

Ruth Larsen

Barns behov for lek



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

<http://www.usn.no>
© 2022 Ruth Larsen

Bilde forside: Colourbox

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Målet med denne mastergradsavhandlingen var å undersøke lærernes syn på lek, og se dette inn mot hvordan barns behov for lek blir ivaretatt når de begynner på skolen. Valget falt på en kvalitativ forskningsstrategi. Jeg samlet inn data, ved å gjennomføre intervju med fire forskjellige lærere fra tre forskjellige skoler. Motivasjonen og bakgrunnen for valg av tema handlet om erfaringer jeg har gjort meg i praksis, teori som er lest og den nye læreplanen som kom i 2020. Jeg ønsket å få innsikt og lytte til erfaringer som ulike lærere har rundt fenomenet lek og hva de tenker om lekens plass i skolen. Målet mitt var å se om det fantes lek i skolen, og eventuelt hva slags type lek.

I studien min fant jeg frem til at det var ulike tanker rundt fenomenet lek. Det er ulike syn på hva som inngår som lek og flere av informantene syntes det var vanskelig å definere. En informant visste tydelig hva hun så på som lek, noe som var veldig interessant å se. Videre viste funnene mine at alle mine informanter så viktigheten og behovet for lek hos skolestarterne, både på grunn av fysiske behov og alder. Lekens plass i skolen kom frem på ulike vis, påvirket av lærernes egne erfaringer og syn på lek.

Innholdsfortegnelse

Innhold

1	Innledning	6
1.1	<i>Tema og motivasjon for oppgaven</i>	6
1.2	<i>Problemstilling, avgrensning og oppgavens formål</i>	7
1.3	<i>Temaets aktualitet</i>	7
1.4	<i>Begrepsavklaring</i>	8
1.5	<i>Tidligere forskning</i>	9
1.6	<i>Oppgavens struktur</i>	11
2	Teori	12
2.1	<i>Fenomenet lek</i>	12
2.1.1	Teorier og perspektiver på lek.....	12
2.1.2	Lekens egenverdi	15
2.1.3	Ulike typer lek	16
2.2	<i>Barns behov for lek</i>	17
2.2.1	Fysiske behov hos barn	18
2.2.2	Barns rett til lek.....	19
2.3	<i>Lek i pedagogiske institusjoner</i>	20
2.3.1	Lek som en del av overgangen fra barnehage til skole.....	21
2.3.2	Lek i skolen – LK20	22
2.3.3	Lek og læring.....	24
2.4	<i>Oppsummering av teorigapittelet</i>	26
3	Metode	27
3.1	<i>Vitenskapsteori</i>	27
3.1.1	Fenomenologisk tilnærming.....	28
3.1.2	Hermeneutisk tilnærming	29
3.3	<i>Kvalitativt intervju</i>	29
3.3.1	Intervjuguide	30
3.3.2	Intervjusituasjon.....	31
3.3.3	Utvalg av informanter	32
3.4	<i>Analysemetode</i>	33
3.4.1	Fase en - bli kjent med datamaterialet.....	34
3.4.2	Fase to- lage de første kodene	34

3.4.3	Fase tre – finne de første temaene	35
3.4.4	Fase fire – vurdere temaene	35
3.4.5	Fase fem – definere og navngi temaene	35
3.4.6	Fase seks – produsere rapporten	36
3.5	<i>Etiske vurderinger og valg</i>	36
3.5.1	Informert samtykke	36
3.5.2	Meldeplikt	37
3.6	<i>Kvaliteten på prosjektet</i>	37
3.6.1	Reliabilitet	37
3.6.2	Validitet	38
4	Analyse og resultater av funn	40
4.1	<i>Lærernes syn på lek</i>	41
4.2	<i>Behovet for lek</i>	44
4.3	<i>Lek i skolen</i>	46
5	Drøfting	53
5.1	<i>Lærerens syn på lek</i>	53
5.2	<i>Barns behov for lek</i>	54
5.3	<i>Lekens plass i skolen</i>	56
5.3.1	Frilek	57
5.3.2	Lærende lek eller lekende læring	58
5.3.3	Lek og relasjoner	60
6	Avsluttende kapittel	62
6.1	<i>Svar på problemstillingen</i>	62
6.2	<i>Bidrag og begrensninger</i>	64
6.3	<i>Veien videre</i>	65
	Litteraturliste	67

Forord

Denne masteroppgaven markerer en avslutning på fem lærerrike og spennende år på lærerstudiet ved Universitetet i Sørøst-Norge. Det har vært noen fine år som student, samtidig er det med lettelse og glede at tiden er kommet for levering av oppgave! Arbeidet med denne oppgaven har skapt hodebry, men også stunder hvor engasjementet har tatt meg. Temaet lek har vært svært interessant og spennende å forske på, og erfaringer jeg har gjort meg med egen forskning og lesing av andres forskning er noe jeg vil ta med meg inn i egen hverdag som lærer til høsten.

Først og fremst vil jeg takke mine informanter som med glede og engasjement har delt av sine erfaringer og tanker rundt temaet! Det har gjort studien veldig spennende å forske på. Jeg vil også rette en takk til min veileder Bjarne Isaksen, som har vært tilgjengelig for veiledning til tross for lang avstand mellom oss. Dine positive ord og blikk på oppgaven har vært både oppmuntrende og nyttige.

Takk til min kollega Pia for korrekturlesing og til Monica for gjennomlesing på det faglige! Takk til familie og venner. Takk til mamma som har tilpasset barnepass etter hva som passer for meg, slik at vi har kunne hatt Emrik hjemme! Til slutt vil jeg rette en stor takk til min samboer Eirik og sønnen vår Emrik. Dere har bidratt med glede og motivasjon i hverdagen og i perioder hvor jeg har trengt gode ord. Det har gjort det enklere å sette seg ned med oppgaven!

Rødberg, 26.mai 2022

Ruth Larsen

1 Innledning

1.1 Tema og motivasjon for oppgaven

Temaet for denne oppgaven er lek. Jeg skal se på hvordan barns behov for lek blir ivaretatt i skolen. Leken er viktig for barn og for deres barnekultur (Lillemyr, 2011). Barn møter skolen med et mangfold av lekerfaringer (Becher, Bjørnstad & Hogsnes, 2019, s.15). 93 % av barn mellom tre og fem år i Norge, går i barnehagen [1]. Erfaringene deres med lek vil derfor være enorm stor, da dette er en del av den pedagogiske virksomheten i barnehagen (Lillemyr, 2020, s.28). Når barna begynner på skolen kommer de med ulik kunnskap, erfaringer og opplevelser som er viktig å ta hensyn til (Eik, Karlsen & Solstad, 2011).

I overordnet del i læreplanen 2020, står det «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, 2017a). Denne formuleringen i overordnet del er en svært forpliktende formulering når det kommer til lekens plass i opplæringen i den norske skolen (Øksnes & Sundsdal, 2020).

Motivasjonen for denne oppgaven kommer fra erfaringer jeg har gjort meg i praksis, i sammenheng med teori vi har lest og den nye læreplanen som har kommet. Vi er veldig opptatt av at barna våre skal få en lærerik og god oppstart på skolen. De skal lære og de skal bli flinke til å både lese og skrive, men det er så mye mer enn bare dette som er viktig! Hva med det sosiale, det å kunne kommunisere, være ålreite medmennesker og kunne samhandle med andre mennesker.

Min erfaring fra jobb og i praksis er at man møter et klasserom med pulter og stoler, og det er som regel bare *det* rommet man har til disposisjon. Dette gjør at mye av undervisningen blir låst til stol og pult. Når barna kommer til skolen, kommer de fra barnehagen der de har vært vant til mye lek og bruk av kroppen. Barnas hverdag består av lek i det de kommer inn i skolen. Det blir derfor en stor overgang og barna mister sin barnekultur fordi at de kommer inn i den såkalte skolekulturen (Bjørkvold, 1994, s. 140). Det er ikke alle barn som passer inn i denne «boksen», der vi skal sitte stille og lære. Jeg har en stor interesse for dette temaet! Jeg syntes det er viktig å belyse det, fordi jeg tror at det å få en positiv skolestart vil gagne barna våre senere i skoleløpet.

1.2 Problemstilling, avgrensning og oppgavens formål

Vi vet at barn har behov for lek, og derfor syntes jeg det er viktig å undersøke om barns behov for lek blir ivaretatt i skolen og eventuelt på hvilken måte? LK 20 har igjen omfavnet lek i læreplanen og skolen. Derfor tenker jeg at det er viktig å belyse lekens plass i skolen og lytte til hva noen enkelte lærere legger i begrepet lek, og hva de tenker om lekens plass i skolen. Det er ikke definert noe sted hva lek skal være i skolen, og da er det interessant å høre hva slags erfaring og tanker enkelte lærere har rundt temaet. Hver enkelt lærers syn på lek er viktig for hvordan barna møter lek i skolen.

Problemstillingen for denne oppgaven er:

Hvordan blir barns behov for lek ivaretatt når de begynner på skolen?

Det jeg ønsker å finne ut av er:

- I. Hva ser lærerne på som lek? Hva tenker de at lek er?
- II. Møter barna lek i skolen, og i så fall hva slags lek er det?

For å komme i mål og med tanke på oppgavens omfang, er jeg nødt til å avgrense. Det finnes mye aktuell litteratur som belyser lek og barns behov for lek. Jeg har valgt å se på nordisk og norsk litteratur som jeg syntes har vært aktuell for å belyse temaet og problemstillingen min. Jeg har valgt å ha fokus på første og andre trinn, så det er barnas behov i de to første skoleårene som har vært avgrensningen min. En av kriteriene for å delta i prosjektet som intervjuperson, var at de skulle jobbe i enten 1. eller 2. klasse, slik at fokuset skulle være på disse trinnene. Min tanke var at det var viktig at lærerne jobbet i disse klassetrinnene nå, slik at jeg får en forståelse av hvordan leken ivaretas i dagens klasserom. Av egen erfaring tenkte jeg at det er fint at de er i denne jobben nå, det er som regel enklere å svare på spørsmål om noe du står i her og nå, fremfor slik det var for flere år siden.

1.3 Temaets aktualitet

Tematikken lek og barns behov for den ble allerede trukket frem når arbeidet rundt seks års reformen kom. Debatten rundt lek i første klasse har vart i over tjue år, og er som sagt enda aktuell. Det er viktig at vi har kjennskap til grunnlaget som ble lagt for å skulle senke skolealderen, for å følge og forstå hvorfor dette enda er et mye omdiskutert tema, både når det gjelder innhold og

arbeidsformer i førsteklasse (Haug, 2019). Skolestart ved seks år alder ble innført, men med tanke om at det beste fra skolen og barnehagen skulle møtes i småskolen (Palm, Becher & Michaelsen, 2018). Leken skulle tillegges stor vekt de første skoleårene (Løndal, 2019). I L97 er det tydelig at tanken var at leken skulle gjennomsyre all undervisning og at undervisningen skulle ha et førskolepreg. På småskolen var det satt av 247 timer til fri aktivitet som skulle brukes til lek og aldersintegrert aktivitet. Allerede i 2003 vedtok mange kommuner å starte opp med leseopplæring i førsteklasse. Dette på bakgrunn av at det ble satt i gang et kompetanseløft for leselest og leseferdigheter (Palm, Becher & Michaelsen, 2018). Etter bare noen år med ny læreplan, ble det gjort endringer på det som skulle kompenseres for tidligere skolestart. I L97 ble den aktive eleven løftet frem både i den generelle delen og i læreplanen for fagene. Leken ble løftet frem som både innhold og metode. L97 understreket at det skulle legges opp til veksling mellom lek, undervisning og andre utviklende aktiviteter gjennom hele barneskolen (Eik et al., 2011).

I 2006 kom det et nytt kunnskapsløfte, der læring fikk et større fokus. De 247 timene som var satt av til lek i L97, ble strøket. Det ble fokus på resultater og læringspress (Øksnes & Sundsdal, 2020). LK06 ga en mer lokal frihet til valg av innhold, arbeidsformer, læringsmateriell og organisering i skolen (Eik et al., 2011). Dette ga hver enkelt skole og lærer muligheten til å styre selv, noe som kan være utfordrende. Det sikrer heller ikke at barna møter lek i skolen. Dette er en av grunnene til at lek ennå er aktuelt å diskutere, men også for å se på hva som er innholdet i 1.klasse. I den nye LK20 er lek igjen kommet tydeligere frem. Begrepet lek er nevnt i alle fag under kompetansemål etter 2.trinn, dette viser temaets aktualitet tydelig. I overordnet del under skaperglede, engasjement og utforskertrang, står det at «for de yngste barn i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir leke muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (utdanningsdirektoratet, 2017a). Barns behov for lek i skolen er dagsaktuelt fordi at tanken når 6-årsreformen kom var at det skulle være det beste fra barnehagen og skolen som møttes de første årene i skolen og fordi at den nye læreplanen igjen trekker frem lek som viktig for barna både som metode, innhold og for barnas trivsel.

1.4 Begrepsavklaring

I oppgaven vil jeg komme innom ulike begreper som er sentrale for oppgaven, disse begrepene er greit å vite hva som legges i. Jeg vil kort trekke frem begrepene som er essensielle å ha en forståelse for i oppgaven.

Lærer

I oppgaven bruker jeg begrepet lærer om alle informantene mine, selv om det er forskjell på utdannelsen til de forskjellige informantene mine. Hvis jeg tenker at utdanning og bakgrunn har noe å si for funnene mine, vil jeg bruke begrepet førskolelærer for det som i dag kalles barnehagelærer og allmennlærerutdanning for de som har tatt lærerutdanning enten det er den 3-årige eller 4-årige utdanningen.

Lek

Mitt personlige syn på lek er at leken er naturlig hos barn og det er noe de gjør som de selv synes er gøy og gir de noe. Begrepet lek vil jeg beskrive nærmere i teorikapittelet 2.1.

Læring

Når vi snakker om lek i skolen, blir det svært relevant å snakke om læring. Jeg vil komme inn på dette med lek og læring.

1.5 Tidligere forskning

I dette underkapittelet vil jeg presentere tidligere forskning som er gjort på lek i skolen og særlig knyttet inn mot de første årene i skolen. Det finnes veldig mye forskning på barns lek i skolen i ulike sammenhenger. Jeg har valgt å se på nordisk og norsk forskning/litteratur, dette for å avgrense oppgaven og enklere kunne se overførbarhet til mitt eget prosjekt. Det er skrevet mye rundt barns behov for lek både når det gjelder forskning og andre artikler, men dette er i det store bildet. Jeg har ikke funnet forskning som går direkte på barns behov for lek i skolen, hvor lærerne i skolen har fått uttale seg om tanker rundt lek og om barns behov for lek blir ivaretatt. Jeg ønsker derfor å trekke frem noe av den forskningen jeg har sett på.

I 2011 publiserte Eik, Karlsen & Solstad (2011) boken «*Lekende læring og lærende lek i en endret skole*». Denne boken tar opp viktigheten av lek i skolen, hva lek er, lekens plass i skolen – innhold og metoder og hvordan man kan bruke leken inn i skolen både gjennom de voksne og gjennom ulike fag.

I 2019 publisert Becher, Bjørnstad & Hogsnes boken «*Lek i begynneropplæringen – en lekende tilnærming til skole og SFO*» (2019). Denne boken tar for seg lekens betydning for de yngste barna i

skolen. Ved hjelp av forskningsbidrag fra både internasjonale og nasjonale forskere trekker boken frem ulike perspektiver på lek og lekende tilnærming til skolen.

Samme året kom Øksnes med boken *Lekens flertydighet* (2019). Denne boken tar for seg lekens flertydighet, forskning på barns lek og samtaler om hvordan barn opplever leken i Barnehagen og SFO. Det er interessant å lytte til hva barna selv ser på og opplever lek som.

I 2020 publiserte Tveter Thorsen & Aukland boken *Eldst i barnehagen og yngst i skolen* (2020). I denne boken trekker de frem viktigheten av barnehagen, skolen og SFO sin plikt til å ivareta barns behov for lek, læring og mestring.

Samme året publiserte Øksnes og Sundsdal boken *Barns lek i skolen* (2020). Her trekker forfatterne frem hva lek i skolen kan være. De sier at leken og skolen er sentrale deler av barns liv og oppvekst og at det heller ikke er noen tvil om at barn leker, men at det er viktig at man har kunnskap om lek, når man skal jobbe i skolen.

Vi finner forskning som er gjort på lek i ulike masteroppgaver. I mye av forskningen er leken knyttet sammen med læring, en slik vinkling blir veldig naturlig når en ser på lek i skolen. Dette kan vi se i de ulike bøkene som tar for seg temaet lek og også i min oppgave.

Det er en masteroppgave skrevet av Teig og Skogstad (2020). Denne masteroppgaven trekker frem hvordan lek kan bidra til å skape en god skolestart. De har sett på hva slags betydning leken har for skolestarterne.

I masteroppgaven til Lund (2020) er det forsket på lekens plass i begynneropplæringen. Denne masteroppgaven ser på lærerens syn på, erfaringer med og bruk av lek.

Det finnes enda mer forskning på lek som nevnt tidligere, men den forskningen som er nevnt nå har vært essensiell for min masteroppgave, og jeg ønsker derfor å trekke det frem da jeg ser at min masteroppgave bygger på disse bøkene, men også andre forskningsartikler.

1.6 Oppgavens struktur

Denne oppgaven inneholder seks ulike kapitler. Denne lederveiledningen er avslutningen på det første kapitlet, som tidligere har tatt for seg temaet, motivasjon og problemstillingen for denne oppgaven. Samtidig som vi har trukket frem temaet aktualitet i dagens samfunn og sett på tidligere forskning som er gjort på temaet.

Kapittel to tar for seg oppgavens teoretiske ramme, her vil jeg ta for meg teorien som skal drøftes opp mot funnene mine senere i oppgaven. Her vil dere møte teori som omfavner fenomenet lek, barns behov for lek og lek i pedagogiske institusjoner. Til slutt i kapitlet vil jeg ha en kort oppsummering.

Kapittel tre vil ta for seg metode, ulike tilnærminger til prosjektet og jeg vil si noe om valgene jeg har gjort før og underveis i prosjektet. I slutten av dette kapitlet vil jeg vurdere kvaliteten av prosjektet mitt.

Kapittel fire presenteres prosjektets funn og analyse. Her vil dere bli kjent med analysen min, bli kjent med funnene og se resultatet av funnene som er gjort i studien.

Kapittel fem består av drøfting av oppgavens problemstilling og forskerspørsmål. Her vil jeg hente ut funnene mine og drøfte de opp mot annen forskning og teori som er presentert i oppgaven. Dette kapitlet er delt i underkapitler som er tatt med fra analysekapitlet.

Kapittel seks vil avslutte hele oppgaven med en konklusjon og oppsummering av oppgaven. Jeg vil si noe om bidrag og begrensninger med oppgaven og til slutt vil jeg avslutte med å si noe om veien videre etter denne oppgaven.

Videre vil litteraturliste og vedlegg følge.

2 Teori

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for begreper og jeg vil presentere det teoretiske rammeverket som vil ligge til grunne for videre drøfting. Lek er et stort fenomen som er forsket på over mange år.

Teorikapittelet er delt inn i 3 hovedtemaer.

I 2.1 redegjør jeg for fenomenet lek, og dette underkapittelet er delt inn i 3 delkapitler som tar for seg teorier og perspektiver på lek, lekens egenverdi og ulike typer lek.

I 2.2 tar for seg barns behov for lek. Dette underkapittelet er delt i 2 delkapitler til som tar for seg fysiske behov hos barn og barns rett til lek.

I 2.3 tar for seg lek i pedagogiske institusjoner som er delt i 3 delkapitler som tar for seg lek som en del av overgangen fra barnehage til skole, lek i skolen og lek og læring.

2.4 vil være en oppsummering av teorikapittelet.

2.1 Fenomenet lek

Begrepet lek er et stort og komplekst begrep som favner mye, er mangesidig og sammensatt. Lek er et mye omdiskutert tema. Hva er lek? Skal voksne ta del i leken? Hva må til for at noe er lek?

