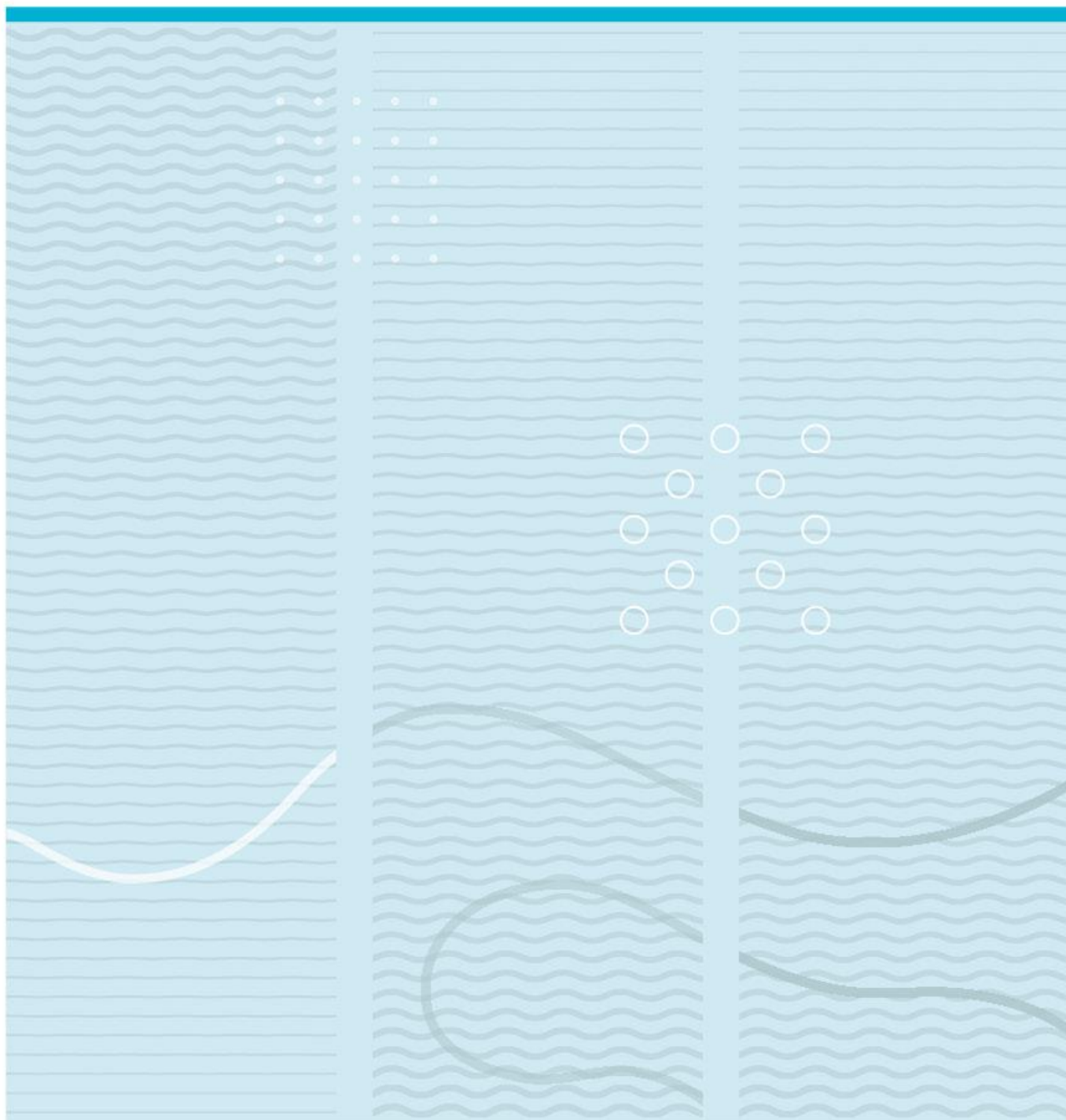


Benjamin Kvam & Sondre Ask Aronsen

Lek i begynneropplæringen

En kvalitativ forskningsstudie



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

<http://www.usn.no>

© 2023 Benjamin Kvam & Sondre Ask Aronsen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

I denne masterstudien er temaet begynneropplæring og lek. Oppgaven baserer seg på problemstillingen “Læreres forståelse av lek og hvordan lek kan komme til uttrykk i lese- og skriveopplæring i første klasse” med påfølgende forskningsspørsmål som skal være med å belyse problemstillingen:

- Hvordan erfarer lærer lek i 1. klasse?
- Hvordan legger lærer til rette for lek?
- Hvilke utfordringer og muligheter erfarer lærer når det brukes lek i undervisningen?

Oppgaven vil se nærmere på teori knyttet til hvordan vi kan få en dypere forståelse for hvordan lærere forstår begrepet lek og teoretiske perspektiver som sier noe om lek knyttet til lese- og skriveopplæringen. Hensikten med oppgaven er for at vi som fremtidige lærere skal tilegne oss kunnskap som vi ønsker å ta i bruk etter endt utdanning, samt at det er interessant for oss som lærere og det å undersøke noe som er lite forsket på fra før. Vi har erfaringer fra skolen som tilsier at det er lite lek i undervisningen og ønsker derfor å presentere ny forskning som kan ha noe å si for betydningen av lek i skolen. I oppgaven har vi tatt i bruk en kvalitativ tilnærming til metode, med en triangulering i form av intervju og observasjon, fordi vi ønsker en nærhet til praksisfeltet. Data som blir presentert og undersøkt stammer fra empiri i intervju og egne observasjoner gjort i klasseromssituasjoner. Informantene våre vil være en viktig kilde til informasjon. Resultater og konklusjoner baserer seg på hva vi har funnet ut under arbeid med analyse og drøfting.

Konklusjonen vår svarer på problemstillingen «læreres forståelse av lek og hvordan lek kan komme til uttrykk i lese- og skriveopplæringen» ved følgende svar: Læreres forståelse av lek kan forklares gjennom tre begreper: lekbasert læring, fysisk aktiv læring og frilek. Lek kan komme til uttrykk gjennom forskjellige aktiviteter med lekpreget hvor elevene ser det som hensiktsmessig å bruke tekst enten for å lese eller skrive. Videre presenterer lærerne mange eksempler på hvordan det kan tilrettelegges for lek, men ytrer at det er mange rammefaktorer som ligger utenfor lærerens kontroll, og at det derfor ikke er like lett å legge til rette for lek.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	6
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	6
1.2	Lekens historie og lek i skolen.....	7
1.3	Utdanningspolitiske føringer	7
1.4	Problemstilling	8
1.5	Forskningsspørsmål	8
1.6	Begrepsavklaring	9
2	Teori.....	10
2.1	Lek	10
2.2	Hva er lek - en indikasjon av lekens karakteristika	11
2.3	Begynneropplæring.....	13
2.4	Tidligere forskning.....	15
2.4.1	Tidligere forskning - Rapportering om lek i skole.....	18
2.5	Læringsteori	20
2.5.1	Sosiokulturell læringsteori	20
2.5.2	Konstruktivistisk læringsteori	21
2.5.3	Sosial konstruktivisme	22
2.6	Læreplan og formålet med opplæringen	23
3	Metode	25
3.1	Hva er metode?	25
3.2	Forskningsetikk.....	26
3.2.1	Forskningsparadigmer.....	27
3.2.2	Pragmatiske hensyn ved valg av metode	27
3.3	Observasjon.....	29
3.3.1	Feltnotater	30
3.4	Semistrukturert intervju	30
3.4.1	Transkribering.....	31
3.5	Forskningens kvalitet og framstilling	31
3.5.1	Gyldighet.....	31
3.5.2	Pålitelighet	32
3.5.3	Generalisering	33
3.5.4	Forskerrollen	33
3.6	Analysemetode.....	34

4	Analyse og resultater	36
4.1	Funn	36
4.1.1	Hvordan erfarer lærere lek i 1. klasse?	36
4.1.2	Hvordan legger lærer til rette for lek?.....	40
4.1.3	Hvilke utfordringer og muligheter erfarer lærer når det brukes lek i undervisning?.....	42
5	Drøfting.....	49
5.1	Lærerens erfaringer med lek i førsteklasse	50
5.2	Å legge til rette for lek i lese- og skriveopplæringen.....	54
5.3	Lek i klasseromsundervisningen – erfarte muligheter og utfordringer.....	57
5.4	Hvorfor lek?.....	59
6	Konklusjon	62
6.1	Forslag til videre forskning.....	64
6.2	Avsluttende refleksjon	66
	Litteraturliste:	67
7	Vedlegg	71

Forord

Vi ønsker å innlede forordene med et sitat som har vært med på å danne vårt syn på lærere:

"Dette er lærerens egentlige fag: å like elever. Å være glad i dem. Han skal være glad i pene barn og stygge barn, i flinke barn og dumme barn, i dovne barn og flittige barn, i snille barn og i slemme barn. Det er hans metier. Og er han ikke glad i barn, da må han lære det. For selvfølgelig kan det læres, det som alt annet. (Hvordan kan man være lærer hvis man ikke tror at alt kan læres?) ... Hans gjerning er å omgås hele, levende barn, og ikke bare små hoder. Derfor krever lærerkallet av ham at han også selv skal møte frem som et helt og levende menneske, ikke bare som et noe større hode. Så enkelt, og så vanskelig, er det å være lærer." - Jens Bjørneboe. Vi tror at mange av tingene som blir nevnt over er viktige egenskaper som kan knyttes til en lekende lærer, noe vi ønsker å være når vi skal ut å arbeide i skolen.

Vi ønsker å takke veilederen vår Hilde Dehnæs Hogsnes, for all støtte og hjelp underveis i arbeidet med oppgaven vår. Du har kommet med mange gode innspill og vært en eksepsjonell veileder. Vi vil også takke USN for fem flotte år på universitetet og at vi har fått muligheten til å utdanne oss hos dere. Videre vil vi takke familie og samboere for støtte gjennom studiet og spesielt i arbeid med masteroppgaven. Vi vil også rekke en stor takk til skolene som ga oss mulighet til å observere elevene deres, også vil vi takke informantene som lot seg intervju og som tok del i forskningsprosjektet vårt. Til slutt vil vi takke kollokviegruppen vår for et sterkt samhold, godt vennskap og motivasjon gjennom fem år.

Drammen, mai 2023

Sondre Ask Aronsen & Benjamin Kvam

1 Innledning

I denne oppgaven vil vi ta for oss lek i begynneropplæringen. Innledningen av oppgaven vil gjøre rede for bakgrunnen for valg av tema, lekens historie og lek i skole, utdanningspolitiske føringer, problemstilling, forskningsspørsmål og begrepsavklaring. I del to av oppgaven vil det bli lagt frem teori som omhandler lek, begynneropplæring, tidligere forskning, læringsteori, læreplan og formålet med opplæringen. Videre vil vi presentere metoden vi har tatt for oss, og forskningsetiske overveielser før det blir presenter empiri i form av hva vi har funnet ut, og til slutt vil vi analysere funn i lys av teori og motsatt før vi kommer med en konklusjon og veien videre.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Basert på tidligere erfaringer fra flere år i praksis og arbeid som vikarer og faglærer har vi en forståelse for at det er lite forekomst av lek i skolen, selv om det ligger til grunn i skolens styringsdokumenter. Så tidlig som i reformen fra 1997 ble det etablert et nytt læreplanverk som setter søkelys på dette med lek i begynneropplæringen, og at dette skulle være et utgangspunkt for elevenes opplæring (Læreplanverket, 1997). Den nye læreplanen er en videreutvikling av denne tankegangen og lek er igjen et viktig tema i skolen. I opplæringsloven står det derimot ikke noe spesifikt om lek, men i kapittel én «§1-1. Formålet med opplæringen» sier noe om at elevene skal utvikle kunnskap og holdninger for å mestre livene sine (opplæringsloven, 1998, §1-1). I den nye læreplanen LK20 står det noe om nødvendigheten av lek for barns opplæring. Den sier følgende: “For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek mulighet til kreativ og meningsfull læring” (Kunnskapsdepartementet, 2017). Imidlertid blir lek nevnt i barnekonvensjonen artikkel 31, hvor det står at «barn har rett til fritid, hvile og lek som passer barnets alder» (Barnekonvensjonen, 1989, art. 31). I denne studien har vi valgt å studere lek spesielt i lese- og skriveopplæring i norskfaget. I LK20 står det følgende om livsmestring knyttet til norskfaget «I norsk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Dette gir elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2019e). Dette er egenskaper vi mener er viktige i lek, noe som Broström (2019) støtter med sin forståelse av lek og hvordan lek blir brukt som kommunikasjon (s. 44-46).

1.2 Lekens historie og lek i skolen

I boken *Lek i begynneropplæring* skriver Broström (2019) at lek som er fraværende kan være et problem av flere grunner, vi finner fem underpunkter som beskriver disse. «1) lek er barns grunnleggende eksistensområde, 2) Lek bidrar til barns læring og utvikling, 3) barn har en forventning om å leke i skolen, 4) Leken bidrar til barns trivsel og mentale helse, 5) Leken er et virkemiddel for at barn kan skape sosiale relasjoner og få venner» (Broström, 2019, s. 43). I denne delen vil vi gå nærmere inn på hvordan lek som begrep blir forklart av forskjellige forskere og teoretikere opp gjennom tiden. Flere forskere og teoretikere har vært interessert i hvordan man kan forstå lek, og hatt et ønske om å forklare begrepet lek. En av de første pedagogene som undersøkte hvor viktig lek er i barns oppdragelse og at lek er viktige elementer for barns lykke var Johann Amos Comenius på 1600-tallet. Senere finner vi den tyske pedagogen Friedrich Fröbel som grunnla dagens barnehage og fremsnakket barns frie lek. Mange av perspektivene til Comenius og Fröbel er fortsatt sentrale perspektiver på barns lek i dag. Fröbel beskriver leken som “den frie virkeliggjøringen av barnets indre” (Lillemyr, 2019, s. 57). Så tidlig som 1896 finner vi forskning om lek og læring i skolen hvor G.H. Mead i sin artikkel “The relation of Play to Education”, hvor det argumenteres for viktigheten av lek, det spontane som skjer i lek og at engasjementet i lek kunne være med på å forme nye måter å undervise på i de første årene av skolen (Lillemyr, 2019, s. 57-58).

1.3 Utdanningspolitiske føringer

I denne oppgaven har vi tatt utgangspunkt i noen utdanningspolitiske føringer knyttet til rammer rundt lek og opplæring i skolen. I melding til Stortinget står det følgende «Alle barn fortjener en god start. Barn og unge skal oppleve å lære, leke, utvikle seg og mestre. Trygge rammer er viktig. Trygge barn som trives, lærer bedre (Meld. St. 6)». Videre har vi tatt utgangspunkt i NOU 2022: 13 som sier noe om rammebetingelser og kunnskapsgrunnlaget i skolen. Der tas det høyde for at det fortsatt er behov for å styrke den profesjonsfaglige digitale kompetansen til ansatte i barnehager og skoler. Utvalget vil understreke viktigheten av at lærere har oppdatert kunnskap om hvordan digital teknologi kan ha faglig betydning for barns og elevers lek, utvikling, læringsmotivasjon og læringsutbytte (NOU 2022: 13). Dagens samfunn har blitt mer digitalisert, og spill på blant annet nettbrett og datamaskin kan forstås som lek for barna, og mye av tiden til mange barn går til dette. Videre blir nettbrett også brukt mye i lese- og skriveopplæring på skolen, blant annet gjennom undervisningsmetoden STL+. Denne handler om at barna skal skrive seg til lesing ved hjelp av talestøtte. Det brukes en app ved navn *skoleskrift*, denne gjør det mulig for elever å høre

bokstavlyder når de trykker på en bokstav, og høre fullstendige ord når de trykker på mellomromstasten (Sandvik, 2020, s. 96). Dermed ser vi det som nødvendig å fremheve at læreres digitale kompetanse kan ha betydning for elevers lek. Deltakelse og inkludering i leken kan oppleves viktig for hvert enkelt barn, og det er en grunnleggende måte for barna å kunne utvikle en positiv selvoppfatning. Leken skal være morsom og gi barna glede. Når barna opplever glede gjennom leken, kan det virke stimulerende for hjernen. Barna kan bruke lek til å utforske, oppdage og forstå nye sammenhenger. Gjennom leken stimuleres og utvikles både sosiale, emosjonelle og kognitive ferdigheter. Ferdighetene barn kan lære gjennom leken kan være et godt utgangspunkt og motivasjon for trivsel og læring i skolen (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 28). En undersøkelse gjengitt i Stoltenberg-utvalgets rapport forteller at mange lærere og mange seksåring syntes overgangen fra barnehage til skole er vanskelig, og at dagens undervisning på første trinn har lite fokus på pedagogikken i barnehagen og lekbasert læring (Meld. St. (2019-2020), s. 34).

