ikke adekvat med min telefon. Det ble derfor mer hensiktsmessig å gå til innkjøp av en egen opptaker til dette formålet. Neteland og Aa presiserer at ved å bruke opptak gis jeg «mulighet til å høre intervjuet flere ganger og til å gjengi nøyaktige sitat» (Neteland & Aa, 2020, s. 56). Det fikk jeg bekreftet. Det er flere fordeler ved bruk av opptak i en intervjuopprosess, blant annet det til å føre samtalen/intervjuet på en god og strukturert måte, og muligheten for å holde blikk-kontakt. Det vil gi et rikere datamateriale å analysere, enn om jeg hadde måttet notere det som ble sagt.

### 3.6 Tematisk analyse

I analysen ble det viktig å jobbe utfra hva transkripsjonene forteller, og tolke det i lys av teori. Like så grunnleggende var det å beherske å både analysere og tolke: «Det er en del av kvalitetskontrollen stadig å veksle mellom analyse og tolkning» (Dalland, 2012, s. 178). Kvarv refererer til Johansson når han sier at «tolkningsprosessen veksler mellom å betrakte helheten og delene, en prosess vi kaller *Den hermeneutiske sirkelen* (Kvarv, 2021, s. 149). Dette så jeg som svært nyttig og uunnværlig for meg i analysen av datamaterialet; å kunne gå inn og ut av materialet for å se både etter helheten og delene. Hvis jeg også knytter det opp mot hermeneutikken er det klart at jeg er opptatt av forholdet mellom teorien, informanten, og leseren (Kvarv, 2021, s. 148). Dalland tilskriver denne tolkningsprosessen som den hermeneutiske spiral, fremfor sirkel, da han mener at en sirkel gir en sluttet helhet, mens en spiral kun utvides og aldri tar slutt (Dalland, 2012, s. 58). Jeg erfarte det slik at ved å veksle mellom å lese helheten og delene, ga det meg mer og fler meningsbærende sammenhenger jeg kunne ta med meg i analyseprosessen. Selv om hermeneutikken opprinnelig var ment som verktøy til fortolkning av tekster, har hermeneutikken

vært en «viktig inspirasjonskilde for samfunnsvitenskapelige tilnærminger, hvor fortolkning har en sentral plass» (Thagaard, 2018, s. 37).

Jeg erfarte analyseprosessen som mer kompleks enn «bare» å velge tematisk analyse. Jeg måtte også velge mellom induktiv, deduktiv eller abduktiv tilnærming til empirien. «En induktiv analyse er en analyse av det som kan kalles for datagenererte kategorier, altså at det er data som er med på å avgjøre hvilke kategorier man bruker» (Høgheim, 2020, s. 207). En deduktiv metode er derimot satt opp med forhåndsbestemte kategorier, noe jeg er innom i intervjuguiden ved å bestemme temaer for intervjuet (Høgheim, 2020, s. 208). I følge Kvarv (2021, s. 27) er induktiv og deduktiv tilnærming som «rendyrkede slutningsprinsipper» heftet med for mange ulemper med det utfall at de fleste forskere ikke vil benytte seg av disse. Mellom induktiv og deduktiv tilnærming finner vi en blanding mellom disse to; abduktiv tilnærming (Høgheim, 2020, s. 209). Det var denne tilnærmingen jeg ønsket å benytte meg av, og det vises i mitt datamateriale ved at jeg leter etter segmenter eller deler som bryter med min egen forståelse. Den abduktive prosessen er en form for resonnering, som pendler mellom induktiv og deduktiv kategorisering (Høgheim, 2020, s. 209). Thagaard (2018, s. 184) støtter Høgheims utsagn når hun sier: «En abduktiv tilnærming innebærer at vi både utvikler teori på grunnlag av systematiske og dyptpløyende analyser, og at vi tolker data i lys av eksisterende teori». Postholm og Jacobsen mener at induktiv og deduktiv tilnærming kan beskrives som to ytterpunkter på en skala, og at en «pragmatisk tilnærming baserer seg på det som kan kalles abduksjon» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Denne studiens empiri drøftes i et bredt teoretisk rammeverk, som bidrar til å belyse problemstillingen «*Hvordan erfarer lærere i begynneropplæringen at lek kan bidra til elevers læring?*». Som forsker, med kjennskap til feltet jeg har forsket på, vil mine forforståelser bidra til å skape de dataene som samles inn. Dataene konstrueres altså i dialog med informantene, tidligere forskning, teori, egne faglige erfaringer, engasjement og eget kjennskap til feltet (Neteland & Aa, 2020, s. 32).

Tematisk analyse er en fleksibel metode, og gjennom sin teoretiske frihet er den et nyttig forskningsverktøy, som kan gi både rike og detaljerte data, men likevel en kompleks fremstilling av dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 5). En del av denne fleksibiliteten er at den lar meg som forsker bestemme temaer, så lenge jeg er konsekvent i valgene mine; dette kommer frem i redegjørelsen av funn i kapittel 5 (Braun & Clarke, 2006, s. 11). Videre sier Braun og Clarke (2006, s. 6) at en «tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre eller tema, og at et «tema er det som fanger opp noe viktig i dataene, i forhold til problemstillingen (Braun & Clarke, 2006, s. 10). Van Manen, sitert i Postholm og Jacobsen, sier at en tematisk analyse presenteres

under hermeneutisk fenomenologi, men at det er en kompleks og kreativ prosess (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 161). «Essensen i hermeneutikken er at man som forsker har en forforståelse av det man forsker på, og denne vil være med på å forme hvordan man skaper kunnskap gjennom analyse» (Høgheim, 2020, s. 169). Uansett vil altså min forforståelse være med på å avgjøre hvilke elementer som trekkes ut i analysen, selv om jeg forsøker å ta en så objektiv rolle som mulig. Den hermeneutiske tilnærmingen legger vekt på at det ikke finnes én egentlig sannhet, men at fenomener det forskes på, kan tolkes på flere måter (Thagaard, 2018, s. 37). I min studie vil det være mine tolkninger, bygget opp med hjelp av teori som ligger til grunn. Thagaard (2018, s. 37) skriver videre at «tolkningen av intervjuetekster kan ses som en dialog mellom forsker og tekst, hvor forskeren retter oppmerksomheten mot meningen teksten formidler. Og det er nettopp det jeg gjør, går i dialog med datamaterialet ved å lese transkripsjonene igjen og igjen, mens jeg gjenopplever intervjuene. Slik lesing og re-lesing kan bidra til at jeg kan dra ut mer og mer meningsbærende enheter som vil hjelpe meg i analysen. Dette presiseres i Neteland og Aa (2020, s. 43) slik: «Å ta fra hverandre den store helheten som datamateriale utgjør, granske de ulike delene av det for å finne ut hva de belyser og hvordan de kan forstås, for så å sette dem sammen igjen til en ny helhet».

Underveis i analysearbeidet utviklet jeg tre forskningsspørsmål. Disse sprang ut av datamaterialet, og hjalp meg i å avgrense i de videre analysene. De tre forskningsspørsmålene ble:

- 1: Hvilken betydning tillegges lek for elevenes læring?
- 2: Hvilke former for lek omtaler eller beskriver lærerne?
- 3: Hvilke muligheter og utfordringer erfarer lærerne når de skal tilrettelegge for lek i undervisningen?

Selve analysen består av flere faser. Disse går litt i hverandre og henger til dels sammen (Anker, 2021, s. 63). Likevel deles disse opp, for å skape en sammenheng mellom alt som skal gjøres i analyseprosessen. Johannesen (2018) beskriver analyseprosessen som en spørsmålsdrevet gjennomgang av data. For meg betød det at jeg måtte stille spørsmål, om og om igjen, til innsamlet empiri. Denne prosessen var ikke ferdig før jeg hadde fått svar på det jeg lurte på (Johannesen et al., 2018, s. 22). Videre fremhever Johannesen (2018) at dataene var gode dersom de svarte på spørsmålene som ble stilt, og at svaret er godt dersom det står til spørsmålene som er blitt stilt til dataene. I praksis forutsatte dette for meg at forskningsspørsmålene mine måtte være av slik art at de bidro til å svare på problemstillingen min.

Den tematiske analysen innebar at jeg så etter temaer i datamaterialet mitt. Tematiseringen hjalp meg å kategorisere og gruppere dataene, som igjen hjalp meg i forskningsprosessen mot svaret på problemstillingen (Johannessen et al., 2018, s. 279). Thagaard sier at «når vi utfører temaanalyser, retter vi oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet», og at formålet med en slik analyse er å gå i dybden på disse temaene (Thagaard, 2018, s. 171). Det er det jeg har gjort med det innsamlede datamaterialet, jeg har lest og kodet empirien før jeg har kategorisert de i forskjellige temaer. Som nevnt går en tematisk analyse stegvis, med litt overlapp mellom stegene, kanskje stegene også flyter litt i hverandre, noe som kan ses i sammenheng med den hermeneutiske spiral (Anker, 2021, s. 63). Jeg har tatt utgangspunkt i Ankers analysefaser når jeg presenterer mine analysefaser under (Anker, 2021, s. 63-101).

Den første fasen er forberedelsen. Her har jeg tenkt gjennom hva jeg ønsker å finne svar på, og hvordan jeg måtte gå frem for å finne disse svarene. Herunder transkriberte jeg alle opptak fra intervjuene, slik at datamaterialet ble til tekst, da «kvalitative data er nedtegnede erfaringer som beskrives best med ord» (Johannessen et al., 2018, s. 22). Jeg har gjort meg godt kjent med dataene ved å lese og re-lese dataene, for å få mer og mer tak i hva den enkelte informant har sagt. Aspektet ved å holde intervjuene friskt i minne er også vesentlig for forskningsprosessen. Braun og Clarke (2006, s. 16) anbefaler at man leser gjennom alle transkripsjonene en gang før man begynner å kategorisere, da mønstre i dataene vil dukke opp etter å lest gjennom. Anker (2021, s. 64) løfter frem betydningen av at analysen starter så fort arbeidet med studien er i gang, og oppfordrer til å skrive forskerlogg hvor alle tanker og ideer kan få fritt utløp gjennom studien. En slik loggbok, eller rettere sagt to slike loggbøker, har jeg hatt med meg gjennom dette året, hvor jeg har notert alt tenkelig som dukket opp. Av og til har det vært spørsmål til veileder, andre ganger tips og ideer, og noen ganger frustrasjoner til meg selv. Bøkene var, passende nok, inndelt i seksjoner. Seksjon én fikk inneholde ideer til innledningen med blant annet hvordan jeg ville bygge opp innledningskapitlet. Seksjon to ble satt av til teori. Her noterte jeg ned alt av teori jeg hadde kjennskap til, og brukte dette kapitlet flittig til å finne mer relevant teori til oppgaven. Resten av disse loggbøkene var satt av til metode, analyse, drøfting og avslutning. Herunder skrev jeg ned alt jeg kunne komme på, og disse bøkene har fulgt meg i tykt og tynt dette året.

Fase to var kodingen, kondenseringen og kategoriseringen (Anker, 2021, s. 73). Nå hadde jeg samlet dataene jeg mente var relevant for problemstillingen «*Hvordan erfarer lærere i begynneropplæringen at lek kan bidra til elevers læring?*». Kodeprosessen min har bestått av å markere teksten i forskjellige farger. Dette har hjulpet meg med å se sammenhengene mellom

dataene på en god måte. Jeg har også notert i margen, både for hånd og på PC. Alle transkripsjonene er skrevet ut, for at jeg skulle kunne skrive fritt på arkene. I kombinasjon har jeg også brukt kommentarfunksjonen på PC-en underveis i hele arbeidet. Det har hjulpet meg til å huske på forskjellige sitater og lignende, som jeg kan ha bruk for senere i arbeidet. Jeg har også brukt forskjellige tabeller hvor jeg har satt inn spørsmålene og svarene fra informantene. Det første utkastet til tabell ble fryktelig rotete og uoversiktlig, fordi jeg hadde satt inn absolutt alt av empiri. Jeg innså at jeg måtte kode materialet mitt på en bedre måte, og gikk derfor i gang med å lage en ny tabell, med en grundigere koding. Den nye tabellen ble delt inn i kategorier i stedet for å sette inn spørsmålene og svarene. For eksempel kategorien «muligheter og begrensninger med leken i klasserommet». Her tok jeg for meg alle markeringer og prøvde å trekke ut forskjellige kategorier jeg kunne plassere dataene i. I problemstillingen har jeg klargjort at jeg ønsker å undersøke hvordan lærerne erfarer at leken kan bidra til elevenes læring. Empirien har hjulpet meg videre med å utforme forskningsspørsmålene som utgjør analysen. Denne fasen har bestått av å re-kategorisere rådata, og snevre det inn til fastsatte tema som hjelper til å belyse problemstillingen min.

Fase tre har bestått av å skrive ut analysene (Anker, 2021, s. 83). I resultatkapittelet har jeg skrevet frem alle analysene, med informantenes utsagn, slik at det fremstår på en troverdig og sannferdig måte (Anker, 2021, s. 88). Braun og Clarke (2006, s. 23) fremholder viktigheten av at empirien skal skrives ut på en slik måte at leseren blir overbevist om verdien og gyldigheten av analysen min. «Det er viktig at analysen gir en kortfattet, sammenhengende, logisk, ikke-repeterende og interessant redegjørelse for historien dataene forteller» (Braun & Clarke, 2006, s. 23).

