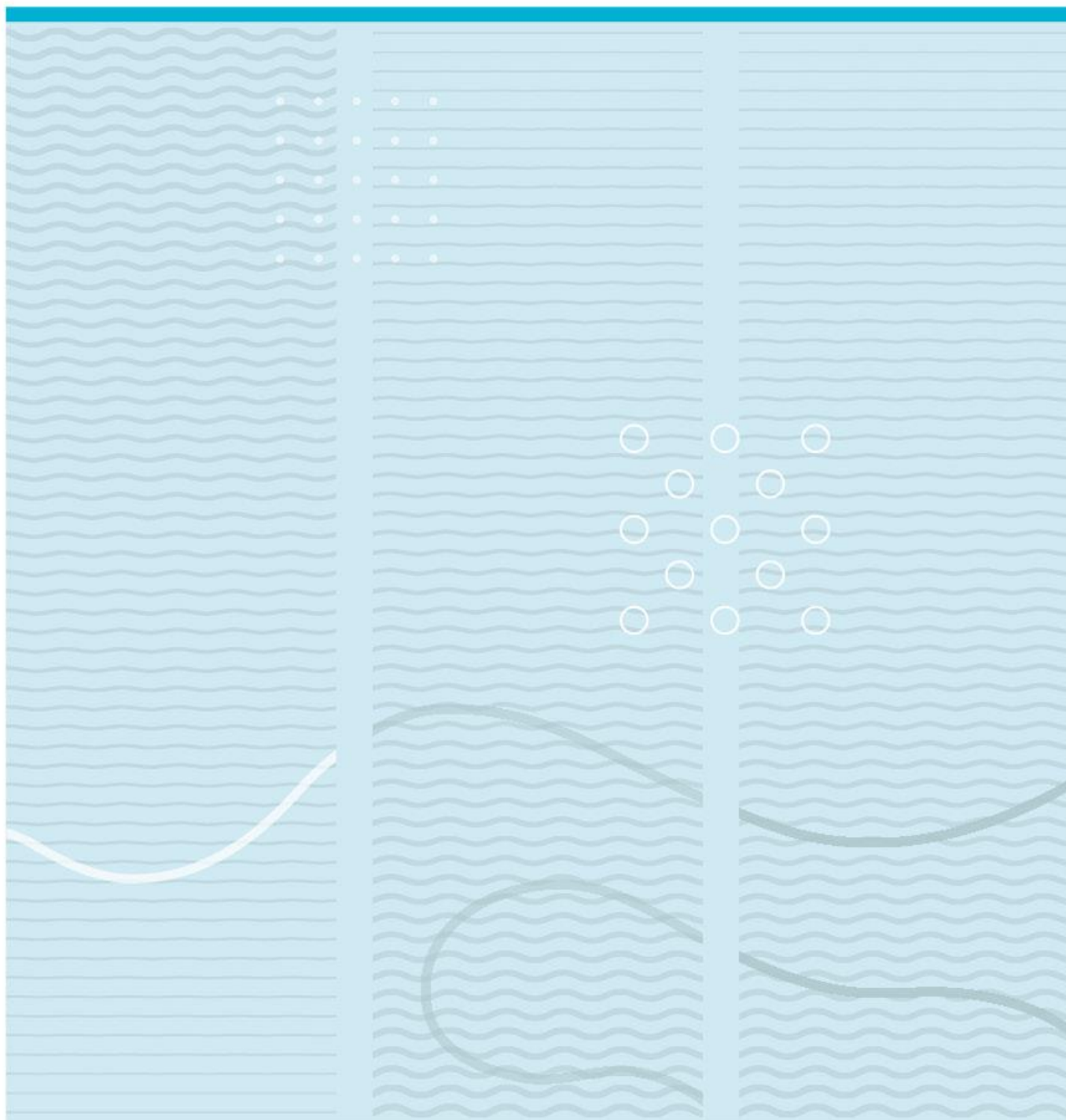


Thea Emilie Bakke & Therese Kleppe

Lekende læring i begynneropplæringen

Analyse av tre læreres erfaringer.



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

<http://www.usn.no>

© 2023 Thea Emilie Bakke og Therese Kleppe

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Det har blitt et økende fokus på lek i den nye læreplanen, òg i utdanningsløpet for lærere. Lek er et vidt begrep, og hva som ligger i lekbegrepet og hvordan det kan komme til uttrykk i begynneropplæringen, kan diskuteres. I LK20 blir lekens betydning tydeliggjort ved «*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.*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Derfor undersøkte vi fenomenet lek gjennom følgende problemstilling: «*Tre læreres erfaringer med lekende læring i begynneropplæringen.*». For å besvare problemstillingen har vi formulert to forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår lærere begrepet lekende læring?
2. Hvordan tar lærere i bruk lekende læring i undervisningen?

Lek er et omdiskutert begrep og fenomen, og det finnes ulike perspektiver og forståelser knyttet til dette. Det kan dermed stilles spørsmål om hvordan lærere forstår begrepet lekende læring, og hvordan dette blir tatt i bruk i begynneropplæringen. For å undersøke dette gjennomførte vi 3 individuelle dybdeintervjuer av lærere som jobber på 1. trinn per dags dato. Ønsket om subjektive tolkninger fra lærerne dannet bakgrunnen for valg av kvalitativt dybdeintervju som metode.

Intervjuene ga oss empirisk data, som videre la grunnlag for å diskutere problemstillingen og påfølgende forskningsspørsmål. Empirien viser at lekende læring kan være utfordrende å definere, samtidig som det kom frem mange likheter mellom lærernes tolkninger av begrepet. Generelt ble lekende læring tolket som et vidt begrep, som rommet mye og som kan beskrives på forskjellige måter. Det kom likevel frem flere begreper som er nært knyttet til lekende læring. Vi fant at lærerne hadde et bredt spekter av aktiviteter som de tok i bruk i begynneropplæringen, dette var både frilek og lærerstyrt lek, som uteskoleaktiviteter, estetisk lek, spill og språklek. Om alle disse aktivitetene går under kategorien lekende læring er en diskusjon som vil bli tatt opp i denne masteravhandlingen. Vi fant at selv med en vid forståelse og et bredt spekter av aktiviteter som er knyttet til lekende læring, fremmet lærerne et ønske om mer kompetanse og kunnskap på området.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	5
1 Innledning	6
1.1 Bakgrunn	6
1.2 Problemstilling og formål	7
1.3 Oppgavens struktur	8
2 Vitenskapsteoretisk ståsted	9
3 Teoretisk forankring	12
3.1 Begynneropplæring	13
3.2 Læring	14
3.3 Lekende læring	17
3.3.1 Rollelek	21
3.3.2 Språkleker	21
3.3.3 Uteskole som grunnlag for lek	22
3.3.4 Estetikk som element i lek	23
3.4 Planlegging av undervisning	24
4 Metodisk tilnærming	27
4.1 Forskningsdesign	27
4.1.1 Kvalitativt intervju og dybdeintervju	28
4.1.2 Intervjuguide	29
4.1.3 Utvalg	31
4.1.4 Gjennomføring av dybdeintervju	33
4.2 Analyse	35
4.2.1 Transkribering av intervjuene	35
4.2.2 Koding	36
4.3 Gyldighet	39
4.4 Pålitelighet	41
4.5 Etske betraktninger	41
4.5.1 Anonymisering	42
4.5.2 Forskerrollen	42

4.5.3	Lagring av data og NSD/Sikt.....	43
4.5.4	Informert samtykke	43
4.5.5	Metodiske begrensninger	44
5	Presentasjon av funn	45
5.1	Forskningsspørsmål 1: Hvordan forstår lærere begrepet lekende læring? ..	46
5.1.1	Læring gjennom lek	46
5.1.2	Faglig lek.....	49
5.2	Forskningsspørsmål 2: Hvordan tar lærere i bruk lekende læring i undervisningen?	52
5.2.1	Dagny.....	53
5.2.2	Kristian.....	54
5.2.3	Nina	56
5.2.4	Ressurser	57
5.2.5	Erfaring.....	58
6	Diskusjon	61
6.1	Læreres forståelse av lekende læring.....	62
6.1.1	Hva mener lærerne at lekende læring er?	62
6.1.2	Språklek og spill	66
6.1.3	Estetisk lek.....	68
6.1.4	Engasjement.....	69
6.2	Læreres bruk av lekende læring i undervisningen.....	70
6.2.1	Uteskole som undervisningsopplegg.....	71
6.2.2	Språkleker.....	75
6.2.3	Planlegging av lekende læring	78
6.2.4	Læringsressurser og kollegasamarbeid	80
6.2.5	Tilpasset opplæring og variasjon	81
7	Konklusjon	83
7.1	Forslag til videre forskning	86
	Litteraturliste	87
	Vedlegg 1: <Intervjuguide>	93
	Vedlegg 2: <Samtykkeskjema>.....	94
	Vedlegg 3: <Godkjenning fra NSD>.....	98

Forord

Prosesen med å skrive denne masteroppgaven har både vært lærerik og utfordrende. Vi sitter igjen med mye kunnskap, som vi gleder oss til å ta i bruk som kommende lærere. Kunnskapen om hva lekende læring er og hvordan det kan bli tatt i bruk har utviklet seg gjennom denne prosessen, og har åpnet øynene våre gjennom lærernes tolkninger og erfaringer. Prosessen har delvis vært utfordrende, på bakgrunn av at vi har opplevd både oppturer og nedture, samt at motivasjonen av og til har vært en berg-og-dalbane. Vi føler oss heldige som har hatt muligheten til å skrive denne oppgaven sammen. På denne måten har vi fått mulighet til å støtte hverandre og hjelpe hverandre i disse oppturene og nedturene. Derfor vil vi takke hverandre for denne uforglemmelige reisen vi har hatt sammen, og vi vil huske denne for resten av livet. Vi vil også takke familiene våre som har støttet oss, oppmuntret oss og vist interesse for våre tanker og refleksjoner i denne reisen.

Videre vil vi også takke våre medstudenter, Berfin Atik, Elina Madeleine Nordahl, Miriam Flø og Stine Brenna, som vi hadde mange gruppeveiledninger med underveis i arbeidet. Dere har gjort dette arbeidet lettere, kommet med kloke ord og hjulpet oss på veien. Samt veilederen Anne Pernille Schjelderup, som har gitt gode tilbakemeldinger og støttende ord. Vi vil gi en spesielt stor takk til vår hovedveileder, Janne Madsen, som har vært støttende og kommet med motiverende ord i denne prosessen. Hun har gitt oss mange gode konstruktive tilbakemeldinger som har hjulpet oss gjennom dette året. Vi er takknemlige for tiden du har lagt i veiledninger og samtaler med oss.

Vi ønsker også å gi en stor takk til våre informanter, som virkelig har hjulpet oss med å besvare problemstillingen i denne masteroppgaven. Denne oppgaven hadde ikke blitt til uten dere. Tusen takk.

Porsgrunn, 08.05.23

Thea Emilie Bakke og Therese Kleppe

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Lek for de yngste barna i skolen blir sterkt poengtert som viktig i den overordna delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Den sier blant annet at leken er nødvendig for trivsel og utvikling, samt at den gir muligheter til kreativ og meningsfylt læring. Den nevner videre at det ikke bare er de målrettede aktivitetene, men også frileken som gir erfaringsrikdom (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Som snart ferdigutdannede lærere, er ikke bare denne overordna delen en plikt å følge, men vi ser meningen og hvor stort potensiale det er for å legge til rette for lek. I tillegg ser vi det som svært positivt at overordna del både tar for seg aktiviteter, som ofte er i regi av lærer, i tillegg til den frie leken som elevene initierer til selv.

Vi har gjennom studiet fått en stor interesse for lekende læring, og hvordan dette bidrar til å påvirke elevene på en positiv måte, slik at elevene får utviklet potensialene sine. Vi har i tillegg lest om tidligere elever ved norsk skole som har beskrevet skolen som «kjedelig», hvor hovedpoengene deres var at det var lite variasjon og aktiviteter, samt mye «stolifisering». Ifølge Kirkeby et al. (2005, sitert i Becher, 2018, s. 57) er det forskere som påstår at barnekroppen i dag “temmes” ved koblingen til stolen. Ved å lese om disse elevene har det gitt oss et ekstra engasjement for lek, og hvor betydningsfull den kan være i begynneropplæringen. Vi skal ikke legge skjul på at vi ser potensialet som lek har i høyere trinn, men på bakgrunn av at begynneropplæringen legger grunnlag for senere læring ser vi den som spesielt viktig hos de yngste. Vi har derfor et stort ønske om at lek skal bli et større fokusområde generelt i skolen.

Gjennom våre praksisperioder har vi fått et inntrykk om at lærere er svært positive til bruk av lek, men at dette ofte må nedprioriteres. Det er ikke til å legge skjul på at læreryrket er et krevende og stressende yrke med mange oppgaver og plikter, og det kan stilles spørsmål ved hvor stor plass leken får i planleggingsfasen, og i selve undervisningen. Vi har selv gjennomført lek i undervisning, og observert, at elever responderer godt på lekende læring, og tror at dette kan bidra til større trivsel og mestring i skolen. Lek i skolen har òg fått stor plass i fagfornyelsen og generelt i mediene. I

studiene til Walsh et al., publisert i 2017, og McGuinnes et al., publisert i 2014 (sitert i Walsh, 2019, s. 129), kommer det frem at lærere mangler kompetanse til å bryte med de tradisjonelle tilnærmingene til undervisning og læring. Vi har stor tro på at leken kan komme tydeligere frem i fremtidens skole, spesielt på grunn av fagfornyelsen og læreres generelle positive innstilling til lekende læring.

1.2 Problemstilling og formål

Denne mastergradsavhandlingens formål er å undersøke læreres erfaringer, undervisningssituasjoner og forståelse med lekende læring i begynneropplæringen, ved å analysere og diskutere data og funn. For å belyse fenomenet, kom vi frem til en problemstilling som kunne illustrere forståelsen og bruken av lekende læring. Problemstillingen vi kom frem til, er som følgende:

«Tre læreres erfaringer med lekende læring i begynneropplæringen».

For å kunne besvare denne problemstillingen, valgte vi å tilføre to forskningsspørsmål. Disse forskningsspørsmålene har fokus på bruken og forståelsen av lekende læring. Begrepet erfaringer inkluderer, i denne masteravhandlingen, både læreres innsikt og bruk av lekende læring. Disse forskningsspørsmålene ga oss òg grunnlag for en intervjuguide. Forskningsspørsmålene er som følger:

1. Hvordan forstår lærere begrepet lekende læring?
2. Hvordan tar lærere i bruk lekende læring i undervisning?

For å innhente data på dette emnet tok vi i bruk kvalitativ metode, og nærmere bestemt intervju. Vi gjennomførte dybdeintervju med 3 lærere, hvor alle arbeider på 1. trinn og på samme skole på nåværende tidspunkt.

1.3 Oppgavens struktur

Denne masteravhandlingen er delt inn i 7 kapitler:

Kapittel 1: Innledning tar for seg bakgrunnen for valg av tema, studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

Kapittel 2: Vitenskapsteoretisk ståsted redegjør for hvilket læringssyn vi tar utgangspunkt i, samt det vitenskapsteoretiske ståstedet til oppgaven.

Kapittel 3: Teori inneholder teoretisk forankring som blir presentert og sett i sammenheng med tidligere forskning, begrepsavklaringer som inneholder begynneropplæring, læring, tilpasset opplæring og lekende læring. Videre går vi nærmere inn på planlegging av undervisning.

Kapittel 4: Metodisk tilnærming redegjør for valgene vi har tatt i forskningsprosessen. Vi presenterer begrepene kvalitativ metode og dybdeintervju. I tillegg vil prosessen vi har gjennomført bli nøye forklart med både intervjuguide, utvalg, selve gjennomføringen av intervjuene, analyseprosessen, samt gyldigheten og påliteligheten som kommer til syne i vår masteravhandling. Til slutt er det de etiske betraktningene som belyses, med fokus på forskerrolle, anonymisering, informert samtykke, lagring av data og studiens avgrensning.

Kapittel 5: Funn presenterer den empiriske dataen, som blir fremstilt gjennom sitater. Funnene som kommer frem, er et resultat av tolkning av dataen. Her fremstiller vi funnene i forhold til våre to gjeldende forskningsspørsmål.

Kapittel 6: Diskusjon tar for seg funnene og diskuterer de i lys av hverandre, teori og forskning. Diskusjonen er delt inn i to deler, hvor forskningsspørsmålene er overordna.

Kapittel 7: Konklusjon oppsummerer det vi har diskutert i diskusjonskapittelet, og kommer frem til en konklusjon og hva denne masteravhandlingen har å si for oss som kommende lærere, samt lærere i skolen. I tillegg presenterer vi vårt forslag til videre forskning.

2 Vitenskapsteoretisk ståsted

Vårt fokus i denne masteravhandlingen er lekende læring i et sosiokulturelt perspektiv. Dette er på bakgrunn av at vi ser på lekende læring med et blikk som inkluderer bruk av språk og deltakelse i sosiale praksiser. For at vi skulle få innblikk i hvordan lærerne forstår og tolker lekende læring, holdt det derimot ikke ved å bare presentere læringssynet. På bakgrunn av at det foreligger ulike måter å tolke og forstå fenomener på, må det vitenskapsteoretiske ståstedet tydeliggjøres.

Vårt vitenskapsteoretisk ståsted vil bli begrunnet gjennom fenomenologi og hermeneutikk. I vår masteravhandling var vi opptatt av å få informantenes erfaringer og hvordan de erfarer lekende læring i begynneropplæringen. Dette tydeliggjør det fenomenologiske ståstedet, som handler om læren om det innlysende, og i praksis og i ulike studier dreier det seg om hvordan mennesker opplever ulike sider ved sin tilstedeværelse, hva som fyller menneskets bevissthet, og på hvilken måte deres tanker og refleksjoner avslører hvilke forhold som fremstår som virkelige for en (Nyeng, 2012, s. 33). I denne forskningen har vi, som nevnt, tatt i bruk kvalitativt intervju for å få svar på problemstillingen vår, og for å analysere fenomenet lekende læring. Sammenhengen mellom fenomenologi og kvalitativt intervju blir presisert av Brinkmann og Kvale (2015, s. 30). De sier at bruk av intervju i forskning er en metode som er inspirert av fenomenologisk filosofi, samt at fenomenologien generelt viser seg gjeldende i all kvalitativ forskning. Det er viktig å presisere at vi ikke er opptatt av å innhente de bakenforliggende årsakene til at mennesker opplever virkeligheten slik de gjør, heller ikke hvordan denne virkeligheten egentlig er. Brinkmann og Kvale (2015, s. 30) skriver at fenomenologi er et begrep som peker på en interesse for å få frem sosiale fenomener fra menneskets egne perspektiver, samt det å beskrive verden slik den oppleves av for eksempel et intervjuobjekt.

Hermeneutikken blir tydeliggjort i vår masteravhandling i form av at en ikke nødvendigvis vil komme frem til et svar eller en konklusjon på hvordan det er. Som vi tidligere har nevnt, har vi intervjuet 3 lærere, og det vil derfor ikke være mulig for oss å finne ut hvordan lekende læring blir forstått og tatt i bruk i skolen generelt. På en side kan en ta i bruk hermeneutikk dersom en ønsker å tolke handlinger eller personer, men òg elementære sanseinntrykk (Stangeland & Færevaa, 2014, s. 132). «*Vi må se helhet og del i forhold til hverandre*» (Stangeland & Færevaa, 2014, s. 132). Når en skal forstå noe så starter en ofte med en overordnet helhetsforståelse, og dette er for å få en

forståelse av detaljer som er viktig for helhetsforståelsen. Det er her den hermeneutiske sirkelen kommer inn, der en stadig vil teste hypoteser for å få en ny forståelse av helheten, og hovedsakelig vil en ikke komme frem til et klart og endelig svar (Færevaa & Stangeland, 2014, s. 132).

Kjernen i det vi kaller læring er spørsmålet om på hvilken måte kunnskap reproduseres og fornyes i samfunnet. På et overordnet nivå kan det sies at det finnes to ulike måter å reprodusere kunnskap og erfaringer på (Lemke, 1998, sitert i Säljö, 2016, s. 22). På en side lærer en i samspill med andre mennesker, ved at barnet iakttar eller imiterer det andre gjør ved å delta i ulike aktiviteter og ved å stille spørsmål. I for eksempel lek eller hverdagslige samtaler får barnet muligheter til å få innsikt, forstå sammenhenger, innhente informasjon og lære seg praktiske ferdigheter (Säljö, 2016, s. 22). Vi kan si at dette er læring gjennom deltakelse, og om vi går tilbake i historien var denne formen utgangspunktet for læring. Etter hvert som samfunnet utviklet seg ble skolen også et utgangspunkt for læring, og her skulle barn lære det de ikke kunne lære hjemme. Videre vil vi nå forklare grunntanken ved sosiokulturell læringsteori, og knytte dette til temaet, lekende læring. Vi velger som nevnt å ha et sosiokulturelt perspektiv, men er likevel åpne for at lek også kan romme andre perspektiver.

Innenfor sosiokulturelle læringsteori blir språket sett på som et av de viktigste redskapene til et menneske. Vygotskij (1978, s. 53) ser på språket som fleksibelt, og et semiotisk system av tegn. Vi kan bruke språket til å beskrive, tolke og analysere verden på en rekke ulike måter. I tillegg skjer denne mediasjonen i samhandling med andre mennesker ved hjelp av ulike former for kommunikasjon (Säljö, 2016, s. 111). Vi kan si at vi stadig medierer verden for hverandre, ved at et barn for eksempel kan snakke om en bil i form av farge, merke eller alder. I tillegg var et av Vygotskijs utgangspunkter at et lite barn formes i samspill med omgivelsene. Et barn lærer å snakke et språk, utvikler sin identitet, samt lærer ting om verden gjennom samspill med omgivelsene (Säljö, 2016, s. 111).

Et annet viktig aspekt som gjør oss mennesker til sosiale vesener, er at vi lærer å ta andres perspektiv (Säljö, 2016, s. 112). Leken kan bidra til dette, for eksempel gjennom rollelek. Rollelek er en type lek som vil bli løftet frem og drøftet i diskusjonskapittelet. I tillegg legger Säljö (2016, s. 112) til at et av poengene til Vygotskij var at vi utvikler oss til tenkende mennesker ved at vi deltar i kommunikasjon, og gjør oss kjent med språk, tenkning, ideer og praksiser. Appropriasjon er et

annet viktig aspekt ved det sosiokulturelle, og betyr i denne sammenhenger «å ta til seg», «å låne» og «ta over og gjøre til sitt eget». Et barn kan lære ved å delta i samspill med andre, uten at situasjonen er organisert for læring (Säljö, 2016, s. 113). Det er rimelig å anta at dette kan knyttes til lekende læring, på bakgrunn av at vi har en tanke om at både organisert og styrt lek, samt frilek som er satt i gang av elevene, kan gi læring ved at barnet approprierer ferdigheter og kunnskaper av andre barn eller voksne. Barn kan både appropriere intellektuelle redskaper og fysiske redskaper, for eksempel gjennom leken (Säljö, 2016, s. 115). Appropriasjonen kan beskrives som en prosess, hvor et barn først blir presentert for språklige eller fysiske redskaper, og etter hvert behersker disse redskapene på egen hånd (Säljö, 2016, s. 117). Denne prosessen er knyttet til det Vygotskij (1987, s. 87) beskrives som den nærmeste utviklingssonen. Dette går ut på at det er en mer kompetent person som støtter barnet på vei til appropriasjon (Säljö, 2016, s. 118). Dette kan for eksempel knyttes til lek ved at alle barn er forskjellige, og at et barn kan fungere som en støtte og den kompetente andre for et annet barn i en leksituasjon. Dette kan støttes av det Eik (2022, s. 28) skriver om den proksimale utviklingszone, hvor hun skriver at i lek med andre barn eller voksne kan barnet befinne seg i sonen for nærmeste utviklingssonen, og videre mestre ting de ikke ennå klarer alene.

På bakgrunn av at vi har et sosiokulturelt syn på lekende læring, kan det stilles spørsmål ved om, for eksempel, aktiviteter som digitale spill i skolen kan betegnes som lekende læring. Dette er på grunn av at det sosiokulturelle læringssynet har fokus på språket, og samarbeid med andre. Derfor vil vi senere i diskusjonskapittelet, diskutere om ulike aktiviteter, samt digitale spill, er lekende læring.

3 Teoretisk forankring

Dette kapitlet skal presentere den teoretiske tilnærmingen som ligger til grunn for vår masteravhandling. I denne masteravhandlingen er det noen begreper som vi har valgt å ta i bruk, disse begrepene vil bli brukt gjennomgående i hele teksten, og vi vil forklare de én gang. Begrepene er nødvendige og betydningsfulle for å få en bedre forståelse av temaet, og for å senere kunne analysere og drøfte våre funn. Vi går nærmere inn på hva begynneropplæring er, da dette er betydningsfullt i vår problemstilling. Dette er på bakgrunn av at det kan være nødvendig å få en forståelse av hva begynneropplæring er som fenomen, og hva som ligger i begrepet. Videre vil begrepet læring bli forklart ut fra ulike perspektiver og ståsteder. Her vil òg tilpasset opplæring bli redegjort for, da dette begrepet har relevans for skolens praksis, og henger, slik vi ser det, sammen med lekende læring. Dette er på bakgrunn av at tilpasset opplæring skal til enhver tid være gjeldende i all undervisning, inkludert der det foregår lekende læring. Det er elevenes forutsetninger og evner som skal ligge til grunn for undervisningen, både med og uten lekende læring. Samt at vi ser på lekende læring som varierende, som er et viktig begrep innenfor tilpasset opplæring (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 19). Begrepet læring er vesentlig for å forstå det overordnede begrepet, lekende læring, som er det siste begrepet vi vil gå inn på. Dette vil bli presentert fra ulike perspektiver og tidligere forskning, samt at ulike former for lek som er relevant i denne masteravhandlingen, vil bli inkludert. Videre skal vi gå nærmere inn på hva planlegging av undervisning er, da dette er et sentralt element i vår masteravhandling.

Hensikten med dette prosjektet er å analysere tre læreres erfaringer med lekende læring i begynneropplæringen. Dette bidrar til at vi får en bredere forståelse for lekende læring i skolen, både gjennom praksisen lærerne beskriver, samt læreres forståelse av begrepet. Vi hadde et ønske om å få innblikk i hvordan lærere planlegger for lekende læring, og deres tanker rundt ulike lekaktiviteter og metoder som blir benyttet. Problemstillingen som derfor blir belyst i denne masteravhandlingen er: «*Tre læreres erfaringer med lekende læring i begynneropplæringen*», og forskningsspørsmålene som er med på å belyse denne er:

1. Hvordan forstår lærere begrepet lekende læring?
2. Hvordan tar lærere i bruk lekende læring i undervisningen?

3.1 Begynneropplæring

I vår masteravhandling har vi et fokus på begynneropplæringen, og hvordan lekende læring foregår. Begynneropplæring som begrep og fenomen har ingen tydelig definisjon (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 144). I denne delen har vi derfor valgt å ta utgangspunkt i Hoff-Jenssen et al. (2020) sine beskrivelser av fenomenet, og deres funn om det. Det er først og fremst et spørsmål om tidfesting i forhold til begynneropplæringen. Ifølge Hoff-Jenssen et al. (2020, s. 144) blir begynneropplæringen knyttet til det første skoleåret, og ut ifra uttalelser ender denne etter det året. Det er derimot ulike forståelser angående når begynneropplæringen slutter, og noen mener den varer til 3. trinn.

Begynneropplæringen blir delt opp i enten smal eller vid forståelse, der den smale hovedsakelig blir knyttet til fag (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 148). Hoff-Jenssen et al. (2020, s. 149) viser blant annet til at Tønnessen og Vollan (2010) presenterer det smale perspektivet. Gjennomgående i boka til Tønnessen og Vollan (2010) handler det om tekstskaping, og det tekstlige ved skolen. Det samme kommer til syne i boka til Hekneby (2005), som tar sitt utgangspunkt i opplæringen av skrift i grunnskolen. Det kan tyde på at det er kompetansemål som er hovedfokuset fra disse forfatterne, som tar utgangspunkt i både tekstskaping og det å lære seg å skrive. Hoff-Jenssen et al. (2020, s. 149) forklarer i tillegg hva et vidt perspektiv på begynneropplæring er, som går utover fag og kompetansemål. Det handler om å lære seg å være elev på skolen, samt rutinene og begrepene som blir tatt i bruk i skolen. Gjennom sin studie fant Hoff-Jenssen et al. (2020, s. 149–150) at det var noen lærere som oppfattet begynneropplæringen som et smalt perspektiv, andre anså det som et bredere, i tillegg til at det var noen som oppfattet det som både smalt og bredt. Det de fant var at det var enkelte lærere som oppfattet den vide begynneropplæringen som viktig i seg selv, og at denne var viktig for å kunne skape den smale begynneropplæringen gjennom kompetansemål og fag. Både det smale og det vide perspektivet på begynneropplæring går inn under skolens samfunnsmandat, blant annet når det gjelder skolens oppgave for dannelse og oppdragelse (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 152). Klafki (2001, s. 172; 2011, s. 15) beskriver dannelse på to måter, den materiale danningstradisjonen som i hovedsak går ut på de estetiske verdiene, kunnskapen og holdningene. Det vil si kulturfenomener som for eksempel moralske verdier (Klafki, 2001, s. 172), eller menneskelige kvaliteter som ikke nødvendigvis er synlige i kulturinnholdene (Klafki, 2001, s. 175). Dette kan knyttes til det smale perspektivet på begynneropplæring, som har sitt fokus på kompetansemål og fag. De formale danningsteoriene, derimot, har fokus på subjektet, eller i dette

tilfellet eleven, og det er eleven som selv skal utvikle seg (Klafki, 2011, s. 15; Klafki, 2001, s. 178–179). Dette går både ut på at det er utviklingen av selvet som er i fokus (Klafki, 2001, s. 179), og at en skal kunne beherske og tilegne seg tenkemåter og følelser for å kunne ta imot og i bruk innhold (Klafki, 2001, s. 183–184). Det er den vide forståelsen av begrepet begynneropplæring som er nært knyttet til den formale danningsteorien. Hoff-Jenssen et al. (2020, s. 153) poengterer dette gjennom intervjuene som ble gjort med lærerne, der det ble forklart ulike arbeidsmåter som skulle hjelpe elevene til å utvikle sin kunnskap og ferdigheter, og i dette ble også leken trukket frem.

