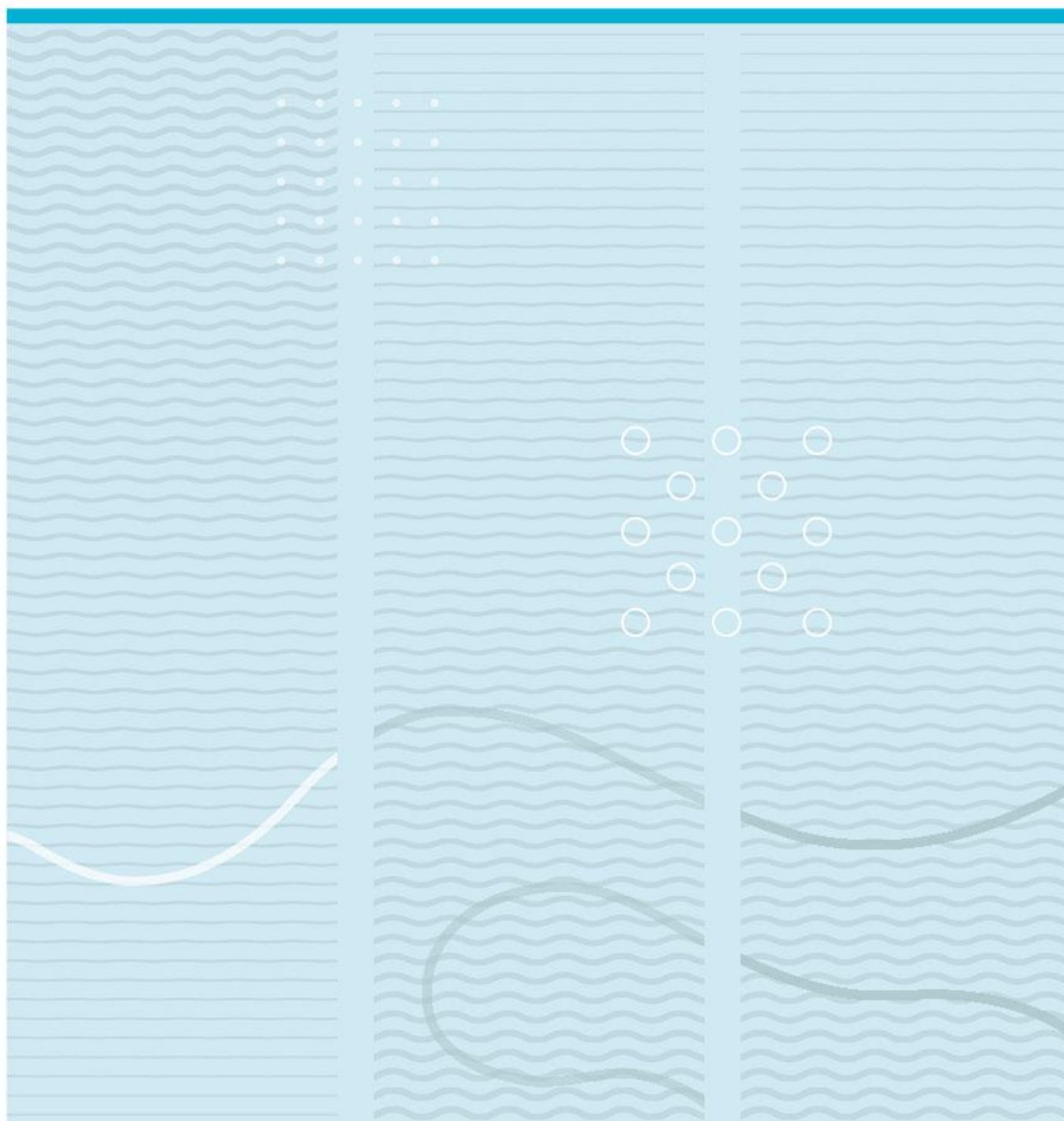


Marianne Iversen og Frida Langseth

## Lekende tilnærminger til læring

En kvalitativ studie om læreres forståelse og erfaringer ved bruk av lekende tilnærminger til læring i begynneropplæringens undervisning





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

<http://www.usn.no>

© 2020 Marianne Iversen og Frida Langseth

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

# Sammendrag

Med utgangspunkt i Fagfornyelsens forventning om mer lek i begynneropplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017), ønsket vi å undersøke hvordan lek kan komme til uttrykk i begynneropplæringens undervisning. Formålet med mastergradsavhandlingen var å utvikle kunnskap og få økt innsikt i *hvordan lærere forstår og erfarer bruk av lekende tilnærminger til læring i begynneropplæringens undervisning*, noe som utgjør studiens overordnede problemstilling. Problemstillingen blir belyst via empiri hentet gjennom et kvalitativt forskningsdesign, der fem lærere som arbeider i begynneropplæringen ble intervjuet. Studien er forankret i et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn, og kunnskapen som er konstruert gjennom vår studie anses dermed som kontekstuell, relasjonell og foranderlig.

Oppgavens teoretiske rammeverk presenterer og utdyper tre sentrale sider ved lek som bør vektlegges for at barn skal få rik anledning til lek i skolen. Disse er: *lekens egenverdi, læring gjennom lek* og *lekens motivasjonspotensial*. Drøftingen av våre funn tar også utgangspunkt i disse sidene ved lek. Av studiens mest sentrale funn ser vi at lek er et komplekst fenomen. Det viser seg å være usikkerhet rundt hva lek er, og hva som er forskjellen på lek og aktivitet i undervisningssammenheng. Det er en forståelse blant lærerne om at lek kan bidra til læring, og det er bevissthet rundt lekens egenverdi og motivasjonspotensial. Erfaringer ved bruk av veiledet og styrt lek er mest fremtredende, og det viser seg å være en forståelse om at lekende tilnærminger bidrar til både faglig og sosial læring. Regellek og rollelek er lekformer det fremkommer flest erfaringer med. Lærerne beskriver elevene som glade og engasjerte barn, som er motiverte og opplever mestring ved bruk av lekende tilnærminger. Andre sentrale funn som fremkommer i vår studie er lekens motivasjonspotensial, og dens mulighet for ufarliggjøring av lærings- og prestasjonssituasjoner som noen barn kan føle på.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>5</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>6</b>
1.1 Tema og bakgrunn .....	6
1.2 Lek i aktuelle styringsdokumenter.....	7
1.3 Problemstilling, forskerspørsmål og avgrensning.....	8
1.4 Oppgavens oppbygging.....	9
<b>2 Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>11</b>
2.1 Teorier og perspektiver på lek .....	11
2.1.1 <i>Lekens egenverdi</i> .....	12
2.1.2 <i>Læring gjennom lek</i> .....	15
2.1.3 <i>Tilpasset opplæring</i> .....	18
2.1.4 <i>Lekens motivasjonspotensial</i> .....	18
2.2 Tidligere forskning på lek i skolens begynneropplæring.....	20
2.2.1 <i>Lekens plass i skolens begynneropplæring</i> .....	21
2.2.2 <i>Lærerens rolle</i> .....	23
<b>3 Metode</b> .....	<b>25</b>
3.1 Innledning .....	25
3.2 Vitenskapsteoretisk forankring .....	25
3.3 Samfunnsvitenskapelige metoder .....	26
3.3.1 <i>Intervju som metode</i> .....	27
3.3.2 <i>Utvalg</i> .....	28
3.3.3 <i>Intervjuguide</i> .....	28
3.3.4 <i>Intervjusituasjonen</i> .....	29
3.4 Transkribering av intervjuene .....	32
3.5 Kvalitetsvurderinger.....	33
3.5.1 <i>Validitet</i> .....	33
3.5.2 <i>Reliabilitet</i> .....	36
3.6 Ethiske refleksjoner.....	37

<b>4</b>	<b>Analyse og presentasjon av funn .....</b>	<b>39</b>
4.1	Innledning .....	39
4.2	Analyseprosessen .....	40
4.3	Fremstilling av funn .....	42
4.3.1	<i>Hvilke muligheter ser lærere ved bruk av lekende tilnærminger i undervisningen? .....</i>	<i>42</i>
4.3.2	<i>Hvordan erfarer lærere bruk av ulike former for lek i skolens begynneropplæring? ...</i>	<i>45</i>
4.3.3	<i>Hvordan omtaler lærere sin egen rolle når de beskriver lekende tilnærminger til læring i klasserommet?.....</i>	<i>46</i>
<b>5</b>	<b>Drøfting .....</b>	<b>48</b>
5.1	Lekens egenverdi .....	48
5.1.1	<i>Egeninitiert lek.....</i>	<i>50</i>
5.1.2	<i>Filosofisk perspektiv på lek.....</i>	<i>51</i>
5.1.3	<i>Sosiokulturelt perspektiv på lek .....</i>	<i>52</i>
5.1.4	<i>Sosialantropologisk perspektiv på lek.....</i>	<i>53</i>
5.2	Læring gjennom lek .....	54
5.2.1	<i>Sosiokulturelt perspektiv på lek og læring.....</i>	<i>56</i>
5.2.2	<i>Styrt lek .....</i>	<i>57</i>
5.2.3	<i>Veiledet lek.....</i>	<i>58</i>
5.2.4	<i>Regellek.....</i>	<i>59</i>
5.2.5	<i>Rollelek.....</i>	<i>60</i>
5.2.6	<i>Lek som ufarliggjøring og tilpasset opplæring .....</i>	<i>61</i>
5.3	Lekens motivasjonspotensial .....	63
5.3.1	<i>Behov for selvbestemmelse.....</i>	<i>65</i>
5.3.2	<i>Behov for tilhørighet.....</i>	<i>66</i>
5.3.3	<i>Behov for kompetanse .....</i>	<i>66</i>
5.3.4	<i>Mestringsforventninger.....</i>	<i>67</i>
5.3.5	<i>Lekende læring og lærerik lek.....</i>	<i>68</i>
<b>6</b>	<b>Avsluttende kommentarer.....</b>	<b>71</b>
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>74</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>79</b>

## Forord

Seks år ved Universitetet i Sørøst-Norge nærmer seg slutten, og mastergradsavhandlingen skal leveres. Det har vært en lærerik prosess å skrive denne oppgaven, med både opp- og nedturer. Vår nysgjerrighet om å lære mer om begynneropplæringen har vært en stor drivkraft, og arbeidet med prosjektet har vært interessant, spennende og gøy. Med både egenverdi, læring og motivasjon har det nærmest vært en lek, der tiltrekningskraften har vært stor og virkeligheten svunnet hen. Nå begynner virkeligheten å nærme seg med stormskritt, og selv om vi gleder oss til en lang sommer, er det med blandende følelser at prosjektet nå skal avsluttes.

Vi ønsker å rette en stor takk til vår veileder og store inspirasjonskilde, Hilde Dehnæs Hogsnes. Dine gode tilbakemeldinger og støtte, og ditt forrykende engasjement har vært gull verdt for oss. Vi er svært takknemlige og ydmyke som har fått samarbeide med deg. Videre vil vi takke våre informanter, som ville dele sine forståelser og erfaringer med oss. Vi vil også takke de som har lest gjennom oppgaven, de som har lånt oss litteratur i en tid der bibliotekene har vært stengt, og alle andre som har støttet oss på veien. Takk til de vi bor sammen med, som har holdt ut, gitt oppmuntrende ord og vært støttende gjennom hele prosessen. Til slutt vil vi benytte sjansen til å takke hverandre for et fantastisk, motiverende, støttende og lærerikt samarbeid, både gjennom dette prosjektet, men også gjennom hele vår studietid sammen.

Tønsberg, 1. juni 2020

Marianne Iversen og Frida Langseth

# 1 Innledning

## 1.1 Tema og bakgrunn

Debatten om lek i skolen er ikke et nytt fenomen, da lek utgjorde et sentralt aspekt i debatten rundt seksårsreformen som ble innført med Reform 97. Det var nettopp prioritering av lek som gjorde at Stortinget vedtok ny alder for skolestart (Haug, 2019, s. 27). En av intensjonene med reformen var at det beste fra barnehagen og det beste fra skolen skulle prege opplæringen for de yngste elevene, og leken skulle ha en sentral rolle (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 73). Tidlig på 2000-tallet kom leken i skolen under sterkt press av hensyn til faglig læring (Haug, 2015, s. 409). I 2001 kom det såkalte «PISA-sjokket». Norske elevers skolefaglige prestasjoner ble fra flere hold oppfattet som svake og skuffende (Roe & Vagle, 2010, s. 60). I kjølvannet av de skuffende prestasjonene konkluderte evalueringen av Reform 97 med manglende læring (Haug, 2015, s. 409). Stortingsmeldingen *Kultur for læring* forklarer de svake faglige prestasjonene med at det var for lavt læringstrykk (Kunnskapsdepartementet, 2003, s. 15). Som en motvekt til Reform 97 ble Kunnskapsløftet (LK06) lansert, der den overordnede målsettingen var å øke læringsutbyttet for alle elever (Eik, Karlsen & Solstad, 2011, s. 9). Det økende trykket på målbare resultater førte til at det ble lite tid til lek i skolen (Haug, 2015, s. 409).

Debatten om de yngste elevenes vilkår i skolen kan ifølge Becher, Bjørnstad og Hogsnes ses i lys av Gert Biestas kritikk av utdanningsdiskursen som har vært rådende de siste 10-15 årene (Becher, Bjørnstad & Hogsnes, 2019, s. 20). Biesta bruker begrepet «lærifisering» som en betegnelse på utdanningsdiskursen som dominerer den vestlige verden (Biesta, 2014, s. 86; Biesta, 2015, s. 76). Gjennom forventninger og krav som stilles av myndighetene, politikere, OECD og Verdensbanken, blir skolens oppgave, ifølge Biesta, fremstilt som å være en effektiv produksjon av forhåndsdefinerte læringsresultater. Tankegangen er økonomisk motivert, da menneskelig kapital, konkurransedrift og økonomisk vekst står sentralt (Biesta, 2014, s. 23-24;89). Mens fokuset i økende grad rettes mot målbare resultater, livslang læring og hva utdanningen kan produsere, er Biesta bekymret over at det viktigste glemmes, nemlig *formålet* med læringen. At livslang læring er noe som bør fremmes gjennom skolen gir, ifølge Biesta, ingen mening før læringens innhold og formål blir spesifisert (Biesta, 2014, s. 87; Biesta, 2015, s. 75-76).

Med den økte oppmerksomheten på konkurransevne og hva elevene en gang i fremtiden skal bli og kunne, har det vært mindre fokus på barns lek det siste tiåret (Rasmussen, 2014, s. 11). I tillegg viser undersøkelser til økt stress blant norske elever, noe som kan ses som en følge av hvordan



utdanningssystemene ble formet etter «PISA-sjokket» (Sletten & Bakken, 2016, s. 78). Fremfor å «måle seg inn i et hjørne», må skolen, som Øhra påpeker, være i stand til å motvirke prestasjonsstress (Øhra, 2015, s. 148). Det kan dermed virke paradoksalt at elevenes mulighet til å ha det gøy gjennom lek blir begrenset (Golinkoff, Hirsh-Pasek & Singer, 2006, s. 3). Bekymringer for at intensjonene bak senket skolestart ikke er innfridd, har i de siste årene blitt fremhevet både av politikere, forskere og profesjonen selv (Haug, 2015, s. 408; Becher et al., 2019, s. 16). Studier viser at lærere er usikre på hvordan de kan integrere lek i undervisningen, og at de frykter at målene i læreplanen ikke blir nådd (Lillejord, Børte & Nesje, 2018, s. 14). Når det i dagens debatt etterlyses mer lek i skolen, må det, slik Haug påpeker, klargjøres hva slags lek det er snakk om (Haug, 2019, s. 27;39). En utfordring i fremtidens pedagogikk for de yngste barna i skolen blir derfor å bringe den unike gleden, undringen, spenningen, engasjementet og opplevelsene som er nært knyttet til lek, over til læringens arena i en veksling mellom lek og læring (Lillemyr, 2019, s. 67).

## 1.2 Lek i aktuelle styringsdokumenter

Det er mer enn 20 år siden debatten om lek og at seksårsreformen trådte i kraft, og i dag er lekens plass i skolen på nytt aktualisert. I Stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* blir lekens plass i skolen fremhevet som viktig. I meldingen fastslås det at alle barn fortjener en god start, der alle skal oppleve å lære, leke, utvikle seg og mestre. Videre påpekes det at barn gjennom aktiviteter, samtaler og lek med andre barn kan få følelse av tilhørighet, og i tillegg utvikle sine sosiale ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7;99). Stortingsmeldingen understreker også at god organisering av undervisningen og klasseledelse er viktig for at de yngste barna i skolen skal mestre, trives og lære. Gjennom voksenstøtte og veiledning i leken, kan barna lære mer. Det påpekes også at det er viktig at lærerne er lydhøre for elevenes innspill og reaksjoner, og at lærere bør tilpasse undervisningen til «det som skjer i møtet med elevene» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 34;104).

Som Stortingsmelding 6 påpeker, er de nye læreplanene basert på forskning om «hva som er en god skolehverdag for de yngste elevene». Før fjerde trinn er det særlig lagt vekt på lek (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 34). Overordnet del i *Læreplanverket for kunnskapsløftet* (LK20) tillegger lek stor verdi. Der fastslås det at lek er nødvendig for de yngste barnas trivsel og utvikling i skolen. Videre påpekes det at elevene får erfaringsrikdom gjennom et bredt spekter av aktiviteter, som innebærer alt fra målrettet og strukturert arbeid til spontan lek (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 6;9). Stortingsmelding 6 understreker at elevene bør få mulighet til lek og til å ta egne initiativ, slik de har vært vant med i barnehagen

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 34). Begynneropplæringen dreier seg om de fire første årene i skolen, men også om overgangen fra barnehage til skole (Palm, Becher & Michaelsen, 2018, s. 13). I *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* blir lek trukket frem som en sentral del av barnehagens verdigrunnlag og samfunnsmandat. Barnehagen skal ivareta barns behov for lek. Leken skal ha en sentral plass, og lekens egenverdi skal anerkjennes. De ansattes rolle i leken blir eksplisitt beskrevet, og det understrekes at personalet skal inspirere til lek ved å organisere rom, tid og lekemateriale (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 7;20).

### 1.3 Problemstilling, forskerspørsmål og avgrensning

I dag vet vi lite om hvordan de yngste barna i skolen følges opp, men Utdanningsdirektoratet har fått i oppdrag (Innst. 317 S (2017-2018)) å gjennomføre en ny evaluering av intensjonene ved senket skolestart sammenlignet med dagens situasjon. Evalueringen vil kunne bidra til økt kunnskap om barna i begynneropplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 35). Det er spennende å undersøke et område som er i bevegelse. Med utgangspunkt i den brede enigheten om at lek i skolen bør tillegges større plass, samt usikkerheten rundt *hva* slags lek det er snakk om og *hvordan* det kan legges til rette for, ønsker vi å få innsikt i hvordan lærere forstår og erfarer bruk av lek i undervisningen. Målet med prosjektet er derfor å få innsikt i hvordan lek, ifølge et utvalg lærere, kan komme til uttrykk i undervisningen, samt hvordan lærere forstår og erfarer betydningen av å bruke lekende tilnærminger til læring. For å kunne komme nærmere målet, er undersøkelsens problemstilling følgende: *Hvordan forstår og erfarer lærere bruk av lekende tilnærminger til læring i begynneropplæringens undervisning?*

Med utgangspunkt i den overordnede problemstillingen utformet vi tre forskningsspørsmål:

1) *Hvilke muligheter ser lærere ved bruk av lekende tilnærminger i undervisningen?* 2) *Hvordan erfarer lærere bruk av ulike former for lek i skolens begynneropplæring?* 3) *Hvordan omtaler lærere sin egen rolle når de beskriver lekende tilnærminger til læring i klasserommet?*

På bakgrunn av oppgavens omfang har det vært nødvendig å avgrense. Vi har ikke fokus på overgangen fra barnehage til skole, men begynneropplæringen generelt. Selv om SFO, friminutt og uteskole er sentrale arenaer for barns lek, har vi valgt å avgrense oss til de erfaringene lærerne har med lekende tilnærminger i *klasserommet*. Klasserommets utforming har betydning for hvilke muligheter til lek som er i klasserommet (Becher & Høyland, 2019, s. 72), men av hensyn til nødvendige avgrensinger tillegges dette området lite oppmerksomhet. Ettersom vi gjennom problemstillingen søker *læreres* forståelse og erfaringer, vil fokuset være på lærernes perspektiv,

ikke elevenes. Som en tilnærming til drøftingen vil oppgavens funn og teoretiske rammeverk bli sett i lys av tre områder Biesta (2014;2015) mener utgjør utdanningens formål: *kvalifisering*, *sosialisering* og *subjektivering*. Disse begrepene anses som sentrale og relevante for å reflektere over hvilke av de tre dimensjonene som får dominere i begynneropplæringen, og hvilket bidrag bruk av lekende tilnærminger til læring kan gi til formålene.

*Kvalifisering* dreier seg om hvordan utdanningen bidrar til at elevene tilegner seg kunnskaper, evner og ferdigheter, slik at de blir kvalifisert til å gjøre bestemte ting (Biesta, 2015, s. 77).

Kvalifiseringsdimensjonen i utdanningssystemene er svært viktig, men Biesta påpeker at den har fått en for dominerende plass og at et ensidig fokus på kvalifisering kan medføre stort press for elevene. Utdanning handler ikke bare om kunnskaper, ferdigheter og evner. Elevene blir også integrert i eksisterende kulturelle, sosiale og politiske tradisjoner, noe som utgjør utdanningens *sosialiseringdimensjon*. Det handler om hvordan elevene innlemmes i og identifiserer seg med eksisterende ordener, og slik får en identitet (Biesta, 2014, s. 156-157; Biesta, 2015, s. 77-78). I motsetning til sosialisering, som dreier seg om hvordan elever blir del av eksisterende ordener, handler området for *subjektivering* om hvordan de kan operere utenfor slike ordener. Elevene skal kunne frigjøre seg fra, samt påvirke væremåter og handlemåter i den eksisterende sosiale ordenen, slik at ulike måter å handle og være på, blir muliggjort. Subjektiveringsperspektivet retter fokus mot hvordan elevene eksisterer som autonome subjekter med handlekraft og ansvar, og ikke som objekter av andres handlinger (Biesta, 2014, s. 88;157; Biesta, 2015, s. 77).

## 1.4 Oppgavens oppbygging

Vi har nå presentert undersøkelsens problemstilling og forskerspørsmål, samt gitt et bakteppe som beskriver lekens posisjon i skolen. Videre vil vi redegjøre for oppgavens teoretiske rammeverk. Først belyses teorier og perspektiver på lek, med hovedvekt på *lekens egenverdi*, *læring gjennom lek* og *lekens motivasjonspotensial*. I redegjørelsen av lekens egenverdi, samt læring gjennom lek, støtter vi oss i hovedsak til Lillemyr (2011;2014;2019), Eik, Karlsen og Solstad (2011) og Broström (2019). Lekens motivasjonspotensial blir særlig belyst via Lillemyr (2011), samt motivasjonsteori fra Skaalvik og Skaalvik (2013) og Deci og Ryan (2000). Videre vises det til tidligere forskning på lek i skolens begynneropplæring, der vi særlig støtter oss til Lillejord, Børte og Nesje (2018) og Broström (2017;2019). I kapittel 3 blir undersøkelsens forskningsdesign gjort rede for. Her blir undersøkelsen forankret i et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn, før vår metodiske tilnærming og gjennomføring av datainnsamling blir beskrevet. Undersøkelsens empiriske grunnlag er fra kvalitative intervjuer av fem lærere fra begynneropplæringen. I kapittel 4

blir analyseprosessen gjort rede for, før våre funn blir presentert. I kapittel 5 blir funnene drøftet i lys av Biestas (2014;2015) tre kategorier og det teoretiske rammeverket som presenteres i kapittel 2. Drøftingen vil, på lik linje som det teoretiske rammeverket, ta utgangspunkt i lekens egenverdi, læring gjennom lek og lekens motivasjonspotensial. Til slutt kommer noen avsluttende kommentarer, der sentrale funn blir oppsummert og problemstillingen besvart.

## 2 Teoretisk rammeverk

Formålet med oppgaven er å undersøke *hvordan lærere forstår og erfarer bruk av lekende tilnærminger til læring i begynneropplæringens undervisning*, og i dette kapittelet blir begreper definert og det teoretiske rammeverket for drøftingen gjort rede for. Først belyses lekens kompleksitet, før det vises til fire allment aksepterte kjennetegn ved lek. Deretter blir redegjørelsen av teorier og perspektiver på lek strukturert etter tre sentrale sider ved lek, som Lillemyr mener bør vektlegges dersom barn skal få rike muligheter til lek i skolen: *lekens egenverdi, læring gjennom lek og lekens motivasjonspotensial* (Lillemyr, 2011, s. 37). Ettersom kunnskap om lek bør kombineres med kunnskap om tilpasset opplæring (Vedeler, 1999, s. 111), inkluderes et underkapittel om tilpasset opplæring. Underveis blir sosialantropologiske og filosofiske perspektiver på lek, samt sosiokulturelle perspektiver på lek og læring trukket frem, da dette er perspektiver som i størst grad synes å være i pakt med et nyere syn på barn og barndom (Lillemyr, 2019, s. 64). Avslutningsvis presenteres tidligere forskning på lek og lekende tilnærminger i skolens begynneropplæring, der lekens plass i skolen og lærerens rolle blir vektlagt.

### 2.1 Teorier og perspektiver på lek

Leken sies å være like gammel som menneskets kultur (Danbolt & Enerstvedt, 1995, i Lillemyr, 2014, s. 13). Av den grunn burde leken være et kjent fenomen som er lett å forstå og forklare, men slik er det ikke. Lek er et komplekst fenomen som gjenspeiler et stort mangfold av aktiviteter (Eik et al., 2011, s. 13). På grunn av fenomenets kompleksitet er det flere som hevder at det er umulig å finne en dekkende definisjon på lek, da leken unndrar seg våre forsøk på å definere den (Skram, 2007, s. 51; Lillemyr, 2014;2019, s. 59). Sutton-Smith trekker også frem kompleksiteten i det han kaller lekens *ambiguitet*, altså lekens flertydighet, og påpeker at det krever innspill fra flere fagdisipliner dersom en skal møte lekens ambiguitet (Sutton-Smith, 1997; 2008, s. 114). For å belyse det komplekse fenomenet *barns lek* trengs det altså flere ulike tilnærminger. De ulike tilnærmingene kan supplere og utfylle hverandre, selv om de har sin egen spesielle verdiforankring. Betingelsen for å kunne benytte flere tilnærminger, er at de har et forenelig syn på barn og barndom (Lillemyr, 2011;2012;2019, s. 64). Erkjennelsen av at lek er et komplekst og mangfoldig fenomen har resultert i at man i stedet for å forsøke å definere lek, har rettet fokus mot karakteristiske trekk ved lek som forskere kan enes om (Åm, 1984, s. 11; Olofsson, 1993, s. 141; Skram, 2007, s. 51; Eik et al., 2011, s. 11). Lillemyr foreslår fire dimensjoner ved lek i det han omtaler som en helhetspedagogisk forståelse av lek: *indre base for kontroll, indre motivasjon, virkelighet til side og samspillet eller kommunikasjonen i leken*. Disse fire dimensjonene griper inn i hverandre,

og må ikke oppfattes som en definisjon på lek. De kan heller anses som en helhetlig forståelsesramme (Lillemyr, 2011, s. 43-44).