Det siste steget i denne analyseprosessen er drøftingen, eller diskusjonen, og den presenteres i diskusjonskapittelet.



## 4 Studiens funn

Arbeidet med å velge ut empiri som kunne gi noen svar på min problemstilling og mine forskningsspørsmål har vært tidkrevende. Alt fra å samle alt datamaterialet, til kodingen og systematiseringen i kategorier har til tider vært vanskelig. Denne studien har ikke kapasitet til å ta for seg alle aspekter som er kommet frem. Jeg har bestrebet meg på å lete etter empiri som kan svare på den overordnede problemstillingen «Hvordan erfarer lærere i begynneropplæringen at lek kan bidra til elevers læring?» ved hjelp av forskningsspørsmålene mine. Det er jeg som har valgt ut det jeg mener er relevant for denne studien, og jeg har forsøkt å yte materialet rettferdighet, ved å gjengi sitater så korrekt som mulig, uten at informantene skal gjenkjennes. For ordens skyld, og for leservennligheten har jeg gitt informantene pseudonymer; «Selma» fjorten år i begynneropplæringen, «Sara» førskolelærer i sytten år, lærer i begynneropplæringen i to år. «Oda» Lærer i begynneropplæringen i sytten år. «Turid og Trine» lærere i begynneropplæringen i henholdsvis elleve og seksten år. Intervjuene med informant en, to og tre var individuelle intervjuer, gjennomført via Teams, mens intervjuet med informant fire og fem foregikk på informantenes arbeidsplass med god avstand. Analysene mine har tatt utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene, som synliggjorde noen kategorier. Disse presenteres under sammen med forskningsspørsmålene.

1: Hvilken betydning tillegges lek for elevenes læring?

- Kategorier: Motivasjon for læring, sosial kompetanse og relasjonsbygging

2: Hvilke former for lek omtaler eller beskriver lærerne?

- Kategorier: Frilek, styrt lek og veiledet lek

3: Hvilke muligheter og utfordringer erfarer lærerne når de skal tilrettelegge for lek i undervisningen?

- Kategorier: Fagfornyelsen, tverrfaglighet, læringstrykk og tidspress

Jeg vil videre, ved hjelp av analysene relatert til forskningsspørsmålene mine, presentere studiens funn.

### 4.1 Hvilken betydning tillegges lek for elevenes læring?

Studios overordnede problemstilling tar for seg læreres erfaringer rundt hvordan lek kan bidra til elevers læring. Derfor ønsket jeg først å søke gjennom datamaterialet etter hvilken betydning leken

tillegges for elevenes læring. Alle informantene vektlegger lekens betydning for elevene, og en av informantene bruker begrepet «hjertebarn» for å understreke viktigheten. Lærernes erfaringer kunne sorteres under to kategorier. Den første kategorien tar for seg lekens betydning for elevenes motivasjon, mens den andre tar for seg lekens betydning for sosial kompetanse og relasjonsbygging. I den videre teksten vil disse kategoriene presenteres.

#### 4.1.1 Lekens betydning for elevenes motivasjon

Samtlige informanter trekker frem at leken gir elevene motivasjon for læring. Selma peker blant annet på at «det gir mer interesse for elevene dersom leken benyttes», hvilket bekreftes av Sara som mener at leken «motiverer ungene til å stå på og drive». Oda forteller at «lek er lystbetont» og «at det fører til økt læring», mens Turid og Trine sier det slik: «lek er kjempeviktig, de trenger lek for å mestre». Selma sammenlikner: «Altså, hvis jeg hadde sagt -nå skal vi skrive noe på norsk så er ikke interessen den samme som når de skal lage et skilt som skal henges opp på sjukehuset vårt». Sara ser også at leken byr på praktiske tilnærminger til læring:

*Det som er greia, er jo at dersom du klarer å dra inn mye læring i det praktiske er det mye mer motivasjon blant elevene. Og når elevene ser disse sammenhengene med lek og læring så er det så morsomt.*

Informantene synes å være enige i at leken er sentral for elevenes motivasjon for læring i begynneropplæringen. Det kommer tydelig frem at flere av informantene ser på leken som et «hjertebarn» og at de finner leken viktig. Under vektleggingen av elevenes læringsutbytte, knytter de lek og læring sammen til en helhet. Lek knyttes til motivasjon og faktorer som mestring, interesser og det lystbetonte. Det bidrar til læring i vid forstand.

#### 4.1.2 Lekens betydning for sosial kompetanse og relasjonsbygging

Den sosiale kompetansen elever kan utvikle gjennom lek, er også noe informantene trekker frem. Selma forteller blant annet at elevene kan lære seg å løse konflikter gjennom lek:

*Også ser jeg kanskje det viktigste av alt, den sosiale kompetansen – det å lære seg å løse den konflikten mens du er i den leken er vel så viktig som hva jeg som voksen kan hjelpe de med, selv om de kan trenge meg som veileder.*

Hun nevner også at barna tar mange beslutninger gjennom leken. Blant annet i rollelek når de fordeler rollene seg imellom, må elevene lære seg å regulere egne følelser og behov: «Og særlig i rolleleken; og hvordan de bestemmer rollene sine i leken, hvordan de finner ut at -oi her må vi jekke oss litt. De skjønner at det ikke alltid er én som kan bestemme». Sara peker videre på at den sosiale kompetansen henger tett sammen med psykisk helse og trivsel: «Har du det bra på skolen gir det en bra langsiktig effekt». Oda uttrykker en bekymring for at barn i dag er dårligere til å leke, og forteller at hun observerer at mange av elevene er i parallell-lek: «De vet nesten ikke helt hvordan de skal gjøre det. De har litt vanskelig for å kommunisere for hverandre hva de leker». Oda viser til at hun bruker lekpreget undervisning, og at den bidrar til utviklingen av sosial kompetanse: «Jeg tilpasser til mye lek i undervisningen, det er jo mye sosial kompetanse i lek». Turid og Trine understreker at leken er inkluderende og gir elevene verdifull lekekompetanse:

*Noen har jo mer erfaring enn andre med lek. Det har det vært noen som har vært mye inne, og kanskje ikke har søsken og sånne ting, så det kan gi de en litt vanskeligere start. Da har du mye å ta igjen, du skjønner ikke at – det å skjelele lekereglele er ikke alltid like lett. Det er jo noe du må lære deg til.*

Videre sier de at: «De lærer også det å ta hensyn til hverandre og inkludere hverandre i leken og ta andres perspektiv». Turid og Trine trekker også frem sin egen rolle i det sosiale samspillet, og det å være en observatør og veileder i leken:

*... den muligheten det gir til oss å være litt sånn innen høre- og synsvidde, men samtidig la de få litt frihet selv. Men, at vi kan være, og skal være tilgjengelige for å veilede der det kanskje er litt på «gæli» kurs. Slik får vi en fin mulighet til å få snakka med dem og tatt ting der og da, noe som gjør at de kanskje blir tryggere på hverandre og på sin rolle i gruppa. Og da trur jeg, hvis du på en måte er trygg og har det bra i det sosiale, så er du mer mottakelig for læring og altså.*

Sara trekker også frem det relasjonelle, både mellom lærer og elev, og mellom elev-elev: «Det sosiale i forhold til disse ungene; du har jo noen du gjerne knytter deg til først, men etter hvert bytter de også litt venner. Det observerer jeg i leken». Hun nevner også at leken kan ses som verktøy for relasjonsbyggingen og få de utrygge elevene til å ville bli på skolen: «Vi kan snu de

som ikke har lyst til å være her med lek, få myket de opp litt». Turid og Trine trekker paralleller mellom relasjonsbygging, faglig trykk og lek:

*Sitter du og gruer deg for friminuttet og ikke veit hva du skal gjøre eller om du har noen å være sammen med, så er det klart at for en unge så er det der tankene er. Det er viktig å bruke mye tid på å bli trygg i klassen sin først, før du kan gå i gang med begynneropplæringa.*

Sosial kompetanse og relasjonsbygging knyttes til trygghet, vennskap, konfliktløsning og trivsel. Lærerne gir videre uttrykk for at elevene utvikler sin sosiale kompetanse i lek, men også at deltakelse i lek fordrer en viss kompetanse.

## **4.2 Hvilke former for lek omtaler eller beskriver lærerne?**

Alle informantene beskriver både frilek, veiledet lek og lærerstyrt lek. Det er interessant å se hvordan informantene beskriver de forskjellige formene for lek. Lærernes beskrivelser av lek presenteres under.

### **4.2.1 Frilek**

Selma nevner begrepet frilek flere ganger gjennom intervjuet, og bruker frileken blant annet i stasjonsundervisningen: «Vi jobber mye med stasjonsundervisning, hvor den ene stasjonen kan være en type frilekstasjon». Videre forteller Selma at resten av frileken er forbeholdt friminuttene: «Ellers er friminutt-tida lagt til den spontane og frie leken, hvor de kan styre mest mulig sjøl». Sara referer til frilek som «bonus», og at hun legger opp til mye lek i undervisningen: «Er frileken god er det den som er i fokus». Hun legger også til at hun har leker liggende i klasserommet og at hun selv er «veldig glad i lek». Videre forteller Sara at hun dette året har kun gutter i klassen sin: «Jeg tenker litt annerledes nå når jeg har bare gutter i den nye 1. klassen; jeg legger til rette for mye lek». Oda uttrykker en bekymring for at ungene i dag ikke mestrer å leke, og nevner ikke begrepet frilek én gang under intervjuet: «Jeg syns unger i dag er dårligere til å leke. De vet nesten ikke helt hvordan de skal gjøre det. Det virker som om de har litt vanskeligheter med å kommunisere for hverandre hva de leker». Turid og Trine snakker varmt om frileken, og om hvor viktig den er for elevene i begynneropplæringen:

*De må få leke på egne premisser. De kan ikke bli styrt hele tida. For når de begynner på skolen er det en av de største forandringene i et barns liv. Overgangen fra barnehage til skole ... de blir jo overøst med regler fra første dag, så da er det litt viktig at de får litt fritid hvor de bare kan finne seg sjøl og bli kjent med hverandre. Det er jo der de gjør det, i leken.*

Lærerne trekker frem frileken brukt på forskjellige arenaer. De karakteriserer den frie leken som den «leken hvor de kan styre med selv», og den er på «elevens premisser». De uttaler at frilek er «fritid». Fire av fem finner plass til frileken i undervisningen, men uttrykker at det meste av frileken er forbeholdt friminuttene.

#### 4.2.2 Lærerstyrt lek

Selma bruker lærerstyrt lek blant annet i stasjonsundervisningen: «Nå skal vi ha for eksempel lego på denne stasjonen, eller jeg kan styre det enda mer. Jeg setter av ca. tjue minutter på hver stasjon». Hun bruker også «Simon Says» og «Fruit Salad» i engelsk, og referer til dette som svært styrt fra hennes side:

*Jeg har jo, når vi har engelskundervisning, en lek av en eller annen type hver gang. For eksempel «Simon Says», «Knakk i pappen» eller om det er noe annet som «Fruit Salad», men det er jo veldig lærerstyrt lek da.*

Ellers i undervisningen viser hun til lærerstyrt lek som en mulighet for et avbrekk i timen: «Nå ser jeg at vi må ta en runde Stubb og stå», for nå er det så mye kribling i kroppen, bein og armer at nå må vi lea oss litt, ja sånn type lek. Sara nevner leker som «Hangman», «Flasketuten peker på» og sangleker som en del av sitt repertoar i lærerstyrte leker: «Jeg trodde ikke at elevene skulle synes Hangman er så morsomt, men det syns de. Vi synger mye og leker flasketuten peker på». Oda trekker frem samhandlingsleker, regelleker og quiz som lærerstyrt lek: «Vi leker en del samhandlingsleker, som vi setter i gang. Også lærer vi de regelleker. Da deler vi de i grupper og lærer de for eksempel «Bro, bro brille»». Turid og Trine benytter seg av lekegrupper, hvor lærerne bestemmer innholdet: «Vi har brukt en del lekegrupper hvor de får konkrete oppdrag». De gjør også bruk av lærerstyrt lek i stasjonsundervisningen sin: «Vi har stasjoner fire dager i uka, og da er alltid en av de fire stasjonene lek. Så har vi satt rammene på hva de skal drive med». Andre ganger bruker de blant annet «Alias» og hentedikta, og benevner dette som lek elevene setter pris på:

*Sånn som for eksempel hentediktat bare, det er jo ikke en lek sånn sett, men for de så er det nesten det, for det elsker de jo å ha. Det blir nok styrt, men fortsatt noe som elevene oppfatter som lek.*

Lærerne framstiller den lærerstyrt leken som den leken hvor de bestemmer fullt og helt hva elevene skal leke. Flere bruker denne type lek i stasjonsundervisningen. To av lærerne trekker den også frem som en mulighet for avbrekk i undervisningen, når de nevner «Stubb og stå», «Knakk i pappen» og «Hangman». En lærer bruker også benevnelsen «styrt lek» når hun refererer til samhandlingsleker og regelleker. Lærerpåret trekker frem at de bruker lekegrupper, hvor elevene får egne lekeoppdrag.

### 4.2.3 Veiledet lek

Selma forteller at hun bruker mye veiledet lek, og at dette utpeker seg i undervisningen: «Jeg prioriterer mye veiledet lek med den gjengen jeg har nå» og legger til at hun forsøker å gi elevene nok tid til å komme seg inn leken og få lekt seg «ferdig» før de må i gang med noe annet.