3.2 Læring

Gjennom vår problemstilling og forskningsspørsmål, ønsket vi å få en større innsikt i planleggingsperspektivet rundt lekende læring i undervisningen. Bakgrunnen for at vi valgte å ha begrepet læring som et sentralt element i masteravhandlingen, er både fordi læring er en del av selve begrepet, og fordi lek som fenomen kan bane vei for et bredere perspektiv på læring enn det tradisjonelt har blitt. I tillegg er skolens oppgave å tilrettelegge for at elevene har utviklende læringsprosesser (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 43). Videre vil vi forklare og redegjøre for ulike definisjoner av begrepet læring. Selv om vi tidligere redegjorde for sosiokulturell læringsteori som vårt grunnsyn på lekende læring, vil vi her også komme inn på både kognitiv og behavioristisk læringsteori. Dette er på bakgrunn for bedre å forstå lærernes uttalelser.

For det første ønsker vi å belyse Illeris (2012) sin forståelse av begrepet. Begrepet læring har et bredt spekter av betydninger (Illeris, 2012, s. 15). Illeris (2012, s. 15) har skilt ut fire ulike betydninger som kan inngå i ordet læring. Først og fremst går det ut på at læring viser til hva som er lært, eller endringen som individet har gjennomgått. Videre går det i de psykiske prosessene, som viser til de endringene som skjer hos individet. Illeris (2012, s. 15) betegner disse prosessene som læreprosesser. Lillemyr (1999, s. 70) forklarer at definisjonene av læring lenge var nært knyttet til det naturvitenskapelige, altså en positivistisk eller behavioristisk tradisjon. Likevel ble fokuset ikke bare rettet mot atferdsendring, som er hovedfokuset i behaviorismen, men også innsikt og forståelse hos individet. Det ble med dette lagt vekt på en kognitiv teori i forståelsen av begrepet læring. I dag vil flere understreke at læring er en helhetlig prosess som også omfatter opplevelsene og følelsene våre, selv om det fortsatt er snakk om indre prosesser som baserer seg på persepsjon, sansing og hukommelse (Lillemyr, 1999, s. 70).

På bakgrunn av dette er læring derfor et svært vidt begrep, og det kan defineres på ulike måter. Ulike læringsteorier vil også vektlegge ulikt fokus i deres forståelse av hva læring er (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 43). I forhold til det Lillemyr (1999, s. 70) sier om hva læring er, og at det etter hvert ble rettet mer fokus mot et kognitivt syn på læring, er det to læringstradisjoner som er fokusert på innen utdanningspolitikken for den norske skole (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 43). Ett av synene kan sammenlignes med det Lillemyr (1999, s. 70) skriver om kognitiv teori, nemlig den kognitiv-konstruktivistiske tradisjonen (Piaget, 1969, sitert i Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 43). Denne teorien handler altså om den tankemessige siden ved læringen, som for eksempel hukommelse og analyse. Det vil si at eleven konstruerer sin egen læring gjennom det å prøve ut gjennom sine erfaringer i miljøet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 43) Den andre tradisjonen er den sosialkonstruktivistiske tradisjonen, som fokuserer på at barn konstruerer læringen sin i samarbeid med andre mennesker (Vygotsky, 1979, sitert i Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 43). Det er altså samspillprosesser som vektlegges i denne tradisjonen, og er en faktor som er avgjørende for elevenes læring (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 43). Illeris (2012, s. 15) viser også til samspillprosesser som skjer mellom individet og omgivelsene en er omringet av når det kommer til læring og læreprosessene. Her vil omgivelsene enten indirekte eller direkte påvirke de indre læreprosessene.

Til slutt bruker Illeris (2012, s. 15) begrepet læring sammen med begrepet undervisning. I dagligtalen blir dette brukt om det som blir undervist til mennesker, er det de lærer. Illeris (2012, s. 16) beskriver de nevnte betydningene av læring som svært brede, og har derfor kommet med en bred definisjon som fyller flere områder som læring kan ha: «*enhver prosess som hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring, og som ikke bare skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring*» (Illeris, 2012, s. 16). I første omgang snakker han om levende organismer og ikke i all hovedsak mennesker, dette er på bakgrunn av at dyr og lærer. Bakgrunnen for en såpass bred definisjon på begrepet læring, er fordi det ikke finnes noen faste grenser på hva læring innebærer (Illeris, 2012, s. 16).

Et annet viktig aspekt som det kan tenkes at mange vil forbinde med læring er motivasjonsaspektet. Dette er på bakgrunn av at det er viktig at elevene opplever at det de skal lære er relevant og meningsfullt for dem (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 46). En faktor som ofte blir trukket frem i motivasjonsforskning er variasjonsaspektet. Varierte arbeidsmåter vil i mange sammenhenger

knyttet til det praktiske. Praktiske arbeidsmåter i skolen vil ofte bety at det foregår aktiviteter der elevene får være fysisk aktive, som for eksempel i rollespill eller andre eksperimenter, og er aktiviteter som kan benyttes i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4). Det er rimelig å anta at slike aktiviteter i mange tilfeller kan ses i sammenheng med lekende læring. Likevel er det viktig å understreke at varierte og praktiske aktiviteter ikke alltid vil gi læring, og det vil ikke alltid være lek selv om de kan øke engasjementet. Aktivitetene bør derfor ha klare koblinger til kompetansemål, og læreren bør tydeliggjøre eller forklare hensikten med aktiviteten (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4). Videre i denne masteravhandlingen velger vi å benytte oss av begrepet engasjement fremfor begrepet motivasjon, på bakgrunn av at vi oppfatter at engasjement rommer noe mer enn motivasjon. Dette er med unntak der det er essensielt å bruke motivasjon som begrep, og hvor teoretikere og forfattere tar i bruk dette begrepet.

En forutsetning for å gi alle elever likeverdig opplæring, er at opplæringen må tilpasses hver enkelt elevs forutsetninger og evner. Det er altså et overordnet prinsipp som er gjeldende i all opplæring (Opplæringslova, 1998, § 1–3). I forhold til lærerens oppgave når det gjelder tilpasset opplæring, må en lærer alltid kartlegge situasjoner og vurdere behovene for tilpasning for å kunne planlegge og gjennomføre tiltak som møter elevenes behov. Dersom den ordinære undervisningen er godt tilpasset alle elevene, kan det være med på å bidra til at elevene får tilfredsstillende utbytte av undervisningen. I tillegg er variasjon et sentralt begrep i tilpasset opplæring, hvor planleggingen skal medvirke til at variasjon blir ivarettatt. Dette er gjeldene både når det kommer til læringsressurser, arbeidsmåter og organisering (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 19).

Når det er sagt må prinsippet om tilpasset opplæring, og betydningen av den ses i sammenheng med kjennetegn på det samfunnet som opplæringen skal virke innenfor (Raaen, 2008, s. 28). Raaen (2008, s. 30) benytter seg av begrepet dannende tilpasset opplæring, som vil si at det er rom for hver enkelt elevs vekst og utvikling. Videre skrives det at en slik tilpasset opplæring befinner seg i et spenningsfelt mellom elevenes rett til individuell selvbestemmelse og en forutsetning om innordning i et opplæringsregime som læreren legger til rette for. Utfordringen med dannende tilpasset opplæring er dermed dette spenningsfeltet. Ikke nok med det finnes det flere utfordringer knyttet til prinsippet om tilpasset opplæring, hvor en av utfordringene går ut på begrepsforståelse. Dersom det foreligger uklarhet rundt begrepet, vil det heller ikke være lett å forholde seg til i

praksis (Engh & Høihilder, 2008, s. 59). Dette blir spesielt gjeldene når lærere har ulike oppfatninger av begrepet. En annen utfordring gjelder de praktiske forholdene som tilpasset opplæring skal foregå under (Engh & Høihilder, 2008, s. 60).

3.3 Lekende læring

I denne mastergradsavhandlingen har vi fokus på lekende læring. Lek er et omdiskutert og sentralt begrep knyttet til elevers utvikling og læring (Becher et al., 2019, s. 15). I hvilken grad det finnes rom for lek i skolen og hvordan leken kan bidra til økt læring for elevene, er sentralt i diskusjoner om lek. Diskusjoner om lek i skolen har blant annet vært gjeldende siden endringene i læreplanen 97, knyttet til senket skolealder (Becher et al., 2019, s. 15). Også i dag er lek et diskutert tema, særlig i forbindelse med den overordna delen til læreplanen. Den beskriver at lekende og skapende tilnærming til læring er en forutsetning for elevenes dannelse, utvikling og læring (Iversen, 2019, s. 143). Broström (2019, s. 43) beskriver lærere som positive til bruk av lek. Likevel nevner han at det kan være nødvendig å ha en felles forståelse av hva som menes med begrepet, for at lærere skal kunne integrere lek i elevenes læringsprosess. Bakgrunnen for dette er at lek har mange uttrykksformer, og det finnes uenigheter om hva lek egentlig er (Broström, 2019, s. 44).

For å få svar på problemstillingen vår, er det nødvendig å få frem ulike perspektiver på begrepet og fenomenet lek. Broström (2019, s. 44) beskriver fire sentrale dimensjoner ved lek: frivillig, indre motivasjon, preget av fantasi og kommunikasjon. Dette går ut på at leken er initiert av elevene, at målet med leken er selve leken, at den er preget av fantasi og at de utfordrer hverandre i leksituasjonen i form av kommunikasjon (Broström, 2019, s. 44–46). Lillemyr (2020, s. 37) kommer derimot frem til tre dimensjoner som tydeliggjør lekens mangfold: lekens egenverdi for barn, lærende lek og lekens inspirasjon. Lekens egenverdi bidrar til å legge vekt på de kulturelle og sosiale verdiene (Lillemyr, 2020, s. 38). Læring gjennom lek tydeliggjør viktigheten ved den sosiale og språklige læringen som skjer gjennom lek (Lillemyr, 2020, s. 39). Samt at selve leken bidrar til engasjement og inspirasjon. Det Lillemyr (2020) sier om viktigheten ved læring gjennom lek, blir i tillegg tydeliggjort hos Briggs og Hansen (2012, s. 15), som skriver at flere forfattere tar til orde om at lek er avgjørende for de yngste barnas læring. Dette går ut på å bruke lek som et redskap for å lære for eksempel ferdigheter, terapeutisk og eksisterende ferdigheter. Gjennom sitt prosjekt viser

Walsh (2019, s. 138) til tre stikkord som kan brukes i lekende læring: lekenhet, deltakelse og progresjon. Aspektene skal på sin side bidra til å fremme en trygghet på bakgrunn av delt respekt og følelse, samt at det er barnas ideer og interesser som skal fremme de rike mulighetene for lekende læring. I tillegg skal alle elevene ha et felles ansvar for at leken lykkes, og at utfordringer skapes i leken (Walsh, 2019, s. 138). Fleer (2011) tar på sin side ordet for at fantasi og lek henger tydelig sammen. Hun refererer til Vygotskij (2004, sitert i Fleer, 2011, s. 226) som sier at fantasi ikke bare er en ledig mental underholdning, ikke bare en aktivitet uten konsekvenser i virkeligheten, men snarere en funksjon som er avgjørende for livet (egen oversettelse). På den måten forklarer hun at en persons opplevelser blir utvidet ved hjelp av fantasi. Videre blir det beskrevet at forholdet mellom den materielle verden og fantasien blir bevisst for barnet (Vygotsky, 2004, s. 30). Samtidig poengterer Vygotskij (2004, s. 37) at selve fantasien som oppstår kan på en side føre til at personer enten går mot eller vekk fra virkeligheten. Fleer (2011, s. 225–226) konkluderer med at fantasien er grunnmuren mellom lek som en ledende aktivitet, og læringen som en ledende aktivitet.

Gjennom Glenda Walsh (2019, s. 137) sitt prosjekt, presiserte hun at gjennom den lekende læringen fikk elevene mulighet til å lære uten den tradisjonelle formen for instruksjon, som ofte relateres til stress. Ifølge Walsh et al., publisert i 2017, og McGuinness et al., publisert i 2014 (sitert i Walsh, 2019, s. 129) ble det funnet at lærere mangler kompetanse til å bryte med de tradisjonelle tilnærmingene som er knyttet til undervisning og læring, og derfor oppstår det en splittelse mellom lek og læring. En av studentene som bidro i Walsh sitt prosjekt tydeliggjorde at en som lærer må være forsiktig med å bli for stiv eller strukturert, og at elevene må få kunne føle eierskap til leken (Walsh, 2019, s. 139). Broström (2019, s. 43) skriver at lærere i skolen har et generelt positivt syn på lek, og leken har også en sentral plass i pedagogiske debatter. Iversen (2019, s. 150) fant gjennom sitt prosjekt at det ble opplevd at elevene var mer motivert for læring, og undervisningen ga bedre læringsutbytte enn det den tradisjonelle undervisningen ville gjort. Lekens betydning for skolen poengteres i tillegg av Lillemyr (2020, s. 31) som sier at leken bidrar til å styrke og utvikle barns identitet og selvoppfatning. Som vi var inne på tidligere, under begynneropplæring, har skolen et samfunnsoppdrag om å danne og oppdra elevene (Hoff-Jensen et al., 2020, s. 152). På den måten kan det poengteres at leken i skolen er viktig for samfunnsoppdraget til skolen.

Videre har Broström (2019, s. 47–50) delt opp hvordan leken i skolen kan foregå, han har kommet med tre inndelinger: lekende læring, lærerik lek og den frie leken. Gjennom den lekende læringen er det faglige sentralt, selv om den kommer til uttrykk gjennom lek. Det foregår altså en lekende tilnærming til det faglige innholdet i skolen. Den lærerike leken har derimot et større fokus på elevenes lek, hvor det er barna selv som styrer leken, mens læreren deltar på elevenes premisser. Gjennom denne formen for lek i skolen har læreren mulighet til å fremme den skriftspråklige og matematiske kompetansen, samt den verbale kommunikasjonen til elevene. Mens den frie leken foregår i regi av elevene selv, uten forstyrrelser fra læreren. Ved å ta i bruk denne formen for lek, vil elevene kunne bedre sine selvstendige lekstrategier, relasjoner, sosiale kompetanse og barnekultur (Broström, 2019, s. 47). I likhet med Broström (2019) beskriver også Lillejord et al. (2018, s. 2) tre hovedformer for lek. Disse blir kalt for ytterpunkter, hvor du har lærerstyrt lek på en side, og frileken på den andre siden. Mellom disse to ytterpunktene forklarer Lillejord et al. (2018, s. 2) at det finnes store muligheter for veiledet lek. Gjennom veiledet lek gir det elevene mulighet til å kunne være aktive i læringsprosessen sin, men det er noen forutsetninger for å kunne gjennomføre veiledet lek. Klasserommet må gi mulighet for lek, og lærerens kompetanse innenfor målrettede aktiviteter er viktig (Lillejord et al., 2018, s. 14). Elevene skal få muligheten til å kunne være nysgjerrige og aktive i den veiledede leken (Desouza, 2017). For eksempel når elever deler ideer og tanker med hverandre, og de får mulighet til å utforske disse. Broström (2019, s. 47) sier at barn trenger å få mulighet til å iverksette deres egne lek. Ikke bare har den målrettede lærerstyrte leken fått større fokus, men den frie leken har også fått et økt omfang i dagens skole. Som nevnt har lærerne et optimistisk syn på lek og det å dra inn lek i undervisningen og i målrettede læringsprosesser. Likevel er det noen barrierer som skal overvinnes med tanke på leken i skolen. Først og fremst er det ikke en generell eller samfunnsmessig forståelse for lekens betydning i skolen, det er fortsatt et stykke å gå før politikere og aktører i skolen fullt og helt anerkjenner betydningen av lek. Det handler om å anerkjenne at lek både skaper trivsel og læring for elevene. På en annen side er det flere lærere som syntes det er utfordrende å knytte det skolefaglige innholdet til lek (Broström, 2019, s. 54). Likevel skriver han at dersom det foregår aktiv innsats vil leken få en større og fremtredende rolle i skolen.

Selv med ulike typer fysiske former for lek i skolen, er det nødvendig å få et innblikk i lek i forhold til spill, samt IKT. Dette er på bakgrunn av en rapport fra Rambøll (2020, s. 9), hvor det kommer frem at pedagogisk bruk av IKT i skolen er hos flere skoleeiere et tydelig satsingsområde. Lillemyr (2020,

s. 43) poengterer at vi i dagens samfunn har tilgang til utallige spill som har de samme trekkene som vi kan finne i leken. Pellegrini et al. (2004, s. 108) på sin side, poengterer at lek og spill på lik linje er regelstyrte. Skillet mellom lek og spill ligger i hva slags regler som ligger til grunn. Reglene for lek er gjerne fleksible, ikke fastsatt på forhånd og forhandles av deltakerne i leken, mens reglene for spill er kodifisert og a priori. Kort sagt definerer Pellegrini et al. (2004, s. 109) spill som aktiviteter som er ledsaget av eksplisitte regler som er satt på forhånd. En annen side ved reglene i spill kontra reglene i lek, er dersom en ikke følger reglene i spillet, risikerer deltakerne å bli straffet på en eller annen måte (Pellegrini et al., 2007). Pellegrini et al. (2004, s. 108) viser videre til at spill i seg selv, med reglene, kan være positivt for konkrete operative barn, og da spesielt når det gjelder gutter.

I forhold til spill i skolen, anbefaler Lillemyr (2020, s. 50) at det bør ligge mulighet for lek gjennom spill eller programmer i skolen. Statped (2020) har lagt ut en artikkel om digitale spill i skolen, og viser til ulike aspekter som tydeliggjør at det er en ypperlig måte å danne inkluderende aktiviteter. To hovedpoeng Statped (2020) kommer med er at det skaper motivasjon hos elevene, og at elever ofte opplever mestring gjennom spill. Ikke bare kan det bidra til mestringen og motivasjonen, men også det sosiale, språk og kommunikasjon. Det gir i tillegg mulighet for læreren til å kunne velge aktiviteter som svarer til spesifikke ferdigheter som en ønsker at elevene skal bygge videre på. Statped (2020) viser til forskning som tydeliggjør at dersom spill blir gjort i pedagogiske rammer, vil de ferdighetene som elevene tilegner seg gjennom spill kunne overføres til andre situasjoner. Det kan selvsagt diskuteres om spill går under fenomenet lek, men ut ifra hva Lillemyr (2020) poengterer, samt poengene Statped (2020) viser til, har spill noen sammenhenger med lek og lekende læring dersom det blir gjort i skolen under pedagogiske rammer. I forhold til våre funn ble det en tydelig kobling mellom lek, spill og matematikk. Ifølge van Oers (1996, sitert i Breive, 2022, s. 125) er det to typer matematikk som kan være lekende. På en side har vi den lekende matematikken, som handler om aktiviteter der matematikken er i fokus, men hvor læreren legger til lekende elementer, for eksempel spill. På den andre siden har vi matematisert lek, der det er leken som er i fokus, men at læreren kan bidra med matematiske perspektiver, for eksempel rollelek. Videre vil det bli presentert fire typer lekende aktiviteter som er essensielle i vårt prosjekt, rollelek, språkleker, uteskole og estetisk lek. Om disse kan betegnes som lek, skal drøftes nærmere i diskusjonskapittelet.

3.3.1 Rollelek

Rollelek er inkludert her på bakgrunn av funnene, som kommer senere. I rollelek øver barna på det å samspille med andre elever (Bjerke & Johansen, 2017, s. 49). I en rollelek kan elevene få utforsket andre språklige roller, enn de eleven er vant med hjemmefra, og det kan både være morsomt og nyttig for eleven. Ikke nok med det vil barn, særlig som går i førsteklasse, gå lett og naturlig inn i slike rollespill. Dermed bør en som lærer sørge for at en legger til rette for at elevene får lekt seg med ulike typer språklige roller, hvor de må tilpasse seg språkbruken til andre situasjoner enn den de er vant med hjemme. Slike rollespill kan for eksempel ta utgangspunkt i kjente situasjoner, som rolleleker som omhandler en lek- eller friminuttsituasjon (Bjerke & Johansen, 2017, s. 51). I tillegg kan elevene, gjennom rolleleken, prøve ut roller for å utforske ulike problemstillinger (Bjerke & Johansen, 2017, s. 52). På en annen side kan en ofte finne barn som for eksempel leker familie, hvor det i en slik lek også gir elevene mulighet til å utforske ulike språklige roller. Dersom en slik lek skal fungere i en undervisningssituasjon, er det nødvendig at læreren aktivt er med på å planlegge leken, og deltar i leken sammen med eleven i en mer tilbaketrukket rolle (Bjerke & Johansen, 2017, s. 52).

3.3.2 Språkleker

«Språklekens formål er å øke barnas viten om talespråket.» (Frost & Lønnegaard, 1996, s. 7)

Språkleker ved første øyekast kan oppfattes som lek, men det trenger ikke nødvendigvis å utspille seg som lek. Dette vil bli nærmere diskutert senere. Forst og Lønnegaard (1996, s. 7) poengterer at det er to formål innenfor språkleker. For det første skal språkleker gjøre elevene klar over at talespråket vårt har et innhold, og for det andre har talespråket vårt en form. På en side bruker vi talespråket for å kommunisere med hverandre, i tillegg så kan det talespråket vi tar i bruk bli delt opp i mindre enheter, og det er disse enhetene man kan leke seg med. Sagt på en annen måte, er det nødvendig at barn kan få bearbeide symbolene for å kunne lære seg å lese (Stangeland & Færevaa, 2014, s. 70). Stangeland og Færevaa (2014, s. 70) poengterer videre at dette er knyttet opp til fonologisk bevissthet, som i korte trekk kan beskrives som forståelse av ulike typer språkleker som rim, samt at barn kan lytte ut lyder. Det har blitt gitt mye oppmerksomhet til forholdet mellom den språklige bevisstheten og lese- og skriveutviklingen (Frost, 2005, s. 21). Den

språklige bevisstheten er viktig for at elevene skal kunne lære seg å lese og skrive, og den går ut på å forstå språkets mening, struktur og form. Men det blir poengtert at det ikke bare finnes én oppskrift på hvordan en blir språklig bevisst på, men det er flere måter. Noen av metodene som kan brukes påvirker lese- og skriveutviklingen direkte, mens andre påvirker den indirekte. De er på lik linje like viktige. Frost (2005, s. 23) poengterer at det er viktig at både barnehage og skole jobber bevisst med språkleker. I tillegg til at fokuset på språkleker må være til stede når elevene og barna er i den tidlige skrivefasen. Stangeland og Færevaaag (2014, s. 76) begrunner viktigheten av fonologisk bevissthet og språkleker, med at gjennom å arbeide med det kan det bidra til å avdekke elever som har lese- og skrivevansker.

3.3.3 Uteskole som grunnlag for lek

Uteskole kan forstås på ulike måter, og bakgrunnen for at dette er med i den teoretiske forankringen er diskusjonen knyttet til funnene. Jordet (2002, s. 21) forklarer at uteskole kan bli sett på som en arbeidsmåte, der hovedpoenget er at elevene tar til seg ferdigheter, holdninger og kunnskap gjennom uteskole. Læreren vil i tillegg ha en vesentlig rolle gjennom uteskolen. Jørgensen (1999, s. 16) forklarer uteskole ved at elevene har undervisning ute av klasserommet minst én gang i uken. Han poengterer at undervisningen skal fungere som undervisningen i klasserommet, med det samme forarbeidet, planleggingen, etterarbeidet og evalueringen. Jordet (2002, s. 21) på sin side sier at begrepet uteskole går utover å være en metode i skolen, og dette blir tydeliggjort gjennom hans beskrivelse av hva elevene skal tilegne seg gjennom uteskole. Unhjem og Frenning (2019, s. 173) sier følgende om uteskole i innledningen av sitt kapittel:

«Uteskole innebærer regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet, der skolens nærmiljø og lokalsamfunnet brukes som ressurs. Uterommet gir barn utvidede muligheter til å lære gjennom aktiv bruk av alle sanser, bevegelse og førstehåndserfaringer» (Unhjem & Frenning, 2019, s. 173)

Det ser ut til at de ulike perspektivene vi har vist til her har lignende forståelse av hva det innebærer å ha uteskole. Selv om de tar i bruk ulike formuleringer og ord, er essensen i det likt. Eik (2022, s. 27) viser til kapittelet til Unhjem og Frenning (2019, s. 173), og skriver at på mange skoler praktiseres uteskole en dag i uken i begynneropplæringen. Videre skriver de at ved å oppholde seg ute i skolegården eller naturen, kan inspirere til utforskende lek. Dermed kan lærere som hjelper barna til å bli oppmerksomme på ting i omgivelsene, åpne for lek.

Jordet (2007, s. 315) konkluderer gjennom sin undersøkelse at uteskole bidrar til å danne elevene på ulike måter. Han snakker om den faglige utviklingen, utviklingen av elevene som mennesker, den sosiale dannelsen, samt den individuelle danningen. Han poengterer videre at skolen kan utvikle elevene på svært verdifulle måter gjennom det ytre miljøet, utenfor klasserommet. Men han legger derimot ikke bort viktigheten av klasseromsundervisning, og sier at de komplementerer hverandre i dannelsesarbeidet til skolen (Jordet, 2007, s. 325). Jørgensen (1999, s. 86) fant blant annet gjennom sin studie at naturen ga store muligheter for stimulering hos elevene, og han opplevde at elevene syntes uteskole var spennende gjennom å være utforskende. I tillegg ble det poengtert av lærerne som var med på studien, at elevene viste mer nysgjerrighet ved å ha uteskole, de ville vite mer og stilte spørsmål. Jørgensen (1999, s. 89–90) trekker i tillegg frem leken som en vesentlig del av uteskole. Leken i uteskole som Jørgensen observerte var både gjennom «frie aktiviteter», men også initiert av læreren. Den leken som var initiert av læreren hadde derimot så løse rammer at det i stor grad kunne relateres til den frie leken. Unhjem og Frenning (2019, s. 185) fant gjennom sin studie at lærerne opplevde at spesielt elever som hadde utfordringer med å sitte stille i klasserommet, hadde stort utbytte av uteskole. Lærerne i denne studien poengterte også utfordringer ved uteskole, blant annet kunne voksentetthet være et problem (Unhjem & Frenning, 2019, s. 186). I tillegg løftet de frem at det var viktig å ha faste rammer for uteskole, slik at planleggingen av uteskole ble mer effektiv og hadde en virkning. Et vesentlig poeng de tok opp var behovet for å heve kompetansen og den faglige utviklingen. Gjennom disse studiene er det tydelig at uteskole er viktig. Blant annet gjennom dannelsesaspektet, men også stimuleringen og nysgjerrigheten som skapes i andre arenaer enn klasserommet.

3.3.4 Estetikk som element i lek

Kunst er et element i alle kulturer, og kunsten benytter seg av en rekke uttrykksformer, som for eksempel dans, billedkunst, teater, musikk og film. I tillegg er bruken av estetikken en integrert del i alle menneskers liv (Austring & Sørensen, 2019, s. 260). På bakgrunn av dette vil også elever uttrykke seg estetisk (Austring & Sørensen, 2019, s. 260–261). Likevel brukes kunsten som uttrykksform på forskjellige nivåer og til ulike formål. De gangene en elev for eksempel spontant synger, danser rytmisk til musikken eller nynner, bruker eleven musikken som estetisk uttrykksform (Austring & Sørensen, 2019, s. 262). Ikke nok med det er for eksempel også rollelek og en elevs

arbeid med malerkunst også estetiske uttrykksformer. Hvis vi for eksempel ser på rollelek i et klasserom, benytter elevene seg av ulike roller og iscenesetter en dramatisering (Austring & Sørensen, 2019, s. 264). Det at elevene får muligheten til å delta i estetiske aktiviteter, som for eksempel drama, teater, dans og musikk, bidrar til at de anvender estetisk formspråk til å utforske og kommunisere om seg selv og verden (Austring & Sørensen, 2019, s. 271). I tillegg vil læringen, i for eksempel estetiske aktiviteter som billedkunst, finne sted hele tiden under prosessen (Austring & Sørensen, 2019, s. 272).