At leken må være frivillig og indre motivert, må stimulere fantasi og forestillingsevne og forutsetter interaksjon og kommunikasjon, er fire allment aksepterte kjennetegn ved lek (Lillejord et al., 2018, s. 25). Det første kjennetegnet - *lek er frivillig* – handler om at lek er en relativt fri aktivitet, der barn er selvbestemmende og autonome (Broström, 2019, s. 44; Lillejord et al., 2018, s. 14; Eik et al., 2011, s. 11). Barnet skal selv ha en viss kontroll over det som skjer. Det skal kunne ta initiativ, sette grenser, foreta valg og aktivt være med i utforming av egen rolle og handlinger i leken. Barnet skal altså være med å styre aktiviteten, slik at leken gir barnet en indre base for kontroll. Hvis man føler tvang til å leke, stopper som regel leken opp (Lillejord et al., 2018, s. 14; Lillemyr, 2011, s. 44). Det andre kjennetegnet er at *lek er indre motivert* (Lillejord et al., 2018, s. 14; Lillemyr, 2011, s. 43; Olofsson, 1993, s. 15; Eik et al., 2011, s. 11). At lek er indre motivert, betyr ifølge Vygotsky (1982), at barnet har lyst til å leke (Vygotsky, 1982, i Broström, 2019, s. 45). Lek er ledsaget av følelser av glede og er ofte forbundet med lystfølelse og spenning. Av den grunn har lek sterk tiltrekningskraft på barn. Leken drives av en indre lyst, gir tilfredsstillelse og er en belønning i seg selv (Lillejord et al., 2018, s. 14; Lillemyr, 2011, s. 43; Olofsson, 1993, s. 15). Det tredje kjennetegnet er at *lek stimulerer fantasi og forestillingsevne*. I lek er det typisk at barnet setter seg selv og virkeligheten til side, og utnytter lekens mulighet til frihet og bruk av fantasi (Broström, 2019, s. 45; Eik et al., 2011, s. 11; Lillejord et al., 2018, s. 14; Lillemyr, 2011, s. 44). Barnet vet at det som skjer i leken er «på licksom», noe som gjør leken til en ufarlig arena (Eik et al., 2011, s. 12). Leken gir en spesiell mulighet til utfoldelse basert på egne forutsetninger, og virkelighetens normer og krav gjelder ikke. Det gjør at barn tør mer i lek, enn i aktiviteter der de blir vurdert ut fra spesielle krav (Lillemyr, 2011, s. 44). Det fjerde kjennetegnet er at *lek forutsetter interaksjon og kommunikasjon* (Broström, 2019, s. 46; Lillejord et al., s. 14; Lillemyr, 2011, s. 44). I leken går barnet inn med spesielle samspill- og lekeferdigheter, og for å kunne delta kreves evne til kommunikasjon. Barnet må forstå hva som er lek, forstå reglene for samspillet og bidra til utvikling av leken med andre barn (Lillemyr, 2011, s. 44).

### 2.1.1 Lekens egenverdi

Lekens egenverdi er aktualisert av FNs komité for barns rettigheter. Det sies blant annet at lek er viktig for barns helse og trivsel, og at lek er av egenverdi for barnet i form av den gleden den fører til (Barnekonvensjonen, 2013, s. 4). Lek har blitt ansett som barnets innerste vesen, altså barnets naturlige måte å forholde seg til omverdenen på. Leken er barnets egen verden, med sin helt

spesielle verdi (Pramling Samuelsson & Carlsson, 2009, s. 219; Lillemyr, 2019, s. 62). Verdien kommer tydelig frem gjennom de unike opplevelsene, gleden, engasjementet og ikke minst den fantastiske opplevelsen av vennskap og av å høre til (Lillemyr, 2019, s. 67). Lekens egenverdi belyses særlig gjennom sosiokulturelle, antropologiske og filosofiske tilnærminger. Her vektlegges lekens sosiale og kulturelle verdi, dens verdi i seg selv og dens verdi for samspill med andre (Lillemyr, 2014, s. 20). Når det gjelder lekens egenverdi er ivaretagelse av barns medvirkning og medbestemmelse sentralt (Lillemyr, 2011, s. 17). Barns rett til å medvirke er integrert i opplæringslovens formålsparagraf 1-1 (Opplæringslova, 1998, § 1-1), og i Læreplanverkets overordnede del fastslås det at skolens praksis skal preges av elevmedvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 14).

De filosofiske tilnærmingene er særlig opptatt av lekens egenverdi og fremhever det fantastiske ved leken «her og nå». I motsetning til å knytte leken til noe som har med utvikling å gjøre, fokuserer de på gleden og fornøyelsen av å være i leken, også kalt lekens *væren* (Lillemyr, 2014, s. 20; Øksnes, 2010, s. 26). «Den barnlige dynamikk» ved leken var noe Buytendijk (1933) rettet oppmerksomhet mot. Det lekende barnet blir ofte engasjert på en så fullstendig og oppslukende måte, at barnet blir hevet til et nivå utenfor seg selv. Den friheten og muligheten barnet har til å utfolde seg ut fra egne forutsetninger i leken, gjør at barnet kan glemme seg selv eller sette seg selv til side for en stund (Lillemyr, 2014, s. 17). For barnet er leken et mål i seg selv. Målet er altså ikke å lære noe, da leken ikke er instrumentell for barnet (Lillemyr, 2019, s. 62; Pramling Samuelsson & Carlsson, 2009, s. 222). Til tross for at de fleste teorier anerkjenner viktigheten av å se lek som en verdi i seg selv, er det mange pedagoger som har en underliggende overbevisning om at den kan brukes til barns opparbeidelse av kognitive og sosiale ferdigheter (Sutton-Smith, 2001, i Løndal, 2019, s. 96). Det viser seg å være få bekymringer rundt overorganiseringen av barns lek. Fokuset ligger heller på hvilke muligheter som ligger i å videreføre barns lek inn i pedagogiske prosjekter (Øksnes, 2010, s. 15). Dette til tross for at økt trykk på læringsresultater tyder på å ha bidratt til at stress utgjør en «ny type helserisiko» (Sletten & Bakken, 2016, s. 77). Lek beskrives gjerne gjennom barnlig glede, fornøyelse og lykke. Det er derfor ikke underlig at pedagoger ønsker å bruke leken for sine egne gode formål, nemlig utvikling og læring. Men lek slutter, ifølge Øksnes og Sundsdal, mest sannsynlig å være lek, idet leken blir et middel for noe annet. Da blir det heller en pedagogisk aktivitet (Øksnes & Sundsdal, 2014, s. 51;52), der ønsket er å bruke lek til målrettet læring. Leken blir således redusert til et middel for oppnåelse av noe utenfor leken, og en kan derfor lett falle inn i selvmotsigelser (Løndal, 2019, s. 96).

Lek er en typisk aktivitet blant barn (Eik et al., 2011, s. 11), og er sterkt integrert i og betydningsfull for vår kultur (Danbolt & Enerstvedt, 1995, i Lillemyr, 2014, s. 13). Lek må derfor sies å ha en sterk sosiokulturell forankring (Lillemyr, 2014, s. 13). Sosiokulturell teori er spesielt opptatt av lekens sosiokulturelle verdi, som står for verdier ved leken som stammer dels fra kulturelle og dels fra sosiale forhold. I tillegg vektlegges verdien av at lek er noe som barnet kjenner og føler tilhørighet til. Lekens verdier er altså nært knyttet til kombinasjonen av det sosiale og det kulturelle (Rogoff, 2003, i Lillemyr, 2014, s. 20). Barnet vokser inn i kulturen og erobrer gradvis kulturens redskaper gjennom lek (Eik et al., 2011, s. 19). Gjennom samtaler tar mennesker del i hverandres forståelse av omverdenen (Saljö, 2002, s. 46). Lek som samspill er også noe som vektlegges i sosialantropologiske tilnærminger, der vekten ligger på kommunikasjon og selvutvikling gjennom relasjoner (Lillemyr, 2014, s. 20). I leken får barn venner og lærer å samhandle med andre, og gjennom samhandlingen lærer de også noe om seg selv (Skram, 2007, s. 52; Vingdal, 2018, s. 50). Med andre ord er de sosialantropologiske tilnærmingene opptatt av lekens sosiale og relasjonelle egenverdi. I slike tilnærminger er vennskap og relasjoner helt sentralt, og vektlegging av sosial læring og utvikling av sosial og kommunikativ kompetanse er også inkludert (Lillemyr, 2014, s. 20).

Det er stadig flere som påpeker lekens betydning for barns utvikling av sosial tilknytning, og følelse av vennskap og tilhørighet (Engdahl, 2011, i Lillemyr, 2014, s. 19). Relasjoner er en sentral dimensjon ved sosial læring, og vennsapsrelasjoner med jevnaldrende er subjektivt viktig i hvert enkelt barns liv (Michelet, 2019a, s. 91; Michelet, 2019b, s. 72). Gjennom vennskap og relasjoner til andre i leken, kan elevene tilegne seg sosial kompetanse (Engdahl, 2012, s. 86). Når barna samhandler i leken, påvirker de også hverandres handlinger. Slik praktiserer og trener de opp sin forståelse av sosiale strukturer (Sommer, 2014, s. 48). Forhandlinger står sentralt i sosial læring (Michelet, 2019b, s. 67), og de erfaringene barn får med forhandling gjennom deltakelse i lek, har blant annet blitt trukket frem som vesentlig i deres tilegnelse av forhandlingsevne (jf. Alvestad, 2012, i Lillemyr, 2014, s. 18). De opplevelsene og erfaringene barna får gjennom lek, gir dem dermed noe vesentlig de vil få bruk for senere, og som indirekte bidrar til læring og utvikling. Selv om et grunnleggende og sentralt trekk ved leken er dens mangel på nytteverdi (jf. Sutton-Smith, 2007, i Lillemyr, 2014, s. 18), forhindrer ikke det at barns lekeerfaringer og lekeopplevelser blir av betydning for dem senere i livet (Lillemyr, 2014, s. 17;18). At opplevelse er en sentral side ved lek, hersker det ingen tvil om, og det understrekes stadig oftere at opplevelse også er av grunnleggende betydning for barns læring. «Her og nå-opplevelsen» der barnet blir oppslukt av aktiviteten, blir fremhevet som helt unik, og representerer en verdi i seg selv (Lillemyr, 2011;2019, s. 59).



Uavhengig av hva vi voksne mener at lek skal være, er det viktig å holde fast ved at det er barnets egne opplevelser som er det sentrale (Skogen, 2000, s. 364).

### 2.1.2 Læring gjennom lek

For å kunne sikre og begrunne lekens plass i våre utdanningsinstitusjoner, har mange teoretikere vært opptatt av å vise at barn lærer noe nyttig gjennom leken. Innenfor et pedagogisk klima som er opptatt av resultater, testing, målinger og ansvar, burde det ikke komme som noen overraskelse at det ble et påtrengende behov for å koble leken til kognitive prosesser for å kunne rettferdiggjøre dens plass i læreplanen (Øksnes & Sundsdal, 2014, s. 51). Pedagogisk bruk av lek er noe flere har uttrykt motvilje mot, og det er skepsis rundt det å koble begrepene lek og læring for nært sammen (Øksnes, 2008, i Lillemyr, 2011, s. 27). Lillemyr er av den mening at lek og læring må betraktes som to ulike fenomener (Lillemyr, 2011, s. 27). På den annen side hevder Broström at lek og læring ikke bør betraktes som motsetninger (Broström, 2017, s. 6). Dewey stilte seg også kritisk til et tydelig skille mellom lek og læring, og han betraktet det pedagogiske resultatet som et biprodukt av det frie og indre motiverte ved leken (Dewey, 2005, s. 219-222). I leken er altså barna lekende og lærende på samme tid (Pramling Samuelsson & Carlsson, 2009, s. 14). Leken har et mål i den forstand at den har en styrende idé, som gjør de etterfølgende handlingene meningsfulle for barna selv. Barnet kan altså ha egne mål for leken, men den er på barnets premisser (Dewey, 2005, s. 219). Om vi ser til Vygotsky og sosiokulturell teori, er forholdet mellom lek, læring og utvikling indirekte. I det ligger en forståelse av at leken kan fungere som en virkningsfull lærings- og utviklingsmekanisme, selv om det ikke kan avleses direkte (Engen, 2001, i Lillemyr, 2011, s. 138). Lekens påvirkning på barns utvikling er enorm (Vygotsky, 1978, s. 96), og lekpregede aktiviteter representerer viktige perspektiver i forbindelse med læring i skolen. Stadig flere peker spesielt på lekens livsfunksjon og dens verdi i forhold til livslang læring (Brock, Dodds, Jarvis & Olusoga, 2009, i Lillemyr, 2011, s. 35). At elevene lærer gjennom lek er et forhold som utvilsomt gir lek legitimitet i skolen (Lillemyr, 2011, s. 58), spesielt da den bidrar til motivasjon og forsterking av barns sosiale, kognitive og emosjonelle utvikling (Golinkoff et al., 2006, s. 6;7).

Det er et stort spekter av lekpregede aktiviteter i spennet mellom den frie leken og tradisjonell undervisning (Eik et al., 2011, s. 24). For å forankre læringsdimensjonen i lek, kan man, ifølge Broström, ta utgangspunkt i de fire overnevnte kjennetegnene på lek, nemlig at leken må være frivillig, indre motivert, stimulere fantasi, samt inneholde interaksjon og kommunikasjon. Basert på disse foreslår Broström at et lekbasert begrep om læring må bygges på prinsipper om at barn er aktive og lærer gjennom kommunikasjon og interaksjon, at de lærer når aktiviteten oppleves som

meningsfull og at den stimulerer deres fantasi og forestillingsevne (Broström, 2017, s. 6, i Lillejord et al., 2018, s. 25). Når det gjelder lekpreget undervisning skiller Broström mellom *lærerik lek* og *lekende læring*. I sin presentasjon av de ulike formene for lek, anerkjenner Broström også lekens egenverdi for barn. I den *lærerike leken* kommer leken først, mens det faglige stoffet er sekundært. Det sentrale er barns *egen* lek, der barna selv skaper lekeforløpet. Mens lærerne er lydhøre ovenfor barnas lek, inngår de i samspill med de lekende barna. Lærerens deltakelse skal være i overensstemmelse med premissene i barns lek, og underveis kan de styrke den uformelle læringen i leken. Formålet med den *lærerike leken* er først og fremst å nyte leken, men også å gi barna lekeerfaringer slik at de kan oppnå nye lekekompetanser (Broström, 2019, s. 50). Begrepet *lekende læring* kan anvendes i takt med vektleggingen av læringsdimensjonen. I den *lekende læringen* leker elevene og lærer sammen, men med utgangspunkt i et faglig innhold. Faginnholdet er altså det sentrale, men det formidles gjennom en lekende tilnærming (Broström, 2019, s. 50;52). Uansett om en i skolen velger å bygge opp et lekeforløp med et integrert faglig innhold eller et læringsforløp med lekekarakter, påpeker Broström at det er avgjørende at lekens kjennetegn bevarer (Brostrom, 2019, s. 53).

Lek og lekpregede aktiviteter står sentralt i et sosiokulturelt syn på læring (Eik et al., 2011, s. 7). Sosiokulturelle perspektiver fremhever at læring skjer gjennom deltagelse i sosiale og kulturelle praksiser sammen med andre (Gjems, 2015, s. 52). Læring er altså noe som skjer i og mellom mennesker, gjennom deltakelse i kultur og i alle situasjoner der vi inngår i aktivitet. Kunnskap betraktes som menneskeskapte konstruksjoner av omverden. Kulturell kunnskap og innsikt ligger nedarvet i intellektuelle og fysiske redskaper, og språket er betraktet som det viktigste redskapet (Eik et al, 2011, s. 18-19). Grunnelementer i lek er språk og kommunikasjon, og ut fra et sosiokulturelt perspektiv vil derfor lek være læringsfremmende (Vygotsky, 1978; Hognses, 2019; Gjems, 2007, i Becher & Høyland, 2019, s. 79). Læring i det sosiokulturelle perspektivet er med andre ord nært knyttet til ulike former for kommunikasjon, og samtalen blir ansett som den viktigste mekanismen for overføring av kunnskap og ferdigheter. Det grunnleggende prinsippet er at kunnskap først eksisterer mellom mennesker i interaksjon, før individene deretter overtar deler av disse kunnskapene og kan bruke dem i egen utvikling (Saljö, 2002, s. 46). Gjennom lek har barn mulighet for kommunikasjon, samhandling og læring i fellesskap (Eik et al., 2011, s. 7), noe som gjør at elevene utvikler sin forståelse og sammen konstruerer kunnskap både når det gjelder fag og sosiale relasjoner (Gjems, 2015, s. 52).

I klasserommet kan ulike typer lek komme til uttrykk. *Regellek* er en lekform som styres av regler (Vedeler, 2007, s. 76; Eik et al., 2011, s. 12) som er formelle og klart definerte. Reglene avgjør

lekens eller spilllets utfall og barn trenger voksne som hjelper dem å håndtere tap og seire på kulturelt akseptable måter. De har også behov for voksne som kan innføre og lære dem å forstå reglene (Winther-Lindqvist, 2014, s. 91). Det ligger karakteristiske sosiale utfordringer i regellek. Elevene må blant annet kunne forstå, forhandle om og følge felles regler, vente på og ta tur, samt vise evne til samarbeid, fleksibilitet og konfliktløsning (Eik et al., 2011, s. 18; Vedeler, 2007, s. 83). Gjennom regellek lærer barna også å vurdere egne kunnskaper, ferdigheter og holdninger i forhold til andre barn (Eik et al., 2011, s. 18). Konkurransen er et kjerneelement ved regellek. En yter gjerne det lille ekstra under konkurranser, fordi det er gøy. Dersom konkurranser gjøres obligatorisk, altså at deltakelse ikke er valgt med reell frivillighet, bør det gjøres med varsomhet (Michelet, 2019a, s. 83). *Rollelek* er en lekform som innebærer at barn går i rolle. Det sentrale i rollelek er å «late som», da personer, tid, sted, omgivelser eller handlingsforløp er annerledes enn virkeligheten. Barna ser bort fra virkeligheten her og nå, og går inn i en fantasiverden (Vedeler, 2007, s. 75;82). Gjennom språk, stemme og væremåte kommuniserer barnet at det som skjer ikke er virkelighet (Eik et al., 2011, s. 12). Det som skjer i leken er «på liksom». Barnet beveger seg i lekens verden, der det søker spenning og opplevelse. Slik får barnet utnyttet og utvidet egen kompetanse, enten det gjelder kognitive, sosiale eller emosjonelle områder (Lillemyr, 2014, s. 18). Leken bygges på felles kunnskap og erfaringer, og for at leken skal fungere må elevene samhandle (Vatne, 2006, s. 60).

Samhandling og Vygotskys begrep om *den nærmeste utviklingssonen*, er sentralt innenfor et sosiokulturelt perspektiv på læring. Den nærmeste utviklingssonen betegner avstanden mellom barnets eksisterende og potensielle utviklingsnivå, der barnet lærer gjennom veiledning eller samarbeid med en mer kompetent annen (Vygotsky, 1978, s. 86). Ifølge Saljö er utviklingssonen en nøkkel til å forstå læring, da den peker mot ferdigheter og innsikter som ligger utenfor et individs rekkevidde, men som man er på vei mot. Når en befinner seg i utviklingssonen er man mottakelig for å appropriere mer avanserte måter å tenke og handle på (Saljö, 2002, s. 48). Undervisningen må legge til rette for læring gjennom den nærmeste sone for utvikling. Elevene må få veiledning av læreren eller samarbeide med andre barn. Siden elever i en klasse har forskjellige kompetanser, erfaringer og kunnskap kan de være veiledere og støttespillere for hverandre. På den måten kan de lære av hverandre (Lillemyr, 2011, s. 50; Gjems, 2015, s. 53). I den nærmeste utviklingssonen kan en altså strekke seg ved hjelp av en mer kompetent annen. I tillegg skaper lekende barn ifølge Vygotsky stadig sin egen nærmeste utviklingssone, fordi de alltid er «et hode høyere enn seg selv i leken» (Vygotsky, 1978, s. 102). Med andre ord kan lek føre med seg endringer i kunnskaper, ferdigheter og holdninger uten at barna selv nødvendigvis har det som mål (Løndal, 2019, s. 98).

### 2.1.3 Tilpasset opplæring

I opplæringsloven understrekes det at opplæringen skal tilpasses forutsetningene og evnene til den enkelte elev (Opplæringslova, 1998, §1-3). Undervisningen skal ikke bare tilpasses fag og fagstoff, men også elevenes alder og modenhetsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 11). Tilpasset opplæring innebærer å anerkjenne elevenes interesser, kunnskaper og ferdigheter, og i de første årene i skolen skal opplæringen bygge videre på den kompetansen hvert enkelt barn bringer med seg inn i skolen. De fleste barn har erfaringer med lek, da lek frem til skolestart gjerne har vært en stor del av deres liv (Eik et al., 2011, s. 6;98). Gjennom lek kan elevene dra nytte av det de allerede kan, ut fra sine forutsetninger og potensial (Lillemyr, 2011, s. 41). Ettersom barn i lek alltid deltar ut fra egne forutsetninger og utviklingsbehov, er lek den beste strategien for å tilpasse opplæringen i begynneropplæringen (Vedeler, 1999, s. 112). For å inkludere barn med ulike behov, viser det seg at lek har de pedagogiske kvaliteter som gjør det mulig å ivareta den nødvendige pedagogiske differensieringen (Eik et al., 2011, s. 69). Inkludering og tilpasset opplæring dreier seg, ut fra en vid forståelse, nettopp om å skape et klasserom for alle (Bachmann & Haug, 2006, s. 24;71). Den største utfordringen ved å oppnå tilpasset opplæring er, ifølge Lillemyr, å legge opp til læring og aktiviteter som gir elevene spennende og passende opplevelser og oppgaver (Lillemyr, 2011, s. 15). For elevene kan mye av lærestoffet virke lite relevant, kjedelig og fjernt fra deres erfaringsverden (Ogden, 2012, s. 15). Læringsarbeidet skal ifølge et konstruktivistisk og sosiokulturelt syn på læring knyttes til barns interesser og erfaringer. Lek gir trening på en lystbetont måte, og barn blir ikke så trøtte av denne formen for trening (Eik et al., 2011, s. 35;69).

### 2.1.4 Lekens motivasjonspotensial

I Læreplanverkets overordnede del påpekes det at skolen skal stimulere hver enkelt elevs motivasjon og lærelyst (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 15). Motivasjon er en viktig drivkraft for læring og utvikling (Hernes & Larsen, 2013, s. 37), og en viktig betingelse for at elevene skal få et godt utbytte av skolens opplæring (Imsen, 2014, s. 293). Motivasjon er et teoretisk begrep som ofte beskrives som en drivkraft for et individs aktivitet. De valgene elevene gjør, deres innsats og vedlikeholdelse av aktiviteten vil gjenspeile deres motivasjon. I tillegg vil elevenes motivasjon prege deres utholdenhet i møte med vanskelige oppgaver som krever ekstra innsats (Imsen, 2014, s. 294; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 135). Det skilles ofte mellom indre og ytre motivasjon. Ryan og Deci beskriver ytre motiverte elever som drevet av å oppnå noe utenfor selve aktiviteten. Indre motiverte elever blir beskrevet som drevet av glede og interesse for aktiviteten (Ryan & Deci, 2017, s. 14). Når et barn er indre motivert vil altså læringen eller aktiviteten vedlikeholdes på grunn av interesse for lærestoffet eller handlingen i seg selv (Imsen, 2014, s. 295; Lillemyr, 2011, s. 55).

Det er, ifølge Lillemyr, av grunnleggende verdi at pedagoger er seg bevisst lekens motivasjonspotensial. Potensialet som ligger i leken kan ha fundamental betydning for å oppnå aktiv, engasjert og selvstendig læring (Lillemyr, 2011, s. 37). Ulike tilnærminger har vist til lysten, engasjementet og inspirasjonen som karakteriserer leken. De filosofiske tilnærmingene fremhever sterkt lekedriften, noe som tydelig viser lekens karakter som inspirasjon. En er altså opptatt av det som motiverer og driver barna i leken. De sosiokulturelle tilnærmingene er mer opptatt av lekens inspirasjonskilde gjennom fantastiske opplevelser, som viser seg å bygge barns selvtillit, styrke deres selvoppfatning og tro på egen mestring (Olofsson, 2003, i Lillemyr, 2019, s. 65-66). Lek kan motivere for etterfølgende aktiviteter, også aktiviteter som ikke er lek. På den måten kan lek fungere som en viktig forutsetning for læring (Lillemyr, 2011, s. 43).

Deci og Ryan (2000) kombinerer to tilnærminger til indre motivasjon. Indre motivert atferd blir, for det første, forklart som atferd som er uavhengig av ytre belønninger. Aktiviteten er i seg selv belønning da den gir glede. For det andre blir indre motivert atferd forklart gjennom grunnleggende psykologiske behov som ligger til grunn for den indre motiverte atferden, nemlig behov for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet. Kombinasjonen av disse tilnærmingene gjøres med utgangspunkt i at indre motivasjon forekommer og vedvarer i den grad aktiviteten tilfredsstillende behøver for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000, s. 233). Deci og Ryan tillegger selvbestemmelse størst vekt, og skiller mellom selvbestemte aktiviteter som skyldes indre kontroll og aktiviteter utført på grunnlag av ytre påvirkning. Den indre motivasjonen vil bli mer undergravd jo større grad av ytre kontroll (Deci & Ryan, 2000, s. 234). I undervisningen må elevene gis en viss grad av medbestemmelse og valgfrihet, både når det gjelder innhold og arbeidsformer. Elevenes medbestemmelse og valgmuligheter må innføres gradvis og tilpasses elevenes alder og modenhetsnivå (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 149).

Når det gjelder behovet for tilhørighet, understreker Deci og Ryan at aktivitetene i sosiale situasjoner må tilfredsstillende behovet for sosial tilhørighet eller sosial inkludering (Deci & Ryan, 2000, s. 235). Mulighet for samarbeid med medelever og sosial emosjonell støtte fra lærerne er positivt relatert til motivasjon for skolearbeid (Ryan, 2000, s. 107; Wentzel, 1998, s. 207). Tilhørighetsbehovet viser at skolen må vektlegge frembringelsen av et inkluderende og trygt læringsmiljø (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 148). Når det gjelder behovet for kompetanse, påpeker Deci og Ryan at følelsen av kompetanse er en viktig drivkraft. Drivkraften er vesentlig for både utholdenhet og engasjement i utfordrende aktiviteter. Ønske om å gjenta aktiviteten påvirkes av kompetansefølelsen. Dersom elevene ikke opplever at de behersker aktiviteten, vil de ha liten lyst til å delta neste gang (Deci & Ryan, 2000, i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 145;146). For å

frembringe elevenes følelse av kompetanse må undervisning og arbeidsoppgaver tilpasses elevenes forutsetning. Tilpasset opplæring anses dermed som en nøkkel til indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 143).

En viktig forutsetning for motivasjonen er forventning om å lykkes med oppgaven, og av den grunn er det å lykkes med skolearbeidet en viktig kilde til innsats (Imsen, 2014, s. 293;351).

Læreplanverkets overordnede del fastslår at skolen skal stimulere den enkelte elevs tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 15). Skolen skal altså tilrettelegge for barnas muligheter til å lykkes og til å oppleve mestring (Palm, Becher & Michaelsen, 2018, s. 20). Når det gjelder elevenes tro på egen mestring benytter Albert Bandura betegnelsen «self-efficacy», som gjerne oversettes til mestringsforventning (Bandura, 1997, i Imsen, 2014, s. 352).

Mestringsforventninger har betydning både for hvilke aktiviteter elevene vil begi seg inn på, og for deres innsats og utholdenhet i gjennomføringen (Imsen, 2015, s. 352; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 153). Elever viser større utholdenhet og mot til å «gå løs» på utfordringer når de har forventninger om å mestre. Dersom elevene har lave forventninger om mestring, vil de derimot tendere til å tolke situasjonen som truende, redusere innsatsen eller gi opp. Forventninger om mestring har altså betydning for tankemønster, atferd og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 153). Lek gir mulighet til å prøve ut manglende forståelse og innsikt i en ufarlig og uforpliktende sammenheng, uten frykt for å bli vurdert (Lillmyr, 2014, s. 18; Lillemyr, 2011, s. 41). For barnet er det ikke nødvendigvis noe mål utover det å leke, og derfor blir ikke risikoen for å mislykkes så stor.

Innenfor lekens ramme kan barna eksperimentere og handle på ulike måter, og forholdvis risikofritt for eventuelle konsekvenser som kan oppstå dersom det hadde vært alvor (Olofsson, 1993, s. 15).

Lek kan oppleves som en lettere måte å lære på for barn som ofte har opplevd å mislykkes, og som har lav selvfølelse. Etersom lek er av «lavrisiko» karakter, kan barn med prestasjonsangst i større grad våge å prøve seg på oppgaver og utfordringer de ellers ikke ville (Eik et al., 2011, s. 69). Lek bidrar dermed mer enn noe annet til positiv selvoppfatning hos barna (Vedeler, 1999, s. 112).

## **2.2 Tidligere forskning på lek i skolens begynneropplæring**

I dette underkapittelet presenteres tidligere forskning på lek i begynneropplæringen. Hovedsakelig baserer kunnskapsoversikten seg på en forskningsoversikt (Lillejord et al., 2018) og to forskningsbaserte antologier (Palm & Michelsen, 2018; Becher, Bjørnstad & Hogsnes, 2019).