*Jeg prøver å legge til rette for mye tid til lek, og også lengre økter, slik at de rekker å starte på noe. Jeg kjenner noen ganger på samvittigheten; - at nå har vi lekt for lenge. Man skal jo ikke kjenne på det. Men, jeg tenker av og til at nå blir det for lite igjen av neste time fordi at nå har vi stor lek.*

Selma bruker også veiledet lek inn mot temaer i undervisningen, hvor hun kan knytte flere fag sammen. Dette gir henne en mulighet til å lage konkrete mål for undervisningen, men dette er mål som hun mener at elevene ikke tenker på:

*I dag har vi hatt om kroppen. Da har vi kjørt en ny runde med sjukehuslek. Målet mitt er at vi skal kunne skrive mest mulig før vi starter, men det skjønner jo ikke ungene enda. Vi må finne ut av hva vi skal være; skal vi være leger, sjukepleiere, eller har vi knekt et bein?*

Her gir Selma uttrykk for at hun knytter blant annet fagene norsk og naturfag sammen, og gjør det virkelighetsnært for elevene når hun legger til rette for denne veiledede leken. Hun trekker frem et eksempel til fra en annen runde med sjukehuslek, hvor en elev virkelig hadde funnet skrivegleden:

*Elevene hadde ikke gått så veldig mange ukene på skolen før jeg hadde en som hadde skrevet at det var sju etasjer på sjukehuset; han hadde skrevet hvor fødeavdelingen var, hvor de kunne ta røntgen, hvor heisen befant seg, og maten.*

Sara trekker frem at hun bruker butikklek som veiledet lek med elevene, og at de driver leken fremover i samarbeid: «Det er ulike barn (og lærer) som kan være med å bestemme. Det er en dynamisk utvikling, hvor elevene er med på å dra leken videre». Hun nevner at elevene bidrar med å lage alt som trengs for å få gjennomført leken: «Noen av elevene må lage skilter, andre må ordne med penger. Noen skal ha ansvaret for banken, de må skrive handlelapper, priser må skrives og settes på varene, og noen må være kunder».

I denne leken som Sara bruker i undervisningen sin, finner vi at hun legger til rette for både fag, grunnleggende ferdigheter og overordnede tema vi finner i læreplanen, som for eksempel matematikk og norsk. Oda på sin side tar opp matematikkfaget som en arena for veiledet lek, når hun sier hun legger boka til side og heller legger opp til elevaktiv undervisning: «Jeg er veldig glad i matte, så i stedet for å jobbe for mye i boka har vi mye lekpreget undervisning, som for eksempel spill». Hun er opptatt av at veiledet lek skal ha en plass, og legger til rette for dette så godt hun kan: «Jeg prøver så mye jeg kan å ha lekprega undervisning, på barnas betingelser». Turid og Trine bruker også butikkleken som en arena for matematikk, og at leken visker ut faglige ulikheter mellom elevene: «Det er det presset da kanskje, eller prestasjonsangsten som noen føler på, ved mer faglige fokus. I leken stiller de på likere linje alle sammen». De trekker også frem rolleleken som en del av veiledet lek, og nevner også her det faglige fokuset som kan ligge litt i bakgrunnen:

*... også tror jeg, kanskje på mange måter, at det er lettere å uttrykke seg gjennom lek. Hvis man er i en rolle for eksempel, så er det kanskje lettere å vise frem noe, eller si noe, hvis man ikke nødvendigvis skal være seg sjøl da. Da føler du deg ikke så eksponert, det er lettere å uttrykke seg gjennom leken. Man kan få plukka opp ting her og der som man må ta tak i, eller det kommer frem ting som en må jobbe litt videre med, på den ene eller den andre måten.*

Som Turid og Trine trekker frem her, kan veiledet lek både legge til rette for faglig læring, men også sosial utvikling blant elevene. Når vi ser på Odas utsagn om veiledet lek, og det med å legge vekk læreboka, er det helt i tråd med fagfornyelsen.

Frileken lærerne beskriver minner mye om teoriens (Brostrøm, 2019, s. 44; Lillemyr, 1999, s. 62; Skram, 2016, s. 58) beskrivelser, når de vektlegger at det er leken som skjer «på barnas egne premisser». Den leken hvor lærerne setter rammene rundt benevner de som «styrt lek». De forskjellige rammefaktorene som nevnes her er blant annet stasjonsundervisningen. Her viser flere av lærerne til at de har bestemt på forhånd hva elevene skal leke. Til sist kommer leken de bruker aller mest, den veiledede lærerike leken (Brostrøm, 2019, s. 69). Denne leken omtaler de med mange nyanser. Den blir brukt som tilnærming til temaer i undervisningen, innlæring av grunnleggende ferdigheter og bidrar til mer elevaktivitet. Lærerne administrerer denne leken og tilpasser den til undervisningsformål. Veiledet lek ses også som en arena for å likestille elevene, hvor de kan ta roller og ufarliggjøre faglige utfordringer. Empirien viser at lærerne ser at leken gir muligheter for læring, som samsvarer med et helhetlig læringssyn.

Teorien er jo ganske klar på at lek er vanskelig å definere (Lillemyr, 1999, s. 48; Olofsson, 1993a, s. 11; 1993b, s. 13; Skram, 2016, s. 58), derfor er det ekstra spennende å se at informantene er ganske samstemte, men likevel forskjellige i sine betraktninger. Selma og Sara løfter frem veiledet lek i undervisningsøyemed, mens Turid og Trine vektlegger frileken mer. Oda forteller at hun bruker mye lek i undervisningen, mens frileken er en stor del av uteskolen.

### **4.3 Hvilke muligheter og utfordringer erfarer lærerne når de skal tilrettelegge for lek i undervisningen?**

Mulighetene og begrensningene informantene beskriver er mange, men det er noen temaer som utkrystalliserer seg. Disse presenteres under.

#### **4.3.1 Fagfornyelsen gir muligheter for lek**

Selma, Sara, Turid og Trine trekker fram fagfornyelsen, og at «den legger til rette for mer lek», mens Oda forteller at hun «syns det er for lite rom for lek i de nye læreplanene». Selma sier det slik: «Nå er det mer legalt, nå skal du leke. Det er lov, og vi kan sette av mye tid. Det er sånn at du fortsatt skal rekke mye, men du har tid». Sara mener fagfornyelsen gjør det mer unikt med lek nå, og at: «Det er nok vi voksne som må åpne sinnet vårt og heller tenke vekk fra tradisjonell undervisning». Oda forteller at hun har tenkt mye på leken, men antyder at LK20 ikke har særlig rom for lek: «Jeg kjenner på at det er lite rom for lek i de nye læreplanene». Likevel trekker hun frem at det står i overordnet del at elevene skal få tid til leke: «Det står jo i den overordnede planen,



så vi må jo tilrettelegge for lek». Turid og Trine mener leken i fagfornyelsen synes bedre nå enn før: «Nå er det jo lagt opp til mer lek med den læreplanfornyelsen og kanskje i større grad enn før».

Flertallet av informantene henviser til at fagfornyelsen gir muligheter for lek. Det ligger til lærerens handlingsrom å legge til rette for lek i begynneropplæringen. Alle uttrykker at det står i overordnet del at de skal sette av tid til lek.

#### 4.3.2 Leken gir rom for tverrfaglighet

Selma trekker frem både naturfag og norsk, og kaller det «fagspesifikk lek». Hun beskriver det naturfaglige aspektet hvor de «har den utforskende måten å tenke på» og: «Det kan for eksempel gå på hvordan man undersøker ting på, og samtidig tenke at det kan være litt lek». Selma sier videre at hun bruker både norsk, engelsk og naturfag når de leker sjukehus, og at elevene bruker leken videre i egen lek: «Da er det ofte sånn også at de blir inspirert til å leke videre, hvis vi lærer om sjukehus». Selma viser her til at elevene ser verdien av leken ved at de fortsetter leken på egenhånd. Sara tydeliggjør at hun er opptatt av tverrfaglighet ved at hun sier:

*Det skal være prosjekter helt opp i tiende, det skal det være altså. Jeg er sikker på at man kan få blanda inn mye fag her, og definisjon av lek tror jeg kan være forskjellig ut fra hvilket alderskull du er.*

Dette forstår jeg som at Sara er godt oppdatert på fagfornyelsen, og vektleggingen av leken. Videre tar hun opp samfunnsendringene, og at de er med på å prege hva hun gjør: «Vi som samfunn har endret oss veldig mye og det må vi ta med inn i klasserommet. Nå har vi alle disse Facebook-gruppene hvor du får tips og ideer. Man får mye man kan bruke der». Saras utsagn her viser til at hun er opptatt av å bringe verden inn i klasserommet og at hun er nyskapende og innovativ ved at hun benytter seg av sosiale medier. Oda forteller at de har undervisning delt inn i temaer, hvor de dekker en rekke fag: «Nå har vi tema eventyr, med innslag av kunst og håndverk naturfag, norsk, matematikk og så videre». Odas beskrivelser av den temabaserte undervisningen viser at hun er opptatt av fagfornyelsens fokus på lek, og at hun jobber bevisst med å implementere leken i egen undervisning. Videre sier hun at: «leken stimulerer til nysgjerrighet», og at «tverrfaglighet forhindrer at det blir ensformig og kjedelig». Turid og Trine planlegger all undervisningen sammen, og legger til rette for mye tverrfaglig undervisning: «jeg synes jo vi generelt tenker tverrfaglig» og «mye av det vi planlegger går jo i hverandre, fagene henger sammen».

Gjennomgående ifra alle informantene er hvordan de beskriver at «alt henger sammen», noe som tyder på at de er opptatt av et helhetlig læringssyn. De gir uttrykk for at leken legger godt til rette for både tverrfaglighet og prosjektarbeid.

### 4.3.3 Læringstrykk og tid til lek

Selma var nyutdannet i 2006, men nevner at hun har god kjennskap til L97 og lekens plass i skolen:

*Jeg var superheldig og fikk lov til å jobbe med dyktige førskolelærere som hadde kommet inn i L97 systemet med mye - mye lek, så mentoren min var også opptatt av lek. Det har jeg tatt med meg, samtidig som det var kjent i noen år, at nå skal leken fortrenkes på en måte, nå skal den ikke ha så stor plass.*

Selma gir her uttrykk for at hun tar vare på leken, selv om hun til tider kan kjenne på at det går utover andre ting: «Fortsatt har jeg tviholdt på leken, men: - ah, nå gjør jeg det på bekostning av noe annet. Mens nå de siste årene har jeg kjent meg tryggere som lærer ...» Videre presiserer hun med bakgrunn i LK20: «Nå er det mer legalt, nå skal du leke, det er lov og vi kan sette av mye tid og det er sånn at du fortsatt skal rekke mye, men du har tid». Selma referer også til LK06, når hun beskriver læringstrykket:

*Det er jo kanskje mer i forhold til LK06 enn fagfornyelsen, men det der at de skal lære å rekke å lese så fort. De skal kunne så mye, du skal rekke gjennom boka, du skal på en måte gjøre så mye på kort tid. Og de skal i tillegg lære å gå på skolen. Du skal lære så utrolig mange ting i løpet av det første halvåret at du kan jo finne på å glemme at det er viktig å huske at de har akkurat gått i barnehagen. Det er ikke sånn at leken slutter å skje i førsteklasse. Jeg tenker jo også at de skal få lov å leke både i andre og tredje klasse og videre oppover og utvikle seg gjennom leken da.*

Hun bekrefter sin egen trygghet i lærerrollen når hun forteller at hun nå er mer tilbaketent:

*I år er jeg mye mer bakpå og tenker at - jo de lærer å lese, de lærer det de skal – det går bra. Jeg tror at elevene har det vel så bra om vi setter av mer tid til leken, og kanskje av og til tenker at: - ja så var dette norsktimen i dag. Det var å skrive, og kanskje ja – du har fått*

*skrevet fire ord mens andre har skrevet tjue ord. Det ville ha skjedd ellers og. Men jeg tenker det mer verdifullt når skjer gjennom lek det de har gjort i løpet av økta.*

Selma trekker frem tid som en utfordring: «Av og til kjenner jeg at det er så mye jeg skal rekke, jeg skulle gjort sånn og sånn, og det og det og det, å nei nå går det utover timene etterpå». Hun gir også uttrykk for at lærertettheten er en utfordring: «Også ser jeg en utfordring i det å være nok voksne. Ja det er fint at de har frilek i stasjoner, for da må jeg ha lærerstyrt stasjon, men så trenger de også veiledning i den frileken sin». Sara kjenner også på samvittigheten: «Jeg får dårlig samvittighet for det vi ikke rekker å gjøre. Leken tar mye tid». Oda antyder, som både Selma og Sara, at tiden kan begrense leken noe: «Det er kanskje enklere med de yngste elevene, og det er vanskeligere når de blir eldre med alle kompetansemålene, men de yngste skal jo også lære veldig mye ...». Turid og Trine, som resten av informantene, trekker frem tiden som et viktig moment under utfordringer: «Utfordringen må være at de ikke får lekt nok. Elevene kunne fint ha lekt en hel dag, men vi må - det er jo disse planene».

Alle informantene trekker frem fagfornyelsen og de nye læreplanene hvor leken er vektlagt i overordnet del. Samtlige nevner også at leken gir muligheter for tverrfaglige temaer. Men, de gir også uttrykk for at læringstrykket er stort, og at tiden ikke helt strekker til. Empirien informantene har gitt meg vil jeg ta med meg videre inn i drøftingskapitlet og se i lys av teorien.