På hvilken måte kunsten blir til, kan også imidlertid bli betraktet ut fra en leken holdning, noe som kan minne mer om frilek (Lillemyr, 1999, s. 221–222). Lillemyr (1999, s. 222) belyser også Kants estetiske teori, hvor et sentralt element er spontanitet, som han selv kalte for fri lek og regler. Han beskriver videre at kunst derfor kan betraktes som sprunget ut av en leken holdning. Videre skriver Lillemyr (1999, s. 222) at det å arbeide med kunst er lekent dersom det kan vise seg som lek. På bakgrunn av dette betyr det at det som har betydning i kunstneriske prosesser, ikke er søken etter bestemte mål, men heller friere prosess, hvor elevene skaper og former. I tillegg skriver Eik (2022, s. 30–31) at Vygotskij så på lek som et tegn på kreative prosesser, og at hans perspektiv på lek som en kreativ virksomhet vektlegger betydningen av det estetiske og skapende i lek og lekpreget læring. Videre skriver Eik (2022, s. 31) at skapende estetiske aktiviteter har en stor plass ved at elever skaper en fortelling, for eksempel ved rollelek, ved at elevene lager hver sin figur, og går inn i rollen som sin person.

3.4 Planlegging av undervisning

I vår masteravhandling ønsker vi også å rette fokus mot læreres planleggingsarbeid, da dette også er gjeldende i planleggingen av lekende læring. Vi hadde et ønske om å få kunnskap om hvordan våre informanter planlegger for lekende læring i undervisning. Prosessen som forgår gjennom planlegging og gjennomføring av undervisning var derfor av stor interesse for oss. Planlegging av undervisning trenger ikke nødvendigvis å romme lekende læring, men planleggingsaspektet er relevant i forhold til våre funn. Planlegging er en del av læreres arbeid, og ved lekende læring, som i andre typer undervisningsaktiviteter, er planleggingen til stede.

For å få en bredere forståelse av prosessen som foregår i planleggingen, valgte vi å ta utgangspunkt i Trond Eiliv Hauge (2018). Han tydeliggjør at planleggingen og designet av undervisningen har én metodisk og én praktisk side. I all hovedsak går det ut på å kunne støtte elevenes læring gjennom fagstoff, sosiale, faglige og teknologiske ressurser, samt legge til rette for gode arbeidssituasjoner. På hvilken måte undervisning blir forstått, vil ha konsekvenser for hvordan planleggingen og designet vil være (Hauge, 2018, s. 11). Planleggingen og designet av undervisningen er en prosess som har en start og en slutt (Hauge, 2018, s. 14). Før undervisningen starter, er det nødvendig å gjøre forhåndsundersøkelser av behovene og forutsetningene til elevene, vurderinger i faget, ha en tanke og forståelse av hvordan arbeidet skal gjennomføres, samt utbyttet som en ønsker at elevene skal få av undervisningen. Dette kan knyttes til begrepene tilpasset opplæring, læring og vurdering, som vi tidligere har forklart. Når det er sagt slutter ikke planleggingen av undervisningen ved undervisningens start, men den fortsetter godt inn i situasjonen, blant annet ved tilpasninger som stadig oppstår (Hauge, 2018, s. 14). Dette kan ses i sammenheng med begrepet tilpasset opplæring, som er en forutsetning for å gi alle elever i skolen likeverdig opplæring (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 18). Læreren må som nevnt alltid kartlegge situasjoner og vurdere behovene for tilpasning for å kunne planlegge og gjennomføre tiltak som møter elevenes forutsetninger og behov (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 19). Hvilket læringsutbytte en lærer ønsker at elevene skal få er, som nevnt, knyttet til planleggingsarbeidet. Dersom undervisningen er tilpasset alle elevene, vil det være med på å bidra til at elevene får godt læringsutbytte av undervisningen (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 19).

Hauge (2018, s. 29) trekker frem to modeller som blir tatt i bruk i skolen når undervisning skal planlegges og gjennomføres. Vi har valgt å fokusere på den ene, den didaktiske relasjonsmodellen, på bakgrunn av at dette er en vesentlig del av planlegging av lekende læring. Den didaktiske relasjonsmodellen har stor innflytelse i den norske skolen, særlig når det kommer til læreres planleggingsarbeid. Denne modellen er til god hjelp for planleggingen av undervisning gjennom beslutninger som faglig innhold, organisering, faglige ressurser, vurdering av arbeid, målet for undervisningen, arbeidsmåter, hjelpemidler og andre forhold (Hauge, 2018, s. 31). Modellen belyser at undervisningen er en sammensatt aktivitet, og målene, arbeidsmåtene og hjelpemidler er ikke tilstrekkelig for dette. Elevenes erfaringer og tidligere kunnskaper, behov og sosiale ferdigheter er en nødvendig del av denne planleggingen (Hauge, 2018, s. 31). Modellen vi snakker om her ble presentert av Bjørndal og Lieberg i 1978. Gjennom den didaktiske relasjonsmodellen er det faktorer

som er vesentlige når lærere skal planlegge en undervisning (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 135). De poengterer at faktorene som gjør modellen bør ses i sammenheng med hverandre (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 136). Samtidig som de viser til modellen som viktig for å oppnå essensielle sider ved undervisningen og undervisningssituasjonen, er det i tillegg viktig å være klar over at modellen er en forenkling av hvordan planleggingen er i praksis. Det er likevel viktig å se det som en helhet, da det alltid vil være flere relasjoner som en lærer må tenke på samtidig i planleggingen. Faktorene som de har valgt å ta med i modellen, som de mener er vesentlige å alltid tenke på i en planleggingssituasjon er: faginnhold, evaluering, didaktiske forutsetninger, læringsaktiviteter og mål (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 135).

Som lærere er det ikke bare nødvendig å ha kunnskap om relasjonsmodellen og hvordan en planlegger undervisningene. Haug og Mausethagen (2019, s. 40) tar til orde for hvor viktig det er for lærere å ta del i et fellesskap både på skolen de arbeider på, men også andre skoler. Dette kan bidra til at lærerne får utviklet sin undervisningspraksis. Likevel sier de videre at det er viktig at de blir utfordret i dette samarbeidet, og at kunnskapen og kompetansen de danner seg ikke blir gjort individuelt, men at det er et kollektivt ansvar (Haug & Mausethagen, 2019, s. 41). Det vil si at lærerne er med på å bidra til å utvikle hverandre på flere områder i jobben som lærer. Den overordna delen av læreplanen sier følgende: *«Lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger.»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Det er derfor ikke bare lærere som er gjeldende i dette kollektive ansvaret, men også ledere i skolen. Videre blir det poengtert at vurderinger og refleksjoner om planlegging og gjennomføring av undervisning i fellesskap, kan bidra til å utvikle en bedre forståelse av en god pedagogisk praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Likevel er det forskning av Achinstein, publisert i 2002, og Kelchtermans, publisert i 2006 (sitert i Haug & Mausethagen, 2019, s. 40) som tydeliggjør at samarbeidet mellom lærere er preget av de personlige relasjonene. Det vil si at det har blitt mer fokus på å være enige i fellesskap, fremfor å utfordre og være kritiske til hverandre (Haug & Mausethagen, 2019, s. 41).

4 Metodisk tilnærming

Dette kapittelet tar for seg den metodiske tilnærmingen som er brukt i forskningen vår. Hensikten med denne masteravhandlingen var å analysere tre læreres erfaringer med lekende læring i begynneropplæringen, derav deres forståelse av begrepet lekende læring, samt hvordan dette blir tatt i bruk i undervisningen. For å få svar på dette tok vi i bruk kvalitative dybdeintervjuer, og bakgrunnen for valgene våre vil bli nærmere forklart i dette kapittelet. I første omgang vil vi gå nærmere på kvalitativ metode med begrunnelse for vårt valg av denne metoden, og videre vil vi begrunne hvorfor vi tok i bruk kvalitative dybdeintervjuer, og hvordan dette ble gjennomført. Kapittel 4.2 tar for seg analyseprosessen og inkluderer transkriberingen og kodingsprosessen. Til slutt vil vi gå nærmere inn på påliteligheten og gyldigheten til denne masteravhandlingen, samt etiske betraktninger.

Metoden som ble tatt i bruk i denne studien er, som nevnt, med på å besvare problemstillingen vår «*Tre læreres erfaringer med lekende læring i begynneropplæringen*». Vi har òg tilhørende forskningsspørsmål til studien:

1. Hvordan forstår lærere begrepet lekende læring?
2. Hvordan tar lærere i bruk lekende læring i undervisning?

4.1 Forskningsdesign

For å besvare problemstillingen valgte vi å benytte oss av kvalitativ metode for å innhente data. Som nevnt tidligere henger kvalitativ metode sammen med fenomenologi, da fenomenologien viser seg gjeldende i all kvalitativ forskning (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 30). I første omgang vil vi begrunne hvorfor og hvordan vi tok i bruk kvalitativ metode som forskningsdesign. I kapittel 4.1.4, vil vi forklare hvordan intervjuene ble gjennomført. Bakgrunnen for valget av kvalitativ metode var fordi vi ønsket å få lærere til å fortelle oss om deres erfaringer i praksis i forhold til lekende læring. Dette tydeliggjøres med Nyeng (2012, s. 72) sin forklaring av kvalitativ metode, da målet er å fortelle hvordan virkeligheten oppfattes, og hvordan det er å være menneske i ulike sammenhenger. Vi ønsket å finne flere forklaringer på lekende læring, samt ulike måter å ta i bruk lekende læring på i undervisningssituasjoner. Den kvalitative metoden var passelig for vår studie

med tanke på at den er innrettet mot å finne mangfold i data, og å avdekke summen av de kvaliteter som til sammen gjør et sosialt fenomen til det det er (Nyeng, 2012, s. 72–73). Nyeng (2012, s. 73) forklarer i tillegg at en gjennom kvalitativ metode innhenter mye informasjon fra få informanter, samt at det vil være variasjon i datamaterialet. Vi ønsket å få et variert datamateriale fordi vi ville få frem ulike perspektiver og ulike erfaringer med lekende læring, dette er på bakgrunn på at vi var bevisste på at lekende læring er et omdiskutert tema med mange ulike definisjoner. I tillegg baserer vår studie seg på et ønske om å få mye informasjon fra få lærere, fremfor at vi skulle få lite informasjon fra mange lærere. Dette kan forklares ved at vi ønsket mer utdypende svar fra lærerne, og ville unngå å få ja/nei svar på våre spørsmål. Vi ønsket å gå i dybden på hvordan lærerne forsto og tolket fenomenet og begrepet lekende læring, og hvordan de tok det i bruk i praksis. Dette ville vi ikke kunne fått svar på ved et «ja» eller «nei». Dette ønsket henger òg sammen med at studien vår er hermeneutisk, på bakgrunn av at vi ikke nødvendigvis vil komme frem til en konklusjon eller et svar på hvordan noe er (Stangeland & Færevaa, 2014, s. 132).

Det finnes videre en rekke forhold som bidro til at vi valgte kvalitativ metode. For å besvare problemstillingen vår, var det nødvendig for oss å komme nær informantene, samt å ha fokus på de opplevelser og meninger som de hadde. Denne begrunnelsen kan forklares av det Tjora (2021, s. 27) sier om kvalitativ metode, at det for det første legger vekt på forståelse og nærhet til den en forsker på, hvor det skal foregå en åpen interaksjon mellom forsker og informant. For det andre forholder metoden seg til et fortolkende paradigme, som vil si at fokuset ligger på opplevelsen og meningsdannelsen til informantene (Tjora, 2021, s. 27). Vi så på det som positivt at vi var to forskere som skulle gjennomføre studien, med tanke på at kvalitative intervjuer kan være krevende både for forsker og informant, da forskeren ofte sitter igjen med store mengder data (Nyeng, 2012, s. 74). Videre skal vi gå nærmere inn på kvalitativt intervju, og bakgrunnen for at vi valgte dette.

4.1.1 Kvalitativt intervju og dybdeintervju

Vi har gjennomført kvalitative intervjuer for å kunne besvare problemstillingen vår. Valget ble basert på det Svenkerud (2021, s. 91) sier om kvalitative intervjuer, og at en da vil kunne få svar på «hva?», «hvordan?» og «hvorfor?». Ved å gjennomføre disse intervjuene ønsket vi å få innsikt i hva lærerne tenkte om lekende læring, samt den praktiske delen knyttet til dette. Vi fikk innsikt i dette

ved at informantene delte sine perspektiver med egne ord. Det er også dette som kjennetegner et kvalitativt intervju, ved at slike intervjuer kan bidra til å forstå hvordan verden oppfattes av andre mennesker, samt at en vil kunne få informasjon om hvorfor menneskers atferd er som den er (Svenkerud, 2021, s. 92). Det var derfor viktig at vi som forskere stilte reflekterende spørsmål slik at informantene tok i bruk det langsomme tankesettet som psykologen Kahneman (2012, s. 26–27) beskriver. Han presenterer to tankesett, som vi mennesker tar i bruk. På en side tar vi i bruk et raskt og ubevisst tankesett, og på den andre siden et tregt og analytisk. Informantene kunne bidra til at vi fikk et kunnskapsproduserende intervju ved at de kunne ta i bruk det trege og analytiske tankesettet (Kahneman, 2012, s. 26–27).

Vi gjennomførte dybdeintervjuer, hvor vi ønsket å skape en samtale mellom oss som forskere og informantene, ved å ha noen få forhåndsbestemte spørsmål. Dybdeintervjuer åpner opp for en relativt fri samtale, hvor intervjuet ofte kretser rundt noen forhåndsbestemte temaer (Tjora, 2021, s. 127). Spørsmålene vi hadde laget på forhånd var åpne, og ga rom for refleksjon, samt at informantene kunne trekke inn andre temaer de mente var relevante. Dybdeintervju er ofte basert på åpne spørsmål, der informantene får mulighet til å gå i dybden (Tjora, 2021, s. 128). Derfor falt vårt valg på å ta i bruk slike spørsmål. En slik intervjuform gir muligheter for digresjoner, hvor informanten kan uttale seg om momenter eller temaer som ikke er planlagt på forhånd. I tillegg var det avgjørende for kvaliteten på dybdeintervjuet, at vi som forskere opparbeidet tillit mellom oss og informantene, slik som Tjora (2021, s. 130) også diskuterer i forhold til kvalitet på dybdeintervjuer.

4.1.2 Intervjuguide

Bakgrunnen for at vi valgte å ta i bruk intervjuguide, er at vi ønsket å skape en god situasjon for oss og lærerne, samtidig som vi ville ha problemstillingen vår i fokus i intervjuet. Ved god situasjon mener vi at lærerne oppfatter det som trygt og komfortabelt å snakke med oss som forskere. Dette blir poengtert av Svenkerud (2021, s. 95), som beskriver intervjuguide som en måte å kunne ivareta problemstillingen og den gode intervjusituasjonen. På forhånd var vi usikre på om intervjuguide var noe vi ville ta i bruk, med tanke på om det ville virke ledende for informantene. Dette blir presisert av Tjora (2021, s. 172), som sier at intervjuguide til en viss grad kan virke forstyrrende, men dette er noe informantene ofte forventer. Vi valgte derimot å ta i bruk intervjuguide, med tanke på at det

ville skape en atmosfære av seriøsitet, i tillegg til at det ga oss mulighet til å kunne ha problemstillingen i fokus gjennomgående i intervjuet. Vi tok i bruk et semistrukturert intervjuguide, som ga oss mulighet til å ha overordnede spørsmål som var tett knyttet opp til problemstillingen. Svenkerud (2021, s. 95) presenterer denne formen for intervjuguide, og sier at den tar utgangspunkt i hovedspørsmål og at rekkefølgen på disse spørsmålene ikke er det vesentlige, men heller hvordan intervjusituasjonen utvikles. En annen grunn til at vi valgte å ta i bruk en semistrukturert intervjuguide er at det ga mulighet for oppfølgingsspørsmål og utdypning fra informantene. Et slikt intervju er dermed åpent og induktivt (Postholm & Jakobsen, 2016, s. 75). Vår intervjuguide (se side 93) bygger derfor på noen overordna spørsmål, med eksempler på oppfølgingsspørsmål.

Før vi utformet intervjuguiden ønsket vi å få inspirasjon i forhold til hvordan disse kunne utformes. Gjennom dette fant vi ut at vi ønsket å dele intervjuguiden i 5 deler, der hver del hadde et fokusområde. Når vi utformet intervjuguiden var vi opptatt av å starte med noen åpningsspørsmål, og dette var på bakgrunn av at vi ønsket å bli bedre kjent med informantene før vi gikk nærmere inn på temaet for masteravhandlingen. Under åpningsspørsmålene valgte vi å spørre om hva slags utdanning informantene hadde, hvor lenge de hadde jobbet på småtrinnet, hvor lenge de hadde jobbet i barneskolen og hvor mange elever de hadde i klassen. Når vi utformet disse åpningsspørsmålene var utgangspunktet vårt at vi kunne ta i bruk noe av dette i funn og diskusjonskapittelet, men fant ut senere at det ikke bidro til å gi svar på vår problemstilling. Det ble dog opplevd av oss som forskere som en myk innledning til intervjuet. Videre i intervjuguiden var vi opptatt av å vite hva lærerne la i begrepet «lekende læring». Her ønsket vi ikke å innhente fakta, men var opptatt av hva lærerne selv tenkte om begrepet. Under dette spørsmålet hadde vi et oppfølgingsspørsmål om hvilke begreper lærerne knyttet til lekende læring, og dette var på bakgrunn av at det kunne åpne for mer refleksjon rundt begrepet lekende læring. I neste del av intervjuguiden ønsket vi å gå nærmere inn på hvordan lekende læring ble tatt i bruk i planleggingen av undervisning, her var blant annet læreplanen, ressurser, fag, kompetanse og utfordringer en del av oppfølgingsspørsmålene. Videre ville vi at informantene skulle reflektere over en undervisningsøkt hvor de hadde planlagt å gjennomføre lekende læring, der oppfølgingsspørsmålene gikk på hva som fungerte, hva som ikke fungerte like godt og hva de ville gjort annerledes til neste gang. Som avslutningsspørsmål ønsket vi å gi informantene mulighet til å snakke om noe de selv mente var relevant som ikke hadde blitt spurt om i intervjuet.

4.1.3 Utvalg

For oss som forskere var det viktig å finne informanter som passet til vår studie, derav lærere som jobber i begynneropplæringa eller har erfaring med begynneropplæring. Vi hadde flere kriterier til utvelgelsen av informanter, blant annet måtte de jobbe som lærere. Dette var på bakgrunn av at vårt fokusområde var lekende læring i skolen, og med tanke på at det er lærere som planlegger sine undervisningsøkter og som oftest gjennomfører disse, var det lærere vi måtte ha med i studien. Det neste kriteriet var at lærerne måtte jobbe på småskolen, og dette var på bakgrunn av at vi hadde et ønske om å fokusere på begynneropplæringen. Spesielt med tanke på fokus av lek hos de yngste elevene i skolen i den overordna delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Derfor valgte òg å snevre inn problemstillinga til å kun gjelde for begynneropplæring, og dette er derfor bakgrunnen for valg av informanter. Dette understrekes av Creswell (2013), som diskuterer viktigheten av å velge et utvalg som passer til metoden en benytter. Blikstad-Balas og Dalland (2021, s. 39) understreker viktigheten av å være tydelig på hvilken utvalgsstrategi en har valgt i prosjektet sitt. Et av hovedpoengene ved en kvalitativ studie, er at informantene er valgt ut gjennom et strategisk utvalg (Tjora, 2021, s. 145). Informantene blir ikke trukket ut tilfeldig for å representere et syn eller en populasjon. Selv om informantene først og fremst skal representere seg selv, vil informantene i noen tilfeller, senere i analysen, kunne fremstå som en representant for et syn eller populasjon. En utfordring for oss ved at vi tok i bruk et strategisk utvalg, var at vi ikke ville ha kontroll over hva andre lærere, som ikke deltok, ville kunne gitt oss av data (Tjora, 2021, s. 147).

Videre i utvalgsprosessen vår, valgte vi å ta i bruk et bekvemmelighetsutvalg. Dette gjorde vi på bakgrunn av at vi ønsket å spørre lærere vi kjenner, og lærere som vi allerede har opparbeidet oss tillit til. Som nevnt er det avgjørende for kvaliteten på et dybdeintervju at forskerne opparbeider seg tillit fra informantene (Tjora, 2021, s. 130). På bakgrunn av dette valget var vi klar over visse utfordringer og muligheter som dette kunne bringe oss. For det første kunne en ifølge Blikstad-Balas & Dalland (2021, s. 40) møte informanter som er positive til ens prosjekt. Likevel risikerte vi at informantene var mer opptatt av å bidra til at vårt forskningsprosjekt skulle få et positivt utslag, noe som ikke nødvendigvis hadde blitt gjort av andre informanter. Vi var veldig tydelige på at informantene kunne trekke seg når som helst i prosessen. Dette er på bakgrunn av at et

bekvemmelighetsutvalg kan føre til at informantene føler seg presset til å delta (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 40). Vi valgte informanter som vi visste kunne gi oss mye informasjon ettersom at de har god erfaring med å jobbe i begynneropplæringen, samt at de jobber på 1. trinn per dags dato. Dette begrunnes ved at en av hovedutfordringene med et bekvemmelighetsutvalg, er at en fort kan velge atypiske informanter (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 41).

I første omgang spurte vi tre lærere på 1. trinn, hvor alle jobber på samme skole. Disse informantene sa ja til å være med i studien. Ettersom vi ønsket mangfold i dataene, derav flere perspektiver på lekende læring og hvordan det blir tatt i bruk, spurte vi også tre lærere på 3. trinn fra samme skole. Informantene sa ja til å være med i studien, og vi endte da opp med 6 informanter totalt. Skolen informantene jobber på, er lokalisert på Østlandet, og blir betegnet som en stor sentrumsskole. Vi hadde ikke gjort noen tanker på forhånd om hvilken type skole vi ønsket å inkludere i studien, da dette ikke hadde noe å si for vår problemstilling. Etter å ha gjennomført intervjuene med alle lærerne på 1. trinn, fant vi ut at vi fikk svært mye informasjon, og et mangfold av data. Derfor tok vi valget om å ikke intervju lærerne på 3. trinn. Vi ønsket likevel ikke å begrense problemstillingen til å kun gjelde 1. trinn, på bakgrunn av at lærerne fikk muligheten til å snakke om erfaringer fra andre trinn i begynneropplæringen. I arbeidet med funnkapittelet laget vi fiktive navn til informantene, og det er disse som vil bli brukt i denne masteravhandlingen. Bakgrunnen for at vi valgte å ta i bruk fiktive navn på deltakerne, fremfor navn som lærer 1, er leservennlighet og for at det skal bli mer personlig for leseren. I tillegg skal lærerne være anonymiserte, og vi kunne derfor ikke bruke deres ekte navn. Nedenfor vil du se en oversikt over de fiktive navnene og hva de jobber som per dags dato.

Nina	Kontaktlærer 1. trinn
Kristian	Kontaktlærer 1. trinn
Dagny	Kontaktlærer 1. trinn

Tabell 1: Presentasjon av informantene med fiktive navn.

4.1.4 Gjennomføring av dybdeintervju

I gjennomføringen av dybdeintervju kommer vi i første omgang til å snakke om forhold vi måtte ta hensyn til på forhånd av intervjuet, deretter vil vi gå nærmere inn på selve intervjusituasjonen og begrunne valgene vi tok gjennomgående.

På forhånd av gjennomføringen av intervjuet var det flere forhold vi måtte ta hensyn til. For det første var vi innforstått med at det var vi som forskere som hadde ansvaret for etableringen av rammen rundt intervjuet. Vi var opptatt av å kunne skape en avslappet stemning for informantene, slik at de kunne åpne seg for oss og snakke om personlige erfaringer, som var viktig med tanke på essensen i vår problemstilling. Dette er forhold som blir presisert av Tjora (2021, s. 132) som viktige når en skal gjennomgå et intervju. I vår studie spurte vi informantene på forhånd om hvor de ønsket å gjennomføre intervjuet, det ble klart at de ønsket å gjennomføre dette på deres arbeidsplass. Det er viktig at informantene får velge stedet intervjuet skal gjennomføres, for å kunne skape en trygg intervjusituasjon og for at informantene selv skal kunne føle seg trygge (Tjora, 2021, s. 135). Vi valgte å ta i bruk lydopptak under intervjuene, på bakgrunn av at vi som forskere ønsket å ha vår fulle oppmerksomhet rettet mot informantene og deres svar. Dette gjorde at vi, for det første, ikke forstyrret intervjusituasjonen ved å skrive ned alt informantene sa, og for det andre ga det oss mulighet til å transkribere samtalen til skriftlig form senere. Det blir poengtert av Postholm og Jacobsen (2016, s. 81) at transkribering av intervju er ett av formene en kan ta i bruk for å gjøre om muntlig tale til tekst. Vi testet lydopptakerne på forhånd for å forsikre oss om at lydnivået ikke skulle bli problematisk senere, samt at vi ikke gikk inn i ukjent territorium. En uke før vi skulle gjennomføre intervjuene møtte vi opp på skolen og hilste på lærerne, samt at vi ga dem samtykkeskjemaet (se side 94). Samtykkeskjemaet ga en forklaring på hva det gikk ut på, og at de kunne trekke seg når som helst. Samt at de da hadde god tid til å lese gjennom, sette seg inn i studien og skrive under. I tidspunktet lærerne fikk tildelt samtykkeskjemaet, lød problemstillingen og forskningsspørsmålene noe annerledes. Det var derimot ikke nødvendig å levere nytt skjema etter endring, med tanke på at innholdet var det samme. I tillegg valgte vi å sende intervjuguiden til lærerne på forhånd av intervjuet, dette gjorde vi på bakgrunn av at vi ønsket at lærerne skulle kunne reflektere og tenke over de overordna spørsmålene vi hadde på forhånd. Vi hadde noen spørsmål som krevde at lærerne hadde noen tanker på forhånd, slik at vi fikk et mer

kunnskapsproduserende intervju. Dette henger sammen med Kahnemann (2012, s. 26–27) sin beskrivelse av det langsomme tankesettet.

Når vi gjennomførte intervjuene poengterte vi ovenfor lærerne at det ikke fantes gale svar i intervjuet, og at det var deres forståelse, tolkninger og erfaringer vi var ute etter. Dette gjorde vi for å skape tillit mellom oss som forskere og informanter, noe Tjora (2021, s. 130) skriver er avgjørende for kvaliteten på intervjuet. Vi var usikre på om vi skulle gjennomføre intervjuet med begge forskerne til stede, men bestemte oss for å gjøre det slik med tanke på at vi ønsket å få tilstrekkelig ut av intervjusituasjonen. Før selve intervjuet ble satt i gang snakket vi litt om hvorfor vi hadde lydopptak og at vi brukte en app som heter diktafon for at informantenes anonymitet skulle sikres. Selv om informantene allerede hadde fått informasjon om anonymisering og lydopptak på forhånd, valgte vi å snakke litt om dette da det kan tenkes at dette ville trykke informantene enda mer.

Under intervjuet byttet vi på å stille spørsmål ut fra intervjuguiden, der vi tok for oss hvert vårt overordna spørsmål. Det ga mulighet for at den andre forskeren kunne stille oppfølgingsspørsmål, men i praksis ble ikke dette like svart på hvitt. Det endte med at begge forskerne stilte oppfølgingsspørsmål der vi følte at det var nødvendig. I tillegg hadde vi på forhånd tenkt at dette skulle bli et semistrukturert intervju, hvor intervjuet skulle være en form for samtale mellom oss og informanten. Likevel ble intervjuet mer strukturert enn antatt, noe som i etterkant viste seg å være fordelaktig for oss med tanke på transkribering. Dette er på bakgrunn av at det ble færre forstyrrelser i lydopptaket. I tillegg svarte informantene på akkurat det vi spurte om, og vi hadde derfor ikke så mange oppfølgingsspørsmål. Dette kan være på bakgrunn av at informantene hadde fått tildelt intervjuguiden på forhånd (se side 93), og at de allerede hadde gjort seg noen tanker om svarene de skulle gi. I tillegg var det en av lærerne som hadde notert ned noen svar på forhånd. Når det er sagt fant vi ut i ettertid av intervjuene, og ved å lytte til lydopptakene, at det var ulike ting vi kunne ha spurt om som vi ikke tenkte på der og da. Det kan tenkes at på bakgrunn av at intervjuet ble en mer strukturert samtale, at det for informantene kunne føles som en utspørring, og ikke en fri samtale som først antatt. På en annen side opplevde vi det som positivt at de fikk tildelt spørsmålene på forhånd, da det kan tenkes at vi fikk et mer kunnskapsproduserende intervju. I tillegg vil det være rimelig å tro at informantene ikke var like nervøse ettersom at det ikke ville komme mange overraskelser i løpet av intervjuet. Dette er dermed motstridig til det som tidligere

ble nevnt knyttet til utspørring. Samtidig vil det være rimelig å anta at det opplevdes som trygt for informantene at det var flere lærere fra samme team som skulle intervjues.