For noen er leken kun den frie leken, og kan derfor bli sett på som en useriøs aktivitet som hører til på fritiden og som belønning (Lillejord, Børte & Nesje, 2018). Flere forskere har sett på fenomenet lek og det finnes flere typer lek, og flere sider ved leken. Det er dette som gjør den så vanskelig å definere. Leken utgjør et hovedområde for den pedagogiske virksomheten som er i barnehagen, men den er fremdeles viktig for barn i seks til ni-årsalder (Lillemyr, 2020, s.28). I kunnskapsløftet for 2020 har leken kommet tydelig frem igjen, det er bestemt at leken skal ha en plass i skolen (utdanningsdirektoratet, 2017c).

2.1.1 Teorier og perspektiver på lek

Ulike forskere har sett på fenomenet lek, men de finner ingen felles definisjon på fenomenet. Ole Fredrik Lillemyr skriver i boken *lek på alvor* (2020) at leken er vanskelig å definere og vanskelig å skille fra andre aktiviteter (s.29). Aslaug A. Becher, Elisabeth Bjørnstad og Hilde D. Hogsnes (2019) sier at leken er et av de mest omdiskuterte og sentrale begrepene som knyttes til barns utvikling og læring. Som tidligere nevnt er ikke begrepet lek selvsagt. Ut ifra erfaring vet vi at barn leker når de

arbeider, de lærer når de arbeider og de arbeider når de lærer, men det blir feil å si at barn arbeider når de leker. Leken er frivillig og skjer uten mål. Arbeid er mål og produktrettet. Motivasjonen for arbeidet kommer fra de rundt oss, mens motivasjonen for leken kommer innenfra og fra seg selv (Olofsson, 1987, s. 13-14). Liv Torunn Eik, Lisbet Karlsen & Trine Solstad (2011) skriver at det er vanskelig å finne en faglig definisjon, men at det er gjort mange forsøk på å finne noen felles trekk ved barns lek. Selv om det er funnet flere karakteristiske trekk på hva lek er, sier Ole Fredrik Lillemyr (2020) at det er vanskelig å finne disse trekkene fordi man kan finne motforestillinger til veldig mange av trekkene (s. 34). Et eksempel på motforestillinger som kan dukke opp er, at leken alltid er lystbetont og frivillig og dermed indre motivert. Det er viktig å vite at for alle barn er ikke leken slik, derfor dukker det alltid opp motforestillinger som sier noe annet (Eik et al., 2011).

Det som kommer frem når flere har sett på lek som fenomen er at leken kan ha mange og ganske forskjellige funksjoner, både for voksne og barn (Lillemyr, 2020, s.30). Både Ole Fredrik Lillemyr i boken *Lek på alvor* (2020) og Margareta Öhman i boken *Det viktigste er å få leke* (2012) uttrykker at leken må betraktes som et særtrekk ved mennesket, gjennom begrepet Homo ludens, som betyr det lekende menneske, mens andre mener at leken er en dominerende form for virksomhet hos barn, og da særlig fordi at den har så stor betydning for barnas fysiske og psykiske utvikling. Derfor betraktes leken som et psykologisk fenomen. Lek er en viktig aktivitet for barn i førskolealderen og appellerer sterkt til barnas engasjement (Lillemyr, 2020). Det som er typisk for fenomenet lek er at det engasjerer og interesserer barna. I en god lek vil som regel barnet oppleve å bli hevet til et høyere nivå enn hva de ligger på til vanlig (Lillemyr, 2020, s.30.). Leken blir ofte brukt som en arena der man kan prøve ut ting og overskride virkeligheten uten at det har noen konsekvenser. Når barna leker, konsentrerer de seg. Igjennom leken arbeider, leker og lærer de sammen med andre og for seg selv (Öhman, 2012, s. 39; Olofsson, 1987).

Måten en betrakter og forstår lek endrer seg med tiden og med det utgangspunktet som råder. Det avhenger av menneskesynet som er og synet man har på barnet, men også hvilke leketeorier som anerkjennes (Öhman, 2012). For å kunne belyse fenomenet lek, trengs det flere dimensjoner. Leken er som sagt mangfoldig og mangesidig, men gjennom ulike dimensjoner som vil utfylle og supplere hverandre, vil vi få en bredere forståelse av hva lek er. Lillemyr foreslår fire ulike dimensjoner: *Indre motivasjon, sette virkeligheten til side, barnet har en viss kontroll og samspill og kommunikasjon*. Jeg

vil gå nærmere inn på de 4 ulike dimensjonene, hvor jeg henter inn elementer fra andre forskere i tillegg til det Lillemyr (2011) sier om det.

Indre motivasjon

Lillemyr (2011) trekker frem at en viktig side ved leken er at den er indre motivert (s. 43). Vi skiller ofte mellom indre og ytre motivasjon. Vygotsky (1982) forklarte indre motivasjon som at det er noe barna selv har lyst til å gjøre og ikke er et mål for leken annet enn at det er lek (referert i Broström, 2019 s.45). Olofsson (1987) trekker også frem at leken er drevet av indre lyst og at leken i seg selv er en belønning. Leken engasjerer barna i seg selv, den virker motiverende på barna (Lillemyr, 2020). Leken forbindes som noe lystbetont og spennende for barn og virker gjerne tiltrekkende for barn. Leken kan i seg selv ha et stort pedagogisk potensial, noe jeg vil si mer om under 2.2.3 – lek og læring.

Sette virkeligheten til side

At barnet setter virkeligheten til side er den neste grunnleggende siden av de fire dimensjonene (Lillemyr, 2011, s. 43). Denne dimensjonen handler om å bruke fantasi og forestillingsevnen. Barna setter seg selv til side og tester ut ulike tilnærminger til ulike virkeligheter. Virkelighetens normer og krav er ikke gjeldene og barna står fritt til å utfolde seg slik de ønsker. Dette kan være med på å utvikle deres egen identitet og at de lærer å kjenne seg selv på en annen måte. Eik et al. (2011) skriver at det som er det mest karakteristiske trekket ved leken, som mange forskere har vist interesse for, er at leken er «på liksom», og barna går inn i «late som» -karakterer (s. 12). Når leken er «på liksom» blir leken en ufarlig arena for utprøving av roller, normer og verdier sammen med andre barn (Eik et al., 2011; Olofsson, 1987). Hvis man ser på lekende læring med en filosofisk tilnærming, vil man kunne se at barna bruker leken til å være i en her og nå situasjon, noe som vil si at de er kreative. Dette innebærer å være skapende og lære å improvisere i den situasjonen de er i (Lillemyr, 2020).

Barnet har selv en viss kontroll

I leken er det barna som bestemmer og har kontrollen. De står for reglene, valg og grenser for leken. De styrer det gjennom egen fantasi og føler de har kontrollen på leken (Lillemyr, 2011). Leken er en aktivitet som endrer karakter fort, fra alvor til glede eller fra sterk fantasi til utpreget rutine (Lillemyr, 2020, s. 35). I leken er det barna som styrer og har kontrollen, noe som gjør at de

kan gjøre ting som de ikke kan gjøre i virkeligheten. Selv om barna kontrollerer leken selv, må de samarbeide og forhandle med andre barn for å kunne leke sammen (Öhman, 2012). Stig Broström (2019) skriver at barna skaper sin egen innbilte verden, hvor de påtar seg ulike roller og utfører fiktive handlinger og styrer leken i den retningen de selv ønsker.

Samspill og kommunikasjon

Det Lillemyr legger i denne dimensjonen er at barnet oppfatter når de skal inn i leken og hva som er lek. Da går automatisk barna inn med spesielle samspill- og lekferdigheter. Når barna deltar i leken krever dette at de har evnen til å kunne kommunisere på flere nivåer og plan. De må kunne skjønne hva lek innebærer, forstå reglene for samspill og delta i å utvikle leketemaet (Lillemyr, 2011). For å skape dynamikk i leken utfordrer barna hverandre gjennom de ulike rollene de har i leken (Broström, 2019). Lillemyr (2020) skriver om den språklige og sosiale læringen som skjer i leken, men han trekker også frem at andre teoretikere henviser til kommunikasjonen som barna tilegner seg underveis i leken, og som kan utvikle seg til vennskap og relasjoner (s.38). Barn tar ikke bare i bruk en strategi for å kommunisere, de bruker som regel flere strategier. De utvikler ulike ikke-verbale og verbale strategier og prøver seg frem for å se hva som fungerer i ulike situasjoner (Öhman, 2012). Dette vil være med å utvikle hvert enkelt barn og deres språk.

2.1.2 Lekens egenverdi

Lekens egenverdi sier noe om lekens sosiale og kulturelle verdi, dens verdi i seg selv og verdien for samspill i relasjoner. Lekens egenverdi er aktuell i Barnekonvensjonen. Her står det at lekens egenverdi er av verdi bare ved at barn føler glede og tilfredshet gjennom leken (Barnekonvensjonen, 2013, s.4). Lek har blitt og blir ansett som barnets naturlige måte å forholde seg til omverdenen på. I leken kan barnet leve i sin egen verden som har en egenverdi for barnet. Verdien av lek kommer til synet gjennom den unike gleden, engasjementet og opplevelsen av vennskap og samhold (Lillemyr, 2019). Öhman (2012) skriver om lekens egenverdi, hun skriver at barn leker fordi at det er det barn gjør. Selv om barnets lek er alvorlig og barna er i dyp konsentrasjon, sier de at leken er morsom. En annen egenverdi hun trekker frem er at barna føler på et velvære ved å være i leken. Barn leker for å få forståelse av ting, de leker ut ifra erfaringer de har gjort seg, interesser de har og det de vet noe om fra før og vil vite noe mer om. Å leke gir barna en følelse av kompetanse. Öhman (2012) trekker frem at jo mer barn får leke, jo flinkere blir de til å

leke og desto morsommere blir det for barna. Barn som er flinke til å leke og kjenner hverandre godt, kan avslutte leken og fortsette ved en senere anledning (s. 100-101).

Det er viktig å være klar over at disse fire dimensjonene ikke står for seg selv, men flyter inn i hverandre. Det er viktig at dette ikke oppfattes som en definisjon på lek, men at det ses på som en helhetlig forståelsesramme for lek (Lillemyr, 2011, s.44).

2.1.3 Ulike typer lek

En måte å forstå hva lek kan være, er ved å dele leken inn i ulike typer lek. Lillemyr (2020) nevner noen type leker som passer for barn i skolealder, det er gjerne: rollelek, regellek, bevegelseslek, konstruksjonslek og databasert lek (s. 35). Det er viktig å poengtere at det finnes andre inndelinger av ulike typer lek, der navnene er noe annet. Inn mot skolestarternes lek, har vi fått med de største gruppene av type leker som skjer. Den sveitsiske psykologen Jean Piaget knytter ulike lekfenomener til de ulike stadiene barna er på utviklingsmessig. I skolealderen, som er fra 6-12 år oppstår regellek og en mer avansert symbollek. Det som er viktig å vite er at de ulike lekformene fra tidligere stadier ikke forsvinner, men at de følger barna videre eller utvikler seg til mer avansert lek (Eik et al., 2011, s.12-13). Disse ulike lekene kan ses gjennom frileken til barna i friminutt, men også i den styrte leken som læreren står for.

Barn selv har sjelden problemer med å svare på hva lek er. De vet selv når de leker og når de driver med andre ting. Enkelte barn kan se på det vi voksne ser på som lek, som arbeid eller jobb. Selv om flere forskere mener leken er indre motivert og frivillig, er mye av det vi kaller lek i skolen styrt av læreren. Den type lek er derfor ikke frivillig eller spontan. Ett karakteristisk trekk som ofte blir nevnt er at leken er «på liksom» (Eik et al., 2011, s.12; Olofsson, 1987). Dette viser hvorfor enkelte barn kan se på butikklek eller dramalek som lek, fordi at det er noe vi gjør «på liksom». Da er det ikke så viktig for alle barn om det er organisert av læreren. For andre barn blir det ikke lek lenger når en voksen er med å styre leken, eller at barna selv ikke opplever å få styre leken i den retningen de selv ønsker.

Ved å observere barns lek, kan man ofte bli imponert over barnas evner til å bevege seg imellom de ulike kategoriene av lek. Leken kan begynne med rollelek for så å flyte over i konstruksjonslek før det går tilbake til rollelek eller regelleker (Eik et al., 2011).

I dagens samfunn er barn vant til å leke med konkrete leker, det er mye fabrikkerte leketøy i omløp både i barnehagen og hjemme. Kongler, blader og annet naturmateriale kan brukes som leker, ved at man bruker fantasien og tilegner de ulike tingene personlighet eller mening (Lillemyr, 2020).

Lek kan være så mangt for barna og det er viktig at vi husker på at det er individuelt hva barna ser på som lek og ikke. Leken er viktig for barna på ulike plan og det er mye læring i det. I neste underkapittel vil jeg komme inn på barns behov for lek, hvorfor de har behov for det og hva leken gjør for barna. Det er viktig å huske på at man ikke alltid trenger å finne en grunn eller finne noe barna lærer for å kunne bruk lek, men heller se viktigheten av leken for hvert enkelt barn.

2.2 Barns behov for lek

Barns behov for lek er en del av problemstillingen som kommer tydelig frem i denne oppgaven og som nevnes relativt ofte. Begrepet behov betyr noe man trenger eller behøver. Det finnes både biologiske behov og psykologiske behov. Barns behov for lek er et psykologisk behov. Psykologisk behov går ut på at det er aktiviteter eller stimuli man trenger for nødvendig trivsel og tilfredshet ("Behov", 2018). Lillemyr skriver i boken sin *Lek på alvor* (2020) «Lek er en viktig aktivitet for barn i førskolealderen og appellerer sterkt til barnas engasjement, men den har også betydning for barnas fysiske og psykiske utvikling» (s.29).

Det har vist seg at leken har mange ulike fordeler for barna og at leken har en sentral rolle i barnekulturen. Det er mye sosial læring i leken og barna bruker leken til å bearbeide følelser og opplevelser. Barn tilegner seg kunnskap, prøver ut nye ting og oppnår nye ferdigheter de kan benytte ved senere anledninger. Leken kan ha en problemløsende effekt, det stimulerer til utvikling, det er med å styrke barnets identitet og selvfølelse og det er et sted hvor barn kan teste ut oppfatninger, verdier og normer, hvor det føles ufarlig (Lillemyr, 2020).

Leken er barnas arena for å uttrykke seg. Leken brukes for å etablere en god selvfølelse, følelse av å kunne noe og mestre. Det er derfor viktig at barn får tid og rom til å leke. Öhman (2012) skriver det i boken sin: «Man kan overleve uten lek, men ikke leve uten lek». Å få leke er viktig fordi det har betydning for hvordan vi senere tolker og skaper kulturelle uttrykk (s. 72).

Leken er viktig i barnas liv fordi leken er barnas grunnleggende væremåte, leken bidrar til barns læring og utvikling, barna har en forventning om å få lek i skolen. Leken bidrar til barnas trivsel og

mentale helse, leken er viktig for barna fordi det skaper sosiale relasjoner og gjør at det utvikles vennskap (Broström, 2019).

Relasjonsbyggende lek og sosialkompetanse er to aspekter som kan ses som sentrale inn mot barns behov for lek. For å få til et godt samspill i leken, er sosialkompetanse viktig. Sosial kompetanse vil si at man kan kommunisere og samhandle godt med andre. En slik kompetanse er viktig for at hvert enkelt barn skal lykkes og trives. Sosial kompetanse er sentralt for å bli verdsatt som venn og for å være en likeverdig deltager i samspill med andre barn (Utdanningsdirektoratet, 2018). I tillegg til å kommunisere og samhandle godt med andre, er det viktig å kunne tolke signaler fra andre og beherske ulike sosiale situasjoner (Teig & Skogstad, 2020). Ved å samhandle med andre barn i lek, vil barna få en mulighet til å utvikle sin sosiale kompetanse, som igjen vil legge til rette for en bedre læring. Sosial kompetanse er viktig for å kunne føle på anerkjennelse og tilhørighet (Lillemyr, 2011). Hogsnes & Storli (2019) trekker frem viktigheten av gode relasjoner barna seg imellom, men også relasjonen mellom barn og voksen. Gode relasjoner er vesentlige forutsetninger for gode læringsmiljøer, trivsel, mestring og elevenes selvoppfatninger og presentasjoner (s.121-122). Leken vil være med å bygge relasjoner elevene seg imellom, men også mellom elevene og læreren.

2.2.1 Fysiske behov hos barn

Barns fysiske behov og utvikling er viktig å kunne noe om, spesielt for å kunne forstå seg på aktivitetsnivå og atferd hos elevene. Det er viktig å kunne noe om for å kunne tilrettelegge og tilpasse undervisningen til den enkelte. Som Vingdal (2018) skriver «fyrsteklassingen vrir seg på stolen. Han vil gjerne sitte stille, slik læreren gir beskjed om. Men det er så vanskeleg, for det kriblar i kroppen og det er krevjande å konsentrere seg» (s.33).

Mange barn og foreldre er veldig klare og forventningsfulle til skolestarten. Barna har forventninger til hvordan det skal bli, føler seg store og klare for skolelivet. Da er det viktig å huske på at barna ikke bare har en kropp, men at de faktisk er kroppen sin. Den kan være vanskelig å kontrollere og holde styr på, uansett hvor forberedt man er. Når barna begynner på skolen møter de klasserommet og en skolekultur som kobler læring og stillesitting, vente på tur og konsentrasjon sammen (Vingdal, 2018). Dette er viktig å belyse inn mot barnas behov for lek! Det handler like mye om å få inn leken som fysisk aktivitet. Disse små kroppene kommer inn i skolen med mange erfaringer og opplevelser fra tidligere, det er derfor viktig å møte barna der de er. I barnehagen har

de erfart og brukt mange ulike typer lek, der har de brukt kroppen og fått utfolde seg fysisk. Det blir derfor en stor overgang å begynne på skolen hvis det de møter der skal være et klasserom med stoler. Becher (2018) referer til Carsten Jensen (2005) som mener at stolen er blitt et symbol på den moderne kulturen og at stolen er blitt et særlig sterkt element i skolesammenhengen (s. 57).

Det er mange nye førsteklasinger hvert eneste år som begynner på skolen. De møter forventningsfulle til skolestart, og noen er gjerne mer klare enn andre. Det som er viktig å huske på er at de er alle forskjellige, noen har kommet langt i utviklingen, mens andre henger litt bak. Noen er født tidlig på året, mens andre er født i desember. Dette er viktig å ta med seg, fordi på enkelte elever vil det nesten skille et år, det er ganske mye for disse små kroppene. Det skjer ufattelig mye på et år, og derfor forventer man gjerne ikke det samme av en femåring som av en seksåring (Vingdal, 2018, s. 38). Når disse små kroppene begynner på skolen skjer det gjerne store forandringer hos barna, ikke bare psykisk, men også fysisk. Ved seksårs alder er det gjerne en vekstspurt, noe som vil påvirke barna fysiske. De trenger tid og øvelse for å bli vant med den nye kroppen sin. Dette vil føre med seg at de trenger å være i fysisk aktivitet og bruke kroppen på ulike andre måter. Disse små barnekroppene er ikke konstruert for stillesitting over lenger perioder og de trenger å bruke kroppene sine både igjennom lek og gjennom fysisk aktivitet generelt (Vingdal, 2018; Becher & Høyland, 2019). I skolen er det ofte undervisningstimer på opptil 90 minutter. Barn trenger pauser i slike økter, enten det er kortere avbrekk eller lenger avbrekk. Pauser er viktig, og det er viktig at barna får delta på egne premisser sammen med de andre i klassen.

2.2.2 Barns rett til lek

Lekens plass i skolen har vært et aktuelt og sentralt tema helt siden seksårsreformen. Lekens plass i skolen er igjen aktualisert nå igjennom nye læreplanen for 2020. I stortingsmelding nr.6 - *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* står det «Alle barn fortjener en god start. Barn og unge skal oppleve å lære, leke, utvikle seg og mestre.»

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s.34). Det kommer også frem at gjennom lek, samtaler og aktiviteter med andre barn, kan dette bidra til å skape tilhørighet og utvikle egne sosiale ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019), noe som vil gjøre skolegangen lettere for elevene, som vil føre til at de kjenner på en tilhørighet. Tilhørighet i skolen er viktig for å videre kunne utvikle seg og lære. Tilhørigheten i skolen vil være gjeldene for å unngå å få barn som blir skolevegrere enten tidlig i skoleløpet eller på en senere tidspunkt.