Imidlertid har det vært utfordrende med litteratursøk med tanke på covid-19-restriksjoner og stengte biblioteker. Det viser seg å være få studier som har undersøkt forholdet mellom lek og læring i de første årene på skolen, og det etterlyses mer kunnskap om hvordan skolen kan legge til rette for de

Yngste barna på best mulig måte (Lillejord et al., 2018, s. 4;13; Palm et al., 2018, s. 14). På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, publiserte Kunnskapscenteret for utdanning en forskningskartlegging i 2018. Fokuset var rettet mot «De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø» (Lillejord et al., 2018). Gjennom en presentasjon av internasjonal forskning, med fokus på barnehage og skolestart, viser rapporten til generelle trekk ved arbeidsformer for de yngste elevene i skolen.

Samme år som forskningsrapporten kom ut, ble boken *Den viktige begynneropplæringen* av Palm og Michaelsen (2018) publisert. Som et svar på behovet for både mer og oppdatert kunnskap om begynneropplæringen i Norge, presenteres det her ny, klasseromsnær forskning fra norsk grunnskole i lys av internasjonal forskning (Palm & Michelsen, 2018). Året etter publiserte Becher, Bjørnstad og Hogsnes boken *Lek i begynneropplæringen*. Med utgangspunkt i de nye læreplanenes forventninger om mer lek begynneropplæringen, bidrar boken med ny og oppdatert kunnskap om *lek og lekende tilnærminger* i de første årene i skolen. Her presenteres både nasjonal og internasjonal forskning (Becher, Bjørnstad & Hogsnes, 2019).

### 2.2.1 Lekens plass i skolens begynneropplæring

Forskning viser at den økende interessen for elevenes målbare læringsutbytte de siste tiårene, har resultert i at leken for de yngste barna i skolen har blitt marginalisert. Det er en utbredt antakelse om at lek kun innebærer frie aktiviteter. Undervisningen har blitt mer formalisert, og det er lite tid til lek i skolen (Lillejord et al., 2018, s. 13). Forskning indikerer imidlertid at en altfor formell pedagogisk tilnærming ikke er formålstjenlig for de yngste barna (Hunter & Walsh, 2014, s. 19). Gjennom forskning fremkommer det at lek og vennskap er noe av det barna synes å sette aller mest pris på, og at det har betydning for deres trivsel i skolen (Hogsnes, 2019, s. 18;79). For mange barn kan overgangen fra barnehage til skole oppleves som dramatisk, blant annet fordi det ikke er like stor plass til lek i skolen som det er i barnehagen (Broström, 2019, s. 47). I en undersøkelse av barns perspektiver på ulikheter mellom barnehage og skole, ga barna uttrykk for at de i større grad fikk velge hva de skulle gjøre med hvem i barnehagen. Sammenlignet med barnehagen, uttrykte barna å ha begrenset mulighet for innflytelse i skolen. Barna ga også uttrykk for at lek og venner er det de savner mest fra barnehagen (Einarsdottir, 2013, i Hogsnes, 2016, s. 13;15; Hogsnes, 2019, s. 79).

Selv om lærere i hovedsak ser ut til å være entusiastiske når det gjelder å trekke leken mer inn i skolen, viser forskning til ulike problemer ved hvordan en i praksis kan integrere mer lek i undervisningen. Det som utfordrer og begrenser lekens plass i skolen, er blant annet regler, tid,

styringsdokumenter og klasseromsutforming (Walsh, 2019, s. 127;128). Forskning viser også at det er usikkerhet blant lærere om hvordan lek skal forstås og praktiseres i undervisningssammenheng (Hunter & Walsh, 2014, s. 31). Lillejord et al. trekker frem lignende funn fra forskning som har undersøkt læreres forståelse av lek og læring. Funnene viser at lærere er usikre på hvordan de skal planlegge og integrere lekende aktiviteter slik at de støtter elevenes læring. Forhold som gjør det utfordrende å innføre lekende tilnærminger er blant annet detaljerte læreplaner og skolens fysiske rammer. I tillegg ligger det forventninger om bedre resultater, noe som setter hele skolesystemet under press. Lærere griper av den grunn ofte til kjente og tradisjonelle undervisningsformer, som ofte er lærerdominerte (Lillejord et al., 2018, s. 14). For å være «lydige» mot testregimet som synes å dominere, tyder forskning på at mange lærere føler seg tvunget til å homogenisere og innsnevre deres undervisningspraksis (Golinkoff et al., 2006, s. 8).

Sammenhengen mellom det fysiske rommet, elevenes kropp, kreativitet og læring er områder som har fått liten oppmerksomhet i forskning om begynneropplæringen (Palm et al., 2018, s. 14). Becher fant i sin forskning at klasserommene domineres av stoler og pulter, og konkluderer med at klasserommene i liten grad er tilpasset skolestarteren. Gjennom en slik klasseromsutforming rår en diskurs om at undervisning og læring må foregå sittende, noe som fører til lite rom for andre oppfatninger om hva barn trenger for å lære og utfolde seg (Becher, 2018, s. 84-86). Forskning viser at undervisningsformer i skolen der barna får en passiv rolle, oppleves som kjedelig for dem. Barna ønsker at skolens undervisning i større grad legger til rette for at de selv, med støtte fra pedagoger, kan være mer aktive i læringsprosesser sammen med venner (Kragh-Müller & Einarsdóttir, 2010, i Hogsnes, 2019, s. 18;19). At det beste læringspotensialet ligger i at elevene får være aktive, sosiale og undersøkende i konstruktive omgivelser, er det bred enighet om i pedagogisk forskning. Barn opplever gjerne læringen som mer meningsfull og er mer motiverte når de får være aktive og medvirkende. Læring skal helst være gøy og inspirerende, og forskning viser at integrering av lek i læringsaktivitetene vil gi elevene mulighet til aktiv læring. En praksis der elevene sitter i ro og blir undervist store deler av skoledagen, er ikke å anbefale dersom målet er å gi de yngste barna motivasjon og lærelyst for livslang læring (Lillejord et al., 2018, s. 14;20;49). Forskning viser at fysisk aktiv læring, som er opptatt av hele eleven og læring i og gjennom bevegelse, har betydning for barns kognitive funksjonsevne og skolefaglige prestasjoner (Ommundsen, 2014; Hillman et al., 2008, Pesce, 2012; Sing et al., 2012, i Vingdal, 2018, s. 44). For å unngå en «skolifisert» undervisning for de yngste barna, påpeker Broström et behov for å utvikle en allmenn forståelse av læring som er forankret i lek (Broström, 2017, i Lillejord et al., 2018, s. 24).



### 2.2.2 Lærerens rolle

Lærerens rolle i elevenes lek blir fremhevet som viktig (Broström, 2019, s. 47; Vatne, 2006, s. 58), men forskning viser at lærere er usikre på hva rollen innebærer. De er usikre på når de skal la elevene leke fritt, og når de skal involvere seg og delta (Hunter & Walsh, 2014, s. 31). Noen lærere anser at «ordentlig» læring kun skjer gjennom lærerstyrte aktiviteter. Andre mener at de skal støtte leken, ikke styre eller forstyrre den. Forskere finner samtidig at elevene lærer bedre under lek med andre barn og med voksne til stede, kontra formelle situasjoner som er voksendominerte (Lillejord et al., 2018, s. 13). Flere hevder at leken kan bli ødelagt dersom læreren er for ivrig og styrende (Broström 1995; Wood m.fl., 1972, i Vatne, 2006, s. 58). I den voksenstøttede leken kan lærerens pedagogiske ambisjoner om å oppnå læring medføre at noen av lekekriteriene står i fare for å forsvinne, som for eksempel frivilligheten og selvstendigheten (Broström, 2019, s. 47). Læreren må vurdere hvor mye han eller hun skal inngå ut fra den aktuelle situasjonen og formålet med leken (Vatne, 2006, s. 58). Når læreren har kunnskap om lek og integrerer lekaktiviteter i målorienterte læringsaktiviteter, med respekt både for læringsessensen, barnet og leken, er det mulig å danne leksituasjoner som på den ene siden er relatert til læringsemnet, og som på den andre siden går utover det (Broström, 2017, s. 8).

Forskningen om lek og læring har tradisjonelt vært todelt, med *fri lek* på den ene siden og *lærerstyrt lek* på den andre. Mellom disse ytterpunktene vil det være et stort rom for *veiledet lek* (Lillejord, et al., 2018, s. 2). Frilek er lek initiert av barna selv og barna bør få mulighet til å iverksette sine egne leker, men det betyr ikke nødvendigvis at barna er totalt overlatt til seg selv (Broström, 2019, s. 47;48). I den egeninitierte leken har barna høyt engasjement og er konsentrerte. De opplever gjerne å være så fordypet i leken at de glemmer tid og sted, noe som utgjør en indre motivasjon (Csikszentmihalyi, 2005, i Broström, 2019, s. 48). Forskere understreker at barns frilek er betydningsfull, og noen mener at en for dominerende lærerinvolving ikke er positivt for barns læring (Lillejord et al., 2018, s. 13). Frilek gir barn muligheter til å skape sin egen barnekultur, etablere relasjoner til andre barn, få venner og tilegne seg sosial kompetanse (Carsaro & Eder, 1990; Andersen & Kampmann, 2002, i Broström, 2019, s. 47).

Forskere som har undersøkt lek og faglig læring hevder at veiledet og lærerstyrt lek, i større grad enn frilek, bidrar til barns faglige læring. De anbefaler derfor en lærerrolle som deltar aktivt i barns lek. Lærere må også være lydhøre overfor elevene, og finne balansen mellom elevinitierte og lærerinitierte aktiviteter (Lillejord et al., 2018, s. 6;17). For å lykkes med lekbasert læring i skolen, konkluderer Jay og Knaus (2018) sin forskning med at de yngste elevene i skolen trenger lærere

som støtter dem og som forstår verdien av lekbasert læring (Jay & Knaus, 2018, i Lillejord et al., 2018, s. 19). Deltakelse i leken gir læreren ny innsikt og forståelse både av hele gruppen og det enkelte barnet (Eik et al., 2011, s. 43). Gjennom deltakelsen kan læreren støtte og veilede barna, og fungere som en god rollemodell. Lærere som deltar i lek kan også bidra til at leken rommer et faglig stoff som er i overensstemmelse med lekens dynamikk (Brostrom, 2019, s. 48;49). I forskning er det bred enighet om at elevers forutsetninger for å lære er best når de føler seg trygge, har lærere som støtter og viser dem tillit, samt betrakter dem som kompetente (Lillejord et al., 2018, s. 6).

## 3 Metode

### 3.1 Innledning

I dette kapittelet kommer en redegjørelse av den metodiske tilnærmingen som ligger til grunn for vår undersøkelse. For å tilnærme oss undersøkelsens problemstilling, *hvordan forstår og erfarer lærere bruk av lekende tilnærminger til læring i begynneropplæringens undervisning*, valgte vi å intervju fem lærere. Lærerne jobber i begynneropplæringen på tre ulike barneskoler i Sørøst-Norge. Gjennom kapittelet presenteres og begrunnes de valgene vi har gjort gjennom hele prosessen, fra tiden før gjennomføring av intervjuene og frem til endt transkribering. Analysen av våre empiriske data blir gjort rede for i kapittel 4, sammen med fremstilling av funnene. I det følgende vil vi først forankre undersøkelsen i et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn, før vi gir et teoretisk innblikk i kvalitativ metode og forskningsintervju. Herunder presenteres undersøkelsens utvalg og rekrutteringsprosess, samt utarbeidelsen av undersøkelsens intervjuguide og hvordan innhenting av empiri foregikk. Deretter belyses vårt arbeid med transkripsjonene, før prosjektets kvalitet blir vurdert. Høy validitet anses som avgjørende for at vår undersøkelse kan være god. De etiske forholdene ved studien er noe som vurderes underveis i hele kapitlet, men avslutningsvis belyses etiske aspekter som meldeplikt, samtykke og konfidensialitet spesielt.

### 3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Vitenskapsteoretisk forankring har betydning for hva forskeren søker informasjon om, og danner et utgangspunkt for den forståelsen forskeren utvikler (Thagaard, 2018, s. 33). Med forståelse av at vi tilnærmer oss et område der kunnskapen som produseres er kontekst- og relasjonsavhengig, har vårt masterprosjekt sin forankring i et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn. Den grunnleggende antakelsen innenfor sosialkonstruktivismen er at kunnskap er sosialt konstruert da den produseres i samhandling med mennesker og omgivelser (Mertens, 2010, s. 16; Fangen, 2010, s. 26). Fokuset i sosialkonstruktivismen og vårt masterprosjekt retter seg mot hvordan mennesker subjektivt oppfatter sosiale strukturer eller institusjoner (Fangen, 2010, s. 26). Kunnskapen som ble konstruert i den dialogiske prosessen mellom oss og våre informanter er derfor knyttet til en bestemt virkelighet, som stadig er under utvikling og endring (Postholm, 2010, s. 71;129). Dermed anses kunnskapen som produseres i vårt masterprosjekt som relasjonell, kontekstavhengig og foranderlig.

### 3.3 Samfunnsvitenskapelige metoder

I utdanningsforskning anvendes samfunnsvitenskapelige metoder, som handler om hvordan vi går frem for å få informasjon om den sosiale virkeligheten. Det handler også om hvordan informasjonen analyseres, og hva den forteller om samfunnsmessige forhold og prosesser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Begrepet metode refererer altså til konkrete fremgangsmåter for gjennomføring av vitenskapelige studier. Samfunnsvitenskapelige metoder betraktes som planmessige og systematiske fremgangsmåter med mål om å etablere teorier og kunnskap innenfor fagområdet (Grønmo, 2016, s. 41;43). Den samfunnsvitenskapelige metodelæren skiller mellom kvalitative og kvantitative metoder (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 27). Skillet mellom kvalitativ og kvantitativ refererer i første rekke til egenskapene til de *data* som innhentes og analyseres. Hvilken datatype som er mest fruktbar og dermed hvilken metode som er mest relevant, henger nøye sammen med hva problemstillingen etterspør (Grønmo, 2016, s. 24; Thagaard, 2018, s. 53). Problemstillingene i kvantitative studier er rettet mot statistiske generaliseringer, mens de i kvalitative studier er rettet mot å utvikle en forståelse av de sosiale fenomenene som studeres (Thagaard, 2018, s. 16). Mens man i kvantitativ forskning arbeider med data som uttrykkes i form av rene tall eller andre mengdetermer, arbeider man i kvalitativ forskning med rikholdige muntlige eller skriftlige kilder som uttrykkes gjennom tekst (Nyeng, 2012, s. 71; Grønmo, 2016, s. 22).

Formålet med vårt masterprosjekt er å undersøke hvordan lærere forstår og erfarer bruk av lekende tilnærminger til læring. Ettersom vårt ønske er å utvikle forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet, noe som er et overordnet mål i kvalitativ forskning, bestemte vi oss tidlig for å benytte en kvalitativ tilnærming (Dalen, 2011, s. 15). En slik tilnærming gir grunnlag for fordypning i og utførelse av intensive analyser av de studerte sosiale fenomenene (Thagaard, 2018, s. 12). En kvalitativ tilnærming vil dermed gi muligheter for en nyansert, detaljrik og forståelsesskapende fremstilling av et sosialt fenomen (Nyeng, 2012, s. 73). Med en kvalitativ tilnærming fikk vi altså mulighet til å gå i dybden av undersøkelsens problemstilling. I tillegg opplevde vi at tilnærmingen ga oss mulighet til fleksibilitet i gjennomføringen, da vi kunne tilpasse det metodiske opplegget med utgangspunkt i erfaringer vi gjorde underveis og i dialogen med informantene. Likevel er det viktig å presisere at problemstillingen var retningsgivende gjennom hele prosjektet.

### 3.3.1 Intervju som metode

Gjennom problemstillingen ønsket vi å utvikle vår forståelse av lek som fenomen, knyttet til klasseromssituasjonen og elevenes læring. En måte å søke forståelse av sosiale fenomener, er å være i nær kontakt med deltakerne i felten, ved intervju eller observasjon (Thagaard, 2018, s. 15). Ettersom kvalitative intervjuer egner seg godt for å få innsikt i informantenes tanker, erfaringer og følelser (Thagaard, 2018, s. 89; Dalen, 2011, s. 13), ble intervju ansett som den mest hensiktsmessige metoden for å kunne belyse prosjektets problemstilling. Formålet med intervjuet var å få omfattende og fyldig kunnskap om hvordan lærere opplever egen praksis, samt hvilke synspunkter og perspektiver de har på lekende tilnærminger til læring i begynneropplæringens undervisning (Thagaard, 2018, s. 89). Ved å gjennomføre kvalitative intervjuer fikk vi mulighet til å få frem informantenes tanker og erfaringer knyttet til muligheter og utfordringer rundt bruk av lekende tilnærminger til læring. Med andre ord ga intervju som metode oss mulighet til å få omfattende og fyldig kunnskap om hvordan lærerne opplever sin egen situasjon. Samtidig må det nevnes at vi trolig kunne fått enda dypere innsikt i prosjektets problemstilling dersom vi hadde benyttet observasjon i tillegg til intervju. Observasjon kunne bidratt til innsikt i hvordan lærerne praktiserer bruk av lek i undervisningen, fordi man gjennom observasjon får iakttagelser som kan hjelpe forskeren til å beskrive det folk gjør (Larsen, 2007, s. 104). Likevel valgte vi å begrense oss til kun intervju, på bakgrunn av prosjektets omfang og tilgjengelig tidsressurs. I tillegg var det læreres erfaringer og forståelser vi ønsket å få innsikt i. Hva som faktisk skjer i klasserommet, for eksempel med utgangspunkt i elevens perspektiv, var ikke et mål.

Kvalitative intervjuer kan utformes med forskjellig grad av struktur. Vi valgte å gjennomføre semistrukturerte intervjuer, der vi på forhånd hadde valgt ut bestemte temaer som samtalen skulle være fokusert mot (Dalen, 2011, s. 26). De utvalgte fokuserte temaene til intervjuene var basert på problemstillingen, nettopp for å sikre oss at den skulle bli belyst. Selv om temaene og spørsmålene var fastlagt på forhånd, kunne rekkefølgen av dem tilpasses underveis ut fra hvordan samtalen utviklet seg. Slik kunne vi både følge med på informantenes fortelling og sikre at de temaene som var viktige i forhold til problemstillingen, ble belyst i løpet av samtalen (Thagaard, 2018, s. 91). Gjennomføringen av våre semistrukturerte intervjuer var preget av fleksibilitet, der intervjuets utvikling ble styrt av informasjonen som informantene bidro med, samt hvordan kommunikasjonen mellom oss og informantene fungerte (Grønmo, 2016, s. 167).

### 3.3.2 Utvalg

I kvalitativ intervjuforskning er valg av informanter et særlig viktig tema. Vi måtte tenke gjennom hvem som skulle intervjues, hvor mange og etter hvilke kriterier de skulle velges ut fra (Dalen, 2011, s. 45). I forhold til hvor stort et utvalg bør være, er det enighet blant forskere om at det bør gjennomføres datainnsamling helt til forskeren ikke får ny informasjon. Ettersom lek er et komplekst fenomen var vi bevisst at det trolig ville være flere ulike oppfatninger og meninger knyttet til fenomenet, noe som kunne medføre at vi ville oppleve å stadig få ny informasjon. Derfor ble valget av antall informanter basert på hva som ville være praktisk mulig å gjennomføre (Johannessen, et al., 2016, s. 114). Kvalitative tilnæringer kjennetegnes ved dyptgående og intensive analyser, noe som både er tid- og ressurskrevende (Thagaard, 2018, s. 59). Derfor var et viktig utgangspunkt for vår tilnærming at antall informanter ikke var for stort, ettersom både gjennomføringen og bearbeidingen av intervjuene var en tidkrevende prosess. Vi anså at intervju av fem lærere ville gi et tilstrekkelig og håndterbart datamateriale for vårt masterprosjekt, og at empirigrunnet var av slik kvalitet at det ga tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2011, s. 45). Samtlige informanter jobber i begynneropplæringen, og har et erfaringsspenn fra 14 til 27 år.

Formålet med prosjektet var å få innsikt i hvordan lærere forstår og erfarer bruk av lekende tilnæringer til læring i begynneropplæringens undervisning. Det ble derfor gjort et strategisk utvalg, som innebar et systematisk valg av personer som hadde kvalifikasjoner eller egenskaper som var strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54; Bryman, 2012, s. 418). Kriteriene for det strategiske utvalget var at lærerne skulle arbeide i begynneropplæringen, at de skulle være opptatte av lek og at de skulle ha erfaringer med bruk av lekende tilnæringer til læring i egen undervisning. Ettersom forskning viser at et flertall lærere *ikke* bruker lek i sin undervisning (Golinkoff et al., 2006, s. 3), var vi oppmerksomme på at det kunne bli vanskelig å gjennomføre et strategisk utvalg. Basert på informasjon vi fikk og som vi selv hadde om lærere som innfridde kriteriene, startet vi rekrutteringen tidlig ved å ta personlig kontakt gjennom telefonsamtale og tekstmelding. Informantene responderte raskt og vi opplevde ingen utfordringer i rekrutteringsprosessen.

### 3.3.3 Intervjuguide

Ved bruk av semistrukturerte intervjuer er det særlig behov for intervjuguide, noe som ble en viktig del av vårt forarbeid. Vår intervjuguide (vedlegg 1) inneholdt en oversikt over sentrale temaer og forslag til spørsmål som dekket de viktigste områdene undersøkelsen skulle belyse (Kvale &

Brinkmann, 2009, s. 143; Dalen, 2011, s. 26). Utarbeidelsen av intervjuguiden var en arbeidskrevende prosess, som innebar å omsette studiens problemstilling til konkrete temaer med underliggende spørsmål. Temaene og spørsmålene måtte være relevante i forhold til problemstillingen vi ønsket å belyse (Dalen, 2011, s. 26). Vi utformet derfor en intervjuguide med spørsmål som gjorde det mulig å få dypere innsikt i vår problemstilling: *Hvordan forstår og erfarer lærere bruk av lekende tilnærminger til læring i begynneropplæringens undervisning?*

Med utgangspunkt i problemstillingen utarbeidet vi fem hovedspørsmål. Vårt mål og ønske var at spørsmålene skulle føre til refleksjon hos informantene, slik at ulike sider ved problemstillingen ble belyst. For å styre oss inn på undersøkelsens hovedtema, ønsket vi å starte alle intervjuene med å spørre hva informantene tenkte at lekende tilnærminger til læring kunne være. Det var et åpent spørsmål som ga mulighet for å få frem informantens tanker og meninger knyttet til lekende tilnærminger til læring. Slik informasjon ville kunne gi oss innsikt i hvordan lærerne forstår lek som fenomen, og var derfor nært forbundet med forståelsesbegrepet i problemstillingen. Det andre spørsmålet søkte informantenes erfaringer ved bruk av lekende tilnærminger til læring, og var på den måten knyttet til erfaringsbegrepet i problemstillingen. Gjennom spørsmål tre søkte vi informantens tanker om hvilke muligheter lekende tilnærminger kan gi, mens spørsmål fire søkte informantenes erfaringer rundt hvilke utfordringer bruk av lekende tilnærminger i undervisningen kan medføre. Det femte og siste hovedspørsmålet var knyttet til forståelsesbegrepet i problemstillingen, da spørsmålet søkte informantens tanker rundt sammenhengen mellom lek og læring.

Intervjuguiden ga oss noen retningslinjer for styringen og gjennomføringen av samtalene mellom oss og informantene (Grønmo, 2016, s. 14). Spørsmålene og deres rekkefølge varierte ut fra skjønn og taktfullhet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 143). Vi anså at hovedspørsmålene inviterte informantene til å komme med egne tanker og meninger knyttet til fenomenet. Samtidig var intervjuguidens spørsmål kun retningsnorer for å tilnærme oss ønskede temaer. Derfor ble en strategi for å komme mer i dybden på de ulike temaene å stille oppfølgingsspørsmål. Disse spørsmålene tok utgangspunkt i informantens responser på temaer og spørsmål som kom frem i løpet av intervjuet (Postholm, 2010, s. 80). På den måten fikk vi bedre mulighet til å konstruere kunnskap sammen, noe som er sentralt innenfor sosialkonstruktivismen.

### 3.3.4 Intervjusituasjonen

Under selve gjennomføringen valgte vi å intervju lærerne på arbeidsplassen deres, og i deres fritimer. Dette for at informantene skulle være i «jobbmodus» og ikke føle at deltakelsen førte til så

mye merarbeid. Intervjuer kan gjennomføres i grupper eller individuelt (Mertens, 2010, s. 370). Vi valgte individuelle intervjuer for å få bedre kontakt med hver enkelt. Utgangspunktet for hvert intervju var 45 til 60 minutter, noe som var tilstrekkelig. Før et intervju tar til, er det vanlig å gjennomføre prøveintervju slik at forskeren får trent på gjennomføring av intervjuer (Postholm, 2010, s. 82). I dette masterprosjektet var det derimot ikke tid og rom for å gjennomføre prøveintervju.

Intervjuene ble gjennomført på et sted som skjermet deltakerne for forstyrrelser, og ettersom vi intervjuet lærerne på deres arbeidsplass var det naturlig å la dem anbefale et tjenlig rom. Da vi hadde funnet et rom uten forstyrrelser, startet intervjuet. For å skape en trygg og god atmosfære innledet vi med å fortelle kort om oss selv og temaet for prosjektet. Videre fortalte vi om intervjuets formål, og hva lydopptaket skulle brukes til (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 141). Vi informerte om at vi benyttet lydopptaker slik at vi kunne være mer til stede i samtalen, noe som gjorde at vi kunne samle vår oppmerksomhet mot informantenes utsagn (Postholm, 2010, s. 82). I tillegg var valget av bruk av lydopptak gjort med bevissthet om at lydopptakene i ettertid ville gi den mest fylldige informasjonen om samtalen som foregikk under intervjuene (Thagaard, 2018, s. 111). Videre informerte vi om hva informantenes deltakelse ville innebære. Vi presiserte at all informasjon ville bli anonymisert og at de kunne trekke seg når som helst. Selv om informantene hadde mottatt denne informasjonen via et informasjonsskriv (vedlegg 2) på forhånd, gikk vi gjennom det i tilfelle noe var uklart.

Ved gjennomføringen av intervjuene var det viktig for oss å etablere god kommunikasjonssituasjon (Grønmo, 2016, s. 170). Ettersom begge var til stede under alle intervjuene, anså vi det som viktig med en rolleavklaring. Vi informerte om at en av oss ledet intervjuet, mens den andre observerte og noterte underveis. Selv om den ene hadde hovedansvaret, kunne begge stille spørsmål dersom noe trengte oppfølging eller oppklaring. For at informantene ikke skulle bli overrasket, informerte vi om muligheten for en slik innblanding. Vi byttet på rollene mellom hvert intervju, slik at begge fikk intervju og notere. Den av oss som noterte var fysisk plassert litt i bakgrunnen både for å signalisere hvem som ledet, og med bevissthet om at det å ta notater kunne virke forstyrrende på samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 188; Thagaard, 2018, s. 112). Under to av intervjuene opplevde vi at informantene søkte øyekontakt med observatøren i større grad enn med den som ledet samtalen. Det kan være at informantene lot seg påvirke av noteringen, og derfor søkte å holde øyekontakten, eller at informantene opplevde mer trygghet hos den av oss som ikke ledet samtalen. Etter rolleavklaringen åpnet vi intervjuene med å stille bakgrunnsspørsmål, som hvilket trinn de arbeidet på og hvor lenge de hadde vært yrkesaktive som lærere. Med slike spørsmål ble samtalen



åpnet på en myk måte, noe vi opplevde bidro til å etablere en god kommunikasjonssituasjon (Larsen, 2007, s. 85).

Gjennom intervjuet ønsket vi å konstruere kunnskap i det sosiale samspillet mellom oss og informantene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 72). For å få belyst prosjektets problemstilling hadde vi på forhånd utarbeidet spørsmål vi ønsket å komme inn på, og gjennom intervjuet ba vi om informantens meninger og oppfatninger rundt disse spørsmålene. Intervjuet ble dermed en samtale med fokus på informantenes opplevelser (Dalen, 2011, s. 32). Informantene var engasjerte da de fortalte om sine tanker, erfaringer og opplevelser, noe som førte til at de stod for mesteparten av taletiden. Vi var åpne for informantenes initiativ, men var likevel bevisste på at vi måtte styre intervjuet slik at samtalen dreide seg om temaene som var relevante for undersøkelsen (Grønmo, 2016, s. 171). Likevel opplevde vi noen ganger at det var vanskelig å bryte inn for å styre, da vi ikke ønsket å avbryte informantene som med stor begeistring fortalte om sine opplevelser og tanker. Vi lyttet og viste genuin interesse for deres uttalelser, noe som var viktig for å få et vellykket intervju (Dalen, 2011, s. 32; Bryman, 2012, s. 478). Ettersom det var informantenes utsagn som til syvende og sist skulle utgjøre vårt datamateriale, var vi oppmerksomme på å gi informantene god tid til å fortelle (Dalen, 2011, s. 33). Samtidig sørget vi for å komme innom alle spørsmålene i intervjuguiden. Siden vi åpnet opp for at informantene skulle få god tid til å fortelle, var det naturlig at rekkefølgen på spørsmålene varierte.