Selv om intervjuet kunne bære mer preg av å være mer strukturert enn semistrukturert forsøkte vi som forskere å være bekræftende og vise at vi lyttet til informantene. Vi opplevde intervjuene som mer strukturert med tanke på at det var mindre fri samtale, og intervjuet bar preg av utspørring fra skjemaet. I de to første intervjuene brukte vi stemmen vår for å bekræfte at vi lyttet til lærerne, men opplevde at dette ble forstyrrende i transkriberingsprosessen, og at det i noen tilfeller kunne være vanskelig å høre hva læreren sa. Dermed bestemte vi oss for å på forhånd si ifra i det siste intervjuet at vi ikke kom til å si noe når hen svarte på spørsmålene våre, men heller nikke for å bekræfte og vise at vi lyttet. I etterkant av alle intervjuene takket vi informantene for deres deltakelse i intervjuet, og uttrykte at vi satt stor pris på at de delte sine erfaringer og tanker med oss og prosjektet vårt.

4.2 Analyse

Analysearbeidet vårt startet ikke idet vi fikk materialet vårt, men idet vi startet å lage en problemstilling. Prosessen med å lage problemstillingen vår, foreta datainnsamling i form av intervjuer og analyseprosessen, foregikk parallelt og påvirket hverandre. Dette samsvarer med det Postholm og Jacobsen (2016, s. 101) beskriver som prosesser som påvirker hverandre gjensidig, og foregår side om side. På bakgrunn av at vår forskning har fokus på læreres oppfatning og erfaring med lekende læring, benyttet vi meningskondensering som analysemetode. Meningskondensering er en type kategorisering som foregår på bakgrunn av de transkriberte intervjuene som er gjennomført (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 231).

4.2.1 Transkribering av intervjuene

«Transcriptions are constructions from an oral conversation to a written text.» (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 210).

På bakgrunn av at vi valgte å gjennomføre dybdeintervjuer, tok vi i bruk lydopptak og fullstendig transkribering av datamaterialet. Det finnes en nødvendig regel i en transkripsjonsprosess, og det er at en må angi eksplisitt i forskningen hvordan transkripsjonene ble laget (Brinkmann & Kvale, 2015,

s. 207). Vi valgte å gjennomføre transkripsjonene sammen, og dette ble gjennomført kort tid etter intervjuene. Brinkmann og Kvale (2015, s. 207) poengterer at dersom en er to som transkriberer for intervjuer av samme studie, bør en være oppmerksom på at en bruker samme prosedyre når en transkriberer. Med tanke på at vi valgte å gjennomføre transkripsjonene sammen, var ikke dette et problem for oss.

Vi startet med å transkribere rådata, i dette tok vi med både pauser og fyllord som «eh» og «mhm». Vi fikk en oppfatning av at de transkriberte intervjuene virket lite leservennlige, og vi valgte derfor å transkribere rådataen slik at den ble et mer formelt skriftlig, og et leservennlig språk. Dette poengterer Brinkmann og Kvale (2015, s. 207), gjennom å si at valg må bli tatt under transkriberingsfasen, deriblant om en skal transkribere ord etter ord, eller om det skal transkriberes til et mer skriftlig språk. Ved å transkribere fra det muntlige til et skriftlig språk, i vårt tilfelle bokmål, eliminerte vi i tillegg muligheten for å bli identifisert gjennom dialektord. Underveis i transkriberingsfasen måtte vi se bort ifra ord som kunne være identifiserbare, både for informanten og skolen. Dette ble gjort for å ivareta informantens og skolens anonymitet.

4.2.2 Koding

Som nevnt innledningsvis har vi benyttet oss av meningskondensering som en del av analyseprosessen. En slik prosess innebærer å forkorte betydningene informantene uttrykker til formuleringer som er kortere (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 233). Det vil si at informantens lange utsagn blir betydelig kortere, der essensen av det informantene formulerer blir omgjort til færre ord.

For å øke påliteligheten i vårt datamateriale, bestemte vi oss for å kode hver for oss, og deretter møtes for å sammenligne kodene. Vi gjorde dette på bakgrunn av at kodene vi ville komme frem til ikke ville være like, og de er dermed ikke en fasit (Anker, 2020, s. 76). Det vil si at det finnes uendelige mange kodingsmuligheter til et hvert datamateriale. For å ha det friskt i minne, valgte vi å møtes dagen etter kodingen for å sammenligne. Likevel etter gjennomførelsen av kodingen oppdaget vi at vi hadde flere like koder. Under denne prosessen ble vi enige om koder vi ønsket å bruke, samtidig som vi lagde nye koder. Coffey og Atkinson (1996, s. 31) sier at kodene på en side

blir identifisert og konstruert gjennom at vi jobber med materialet, og på en annen side blir kodene konstruert og identifisert gjennom det teoretiske rammeverket og våre forskningsspørsmål. På bakgrunn av dette hadde vi både teorien og forskningsspørsmålene friskt i minne både når vi kodet på egenhånd, og når vi samarbeidet om kodingen.

Som nevnt innledningsvis har vi valgt å ta for oss Brinkmann og Kvale (2015) sin modell for meningskondensering. Denne prosessen involverer fem trinn (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 233). Først leste vi gjennom intervjuene for å få et overblikk av helheten, og gjøre oss kjent med innholdet. Dette beskrives også som det første trinnet i femtrinnsmodellen til Brinkmann og Kvale (2015, s. 233–235). Etter dette første trinnet, gikk vi hver for oss, og lagde egne tabeller hvor vi satt inn spørsmål og informantenes naturlige svar. Dette gjorde det lettere når vi deretter skulle finne de sentrale temaene, for videre å kunne trekke ut koder. Etter at vi hadde bestemt oss for de ulike kodene i materiale, laget vi en overordnet kode som kunne ses i sammenheng med tidligere teori og forskningsspørsmål. Tabellen nedenfor består av fem kolonner, hvor den første inneholder spørsmålet vi stilte informanten. Den andre kolonnen består av rådataen fra transkripsjonene som ble gjort. Tabellen viser videre selve starten på kodingsprosessen, hvor vi valgte ut sentrale temaer fra rådataen, og deretter laget vi kodene som skulle representere disse temaene. Vi valgte å legge vekt på de ordene som informantene selv brukte, dette for å ivareta informantenes stemme (Saldaña, 2021, s. 101–106). Han tydeliggjør at å ta i bruk in vivo, vil en bedre kunne beholde informantenes stemme gjennom det som faktisk ble sagt i intervjusituasjonen. Den siste kolonnen viser de overordnede kodene som vi lagde.

Spørsmål	Svaret til informanten	Sentralt tema	Kode	Overordnet kode
Hva legger du i begrepet «lekende læring»?	Lekende læring opplever jeg som et åpent begrep. Det kan være målrettet lek, hvor du lekeliggjør læringen og målet for læringen. I tillegg har du frileken, som i første omgang kan tenkes som helt meningsløst, men så må en forstå at den ikke er det. Å finne alt det fine med en frilek, særlig når det kommer til det sosiale, helse, det å ha venner og lignende. Men i tillegg farer, roller, utforskning gjennom sosiale relasjoner eller i lek. Det er et veldig stort begrep.	Lekende læring opplever jeg som et åpent begrep. Det kan være målrettet lek, hvor du lekeliggjør læringen og målet for læringen. I tillegg har du frileken. Men i tillegg farer, roller, utforskning gjennom sosiale relasjoner eller i lek.	Åpent begrep Målrettet lek Lekeliggjøre Frilek Relasjoner Utforskning	Læring gjennom lek

Tabell 1: Koding gjennom meningskondensering.

Etter gjennomgang av rådataen og den første kodingen, gikk vi gjennom de overordnede kodene. I denne prosessen valgte vi å skrive opp alle de overordnede kodene, og telle antall ganger de var i bruk. Vi bestemte oss for å fokusere på de overordnede kodene som ble brukt flest ganger, og eliminerte derfor kodene som ble brukt én gang. Bakgrunnen for dette valget var for å tydeliggjøre kodene som hadde størst vekt. Videre i denne prosessen lagde vi et skjema for å få oversikt over alle kodene som var underlagt de overordnede kodene. Dette gjorde vi stegvis ved at vi tok en overordnet kode om gangen, og gjennom dette skrev vi ned alle kodene som stammer fra svaret til informantene. Etter dette eliminerte vi flere koder som vi mente ble gjentakende. Denne prosessen gjentok seg gjennom arbeidet med alle de overordnede kodene. Sorteringen og organiseringen av kodene ble laget på bakgrunn av forskningsspørsmålene, informantenes svar og teoretisk rammeverk.



Tabell 2: Organiseringen og sorteringen av kodene.

Til sammen fikk vi fire overordna kategorier, derav «læring gjennom lek», «faglig lek», «ressurser», «erfaring» og «tilpasset opplæring». I den første overordna kategorien «læring gjennom lek», hadde vi i utgangspunktet 21 koder, dette ble eliminert og gjennomgått til å gjelde 6 koder. «Faglig lek» hadde 18 koder, men ble senere revidert til 6 koder. I den tredje overordna kategorien, «ressurser», var det ikke nødvendig å eliminere koder, og vi satt igjen med 3. I den siste overordna kategorien «tilpasset opplæring» har vi 4 koder. Disse overordna kategoriene og kodene vil være hovedelementer i funnene våre.

I det siste steget i femtrinnsmodellen er det de mest essensielle temaene i intervjuet som blir trukket frem, og gjort om til beskrivende uttalelser (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 235). Dette vil bli presentert i funnkapittelet vårt. Det blir tydeliggjort i funnkapittelet gjennom sitater fra informantene, samt eksempler tatt fra intervjuet. Ved å ta i bruk sitater og eksempler vil det være lettere å se sammenheng med forskningsspørsmålene, som videre kan bidra til å svare på problemstillingen.

4.3 Gyldighet

I denne studien omhandler gyldighet i hvilken grad metoden kan gi svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene våre (Nyeng, 2012, s. 109). Vi har valgt å ta i bruk gyldighet som begrep, da dette samstemmer med vårt valg av metode. Valg av metode ble nøye forklart i kapittel 4.

Skovholt et al. (2021, s. 91) skiller mellom intern gyldighet og ekstern gyldighet, der intern kommer frem gjennom det transparente, representative og begrepsvaliditet. Begrepsvaliditet er viktig i vår studie, spesielt med tanke på forståelsen av begrepet lekende læring. Begrepsvaliditet blir forklart som «*at man måler det man ønsker å måle*» (Nyeng, 2012, s. 109). Det vil si at en ikke måler fenomener utenfor det som er målet med studien eller forskningen. Kleven og Hjordemaal (2018, s. 96) definerer derimot begrepsvaliditet på en annen måte, og sier at det handler om samstemtheten mellom den teoretiske definisjonen om fenomenet og definisjonen til informantene. Gjennom vår studie var det fokus på fenomenet som vi ønsket å undersøke, men gjennom prosessen med intervjuer, transkribering, analyse og diskusjon ble det åpenbart at det kunne være mer utfordrende enn først antatt. Dette er på bakgrunn av at i intervjuet kom det frem ulike fenomener som var interessante, men som ikke var innenfor vår problemstilling og forskningsspørsmål. For å

sikre gyldigheten valgte vi å holde oss innenfor problemstillingen og fenomenet som vi i utgangspunktet var ute etter å undersøke. Begrepsvaliditeten som Kleven og Hjordemaal (2018, s. 96) definerer, er òg nyttig i vår studie. Det kan dog være problematisk med samstemtheten, og dette poengterer Kleven og Hjordemaal (2018, s. 97), at total samstemthet kan være utfordrende. Gjennom intervjuet fikk lærerne forklare hva de la i begrepet lekende læring, og hva de mente det inneholdt. I tillegg fikk vi innblikk i hvordan de tok det i bruk i undervisning og erfaringer de hadde med lekende læring. Dette ga oss mulighet til å kunne sammenligne lærernes forståelse av begrepet opp mot den teoretiske definisjonen av begrepet.

Gyldighet vil i vår studie òg komme til syne gjennom det transparente og det representative. Det transparente og det representative kommer til syne i den interne gyldigheten som Skovholt et al. (2021, s. 91) nevner. Vi overfører en viss troverdighet gjennom våre data ved at intervjuene som ble gjennomført var godt planlagt på forhånd, og intervjuguiden representerte det vi ønsket å få svar på. Likevel ble det, som nevnt under gjennomføringen av intervjuet, opplevd at det ikke var mulig å planlegge nøyaktig hvordan intervjuene ville gå, og det ble derfor ikke gjennomført presist som planlagt. Gyldigheten gjennom representativitet kan òg gi en viss troverdighet gjennom våre data. Som nevnt tidligere ble det gjennomført en studie med få antall informanter, derav var utvalgskriteriene strategiske og bekvemmelige. I vår studie vil ikke et strategisk utvalg nødvendigvis bidra med et syn som representerer en populasjon, men som vi tidligere har vært inne på kan det informantene deler være overførbart til andre sitt syn på emnet. Gjennom bekvemmelighetsutvalget var det, som tidligere nevnt, lærere som vi kjente eller hadde tilknytning til som ble spurt om å bidra i prosjektet. På en side vil dette bidra til å skape og opprettholde tilliten mellom oss som forskere og informantene, på en annen side kan informantene føle seg tvunget til å bidra i vår masteravhandling ettersom at det kan tenkes at de ønsker at oppgaven skal få et positivt utfall. Vi var derimot svært nøye på å informere de om at det var frivillig å bidra, og dersom de ønsket å avbryte prosessen så ville ikke dette ødelegge noe.

Gyldighet kan som nevnt skilles mellom intern og ekstern, der den eksterne er knyttet til generaliserbarheten i vår studie (Skovholt et al., 2021, s. 92). På bakgrunn av at vår studie inneholder 3 informanter, kan vi ikke med sikkerhet si at vår studie er generaliserbar. Vi kan derimot si at de 3 informantenes erfaringer, undervisningssituasjoner og forståelse rundt emnet

«lekende læring» kan være gjenkjennbart for andre lærere. Det kan derfor diskuteres om masteravhandlingen er generaliserbar, med tanke på at studien kan ha en viss overførbarhet til andre mennesker og situasjoner.

4.4 Pålitelighet

Gjennom denne studien vil pålitelighet komme til uttrykk i forhold til om vi som forskere har gjort et godt grunnarbeid, samt om vår masteravhandling er til å stole på. Vi har valgt å ta i bruk begrepet pålitelighet, da dette er nært knyttet til bruk av kvalitative metoder.

På bakgrunn av at vi benyttet lydopptak i intervjuene kan pålitelighet knyttes til kvaliteten på opptakene og transkriberingen av samtalene. Skovholt et al. (2021, s. 94) sier at påliteligheten kan styrkes ved bruk av lydopptak, da lydinnspilt og transkribert datamateriale gir mulighet til å lytte til dem flere ganger. Som tidligere nevnt, tok vi i bruk lydopptak, og dette ga oss ikke bare muligheten til å kunne være til stede i intervjusituasjonen, men vi fikk lytte til samtalene gjentatte ganger. Dette var svært nyttig med tanke på forstyrrelser som uheldigvis oppsto underveis i opptakene, der det ble noe uklart hva informantene svarte. Postholm og Jacobsen (2016, s. 130) poengterer viktigheten ved å beskrive forskningsprosessen nøye. Vi har gjennomgående i dette kapitlet gitt klare beskrivelser på hvordan vi gjennomførte intervjuene, og hvordan vi behandlet dataene i etterkant. Dette var mulig for oss på bakgrunn av at vi skrev ned refleksjoner og tanker underveis i hele prosessen. En annen vesentlig del av vår masteravhandling, er member-checking. Lincoln og Guba (1985, s. 314) forteller at member-checking er avgjørende for å kunne etablere troverdighet. Member-checking går ut på at en overgir materiale en har skrevet ned fra studien til informantene. Det som er viktig her, er at informantene gjenkjenner sine uttalelser som sine egne. Etter at informantene fikk lest gjennom teksten, fikk vi tilbakemelding på at de gjenkjente sine egne uttalelser. Det var ett unntak med en av informantene, og dette ble rettet opp i.

4.5 Etske betraktninger

Det er en rekke etiske betraktninger å ta hensyn til når en skal gjennomføre forskning på mennesker. I forhold til intervjuer går mye av etikken ut på presentasjon av data, for eksempel når det gjelder anonymitet. Likevel har forskningsetikken også mye å si når det kommer til

gjennomføringen av intervjuer. Videre vil vi presentere og diskutere ulike forskningsetiske forhold som vi måtte ta hensyn til når vi skulle gjennomføre intervjuene.

4.5.1 Anonymisering

Dersom intervjuet inneholder følsomme temaer, blir anonymisering særdeles viktig. Som nevnt har vi også valgt å ta i bruk member-checking. Selv om dette i utgangspunktet var på bakgrunn av pålitelighet og gyldighet, var det også med intensjon om at informantene skulle føle seg trygge. Dette kan knyttes til det Tjora (2021, s. 190) skriver om sitatsjekk. For at informantene skal føle seg trygge på at de blir anonymisert kan det være rimelig å la dem sjekke at ingen detaljer i utdrag eller sitater gjør dem gjenkjennbare. På en annen side hører intervjuet til i den spesifikke situasjonen det ble gjort i, og en vil derfor ofte være varsom med å la informantene kommentere hele sitt intervju (Tjora, 2021, s. 192). På en annen side bør en alltid være opptatt av å unngå muligheter for at en har misforstått informantens svar. Derfor valgte vi å la informantene lese gjennom den ferdige masteravhandlingen, og ikke selve transkriberingen. Å ha fullstendig anonymisering av informanter kan vise seg å være uheldig i noen sammenhenger, da dette kan være med på å fjerne mye viktig informasjon som kommer frem i en intervjusituasjon (Tjora, 2021, s. 191). Likevel valgte vi i vår studie å ha fullstendig anonymisering ved at vi verken bruker informantens fulle navn eller hvilken skole de jobber på, da dette ikke har betydning i vår forskning.

4.5.2 Forskerrollen

I intervjuet prøvde vi å skape en så trygg situasjon som mulig, samt at vi ønsket at informantene skulle vite at vi kun ønsket deres erfaringer og tanker. Det blir òg tydeliggjort gjennom at forskerens rolle i kvalitativ forskning er å få frem informantens stemme (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Tjora (2021, s. 187–192) sier at forskningsetikken først og fremst er knyttet til at informantene ikke skal komme til skade i forskningen eller at informantene skal settes i et dårlig lys. Tjora (2021, s. 188) nevner at det også er viktig å minne informantene på at de når som helst kan avslutte intervjuet. I tillegg er det intervjuerens ansvar å begrense følelsesmessige problemer som kan oppstå i en slik intervjusituasjon. Informantene kan også trekke seg når som helst fra prosjektet etter at intervjuene er gjennomført, eller at deler av intervjuet ikke blir benyttet i prosjektet. Selv om det å trekke seg fra en undersøkelse sjeldent oppstår, er det spesielt viktig å informere om dette i tilfeller

hvor intervjuet blir følelsesmessig vanskelig for informanten (Tjora, 2021, s. 188). Selv om vi på forhånd antok at dette ikke ville være et tilfelle i våre intervjuer, var vi tydelige på dette med informantene våre.

4.5.3 Lagring av data og NSD/Sikt

Vi gjennomførte et dybdeintervju med hjelp av taleopptak. Taleopptaket ble gjennomført med mobilappen som er utviklet av Universitetet i Oslo, nettskjema diktafon (Universitetet i Oslo, 2023). Det var flere forhold vi måtte ta hensyn til i forhold til lagring av data. For det første er det spørsmål om informasjonen er sensitiv, og for det andre går det ut på om hvorvidt dataene lagres elektronisk (Nyeng, 2012, s. 161). Dataene vi samlet inn, vil ikke gå under definisjonen som sensitive. Lærerne vi intervjuet har blant annet taushetsplikt som gjorde at informasjon som er sensitiv ikke kom frem, i tillegg til at vår problemstilling ikke bygger på at vi skal innhente sensitiv informasjon om elever eller lærere. Det vi derimot måtte gjøre var å lagre taleopptaket med dataene elektronisk, og ifølge Nyeng (2012, s. 161) er det her det vil oppstå meldeplikt til Norsk senter for forskningsdata. Med tanke på at stemmer og dialekter vil være gjenkjennbare i taleopptak, ville det ikke ha noe å si at vi anonymiserte alle informantene i prosjektet vårt. Dette blir poengterte av Svenkerud (2021, s. 101), som sier at det skal meldes inn selv om informantene er anonymisert. Vi søkte NSD, som i prosjektperioden endret navn til Sikt, i samråd med vår veileder, og var påpasselig med hvordan vi hadde planlagt å behandle data, og de etiske retningslinjene som er nødvendig for å kunne få godkjenning av NSD (se side 98).

4.5.4 Informert samtykke

Når vi skulle gjennomføre denne masteravhandlingen måtte vi sørge for at vi oppfylte kravet om informert samtykke. Fritt og informert samtykke er det mest kjente kravet når en skal drive forskning på mennesker (Nyeng, 2012, s. 160). I vårt forskningsprosjekt måtte vi sørge for at vi kunne dokumentere at informantene våre deltok frivillig. Dette gjorde vi ved at vi delte ut et skriv om informert samtykke (se side 94), som informantene skulle skrive under. Likevel var vi tydelige på at informantene kunne trekke seg når som helst under prosessen. I tillegg inneholdt dette skrevet informasjon om studien vår, samt hvilke rettigheter informantene har. Informantene samtykket og

skrev under på skjemaet, ordlyden på problemstillingen ble noe endret i etterkant, men innholdet ble ikke endret, derfor var det ikke nødvendig å sende et nytt skjema.

4.5.5 Metodiske begrensninger

Med hensyn til studiens omfang var vi nødt til å begrense antall informanter. I utgangspunktet hadde vi planlagt flere informanter, men på grunn av studiens omfang valgte vi å fokusere på 3 lærere. I tillegg ønsket vi å gå i dybden på spørsmålene, og det var derfor essensielt for vår masteravhandling å begrense antall informanter. Valget av trinn ble gjort på bakgrunn av vårt fokus på begynneropplæringen. Det kan derimot diskuteres hvor skillet går mellom hva som er begynneropplæring, og hva som ikke er det. Derfor valgte vi lærere som arbeider på 1. trinn på nåværende tidspunkt, slik at det ikke skulle være noen misforståelser knyttet til vårt fokusområde. Lærerne som ble intervjuet har dog erfaring fra andre trinn på barneskolen. Vårt andre begrensingsområde var knyttet til forskningsspørsmålene. Vi var nødt til å ha noen få forskningsspørsmål vi skulle fokusere på, på bakgrunn av at studien ikke skulle bli for omfattende. Når det er sagt, bidro disse til å svare på problemstillingen, og ga oss òg utgangspunkt for spørsmålene i intervjuguiden. Vårt tredje begrensingsområdet gikk på metoden som ble tatt i bruk. Vi tok i bruk kvalitative dybdeintervjuer, og ser i ettertid at vi ville fått et mer helhetlig syn på hvordan lekende læring blir tatt i bruk i undervisning ved å kombinere dybdeintervju og observasjon. Dette hadde også gjort at vi kunne stilt lærerne spørsmål knyttet til observasjonen.

5 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil vi presentere funnene våre fra intervjuene vi gjennomførte, som tar utgangspunkt i problemstillingen vår «*Tre læreres erfaringer med lekende læring i begynneropplæringen*». Innhenting av dataene ble gjennomført som et semistrukturert dybdeintervju med tre lærere. Målet vårt med intervjuene var å få frem lærerens forståelse og syn av begrepet lekende læring, samt erfaringer knyttet til dette. I tillegg var vi ute etter å få innsyn i hvordan lærerne bruker lekende læring i undervisningen. Funnene vil bli presentert både ved direkte sitater og utdrag av sitater.

Som vi beskrev i kapittel 4.2.2 benyttet vi oss av meningskondensering som analysemetode. Det vil si en type kategorisering som foregår på bakgrunn av transkriberte intervjuer (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 231). Vi kom frem til fire kategorier som gjenspeilet helheten av intervjuene med informantene. Disse kategoriene var: læring gjennom lek, faglig lek, ressurser og tilpasset opplæring. Inndelingen av kapittelet tar utgangspunkt i de fire overordna kategoriene, der «læring gjennom lek» og «tilpasset opplæring» er forhåndsbestemte kategorier, «faglig lek» og «ressurser» er kategorier som ble til i analyseprosessen. Disse kategoriene vil òg ses i sammenheng med våre to forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår lærere begrepet lekende læring?
2. Hvordan tar lærere i bruk lekende læring i undervisningen?

Funnene som presenteres først er knyttet til det første forskningsspørsmålet, og tar for seg hva informantene legger i lekende læring som begrep, og hvilke andre begreper de knytter til lekende læring. I den første delen vil det være kategoriene «læring gjennom lek» og «faglig lek» som viser seg som overordna temaer. Neste delkapittel er knyttet til det andre forskningsspørsmålet, hvor alle kategoriene vil bli sett i sammenheng med hverandre. Delkapittelet starter med funnene fra hver informant knyttet til det siste forskningsspørsmålet. Deretter vil vi gå nærmere inn på kategorien «ressurser» og underkategorien «erfaring».

Videre vil vi nå kort presentere informantene som har deltatt i denne masteravhandlingen. Som nevnt i metodekapittelet er lærerne anonymisert, og vi har derfor tildelt informantene fiktive navn:

Nina, Kristian og Dagny (se side 32). Alle lærerne er per dags dato kontaktlærere på 1. trinn, og jobber i samme team. Derfor, som lærer i 1. klasse, er det rimelig å anta at de kan ha noen av de samme synspunktene på temaet som er aktuelt i denne masteravhandlingen: Lekende læring. Videre vil vi nå presentere empirien som vi har fått gjennom intervjuene, ut fra dataen endte vi opp med fire hovedkategorier. Første del vil nå ta utgangspunkt i første forskningsspørsmål, og deretter vil vi gå inn på datamaterialet som kan ses i sammenheng med det andre forskningsspørsmålet.

5.1 Forskningsspørsmål 1: Hvordan forstår lærere begrepet lekende læring?

På bakgrunn av at vi ønsket å få innsikt i hvordan lærerne forsto og tolket begrepet lekende læring, ble de spurt om hva de la i begrepet og om det var andre begreper de knyttet til det. I tillegg ble lærerne spurt om det faglige aspektet ved lekende læring, blant annet om hvilke fag de planla lekende læring, hvordan de opplevde sin kompetanse, ressurser som blir tatt i bruk i undervisningen og om de opplever utfordringer som de knytter til planleggingen til lekende læring (se side 93). Først vil vi gå inn på den første kategorien, «læring gjennom lek», som omhandler deres forståelse og tolkning av lekende læring. Deretter er det den andre kategorien, «faglig lek», som går ut på de faglige aspektene ved lekende læring.

5.1.1 Læring gjennom lek

To gjentakende elementer som informantene trakk frem flere ganger, var den voksenstyrte leken og frileken i skolen. Dette blir også trukket frem av Lillejord et al. (2018, s. 2), hvor lærerstyrt lek og frilek blir sett på som to ytterpunkter, og hvor veiledet lek er i midten av disse ytterpunktene. I intervjuet trakk Nina frem dette når hun ble spurt om hva hun legger i begrepet lekende læring:

«Jeg tenker at det er en lekpreget arbeidsmåte. I skolen er det den voksne som styrer leken, i hvert fall i klasserommet. Målet er læring gjennom leken. Lekende læring kan også være at man setter i gang en frilek, som elevene lærer mye av.» (Nina)

Nina så på leken som en metode en kan ta i bruk i skolen for å oppnå læring. Det kan tolkes som at læringsperspektivet i forhold til lek settes høyt, og at undervisningsøkten kan bære preg av lekende

elementer med mest fokus på kompetansemål. Hun nevnte i tillegg at i skolen er det ofte den voksne som setter i gang lek, enten det er frilek i klasserommet eller et mer lekpreget undervisningsopplegg. Det kan tenkes at Nina her mener at frilek egentlig handler om lek som er satt i gang av en voksen, men hvor rammene ikke er like tydelige, som i en helt voksenstyrt lek. I tillegg fremsto det som at det kan være utfordrende for en lærer å få satt alle elevene i gang samtidig uten å styre noe. Vi tolket derfor dette som at selv om det blir lagt til rette for frilek, kan en som lærer aldri være sikker på at alle elevene faktisk leker. Nina nevnte derimot ikke hva som ligger i læringen i forhold til frilek og voksenstyrt lek, og vi tenkte at dette både handler om læring av sosial kompetanse og andre læreplanmål. Dette er på bakgrunn av at Nina sa at elevene lærer også mye av frilek. Videre fortalte Nina «(...) *lærende lek kan være en lek som kan oppstå på barns initiativ.*». Kan det bety at Nina har et bredt perspektiv på lek? Ettersom hun knyttet leken i skolen både til voksenstyrt lek, frilek og lek satt i gang av elevene. Vi forsto det som at en del av leken som foregår i skolen er på lærerens premisser, og selv med frilek er det læreren som setter i gang og initierer til dette. Som nevnt, poengterte hun at det kan være mye læring i den frileken som blir satt i gang av lærere, og at det i all lek er et mål om at elevene skal lære. Det at Nina sa at leken også kan bli satt i gang av elevene, forsto vi som at det foregår frilek som blir satt i gang av elevene selv i friminuttet, ettersom hun fortalte at i klasserommet er det læreren som styrer leken. Likevel er det grunn til å tro at elevene også lærer av en slik lek, på bakgrunn av at det ble fortalt av Nina at målet i all lek er at elevene skal lære.