Opplæringen i skolen skal møte barna der de er, og lærerne skal legge til rette for og stimulere lærelyst hos elevene. For de yngste barna i skolen er lek en nødvendighet for trivsel og læring. Barns lek kan bidra til å fremme læring, men barns lek har i seg selv en verdi. Leken er barnas egne måte å uttrykke seg på. De voksne i skolen kan hente mye ut av leken til barna og det vil gi barna noe felles. Ved å gi barna erfaringer med ulike emner, kan dette utforskes videre igjennom leken (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.1-2). Elevene vil få relasjoner til hverandre gjennom leken. Hvis vi ser til byskolene, der det er barn fra veldig mange forskjellige barnehager, vil leken være et viktig verktøy å bruke for å skape relasjoner barna seg imellom, men også for lærer- elev relasjonen. Det er selvfølgelig viktig ellers også!

I Artikkel 31 i barnekonvensjonen står det at «Partene anerkjenner barnets rett til hvile og fritid og til å delta i lek og fritidsaktiviteter som passer for barnets alder ...» (Barnekonvensjonen, 2013, s.3). I barnas liv spiller leken en viktig rolle, det er viktig for barns helse og trivsel. Leken er med på å utvikle kreativitet, fantasi, selvtillit, mestringstro, men også fysiske, sosiale, kognitive og emosjonelle styrker og ferdigheter. Leken er viktig fordi barna bruker den til å få erfaringer med forhandling, løse konflikter og ta beslutninger. Gjennom leken utforsker og opplever verden rundt seg på. De tester nye roller og ideer, erfarer og lærer på denne måten å forstå og konstruere sin sosiale posisjon i verden (Barnekonvensjonen, 2013, s. 4).

Lek kan være så mangt og leken kan foregå både på egenhånd, i sammen med voksne eller jevnaldrende barn (Barnekonvensjonen, 2013, s.4). Som voksen kan man hente ut mye gjennom å være deltakende i leken til barna. Det bidrar til forståelse og innsikt i barnas liv.

Lek er noe barn har behov for, men også rett til. Dette viser viktigheten av lek, selv når barna begynner på skolen!

2.3 Lek i pedagogiske institusjoner

Barn i dagens samfunn starter som regel i barnehagen i løpet av de to første leveårene. Som jeg skrev i innledningen, går 93% av barn mellom tre og fem år i barnehagen i Norge [1]. Videre følger skolestart og mange år i skolen. Leken preger barnehageårene og skal mer inn igjen i skolen med LK20. Overgangen fra barnehage til skole er et viktig og sentralt tema inn mot problemstillingen min som er: *Hvordan blir barns behov for lek ivaretatt når de begynner på skolen?* Videre vil jeg se på

viktigheten av lek i skolen, som kan knyttes nært til overgangen fra barnehage til skole og barns behov for lek.

2.3.1 Lek som en del av overgangen fra barnehage til skole.

Tallene fra statistisk sentralbyrå viser at 93% av barn mellom tre og fem år går i barnehagen [1]. Det vil si at de aller fleste som begynner på skolen har erfaringer fra barnehagen. Dette er noe å ta hensyn til og ha kunnskap om. Alle barn som har gått i barnehagen har erfaringer med overganger. Det er overganger fra å være hjemme til å begynne i barnehagen og det er erfaringer ved bytte av avdelinger og i noen tilfeller bytte av barnehage for enkelte barn. En stor overgang i barnas liv er å begynne på skolen, og det skjer flere brudd for den enkelte (Hogsnes, 2019).

Det kommer frem at barna møter skolen med «hele seg», og det vil si at det derfor er viktig at undervisningen i skolen tar utgangspunkt i de opplevelsene og erfaringene barna har med seg fra barnehagen (Hogsnes, 2019, s.19). Overgangen fra barnehage til skole kan oppleves som dramatisk for enkelte av barna. Dette fordi at dagene ikke er like og de etter hvert vil oppfatte at leken ikke har like stor plass i skolen som i barnehagen (Broström, 2019; Eik et al., 2011). Erfaringene barna har med seg fra barnehagen er mange, og lek er en stor del av det. Skolen er nødt til å gjøre seg klare til å ta imot barna, det er ikke barnas jobb å tilpasse seg (Hogsnes, 2019). Når det skjer overganger i livet til barna, skjer det flere brudd for dem og særlig i overgangen fra barnehage til skole. Disse bruddene handler om at de mister kontakt med venner, ansatte i barnehagen og de møter et helt nytt miljø som har andre forventninger til de enn det de er vant med. Barna vil gjennom de ulike overgangene prøve å finne noe kjent. Her kan leken være en ting som barna har mye erfaring med fra tidligere og som de kan bruke som et kjent element i overganger (Hogsnes, 2019). Leken er svært sentral for barna.

Det er viktig at de voksne i skolen og på SFO gjør seg kjent med hva slags erfaringer barna som begynner på skolen har med seg for å skape sammenheng og videreutvikling hos barna. Barna kan ved besøk på skolen eller gjennom leken i barnehage ha skapt seg noen forestillinger rundt hvordan de kan og skal leke når de begynner på skolen. Dette vil være en fordel for de som skal møte barna i skolen og vite om. Hogsnes har gjort observasjonen av to barn som leker sammen. Når disse barna får leke i skogen får de innfridd forventningene sine rundt lek. Disse to barna lekte ikke så mye sammen i barnehagen, men får gjennom felles erfaringer skape et vennskapsforhold basert på disse

felles lekerfaringene de har med seg fra barnehagen (Hogsnes, 2019, s.88-90). Når man ser på rammeplanen fra barnehagen er det barna som skal oppleve sammenheng mellom barnehage og skole. Derfor er det de voksne som må tilpasse seg denne overgangen og skape overganger der barna kjenner seg trygge (Hogsnes, 2019). Hogsnes (2019) skriver om grenseoverganger, og i disse grenseovergangene vil barna kunne bevege seg imellom det kjente og det ukjente. En slik type overgang blir en prosess der barna over tid klarer å forlate det kjente og tre inn i noe mer ukjent. På en slik måte kan lek bli brukt som noe kjent.. Hvis leken har en stor plass i barnas skolestart, vil de etter hvert enklere kunne gi slipp på det kjente og tre mer og mer inn i det ukjente.

2.3.2 Lek i skolen – LK20

I skolen møter barna institusjonslek og egen lek. Institusjonslek altså lekaktiviteter som middel til å realisere institusjonens målsettinger. Barns lek – den frie leken, som barna engasjerer seg i for sin og lekens egen skyld (Sundsdal & Øksnes, 2015). Leken er barnas samværsform, kulturelle aktivitet og et sted de bearbeider opplevelser og læring (Eik et al.,2011, s.6). Det er lett at fokuset rundt leken handler mer om hva barnas læringsutbytte er enn hva leken er i seg selv. Det har generelt vært lite fokus på hva lek som fenomen er. Som regel blir det heller fokusert på hva effektene av leken er, dermed kan lekens plass i skolen bli redusert. I skolen ser man som regel lek i friminuttene, der elevene styrer leken og det er den frie lekens plass, men i skolen brukes lek som en metode. Leken kan kobles til de faglige målene på mange ulike måter (Eik et al., 2011). Det er et stort spenn imellom den frie leken og den tradisjonelle undervisningen, der man kan putte den lekende læringen inn i hele spekteret. Jeg vil si noe mer om den lekende læringen i neste underkapittel.

Den frie leken blir mest brukt som avkobling, overgangsaktivitet og i friminuttene. Flere lærere forteller at de har laget lekekroker i klasserommet. Her har de utstyrt kroken med dukker, biler og andre former for leker. Elevene kan enten i hel klasse, grupper eller individuelt få tid til å leke hvis det er behov for det. Selv om arbeid vektlegges i de fleste norske klasserom, virker det som at det foregår lek gjennom deler av skoledagen (Øksnes & Sundsdal, 2020). Dette er en god løsning for å enklere kunne sette av tid til lek og for at elevene skal kunne få leke innendørs slik de gjorde i barnehagen. Mye av det vi kaller lek i skolen er den styrte leken, som i utgangspunktet ikke er frivillig, spontant eller indre motivert. Ofte har disse lekene egne mål, hvor man jobber mot et spesielt mål (Eik et al., 2011, s. 12).

Når vi skriver om lek i skolen, er det naturlig å komme inn på det nye kunnskapsløftet 2020. Den nye læreplanen skal gi elevene mer tid til fordypning og fagfornyelsen skal bidra til et verdiløft i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Lekens plass i læreplanen er etterlyst av pedagoger og ledere i barnehage og skolen, men også av foreldrene til de yngste barna (Thorsen & Aukland, 2020). Det vil da være interessant å se videre på hva slags plass leken har fått i nye læreplanverket for 2020. Som nevnt tidligere i teksten er begrepet lek nevnt under alle fag i den nye læreplanen, spesielt under kompetansemålene etter 2.trinn (Kunnskapsdepartementet, 2020). Lekens plass i skolen er absolutt aktuelt og satt på dagsordenen igjen.

Lærers rolle i leken.

Som nevnt tidligere i teorikapittelet ser enkelte på lek som frilek, noe som hører fritiden til og noe som barna selv styrer med. Læreren kan ta del i leken, gjerne også frileken. Frileken trenger ikke nødvendigvis være helt overlatt til barna. En lærer kan delta i leken og bidra under konflikter eller bidra i leken på andre måter. Ved at læreren deltar i leken kan også læreren hjelpe enkelt elever som ikke er så gode på lek. Læreren kan få elevene med, hjelpe til med å ta initiativ og utvikle leken på en annen måte enn hvis læreren står på utsiden av leken (Broström, 2019).

Leken som fenomen er kompleks og det kan være vanskelig som lærer å vite hva slags rolle en skal ta rundt eller i leken. Det er mange ulike meninger rundt lek, og et av spørsmålene rundt lek er om de voksne skal blande seg i barnas lek. Broström (1995) skriver at de voksne skal berike og støtte barnas lek og ikke lede eller dominere leken (Referert i Germeten, 2003, s. 154). Hvordan læreren velger å ta plass i barnas lek kan variere fra aktiv innblanding til observasjon på nært hold (Öhman, 2012). Barn trenger lærere som inspirer og interesserer seg for leken deres, ikke serverer noe fiks ferdig. Öhman (2012) derimot skriver om at blant annet Pellegrini og Galda (1993) mener læreren forstyrrer barns naturlige lekeprosesser hvis man griper inn i leken. At det er forskjellig oppfatninger av dette er det ingen tvil om.

Siden det finnes ulike sider av det bekrefter det tankegangen til den enkelte lærer. Det er individuelt hva slags tanker en har rundt voksnes innblanding i leken. Öhman (2012) skriver også om at positiv lærerinnblanding i barnas lek bidrar til at leken blir mer varig og mer fordypet. Dette vil være med å gjøre samspillet mellom barna bedre og det vil være med å gjøre leken mer sosialt avansert (s. 244).

Som voksen er det viktig å være til stede sammen med barna, hjelpe de med å etablere gode lekemiljøer og tilføye kunnskap som de kan bygge leken sin på. Det er viktig at den voksne er til stede i leken til barna slik at en kan bli kjent med elevgruppen og hvert enkelt individ. I leken kan man observere barnas samspill, hvordan de leker, hvem som inviterer inn i leken, hvem som tar styring og konstruerer leken og hvordan noen velger å bli med eller ta del i leken (Öhman, 2012).

2.3.3 Lek og læring

Som nevnt tidligere i teorikapittelet, er en av egenverdiene til leken at leken er en aktivitet som i seg selv engasjerer og motiverer barn. Det ligger derfor et pedagogisk potensial i leken, som vi kan utnytte oss av i skolen (Lillemyr, 2020, s.35). Først er vi nødt til å se litt på begrepet læring.

Det tradisjonelle læringssynet kan være i snevreste laget, men hvis vi tar med oss forståelsen av hva lek er, vil vi kunne finne et bredere perspektiv på hva læring er, både med tanke på skolen og barnehagens virksomhet. Læring har lenge vært betraktet som et atferdsmessig og kognitivt fenomen (Lillemyr, 2011). Senere har begrepet dannelse kommet opp, og læring er blitt definert som en permanent endring i kapasitet for utførelse og som er tilegnet gjennom erfaring. Derfor er læring i senere tid blitt knyttet til hele individet (Lillemyr, 2020). Motivasjon er et begrep som dukket opp som viktig for læring, spesielt indre motivasjon for læring. Vygotsky (1982) mente at leken var indre motivert når leken i seg selv ble drevet av lyst og ikke spesielle mål (referert i Broström, 2019). Dette er noe som er gjeldene i alle livets faser og også innenfor alle kulturer, det er iboende hos alle mennesker. Stadig flere syntes at læringen er blitt en helhetsprosess som omfatter opplevelser og følelser vi har med oss. Læring er dermed i større grad blitt knyttet til hele individet (Lillemyr, 2011, s.48).

Lekpreget tilnærming til organiserte aktiviteter og oppgaver kan bidra til økt motivasjon og interesse for opplæring. Dette kan igjen gjøre at opplæringen virker spennende og allsidig (Lillemyr, 2011). At barn lærer gjennom lek gjør at lek får en større integritet i skolen. I boken til Lillemyr *Lek – opplevelse – læring i barnehage og skole* (2011) står det:

«De kan lære mer, eller de kan lære noe på en enda bedre måte, for eksempel mer effektivt eller grundigere, og for eksempel mer allsidig med tanke på senere bruk. Eller kanskje oppnår vi at det

elevene lærer blir mer varig, eller at de lærer med større entusiasme, altså slik at de blir sterkere motivert og legger inn mer innsats når de lærer – et forhold som i seg selv styrker læringen» (s. 58).

Lek og læring er to ulike fenomener, men de kan ses på som ett fordi at de påvirker hverandre. Leken er viktig for læring på ulike plan. Det ligger mye motivasjon og engasjement i barns lek, og en følelse av kulturell og sosial tilhørighet. Dette er viktig for læring og læringsmiljøet i skolen (Lillemyr, 2019). Igjennom forskningen til Greve og Løndal (2012) får man en forståelse av at leken befrukter læring og læring befrukter lek i et gjensidig interaktivt forhold.

Har man et mål om å gi de yngste barna lærelyst og motivere de for livslang læring, er det ikke å anbefale en praksis der elevene sitter mye stille på stolen og blir undervist. Læring skjer best når man får arbeide ut ifra egne forutsetninger og gjerne drevet av den indre motivasjonen. Lek og lekende tilnærming innebærer at fantasi, påfunn og lyst får spillerom og det forhandles og kommuniseres mellom barn (Lillejord et al., 2018, s.49).

Det kommer frem at leken er med å utvikle språk, begrepsforståelse og barns evne og kompetanse til å kommunisere. For barna har leken noe å si for fenomenet læring. Barn utvikler seg motorisk og viktigheten av lek for barn i småskolen henger tett sammen med den fysiske utviklingen hos barnet, som jeg allerede har skrevet om i tidligere kapittel (Lillemyr, 2011).

I barns egne verden er lek og læring vanskelig å skille. Barn leker, øver og lærer samtidig. For barna er det leken og det sosiale som skjer som er viktig, det barna lærer gjennom det kan heller ses på som et biprodukt (Öhman, 2012, s. 183). Barn er ofte veldig klar over når de selv leker eller gjør noe annet. For mange barn fungerer det slik, at hvis de selv får velge aktiviteten, ser de på det som lek. Så fort en voksen tildeler barna en oppgave som kan være det samme som barna kan velge fritt selv, vil barna se på det som arbeid og læring så lenge det er noe en voksen har bestemt. Enkelte barn kan allikevel betrakte en aktivitet som er tildelt fra voksne som lek, hvis det oppleves å være morsomt og at de har glede av det (Öhman, 2012, s. 188-189).

Lek som innhold og metode i skolen. Lek som metode, vil si at man bruker leken for å oppnå læringsmål på ulike måter. Her er spekteret stort, det er et spenn mellom den frileken og de

tradisjonelle oppgavene og undervisning finnes det et stort spekter av mer eller mindre av det ene eller det andre (Eik et al., 2011).

2.4 Oppsummering av teorikapittelet

I dette kapittelet har jeg gjort rede for hva som ligger i begrepet lek, sett på leken i pedagogiske institusjoner, løftet frem barns rett til lek og barns fysiske behov for lek. Jeg har som nevnt tidligere valgt å se på nordisk og norsk forskning, dette for å avgrense og for at det enklere skal være overførbart til forskningen som jeg gjør. Jeg har valgt å ta for meg enkelte forskere og forfattere for å begrense materialet litt.

3 Metode

Dette kapitlet skal gi innsikt i studiens metode og valgene som er gjort før og underveis i studien. Jeg vil si noe om valgt metode for studien og hvilke valg som er blitt gjort for å kunne svare best mulig på problemstillingen. Videre vil jeg si noe om analyseverktøyet som er brukt under arbeidet med denne analysen, slik at oppgaven virker tydelig og transparent for leseren. Jeg ser på det som svært relevant å presentere problemstillingen min her fordi at den har vært med å påvirke valgene som er gjort rundt metode og strategier.

Hvordan blir barns behov for lek ivare tatt når de begynner på skolen?

Ut ifra problemstillingen min falt valget på kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ forskningsmetode blir som regel brukt når det forskes på mennesker og ulike situasjoner, noe som passer godt for problemstillingen min. Ved å bruke kvalitativ metode ønsker jeg å få en dypere innsikt og dybdeinformasjon rundt problemstillingen min. Når man velger å bruke kvalitativ forskning får man ofte et rikere datamateriale enn hvis man bruker kvantitativ forskningsmetode (Høgheim, 2020, s. 29).

Kvalitativ metode blir som regel brukt inn i samfunnsvitenskapelige og humanistiske studier, noe som gjenspeiler valget jeg har tatt.

Jeg har valgt å bruke intervju som metode. Grunnen til det er fordi at jeg gjennom problemstillingen min ønsker å få kunnskap om hva et utvalg lærere legger i begrepet lek, men også erfaringer og tanker de har rundt leken i skolen.

3.1 Vitenskapsteori

Vitenskap kommer fra et latinsk ord som betyr kunnskap. Vitenskap kan ses på gjennom to ulike deler. Vitenskapsteorien som viser ulike perspektiver på kunnskap og metoder som er den praktiske siden, som sikrer hvordan man skaper kunnskapen (Høgheim, 2020, s. 18). For å kunne svare på min problemstilling, er det viktig at jeg reflekterer rundt mitt syn på kunnskap og hvordan jeg ser på virkeligheten rundt meg. Dette er fordi at ulike syn kan gi ulike svar eller være med å påvirke svaret en kommer frem til. Forskerens syn på hva kunnskap er handler om forskerens epistemologi, mens forskerens syn på virkeligheten omtales som forskerens ontologi (Høgheim, 2020). Epistemologi handler om mitt syn på kunnskap i denne sammenhengen. Sigve Høgheim (2020) skriver at innenfor

vitenskapstekningen har man en definisjon på hva kunnskap er og Høgheim beskriver det som en oppfatning som vi selv tror på, men at det må være begrunnet, noe som gjør at det skal kunne vises til bevis eller argumenter for hvorfor det er sånn (s. 18). For de fleste av oss er erfaringene våre en kilde til kunnskap. Det vi opplever og erfarer skaper kunnskap for hver enkelt av oss, men dette er ikke nødvendigvis likt for oss alle eller sikker kunnskap av den grunn. Siden jeg i min studie baserer meg på hva mine informanter kommer med av erfaringer og oppfatning om lekens plass i skolen og barns behov for den, konstruerer jeg kunnskap sammen med mine informanter. Dette er den konstruktivistiske retningen innen epistemologien. Konstruktivismen oppfatter kunnskap som konstruert av de som deltar i den sosiale sammenhengen (Thagaard, 2018, s.40). Tove Thagaard (2018) skriver at et konstruktivistisk perspektiv på den kvalitative metoden fremhever at interaksjonen mellom forskeren og informanten, preger resultatene som forskningen kommer frem til (s.40). Det vil være det som skjer i min studie, da jeg og mine informanter former kunnskap sammen.