## 5 Diskusjon

Studiens overordnede ambisjon er å undersøke hvordan lærere i begynneropplæringen erfarer at lek kan bidra til elevers læring. Dette diskusjons kapitlet ser på koherensen mellom studiens problemstilling, forskningsspørsmålene, det teoretiske rammeverket og funn. Mulighetene og utfordringene lærerne trekker fram når de skal tilrettelegge for leken i undervisningen er mange, og lærernes erfaringer vil danne utgangspunktet for diskusjonen som følger. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine betrakter jeg empirien i lys av relevant teori. Jeg har valgt å ikke gå kronologisk frem når jeg diskuterer funnene i studien.

### 5.1 Kapitlets oppbygging

Et av studiens viktigste funn innleder diskusjonen og omhandler lekens betydning for elevenes motivasjon for faglig læring gjennom leken. Et annet relevant funn er elevenes behov for fysisk aktivitet, dette presenterer jeg i kapittel 5.3. Å ha god sosial kompetanse, sammen med relasjonsbygging løfter informantene frem som svært viktig i et barns liv, dette framstiller jeg i kapittel 5.4. Leken som arena for innlæring av grunnleggende ferdigheter med tilpasset opplæring belyses i kapittel 5.5. Et annet interessant funn er hvordan informantene beskriver leken, og hvilken lek de vektlegger i skolehverdagen. Lærernes erfaringer med fagfornyelsen, og dens muligheter og utfordringer knyttet til leken redegjør jeg for under kapittel 5.7. Videre ser jeg nærmere på informantenes betraktninger rundt leken i en tverrfaglig kontekst, mens kapittel 5.9 omhandler lekens plass i begynneropplæringen, når læringstrykket truer og tiden er knapp. Avslutningsvis redegjør jeg for studiens svakheter.

### 5.2 Når leken er en god vei til motivasjon

Samtlige av mine informanter trekker frem at lek fremmer nettopp motivasjon. Brostrøm (2019) tar til orde for at leken har betydning for elevers motivasjon, og at dette henger sammen med mestring. Han viser til at elevene bør ha tilgang til materialer som kan knytte lek og læring sammen (Brostrøm, 2019, s. 50), og støttes i dette av Sommer (2021) som hevder at dersom barn får leke mye, vil de lære mer, og at leken beriker læringen. Dette samsvarer med mine funn. Lærerne viser til økt interesse, og at leken fører til mer læring. I overordnet del av læreplanverket presiseres leken som viktig for barns vekst og utvikling. Under opplæringens verdigrunnlag punkt 1.4 «Skaperglede

engasjement og utforskertrang» står det at for de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæring som helhet gir leken muligheter til kreativ og meningsfylt læring (Opplæringens verdigrunnlag, Utdanningsdirektoratet, 2017). Samtlige informanter understreker at leken er særdeles viktig for elevenes motivasjon, og at den er et godt verktøy i begynneropplæringen. Men hva da med skoleprestasjonene? Er det egentlig plass til lek i begynneropplæringen? Dagens skole er ikke bygget for en lekende elev. Dagens klasserom består fortsatt av stoler og pulter slik det alltid har gjort hevder Becher og Høyland (2019, s. 72). Det er all grunn til å stille seg kritisk til at målet med opplæringen er å nå så mange kompetansemål som overhodet mulig (Becher, 2018, s. 58). Studien viser at informantene vektlegger mestringsfølelsen elevene får gjennom leken, og mener leken er det som motiverer elevene til å jobbe. Men, de setter også ord på utfordringene knyttet til tidspresset og alle kompetansemål som skal nås.

Selv om informantene er enige i at leken er en kilde til motivasjon, viser Vingdal (2018, s. 33) til en skolekontekst som er preget av en dualistisk tenkning. Skolekonteksten beskrives som en arena hvor forventningen elevene møter, står i kontrast til et helhetlig sosiokulturelt læringssyn. Vingdal presiserer at denne dualistiske tenkningen er preget av en kultur hvor elevene forholder seg til sin plass, hvor de sitter stille og lytter, er konsentrerte og venter på tur (Vingdal, 2018, s. 33). Likevel er det slik at når vi ser til fagfornyelsen, og den overordnede delen kan vi se tendenser som viser til et helhetlig læringssyn, mens læringssynet som preger dagens skole, kan minne mer om dualistisk syn enn et dialogisk et (Opplæringens verdigrunnlag, Utdanningsdirektoratet, 2017). Studiens resultater viser til at mine informanter er opptatt av et helhetlig læringssyn, når de knytter leken tett til elevenes motivasjon.

### **5.3 Barn er barn og trenger den fysiske aktiviteten leken tilbyr**

Samtlige informanter viser til at de er opptatt av både lek, aktivitet og læring. Dette er helt i tråd med forskningskartleggingen til Lillejord, Børte og Nesje, som hevder at opplæringen blir mer meningsfull for elevene dersom de får ta del i egen undervisning (Lillejord et al., 2018, s. 20). Flere av lærerne forteller at de ser det tydelig på elevene når det er behov for litt ekstra aktivitet. Det er meget gjenkjennbart med Kristvik (1920) sin slående beskrivelse av barns trang til bevegelse når han sier at barn kjenner det som en ulidelig pine dersom de tvinges til å sitte i ro for lenge. Å forvente at barn skal sitte i ro for lenge kan gi uopprettelig skade, da skjelett og muskulatur ikke er ferdig utviklet, når vi vet at aktivitet er bra for skjelettet og hindrer plager og senskader (Vingdal, 2018, s. 39). Forskning viser at fysisk aktivitet har positive effekter på både faglige resultater og

læringsmiljøet til elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 29). Funn i min studie tyder på at skolekonteksten kan være i endring til fordel for mer lek i begynneropplæringen, selv om det fortsatt er utfordringer.

Studiens funn viser at elevene får plass til å leke i klasserommet. Lærerne viser til at de er svært opptatt av elevaktive metoder i sin undervisning. De forteller at de bruker leken aktivt. Forskning viser derimot at i et gjennomsnittlig norsk klasserom er det lite rom for bevegelse og lek, de fleste klasserommene er innredet med pulter og stoler som står på rekke og rad (Becher & Høyland, 2019, s. 72). Et slikt klasserom innbyr hverken til aktivitet eller lek, for det er det ikke plass til. Palm et al. (2018, s. 25) mener dette er en utfordring i dagens skole at klasserommene ikke gir nok rom til bevegelse og læring med hele kroppen. Becher (2018, s. 58) på sin side hevder at dette fører til at elevene blir objektivisert og utsatt for en instrumentell pedagogikk, uten tanke for skolens overordnede formål. Rapporten «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» uttrykker bekymring for at leken skvises ut av skolen til fordel for mye teoretisk fagstoff som elevene skal gjennom via kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 27). Dette fører til at elevene blir passive i egen innlæring. Dersom dette blir en økende trend i skolen, vil dybdelæringen gå tapt til fordel for overflatelæring. Selv om forskningen viser til et atferdsregulerende mønster det er vanskelig å bryte (Becher, 2018), synes det som om informantene i min studie forsøker å bryte nettopp dette mønsteret, og er trygge i lærerrollen sin når de prioriterer leken. Bechers studie fra 2018 konkluderte med at klasserommet ikke var tilpasset hverken skolestarteren eller begynneropplæringen, men bar derimot preg av for lite kunnskap om elevers behov for lek og bevegelse (Becher, 2018, s. 85-86). I motsetning til Bechers studie kan det se ut til mine informanter opparbeider seg kompetanse om elevers behov for leken i begynneropplæringen, selv om ingen av informantene beskriver selve klasserommet. Kanskje leken er på vei inn i skolen for alvor, når lærerne forteller om erfarer der elevene i ett med leken oppnår læring gjennom et helhetlig læringssyn.

## **5.4 Lek – en arena for utvikling av sosial kompetanse og relasjoner**

Flere av mine informanter understreker at når elevene har det bra sosialt, så er de også mer mottakelige for læring. Perspektivet støttes av Haugens (2017, s. 73) utsagn om at vi ikke kan se faglig og sosial læring som to forskjellige prosesser, men heller se de i sammenheng med hverandre. Informantens erfaringer kan også knyttes til det Johansson og Pramling Samuelsson (2009, s. 23) benevner som et relasjonelt syn på læring. God sosial kompetanse gir elevene en

mulighet for gode relasjoner til sine medelever, og gode relasjoner gir trygge elever. Vatne (2006) poengterer at leken legger et godt grunnlag for fellesskapet i klassen. Informantene forteller at når elevene er i lek har de lettere for å uttrykke seg, og at spesielt rolleleken gir disse mulighetene. De beskriver at elevene gjennom leken ikke føler seg så eksponert som i vanlig undervisning, og at leken gir de en «styrke» til å stå i seg selv når de er i en rolle. Dette utsagnet fra informantene underbygges av Vygotskij og sosiokulturell teori, som mener at det sosiale kommer før det individuelle (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). Dette kan forstås som at elevene trenger å bygge trygge og gode relasjoner til både medelever og lærer, før en kan legge for stort faglig fokus inn i læringen. Et annet relevant punkt å trekke frem, som samsvarer med informantenes uttalelser, er Vygotskij's dialektiske syn på elevens utvikling. Vygotskij (i Vatne, 2005, s. 51) hevder at utviklingen og læringen står i gjensidig påvirkning, som også Klæboe og Sjøhelle (2013, s. 41) presiserer slik; at lek i begynneropplæringen fungerer som en kilde til både sosial kompetanse og språklig læring. Studiens funn samsvarer dermed med forskning som definerer at elevene trenger å bygge gode relasjoner og ha trygge rammer for at de skal få et trygt og godt læringsmiljø.

Lærerne viser til at i relasjonsbyggingen mellom elevene kan leken brukes som et verktøy slik at de utrygge elevene også føler seg trygge nok til å ville bli på skolen. Skram (2016, s. 71) hevder at gode relasjoner gir gode læringsmiljø og godt læringsutbytte, hvilket vi kan knytte sammen med lærernes uttalelser. Olofsson (1993b, s. 33) strekker det så langt at hun mener at lekens muligheter for et godt sosialt samspill legger grunnlaget for resten av barnets liv. Men er leken for alle? Flere av informantene trekker frem at enkelte elever med lite lekekompetanse kan ha vanskeligheter med å tilpasse seg lekens regler. På den andre siden er det nettopp gjennom leken denne lekekompetansen oppøves, dersom lærerne er gode veiledere. Dette utdypes i overordnet del, under prinsipper for læring, utvikling og dannelse som definerer at det å kunne sette seg inn i hva andre føler, tenker og erfarer legger grunnlaget for både empati og vennskap elevene imellom (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette kan vi se i direkte sammenheng med lekekompetansen informantene beskriver. Når barn leker bruker de fantasi og innlevelse, og kan ta roller utenfor seg selv. Lamer (1997, s. 102) hevder at når kompetansen utvikles gjennom lek, kan leken sees som det motsatte av prestasjonskrav, noe Olofsson (1993b, s. 57) knytter sammen med at elever i lek tør å prøve ut ting de vanligvis ikke ville turt, fordi leken gir en beskyttelse mot mislykking. Mine funn tyder på at lærerne ser den sosiale kompetansen og relasjonsbyggingen elevene utvikler gjennom leken, som vel så viktig, selv om forskningen viser at fagkunnskapen er det som prioriteres høyest i skolens begynneropplæring. Men, igjen – noen får dårlig samvittighet når de bruker for mye tid på lek, noe som gjenspeiles i presset på fagkunnskapen.

Flere av informantene forteller at leken bidrar til å løse konflikter, noe som samsvarer med det mange lekforskere trekker frem. Blant annet Olofsson, Lillemyr og Skram viser til leken som en fordel i konfliktløsning (Lillemyr, 1999, s. 51; 2019, s. 61; Olofsson, 1993a, s. 160; Skram, 2016, s. 60). Dersom barn fikk bruke fantasien og leke ut konflikter, ville de lære seg hvordan man løser opp i uenigheter hevder (Olofsson, 1993a, s. 160). Lærerne trekker dette frem som en fin mulighet til å få snakket ut om konflikten, og mener at dette gjør elevene tryggere både på hverandre og på sin egen rolle i elevgruppen. Informantenes synspunkter støttes av Brostrøm (2019, s. 47) som mener at dersom det legges til rette for god veiledning så kan leken bidra til å utvikle barns håndtering av slike vanskelige situasjoner som en konflikt kan være. Informantene trekker også frem det metakommunikative perspektivet når de forteller at elevene må lære seg å regulere egne følelser og behov når de bestemmer rollene i leken. Dette finner vi igjen i både Lillemyr (1999, s. 302); (2019, s. 61) og Skram (2016, s. 60) som forklarer at metakommunikasjon handler om at man må ta et skritt tilbake og samtale og forhandle om leken. Informantene ser ut til å ha stor tro på at leken kan gi verdifulle erfaringer når det gjelder konfliktløsning.