I begrepet lekende læring la Nina også til ulike typer lekaktiviteter som på ulik vis er enten voksenstyrt eller elevstyrt, og som tyder på at Nina har en vid forståelse for begrepet. Dette er på bakgrunn av at hun sa:

«Du kan sette i gang en styrt frilek, du skal leke butikk, du skal lese ulike typer språkleker, som også kan være en frilek, eller sangleker som elevene kan jobbe med på egenhånd. Som lærer kan du si at i dag skal vi ha en oppgave som vi skal lage familielek ut av» (Nina)

Som nevnt ser det ut til at Nina har en vid forståelse av begrepet, lekende læring, noe som kommer tydelig frem i det nevnte sitatet. Dette er på bakgrunn av at hun også benyttet seg av et annet begrep, styrt frilek. På en side tenkte vi at hennes begrepsforståelse bunner i en slags tredeling, hvor du har tre typer lek: voksenstyrt lek, frilek og styrt frilek. På en annen side kan det også se ut til

at denne styrte frileken betyr en blanding av elementer fra voksenstyrt lek og frilek. Hva vi legger i styrt frilek vil bli reflektert i diskusjonskapittelet. Det er òg interessant at Nina så på de ulike lekaktivitetene i skolen som både elevstyrt og lærerstyrt, og det tyder på at hun så mulighetene for frilek i aktiviteter som ofte er initiert av læreren. Det kan tolkes som at det er en stor mulighet til å legge til rette for lek. Nina nevnte at elevene kan jobbe med for eksempel sangleker på egenhånd. Det kan tenkes at etter opparbeiding av lekens regler, så initierer elevene selv til leken uten at læreren initierer til det. Det kan tolkes som at Nina så på dette som lekende læring, selv om det kan oppstå på elevenes initiativ. Vi tenkte at hun ser på dette som lekende læring, fordi det kan oppstå muligheter for læring av sosiale ferdigheter og språk i slike settinger.

Mange av de samme poengene knyttet til lærerstyrt lek og frilek, kom òg frem både hos Kristian og Dagny. Kristian tilføyde i tillegg at *«Lekende læring, det opplever jeg som et åpent begrep (...) bevisst målrettet lek, at du gjør læringen og det målet du hadde for læringen, og lekelliggjør det.»*. Kristian poengterte her at han opplevde lekende læring som et åpent begrep, og vi tolket dette som at det kan inneholde mange forskjellige tolkninger på hva det innebærer. Det ser ut til at Kristian har samme grunntanke som Nina når han forklarte hva lekende læring er, men dette blir tydeliggjort i form av andre begreper. Målrettet lek, slik vi tolket Kristian sitt intervju, er lek hvor det er et tydelig mål som skal nås. For eksempel at det skal foregå læring på ulike plan, enten om det er sosiale ferdigheter eller kompetansemål som Nina også trakk frem. Det andre begrepet, lekelliggjøre, trenger ikke nødvendigvis å tolkes som en lekaktivitet, men heller lekende elementer som kommer frem i en ordinær undervisning. Slike lekende elementer kan for eksempel være det Kristian sa om *«(...) vi avbryter undervisningen med å riste og danse, og gjøre utfordringer som kongen befaler eller prikke hverandre på ryggen (...)»*. Videre sa Kristian dette om det å ha en leken holdning:

«Bytter om bokstaver for å se om elevene oppdager det. Så er jeg leken av meg også når jeg underviser, for å skape interesse for det. Så hvis vi skal lære om bokstaven Æ, så kan jeg godt si «ædda bædda», og «bæsj» er til og med greit i klasserommet mitt.» (Kristian)

Ut ifra det Kristian sa, antok vi at selv om det ikke foregår lekende læring til enhver tid i klasserommet, er det mulig å legge til rette for mer lekende undervisningsopplegg som skaper engasjement hos elevene.

Dagny sa dette om lekende læring «(...) *det for meg, så er det veldig vidt*». Dette tydeliggjør deres forståelse av at det er et bredt begrep, og at det kan være ulike perspektiver på hva det inneholder. Videre sa Dagny dette om lek «(...) *alt fra frilek ute, frilek i friminuttet, eller vi er på tur eller om vi tar leketime, så tenker jeg at det ligger utrolig mye læring i det*». Her fremmet Dagny først og fremst frileken, hvor det blir poengtert at dette skal skje i ulike rom og situasjoner. Det kan tolkes som at Dagny så store muligheter for frilek, i tillegg til at hun poengterte at det er mye læring i denne typen lek. Dette kan ses i sammenheng med det vi har vært inne på i forhold til Nina og Kristian, som også knyttet læringen til den lekende læringen. Ut ifra svarene fra de tre informantene, forsto vi det videre som at det foregår mange former for lek, og at lærerne har et bredt spekter knyttet til hva lekende læring inneholder. Det brede spekteret av lek ble òg understreket av Dagny, som sa at «(...) *også har vi noe som er helt i andre enden av skalaen, der det er veldig styrt, med for eksempel spill (...)*». Vi så at lekbegrepet er et vidt begrep for lærerne, og er et begrep som rommer veldig mye i en stor skala. Leken er både lærerstyrt lek i den ene enden, og frilek satt i gang av elevene i den andre enden. I tillegg poengterte alle lærerne at leken er et vidt eller åpent begrep. Spørsmålet om for eksempel spill kan betegnes som lek eller lekende læring, vil senere bli diskutert i neste kapittel.

Som vi har sett gjennom sitatene og våre tolkninger, kan det se ut til at lærerne har en svært vid forståelse av begrepet læring. Lærerne snakker også om ulike typer lekbegreper, spesielt fremtredende er lærerstyrt lek og frilek. Det kan tenkes at dette er to ytterpunkter, og at vi på den ene siden har lærerstyrt lek, og på den andre siden frileken. Den vide forståelsen kommer også frem ved at lærerne knytter flere aktiviteter til lek, blant annet spill og språkleker. Om dette går under kategorien lekende læring, vil vi drøfte nærmere i diskusjonskapittelet.

5.1.2 Faglig lek

Informantene la stor vekt på utforskning og variasjon da vi spurte om på hvilken måte de planlegger for lekende læring. Begrepet variasjon viser seg som et sentralt begrep i skolen, hvor planleggingen skal medvirke til at variasjon blir ivaretatt. Dette kommer blant annet til syne gjennom læringsressurser, arbeidsmåter og organisering (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 19). I forhold til begrepet variasjon sa Dagny:

«Når jeg planlegger undervisning tenker jeg ofte variasjon, at det er viktig. Jeg tenker på hva målet med timen er, også tenker jeg ofte på hvordan jeg kan variere, sånn at det blir interessant for alle.»

(Dagny)

Det kan tolkes som at leken blir brukt som et middel for å variere undervisningen, da Dagny spesielt fremhevet at variasjon er viktig. I tillegg vektla hun at timen skal være interessant for alle, og at det derfor er nødvendig å variere. Videre kan det tolkes som at det er målet med timen som er utgangspunktet for variasjonen, og at det blir lagt inn lek der det egner seg. Kan det tenkes at perspektivet rundt interesse kan knyttes til elevenes engasjement? Dette er på bakgrunn av at Kristian tilføyde at *«(...) jeg vil så inderlig at de skal oppleve at skolen skal være gøy.»*. Her så vi at både Kristian og Dagny la vekt på at undervisningen og skolen skal være gøy og interessant for elevene. Derfor tenkte vi at lærerne ønsker å skape engasjement hos elevene ved å gjennomføre undervisninger som oppleves som gøy og interessante, samt at det er variasjonen som kan skape interessen hos alle. Variasjon er ikke nødvendigvis en inngang til lekende læring, men om variasjon kan åpne dører for lekende læring i undervisning vil bli drøftet i diskusjonskapittelet. Videre la Kristian spesielt vekt på ordet «utforskning» når han snakket om hvordan han planlegger for lekende læring. På bakgrunn av dette kan det tolkes som at Kristian knyttet utforskning til lek. Han sa blant annet *«(...) jeg er veldig glad i ordet å utforske. I det ligger det så mye lek for meg (...)»*. Vi tolket dette som at det er fokus på utforskning, som i tillegg legger mye vekt på lekende utforskning. Det er rimelig å anta at lekende utforskning kan inneholde at elevene utforsker ulike aspekter på en leken måte.

Informantene ble spurt om det var noen spesifikke fag de hadde spesielt fokus på i planleggingen av lekende læring. Kristian sa *«I alle fag. Jeg prøver å gjøre det like mye i alle fag (...)»*. Er det slik at lekende læring derfor er like fremtredende i alle fag? Nina nevnte også at hun planlegger for lekende læring i de fleste fagene. Dagny la spesielt vekt på kroppsøving i forhold til å legge til rette for lekende læring. Det kan være rimelig å anta at kroppsøving blir spesielt nevnt, på bakgrunn av at det er et fag med mye bevegelse og samarbeid. Det kan derfor være lettere å legge til rette for lekende læring i fag som kroppsøving. Det kan tolkes som at lærerne har fokus på lek i planleggingsfasen, og at de forsøker å fremme leken i alle fag. I tillegg tilføyde Kristian *«(...) jeg prøver å jobbe litt ekstra for å få det inn i de fagene som har en tendens til å bli litt repetitive, som*

norsk for eksempel.». Det kan tenkes at dette er knyttet til ønsket om å skape engasjement, og at skolen skal oppleves som gøy for elevene. Det er rimelig å anta at han forsto språkfaget som et fag der elevene ofte gjør det samme flere ganger, deriblant skrive og lese. Det kan derfor tenkes at han alltid har leken i bakhodet i planleggingen av fag som er repetitive.

Informantene la òg til hvilke typer leker de tar i bruk i undervisningen. Nina la spesielt vekt på språkleker og sangleker, som hun også nevnte tidligere. I tillegg la både Kristian og Nina spesielt vekt på matematikkappen Dragonbox. Selv om Dragonbox er en app som har elementer av spill, som har antydninger til behavioristisk tankeganger, tolket vi det likevel som at lærerne ser på dette som en form for lekaktivitet. Dette er på bakgrunn av de videre utsagnene. Nina sa dette om Dragonbox «(...) *det er ganske mye lekaktiviteter i matematikken (...)*». Kristian sa dette om Dragonbox «(...) *det er så lekeligjort, det er så mye mer enn matematikken (...)*». Dette styrket igjen vår tolkning om at informantene har en vid forståelse for hva de mener lek innebærer, og hva som er lek for dem. Dette kom også tydelig frem hos Dagny, som la vekt på estetisk lek, gjennom lek med farger og drama «*Vi leker oss med farger. Jeg har jo drama (...) jeg bruker det litt på sosial læring (...)*». Det kan tyde på at leken ikke bare blir brukt til å nå ulike kompetansemål, men også sosiale ferdigheter. Om estetiske aktiviteter og digitale spill er lekende læring, vil vi diskutere nærmere i neste kapittel.

Selv om det kan tolkes som at informantene hadde en vid forståelse for lek, ble det også satt spørsmålstegn rundt hva lekende læring egentlig er av Nina. Dette tydeliggjøres av Dagny, som sa «(...) *jeg trenger å vite mer om hva lek er, og hva er god lek, og hva er god læringslek (...)*». Selv om lærerne har mange begreper og viser til et bredt spekter av lekende læring, kan det virke som at de har et ønske om kompetanse og kunnskap på området. Ikke nok med at spørsmålet om hva lek egentlig er kan tolkes som en utfordring knyttet til planleggingen av lekende læring, trekkes det også frem andre utfordringer av informantene. Kristian nevnte blant annet «*Det tar lenger tid å planlegge, og jeg må passe på at jeg gjør det når vi er to i klasserommet (...)*». Det er rimelig å anta at det krever mer tid og kapasitet å planlegge for lekende læring enn tradisjonell undervisning. Kanskje er dette fordi lekende læring ikke har vært øverst på agendaen i LK06, men er mer fremtredende i LK20, og at lærerne derfor må bruke andre ressurser og materiell for lekende læring i undervisning enn ved tradisjonell undervisning? Det kan tenkes at dersom en gir elevene friere rammer, så vil en fortsatt ha behovet for kontroll og struktur. Derfor knyttet vi dette til det Dagny

sa om kontroll og utfordring «(...) *da snevrer du ofte inn, og planlegger for oppgaver som du har mer kontroll på.*». Bakgrunnen for at vi knyttet disse utsagnene sammen var fordi kontroll muligens kan oppleves som lettere å opprettholde ved å være flere voksne i klasserommet, samt at det kan tenkes at gjennom lekende læring blir det mer støy og uroligheter. Nina derimot, så ikke noen spesifikke utfordringer knyttet til gjennomføring og planlegging av lekende læring i 1. klasse. Det kan være rimelig å anta at Nina ikke opplevde at det er utfordringer knyttet til planlegging av lek, med tanke på hennes barnehageutdannelse og erfaring fra det å ha jobbet i barnehage.

Et tydelig funn i vår masteravhandling er viktigheten av variasjon når lærerne planlegger undervisning. Selv om det er målet med timen som er utgangspunktet, kan det virke som at leken er et middel både for å variere undervisningen, og for å skape engasjement hos elevene. I tillegg knyttet spesielt Kristian ordet utforskning til lek, hvor han i tillegg nevnte “(...) *I det ligger det så mye lek for meg. (...)*”. Et annet viktig funn i vår studie er hva slags type aktiviteter lærerne knyttet til lek, hvor blant annet Språkleker, sangleker, Dragonbox og estetiske aktiviteter ble nevnt. Selv om flere av disse aktivitetene i hovedsak blir brukt for å nå ulike kompetansemål, brukes blant annet drama i forbindelse med sosiale ferdigheter. Det at lærerne knyttet alle disse aktivitetene til lek, styrker vår antakelse om at lærerne hadde en vid forståelse for hva lek er. Om både språkleker, Dragonbox og estetiske aktiviteter er lekende læring, vil bli drøftet i diskusjonskapittelet. Selv med en vid forståelse blir det satt spørsmåltegn rundt hva lekende læring egentlig er, og vi tolker det som at lærerne ønsket mer kunnskap og kompetanse på området. Det kan tenkes at ønsket om mer kunnskap og kompetanse henger sammen med at lek har fått en større rolle i LK20, og at en lærer derfor trenger andre ressurser og materiell for å planlegge undervisningen nå enn tidligere.

5.2 Forskningsspørsmål 2: Hvordan tar lærere i bruk lekende læring i undervisningen?

For at vi skulle få en forståelse av hvordan lærerne tok i bruk lekende læring i begynneropplæringen, ble de spurt om å gjengi en undervisningsøkt med lekende læring, som de hadde gjennomført. Vi har valgt å presentere informantenes svar hver for seg i denne delen, for å se helheten av deres undervisningsopplegg. I diskusjonskapittelet vil undervisningsoppleggene bli diskutert på tvers av hverandre og i lys av teori. Felles for informantene var at tilpasset opplæring var en vesentlig del av deres planlegging, gjennomføring og ettertanke av undervisningsopplegget med lekende læring. Dette ble synlig gjennom deres refleksjoner både rundt planleggingen,

gjennomføringen, samtidig med hva de ville gjort annerledes til neste gang. I første omgang vil undervisningsoppleggene bli presentert med sitater fra informantene, der rekkefølgen er som følger: Dagny, Kristian og Nina. Deretter vil vi gå nærmere inn på kategoriene ressurser og erfaringer. Ressurser går nærmere inn på læringsressurser som blir tatt i bruk i den lekende læringen, og erfaring tar for seg kompetansen og motivasjonen de har for lekende læring.

5.2.1 Dagny

Dagny tok i bruk språklek i form av spill i sitt undervisningsopplegg med lekende læring. Språklek og spill vil bli nærmere diskutert i diskusjonskapittelet. Begreper som er tydelig gjennom hennes beskrivelse av undervisningsopplegget er: engasjement, variasjon, tilpasset opplæring og kontroll. Når Dagny fikk spørsmål om å gjengi et undervisningsopplegg hun hadde gjennomført med lekende læring, sa hun:

«Vi har stadig vekk om rim og stavelser, og det er jo de her tingene som går igjen i språkfaget. Da hadde jeg laget et lottospill, vi skulle matche ord som rimer. Vi skulle matche ord som rimer, og det ble brukt på tre forskjellige måter.» (Dagny)

Som sitatet viser, tok Dagny i bruk spill i sitt undervisningsopplegg. Vi forsto det som at hun hadde en bred forståelse av hva lek innebærer, på bakgrunn av at dette mest sannsynlig er en form for aktivitet som elevene kjenner seg igjen i, og som de kan assosiere med lek. Samtidig som hun tok i bruk en aktivitet som kan støtte opp under elevenes læringsmål. Dette viser oss at Dagny så en sammenheng mellom spill og lekende læring. Videre poengterte hun at rim og stavelser, som ofte blir assosiert med språkleker, er noe som går igjen i språkfaget. Dette fremstår som at elevene ikke bare ble møtt med en spillaktivitet som er kjent for dem, men i tillegg språkregler som det er rimelig å anta at de kjenner igjen. Om hvordan elevene tok imot aktiviteten, fortalte Dagny at «*De ble kjempeengasjert (...) da fikk vi en variasjon i økta også (...)*». Kan det da tenkes at Dagny legger stor vekt på engasjement i undervisningen, og at hun knyttet engasjement til lekende læring? Vi så her at hun igjen poengterer variasjonen i undervisningen, noe som kan tyde på at planleggingen av undervisningsøkten var basert på å tilpasse opplæringen for elevene. Elevene ble engasjerte i spillet og leken med ord, og det kan tenkes at dette kan bidra til å øke deres engasjement og interesse for språkfaget.

Dagny reflekterte i tillegg rundt noen utfordringer knyttet til denne undervisningsøkten, hun sa «*Jeg mistet litt kontrollen, og klarte ikke helt å veilede alle like bra som jeg gjør når de sitter helt stille og skrive i boka si.*». Dette ble tydeliggjort da hun informerte om at elevene hadde kunnet trengt litt modellering under aktiviteten. Vi forstår det som at Dagny opplevde at denne undervisningsøkten med spill var utfordrende med tanke på muligheten til å kunne veilede alle elevene på lik linje underveis. Hun poengterte i tillegg at «*(...) det handler jo også om at det var første gang vi hadde akkurat den typen lek. Så hvis jeg hadde brukt akkurat den typen oppgaver flere ganger tidligere, så ville de nok forstått den mye fortere.*». Noe som igjen vil tydeliggjøre ønsket hennes med å kunne veilede elevene i mye større grad, med tanke på at elevene ikke hadde hatt denne typen aktivitet tidligere. At hun mistet litt kontrollen kan òg ha en sammenheng med uroligheter som kan oppstå i klasserommet, noe som Dagny forteller om sitt undervisningsopplegg «*Det ble alt for mye lyd. Men det var jobbelyd.*». Dette viste oss at Dagny opplevde at kontrollen var knyttet til støynivået i klasserommet, men samtidig poengterte hun at det var jobbelyd som kan virke positivt på aktiviteten og miljøet i klassen. En annen vesentlig utfordring Dagny fortalte om var «*Jeg tror det var mange som ikke helt skjønte oppgaven med en gang, så de brukte ganske mye tid på å skjønne oppgaven*». Dette ble besvarte med hennes egne refleksjoner om at hun burde ha modellert mer for elevene. Det kan tenkes at det kunne ha bidratt til at elevene holdt på med aktiviteten uten avbrytelser eller uroligheter. Disse utfordringene vil òg bli diskutert videre i diskusjonskapittelet.

5.2.2 Kristian

Kristian tok i bruk uteskole i sitt undervisningsopplegg. Uteskole i seg selv kan forstås på ulike måter, men i all hovedsak er uteskole en arbeidsmåte som foregår utenfor klasserommets arena (Jordet, 2002; Unhjem & Frenning, 2019). Om uteskole er lek og på hvilken måte det kan kobles til lek vil bli diskutert i diskusjonskapittelet. Gjennom sitt intervju tok Kristian i bruk begreper som er tett knyttet opp mot begrepene variasjon, engasjement, tilpasset opplæring og lek. Kristian forklarte sitt undervisningsopplegg slik:

«Vi hadde utematte. Hvor jeg skulle få elevene til å hive kongler i en rockering, og på den måten telle poeng ved å skrive tellestreker på et ark som jeg hadde limt opp.» (Kristian)

I sitt undervisningsopplegg hadde Kristian valgt å ta elevene ut av klasserommets arena for å ha matematikk. Han tok i bruk materialer som var tilgjengelig for dem ute i naturen, samt materialer som kan oppleves som lekende, for eksempel rockering. Dette underbygger sitatet fra Kristian tidligere, hvor han snakket om å lekeliggjøre undervisningen (se side 48). Om undervisningsopplegget fortsatte han med å si «(...) *men veldig forfriskende å bare komme seg ut, og gjøre det der. Bruke noen andre ting.*». Vi tenkte at dette kan kobles med følelsen av å ha faste rammer i klasserommet. Dette er på bakgrunn av at elevene fikk mulighet til å være ute i naturen og bruke objekter som ligger i naturen, som ikke vil være naturlig å finne i klasserommet. Kristian sitt valg for å ha undervisningsøkten ute med lekende læring poengterte han med:

«Jeg tenker at det som er gøy med lekende undervisning også er at du overrasker barna litt, slik at hver gang de kommer til skolen så er det ikke det samme. For hvis vi gjør det samme nitti prosent av tiden, så grilles det neste fast hvordan faget er. «Åja, da skal vi helt sikkert frem med blyanten og skrive». Men å vri og vende på det, bytte ut den blyanten med en stubbe, eller en stokk, går det an å skrive med den? Kan vi skrive med kull?» (Kristian)

Vi forsto det som at Kristian så på uteskole som en arena hvor det ligger store muligheter for lekende læring, både ved å ta i bruk andre typer materiale enn de er vant til, men også bare ved å være i ett med naturen. Vi tenkte at det er rimelig å anta at elevene blir engasjerte av overraskelsen som kommer gjennom den lekende læringen, og aktiviteten som følger med. Dette tenkte vi henger sammen med det han tidligere sa om at han hadde et stort ønske om at skolen skal være gøy for elevene (se side 50). At overraskelsesmomentet vil ha den effekten på elevene at de vil oppleve skolen som gøy og spennende. Gjennom utsagnet til Kristian tenkte vi òg at variasjon ligger latent i slike opplegg, og at det for elevene kan virke mer varierende. Engasjement og variasjon som blir fremvist gjennom undervisningsøktene er som nevnt under delkapittel Dagny (se side 53), knyttet opp til den tilpassede opplæringen i skolen. Kristian fortalte dog at det var utfordringer ved å ta i bruk denne typen lekende læring *«Jeg ville ha forberedt de. Man må forberede de litt på forhånd på hva som kommer til å skje, og hva det er lurt å ha i verktøykassa»*. Dette kan knyttes til det Dagny sa om Modellering. Det kan tyde på at Kristian mente at det er viktig å forberede elevene på aktivitetene som kommer, og han poengterte videre at i denne økten var det tellestreker som ikke var godt nok innlært før aktiviteten.

5.2.3 Nina

Nina fortalte om en undervisningsøkt hun gjennomførte, som inneholdt lekende læring. Gjennom sitt undervisningsopplegg tok hun i bruk språkleker. Språkleker har to formål, elevene skal være klar over talespråkets form og innhold (Frost & Lønnegaard, 1996, s. 7). På hvilken måte språkleker inngår i lekende læring skal vi diskutere nærmere i diskusjonskapittelet. Begreper som Nina tok i bruk når hun forklarte dette undervisningsopplegget, var mestring og tilpasset opplæring. Hun startet med å si:

«For en stund tilbake hadde jeg språkleker. De skulle lytte ut alle lydene i trelydsord, med en og en lyd. For eksempel sol, hva er midtlyden i sol, hva er første lyden og så videre.» (Nina)

Nina hadde på lik linje som Dagny tatt i bruk språklek i sitt undervisningsopplegg. Hun fortalte at aktiviteten gikk ganske greit for noen elever, men ikke alle. Videre fortalte Nina at hun opplevde en del utfordringer ved å ta i bruk akkurat denne aktiviteten *«De var ganske forvirret, jeg tenker at det kanskje var litt tidlig i første klasse for de fleste elevene, å skulle klare å holde styr på å lytte ut alle tre lydene.»*. Denne utfordringen ser vi i sammenheng med det Kristian og Dagny sa, både i forhold til å forberede de godt nok på forhånd av en ny aktivitet, samt fokus på modellering. Nina hadde en begrunnelse til hvorfor elevene kunne være forvirret under denne aktiviteten, og det gikk på hvor lenge elevene hadde gått på skolen. Vi tenkte at aktiviteten kunne virke for avansert i forhold til hva elevene hadde rukket å lære seg. Nina reflekterte videre over hva hun kunne gjort på forhånd av undervisningsopplegget *«Så i ettertid har jeg tenkt at jeg kunne kjørt et tilpasset opplegg rundt det. Så vi kunne delt opp gruppa, også kunne vi nivådele de, for å tilpasse det for alle.»*. Vi forsto det som at Nina mente at det selv i lek er viktig med tilpasset opplæring, og at det også er mulig å nivådele i lekende læring.

I disse tre oppleggene så vi at lek og lekende læring kan brukes og ses på, på ulike måter. Lærerne tok i bruk ulike opplegg, selv om de også hadde noen likheter. Felles for disse aktivitetene var forståelsen av at tilpasset opplæring er viktig, uansett om det er ordinær undervisning eller lekende læring. I tillegg så vi på det som et funn at lærerne reflekterer over hvordan de tok i bruk lekende læring i praksis, og at dette tydeliggjør deres brede forståelse av hva lek og lekende læring innebærer. Som det er tydeliggjort i de tre undervisningsoppleggene, reflekterte lærerne rundt oppleggene sine, hva som gikk bra og hva de kunne gjort annerledes. En av utfordringene som gikk

igjen hos de tre lærerne, var å forberede og modellere for elevene før aktiviteten starter. De formene for lekaktiviteter som de tok i bruk i sine undervisningsopplegg, samt utfordringene de reflekterte rundt, vil senere bli drøftet i lys av hverandre og teori.

5.2.4 Ressurser

Informantene snakket mye om hvilke læringsressurser de tok i bruk til daglig, og de brukte mange av de samme læringsressursene i planleggingen av lekende læring. Dette kan være på bakgrunn av at de jobbet på samme skole og trinn, og vi tenkte at det kan tyde på en form for delingskultur ved skolen. På spørsmålet om hva slags ressurser de tok i bruk, svarte Kristian:

«Jeg finner mye ressurser i læreverkene vi bruker, og jeg finner inspirasjon på Facebook grupper (...) jeg bruker Youtube mye (...)» (Kristian)

Kristian tydeliggjorde her hvor mye det er å hente i læreverkene de tar i bruk på skolen, og dette ble støttet av Nina og Dagny, som også nevnte flere læringsressurser de brukte når de planla og gjennomførte lekende læring. Læreverk som ble nevnt er for eksempel Zeppelin, skolestudio, ordriket, og som ble nevnt tidligere, matematikkappen Dragonbox. Kristian sa dette om Dragonbox *«De leker med fysikken, og figurene som spretter rundt.»*. Vi forsto det som at både informantene og elevene opplevde dette som lekeliggjøring av matematikkfaget, på bakgrunn av hva Kristian sa tidligere om lekeliggjøring. Vi tenkte at læreverkene som informantene tok i bruk er til stor hjelp i planleggingen og gjennomføringen av den lekende læringen. Nina tydeliggjorde tilgjengeligheten av læringsressursene i dagens samfunn, hun sa at *«du behøver ikke å lage alt selv.»*. Dette ble støttet av det Dagny sa om læringsressurser, hvor internett ble flittig brukt til å finne materiale og ressurser i for eksempel kroppsøving. Vi forsto det som at ressursene bidrar til å kunne øke omfanget av lekende læring, og at det ut ifra lærerens sitater finner store mengder på internett, samt tidligere og gjeldende læreverk.