For å gi informantene rom til å gi spesifikke og personlige synspunkter på temaene vi ønsket å belyse, samt minimere påvirkning fra oss, var det av stor betydning at spørsmålene vi stilte var åpne. Samtidig ønsket vi å komme mer i dybden, og kombinerte derfor de åpne spørsmålene med mer fokuserte spørsmål (Flick, 2011, s. 113). Vi var svært påpasselige med å ikke stille ledende spørsmål, da intensjonen var å løfte frem informantenes perspektiv, ikke vårt. For å styre samtalen inn mot undersøkelsens formål uten å stille ledende spørsmål, tok vi utgangspunkt i informantenes uttalelser og stilte oppfølgingsspørsmål. Disse spørsmålene ledet samtalen i en retning som hjalp oss å frembringe relevant informasjon i forhold til problemstillingen (Postholm, 2010, s. 83). Derfor lyttet vi svært oppmerksomt til hva informantene sa, men også hva de ikke sa (Bryman, 2012, s. 478). I denne forbindelse opplevde vi at det var en stor fordel å være to. Selv om én av oss hadde ansvaret for å lede intervjusamtalen, lyttet begge oppmerksomt til informantenes utsagn slik at begge kunne stille oppfølgings- eller oppklarings spørsmål. I noen situasjoner kom informantene med flere interessante aspekter, men snakket videre uten å utdype. Da var det lettere for den som noterte å følge opp, fordi viktige momenter kunne noteres fortløpende og bli hentet opp igjen når det passet seg.

For å anerkjenne og oppmuntre informantene til å snakke mer om et tema, brukte vi prober som blant annet spørsmål og positive kommentarer for å signalisere interesse (Thagaard, 2018, s. 96). Det var avgjørende at probene ble anvendt på riktig tidspunkt, og i håp om å treffe de rette øyeblikkene brukte vi dem aktivt (Flick, 2011, s. 113). Med probebruken erfarte vi å få utdypende svar på de temaene vi ønsket å få innsikt i. Samtidig erkjenner vi i ettertid at vår intensjon om å oppmuntre informantene i deres utsagn også førte til at de ble oppmuntret til å snakke videre om aspekter som ikke nødvendigvis var direkte relevant for problemstillingen. Likevel opplevde vi at probebruken førte til en god og avslappet stemning, samt flyt i samtalen og åpenhet hos informantene. Selv om informantenes utsagn var detaljert og fyldig, var vi ikke alltid helt sikre på om vi forsto dem rett. For å oppklare informantenes uttalelser stilte vi derfor oppklaringsspørsmål (Postholm, 2010, s. 81). Intervjuene ble avrundet med å spørre om informantene hadde noe de ønsket å tilføye (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 142). På den måten åpnet vi opp for at informantene kunne fortelle om aspekter de mente kunne være vesentlige, og som vi ikke hadde kommet inn på i våre spørsmål.

### **3.4 Transkribering av intervjuene**

Etter gjennomføringen av hvert intervju transkriberte vi lydopptakene fortløpende, en prosess det kontinuerlig foregikk analyser (Postholm, 2010, s. 104). Ettersom vi delte på hvem som transkriberte de ulike intervjuene, avtalte vi skriveprosedyrene på forhånd slik at transkripsjonene ble skrevet på lik måte (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 189). Transkripsjonene ble deretter sjekket opp mot lydopptaket av den av oss som ikke hadde utført arbeidet. Lydopptakene ble dermed lyttet til av oss begge, og forhold som ikke hadde blitt fanget opp av den som transkriberte, ble oppdaget av den som kvalitetssjekket lydopptaket opp mot transkripsjonene etterpå (Postholm, 2010, s. 193). Transkriberingsarbeidet og kvalitetskontrollen var en anstrengende og krevende oppgave (Bryman, 2012, s. 484), men det førte til at vi ble godt kjent med egne data. Dermed ble transkriberingen en viktig del av vår fortolkningsprosess (Dalen, 2011, s. 55). Arbeidet oppmuntret oss til å starte identifikasjon av nøkkeltemaer og til å bli oppmerksomme på likheter og forskjeller mellom de ulike informantenes utsagn. At transkriberingen ble foretatt fortløpende etter hvert intervju, ga oss mulighet til å trekke inn de identifiserte temaene i de påfølgende intervjuene (Bryman, 2012, s. 484).

Under transkriberingen ble intervjuene omgjort fra muntlig til skriftlig form, noe som gjorde materialet mer strukturert og oversiktlig, og dermed bedre egnet for analyse. Likevel er det viktig å bemerke at det foregikk en form for datareduksjon, da data som kroppsspråk, toneleie og andre

gester forsvant i det intervjusamtalene ble omgjort til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186-188). I et forsøk på å forebygge datatapet skrev vi referat etter hvert intervju med utgangspunkt i begges umiddelbare opplevelse av intervjuet og observatørens notater. For å få en best mulig rekonstruksjon av intervjusituasjonen, supplerte vi observatørens notater med refleksjoner rundt hvordan vi opplevde intervjusituasjonen, hvordan informantene reagerte på spørsmålene, samt vurderinger av informantens nonverbale kommunikasjon (Thagaard, 2018, s. 111). Vår analyseprosess startet altså allerede i intervjufasen der vi iakttok og observerte underveis, og verdifulle innspill til analysen ble notert fortløpende. Analyseprosessen blir beskrevet mer utdypende i kapittel 4.

## 3.5 Kvalitetsvurderinger

Datainnsamlingen vår var en prosess der vi produserte data som var nødvendig for å belyse undersøkelsens problemstilling. Datamaterialet vårt kan dermed oppfattes som et produkt, og som alle typer produkter kan også samfunnsvitenskapelige data ha varierende kvalitet (Grønmo, 2016, s. 237). Bruk av intervju som metode fordrer at det må foretas ulike kvalitetsvurderinger, spesielt angående undersøkelsens reliabilitet og validitet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 276). Etersom validitet og reliabilitet refererer til ulike forutsetninger for god datakvalitet, vil disse to kriteriene delvis overlappe hverandre. Vårt datamateriale kan ikke være valid uten å være pålitelig, men det kan være pålitelig uten å være valid (Grønmo, 2016, s. 242). I det videre vil vi vurdere undersøkelsens validitet og reliabilitet. Selv om disse kvalitetskriteriene som nevnt delvis kan overlappe hverandre, har vi likevel valgt å belyse dem hver for seg.

### 3.5.1 Validitet

Validitet handler om dataens gyldighet og relasjonen mellom det vi har undersøkt og det vi hadde til hensikt å undersøke (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24; Krumsvik, 2019, s. 192). Vår undersøkelses validitet er altså knyttet til resultatene, og hvordan vi har tolket datamaterialet. Det handler om hvorvidt våre tolkninger er gyldige i forhold til den «virkeligheten» vi har studert (Thagaard, 2018, s. 189). For å styrke undersøkelsens validitet var det viktig at vi hele tiden hadde et kritisk blikk på eget arbeid, og at vi stilte spørsmål underveis (Krumsvik, 2019, s. 196). Det er likevel umulig å oppnå perfekt validitet i samfunnsvitenskapelige undersøkelser, og det finnes ingen enkle kriterier for hva tilfredsstillende validitet kan betraktes som (Grønmo, 2016, s. 257). Selv om flere har belyst validitetsproblemer knyttet til intervjustudier, har forskere vist til prosedyrer for å oppnå en formålstjenlig validitet i kvalitative studier (Befring, 2015, s. 55). For å vurdere vår undersøkelses validitet har vi gjort kritiske og systematiske drøftinger av undersøkelsen,

datainnsamlingen og datamaterialet vårt. Drøftingene er foretatt med vekt på validitetstyper vi anser som relevante for vår undersøkelse (Grønmo, 2016, s. 257). Vi anser *kompetansevaliditet*, *kommunikativ validitet*, *forskerens bias* og *tolkningsvaliditet* som aktuelle validitetstyper og validitetstrusler for å vurdere undersøkelsens validitet.

*Kompetansevaliditet* er en type validitet som refererer til vår kompetanse for innsamling av kvalitative data på det aktuelle forskningsfeltet. Under datainnsamlingen hadde vi en viktig rolle, og kompetanse viser i denne sammenheng til våre erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner knyttet til datainnsamlingsmetoden (Grønmo, 2016, s. 255). Før gjennomføringen av datainnsamlingen hadde vi lite erfaring med intervju som metode. Vi leste oss derfor grundig opp på området og jobbet godt med metodekapittelet før vi dro ut i feltet. Det at vi var godt forberedte før vi startet, bidro trolig til at vi fikk et datamateriale med høyere validitet, enn om vi ikke var like godt forberedt. Samtidig erkjenner vi at mer erfaring på området kunne økt validiteten ytterligere, ettersom mulighetene for å få et datamateriale med høy validitet hadde vært større desto mer kompetente vi hadde vært på feltet (Grønmo, 2016, s. 255). En vurdering av vår kompetanse er også knyttet til om datainnsamlingen ble gjennomført på en fleksibel måte og til dels på grunnlag av våre tolkninger og analyser under selve datainnsamlingen (Grønmo, 2016, s. 255). Hovedtyngden av datamaterialet som dannet grunnlaget for tolkning og analyse i vår intervjustudie, bestod av informantenes egne ord. For å styrke studiens validitet forsøkte vi derfor å stille gode spørsmål, slik at informantene fikk mulighet til å gi innholdsrike og fyldige uttalelser. På forhånd hadde vi, som tidligere nevnt, utformet en intervjuguide med åpne spørsmål som var grunnlag for våre spørsmål under intervjuene. Ved å støtte oss til intervjuguiden kunne vi kontinuerlig følge med på om vi fikk informasjon som kunne være relevant for undersøkelsens problemstilling. Dersom vi ønsket mer utfyllende informasjon, stilte vi oppfølgingsspørsmål. Dette ga oss innholdsrike og fyldige uttalelser, noe som ifølge Dalen styrker datamaterialets validitet (Dalen, 2011, s. 97).

*Kommunikativ validitet* er en annen validitetstype som blir trukket frem i forbindelse med kvalitative studier. Det dreier seg om drøftingene mellom oss og andre om hvorvidt vårt datamateriale var relevant for studiens problemstilling (Grønmo, 2016, s. 255). Den kommunikative validiteten i vår studie er preget av vår evne til å gå inn i dialog med ulike diskusjonspartnere. Under dialog med informantene uttrykte samtlige at de var positive til studien, og det ble ikke uttrykt misnøye i forhold til våre intensjoner med studien. Vi avtalte med informantene at vi skulle gjennomføre en *deltakervalidering*, der informantene skulle lese over våre tolkninger for å sikre god korrespondanse mellom tolkninger og deres perspektiver (Bryman, 2012, s. 391). Deltakervalideringer bør gjennomføres dersom det er mulig, slik at informantene har mulighet til å

gi tilbakemeldinger før teksten blir produsert (Postholm, 2010, s. 150). Dessverre lot det seg ikke gjennomføre, og vi gikk dermed glipp av vår viktigste mulighet til å utelukke feiltolkninger av våre informanternes uttalelser (Maxwell, 2012, s. 244). Samtidig var vi påpasselige med å oppklare eventuelle misforståelser underveis i intervjuene, nettopp for å minimere sjansen for at deres uttalelser ikke ble referert feil senere (Postholm, 2010, s. 149). I tillegg brukte vi veileder som diskusjonspartner, der vi diskuterte og kom til «enighet» om at det var samsvar mellom datamaterialet og undersøkelsens formål. Likevel erkjenner vi at mangelen på deltakervalidering kan ha svekket undersøkelsens kommunikative validitet.

I kvalitativ forskning er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet. Det innebærer at vår subjektivitet og individuelle teori, også kalt *forskerens bias*, bør presenteres (Postholm, 2010, s. 127; Maxwell, 2012, s. 124). Innledningsvis i oppgaven beskrev vi vår tilknytning til lekende tilnæringer til læring, der vår interesse og vårt ønske om å utvikle mer innsikt på området kommer tydelig frem. Vår egen bias er av stor betydning for validiteten på konklusjonene som trekkes ut fra intervjuene. Selv om det er umulig å eliminere egen bias, var vi bevisst egne forut-antakelser, teorier og forventninger, slik at de ikke skulle overstyre det som ble sagt i intervjuene (Maxwell, 2012, s. 124). Innledningsvis i samtlige intervjuer understreket vi overfor informantene at vi ikke er noen eksperter på området, og at vi ønsket å utvikle vår kunnskap sammen med dem ved å få innsikt i deres forståelse og erfaringer. I stedet for å styres av egen bias med mål om å hente inn «riktig kunnskap», var intervjuene altså preget av en tilnærming der vi ønsket å utvikle og konstruere kunnskap sammen med informantene (jf. sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn) (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 67-68). Etersom det er vi som har trukket slutninger ut fra empirien, var det viktig at intervjusituasjonen i minst mulig grad ble påvirket av vår bias, da fullstendig objektivitet er umulig. Det var også viktig at vår bias ikke påvirket tolkningsprosessen i den grad at vi ikke åpnet for andre perspektiver. I tolkningsprosessen arbeidet vi grundig med å komme bak informantens uttalelser, noe som bidro til at vi fikk en dypere forståelse av deres perspektiv. Det vil altså være informantens meninger, i form av deres uttalelser, som senere blir fremstilt i kapittel 4.3. Slik sett, blir fenomenet beskrevet ut fra informantens perspektiv. Dette er noe som er med på å styrke undersøkelsens tolkningsvaliditet (Maxwell, 1992, s. 288–289). Vi har etterstrebet å gi valide gjengivelser av informantens versjoner av virkeligheten. Likevel kan vi ikke utelukke at fremstillingen av funnene inneholder noen tolkninger, og vi anser det som viktig å skille mellom hva som er informantens ytringer og hva som er våre tolkninger (Bryman, 2016, s. 26).

### 3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelig våre data er, og om nøyaktigheten i hvordan dataene ble samlet inn (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24; Thagaard, 2009, s. 198). I utgangspunktet refererer reliabilitet til *repliserbarhet*. Det vil si om andre, som anvender lik metode som oss, ville kommet frem til samme resultat som oss. Sikring av høy reliabilitet er en utfordring når det gjelder kvalitative undersøkelser. Vi kan ikke oppfattes som uavhengige i forhold til informantene, og fra et konstruktivistisk ståsted er ikke repliserbarhet relevant (Thagaard, 2009, s. 198; Postholm, 2010, s. 169). *Reaktivitet* er et problem som ofte blir reist når det gjelder kvalitative undersøkelser. Det handler om våre påvirkninger på omgivelsene eller individene vi har studert. Eliminering av påvirkningen er verken mulig eller et mål, men for å forebygge lav reliabilitet, var vi bevisste på at spørsmålene vi stilte var åpne og ikke ledende (Maxwell, 2012, s. 124;125). Likevel er det stor mulighet for at informantene ble påvirket av intervjusituasjonen og av oss som intervjuere (Larsen, 2007, s. 81). Det kan dermed ha hatt betydning for hva som ble sagt i våre intervjuer, og vi erkjenner at informantene kunne ha sagt noe annet til andre intervjuere og i en annen situasjon. For å forebygge den lave reliabiliteten en slik påvirkning kunne medført, byttet vi på hvem som intervjuet (Larsen, 2007, s. 81).

Ettersom det er stor mulighet for at informantene gjennom intervjuet ble påvirket av oss som intervjuere eller situasjonen, er det mer relevant å argumentere for *hvordan* dataene ble utviklet gjennom forskningsprosessen (Larsen, 2007, s. 81; Thagaard, 2009, s. 198). Spørsmålet om reliabiliteten til vår undersøkelse, blir dermed viktig i beskrivelsen av datainnsamlingen, transkriberingen og analyseprosessen (Postholm, 2010, s. 169). For å styrke reliabiliteten har vi forsøkt å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig. Vi har gitt en detaljert beskrivelse av gjennomføringen av datainnsamlingen (kapittel 3.3.4) og transkriberingen (kapittel 3.4). Analyseprosessen blir senere beskrevet steg for steg i kapittel 4.2 (Silverman, 2014, s. 84, i Thagaard, 2018, s. 188). I arbeidet med transkriberingene og analysen behandlet vi informasjonen med nøyaktighet. Begge deltok, og vi diskuterte kontinuerlig alle beslutninger i prosessen, noe som også kan ha bidratt til å styrke reliabiliteten (Larsen, 2007, s. 81; Thagaard, 2018, s. 188). Vi tar likevel høyde for at vi kan ha tolket dataene underveis, noe som kan ha påvirket fremstillingen av vårt materiale.

Avslutningsvis vil vi også legge til at ettersom våre informanter ble selektert på bakgrunn av hensiktsmessighet for vår problemstilling, vil ikke våre funn kunne generaliseres til en populasjon (Bryman, 2012, s. 418). De kan likevel, når de ses i lys av annen forskning på samme område, bidra

til å belyse det området vi studerer. I tillegg har arbeidet med undersøkelsen gitt oss mer kunnskap om hvordan vi som fremtidige lærere kan bruke lekende tilnærminger til læring i egen undervisning.

### 3.6 Etiske refleksjoner

At all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper er noe samfunnet stiller krav om, og det er nedfelt i lover og retningslinjer (Dalen, 2011, s. 100). Gjennom hele metodekapittelet har vi forsøkt å fremstille hvordan gjennomføringen ble gjort, og hvilke refleksjoner vi har gjort rundt egen rolle. Avslutningsvis ønsker vi likevel å belyse noen etiske aspekter som meldeplikt, samtykke og konfidensialitet. Før undersøkelsen kunne starte ble den meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). NSD vurderte prosjektet i forhold til forskningsetiske retningslinjer, og vi fikk raskt bekreftelse på at prosjektet var i samsvar med personvernlovgivningen (vedlegg 3). Prosjektgjennomføringen har vært i tråd med det som ble dokumentert i meldeskjemaet.

Ettersom studien omfatter behandling av personopplysninger, innhentet vi samtykke fra informantene. For å respektere informantenes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse var vi bevisste på å gi tilstrekkelig informasjon om studien og dens formål, hva resultatene skulle brukes til og hvem som ville få tilgang til informasjonen. Vi presiserte også hva deres deltakelse innebar og at de når som helst kunne trekke seg (Dalen, 2011, s. 100; Thagaard, 2018, s. 21-23). At informantene fikk et fritt og informert samtykke uten ytre press er i tråd med retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016, s. 14). Vi informerte om at informantenes anonymitet ville bli sikret og at opplysningene blir behandlet konfidensielt (Postholm, 2010, s. 145;146). Kravet om konfidensialitet var et grunnleggende prinsipp for at vi kunne gjennomføre en etisk forsvarlig undersøkelse, og vi behandlet den innsamlede informasjonen om personlige forhold med fortrolighet og konfidensialitet (NESH, 2016, s. 16). For å sikre at ingen uvedkommende fikk tilgang til opplysningene, ble datamaterialet lagret på minnepenn og oppbevart i et låsbart skap. Så snart intervjuene var transkriberte ble lydfilene slettet, og navn ble adskilt fra øvrige data. Av hensyn til anonymitet blir informantene referert til på en slik måte at det ikke vil være mulig å spore et sett av meninger og holdninger knyttet til enkeltpersoner. Fremstillingen av våre informanternes utsagn er også et etisk aspekt vi avslutningsvis ønsker å trekke frem. I arbeidet med transkripsjonene vurderte vi hvordan vi kunne foreta en lojal transkripsjon av informantenes muntlige uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 81). Vi bestemte oss først for å transkribere intervjuene ordrett, men ved gjennomlesningen i etterkant så

vi at det var ord som kunne fjernes, som ikke ville påvirke meningen med det som ble sagt. Sitatene vi presenterer under kapittel 4.3, er derfor ikke ordrette sitater. Vi mener likevel at vi har vært lojale mot våre informanter, da det fortsatt er deres ytringer som blir fremstilt.



## 4 Analyse og presentasjon av funn

### 4.1 Innledning

I dette kapittelet vil vi først beskrive analyseprosessen, før våre empiriske funn blir presentert. Med utgangspunkt i studiens problemstilling, *hvordan forstår og erfarer lærere bruk av lekende tilnærminger til læring i begynneropplæringens undervisning*, utformet vi fem hovedspørsmål (vedlegg 1) for innhenting av empiri. Vi har som nevnt brukt intervju som metode. Vårt mål og ønske med studien var å få innsikt i informantenes forståelse og erfaringer rundt bruk av lekende tilnærminger til læring i begynneropplæringens undervisning. Empirien vår beskriver hva informantene tenker lekende tilnærminger til læring kan være, hvilke erfaringer de har ved bruk av lekende tilnærminger, hvilke muligheter de tenker bruken kan gi, hvilke utfordringer de har erfart, samt hva de tenker om sammenhengen mellom lek og læring. Våre funn vil etter beskrivelsen av analyseprosessen bli presentert med utgangspunkt i oppgavens forskerspørsmål: 1) *Hvilke muligheter ser lærere ved bruk av lekende tilnærminger til læring i undervisningen?* 2) *Hvordan erfarer lærere ulike former for lek i skolens begynneropplæring?* 3) *Hvordan omtaler lærere sin egen rolle når de beskriver lekende tilnærminger til læring i klasserommet?*

Analyseprosessen som ble anvendt i vår studie innebar en abduktiv tilnærming (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 56). Med en abduktiv tilnærming utvikler vi teori på grunnlag av systematiske og dyptpløyende analyser, i tillegg til at vi tolker data i lys av eksisterende teori. Teoretisering som ikke har basis i data kan lett inneholde svakheter, og derfor har vår empiriske forankring en avgjørende betydning (Thagaard, 2018, s. 184). I likhet med en induktiv tilnærming er abduksjon basert på empiriske fakta, men den avviser ikke teoretiske forhåndsoppfatninger (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 56). Herunder ligger en forståelse av at våre forskningsspørsmål og forforståelse har lagt noen premisser for arbeidet med analyseprosessen. En forståelse av at vi ikke gikk inn i undersøkelsen som «blanke» ark, støttes av Hansons (1958) velkjente tese om at «fakta alltid er teoriladd» (Hanson, 1958, i Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 63).

Dataanalysen var en prosess der vi fikk mening ut av våre data (Postholm, 2010, s. 105). Etter transkripsjonene satt vi igjen med et stort og omfattende datamateriale på 70 sider skreven tekst, og det var både tidkrevende og til tider svært utfordrende å systematisere og komprimere datamaterialet slik at det ble analyserbart (Larsen, 2007, s. 98). I analysen av vårt datamateriale benyttet vi oss av *tematisk analyse* slik den er beskrevet av Braun og Clarke (2006), noe som innebar å identifisere og analysere mønstre og temaer i datamaterialet. Ettersom dette er en fleksibel

analysemetode, vil vi i det videre gi en tydelig og eksplisitt beskrivelse av hvordan vi har gått frem slik at analysen blir så transparent som mulig (Braun & Clarke, 2006, s. 2;27). Tematisk analyse består av seks faser, og i arbeidet med disse fasene støttet vi oss til Charmaz (2006) sine tre kodingsfaser; *åpen koding*, *aksial koding* og *fokusert koding*. For å holde fokus på oppgavens mål og hensikt, var den overordnede problemstillingen veiledende gjennom hele analysearbeidet.

## 4.2 Analyseprosessen

*Fase 1* begynte allerede under intervjuene og transkripsjonene, og bestod i å bli kjent med vårt datamateriale. Intervjuene ble transkribert fortløpende. Selv om prosessen var tidkrevende, gjorde det at vi ble godt kjent med datamaterialet. Etter hver transkripsjon sjekket den av oss som ikke hadde transkribert teksten opp mot lydfilen. Slik ble begge godt kjent med dataene, i tillegg til at vi fikk kvalitetssjekket at data ikke hadde gått tapt. Da alle intervjuene var transkribert og kvalitetssjekket leste vi transkripsjonene inngående, og fjernet all irrelevant informasjon. På den måten fikk vi god oversikt over innholdet, og vi dannet oss et inntrykk av hvilke fenomener dataene kunne gi en forståelse av (Thagaard, 2018, s. 151). Ettersom problemstillingen etterspør læreres forståelse og erfaringer rundt et fenomen som i utgangspunktet er svært komplekst, inneholdt datamaterialet vårt flere ulike og interessante aspekter. Selv om vi gjennom lesingen og re-lesingen fikk fjernet irrelevant informasjon, opplevde vi likevel at datamaterialet ikke var tilstrekkelig komprimert, da det fortsatt var stort og vanskelig å håndtere. Samtidig ga arbeidet oss ideer og vi identifiserte mulige mønstre. Ideer for koding ble notert som kommentarer i margin underveis, slik at vi kunne gå tilbake til disse i de senere fasene (Braun & Clarke, 2006, s. 17-18).

*Fase 2* innebar å generere innledende koder, også kalt åpen koding (Charmaz, 2006). Vi arbeidet systematisk gjennom hele datasettet, og ga full og likeverdig oppmerksomhet til hvert datamoment. Kodingen var data-drevet, og temaene for kodingen ble derfor formet ut fra dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 18-19). I fase 1 skrev vi ideer for koding i margin, og ut fra disse valgte vi i fase 2 å bruke fargekoder for å skille og sortere ulike aspekter i datamaterialet. Vi fargekodet i de transkriberte tekstene, og erfarte raskt at det var hensiktsmessig å ta utgangspunkt i mer overordnede temaer enn det vi hadde notert i margin. I margin hadde vi blant annet identifisert og kommentert de ulike formene for lek våre informanter nevnte. Under fargekodingen ble disse slått sammen og dannet en fargekode kalt *lek*. Det ble foretatt flere slike sammenslåinger, og etter hvert ble materialet mer oversiktlig og enklere å arbeide med. Gjennom denne prosessen identifiserte vi interessante aspekter ved datamaterialet som senere viste seg å kunne utforme grunnlaget for mønstre på tvers av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 18). Vi forsøkte å være så åpne som

mulig under kodingen. Samtidig erkjenner vi at vår forforståelse og ideer som vi begynte å utvikle gjennom intervjuene og transkriberingen, kan ha påvirket vår grad av åpenhet (Charmaz, 2006, s. 48).

*Fase 3* bestod i å lete etter temaer, der vi rettet fokus mot potensielle temaer som de kodede dataene kunne samles innunder (Braun & Clarke, 2006, s. 19). Vi startet som nevnt arbeidet med å samle kodede data innunder potensielle temaer i fase 2, mens i fase 3 strukturerte vi kategoriene i tabeller. For å ikke miste konteksten til informantenes utsagn, sorterte vi de kodede dataene ut fra hvert av de fem hovedspørsmålene i intervjuguiden. Dataene ble kategorisert ut fra hver informants utsagn, slik at vi lettere kunne se hva som samsvarte og hva som skilte seg ut i deres uttalelser. I denne prosessen begynte vi å tenke på relasjonene mellom de ulike kodene og temaene, også kalt aksial koding (Charmaz, 2006; Postholm, 2010, s. 89). I prosessen med å analysere på tvers av dataene, så vi behov for å lage nye tabeller der vi ikke lenger sorterte ut fra intervjustørsmålene, men utviklet to nye analysekategorier: 1) *lekens betydning i begynneropplæringen* og 2) *erfaringer ved bruk av lekende tilnærminger*. Den første analysekategorien inneholdt læreres forståelse av lekens betydning, der læring, tilpasset opplæring samt motivasjon og mestring var hovedtemaer. Den andre kategorien inneholdt informantenes erfaringer med bruk av lekende tilnærminger til læring. Ulike typer lek, samt muligheter og utfordringer med bruk av lek var hovedtemaer. I denne prosessen så vi behov for å gjøre ytterligere avgrensninger. Aspekter som vi umiddelbart tenkte kunne være relevant ble utelatt, noe som ga oss mulighet til å gå i dybden i de mest sentrale aspektene. Gjennom den aksiale kodingen knyttet vi også hovedtemaer, som for eksempel *læring*, til undertemaer som *sosial læring og faglig læring* (Charmaz, 2006, s. 60). Fase 3 ble avsluttet da vi hadde kommet frem til et utvalg av potensielle hoved- og undertemaer, og da alle dataene hadde blitt kodet i relasjon til disse (Braun & Clarke, 2006, s. 20).