1.4 Problemstilling

Temaet for masteroppgaven er lek, lek i begynneropplæringen med fokus på lese- og skriveopplæringen og måter lek kan brukes i skolen. Problemstillingen for vår masteroppgave er: “Læreres forståelse av lek og hvordan lek kan komme til uttrykk i lese - og skriveopplæring i førsteklasse”. Bakgrunn for valg av problemstilling er at vi som fremtidige lærere ønsker å utvikle kunnskap som vi kan dra nytte av i vårt eget arbeid med de yngste elevene i skolen. Vi har valgt å avgrense ved å fokusere på lærerens forståelse og knyttet det opp mot lese- og skriveopplæring slik at oppgaven ikke mister sitt fokus og vi får muligheten til å fordype oss. I den nyeste læreplanen, fagfornyelsen, er det igjen større fokus og føringer på hvordan lek skal forekomme hos de yngste elevene i grunnskolen. I overordnet del av lærerplanen heter det “For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek mulighet til kreativ og meningsfull læring” (Kunnskapsdepartementet, 2017). På bakgrunn av dette vet vi at lek er et viktig begrep knyttet til begynneropplæringen og er derfor en av grunnen til at vi ønsker å finne ut av hvordan lærere forstår lek. Det er lærerne som skal undervise og det er lærerne som skal legge til rette for kunnskapsformidling, blant annet gjennom lek. Derfor har første del av problemstillingen et fokus på læreren og andre del knyttet til et fag.

1.5 Forskningsspørsmål

I vår studie har vi utarbeidet en problemstilling som fokuserer på hvordan lærere forstår fenomenet lek og hvordan man kan knytte lek til lese- og skriveopplæringen. På bakgrunn av denne

problemstillingen har vi sett det hensiktsmessig å utarbeide noen forskningsspørsmål som kan være relevante for å få en dypere forståelse for hvordan dette henger sammen i praksis. Vi har kommet frem til følgende forskningsspørsmål gjennom analysearbeidet:

- Hvordan erfarer lærere lek i 1. klasse?
- Hvordan legger lærer til rette for lek?
- Hvilke utfordringer og muligheter erfarer lærer når det brukes lek i undervisningen?

Gjennom disse forskningsspørsmålene ønsker vi å forsøke å svare på problemstillingen og besvare disse med teori og tidligere forskning i drøftingen av oppgaven.

1.6 Begrepsavklaring

Denne oppgaven er skrevet i form av en masteravhandling i faget begynneropplæring, og vi ser det derfor som relevant å forklare begrepene *begynneropplæring* og *lek*, og hvordan disse styrer prosjektet. I faglitteratur og styringsdokumenter blir begynneropplæring sjeldent definert (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 143). Men det kan fortsatt forklares at begynneropplæring handler om overgangen fra barnehage til skole, samt de første fire årene på skolen (Palm et al., 2020, s. 13). Begynneropplæring som fag er hovedsakelig knyttet til fagene norsk, matte og pedagogikk. Begynneropplæringen kan med andre ord forklares som det man lærer i starten av skolegangen. Lek har en tendens til å unnlate seg former for definisjon (Lillemyr, sitert i Eik, s. 16, 2022), noe som støttes av Palm et al. (2020) som beskriver lek som et fenomen som ikke har en faglig definisjon (s. 21), men vi har valgt å ta utgangspunkt i Broström (2019) sine beskrivelser av former for lek i skolen. Lekende læring, lærende lek og den lærerike leken er tre måter man kan forklare begrepet lek på. Disse er igjen knyttet opp mot den frie leken, veiledet eller lærerstyrt lek og den lærerike leken som handler om at barn og ansatte deltar i felles lek (Broström, 2019, s. 47). Disse begrepene kommer vi tilbake til under kapittelet om teori 2.1 lek. Både begynneropplæring og lek er begreper som vil være gjennomgående i hele prosjektet og vil derfor være med på å påvirke valg og avgrensninger.

2 Teori

I dette kapittelet vil vi presentere teori knyttet til problemstillingen vår “Lærernes forståelse av lek og hvordan lek kan komme til uttrykk i lese - og skriveopplæring i første klasse”. Vi vil se det hensiktsmessig å se nærmere på teori knyttet til begrepet lek, begynneropplæring og hvordan lek karakteriseres. Vi vil også presentere teori knyttet til lese- og skriveopplæring i første klasse og hvordan forskere har brukt begrepet lek tidligere. Vi kommer til å ta utgangspunkt i litteratur fra blant annet Broström, Becher, Lillemyr, Eik og Lillejord. Vi vil se på artikler knyttet til lek og læring, samt rapporter og tidligere forskning som sier noe om de forskjellige formene for lek i skolen. I forhold sosiokulturell og konstruktivistisk læringsteori vil vi se nærmere på Vygotsky og Piaget ved hjelp av Imsen, Frederiksen og Gjems. Også vil vi trekke inn teori om klasserommets utforming og uteskole. Til slutt vil vi trekke inn læreplanmål i forskjellige fag som viser til viktigheten av lek.

2.1 Lek

De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – i en forskningskartlegging skrevet av Sølvi Lillejord, Kristin Børte og Katrine Nesje, tar de for seg viktige aspekter rundt lek og læring i skolen. Selv om det er mye forskning på lek i barnehager, er det få studier som har undersøkt forholdet mellom lek og læring de første skoleårene (Lillejord et al., 2018, s. 13). På grunn av dette ser vi det hensiktsmessig å innhente tidligere forskning som omhandler barnehage, for å skape en forståelse for hvorfor det er store forskjeller når de første skoleårene skal ha likheter med barnehagehverdagen. Derfor inkluderer denne forskningen studier som undersøkte lekens generaliserende egenskaper, selv om de ble utført i et barnehage- eller førskolemiljø. Når lek integreres i læringsaktivitetene, kan barna bli aktive lærende, slik lovverk og læreplaner forutsetter. Det er ledelsen som har ansvar for at lærerne har oppdaterte kunnskaper om hvilke arbeidsmåter som er gunstige for de ulike aldersgruppene og tar disse i bruk (Lillejord et al., 2018, s. 14). Likevel skal forholdet mellom lek og læring ivaretas og tydeliggjøres på andre måter enn i barnehagen, men begrepene skal ikke forstås som motsetninger. For å beskrive den nære sammenhengen tar vi i bruk to begreper, lærende lek og lekende læring. Lærende lek er en lek som starter på barnas eget initiativ, og det eneste målet er å leke. Den lekende læringen er en arbeidsmåte med preg av lek, ofte en del av undervisning og igangsatt av læreren (Eik, 2022, s. 22). Disse begrepene samsvarer til en viss grad med Broström sine beskrivelser av tre former for lek som burde ivaretas i skolen. Han nevner begrepene den lærende lek som har samme betydning som lekende læring, videre nevner han den frie leken som samsvarer med lærende lek. Til slutt bruker han begrepet den lærerike leken,

som handler om at både barn og de ansatte deltar i en felles lek, hvor de ansatte kan inspirere og påvirke leken (Broström, 2019, s. 47-53). Som nevnt er den lærende lek det samme som lekende læring, men hvis man ser på det gjennom et perspektiv hvor all lek innebærer en form for læring, enten bevisst eller ubevisst, kan lekende læring også innebære de to andre begrepene til Broström (2019, s. 47-53). Eik (2022) hevder at de ansatte i skolen har som oppgave å sørge for at lek som skjer på barnas eget initiativ, enten det er i klasserom, friminutt eller SFO, gir barna en læringsopplevelse som fremmer skolens målsetting om inkludering, fellesskap og mestring. Det er viktig som lærer å undersøke og tydeliggjøre forholdet mellom lek og læring i samtlige aktiviteter gjennom skoledagen (s. 22). En tilnærming til lærende lek som Eik (2022) tar i bruk, er at den handler om aktiviteter og undervisning hvor man vektlegger kjennetegn på lek, mens lekende læring kan forstås som blant annet spill som kan inspirere barna til å ha en lekende holdning til læringsaktiviteter i undervisningen (s. 23).

2.2 Hva er lek - en indikasjon av lekens karakteristika

Broström (2019) beskriver leken gjennom fire sentrale aspekter: den frivillige leken, lek som er indre motivert, lek som er preget av fantasi og lek som kommunikasjon. Den frie leken handler om at lek er en fri prosess hvor barna er selvbestemmende. De velger selv hva de vil leke og hvem de vil leke med. Videre forhandler barna om roller og handlinger i leken som fører til at det individuelle barnet opplever seg selv som aktivt deltagende subjekt i samspill med de andre barna. Den indre motiverte leken handler om at barnet selv ønsker å leke. Leken har ikke noe annet mål enn å utspille seg selv. Barn leker for å få utspille fantasi, for eksempel en superhelt som kan fly. Dette er ikke noe som ikke går an i virkeligheten, men det kan realiseres i lek fordi barna later som. Når barna er enige om "retningslinjene" og målet med leken, oppleves leken som meningsfull. Lek som er preget av fantasi handler som nevnt over om at barna skaper en situasjon basert på fantasien sin og påtar seg roller og utfører fiktive handlinger. Dette er sentralt i lek, hvor barn er avhengig av å kunne utnytte seg av forestillingsevne og fantasi. Hvis vi ser tilbake på eksempelet om superhelter som kan fly, hvor det er et barn som ikke klarer å forestille seg dette, vil det skape konflikter og splid i lekens gang. Lek som kommunikasjon handler om at leken brukes som en måte å interagere på. Barn kommuniserer direkte i leken gjennom ulike roller. Samtidig ser de leken som sin helhet og kommuniserer om leken i form av for eksempel regler, utdeling av roller og hva de skal leke. Dette knyttes opp mot barns metakognitive ferdigheter (Broström, 2019, s. 44-46). I kunnskapsoversikten lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø (2018) brukes begrepene frilek og veiledet eller lærerstyrt lek som to ytterpunkter. Veiledet lek blir forklart på følgende måte: mellom de to ytterpunktene frilek og veiledet lek er det mange muligheter for veiledet lek som lar barna

være aktive i læringen. Veiledet lek krever at klasserommene har mange muligheter for lek og at lærerne har ferdighetene de trenger for å veilede læring gjennom målrettede aktiviteter. Lærere tar del i leken og forklarer eller veileder underveis slik at elevene får en føring på hvordan aktiviteten skal foregå. Forskere som har studert læreres forståelse av lek og læring finner at lærere som bruker lærerstyrte undervisningsmetoder gjør det fordi de er usikre på integrering av lek, og frykter at de ikke vil nå læreplanmålene. Forutsetningen for å lykkes med veiledet lek er at læreren har kunnskap om lek og læring, føler seg trygg på sine evner, kjenner læreplanen godt og vet hvordan den best kan støtte barns læring. Forskerne argumenterer for at lek og læring bør sees på som to sider av samme ting, ikke som to separate aktiviteter (Lillejord et al., 2018, s. 14).

I boken *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* vises det til Ole Fredrik Lillemyr som sier følgende om definisjonen av lek «lek er et mangesidig fenomen som ikke lar seg ramme inn eller fange i en snever beskrivelse. Lek unndrar seg alle forsøk på definisjon» (Lillemyr, i Eik, s. 16, 2022). Selv om begrepet ikke lar seg definere, kan man forklare lek som et fenomen. Dette har Johan Huizingas (i Eik, 2022) forsøkt å gjøre ved å forklare kjennetegn på lek, noe som kan være et egnet utgangspunkt for å forstå lek i skolen. Det viktigste kjennetegnet på lek er at det er en frivillig prosess hos barn. Blant barn foregår leken på bakgrunn av fornøyelse og i dette forholdet ligger deres frihet. Hos de voksne har leken en overflødig funksjon, de har et behov for å leke, men kan unnvære leken uten at det påvirker individet. Det neste kjennetegnet på lek henger sammen med frivillighet og handler om at den som leker går inn i en fantasiverden med egne regler. Også de minste barna skiller mellom fantasi og virkelighet. Grensen mellom lek og virkelighet er dynamisk, dette gjelder for både voksne og barn, hvor voksne er mer virkelighetsnære enn barn, og barn krysser grensene mellom fiksjon og virkelighet oftere. Det tredje kjennetegnet på lek knyttes til at fantasiverden skiller seg fra det alminnelige livet hvor mennesker tilfredsstillende sine grunnleggende behov. Dette handler om at leken er med på å gi livet farge og innhold, samtidig som det er et avbrekk fra virkeligheten (Eik, s. 17, 2022). Barnekroppen er lagd for å være i aktivitet og ikke for å sitte stille over lengre perioder. Når barna sitter stiller over lengre perioder kan dette medføre prikking og smerter i muskulatur. Barna har dermed et fysiologisk behov for å skifte stilling og bevege seg. Hvis barna beveger seg eller henger over stoler kan dette være et tegn på at de trenger aktivitet (Vingdal, 2020, s. 39).

I en artikkel publisert i *Bedre skole* nr. 3, 2021 skrevet av *Edle Inga Bentsen & Anne Håland* skriver de om følgende «Hvordan integrere lek i begynneropplæringa». I denne tar de for seg konkrete eksempler på hvordan man kan bruke lek aktivt i skolen og de presenterer et nytt begrep;

fagspesifikk lek. Dette er et begrep som er tettere koblet til fagene i skolen og «fagspesifikk lek betyr at en tar hensyn til fagets egenart i den lærerinitierte leken» (Bentsen & Håland, 2021). Dette handler om at skolen må ha et rammeverk for lek og skriving i undervisning. I fag må leken kobles opp mot måter å lese, skrive og tenke på slik at det blir fagspesifikt. Det er tre steg i rammeverket for å integrere lek og skriving. I det første steget tar man utgangspunkt i en bakgrunn som leken og skrivingen kan etableres i. Dette kan være matbutikk, hotell, sykehus eller lignende. Meningen med dette er at elevene skal kjenne seg igjen og vite hva som skjer på disse stedene slik at de har kjennskap nok til å leke inn i det. I steg nummer to handler det om å ha skriving i forgrunnen ved å skaffe nødvendig materiale. Dette handler om konkret skrivemateriell som penn, blyant, papir, klistremerker også videre. Tidligere forskning gjort av Neuman & Roskos (2011) viser til at elever lettere deltar i skriveaktiviteter når ulike typer skrivemateriell inkluderes i leken (Roskos & Neuman, 2011 i Bentsen & Håland 2021). Elevene er også avhengige av å få modellert hvordan de kan bruke materiellet og ikke bare ha tilgang til skriveboken sin eller et dokument på nettbrettet. Det tredje og siste steget handler om at læreren aktivt er med å hjelpe til i leken og skrivingen. Dette kan gjøres ved å ha en lekende rolle, hjelpe til med ideer om hva elevene kan skrive, og støtte elevene med å lytte ut språklyder i det muntlige språket. Elevene vil skrive på eget initiativ og lærer kommer med ideer til hva som kan skrives. På denne måten kan lærer fungere som en veileder, på samme måte som blir nevnt i kunnskapsoversikten til Lillejord et al. (2018, s.14). En annen ting som kan være viktig ved bruk av lek i skolen er at læreren er fleksibel. Hvis læreren klarer å gi rom for at barna sine ideer kan utspille seg, og forhandlinger rundt leken, kan aktiviteten få et større preg av lek og bli oppfattet som lek av flere elever. Barnas kreativitet kan føre til spennende innslag i leken, for eksempel at det forekommer tyveri i butikken, eller at legen plutselig må operere på sykehuset. Dette kan være med på å skape både utfordringer og muligheter for læreren sine didaktiske planer. Læreren må klare å være spontan, og kan kanskje endre målet for timen fra skriving til muntlig tekstskaiping, eller fra trening i addisjon og subtraksjon til muntlige regnefortellinger ved å gi rom til barnas innspill (Eik, 2022, s. 20).

2.3 Begynneropplæring

I boken *lekende læring og lærende lek* i begynneropplæringen bruker Trine Solstad (2022) et begrep som vil være viktig for forståelsen av lese- og skriveopplæringen. Hun forklarer begrepet *literacy*, som er et ord lånt fra engelsk. Begrepet brukes i stor grad uten å oversette det til norsk. Videre forteller hun at det handler om en kompetanse som omfatter lesing og skriving, og hvordan språket brukes i lesing og skriving. Lesing og skriving er egenskaper som anvendes daglig på mange forskjellige måter. Av denne grunn tilegner man seg kunnskap om disse egenskapene

gjennom dagligdagse praksiser som blant annet å lese avis, se på tv, bruk av smarttelefon og mye mer. Dette gjelder også barna som enda ikke har lært å lese og skrive. Ved å delta i og observere situasjoner som bruker lesing og skriving tilegner barn seg kunnskap om det. Denne kunnskapen barna tilegner seg har vist seg å komme til nytte når de skal lære å skrive og lese på skolen. Forskere peker på literacykompetanse som en tilgang, og at det kan sammenlignes med å få adgang til skriftkulturen. For få denne adgangen må man komme inn i skriften, teksten og tekstkulturen. Med et slikt perspektiv kan lese- og skrivekompetanse ses på som en kognitiv ferdighet, og en sosial ferdighet. En mulig inngang kan da være gjennom lek. Et eksempel på dette er at skolene må jobbe for at elevene befinner seg i situasjoner hvor de ønsker å skrive, og hvor det å skrive blir en nødvendighet sett fra elevens perspektiv (Solstad, 2022, s. 66-68). Det er mange forskere som har bidratt til å beskrive fenomenet lek, men det er lite forskning på det i et skoleperspektiv. I den nye læreplanen for grunnskolen beskrives lek igjen, men uten at begrepet forklares. Det forklares at lek gir muligheter for kreativ og meningsfylt læring, uten at det forklares hva det innebærer (Solstad, 2022, s. 71-72). Helen B. Schwartzman forklarer lek som en holdning, innramming og definisjon av en kontekst hvor de deltakende fokuserer og adapterer mot noe (Schwartzman, s. 330, 1978). Solstad bygger videre på denne forståelsen av lek og forklarer at det å produsere en tekst som er preget av hentydninger og transformasjoner av roller, personer og lignende kan være lek. Lekens produkt blir da tekstskaaping. For de som leker fører dette til at de må forstå både teksten og rammene teksten skal forstås innenfor, på relativt samme måte. Med denne forståelsen av lek blir lekens produkt synlig, og leken kan dermed innebære evnen til å beherske rekonstruksjon av en ramme og kommunikasjon om omskaaping. Lekens kommunikasjonskompetanse kan ses på som et produkt av leken. Leken kan også sette i gang kognitive systemer preget av følelser. Disse følgene av lek kan være verdifulle ressurser ved lese- og skriveopplæring (Solstad, 2022, s. 75).