## **5.5 Å leke seg til grunnleggende ferdigheter med tilpasset opplæring**

Fire av fem informanter forteller at de bevisst bruker den veiledede leken, rolleleken, i innlæringen av grunnleggende ferdigheter. De forteller at elevene både skriver, leser, jobber med tall og er muntlig aktive. En slik praksis støttes av blant annet Kobylak og Kalyn (2017, s. 42), som mener at den kreative pedagogikken som leken legger til rette for, og gjennom utforskning, vil forbedre elevenes grunnleggende ferdigheter når de deltar aktivt i egen læring. Én informant forteller at den veiledede leken i hovedsak består av spill i matematikken, og at elevenes interesser brukes aktivt. Selv om informantene ikke sier med rene ord at det legges til rette for rolleleken, fortelles det om en elevaktiv undervisning. Som følge av informantens utsagn er det rimelig å anta at det er utfordrende å legge til rette for rolleleken, hvilket er uheldig for elevene som går glipp av de mulighetene rolleleken gir. I følge flere av lekforskerne er det spesielt rolleleken som er igangsatt av læreren en utmerket arena for oppøving av grunnleggende ferdigheter (Bjerke & Johansen, 2017, s. 49; Lillemyr, 1999, s. 95; 2019, s. 61; Olofsson, 1993b, s. 117; Skram, 2016, s. 60; Vatne, 2006, s. 61). Selv om lærerne gir uttrykk for at de bruker den veiledede leken noe forskjellig, kan vi ikke si med sikkerhet at det er hverken riktig eller feil. Lærerne bruker sin autonomi til å tilpasse undervisningen til sine elever. Det kan late til at lærerne legger godt til rette for innlæringen av de grunnleggende ferdighetene på en adekvat måte når de har en plan for leken. Vatne (2006, s. 56)



støtter en slik praksis når hun hevder at bruken av ulike lekeformer og leken som pedagogisk innfallsvinkel legger alt til rette for utviklingen av grunnleggende ferdigheter. Informantene uttalte praksis støttes av flere lekforskere som viser til blant annet rolleleken, hvor elever kan utvide ordforrådet og trene på et presist språkbruk (Bjerke & Johansen, 2017, s. 64; Vatne, 2006, s. 55). Håland (2020) trekker også frem skriftspråkstimuleringen som mulighet i rolleleken, og bekrefter dermed det Bjerke og Johansen sier. Elevenes grunnleggende ferdigheter vil gi motivasjon mestring og inspirasjon til den videre læringen (Vatne, 2006, s. 56). Håland (2020, s. 1) hevder at rolleleken har et omfang av muligheter vi ennå ikke har sett viddene av. Dersom lærerne bruker leken slik de beskriver kan det se ut til at elevene har gode forutsetninger for en god start på skolelivet i begynneropplæringen.

Informantene viser til at de er opptatt av å tilpasse sin undervisning slik at det gir mestringfølelse for elevene sine. Lek er en sterk motivasjonsfaktor for elevene, og Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 153) viser til at dersom elevene skal oppnå en indre motivasjon er det nødvendig med tilpasset opplæring. Under prinsipper for læring, utvikling og dannelse i overordnet del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2017), er nettopp dette fremhevet slik: «Opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet». I opplæringsloven understrekes det er alle elever har krav på undervisning tilpasset sitt nivå og forutsetninger (§1-3 Opplæringslova, 1998). Lærerne benevner butikklek som veiledet lek, og trekker denne frem som en fin inngangsport til grunnleggende ferdigheter. De forteller at de i samarbeid med elevene utvider leken i en dynamisk utvikling. I Stortingsmelding 6 fra 2019 løftes dette frem som et helhetlig læringssyn når lærerne tilpasser sin undervisning etter elevenes forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s. 34). Dette læringssynet finner vi igjen i informantenes erfaringer når de beskriver veiledet lek. Informantene legger til at gjennom veiledet lek kan elevene føle mindre på press rundt faglige prestasjoner, og at store sprik mellom elevenes faglige kompetanse viskes ut og lar dermed elevene stille på likere linje. Slik informantene beskriver dette kan det knyttes til Skrams (2016, s. 71) uttalelser om at gode relasjoner vil kunne gi en god læringsprosess som igjen vil kunne ut i et godt faglig læringsutbytte. Informantenes uttalelser støttes også av Vatne (2006, s. 55) som trekker frem at leken legger et godt grunnlag for å skape et fellesskap i klassen både det sosiale samspillet og elevenes sosiale kompetanse. Lærernes erfaringer og beskrivelser kan også forklares i at barna lever seg skikkelig inn i leken og blir ett med den, slik Vedeler (1999, s. 26) hevder. En annen forklaring kan være at elevene i leken justerer seg etter hverandre sømløst, og tar hensyn til andres synspunkter. Studiens funn viser at lærerne bruker leken både for læring, mestring, tilpasset opplæring og motivasjon (Bjerke & Johansen, 2017, s. 49;

Vygotskij i Brostrøm, 2002, s. 460; Brostrøm, 2019, s. 53; Eik et al., 2007, s. 88-89; Haug, 2019, s. 34; Lillemyr, 1999, s. 340).

## 5.6 Lærernes beskrivelser av lek, og hvilken lek de benytter i undervisningen

Til tross for de mangeartete måtene å belyse leken på, er samtlige informanter enige om at lek både kan være fri for voksen innblanding, den kan være lærerstyrt og den kan være veiledet (Johansson & Pramling Samuelsson, 2009; Lillemyr, 1990, 1999, 2019; Olofsson, 1993a, 1993b; Skram, 2016). Informantenes beskrivelser av leken viser at den kan komme i mange forkledninger, og er vanskelig å definere på en presis måte, samt at lekforskerne belyser leken i en variasjon av måter. Brostrøms (2019, s. 47) karakteristikk på den frie leken er at i denne leken tar barn selv initiativ, det er de som bestemmer reglene og leken er preget av fantasi og kreativitet. Dette finner jeg igjen i informantens utsagn om den frie leken når de sier at elevene også må få leke på egne premisser og ikke bli styrt hele tiden, noe som også samsvarer med lekens egenverdi (Haug, 2019, s. 34; Lillemyr, 1999, s. 93). Lærerne gir uttrykk for at de bruker frilek i undervisningsøyemed, sammen med veiledet lek. Én av Informantene nevner ikke frileken gjennom hele intervjuet, men uttrykker en bekymring for at barna i dag ikke helt mestrer leken. Sett i lys av informantens utsagn om elevenes manglende lekekompetanse, kan vi bli ledet til å tro at elevene mangler tilgang på materialene som oppmuntrer til lek. Blant annet Brostrøm (2019, s. 50) og Håland (2020, s. 1) trekker frem at materialer som kan skape lek og læring er essensielt i klasserommet i begynneropplæringen. Til tross for at informanten uttrykker at elevene ikke mestrer leken, hevder hun at legger hun godt til rette for veiledet lek i undervisningen sin. På den måten later det til at informanten er opptatt av å veilede elevene i å forstå lekeregler samt den sosiale kompetansen de kan utvikle gjennom leken. Selv om Brostrøm (2019, s. 47) hevder at det er den frie leken som åpner for muligheter til å skape en egen barnekultur og gir elevene verdifull lekekompetanse, ser det ut til at det er nettopp dette informanten forsøker å oppnå med sin veiledede lek. Det kan derfor være nærliggende å tro at veiledet lærerlek kan hjelpe de elevene som strever med den frie leken, i å mestre den og.

Flere av informantene forteller at de bruker den frie leken i klasserommet, og at hvis leken er god, får elevene leke godt og lenge. At lærerne poengterer at leken får utfolde seg, hvis den er god, kan ses i lys av både Olofssons og Øksnes' karakteristikk på lek. Både Olofsson (1993b, s. 13-15) og Øksnes (2019, s. 27) tar til orde for at leken kan ha en flertydighet, og at den ikke alltid er udelt

god, men kan inneholde trusler og sterk spenning, smerte og bekymring. Lærernes beskrivelser tyder på at dette er noe de har erfaring med, og har i bevisstheten når elevene leker fritt.

Når informantene viser til leker som «Simon Says», «Fruit Salad» og «Hangman» kan det betraktes i lys av at lærerne ønsker å benytte seg av den lærerstyrte leken for å bygge videre på det elevene kan, slik det står beskrevet i Lillejord (Lillejord et al., 2018, s. 23). Det kan også belyses innenfor et helhetlig sosiokulturelt læringssyn der man anser leken som en kilde til den nærmeste utviklingssonen (Vygotskij i Brostrøm, 2002, s. 460). Øksnes og Sundsdal (2020, s. 95) karakteriserer at en helhetlig pedagogisk tenkemåte tar utgangspunkt i elevenes interesser og evner når de legger til rette for lek i undervisningen, noe som samsvarer med Vygotskijs lektheori. Informantparet bruker «hentediktat» som lærerstyrt lek, og erfarer at elevene liker dette godt, og opplever det som lek. Slik bruk av lærerstyrt lek støttes av Brostrøm (2019, s. 53), når han trekker frem viktigheten av å bevare lekens kjennetegn. Lærerne viser også en form for lekekompetanse som Brostrøm (2019, s. 53) presiserer som avgjørende; som fantasien og gleden over å leke sammen med elevene. Når læreren deltar i barns lek, og utstyrrer leken med varierende lekemateriell, vil de «utvikle hjernen til å lære» poengterer Sommer (2021). «Hentediktaten», «Simon Says» og «Fruit Salad» er alle leker lærerne kan sies å bruke som verktøy for å fremme elevenes akademiske kunnskap, slik Fisher løfter frem i Øksnes og Sundsdal (2020, s. 110). Et like relevant poeng er at lærerne viser til at de kan bruke leken som vei mot oppnåelsen av kompetansemålene elevene skal nå, slik Øksnes og Sundsdal (2020, s. 110) viser til. Kan det tenkes at informantene i denne studien holder seg faglig oppdatert når forskning viser at lærere som bruker, og deltar i lek med elevene oppnår et større faglig læringsutbytte, slik forskningskartleggingen til Lillejord et al. (2018, s. 13) utdyper?

Når lærerne referer til den lærerstyrte leken gir de uttrykk for at de har en pedagogisk grunntanke bak når den er i bruk. Når informantene bruker for eksempel «Lego» i sin stasjonsundervisning viser de til elevenes mestringsfølelse, slik de gjør med flere av de nevnte lærerstyrte lekene. Måten lærerne gir uttrykk for at leken blir tatt i bruk på kan vi finne igjen i Lillemyr, som peker på den «formelle og uformelle læringen» elevene opplever i lek (Lillemyr, 1999, s. 340). Det kan være naturlig å anta at den styrte leken informantene referer til som en del av den uformelle læringen Lillemyr (1999) trekker frem. Haug viser til at leken kan benyttes som arbeidsform i skolen, og da spesielt i begynneropplæringen (Haug, 2019, s. 34). Men, når elevene blir styrt i lek, kan vi da påstå at det fortsatt er lek? Flere av de som forsker på lek i undervisningen trekker frem at et av lekens viktigste kjennetegn, er at lek er lek når den er fri (Eik et al., 2007, s. 11; Lillemyr, 1990, s. 21;

1999, s. 62; Olofsson, 1993b, s. 14). Lillemyr (1999, s. 49; 2019, s. 57) framholder at den frie leken skal være på liksom, den er en del av barns egen verden og at leken er et eget sted hvor det er deilig å være. Videre poengterer han at leken er engasjerende. Skram (2016, s. 58-59), Olofsson (1993b, s. 13-15) og Brostrøm (2019, s. 45-46) tar også til orde for den frie leken og hevder den er indre motivert, frivillig og morsom. Som følge av dette kan det tenkes at lærerstyrt lek i undervisningen ikke blir sett på som fullgod lek av informantene.

To av informantene bruker den lærerstyrte leken som avbrekk i timen, og viser ved dette til at deres forståelse av lærerstyrt lek, ikke samsvarer med lekforskeres definisjon (Brostrøm, 2019, s. 52; Lillejord et al., 2018, s. 13,27; Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 109-110). Når informantene forteller at de bruker «Stubb og stå» og «Flasketuten peker på», refereres det til at dette handler om at elevene trenger bevegelse – som et avbrekk fra undervisningen. Dette bryter med hva lekforskere og forskningskartleggingen til Lillejord et al. sier om den lærerstyrte leken, når forskningen er tydelig på at lærerstyrt lek har et faglig innhold, og ikke defineres som «avbrekk» slik informantene gir uttrykk for at de tolker den lærerstyrte leken. Brostrøm (2019, s. 52), Øksnes og Sundsdal (2020, s. 109) og Lillejord et al. (2018, s. 13) fremmer at den lærerstyrte leken karakteriseres av at den har et faglig bakteppe, noe vi ikke kan se i lærernes uttalelser, når de hevder at de bruker lærerstyrt lek som avbrekk fra undervisningen. En annen informant viser til samhandlingsleker, quiz og regelleker, som for eksempel «Bro-bro brille», og mener dette er lærerstyrt lek, mens informantparet benytter lekegrupper hvor elevene får konkrete lekeoppdrag. Dette bryter også med lekforskningen som viser til at barn lærer mer når de er aktivt deltakende i de kunnskapsskapende prosessene som den lærerstyrt leken innbyr til (Lillejord et al., 2018, s. 27). Denne lærerstyrte leken som samtlige informanter refererer til, samsvarer altså ikke med lekforskernes definisjoner (Brostrøm, 2019, s. 52; Lillejord et al., 2018; Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 109). En kan derfor forsvare at lekens definisjoner, er vanskelig å fastslå, også for lærerne som hevder at de bruker denne leken.