Ontologien betyr at man uttaler seg om hvordan verden faktisk er. Ontologien er teorier og spekulasjoner om hvordan verden er (Nyeng, 2012, s.37). Jeg har i min masteroppgave ønsket å lære av og lytte til hvordan informantene mine forstår lek og hva slags erfaringer og hvordan de bruker leken i skolen. Det gjør at min virkelighetsoppfatning av dette fenomenet skapes ut ifra disse informantenes forståelse av virkeligheten. Mitt ontologisk ståsted bygger på en oppfatning av at det finnes ulike oppfatninger av virkeligheten, noe som er viktig når jeg opparbeider meg en virkelighetsoppfatning gjennom deres verden.

3.1.1 Fenomenologisk tilnærming

Fenomenologi er et begrep som brukes om interessen for å forstå sosiale fenomener ut fra intervjupersonenes egne perspektiver og den oppfatningen den enkelte har (Kvale & Brinkmann, 2021). Thagaard (2018) forklarer fenomenologi som noe som tar utgangspunkt i en subjektiv opplevelse eller erfaring og som forsøker å få en forståelse av den dypere meningen som ligger hos den enkeltes erfaring (s.36). Når det forskes på fire ulike lærere og deres erfaringer med noe, er det en fenomenologisk tilnærming til temaet. Fenomenologi er det som viser seg i hver enkelt sin bevissthet. Fenomenologien sier at alle fenomener oppleves individuelt ut ifra personens egne erfaringer, interesser og forståelse. Den fenomenologiske tilnærmingen gjør seg gjeldene både i metoden som er brukt for innsamling av data, men også i analysedelen. Gjennom å bruke den fenomenologiske tilnærmingen ønsker jeg å sette meg inn i lærerens erfaringer med lek i skolen og

barns behov for det. Videre ser jeg på fellestrekk av erfaringer fra de ulike intervjupersonene. Dette blir med på å danne videre grunnlag for mening og forståelse av fenomenet jeg har undersøkt (Thagaard, 2018). I min studie kan en fenomenologisk tilnærming gi meg mer innsikt og forståelse rundt om barns behov for lek i skolen blir ivaretatt. Jeg vil få innsikt og lytte til erfaringer noen lærere har gjort seg rundt hva begrepet lek er, om det er lek i skolen og eventuelt hva slags lek som er å finne i skolen.

3.1.2 Hermeneutisk tilnærming

I tillegg til fenomenologisk tilnærming har jeg valgt å bruke hermeneutisk tilnærming til studien min. Hermeneutikken ses på som en del av humanvitenskapen. Hans-Georg Gadamer er en sentral person innen hermeneutikken, han mente at hermeneutikken ikke er en tilnærming, men heller et filosofisk ståsted for menneskers forståelse av verden. Hermeneutikken handler om at man som forsker har en forforståelse av det man forsker på og at dette vil være med å påvirke hvordan man skaper kunnskap gjennom analyser og begreper (Høgheim, 2020). Hermeneutikken handler om tolkning og redegjørelse, noe som innebærer å fortolke menneskers handlinger ved å se på et dypere meningsinnhold enn det som er innlysende. En slik tilnærming vektlegger at det ikke nødvendigvis finnes en umiddelbar sannhet, men at ulike fenomener kan tolkes på ulike nivåer (Thagaard, 2018). I min studie har jeg forsøkt å se og forstå de ulike delene i lys av helheten. Dette innebar at jeg pendlet mellom forforståelsen min av lek og den forståelsen jeg utviklet underveis i analysearbeidet studiet. Min forforståelse består av teori jeg har lest, erfaringer jeg har opparbeidet meg og det jeg har sett i praksis eller i jobb.

3.3 Kvalitativt intervju

Innenfor den kvalitative metoden bestemte jeg meg tidlig for å bruke intervju. Det er en mye brukt metode inn mot pedagogiske studier (Johnsen, 2018, s.197). Ved å bruke intervju, vil jeg kunne få en forståelse og en dypere innsikt i hva lærere på skolen tenker at lek er, og også få en innsikt i om barns behov for lek blir ivaretatt i skolen. Ved å bruke intervju som metode vil jeg kunne føre en dialog med de som er nærmest leken og som har størst innsikt i det i skolen. Jeg kunne fått en dypere innsikt rundt temaet, ved å bruke observasjon. Jeg valgte å holde meg til intervju, grunnen til at jeg valgte å gjøre det slik er tidsbruken og omfanget av oppgaven, samtidig som at målet mitt ikke var å kontrollere bruken av lek i skolen, men heller lytte til tankene lærerne har rundt lek og lekens plass i skolen. En observasjon av barns behov ville også være vanskelig å gjennomføre.

Intervju kan gjøres på flere ulike måter, og Dalen omtaler tre forskjellige måter å strukturere intervju på. Jeg bestemte meg for å bruke semistrukturert intervju, som vil si at jeg utarbeider en intervjuguide med gjennomtenkte spørsmål før intervjuet skal gjennomføres (Johnsen, 2018). Valget falt på denne strukturen fordi jeg ønsket en samtale rundt lek, og siden lek er et stort tema var det fint å ha en intervjuguide å gå etter slik at vi holdt oss til den siden av leken jeg ønsket samtale rundt. Som intervjuer er det viktig at du er klar over egne holdninger og verdier, for å enklere kunne jobbe med problemstillingen på en objektiv måte (Johnsen, 2018). Jeg tenkte igjennom mine holdninger til lek og hva jeg så på som lek.

Når man velger et kvalitativt intervju, er man ute etter å gå i dybden og få forståelse for temaet. Selv om spørsmålene mine var gjennomtenkt og rettet inn mot problemstillingen min, var det ingen fastsatt rekkefølge å stille spørsmålene på og det ble tatt litt som det falt seg naturlig. Noen av spørsmålene skled inn i hverandre og ble belyst gjennom andre spørsmål. Tanken var at det skulle være en samtale som omhandlet lek i skolen og barnas behov for det og at jeg gjennom denne samtalen skulle få innsikt rundt temaet. Forskningsintervju handler om dagligdagse samtaler, men det er en strukturert samtale (Kvale & Brinkmann, 2021). Intervju er mer gjennomtenkt og strukturert enn en hverdagssamtale (Johnsen, 2018, s.199). Dette er nødvendig for å nå målet og få svar på det man ønsker.

3.3.1 Intervjuguide

Som en start på hele oppgaven, utarbeidet jeg en intervjuguide (vedlegg 2) som jeg tok utgangspunkt i under intervjuene. Intervjuguiden besto av bestemte spørsmål, men med mulighet for å legge til oppfølgingsspørsmål hvis det trengtes. Oppfølgingsspørsmålene lot jeg stå åpent fordi at jeg ikke ønsket å låse samtalen. Spørsmålene ble laget på bakgrunn av problemstillingen og rettet inn mot den. Jeg gjorde det slik for å sikre meg at jeg fikk svar på de tingene jeg trengte for å kunne svare på problemstillingen i senere tid. Når intervjuguiden var ferdig utarbeidet satte jeg meg ned og gikk igjennom for å se at spørsmålene var klare og tydelige. Samtidig var jeg opptatt av at spørsmålene mine skulle vise hensyn til intervjupersonens erfaring og at spørsmålene kunne besvares med ulike svar og tolkninger, tilpasset den enkeltes lærer tanker og erfaringer (Johnsen, 2018, s.204). Det er på grunnlag av de spørsmålene du lager du får svar. Videre er det min jobb som

intervjuer å oppfatte, ta vare på svarene, forstå dem og tolke dem. Dette er avgjørende for at det du har hentet ut fra intervjuet er til å stole på (Dalland, 2012, s.151).

3.3.2 Intervjusituasjon

Intervjuene ble lagt til lærernes arbeidssted og til tidspunkter som passet for dem. Jeg valgte å tilby meg å komme til skolen i det tidsrommet som passet lærerne slik at de kunne føle at det ikke ble noe mer styr enn nødvendig for den enkelte. Intervjuet ble gjennomført på et sted som til dels var skjermet for forstyrrelser.

Slike intervjuer kan gjennomføres i grupper eller individuelt (Thagaard, 2018). Jeg valgte å ta intervjuene individuelt fordi jeg ønsket hver enkelt lærers syn på barns behov for lek i skolen og det vil være enklere for meg som forsker å kun forholde meg til én intervjuperson av gangen for å kunne få en forståelse av erfaringer de har. Jeg hadde satt av 45 min til hvert intervju, men intervjuene tok en del kortere tid enn dette. Det var litt avhengig av hvor mye lærerne hadde å komme med. Jeg gjennomførte pilotintervju med én lærer i forkant av de reelle intervjuene, dette for å ha testet spørsmålene, se hvor lang tid intervjuet tok og bli tryggere i intervjusituasjonen. Selv om vi ikke fikk til en helt typisk samtale, svarte jeg og stilte oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig og nyttig, samtidig som jeg ser i ettertid ser at jeg absolutt kunne vært mye flinkere til dette igjennom de reelle intervjuene mine. I etterkant av pilotintervjuet åpnet jeg opp for tilbakemeldinger og tanker rundt spørsmålene og intervjuet. Videre tok jeg med meg tilbakemeldingen jeg fikk fra pilotintervjuet og endret på det jeg så at var nødvendig. Når de reelle intervjuene startet angret jeg på at jeg ikke fikk gjennomført flere pilotintervju for å teste og trene meg på oppfølgingsspørsmål og måter å lede samtalen på.

Jeg innledet intervjuet med litt informasjon om prosjektet, litt informasjon om lydopptak og det ble skrevet under på samtykkeskjemaet. Samtykkeskjemaet (Vedlegg 1) ble sendt ut på forhånd, slik at hver enkelt kunne lese igjennom før intervjuet. Før intervjuet startet spurte jeg om noe var uklart eller om jeg skulle si noe mer om informasjonsskrivet. Innledningen til intervjuet er avgjørende for intervjuet i sin helhet. Det er viktig å skape en god kontakt med intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2021, s.160). Det var dette som var tanken min da jeg innledet intervjuet med litt kort informasjon, før vi gikk videre inn i hovedspørsmålene.

Jeg åpnet intervjuet med spørsmål om alder, utdanning og hvilke trinn de hadde jobbet på. Dette for å starte opp med spørsmål som jeg vet hver enkelt er fortrolig med (Dalland, 2013; Kvale & Brinkmann, 2021). Dette var for å komme litt i gang før vi begynte på hovedspørsmålene som dreide seg om temaet. Jeg avsluttet intervjuet med et spørsmål om det var noe de ville legge til som var viktig å få med, med tanke på temaet og prosjektet. Enten det var noen nytt de ville legge til, eller noe de ville utdype. Som tidligere nevnt laget jeg en intervjuguide som jeg brukte under intervjuet, dette for å sikre meg at jeg fikk med det jeg så på som nødvendig for prosjektet. Johnsen (2018) sier noe om at en forskningsamtale ikke nødvendigvis trenger å avvike så mye fra hverdagssamtalen man har med kollegaer eller andre (s.199). Tanken min var at det skulle bli en samtale tilnærmet hverdagssamtalen, men med et satt tema, men jeg syntes dette kunne være litt vanskelig under flere av intervjuene. Grunnen til at det følte vanskelig var at jeg syntes det kunne være vanskelig å formulere setninger uten å påvirke den enkelte lærerens syn eller tanker. At jeg valgte å bruke lydopptak er jeg veldig fornøyd med i ettertid. Ved å bruke lydopptak, følte jeg at jeg kunne følge nøye med på det som ble sagt, interessere meg og vise forståelse for erfaringene den enkelte læreren delte. Dette er viktig for å skape en god intervjusituasjon (Kvale & Brinkmann, 2021).

3.3.3 Utvalg av informanter

I kvalitative intervjuer er valg av informanter et viktig tema. Jeg måtte tenke igjennom hvor mange, hvem og hvilke kriterier jeg skulle ha for informantene.

Med bakgrunn i problemstillingen falt valget på å intervju lærere som jobbet i 1. eller 2.klasse.. Dette var min hovedkriteriet for utvalget. Jeg ønsket å intervju lærer som jobbet på ulike skoler. Jeg valgte å finne intervjupersoner gjennom bekjentskaper og ut ifra kriteriene jeg satte for intervjupersonene. Jeg valgte å bruke et *strategisk utvalg*, som vil si at jeg velger personer som jeg mener har bestemte kunnskaper eller erfaringer, som vil bidra til å svare på oppgaven (Dalland, 2012, s. 163). Dette er fordi jeg ønsker å frem tankene og erfaringene til de som jobber i småskolen, og her er ikke nødvendigvis utdanningen de har viktig! Det er fint med en aldersblanding, der noen har vært lærere i mange år, mens andre er nærmest nyutdannet og har noen få år bak seg som lærer.

Jeg endte opp med å intervju fire forskjellige lærere i gamle Buskerud fylke. Intervjupersonene som har deltatt er alle kvinner i alderen fra 27 til 55 år. De har jobbet i skolen i alt fra tre til 30 år.

Geografisk sett er skolene spredd og jeg intervjuet lærere både på distriktskoler og i byskole. Alle lærerne jeg intervjuet innfridde kriteriet om å jobbe i 1. eller 2.klasse, og to av de fire har bare jobbet i småskolen. En av lærerne jeg intervjuet, har førskolelærerutdanning i bunn og erfaring fra arbeid i barnehage. De tre andre har gått lærerutdanning, her varierer det mellom allmennlærerutdanningen og 1.-7. grunnskolelærerutdanning. Valget falt på fire informanter med bakgrunn i tid og omfang av oppgaven. Det var viktig å være realistisk når det kom til tid, både gjennom at jeg skulle ha god nok tid til å gjennomføre gode intervjuer, men også for etterarbeidet med datamaterialet.

Når alle kriterier og tanker rundt intervjupersoner var klart, utarbeidet jeg et informasjonskriv som jeg sendte ut til de lærerne jeg tenkte at kunne passe kriteriene og være gode informanter i studien. Da kontakten mellom meg og intervjupersonene var opprettet, ble det avtalt tid for intervjuet. Så ble det viktig å opprette en god kontakt med intervjupersonene, slik at jeg fremsto som en tillitsfull forsker. Dette ble gjort med et ønske om å skape en naturlig situasjon rundt intervjuet. Dette er viktig for at intervjupersonen skal få en oppfatning av intervjueren, før samtalen og intervjuet kommer i gang (Kvale & Brinkmann, 2021).

3.4 Analysemetode

I dette delkapittel vil jeg si noe om hvilket analyseverktøy jeg har valgt å bruke i mitt arbeid med datamaterialet som er samlet inn. Analyse betyr oppløsning. Å analysere handler om å bryte ned en sammensatt helhet i ulike deler og undersøke hver dels mening eller budskap. Videre skal de ulike delene gi en felles informasjon om helheten. Som forsker skal man tolke og analysere datamaterialet som blir samlet inn, det skal ikke bare presenteres slik intervjupersonene legger det frem. Man skal trekke ut meninger, betydninger og oppfatninger av den innsamlende dataen (Høgheim, 2020).

Før det analytiske arbeidet skal begynne bør man samle dataen til en tekst. Jeg valgte å gjøre lydopptak, så det ble transkribert til tekst før analysen av datamaterialet startet. Høgheim (2020) skriver: «Det er først når man har gjort datamaterialet leselig, at dataanalysen kan begynne» (s.203).

Jeg har valgt temaanalyse, som vil si at man på sorterer og kategoriserer datamaterialet. Så finner man videre fellestrekk, poeng, konsistente og eventuelt inkonsistente funn på tvers av data for å få en dypere forståelse av de enkelte temaene (Thagaard, 2018, s.171). Braun og Clark (2008) presenterer en sekstrinnsmodell for tematisk analyse. Denne brukte jeg for å analysere dataen min. Jeg vil nå presentere hvert trinn og si noe om hvordan jeg har behandlet dataen på hvert enkelt trinn.

3.4.1 Fase en - bli kjent med datamaterialet

Den *første fasen* er å bli kjent med dataen. Første leddet etter innhenting av data er transkripsjon av dataen. Transkripsjon er å gjøre data til tekst eller bilde (Høgheim, 2020). I dette tilfellet til tekst. Når intervju samtalen er transkribert er den bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2021). Jeg valgte å ta lydopptak av intervjuet for å kunne konsentrere meg om spørsmålene og samtalen, fremfor å sitte å notere. Lydopptak gir en fyldigere informasjon om dialogen som har foregått mellom meg som forsker og intervjupersonen (Thagaard, 2018). Jeg satte meg ned tidlig etter intervjuene var gjort for å transkribere. Jeg hadde intervjuer som var spredd og dette gjorde at jeg fikk gjort meg ferdig med et og et intervju mens jeg ennå hadde det friskt i minnet. To av intervjuene ble gjort samme dag, så da noterte jeg meg kjapt noen refleksjoner rundt intervjuet før jeg gikk videre. Transkripsjonene av de ulike intervjuene gav meg grunnlaget for de tematiske analysene som er gjort. Jeg har bare tatt med utdrag fra transkripsjonene, grunnen til dette er at intervjupersonenes svar på spørsmålene kan gjøre at det blir gjennomskiktig hvem som har svart hva og hvilken arbeidstilknytning de har.

3.4.2 Fase to- lage de første kodene

Når du som analytiker har satt deg godt inn i datamaterialet er det klart for at fase to kan begynne. Den *andre fasen* i modellen tar for seg generalisering av innledende koder. Braun & Clark (2008) skriver at en kode er med å identifisere trekk ved dataen som analytikeren syntes er interessant. Disse kodene er ofte snevre og man kan oppleve å få mange koder som ligner eller ikke er brede, slik som temaene ofte er (s. 88). Jeg skrev ut transkripsjonen min, slik at jeg enklere kunne både fordele og se ulike koder. Jeg er gjerne mer komfortabel med å lese og få oversikt når jeg har noe på papir foran meg. Jeg tok utgangspunkt i intervjuguiden min og prøvde å kategorisere etter dette først. Det gjorde jeg ved å klippe opp transkripsjonen i ulike deler og fordelte utover de ulike kodene jeg hadde kommet frem til. Jeg noterte de ulike kodene på smålapper og prøvde meg frem

med å legge den oppklippede transkripsjonen i de ulike kodene. Det ble mange koder, som både lignet og nesten sa akkurat det samme.

3.4.3 Fase tre – finne de første temaene

Når man har kommet frem til de mange og både ulike og like kodene, kan fase tre begynne. Den *tredje fasen* handler om å søke etter mer konsise temaer. Braun & Clark (2008) trekker frem at det er i denne fasen man hovedsakelig begynner analysering av koder og tenke igjennom hvordan kodene kan skape overordnede temaer. De sier at det kan være lurt å bruke visuelle representasjoner under denne fasen (s.89). Jeg hadde allerede begynt med visuelle representasjoner i fase to, og fortsatte derfor bare med det videre i arbeidet. Jeg hadde lagt utover lapper med ulike koder på et bord, slik at jeg hele tiden hadde nokså god oversikt. Jeg prøvde meg frem på ulike temaer ved hjelp av lappene, da kunne jeg flytte de rundt og prøve meg frem. Jeg lette etter temaer som favnet flere av kodene og som jeg så at rettet seg inn mot problemstillingen min.

3.4.4 Fase fire – vurdere temaene

Når man har lagt frem noen ulike temaer som man ser for seg at kan fungere begynner den *fjerde fasen*, som tar for seg gjennomgangen av temaene. For å se om temaene kunne brukes var det viktig å se om temaene hadde fått tilstrekkelig med støtte, slik at det kunne kalles et tema. Det var like viktig å luke ut de temaene som ikke hadde fått nok støtte (Braun & Clark, 2008).

Det jeg gjorde var å lese igjennom de ulike lappene som lå under temaene jeg hadde laget. På de aller fleste kodene fungerte innholdet opp mot temaene, men noen av temaene ble enormt store. Da laget jeg noen undertemaer slik at det ble mer ryddig og oversiktlig når dataen skulle analyseres og presenteres senere. De temaene som var blitt snevre og hadde lite innhold måtte jeg vurdere om var så viktig at de skulle få stå, om de skulle få en annen plass eller fjernes. Under hele prosessen med temaene var det viktig å vurdere validiteten til de ulike temaene. Det gjorde jeg ved å se at de ulike temaene reflekterte råmaterialet jeg hadde (Braun & Clark, 2008).