Samtidig som informantene tydeliggjorde mulighetene som læreverk og internett gir til den lekende læringen i skolen, blir òg kollegasamarbeid nevnt i to av intervjuene. Det ble gjort tydelig hvor viktig det er for planleggingen av lekende læring, og Nina sa:

«Det er jo veldig mye støtte og ressurser hos kollegaer, i forhold til at en får kompetanse, det er stadig noen som finner noe nyttig på noen apper» (Nina)

Vi forsto dette utsagnet som at det er mye samarbeid og delingskultur mellom kollegaene, hvor de hjelper og støtter hverandre i planleggingen av undervisning. Ut fra det Nina sa blir det flittig delt når kollegaer finner noe nytt som kan tas i bruk i planleggingen av lekende læring. Dette ble støttet opp av Kristian, som sa «(...) vi lærer av hverandre og tipser hverandre (...)». Dette viste oss at det finnes mulighet til å støtte seg til andre kollegaer når det gjelder materiell, ressurser og inspirasjon for å legge opp til lekende læring. I tillegg tenkte vi at Kristian sitt utsagn tydeliggjør at lærere aldri er ferdig utlært, og at det derfor finnes mange muligheter både hos kollegaer, men også læreverk og andre ressurser.

Funnene viste at lærerne hadde mange muligheter til å planlegge for lekende læring i undervisningen. Først og fremst er læreverkene til god hjelp for planleggingen, men i tillegg nevner de tre lærerne at det er mye å hente på internett. Det kan tyde på at lærerne følte at omfanget av ressurser som er tilgjengelig i dag, gir større muligheter for å planlegge for lekende læring. Selv med mye ressurser i læreverk og internett, blir det tydeliggjort hvor viktig delingskulturen på skolen er for den lekende læringen.

5.2.5 Erfaring

De tre lærerne fikk spørsmål knyttet til deres generelle erfaring med bruk og planlegging av lekende læring i undervisning. Det vi fant her var at kompetanse og engasjement var gjennomgående i forhold til å legge til rette for lekende læring. Kompetanseperspektivet vil vi diskutere i diskusjonskapittelet. På spørsmålet om hun opplevde at kompetansen strakk til ved planlegging av lekende elementer, svarte Nina:

«Jeg har jobbet så mange år i første til tredje, så jeg opplever vel at jeg har ganske mye kompetanse» (Nina)

Nina fortalte at hun selv følte hun hadde mye kompetanse innenfor planleggingen og gjennomføringen av lekende læring i 1. klasse. Dette begrunnes ved at hun hadde jobbet mange år

med de minste elevene i skolen. Vi forsto det som at Nina har opparbeidet seg kunnskap og har mye materiell tilgjengelig, og at dette kan gjøre det lettere for planleggingen og gjennomføringen. Nina sa videre at «(...) *det hadde ikke vært feil å fylt på litt, fått litt inspirasjon, vært på noen kurs (...)*». Vi tenkte at det betydde at selv om hun opplevde at hun hadde tilstrekkelig med kompetanse på området, så ønsket hun å fornye sin kunnskap, og i tillegg få mer kunnskap om lekende læring i begynneropplæringen. Dette kan tydeliggjøre det vi snakket om tidligere, at lærere aldri er ferdig utlært, og det er alltid noe nytt en kan lære. Nina sa dette om lekende læring «*Jeg synes jeg har en god del lekende læring i førsteklasse, på grunn av at jeg har erfaring, men man kan jo fornye seg litt også (...)*». Det kommer tydelig frem hos Nina at det var erfaring som hovedsakelig utgjør at hun selv følte at hennes kompetanse strakk til når det gjaldt å planlegge for å gjennomføre lekende læring i 1. klasse.

De ble også spurt om deres utdanningskompetanse knyttet til planlegging for lekende læring. Dagny fortalte at hun selv ikke opplevde at hennes kompetanse gjennom utdanningen strakk til. Videre sa hun «*Vi leker oss med farger. Jeg har jo drama også (...)*». Vi tenkte at dette betyr at selv om Dagny sa at hun ikke opplevde at kompetansen gjennom utdannelsen strakk til i forhold til lekende læring, brukte hun likevel dette ubevisst i undervisningen. Det kan tenkes at dette henger sammen med, som vi tidligere har skrevet om, at lekende læring er et stort begrep som informantene selv stiller spørsmålstegn ved, og hva som egentlig ligger i dette begrepet. I tillegg uttrykte Dagny gjennom intervjuet et ønske om å få inn mer lekende læring i hennes undervisning. Dette kan støttes av det hun videre sa om at hun hadde drama i utdannelsen «*Når jeg tok utdannelsen, så gledet jeg meg skikkelig til å bruke det i skolen.*». Vi forsto det som at Dagny hadde et stort engasjement og ønske om å få til mer lekende læring i undervisningen i form av drama.

Engasjementet for å gjennomføre lekende læring ble også tydeliggjort i intervjuet med Kristian, som sa «(...) *jeg prøver å jobbe litt ekstra for å få det inn i de fagene som har en tendens til å bli repetitive (...)*». Dette kan fremstå som fag som gjerne gjentar sine arbeidsmetoder, og for eksempel i fag som norsk der lesing og skrivning er et stort fokus på 1. trinn. Vi forsto det som at det foreligger stort engasjement for å få inn mer lekende læring i undervisningen hos alle våre informanter. Når det kommer til utdanningskompetanse opplevde Kristian, i likhet med Dagny, at kompetansen ikke strakk til, når det gjelder planleggingen av lekende læring. De tre informantene nevnte også i intervjuet at lekende læring har kommet mer i søkelyset den siste tiden. Kristian sa «(...) *jeg tror*

leken har blitt ganske mainstream og innenfor. Selv om det ikke ligger i utdannelsen.». Dette utsagnet tydeliggjør at lek og lekende læring har kommet på dagsordenen, og at det ligger engasjement for å planlegge for lekende læring. Dagny snakket om at det har vekslet mellom å være fokus på masse lek og deretter til et veldig høyt læringstrykk, men at leken nå er på vei tilbake, og om dette sa hun «*for det er den jeg har lyst til å være med på, at vi bør leke mer.*». I tillegg nevnte hun i denne sammenhengen at mer kunnskap om dette blant lærere kunne bidratt til at det ble et større fokus på leken. Vi forsto det som at det finnes et stort ønske om mer kunnskap om lek og lekende læring, og at dette kan bidra til å forbedre lekens fokus i skolen.

Funnene tydeliggjorde at to av lærerne ikke opplevde at deres kompetanse fra utdannelsen strakk til i forhold til den lekende læringen. Den tredje læreren opplevde derimot at erfaringer gjennom årene har hjulpet mye på kompetansen for planlegging og gjennomføring av lekende læring. Samtidig poengterte alle tre at leken i skolen har kommet på dagsordenen i samfunnet, og at de hadde et stort ønske om å heve kompetansen sin innenfor dette. Dette kobles til at de opplevde lekende læring som et vidt begrep, og at det ikke vil være like lett å gi en definisjon på hva det inneholder, og derfor kan kompetanseheving bidra til å endre skillet mellom lek og læring i skolen.

6 Diskusjon

I dette kapitlet diskuterer vi funnene våre, og ser empirien i lys av teorien som ble presentert i kapittel 3. Problemstillingen som er grunnlaget for denne masteravhandlingen, er som følger: «*Tre læreres erfaringer med lekende læring i begynneropplæringen*». Vi har valgt å dele opp diskusjonskapitlet etter forskningsspørsmålene våre som er:

1. Hvordan forstår lærere begrepet lekende læring?
2. Hvordan tar lærere i bruk lekende læring i undervisningen?

På bakgrunn av dette vil diskusjonskapitlet bli delt inn i to deler. Den første delen vil ta for seg de overordna kategoriene «læring gjennom lek» og «faglig lek». «Læring gjennom lek» er en teoridrevet kategori, da denne fremgår i vår problemstilling, mens «faglig lek» oppsto i analysen og har kommet frem på basis av empirisk data. Disse tar utgangspunkt i læreres forståelse knyttet til lek, og hvilke begreper de knytter spesifikt til lekende læring. I den andre delen er det de overordnede kategoriene «ressurser» og «tilpasset opplæring» som er vektlagt, samt den underordnede kategorien «erfaringer». Av disse kategoriene er «tilpasset opplæring» en teoridrevet kategori, og «ressurser» er en kategori som ble til i analyseprosessen. Dette går både ut på ressursene som lærerne opplever å ha tilgjengelig i skolehverdagen, samt erfaringer de har knyttet til lek og lekende læring i undervisningen. Videre reflekterer lærerne rundt en undervisningssituasjon der de har tatt i bruk lekende læring. De analyserte funnene vil diskuteres i lys av hverandre, da lærernes erfaringer med lekende læring kan ses i sammenheng med deres forforståelse av begrepet og bruk av det i praksis. Avslutningsvis vil diskusjonskapitlet oppsummeres.

Under det første delkapitlet har vi valgt å sette sammen kategoriene «læring gjennom lek» og «faglig lek», disse er hentet fra analyseprosessen. Det samme har vi valgt å gjøre under det andre delkapitlet. Her vil de overordna kategoriene «ressurser», «erfaring» og «tilpasset opplæring» bli presentert som én. I det siste delkapitlet vil òg undervisningssituasjonene bli presentert, og det vil bli trukket paralleller mellom dem. Vi velger å gjøre dette på bakgrunn av at kategoriene er nært knyttet til hverandre, i tillegg til at det blir lettere å se det i sammenheng med teorien.

6.1 Læreres forståelse av lekende læring

Som nevnt innledningsvis er det de overordna kategoriene «læring gjennom lek» og «faglig lek» som blir diskutert i dette delkapittelet. Lærerne hadde mange like kjerneelementer når de beskrev begrepet «lekende læring». Gjennom intervjuene ble det tydeliggjort at alle hadde en forståelse av at frilek og lærerstyrt lek gikk under dette begrepet, samt at de knyttet det til læring. På en side var lærerne tydelig på at begrepet er mangfoldig og er et begrep som rommer mye. Dette er på bakgrunn av at de så på lek som veldig mye, og de knyttet mange aktiviteter og andre faglige begreper til lekende læring. På den andre siden poengterte lærerne at det kan være flere utfordringer knyttet til å ta i bruk lekende læring i skolen. Lærerne uttrykte et sterkt ønske om mer kunnskap knyttet til lek og lekende læring, og det kan tenkes at det å arbeide mot en felles forståelse av begrepene er en fordel for å kunne implementere lekende læring i undervisning og skolen. Dette henger sammen med det Broström (2019, s. 43) sier om nødvendigheten av å ha en felles forståelse for lek, for å kunne integrere dette i læringsprosessen til elevene.

Vi starter med å diskutere lærernes forståelse og ytringer om lekende læring, og drøfter dette i lys av teori og teoretikere. Vi vil diskutere likhetene og ulikhetene ved lærernes forståelse av begrepet, samt utfordringer som er knyttet til bruken av lekende læring i skolen.

6.1.1 Hva mener lærerne at lekende læring er?

Som funnene viser, hadde lærerne på mange måter lik forståelse av begrepet lekende læring. En av lærerne viste en vid forståelse gjennom sin forklaring av begrepet (se side 47). De to andre lærerne fortalte at lekende læring er et vidt, eller åpent begrep (se side 48, 49). Det vil si at lekende læring, for lærerne, rommer mye, og de knyttet mange ulike begreper til lekende læring. På bakgrunn av dette funnet kan det tenkes at det kan være utfordrende å sette ord på hva fenomenet egentlig er. Likevel viste funnene at lærerne knyttet lek til mange relevante begreper, blant annet lærerstyrt lek og frilek. Dette kan ses i sammenheng med Broström (2019, s. 47–50) sin inndeling av lek i skolen, hvor en har den lekende læringen på den ene siden og frileken på den andre siden. Dette kommer også til uttrykk gjennom den ene lærerens uttalelse hvor leken kan ses på som en skala (se side 49). Våre funn viser at en av lærerne så på lek som en slags tredeling: lærerstyrt lek, frilek og styrt frilek (se side 47). På bakgrunn av at læreren ikke la til hva styrt frilek er, tolket vi det som at det er en

blanding av lærerstyrt lek på en side og frilek på den andre siden. Siden vi ikke hadde en definisjon på dette begrepet, tenkte vi at det kan være at læreren setter i gang en lek som har såpass frie rammer at elevene oppfatter det som frilek, eller at elevene styrer leken videre på sine premisser. Våre tolkninger er på bakgrunn av Nina sine uttalelser (..) *Du kan sette i gang en styrt frilek, du skal leke butikk, du skal leke ulike typer språkleker, (...) eller sangleker som elevene kan jobbe med på egenhånd. (...)*” (se side 47). Som nevnt i funnkapittelet kan det tenkes at etter opparbeiding av lekens regler, initierer elevene selv til leken (se side 48). Hva slags læring som ligger i frilek og voksenstyrt lek, ble ikke forklart av Nina i intervjuet (se side 47).

Andre begreper lærerne knyttet til lekende læring er lekpreget undervisning (se side 46), lærende lek (se side 47), bevisst målrettet lek (se side 48) og spill (se side 49). Det kan diskuteres hva som egentlig ligger i disse begrepene, og hva slags type lek begrepene inneholder. Vi fant at det førstnevnte begrepet, lekpreget undervisning, kan tolkes som lekende elementer i en ordinær undervisningsøkt, der det er mest fokus på kompetansemål, og hvor leken ikke er like fremtredende. Dette kan for eksempel knyttes til det van Oers (1996, sitert i Breive, 2022, s. 125) skriver om to ulike matematikk, der lekende matematikk har matematikken i fokus, men med innhold av lekende elementer. Det kan tenkes at lærende lek kan knyttes til både kompetansemål og lærerstyrt lek, hvor målet for leken er læring. Det er rimelig å anta at spill kan knyttes til dette begrepet, og hvorvidt spill går under lekbegrepet vil bli diskutert senere. Når det gjelder bevisst målrettet lek, kan det diskuteres hva som ligger til grunn for dette begrepet. På en side kan det forstås som en lærerstyrt lek, hvor målet for leken er å nå kompetansemålene, på en annen side kan det forstås som at det er leken som er målet i seg selv.

Videre kommer det tydelig frem i funnene at to av lærerne mente at leken er nært knyttet til læringen (se side 46, 49). Lek er et sentralt begrep innenfor elevenes utvikling og læring (Becher et al., 2019, s. 15). Læring er, på lik linje som med lekende læring, et vidt begrep, og har et bredt spekter av betydninger (Illeris, 2012, s. 15). Læringsperspektivet i lek blir òg tydeliggjort av Iversen (2019, s. 143), som viser til den overordna delen av læreplanen. Hun skriver at en forutsetning for elevenes utvikling, dannelse og læring er en lekende tilnærming til læring. Det kan tenkes at lek alltid vil gi en form for læring, men likevel kan det diskuteres hva slags læring leken vil gi. På en side kan det være kompetansemål i læreplanen som er det elevene kan lære gjennom lek. På en annen

side kan det for eksempel være at det er de sosiale ferdighetene som blir lært. Det poengteres av en av lærerne at det finnes mye læring i frilek, ikke bare den lærerstyrte og kontrollerte leken (se side 46). Likevel er det rimelig å anta at i spesielt frilek vil ikke alle elevene lære det samme. Det er enighet blant lærerne at selv om mye av leken i undervisningen ofte settes i gang av lærere, kan læring også finne sted i frileken som oppstår på barns eget initiativ. Denne frileken kan knyttes til det Broström (2019, s. 47–50) beskriver som den lærerike leken, som har større fokus på elevenes lek, hvor elevene selv styrer leken, mens læreren kan delta på elevenes premisser. Selv om Broström (2019) ikke tar i bruk begrepet frilek, forstår vi det som at det er dette han mener når han diskuterer elevenes lek. Det er i en slik lek, som Broström (2019, s. 47–50) beskriver at læreren har mulighet til å fremme den skriftspråklige og matematiske kompetansen, men òg den verbale kommunikasjonen mellom elevene. Dette kan ses i sammenheng med at to av lærerne nevnte at elevene kan lære mye av frilek (se side 46, 49). På en side kan det tenkes at læreren kan legge opp til at elevene leker fritt med materiell som ligger tilgjengelig, men på en annen side kan det virke motstridende at elevene skal leke fritt, med materiell som er satt frem, eller initiert, av læreren.

Lærerne benyttet seg av flere relevante begreper når de snakket om lekende læring, disse var: frilek (se side 47, 49), lærerstyrt lek (se side 47, 49) og lekpreget undervisning (se side 47). Samtidig erkjente lærerne sitt ønske om mer kunnskap på feltet. Spesielt knyttet til hva som ligger i begrepet, mulighetene som lek kan gi og hva som kan betegnes som god lek for elevene. Dette kan ses i sammenheng med studien til Walsh et al., publisert i 2017, og McGuinness et al., publisert i 2014 (Sitert i Walsh, 2019, s. 129) som fant ut om læreres kompetanse knyttet til lek. De fant nemlig at lærere mangler kompetanse til å bryte med de tradisjonelle tilnærmingene som er knyttet til undervisning og læring, og at det derfor ofte vil oppstå en splittelse mellom lek og læring. To av lærerne opplevde ikke at kompetansen de fikk i utdannelsen strakk til når det gjaldt lekende læring (se side 59), mens den tredje læreren opplevde å ha mye kompetanse med tanke på erfaringen med småtrinnet (se side 58). Det er dog interessant at lærerne sier at de bruker mye lekende læring i undervisning (se side 50, 59). I likhet med Nina, forsøkte Kristian å ta i bruk lekende læring i de fleste fag, spesielt i fag som har en tendens til å bli repetitive (se side 59). Dette viser et engasjement for å ta i bruk lekende læring i undervisningen, selv med lærernes utsagn om at de følte at kompetansen ikke strakk til når det gjaldt lek.

Et tydelig funn er ønsket om mer kunnskap på feltet. Det kan tenkes at dette bunner i en usikkerhet på hva som egentlig er lek, og hva som er god læringslek for elevene. Dette kommer spesielt til uttrykk når Dagny sa at hun trengte å vite hva som er god læringslek (se side 51), og når Nina stilte spørsmål ved hva lekende læring egentlig er (se side 51). Usikkerheten rundt hva fenomenet inneholder, og hva som gir god læringslek, kan knyttes til de mange lekaktivitetene som lærerne beskrev. Det er tydelig at lærerne har et bredt aspekt på lek, der aktiviteter som ikke nødvendigvis trenger å inneholde lek blir nevnt, som for eksempel uteskole, spill, rollelek og dans. På en annen side fant vi at denne følelsen av manglende kunnskap om hva lek er, ble sett på som en utfordring. En av lærerne ønsket seg som nevnt mer kunnskap om hva som er god læringslek (se side 51). Det kan tenkes at denne manglende kunnskapen gjorde det mer utfordrende å planlegge for lekende læring. Dette kan knyttes til det Broström (2019, s. 54) sier om at flere lærere syntes det er utfordrende å knytte det skolefaglige innholdet til lek. Lærerne vi intervjuet hadde et engasjement for lekende læring, og dette kommer spesielt til uttrykk gjennom det Dagny sa om at leken er på vei tilbake, og hun ville være med på dette (se side 60). Samt at hun uttrykte begeistring over å kunne ta i bruk drama i undervisningen etter utdannelsen (se side 59). Det at leken har blitt så fremtredende, kom ikke bare frem hos Dagny, men også hos de to andre informantene (se side 59). Dette tyder på at lekende læring har fått en større plass i skolen, og at det muligens kan være nødvendig med kompetanseheving rundt lekende læring. Dette engasjementet for lekende læring, støttes av Broström (2019, s. 43), som beskriver lærere som positive til bruk av lek.

En av lærerne nevnte at det tok lenger tid å planlegge for lekende læring enn tradisjonell undervisning, samt at det ble planlagt når det var mer enn en voksen sammen med elevene (se side 51). Det kan derfor tenkes at opplevd tidspress var en hemmende faktor. Selv om det blir nevnt at det tar lenger tid å planlegge, har vi inntrykk av at lærerne prøver å trekke inn lekende elementer i undervisningen, samt at de er positive til å trekke inn enda mer lek. De lekende elementene kommer til uttrykk når Kristian fortalte om bokstavinnlæringen. Han brukte eksemplet med bokstaven Æ, og at undervisningen ble lekeligjort med ord som elevene syntes var morsomme, for eksempel «ædda bædda» og «bæsj» (se side 48). I tillegg la han til at *“Vi avbryter undervisningen for å riste og danse, og gjør utfordringer som kongen befaler eller prikke hverandre på ryggen (...)”*. Broström (2019, s. 54) beskriver også denne optimistiske holdningen til lek, samt at dersom det forekommer en aktiv innsats for å fremme leken, vil den få en større og mer fremtredende rolle i skolen. Det at det tar lenger tid å planlegge kan knyttes til det Hauge (2018, s. 14) skriver om

planleggingsfasen i forkant av undervisning. Dette er på bakgrunn av at det er mange elementer som må tenkes på i planleggingsfasen. Det kan tenkes at disse forhåndsundersøkelsen av behovene og forutsetningen til elevene, vurderinger i faget, samt elevenes læringsutbytte er mer utfordrende når det gjelder lekende læring enn tradisjonell undervisning. Det er rimelig å anta at det kan være mer utfordrende å vurdere elevene og deres læringsutbytte i lekende læring. Selv om det blir uttrykt et ønske om mer kunnskap og kompetanse av alle informantene for å gjøre det lettere å planlegge og gjennomføre lekende læring i undervisning, så ikke Nina noen spesielle utfordringer knyttet til gjennomføring og planlegging (se side 52). Kan dette være på bakgrunn av at Nina har et bredere spekter av lekaktiviteter? Der sang og språkleker ble trukket inn som lekaktiviteter (se side 51). Det kan derfor stilles spørsmål om sang egentlig går under betegnelsen lek, og dette går ut på om en besitter en bred og mangfoldig eller snever forståelse av hva lek er og innebærer. Det kom tydelig frem i funnene at det er forskjell i hvordan lærerne tar i bruk lek i undervisningene, og det kan tenkes at dette igjen kan ses i sammenheng med usikkerheten som er knyttet til hva lek egentlig er. Vi skal nå gå nærmere inn på de ulike lekaktivitetene som lærerne sier at de bruker i sin undervisning.

6.1.2 Språklek og spill

Funnene som Walsh et al., publisert i 2017, og McGuinnes et al., publisert i 2014 (sitert i Walsh, 2019, s. 129) beskriver, sier at lærere mangler kunnskap og kompetanse knyttet til lekende læring. Dette kan ses i sammenheng med våre funn, som tydeliggjør at lærerne ønsket mer kunnskap for å legge til rette for lekende læring og mer lekpreget undervisning i alle fag (se side 51). Selv med dette ønsket, fortalte lærerne at de trakk leken inn i flere eller alle fag (se side 50). Lærerne ga uttrykk for at språkleker og spill var noe som ble hyppig brukt i undervisning. Det poengteres av Frost (2005, s. 23) at språkleker er viktig både i barnehage og skole. Det kan tenkes at dette kan knyttes til den sosiokulturelle læringsteorien ved at gjennom en slik lek må elevene både bruke talespråket, og samarbeide.

Spill var en spesielt fremtredende del i matematikken, gjennom appen Dragonbox (se side 51). Lærerne beskrev dette som et en matematisk app som ligner på spill, som inneholder lekende elementer, og at det gjennom appen ga muligheter for lekaktiviteter i matematikkfaget (se side 51).

Dette kan kobles til lekende matematikken, som van Oers (1996, sitert i Breive, 2022, s. 125) beskriver, på bakgrunn av at Dragonbox har matematikken i sentrum, men inneholder lekende elementer. Den lekende matematikken er en motsetning til matematisert lek, som har leken i fokus. Det kan tenkes at det ikke er like utfordrende for lærerne å legge til rette for at det skal foregå matematiske aktiviteter og spill i undervisningen. Dette er med tanke på hva funnene viser, at lærerne opplevde Dragonbox som veldig lekeliggjort og hadde flere likheter med spill (se side 51). Dette er spesielt på bakgrunn av det Kristian sa om Dragonbox “(...) *det er så lekeliggjort, det er så mye mer enn matematikken.* (...)”. Likevel kan det diskuteres om disse aktivitetene og spillene går under kategorien lekende læring. Lillemyr (2020, s. 50) anbefaler at det bør ligge mulighet for lek gjennom spill eller programmer i skolen. Ikke nok med det, kommer det frem i en artikkel fra Statped (2020) om digitale spill i skolen, at slike spill skaper motivasjon for elevene, og de opplever mestring gjennom spill. At skolen skal være gøy er òg en viktig faktor hos Kristian når han snakket om lek og lekende læring (se side 50). Selv med fokus på at det skal oppleves som gøy, vil det ikke nødvendigvis betegnes som lek. Dette tydeliggjøres av dimensjonene til Broström (2019, s. 44–46) og Lillemyr (2020, s. 37), hvor det er flere aspekter som må være til stede for at det skal være lek.

Men er spill lek? Kommunikasjon er en av de fire dimensjonene ved lek som Broström (2019, s. 44) snakker om. På en side kan det diskuteres om kommunikasjon er gjeldende i spill, og spesielt i spill eller apper som Dragonbox. For at det skal oppstå kommunikasjon mellom elevene, må det kanskje til og med legges til rette for å samarbeide eller stille hverandre spørsmål til oppgaver som blir gitt. Dersom det ikke er til stede, vil ikke kommunikasjonen være gjeldende i spill. Kommunikasjonens fremtredelse i ulike typer spill kan derimot diskuteres, og hva slags kommunikasjon som vil forekomme. Broström (2019, s. 44–46) legger vekt på kommunikasjon som bidrar til at elevene utfordrer hverandre. Det vil derfor alltid være ulik grad av lek i spillene som er fremtredende i skolen, og det kan òg tenkes at noen spill ikke går under begrepet lekende læring. En annen sentral dimensjon han knytter til lek er indre motivasjon, som fokuserer på at målet med leken er selve leken. Som nevnt tidligere var òg det at skolen skal oppleves som gøy en viktig faktor hos en av lærerne (se side 50). I for eksempel Dragonbox, vil det alltid være kompetansemålene som er målet for spillaktiviteten, spesielt på bakgrunn av at det er et læreverk. Det er klart at indre motivasjon og det at noe er gøy ikke er synonymer, men det kan likevel trekkes en kobling mellom dem. På en annen side er Dragonbox på flere måter preget av fantasi, noe Broström (2019, s. 44–46) forklarer som et sentralt element ved lek. Det ble poengtert av Kristian at Dragonbox er fylt med

fantasifigurer som hopper og spretter rundt, og at elevene kan manipulere figurene (se side 57). Dersom vi skal høre på det Statped (2020) og Lillemyr (2020) sier om lek og spill, vil det være viktig å legge til rette for dette i skolen, for at elevene skal oppleve mestring og engasjement gjennom spill. Vi vil derfor si at Dragonbox er et lekeliggjort spill, men at det skal mer til, ifølge Broström (2019), for at det skal gå under betegnelsen lekende læring. Det er rimelig å anta at dette derfor også gjelder andre spillrelaterte aktiviteter i skolen, det er ikke nødvendigvis lekende læring, selv om spillene gir stor mulighet for elevene til å oppnå engasjement, mestring og læring. Det at spill ikke nødvendigvis er lekende læring kan støttes av det Pellegrini et al. (2004, s. 108) sier om at skillet mellom lek og spill ligger i hva slags regler som ligger til grunn. Dette er fordi reglene for lek ofte er fleksible, ikke fastsatte på forhånd, og forhandles gjerne av deltakerne i leken, mens reglene som gjelder i spill er kodifisert og a priori.

6.1.3 Estetisk lek

Bruken av estetikken er en integrert del av alle menneskers liv (Austring & Sørensen, 2019, s. 260). Dette kom også frem hos en av lærerne, hvor det ble uttrykt at de leker seg med farger (se side 51). Det kan diskuteres på hvilken måte dette kan uttrykke seg som lekende læring. Det kan tenkes at spesielt lek med farger er preget av fantasi. Dette kan knyttes til det Fleer (2011) sier om at lek og fantasi henger tydelig sammen. Der fantasien er selve grunnmuren mellom lek og læring. Likevel kan bruk av kunst og estetikk få en leken holdning, som gjerne kan minne om frilek (Lillemyr, 1999, s. 221–222). Det blir jo sagt at elevene leker seg med farger, og det kan tenkes at det derfor kan knyttes til denne frileken. Elevene kan gjennom lek med farger få benyttet seg av spontanitet. Ifølge Lillemyr (1999, s. 222) som så på Kants estetiske teori, var spontaniteten et sentralt element, som han selv kalte for fri lek, og regler. På bakgrunn av dette kan vi si at for eksempel å leke med farger, som Dagny beskriver, også kan betraktes som sprunget ut av en leken holdning. På en annen side skriver Lillemyr (1999, s. 222) at kunsten kan betraktes som lek dersom det kan vise seg som lek. Da kommer vi videre inn på rollelek.