Lev Vygotsky (i Hagtvat, 1990, s. 113) var tidlig ute med å sette lys på de klare utviklingslinjene mellom barns første skriblinger, i form av tegninger som etter hvert får navn og «er» måter barn prøver å formidle på, til senere å bli skriving av bokstaver og ord. Han observerer flere interessante steg i overgangen fra tegning til skriving. Han legger stor vekt på forskjellen mellom å tegne noe og å tegne ord eller tale. Når barna tegner noe forklarer han at den tegningen representerer tingen direkte, og det kalles for symbolisme av første grad. Når barna begynner å tegne ord og tale kalles det for symbolisme av andre grad, og tegningene representerer talen, som igjen forteller noe om hendelser eller ting i den virkelige verden. Her vises det til et forsøk hvor barn som ikke kunne skrive, ble bedt om å huske detaljrik og vanskelig informasjon gjennom skrift. Barna ble overbevist om at det ikke var mulig å huske all informasjonen, og det viste seg at de fleste barna hadde lite

nytte av sine egne notater. Noen av barna så derimot stor nytte av det de hadde tegnet. Det så ut som barna kunne lese systemene av prikker, streker og rundinger, og kunne vise til hvilket tegn som representerte hvilken setning. Forskning som dette viser at barn bruker mye energi og oppfinnsomhet når de setter tale ned på papir, og av denne grunn var Vygotsky en sterk forkjemper for å la barn utforske skriftspråket på en lekbetont måte (Hagtvet, 1990, s. 114).

Leken er for barna en fornøylig aktivitet og de leker for lekens skyld. Vi vet også at leken fremmer språket, og Gjems (2016) har forsket på barns språk og språkutvikling. Hun mener at lek og språk bruker de samme kognitive prosessene hos barn. En viktig egenskap barn må kunne når de bruker språket er å forestille seg ting (s. 134). I leken bruker barn forestillingsevnen sin for å forvandle en ting til noe annet (Pellegrini & Galda, i Gjems, 2016, s. 143). En lek som er svært språkfremmende er rollelek, her må barn forestille seg en fantasiverden. De må se for seg at en ting representerer noe annet enn det tingen egentlig er. Her er det kun barnas tidligere erfaringer som setter grenser for hva fantasien kan finne på (Gjems, 2016, s. 144). På lik linje som barna må bruke fantasien til å forvandle objekter, må de også forestille seg hva ord og uttrykk viser til. Dermed kan overføringen av betydning i liksomlek, brukes i skriftspråket. Forskning hevder at barn som aktivt har lekt mye liksomlek kan utvikle en større forståelse av skriftspråkets oppbygning. På samme måte som barn kan se en stein som et symbol på noe annet, kan de også skrive før de lærer alfabetet. Det de skriver har en betydning for dem, men er kun på liksom og vil se ut som skriblinger og pseudoskrift for andre (Pellegrini & Galda, i Gjems, 2016, s. 143-144). Videre må barna også kategorisere og systematisere innen lek. Blant annet må de kategorisere hvilke roller og hva slags utstyr som passer inn i for eksempel butikklek og de må systematisere diverse begreper, for eksempel hvilke begreper som hører til matvarer og hvilke begreper som hører til drikkevarer. De må også være problemløser og forhandlere når det kommer til blant annet rolleutdeling. På samme måte arbeider barn med språkutvikling, hvor de blant annet må finne ords betydning og representasjon (Gjems, 2016, s. 145-147). Noe som kan være relevant å trekke frem når vi snakker om barns språkutvikling er dette som Palm et al. (2020) har skrevet om at nettbrett var på full fart inn i skolen. Det diskuteres hvordan nettbrett kan brukes i begynneropplæringen og hvilken rolle det kan spille for en førsteklassing på vei inn i skriftspråket (s. 26).

2.4 Tidligere forskning

I dette kapittelet skal vi se nærmere på hva tidligere forskning sier om lek i skolen og begynneropplæringen. I en artikkel skrevet av Ingrid Pramling Samuelsson & Camilla Björklund (2022) har de studert empiri over en 40-årsperiode knyttet til begrepene lek og læring. Artikkelen er en internasjonal tekst skrevet på engelsk hvor de snakker om Early Childhood Education and Care

(ECEC) noe vi har valgt å se i perspektiv med det norske begrepet *begynneropplæring* i skolen. I artikkelen beskrives det at de observerte hvordan lek og læring har blitt konseptualisert, hvordan begrepene har gjennomgått endringer i løpet av perioden på en rekke måter i tråd med annen forskning, påvirkning av politikk og teoretisert forankret i empiriske studier i det de kaller utviklingspedagogikk. De konkluderer med at det er enighet innen forskningsfeltet om at lek er en viktig del av utdannelsen til barn (Björklund & Samuelsson, 2022, s. 1-2). I kunnskapsoversikten til Lillejord et al. (2018) har de samlet artikler som ser på tidligere forskning knyttet til lek. Angela Pyle, Christopher Deluca og Erica Danniels (2017, i Lillejord et al., 2018, s. 15) har gjennomgått en rekke artikler om tidligere forskning om lek og har funnet ut at lekbasert læring er todelt. De har sett nærmere på to kategorier hvor forskere har studert barnas sosiale utvikling der det argumenteres for frilek i den første kategorien, og i den andre kategorien har de studert barns faglige læring, ved å ha undersøkt lærerstyrt eller veiledet lek. Den tidligere forskningen viser til at noen mener at frilek er best for at barnet skal lære og utvikle seg, mens andre mener barn er avhengig av veiledning av voksne for at de skal kunne lære. Dette forklares videre med at én gruppe mener at barns frilek aldri skal forstyrres eller påvirkes av voksne fordi barn har tre utviklingsmessige fordeler av å leke: *Kognitiv utvikling, sosioemosjonell utvikling og utvikling av selvreguleringsstrategier*. Selv om barna skal få leke på egenhånd, kan lærerne bidra til leken uten å forstyrre den eller bidra til at den går i en annen retning. Flere av forskerne argumenterer for at barn gjennom den frie leken utvikler sosial kompetanse, evne til problemløsning og abstrakt tenkning (Pyle et al, 2017 i Lillejord et al., 2018, s. 16). Når det kommer til den lærerstyrte leken eller veiledet lek sier tidligere forskning at det er fire fordeler ved å bruke en slik form for lek: *generell faglig læring, bedre regneferdigheter, muntlige ferdigheter og lese- og skriveferdigheter*. Det blir argumentert for bruk av veiledet lek etter at lærere som lot barna leke fritt erfarte det som lite effektivt da de opplevde at barna aldri gjorde seg ferdig med en aktivitet, og at de enkelt hoppet videre til neste aktivitet. Derfor forsøkte de å ta del i leken noe som var å foretrekke slik at de kunne dra nytte av læringsmulighetene som oppsto i leken. De kunne også være med på å skape leksituasjoner og hjelpe barna gjennom disse. I disse artikkelene som inngår i kunnskapsoversikten argumenterer forskerne for at veiledet lek bidrar mer til barns faglige læring enn det fri lek kan (Pyle et al., 2017 i Lillejord et al., 2018, s. 17). I en studie hvor de sammenlignet frilek i en mindre gruppe og veiledet lek i en større gruppe, fant forskningen ut at barna i den lille gruppen utviklet bedre kognitive problemløsningsstrategier som for eksempel å stille spørsmål, påpeke problemer og foreslå løsninger, enn barna i den store gruppen. Forskerne antar at det kan være på grunn av barnas motivasjon og utholdenhet avtok raskere gruppen som hadde lærerstyrte aktiviteter enn i gruppen med frilek (Pyle et al., 2017 i Lillejord et al., 2018, s. 16).

Artiklene (Pyle et al., 2017 i Lillejord et al., 2018, s. 13) viser at skille mellom lek og læring er vanlig i både forskning og praksis, selv om det er uklart hvor skillet forsvinner og hvorfor det vedvarer. Mange studier om lek og læring kommer også fra land hvor barnehager er mer undervisningsorienterte enn i Norden. Forskere bemerker at den tradisjonelle og noe forsømte lekølæringsen kan resultere i at barn kun leker i friminuttet når de først starter på skolen. Noen lærere mener at «ekte» læring kun kan skje når aktiviteten ledes av læreren, mens andre lærere mener at deres rolle kun er å støtte leken, ikke å lede, dirigere eller forstyrre den. Samtidig finner forskerne at barn lærer mer når de leker med andre barn og i nærvær av voksne enn når de blir plassert i formell voksendominert læring. Når barn begynner på skolen, blir leken mer organisert, strukturert og kompleks, og barna lærer å forhandle, forstå og følge regler. På denne måten utvikles deres sosiale, språklige og kognitive ferdigheter. De forstår at handlinger har konsekvenser og kan utvikle empati og medfølelse for andre. Selv om lek er allment anerkjent som en viktig pedagogisk metode som støtter faglig og sosial læring, har interessen for å måle elevenes læring de siste årene fortrenget leken i de yngste barnas skoledag. Undervisningspraksis har blitt mer formell og det er mindre tid til å leke på skolen. Denne utviklingen indikerer et klart behov for å oppsummere forskning på dette temaet og identifisere hvor ytterligere forskning er nødvendig (Lillejord et al., 2018, s. 13).

I dagens skole er «læring» og en sittende kroppsstilling ofte forbundet med hverandre. Dette er med på å gjøre at klasserommets fysiske miljø og utforming vil være avgjørende for å påvirke elevens læring (Becher, 2018, s. 57). Som nevnt tidligere er lek et begrep som er vanskelig å definere, og det er mange forskjellige forståelser på hva slags lek som kan føre til læring. Likevel vet barna selv hva som er lek, og når de leker (Becher, 2018, s. 58). På bakgrunn av at dagens klasserom er så dominerte at pulter og stoler får ikke barna nok muligheter til å komme inn i lek. Når det er mangel på gulvplass, få kroker og lite materiale, vil det også være færre muligheter for barna å finne mulighetene til å starte leken (Becher, 2018, s. 84). En forskningsbasert undersøkelse viser at på tidlig 2000-tallet ble klasserommene i stor grad endret for å møte seksåringenes behov.

Klasserommene gikk vekk fra lukkede klasserom til mer fellesarealer og rom med gruppebord, lekekrok og lignende. I en ny undersøkelse gjort i 2015-2017 viser det seg at dette har falt mer og mer bort, og at man har gått tilbake til standard klasserom med pulter og stoler rettet mot tavlen. Dette gjelder ikke alle klasserom, men de fleste (Becher, 2018, s. 84).

2.4.1 Tidligere forskning - Rapportering om lek i skole

I en rapport publisert av Oslo Metropolitan University, heretter kalt OsloMet, hvor det har blitt forsket på flere aspekter i førstetrinn og gjennomført en evaluering av seksårsreformen, er det flere poeng som er relevant for problemstillingen vår. Derfor har vi trukket frem noen punkter vi vurderer som viktige for å belyse det vi ønsker å undersøke. Noe som trekkes frem i rapporten er at flere lærere sier at de utnytter uteskole når de skal legge til rette for lek (Bjørnstad, et al., 2022, s. 15). Det kommer ikke klart frem hvorfor flere av lærerne utnytter seg av uteskole annet enn at leken er i fokus. De sier ikke noe om rammefaktorene i skolen, men det er rimelig å anta at det er bedre plass ute og de sier at de kan gi elevene mer varierte arbeidsformer og aktiviteter. I rapporten forteller de at uteskole og fysisk aktivitet kan bidra til å fremme motivasjon for skole og læring, og er noe som samsvarer med barns utviklingsnivå både kognitivt og motorisk. Barna har behov for å bevege seg og være aktive noe som uteskole bidrar til å ivareta. Videre er også utelek et kjent fenomen fra barnehagen, som igjen skaper en trygghet for barna i skolen. Lærerne svarer i rapporten at de fokuserer på forskjellige arbeidsformer i uteskole, men lek som barna selv tar initiativ til er dominerende og brukes mye tid på, de har også noe veiledet lek og gruppearbeid (Bjørnstad, et al., 2022, s. 115).

I rapporten (Bjørnstad, et al., 2022) tar de også opp dette med kartleggingsprøver, noe som vi opplever som relevant på grunn av at det setter styringen for hva lærerne fokuserer på å lære bort. På grunn av læringspresset rundt kartleggingsprøver, fører dette til at mange lærere prioriterer bort leken for å rekke å lære det elevene må kunne når de skal gjennomføre prøvene. Kartleggingsprøver har fra 2009 vært obligatoriske i førsteklasse, men fra 2022 har de nå blitt valgfrie. Denne rapporten ble publisert før prøvene ble valgfrie og lærere som har sagt noe om hvordan disse påvirker undervisningen ble spurt mens de enda var obligatoriske. Lærerne hevder at de obligatoriske kartleggingsprøvene ofte har ført til at man måler konsentrasjon og fokus, i stedet for faglige ferdigheter. Flere lærer sier noe om fokuset rundt disse testene og hvorfor de påvirker hva som undervises. De opplever et press om å oppnå gode resultater eller at ingen skal falle under «kritisk grense», dette henger tett sammen med at noen lærere uttrykker at det faglige presset kommer i konflikt med egne verdier fordi de får beskjed om at lek skal ha en stor rolle i begynneropplæringen (Bjørnstad et al., 2022, s. 130-133). Dette med press, støttes av Gabrielsen & Lundetræ (2017) som har presentert en påstand om at obligatoriske kartleggingsprøver på førstetrinn har ført til en forventning om at lærere skal begynne med bokstavopplæring allerede i førsteklasse (s. 209).

Noe annet viktig som tas opp i rapporten (Bjørnstad et al., 2022) er dette med bokstavopplæring i norskfaget. I rapporten svarer 370 lærer at tempo i bokstavopplæringen får stor plass, og på spørsmål om når de skal forvente at førsteklasingene skal kunne skrive svarer 78% at de forventer dette allerede før jul i første klasse. Det er også noen lærere som forventer at elevene skal lese så fort som mulig, mens en annen sier at de ikke har dårlig tid og at lesing kommer når den kommer. Læreren legger også vekt på at første klasse skal være lekbasert og at det ikke handler om at elevene skal lese forttest mulig. Lærere fikk også spørsmål om hvor mye de jobber med språkstimulerende aktiviteter, noe 97% svarte at de drev med ofte eller daglig i form av språkleker eller andre aktiviteter (Bjørnstad et al., 2022, s. 122-123). Lek i skolen og i første klasse har en forutsetning om at skoleeier legger til rette for at leken skal få plass. På en undersøkelse publisert i rapporten svarer bare to av ti eiere at de er «helt enige» på spørsmål om de satser på læring gjennom lek, og på spørsmål knyttet til planlegging av nye skolebygg svarer fire av ti at de er «helt enig» i at det settes av nok plass til lek i første klasse (Bjørnstad et al., 2022, s. 15). Ofte er det lærere som har ansvaret for trinnet eller enkelt skoler som legger opp til undervisningen til førsteklasingene. Det er også funnet visse forskjeller mellom skoleeiere fra store og små kommuner. Hvor lærere i store kommuner ofte får ansvaret for å legge opp til felles undervisningsopplegg for hele trinnet, mens i de mindre kommunene er det ofte opp til enkelt læreren å legge opp undervisningen til sin klasse. Med andre ord arbeider lærere i store kommuner felles på trinnet, mens i de små kommunene hvor det for eksempel bare er en første klasse arbeider læreren på egenhånd. Uavhengig av dette ser det ut til at skoleeiere har en liten rolle i arbeid med planlegging av undervisningen (Bjørnstad et al., 2022, s. 40). Til slutt ønsker vi å ta opp bruk av lek i klasserommet som også er kartlagt i rapporten. I løpet av de første tre månedene av skoleåret forsøker lærere å ivareta og fokusere på lek. Etter de tre månedene mister leken noe av sin plass og blir nedprioritert for andre arbeidsmetoder. Barna på forskjellige skoler kan oppleve å møte lek i skolen på forskjellige måter, fordi utgangspunktet for å kunne leke varierer fra skole til skole. Leker i klasserommet er ofte preget av at de er kontrollerbare i form av at læreren har oversikt over leken. Hvis det for eksempel gjennomføres rollelek fører dette til at lærere ofte føler de mister kontroll og oversikt, derfor gjennomføres enklere leker kollektivt. I rapporten er det en tydelig kobling mellom hvilke aktiviteter lærere legger til rette for og hvilke aktiviteter barn selv ønsker å gjennomføre. Hvis barna ikke blir introdusert for nye aktiviteter velger de ofte de samme aktivitetene som lærer pleier å gjennomføre. Dette er med på å snevre inn mulighetene barn har til å leke hvis ikke lærer legger til rette for flere og varierte lekaktiviteter. For å unngå at barn får færre muligheter til å leke, kreves det at læreren har kompetanse om betydningen av lek og har tilstrekkelig voksentetthet for å kunne ta del i, vurdere og evaluere leken til barna. Lekbaserte og kreative arbeidsmetoder er med på å engasjere og fremmer lærelyst hos

elevene, men det er ikke alltid mulig å jobbe på slike måter da ytre faktorer og ressurser har påvirkningskraft. Videre kommer det frem at det kreves mer ressurser i form av fysisk miljø, materiell og bemanning for å kunne legge til rette for å kunne gjennomføre variert undervisning og mer lekpreget aktiviteter (Bjørnstad et al., 2022, s. 184-185).