3.4.5 Fase fem – definere og navngi temaene

Den *femte fasen* handler om å definere og navngi temaene. Her handlet det om å finne passende navn til de ulike temaene. For å komme i gang med denne fasen, var det en forutsetning at man var

ferdig med å finne ulike koder og var fornøyd med inndelingen som var blitt gjort. Jeg prøvde meg frem med ulike navn på temaene. På noen av temaene var navnene ganske selvsagt. Temaet som tok for seg *lærers syn på lek*, var selvsagt fordi det er et essensielt perspektiv å ha med når man skal se på om *barns behov for lek blir ivaretatt i skolen*. Jeg slet litt med noen av navnene på temaene, men med litt tankespinn landet jeg på noen navn jeg syntes favnet temaene godt.

3.4.6 Fase seks – produsere rapporten

Det *sjette trinnet* tar for seg det faktiske skrivingen av analysen. Analysen min vil du kunne lese i kapittel 4, der jeg presenterer analysen og resultater av funnene min. Jeg har jobbet mye med denne delen, og det er fordi jeg har ønsket å finne gode eksempler fra datamaterialet som skal være med å danne funnene mine. Jeg har gjennom hele prosessen måtte lese igjennom transkripsjonene mine og sett igjennom de ulike temaene jeg har dannet for å få frem og presentere datamaterialet slik jeg ønsker å presentere det.

3.5 Etiske vurderinger og valg

Jeg vil nå redegjøre for ulike etiske vurderinger av metodevalget som jeg har gjort. Igjennom hele perioden hvor jeg har jobbet med dette forskningsprosjektet har jeg reflektert over etiske prinsipper og tatt valg på bakgrunn av dette, både når det gjelder planlegging, gjennomføring og analysing av datamaterialet. Videre vil jeg nå si noe om informert samtykke og meldeplikt.

3.5.1 Informert samtykke

Intervjupersonene som har deltatt i prosjektet har gitt informert samtykke, noe som vil si at de var i stand til å bestemme dette frivillig selv. Personene jeg valgte ble vurdert til å ha kompetanse til å selv bestemme om de skulle delta eller ikke, slik at de selv kunne vurdere fordeler og ulemper med å delta i prosjektet (Thagaard, 2018). Deltakelsen i prosjektet har vært frivillig, uten press fra noen. Det ble sendt ut et samtykkeskjema (vedlegg 1), der det ble informert om prosjektets formål, intervjuets omfang og rettigheter til personvern og retten til å kunne trekkes seg underveis i prosjektet. Samtykkeskjema ble sendt pr. epost, slik at de kunne få lese igjennom og sette seg inn i dokumentet før de takket ja. Det ble skrevet under i forkant av at intervjuet startet.

3.5.2 Meldeplikt

Alle empiriske forskningsprosjekter som skal håndtere personvernsopplysninger skal søkes til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Jeg ønsker å bruke lydopptak i prosjektet mitt, noe som har gjort at jeg må søke til norsk senter for forskningsdata grunnet håndtering av personvernsopplysninger. Det ble vurdert til å være i samsvar med personvernlovgivningen. Godkjenning fra NSD ligger som vedlegg 3.

3.6 Kvaliteten på prosjektet

Troverdigheten og kvaliteten på prosjektet vises ved å ha fokus på og reflektere over kriterier som gyldighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet) (Thagaard, 2018). I dette prosjektet har jeg forsøkt å kvalitetssikre gjennomføringer og valg ved å ta hensyn til disse kriteriene. Validitet og reliabilitet går litt over i hverandre, men jeg har allikevel valgt å si noe om de hver for seg.

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om prosjektets data pålitelighet og om hvor nøyaktig dataen ble samlet inn. Det innebærer at jeg har redegjort for hvordan jeg har gjennomført mine intervju, transkribert dem, analysert dem og kommet frem til mine konklusjoner (Thagaard, 2018). Reliabilitet er innarbeidet i kvalitativ forskning og går i utgangspunktet ut på om en annen forsker som anvender samme metode, vil komme frem til samme resultater (Thagaard, 2018, s. 187; Kvale & Brinkmann, 2021). I min masteroppgave har jeg forsøkt å synliggjøre forskningsprosessen ved å redegjøre for teori som er brukt, og en detaljert beskrivelse av hvordan metode og analyse er gjort. Gjennom å skrive detaljert om prosessen, tenker jeg å styrke reliabiliteten. Jeg utarbeidet som tidligere skrevet en intervjuguide der jeg var opptatt av at spørsmålene skulle være åpne, og samtidig var jeg opptatt av at spørsmålene ikke skulle være ledende. Thagaard (2018) sier at ledende spørsmål kan skape forventninger til intervjupersonen og at det gjennom dette blir begrensede svaralternativer for intervjupersonen. Jeg valgte å bruke semistrukturert intervju og ønsket at det skulle være en type samtale som samtidig var strukturert. Oppfølgingsspørsmål tenkte jeg å ta underveis, men opplevd at dette ble vanskelig fordi jeg var redd jeg skulle påvirke eller stille ledende spørsmål. Det gjør at jeg i ettertid kan angre på at jeg ikke spurte om forskjellige ting. Dette kan ha vært med å svekke reliabiliteten til prosjektet mitt fordi oppfølgingsspørsmålene kunne hentet ut mer detaljerte svar og funn.

Intervjusituasjonen har jeg skrevet om tidligere, men jeg ønsker å trekke frem igjen at jeg brukte lydopptak under intervjuene fordi jeg ønsket å få med alle detaljer og samtidig være fullstendig til stede under intervjuet. Det gjorde at jeg kunne lytte til opptaket om og om igjen og hadde muligheten til å kvalitetssikre transkriberingen. Dette kan være forhold som har vært med å styrke prosjektets reliabilitet. Thagaard (2018) trekker frem at ved å være flere forskere kan man styrke prosjektets reliabilitet, jeg valgte å skrive masteroppgaven alene og har ikke hatt noen andre enn veileder å diskutere prosjektet med. Dette kan ha vært med å svekke reliabiliteten til oppgaven, fordi at det bare er mine tolkninger som kommer til syne i oppgaven.

Jeg har gjennom hele prosjektet forsøkt så godt jeg kan å gjøre prosjektet så transparente som mulig, slik at leseren ikke skal føle tvil rundt forskningsprosessen. Thagaard (2018) trekker frem dette som en viktig del for å styrke reliabiliteten til prosjektet.

3.6.2 Validitet

Validitet knytter vi til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker dataen som inngår. Validiteten handler om å se på gyldigheten av de tolkningene som er gjort (Thagaard, 2018). Å validere prosjektet er å kontrollere feilkilder som kan oppstå. Gjennom at jeg legger vekt på å gjøre det teoretiske transparent, kan dette bidra til å styrke prosjektets validitet. I prosjektet mitt har jeg valgt å gjøre dette, ved å si noe om mitt eget teoretiske ståsted som er grunnlaget for tolkninger og analyser som er blitt gjort som igjen påvirker og danner grunnlaget for konklusjon og tolkninger av dataen. Jeg har prøvd å validere data og tolkninger ved å knytte resultater og funn opp mot det teoretiske rammeverket (Thagaard, 2018).

Jeg har forsøkt å gjøre studien min transparent ved å gjøre rede problemstillingen, valg av metode, erfaringer med innsamling og datamateriale, utvalg til intervju, intervjusituasjon og analysemetode (Thagaard, 2018).

I studien har jeg valgt å bare ta i bruk intervju som innsamlingsmetode. Jeg kunne ha styrket studiens validitet ved å bruke observasjoner for å få et rikere datamateriale. Dette hadde jeg ikke mulighet til med tanke på omfang og tidsbegrensning på prosjektet, men også at det ville blitt vanskelig for meg å observere barns behov for lek. Jeg har skrevet om erfaringene mine rundt intervju, og hadde jeg vært mer erfaren med intervjusituasjonen ville dette også styrket validiteten.

Samtidig vil jeg si at datamaterialet mitt har gitt innsikt og synspunkter på tematikken for studien, til tross for at intervjusituasjonen var nye for meg.

4 Analyse og resultater av funn

I dette kapittelet skal jeg presentere funnene jeg har gjort under de fire intervjuene som er blitt holdt. Som nevnt i metode kapitelet har jeg hatt en tematisk analyse. Temaene som brukes bunn ut i de første kodene jeg utarbeidet og vil være det som legger føringen for dette kapittelet. Først av alt ønsker jeg å presentere en tabell med de fire intervjupersonene, slik at man får litt kjennskap til hver enkelt av dem. Jeg vil si noe om lærerens syn på lek og knytte det opp mot teori. Videre vil jeg legge frem behovet som er for lek og hva slags erfaringer lærerne har med det. Til slutt vil jeg legge frem leken i skolen, her har jeg delt dette underkapittelet inn i *frilek, lek og læring* og *relasjonsbyggende lek og sosial kompetanse*. Her presenteres de fire ulike informantene som har deltatt i studien.

Anna	27 år, snart 28	Vært lærer i 3 år	Jobbet kun i 1. og 2. klasse	Fireårig grunnskolelærerutdanning.
Beate	42 år	Vært lærer i 9 år	Jobbet som spesialpedagog, småskolen og jobber nå i 2.klasse. (fulgt siden 1.)	Barnehagelærer utdanning, med påbygning og norsk 1.
Christine	28 år, snart 29 år.	Vært lærer i snart 5 år.	Jobbet i 3. og 4. Tok over en 1.klasse i fjor og har de i 2.klasse nå.	Grunnskolelærerutdanning 1.-7.. Den fireårige.
Dagny	55 år	Vært lærer i 30 år	Jobbet aller mest på 5.,6. og 7.klasse. De seinere årene i småskolen. Tok over en 1.klasse i år.	Den treårige allmennlærerutdanninga med tre årsheter i historie, gym og matte

4.1 Lærernes syn på lek

I dette underkapittelet vil jeg presentere lærernes syn på hva lek er.

Lærerens tanker om hva lek er handler om hva lærerne ser på som lek i begynneropplæringen og hva de legger i begrepet. Forståelsen av lek er blant annet knyttet til kunnskapen man har om lek og hva slags menneskesyn en har (Öhman, 2012). Dette er interessant å finne ut, siden leken skal ha en plass i skolen. Videre følger noen utdrag av hva de ulike lærerne legger i begrepet lek før jeg trekker noen slutninger og knytter inn teori.

«Første tanke om lek er barns frilek, når de leker sammen med andre eller alene. I skolen så kan leken være mye mer enn at de skal sitte og bygge Lego eller leke familie. Jeg tenker at for unger så er nok lek, alt det som ikke er vanlig» (Anna)

«Jeg tenker at lek er en aktivitet som barn driver med. Gjennom utdanning og kurs har man jo hørt om frilek og styrt lek, men jeg tenker at i det øyeblikket en voksen går inn og styrer leken og liksom skal strukturere og bestemme den, så er det ikke lek lenger ... Det er iboende hos barn. Det er noe de gjør automatisk. Det er lek når de har kontrollen på den... Og så er det lekprega aktiviteter når voksne legger opp til aktiviteter som skal være lek ...» (Beate)

«Bevegelse, aktivitet.. Gjøre noe gøy. Gjøre noe annet enn akkurat den klassesituasjonen da. Det trenger ikke være så mye, bare noe som er litt annerledes». (Christine)

«... Vi kan kjøre en bingo i timen, som er læring, men som de ser på som lek. Også har vi frileken, hvor det er barna som bestemmer og dem som har føringa og regien ... Det er mye som kommer inn som lek» (Dagny). Her kommer det frem at lek kan være mye forskjellig. Det kan være rollelek, spille spill, bygge med klosser, drive med plastelina og regelleker er blant det som blir nevnt som type leker.

Tre av lærerne ser på lek som både frileken til barna, men også at den styrte leken eller aktiviteter som skjer i klasserommet som lek. Å se på den styrte leken eller aktiviteter som skjer i skolen som lek, er gjerne det vi kaller lek i skolesammenheng. Denne type lek er sjeldent frivillig eller spontan slik som lek gjerne blir beskrevet eller kjennetegnes med (Eik et al., 2011). Dette strider imot hvordan teoretikere legger frem leken. Lillemyr legger frem at det som er typisk for fenomenet lek

er at det engasjerer og interesserer barna (2011, s.30). Det lærerne legger frem rundt tankene sine om lek kommer nok frem slik, fordi skolen er forbundet med læring fremfor lek. Derfor blir nok den lærerstyrte leken og aktiviteten som er lekpreget sett på som lek i skolen.

Det blir sagt at lek er et stort begrep som omfavner så enormt mye og at det er vanskelig å definere. Dette er det også flere forskere som sier. Lek som fenomen kan ha mange og ganske forskjellige funksjoner, både på voksne og barn (Lillemyr,2020, s.30). Det er ofte vanskelig å definere leken, fordi den på sin helt egen måte prøver å unnsnippe å bli fanget i en definisjon (Eik et al., 2011, s.11). Derfor syntes nok mange lærere leken er vanskelig å definere, og at det også er vanskelig å si noe om hva som er lek og ikke.

To av de fire lærerne trekker frem at det oppleves som at barna opplever noe som lek, så lenge det ikke er det «vanlig» de gjør i skolen eller klasserommet. Det kommer frem fra flere av lærerne at man kan kjøre aktiviteter som er læringsrettet, men det oppleves at barna ser på det som lek. Dette stemmer overens med det Eik et al. (2011) sier om at for enkelte barn kan det være lek fordi at de vet at det er «på liksom» (s.12). Derfor kan enkelte barn se på butikklek eller dramalek som lek, selv om det er lærerstyrt eller brukt for å nå ulike læringsmål.

Èn av de fire lærerne sier at hun opplever at i det hun går inn og styrer leken eller deltar i leken, så oppleves det som at barna ikke ser på det som lek lenger. Dette vil jeg skrive mer om under 4.3 Lek i skolen, læring og lek. Hvis vi skal gå ut ifra det som Eik et al. (2011) skriver om at for enkelte barn kan de være med på leken og tenke at det er lek fordi at det er «på liksom». Det kan være at man opplever i enkelte klasser at barna ikke er gode på å leke eller late som, som gjør at de ikke klarer å være med i den verdenen som er «på liksom». Dette kan være en forklaring på det som èn av disse fire lærerne opplever. En annen tanke kan være at denne læreren har ett annet syn på lek og kan oppfatte en slik aktivitet på en annen måte enn de andre lærerne gjør.

Beate sier at det hun ser på som lek, er barnas frilek og at det er den uforstyrta leken hos barna, samtidig som at hun påpeker at det kan være lekprega aktiviteter, men at hun ikke ser på det som lek. Hun mener at leken er noe som er iboende hos barna og at så fort en voksen bryter inn i leken, blir det ikke lek lenger. Leken er det barna som skal styre. Som tidligere nevnt i teoridelen foreslår Lillemyr fire ulike dimensjoner for å få en bredere forståelse av lek. I disse fire ulike dimensjonen

blir det blant annet trukket frem at leken er indre motivert, som vil si at barna gjør det av egen vilje og lyst. Leken har ingen mål i seg selv, annet enn lek. Det er barna som styrer og kontrollerer leken. De styrer leken gjennom egen fantasi og føler at det er de som har kontrollen. Gjennom de fire dimensjonene kommer fantasi og forestillingsevne frem ved å klare å sette virkeligheten til side og teste ut ulike teorier og normer og å teste ut ulike tilnærminger til virkeligheten. De ulike dimensjonene Lillemyr (2011) nevner flyter mye i hverandre. Denne forståelsen av lek kan knyttes tett inn mot denne lærerens tanker om hva lek er. Ved å få en forståelse av hva lek er gjennom disse fire dimensjonen oppfattes leken til å være barnas sted å ha kontroll på og være noe de gjør fordi de vil og har lyst. Leken er i seg selv et mål. Det som er viktig å trekke frem i denne sammenhengen er at denne læreren har førskolelærerutdanning og tidligere jobbet i barnehage før hun begynte å jobbe i skolen. Dette er viktig å trekke frem fordi at det kan tenkes at hennes tidligere erfaring og utdanning fra barnehage påvirker hennes syn og definisjon av hva lek er. Dette kan vi se gjennom rammeplanen til barnehagen der lek har en stor plass i barnehagen og der tanken er at barna lærer gjennom leken, fremfor å bruke leken til å lære (kunnskapsdepartementet, 2017).

En kort oppsummering av lærerens syn på lek viser at tre av fire lærere sier at de syntes det er vanskelig å definere leken, men at de ser på lek som aktiviteter, frilek, styrtlek og lekpregede aktiviteter og oppgaver. Slik jeg oppfatter det, tenker ikke disse lærerne at det må være barna som styrer leken eller at det må være av egen vilje. En av de fire lærerne derimot ser på lek som barnas frilek og den uforstyrta leken hos barna. Hun sier at hun tenker at hvis en voksen bryter inn i leken, er det ikke lek lenger. Et viktig poeng her er at denne læreren, er fra tidligere utdannet førskolelærer og har jobbet i barnehagen før hun begynte som lærer i skolen.

4.2 Behovet for lek

De fysiske behovene og alderen på skolestarterne er interessant å se på med tanke på behovet for lek. Opplever lærerne jeg har intervjuet at alder og fysiske behov hos de små har noe å si for de første årene i skolen? Skolestart for seks-åringene, er som tidligere skrevet et dagsaktuelt tema og har vært aktuelt i over 20 år. Det er derfor viktig å lytte til erfaringene til de som jobber i skolen.

Alle de fire lærerne er enig i at lek er viktig for skolestarteren. Grunnen til at de tenker at det er viktig er forskjellige og mange. Det som flere trekker frem er alder, at de er små ennå og at det er viktig å huske på hva det er de kommer fra i barnehagen. Dette henger tett sammen med bakgrunnen for at skolestarten ble senket til 6 år. Det var med tanke om at de første årene i skolen skulle ha det beste fra skolen og barnehagen, og at leken skulle være dominerende (Palm et al., 2018).

I barnehagen er det mye lek, og lengre perioder hvor barna selv styrer leken. Dagny trekker frem viktigheten av å huske på spekteret på barna som begynner i skolen. Det er noen som er kjempeklare for å begynne på skolen og har høye forventninger, men så begynner det noen som ikke er så modne og klare for å begynne på skolen. For noen av disse barna er behovet for lek veldig stort ennå. Hun nevner også at det er viktig å huske på å dekke alle barns behov og forventninger. Dagny sier

«... Det er mye viktigere at vi får barna på plass og at de kommer og vil på skolen.. At vi ikke får noen skolevegrere, og at de danner relasjoner og at de får venner på skolen ... Ikke vits at de kan alle bokstavene, hvis de kommer inn fra hvert friminutt og ikke har hatt noen å leke med.»

Det som kommer frem her er nettopp hvordan leken er med på å skape relasjoner barna imellom. Lek og relasjoner henger sammen og er et eget underkapittel i analysedelen som jeg kommer til senere i oppgaven. En side av å ikke trives på skolen fra tidlig alder, kan være med å gjøre videre år i skolen vanskelig. Hvis det er slik at leken kan være med å gjøre dagene lysere, mer interessante og føre til gode relasjoner barna imellom og også mellom voksne og barn, er leken verdt all tid som brukes på den. At leken er med å skape gode relasjoner vil jeg som sagt si noe mer om i kapittel 4.3 - lek i skolen.

Anna sier at lek absolutt er et behov som seks- og sju-åringer har.

«Ingen av de seks-åringene jeg har hatt er lagd for å kunne sitte lenge å jobbe med skoleting... Selv om mange av barna har forventninger om at det er det de skal nå, så er det mange av de som ikke fikser det... Det er heller ikke formålet, at innen høstferien i førsteklasse så skal du klare å sitte stille i 45 minutter og jobbe.» (Anna).