Malerkunst og rollelek er estetiske uttrykksformer (Austring & Sørensen, 2019, s. 262). Dagny forklarte at det ble tatt i bruk rollelek når det for eksempel skulle øves på sosial læring (se side 51). I en rollelek får elevene benyttet seg av ulike roller og iscenesetter en dramatisering, slik som

Austring og Sørensen (2019, s. 264) også skriver. Videre nevnte de andre informantene også dans og sangleker. Dette kan også betraktes som estetiske aktiviteter, som bidrar til at elevene anvender estetisk formspråk til å utforske og kommunisere om seg selv og verden (Austring & Sørensen, 2019, s. 271). Det er rimelig å anta at elevene får brukt mye fantasi i slike estetiske aktiviteter. Dette kan ses i sammenheng med det Fleer (2011) sier om at fantasi og lek henger sammen, som også var et viktig element i Broström (2019, s. 44–46) sin forklaring på lek. Kan vi dermed si at lek med farger og rollelek er lekende læring? På en side gir det mange muligheter for bruk av fantasien, som Vygotskij (2004, s. 30) også knytter til barnas forståelse av den materielle verden. Et eksempel kan være at et barn forestiller seg at en stakk er en hest. På en annen side gir det mulighet til engasjement og inspirasjon, som Lillemyr (2020, s. 39) legger vekt på når han beskriver lekens mangfold. I tillegg, som beskrevet i teorikapittelet, skriver Eik (2022, s. 30–31) at Vygotskij så på lek som et tegn på kreative prosesser, og at hans perspektiv på lek som en kreativ virksomhet vektlegger betydningen av det estetiske og skapende i lek. Dermed tenkte vi at estetisk lek, som lek med farger, rollelek og sangleker, kan vise seg som lek dersom den er preget av elevenes fantasi og engasjement. I tillegg tenkte vi at estetisk lek er lekende læring dersom det er elevene selv om har initiert til leken, og at den dermed går under kategorien, frilek. Likevel, dersom det er tydelige forhåndsbestemte regler, som Pellegrini et al. (2004, s. 108) diskuterer i forhold til spill og lek, vil det kanskje ikke være lekende læring, men heller en lekpreget og leken undervisningsøkt.

6.1.4 Engasjement

Et funn i vår mastergradsavhandling, var at lærerne mente at lek engasjerer, og at læringen blir engasjerende når den kobles til lek. Dette er på bakgrunn av at lærerne nevnte at de ønsket at elevene skulle synes at undervisningen er gøy og interessant (se side 50). Vi valgte å knytte dette til elevenes engasjement. Lærerne uttrykte både et ønske om engasjement og ønske om stort læringsutbytte når det kommer til lekende læring. Glenda Walsh (2019, s. 137) presiserte gjennom sitt prosjekt at gjennom den lekende læringen fikk elevene mulighet til å lære uten den tradisjonelle formen for introduksjon. En av lærerne knytter lekende læring til læring som er engasjerende og gøy for elevene. Iversen (2019, s. 150) fant gjennom sitt prosjekt at det ble opplevd at elevene var mer motivert for læring og undervisningen ga bedre læringsutbytte enn den tradisjonelle undervisningen ville ha gjort. Engasjement knyttet til lekende læring kan òg ses i sammenheng med Lillemyr (2020, s. 37) sine tre dimensjoner som tydeliggjør lekens mangfold. De tre dimensjonene

går ut på lekens egenverdi, lærende lek og lekens inspirasjon, og de kan tett knyttes opp mot det Briggs og Hansen (2012, s. 15) sier om at lek er avgjørende for de yngste barnas læring. Dette er på bakgrunn av at leken bidrar til engasjement og inspirasjon for elevene.

Vår tolkning er at lærernes forståelse av begrepet lekende læring kommer til uttrykk gjennom hvordan de tar i bruk lekende læring i undervisningen. Det kommer for eksempel til uttrykk gjennom hvilke lekaktiviteter de forklarer at de tar i bruk. I tillegg knyttet de mange relevante begreper til lekende læring. Lærerne viste en generelt positiv holdning til bruk av lekende læring i undervisningen, og hadde et ønske om å benytte seg av dette i større grad enn de allerede gjør. Det er rimelig å anta at den generelle positive holdningen henger sammen med deres ønske om mer kunnskap på feltet, samt at det er et sentralt tema i samfunnet.

6.2 Læreres bruk av lekende læring i undervisningen

I dette delkapittelet vil vi gå nærmere inn på undervisningssituasjoner som lærerne har redegjort for. I tillegg vil vi trekke inn ressurser, kompetanse og erfaringer som lærerne forteller om gjennomgående i intervjuet. Undervisningsoppleggene som ble presentert i funnkapittelet, vil her bli diskutert og sett i sammenheng. Gjennom funnene ble det, som nevnt, tydeliggjort at lærerne har en bred forståelse for hva lek innebærer. I tillegg har alle tre lærerne fremhevet at læreverkene er til stor hjelp i planleggingen og gjennomføringen av lekende læring i undervisning (se side 57), og at det gjennom internett har kommet mange muligheter for variasjon i undervisningen. To begreper som lærerne var tydelige på i sine intervjuer, var viktigheten av variasjon og tilpasset opplæring, og at dette alltid var til stede i planleggingen og i gjennomføringen av et undervisningsopplegg. Likevel opplevde lærerne utfordringer som de ikke har sett for seg på forhånd av undervisningsopplegget.

Lek som begrep har ulike uttrykksformer, og det er flere måter å gjennomføre leken på i skolen. Gjennom oppleggene som lærerne redegjorde for, viser det seg at de hadde stort fokus på lekende læring, som kan ses i sammenheng med Broström (2019, s. 47–50) sin inndeling av begrepet lek. Han deler leken inn i tre: lekende læring, lærerik lek og den frie leken. På en side har lærerne fokus

på det faglige, deriblant på språk og matematikk. På den andre siden blir dette uttrykt gjennom lek, der de enten leker seg med språket og matematikken, eller ved å gjennomføre spillaktiviteter. Men hvor går grensen mellom det å leke, og det å ikke leke? Og vil leken alltid være til stede under spill? Som nevnt tidligere, er det ulike oppfatninger av hva lek er, og hva det inneholder (Broström, 2019, s. 44). Det vil derfor alltid komme spørsmål om hvorvidt en aktivitet kan utspille seg som lek, eller ikke. Vi har også tidligere sett at spill ikke alltid trenger å uttrykke seg som lek. På bakgrunn av at ikke alle aktiviteter er lek, kan det derfor være utfordrende å skille mellom dette som lærer. Generelt sett har noen en vid forståelse av hva lek er, mens andre kan ha et mer snevert blikk som er sentrert rundt frileken. Slik vi ser det vil den vide forståelsen av lek åpne opp for flere muligheter som kan tas i bruk i skolen, deriblant spill, og som vi senere skal inn på, digitale spill.

Vi vil nå gå nærmere inn på oppleggene som lærerne har beskrevet, og drøfte dette opp mot teori om ulike former for lek og planlegging av undervisningsopplegg. Som vi så i funnkapittelet var det ulike undervisningsopplegg som ble gjennomført, enda så fokuserte lærerne på de samme begrepene når de forklarte sitt opplegg. Vi vil òg gå nærmere inn på ressursene som lærerne tar i bruk, og erfaringene de tar med seg fra tidligere.

6.2.1 Uteskole som undervisningsopplegg

Samtidig som uteskole kan være svært lærerikt for elevene gjennom å ta bruk nærmiljøet som ressurs (Unhjem & Frenning, 2019, s. 173), gir det i tillegg elevene mulighet til å utvikle seg selv og å være utforskende (Jørgensen, 1999, s. 86). Dette kan knyttes til det Kristian sa om lekende læring, der han knyttet det tett opp til det å utforske og å være utforskende (se side 50). I et uteskoleperspektiv kan det gi elevene mulighet til å utforske sitt nærmiljø og andre arenaer, samtidig som de kan ta i bruk materialer som en ikke finner fysisk i klasserommet, for eksempel natur, dyr og insekter. Men er dette nok for at uteskole skal oppfattes som lekende læring? Uteskole i seg selv inneholder ikke nødvendigvis lekende læring, det betyr strengt tatt bare at omgivelsene er lagt til å være i en annen arena (Unhjem & Frenning, 2019, s. 173). Hvorvidt uteskoleopplegget inneholder lekende læring er opp til hver enkelt lærers tilrettelegging, og på hvilken måte læreren støtter elevenes initiativ til frilek. Likevel kan det tenkes at uteskole kanskje

skaper noen rammer hvor det er lettere å få til lek, med tanke på at uteskole foregår i en annen arena enn klasserommet.

I Kristian sitt opplegg gjennomførte han uteskolematte, hvor han både tok i bruk konkreter fra naturen, og medbrakte materialer (se side 54). Han poengterte òg at det var forfriskende å ta i bruk en annen arena enn klasserommet, og at elevene fikk tatt i bruk andre materialer enn de vanligvis gjør (se side 55). Uteskole kan bli gjennomført på ulike måter, hvor det på en side kan være aktiviteter som er initiert av læreren, eller på en annen side der elevene får mulighet til frie aktiviteter (Jørgensen, 1999, s. 89–90). Det vi vet fra undervisningsopplegget til Kristian, er at det var initiert av læreren, og det ble ikke nevnt om elevene fikk mulighet til å ha frie aktiviteter i forkant eller etterkant av opplegget. Om vi skal prøve å plassere hans undervisningsopplegg, ville det vært mest naturlig å se på Broström (2019, s. 47–50) sin oppdeling. Den lekende læringen vil ut fra det som ble fortalt i intervjuet, være den nærmeste av de tre inndelingene til Broström, der det faglige er sentralt, men at aktiviteten kommer til uttrykk gjennom lek. Dette kan ses i sammenheng med det Jørgensen (1999, s. 89–90) sier om at leken er en del av uteskolen, og at det på en side kan komme til uttrykk gjennom frie aktiviteter eller på den andre siden, mer faste rammer som læreren legger opp til. I henhold til Kristian sitt opplegg, vil det være mer faste rammer, men fremdeles kunne betegnes som lekende læring på bakgrunn av Broström (2019, s. 47–50) sin beskrivelse av lekende læring.

Gjennom Kristian sitt undervisningsopplegg var uteskole, som nevnt i forrige avsnitt, initiert av læreren. Ikke bare var det å komme seg ut og bruke naturmaterialer som var viktig i dette opplegget, men også overraskelsesmomentet som elevene får ved at det skjer noe nytt og spennende i skolehverdagen (se side 55). Dette kan tydeliggjøre hans tidligere utsagn om at han ønsker at skolen skal være gøy for elevene (se side 50). Men vil disse rammene kunne føre til at det blir initiert til lek? I Kristian sitt eksempel var det overraskelsesmomentet og at det skjer noe nytt og spennende som er blant de sentrale elementene. Broström (2019, s. 44–46) beskriver fire sentrale dimensjonen innenfor lek som kan bidra til å svare på spørsmålet om rammene kan bidra til å initiere til lek. For det første så er det vesentlig at elevene selv står for initiativet til å starte leken, og i noen tilfeller vil dette være mulig for elevene å gjøre, mens i andre vil det ikke være det. Dette vil komme helt an på hva læreren har planlagt på forhånd, og om det er lagt opp til at elevene selv

kan styre deler av undervisningsøkten. Et annet viktig aspekt, er at det er leken som er målet. Det vil derfor si at faglige mål uteblir fra leken i slike tilfeller, likevel vil lek initiert av elevene selv kunne bidra til å øke de sosiale ferdighetene deres. Det kan derfor bli sagt at selv om faglige mål er fraværende, vil elevene likevel få en læringskurve innenfor et sentralt område. Sist, men ikke minst, er fantasi en del av lekdimensjonene til Broström (2019, s. 44–46). Vi tenker at overraskelsesmomentet som Kristian forklarer, kan på noen områder bidra til at elevene blir mer lekene og initierer selv til lek. Samtidig vil det ikke være mulighet for frilek dersom det på forhånd er planlagt for styrte aktiviteter, samt forhåndsbestemte regler (Pellegrini et al., 2004, s. 108).

Lillemyr (2020, s. 37) sier at selve leken bidrar til engasjement og inspirasjon, og dette kan knyttes til Kristian sitt utsagn (se side 55). Ikke bare er det den utforskende og lærerike delen av uteskole som er vesentlig her, men også danningen som har et stort fokus i begynneropplæringen. Gjennom undersøkelser ble det poengtert at uteskole kan være med på å danne elevene (Jordet, 2007, s. 315). Med vårt fokus på begynneropplæringen er dette et svært sentralt tema. Der det på en side er fokus på den smale forståelsen av begynneropplæring med kompetansemål og fag, og på den andre siden er fokusert på utviklingen av eleven (Klafki, 2001; 2011). Det blir poengtert av Hoff-Jenssen et al. (2020, s. 152) at det er flere lærere som oppfatter at den brede forståelsen må ligge til grunn for å kunne danne den smale forståelsen.

For å gå tilbake til begrepet uteskole, ser vi at fokuset på å utvikle eleven ligger til grunn for å ta i bruk dette i skolen. Dette tydeliggjør ikke bare viktigheten av å ha uteskole i forhold til lek og det å utforske, men i tillegg til samfunnsoppdraget som skolen har i samfunnet ved å danne eleven, og der begynneropplæringen har en vesentlig rolle. Selv med alle disse positive sidene ved uteskole, kom det likevel frem noen utfordringer som læreren fikk erfare ved dette lekopplegget. Kristian tydeliggjorde hvor viktig det var å forberede elevene på aktivitetene som skulle bli tatt i bruk, og ikke minst når det var snakk om oppgradering av verktøykassa som elevene tok med seg inn i aktiviteten (se side 55). Det kan med fordel tenkes at dersom elevene har forkunnskaper som de tar med seg inn i aktiviteten, vil det være enklere for dem å gjennomføre den planlagte aktiviteten, uten avbrytelser eller forvirring rundt innholdet. Det samme kan sies om forberedelser av en planlagt aktivitet, og dette kan knyttes spesielt til veiledet lek. Der det på en side må være tilrettelagt for at elevene skal kunne leke, samtidig som læreren har kompetanse innenfor den

aktiviteten som blir gjennomført (Lillejord et al., 2018, s. 14). Men vil forberedelse være en god nok forutsetning for at lærerstyrt lek i uteskole skal fungere? Uteskole i seg selv vil kunne bidra til friere rammer for elevene, der de ikke har fire fysiske vegger rundt seg, men uendelig med rom. I tillegg blir det poengtert av Jørgensen (1999, s. 16) at det ikke bare er gjennomføringen av opplegget som bør være i fokus, men også forarbeid og etterarbeid. I forhold til forberedelser, fortalte også Dagny i sitt intervju at dersom elevene var bedre kjent med oppgaven ville de nok forstått hva de skulle gjøre mye forttere (se side 54). Vi tenker derfor at uten forberedelser kan det ta lenger tid å komme i gang med en aktivitet, men det vil ikke si at det er umulig å gjennomføre lekende læring eller lærerstyrt lek uten forberedelser.

I sine undersøkelser fant Unhjem og Frenning (2019, s. 186) at lærerne måtte være forberedt på voksentettheten når de skulle gjennomføre uteskole. Antall voksne til stede vil være en faktor til gjennomføringen av lekende læring i uteskole. Kristian knyttet ikke voksentettheten direkte til uteskoleopplegget, men nevnte derimot dette i forhold til planlegging av lekende læring, og at dette måtte oftest gjennomføres når det var flere enn én voksen i klasserommet (se side 51). Vi forsto dette som at det kan oppleves utfordrende for læreren å være alene dersom det er planlagt for lekende læring, på bakgrunn av at en ofte kan føle trang til å ha kontroll på hva alle elevene gjør, og at de gjør det de skal. Likevel tenkte vi at frilek ikke nødvendigvis trenger større voksentetthet, da dette ofte er en lek som er initiert av barna selv, og der læreren ikke alltid er like delaktig. Kristian fortalte at det kunne være mer utfordrende å planlegge for lekende læring, og da blant annet på grunn av voksentettheten (se side 51). Som nevnt i funnkapittelet (se side 51) tolket vi det som at det kan være mer utfordrende å planlegge for lekende læring enn tradisjonell undervisning, på bakgrunn av at lekende læring ikke har vært øverst på agendaen i LK06, som var den gjeldende læreplanen i mange år. Lekende læring ble derimot mer fremtredende i LK20, og vi tenker at både læreplanen og det økte fokuset på lek kan oppleves som nytt for lærere, og da også mer utfordrende å planlegge for. Samtidig, som vi senere skal inn på, er det i dag mye inspirasjon og materiell som er tilgjengelig på internett, læreverk og kollegaer.

6.2.2 Språkleker

De to andre lærerne, Dagny og Nina, tok i bruk språkleker og spill i sine undervisningsopplegg. Som beskrevet tidligere i denne oppgaven, var språkleker mer fremtredende hos Nina (se side 56), mens hos Dagny var språkleker gjennomført i form av spill (se side 53). Men kan språkleker kalles for lek? Spesielt med tanke på vekten av de lærerstyrte øvelsene? På en side kan språkleker vise seg som lek på bakgrunn av Broström (2019, s. 44) sin beskrivelse av de fire sentrale dimensjonene ved lek (se side 17). Dimensjonene går hovedsakelig ut på at leken må være frivillig, indre motivert, preget av fantasi og kommunikasjon. Det kan diskuteres om alle disse dimensjonene vil være til stede under språkleker, men det kan tenkes at ved å skape en indre motivasjon hos elevene vil leken også kunne føles frivillig. Likevel vil ikke nødvendigvis lekende læring i skolen inneholde total frivillighet for elevene, men leken vil kunne inneholde elementer av lek. Som vi nevnte i teorikapittelet, er språkleker et verktøy som kan tas i bruk for å kunne bedre den fonologiske bevisstheten til elevene, som igjen bidrar til lese- og skriveutviklingen (Stangeland & Færevaa, 2014, s. 70). Derfor vil det på en side være en inngang til skriftspråkets mange muligheter, mens på den andre siden vil som oftest denne typen inngang være initiert av læreren.

Som vi har vært inne på tidligere, kan leken uttrykkes på flere måter i skolen, og Broström (2019, s. 47–50) deler leken inn i tre: den lekende læringen, lærerik lek og den frie leken. Vi forstår det som at en lærer først ser på hva målene er for timen, og deretter ser hvilken lek som passer til disse. Om vi går tilbake til språkleker, hvor kan vi da plassere denne typen for aktivitet i Broström sin tredeling? Først og fremst vil ikke språkleker gå under den frie leken, på bakgrunn av at frileken er initiert av elevene og det ikke skal forekomme forstyrrelser fra læreren (Broström, 2019, s. 47). Ved språkleker er det som oftest læreren som initierer og deltar i aktiviteten, derfor kan vi poengtere at det ikke er frilek. Det kan derimot stilles spørsmål ved om språkleker går under betegnelsen lekende læring eller lærerik lek. På en side vil den lærerike leken gi mulighet for læreren til å utvikle den skriftspråklige kompetansen til elevene, denne formen for lek blir derimot styrt av elevene selv og læreren deltar kun på elevenes premisser. Hvordan språkleker blir gjennomført i praksis hos hver enkelt lærer, er vanskelig å si, men vi oppfatter at språkleker generelt blir initiert av læreren. På en annen side kommer det faglige til uttrykk gjennom lek i den lekende læringen. Språkleker vil ha fokus på det faglige med tanke på at det kan bidra til å øke skriftspråkskompetansen til elevene. Likevel trenger ikke nødvendigvis språkleker bli uttrykt som lek, med tanke på det Pellegrini et al.

(2004, s. 108) skrev om forhåndsbestemte regler og fleksible regler. Det er rimelig å anta at i en språklek som er initiert av læreren, vil det være forhåndsbestemte regler. Samtidig vil det være opp til læreren hvor fleksible reglene skal være i aktiviteten.

Gjennom Dagny sitt intervju, forklarte hun at hun tok i bruk språkleker i form av spill (se side 53). Som vi har vært inne på, kan det diskuteres om spill inngår i lekbegrepet. For det første vil lek og spill være motsetninger i forhold til hvilke regler som er gjeldende i dem. Der fleksibilitet i reglene er viktig for lek, er det mer forhåndsbestemte regler som er lite fleksible i spill (Pellegrini et al., 2004, s. 108–109). At de er lite fleksible blir forklart av Pellegrini et al. (2007), som skriver at dersom en ikke følger reglene i spill kan en bli straffet for det. For eksempel om en tar i bruk fotball som spill, dersom et barn ikke følger reglene i spillet kan hen i noen tilfeller bli straffet med gult eller rødt kort. Likevel kan spill i seg selv være positivt for enkelte barn (Pellegrini et al., 2004, s. 108). Lillemyr (2020, s. 43) tydeliggjør at spill og lek kan ha noen av de samme trekkene ved seg. Det er derimot i all hovedsak reglene, og risikoen ved å bli straffet om en ikke følger de, som setter en avgrensning på det. En kan derfor si at på en side kan spill bli uttrykt som lek, men at dette kommer an på hva slags regler og risikoer det er ved å ikke følge dem er. Mens på en annen side vil det ikke kunne bli betegnet som lek om det er fokus på de forhåndsbestemte reglene.

Dagny fortalte i sitt intervju at elevene ble kjempeengasjerte i spillaktiviteten (se side 53). På bakgrunn av engasjementet hun forteller om, kan det på noen områder bli sett på som lek ut ifra Lillemyr (2020, s. 38) sine tre dimensjoner om lek: lekens egenverdi, lærende lek og lekens inspirasjon. Hans tydeliggjøring av lekens inspirasjon går ut på at leken bidrar til elevenes inspirasjon og engasjement, derfor vil denne dimensjonen være svært fremtredende i Dagny sitt undervisningsopplegg. De to andre dimensjonene Lillemyr (2020, s. 38) forteller om, lekens egenverdi og lærende lek, går ut på de sosiale og språklige aspektene ved undervisningsopplegget. Dette kan blant annet kobles til språkleken hun tar i bruk gjennom spill, da elevene måtte ta i bruk språket for å kunne spille. Elevene måtte òg ta i bruk språket i Nina sin språklek, som vi beskrev i funnkapittelet fungerte denne språkleken for noen elever (se side 56). Men på hvilken måte henger språk sammen med lek og læring? For det første har språk en kobling til læring, og dette blir poengtert av Vygotskij (1979, sitert i Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 43) som skriver at elevene konstruerer læringen når de samarbeider med hverandre. Samarbeid vil i stor grad være avhengig

av å ta i bruk språket, og at partene i samarbeidet forstår hverandre. For det andre vil språket henge sammen med lek ut ifra både Broström (2019) og Lillemyr (2020) forklaring på lek. Broström (2019, s. 44–46) tar på sin side ordet for at det må foregå en form for kommunikasjon i leksituasjonen, og kommunikasjonen bidrar til at elevene får utfordret hverandre på ulike måter. Lillemyr (2020, s. 39) sier derimot at det skjer mye sosial og språklig læring gjennom lek. Språket er en viktig faktor i kommunikasjonen som foregår mellom elevene i leksituasjoner, og i slike tilfeller vil også lek bidra til at elevene utvikler sine språklige og sosiale ferdigheter.

Selv om Nina og Dagny opplevde positive sider ved å ta i bruk språklekene, fant de òg utfordringer ved det. Som nevnt i funnkapittelet fortalte Nina at noen elever ikke opplevde mestring, på bakgrunn av at språklekene ble for kompliserte så tidlig i skoleløpet (se side 56). Hun tok derimot til ordet for at hun kunne ha delt opp klassen i mindre grupper for å tilpasse for hver enkelt (se side 56). På en side kan det ha vært for mange delelementer å håndtere for elevene på en gang, på en annen side kan det være nødvendig for dem å ha fokus på alle lydene samtidig for å forstå helheten. Gjennom å ta i bruk alle lydene på en gang, gir det elevene mulighet til å se at talespråket er delt opp i mindre enheter (Frost & Lønnegaard, 1996, s. 7). Samtidig kan det tenkes at det indre engasjementet som Broström (2019, s. 44) beskriver som et sentralt element ved lek, ikke var til stede hos enkelte elever. Det kan rett og slett ha vært for mye å håndtere på en gang. Men i hvilken grad kan mestringsfølelsen påvirke den indre motivasjonen? Det er rimelig å anta at motivasjon er mer fremtredende dersom elevene opplever mestring, likevel trenger ikke indre motivasjon nødvendigvis føre til mestring.

Dagny opplevde at det ble mye lyd i klasserommet, selv om det ble poengtert at dette var jobbløder (se sider 54). Kan det tenkes at uroaspektet har innvirkning på om lærere legger opp til lek, eller ikke? Det er naturlig å tenke at det vil forekomme mer uro under lek, enn ved tradisjonell undervisning. Dette er på bakgrunn av at det kan oppleves som elevene har mer frie rammer, enn om de skulle ha sittet ved pulten sin og skrevet eller lest. Samtidig kan det tenkes at urolighetene ved disse lekaktivitetene, som Dagny og Nina tok i bruk, ga uttrykk for at elevene trengte mer informasjon og veiledning i aktiviteten. Dette er på bakgrunn av at Dagny nevnte dette som en utfordring ved sitt opplegg, der mange av elevene ikke opplevde å forstå aktiviteten (se side 54). Dette kan knyttes videre til skalaen som Lillejord et al. (2018, s. 14) forklarer, der veiledet lek

handler om at elevene får være aktive i sin egen læringsprosess. Souza (2017) omtaler blant annet at elevene selv skal få være nysgjerrige og aktive i den veiledede leken. Dette kan for eksempel vise seg ved at elevene får utforske og dele tanker og ideer med andre. Men forutsetningene for at veiledet lek skal kunne bli gjennomført, er at klasserommet er lagt til rette for at det finnes muligheter for lek, samt at læreren har kompetanse for å kunne legge til rette for det (Lillejord et al., 2018, s. 14). Vi tenker at dette går ut på at læreren vet hva slags muligheter det finnes i lekende læring, og at dette blir utnyttet i klasserommet. Samtidig mener vi det er viktig at læreren har mulighet til å kunne modellere for elevene i forkant av aktiviteten.

Som vi har nevnt tidligere, ble det nevnt av lærerne i vårt intervju at de ønsket mer kunnskap og kompetanse innenfor lek og lekende læring (se side 51). Lærerne anerkjente at lek og læring kan henge sammen, og at lek har muligheter til å skape læring for elevene. Vi forsto dette som at lærerne ser at leken har mange muligheter ved seg, og at elevene på mange måter kan lære ved å ta i bruk lekende læring i klasserommet. Broström (2019, s. 54) poengterer at anerkjennelse av lek er en forutsetning for å forstå at leken har en stor betydning i skolen. Vi ser derfor at lærerne ser leken som verdifull i skolens kontekst, og at det på flere måter kan gi læring til elevene.

6.2.3 Planlegging av lekende læring

Gjennom planlegging av undervisning er det den didaktiske relasjonsmodellen som har den største innflytelsen i norske skoler (Hauge, 2018, s. 29). Lærerne tydeliggjorde i intervjuene at de hadde et fokus på å planlegge for lekende læring i ulik grad, noen i alle fag og andre i færre (se side 50). Likevel var utfordringer som de knyttet til planlegging av lekende læring relatert til tidsbruk, voksentetthet og kontroll (se side 51, 52). Dette kan blant annet knyttes til det Bjørndal og Lieberg (1978, s. 136) sier om modellen, at det er viktig å være klar over at modellen som blir tatt i bruk i planleggingen av undervisning er en forenkling og at det vil være mer som ligger bak planleggingen. Og om vi tar en titt tilbake på utfordringene som lærerne oppdaget i gjennomføringen av undervisningsoppleggene deres, vil det alltid være uforutsette hendelser som en ikke nødvendigvis har i tankene på forhånd. Dette kan være på bakgrunn av at lekende læring kan oppleves som innbydelse til friere rammer enn det en tradisjonell undervisningssituasjon vil gjøre. På en side vil modellen Bjørndal og Lieberg (1978) viser til være et behjelpelig verktøy å ta med seg når en

planlegger for lekende læring, på en annen side kan det oppstå uforutsette hendelser og det ligger mer tid og arbeid i planleggingen. Det ble fortalt av en av lærerne at det kunne ta lenger tid å planlegge for lekende læring, blant annet på bakgrunn av ulike aspekter en måtte ta hensyn til (se side 51). I tillegg fortalte Dagny at hun opplevde å miste kontrollen når hun hadde sitt lekende opplegg (se side 54). Men hva kan egentlig være utfordrende med planlegging for lekende læring? I utgangspunktet vil planlegging av undervisning være krevende, da det er mange elementer læreren må vurdere. Dette går ut på behovene og forutsetningene som elevene har, vurderinger som er gjort, ha en idé om hvordan aktiviteten skal gjennomføres og utbyttet som elevene skal sitte igjen med på slutten av undervisningsøkten (Hauge, 2018, s. 14). Vi antar at i noen tilfeller, ved planlegging av lekende læring, vil det for eksempel kreve flere materialer, som både må planlegges for og lages av den enkelte lærer.

På en annen side er det rimelig å anta at en lærer òg må ha leketeorien i bakhodet når en planlegger for lekende læring. Dette er på bakgrunn av ulike teoretikere som snakker om ulike elementer som er nødvendige for at vi skal kunne si at en aktivitet er lekende læring. Vi har for eksempel Broström (2019, s. 44–46) sine fire dimensjoner som sier at leken må være frivillig, den er indre motivert, preget av fantasi og elevene utfordrer hverandre i form av kommunikasjon. Ikke nok med det har vi også Lillemyr (2020, s. 37–39) som har kommet frem til tre dimensjoner. Disse dimensjonene sier at leken bidrar til de sosiale og kulturelle verdiene, den språklige og sosiale læringen, samt at leken bidrar til inspirasjon og engasjement hos elevene. Samtidig så kan lekende læring oppleves som mer frie rammer for elevene, og at det derfor er nødvendig for læreren å være forberedt på flere uforutsette hendelser enn ved den tradisjonelle undervisningen. Derfor tenker vi at kompetanse på lek og lekende læring bør være til stede for at planleggingen skal oppleves mindre utfordrende, og at det vil åpne for muligheter ved lekende læring.