I *fase 4* gikk vi gjennom og evaluerte validiteten til de potensielle temaene vi hadde funnet under kodingen i forutgående faser. Alle utdrag i hvert tema ble lest grundig, og vi så at flere temaer kunne relateres til hverandre. Det ble dermed tydelig at noen av de potensielle temaene fra fase 3 ikke var tilstrekkelig valide (Braun & Clarke, 2006, s. 20). Læring ble ansett som et potensielt hovedtema i fase 3, men i denne fasen så vi at temaet både inneholdt aspekter som blant annet tilpasset opplæring, motivasjon og mestring, samt skillet mellom faglig og sosial læring. Derfor så vi behov for å splitte hovedtemaet *læring* opp i to nye hovedtemaer, nemlig *faglig læring* og *sosial læring* som i utgangspunktet var undertemaer. Tilpasset opplæring og motivasjon og mestring, som i utgangspunktet var hovedtemaer, ble sammen med læringsfellesskap, satt som undertemaer for

faglig læring. Da vi hadde en god idé av hva våre temaer var og hvordan de passet sammen, gikk vi over til fokusert koding (Braun & Clarke, 2006, s. 21).

*Fase 5* innebar å definere temaene. Vi identifiserte essensen av hva temaene handlet om, og fastslo hvilke aspekter av datamaterialet som hvert enkelt tema favnet. Det innebar å definere hva temaene er, men like viktig hva de *ikke er*. Etter å ha analysert og vurdert temaene i seg selv, samt hvert tema i forhold til de andre, vurderte vi hvordan temaene passet i relasjon til problemstillingen og forskningsspørsmålene (Braun & Clarke, 2006, s. 22). Informantenes beskrivelse av egen rolle ved bruk av lekende tilnæringer fremsto i denne fasen av analysen som svært relevant, noe som førte til at det ble lagt til som et forskningsspørsmål. Vi organiserte videre våre funn ut fra hvert av forskningsspørsmålene (vedlegg 4). Det hjalp oss med å være mer besluttsomme, direkte og selektive, noe Charmaz kaller fokusert koding. De mest signifikante og fremtredende kodene fra tidligere faser brukte vi nå for å sile og gjøre analysen mer fokusert (Charmaz, 2006, s. 57). Vi gikk bort fra å sortere og analysere i tabeller, og bevegde oss over i *fase 6* som innebar en siste analyse og fremstilling av funn. Ettersom vi ønsket å fremstille funnene på en konsis og sammenhengende måte, måtte vi være enda mer selektive og direkte. I prosessen oppdaget vi også at noen temaer ikke hadde et tilstrekkelig datagrunnlag. Dermed ble datamaterialet ytterligere komprimert, da det må være nok datautdrag for å kunne fremstille et tema på en tilstrekkelig måte (Braun & Clarke, 2006, s. 23).

### **4.3 Fremstilling av funn**

Det var en utfordring å velge hva som skulle med i presentasjonen av våre funn, både med tanke på å yte rettferdighet ovenfor vårt datamateriale, og for å få leseren til å forstå og vurdere våre funn som troverdige. Ettersom det er vi som har valgt hva som skal fremstilles ut fra et stort datamateriale, er ikke denne delen av oppgaven fri for tolkning og analyse. Det er vi som trekker slutninger. Våre funn blir fremstilt gjennom de meninger vi har trukket ut av informantenes utsagn, samt gjennom sitater for å illustrere essensen av det vi ønsker å fremstille. Funnene blir nå presentert ut fra våre forskerspørsmål, og er sammen med oppgavens teoretiske rammeverk, grunnlaget for senere drøfting.

#### **4.3.1 Hvilke muligheter ser lærere ved bruk av lekende tilnæringer i undervisningen?**

Undersøkelsens overordnede problemstilling etterspør læreres forståelse av lekende tilnæringer til læring. Derfor ønsket vi innsikt i hvilke muligheter våre informanter tenker bruk av lekende

tilnærminger i undervisningen kan gi, noe som utgjør undersøkelsens første forskningsspørsmål. Samtlige informanter er positive til lek, og ønsker at den skal få større oppmerksomhet i skolen. Flere uttrykker at lek er viktig, og at det er av stor verdi for barn. En informant fremhever lekens egenverdi og sier at «leken har så mye verdi i seg selv. [...] Lek og læring kan ikke deles, fordi barn lærer gjennom lek». At bruk av lekende tilnærminger gir muligheter til både faglig og sosial læring er noe samtlige informanter påpeker. En informant uttrykker at «i leken øver de både faglig og sosialt. Så lek er viktig læring på mange måter».

Samtlige informanter har en forståelse av at bruk av lekende tilnærminger til læring kan bidra til motivasjon hos elevene, da lek er noe som «fenger» og «engasjerer». Informantene uttrykker at «lek er glimrende til å sette læringen på barnas agenda», at elevene synes det er «gøy», og at lekende tilnærminger gjør undervisningen «lystbetont». Når informantene bruker lekende tilnærminger opplever de at elevene er «mer til stede» i undervisningen. Det uttrykkes blant annet at «det er mye artigere å lære seg ting gjennom lek, og med lekende tilnærminger er elevene fanget på en helt annen måte. Noen ganger er de så engasjerte og gira at det er tidkrevende å dra dem tilbake for å avslutte aktiviteten». Det er bred enighet blant våre informanter om at elevenes interesse fanges gjennom lek. Flere av informantene sammenligner lekende tilnærminger til læring med «tradisjonell» lærerstyrt undervisning, der elevene svarer på spørsmål eller arbeider med læreboka. De uttrykker at lek er noe som i større grad interesserer elevene, blant annet fordi «nesten all læring er basert på et pensum noen har bestemt at barn skal lære, men som de aldri har hatt lyst til å lære. Da blir det feil at lærere stiller spørsmål som de har fasiten på, men som elevene selv aldri har tenkt på eller vært engasjerte i å få svar på». Informanten tillegger at «så fort du får barn til å ha lyst å vite noe om det som de bør lære, så kommer de som et hurtigtog gjennom læringen. Det gjelder å få læringen på barns agenda, da har de sin egen motivasjon – ikke vår. Til det er lek glimrende». Samtlige informanter uttrykker en forståelse av at det er lettere å lære når man er motivert og synes ting er gøy, og en fremhever at «lek er indre motivert. Barna vil leke, og jeg må på en måte lure læringen litt inn».

I tillegg til at informantene anser bruk av lekende tilnærminger som en motivasjonsfaktor, er det enighet om at bruk av lek også fører til at elevene i større grad opplever mestring. En informant illustrerer lekens mestringspotensial ved å si at «elevene får til noe når det er lek. Med en gang det er mer «skolepreg» og de skal jobbe i boka, er det noen som ikke får det til, selv om de nettopp fikk det til via lek. Det viser tydelig at de opplever mestring via lek». Det er en gjensidig forståelse blant informantene om at man i skolen må ha fokus på læring, men at lekende tilnærminger «er med på å skape den tryggheten barn trenger for å lære». Samtlige informanter fremhever at lek ufarliggjør

prestasjonspresset elevene kan oppleve i lærings situasjoner. En informant sier at «gjennom lek får du trygge elever som tør å prøve noe som de egentlig ikke har forutsetninger for å klare». I tillegg forteller flere at de ikke gjør elevene bevisst på at de leker for å lære, i håp om å ivareta elevenes glede av lekopplevelsen. Flere av informantene uttrykker at bruk av lekende tilnærminger ufarliggjør situasjonen, da «barna glemmer at de skal prestere og at noe skal måles når det er lek. Jeg tror ikke noen føler at de blir vurdert i en leksituasjon». Flere informanter uttrykker at lekens ufarliggjøring fører til at flere elever tør å delta i undervisningen, og at «en lekende tilnærming ufarliggjør litt at de enda ikke mestrer faglig». De knytter ufarliggjøringen særlig til rollelek, og forteller: «Når man leser i roller er det ikke så farlig om man leser feil, fordi man kan gjemme seg bak at man er i en rolle. Det ufarliggjør mer, enn om man er seg selv».

En annen mulighet ved bruk av lekende tilnærminger som blir fremhevet av informantene, er at det kan brukes som en del av skolens prinsipp om å tilpasse opplæringen. Flere uttrykker at bruk av lek i seg selv er en måte å tilpasse begynneropplæringens undervisning på, da det er en tilnærming som er tilpasset elevgruppens alder og modenhet. En informant understreker at «lek er barns språk å hente ut informasjon på. Målet er at de skal lære, men vi gjør det via deres språk som er lek». Flere informanter fremhever at de gjennom lekende tilnærminger treffer flere og at elevene får mulighet til å benytte ulike kompetanser. Det påpekes at «selv om en elev er svak i noe, så får den utnyttet andre styrker så lenge det er lekpreget. I leken kan det å være god til å hoppe ha like stor verdi som det å kunne alfabetet». Informantene viser også til en erfaring av at «noen elever kan ha vanskeligheter i lek. Men det betyr ikke at vi ikke skal leke. Det betyr at vi må gjøre det mer, men vi må gjøre det med støtte». Informantene trekker frem støtte fra både seg selv og medelever, og forteller at «i lek gjør det ikke noe om de ikke har forstått faginnholdet enda, for enten kan de hive seg på de andre eller så kan læreren støtte og tilpasse aktiviteten».

Informantene uttrykker at bruk av lekende tilnærminger er viktig for elevenes trivsel i skolen, og at det kan føre til et bedre klassemiljø. Samtlige forteller at bruk av lekende tilnærminger skaper glede og samhold i klassen, da det gir felles opplevelser og en følelse av tilhørighet. Det påpekes at «lek er positivt for å skape et trygt og godt klassemiljø. Elevene har det godt og gleder seg til å være på skolen». Informantene uttrykker også at lek er viktig for vennskap, og at «leken er bindeleddet mellom barn. De får relasjoner til hverandre». Samtlige informanter fokuserer på at bruk av lekende tilnærminger gir muligheter til samarbeid og at elevene kan hjelpe hverandre innenfor den proksimale utviklingssonen. Det fortelles blant annet at elevene får «støtte av de andre via samarbeidet i leken, som da er trygt og morsomt» og at «når elevene leker sammen kan de lære av og hjelpe hverandre. Er de på samme nivå kan de pushe hverandre. Er de på ulike nivå kan de sterke

få repetert og øvd på forklaring, mens de svake kan kanskje strekke seg». En informant mener at «barna har en oppdragende effekt på hverandre» og understreker at «de korrigeringsene barna gir hverandre har en verdi vi ikke skal kimse av». I tillegg til at barna fungerer som støttende stillas for hverandre, forteller en informant også at «leken er et støttende stillas rundt læringen. Dess bedre elevene har blitt til å leke, dess mer de har lekt seg inn læringen, da kan de støttende stillasene tas ned igjen».

Informantene uttrykker en forståelse av at lekende tilnærminger gir barna mulighet til å bruke språket og utvikle sin sosiale kompetanse. Det uttrykkes at «lek er helt nødvendig for den sosiale utviklingen. Det er mye sosial trening i lek, som å vente på tur og tåle å tape». I tillegg er det bred enighet blant informantene om at elevene aktivt får brukt språket til å forhandle, argumentere og til å inngå kompromisser i leken. En informant ser på lekens muligheter knyttet til det sosiale i et langtidsperspektiv, og sier: «Vi skal gjøre dem til samfunnsdyktige mennesker, og da er det viktig å kunne leke sammen. Gjennom leken får de spilt ut det med å ta og gi, få og dele og alt det som er viktig for livet videre. Gjennom lek lærer de noe de kan bruke her og nå, men også på lang sikt».

#### 4.3.2 Hvordan erfarer lærere bruk av ulike former for lek i skolens begynneropplæring?

I oppgavens overordnede problemstilling etterspørres også læreres erfaringer ved bruk av lekende tilnærminger til læring. Derfor ønsket vi innsikt i hvilke former for lek våre informanter bruker i deres undervisning. Informantene uttrykker at lek er et komplekst fenomen, og flere uttrykker at «det er litt vanskelig» og spør «hva er lek og hva er aktivitet?». Det uttrykkes også at «lekende tilnærminger kan være mye forskjellige». En informant illustrerer kompleksiteten ved å trekke frem at «noen ganger tenker du at dette er en lekende tilnærming, også oppfatter ikke ungene at det er lek i det hele tatt. Men som regel føler elevene at ting blir litt lekende så lenge de får være med og være aktive». At elevene får mulighet til aktivitet påpekes også ved at «elevene er små barn med mye kropp, noe som krever at de ikke kan sitte stille lenge. De må få delta og være aktive. Det hjelper dem med å konsentrere seg bedre».

Noen informanter understreker at det er viktig å skille mellom lek og lekende tilnærminger. De forteller at det de gjør i klasserommet er styrt lek gjennom lekende tilnærminger, og noen påpeker at «det er jo ikke helt lek». En informant forklarer dette ved å si at «lek for meg er frilek, men i klasserommet er det lekpregede aktiviteter». Noen informanter definerer altså ikke lekende tilnærminger som lek, da det fremkommer at flere kun anser frilek som «ekte» lek: «Det er frilek og det lek som er rettet mot et spesifikt læringsmål. I klasserommet leker vi mye med en tilnærming til

det vi skal lære». Til tross for at samtlige oppfatter frileken som svært betydningsfull, uttrykker de at det ikke er rom for frilek i undervisningen. De viser til utfordringer som tid, målstyring og klasseromsutforming, og forteller at «frileken er det første som ryker på grunn av alle målene. Det er veldig trist at vi ikke har tid til det, for det synes å være barna setter aller mest pris på». Det er også erfaringer med at «det er lettere å ha frilek ute. I klasserommet er det begrenset plass med pulter og sånn. Det hadde blitt trangt til å leke».

Flere påpeker altså at det de gjør i undervisningen er lekende tilnærminger til læring, og de viser til erfaringer ved bruk av rolle- og regelleg. Alle bortsett fra én uttrykker at de bruker rolleleg i undervisningen. Informanten forteller likevel at «rolleleg er det mest dyrbare vi har, men den krever tid og rom. Rolleleg tenker jeg derfor bare foregår utenfor klasserommet». Informantene har ulike oppfatninger og erfaringer ved bruk av rolleleg. Noen har erfaring med rolleleg i korte sekvenser av en undervisningstime, og forteller at «det er en type «late som» lek» der elevene «for eksempel går i roller når de skal lese, og leser som en heks eller en bjørn». Andre har erfaringer med rolleleg over en lengre periode, og forteller at «det kreves språkkompetanse for å delta i lek, spesielt i rollelegen der du både er aktør og regissør. Elevene gir hverandre føringer hele tiden. Det skal hele tiden argumenteres, de skal bli enig og leken skal drives fremover».

Alle informantene forteller også at de bruker regelleg i form av konkurransepregede aktiviteter eller spill. En informant synes «absolutt man skal trekke leken inn i spill». I tillegg til at de anser bruk av spill som en lekende tilnærming til læring, er det flere som trekker frem konkurranse som et aspekt ved lek. Det fortelles at «bare det er gjettekonkurranse, så tenker elevene ofte at det er lek, selv om det egentlig er faglig». At elevene setter pris på konkurranse, blir fremhevet av en informant som sier at «konkurranser er jo kjempegøy for elevene». I den sammenheng påpeker en annen informant at «man kanskje skal være litt forsiktig med det, fordi det synes mer. Der noen vinner er det også noen som taper».

#### 4.3.3 Hvordan omtaler lærere sin egen rolle når de beskriver lekende tilnærminger til læring i klasserommet?

I tillegg til innsikt i hvilke former for lek informantene bruker og har erfaringer med, ønsket vi innsikt i hvilken rolle de tenker de har i lekene. Det første samtlige informanter understreker når de omtaler sin rolle, er at de er en klasseleder som styrer leken. En informant utdyper sin rolle ved å si at «leken er litt uforutsigbar i forhold til hvilken vei den tar. Du må hele tiden være målrettet og ha beinhard styring». At leken må styres forklares også med å understreke at «vi driver jo skole og har mye mål. Vi må på en måte styre det». Samtlige informanter understreker at bruk av lekende



tilnærminger fordrer god klasseledelse, og det påpekes at «leken krever mye mer av en klasseleder enn vanlig undervisning. Det skal være en styrt lekpreget aktivitet, ikke en barnebursdag». Det er samsvar blant våre informanter om at bruk av lekende tilnærminger krever en tydelig leder som styrer leken, men at det også er viktig å la elevene medvirke. Selv om flere forteller at de «legger alle premissene», påpekes det også at elevene blir inkludert i hvordan leken skal utvikle seg: «Selv om du må holde på målene og hva som er grunnen til aktiviteten, er det viktig å ta med elevenes innspill. Jeg utvikler leken sammen med barna, men er hele tiden bevisst på hvor jeg selv vil».

I tillegg til å være en tydelig klasseleder og styre leken, trekker informantene frem sin rolle under rolle- og regelleken. Det tyder på at informantene anser sin rolle i disse to lekformene som litt forskjellig. Under regellek inntar de en rolle som veileder. Flere uttrykker at regellek er viktig for elevenes sosiale læring, og at de trenger sosial veiledning. En informant forteller at «når elevene leker er min rolle å være veileder. Jeg bruker det meste av tiden til å gå rundt og veilede dem til å kunne hjelpe hverandre, og bli flinkere til å dra nytte av hverandre». Under rollelek omtaler noen informanter seg selv som igangsettere der de gir elevene roller, mens andre forteller at «jeg inntar også en rolle, og leker med barna. At du som lærer deltar i leken er som tennvæske. Det gir en ekstra giv til leken». Alle informantene understreker at når de bruker lekende tilnærminger, så er det viktig å være med og være til stede. Samtlige uttrykker at det ikke er en tid der læreren har fri, og en forteller at «det er mange voksne som tenker at de kan sitte og drikke kaffe mens barna leker. Men sånn er det ikke!». I den sammenheng forteller en informant at «barn mister mer og mer kunnskap om hvordan de skal leke. Det er ikke en grunnleggende ferdighet som man er født med», noe som gjør det viktig at læreren deltar. En annen informant gir uttrykk for noe tilsvarende når det påpekes at «det er viktig å definere hvilken rolle jeg har i leken. Jeg tenker det er viktig at du er med på leken, at du leker og undrer seg sammen med elevene».

## 5 Drøfting

Oppgavens formål er å undersøke *hvordan lærere forstår og erfarer bruk av lekende tilnærminger til læring i begynneropplæringens undervisning*. I dette kapittelet vil sammenhengen mellom undersøkelsens problemstilling, forskningsspørsmål, det teoretiske rammeverket og våre funn drøftes. Gjennom det teoretiske rammeverket har lekens egenverdi, læring gjennom lek, tilpasset opplæring og lekens motivasjonspotensial blitt belyst. Våre funn ble presentert med utgangspunkt i undersøkelsens forskningsspørsmål. Ett av studiens mest sentrale funn viser seg å være lekens kompleksitet. Mangelen på frilek, slik det er beskrevet av Broström (2019, s. 47;48) og Lillejord et al. (2018, s. 2), er også fremtredende, da informantenes erfaringer i hovedsak dreier seg om styrt og veiledet lek. I tillegg fremkommer lekens potensial for ufarliggjøring av læringssituasjoner, faglig og sosial læring, samt motivasjonspotensial som sentrale funn. Drøftingen vil bli strukturert i samsvar med det teoretiske rammeverket, hvor vi tar for oss de tre sentrale sidene ved lek: *lekens egenverdi, læring gjennom lek og lekens motivasjonspotensial*. Gert Biestas (2014;2015) beskrivelser av ulike dimensjoner ved utdanningens formål blir belyst underveis i drøftingen. Under lekens egenverdi blir et filosofisk, sosiokulturelt og sosialantropologisk perspektiv benyttet for å løfte frem og drøfte kompleksiteten i vårt datamateriale. Under læring gjennom lek drøftes våre funn opp mot begreper som *styrt* og *veiledet* lek, samt ulike former for lek. Avslutningsvis drøftes våre funn opp mot lekens motivasjonspotensial.

### 5.1 Lekens egenverdi

Lekens egenverdi er, ifølge Lillemyr (2011, s. 37), én av tre sentrale sider ved lek som bør vektlegges i skolen for at barn skal få rike muligheter til lek. Våre funn viser til en forståelse blant informantene om at «leken har stor verdi i seg selv» og at «barna vil leke». Selv om informantene synes lek er verdifullt, indikerer våre analyser at lek er et komplekst fenomen, noe som samsvarer med det en kan lese i teorien (Eik et al., 2011, s. 13; Skram, 2007, s. 51; Lillemyr, 2014;2019, s. 59; Sutton-Smith, 1997;2008, s. 114). Våre funn samsvarer med forskningen som viser at lærere er usikre på hvordan lek skal forstås og praktiseres i undervisningssammenheng (Hunter & Walsh, 2014, s. 31). Informantene uttrykker at det er vanskelig å sette ord på hva lek er, og hva som er forskjellen på lek og aktivitet. Basert på dette, kan en tenke seg at det rår usikkerhet om hva lek i undervisningen egentlig innebærer. Det er vanskelig å finne en dekkende definisjon på lek (Skram, 2007, s. 51; Lillemyr, 2014;2019, s. 59), og kanskje opplever informantene at det er vanskelig å knytte lek til undervisning, nettopp fordi det foreligger lite forskning på lek i begynneropplæringen (Lillejord et al., 2018, s. 13; Palm et al., 2018, s. 14). Våre funn viser at det kan være ulike

oppfatninger blant barn og voksne om hva lek er, da en informant forteller at «noen ganger tenker du at dette er en lekende tilnærming, også oppfatter ikke ungene at det er lek i det hele tatt». En kan stille spørsmål ved hvem som skal definere hva lek er. Sett i lys av teorien om lekens egenverdi, er det, uavhengig av hva voksne mener lek skal være, barnets egne opplevelser som er det sentrale (Skogen, 2000, s. 364). Likevel synes det å være en forståelse blant informantene om at de *ikke leker* i undervisningen, men at de driver med *lekende tilnærminger*. Det kan med andre ord tyde på at skolesystemet mangler et begrep, eller en felles forståelse om hva lek i undervisningen kan være.

I lys av lekens verdi for barnet som subjekt, og bekymringen om at dagens barn er stresset (Sletten & Bakken, 2016, s. 77), er det paradoksalt at elevenes mulighet til å ha det gøy gjennom lek blir begrenset (Golinkoff et al., 2006, s. 3). Det kan også sies å være paradoksalt med utgangspunkt i kritikken rettet mot overorganisering av barndommen (Øksnes, 2010, s. 15), samt «lærifiseringen» som rår dagens utdanningsdiskurs (Biesta, 2014;2015, s. 76). Lekens egenverdi er viktig for barns helse og trivsel (Barnekonvensjonen, 2013, s. 4), og som Øhra (2015, s. 4) påpeker, må skolen være i stand til å motvirke prestasjonspress. Våre informanter synes å være bevisst prestasjonspresset i skolen, og forteller at de ved bruk av lekende tilnærminger ikke gjør elevene bevisste på hva de konkret øver på, nettopp for å ivareta elevenes glede av lekopplevelsen. At opplevelse er en sentral side ved lek hersker det ingen tvil om (Lillemyr, 2011, s. 15), men selv om læreren ikke presiserer lekaktivitetens mål, kan barn, som Dewey påpeker, selv ha mål for leken. Det sentrale er da at målene settes på barns premisser, noe som opprettholder den indre motivasjonen (Dewey, 2005, s. 219-222). Leken drives av en indre lyst, og er en belønning og et mål i seg selv (Lillejord et al., 2018, s. 14; Lillemyr, 2011;2019, s. 62; Pramling Samuelsson & Carlsson, 2009, s. 222). En kan derfor tenke seg at barnets motivasjon nødvendigvis ikke ligger i at det skal lære noe nytt. Læringen kan betraktes som et biprodukt av det indre motiverte ved leken (Dewey, 2005, s. 219-222).

I samsvar med funn fra nyere forskning (Walsh, 2019, s. 127;128), er våre informanter entusiastiske ovenfor lek i skolen, og de ønsker at lek skal få større oppmerksomhet. Flere informanter påpeker at det de gjør i undervisningen er styrt lek, noe som gjør at de ikke definerer det som lek, men heller som lekende tilnærminger rettet mot læringsmål. Samtidig påpeker flere at «det er jo ikke helt lek», noe som igjen viser til en usikkerhet rundt hva lek i undervisningen innebærer. Det tyder på at våre informanter, i samsvar med funn fra tidligere forskning, anser lek som utelukkende å innebære «frie» aktiviteter (Lillejord et al., 2018, s. 13). Det kan dermed synes som at informantenes forståelse av lek er basert på en filosofisk tankegang, der lek slutter å være lek i det den blir gjort til en pedagogisk målrettet aktivitet (jf. Øksnes & Sunsdal, 2014, s. 51). En mulig forklaring er at deres forståelse først og fremst baserer seg på kjennetegnet om at lek er frivillig. Samtidig handler

frivillighetskjennetegnet om at leken skal være en *relativt* fri aktivitet, der barn har en *viss* kontroll over aktiviteten (Broström, 2019, s. 44; Lillejord et al., 2018, s. 14; Lillemyr, 2011, s. 44). Frilek betyr derfor nødvendigvis ikke at leken er totalt overlatt til barna selv (Broström, 2019, s. 48), og i pedagogisk sammenheng kan en hevde at det ikke er likegyldig hva som skjer. Selv om våre informanter er opptatte av å styre undervisningen og å knytte deres bruk av lek til faglige mål, betyr det nødvendigvis ikke at de ikke anerkjenner lekens egenverdi. En kan hevde at *lekens egenverdi* og *læring gjennom lek* er vanskelig å skille. Gjennom lek kan elevene tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger uten at de nødvendigvis har det som mål selv. Derfor kan en lett falle inn i selvmotsigelser dersom en tenker at lekens egenverdi forsvinner i det elevene lærer noe av den (Løndal, 2019, s. 96;98).

### 5.1.1 Egeninitiert lek

Informantene uttrykker et ønske om mer rom for egeninitiert lek, da det «synes å være det barna setter aller mest pris på». Dette kan ses i lys av forskning som viser at frilek er svært betydningsfullt (Lillejord et al., 2018, s. 13). Lek har en spesiell verdi for barn. Leken er barns egen verden og deres naturlige måte å forholde seg til verden på (Pramling Samuelson & Carlsson, 2009, s. 219; Lillemyr, 2019, s. 62). Det er derfor urovekkende at lek synes å være noe av det barna savner aller mest når de begynner på skolen (Hogsnes, 2016;2019, s. 79). Selv om Stortingsmelding 6 oppfordrer skolen til å tilrettelegge for lek og barns egne initiativ (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 34), er det spesielt mangelen på frilek som gjør at overgangen fra barnehage til skole oppleves som dramatisk for mange barn (Broström, 2019, s. 47). At barns egeninitierte lek synes å være fraværende i skolens undervisning, er betenkelig sett i lys av lekens egenverdi for barn. En kan undre seg over om det ligger en antakelse i skolen om at elever ikke lærer effektivt nok gjennom egeninitiert lek. Dette kan synes å være i tråd med forskningen som viser at lærere ofte tyr til kjente og tradisjonelle undervisningsformer, da det ligger forventinger om bedre læringsresultater (Lillejord et al., 2018, s. 14; Golinkoff et al., 2006, s. 8). Våre informanter trekker frem tid, klasseromsutforming og målstyring som utfordringer ved bruk av lek i undervisningen. En informant har erfaring med at «det er lettere å ha frilek ute. I klasserommet er det begrenset plass med pulter og sånn. Det hadde blitt trangt til å leke». Dette er i tråd med forskning som viser at klasserommet i liten grad er tilpasset de yngste elevene (Becher, 2018, s. 86). En kan undre seg over om en klasseromsutforming, der elevene tildeles hver sin pult og stol, har sammenheng med presset på kvalifisering. Organiseringen kan gjenspeile et syn på at elevene er passive, kunnskapsmottakende objekter, og subjektiveringsdimensjonen kan derfor stå i fare for å reduseres (jf. Biesta, 2014;2015, s. 77). En slik kritikk er i tråd med forskningen som viser at det gjennom en

slik klasseromsutforming rår en diskurs om at læring må foregå stillesittende, noe som gir lite rom for andre oppfatninger om hva elevene trenger for å lære (Becher, 2018, s. 84-86).