Inger Marie Vingdal (2018) skriver om nettopp dette. Mange foreldre og barn er forberedt og klare til å begynne på skolen, men så er det viktig å huske på at disse små førsteklassingene ikke bare har en kropp, men at de faktisk er en del av den kroppen. Da kan det bli vanskelig å kontrollere kroppen til å sitte stille eller klare å holde styr på den i klasserommet (s. 33). Så erfaringene som Anna har gjort seg underbygger tydelig det som Vingdal sier. Dette er grunnen til at skolen skulle ha det beste fra barnehagen og skolen, og at de små skulle ha mye lek i hverdagen sin, også i skolen. Det å få utfolde seg fysisk er viktig for disse små.

De sju/åtte-åringene jeg har nå, de er små, de klarer ikke konsentrere seg i en time liksom ... de er avhengig av noen avbrekk med ett eller annet. (Christine).

Dette stemmer godt overens med det Vingdal skriver om utviklingen til barn. I seksårsalderen er det gjerne en vekstspurt som påvirker barna fysisk. Under slike vekstspurter trenger barn tid og øvelse til å bli vant med den nye kroppen sin. Disse små barnekroppene er ikke konstruert for å sitte stille over lengre tidsperioder, og det er derfor viktig med avbrekk og at en gir barna muligheter til lek og fysisk aktivitet slik at de får utfoldet seg fysisk (Vingdal, 2018). Anna sier at hun opplever det samme med barn som ikke klarer å sitte stille over lenger perioder. Uansett hvor forberedt du er til skolestart, så vil nok noen barn oppleve at hodet vil mer enn kroppen, når det kommer til å sitte stille og jobbe med skoleting. Samtidig er det viktig å få med det Dagny sier om at man skal ivareta hele spekteret. Noen begynner på skolen og er veldig motivert og klare, mens andre trenger mye lek og mulighet for å utfolde seg fysisk for å kunne klare å sitte stille i kortere perioder.

En kort oppsummering av behovet for lek. I dette underkapittelet kommer det frem at flere av lærerne oppfatter skolestarterne som små og at de har behov for lek. Dette kommer både av alder, men også fysiske behov. I dette underkapittelet har jeg derfor sett de små, og i mange tilfeller

umodne barna, inn mot de fysiske behovene som ligger hos ett barn. Jeg har rett og slett sett på og trukket frem barns behov for lek når det kommer til det fysiske aspektet.

4.3 Lek i skolen

I dette underkapittelet vil jeg presenter hva slags lek elevene møter i skolen, jeg har delt kapittelet inn i frilek, lek og læring, og relasjonsbyggende lek og sosialkompetanse. Dette for å lettere få en oversikt over hva slags erfaring lærerne har med elevens møte med lek i skolen.

Det kom frem at det er ulike erfaringer med lek i skolen, og dette kan også handle om hva slags syn man i bunn og grunn har på lek.

Frilek

Jeg syntes det var interessant å finne ut hva slags lek elevene møtte og hvor de møtte de ulike type lekene. Frileken er leken som elevene styrer selv og bestemmer i. Frileken er essensiell når vi snakker om temaet lek! Frileken kan ta for seg flere av de ulike type lekene som Lillemyr nevner inn mot barn i skolealder. De lek-kategoriene man gjerne ser igjen hos barn i skolealder er: rollelek, regellek, bevegelseslek, konstruksjonslek og databasert lek (Lillemyr, 2020, s.15). Alle disse ulike lek typene ser man igjen i frileken til barna, men også at de beveger seg mellom de ulike kategoriene og type leker. Anna sier hun ser at i frileken til barna, kan de starte med å bygge noe, det som Lillemyr (2020) kaller konstruksjonslek og når de er ferdig å bygge går de over i rollelek og bruker det de har bygd. Dette samsvarer med det Eik et al. (2011) skriver om at man som voksen kan bli imponert over barns evne til å veksle mellom ulike type leker i løpet av korte perioder (s.13).

«Hver torsdag, siste time bruker vi å ha frilek. Da har jeg en kasse med mye leker hjemmefra. Duplo, byggeklosser, togbane, puslespill og andre spill, bøker og plastelina blant annet. Jeg prøver finne et par andre anledninger til det også, men den timen har jeg låst til leketime.. De andre dagene prøver jeg å finne åpninger hvor vi leker litt...» (Dagny)

To av de fire lærerne jeg intervjuet sier de har hatt egne leketimer på timeplanen, der elevene selv styrer hva de vil leke med. Disse leketimene var fast avsatt på timeplanen slik at barna hadde en hel time til å leke. Det blir trukket frem av to av lærerne at de hadde leker stående i klasserommet, slik at de kunne ta noen avbrekk hvis det trengtes og at lekene var lett tilgjengelig for barna i klasserommet. Øksnes og Sundsdal (2020) skriver om dette med å ha leker i klasserommet som er

lett tilgjengelig for barna, der det enten blir brukt i hele klasser eller individuelt hvis det er behov for det. Både gjennom teori og det som kommer frem i prosjektet mitt, ser det ut til at det er flere som har leker i klasserommet slik at det er enkelt å ta avbrekk eller pauser.

En av lærerne som har hatt leketimer på timeplanen sier hun syntes det er lite frilek ellers i skolehverdagen. Frileken kommer til syne i friminuttene, det er her Christine sier at hun ser frileken. Anna sier at elevene ville nok svart at de møtte lek i friminuttene. Da er det mye rollelek og sandkasselek som foregår, men ikke alle elevene er komfortable med den type lek og havner da i mer aktiviteter som for eksempel fotball, fordi at der er det tydelige regler.

Dagny forteller at på skolen hun jobber har lærerne på temaet blitt enige om å utvide små friminuttene fra femten minutter til tretti minutter, slik at elevene rekker å komme inn i leken uforstyrret av eldre elever, søsken eller faddere.

Både dette med at enkelte barn havner i mer lekpregete aktiviteter fremfor lek og at Dagny og hennes team har valgt lengre friminutt kan knyttes inn mot det Eik et al. (2011) skriver om at leken er sårbar for avbrytelser. Det blir krevende og vanskelig å være i leker som stadig blir avbrutt av timer og undervisning. Olofsson (1987) har gjort undersøkelser i svenske barnehager, og kom frem til at barn som opplever mange avbrudd i leken ofte velger bort regelleker eller rolleleker som er mer avanserte leker og heller velger leker som er enklere å avbryte og gå ut av. Det man kan stille seg spørsmålsteget ved er om hvor langt et friminutt burde være for at barna skal kunne få leke uten å måtte avbryte den. Dette lar jeg stå som et åpent spørsmål for det er ikke noe jeg har hatt muligheten til å se på.

«Vi har uteskole èn gang i uka. Det siste halvåret har det nesten utelukkende vært frilek, der har de ingen konkrete leker. Der er det jo det å finne pinner og plutselig er pinnen et sverd eller du bygger et hus av steiner og mose. Det tror jeg ungene har meget godt av, og liksom utfordre kreativiteten i lek» (Anna).

Uteskolen blir trukket frem som et sted for frilek. Her trekker Anna frem viktigheten av at barna ikke alltid har de konkrete lekene tilgjengelig, men at de er nødt til å bruke fantasien og kreativiteten sin i lek. Da vil elevene kunne spille på hverandre og hverandres kreativitet. Beate nevner at hun opplever at det ikke er så mange elever som er i rollelek eller andre type leker i friminuttene, men at de ofte heller velger aktiviteter som fotball, hoppe strikk eller lignende. Leken

deres er blitt mer fattig og hun opplever at mange av elevene er dårlig på å gå inn i en fantasiverden og bare leke med det de har tilgjengelig rundt seg. Dette kan ses inn mot det Lillemyr (2020) skriver om at barn i dag er vant til å leke med konkrete leker både i barnehagen og hjemme. Ulikt naturmateriale kan også brukes til leker, hvis man gir det personlighet eller mening. Uteskolelek der det ikke finnes leker, vil gjøre at elevene må bruke fantasi og forestillingsevnen sin til å leke.

Vi snakker om lekens plass i skolen og Anna sier:

«Jeg tenker at vi ikke må være redde for å sette av tid til leik, fordi det er enormt mye læring i det. Det er ikke bare leik for at læreren skal få seg en pause ... Det er... Da sitter jeg og observerer hvordan de samhandler, hvem som drar med andre inn, hvem står på utsida og venter på å bli bedt med, hvem tør å ta initiativ selv. Jeg får observert og blitt kjent med elevene på en helt annen måte, man kan på en måte se dem i leik eller være med i leiken deres da ... Så jeg bruker mye tid på leik og har aldri hatt dårlig samvittighet for det...»

Jeg syntes det er veldig fint å høre at det ikke er noe dårlig samvittighet for å leke og at Anna heller ser på de positive sidene ved å leke. Hun trekker frem fordelene med å observere elevene i lek. Dette henger tett sammen med det Öhman (2012) skriver om at det er viktig at voksne er til stede for å nettopp observere samspill, hvordan de leker og hvordan leken konstrueres. Læreren rolle i leken er å berike og støtte barnas lek. De voksne skal ikke inn i leken for å dominere eller lede leken (Germeten, 2003).

En kort oppsummering av dette underkapittelet trekker frem viktigheten av frilek. Her viser to av lærerne til at de har hatt leketimer på timeplanen sin. Flere av lærerne nevner at de har leker tilgjengelig i klasserommet sitt, som også blir brukt til frileken til barna. Da er det enklere å kunne gi elevene tid til frilek når alt er tilgjengelig. Det kommer frem at frileken brukes i uteskole. Da må elevene leke med det de har tilgjengelig i skogen. Dette kan videre være med å utvikle kreativiteten og forestillingsevnen til den enkelte elev. I dette underkapittelet kommer det også frem at en av lærerne har sammen med de på teamet sitt bestemt at elevene skal få ha utvidet lilliefri, slik at de har 30 min fremfor 15 min.

Lek og læring

Lek og læring går hånd i hånd når vi snakker om lek i skolen. Ofte er det læring som er et viktig begrep når det er snakk om skole, men det kommer frem at læring og lek påvirker hverandre (Øksnes, 2019). Lillemyr (2020) sier at en av egenverdiene til leken er at den virker engasjerende og motiverende på barn, noe som gjør at leken har et pedagogisk potensial som vi kan utnytte oss av i skolen. Det er derfor interessant å se hva disse lærerne tenker rundt dette med lek og læring. Lek og læring omfavner mye og kan ses i et bredt spekter. Jeg har ikke direkte fokusert eller stilt spørsmål om lek og læring, men det er blitt belyst av alle de fire lærerne.

«Jeg har bevisst valgt å bruke lite bøker... Jeg bruker en del læremidler som ikke er bøker, hvor ungene tenker at de leker eller spiller med engang jeg tar frem det ... Ofte får de ikke med seg hva slags fag det er vi jobber med. Det har visst seg å fungere veldig bra. Den type læremiddel er fargerikt og fint, og det fungerer som et type spill eller lek ...» (Anna).

«I matte prøver jeg bruke spill, kort for eksempel.. Spille krig, to like, større eller mindre enn.. Kan også bruke for å bli kjent med mengde ... I norsk bruker vi bingo eller lotto ...» (Dagny)

Anna sier at hun ikke bruker bøker, men heller har valgt å bruke ulike andre læremidler for å øke motivasjonen til elevene. Dette kan ses i sammenheng med det både Vygotsky (1982) og Lillemyr (2011; 2020) sier om at indre motivasjon er viktig. Læremidler som er fargerike og som fungerer som spill, kan for enkelte elever oppleves som lek, og barna kan kjenne på en indre motivasjon for opplegget. Ut ifra det Anna sier, kan det virke som at dette fungerer bra for elevene og at elevene virker interessert i det som skal gjennomføres. Dagny trekker frem at hun i enkelte fag prøver å bruke ulike type spill som også er med på at barna lærer. Jeg oppfatter det som at de også jobber på andre måter, men at hun veksler på ulike metoder som et supplement til annet opplegg. Det Dagny sier om at hun prøver å bruke ulike spill i de ulike fagene kan ses i sammenheng med det jeg har nevnt tidligere her, med indre motivasjon og interesse for opplegget. Lillejord, Børst & Nesje (2018) sier at hvis man har et mål om å gi elevene lærelyst og motivasjon for læring, er det viktig å ikke bare ha undervisning som er koblet til stolen. De trekker frem at for å enklere lære er det viktig å ha læringen ut ifra egne forutsetninger og gjerne drevet av indre motivasjon. Lillemyr (2011) skriver om forholdet mellom lek og læring og trekker frem at barn *kan* lære mer eller bedre, men

også at læringen *kan* bli mer varig, eller at barna lærer med større engasjement og at de da blir sterkere motivert og legger mer innsats i læringen. Dette vil videre være med å styrke læringen.

«Det er veldig mange ting man kan gjøre, med forskjellige aktiviteter som er lek og læring. Da kunne kanskje leken blitt ivaretatt bedre da, fordi man leker litt i undervisningen» (Christine).

Dagny trekker frem viktigheten av å gjøre ting lystbetont. Gjennom å ikke bare ha fokus på læring, men heller lure noe av det inn igjennom leken eller gjennom bruk av apper på iPad. Flere av lærerne sier at variasjon i timene er viktig, enten gjennom avbrekk eller ved bruk av ulike oppgaver. Dette kan ses i sammenheng med det Lillemyr (2011) skriver om at lekpreget aktiviteter og oppgaver kan være med å bidra til å øke motivasjonene og interessen for opplæringen.

Beate sier at hun syntes det er vanskelig å finne metoder for å bruke lek i undervisningen, men at hun selv tenker at det handler om hennes måte å definere leken, som noe ungene gjør helt av seg selv. Hun sier at hun har prøvd å ha butikklek, og jobbe med matte gjennom dette, men har opplevd at i det øyeblikket hun påtar seg en rolle eller går inn i leken for å spørre eller forklare, blir det ikke lek lenger. Det hun derimot ser er at elevene kan ta med seg det de har lært inn i leken på et senere tidspunkt, enten gjennom å teste ut ulike teorier eller andre ting. Det at Beate opplever at barna ikke lenger ser på det som lek, når hun påtar seg en rolle eller styrer leken kan knyttes med det Öhman (2012) skriver. Hun skriver at barn kan se på noe som lek, så lenge det er noe de selv velger, men at i det en voksen styrer eller bestemmer at barna skal drive med det, kan man oppleve at enkelte barn ikke lenger ser på det som lek.

Beate sier at hun kan se at barna trekker med seg det de har lært inn i leken. Greve & Løndal (2012) sier at leken befrukter læring og læring befrukter leken. Dette kan man derfor se tydelig igjennom de erfaringene som Beate har gjort seg.

En kort oppsummering av dette underkapittelet viser at tre av fire lærere bruker lekpregede aktiviteter og oppgaver, noen mer enn andre. Det som er interessant å se er at en av de fire lærerne trekker frem at hun syntes det er vanskelig å bruke lek i undervisningen fordi hun har gjort seg erfaringer der hun syntes det er vanskelig. Samtidig trekker hun frem at grunnen til at hun syntes det er vanskelig kan være at hun definere lek som noe som barna styrer og bestemmer over.

Relasjonsbyggende lek og sosialkompetanse

En av sidene ved leken som ofte blir trukket frem er at den fremmer gode relasjoner og den sosiale kompetansen til barn ved at de samhandler med jevnaldrende, må gi og ta og konstruere leken sammen. Relasjonsbygging er viktig for trivsel i skolen, for å få et godt læringsmiljø og lære i skolen. Lillemyr (2020) sier at leken er viktig for barns fysiske og psykiske utvikling. Relasjonsbyggende lek og sosial kompetanse er viktig sider ved skolestart og påvirker skolegangen til elevene.

«Jeg har brukt mye frilek og lek til øving av hvordan man er med hverandre blant annet ...» (Anna).

Uteskole som jeg har sagt noe om under **frileken**, sier Anna at er en fin vei inn for sosialkompetanse og hvordan man oppfører seg mot hverandre. Utdanningsdirektoratet (2018) sin definisjon på sosialkompetanse er at man kan kommunisere og samhandle godt med andre mennesker. Anna sier hun har brukt frilek og lek til øving av hvordan man er mot andre, noe som vil si for å øke den sosiale kompetansen hos den enkelte elev. Det å bruke frilek og lek til slik type øving henger tett sammen med det Lillemyr (2011) skriver. Han skriver at ved at man som barn får samhandle med andre barn i lek, vil man få muligheten til å utvikle sin sosiale kompetanse. Det at barna får muligheter til å leke og samspille med hverandre er avgjørende for om barna får trent opp sin sosiale kompetanse. Det som derimot er viktig her, er at barna ikke blir overlatt til seg selv, men at de voksne er tilgjengelige og deltar.

Anna sier at hun syntes ikke man skal være redd for å sette av tid til lek. Det er ikke slik at man lar elevene leke for at læreren skal få seg en pause. Hun sier at da bruker hun ofte tid på å observere hvordan de samhandler, hvem som drar med hvem inn i leken, hvem som står på utsiden og venter på å bli invitert med og at man blir kjent med elevene på en helt annen måte. Hun sier at noen ganger observerer hun og noen ganger deltar hun i leken. Anna bruker mye tid på lek og sier at hun aldri har hatt dårlig samvittighet for det. Öhman (2012) skriver om nettopp dette med at det er viktig at voksne er til stede i barns lek. Dette for å bli bedre kjent med elevgruppen og hver enkelt elev. Hun skriver om at man i leken kan observere barnas samspill, lek og også hvem som tar styring, konstruerer leken og hvordan noen velger å bli med eller ta del i leken.

«Jeg tenker at flere lærere burde bli flinkere til å leke litt mer, ta seg tid til det. Det er ikke så farlig om du mister fem minutter av den timen fordi man gjør noe annet. Det er jo veldig relasjonsbyggende også blant elevene, så leik mer!» (Christine)

Å danne relasjoner, det er jo lettere gjennom leken enn gjennom læring... Viktig for ungene å bygge relasjoner og viktig for meg å bygge relasjoner med ungene, alt det gjorde vi gjennom lek ...» (Dagny)

Christine og Dagny trekker begge frem at leken er relasjonsbyggende. Dagny trekker frem at det å danne relasjoner er enklere gjennom leken enn gjennom læringen. Gode relasjoner både elevene imellom, men også mellom elevene og læreren er viktig. Dette henger tett sammen med det Hogsnes & Storli (2019) skriver. De sier at gode relasjoner mellom elevene og mellom læreren og elevene er svært viktig. De skriver videre at gode relasjoner er vesentlige forutsetninger for gode læringsmiljø, trivsel, mestring og elevenes selvoppfatninger og presentasjoner. Å bruke lek for å skape relasjoner er ingen dum idé. I leken føler som regel barna at de mestrer noe, at de har kunnskap og leken er med på å styrke barnas identitet og selvfølelse (Lillemyr, 2020). For at barna skal kunne skape gode relasjoner, er de nødt til å ha en god sosialkompetanse.

En kort oppsummering av dette underkapittelet viser at tre av de fire lærerne jeg intervjuet trekker frem at leken er relasjonsbyggende, men også at den er med på å trene opp den sosiale kompetansen. Det blir trukket frem at det er enklere å skape gode relasjoner gjennom lek, fremfor gjennom læring. At leken er relasjonsbyggende og bidrar til økt sosialkompetanse, handler om enda en grunn til å bruke lek i skolen og om hvorfor barn har et behov for lek. Å danne relasjoner og styrke den sosiale kompetansen vil påvirke barnas liv senere også.

5 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg løfte ut funnene mine fra analysedelen og drøfte det med den teorien og forskningen jeg har presentert. Inndelingen av dette kapittelet tar utgangspunkt i underkapitlene som jeg også har i analysedelen min. Jeg kommer til å drøfte de ulike synene lærerne har på fenomenet lek, barnas behov for lek og til slutt vil jeg drøfte lekens plass i skolen.