2.5 Læringsteori

Læringsteori er relevante teorier som kan hjelpe læreren på flere måter. De ulike teoriene belyser forskjellige sider ved tilegnelse av kunnskap (Imsen, 2014, s. 58). Konstruktivistisk og sosiokulturell læringsteori er eksempler på læringsteorier, og vi ser på de to som relevante i forhold til læring gjennom lek. Dermed blir det relevant for oss å forklare disse. Når vi ser disse to teoriene i sammenheng går vi over i et sosialt konstruktivistisk syn, og det er der vi plasserer oss i denne studien.

2.5.1 Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell læringsteori handler om at mennesker lærer best i samhandling med andre og i sosiale prosesser (Dysthe & Igland, 2001, s. 73). En av de mest kjente personene innenfor denne type læringsteori er Lev Vygotsky, som mente at sosial samhandling er selve utgangspunktet for læring og utvikling og at lek har en rolle i utviklingen til barn (Vygotsky, 1978, s. 92). I forhold til lek sier Vygotsky at det ligger en naturlig forutsetning og en prosess som hjelper barn å vokse inn i det intellektuelle livet til de rundt dem. Dette betyr at leken fungerer som et redskap i sosiale prosesser som bygger på konkret læring hvor barna fanger opp det voksne gjør og kan imiterer en rekke handlinger som går langt utenfor hva barn klarer alene (Vygotsky, 1978, s. 99). Dette fenomenet forklarer Vygotsky som «the zone of proximal development» (Vygotsky, 1978, s. 86), som på norsk heter den proksimale utviklingssonen. Utviklingssonen kan forklares ved at man tenker seg tre soner utenfor hverandre hvor barnet står i den innerste sonen. Utenfor denne dannes en ny sone for hva barnet klarer på egenhånd, og til slutt dannes en siste sone som kalles for den proksimale utviklingssonen der barn klarer en oppgave utenfor utviklingsnivået sitt ved hjelp av noen andre (Vygotsky, 1978, s. 87). Han forklarer videre at barn kan befinne seg i utviklingssonen i sosiale sammenhenger eller ved at de får hjelp av en lærer. I de sosiale sammenhengene som for eksempel en lek, hvor barnet ikke kan reglene fanger barnet opp hva de andre i leken gjør og på den måten vil barnet kunne tilegne seg kunnskapen det trenger for å kunne leke på egenhånd, eller ta del i andre barns lek. Når det kommer til lek, hevder Vygotsky at *glede* kanskje er det viktigste kjennetegnet. På grunn av dette, kan vi anta at lek oppfyller ulike slags behov hos barnet. Etter hvert som barna blir eldre endrer behovene deres seg, og dermed endres også lekens karakter.

Ettersom barn har behov de ikke får oppfylt utenom leken blir de nødt til å sette i gang imaginær aktivitet for å oppfylle disse behovene (Vygotsky, 1978, i Imsen, 2014, s. 198). Videre forklarer Imsen at leken ikke er en tilfeldig aktivitet, men den er regulert. Leken kjennetegnes ved at den har regler og roller. Det finnes ingen lek hvor barna ikke leker innenfor visse rammer, enten bevisst eller underforstått. I leken hever barna seg over de fysiske begrensningene rundt seg, og virkeligheten mister sin påvirkningskraft på barnet under lek, og den imaginære situasjonen dominerer. Barna ser en ting med sansene sine, for eksempel en pinne, men i leken oppleves denne pinnen som et sverd (Imsen, 2014, s. 198 & Pellegrini & Galda i Gjems, 2016, s. 143).

2.5.2 Konstruktivistisk læringsteori

I dette underkapittelet har vi brukt Imsen (2014) for å bygge vår forståelse av Piaget, og vil dermed bruke Imsen (2014) mye som kilde. Konstruktivismen forklarer at kunnskap er et menneskelig produkt som skal hjelpe oss å forklare og forstå verden rundt oss, og det er ikke noe som eksisterte før menneskene. Altså er kunnskap konstruert (Imsen, 2014, s. 45). Gjennom konstruktivismen forstås læring som en aktiv konstruksjonsprosess basert på et samspill mellom individet og verden rundt individet (Frederiksen, 2011, 53). Jean Piaget var en av konstruktivismens teoretikere, og han var opptatt av barnets intellektuelle utvikling. Piaget forklarer at læring tolkes gjennom personens tidligere kunnskaper, og at det ikke er en direkte avspeiling av den ytre verden. Videre forteller han at læring ikke foregår ved at et passivt menneske påvirkes av en aktiv ytre stimuleringskilde, men ved at individet bruker sitt eget system til å velge ut, tolke og tilpasse kunnskapen som blir formidlet (Imsen, 2014, s. 45). Piaget var opptatt av at menneske erfarer det vi opplever gjennom handling og utforskning. Det handler om at vi må se, røre, utforske og samhandle for å innhente kunnskap om ting og mennesker. Et eksempel på dette er at man ikke blir kjent med et menneske bare ved å se på det, på samme måte lærer barn heller ikke å leke kun ved å observere, men ved å delta. Det som sitter igjen av opplevelsene blir da ikke kun et minne, men et aktivt handlingsmønster. Denne tankegangen om handlingsmønstre kalte han for skjema (Imsen, 2014, s. 151). Disse kan ses i sammenheng med det Frederiksen (2011) beskriver om at individet mottar og tolker ny informasjon og knytter det sammen med det individet kan fra før. Deretter tilpasser individet sine mentale forestillinger hvis det er nødvendig for å tilpasse den nye kunnskapen (s. 53). Med andre ord er skjema det man tar i bruk når man skal gjennomføre en aktivitet, enten det er noe kjent eller noe ukjent. Vi har skjema for alt mulig, og vi har blant annet skjema for å spise, for hva et fly er og hvordan man kan leke. Noen begreper som er relevant for å forstå Piaget sin forståelse av læringsprosessen er *assimilasjon* og *akkomodasjon*. Assimilasjon handler om at man bruker gammel kunnskap når man skal tilegne seg ny kunnskap, det vil si at nye opplevelser gjøres om til

noe kjent og forklares ved at man prøver å forstå det man sanser. I forhold til Piaget-terminologi «Nye inntrykk tilpasses de skjemaene barnet har fra før» (Imsen, 2014, s. 151). Akkomodasjon forklares som at ny kunnskap kan føre til at tidligere skjemaer må endres. Det vil si at de kognitive strukturene må justeres og forandres, på denne måten kan de ta inn ny informasjon om omgivelsene. Et eksempel på dette kan være at barn tror sola legger seg til å sove om natta, og tolker gjennom sine kjente skjemaer, for eksempel å legge seg og stå opp, hvordan solen fungerer. Når barnet ikke lenger godtar denne forklaringen, skjer en akkomodasjon hvor barnet må endre skjema om å legge seg og stå opp til at jorden snur ryggen til solen. Slik oppdateres skjemaene jevnlig når barnet tilegner seg ny kunnskap (Imsen, 2014, s. 152). Hvis et barn for eksempel ønsker å leke «bil» kan det skyve en kloss frem og tilbake på gulvet. Denne formen for lek har to funksjoner. Først og fremst hjelper den barnet med å assimilere inntrykk det har fått gjennom å se biler i virkeligheten. Og det blir en form for bearbeiding av imitasjonslæring. Videre gir leken god trening i symbolfunksjon, ved at barna kan oppleve en kloss som en bil (Imsen, 2014, s. 198). Barn utvikler sine skjema gjennom akkomodasjon i lek når de opplever at leken utvikles eller at gamle skjemaer ikke lenger er tilstrekkelige. Et eksempel på dette er hvis de skal leke en kjent lek, men barna har tidligere bare lært de enkle reglene i leken og introduseres nå for nye og avanserte regler. Da vil barna måtte endre sine skjemaer for å kunne delta i leken (Imsen, 2014, s. 153).

2.5.3 Sosial konstruktivisme

I lys av sosiokulturell og konstruktivistisk læringsteori ønsker vi å nevne sosial konstruktivisme. Dette er «stedet» vi ønsker å plassere oss innenfor med tanke på hvordan vi forstår lek og hvordan lek kan knyttes opp mot læring. Sosial konstruktivisme forklares ved at man tar utgangspunkt i både læring og kunnskap, og at disse to må ses i sammenheng med kultur, språk og felleskapet som individet er en del av (Imsen, 2014, s. 46). Denne teorien skiller seg fra de to ovennevnte ved at den sier at læring verken starter «der ute» eller «inne i hodet», men med «språk som kulturelt fenomen» Dette handler om at språket er med på å bidra til å forme våre måter å forstå verden på, og hjelper til med innramming av kunnskap. I skolen er språklige uttrykk en stor del av hverdagen, hvor språk fins over alt, enten det er i elevenes kladdebøker, bøker, muntlig eller i andre former for kommunikasjon. Sosial konstruktivisme har derfor blitt sentralt innenfor teori i pedagogiske sammenhenger. Dette ser vi også i lek hvor lek ofte er noe som skjer i sosiale sammenhenger og hvor lek blir konstruert av individet (Imsen, 2014, s. 46).

2.6 Læreplan og formålet med opplæringen

Læreplanverket består av overordnet del, fag- og timefordelingen og læreplaner i fag. Dette er forskrifter til opplæringsloven og skal styre innholdet i opplæringen. Om fagfornyelsen og LK20 sier Norsk Lektorlag noe om at målet skal være «relevante læreplaner med tydelig progresjon som tilrettelegger og styrke utviklingen av elevenes dybdeløring og forståelse» (2020) Videre trekker de frem at verdigrunnlaget skal løftes fram i læreplanene og nevner følgende mål «elevene skal blant annet jobbe tverrfaglig med temaene demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.13). Som nevnt tidligere er det flere egenskaper innenfor livsmestring som er viktige for lek. Vi har sett nærmere på noen av kompetansemålene etter 2. trinn for å se hvordan lekbegrepet kommer til syne i opplæringen. Vi har valgt å avgrense ved å ikke se på forskjeller fra tidligere læreplaner annet enn det som står i 1.1 bakgrunn for valg av tema, vi kommer heller ikke til å se nærmere på overordnet del av læreplan utover det som står i 1.4 problemstilling.

Som nevnt har utdanningsdirektoratet (2020) publisert en artikkel om kompetansemålene for de yngste barna i skolen som omhandler lek. Barna starter på skolen med ulike kunnskaper, erfaringer og ferdigheter og de har en forventning om at de skal lære seg å lese, skrive og regne. I denne mastergradsavhandlingen har vi tatt utgangspunkt i lek i begynneropplæringen knyttet til norskfaget og vi ser det derfor hensiktsmessig å se på hvordan læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019e) legger opp til lek for de yngste barna. Det er et mål om å leke i flere av fagene til de yngste barna, vi har trukket frem noen av målene fra læreplanen som sier noe om lek og er relevante for begynneropplæringen (s. 1).

Kompetansemål etter 2. trinn i norsk

Eleven skal kunne uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019e).

Kompetansemål etter 2. trinn i naturfag

Eleven skal kunne utforske sansene gjennom lek ute og inne og samtale om hvordan sansene brukes til å samle informasjon (Kunnskapsdepartementet, 2019c).

Kompetansemål etter 2. trinn i kroppsøving

Eleven skal kunne utforske egen kroppsleg bevegelse i lek og andre aktiviteter, åleine og saman med andre (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

I flere av de ovennevnte kompetansemålene er lek et sentralt begrep. Læreplanen sier følgende om betydningen av begrepet lek «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek mulighet til kreativ og meningsfull læring» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Barn har en unik måte å uttrykke seg på gjennom lek og leken kan være verdifull for barnet og for læreren som observerer barna. Under leken kan barna videre bearbeide og utforske det de har lært. Ved å la barna oppleve temaene på ulike måter, utvikler de både leken og seg selv. Lek og læring henger nært sammen. Begge områdene er gjensidig avhengige av hverandre og fyller barnets hverdag med innhold som er viktig for barnets utvikling. De beste læringsresultatene oppnås når de kognitive og emosjonelle læringsprosessene gjennomføres parallelt. Lærere bør derfor planlegge for slik type læring og legge til rette for de situasjonene som oppstår underveis (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Underveisvurdering er noe som skal være med på å fremme læring, tilpasse opplæringen og øke kompetansen i fag. Underveisvurdering skal være en integrert del av opplæringen og skal være med på å støtte elevene underveis i opplæringen. Vi ser det som hensiktsmessig å nevne tilnærminger til underveisvurdering fordi flere av disse sier noe om lek.

Underveisvurdering etter 2. trinn i norsk

Elevene viser og utvikler kompetanse i norsk på 1. og 2. trinn når de utforsker og bruker språket i lek og samhandling og til å bearbeide tekstopplevelser. (Kunnskapsdepartementet, 2019e)

Underveisvurdering etter 2. trinn i engelsk

Elevene viser og utvikler kompetanse i engelsk på 1. og 2. trinn når de utforsker og bruker språket i lytting, lek og samtaler (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Underveisvurdering etter 2. trinn i matematikk

Elevane viser og utviklar kompetanse i faget på 1. og 2. trinn når dei får eksperimentere med og beskrive ulike eigenskapar og strukturar i tal- og figurmønster i utforskande leik, kunst og kvardagssituasjonar (Kunnskapsdepartementet, 2019d).

I oppgaven er hovedfokuset vårt rettet mot norskfaget, men lek har blitt et gjennomgående tema i flere av kompetansemålene og en del av underveisvurderingen i samtlige fag i starten av skolegangen. I og med at målene og underveisvurderingen er mål etter 2. trinn, så er de en del av begynneropplæringen, som nevnt er en viktig del av oppgaven vår. Vi ønsker derfor å vise til flere kompetansemål som sier noe om lek for å vise viktigheten av at det trekkes inn i flere fag. enn bare norsk. Disse målene kan videre påvirker hverandre ved at disse kan overføres fra et fag til et annet.

3 Metode

I tidligere forsknings og utviklingsarbeid har vi brukt samme metoder som vil bli presentert i dette kapittelet. Vi kommer til å dra nytte av tidligere kunnskap og videreutvikle det vi kan fra før ved å knytte teoretiske perspektiver sammen. Metode handler om hvilke valg vi tar fra utforming av problemstillingen, og hvilken metode som er hensiktsmessig for at vi skal få best mulig svar på denne. Med bakgrunn i problemstillingen vår "Læreres forståelse av lek og hvordan lek kan komme til uttrykk i lese - og skriveopplæring i første klasse", ser vi det som hensiktsmessig å bruke kvalitative metoder som observasjon og semistrukturert intervju. Ved hjelp av observasjon vil vi studere det lærere gjør, mens gjennom intervjuer vil vi studere det lærerne sier at de gjør (Tjora, 2010, s. 38). På denne måten kan vi vurdere hvordan læreren sier de forstår lek og hvordan det henger sammen med hva læreren faktisk gjør, og implementeringen av lek i undervisning. Gjennom forskningen har begge gjennomført og tatt del i både intervjuer og observasjon, på denne måten har vi fått flere perspektiver på datamaterialet vi har samlet inn. Det har også vært med på å styrke og sikre prosjektets kvalitet hvor vi har muligheten til å drøfte forskjellige funn med hverandre og bekrefte eller avkrefte antakelser. På denne måten har vi hele tiden hatt to «blikk» på forskningen, som fører til at minst mulig informasjon går tapt, ved at vi fanger opp forskjellige ting i forskningsprosessen.