Informantene beskriver at de har flere mål, både faglige og sosiale, når de legger til rette for veiledet lærerik lek som rollelek. Bjerke og Johansen, Lillemyr, Olofsson, Skram og Vatne (2017, s. 49; 1999, s. 95; 2019, s. 61; 1993b, s. 117; 2016, s. 60; 2006, s. 61) løfter frem rolleleken som svært betydningsfull når de sier at i slik lek kan elever få ferdigheter i å lytte, ta andres synspunkt og gjøre avtaler i leken. Målene lærerne har planlagt for, blir ikke nødvendigvis presentert for elevene, men ligger i bakgrunnen uttaler lærerne. Dette er helt i tråd med det Brostrøm (2019, s. 53) vektlegger når han sier at lekens dynamikk må ivaretas på en slik måte at elevene vil oppleve et lekeforløp som

er tettpakket med faglig innhold uten å være klar over det selv. Eik, Karlsen og Solstad (2007, s. 88-89) løfter frem noe av det samme når de hevder at den veiledede leken er en god inngangsport til læring. Slik lærerne beskriver sine erfaringer av den veiledede leken er den langt på vei i tråd med Brostrøm (2019, s. 48) sin påstand hvor han hevder at den lærerrike leken trenger læreren som rollemodell og deltaker.

Informantene viser til at elevene har stor grad av innflytelse over leken når de kommuniserer hva som skal gjøres, og hvem som skal gjøre hva. Dette kan knyttes til et helhetlig læringssyn hvor læringsmiljøet tilrettelegger for helhetlig læring. Et helhetlig læringssyn kjennetegnes av lærere som er opptatt av elevmedvirkning. Lærerne er lydhøre ovenfor elevene sine når det kommer til innspill og reaksjoner på undervisningen, de er opptatt av at omsorg lek dannelse og læring går hånd i hånd (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s. 34; NOU 2019: 3, 2019, s. 117; Vingdal, 2018, s. 32). Som følge av elevenes innflytelse på egen undervisning og i leken får elevene ta del i den metakommunikative delen også, hvor de tar et skritt utenfor leken og samtaler om den (Lillemyr, 1999, s. 302; Skram, 2016, s. 60). Slik metakommunikasjon vil kunne gi elevene en økt språklig bevissthet. Den vil gi trene dem opp i en følsomhet ovenfor hva de skal tolke bokstavelig og hva som er tull og tøys, ironisk eller satirisk (Olofsson, 1993b, s. 79). Ifølge Vygotskij lekteori (2002), har leken en sentral rolle i utviklingen av den nærmeste utviklingssonen. Han definerer denne sonen som avstanden mellom det aktuelle og det potensielle utviklingstrinnet hos elevene (Vygotskij i Brostrøm, 2002, s. 459).

En av informantene poengterer også at hun ønsker at elevene skal bruke skriftspråket i leken. Det legges derfor til rette for at elevene har tilgang til blyanter, papir og andre relevante skrivesaker. En slik praksis støttes av både Håland (2020, s. 1) og Brostrøm (2019, s. 50) trekkes frem som vesentlig i skriveopplæringen, at elevene får rik tilgang på artefakter som stimulerer skrivelysten. Håland (2020, s. 1) hevder også at rolleleken har muligheter vi enda ikke kjenner omfanget av, og som følge at dette kan det tenkes at rolleleken som verktøy i begynneropplæringen burde vektlegges i større grad. Tidligere forskning er tydelig på at leken kan være signifikant for et godt faglig grunnlag for elevene i begynneropplæringen (Brostrøm, 2002, 2019; Lillejord et al., 2018; Lillemyr, 2019; Løndal, 2019). Elevene kommer med betydelig kompetanse på lek fra barnehagen vi bør være klar over, noe vi bør verdsette og bruke i skolefaglig innlæring for det det er verdt.

## 5.7 Lærernes erfaringer med fagfornyelsens - muligheter og utfordringer knyttet til lek

Fire av fem informanter trekker frem at leken synliggjøres i fagfornyelsen. De mener at det legges til rette for mer lek. Dette er forenelig med overordnet del av læreplanverket. Der finner vi at «elevene skal få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Under opplæringens verdigrunnlag står det spesifikt at leken er spesielt viktig for de yngste barna, sett i sammenheng med trivsel og meningsfull læring (Utdanningsdirektoratet, 2017). Mine funn tyder på at lærerne er opptatt av nettopp denne prioriteringen av leken. Lek og læring kan gå hånd i hånd, dersom klasserommet inviterer til utforskning og lek. Ingen av informantene beskriver hvordan deres klasserom ser ut, men uttalelsene deres viser til at fagfornyelsen synliggjør leken mer enn før. Et klasserom som innbyr til lek og utforskning, slik fagfornyelsen legger opp til, vil bære preg av en pedagogisk tenkning som setter eleven i søkelyset. Dette kan også ses i sammenheng med at barn i lek lever seg inn og blir ett med leken, slik Vedeler (1999, s. 26) beskriver. Pedagogisk bruk av lek vil derfor kunne gi elevene en arena for prøving og feiling, hvor leken kan fungere som et redskap i elevenes overgang fra konkrete til abstrahering (Vedeler, 1999, s. 26).

En informant uttrykker at leken øker det faglige nivået til elevene, mens informantparet bruker begrepet mestring når de omtaler lekens betydning. Synspunktet kan ses i sammenheng med både nasjonal og internasjonal forskning, som hevder at et læringsmiljø som er spennende, inspirerende og rike på sanseopplevelser gir et godt læringsutbytte (Becher & Høyland, 2019, s. 77; Lillejord et al., 2018, s. 22; Perlmutter & Burell, 1995, s. 14). Levende virkelighetsnære fag som er knyttet opp mot hverdagslivet kan gi verdifull innsikt i livet og fremtiden. En kan hevde at en leken tilnærming til skolefag vil gi elevene en utholdenhet til å stå i oppgavene, slik fagfornyelsen vektlegger som en kompetanse elevene trenger i fremtiden (Utdanningsdirektoratet, 2017). Artefakter som klosser, ark, blyanter og forskjellige leker innbyr til for eksempel postkontor, sjukehus, butikk som igjen inviterer til eksplorerende læring (Brostrøm, 2019, s. 50; Håland, 2020, s. 1; Perlmutter & Burell, 1995, s. 17). Så lenge leken blir prioritert er det rimelig å anta at elevene vil ha et høyere ønske om å lære. Skal fagfornyelsen få et godt feste i dagens skole, og endre skolekulturen, er det avgjørende at vi støtter oss til forskning som viser hvordan elevene lærer.

En av informantene mener at LK20 legger opp til for lite lek. Til tross for informantens utsagn om at fagfornyelsen har lite rom for lek, sier hun at det står i den overordnede delen av læreplanverket at det skal lekes. Selv om informantens utsagn kan tolkes som om hun motsier seg selv presiserer

hun at hun legger vekk læreboka til fordel for en elevaktiv og lekende undervisning, slik fagfornyelsen legger til rette for. Informantparet synes at leken i fagfornyelsen er ganske synlig når det står spesifikt i overordnet del. Leken belyses, nettopp slik informantparet indikerer, i fagfornyelsens overordnede del som en viktig del av elevenes begynneropplæring. Både Lillemyr (1999) og Haug (2019) trekker frem lekens egenverdi som svært viktig for barn, men hevder også at lek kan og bør brukes som metode i begynneropplæringen.

Informantene uttrykker at det er mer legalt å leke, og at de nå kan sette av mye tid til leken. Sett utfra lærerens handlingsrom og autonomi, kan læreren planlegge og legge opp til undervisningsøkter med lekende tilnærminger til fagstoffet. Det er nærliggende å tro at informantene erfarer at elevene er lærende kropper når de bruker rollelek som for eksempel butikk. Dette kan ses i lys av hva flere lekforskere vektlegger. Både Jensen og Osnes (2019, s. 161) og Dahl og Østern (2019, s. 51) hevder at hele barnet må være aktivt, for kroppen frembringer motivasjon, lyst og inspirasjon til videre læring. De fremholder også at kroppen fungerer som brobyggeren mellom omverdenen og hjernen (Jensen & Osnes, 2019, s. 161). Informantene synspunkter støttes også av Lillemyr (1990, s. 13) som hevder at leken engasjerer, motiverer og forbereder elevene til voksenlivet. Slik elevaktivitet i innlæringen som informantene viser til at leken bidrar til, kan videre ses i lys av Becher og Høyland (2019, s. 71) som løfter frem betydningen av leken som inngangsport til læring og kunnskap.

En av informantene er bekymret for at det kan være lærerne selv som setter begrensningene for leken i begynneropplæringen og at fokuset blir liggende på tradisjonell undervisning. Hvis det er slik som informantene hevder, kan det tenkes at det er lærerstanden som må ta et oppgjør med egne undervisningsmetoder. Det er nærliggende å tro at hun har grunnlag for sitt utsagn når hun har sytten år som førskolelærer og to år som lærer i begynneropplæringen i bagasjen. Informanten støttes i sitt utsagn fra blant annet forskningen til Becher (2018, s. 78) og Becher og Høyland (2019, s. 72) som viser til et atferdsregulerende mønster det er vanskelig å snu. Disse forskningsresultatene peker på at dagens klasserom består av pulter og stoler til hver enkelt elev; de er innredet for en elevmasse som skal sitte stille, lytte og motta læring (Becher, 2018, s. 58; Becher & Høyland, 2019, s. 72). Dette støttes også i Vingdals uttalelser om at skolekonteksten elevene møter «skiller hodet og kroppen» i en dualistisk tenkning. Her forventes det at elevene skal sitte stille, de skal lytte, de skal ha god konsentrasjon og vente på tur (Vingdal, 2018, s. 33). Med utgangspunkt i informantens utsagn og nyere forskning er det grunnlag for å anta at mange av skolens elever oppnår, i beste fall

overflatelæring, og ikke dybdelæringen slik fagfornyelsen formidler. Ingen av mine informanter omtalte klasserommets fysiske miljø, og det er et tankekors i seg selv.

En av informantene trekker også frem samfunnsendringene når vi snakker om fagfornyelsen, og at vi må tilpasse oss fremtiden. Kanskje er det nettopp leken informantene her viser til. Med fagfornyelsen og ny overordnet del ser vi at leken bør, og skal, få plass i begynneropplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Håland (2020, s. 1) hevder at leken får mindre og mindre plass, mens de tradisjonelle skole aktivitetene tar over, selv om vi vet at leken er av stor betydning for de yngste elevene i skolen. Blant annet Bjerke og Johansen (2017, s. 64) viser til at rollelek bidrar til å utvide elevers ordforråd, noe vi også finner igjen hos både Håland (2020, s. 1) og Eik et al. (2007, s. 79). Informanten forteller også om en rekke medlemskap i Facebook-grupper hvor det blir delt undervisningsopplegg. Informanten bruker gjerne dette i egen undervisning. Som følge av dette funnet kan vi bli ledet til å tro at informantene ukritisk velger å bruke det andre personer legger ut på nett. Vet informantene om alle medlemmene på slike grupper er lærere og pedagoger, og kontrolleres kompetansemålene? Forskningsbasert kunnskap om lek, og dens betydning bør komme først når en ser til slike sosiale medier. Skram (2016, s. 71) poengterer at elevene ikke bare skal lære, men også motiveres for å engasjere seg i sin egen læreprosess. For å gjøre dette på en tilfredsstillende måte er det viktig at lærerne planlegger undervisningen slik at det passer elevgruppen sin. Dette kan vi se i sammenheng med Perlmutter og Burell (1995, s. 18) sin studie, som viser at elever som får arbeide med oppgaver som er åpne, rike og som stimulerer til lærelyst, vil oppnå å se en sammenheng mellom leken og læringen. Sett fra et annet ståsted viser informantene nytenkning, og er innovativ når verden tas inn i klasserommet på denne måten.

## 5.8 Lekens rom på en tverrfaglig arena

Flere av informantene beskriver rolleleker som sjukehuslek og butikklek hvor fagene norsk, engelsk, kunst og håndverk, naturfag og matematikk er i fokus. Denne leken benevnes både som fagspesifikk lek, og temabasert undervisning, hvor det illustreres et samarbeid både mellom elev-elev og lærer-elev. Dette perspektivet finner vi igjen i Eik, Karlsen og Solstad (2007, s. 88-89), som tar til orde for at leken kan brukes i tverrfaglig arbeide i begynneropplæringen. De nevner spesielt butikkleken som en arena for norsk- og matematikkfaget. Det samme gjør van Oers (2010) når han beskriver rollelekens muligheter for tverrfaglig undervisning. Han eksemplifiserer med blant annet reisebyrå, postkontor og museum, og trekker frem at elevenes spontanitet åpner for et godt faglig grunnlag, spesielt i matematikk (Oers, 2010, s. 7). Slik bruk av rolleleken som informantene gir



uttrykk for at de benytter gir elevene anledning til å teste ut samfunnets regler hevder Fleer (2011, s. 228). Barn som deltar i rollelek følger lekereglene og aksepterer sin rolle i leken presiserer Sutton-Smith (1997, s. 37), noe som bidrar til at rolleleken er en fin arena for læring. Dette samsvarer med Vygotskij (i Vatne, 2006, s. 56) som løfter frem rolleleken som en lek med stort læringspotensial. En av informantene viser til at de bruker «tema», hvor de knytter flere av fagene sammen til en tverrfaglig helhet, hvor de bruker leken som tilnærming. Dersom leken er en slik mental prosess som Sutton-Smith (1997, s. 37) hevder, hvor elevene kan videreutvikle sine tanker og forestillinger samt reflektere over virkeligheten, gir det et bilde på relasjonell læring som kan knyttes til dybdelæringsbegrepet. Overordnet del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2017) presiserer at elevene skal oppnå dybdelæring. Dybdelæring oppstår når elevene ser sammenhengene mellom kunnskapsområdene, og her kan leken fungere som en metode til nettopp dette. Dette kan vi knytte sammen med Bolstad (2020, s. 27) som hevder at en tverrfaglig tilnærming til fagene vil gi nettopp dybdelæring. Denne tverrfaglige tilnærmingen Bolstad (2020, s. 27) hevder gir dybdelæring, viser samtlige informanter til. Informantene hevder at leken stimulerer elevenes nysgjerrighet, som kan gi en indre motivasjon for læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151,153). Mine funn tyder på at leken ses som svært viktig også i det tverrfaglige arbeidet i begynneropplæringen, da samtlige informanter prioriterer spesielt veiledet lek og rolleleken når de jobber tverrfaglig.