5.1 Lærerens syn på lek

Hovedfokuset til oppgaven er å finne ut hvordan barns behov for lek blir ivaretatt når de begynner på skolen? Jeg fant det derfor svært interessant og nødvendig å se på hva hver enkelt lærer ser på som lek og hvordan de forstår fenomenet lek. I LK20 har lek fått en ny stor plass og lek er derfor satt lys på igjen. Samtidig trekker overordnet del av læreplanen ut at for de yngste barna i skolen er lek helt nødvendig for trivsel og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Et av mine kriterier for å kunne delta i studien var at man som lærer skulle jobbe i 1. eller 2.klasse. Dette kravet var vesentlig for å få ut erfaringer og tanker rundt lek. Tanken min var at det ofte er enklere å svare på spørsmål rundt ting man står midt oppi. Funnene jeg har gjort rundt lærernes syn på lek er at de syntes det er vanskelig å definere hva lek er med en setning. Det er dette som står i de aller fleste bøkene jeg har lest om lek. Eik et al. (2011) skriver om at det er vanskelig å finne en faglig definisjon på fenomenet lek. Det som kommer frem i funnene mine er at lek kan være; å gjøre noe som ikke er typisk for skolearbeid, at elevene holder på med frilek, men det blir også nevnt ulike aktiviteter, lekpregede opplegg og styrt lek. Dette er interessant hvis vi skal bruke de fire dimensjonene som Lillemyr presenter. Både Lillemyr (2011), Vygotsky (1982) & Olofsson (1987) trekker frem at barns indre motivasjon er essensiell for leken og at leken i seg selv er en slags belønning. Det som blir trukket frem og nevnt under de fire dimensjonene, er at det er barna som skal styre leken. Her er det flere forskere som støtter denne siden ved leken. Det er barna som står for reglene og kontrollerer leken. Eik et al. (2011) skriver om nettopp det med at det vi i skolen kaller for lek, gjerne er den styrte leken, som i utgangspunktet ikke er frivillig, indre motivert eller spontan (s.12-13). Dette vil jeg trekke frem igjen i kapittel 5.3 – lekens plass i skolen.

I funnene mine kom det tydelig frem at én av lærerne så på leken, som barnas frilek og at det er barna som selv styrer leken. Dette henger tett sammen med både det Öhman (2012) og Lillemyr

(2011; 2020) skriver om at leken er indre motivert og noe som barna har kontroll på selv. Her ønsker jeg igjen å trekke frem at denne læreren er utdannet barnehagelærer og har tidligere erfaringer fra jobb i barnehage. Det ble trukket frem at hun syntes det var lite lek i skolen, men som hun selv sa, kan det handle om hennes definisjon og syn på hva lek er. Har du jobbet i barnehage og sett leken på en annen måte enn hva som blir sett på som lek i skolen, vil man nok kunne se lekens egenverdi på en annen måte enn det som blir gjort i skolen. Dette vil være med å påvirke hvordan man ser på leken i skolen og muligens være en av grunnene til at denne læreren syntes det er lite lek i skolen.

Lærers syn på lek vil inn mot LK20 være viktig, fordi fokuset på lek er igjen blitt trukket frem. Det som derimot er veldig interessant er at begrepet lek står ikke beskrevet noe sted i den nye læreplanen. Det vil derfor si at hver enkelt lærers syn på hva lek er vil avhenge av egne tanker om hva lek er og burde være. I LK 20 er lek nevnt både under kompetansemål, men også der det står skrevet om undervisvurdering. Det jeg finner i min studie er at det ikke er enighet i feltet om hva lek er. Det er flere ting som samsvarer, men det er ingen som svarer akkurat det samme. Det som går igjen rundt hva lek er, er at den er vanskelig å definere. Flere av mine informanter trengte god tid på å svare på spørsmålet. Slik er det nok for veldig mange lærere. Min oppfatning av lærernes syn på lek er derfor at det avhenger svært av hvem du spør og hvilken bakgrunn den enkelte har. Hvordan elevene møter leken i skolen avhenger derfor av lærernes syn og definisjon av hva lek er, siden det ikke ligger til grunnen noen avklaring av hva begrepet lek er i LK20.

5.2 Barns behov for lek

For å se på om barns behov for lek i skolen blir ivaretatt, er det viktig å se på hva som er behovet, men også å forstå hvorfor barna har behov for lek. Som jeg har skrevet er leken en stor del av det pedagogiske arbeidet som foregår i barnehagen. Det gjør at svært mange av barna som begynner i skolen har et behov for lek, og at vi i skolen også må huske på at de har med seg et mangfold av erfaringer rundt lek (Lillemyr, 2020). Det jeg ønsker å drøfte i dette kapitlet er hva som er barns behov for lek gjennom det fysiske aspektet først og fremst. Funnene mine rundt barns behov for lek er sett igjennom lærers syn. Barna selv har ikke bidratt med svar og tanker. Disse funnene ville vært styrket i en annen grad hvis jeg hadde intervjuet barna. Da ville jeg kunne sammenlignet mellom lærerne og barnas tanker rundt leken. Grunnen til at valget falt på å bare bruke intervju var at jeg tenkte at det å intervju barn i dette alderstrinnet ville skape utfordringer og jeg måtte nok

fulgt opp intervjuet med intervju med foreldrene også, noe som ville vært altfor krevende med tanke på tid. Samtidig tenker jeg det er nødvendig å si, slik at man vet hvor disse erfaringene og tankene kommer fra.

I funnene mine kommer det frem at barn absolutt har behov for lek. Grunnene til dette er flere og ulike, men det fysiske og psykiske aspektet blir trukket frem på ulike måter. Lillemyr (2020) skriver at leken er en viktig aktivitet for barn i førskolealder, og appellerer sterkt til barnas engasjement. Leken er viktig for barn fordi det er mange goder i det, og barna utvikler seg fysisk og psykisk gjennom leken (Lillemyr, 2020). Slik jeg tolker dette er det en måte å si at barn har behov for lek. Både for barnas engasjement, men også for barnas utvikling.

Funnene mine viser som sagt at det er enighet om at barn har behov for lek både på grunn av alder, modning og fysiske behov. De fysiske behovene som barn har, er viktig å kunne noe om. Disse behovene sier noe om hvorfor leken burde ha en plass i skolen. Vingdal (2018) skriver om nettopp det at barna ikke bare har en kropp, men at de er kroppen sin. Dette kan vise hvorfor enkelte barn oppleves som umodne og aktive. Alle barn er forskjellige og har forskjellige behov når de begynner på skolen. Selv om enkelte barn har høye forventninger til seg selv og det å begynne på skolen, kan det bli vanskelig når de trer inn i skolehverdagen og skjønner at skolehverdagen er annerledes enn i barnehagen. Broström (2019) & Eik et al. (2011) skriver om dette med at overgangen fra barnehagen til skolen kan bli veldig stor og vanskelig for enkelte barn, spesielt når de opplever at dagene ikke er like og at leken har mye mindre plass enn i barnehagen. Dette speiler barnas behov for lek, leken har vært essensiell i barnehagen, men når de kommer på skolen møter de frileken stort sett i friminuttene. Selv om dette avhenger stort av hvilke lærer du får i skolen.

I funnene mine blir det trukket frem at det er mange barn som er klare for skolestart og har høye forventninger til både seg selv og det å begynne på skolen. Det er viktig å ha i bakhodet at ikke alle barn er modne og at noen også gruer seg til skolestarten. Det samme gjelder forventninger vi har til disse små. Noen er født i januar og noen er født i desember, som vil si at det skiller nesten et år på enkelte barn. Vingdal (2018) skriver at som regel forventer vi ikke det samme av en femåring som en seksåring. I funnene mine trekkes det frem at skolestarterne er små og klarer ikke sitte så lenge stille av gangen. Da kan man oppleve at hodet til barna vil mer enn kroppen og at de ikke klarer å være rolig. Dette kan ses i sammenheng med vekstspurten som kommer i 6 årsalderen. Denne

vekstspurten som Vingdal (2018) snakker om gjør at barna trenger trening for å bli kjent med den nye kroppen sin. Her kan leken komme til nytte for barnas fysiske behov, slik at de får utfolde seg fysisk (Vingdal, 2018).

Barns behov for lek, hva vil det si? Barn har behov for lek fordi det er barnas væremåte og det er barnas fristed. Det som er vanskelig er å si noe om hvor mye lek som skal til for å dekke behovet barn har for lek. Det er både individuelt og vanskelig å måle behovet for lek. Det som er helt sikkert er at alle barn har behov for lek mens de enda er små, selv om de begynner på skolen.

5.3 Lekens plass i skolen

Under intervjuene var jeg interessert i å få noe innsikt i om det er lek i skolen og eventuelt hva slags type lek som møter elevene i skolen, dette for å se på om barns behov for lek blir ivaretatt i skolen. Da seksårsreformen kom, var meningen at man skulle bruke det beste fra barnehagen og skolen, slik at leken fortsatt skulle ha en stor plass i de første skoleårene. Slik har det ikke vært siden de første årene etter seksårsreformen kom. Men med den nye læreplanen som nå har tredd i kraft finner vi lek blant kompetansemål og undervisvurdering. I dette kapittelet ønsker jeg derfor å drøfte lekens plass i skolen. Er det lek, og hva slags type lek møter elevene i skolen?

Når jeg skulle se på hvordan leken kom til uttrykk i skolen, kom det frem ulike sider ved leken som gjorde at jeg delte analysekapittelet inn i undertemaer. For å få en ryddig drøfting fører jeg dette videre.

Et hovedfunn som jeg fant og som jeg allerede har nevnt under kapittel 5.1 er at lærerne definere leken på ulike måter. Det er som nevnt tidligere kun én lærer som nevner leken som barnas egne frilek, som er styrt av dem selv og deres egne indre motivasjon. De andre lærerne har et vidt begrep og tanker om leken og hva som er lek. Flere av lærerne trekker frem den leken som de styrer, ulike lekpregede undervisninger og oppgaver. Eik et al. (2011) skriver om nettopp det med at det vi i skolen ofte kaller for lek, er den styrte leken, som i utgangspunktet ikke er frivillig, indre motivert eller spontan (s.12-13).

Min oppfatning av funnene mine gjør at slik jeg ser det og den oppfatningen jeg får viser at det som foregår aller mest i skolen er de lekpregede aktivitetene eller undervisningen, som er styrt av læreren, men at det inniblant kan være innslag av frilek også i timene. Dette virker til å avhenge av

hver enkelt lærer og hvordan de legger det opp. Alle lærerne trekker frem viktigheten av frileken til elevene, men på forskjellige vis. Dette vil jeg si noe mer om i neste delkapittel.

5.3.1 Frilek

Når jeg skulle se på leken til barna i skolen, kom frileken fort frem som en sentral side ved leken. Hovedtrekkene i funnene mine er at frileken møter barna i friminuttene, men det kom også frem at noen av lærerne brukte det i egne leketimer som de hadde fastsatt på timeplanen. Frileken kan bli sett på som en useriøs aktivitet som hører til i friminuttene, som belønning og på fritiden (Lillejord et al., 2018). Det er ikke det inntrykket jeg får av mine informanter, noe som gjør at inntrykket man får avhenger av hvem man spør. Enkelte av informantene fortalte om leketimer, der frileken rådet. Dette henger tett sammen med det Øksnes & Sundsdal (2020) skriver om at å ha leker i klasserommet gjør at lekene er lettere tilgjengelig og derfor enklere å ta i bruk i avbrekk eller i småpauser. Disse lekene kan brukes som motivasjon for de barna som er umodne eller trenger små avbrekk. Ved å ha lekene i klasserommet kan en tilpasse undervisning og arbeidstid for den enkelte elev og se an når det trengs avbrekk eller pauser. I skolen er man pliktet til å gi tilpasset opplæring, da kan leken skli inn som en slags tilpasning. I overordnet del står det at «skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (utdanningsdirektoratet, 2017b). Disse lekene kan brukes både som en pauseaktivitet eller som en type styrt lek eller lekpreget aktivitet for den enkelte elev, og føre til motivasjon, lærelyst og egen mestring. Ved å bruke leken på en slik måte vil dette være en del av å dekke barnas behov for lek. Her møter de frileken, konstruerer leken selv, den er indre motivert og den er frivillig. Barna får selv bruke egen fantasi og evne til å skape lek sammen som også vil være relasjonsbyggende og styrke den sosiale kompetansen til den enkelte.

Det er viktig å gi barna tid til frileken. Man trenger ikke alltid finne en god grunn eller noe mål som skal nås til enhver tid. En av mine informanter sa noe om nettopp dette. Hun sa at man må ikke være redd for å sette av tid til lek og at hun aldri hadde hatt dårlig samvittighet for å sette av tid til det! Det er også viktig å gi barna tid til det de synes er gøy og som gir den enkelte elev noe. Lekens egenverdi for barna er viktig i seg selv, bare gjennom at barna føler glede og tilfredshet (Barnekonvensjonen, 2013, s.4)!

Frilekens plass blir ofte trukket frem som en del av friminuttene. De korteste friminuttene er på femten minutter. I intervjuene mine spurte jeg hva de enkelte lærer tenkte om disse femten minuttene og om det er nok tid til at barna rekker å komme i lek, før de skal inn igjen til time. Her er det ulike erfaringer og tanker. En side av funnene mine viste at enkelte lærere syntes det virket til å være nok, mens andre syntes det var liten tid. Det som også kom frem, var at på en skole hadde de blitt enig om at det lille friminuttet på femten minutter skulle bli utvidet til tretti minutter slik at elevene fikk tid før de andre kom ut til å konstruere sin egen lek og at det da var enklere for skolestarterne å komme i gang med egen lek uten forstyrrelser. Dette henger tett sammen med det Eik et al., (2011) skriver om at barns lek er sårbar for avbrytelser. Olofsson (1987) sin forskning i svenske barnehager, viser at barn som opplever mange avbrudd i leken ofte ender med å velge bort regelleker og rolleleker. Ofte velger de heller aktiviteter som er enklere å avbryte og gå ut av. Dette er derfor interessant å tenke igjennom når enkelte lærere trekker frem at de ser lite lek i friminutt og sier at barna ofte heller velger aktiviteter. Jeg tenker en av grunnene kan være er at de som ikke er gode på lek, sliter når de hele tiden blir avbrutt i lekene sine og heller da velger aktiviteter fremfor ulike type leker.

En annen side var en lærer som opplevde at elevene falt fort inn igjen i samme lek, og at de fører denne leken videre over lengre perioder. Öhman (2012) skriver om at barn som kjenner hverandre godt og er flinke til å leke, kan avslutte leken og fortsette senere. Her tenker jeg at det geografiske området har noe å si. Dette er erfaringer til en lærer som jobber på en skole som ligger ute i distriktet, der stort sett alle som går i klassen, kjenner til hverandre og har gått i barnehagen sammen. I mange byskoler kommer barna fra flere ulike barnehager. Jeg spurte ene informanten min som jobber i byskole som hadde barn fra sju ulike barnehager. Det er klart relasjonene mellom disse barna er annerledes enn mellom barna som går i barnehagen sammen først og begynner på skolen sammen. Barns relasjoner er viktige og påvirker både leken og læringen i skolen. Jeg vil drøfte noen sider ved lek og relasjoner i kapittel 5.3.3.

5.3.2 Lærende lek eller lekende læring

Lillemyr (2020) sier at en av egenverdiene til leken er at den virker engasjerende og motiverende på barn, noe som gjør at den har et pedagogisk potensial. I skolen blir det naturlig å snakke om leken og læringen som en sammenheng. Tankene rundt skolen er ofte forbundet med læring, derfor blir gjerne den leken vi i skolen snakker om knytt inn mot ulike læringsmål eller at man leter etter hva

slags mål som kan nås i ulike leksettinger. En av mine informanter trekker frem at hun bevisst har valgt å ikke bruke bøker til elevene, men heller har valgt annet type læremidler som er mer fargerike og fungerer mer som spill. Hennes opplevelse av dette er at det virker som at elevene lærer mer og bedre, og at de ikke tenker over at de driver med fag eller læring. Dette henger tett sammen med det Lillemyr (2011) skriver om at en lekpreget tilnærming til oppgaver kan øke motivasjonen og interessen for opplæringen. Han trekker også frem at læringen kan skje hurtigere og mer effektivt, og at man kan gjøre at entusiasmen rundt læringen gjør at barna blir mer motivert og legger inn mer arbeid i læringen.

Generelt viser funnene mine at tre av de fire lærerne bruker lekpregede aktiviteter og oppgaver i undervisningen sin, noen mer enn andre. Det blir nevnt at det er viktig at undervisningen er lystbetont og ikke bare ha fokus på læring, men heller lure litt læring inn i ulike aktiviteter og oppgaver. Lillejord et al. (2018) skriver om nettopp dette; hvis man har et mål og et ønske om å gi barna lærelyst og motivasjon for livslang læring, er det ikke å anbefale å la barna sitte mye på stolen å bli undervist. Læring hos barna fungerer best når det skjer ut ifra egne forutsetninger og gjerne drevet av den indre motivasjonen. En av mine funn er også at det kan oppleves som vanskelig å finne metoder å bruke i undervisning som er lekpreget. Dette virker til å komme av negativ respons hos elever som ikke klarer å se det som lek når det blir lærerstyrt eller en voksen deltar i leken. For enkelte barn kan leken oppleves som arbeid når det er en voksen som sier at det skal gjøres, men det kan oppleves som lek hvis barnet selv har funnet på å gjøre det (Eik et al., 2011). Samtidig trekker Eik et al. (2011) at for enkelte barn er alt som er «på liksom» sett på som lek. Enkelte barn kan være med på slike tanker og derfor se på butikklek eller dramalek som lek, til tross for at det er lærerstyrt fordi de tenker at det er noe som er «på liksom». Dette kan derfor oppleves som vanskelig når man opplever barn som ikke trives i lærerstyrt lek og ikke klarer å være med på en slik tanke. Dette viser igjen at vi som lærere er nødt til å se an klasser og tilpasse metoder og undervisning etter den enkelte klassen og hver enkelt elev så godt vi kan.

I den nye læreplanen viser det at tanken er at lek og læring skal henge tett sammen. I undervisningsvurdering etter 2.trinn i norsk, står det blant annet at:

«Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved å la elevene være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Slik jeg tolker det er tanken at man skal bruke lek som en metode for læring, men det er opp til hver enkelt lærer hvordan man velger å putte leken inn eller hva man bruker som lek. Dette gjør lekens plass i skolen litt vanskelig å plassere. Eik et al., (2011) skriver om at lek kan brukes på mange ulike plan i skolen. Det er et spenn imellom den frileken og den tradisjonelle undervisningen. Dette kan man se igjennom funnene mine også. Det er veldig forskjellig hvordan barna møter lek i skolen. Det er lett at fokuset på leken ofte havner over på hva barna lærere av det og på ulike kompetansemål enn at man ser verdien av leken selv (Eik et al., 2011, s.24). Som Greve & Løndal (2012) skriver: «Leken befrukter læringen og læringen befrukter leken i et gjensidig forhold».

Lekende læring eller lærende lek? Dette er to spennende begreper. Gjennom funnene mine kan jeg trekke slutninger rundt at det vi ser mest av i skolen er den lærende leken. Leken blir brukt som metode for å lære noe, mens i barnehagen ser man nok mer den lekende læringen, der leken er fokus, men man ser at barna utvikler seg og lærere gjennom leken.

5.3.3 Lek og relasjoner

For skolestarterne er det en overgang å forflytte seg fra sin trygge plass i barnehagen og over til et nytt miljø og et nytt sted. De går fra å ha vært eldst i barnehagen, til å bli yngst i skolen. En side ved leken som ofte blir trukket frem er at den er relasjonsbyggende og utvikler den sosiale kompetansen hos barnet. Viktigheten av leken for de sosiale settingene ser vi også at kommer frem i barnekonvensjonen som trekker frem at gjennom leken lærer barna seg å forhandle, løse konflikter og ta beslutninger. I leken tester de ut forskjellige roller og ideer. Ved å teste ut dette vil de lære om og konstruere sin sosiale posisjon i verden og samfunnet (Barnekonvensjonen, 2012, s.4). Barn har rett til å leke fordi det gir de så mye både fysisk, psykisk og sosialt. Det ser vi tydelig, siden barnekonvensjonen skriver noe om det. Dette er også med på å trekke frem viktigheten av lekens plass i skolen og er en begrunnelse for hvorfor man bruker lek i skolen.