Tradisjonell undervisning har alltid vært til stede i skolen, og det er naturlig at det finnes mer ressurser som er tilgjengelig for lærerne. Vi tenkte at dersom den lekende læringen hadde fått større oppmerksomhet, ville det blitt enklere å finne materiale eller ressurser som både tar hensyn til den lekende læringen, men også læreplanen. Det er heller ikke til å legge skjul på at en bredere kompetansebygging kan bidra til at planleggingen av lekende læring vil oppleves som mindre tidkrevende.

6.2.4 Læringsressurser og kollegasamarbeid

I løpet av årene som lek både har vært pågående og fraværende i skolen, har internett blant annet hatt en stor utvikling i vår verden. Dette ser vi for eksempel ved at Lillemyr (2020, s. 43) snakker om den store mengden digitale spill i dagens samfunn. I tillegg kommer det frem gjennom en rapport at flere skoleeiere har pedagogisk bruk av IKT som et satsningsområde (Rambøll, 2020, s. 9). Det at de tre lærerne vi snakket med kunne fortelle at de fant mye inspirasjon og materiale på internett i dag (se side 57), tydeliggjør hvor viktig bruk av internett kan være for dagens undervisning. En av lærerne fortalte blant annet at undervisningsopplegg ikke lenger trenger å bli laget fra bunn av læreren (se side 57). I tillegg til de mange mulighetene som internett gir til undervisningen, har det også blitt laget læreverk med apper som kan ha en tendens til å virke mer lekende. Likevel trenger det ikke bli til lekende læring, selv med lekende elementer. Det kan være på bakgrunn av de mange lekdimensjonene som Broström (2019) og Lillemyr (2020) snakker om, og som bør være til stede for å kalle det lek. Som nevnt tidligere kan apper gi mulighet for å lekeliggjøre undervisningen, og det er rimelig å anta at leken ikke alltid er like fremtredende. Slik vi tolket det mente lærerne at matematikkappen Dragonbox ga den matematikkunnskapen elevene har som mål å lære, og at det for mange elever vil føles som et spill (se side 51). Likevel har vi tidligere diskutert om spill generelt er lek med tanke på det Pellegrini et al. (2004, s. 108) skriver om regler. Vi forstår derfor Dragonbox som en matematikkaktivitet som inneholder flere spillelementer, men ikke alltid kan vise seg som lek. Dette er på bakgrunn av at engasjement, indre motivasjon, inspirasjon og lekens egenverdi ikke alltid vil være til stede under en slik aktivitet (Broström, 2019; Lillemyr, 2020).

Samtidig som lærerne oppfatter internett og læreverk som en god måte å anskaffe inspirasjon og materiale på, tok de òg til ordet for at de satt kollegasamarbeid høyt (se side 58). Vi oppfattet at det var stor delingskultur på skolen (se side 58), som bidro både til tips om ulike apper eller undervisningsopplegg, samtidig som de lærte av hverandre som lærere. Dette blir poengtert i den overordna delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18), hvor det står at lærerne utvikler seg gjennom samhandling og dialog med kollegaer. Ikke bare har den tatt for ordet for den generelle utviklingen av lærere, men også reflektering og vurdering av gjennomføringen av undervisning og planlegging i fellesskap. Selv med dette fokuset i den overordna delen, blir det poengtert av Haug og Mausethagen (2019, s. 40–41) at det ikke nødvendigvis foregår kritiske

samarbeidssituasjoner blant lærere. Det har vist seg at lærere kan være mer opptatt av å beholde den gode relasjonen seg imellom, enn å være kritisk til, og reflektere rundt ulike dilemmaer og problemstillinger som kan fremtre i skolen. Lærerne vi snakket med, tok til orde for at kollegasamarbeidet og fellesskapet var med på å bidra til kompetanseøkning (se side 58). I intervjuet var det hovedsakelig lekende læring som var hovedelementene i spørsmålene som informantene fikk, men vi fikk en forståelse av at delingskulturen og kollegasamarbeidet som de beskrev, var på et generelt plan på deres skole.

6.2.5 Tilpasset opplæring og variasjon

Om det er en tradisjonell undervisningsøkt eller lekende læring som er i hovedfokus, har elevene krav på å få tilpasset opplæring i skolen (Opplæringslova, 1998, §1–3). Dette er et gjennomgående tema i lærernes forklaring av undervisningsopplegget de tok i bruk. Buli-Holmberg et al. (2015, s 19) skriver at variasjon er en essensiell del av den tilpassede opplæringen. Dette kan på mange måter knyttes til praktiske og fysiske aktiviteter på bakgrunn av at variasjonsaspektet i mange sammenhenger vil knyttes til det praktiske (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4). Dagny poengterte i sitt intervju at elevene ikke bare ble engasjerte, men de fikk samtidig en variasjon i undervisningen (se side 53). Et funn i vår masteravhandling var at engasjement òg kan knyttes til begrepet variasjon (se side 53). Dette er på bakgrunn av at variasjon er et begrep som en av lærerne knyttet til at undervisningen skal være interessant for elevene (se side 50). Det er rimelig å anta at det er lettere å få frem engasjement fra elevene dersom undervisningen er varierende. Likevel er ikke variasjon og lekende læring to sider av samme sak. Det er ikke slik at variasjon er lekende læring, men det kan derimot stilles spørsmålstegn ved om variasjon åpner muligheten for lekende læring. Eller om ambisjoner om lekende læring åpner for variasjon. Det var dog ingen overraskelse at variasjon ble et gjeldende begrep i intervjuene, da dette er et sentralt begrep i skolen, og er gjeldende både når det kommer til læringsressurser, arbeidsmåter og organisering (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 19).

Som vi nevnte i funnkapittelet (se side 54), var det første gangen elevene hadde Dagny sin aktivitet i undervisning. Vi tolket det derfor som at variasjonen bunnet i at det var en annerledes undervisningsøkt, noe nytt som elevene ikke hadde fått oppleve tidligere. Nina nevnte ikke eksplisitt variasjon i sitt undervisningsopplegg (se side 56), men på lik linje som Dagny sin aktivitet

tenkte vi at dette ville skape variasjon med tanke på at det var en annerledes undervisningsøkt. Kristian, på sin side, nevnte ikke ordet variasjon eksplisitt i sitt undervisningsopplegg, men hans forklaring på uteskolen de hadde (se side 55), vil naturligvis inneholde variasjon. Dette sier vi med tanke på at elevene får være i et annet rom enn klasserommet, ute i naturen. Samtidig som aktiviteten de gjorde, var et noe nytt for dem. Dette kan vi konkludere i med tanke på våre funn, samt diskusjon, som viste at Kristian ville ha forberedt de mer på forhånd (se side 55).

Det kan stilles spørsmål om variasjonsaspektet både åpner for større mulighet for lekende læring, samt tilpasset opplæring. På en side handler den tilpassede opplæringen om at behovene til alle elevene skal tilpasses i undervisningen (Opplæringslova, 1998, § 1–3). Alle elever, og mennesker generelt, lærer på forskjellige måter. Derfor vil variasjonsaspektet være med på å ivareta den tilpassede opplæringen som elevene har krav på. På den måten vil alle elever få et utbytte av undervisningen som er planlagt av læreren. På en annen side vil lek kreve at det er flere dimensjoner i samspill, dimensjonene er varierte og tar for seg flere viktige deler av lek. Som vi tidligere har nevnt, er disse dimensjonene skrevet av Broström (2019) og Lillemyr (2020), og tar for seg både kommunikasjon, at den er preget av fantasi, den er indre motivert, kulturelle og sosiale verdier osv. Bare dimensjonene tydeliggjør at det handler om variasjon i leken, og våre tanker er at variasjonsaspektet åpner for lekende læring, på lik linje som lekende læring åpner for variasjon. Selv om lærerne ikke eksplisitt har tatt i bruk begrepet tilpasset opplæring, forstår vi det som at det ligger til grunn for all planlegging og gjennomføring av undervisning, og det er derfor nødvendig at denne også er til stede under den lekende læringen.

7 Konklusjon

Det er ingen tvil om at lekende læring er et stort og vidt begrep som det kan være både vanskelig å definere, men òg utfordrende å legge til rette for. Det økte fokuset på lek i skolen kan også ses i sammenheng med fagfornyelsen som ble gjeldende i 2020. Dette er på bakgrunn av at det har blitt inkludert nye begreper som kan knyttes til lekende læring.

Hensikten med denne masteravhandlingen er å få innsikt i hvordan lekende læring blir forstått og tatt i bruk i skolen. På bakgrunn av dette ble formuleringen på problemstillingen følgende: «*Tre læreres erfaringer med lekende læring i begynneropplæringen*». For å besvare den nevnte problemstillingen tok vi i bruk to forskningsspørsmål. De lyder som følger:

1. Hvordan forstår lærere begrepet lekende læring?
2. Hvordan tar lærere i bruk lekende læring i undervisningen?

For å besvare problemstillingen har vi undersøkt teori og tidligere forskning knyttet til temaet. I tillegg har vi gjennomført dybdeintervjuer med tre lærere som jobber på 1. trinn per dags dato. Dataen har blitt analysert, og diskutert i lys av hverandre, teori og tidligere forskning. Vi vil i dette kapittelet tydeliggjøre hva vi fant i denne masteravhandlingen. På bakgrunn av at vår studie inneholder tre informanter, kan vi ikke med sikkerhet si at denne studien er generaliserbar. Likevel kan studien ha en viss overførbarhet til andre mennesker og situasjoner (Skovholt et al., 2021, s. 92). Avslutningsvis vil vi vise til forslag til videre forskning på feltet.

Kategoriene som ble tydeliggjort gjennom intervjuene, og som har hatt stor betydning i denne masteravhandlingen er:

- Læring gjennom lek
- Faglig lek
- Ressurser
- Tilpasset opplæring

Lekende læring er et vidt og stort begrep, og vi fant at det var enighet blant informantene om at lekende læring er et begrep som rommer mye. De knyttet lekende læring til flere begreper, for eksempel lærerstyrt lek, frilek, lekeliggjøre, målrettet lek, uteskole, språkleker, spill og lek med farger. Dette tydeliggjør at lærerne hadde en forståelse for at lekende læring er et stort begrep, og

at det rommer mye. Lærerne var tydelige på at de mente at leken er nært knyttet til læringen, og at læring gjennom lek kan assosieres både til kompetansemål og andre sosiale ferdigheter. Selv med stor begrepsforståelse for hva lekende læring er og hva det innebærer, ønsket de tre lærerne kompetanseheving på området. Vi fant at de opplevde planlegging av lekende læring som utfordrende, for eksempel av hensyn til antall voksne som var tilgjengelig, og at planleggingen kunne ta lenger tid. Vi ser på dette som et viktig funn, med tanke på at leken har fått en fremtredende rolle i skolen, og spesielt i læreplanen. Kompetanseheving i lekende læring vil ikke nødvendigvis bare være et ønske av de tre lærerne som ble intervjuet i denne studien, men òg av andre lærere i Norge. Som kommende lærere har dette arbeidet vært viktig for oss, på bakgrunn av at vi har fått et nytt syn på hva lek kan være og hva det kan inneholde. Det bør derfor ligge store muligheter for oss og andre lærere å ta i bruk lekende læring. Det er òg interessant at vi nå opplever at vi selv har hatt mye taus kunnskap om lek og hva det inneholder. Vi har sett at lek kan være så mye, og vise seg på forskjellige måter, og i ulike arenaer. Derfor mener vi at kompetanseheving innenfor lekende læring, både hva det er og hvordan det kan tas i bruk i skolen, er noe som bør settes på agendaen.

Et funn i vår studie, var at lærerne inkluderte flere typer aktiviteter knyttet til lekende læring. Blant disse var spill, estetisk lek, språkleker og uteskole, der språklek og spill ble hyppig brukt i undervisningene deres. Spill var en essensiell del av matematikken, på bakgrunn av læreverket Dragonbox. Et av momentene i denne masteravhandlingen var spørsmålet om spill kan betegnes som lek. Konklusjonen på dette er at det alltid vil være ulik grad av lek i spillene som er fremtredende i skolen. Samtidig er det viktig å være klar over om det er lekende elementer som er fremtredende, eller om det er lekende læring. Når det gjelder Dragonbox, forstår vi dette læreverket som lekende matematikk, hvor det i større grad er matematikken som er i fokus enn leken. Estetisk lek ble trukket frem av en av lærerne i intervjuet. Dersom elevene får tatt i bruk fantasi, opplever engasjement og inspirasjon, kan vi si at estetisk lek på mange måter kan vise seg som lekende læring. Engasjement var et sentralt element som lærerne trakk frem som essensiell i lekende læring. Det å skape engasjement hos elevene, er et positivt element, men det betyr ikke nødvendigvis at det er lekende læring. Vi har diskutert om språkleker går under betegnelsen lekende læring. Språkleker kan vise seg som lekende læring dersom en har fokus på å tydeliggjøre det faglige gjennom lek. Samtidig er det dog viktig å huske at det gjerne i lek er mer fleksible regler, og at dette bør også være til stede dersom språkleker skal vise seg som lekende læring. Ifølge

lærerne var språklekene fylt med elevenes engasjement, og engasjement er en faktor som spiller inn hos både Lillemyr (2020, s. 38) og Broström (2019, s. 44) når de skriver om dimensjoner innenfor lek. Uteskole på sin side, betyr at undervisningen foregår i et annet rom enn klasserommet, så selve begrepet uteskole vil ikke automatisk inneholde lekende læring. Om uteskole inneholder lekende læring avhenger av lærerens tilrettelegging, samt i hvilken grad elevenes initiativ til frilek støttes. Diskusjonen vår rundt disse aktivitetene har vist seg å være viktige både for oss som kommende lærere, og lærere i skolen, vi har sett at slike aktiviteter ikke alltid trenger å vise seg som lek, men at en lærer ofte kan legge til rette for lekende læring i slike aktiviteter. Det som er viktig å ha med seg videre, er dimensjonene innenfor lek, og at en setter seg inn i på hvilken måte aktiviteten bidrar til lekende læring.

Vi fant at lærerne fant mye inspirasjon og materiale på internett og læreverk, samtidig som de poengterte at kollegasamarbeid er av betydning. Det viser seg at lærerne var veldig positive til å ta i bruk lekende læring i undervisningen, og at de ønsket at den norske skolen skal ha mer fokus på lekende læring. Det er tydelig at lærerne opplevde at det finnes mye materiell som både kan gi inspirasjon og danne grunnlag for lekende læring i skolen, samtidig som delingskulturen på skolen er et positivt element. Delingskulturen på skolen hadde stor betydning, både gjennom støtte fra kollegaer, tips og inspirasjon til undervisningsopplegg som kan inneholde lekende læring. Delingskulturen er noe vi kan ta med oss videre, og vi ser nytten dette kan ha for både oss og andre lærere. Dette er på bakgrunn av at lærere kan sitte på ulik kunnskap, og ulik materiell, og ved å dele med kollegaer vil flere lærere kanskje kunne legge mer til rette for lekende læring. I tillegg til at man som lærer aldri vil være ferdig utlært, og det er alltid noe en kan ta med seg videre.

Tilpasset opplæring, og spesielt med fokus på variasjon, var et viktig funn i vår studie. Vi tenker at variasjonsaspektet kan ses i sammenheng med lekende læring. Gjennom å tenke variasjon i undervisningen kan vi si at det kan være lettere å legge til rette for, og planlegge, for lekende læring, og motsatt. Lærerne tydeliggjorde i intervjuet at variasjon var viktig, dette vil ikke bare vise at de tilpasser opplæringen for elevene, men de gir bedre muligheter for lekende læring. Tilpasset opplæring og variasjon er noe som er håndfestet i loven, og som må følges av alle lærere. Det er dog positivt at lærerne ser på tilpasset opplæring og variasjon som viktige aspekter ved lekende læring. Som kommende lærere ser vi at variasjon kan åpne mulighetene for lekende læring, samtidig som lekende læring åpner dører for variasjon.

Avslutningsvis kan vi si at lærerne vi har intervjuet hadde en noenlunde lik forståelse av hva lekende læring er, og hvordan det kan tas i bruk. Vår generelle konklusjon er at lekende læring er et bredt begrep, og det rommer veldig mye. Derfor kan det være utfordrende å vite hva som er lek og hva som ikke er lek, og at det kan romme mye taus kunnskap innenfor dette området. Som vi har sett gjennom funnene, tidligere forskning og teori er det mange aktiviteter som kan tas i bruk når en gjennomfører lekende læring, og det er lite begrensninger på hva en kan gjøre av aktiviteter. Alle aktiviteter er dog ikke lekende læring, men kan heller vise seg som undervisningsopplegg med lekende elementer. Selv med dette i bunn, er det visse dimensjoner innenfor lek som må tas hensyn til ved planlegging og gjennomføring av lekende læring. Likevel med et vidt og stor begrep, ønsket de tre lærerne fortsatt å lære enda mer om hva lekende læring er, og hvordan legge til rette for det i undervisningen.

7.1 Forslag til videre forskning

I lys av den økte interessen for lekende læring, kan vi si at dette er et svært aktuelt område å forske videre på. På grunn av oppgavens metodiske avgrensning og antall informanter, vil ikke denne masteravhandlingen kunne generaliseres. Selv om, som vi har nevnt tidligere, andre kan kjenne seg igjen i og dele samme syn som informantene (Tjora, 2021, s. 145). Forskning på lekende læring i norsk skole er enda noe snevert, men det er likevel bemerkelsesverdig at lekende læring og andre relevante begreper knyttet til dette har fått større fokus både i fagfornyelsen og i lærerutdanning. Forslag til videre forskning kan være å undersøke på hvilken måte lekende læring kan bidra til økt læringsutbytte, mestring og engasjement hos elevene. I tillegg ville det vært interessant å få et større innblikk i kompetansen til lærerne ute i skolen, og om det er et felles ønske om kompetanseheving innenfor lekende læring.

Litteraturliste

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

Austring, B. D. & Sørensen, M. C. (2019). Æstetiske læreprosesser i skolen: Nogle teoretiske utgangspunkter. I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogikkens virksomhet* (s. 103–120). Universitetsforlaget.

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* (s. 57–86). Universitetsforlaget.

Becher, A. A., Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 15–26). Universitetsforlaget.

Bjerke, C. & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal Akademisk.

Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. H. Aschehoug & CO.

Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21–46). Universitetsforlaget.

Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring: Skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*. Cappelen Damm Akademisk.

Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Breive, S. (2022). Lekende matematikk og matematisert lek. I S. Breive, L. T. Eik & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 121–148). Fagbokforlaget.

Briggs, M. & Hansen, A. (2012). *Play-based learning in the primary school*. SAGE.

- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3. utg.). Sage Publications.
- 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* (s. 43–56). Universitetsforlaget.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary Research Strategies*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3. utg.). Sage Publications.
- Desouza, J. M. S. (2017). Conceptual play and science inquiry: using the 5E instructional model. *Pedagogies: an international journal*, 12(4), 340–353.
- Eik, L. T. (2022). Hva er lek? I S. Breive, L. T. Eik & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 15–36). Fagbokforlaget.
- Engh, K. R. & Høihilder, E. K. (2008). Elevvurderinger og tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring: Intensjoner og skoleutvikling* (s. 58–79). Gyldendal Akademisk.
- Fleer, M. (2011). 'Conceptual play': Foregrounding Imagination and Cognition during Concept Formation in Early Years Education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(2), 224–240. <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.2304/ciec.2011.12.3.224>
- Frost, J. & Lønnegaard, A. (1996). *Språkleker: Praktisk del*. Universitetsforlaget.
- Frost, J. (2005). Språkleker – bindeledd til barnehage og fotfeste for den skriftspråklige utviklingen. I A. Håland (Red.), *Leik og læring: Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn* (s. 21–23). Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Frønes, T. S. & Pettersen, A. (2021). Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 167–208). Universitetsforlaget.
- Greve, A. & Løndal, K. (2012). Læring for lek i barnehage og skolefritidsordning. *Nordisk barnehageforskning*, 5. <https://doi.org/10.7577/nbf.447>

Haug, P. & Mausethagen, S. (2019). Å være lærer. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærer i skolen 1–7: Lærerarbeid og læringsmiljø* (s. 17–45). Cappelen Damm Akademisk.

Hauge, T. E. (2018). *Å planlegge og designe undervisning*. Cappelen Damm Akademisk.

Hekneby, G. (2005). *Elevenes håndskrift: Skriftforming i grunnskolen*. Universitetsforlaget.

Hoff-Jenssen, R., Bjerke, M. O. & Afdal, H. W. (2020). Begynneropplæring – et kjent, men uklart begrep: En analyse av læreres perspektiver. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, (6), 143–157. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2030>

Illeris, K. (2012). *Læring*. Gyldendal Akademisk.

Iversen, T. (2019). Jakta på orda som forsvann – studentaktive, tverrfaglege og leikande læringsformer i lærarutdanninga. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærmingar til skole og SFO* (s. 143–156). Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.

Jordet, A. N. (2002). *Lutvann-undersøkelsen: En case-studie om uteskolens didaktikk*. Høgskolen i Hedmark.

Jordet, A. N. (2007). «Nærmiljøet som klasserom»: En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/132008>

Jørgensen, P. B. (1999). «At stikke hovedet ind i naturen»: Et empirisk studie af udeskole som pædagogisk arbejdsform [Masteroppgave, Høgskolen i Telemark]. <https://skoven-i-skolen.dk/sites/skoven-i-skolen.dk/files/filer/PDF-filer/at-stikke-hovedet-ind-i-naturen.pdf>

Kahneman, D. (2012). *Tenke, fort og langsomt*. Pax Forlag.

Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 167–203). Gyldendal akademisk.

Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier* (3. utg.). Forlaget Klim.

Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – en forskningskartlegging*. Kunnskapscenter for utdanning.

Lillemyr, O. F. (1999). *Lek, opplevelse, læring: i barnehage og skole*. Tano Aschehoug.

Lillemyr, O. F. (2020). *Lek på alvor: barns lek – en utfordring for læring* (4. utg.). Universitetsforlaget.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

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

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Pellegrini, A. D., Blatchford, P., Kato, K. & Baines, E. (2004). A short-term longitudinal study of children's playground games in primary school: Implications for adjustment to school and social adjustment in the USA and the UK. *Social development*, 13(1), 107–123.

Pellegrini, A. D., Dupuis, D. & Smith, P. K. (2007). Play in evolution and development. *Development review*, 27(2), 261–276.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblick*. Cappelen Damm Akademisk.

Raaen, F. D. (2008). Tilpasset opplæring i et danningsperspektiv – illustrert med utviklingen fra M87, L97 til LK06. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring: Intensjoner og skoleutvikling* (s. 26–54). Gyldendal Akademisk.

- Rambøll. (2020). *Eksempler på god praksis i pedagogisk bruk av IKT i skolen*. Rambøll management.
https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/rapport_udir_pedagogisk-bruk-av-ikt_ferdig.pdf
- Saldaña, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (4. utg.). Sage Publications.
- Skovholt, K., Landemark, A. M. D., Sikveland, R. O. & Solem, M. S. (2021). *Samtaleanalyse: En praktisk innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Stangeland, E. B. & Færevaa, M. K. (2014). Barn vi skal være spesielt oppmerksomme på i begynneropplæringen. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 68–97). Gyldendal Akademisk.
- Statped. (2020, 18. September). *Digitale spill i skolen*.
<https://www.statped.no/laringsressurser/teknologitema/spill-i-skolen/digitale-spill-i-skolen/?depth=0>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91–104). Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tønnessen, E. S. & Volla, M. (2010). *Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur*. Høyskoleforlaget.
- Unhjem, A. & Frenning, I. (2019). Det største klasserommet er alltid ledig – erfaringsbasert læring i skolens uterom. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 173–190). Universitetsforlaget.
- Universitetet i Oslo. (2023, 20. mars). *Nettskjema-diktafon mobilapp*.
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 24. september). *Temaene i elevundersøkelsen*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7–97.

Walsh, G. (2019). Towards Playful Teaching and Learning in Practice. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 127–142). Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: <Intervjuguide>

Intervjuguide

- A. Åpningsspørsmål:
- Hva slags utdanning har du?
 - Hvor lenge har du jobbet som lærer på småtrinnet?
 - Hvor lenge har du jobbet i barneskolen?
 - Hvor mange elever har du i klassen?
- B. Hva legger du i begrepet «lekende læring»?
- Hvilke begreper knytter du til lekende læring?
- C. På hvilken måte bruker du lekende læring i planlegging av undervisning?
- I hvor stor grad blir læreplanen brukt ved planlegging av lekende læring?
 - Hvilke ressurser tar du i bruk i planleggingen?
 - I hvilke fag planlegger du lekende læring?
 - Opplever du selv at kompetansen din strekker til ved planlegging av lekende elementer?
 - o Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Opplever du at det er noen utfordringer knyttet til planlegging av lekende læring?
- D. Kan du fortelle om en undervisningsøkt hvor du hadde planlagt å gjennomføre lekende læring.
- Hva fungerte?
 - Hva fungerte ikke?
 - Hva ville du gjort annerledes?
- E. Avslutningsspørsmål
- Er det noen andre ting vi ikke har snakket om som du mener er relevant?

Vedlegg 2: <Samtykkeskjema>

Vil du delta i forskningsprosjektet

*” På hvilken måte legger lærere opp til lekende læring i
begynneropplæringen”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere planlegger, og tar i bruk en lekende tilnærming til læring i begynneropplæringen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å få innsikt i lærerens planlegging og erfaringer med lekende læring i begynneropplæringen. Vi ønsker å få kunnskap om den lekende tilnærmingen i begynneropplæringen, og hvordan lærere planlegger lek inn i læringen. Dette prosjektet gjennomføres i forbindelse med vår masterstudie.

Problemstillingen i dette prosjektet er som følger: *«På hvilken måte legger lærere opp til lekende læring i begynneropplæringen?»*.

Forskningsspørsmålene som ønskes besvart er:

1. Hva legger lærere i begrepet «lekende læring»?
2. Hvordan planlegger lærere for lekende læring i undervisningen, knyttet til gjeldende læreplan?
3. Hvilke erfaringer har lærere knyttet til bruk av lekende læring?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi har kontaktet deg ettersom vi ønsker å intervju lærere som har tilknytning til begynneropplæringen. Utvalget er derfor gjort på bakgrunn av trinnet du er lærer på, av den grunn

at vårt tema går ut på lekende læring i begynneropplæringen. Vi har valgt å henvende oss til 6 lærere som har tilknytning til begynneropplæringen, derav 3 lærere fra 1. trinn og 3 lærere fra 3. trinn.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi vil gjennomføre et intervju med hver lærer. Dette intervjuet vil ha et omfang av 25-30 minutter per deltaker. Det vil bli gjort taleopptak av intervjuet.

Det er frivillig å delta

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.

Dette vil ikke påvirke ditt forhold til skolen og/eller forskere, eller din rolle som lærer.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det vil være Thea Emilie Bakke (student), Therese Kleppe (student) og Janne Madsen (veileder) som vil ha tilgang til dine opplysninger. I taleopptaket vil vi ta i bruk appen *nettskjema diktafon*, hvor taleopptakene blir lagret kryptert. Dette vil bli slettet når prosjektet er avsluttet. Dine personlige opplysninger vil bli anonymisert i masterprosjektet, navn på deltakere vil bli erstattet med fiktive navn.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 1. august 2023, når oppgaven godkjennes. Taleopptakene som er tatt i regi av dette prosjektet vil bli slettet etter denne datoen.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Det vil si at lyden transkriberes, teksten anonymiseres og analyseres før funn publiseres i masteroppgaven.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

Universitetet i Sørøst-Norge ved Janne Madsen. Telefon: 91796474, E-post: Janne.madsen@usn.no

Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, telefon: 35575053/91860041, E-post:

Paal.A.Solberg@usn.no

Student: Thea Emilie Bakke, telefon: 41338757, E-post: thea.emilie.bakke@hotmail.com

Student: Therese Kleppe, telefon: 97620117, E-post: theresefkleppe@hotmail.com

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Thea Emilie Bakke & Therese Kleppe

Janne Madsen

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*På hvilken måte legger lærere opp til lekende læring i begynneropplæringen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: <Godkjenning fra NSD>



Norsk ▾ Therese Kleppe ▾

[Meldeskjema](#) / [Hvordan legger lærere opp til lekende læring i begynneropplæringen?](#) / [Vurdering](#)

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

11.11.2022 ▾

Referansenummer

186374

Vurderingstype

Standard

Dato

11.11.2022

Prosjekttittel

Hvordan legger lærere opp til lekende læring i begynneropplæringen?

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Janne Madsen

Student

Therese Kleppe

Prosjektperiode

20.09.2022 - 01.08.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.08.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

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.

TAUSHETSPLIKT

Deltakerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss 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 oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Lene Chr. M. Brandt

Lykke til med prosjektet!