3.1 Hva er metode?

Metode er redskapet vi tar i bruk for å innhente informasjon til forskningsprosjektet vårt (Dalland, 2017, s. 52), og vi skiller mellom kvalitative og kvantitative metoder. De kvantitativt orienterte metodene gir oss data som er målbare for eksempel i form av tall gjennom en spørreundersøkelse. På denne måten er det en god metode å ta i bruk ved en statistisk undersøkelse ved at metoden legger til rette for å foreta regneoperasjoner. Fokuset med denne metoden handler om presisjon og at det skal skapes en eksakt avspeiling av den kvantitative variasjonen. Det er en bredde, hvor det innhentes et lite antall opplysninger om mange undersøkelsesenheter. Denne metoden trenger ikke å ha kontakt med feltet man forsker på, og har derfor en fjernhet fra feltet og metoden tar høyde for å formidle forklaringer (Dalland, 2017, s. 53).

På den andre siden har vi kvalitativt orienterte metoder som brukes for å samle inn meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måles. Ved bruk av denne metoden går man i dybden av et tema og foretar spesifikke undersøkelser i nærhet til feltet. Det kvalitative fokuserer på det særegne og får frem det som er spesielt eller avvikende. Det skapes en helhet hvor data som samles

inn, tar sikte på å få frem sammenheng og helhet. Det er også en form for fleksibilitet, hvor det i intervjuer ikke trenger å ha faste svaralternativer og det kan være ustrukturerte observasjoner. Dette skiller seg fra kvantitative metoder som har en systematisk måte å finne ut ting på ved for eksempel spørreskjema som har faste svaralternativer (Dalland, 2017, s. 53). Dette er noe vi har tatt høyde for i valg av metode da vi er ute etter å gå i dybden og få en forståelse for hva lærer tenker. Ved valg av en kvantitativ metode får man et *jeg-det-forhold* som vil si at man ikke har noe relasjon til personen man forsker på. Ved kvalitativ metode får man et *jeg-du-forhold* som er mer personlig og følsomt (Dalland, 2017, s.53). Noe som er relevant å tenke på i et slikt prosjekt hvor vi er ute etter mening og forståelse i dybden.

3.2 Forskningsetikk

I all forskning har man som forskere noen etiske prinsipper man må ta høyde for og som er viktig at man følger, disse handler om forskningsetikk. Vi må behandle de som forskes på med respekt. Vi skal alltid arbeide mot gode konsekvenser, men være klar over at uheldige konsekvenser kan skje. Forskningsprosjektet vårt skal utformes og utføres rettferdig. Og som forskere skal vi opptre ansvarlig, og med integritet, overfor kollegaer og offentligheten (Torp, 2019). I henhold til forskningsetiske overveielser (Torp, 2019) har vi laget en intervjuguide i samarbeid med masterveileder, og vi har brukt malen til NSD for å utarbeide et samtykkeskjema som inneholder informasjon om prosjektet, og som forteller noe om formålet til prosjektet. Informantene har signert dette, og har blitt informert om at de til enhver tid kan trekke tilbake samtykket sitt og dataene vil bli slettet. Vi har også opplyst informantene at all persondata vil bli anonymisert slik at det ingen skal kjenne igjen informantene i prosjektet. Informantene ble fortalt at intervjuene ble tatt opp, og hvordan vi har lagret de i etterkant. Dataene vi har samlet inn vil være lagret i appen «Nettskjema-Diktafon» som tilhører Universitetet i Oslo, på denne måten vil all informasjon om informantene være trygt lagret ved at det er passordbeskyttet. Ingen andre vil ha tilgang til dataen. Vi skal forske på to forskjellige skoler og begge har fått godkjent at vi kan intervjuer og forske med og på de lærerne vi har behov for. Både informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet vårt har blitt sendt inn til NSD, og blitt godkjent i henhold til lovverk om personopplysninger.

Selv om vårt forskningsprosjekt bruker deltakende observasjon i klasserommet som en metode for innhenting av empiri, vil ingen detaljer om elever brukes. Vi har valgt en problemstilling som gjør det hensiktsmessig for oss å undersøke læreren. Det har derfor ikke vært relevant for oss å hente inn samtykke fra elevenes foresatte. Selv om vi ikke trengte å hente inn samtykke fra elevenes foresatte, ble både barna og de foresatte informert om hensikten med at vi kom for å forske i klassen deres. I

tillegg til dette har både lærerne og vi taushetsplikt, og dermed blir ingen elevers navn eller andre opplysninger nevnt i våre observasjonsnotater eller i intervjuene.

3.2.1 Forskningsparadigmer

Kvalitativ metode

Ved å kombinere observasjon og intervju var observasjonene et godt utgangspunkt for, og dannet grunnlaget for intervjuet. Intervjuet kan på tilsvarende måte bidra til å utfylle det bildet som observasjonen gir. Brukt på en bevisst måte kan altså intervju og observasjon utfylle hverandre. Når vi bruker mer enn én metode, kalles det *metodetriangulering*. Metodetriangulering er ikke begrenset til tre metoder, som navnet (tri) tyder på, men er et faguttrykk på bruk av mer enn én metode (Dalland, 2017, s. 96). Postholm (2005) forteller at metodetriangulering brukes for kvalitetssikre en studie, og hun begrunner det med at studien styrkes når diverse kilder bekrefter og støtter hverandre (s. 132).

3.2.2 Pragmatiske hensyn ved valg av metode

I all forskning vil pragmatiske hensyn spille inn, og Aksel Tjora (2017) forteller følgende om praktiske forhold til pragmatiske hensyn ved valg av metode. Det første viktige punktet han trekker frem handler om hvilke praktiske muligheter vi har for gjennomføring av for eksempel intervju og observasjon (s. 36-37). I samarbeid med veileder har vi vurdert det som praktisk mulig å gjennomføre observasjon og intervju, og sett det som mest gunstig for å innhente relevant empiri. Videre nevner Tjora (2017) viktigheten av å se på hvilke relevante informanter man har tilgjengelig, og hvilken belastning forskningen kan ha på dem. Vi vil komme tilbake til utvalget av informanter i 3.2.2.1 utvalg. Det neste punktet som er viktig å se på er hvilke krav som stilles til de som skal anvende resultatene av forskningen, og dette nevner vi i 3.2 forskningsetikk. Det neste på listen er hvem resultatene av forskningen skal kommuniseres til. Vi håper at resultatene av denne forskningen skal nå ut til lærere og studenter som ønsker en større forståelse av begrepet lek, og et innblikk i hvordan det kan tas i bruk i lese- og skriveopplæringen. Det nest siste punktet Tjora nevner handler om hvilke ressurser som finnes tilgjengelig for å gjennomføre undersøkelsen. Med tanke på at denne studien er en masteravhandling får vi støtte fra universitetet i form av en veileder, relevante fag og litteratur om hvordan man kan gjennomføre et forskningsprosjekt. Vi har også fått rett i underkant av ett år på å gjennomføre forskningen. Til slutt spør Tjora om hvilke kunnskaper, erfaringer, lyster og ulyster de som gjennomfører undersøkelsen har. Vi som forskere har tidligere kunnskap om både intervju og observasjon da vi har gjennomført dette i et forsknings- og utviklingsarbeid. Med tanke på at disse metodene også var gode for å innhente empiri i dette

studiet, og vi begge ønsket å arbeide på kjente måter, var det et trygt valg av metode (36-37). Som nevnt tidligere forteller Dalland (2017) at kvantitativ forskning har en fjernhet fra feltet, mens en kvalitativ metode forsker mer aktivt i feltet og arbeider med å se nærheter og sammenhenger (s. 53). Vi ønsket å gå i dybden og kunne utforske lærerens tanker på et dypere nivå, og dette drev lysten vår til å velge observasjon og intervju.

3.2.2.1 *Utvalg*

I vår studie har vi gjennomført et strategisk utvalg fordi vi henvender oss til personer som vi på forhånd mener har noe spesielt å bidra med i undersøkelsen. Dette skiller seg fra et systematisk utvalg hvor har flere tilfeldige valgte informanter, slik at man ikke påvirker resultatet (Dalland, 2017, s. 57). Postholm & Jacobsen (2018) understreker at utvalgsundersøkelser handler om at det finnes mange mulige aspekter som burde vært undersøkt for å danne et fullstendig bilde. Vi har ikke hatt tid eller mulighet til å undersøke alle, og har derfor gjort et strategisk utvalg (s. 79).

I forhold til de pragmatiske hensyn ved valg av metodene våre, har vi måttet gjøre et utvalg for å samle informanter og skoler vi ønsket å forske på. I og med at vi skal kombinere to metoder og ta del i undervisning var det viktig for oss å finne skoler og lærere som brukte lek i undervisningen. Vi var ute etter lærere på 1. trinn og skoler som aktivt arbeider med å trekke inn lek i undervisningen. En av oss jobbet på en skole fra før og hadde kjennskap til at lærerne på 1. trinn hadde førskolelærerutdannelse, noe vi tenkte var relevant for en lærer som skal jobbe med lek i skolen da erfaringen vår er at det foregår mer lek i barnehage. For å finne den andre skolen søkte vi rundt på skoler i nærområdet for å finne noen som passet til det vi ville undersøke. På bakgrunn av at vi gjennomførte et strategisk utvalg, valgte vi en skole som fokuserte på lek og hadde dette integrert i timeplanen. Lærerne på den andre skolen hadde ikke erfaring fra barnehage. Skolen som var kjent fra før var en liten skole med én førsteklasse, mens den andre skolen var en større skole med tre førsteklasser. Det at det var forskjeller på størrelse og utdannelsen til lærerne var noe vi tenkte var positivt i forhold til utvalget slik at man kan se om det påvirker resultatet. Når man gjør et utvalg betyr det at man går glipp av det som skjer et annet sted, altså forskningen blir avgrenset til de skolene vi forsket på.

3.2.2.2 *Casestudie*

I casestudier vil man undersøke noe som er avgrenset i tid og rom. Vi støtter oss til beskrivelsene til Postholm & Jacobsen (2018) og Tjora (2017) av casestudier. Kjentegn ved casestudier er at de retter oppmerksomheten mot ett individ, flere individ, en gruppe, et fullstendig program, en aktivitet, en organisasjon eller et partnerskap (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). I vårt tilfelle har vi undersøkt lek i to førsteklasser og vi var ute etter å undersøke hva fire lærere som informanter

har å si om det gitte fenomenet lek, samtidig som vi forsker på to forskjellige skoler. På denne måten kan vi si at vi har en enkelt casestudie, med flere enheter. Casestudier genererer mye informasjon på et mindre antall informanter, som vil si at vi går i dybden med relativt få strategisk utvalgte enheter (Tjora, 2017, s. 40) Vi har tatt for oss metodetriangulering, noe som Tjora trekker frem som noe man «aller helst» burde gjøre. Casestudier kan være beskrivende, beskrivende og tolkende eller beskrivende, tolkende og vurderende (Postholm, 2005, s. 51). I vårt tilfelle befinner vi oss i en beskrivende og tolkende studie, hvor vi har en beskrivende del som kan være nyttig på felt hvor det mangler teori, samtidig som den skal støtte, utfordre og utvikle allerede eksisterende teori. Ved at vi har samlet inn mye data, vil dette være med på å gjøre det mulig å beskrive, tolke og teoretisere det vi har studert i forhold til problemstillingen vår. Vår studie er ikke vurderende fordi vårt fokus er rettet på informantenes synspunkter. Hadde vi hatt en vurderende tilnærming, ville våre synspunkter og vurderinger, hatt mer fokus enn informantenes. I kvalitative studier skal informantenes perspektiver være i fokus, og ikke falle i bakgrunn av våre vurderinger og betraktninger (Postholm, 2005, s. 52).

3.3 Observasjon

Observasjonsstudier knyttes ofte opp mot sosialantropologien. Sosialantropologi handler om de sosiale og kulturelle sidene ved et menneskelig samfunn. Observasjon blir ofte omtalt som en *etnografi*, som handler om metoder der forskeren deltar åpent eller skjult i dagliglivet til personer i en viss periode, der forskeren ser hva som skjer, hører hva som blir sagt, stiller spørsmål, og samler inn forskjellige data som er tilgjengelig for å kaste lys over studien (Tjora, 2017, s. 51).

Observasjon gir oss muligheten til å se med egne øyne hvordan lærere og elever handler og samhandler, og hvordan de forholder seg til lek i sitt fysiske miljø. Observasjon kan fortelle oss hva de gjør, i handling og samhandling, noe som kan være forskjellig fra hva folk sier at de gjør (Dalland, 2017, s. 97). Det er en forskningsmetode hvor det som registreres kan være mer enn hva de bare gjør. I stor grad handler det om atferd. Når vi observerer bruker vi alle sansene for å samle inn informasjon om atferd i en gitt situasjon, som i vårt tilfelle vil være en undervisningssituasjon. Det skilles mellom to ulike dimensjoner ved forskerens rolle under observasjon: skjult versus åpen og aktiv versus passiv. Skjult versus åpen handler om at deltakerne er klar over om de blir observert eller ikke. Med tanke på forskningsetikk og vansker med å observere folk uten at de er klar over det knyttes dette ofte også opp mot hvor mye informasjon vi gir de som forskes på. Den andre dimensjon, aktiv versus passive, handler mer om vi som observatører befinner oss i klasserommet og deltar i aktivitetene til de som observeres, eller om vi ikke deltar og får et «utenfra-og-inn» perspektiv. Det behøver ikke være et klart skille mellom disse dimensjonene. Vi som forskere kan

bevege oss fritt mellom de ulike typene for observasjon i samme forskningsprosjekt (Høgheim, 2020, s. 134-136). Vår rolle gikk primært ut på å observere undervisningen uten å ta del i den. Til tider opplevde vi at læreren ikke fikk hjulpet alle elevene, og vi tok da en mer aktiv rolle og støttet elevene hvis de trengte hjelp. Tjora (2017) nevner at en ulempe med observasjon er at man ofte ikke umiddelbart får med seg detaljene til hva som foregår i enkelte situasjoner. Det er ikke alltid slik at det passer seg å komme med spørsmål under observasjonen (s. 73). På bakgrunn av dette hadde vi et avsluttende intervju etter endt observasjon. Her fikk vi mulighet til å trekke inn funn fra observasjonen vi hadde spørsmål til.

3.3.1 Feltnotater

Når observasjon brukes til innhenting av empiri, er det vanlig å skrive notater underveis eller rett etter endt observasjon. Dette kalles for feltnotater og er med på å støtte oss under innsamling av informasjon. Når feltnotater skrives ned under observasjoner, er det lett å gå glipp av ting som skjer mens man skriver fordi man ikke klarer å fokusere på to ting samtidig. Man kan også skrive feltnotater etter endt observasjon, noe som kan medføre at man glemmer detaljer som skjedde underveis i observasjonen (Høgheim, 2020, s. 137). På bakgrunn av disse to tingene valgte vi å skrive feltnotater underveis fordi vi var to stykker, noe som tilsa at den ene kunne følge med mens den andre skrev og motsatt. En strategi Høgheim (2020) beskriver når man skriver feltnotater er å benytte seg av forkortelser som for eksempel «L» for lærer og «E» for elev (s. 137). På denne måten sparer man tid slik at ikke viktig informasjon går tapt. Dette er en strategi vi benyttet oss av, selv om vi var to stykker. Det var også en styrke å være to stykker under observasjonen, og dette så vi etter endt observasjon da vi hadde notert forskjellige ting som ikke den andre hadde fått med seg.

3.4 Semistrukturert intervju

Intervjuet har som formål å tolke meningen med sentrale temaer i lærerens livsverden, som i vårt forskningsarbeid var lek. Som intervjuere vil vi registrere og tolke meningen med det som bli sagt, og måten det blir sagt på. Vi kan ikke bare tolke det som sies og måten det sies på, men også registrere og tolke stemmebruk, mimikk og andre kroppslige uttrykk (Dalland, 2017, s. 67). Samtale er det viktigste redskapet du har i arbeid med andre mennesker (Dalland, 2017, s. 66). Intervju kan være en selvforklarende metode, men det finnes fortsatt forskjellige tilnærminger til intervju. Det blir vanligvis satt et skille mellom strukturert-, ustrukturert- og semistrukturert -intervju. I denne oppgaven skal vi bruke semistrukturert intervju som en del av måten å innhente empiri. Dette er en form for samtale hvor vi som forskere har et overordnet mål med intervjuet. Dette målet er det samme i begge intervjuene vi har gjennomført og vi hadde med forhåndsformulerte spørsmål.

Intervjuet kalles for semistrukturert fordi det skulle være rom for at lærerne vi intervjuet kunne utdype synspunkter hvis det dukket opp noe uventet, uforutsett eller et “sidetema” til spørsmålene som var formulert på forhånd (Høgheim, 2020, s. 130-133). Kvale og Brinkmann (2015) mener at semistrukturert intervju befinner seg mellom dagligdags samtale og et målrettet intervju, og beveger seg fritt mellom disse basert på behov og fokus for forskningen som utføres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42).