En av informantene hevder at dersom de jobber tverrfaglig blir ikke undervisningen langtekkelig og «kjedelig». Dette perspektivet støttes av læreplanverkets helhetlig læringssyn hvor det tydeliggjøres at «elevene skal få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang» (Opplæringens verdigrunnlag, Utdanningsdirektoratet, 2017). Sett i sammenheng med dette, trekker Haug (2019, s. 34) og Lillemyr (1999) frem at leken er en utmerket arbeidsform i skolen, og da spesielt i begynneropplæringen. Kroppen og hjernen kan sies å stå i et gjensidig forhold til hverandre; derfor må kroppen ta en aktiv part i innlæringen, noe som gjenspeiler et helhetlig sosiokulturelt læringssyn (Dahl & Østern, 2019, s. 51; Jensen & Osnes, 2019, s. 161; Løndal, 2019, s. 99; Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 95). Informantene hevder også at de jobber mye temabasert hvor mange forskjellige fag spiller inn. Dette samsvarer med hvordan fagfornyelsen vektlegger lekens betydning i begynneropplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Informantenes beskrivelser kan også ses i sammenheng med den internasjonale forskningen som sier at elevene oppnår å se sammenhengen mellom lek og læring (Perlmutter & Burell, 1995, s. 18), som igjen fører til dybdelæring (Bolstad, 2020, s. 27) Lærerne erfarer at elevene blir inspirert til å fortsette leken selv om undervisningen er ferdig. Det er derfor det naturlig å anta at elevene

anvender læringen gjennom leken. Perlmutter og Burell (1995) viser ikke eksplisitt til begrepet tverrfaglig, men det er nærliggende å tro, utfra deres beskrivelser, at de bruker en tverrfaglig tilnærming til skolefagene, når de forteller at oppgavene er åpne og rike. Sett i sammenheng med fagfornyelsen bidrar nettopp slike rike tverrfaglige oppgaver til at elevene utvikler en utholdenhet de trenger for å få et godt faglig læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2017). Samtlige informanter trekker frem lekens betydning for læring når de jobber tverrfaglig, og at de inkluderer leken i undervisningen så mye de kan. Kobylak og Kalyn (2017, s. 41) peker på at det å anerkjenne leken som en gyldig pedagogisk tilnærming kan gi elevene større bevissthet rundt egne læreprosesser, og de støtter dermed lærernes erfaringer rundt lekens betydning for læring i tverrfaglig undervisning.

Mine funn bryter derimot med Vingdal (2018, s. 33) sine beskrivelser av en skolekontekst preget av en dualistisk tenkning hvor elevene møter en forventning om at god konsentrasjon handler om at de skal sitte stille, lytte, og vente på tur. Informantenes egne beskrivelser av elevenes læringsmiljø bærer preg av å være et miljø der elevene er aktive i sin egen læringsprosess, de jobber utforskende og samarbeider på tvers av fag, hvilket samsvarer med læringsmiljøet beskrevet i Stortingsmelding 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s. 34). I et slikt tverrfaglig lekende læringsmiljø møter elevene et spennende og livlig arbeidsmiljø hvor de får utforske faglige tema på egne premisser, og grensene mellom leken og læringen blir diffus og utvasket (Perlmutter & Burell, 1995, s. 14). Læringsmiljøet informantene fremstiller, synes å legge til rette for en helhetlig læring som kjennetegnes av omsorg, lek og læring, slik det er utdypet i NOU 2019: 3 (2019, s. 117). En slik tilnærming vil kunne bidra til at elever får ta del i et læringsmiljø, hvor de oppnår dybdelæring. Informantenes erfaringer med tverrfaglige arbeid kan ses i lys av at lærerne er bevisst fagfornyelsens vektlegging av en leken tilnærming til dybdelæring og tverrfaglighet.

## **5.9 Lekens plass når læringstrykket truer og tiden er knapp**

Denne studiens informanter erfarer at leken har liten plass i skolehverdagen. De føler det er et krav om å rekke flest mulig kompetansemål derfor blir leken presset ut, til å gjelde for det meste i friminuttene. I hvert fall den frie leken. Dette samsvarer med Sjøberg (2014, s. 30) sin påstand om at Norsk skolepolitikk blir styrt av OECD, og at skolen blir et mål for effektivisering. Informantenes beskrivelser kan tyde på at de kjenner på dårlig samvittighet når leken går på bekostning av andre læringsaktiviteter. En av informantene uttrykker i tillegg at de er for få lærere

om jobben, og at det gjør det utfordrende å følge opp alle elevene, spesielt i stasjonsundervisningen når læreren er alene med alle elevene. Denne informantens erfaringer samsvarer med forskningen til Becher (2018, s. 58), som sier at lærernes faglige fokus går på bekostning av leken, og at målet blir å nå så mange kompetansemål som mulig. Når vi ser til overordnet del av læreplanverket er leken løftet frem som essensiell for de yngste barna i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette tolkes som begynneropplæringen, mellom 1.-4. klasse. Selv om informantene uttrykker en bekymring for både tidspress, dårlig samvittighet og knapphet med lærerressurser gir de uttrykk for å tilstrebe en leken og aktiv tilnærming til fagene.

Samtlige informanter mener tiden til lek blir for knapp, og at den dårlige samvittighet truer når leken prioriteres. Informantene trekker frem kompetansemålene som elevene skal oppnå, når de presiserer at elevene ikke får lekt nok. Uttalelsene kan vise til et økende læringstrykk i skolens begynneropplæring. Men, det kan også vise betydningen av læreres lekkekompetanse. Eik et al. (2007, s. 44) beskriver lærerens lekkekompetanse slik: «En lekende pedagog må ha evne til innlevelse og dialog med barna, kunne møte barna der de står og selv være orienterte mot øyeblikket». Johansson og Pramling Samuelsson (2009, s. 19), utfordrer lærerne til å finne tilbake til sitt indre barn, og bli ett med leken sammen med barna. Som Sutton-Smith (1997, s. 1) hevder, leker vi alle, uten unntak, av og til – og vi vet hvordan det føles å leke. Slik dette fremstilles av ulike lekforskere kan dette forklares med at vi er oppdratt til en todelt tenkning, slik at vi skiller mellom lek og læring, når egentlig lek og læring kan gå hånd i hånd (Johansson & Pramling Samuelsson, 2009, s. 19). Det er derfor nærliggende å tolke lærernes utsagn dithen at de er preget av denne todelte tenkningen forskningen viser til. Som følge av en slik tenkning blir lærerne preget av en bekymring for å nå alle kompetansemålene gjennom tradisjonell undervisning i stedet for gjennom lek.

## **5.10 Studiens svakheter**

Denne studien har noen begrensninger i omfang, med kun fem informanter. Jeg kan derfor ikke hevde at mine funn representerer alle eller samtlige lærere. Likevel er det slik at mine informanter utgjør et relativt godt utvalg når undersøkelsen er av et kvalitativt design.

Samtlige informanter fikk god informasjon i forkant av studien slik at de visste hva det skulle forskes på. Både informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet inneholdt all relevant informasjon om

hva denne studien omhandlet. Før intervjuene skulle gjennomføres ble intervjuguiden sendt ut til hver enkelt informant på epost, slik at de skulle slippe å stille uforberedt. Kanskje mine informanter hadde forberedt svar de trodde jeg ville høre, for å gjøre meg «fornøyd». Denne kvalitative studien hadde til hensikt å undersøke hvordan lærere i begynneropplæringen erfarer at lek fører til læring. Det kan derfor være nærliggende å tro at enten en eller flere av informantene kan være redd for å svare feil, og dermed svare det de tror er forventet. På den andre siden kan det tenkes at lærerne som har stilt opp i denne studien har særlig interesse og god kunnskap om lekens betydning for elevene i begynneropplæringen og legger til rette for dette i sin undervisning. Informasjonen som ble sendt ut i forkant av intervjuene har bidratt til at lærerne reflekterte over hvor mye lek de bruker i sin undervisning.

## 6 Avsluttende kommentarer og implikasjoner

Lek som inngangsport til læring er ingen ny tanke eller idé, og leken i begynneropplæringen har vært et tilbakevendende tema. Som nevnt innledningsvis i denne studien «forsvant» leken med LK06 og PISA-sjokket som viste dårlige resultater blant norske skoleelever (Haug, 2019, s. 36; Sjøberg, 2019, s. 13). Om undervisningspraksis uten lek gir elevene mer kompetanse og ferdigheter i å mestre livet og alle faglige prestasjoner som venter i løpet av skolelivet vites ikke, men Vygotskij refererer til leken som et verktøy i utviklingen av kompetanse og ferdigheter, og at all lek har et iboende mål (Vygotskij et al., 1978, s. 103). Det er all grunn til å tro at fagfornyelsen og LK20 støtter Vygotskij helhetlige perspektiv på læring, når det legges til rette for leken i begynneropplæringen (Opplæringens verdigrunnlag, Utdanningsdirektoratet, 2017).

Ved hjelp av det teoretiske rammeverket har jeg vist til lekens betydning for barns helhetlige læring gjennom et helhetlig sosiokulturelt læringssyn. Metodevalget, det kvalitative forskningsdesignet med semistrukturert intervju, ga meg rikelig med data som har bidratt til å besvare problemstillingen. Studiens funn tyder på at lærerne er opptatt av denne helhetlige læringen, og at de ønsker å legge til rette for dette i sin undervisning når de bruker en leken tilnærming. Det har vært interessant å se på hvordan lekforskernes beskrivelser av ulike typer lek ikke samsvarer helt fullstendig med lærernes egne beskrivelser, noe som kan vise til lekens kompleksitet som begrep. Studiens funn viser i stor grad at lekforskere og informantene utsagn samsvarer om lekens betydning for barns læring.

Forskningsspørsmålene mine som sprang ut fra datamaterialet har hjulpet meg å besvare studiens overordnede problemstilling. Funnene tyder på at lærerne ser at leken på en side gir elevene god motivasjon for faglig læring. På den andre siden øker leken elevenes sosiale kompetanse. Parallelt med dette er leken en hensiktsmessig vei for å bygge gode relasjoner til både medelever og lærere. Andre interessante funn er hvilke sammenhenger de ser mellom lek og fagfornyelsen samt lek og tverrfaglighet. Samtlige informanter trekker frem læringstrykket og tidspresset som en signifikant utfordring.

Diskusjonskapitlet har belyst studiens funn ved hjelp av relevant teori. Det har vært svært interessant å se hvordan Brostrøm (2019, s. 52), Øksnes og Sundsdal (2020, s. 109) og forskningskartleggingen til Lillejord et al. (2018, s. 13) sine karakteristikk på lærerstyrt lek ikke samsvarer med studiens funn. Flere av informantenes uttalelser tyder på at deres forståelse av lærerstyrt lek handler om elevenes behov for bevegelse, og et avbrekk i undervisningen. Som følge

av informantenes beskrivelser, ser det ikke ut til at denne leken har et faglig bakteppe, noe både Lillejord et al. (2018), Brostrøm (2019), Øksnes og Sundsdal (2020) hevder kjennetegner lærerstyrt lek. Dette kan tyde på at vi trenger mer oppdatert forskning, kunnskap og en begrepsavklaring rundt den lærerstyrte leken.

Avslutningsvis håper jeg at denne studien kan bidra til diskusjonen rundt lek i skolen, med problemstillingen: *Hvordan erfarer lærere i begynneropplæringen at lek kan bidra til elevers læring?* Kunnskapen jeg har ervervet meg gjennom denne studien har gitt meg verdifull innsikt i lærerens mangfoldige roller, og hvor viktig en leken tilnærming er for elevene i begynneropplæringen. Jeg avgrenset studien til klasserommet og begynneropplæringen, selv om det kunne vært veldig interessant å se på lekens betydning både i uteskolerommet og gjennom skoleløpet i sin helhet.