At barns muligheter til egeninitiert lek synes å være mindre i skolen enn i barnehagen, kan ses i lys av at lek tillegges ulik verdi i skolens og i barnehagens styringsdokumenter. Selv om leken blir løftet frem som verdifull i Læreplanverket, vies leken og dens egenverdi større plass i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a; 2017b). Når forskningen viser at det er usikkerhet rundt hvordan lek kan integreres i undervisningen (Lillejord et al., 2018, s. 14), kan dette ha sammenheng med at lek vies mindre plass i skolens styringsdokumenter. Lærere er pålagt å arbeide med målene i læreplanen. Utdanningen skal, som Biesta (2015, s. 77) påpeker, bidra til at elevene tilegner seg evner, ferdigheter og kunnskaper som gjør elevene kvalifisert til å gjøre bestemte ting. For å kunne leve som subjekter i samfunnet må elevene ha noen kvalifikasjoner, men sett i lys av at utdanningen også skal bidra til subjektivering og sosialisering, er det betenkelig at lekens egenverdi ikke synes å være like vektlagt i skolen. Kanskje er en mer «tradisjonell» undervisning tryggere å ty til, da lekens egenverdi ikke er målbar og at det er vanskeligere å ha kontroll over elevenes læringsutbyttet. Dette kan ses i lys av forskning som viser at undervisningen har blitt mer formalisert, med stort trykk på kompetansemål og lite fokus på lek (Haug, 2015, s. 409; Rasmussen, 2014, s. 11; Lillejord et al., 2018, s. 13). Ettersom det ikke ligger noen retningslinjer i skolens styringsdokumenter om hvordan lek kan integreres, vil lærerens kompetanse være avgjørende i forhold til hvordan leken kommer til uttrykk i undervisningen. For lærere med begrenset lekkompetanse, vil det trolig være utfordrende og tidkrevende å planlegge en undervisning basert på lekende tilnærminger.

### 5.1.2 Filosofisk perspektiv på lek

Lekens egenverdi tillegges stor verdi i det filosofiske perspektivet på lek. I stedet for å knytte lek til utvikling, er det fornøyelsen med av å være *i* leken «her og nå» som vektlegges (Lillemyr, 2014, s. 20; Øksnes, 2010, s. 26). Flere av våre informanter uttrykker at elevene viser glede og engasjement, og at de er «fanget» på en helt annen måte ved bruk av lekende tilnærminger. Dette er i tråd med kjennetegnet om at lek er indre motivert, som viser til hvilken tiltrekningskraft lek har på barn (Lillejord et al., 2018, s. 14; Lillemyr, 2011, s. 43). Selv om informantene ikke anser sin bruk av lekende tilnærminger som «ekte lek», kan det tyde på at elevene opplevde det som lek hvis de var «fanget» i aktiviteten. Dette kan ses i lys av det Buytendijk (1933) kaller «den barnlige dynamikk». Det lekende barnet blir engasjert på en så fullstendig og oppslukende måte at det blir hevet til et nivå utenfor seg selv (Lillemyr, 2014, s. 17). Samtidig viser våre funn til erfaringer blant lærere om

at det kan være utfordrende og tidkrevende å «hente elevene inn igjen», fordi de er så oppslukte og engasjerte i aktiviteten. Å erfare at elevene «forsvinner» i aktiviteten, og at det er vanskelig å «hente» dem inn igjen, kan knyttes til kjennetegnet på at lek stimulerer fantasi og forestillingsevne. Herunder påpekes det at barn i lek setter virkeligheten til side, og utnytter lekens mulighet til frihet og fantasi (Broström, 2019, s. 45; Eik et al., 2011, s. 11; Lillejord et al., 2018, s. 14; Lillemyr, 2011, s. 44). Med andre ord, kan en mulig grunn til at elevene oppleves som vanskelig å «hente» inn igjen, være at de har svunnet hen i lekens fantasiverden.

### 5.1.3 Sosiokulturelt perspektiv på lek

Om vi retter blikket mot et sosiokulturelt perspektiv på lek, er lekens sosiokulturelle verdi av stor betydning. Lek er en stor del av kulturen, og en typisk aktivitet blant barn (Eik et al., 2011, s. 11; Danbolt & Enerstvedt, 1995, i Lillemyr, 2014, s. 13). Våre informanter erfarer at lekende tilnærminger bidrar til et godt klassemiljø med samhold og felles opplevelser. Dette kan ses i lys av forskning som viser at lek gir barn mulighet til å skape sin egen barnekultur, samt etablere relasjoner og vennskap (Carsaro & Eder, 1990; Andersen & Kampmann, 2002, i Broström, 2019, s. 47). At elevene gjennom lek kan skape sin egen barnekultur, kan ses i lys av at barna som subjekter sosialiserer seg inn i, og identifiserer seg med sosiale og kulturelle tradisjoner (Biesta, 2014, s. 156-157). Det sosiokulturelle perspektivet vier også sosiale forhold ved leken stor verdi (Rogoff, 2003, i Lillemyr, 2014, s. 20). Samtlige informanter påpeker at elevene får brukt språket aktivt gjennom lek med andre barn, men understreker også at «det kreves språkkompetanse for å delta i lek». En slik forståelse er i tråd med kjennetegnet på at lek forutsetter interaksjon og kommunikasjon, og at det kreves evne til kommunikasjon for å delta (Broström, 2019, s. 46; Lillejord et al., 2018, s. 14; Lillemyr, 2011, s. 44). Skal elevene ha mulighet til å fremstå som subjekter og påvirke den kulturen de er en del av, må de altså ha noen kvalifikasjoner (jf. Biesta, 2014, s. 88). Samtidig vil elevene også gradvis vokse inn i kulturen og erobre dens redskaper gjennom lek (Eik et al., 2011, s. 19). Ettersom lek har en kulturell verdi og er noe barn kjenner til, kan en tenke seg at bruk av lek gir elevene mulighet til å eksistere som subjekter med handlekraft (Biesta, 2014;2015, s. 77). En kan hevde at skolen bør tilrettelegge for at elevene både får brukt og utviklet sine kvalifikasjoner, og at elevene derfor bør få muligheter til å leke. På den måten vil de etter hvert erobre kulturens redskaper, der språket anses som det viktigste (Eik et al, 2011, s. 19).

Våre funn viser en forståelse blant informantene om at elevene kan bidra til hverandres utvikling gjennom lek. En informant trekker frem at «barna har en oppdragende effekt på hverandre», og understreker at «korrigeringene barna gir hverandre har en verdi vi ikke skal kimse av». Dette

støttes av teori som viser at barn påvirker hverandres handlinger gjennom samhandling i lek, noe som gir økt forståelse av sosiale strukturer (Sommer, 2014, s. 48). Gjennom samhandling tar mennesker del i hverandres forståelse av omverden (Saljö, 2002, s. 46). Gjennom elevenes korrigeringer av hverandre, påvirker de hverandres være- og handlemåte, noe som bidrar til subjektivering. I tillegg vil samhandlingen i leken kunne bidra til sosialisering, da elevene kan utvikle sin forståelse av andres livssituasjon og på den måten får større innsikt i ulike kulturelle og sosiale tradisjoner (Biesta, 2014, s. 88;156). På den måten vil elevene kunne erfare at det finnes ulike måter å handle og være på. Basert på dette kan en hevde at leken i seg selv har stor betydning for barns utvikling, selv om det nødvendigvis ikke er relatert til et kompetansemål. Sammenhengen mellom lek, læring og utvikling er dermed, som Vygotsky sier, indirekte (Engen, 2001, i Lillemyr, 2011, s. 138). Våre funn viser også til en forståelse av at lek og læring ikke kan skilles, fordi «barn lærer gjennom lek». Barna er altså lekende og lærende på samme tid (Pramling Samuelsson & Carlsson, 2009, s. 14). De opplevelsene og erfaringene barn får gjennom lek, vil gi dem noe vesentlig som indirekte bidrar til læring og utvikling (Lillemyr, 2014, s. 17). Ut fra dette kan en hevde at en slik utvikling skjer naturlig gjennom samhandling i lek, der en ytre påvirkning fra læreren ikke nødvendigvis er en betingelse for elevenes utvikling.

#### 5.1.4 Sosialantropologisk perspektiv på lek

På lik linje med det sosiokulturelle perspektivet, er samspill også noe som vektlegges i sosialantropologiske tilnærminger til lek. Her blir blant annet utvikling av sosial og kommunikativ kompetanse trukket frem som sentrale verdier i leken (Lillemyr, 2014, s. 20). Gjennom våre analyser fremkommer det at lærere har en forståelse av at lekende tilnærminger kan bidra til å utvikle elevenes sosiale kompetanse, da de får brukt språket til blant annet forhandling og argumentasjon. Dette kan ses i lys av det Stortingsmelding 6 påpeker, nemlig at elevene utvikler sine sosiale ferdigheter gjennom aktiviteter, samtaler og lek med andre barn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 99). Våre funn viser til en forståelse blant informantene om at lekende tilnærminger gir elevene erfaringer med å ta og gi, få og dele og å inngå kompromisser. Dette kan ses i lys av teori som viser at de forhandlingserfaringene barn får via lek er vesentlig for deres tilegnelse av forhandlingsevne (Alvestad, 2012, i Lillemyr, 2014, s. 18). Lekpregede aktiviteter representerer viktige perspektiver i forbindelse med læring i skolen, spesielt med tanke på lekens livsfunksjon og dens verdi i forhold til livslang læring (Brock et al., 2009, i Lillemyr, 2011, s. 35). At lek er av verdi for livslang læring påpeker også en av våre informanter, og sier at «vi skal gjøre dem til samfunnsdyktige mennesker, og da er det viktig å kunne leke sammen. [...] Gjennom lek lærer de noe de kan bruke her og nå, men også på lang sikt». I lys av Biestas

dimensjoner rundt læringens formål i utdanningssystemene, kan en hevde at leken rommer både subjektivering, sosialisering og kvalifisering. Det viktige blir å ikke glemme lekens potensiale i det økende fokuset rettet mot livslang læring (jf. Biesta, 2014;2015, s. 75-76). Selv om lekens mangel på nytteverdi er et sentralt trekk ved lek, kan altså barnas lekeerfaringer og lekeopplevelser være av betydning for dem senere i livet (Lillemyr, 2014, s. 18).

I sosial læring er relasjoner en sentral dimensjon (Michelet, 2019b, s. 72), nettopp fordi elevene gjennom vennskap og relasjoner kan tilegne seg sosial kompetanse (Engdahl, 2012, s. 86). Våre funn viser til en forståelse blant informantene om at lek er viktig for vennskap og relasjoner, da «leken er bindeleddet mellom barn». I de sosialantropologiske tilnærmingene er utvikling av vennskap og relasjoner trukket frem som sentrale verdier i leken (Lillemyr, 2014, s. 20).

Vennsapsrelasjoner er subjektivt viktig i hvert enkelt barns liv (Michelet, 2019a, s. 91), og stadig flere påpeker lekens betydning for barns følelse av vennskap og sosial tilknytning (Engdahl, 2011, i Lillemyr, 2014, s. 19). Det er derfor betenkelig at forskning viser at lek og vennskap er det barna synes å savne aller mest fra barnehagen (Einarsdóttir, 2013, i Hogsnes, 2019, s. 79). Våre informanter uttrykker en forståelse om at lekende tilnærminger er viktig for elevenes trivsel i skolen. Det kan ha sammenheng med at elevene gjennom leken får utviklet både eksisterende og nye vennsapsrelasjoner, noe som samsvarer med forskning som viser at vennskap er noe barn verdsetter høyt og som er betydningsfullt for deres trivsel (Hogsnes, 2019, s. 79-80). Ettersom Læreplanens overordnede del også fastslår at lek er nødvendig for de yngste elevenes trivsel og utvikling i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 6), kan en med trygghet argumentere for at lekens egenverdi bør tillegges større vekt i skolen.

## 5.2 Læring gjennom lek

I tillegg til *lekens egenverdi*, er *læring gjennom lek* også en side ved lek som bør vektlegges dersom barn skal få rike muligheter til lek i skolen (Lillemyr, 2011, s. 37). Flere har likevel uttrykt misnøye mot pedagogisk bruk av lek (Øksnes, 2008, i Lillemyr, 2011, s. 27). Kritikerne ønsker ikke at leken skal brukes som et middel for oppnåelse av noe utenfor leken i seg selv, som blant annet utvikling av kognitive og sosiale ferdigheter (Sutton-Smith, 2001, i Løndal, 2019, s. 96). Gjennom våre funn kommer det frem en gjensidig forståelse blant informantene om at lek er verdifullt både for faglig og sosial læring, og at man i skolen må ha fokus på *læring*. En informant understreker at «vi driver jo skole og har mye mål». Lærere er bundet av krav fra styringsdokumenter, og som informantene påpeker, er det mål som skal nås. Dette kan ses i lys av Biestas kritikk om at dagens utdanningsdiskurs er dominert av «lærifisering» (Biesta, 2014;2015, s. 76). Gjennom de



forventningene og kravene som stilles fra myndighetene, blir skolens oppgave fremstilt som å effektivt skulle produsere forhåndsdefinerte læringsresultater, med en økonomisk motivert tankegang (Biesta, 2014, s. 23-24). Et pedagogisk klima som er opptatt av resultater og målstyring, har derfor hatt behov for å koble leken til kognitive prosesser (Øksnes & Sundsdal, 2014, s. 51). Selv om det er skepsis rundt å koble lek og læring for nært sammen (Øksnes, 2008, i Lillemyr, 2011, s. 27), erfarer våre informanter at lekende tilnærminger til læring blant annet skaper glede blant elevene. Til tross for en mulig ironisk undertone fra Øksnes og Sundsdal (2014, s. 52), støtter vi oss til deres uttalelse om at det ikke er underlig at pedagoger ønsker å bruke lek til utvikling og læring, nettopp på grunn av den barnlige gleden som ligger i lek. Samtidig påpeker flere informanter, som tidligere nevnt, at det de gjør i undervisningen ikke er lek, da det heller er en lekende tilnærming. En slik forståelse samsvarer med kritikere som sier at i det leken blir gjort til et middel for noe annet, er det ikke lek, men heller en pedagogisk aktivitet (Øksnes og Sundsdal, 2014, s. 51).

Med utgangspunkt i forskning som viser at de yngste barna i skolen ikke er tjent med en altfor formell pedagogisk tilnærming (Hunter & Walsh, 2014, s. 19), kan en hevde at noe lekpreg er bedre enn intet. Gjennom forskning kommer det frem at læringsaktiviteter der lek er integrert vil gi elevene mulighet til aktiv læring, og at barn gjerne opplever læringen som mer meningsfull når de får være aktive. Derfor anbefales ikke en praksis der elevene sitter stille og blir undervist, spesielt hvis målet er å gi de yngste barna i skolen motivasjon og lærelyst (Lillejord et al., 2018, s. 14;20;49). Sett i lys av dette, påpeker en informant at «elevene er små barn med mye kropp, noe som krever at de ikke kan sitte stille lenge. De må få delta og være aktive. Det hjelper dem med å konsentrere seg bedre». Perspektivet kan ses i lys av forskning som viser at undervisningsformer der barn blir tildelt en passiv rolle, oppleves som kjedelig. Barn ønsker at det i større grad tilrettelegges for at de selv, med støtte fra pedagoger, kan være mer aktive i læringsprosesser sammen med venner (Kragh-Müller & Einarsdóttir, 2010, i Hogsnes, 2019, s. 18;19). Innslag av lek og elevaktivitet vil derfor trolig føre til at undervisningen oppleves som mindre kjedelig og mer meningsfull. En informant har en forståelse av at elevene gjerne opplever at «ting blir litt lekende så lenge de får være aktive». Å være opptatt av fysisk aktiv læring, der hele eleven er i fokus, er noe forskning viser har betydning for barns skolefaglige prestasjoner (Ommundsen, 2014; Hillman et al., 2008, Pesce, 2012; Sing et al., 2012, i Vingdal, 2018, s. 44). I tillegg samsvarer det med Broströms argument om at et lekbasert begrep om læring må bygge på prinsippet om at barn er aktive og opplever aktiviteten som meningsfull (Broström, 2017, s. 6, i Lillejord et al., 2018, s. 25). At elevene får være aktive gjennom lekende tilnærminger kan videre ses i lys av Biestas (2015, s.

77) begrep om subjektivering, fordi en kan hevde at elevene gjennom aktivitet ikke blir objekter av andres handlinger.

For å unngå at de yngste elevene i skolen skal bli utsatt for en «skolifisert» undervisning, er det ifølge Broström helt nødvendig at det utvikles en felles forståelse av læring som er forankret i lek (Broström, 2017, i Lillejord et al., 2018, s. 24). Det viser seg at mange teoretikere har vært opptatt av å vise til at barn lærer noe nyttig gjennom leken, nettopp for å sikre og begrunne lekens plass i utdanningsinstitusjoner (Øksnes & Sundsdal, 2014, s. 51; Lillemyr, 2011, s. 58). Dette kan ses i lys av Biesta (2014;2015, s. 77-78) som påpeker at kvalifiseringsdimensjonen i utdanningssystemene er svært viktig, men at den har en for dominerende plass. Våre informanter er opptatte av at elevene lærer gjennom lek, og en informant påpeker at «lek er viktig læring på mange måter». Informantene knytter bruk av lekende tilnærminger til både faglig og sosial læring. Det fremkommer også gjennom vår analyse at de knytter lek til emosjonelle aspekter i form av at lekende tilnærminger fører til glede, trygghet, og samhold blant elevene, noe de anser som viktige forutsetninger for læring. Dette kan ses i lys av Vygotsky som påpeker at leken har stor påvirkning på barns utvikling (Vygotsky, 1978, s. 96), og at lek bidrar til å forsterke barns motivasjon, samt kognitive, sosiale og emosjonelle utvikling (Golinkoff et al., 2006, s. 6;7). En kan dermed hevde at bruk av lekende tilnærminger til læring vil føre med seg noe mer enn bare kvalifikasjoner, da elevens sosiale og emosjonelle utvikling gjennom leken kan knyttes til sosialisering og subjektivering. Et større fokus på bruk av lekende tilnærminger kan trolig føre til at kvalifiseringsdimensjonen ikke vil være like rådende som den er i dagens utdanningsdiskurs.

### 5.2.1 Sosiokulturelt perspektiv på lek og læring

Gjennom vår analyse kommer det frem at informantene fokuserer på at bruk av lekende tilnærminger til læring gir elevene mulighet til samarbeid. At elevene får delta i sosiale og kulturelle praksiser sammen med andre kan ses i lys av et sosiokulturelt perspektiv på læring (Gjems, 2015, s. 52), der lek og lekpregede aktiviteter står sentralt (Eik et al., 2011, s. 7). Det å ha mulighet til kommunikasjon og interaksjon er også i tråd med ett av prinsippene Broström mener er lekbasert begrep om læring bør innebære (Broström, 2017, s. 6, i Lillejord et al., 2018, s. 25). En informant forteller at «i lek gjør det ikke noe om de ikke har forstått faginnholdet enda, for enten kan de hive seg på de andre, eller så kan læreren støtte og tilpasse aktiviteten». Elevene får «støtte av hverandre via samarbeidet i leken». At elevene får mulighet til samhandling og støtte både fra medelever og lærer, kan ses i lys av det grunnleggende prinsippet i sosiokulturell læringsteori, nemlig at kunnskap først eksisterer mellom mennesker i interaksjon. Videre vil elevene tilegne seg

delar av disse kunnskapene, noe som gjør at de kan bruke dem videre i egen utvikling (Saljö, 2002, s. 46). Gjennom lek har barn muligheter til å kommunisere, samhandle og lære i fellesskap (Eik et al., 2011, s. 7), og sett i lys av et sosiokulturelt perspektiv vil altså lek være læringsfremmende (Vygotsky, 1978; Hognses, 2019; Gjems, 2007, i Becher & Høyland, 2019, s. 79).

Våre informanter har erfaringer med at noen elever kan ha vanskeligheter i lek, men påpeker at det ikke betyr «at vi ikke skal leke. Det betyr at vi må gjøre det mer, men vi må gjøre det med støtte». En slik uttalelse bærer preg av en forståelse om at læreren skal veilede og at elevene arbeider i sin nærmeste utviklingssone, som ifølge Saljö (2002, s. 48) er nøkkelen til læring. I tillegg til at informantene trekker seg selv frem som veiledere, fremhever de også at elevene kan hjelpe hverandre innenfor den nærmeste utviklingssonen. En informant forteller at «når elevene leker sammen kan de lære av, og hjelpe hverandre». Dette støttes av teori som viser at elevene kan lære av hverandre, og at de med sine ulike kompetanser, erfaringer og kunnskaper kan være støttespillere og veiledere for hverandre (Lillemyr, 2011, s. 50; Gjems, 2015, s. 53). Informanten forteller videre at hvis elevene er på «ulike nivå kan de sterke få repetert og øvd på forklaring, mens de svake kan kanskje strekke seg. Er de på samme nivå kan de pushe hverandre». Dette kan ses i lys av at utviklingssonen peker mot de ferdighetene og innsiktene man er på vei mot, men som uten støtte fra mer kompetente andre, ligger utenfor individets rekkevidde. Elevene er mer mottakelige for å appropriere mer avanserte måter å handle og tenke på når de befinner seg i utviklingssonen (Saljö, 2002, s. 48). I tillegg til at læreren og elevene selv kan fungere som mer kompetente andre i hverandres utviklingssone, påpeker en informant at leken i seg selv er «et støttende stillas rundt læringen». Informanten uttrykker at «dess bedre elevene har blitt til å leke, dess mer de har lekt seg inn i læringen, da kan de støttende stillasene tas ned igjen». Dette kan ses i lys av Vygotsky (1978, s. 102) som mener at det lekende barnet stadig skaper sin egen nærmeste utviklingssone, fordi barn alltid vil være «et hode høyere enn seg selv i leken».

### 5.2.2 Styrt lek

I spennet mellom den frie leken og tradisjonell undervisning er det et stort spekter av lekpregede aktiviteter (Eik et al., 2011, s. 24). Forskning viser likevel at lærere er usikre på hvordan de skal integrere og planlegge lekende aktiviteter som støtter elevenes læring (Lillejord et al., 2018, s. 14). Våre funn viser imidlertid ikke til en slik usikkerhet, da det gjennom vår analyse fremkommer at informantene har flere erfaringer med integrering av lekende tilnærminger til læring i deres undervisning. Det mest fremtredende i våre funn er informantenes erfaringer ved bruk av regel- og rollelek. I tillegg omtaler samtlige at deres rolle er å være en tydelig klasseleder som styrer leken,

og at «leken krever mer av en klasseleder enn vanlig undervisning». Klasseledelse og god organisering av undervisningen blir i Stortingsmelding 6 trukket frem som viktige faktorer for at de yngste elevene i skolen skal lære, mestre og trives (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 34). At klasseledelse fremmes som en viktig faktor i styringsdokumenter, kan være en årsak til at våre informanter anser klasseledelse som svært viktig. Når informantene fremmer betydningen av å styre leken, kan det ha sammenheng med ønske om å være en god klasseleder.

Sett i lys av forskning som viser at lærere frykter at læreplanens kompetansemål ikke blir nådd ved bruk av lek (Lillejord et al., 2018, s. 14), tyder våre funn derimot på at informantene styrer leken, nettopp for å ha kontroll på at målene blir nådd. Flere informanter påpeker at de ikke kan slippe taket helt, da de må ha kontroll på at den faglige læringen er i fokus. I denne sammenheng understreker en informant at «vi må jo på en måte styre det», mens en annen påpeker at «det skal være en lekpreget aktivitet, ikke en barnebursdag». Dette kan ses i lys av den økte oppmerksomheten på nasjonale prøver, konkurransevne og hva elevene en gang skal bli og kunne (Rasmussen, 2014, s. 11). Likevel finner forskning at leken kan bli ødelagt dersom den er for styrende ((Broström 1995; Wood m.fl., 1972, i Vatne, 2006, s. 58). Selv om lærere opplever økt press om målbarhet, er det ifølge Broström (2019, s. 53) avgjørende at lekens kjennetegn opprettholdes. Dersom læreren styrer for mye, legger alle rammene og forventer deltakelse av alle elever, kan en hevde at lekens kjennetegn om frivillighet står i fare for å forsvinne. Påstanden om at en for stor grad av pedagogisk styring med ambisjoner om læring kan medføre fravær av enkelte lekekriterier, finner en også støtte hos i forskning (Broström, 2019, s. 47).

### 5.2.3 Veiledet lek

Dersom en tar utgangspunkt i Broströms skille mellom *lærerik lek* og *lekende læring*, tyder det på at våre informanter praktiserer *lekende læring*. Både under regel- og rollelek synes faginnholdet å være det sentrale for informantene, men de formidler det gjennom en lekende tilnærming (Broström, 2019, s. 50). Forskning viser at noen lærere anser at elevene ikke lærer «ordentlig» uten lærerstyrte aktiviteter, mens andre mener at de kun skal *støtte* leken uten å styre og forstyrre den (Lillejord et al., 2018, s. 13). Våre funn tyder imidlertid på at informantene, selv om de påpeker at leken må styres på grunn av den faglige læringen, praktiserer en mellomting mellom fullstendig lærerstyrte aktiviteter og å kun være støttende uten å forstyrre. I motsetning til forskningen som viser at lærere er usikre på når de skal la elevene leke fritt, og når de skal involvere seg og delta (Hunter & Walsh, 2014, s. 31), er våre informanter bevisste på at de skal involvere seg og delta, og det uttrykkes at det ikke er rom for frilek i klasserommet. Det viser seg likevel at informantene

varierer sin grad av involvering og deltakelse. Uavhengig av hvor på skalaen mellom ytterpunktene fri- og styrt lek informantene befinner seg, kan en hevde at de befinner seg i det store rommet for veiledet lek (Lillejord, et al., 2018, s. 2).

Selv om informantene styrer og setter rammer for å forsikre seg om at aktiviteten rommer et faglig mål, uttrykker de at elevene får større mulighet til å være autonome etter at lekaktiviteten er igangsatt. At elevene får mulighet til å være autonome, kan ses i lys av Biestas (2015, s. 77) subjektiveringsperspektiv, som retter fokus mot hvordan elevene eksisterer som autonome subjekter. Jo mer frihet elevene gis, dess større mulighet kan en hevde de har til å eksistere som autonome subjekter i klasserommet. Likevel anbefaler forskere som har undersøkt lek og faglig læring, en lærerrolle som aktivt deltar i barns lek. De hevder at lærerstyrt og veiledet lek i større grad enn frilek, bidrar til barns læring (Lillejord et al., 2018, s. 17). Stortingsmelding 6 understreker også at barn kan lære mer i leken gjennom voksenstøtte og veiledning (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 104). Ettersom menneskelig kapital, økonomisk vekst og konkurransedrift står sentralt innenfor den rådende utdanningsdiskursen (Biesta, 2014, s. 89), kan en undre seg over om lekens læringsdimensjon gjennom voksenstøtte, først og fremst er rettet mot kvalifisering. Likevel kan en hevde at det vil være opp til hver enkelt lærer om hvilket formål de tillegger læringen i den lekende tilnærmingen. Av den grunn er det viktig at lærere har kunnskap om, og er bevisst både kvalifiserings-, sosialisering- og subjektiveringsdimensjonen.

#### 5.2.4 Regellek

Våre funn viser at informantene bruker regellek i form av spill eller konkurransepregede aktiviteter. Idet rammene er lagt og aktiviteten igangsatt, viser funnene våre at informantene går over til en veiledende rolle. En informant forteller at «mesteparten av tiden går med til å gå rundt og veilede dem til å kunne hjelpe hverandre og bli flinkere til å dra nytte av hverandre». At informantene anser sin rolle som veileder, kan trolig ha en sammenheng med at de fremhever regelleken som viktig for elevenes sosiale læring og at de trenger sosial veiledning. Regellek er styrt av formelle og helt klart definerte regler (Vedeler, 2007, s. 76; Eik et al., 2011, s. 12; Winther-Lindquist, 2014, s. 91), og en av våre informanter påpeker at «lek er helt nødvendig for den sosiale utviklingen, da det er mye sosial trening som å vente på tur og tåle å tape». En slik forståelse kan ses i lys av teori som trekker frem at det karakteristiske med regelleken nettopp er de sosiale utfordringene elevene møter på. Elevene må blant annet både forstå og følge felles regler, vente på tur og ha evne til samarbeid (Eik et al., 2011, s. 18; Vedeler, 2007, s. 83). Informantenes bruk av regellek vil trolig romme Biestas (2014;2015, s. 77) sosialiseringdimensjon, da de gjennom den sosiale læringen gradvis blir

integret i eksisterende sosiale og kulturelle tradisjoner. Ved at læreren veileder elevene med de sosiale utfordringene som oppstår, vil elevene trolig få bedre forutsetninger til å fortsette leken, noe som kan bidra både til den sosiale og faglige læringen som ligger i leken.