3.4.1 Transkribering

Å transkribere betyr å gjøre om lyd- eller videoopptak til tekst (Tjora, 2017, s. 266). Høgheim (2020) forteller at det er en fordel å ta lydopptak under intervju. Dette gjør det mulig å kun fokusere på samtalen, slik at mening eller innhold ikke forsvinner (s. 133). Postholm & Jacobsen (2018) bygger videre på denne fordelene ved å fortelle at man i etterkant av intervjuet kan lytte tilbake på lydopptaket for å gjøre nye oppdagelser og analyser (s. 164). Videre formidler Høgheim (2020) om viktigheten av å raskt gjøre om lydfilen til skriftlig materialet. Dette kalles å transkribere intervjuet. Det vil i etterkant være lettere å bearbeide og analysere et skriftlig intervju, enn en lydfil. Det legges også vekt på at transkripsjonen burde være så nær lydfilen som mulig. Med dette menes at muntlig språk, og ordlyder som «mhm» og «hmm», burde være med. Dette er viktig fordi transkribering er noe man gjør for å hjelpe selv med et grundig analytisk arbeid (Høgheim, 2020, s. 133). I tillegg til dette kategoriserte vi også funnene i transkripsjonene våre. På denne måten ble lettere å finne tilbake til spesifikke funn.

3.5 Forskningens kvalitet og framstilling

I forskning regner vi pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet som indikatorer på kvalitet (Tjora, 2017, s. 231). I dette kapittelet vil vi gjøre rede for disse begrepene og sette de i sammenheng med vår studie. I boken til Postholm & Jacobsen (2018) snakker de om hva som er god forskning. De sier at noen vil anslå at den forskningen som er nyttig for andre, vil ha høy kvalitet, men dette er som regel ikke nok for at man skal kunne si noe om at forskningen er god eller ikke (s. 219). For at vi skal kunne si noe om forskningens kvalitet må vi se nærmere på faktorene som spiller inn og nærmere bestemt validitet og reliabilitet. Dette er begreper som ofte blir kalt pålitelighet og gyldighet som er begreper vi vil bruke videre.

3.5.1 Gyldighet

Også kjent som validitet, handler om hvilke konklusjoner forskeren har grunnlag til å trekke ut fra de dataene som er samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Gyldighet i kvalitativ forskning

kan forklares ved at man ser på om forskerens fremgangsmåter og funn reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten på en riktig måte. For å bygge opp tillit i forskning har man noen teknikker for å øke sannsynligheten for at forskningen frembringer troverdige resultater. En av disse er metodetriangulering noe som vi valgte å ta i bruk i forskningen vår. Metodetriangulering handler som nevnt tidligere om at vi har tatt i bruk forskjellige metoder. I oppgaven har vi brukt observasjon og intervju, noe som betyr at forskningen ikke bare tar utgangspunkt i én setting, men flere. Vi valgte å ha et innledende intervju før observasjon og til slutt et avsluttende intervju for å bekrefte eller avkrefte resultatene vi kom frem til for å kvalitetssikre resultatene våre. På denne måten kan troverdigheten også styrkes ved at resultatene av materialet tilbakeføres til informantene for å få bekreftet resultatene. En annen måte vi kunne gjort det på var ved å la andre kompetente personer analysere det samme datamaterialet for å se om de kommer frem til samme fortolkning av det (Johannesen, et al. 2021, s. 256-257).

3.5.2 Pålitelighet

Også kjent som reliabilitet, handler om at man kan reprodusere resultatene fra en forskning på et senere tidspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Begrepet pålitelighet knyttes til et grunnleggende spørsmål i all forskning og handler om hvordan data er samlet inn og hvordan de bearbeides. Hvor nøyaktig er dataen som er brukt i forskningen? Hvilke av dataene brukes? Dette er spørsmål som kan være med på å si noe om hvor pålitelig en undersøkelse kan være. Et eksempel på dette er hvis man gjennomfører en spørreundersøkelse på et gitt tidspunkt og får noen svar på denne. Så gjennomfører man samme undersøkelse en tid senere og ser på svarene man får da. Er svarene de samme som ved første gjennomføring kan man si at undersøkelsen har høy reliabilitet ved en *test-retest-reliabilitet*. Som handler om at man kan reprodusere resultatet fra en forskning på et senere tidspunkt for å kvalitetssikre dataene (Johannesen, et al. 2021, s. 27). Gjennom bruk av triangulering vil vi som forskere få flere perspektiver som kan analyseres mot hverandre (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Som nevnt tidligere bruker vi triangulering gjennom intervju og observasjon, vil vi få to forskjellige perspektiver på samme empiri. Disse metodene er da med på å bygge opp hverandre, noe som igjen gir prosjektet større pålitelighet. Som forskere har vi påvirket forskningsprosessen ved å velge ut informantene til prosjektet. Vi har valgt informanter som fokuserer på å trekke inn lek i undervisningshverdagen til elevene, og som på hver sine måter har kunnskaper om lek, enten det er gjennom erfaringer eller utdanning. Vi ser det som positivt at informantene sitter inne med bred og relevant kunnskap om prosjektets tema. Gjennom analysen har vi valgt å kategorisere og ta utgangspunkt i elementer som går igjen i store deler av den innhentede empirien. Som forskere er det viktig at vi er balanserte og inkluderer

samtligte perspektiver som kan være viktige for analysen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Dette har vi gjort ved å hente ut elementer fra intervjuene, for så å se etter disse i observasjonene våre, og til slutt ta disse tilbake til informanten i intervjuene etter endt observasjon. Slik får vi undersøkt de relevante perspektivene, og det hjelper oss på vei til å svare på problemstillingen med flere synspunkter. Dette er med på å sikre påliteligheten til studiet.

3.5.3 Generalisering

Generalisering eller ytre gyldighet handler om at forskningen er overførbar. Altså går det på i hvilken grad funn fra en kontekst kan overføres eller generaliseres til andre kontekster som ikke er studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Et eksempel på dette er at hvis man har en praksis på en skole om denne kan overføres til en annen skole. Ofte, men ikke alltid vil noe som fungerer på en skole, kunne fungere på en annen skole da de overordnede målene for skolen er de samme. I forskningen vår tok vi utgangspunkt i to skoler, hvor vi først gjennomførte forskningen på den ene skolen, før det ble forsket videre på den andre skolen. Dette handler om at forskningen som er gjort er mulig å gjennomføre på flere skoler og svarene man får, kan vise seg å gjelde på flere skoler enn de som har blitt undersøkt. Studien vår er ikke generaliserbar. Men, kunnskapen vi har utviklet gjennom studien kan være relevant for andre skoler med tilsvarende rammebetingelser.

3.5.4 Forskerrollen

Gleiss og Sæther (2021) forteller at noe som kan påvirke resultatene av intervju og observasjon er relasjonen forskeren har til informanten (s. 87). Av denne grunn er det viktig at vi som forskere er bevisst og tenker over utvalg av informanter. Det blir også trukket frem at forskeren burde reflektere over hvilken rolle som tas under observasjon, basert på hva de ønsker å få ut av det (Gleiss & Sæther, 2021, s. 107). Vi har vært på to forskjellige skoler og forsket. På den ene skolen jobber en av oss som lærervikar og har dermed en relasjon til lærerne vi intervjuet. Han har derimot lite kjennskap til elevene da han jobber på et helt annet trinn. Den andre skolen vi forsket på har vi ingen relasjon med hverken lærere eller elever. Det kan være både fordeler og ulemper å forske på en lærer vi har relasjoner til. To begreper som forteller noe om dette er «insider» og «outsider». Disse handler om relasjonen mellom informanten og forskeren, og forteller at en insider forsker er en del av feltet som forskes på, og viser til eksempel med en masterstudent som intervjuer lærere ved egen arbeidsplass. Det forklares at en fordel med å være insider forsker er at man sitter med kunnskap og erfaring som kan bidra til å hente ut viktig informasjon fra informanten. Men det trekkes også frem en ulempe, i form av at informasjon som kan være viktig ikke blir trukket frem da det kan tas for gitt at det er kjent informasjon. På den andre siden har vi outsiderposisjon. Denne gir

oss et blikk fra utsiden, og kan gjøre det enklere for forskeren å se ting som noen på innsidene selv ville oversett. Men det kan også føre til at spørsmålene vi som forskere stiller i intervjuer kan virke irrelevante eller rare for informantene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 88-89). Videre forteller Gleiss og Sæther (2021) at rammene rundt intervjuene også kan påvirke resultatene. Om intervjuet foregår for eksempel hjemme eller på skolen, og om det foregår etter en lang arbeidsdag eller rett etter lunsjpause. Dette kan ha innvirkning på resultatene da det ofte er knyttet andre forventninger til skolen enn hjemmet (s. 90). For å oppleve så lite forskjell som mulig gjennom intervjuer og observasjon på de forskjellige skolene reflekterte vi godt over hvorfor vi valgte de spørsmålene vi gjorde i intervju, og hvordan vi valgte å observere. Vi tok en rolle under observasjon hvor vi holdt oss i bakkant under mesteparten av undervisningen. På denne måten fikk vi et godt overblikk over klasserom, elever og lærer. Dette gjorde også at elevene ble påvirket i liten grad av at vi var der. Til tider deltok vi likevel i undervisningen slik at vi fikk observere elevene tettere når de arbeidet med en aktivitet. Ved å ta i bruk en rolle hvor vi veksler mellom observatør og deltaker ga det oss mulighet til å stille spørsmål både basert på situasjoner vi opplevde elevene i når de arbeidet, og basert på overordnede observasjoner vi gjorde. Vi opplevde også at intervjuet hvor vi hadde en relasjon til informantene ble mer som en samtale, og det virket litt mer avslappet enn det andre. Likevel fikk vi hentet ut god empiri fra begge intervjuer ved å være bevisst på hvordan vi formulerte spørsmålene våre.

3.6 Analysemetode

Som nevnt tidligere tar vi i bruk kvalitative metoder. Målet med den kvalitative analyseprosessen er at vi skal organisere datamaterialet slik at det blir mer forståelig. Denne analyseformen, hvor materialet er strukturert og gjort rapportvennlig, forklares som en deskriptiv analyse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). I denne fasen av analysen skaperen forskeren rammen for videre analyse av studien. Det har mye å gjøre med å finne mønstre som gjorde at vi kunne kategorisere og tematisere materialet. Denne prosessen startet samtidig som vi begynte med intervjuer og observasjon, og dataene ble innhentet. Postholm & Jacobsen (2018) forteller i sin bok at induktiv og deduktiv metode betraktes som ytterpunkter på en skala. Vi kan ikke forholde oss til kun teori da den kommer som en følge av at man tidligere har observert noe. Samtidig er det naivt å tro at vi som forskere kan gå inn på feltet helt uten antagelser og fordommer. Gitt at forskeren tar med sin egen subjektive, individuelle teori til studien, kan den ikke være helt induktiv. På den andre siden har vi deduktiv metode som ser på om antagelser får støtte eller ikke i empiri (s. 102-103). Forsknings og analyseprosessen vår består av en kombinasjon av induktiv og deduktiv metode, og det kalles ofte abduktiv metode. Denne metoden kan vi definere ved en trinnvis analyse av materialet og

analysering og indentifisering av temaer mellom intervju og observasjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). Analysen handler om å finne mening i materialet og dermed utvikle en forståelse av fenomenet som skal studeres. Det avhenger av å lete etter mønstre som kan være kjent på forhånd, eller som kan dukke opp under analysen og kalles for kategorisk opphopning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 158).

I analyseprosessen brukte vi det som Postholm & Jacobsen (2018) kaller for en konstant komparativ analysemetode som er inspirert av «grounded theory» (Glaser & Strauss, 1967, s. 101-116). Denne teorien handler om at vi som forskere koder og kategoriserer datamaterialet. I forskningsprosessen vår startet analysen allerede i intervjuene med lærerne, hvor vi analyserte og gjorde umiddelbare tolkninger i selve intervjuet. På grunn av dette hadde vi en foreløpig analyse når vi startet med å transkribere intervjuet og feltnotater. Videre startet den åpne kodingsfasen som Nilsen (2012) forklarer som inspirert av «grounded theory» ved at det er tre faser i kodingen: *åpen koding*, *aksial koding* og *selektiv koding*. Den første fasen «åpen koding» forklares ved at man skal forsøke å møte datamaterialet med et åpent sinn og legge forforståelsen sin til side, selv om dette kun er det hun kaller en «illusjon» (s. 78), som handler om at forskeren ikke vil klare å være helt nøytral i møte med kjente og ukjente situasjoner (Nilsen, 2012, s. 68). I den åpne kodingen startet vi med å skaffe oversikt og lese de transkriberte intervjuene nøye, før vi begynte å plassere data i koder ved å se etter likheter og sammenhenger i transkripsjonene. Dette førte til en stor mengde koder, som gjorde at vi måtte gjennomføre en aksial koding. Aksial koding handler om at vi forsøkte å se på sammenhengen mellom kodene i den åpne kodingen og sette disse i kategorier og overordnede temaer. Vi stilte oss selv spørsmål om hvorfor den og den kategorien dukket opp, og hva betyr den kategorien i lys av en annen kategori. På denne måten endte vi opp med nye kategorier som fortalte noe om de forskjellige temaene under hver kategori. Til slutt gjennomførte vi det Strauss & Corbin (1990, 1998, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 150) kalte for en selektiv avkoding. Her så vi på hele materialet i en helhet og forsøkte å se etter felles begreper som kunne være med på å danne kjernekategoriene våre. Dette var noe som ble gjort etter at kategoriene fra de andre fasene gjorde at begreper enklere kunne forklare en kategori, ettersom alt som omhandlet kategorien var samlet og forklart.

4 Analyse og resultater

4.1 Funn

Som nevnt i 3.6 analysemetode har vi en abduktiv tilnærming til analyseprosessen, og vil her presentere de kategoriene som analyseprosessen synliggjorde. Ved å kategorisere materialet ønsker vi at det skal gjøre studiens resultater mer forståelig og rapportvennlig. I vår søken etter mønstre i materiale har vi vært tett på empirien, og vi benytter lærerens egne begreper i fremstillingen av resultatene. I forskningsprosessen har vi intervjuet lærerne to ganger og observert én gang på hver av skolene. Det første intervjuet handlet om å få en dypere forståelse for hvordan lærere forstår begrepet lek. I observasjonene var vi ute etter å se hva lærerne gjorde og hvordan elevene responderte på aktiviteter med og uten lekpreget. Til slutt hadde vi et avsluttende intervju for å få svar på observasjonene våre og bringe materialet tilbake til forskningsobjektet vårt.

Observasjonene baserer seg på flere norsktimer knyttet til det faglige og ikke den frie leken. Vi har ikke observert elever i situasjoner hvor de leker på egenhånd som for eksempel i friminutt eller i leketimer. Vi vil gjennom analyseprosessen svare på 3 forskningsspørsmål, hvor spørsmål 1 og 3 vil bli besvart gjennom funn i intervjuene og spørsmål 2 vil bli svart på ved bruk av observasjon. Vi velger å kalle skolene for skole A og skole B. På skole A har vi valgt å kalle våre informanter lærer 1 og 2 og på skole B lærer 3 og 4. Lærerne vi har intervjuet har ulik bakgrunn. På skole A er begge lærerne utdannede førskolelærere og har senere tatt videreutdanning for å bli lærere i skolen. På skole B har begge grunnskolelærerutdanning. Lærerne fra begge skolene argumenterer og kommer med eksempler fra barnehage. Deres tidligere erfaringer synes å være med på å påvirke deres opplevelser av lek i skolen. På skole A og B får vi følgende svar på forskningsspørsmål:

4.1.1 Hvordan erfarer lærere lek i 1. klasse?

Begreper som går igjen flere ganger når lærerne på begge skoler snakker om lek er *lekbasert læring*, *fysisk aktiv læring* og *frilek*. Dette er kategorier som våre analyser viste at kunne fortelle noe om hvordan lærerne i vår studie forstår og forklarer begrepet lek. Alle lærerne ga uttrykk for å ha erfaring med lek i undervisningen. Når vi spør hvordan de forstår lek beskriver lærer 1 det slik:

«Det kommer helt an på hvordan man definerer lek. I forhold til en som meg da, som er førskolelærer, så tenker jeg i utgangspunktet at lek indre styrt. Det er noe som barna helt selv velger, og de voksne har på en måte ikke noe å si. Det er barna som styrer det helt, så med den bakgrunnen jeg har, så tenker jo jeg at det er ikke sånn at leken skal være den samme som den er i barnehagen det blir jo annerledes når du kommer på skolen, ikke sant.

Det skal jo være et skille der og at sånn lek har jo ikke vi i skolen på samme måte. I hvert fall ikke når det gjelder lese- og skriveopplæringen.»