## 7 Referanser

- Anker, T. (2021). *Analyse i praksis - En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter : vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989, ratifisert av Norge 8. januar 1991 : revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller* Barne- og familiedepartementet.  
<https://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00000128>
- Becher, A. A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? Materialitet, kropp og fysisk miljø i første klasse. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen - en forskningsbasert tilnærming* (s. 29). Universitetsforlaget.
- Becher, A. A., Bjørnstad, E. & Dehnæs, H. H. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. H. Dehnæs (Red.), *Lek i begynneropplæringen* (s. 9). Universitetsforlaget.
- Becher, A. A. & Høyland, K. (2019). Muligheter for lek og lekende tilnærminger i nye undervisningsarealer. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. H. Dehnæs (Red.), *Lek i begynneropplæringen* (s. 20). Universitetsforlaget.
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal akademisk.
- Bolstad, B. (2020). *Dybdelæring og tverrfaglighet* (1. utgave. utg.). Pedlex.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brostrøm, S. (2002). Børns lærerige leg. 23, 451 - 469. <https://tidsskrift.dk/psyke/issue/view/1555>
- Brostrøm, S. (2019). Leg i 1. klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. H. Dehnæs (Red.), *Lek i begynneropplæringen* (s. 11). Universitetsforlaget.
- Bø, I. & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok : praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dahl, T. & Østern, T. P. (2019). Dybde//læring med overflate og dybde. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Petersen, A.-L. Østern & S. Selander (Red.), *Dybde//læring - en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 39-53). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Gyldendal akademisk.
- Det kongelige kirke- utdanning - og forskningsdepartement. (2003-2004). *St.meld. nr. 30, Kultur for læring*. u.-o. Det kongelige kirke -, forskningsdepartement,.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Eik, L. T., Solstad, T. & Karlsen, L. (2007). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*. Pedlex.
- Fleer, M. (2011). 'Conceptual Play': Foregrounding Imagination and Cognition during Concept Formation in Early Years Education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12/3, 224-240.  
<https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.3.224>
- Forskningsetikk. (2021, 12.09.21). *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. Forskningsetikk.no. Hentet 12.09.21 fra <https://www.forskningsetikk.no>
- Haug, P. (2006). Bakgrunn, tema og gjennomføring. I P. Haug (Red.), *Begynneropplæring og tilpassa undervisning - hva skjer i klasserommet* (s. 7-17). Caspar Forlag.
- Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. H. Dehnæs (Red.), *Lek i begynneropplæringen* (s. 12). Universitetsforlaget.
- Haugen, R. (2017). *Barns utvikling i skolealder*. Cappelen Damm akademisk.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Håland, A. (2020). Skriftspråkstimulerende lek. *Leik og læring. Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn*. <https://www.uis.no/nb/skriftsprakstimulerande-leik>

- Jensen, M. & Osnes, H. (2019). Sirkus på pedagogisk tilnærming i begynneropplæringen - muligheter for kroppslige, kreative og sosiale læringsformer. I H. H. Dehnæs (Red.), *Lek i begynneropplæringen* (s. 13). Universitetsforlaget.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2009). *Å lære er nesten som å leke : lek og læring i barnehage og skole* (H. Dahl, Overs.). Fagbokforlaget.
- Klæboe, G. & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skrivning i begynneropplæringen*. Cappelen Damm akademisk.
- Kobylak, K. & Kalyn, B. (2017). Play and Exploration in Grade One: Extending the Principles of Early Learning. *Journal of childhood studies (Prospect Bay)*, 42(1), 32.  
<https://doi.org/10.18357/jcs.v42i1.16885>
- Kristvik, E. (1920). *Folkelagnad : tankar om samfund og kultur*. Norli.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Generell del av læreplanen*.  
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Overordnet del). Utdanningsdirektoratet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Regjeringen.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang/id2665820/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori : tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (Ny og utvidet utgave. utg.). Novus forlag.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! : Om å fremme barns sosiale kompetanse : teoriboka*. Universitetsforlaget.
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning.  
<https://www.uis.no/forskning-og-ph-d/forskningssentre/kunnskapssenter-for-utdanning/kunnskapsoversikter-og-forskningsrapporter/de-yngste-barna-i-skolen-lek-og-laring-arbeidsmater-og-laringsmiljo-article133465-25857.html>
- Lillemyr, O. F. (1990). *Leik på alvor : teorier om førskolebarn og leik*. TANO.
- Lillemyr, O. F. (1999). *Lek, opplevelse, læring : i barnehage og skole* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen - og motivasjon for læring. I H. H. Dehnæs (Red.), *Lek i begynneropplæringen* (s. 11). Universitetsforlaget.
- Løndal, K. (2019). Lek blant førsteklassinger i skole og skolefritidsordning. Pedagogisk perspektiv og didaktisk handlingsrom. I H. H. Dehnæs (Red.), *Lek i begynneropplæringen* (s. 14). Universitetsforlaget.
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- NESH. (2021, 19.03.2022). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). *Master i norsk : metodeboka 2*. Universitetsforlaget.



- NOU 2015: 8. (2015). *NOU 2015: 8 Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU 2019: 3. (2019). *NOU 2019: 3 Nye sjanser – bedre læring – Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/?ch=1>
- NSD. (2021, 18.10.2022). *Norsk senter for forskningsdata*. NSD. Hentet 18.10.2021 fra <https://www.nsd.no/>
- Oers, B. v. (2010). Emergent mathematical thinking in the context of play. *Educational Studies in Mathematics*, 74(1), 23-37. <https://doi.org/10.1007/s10649-009-9225-x>
- Olofsson, B. K. (1993a). *I lekens verden* (R. Bielenberg & T.-J. Bielenberg, Overs.). Pedagogisk forum.
- Olofsson, B. K. (1993b). *Lek for livet : observasjoner og forskning om barns lek* (A. Høvik, Overs.). Forsythia.
- Opplæringslova. (1998a). *Formålsparagrafen* (1-1). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#%C2%A71-3](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-3)
- Opplæringslova. (1998b). *Tilpassa opplæring* (§1-3). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen - aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen - en forskningsbasert tilnærming* (s. 15). Universitetsforlaget.
- Perlmutter, J. C. & Burell, L. (1995). Learning through «play» as well as «work» in the primary grades. *National Association for the education of young children*, 50, 14-21.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Silverman, D. (2013). *A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about qualitative research* (Second edition. utg.). SAGE.
- Sjøberg, S. (2014). Pisa-syndromet: hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt norsk tidsskrift*.
- Sjøberg, S. (2019). (PDF) *The PISA-syndrome - How the OECD has hijacked the way we perceive pupils, schools and education*. Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/76166>
- Skram, D. (2016). *Barns utvikling, lek og læring : pedagogisk arbeid i barnehage og skule* (3. utg.). Samlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg. utg.). Universitetsforl.
- Sommer, D. (2021). *Lek påvirker barns gener* [Interview]. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-genetikk-lek/dion-sommer--lek-pavirker-barnas-gener/299741>
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Unhjem, A. & Frenning, I. (2019). Det største klasserommet er alltid ledig - erfaringsbasert læring i skolens uterom. I Becher Aslaug Andreassen, Bjørnstad Elisabeth & H. H. Dehnæs (Red.), *Lek i begynneropplæringen*
- Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 173-188). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Ny overordnet del*. Hentet 10.10.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

- Vatne, B. (2005). Forgylte læringsstunder - lek som inspirasjons- og motivasjonsfaktor. I S. Skjong (Red.), *Grunnleggjande lese-, skrive- og matematikkopplæring* (s. 50-64). Det norske samlaget.
- Vatne, B. (2006). Leik. I P. Haug (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning - kva skjer i klasserommet?* (s. 6). Caspar Forlag A/S.
- Vedeler, L. (1999). *Pedagogisk bruk av lek*. Universitetsforlaget.
- Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen - en forskningsbasert tilnærming* (s. 19). Universitetsforlaget.
- Vygotskij, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet : om barns lek i en institusjonalisert barndom* (Revidert utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2020). *Barns lek i skolen* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.

## **8 Vedlegg**

Vedlegg 1 intervjuguide – forskerversjon .....	74
Vedlegg 2 Intervjuguide - informantversjon .....	76
Vedlegg 3 Informasjonsskriv og samtykkeskjema .....	77
Vedlegg 4 Godkjenning fra NSD .....	81

Intervjuguide - læreres erfaring med bruk av lek i begynneropplæringen.

**Innledning:**

1. Først av alt, tusen takk for at du tar deg tid til å stille opp.
2. Jeg ønsker å intervju nettopp deg fordi du er lærer i begynneropplæringen, og kan gi meg verdifull innsikt i dine erfaringer om lek i begynneropplæringen i skolen.
3. Intervjuet blir tatt opp med lydopptak, håper det fortsatt er greit for deg? Lydfilen sletter jeg med en gang jeg er ferdig med å transkribere opptaket. Transkripsjonen blir helt anonym. Hvis jeg bruker sitater i oppgaven min vil de skrives om slik at ingen vil kunne vite at det er du som har svart. Det vil ikke være mulig å skille dine svar fra andres i noe som blir publisert eller som er tilgjengelig for andre.
4. Intervjuet skal handle om hvilke erfaringer du har om lek, og hvordan leken kan bidra til elevers læring.
5. Forventet tidsramme er på 45-60 minutter.

**Hoveddel:**

- Først og fremst ønsker jeg å vite litt om deg, og din utdanningsbakgrunn. Kan du fortelle meg litt om hva slags utdanning du har?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilke fag underviser du i?
- Hvor lenge har du jobbet i begynneropplæringen?
  
- Temaet mitt er lek i begynneropplæringen. Hva er et første du tenker på når du hører lek i begynneropplæringen?
  - Beskriv ditt forhold til leken
  - Kan du si litt mer?
- Kan du beskrive en undervisningstime der lek inngår?
  - Kan du fortelle mer?
- Hvilke muligheter og utfordringer ser du i arbeidet med å ivareta lek i undervisningen
  - Kan du utdype det nærmere?

**Avslutning:**

1. Først; tusen takk for at du stilte opp til intervju i dag, det setter jeg stor pris på

2. Er det noe mer du ønsker å si eller noe du ønsker å legge til?
3. Dersom det skulle være nødvendig med et oppfølgingsintervju, kan jeg fortsatt ta kontakt med deg?

Tusen takk for at du vil stille til intervju.

Under ser du spørsmålene som danner utgangspunktet for intervjuet. Ettersom intervjuet vil gjennomføres i en samtaleform vil ikke spørsmålene nødvendigvis bli stilt i en gitt rekkefølge. Med utgangspunkt i det du formidler underveis i samtalen kan det også være aktuelt å stille flere oppfølgingsspørsmål.

- Kan du fortelle meg litt om hva slags utdanning du har?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilke fag underviser du i?
- Hvor lenge har du jobbet i begynneropplæringen?
  
- Hva er et første du tenker på når du hører lek i begynneropplæringen?
- Hva er ditt forhold til lek?
- Kan du beskrive en undervisningstime der lek inngår?
- Hvilke muligheter og utfordringer ser du i arbeidet med å ivareta lek i undervisningen?

**Avslutning:**

4. Er det noe mer du ønsker å si eller noe du ønsker å legge til?

Med vennlig hilsen Anne Mette Nordengen

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### «Lek i begynneropplæringen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innblikk i læreres erfaringer med bruk av lek i begynneropplæringen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan lærere i begynneropplæringen erfarer at lek kan bidra til elevers læring.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge, Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap er ansvarlig for prosjektet.

Prosjektansvarlig student: Anne Mette Nordengen

e-post: annemettenordengen@gmail.com

Veileder: Hilde Dehnæs Hogsnes

e-post: hilde.d.hogsnes@usn.no

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervjuere lærere som jobber i begynneropplæringen i skolen, derfor blir du spurt om å delta. Det er fem personer som får invitasjon om å delta i dette prosjektet. Utvalget informanter er gjort ved strategisk utvalg, det vil si at jeg har valgt informanter ut fra valg av tema for oppgaven. Alle informanter har taushetsplikt.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju.

Jeg vil gjennomføre et semistrukturert intervju, som vil si at vi, med utgangspunkt i noen åpne spørsmål, har en samtale om overordnet tema. Et slikt intervju vil gi meg muligheten til å stille deg

oppfølgingsspørsmål, hvor du også får mulighet for å utdype svaret ditt. Intervjuet vil vare ca. 45-60 minutter

Jeg vil ta lydopptak av selve intervjuet. Dette gjør jeg for å sikre at all informasjon fra deg kommer med og for å gjøre en best mulig analyse i etterkant. Lydfilen vil være passordbeskyttet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket ditt tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil være jeg, som intervjuer, som har tilgang til dine opplysninger
- Alle opplysninger om deg vil anonymiseres, ved hjelp av koding. Det vil si at personopplysninger ikke vil kunne identifisere deg som person. Alle opplysninger vil være passordbeskyttet
- Du vil ikke kunne bli gjenkjent i en eventuell publisering av prosjektet

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Etter prosjektslutt, og godkjenningen av oppgaven, slettes alle personopplysninger og opptak fra intervjuet, medio august 2022.

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, Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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



- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Universitetet i Sørøst-Norge, Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap ved

- Anne Mette Nordengen (Masterstudent)

E-post: [annemettenordengen@gmail.com](mailto:annemettenordengen@gmail.com)

- Hilde Dehnæs Hogsnes (Veileder)

E-post: [hilde.d.hogsnes@usn.no](mailto:hilde.d.hogsnes@usn.no)

- Paal Are Solberg (Personvernombud)

E-post: [Paal.A.Solberg@usn.no](mailto:Paal.A.Solberg@usn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Veileder

Masterstudent

Hilde Dehnæs Hogsnes

Anne Mette Nordengen

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Lek i begynneropplæringen» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i oppfølgingsintervju dersom det blir nødvendig
- at sitater kan bli brukt i oppgaven
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

**Prosjekttittel**

Lek i begynneropplæringen

**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

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Anne Mette Nordengen, annemettenordengen@gmail.com

**Prosjektperiode**

01.11.2021 - 01.06.2022

**Vurdering (1)**

02.11.2021 - 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 med vedlegg den 02.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det

er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## **PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## **DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## **FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## **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 typer endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## **OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!