Et kjerneelement ved regellek er konkurranse (Michelet, 2019a, s. 83), og våre funn viser at flere informanter anser konkurranse som et aspekt ved lek. Ved bruk av konkurranse har informantene også det faglige i fokus, og forteller at «bare det er gjettekonkurranse, så tenker elevene ofte at det er lek, selv om det egentlig er faglig». En informant fremhever at «konkurranser er jo kjempegøy for elevene». At elever i konkurranser gjerne yter litt ekstra fordi det er gøy (Michelet, 2019a, s. 83), kan en tenke seg er en mulig årsak til at elevene oppleves som mer engasjerte. Likevel påpeker en informant at man bør være litt forsiktig med konkurranser «fordi det synes mer. Der noen vinner er det også noen som taper». I den sammenheng er det viktig å være bevisst at barn gjennom regellek lærer å vurdere egne ferdigheter, kunnskap og holdninger i forhold til andre barn (Eik et al., 2011, s. 18). Etersom konkurranse handler om prestasjon, kan en hevde at deltakelse bør være frivillig. Dersom deltakelsen ikke er frivillig, vil ikke lekens kjennetegn om frivillighet være til stede, og konkurranser bør gjøres med varsomhet dersom det er obligatorisk deltakelse (Michelet, 2019a, s. 83). Det er reglene som avgjør regellekens utfall (Winther-Lindquist, 2014, s. 91), og en kan derfor hevde at det vil være viktig at læreren, som tidligere nevnt, har fokusert på sosialiseringdimensjonen som ligger i lek. Som Winther-Lindquist (2014, s. 91) viser, har barn behov for voksne som kan innføre og hjelpe dem med å forstå lekens regler, samt hjelp til å håndtere både seire og tap på kulturelt akseptable måter.

### 5.2.5 Rollelek

Våre funn viser at informantene også har erfaringer med bruk av ulike former for rollelek som lekende tilnærminger til læring. Informantenes rolle i leken viser seg å være forskjellig ut fra hvilken form for rollelek som blir brukt. Noen har erfaringer med rollelek over en lengre periode, der de selv deltar og har en rolle. Det poengteres at «det kreves språkkompetanse for å delta i lek, spesielt i rolleleken der du både er aktør og regissør. Elevene gir hverandre føringer hele tiden. Det skal hele tiden argumenteres, de skal bli enig og leken skal drives fremover». At elevene får vært sosiale og brukt språket aktivt, kan knyttes til kjennetegnet på at lek forutsetter kommunikasjon og interaksjon (Broström, 2019, s. 46; Lillejord et al., 2018, s. 14; Lillemyr, 2011, s. 44). Elevene går inn i leken med spesielle samspill- og lekeferdigheter. Gjennom interaksjonen kan de utvikle sin forståelse av hva leken innebærer, forstå reglene for samspillet, og sammen bidra til at leken utvikles. Det kreves altså evne til kommunikasjon på flere plan (Lillemyr, 2011, s. 44). Gjennom en

slik interaksjon kan en hevde at elevene i større grad får styre aktiviteten og oppleve en indre base for kontroll, noe som er i tråd med kjennetegnet om at lek er frivillig (Lillejord et al., 2018, s. 14; Lillemyr, 2011, s. 44). Samtidig må elevene som subjekter både kunne påvirke og frigjøre seg fra væremåter og handlemåter (Biesta, 2014, s. 88), dersom de skal uttrykke egne meninger og bidra til lekens utvikling gjennom interaksjonen. For å gjøre det, kan en hevde det trengs noen kvalifikasjoner som blant annet språkkompetanse. I tillegg kan en hevde at elevene bør være sosialisert for å kunne uttrykke sine meninger på en kulturelt og sosialt akseptabel måte.

En informant uttrykker at «rollelek er det mest dyrbare vi har», men på grunn av tid og begrensede muligheter i klasserommet, forteller informanten at rollelek derfor kun «foregår utenfor klasserommet». Dette kan ses i lys av forskning som viser at lekens plass i skolen blir utfordret og begrenset, blant annet på grunn av tid og skolens fysiske rammer som klasseromsutforming (Becher, 2018, s. 84-86; Lillejord et al., 2018, s. 14; Walsh, 2019, s. 127;128). Andre informanter bruker derimot rollelek i korte sekvenser av en undervisningstime, der elevene «for eksempel går i roller når de leser, og leser som en heks eller en bjørn». Selv om en kan undre seg over om det å lese i roller innfrir alle lekens kjennetegn, så påpekes det av en av informantene at «det er en type «late som» lek». Dersom elevene opplever at det som skjer er «på liksom» (Lillemyr, 2014, s. 18), kan det også hende at de opplever det som lek. Selv om det å lese i rolle kanskje ikke kan karakteriseres som lek, kan en hevde at det er lettere å ha innslag av rollelek i korte sekvenser. Det krever trolig både mindre planlegging og er lettere å gjennomføre i et ordinært klasserom. I tillegg kan en hevde at korte innslag av aktiviteter der elevene får innta roller er bedre enn ingenting.

### 5.2.6 Lek som ufarliggjøring og tilpasset opplæring

Våre funn viser til en forståelse og erfaringer blant informantene om at lekende tilnærminger ufarliggjør lærings- og prestasjonssituasjoner. De knytter særlig en slik ufarliggjøring til rollelek, og forteller at «leken er med på å skape den tryggheten barna trenger for å lære». Dette kan ses i lys av forskning som viser til bred enighet om at elevenes forutsetninger til å lære er best når de føler seg trygge (Lillejord et al., 2018, s. 6). En informant forteller at når elevene leser i rolle «er det ikke så farlig om man leser feil, fordi man kan gjemme seg bak at man er i en rolle. Det ufarliggjør mer, enn om man er seg selv». Dette kan ses i sammenheng med at barn i rollelek gjerne ser bort fra virkeligheten, og går inn i en fantasiverden (Vedeler, 2007, s. 82). Gjennom stemme, språk og væremåte kommuniserer elevene at det som skjer ikke er virkelig, noe som gjør situasjonen mer ufarlig (Eik et al., 2011, s. 12). At elevene inntar en fantasiverden kan også ses i sammenheng med kjennetegnet på at lek stimulerer fantasi og forestillingsevne (Broström, 2019, s. 45; Lillejord et al.,

2018, s. 14; Lillemyr, 2011, s. 44). Dersom lærere legger til rette for aktiviteter der elevene i prestasjonssituasjoner kan bruke fantasi og forestille seg at situasjonen ikke er på ekte, kan elevenes prestasjonspress trolig bli mindre. Ensidig fokus på kvalifisering kan medføre stort stress for elevene (Biesta, 2015, s. 78). Et stadig trykk på prestasjoner kan dermed ha innvirkning på elevene som subjekt. I lek får elevene mulighet til å prøve ut manglende innsikt og forståelse på en uforpliktende og ufarlig måte, uten frykt for å bli vurdert. Basert på egne forutsetninger kan elevene utfolde seg uten at virkelighetens normer og krav gjelder, noe som gjør at de tør mer i lek enn i vurderingssituasjoner (Lillemyr, 2011;2014, s. 18).

At elevene kan oppleve at risikoen for å mislykkes ikke er så stor gjennom lekende tilnærminger, kan ses i lys av at barn nødvendigvis ikke har noe mål utover det å leke. Leken er altså ikke instrumentell for barnet (Lillemyr, 2019, s. 62; Pramling Samuelsson & Carlsson, 2009, s. 222). En informant forteller at «barna glemmer at de skal prestere og at noe skal måles når det er lek. Jeg tror ikke noen føler at de blir vurdert i en leksituasjon». Det kan ses i lys av teori som sier at elevene innenfor lekens ramme kan eksperimentere og handle på ulike måter, forholdsvis fritt for eventuell risiko og konsekvenser som kunne ha oppstått hvis det var alvor (Olofsson, 1993, s. 15). På den andre siden kan det tenkes at de opplever lek som mindre truende, fordi lek er noe de fleste barn har erfaringer med (Eik et al., 2011, s. 6). En av informantene har en forståelse av at «en lekende tilnærming ufarliggjør litt at de enda ikke mestrer faglig», og det påpekes at du «gjennom lek får trygge elever som tør å prøve noe de egentlig ikke har forutsetninger til å klare». At flere elever deltar og tør å prøve seg selv om de enda ikke mestrer, kan ses i lys av at lek er av «lavrisiko» karakter. Elever med prestasjonsangst tør i større grad å prøve seg på utfordringer de ellers ikke ville (Eik et al., 2011, s. 69), noe som gjør lek til en god strategi for å tilpasse opplæringen (Vedeler, 1999, s. 112).

Det er bred enighet blant våre informanter om at lekende tilnærminger er en god måte å tilpasse opplæringen på, spesielt siden det er en tilnærming tilpasset elevenes alder og modenhetsnivå. Undervisningen skal rettes inn mot hvert enkelt barns læringsforutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1-3; Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 11). Ved bruk av lekende tilnærminger kan en hevde at lærere bygger videre på kompetanser som elevene bringer med seg i skolen, noe en kan tenke seg også vil bidra til at lærings- og prestasjonssituasjoner blir ufarliggjort. Våre informanternes forståelse av bruk av lekende tilnærminger viser seg å være nært knyttet til prinsippet om tilpasset opplæring, inkludering og at alle elevene har noe å bidra med. Flere fremhever at bruk av lekende tilnærminger treffer elevene, og en av informantene påpeker at «lek er barns språk å hente ut informasjon på». Å anerkjenne elevenes interesser, ferdigheter og kunnskap er noe som inngår i tilpasset opplæring



(Eik et al., 2011, s. 98). En kan også hevde at det bidrar til subjektivering, dersom elevene føler seg anerkjent og at læreren engasjerer seg i og bygger undervisningen på deres interesser. Det kan skape muligheter for ulike måter å handle og være på, der elevene blir betraktet som subjekter med handlekraft og ansvar (Biesta, 2014;2015, s. 77). Forskning viser også at elevenes forutsetninger for å lære er best når de opplever at lærere betrakter dem som kompetente og viser dem tillit (Lillejord et al., 2018, s. 6). Ved å bruke lekende tilnærminger, kan en tenke seg at elevene kan føle at læreren anerkjenner og viser tillit til deres kompetanse.

### 5.3 Lekens motivasjonspotensial

*Lekens motivasjonspotensial* er den siste av de tre sentrale sidene ved lek som bør vektlegges om barn skal få rike muligheter til lek i skolen (Lillemyr, 2011, s. 37). Motivasjon er en viktig drivkraft for læring og utvikling i skolen (Hernes & Larsen, 2013, s. 37), og derfor en viktig betingelse for at elevene skal få et godt utbytte av skolens opplæring (Imsen, 2014, s. 293). Ulike tilnærminger til lek har vist til inspirasjonen, lysten og engasjementet som karakteriserer leken. De filosofiske tilnærmingene er særlig opptatt av lekedriften, altså det som motiverer og driver barna i leken. De sosiokulturelle tilnærmingene fokuserer mer på opplevelsene i leken, som både fungerer som en inspirasjonskilde, bygger elevenes selvtillit, styrker deres selvoppfatning og deres tro på egen mestring (Olofsson, 2003, i Lillemyr, 2019, s. 65-66). Våre funn viser også til en forståelse blant lærere om at motivasjon er viktig, og at lekende tilnærminger til læring er noe som bidrar til både motivasjon og mestring blant elevene. Av informantene blir bruk av lekende tilnærminger fremhevet som noe elevene synes er «gøy» og noe som gjør undervisningen «lystbetont», da det «fenger» og «engasjerer» elevene. Perspektivet støttes av forskning som viser at lærestoffet for dagens elever kan virke lite relevant, kjedelig og fjernt fra deres erfaringsverden (Ogden, 2012, s. 15), og en kan derfor hevde at elevene bør få mulighet til å lære gjennom lekende tilnærminger. En av våre informanter uttrykker misnøye med at nesten all læring i skolen «er basert på et pensum noen har bestemt at barn skal lære, men som de aldri har hatt lyst til å lære. Da blir det feil at lærere stiller spørsmål som de har fasiten på, men som elevene selv aldri har tenkt på eller vært engasjerte i å få svar på». Som Læreplanverkets overordnede del påpeker, skal skolen stimulere hver enkelt elevs lærelyst og motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 15), og en kan med utgangspunkt i våre funn, som viser at «lek er glimrende til å sette læringen på barns agenda», hevde at bruk av lekende tilnærminger kan bidra til å oppfylle disse føringene.

Ett av lekens kjennetegn er at den er indre motivert (Lillejord et al., 2018, s. 14; Lillemyr, 2011, s. 43; Olofsson, 1993, s. 15; Eik et al., 2011, s. 11), noe en av våre informanter også påpeker. At lek er

indre motivert betyr at barna ønsker å leke (Vygotsky, 1982, i Broström, 2019, s. 45), noe informanten også viser en forståelse av ved å si at «barna vil leke». Samtlige informanter uttrykker en forståelse av at det er lettere å lære når man er motiverte og synes ting er «gøy», og alle hevder at de bruker lekende tilnærminger til læring for blant annet å motivere. Dette kan ses i lys av Lillemyrs (2011, s. 37) presisering om at pedagogers bevissthet rundt lekens motivasjonspotensial er av grunnleggende verdi, da leken har et potensial som kan ha fundamental betydning for å oppnå engasjert, aktiv og selvstendig læring. Flere informanter sammenligner bruk av lekende tilnærminger til læring med «tradisjonell» undervisning, der elevene arbeider med læreboka eller svarer på spørsmål fra læreren. De erfarer at lekende tilnærminger er noe som i større grad vekker interesse hos elevene, noe som gir grunn til å påstå at de er bevisste lekens motivasjonspotensial. En av informantene er særlig bevisst motivasjonspotensialet som ligger i lek, og forteller at «jeg må på en måte lure læringen litt inn» i leken som «er indre motivert». Deci og Ryan beskriver indre motiverte elever som drevet av interesse og glede for aktiviteten (Ryan & Deci, 2017, s. 14), og uavhengig av ytre belønninger (Deci & Ryan, 2000, s. 233). Dette samsvarer med kjennetegnet på lek som indre motivert, da leken drives av en indre lyst, gir tilfredsstillelse og er en belønning i seg selv. Lek er ofte forbundet med lystfølelse og spenning, og er ledsaget av glede (Lillejord et al., 2018, s. 14; Lillemyr, 2011, s. 43; Olofsson, 1993, s. 15; Eik et al., 2011, s. 11). Lekaktiviteten vil altså være en belønning i seg selv (Deci & Ryan, 2000, s. 233). Videre kan en håpe på at det å «lure læringen litt inn» ikke ødelegger for det Lillemyr (2011;2019, s. 59) fremhever som den unike lekopplevelsen, noe som i seg selv representerer en stor verdi.

At det er bred enighet blant våre informanter om at elevenes interesse fanges gjennom lekende tilnærminger, kan ses i sammenheng med et konstruktivistisk og sosiokulturelt syn på læring, som fremhever betydningen av at læring knyttes til barns erfaringer og interesser (Eik et al., 2011, s. 35). En av informantene forteller at «så fort du får barn til å ha lyst å vite noe om det de bør lære, så kommer de som et hurtigtog gjennom læringen. Det gjelder å få læringen på barns agenda, da har de sin egen motivasjon – ikke vår. Til det er lek glimrende». Dette kan ses i lys av teori som viser at barn ikke blir så trøtte av lek, og at leken gjør læringen lystbetont (Eik et al., 2011, s. 69). At elevene «kommer som et hurtigtog gjennom læringen» ved bruk av lekende tilnærminger, kan ses i lys av motivasjonsteori som viser at når barn er indre motiverte, vil læringen eller aktiviteten vedlikeholdes på grunn av interesse for lærestoffet eller handlingen i seg selv. Elevenes motivasjon vil altså gjenspeile deres handlinger, innsats og vedlikeholdelse av aktiviteten (Imsen, 2014, s. 294-295; Lillemyr, 2011, s. 55; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 135). Når elevene «kommer som et hurtigtog» gjennom læringen, kan det tyde på at elevene har lagt ned en innsats og vist motivasjon for aktiviteten.

### 5.3.1 Behov for selvbestemmelse

Når det gjelder indre motivasjon, så legger Deci og Ryan (2000, s. 234) mest vekt på elevenes behov for selvbestemmelse. De skiller mellom selvbestemte aktiviteter drevet av indre kontroll og aktiviteter utført på grunnlag av ytre påvirkning. Funnene våre viser som tidligere nevnt at informantene har en forståelse av at bruk av lekende tilnærminger krever en tydelig leder som styrer leken. Sett i lys av teorien som viser at stor grad av ytre kontroll fra lærere vil undergrave elevenes indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000, s. 234), kan en hevde at våre informanternes styring, kan redusere elevenes mulighet til lek basert på indre motivasjon. Som forskning viser, må lærere finne balansen mellom elevinitierte og lærerinitierte aktiviteter (Lillejord et al., 2018, s. 6). Det kan tyde på at jo mer initiativ elevene får ta, og jo mer medbestemmende de får være i de lekende tilnærmingene, jo mer indre motiverte kan de bli. Våre funn viser at informantene lar elevene medvirke og at de synes det er viktig. Gjennom elevmedvirkning kan elevene oppleve at de får være selvbestemmende og autonome, noe som er i tråd med kjennetegnet på at lek er frivillig (Brostrøm, 2019, s. 44; Lillejord et al., 2018, s. 14; Lillemyr, 2011, s. 44). Etersom elevmedvirkning kan bidra til indre motiverte elever, vil altså ivaretagelse av elevenes medbestemmelse og medvirkning også være sentralt når det gjelder lekens egenverdi (Lillemyr, 2011, s. 17). Sett i lys av Biestas dimensjoner, kan større grad av elevmedvirkning bidra til at vektingen mellom de ulike dimensjonene ikke er like skjev som den synes å være i dag. Elevene vil gjennom påvirkning og medbestemmelse i leken kunne eksistere som autonome subjekter med handlekraft og ansvar (Biesta, 2014, 88; 2015, s. 77-78).

For å ivareta elevenes behov for selvbestemmelse, må elevene altså gis en viss grad av valgfrihet og medbestemmelse. Medbestemmelse og valgmuligheter både når det gjelder innhold og arbeidsformer må, ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 149), gradvis innføres og tilpasses elevenes alder og modenhetsnivå. En informant forteller at «leken er litt uforutsigbar i forhold til hvilken vei den tar» og at du derfor må «ha beinhard styring». Det kan tyde på en forståelse av at elevene ikke er modne nok til å få fritt spillrom. En kan også tenke seg at lærere ikke ønsker å slippe kontroll og la leken skli ut av proporsjoner, da de trolig føler seg bundet av oppnåelse av læringsmål. Samtidig påpekes det både i Stortingsmelding 6 og gjennom forskning at lærere bør være lydhøre ovenfor elevenes reaksjoner og innspill, og tilpasse undervisningen deretter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 34; Lillejord et al., 2018, s. 6). Likevel viser annen forskning at barn i barnehage, i større grad enn i skolen, får velge hva de skal gjøre og med hvem. Å ha begrenset mulighet for innflytelse i skolen sammenlignet med barnehagen, er noe barn selv har gitt uttrykk for (Einarsdottir, 2013, i Hognes, 2016, s. 13). Det er derfor underlig at barns innflytelse synes å bli redusert ved

skolestart. En mulig grunn til at lærere i større grad føler behov for å styre, kan være det enorme fokuset på kvalifisering (jf. Biesta; 2015, s. 78).

### 5.3.2 Behov for tilhørighet

Behovet for tilhørighet er også en viktig faktor for elevenes indre motivasjon, og sosiale situasjoner i skolen bør tilfredsstille elevenes behov for sosial tilhørighet (Deci & Ryan, 2000, s. 235). Våre funn viser til en forståelse blant informantene om at lekende tilnærminger bidrar til elevenes følelse av tilhørighet. Elevene får samarbeide, de «har det godt og gleder seg til å være på skolen». Dette kan ses i lys av det Stortingsmelding 6 vektlegger, nemlig at barn kan få en følelse av tilhørighet gjennom aktiviteter, samtaler og lek med andre barn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 99). Forskning viser at dersom en skal lykkes med lekbasert læring i skolen, må lærere støtte elevene og forstå verdien av lekbasert læring (Jay & Knaus, 2018, i Lillejord et al., 2018, s. 19). At læreren forstår verdien av noe elevene trolig har kvalifikasjoner på, vil trolig også innebære at elevenes subjektivitet anerkjennes (jf. Biesta, 2014;2015, s. 77). Mulighet for samarbeid med medelever og sosial emosjonell støtte fra lærere viser seg også å være positivt relatert til elevenes motivasjon for skolearbeid (Ryan, 2000, s. 107; Wentzel, 1999, s. 207). I tillegg til at elevene får mulighet til å samarbeide, er våre informanter opptatt av å veilede og støtte elevene i den lekende aktiviteten. Ut ifra det kan en tenke seg at elevene vil oppleve lærerne som sosialt og emosjonelt støttende i lekende tilnærminger til læring. Som Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 148) påpeker, må skolen vektlegge frembringelsen av et inkluderende og trygt læringsmiljø. Med utgangspunkt i våre funn, tyder det altså på at elevenes behov for tilhørighet kan bli godt ivaretatt ved bruk av lekende tilnærminger, noe som har betydning for deres indre motivasjon.

### 5.3.3 Behov for kompetanse

Behov for kompetanse er også et aspekt ved indre motivasjon, da følelse av kompetanse er en viktig drivkraft. For både utholdenhet og engasjement i utfordrende aktiviteter vil drivkraften spille en vesentlig rolle (Deci & Ryan, 2000, i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 145). Våre funn viser til erfaringer blant våre informanter om at elevene er «mer til stede» i undervisningen ved bruk av lekende tilnærminger, noe som trolig gjenspeiler deres motivasjon og drivkraft. En kan tenke seg at når elevene er «mer til stede», så viser det til elevenes utholdenhet og engasjement. Teori viser at elevenes ønske om å gjenta en aktivitet påvirkes av kompetansefølelsen (Deci & Ryan, 2000, i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 145). Våre informanter opplever at elevene vil leke, noe som kan tyde på at elevene opplever seg selv som kompetente når det gjelder lek. I leken beveger barn seg i lekens verden, der de søker opplevelse og spenning. På den måten, uavhengig av om det gjelder

kognitive, emosjonelle eller sosiale områder, får de utnyttet og utvidet sin kompetanse (Lillemyr, 2014, s. 18). Å tilrettelegge for lekende tilnærminger vil dermed kunne «tilfredsstille» elevenes behov for kompetanse, noe som igjen vil kunne medføre indre motiverte elever.

Å tilrettelegge for læring og aktiviteter som gir elevene passende og spennende opplevelser og oppgaver, er den største utfordringen ved å oppnå en tilpasset opplæring (Lillemyr, 2011, s. 15). Våre informanter erfarer at de gjennom bruk av lekende tilnærminger treffer flere elever, og at det gir elevene mulighet til å benytte ulike kompetanser. Dette viser til en forståelse av at lekende tilnærminger kan bidra til et mer inkluderende læringsfellesskap, noe som kan ses i lys av en vid forståelse av tilpasset opplæring, som handler om å skape et klasserom for alle (Bachmann & Haug, 2006, s. 24). En informant forteller at «selv om en elev er svak i noe, så får den utnyttet andre styrker så lenge det er lekpreget. I leken kan det å være god til å hoppe ha like stor verdi som det å kunne alfabetet». Med utgangspunkt i at lek gjerne oppleves som en lettere måte å lære på for barn som har erfaringer med å mislykkes (Eik et al., 2011, s. 69), vil det trolig være av stor verdi å føle at andre kompetanser er av like stor verdi som faglig kompetanse. Bruk av lekende tilnærminger til læring vil antakelig gi elevene bedre muligheter til å føle seg kompetente, nettopp fordi leken i større grad gir rom for ulike kompetanser. I tillegg kan en tenke seg at elevene vil oppleve aktivitetene som spennende og meningsfulle, noe som kan bidra til redusering av utfordringen med å oppnå en tilpasset opplæring. Lek har altså kvaliteter som gjør det mulig å ivareta den nødvendige pedagogiske differensieringen, som igjen bidrar til inkludering av barn med ulike behov (Eik et al., 2011, s. 69). På den måten samsvarer våre informanters opplevelser med det Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 143) påpeker: Tilpasset opplæring anses som en nøkkel til indre motivasjon, nettopp fordi undervisningen og arbeidsoppgavene blir tilpasset for å frembringe elevenes følelse av kompetanse.

#### 5.3.4 Mestringsforventninger

Elevenes behov for å føle seg kompetent kan videre ses i sammenheng med Banduras begrep «self-efficacy», altså elevenes mestringsforventninger (Bandura, 1997, i Imsen, 2014, s. 352). Det å lykkes med skolearbeidet er en viktig kilde til innsats, da forventninger om å lykkes er en viktig forutsetning for motivasjon (Imsen, 2014, s. 293;351) Elevene vil altså ha liten lyst til å delta flere ganger i aktiviteter de ikke behersker (Deci & Ryan, 2000, i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 145;146). Våre funn viser til en forståelse blant informantene om at lekende tilnærminger bidrar til at elevene i større grad opplever mestring enn det de gjør ved «vanlig» skolearbeid. En informant forteller at «elevene får til noe når det er lek. Med en gang det er med skolepreg og de skal jobbe i boka, så er det noen som ikke får det til, selv om det nettopp fikk til akkurat det samme via lek. Det

viser tydelig at de opplever mestring via lek». Sett i lys av teori som viser at lek kan motivere for etterfølgende aktiviteter som nødvendigvis ikke er lek (Lillemyr, 2011, s. 43), synes ikke dette å gjelde i dette tilfellet. Eleven hadde trolig ikke forventninger om å mestre arbeidet i læreboken, noe en kan tenke seg påvirket elevens motivasjon i negativ retning. Dette kan ses i sammenheng med at elevenes motivasjon vil prege deres utholdenhet i møte med vanskelige oppgaver som krever ekstra innsats (Imsen, 2014, s. 294; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 135). I dette tilfellet hadde eleven trolig ikke nok motivasjon til arbeid med læreboken, og dermed heller ikke nok utholdenhet til å løse oppgaven. Lekens motivasjonspotensial synes dermed å komme tydelig frem, da eleven var motivert nok til å klare tilsvarende oppgave gjennom en lekende tilnærming.

I likhet med teorien (Imsen, 2015, s. 352; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 153) tyder våre funn på at elevenes innsats og utholdenhet, samt hvilke aktiviteter elevene ønsker å begi seg ut på, er påvirket av deres mestringsforventninger. Det kan med andre ord tyde på at elevenes følelse av egne kvalifikasjoner påvirker deres handlinger som subjekter, da de utøver handlekraft og forsøker å frigjøre seg fra det de synes er utfordrende (Jf. Biesta, 2014, s. 88). En kan tenke seg at elevene opplever mestring gjennom lek og derfor har større utholdenhet og innsats til å klare oppgaven, enn det de har uten mulighet til å lære gjennom lek. Dette kan tyde på at eleven har flere erfaringer med mestring gjennom lek enn «tradisjonell» undervisning. En slik antagelse kan ses i lys av teori som viser at elever med mestringsforventninger vil vise større utholdenhet og mot til å «gå løs» på utfordringer. Elever med lave mestringsforventninger vil derimot kunne tolke situasjonen som truende, gi opp eller redusere innsatsen. Mestringsforventninger har med andre ord både betydning for motivasjon, tankemønster og atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 153). Ettersom våre funn tyder på at lekende tilnærminger bidrar til mestring hos elevene, vil trolig deres følelse av kompetanse også øke. Skolens styringsdokumenter fastslår at skolen skal stimulere elevenes tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 15), og en kan derfor argumentere for at lek bør tillegges større plass i skolen.