Som vi ser i sitatet over beskriver lærer 1 leken først og fremst som frilek, der leken er indre styrt av barna og har liten påvirkning fra de voksne. Frilek er dermed det første begrepet vi vil ta for oss. Dette er et begrep flere av lærerne nevner flere ganger, men det var ikke noe vi observerte. På skole B forteller lærer 3 og 4 oss at de er «veldige positive til lek og fornøyde med at vi i år har prioritert å ha frilek hver dag». De forteller videre at de har prioritert bort noen fagtimer for å kunne ha frilek siste time hver dag på skolen, noe de ofte velger å ha ute. Lærer 2 på skole A forteller oss at de «ofte opplever at barn tar med seg ting vi har gjennomgått eller hatt i klasserommet i egen frilek i friminutt». Dette forteller oss at læreren setter preg på barnas frilek. Vi får også høre at lærer 3 og 4 på skole B prøver å «bruke mye elementer fra leken, men at vi ikke nødvendigvis ønsker å gå i en retning som fokuserer kun på den frie leken». På bakgrunn av dette har de valgt å ha leketime flere ganger i uken hvor barna får visse rammer i form av tid, rom og materiell av læreren. Innenfor disse rammene kan barna leke relativt fritt. Lærer 1 og 2 på skole A forteller at leken er med på å «forme barna, og at det er en væremåte hvor de bearbeider inntrykk og bruker erfaringer». Begge skoler snakker mye om den frie leken og når det kommer til definisjonen av lek sier de at det er «krevende å definere». Vi tolker det som at den frie leken hvor barn leker på egne premisser og initiativ, får mye plass og at det er dette de vil definere som lek. Med en gang lærere påvirker leken definerer lærerne det som lekbasert læring eller fysisk aktiv læring.

Et annet begrep lærerne nevner er lekbasert læring, og lærerne mener dette skal ha stor plass i undervisning på skolen. Lærerne forteller at dette er et begrep flere mener ikke er lek, men lærer 1 forklarer at «målet med undervisningen er at den skal bruke elementer fra lek, selv om det ikke er den frie leken». For å forstå lekens rolle i undervisningen bruker lærerne to begreper, lekbasert læring og fysisk aktiv læring. Begrepet lekbasert læring forklarer lærer 3 som «en læringsaktivitet som tar preg fra leken, men fortsatt er en aktivitet som er styrt av lærerne med fokus på læringen». De andre lærerne kommer også med lignende forklaringer som dette. Lærerne kommer med flere eksempler som kan hjelpe oss å forstå hva de mener med lekbasert læring. Lærerne på skole A nevner at «det kan være ulike type spill eller lytteleker hvor elevene skal prøve å finne ut hva som lager lyd». Det kan være at leker blir brukt til å «konkretisere et tema eller eventyr som elevene senere kan leke med». Lærer 1 forklarer det også som at «man kan for eksempel gå inn i Harry Potter universet og gjøre skolearbeid på alternative og nye måter. Elevene tenker da ikke på det som læring eller skole». Med dette mener lærerne at de dramatiserer, lærer begreper og har aktiviteter fra

Harry Potter universet, for eksempel ved at de leker rumpeldunk som er en sport i Harry Potter. Et annet eksempel på dette som lærerne skole A nevner for oss er sykehuslek. Her skulle elevene leke at de var leger, pasienter og medarbeidere på apoteket. Gjennom denne leken måtte elevene skrive legejournaler, resepter på medisin, hvordan syk en var før man dro til legen, samt å ta betalt på apoteket. Dette er en læringsaktivitet som tar i bruk både skrive- og leseferdigheter, og flere andre fag. Fokuset i oppgaven vår ligger på lesingen og skrivingen. Samtidig som aktiviteten er tverrfaglig forteller lærerne på skole A at «det i bunn og grunn en lek». Lærerne på skole B kommer med et lignende eksempel som bruker butikk istedenfor sykehus.

Det siste begrepet vi tar for oss i analyseprosessen er fysisk aktiv læring, her forteller lærerne at det har mange fellestrekk med lekbasert læring, og lærer 2 forteller at det blir et «definisjonsspørsmål om man ser på læringen som lekbasert eller fysisk aktiv læring». Det lærerne kaller for fysisk aktiv læring er aktiviteter hvor elevene er i aktivitet og «holder på med noe og bruker kroppen aktivt når de jobber med fag». Lærer 1 sier at arbeid med fysiske ting og temabasert arbeid hvor elevene «holder på med noe», er noe som erfares som «morsomt og gøy», og lærerne gir eksempler på hvordan elevene responderer på fysiske aktiviteter hvor de drar inn det faglige. Lærer 1 sier følgende:

«Det er på en måte litt sånn type lek der de pusler bokstaver, holder på med modell leire og aktivitetene som du drar det faglige inn i for eksempel gjennom fysiske aktiviteter. Eksempler på dette er stafetter, bokstavstafetter og sånne ting. Dette er typiske aktiviteter som vi drar inn i fag. Det opplever ungene som lek og morsomt. Er du i skogen med uteskole så har du små opplegg som handler om bokstaver for eksempel, og vi har en tanke om hvorfor de skal gå på bokstavjakt når vi er på tur, eller at de skal finne en ting som begynner på en bestemt bokstav. De synes jo de det er kjempegøy og det blir et kjempeengasjement, men om det er lek er et annet spørsmål.»

Her ser vi at lærer 1 har flere eksempler på at elevene responderer positivt til aktiviteter som er lekpreget. Læreren beskriver engasjementet i slike aktiviteter ved å bruke ord som «morsomt», «kjempegøy», «kjempeengasjement», men er usikker på om det kan regnes som lek og kaller aktivitetene for «fysisk aktiv læring». Videre synes lærerne at det er vanskelig å skille begrepene lekbasert læring og fysisk aktiv læring fra hverandre, og lærer 1 forklarer det på denne måten:

«Det jeg synes vi gjør i forhold til det med lek er bra, men man kan jo diskutere om det er lek, lekbasert læring eller fysisk aktiv læring. Både lekbasert- og fysisk aktiv læring er begreper som brukes mye nå. [...] begge handler om å møte barna på deres premisser. Gjøre det variert og lystbetont.»

Som vi ser over syntes læreren at måten de arbeider lek med lek er bra, men er usikker på hva aktivitetene kan defineres som. Lærerne på begge skolene forteller at i «klasseromssituasjoner forsøker vi å legge til rette for aktiviteter som har et lekprek», og de forteller at de i samling bruker konkreter de har tilgjengelig i klasserommet. Dette bruker de til å øve på å lete frem bokstavlyder i ord, og senere får leke med de samme konkretene. Læreren gjør dette for å skape et miljø hvor leken får plass, men forteller oss at «det er vanskelig å gi plass til leken hele tiden». Lærerne på skole A snakket også en del om hvordan elevene responderer på forskjellige aktiviteter og forteller at de ofte opplever «engasjement og at elevene synes det er gøy». Dette er noe de bruker som argument for å ha forskjellige leker fordi de opplever at elevene responderer positivt. Lærer 2 forklarer at «hvis vi kan se på gleden og barna viser at de ikke synes det er gøy og ikke har noe motivasjon så har ikke aktiviteten noe med lek å gjøre. Lek skal være lystbetont». Videre bygger de på dette ved at de opplever at lek kan måles i glede. Hvis barn ikke viser at de synes aktiviteten er gøy, kan det heller ikke kalles for lek, ifølge lærer 2.

4.1.1.1 Ulike erfaringer blant informanter

På spørsmål om hvordan lek har utviklet seg i skolen svarer lærerne på skole A at de har erfaring fra barnehage og at leken ikke skal være den samme på skolen og i barnehagen, at det skal være et skille og at lekbasert læring får stor plass. Når det kommer til lekutviklingen i barns liv forteller lærerne at «sett i et stort perspektiv begynner barna med konstruksjonslek, og så har rolleleken en stor plass. Senere tar regellek mer over». På skole B sier de noe om forståelsen av lek i skolen, «også tror vi det handler om kunnskap for å få leken inn i undervisningen, og å forstå hva lek egentlig er. Lærer, ledelse og elever har forskjellige tanker om hva lek er». Som vi ser i sitatet over forteller lærerne på skole B oss at de forskjellige aktørene på skolen har forskjellige tanker om hva lek er. Vi tolker dette som at det læreren forstår som lek i undervisningen, ikke nødvendigvis er den samme forståelsen elevene og ledelsen har av hva lek er i undervisningen. For å forstå lekens rolle i undervisningen bruker lærerne to begreper, lekbasert læring og fysisk aktiv læring. Disse har blitt forklart over. Lærerne på begge skoler forteller at skolene er svært digitale og at de «ikke bruker læringsbøker». Dermed foregår mye av undervisningen på læringsbrett.

4.1.2 Hvordan legger lærer til rette for lek?

Under dette forskningsspørsmålet vil vi presentere hva vi observerte i klasserommet, klassens størrelse, klasserommets utforming, hva lærer gjorde og hvordan elevene responderte på de forskjellige aktivitetene.

4.1.2.1 Klasserommets utforming og klassestørrelse

Klasserommet på skole A var ikke så stort og var preget av pulter og hyller til elevene. Pultene var plassert i grupper på to inntil vinduet og veggen, og på raden i midten var det tre og tre pulter. Det var en liten samlingsplass foran. Klassen besto av 29 elever og to lærere, men under observasjonen vår ble klassen delt i to, som vil si at vi observerte 14 elever og én lærer. Det var lite leker tilgjengelig i klasserommet, og læreren hadde med seg leker hjemmefra til timen vi observerte.

Skole B var en større skole, og de hadde dermed større klasserom, samt et åpent rom med litt stoler og bøker rett utenfor klasserommet. Klasserommet hadde noen benker til samling foran og grupper med pulter rettet mot tavle hvor alt fra to til syv elever satt sammen. I tillegg til dette hadde de en liten krok bakerst med noen puter og kasser med leker, litt maling og noen bøker. Klassen besto av 21 elever og 2 lærere, og vi observerte alle samlet.

4.1.2.2 Lek vi observerte

På skole A observerte vi det lærer 1 kalte for «en helt vanlig norsktime», hvor lærer hadde flere innslag av det som ble kalt fysisk aktiv læring og elementer med lek. Timen startet i samling hvor elevene fikk se forskjellige leker som læreren trakk opp av en tøypose. Elevene skulle rekke opp hånda og si hva det læreren holdt i hånda het, lete etter bokstaver og klappe stavelser i objektene. To av objektene som ble vist var en liten motorsykkel og en snømann. Elevene viste tydelig tegn til engasjement og vi så at barna tok i bruk fantasiene, som for eksempel da en av elevene sa «snømannen skal kjøre motorsykkel», hvor lærer anerkjente det eleven sa. Elevene ble sittende på gulvet i samling og lærer forklarte at de skulle gjennomføre noe som ble kalt «hentediktat». Under forklaringen la lærer ut laminerte bokstaver rundt i klasserommet, der elevene skulle bevege seg fritt rundt til de forskjellige bokstavene. Læreren forklarte aktiviteten som en type regellek hvor det var første mann til å treffe den bokstaven som ble ropt opp. Det ble lagt ut et større antall bokstaver enn elever. På denne måten var det alltid noen bokstaver det ikke sto elever på, slik at det var vanskeligere å treffe den bokstaven som ble ropt opp. Dette forklarte læreren at ble gjort for at aktiviteten skulle vare lenger enn om det hadde vært like mange elever som bokstaver, hvor noen hadde stått på riktig bokstav hver gang. Lærer sa så en bokstav høyt og hvis elevene sto på den bokstaven som ble sagt fikk de lov til å jobbe på læringsbrettet på et spill som het GG. Vi opplevde

at elevene responderte på aktiviteten som en konkurranse hvor det var en premie å få holde på med spillet hvis de traff riktig bokstav. Siden elevgruppen var delt, var det god plass i klasserommet til en slik aktivitet og læreren hadde god oversikt over elevene.

På skole B observerte vi stasjonsundervisning hvor flere av stasjonene hadde lekpregede aktiviteter. Lærerne hadde satt opp fem forskjellige stasjoner, hvor elevene hadde omtrent 15 minutter på hver av disse. På stasjon 1 var det satt opp lesing med lærer, og vi valgte å ikke fokusere på denne da det var lite preg av lek. På stasjon 2 var det lotto fra en tidligere uke, her skulle elevene finne bilder og ord som passet sammen. Dette var et slags spill og ble dermed en av aktivitetene vi valgte å se nærmere på. Stasjon 3 var det lek hvor de skulle få leke med lego. De måtte holde seg på stasjonen, men kunne leke hva de selv ville med legoen, dette ble en slags frilek innenfor oppgavens satte rammer. På stasjon 4 skulle de «skrivetegne» og øve på finmotorikk. Dette var også en lekpreget aktivitet, og vi observerte derfor denne. Til slutt på stasjon 5 skulle de forme bokstaver med plastelina. Til hjelp fikk elevene laminerte ark med bokstavene skrevet.

Når læreren satt i gang stasjonene så vi at elevene allerede var kjent med aktivitetene og var svært selvgående. Vi opplevde at elevene koste seg med aktivitetene i form av engasjement og at de jobbet aktivt med det de skulle. Til tider ble det høylytt og elevene tullet. Med dette mener vi for eksempel at elevene som lagde bokstaver med plastelina etter hvert begynte å bygge andre ting som ikke hadde noe med bokstavene å gjøre. På stasjonen hvor elevene skulle bygge lego var det ingen påvirkning fra lærer, de fikk sitte og leke på egenhånd. Vi så at elevene hadde det gøy, hørte latter og de lekte med hverandre. Men noen av gruppene kranglet litt om hvem som skulle få bruke hvilke lego brikker, og lærer måtte da komme inn for å avklare dette. Der elevene skulle lage bokstaver av plastelina, så det ut som elevene var kreative og gjorde det på forskjellige måter. De satt på plassen sin og hjalp hverandre når de trengte det. Etter at elevene hadde formet bokstaven sin begynte de å miste konsentrasjonen fra det de skulle gjøre og lagde andre ting med plastelinaen og tullet med hverandre. Vi så tydelig at barna synes det var gøy og hørte latter, før lærer fikk øye på dem og gikk bort for å korrigere de til å gjøre som de skulle. På stasjonen med bildelotto smilte elevene og viste engasjement, de spilte og hjalp hverandre når de slet med å lese ordene. På stasjonen hvor elevene skulle «skrivetegne», viste læreren hvordan elevene skal holde blyanten og delte ut ark som elevene skulle arbeide med. Arkene hadde tegninger som de fikk i oppgave å pynte ved bruk av diverse symboler. Først lagde læreren en del symboler felles for klassen på tavla slik at alle elevene kunne få inspirasjon, senere fikk de også muligheten til å forme egne symboler når de satt i gang med oppgaven. Målet med oppgaven var at elevene skulle lære å holde blyanten på en hensiktsmessig måte og lære å tegne formene som lignet på bokstavene. Som nevnt over var den siste stasjonen

lesing, men det var lite lekpreget og vi har dermed ikke observert den. I og med at det var mange stasjoner og den ene læreren var opptatt med lesingen på gangen, opplevde vi at læreren tidvis var opptatt med å stoppe tulling, konflikter eller å hjelpe elever. Dermed fikk ikke læreren fulgt opp alle stasjonene og fanget opp alt som skjedde. Dette så vi for eksempel hvor elevene valgte å gjøre noe annet på stasjonene med plastelina hvor de fikk holde på en liten stund før lærer fikk det med seg.

4.1.3 Hvilke utfordringer og muligheter erfarer lærer når det brukes lek i undervisning?

Under dette forskningsspørsmålet vil vi, som nevnt i innledningen, bruke empiri fra intervjuene til å presentere funn knyttet til utfordringer og muligheter lærerne opplever ved bruk av lek i undervisningen. Gjennom analyseprosessen ser vi et fellestrekk som går igjen når det kommer til dette med muligheter og utfordringer og et begrep som stadig kommer opp er *rammefaktorer*. Rammefaktorer er dette lærer knyttet til «klasserommets utforming, plass, lærertetthet, tid, klassestørrelse, oppdrag fra ledelse og læreplan, materiell og ressurser». Dette er ting som påvirker både utfordringer og muligheter med lek i undervisningen. Vi vil først ta for oss utfordringer og lærer 1 beskriver følgende:

«Jeg synes at det er et spenningsfelt mellom at man som lærer har de målsettingene som du skal innfri fra skoleledelse og læreplan. Samtidig som du har en klasse på 29 elever og de fysiske formene som gjør at lek ikke nødvendigvis er mest tilrettelagt.»