I mine funn fant jeg at leken ofte ses på som relasjonsbyggende og brukes for å skape gode klassemiljø og bli kjent med hverandre. Leken ses på som et enklere verktøy å bruke for å skape vennskap og relasjoner, fremfor læringen. Dette henger tett sammen med det Hogsnes og Storli (2019) sier om at relasjoner barna imellom er viktig, men også relasjonen mellom barn og voksen. Gode relasjoner vil være gode forutsetninger for læring, trivsel, mestring og egen selvoppfatning (s.121-122). Igjennom funnene mine ble det nevnt at selv om barna får leke, vil ikke det si at

læreren bare trenger en pause og at barna er overlatt til seg selv. Hun trakk frem viktigheten av å observere barnas lek, bli kjent med hver enkelt gjennom leken og se hva slags posisjon og plass de tar i miljøet med de andre barna. Det med voksnes deltakelse i leken er omdiskutert og det er forskjellige meninger om det, men Broström (1995) mener at de voksne skal berike og støtte barnas lek, ikke lede og dominere den. Slik jeg tolker det vil det si at hvis du deltar i leken på en måte som gjør at du fortsatt lar barna styre og dominere leken, vil du som voksen kunne ta roller i leken som også kan være meglende eller veiledende. Öhman (2012) skriver at som voksen er det viktig at man er til stede i leken til barna for å bli kjent med elevgruppen og hvert enkelt individ. Som voksen kan man observere barnas samspill, hvordan de leker, hva de leker, hvem som styrer leken, hvem som inviterer inn og hvordan den enkelte involverer seg selv i leken (s. 15). En positiv lærerinnblanding vil bidra med at barnas lek blir mer varig og fordypet, noe som vil gjøre barna flinkere til å samspille med hverandre og gjøre leken mer sosial avansert (Öhman, 2012, s.244). En lærer som observerer eller tar del i leken til barna vil derfor bli bedre kjent med elevgruppen, skape relasjoner mellom seg og barna og vil kunne være med å skape gode relasjoner barna seg imellom. Barnas sosiale kompetanse vil heves ved at de samhandler og samspiller, og med en voksen til stede kan de som trenger veiledning få det.

6 Avsluttende kapittel

I dette kapittelet skal jeg trekke sammen trådene og gjennom det besvare problemstillingen for oppgaven. Jeg vil videre si noe om mitt bidrag til feltet og om mulig implikasjoner for feltet. Til slutt vil jeg si noe om mulige veier videre.

6.1 Svar på problemstillingen

For å kunne svare på problemstillingen, ønsker jeg igjen å presentere problemstillingen jeg skal besvare. Problemstillingen for studien er:

Hvordan blir barns behov for lek ivare tatt når de begynner på skolen?

Mine intervjuer ble gjennomført med fire informanter som jobbet på ulike skoler, i disse intervjuene hentet jeg inn et datamateriale som viser hvordan et utvalg av lærere ser på lek og lekens plass i skolen. Jeg syntes dette er et veldig viktig tema og det er igjen blitt dags aktuelt etter LK20 ble iverksatt. Jeg syntes det har vært fint å lytte til erfaringer og tanker de ulike informantene har kommet med. Erfaringer og tanker sammen med teorien rundt dette temaet vil jeg bringe med meg inn i lærerrollen og inn i min egen klasse når den tid kommer.

Studien har blant annet lagt frem hva et utvalg av lærere ser på som lek og hva de tenker om lekens plass i skolen. Sammen med funnene mine har jeg sett på tidligere forskning og teori som jeg har presentert i et eget teorikapittel. Jeg har sett hva et utvalg informanter tenker, bruker og erfarer rundt lek og lekens plass i skolen. Det har kommet frem at leken er vanskelig å definere, noe som også kommer frem i tidligere forskning på lek. Samtidig som forskningen legger frem ulike dimensjoner og kjennetegn på hva lek kan være. Det som helt sikkert kan sies om fenomenet lek, er at det er et stort fenomen som favner mye og mange sider av barns barndom. Det er dette som gjør den så interessant å undersøke. Lekens plass i skolen er interessant fordi det skal ha en plass i skolen, men det står ingenting om hva lek er i læreplanen.

I min studie har jeg sett mye på fenomenet lek og barnas behov for lek. Jeg har sett på både det psykiske, men også det fysiske behovet for lek. Forskning viser at barn trives i leken, og at leken i seg selv har egenverdi for barna som er med å utvikle barna både fysisk og psykisk. Samtidig har barna et fysisk behov for aktivitet og kroppslig aktivitet. Dette er med å begrunne hvorfor leken

burde og skal ha en plass i skolen. Alle barn møter skolen med ulike forventninger, det viktige er å vite at selv om barna har noen forventninger er de ulike og har ulike behov. Enkelte barn kan ha høye forventninger til seg selv som skolestarter, men i det de begynner på skolen kan de oppleve at hodet vil mer enn kroppen. Andre barn vil kjenne på savnet etter barnehagen fordi behovet for lek er ennå veldig stort. Det er et stort spekter å ivareta i 1.klasse og alle klasser er ulike.

Det jeg med sikkerhet kan si ut ifra funnene mine er at det finnes lek i skolen. Definisjon og bruken av lek er forskjellig blant lærerne, og det kommer frem at det er flere ulike måter å tilnærme seg leken på. De ulike type lek som går igjen i funnene mine er frileken, den styrte leken, lekpregede aktiviteter og oppgaver. Dette er de ulike svarene som kommer frem i funnene mine på hva lek er.

Alle lærerne virket til å se lekens egenverdi til tross for at de brukte den på ulike måter. Svarene som kom ut av intervjuet varierte noe og ble selvfølgelig påvirket av den enkelte lærers syn på lek. Min oppfatning av lekens plass i skolen, er at det er den styrte leken, lekpregede aktiviteter og oppgaver som tar størst plass av lek i skolen. Det samme skriver Eik et al. (2011), når de skriver at i skolen blir ofte den styrte leken og de lekpregede aktivitetene sett på som lek, selv om den ikke er styrt av barna eller er indre motivert. Andre forskere trekker frem at kjennetegn på at noe er lek er gjerne at det er indre motivert, barna som har kontrollen, barna som kommuniserer og konstruerer leken og at det er «på liksom». Oppfatningen min sier at det ikke er så mye av denne type lek i skolen. Frileken og den egenkonstruerte leken møter barna i friminutt, eller i leketimer. Alt ettersom hvordan læreren har valgt å legge det opp.

Hvor stort behov barna har for lek er vanskelig å definere både fordi det er individuelt og vanskelig å måle et behov. Det vi vet er at alle barn har behov for lek. Ut ifra mine funn kan vi si at barns behov for lek i skolen blir ivaretatt i de tilfellene barna har leketimer på planen og gjennom friminuttene. For enkelte barn er nok dette nok for å dekke behovet, men for andre barn kunne nok leken hatt en mye større plass i skolehverdagen. Enkelte barn klarer å se på den lærerstyrte leken som lek for seg selv og får tilfredsstilt behovet sitt for lek gjennom dette. For enkelte barn vil det være nødvendig med mye mer frilek, slik det er i barnehagen. Det kommer tydelig frem at lærerne har ulike syn og definisjoner på hva som er lek. Dette vil påvirke hva barna møter i skolen. I min undersøkelse vil jeg si at barns behov for lek, blir dekket til en viss grad. Det spørres som sagt på

behovet for lek og hvordan læreren har lagt det opp, men oppfatningen jeg fikk var at alle informantene var opptatt av lekens plass i skolen og at de var enige om at barn har behov for lek.

I funnene mine finner man et skille mellom de som har allmennlærerutdanning og hun som har barnehagelærerutdanning. Jeg kan ikke trekke slutninger om at dette er grunnen for ulike syn på lek, men det ville vært interessant og intervjuet flere barnehagelærere som jobber i skolen for å se om synet på lek er annerledes for førskolelærere i forhold til allmennlæreren. Tanken min med at utdanning har noe å si for synet på lek handler om at i barnehagen ser de på leken som en egenverdi og at barna lærer mye gjennom å leke selv, mens i skolen er tanken at man skal lære noe som gjør at leken i skolen heller blir brukt som metode for å oppnå ulike mål. Gjerne er det heller ikke den frileken som blir brukt, men den styrte eller lekpregede aktiviteten eller oppgave.

For å oppsummere funnene mine kan vi se at det er lek i skolen. Det er bare snakk om hva slags type lek det er. Det er vanskelig å gi et konkret svar på dette da det avhenger mye av lærerens syn på lek, men hvis vi skal se ut ifra forskernes beskrivelser på hva som kjennetegner lek, er det ikke mye lek i skolen i dag. I mine funn er det den lærerstyrte leken, og de lekpregede aktivitetene som har størst plass i skolen, men jeg har som nevnt også hatt informanter som har satt egne leketimer på timeplanen. Oppfatningen min er at det kan føles vanskelig å sette av tid til frilek, fordi det er så mye man skal igjennom og bli ferdig med, som oppleves som viktigere enn frileken. Dette ville vært interessant å sett på om noen år, når LK20 har vært i bruk en stund.

6.2 Bidrag og begrensninger

Jeg har i denne studien drøftet hvordan barns behov for lek blir ivaretatt for skolestarterne. Dette har jeg drøftet igjennom erfaringer og beskrivelser jeg har fått av et utvalg informanter. De ulike funnene er blitt sett i lys av annen teori og forskning som er gjort på feltet. Bakgrunnen for dette prosjektet har handlet om mitt ståsted, tanker rundt det å tre inn i lærerrollen og gjennom teorier og forskning som er gjort av andre på feltet.

Det er vanskelig å generalisere funnene som er gjort i denne studien. Ved å ha fire informanter blir det for *få* til å trekke slutninger på veiene av alle lærere. Disse funnene vil derfor ikke være gyldige for alle. Likevel vil jeg si at det er et viktig bidrag til lærere som jobber med skolestarterne. Ved å trekke frem og reflektere over barns behov for lek og lekens plass i skolen, håper jeg flere lærere og

også ledere får opp øynene for viktigheten av lek, og at de ser at leken bør ha en plass i skolen. Da tenker jeg ikke bare på den leken som blir brukt som metode for å oppnå mål, men også den frie og egenkonstruerte leken.

En begrensning for oppgaven kan være de ulike synspunktene og erfaringene jeg har valgt å trekke frem. Studien kan ha blitt farget av min forforståelse og kunnskap rundt temaet, samtidig som jeg selv mener jeg har trukket frem og representert funnene mine og informantenes erfaringer og synspunkt på lek og barns behov for det.

Det å forske har vært en ny erfaring for meg og jeg har underveis i arbeid og nå i ettertid tenkt igjennom at oppgaven nok ville vært annerledes hvis jeg hadde mer erfaring med forskning og metoder som ble brukt. Intervjuguiden ville jeg ha gjort mer utfyllende og jeg har i ettertid sett at jeg kunne vært flinkere med oppfølgingsspørsmål under intervjuene. Dette er en begrensning i oppgaven min, selv om jeg selv tenker at studien nok ikke vil få noe annet svar eller konklusjon, men det ville muligens blitt mer utfyllende og rikt datamateriale og kanskje enda mer utfyllende funn.

6.3 Veien videre

For tiden fremover vil det være muligheter for andre å forske på ulike sider av dette prosjektet. Det er mange ulike perspektiver som ville vært interessante å løfte ut fra dette. Jeg synes selv det ville vært svært interessant om noen ønsker å forske på hva barna selv oppfatter som lek og eventuelt også lytte til hva de tenker om egne behov for lek. Dette kunne vært interessant å sett inn mot det lærerne selv legger frem. Da ville man kunne sett hva barna eventuelt savner i skolen, eventuelle forventninger de har og sammenlignet hva lek er mellom hva barna ser på som lek og hva lærerne ser på som lek.

En annen ting som ville vært interessant å sett på er om det er forskjell i de som har tatt lærerutdanning og de som har tatt barnehagelærerutdanning. Forskningen på dette ville vært interessant fordi det som var hovedtanke når seksåringene skulle begynne på skolen var at de som var utdannet til å jobbe i barnehage skulle kunne jobbe de første årene i småskolen. I en slik studie ville man i tillegg til intervju kunne bruke observasjon som metode.

Avslutningsvis vil jeg sitere filosofen og poeten Friedrich von Schiller, som var opptatt av mennesket må være lekende hele livet:

"Mennesket leker bare når det i ordets fulle forstand er menneske,
og det er bare menneske når det leker."

(Schiller 2001, brev 14)

Litteraturliste

- 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
- Becher, A.A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? Materialitet, kropp og fysisk miljø i førsteklasse. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.). *Den viktige begynneropplæringen- en forskningsbasert tilnærming.*
- Becher, A.A., Bjørnstad, E. & Hogsnes, H.D. (2019). *Lek i begynneropplæringen.* 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 tilnærming til skole og SFO (71-92).* Oslo: Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clark, V. (2008). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- 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.
- Bjørkvold, J-R. (1994). *Det musiske mennesket* (3.utg). Oslo: Freidig Forlag.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Eik, L.T., Karlsen, L. & Solstad, T. (2011). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*. PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Germeten, S. (2003). Lek og Læring. I P. Arneberg & B. Overland (Red.). *Pedagogikk – Mangfold og muligheter* (105- 159). N.W.Damm & Søn AS.
- Greve, A. & Løndal, K. (2012). Læring for lek i barnehage og skolefritidsordning. *Nordisk barnehageforskning*, 5. <https://doi.org/10.7577/nbf.447>
- Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse. I A.A.Becher, E.Bjørnstad & H.D. Hogsnes (Red.). *Lek i begynneropplæringen- lekende tilnærming til skole og SFO* (27-41). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hogsnes, H.D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hogsnes, H.D. & Storli, J.B. (2019). Lekens betydning i grenseland mellom barnehagen, SFO og skole. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.). *Lek i begynneropplæringen – lekende tilnærminger til skole og SFO* (109-123). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høgheim, S. (2020). Masteroppgaven i GLU. Bergen: Fagbokforlaget
- Johansen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.). *Masteroppgaven i lærerutdanninga* (197- 209). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (Red.). (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanningen temavalg, forskningsplan, metoder*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen – Barnehagen skal ivareta barnas behov for lek*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/barnehagens-formal-og-innhold/lek/#>

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/?ch=1>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk

Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø*. Oslo: kunnskapscenteret for utdanning.

Lillemyr, O. F. (2011). *Lek – opplevelse – læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

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* (43–56). Oslo: Universitetsforlaget.

Lillemyr, O.F. (2020). *Lek på alvor* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Løndal, K. (2019). Lek blant førsteklassinger i skole og skolefritidsordning. I A.A. Becher, E. Bjørnstad & H.D. Hogsnes (Red.). *Lek i begynneropplæringen – lekende tilnærming til skole og SFO* (93-108). Oslo: Universitetsforlaget.

Meld. St. 6 (2019–2020). *De yngste barna i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

Olofsson, B.K. (1987). *Lek for livet*. Falun: ScandBook AB.

Palm, K. & Michaelsen, E. (Red). (2018). *Den viktige begynneropplæringen: en forskningsbasert tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Palm, K., Becher, A.A. & Michaelsen. E. (2018). Den viktige begynneropplæringen. I K.Palm & E. Michaelsen (Red.). *Den viktige begynneropplæringen: en forskningsbasert tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Schiller, Friedrich von. (2001). Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev. Solums Smale Serie

[1] Statistisk sentralbyrå, *Barnehager*. Oppdatert 3.mars.2022. *Foreløpige tall, 2022*. [Online]. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>

Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2015). Til forsvars for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>.

Thagaard, T. (2018). Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder. (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Overordnet del – skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Overordnet del – undervisning og tilpassetopplæring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2017c). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Sosial kompetanse*. Støttmateriell til rammeplan for barnehage. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottmateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/5-Sosial-kompetanse/> .

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

Vingdal, I.M. (2018). Lærende kropp i endring. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.). *Den viktige begynneropplæringen: en forskningsbasert tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet- Barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2020). *Barns lek i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

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

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Barns behov for lek i skolen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et prosjekt som gjennomføres i forbindelse med min masterstudie. Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvilken plass leken har i skolen og om barnas behov for lek blir ivaretatt når de begynner på skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å få innsikt og kunnskap om hvordan barns behov for lek kan bli ivaretatt i skolen. Dette prosjektet er som tidligere nevnt en masteroppgave, der problemstillingen lyder som følger: Hvordan blir barns behov for lek ivaretatt når de begynner på skolen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i sørøst- Norge er ansvarlig for prosjektet. Det er jeg, Ruth Larsen som er student ved USN, som skal skrive oppgaven i samarbeid med veileder Bjarne Isaksen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er trukket fra lærere som jeg vet jobber i småskolen eller har jobbet i småskolen. Det er et strategisk valg, noe som vil si at jeg velger de jeg mener har bestemte erfaringer eller kunnskaper som vil egne seg for min oppgave. Kriteriene for utvalget går på at læreren har jobbet i begynneropplæringen, helst 1.klasse i løpet av sin yrkeskarriere. Utvalget vil bestå av 4-6 lærere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å intervju deg med utgangspunkt i en intervjuguide jeg har laget. Intervjuet vil ta inntil 45 minutter, intervjuet mitt er ment mer som en samtale. Det vil derfor variere noe hvor lang tid det vil ta, avhengig av hvilken retning samtalen tar. Det vil bli brukt lydopptak, som senere vil transkriberes 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 samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Ruth Larsen (student) og Bjarne Isaksen (veileder) vil ha tilgang til dine opplysninger. Lydopptakene vil bli lagret på en app som heter nettskjema diktafon. Opptaket vil da kun ligge inne i denne appen og ikke på min mobil. Dette opptaket vil bli automatisk slettet i løpet av 6 mnd.

Det vil ikke være mulig å identifisere deg igjennom publikasjon av min masteroppgave, det vil ikke fremgå hvem det er som har deltatt. Alt vil være anonymt.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 12.juli.2022. Alt av personopplysninger og opptak vil bli slettet og ikke mulig å finne tilbake til.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- Universitet i Sørøst-Norge ved veileder Bjarne Isaksen (Bjarne.isaksen@usn.no) eller student Ruth Larsen (ruth.larsen98@outlook.com).
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg (personvernombud@usn.no eller tlf:) .

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Bjarne Isaksen
(Forsker/veileder)

Ruth Larsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Barns behov for lek i skolen 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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Jeg ønsker å undersøke hvilken plass leken har i 1.klasse med tanke på barnas behov og hva de har erfaringer med. De aller fleste barn som begynner på skolen i dag, har hatt flere år i barnehagen. Erfaringene deres med lek vil derfor være enorm stor. Blir leken tatt vare på og prioritert i skolen? Har det egentlig en plass i skolen? Å hvilken lek er det snakk om?

Problemstillingen for denne oppgaven er:

Hvordan blir barns behov for lek ivaretatt når de begynner på skolen?

Videre følger en intervjuguide som ligger til grunn for intervjuene som skal gjennomføres.

Jeg ønsker å innlede intervjuet med litt diverse informasjon.

- Fortelle kort om temaet for oppgaven, hensikten med intervjuet og hva det skal brukes til.
- Gjennomgå taushetsplikt og anonymitet.
- Informere om lydopptak av intervjuet.

Generelle spørsmål:

Hvor lenge har du vært lærer og hvor gammel er du?

Hvilke trinn har du jobbet på opp igjennom?

Hvilken utdanning har du?

Hovedspørsmålene:

1. Hva legger du i begrepet lek?
2. Hvor viktig tror du lek er for skolestarterne?
3. Hvordan tenker du leken kan binde skole og barnehage mer sammen og eventuelt lette overgangen for barna?
4. Hvor møter elevene lek i skolehverdagen? Hva slags lek er det?
5. Har leken stor nok plass i skolehverdagen?
6. Hva tenker du om de friminuttene som er på 15 min? kan man si at dette er et sted barna har mulighet for frilek, hvis det er eneste gangen i løpet av dagen de har mulighet til å leke?
7. Er det noe mer du vil legge til eller tenker at det er viktig å få med under dette intervjuet?

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Skriv ut

Referansenummer

123130

Prosjekttittel

Barns behov for lek i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Bjarne Isaksen, Bjarne.isaksen@usn.no, tlf. 31009088

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ruth Larsen, ruth.larsen98@outlook.com, tlf. 98864587

Prosjektperiode

01.12.2021 - 12.07.2022

Vurdering (1)

19.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 19.11.2021. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 12.07.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke ~~viderabehandles~~ 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

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). 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). Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Kontaktperson hos NSD: Henning ~~Leyold~~.

Lykke til med prosjektet!