### 5.3.5 Lekende læring og lærerik lek

Ifølge Deci og Ryan, (2000, s. 233) forekommer og vedvarer den indre motivasjonen i den grad elevenes behov for selvbestemmelse, tilhørighet og kompetanse blir tilfredsstilt. Det synes som om våre informanter på mange måter tilfredsstiller elevenes behov for kompetanse og tilhørighet, og i viss grad behovet for selvbestemmelse. Selv om informantene lar elevene medvirke i forhold til hvordan leken skal utarte seg, synes det å ligge et forbedringspotensial i det å i større grad tilrettelegge for elevenes egeninitierte lek i undervisningen. Dersom det blir tilrettelagt for mer

selvbestemmelse i de lekende tilnærmingene, kan det være større mulighet for at elevenes indre motivasjon vedvarer. En mulighet for mer tilrettelegging av medbestemmelse, kan være å bringe inn det Broström kaller *lærerik lek*. I den *lærerike leken* er elevenes egeninitierte lek det sentrale, mens lærerne inngår i samspill med dem (Broström, 2019, s. 50). Lærerens rolle i elevenes lek blir av forskning fremhevet som viktig (Broström, 2019, s. 47; Vatne, 2006, s. 58). Det synes å være en felles forståelse blant våre informanter om at det er viktig at læreren er med og til stede ved bruk av lekende tilnærminger. En informant har erfaring med at læreres deltakelse «i leken er som tennvæske» da «det gir en ekstra giv til leken». Det kan altså tyde på at elevene synes det er motiverende med en lærer som deltar og viser engasjement og interesse. Samtlige av våre informanter påpeker også at den tiden elevene leker, ikke er en tid der læreren har fri. En av informantene forteller at det er «mange voksne som tenker at de kan sitte og drikke kaffe mens barna leker. Men sånn er det ikke!». Uttalelsen kan ses i lys av den *lærerike leken*, der læreren må være lydhør ovenfor barns lek og delta på barns premisser (Broström, 2019, s. 50). Det kan med andre ord tyde på at lærere i større grad må tørre å slippe taket, og overlate mer av styringen til elevene, men samtidig kunne delta på ulike måter.

I motsetning til den *lekende læringen* hvor det faglige stoffet er det primære, er det leken som kommer først i den *lærerike leken*. Selv om formålet først og fremst er å nyte leken, kan lærerne gjennom deltakelsen styrke den uformelle læringen underveis. Slik kan læreren bidra til at leken rommer et faglig stoff som er i overensstemmelse med lekens dynamikk (Broström, 2019, s. 49;50). En av våre informanter påpeker at «det er viktig å definere hvilken rolle jeg har i leken», noe som kan ses i lys av forskning som viser at lærere må vurdere egen deltakelse ut fra formålet med leken og den aktuelle situasjonen (Vatne, 2006, s. 58). Det vil altså være forskjell i hvordan lærere bør inngå i leken, men uansett om det er *lærerik lek* eller *lekende læring*, bør de inngå i leken og vise interesse. En av våre informanter «tenker det er viktig at du er med på leken, at du undrer deg sammen med elevene», noe en kan tenke seg vil styrke den uformelle læringen, samtidig som leken nyttes. Tidligere forskning viser at deltakelse i leken gir læreren ny innsikt og forståelse av både hele gruppen og det enkelte barnet (Eik et al., 2011, s. 43). Gjennom sin deltakelse kan altså læreren få bedre kjennskap til elevenes interesser og hva de undrer seg over, noe som kan brukes til videre læring. Trolig vil det også være motiverende for elevene at læreren baserer sin undervisning på deres interesser og hva de under seg over.

Gjennom deltakelsen kan læreren fungere som en god rollemodell ovenfor elevene (Brostrom, 2019, s. 48). En av våre informanter har erfaring med at «barn mister mer og mer kunnskap om hvordan vi skal leke» og har en forståelse av at det å leke ikke er «en grunnleggende ferdighet som

man er født med». Vi ønsker ikke å gå inn i en drøfting om hvorvidt lek er universelt og en medfødt ferdighet, men tilrettelegging av mer *lærerik lek* vil, som Broström (2019, s. 50) påpeker, kunne bidra med å gi elevene lekeerfaringer, slik at de kan oppnå nye lekekompetanser. En kan også tenke seg at lekende tilnærminger, slik våre informanter bruker det, altså *lekende læring*, også kan bidra til at elevene utvikler sin lekekompetanse. Selv om lærerne i hovedsak styrer leken, er de også opptatt av å veilede og hjelpe elevene, noe som trolig vil bidra til utvikling av elevenes lekekompetanse. En kan likevel hevde at informantene i større grad burde bruke *lærerik lek*, også når målet er faglig læring. Ettersom våre funn viser at informantenes bruk av lekende tilnærminger i stor grad styres av lærerne selv, kan en undre seg over om elevene alltid vil oppleve aktiviteten som frivillig og indre motivert. Dette kan ses i lys av kjennetegnet på lekens frivillighet, der det påpekes at dersom elevene føler tvang til å leke, så oppleves det ikke lengre som lek (Lillejord et al., 2018, s. 14).

Å føle tvang til lek vil trolig påvirke elevenes motivasjon i negativ retning, og en kan hevde at det ligger et stort motivasjonspotensial i bruk av mer *lærerik lek*. Utfordringen for lærere blir derfor, slik Lillemyr (2019, s. 67) fremhever, å bringe de unike opplevelsene, gleden, undringene, spenningen og engasjementet som er nært knyttet til barns lek, over til læringens arena i en veksling mellom lek og læring. En tenke seg at det er stor variasjon i læreres kompetanse på dette området, da det som nevnt synes å mangle en felles forståelse av hva lek i skolen innebærer. Derfor må det, slik Haug (2019, s. 39) påpeker, klargjøres hva slags lek det er snakk om når det i dag etterlyses mer lek i skolen. Biesta (2014, s. 87) påpeker betydningen av at formålet er overordnet. Hvis lærere skal kunne legitimere bruk av lekende tilnærminger, bør de kunne klargjøre både innholdet og formålet, og vektingen av de ulike dimensjonene. Dersom det klargjøres hvilken lek det er snakk om og lekens hensikt, vil trolig flere lærere få mer kunnskap om ulike typer lek og hvordan de kan integreres i undervisningen. Lærere bør utvikle sin kunnskap og kompetanse både når det gjelder *lærerik lek* og *lekende læring*. En kan hevde at et behov i skolen ikke bare er å utvikle kunnskap og kompetanse på *lekende læring*, som med utgangspunkt i den faglige læringen trolig i størst grad vil tilfredsstillende kvalifiseringsdimensjonen. Skolen bør også utvikle kunnskap om *lærerik lek*, der elevene selv får ta initiativ og bestemme, og dermed i større grad vil komme til syne som subjekter enn i den lærerstyrte leken. Som Broström påpeker, er det mulig å danne leksituasjoner som både er relatert til læring, og som samtidig går ut over det. Dette forutsetter at læreren har kunnskap om lek, og at læreren integrerer lekaktiviteter i målorienterte læringsoppgaver med respekt for både barnet, leken og læringsessensen (Broström, 2017, s. 8).



## 6 Avsluttende kommentarer

Innledningsvis viste vi til hvordan lekens plass og de yngste barnas vilkår i skolen har blitt påvirket av økende krav om kvalifikasjoner. Vi vet lite i dag om hvordan de yngste i skolen følges opp, da det foreligger lite forskning på de yngste elevenes vilkår i skolen (Lillejord et al., 2018, s. 4;13; Palm et al., 2018, s. 14). Med utgangspunkt i at lekens plass i skolen igjen er gjort aktuell i skolens styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2017a), blir det interessant å se hva

Utdanningsdirektoratet finner i sin evaluering av dagens situasjon for de yngste elevene (Innst. 317 S (2017-2018), i Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 35). Ved oppstarten av vårt masterprosjekt var vi nysgjerrige på hvordan lærere tenker at de kan legge til rette for lek i undervisningen.

Undersøkelsens overordnede problemstilling ble derfor: *hvordan forstår og erfarer lærere bruk av lekende tilnærminger til læring i begynneropplæringens undervisning?* I håp om å stilne vår nysgjerrighet, intervjuet vi fem lærere som arbeider i begynneropplæringen, der formålet var å få innsikt i deres forståelse og erfaringer ved bruk av lekende tilnærminger til læring. Det synes å være en forståelse av at lekende tilnærminger er viktig i begynneropplæringen, men at det ligger en usikkerhet rundt leken og dens kompleksitet. Utvikling av mer kompetanse på lek i skolen vil derfor være av stor betydning, da vi anser bruk av lek som vesentlig for at de yngste barna skal ha gode vilkår i skolen. Selv om vi sammen med våre informanter, har konstruert kunnskap på området vi har undersøkt, sitter vi fortsatt igjen med en nysgjerrighet og et stort ønske om å bidra til gode vilkår for skolens yngste elever.

Gjennom det teoretiske rammeverket utdypet vi tre sentrale sider ved lek som bør vektlegges dersom barn skal få rike muligheter til lek i skolen (Lillemyr, 2011, s. 37). Funnene våre viser til en forståelse og erfaringer blant lærerne både når det gjelder *lekens egenverdi, læring gjennom lek* og *lekens motivasjonspotensial*. Disse sidene ved lek er vanskelig å skille, og overlapper hverandre på mange måter. Selv om en utbredt forståelse blant våre informanter er at elevene kan lære gjennom lek, viser det seg at de også er bevisst lekens egenverdi og motivasjonspotensial. Våre analyser viser likevel at skolens målstyring i stor grad utfordrer vektlegging av lekens egenverdi.

Betydningen av å sette formål først (jf. Biesta, 2014;2015) kommer dermed tydelig frem, da det ikke er likegyldig hva man foretar seg i pedagogisk sammenheng. Våre informanter synes samtidig å være bevisste den unike gleden, motivasjonen og opplevelsene bruk av lekende tilnærminger kan gi elevene.

Våre forskningsspørsmål skulle hjelpe oss å få noen svar på undersøkelsens overordnede problemstilling. Gjennom undersøkelsen fremkommer det at lærerne ser flere *muligheter* ved bruk

av lekende tilnærminger til læring. Blant annet viser det seg å gi muligheter til å tilpasse opplæringen, og at elevene får mulighet til å utnytte ulike kompetanser og å oppleve mestring. Det synes som at lek gir muligheter til ufarliggjøring av lærings- og prestasjonssituasjoner, og at det bidrar til motivasjon blant elevene. Andre sentrale funn er at bruk av lekende tilnærminger skaper et godt klassemiljø, og at det bidrar til engasjement og trivsel blant elevene. Når det gjelder hvilke *erfaringer* lærere har ved bruk av lek i undervisningen, har våre informanter erfaringer med at det først og fremst ikke er plass til frilek i undervisningen. De bruker styrt og veiledet lek, og viser spesielt til erfaringer med bruk av regel- og rollelek. Samtlige mener at lek bidrar til faglig og sosial læring. Under analysen fremsto det, som tidligere nevnt, sentralt å belyse lærernes omtalelse av deres *rolle* i leken, noe som utgjorde det tredje og siste forskningsspørsmålet. Et interessant funn er at ledelse i klasserommet i stor grad blir forstått som styring, noe som kan synes å utfordre lekens vilkår. Samtidig fremhever informantene sin rolle som veiledere, og mener at bruk av lekende tilnærminger gir gode utgangspunkt for at elevene kan lære i sin nærmeste sone for utvikling, med veiledning både fra lærer og andre medelever.

Underveis i drøftingen har Biestas (2014;2015) dimensjoner om læringens formål i utdanningen kontinuerlig blitt trukket inn. Med utgangspunkt i Biestas kritikk om at kvalifiseringsområdet har for stor plass i utdanningen, viser også våre funn at det er et stort trykk på kvalifisering. Likevel tyder det på at lærerne har en forståelse av at lek, i tillegg til kvalifisering, også kan bidra til sosialisering og subjektivering. Våre informanter er bevisst elevene som subjekt, da elevene får ha en stemme og være medvirkende. At lærerne gir rom for lek, kan bidra til subjektivering, fordi de innlemmer elevenes kompetanse i undervisningen. I tillegg er informantene opptatt av den sosiale læringen som ligger i de lekende tilnærmingene, noe som kan tyde på at de er bevisste på sosialiseringdimensjonen i leken.

Broströms (2019, s. 50) begreper *lærerik lek* og *lekende læring* kan være anvendelige begreper for bruk av lek i skolen. På grunn av målstyring viser det seg at våre informanter i størst grad praktiserer *lekende læring*. Likevel er det også et stort læringspotensial i den *lærerike leken*, noe som vil bidra til at elevenes egeninitierte lek i større grad kan komme til uttrykk. For at elevene skal få rike muligheter til lek, kan en hevde at det trengs å utvikle et lekbasert begrep i skolen. På den måten kan vi kanskje komme frem til en felles forståelse av hva lek i skolen kan innebære.

Avslutningsvis vil vi påpeke at kunnskapen som er konstruert gjennom vår studie er foranderlig, kontekstuell og relasjonell. Nok en gang vil vi presisere at undersøkelsen er avgrenset på mange måter. I en eventuell videreutvikling kunne det vært interessant å også benytte seg av observasjon

som metode for å se hvordan et lekeforløp kan utarte seg i klasserommet. Det ville også vært interessant å trekke inn elevenes perspektiver, og hva de mener en lekbasert undervisning kan og bør være.

## Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflection: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskolen i Volda. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset\\_opplaring.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf).
- Barnekonvensjonen. (2013). *Generell kommentar nr. 17 om barnets rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kulturliv og kunstnerisk virksomhet (art. 31)*. Komiteen for barns rettigheter. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc-c-gc-17\\_en\\_nor.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc-c-gc-17_en_nor.pdf).
- 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. 57–89). Oslo: Universitetsforlaget.
- Becher, A. A., Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D. (Red.). (2019). *Lek i begynneropplæringen – lekende tilnærminger til skole og SFO*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Becher, A. A., Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.). *Lek i begynneropplæringen – lekende tilnærminger til skole og SFO* (s 15–26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Becher, A. A. & Høyland, K. (2019). Muligheter for lek og lekende tilnærminger i nye undervisningsarealer. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.). *Lek i begynneropplæringen – lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 71–92). Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.
- Broström, S. (2017). A dynamic learning concept in early years' education: A possible way to prevent schoolification. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 3–15.
- Broström, S. (2019). Leg i 1. klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.). *Lek i begynneropplæringen – lekende tilnærminger til skole og SFO* (43–56). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: SAGE.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.
- Eik, L. T., Karlsen, L. & Solstad, T. (2011). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*. Oslo: Pedlex.
- Engdahl, I. (2012). Doing friendship during the second year of life in a Swedish preschool, *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(1), 83–98.
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Flick, U. (2011). *Introducing Research Methodology. A Beginner's Guide to Doing a Research Project*. London: SAGE.
- Gjems, L. (2015). Vejledt deltagelse – sociokulturelle perspektiver på læring. *Kognition & Pædagogik*, 98(4), 52–83.
- Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K. & Singer, D. G. (2006). Why Play = Learning: A Challenge for Parents and Educators. I D. G. Singer, R. M. Golinkoff & K. Hirsh-Pasek (Red.). *Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth* (s. 3–12). Oxford: Oxford University Press.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2015). Seksårsreformerna - om innføringa av seks års alder for skulestart og tiårig obligatorisk grunnskule. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), 403–416.
- Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.). *Lek i begynneropplæringen – lekende tilnærmingar til skole og SFO* (s. 27–39). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hernes, M. & Larsen, K. (2013). *Den gode starten – praktisk læring i 1. - 4. klasse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hogsnes, H. D. (2016). *Kontinuitet og diskontinuitet i overgangen fra barnehage til skolefritidsordning: En multimetodisk studie av pedagogers og SFO-lederes prioriteringer av tiltak og barns erfaringer med kontinuitet og diskontinuitet* (Doktoravhandling). Høgskolen i Sørøst-Norge, Kongsberg.
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hunter, T. & Walsh, G. (2014). From policy to practice?: The reality of play in primary school classes in Northern Ireland. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), s. 19–36.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Krumsvik, R. J. (2019). Validitet i kvalitativ forskning. I R. J. Krumsvik (Red.). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 191–204). Bergen: Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2003). *Kultur for læring*. (Meld. St. 30. (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del - verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6. (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. Hentet fra [www.kunnskapssenter.no](http://www.kunnskapssenter.no).
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek – opplevelse – læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2012). *Lek på alvor* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2014). Lek som mangfold. I T. H. Rasmussen (Red.). *På spor etter lek. Lek under moderne vilkår* (s. 13–28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen – og motivasjon for læring. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.). *Lek i begynneropplæringen – lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 57–68). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løndal, K. (2019). Lek blant førsteklassinger i skole og fritidsordning. Pedagogisk perspektiv og didaktisk handlingsrom. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.). *Lek i begynneropplæringen – lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 93–107). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review* 63(2) 279–300.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3. utg.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publication Inc.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods* (3. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Michelet, S. (2019a). *Klassen som fellesskap. Lærerarbeid med elevkultur for læring og danning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Michelet, S. (2019b). *Klassen som fellesskap. Elevkultur - faglig og sosial læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH).
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olofsson, B. K. (1993). *Lek for livet: observasjoner og forskning om barns lek*. Oslo: Andresen & Butenschøn.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <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. 13–31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Palm, K. & Michalsen, E. (Red.). (2018). *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2009). *Det lekende, lærende barnet: i en utviklingspedagogisk teori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rasmussen, T. H. (2014). Det er bare noget, vi leger, ik' - På rundtur i en dansk institusjon. I T. H. Rasmussen (Red.). *På spor etter lek. Lek under moderne vilkår* (s. 67–85). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roe, A. & Vagle, W. (2010). Resultater i lesing. I L. Kjærnsli & A. Roe (Red.). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009* (s. 59–93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryan, R. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagemet, and Achievement in School. *Educational Psychologist*, 35(2), s. 101–111.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guilford Press.
- Saljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.). *Læring. I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 31–37). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, E. (2000). Lekens betydning for barn og unges utvikling og læring. I R. Haugen (Red.). *Barn og unges læringsmiljø. Fra enkeltindivid til medlem av et flerkulturelt fellesskap* (s. 357–388). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skram, D. (2007). Leik og læring i samspel. Padagogisk arbeid i småskulen. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Sletten, M. A. & Bakken, A. (2016). *Psykkiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer*. NOVA-notat 4/16. Oslo, NOVA.
- Sommer, D. (2014). *Barndomspsykologi. Små barn i en ny tid* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Sutton-Smith, B. (2008). Play Theory. A Personal Journey and New Thoughts. *American journal of play*, 1 (1), 80–123.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vatne, B. (2006). Leik. I P. Haug (Red.). *Begynneropplæring og tilpassa opplæring - kva skjer i klasserommet?* (s. 55–83). Bergen: Caspar Forlag.
- Vedeler, L. (1999). *Pedagogiske bruk av lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnehagegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vingdal, I. M. (2018). Lærandre kropp i endring. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.). *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (s. 33–55). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walsh, G. (2019). Towards playful teaching and learning in practice. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.). *Lek i begynneropplæringen – lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 127–142). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wentzel, K. R. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209.
- Winther-Lindqvist, D. (2014). Den sociale fantasikegs forandrende potentialer - symbolske og reale identiteter i børnehaven. I T. H. Rasmussen (Red.). *På spor etter lek. Lek under moderne vilkår* (s. 85 – 103). Bergen: Fagbokforlaget.
- Øhra, M. (2015). Ungdom i selvrealiseringens tid. I E. K. Høihilder & O. A. Guldbrandsen (Red.). *Pedagogikk og elevkunnskap i grunnskolelærerutdanningen - PEL i GLU* (s. 136–152). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet: om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2014). Lek – det som gjør livet verdt å leve! I T. H. Rasmussen (Red.). *På spor etter lek. Lek under moderne vilkår* (s. 47–66). Bergen: Fagbokforlaget.
- Åm, E. (1984). *Lek i barnehagen – de voksnes rolle*. Oslo: Universitetsforlaget.



# Vedlegg

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Intervjuguide

Med utgangspunkt i fagfornyelsen skal det være rom for lek i skolen. I punkt 1.4 *skaperglede, engasjement og utforskertrang* fastslås det at “For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring” (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Vi ønsker å undersøke hvordan lek kan komme til uttrykk i undervisningen, og hvordan lærere forstår og erfarer betydningen av lekende tilnærminger til læring. Derfor vil oppgaven ha følgende problemstilling:

- *Hvordan forstår og erfarer lærere bruk av lekende tilnærminger til læring i begynneropplæringens undervisning?*

Med dette som utgangspunkt har vi laget en intervjuguide som vil danne grunnlaget for vårt intervju.

#### Informasjon om oppgaven

Fortelle kort om temaet for oppgaven

Fortelle om hensikten med intervjuet og hva det skal brukes til

Forklare taushetsplikt og anonymitet (både enkeltpersoner og skolen)

Informere om opptak

#### Innledende spørsmål

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Hvilke(t) trinn underviser du på nå?

Hvilke læreplaner har du jobbet under?

#### Hovedspørsmål

1. Med utgangspunkt i fagfornyelsen og forventningen om mer lek i begynneropplæringen: Hva tenker du lekende tilnærminger til læring kan være?
2. Hvilke erfaringer har du med lekende tilnærminger til læring i undervisningen?
3. Hvilke muligheter tenker du at lek i undervisningen kan gi?
4. Hvilke utfordringer har du erfart ved bruk av lek i undervisningen?
5. Hva tenker du om sammenhengen mellom lek og læring?

## **Vil du delta i forskningsprosjektet «Lekende tilnærminger til læring i begynneropplæringen»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et prosjekt som gjennomføres i forbindelse med vår masterstudie. Formålet med studien er å undersøke hvordan lærere kan bruke lek som undervisningsmetode i begynneropplæringen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med prosjektet er å utvikle kunnskap og få innsikt i hvordan lærere kan bruke lekende tilnærminger til læring i begynneropplæringen. Prosjektet er en masteroppgave, med en problemstilling som ønsker å belyse hvordan lærere forstår og erfarer bruk av lekende tilnærminger til læring i undervisningen i begynneropplæringen. Gjennom studiens forskningsspørsmål ønsker vi å få frem læreres tanker om hvilke muligheter de ser ved bruk av lekende tilnærminger, samt deres erfaringer ved bruk av ulike former for lek i begynneropplæringens undervisning.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Marianne Iversen og Frida Langseth, studenter ved Universitetet i Sørøst-Norge i samarbeid med veileder Hilde Dehnæs Hogsnes er ansvarlig for prosjektet.

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

Utvalget er trukket fra lærere som jobber i begynneropplæringen i Tønsberg kommune og/eller omegn. Utvalgsriterier er lærere som har jobbet under L97 og lærere som kun har jobbet under LK06. Utvalget vil bestå av 4–6 lærere.

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

Forutsatt ditt samtykke, ønsker vi å intervju deg med utgangspunkt i en intervjuguide som sendes til deg på forhånd. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut dette samtykkeskjemaet og stiller til intervju som kan vare i opptil 60 minutter. Intervjuet er ment som en samtale, og tiden vil da også variere med utgangspunkt i hvordan samtalen utvikler seg. Under intervjuet blir det brukt lydopptak, og dine svar vil senere bli transkribert og anonymisert.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg 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.

Marianne Iversen (student), Frida Langseth (student) og Hilde Dehnæs Hogsnes (veileder) vil ha tilgang til dine opplysninger. Vi vil sikre at ingen uvedkommende får tilgang til opplysningene, ved at datamaterialet blir lagret på minnepenn som vil være innelåst i et skap. Navnet ditt blir adskilt fra øvrige data, og vil bli fremstilt med et pseudonym. Ettersom dine opplysninger blir anonymisert, vil du som deltaker ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020. Opplysningene dine skal ikke brukes videre og vil da bli slettet.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Marianne Iversen ([marianne\\_87@hotmail.com](mailto:marianne_87@hotmail.com)), Frida Langseth ([f193@live.no](mailto:f193@live.no)) eller Hilde Dehnæs Hogsnes ([Hilde.D.Hogsnes@usn.no](mailto:Hilde.D.Hogsnes@usn.no)).
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg ([personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no)).
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlige  
Marianne Iversen og Frida Langseth  
(Veileder Hilde Dehnæs Hogsnes)

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "*Lekende tilnærminger til læring i begynneropplæringen*", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.2020.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjektittel

Lekende tilnærminger i begynneropplæringen (masteroppgave)

### Referansenummer

402431

### Registrert

04.12.2019 av Frida Langseth - 885497@student.usn.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

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

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Frida Langseth, fl93@live.no

### Prosjektperiode

01.01.2020 - 02.06.2020

### Status

27.05.2020 - Vurdert

## Vurdering (2)

---

### 27.05.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 15.5.2020.

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 27.5.2020. Behandlingen kan fortsette.

Endringen innebærer en forlengelse av prosjektperioden til 2.6.2020.

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

#### **04.12.2019 - 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 4.12.2019 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

#### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2020.

#### **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 viderebehandles 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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen 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 eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 4: Analyseutdrag

### Hvilke muligheter ser lærere ved bruk av lekende tilnæringer til læring i undervisningen?

Motivasjon og mestring	Tilpasset opplæring	Læring	Klassemiljø
<p>«Lek er noe som <b>fenger</b> ungene. Tror det har noe med at lek er <b>positivt, ufarlig</b>, litt konkurranseprega. I leken ser jeg at alle er <b>engasjerte</b>, alle vil være med».</p> <p>«Tenker lekende tilnæringer <b>ufarliggjør situasjonen</b>. Ungene kætsjer at det er lek, glemmer litt at de skal prestere. <b>Fokus vekk fra prestasjon</b> ufarliggjør. Du får med deg <b>alle</b>»</p> <p>«Det går så mye <b>lettere å lære ting når du synes det er gøy</b>. Da kan du jo holde på i evigheter».</p> <p>«Jeg tenker at leken er med på å skape den <b>tryggheten</b> barn trenger for å lære».</p> <p>«Lek er <b>trygt</b>. Det skaper <b>glede og motivasjon</b>. Gjennom lek får du <b>trygge elever</b> som tør å prøve noe som de egentlig ikke har forutsetninger for å klare, fordi det er inne i en trygg ramme».</p> <p>«Lek er <b>indre motivert</b>. <b>Barna vil leke</b>, og jeg må på en måte <b>lure læringen litt inn</b>».</p>	<p>«Leken gir deg muligheter til å <b>tilpasse</b>. Du kan bruke den og forandre reglene og øke vanskelighetsgraden. Eller du kan legge til eller ta bort elementer».</p> <p>«Noen elever kan ha <b>vanskeligheter i lek</b>. Men det betyr ikke at vi ikke skal leke. At noen er svak på noe eller trenger mer trening, betyr ikke at vi må la være. Det betyr at vi må gjøre det mer, men vi må <b>gjøre det med støtte</b>».</p> <p>«Når de leker sammen gjør det ikke noe om du ikke har forstått faginnholdet enda, for enten så kan de <b>hive seg på de andre</b>, eller så kan du som <b>lærer tilpasse spørsmålene eller aktiviteten</b>, og hvis de ikke kan det så blir det heller <b>ikke så synlig</b> fordi det er en lek».</p> <p>«Selv om en elev er svak i noe, så får den utnyttet andre styrker så lenge det er lekpreget. I leken kan det å være god til å hoppe ha like stor verdi som det å kunne alfabetet».</p>	<p>«I leken øver de <b>både faglig og sosialt</b>. Så lek er viktig læring på mange måter».</p> <p>«Lek er helt nødvendig for den <b>sosiale utviklingen</b>. Det er mye sosial trening i lek, som å vente på tur og tåle å tape».</p> <p>«Vi skal gjøre dem til samfunnsdyktige mennesker, og da er det viktig å kunne leke sammen. Gjennom leken får de spilt ut det med å <b>ta og gi, få og dele</b> og alt det som er viktig for livet videre. Gjennom lek lærer de noe de kan bruke her og nå, men også på lang sikt».</p> <p>«Vi får inn mye <b>språk</b> når vi leker. Det er utrolig mye du kan gjøre som det er masse læring i».</p> <p>«Det at elevene leker sammen i grupper gjør at de kan <b>lære av hverandre</b>».</p>	<p>«Tenker at lekpreg er viktig og har stor verdi, det er positivt, og gjør noe med <b>klassemiljøet</b>».</p> <p>«En del leker gjør at man skaper historier, minner og gode opplevelser sammen. Det skaper god stemning og <b>samhold</b> i klassen, de får en <b>felleskapsopplevelse</b>».</p> <p>«Jeg tenker at lek er positivt for å skape et <b>trygt</b> og godt læringsmiljø, at ungene slapper av og har det godt og de <b>gleder seg</b> til å være på skolen».</p> <p>«Lek går jo rett på <b>trivsel</b> til barna. Først av alt så tenker jeg lek skaper <b>glede</b> og gode opplevelser».</p> <p>«Leken er bindeleddet mellom barn. De får <b>relasjoner</b> til hverandre».</p>

*Dette er kun et utdrag fra én av analysetabellene. Det er lagt ved for å vise hvordan analysen ble strukturert.*