I sitatet over sier lærer 1 noe om utfordringer knyttet til rammefaktorene i skolen. Som lærer har man visse mål man skal innfri, og ofte store klasser med mange elever fordelt på små klasserom. På både skole A og skole B forklarer lærerne at klassestørrelser har noe å si for muligheten til å leke. På den ene siden er det positivt at elevene er mange ved at de har flere muligheter til å velge hvem de vil leke med, men i klasseromssituasjoner er det krevende å legge opp til lek og følge opp alle når det er snakk om over 20 elever i et lite klasserom. Lærerne skulle gjerne hatt mulighet til å dele seg i mindre grupper oftere. Lærerne forklarer at det kan være krevende med for store grupper, og forteller at de blant annet har lekekjøkken de gjerne skulle brukt i undervisningen. Lærer 4 forteller at de kunne «hatt et opplegg hvor elevene for eksempel skal skrive meny, og de må gå og skrive bestillinger og lignende». Dette syntes lærerne er vanskelig å gjennomføre med større grupper fordi det kan bli vanskelig å engasjere seg i leken med elevene, og man blir heller en «brannslukker» som må løpe rundt og passe på at alle gjør det de skal da elevene fort kan skli ut hvis det blir for mye venting. «Selv om voksentetthet gir oss muligheten til å dele klassen i mindre

grupper kan det fortsatt være vanskelig å gjennomføre leker som det vi forklarer over med lekekjøkken. Det er ikke lekekjøkken nok til at alle gruppene kan leke samtidig, og det blir da svært tidkrevende å ha samme lek med 3 forskjellige grupper etter hverandre». Videre sier lærer 1 og 2 følgende om voksentetthet:

«For voksentettheten vår har jo noe å si for hvordan leke aktiviteter vi kan ha. Vi kan tilrettelegge for noe lek, men jeg føler vi har noe å gjøre når det kommer til rammelek og de tverrfaglige temaene vi har. I førsteklasse jobber vi etter temaer [...] Ja som du sier vi har jo muligheten til å legge til rette for lek, men den frie leken har vi jo ikke nok voksentetthet til å følge opp. Vi må eventuelt være mer til stede i leken som voksen hvis man skal få med seg verdien av den leken.»

Lærerne mener voksentetthet er noe som påvirker hvilke aktiviteter de kan gjennomføre, og i sitatet over ser vi at de syns det er krevende å følge opp leken hvis de skal få med seg verdien i leken. Med større voksentetthet gir det den enkelte voksne større mulighet til å være til stede i barnas lek, og kan bedre følge det opp, og lærere kan i større grad se verdien av den. Lærerne på skole A forklarer verdien av leken som «den sosiale og faglige kunnskapen elevene tar med seg og tilegner seg gjennom leken».

Lærer 4 forteller at «en av de største faktorene er tid. Elevene i seg selv er kreative, men det hjelper ikke når vi ikke har tid til å gjøre det vi ønsker». Omfattende opplegg som går på tvers av fag, blant annet sykehuslek og Harry Potter oppleggene som er nevnt tidligere, erfares som tidkrevende å planlegge og gjennomføre. På en skoledag som kun varer i omtrent 4 timer i 1. klasse vil slike opplegg påvirke hvor mye man rekker å gjøre, da det krever mye «forklaring og forberedelser». En annen utfordring lærerne på skole B forteller om er at elevene bruker mye tid på rolleutdeling. Hvis de blant annet skal ha lekekjøkken, kan «elevene bruke halve timen på å dele ut roller og arbeidsoppgaver til de forskjellige rollene». Det fins også muligheter knyttet til aktiviteter som ikke er så tidkrevende, noe vi fikk flere eksempler på at læreren mente de tilrettela for. Blant annet fortalte lærerne oss at de har hatt noe de kalte for snøball-lek. Her krøller lærerne sammen ark med ord på, så skal elevene løpe til et ark, lese ordet, også løpe tilbake til «start» å skrive ned ordet de har lest. Denne leken krever imidlertid et større rom og ble gjennomført ute. Lærerne fra både skole A og B tok også i bruk leker som gikk på tvers av fag. Blant annet forteller lærer 3 at de hadde en form for stolleken i kroppsøving, og når musikken stoppet skulle de forme en bokstav med kroppene sine som læreren ropte ut. Læreren kom også med eksempler på leker de kunne ta i bruk i

klasserommet, som ikke krevde mer tid eller voksentetthet enn hva de hadde tilgjengelig. Blant annet leken vi har nevnt tidligere «hentediktat» blir trukket frem som en aktivitet som ikke krever mye tid og rom, som kan gjennomføres i klasserommet.

Lærerne på skole A sier også noe om at lærebøkene blir lite brukt i undervisningen da dette legger lite vekt på lekbasert læring. De bruker dermed andre læringsressurser som har flere lekbaserte tilnærminger, blant annet forteller de at det brukes en del bokstavspill og andre språkleker fra Jørgen Frost. Samtidig bruker de mange aktiviteter fra læringsressursen Malimo. Malimo er en nettbasert læringsressurs som legger ut tips, ideer konkrete i form av materiell og ferdige undervisningsopplegg for undervisning på 1.-7. trinn. Lærer 1 forteller følgende om norskverket på 1. trinn:

«Men hvis vi ser på norskverket i førsteklasse så er det ikke mye som tilsier at vi skal leke. For tekstene som kommer der er jo enorme, så jeg føler at det er en mismatch mellom forventninger og læreverk.»

Lærerne forteller at læringsmålene som blir satt ikke gir de mulighet og tid til å legge til rette for lek, samtidig som elevene skal lære alt som må læres. Lærerne gir uttrykk for at det blir mer relevant å ta i bruk eksterne ressurser som setter fokus på lekbaser læring, når forventningene til lærerne og de offisielle læreverkene de får å jobbe med har «så store sprik».

En annen utfordring lærerne på skole A snakker om er seks-års reformen og at de er negative til at elevene starter på skolen når de er seks år. Lærerne stiller spørsmål til «om det var riktig at seksåringene skulle inn i skolen» for da harmonerer ikke læreverket med det de mener elevene skal lære. «Du skal nå de måla og skal gjennom det og det, så blir det lite rom for lek». De forteller at barna fortsatt kan like mye når de begynner på skolen i en alder av seks år, som før seksårsreformen når de begynte på skolen i en alder av syv år, fordi elevene fortsatt har de samme skolegruppene i barnehagen. De forteller at det er et stort fokus på at de leker for lite og at barnehagene bare har «dyttet det nedover ett år og de burde kanskje sluttet med skolegrupper». Dette gir barna et år mindre med mulighet til å lære seg å leke, og lærerne forteller at de også leker mindre hjemme i en mer og mer digital verden. Lærerne forteller at «vi ser jo at barnas sosiale ferdigheter går nedover». Lærerne opplever som følge av dette at de får mindre mulighet til å tilrettelegge for lek da lærerne ikke har tid til «å prioritere å lære barna å leke». Det kommer også frem gjennom intervjuet på skole B at utbytte av lekaktiviteter ikke alltid er så stort, da elevene til tider kan slite med å skille

mellom en lekpreget læringsaktivitet og frilek. Lærerne på skole B forklarer at «dette blir veldig tydelig når vi har arbeidet med en lek, og kommer til arbeid på ark som handler om det samme, og elevene ikke klarer å overføre kunnskapen fra leken og ikke forstår oppgaven». De erfarer dermed at det blir en kollisjon mellom det barna opplever som meningsfullt og det de skal gjøre i undervisningsopplegget. Dette kan komme av at elevene fortsatt er i leken og at det er det de synes er meningsfullt og ikke arbeid på ark.

I intervjuet etter endt observasjon på skole A fortalte lærer 1 om aktivitetene og hva som måtte legges til rette for å gjennomføre disse. Læreren sa at skolen ikke legger til rette for at leker er tilgjengelig. Aktiviteter som ble gjort i samling krevde at læreren måtte ha med leker hjemmefra. Dette er noe av det de nevner i forhold til ressurser og tilgjengelighet når det snakkes om tilrettelegging av lek i skolen. Lærer 1 forteller følgende om materiell for å leke:

«[...] hvis du leter rundt på skolen her er det minimalt med leker i klasserommene. Nå har vi fått lov å kjøpe inn litt, men det er noe med at skolen ikke har vært flinke nok til å si hva vi ønsker med leken, hvordan skal vi bruke det? I forhold til utstyr, tenker jeg jo at man må lage et lekemiljø som innbyr til lek. Hvis det skal ha en hensikt i lese- og skriveopplæringen og det du holder på med, må man jo lage de miljøene [...] hvor mye skal man ta med hjemmefra for at man skal kunne leke på skolen?»

Som vi ser i sitatet over forteller lærer 1 at læreren selv må ha med leker hjemmefra og at det er lite utstyr tilgjengelig på skolen. Dette er også noe lærerne ved skole B sier noe om, at klassen er helt avhengig av at lærer selv har med seg leker hjemmefra hvis man ønsker noe sånt i klasserommet. De opplever at skolen ikke prioriterer å kjøpe inn sånt utstyr. Det er noen leker tilgjengelig på SFO, men det holder ikke når det skal fordeles på flere klasser. På skole B er det tre førsteklasser, noe som vil kreve en hel del leker hvis alle skulle lekt samtidig. Dette sier de at gjør det «krevende å innbyde klasserommene til lek», og legge til rette for de lekemiljøene som de er opptatt av at barn trenger for å kunne leke.

Lærerne erfarer at det er en del utfordringer knyttet til lek, men samtidig sier de noe om mulighetene og kommer med mange forslag og eksempler på hvordan de integrerer lek i skolen. På spørsmål om hvilke muligheter de har svarer lærer 1 følgende:

«Vi har muligheten til å legge til rette for lek på turdag, vi leker i gymmen, selv om skoledagen er kort, bare fire timer, med et stort friminutt. Forsøker vi å skape en dynamikk i hverdagen som gjør at de har noe stillesittende og noe lekaktivitet, en type dans eller et eller annet som gjør at de får gjøre noe annet. Som gjør at variasjonen i skoledagen er mer egnet deres utviklingsnivå. Samtidig syns jeg vi gjør mye gøy og at det er mye bra som skjer i begynneropplæringa i forhold til det med lesing og skriving. Det er alltid en praktisk del og jeg tenker at vi gjør masse fint.»

I sitatet over forklarer lærer 1 at de legger opp til varierte skoledager, med innslag av flere forskjellige aktiviteter for å skape variasjon i løpet av dagen til førsteklasingene. Det kommer frem at de forsøker å ha en lekaktivitet eller dans hver dag. I forhold til begynneropplæringa i lesing og skriving er det alltid knyttet til en praktisk del. Skole B har de lekekjøkken tilgjengelig og trekker frem flere muligheter knyttet til dette, blant annet det som er nevnt tidligere, hvor elevene skal skrive meny og leke restaurant. Videre sier de noe om muligheter som oppstår i slike aktiviteter:

«Noen elever går også veldig fort over i den frie leken for eksempel i butikklek kan de plutselig bli bankrøvere og skal begynne å stjele alle pengene, og det kan jo være veldig morsomt, men det er jo ikke helt det vi har tenkt med det opplegget. Da er det viktig at vi klarer å utnytte det spontane som skjer i leken og bruker dette i for eksempel arbeid med skriving når vi er ferdige med å leke.»

Som vi ser over bruker lærerne frilek som oppstår i en lærerstyrt lek som en mulighet til å skrive når de er ferdige med å leke. Dette er som de sier «noe som ikke var tenkt med opplegget» og som gjerne kan oppleves som utfordrende for lærerne. I sitatet over utnytter lærerne situasjonen og bruker det i etterarbeidet. Lærerne fra både skole A og B erfarer muligheter knyttet til lek som er hentet fra eksterne ressurser som Malimo og Jørgen Frost. Lærerne på skole A sier at «Vi har brukt en del språkleker fra Jørgen Frost, og dette er noe elevene stadig spør om. Dette er leker som går på stavelser, rim, regler og sånne ting og lytteleker», mens på skole B sier lærer 4 at «vi bruker også en del sang, rim, regler og språkleker som mitt skip er lastet med, hangman og sånne ting som vi kan gjøre i hverdagen. Vi prøver å huske på å få inn språkleker hver uke, og her finner vi mye inspirasjon fra Jørgen Frost». Begge skoler er opptatt av å bruke språkleker og lærerne argumenterer for at dette er «aktiviteter som ikke krever så mange ressurser eller tid». Malimo er

også en ressurs som alle lærerne nevner, og som de trekker frem som en mulighet når det kommer til lek, og lærer 4 sier:

«Veldig mye av det vi henter inspirasjon fra er ting utenfor skole og kommune som for eksempel Malimo, og vi er veldig positive til lek. Vi har også hatt en aktivitet hentet fra Malimo, hvor vi har hengt bokstaver i forskjellige ender av rommet, for eksempel S på den ene siden og I på den andre, og så har vi sagt ord og hvis elevene hører en av disse bokstavene i det ordet så skulle de gå stille seg ved den. Da trener de jo både på å skille ut en lyd i et ord, og det å ta en stilling til hvor de skal gå.»

Over ser vi at lærerne bruker Malimo som en inspirasjon til å hente ut aktiviteter knyttet til lek og kommer med eksempler på hvordan de gjør det i klasserommet. Dette sier også lærerne på skole A noe om og lærer 1 forteller:

«Vi bruker ressursen Malimo en del, for der er det ganske mange lekaktiviteter som går på dette med lese- og skriveopplæring. For eksempel en popcorn-lek hvor man klapper stavelser og man skal legge kort på riktig sted. Dette var også en aktivitet hvor det var en del samarbeid.»

Mens lærer 2 understreker at:

«Vi har også brukt ressursen Malimo på turdag tidligere, hvor vi lastet ned Escape Rooms, hvor elevene var sjørøvere og gikk veldig inn i de rollene, hvor de skulle løse oppdrag sammen med forskjellige koder som gikk på både matte og norsk. Så det er jo også en form for lek, som jeg opplever som veldig gøy for ungene. For noen er det viktig sosialt, mens andre får muligheten til å utvikle seg faglig, i arbeid med opplegget på skolen som for eksempel gjennom tekstskaping i norsk.»

Lærerne på både skole A og skole B er positive til læringsressursen Malimo og som nevnt over har de flere eksempler på aktiviteter som er hentet som inspirasjon og som gir de mulighet til å trekke inn lek i undervisningen. Begge skolene har også prioritert og satt av tid i timeplanen til det de kaller for «leketime», som lærerne på skole A beskriver som «en slags frilek innenfor noen rammer». På skole B har de prioritert å ha frilek på timeplanen hver dag, noe de gjør fordi de har muligheten til det. Lærerne på skole B har også flere eksempler på hvordan de kan utnytte

skolegården og turdag som en mulighet til å knytte lek opp mot lese- og skriveopplæringen og lærer 4 trekker frem noen eksempler:

«Om våren når det er mulig å finne litt pinner og sånt ute når vi er på tur så er det ofte vi har litt aktiviteter hvor de skal lage bokstaver med ting de finner i skogen og sånt [...] når asfalten blir bar igjen så er vi ofte ute og skriver en del med kritt, og det er jo fortsatt skriving, men for elevene tror vi det kan oppleves som lek.»

Lærerne utnytter uterommet for å legge til rette for aktiviteter med lekpreget, der de ser på det som en mulighet at elevene kan bruke ting de finner i naturen til å lage blant annet bokstaver, som henger sammen med skriveferdigheter. Til slutt sier lærerne noe om muligheter knyttet til elevmedvirkning hvor lærer 1 sier at «vi har barnemøter» som handler om at barna får muligheten til å si hva de har lyst til å gjøre mer av på skolen, eller om det er noe de savner i form av for eksempel leker. De spør også elevene om hva slags undervisningsformer de synes er gøy.

5 Drøfting

Gjennom lærerstudiet, flere lærerpraksiser og jobb i skolen har vi opplevd at det er en stor forventning og ulike oppfatninger om lek blant de yngre trinnene, og vi har erfart at det foregår lite av det. Ved hjelp av teori som blant annet Becher (2018) som forteller at klasserommene er dominert av pulter og stoler, og gir lite plass til lek, har våre oppfatninger blitt styrket. Vi har derfor et ønske om å lære mer om hvordan leken kan trekkes inn i undervisningen og hva lærerne forstår som lek. Dette er også et tema som er veldig relevant for skolen i dag, grunnet at kunnskapsløftet igjen setter fokus på det. Dette ønsker vi å drøfte ved hjelp av problemstillingen og forskningsspørsmålene våre:

Problemstilling:

Læreres forståelse av lek og hvordan lek kan komme til uttrykk i lese- og skriveopplæring i første klasse.

Forskingsspørsmål:

- **Hvordan erfarer lærer lek i 1. klasse?**
- **Hvordan legger lærer til rette for lek?**
- **Hvilke utfordringer og muligheter erfarer lærer når det brukes lek i undervisningen?**

For å undersøke hvordan læreren forstår begrepet lek, og hvordan det utspiller seg i lese- og skriveopplæringen har vi tatt i bruk flere kvalitative metoder gjennom metodetriangulering og casestudie som forskningsdesign. Ved bruk av deltakende observasjon og semistrukturerte intervjuer har vi tilegnet oss kunnskaper om hvordan lærerne både forstår lek som et begrep og hvordan de tilrettelegger for lek. Samt hvilke utfordringer og muligheter de erfarer med tanke på å legge til rette for lek i undervisningen, og hvilke kategorier av lek de setter forskjellige undervisningsmetoder inn i. Ved å bruke flere metoder styrker vi vår validitet ved at vi får en større mengde data vi kan trekke konklusjoner utfra. Vi har i analysekapittelet vårt trukket frem de elementene som har vært viktig for å besvare problemstillingen, og vil i denne delen av oppgaven trekke paralleller til tidligere forskning og teori vi har presentert. Temaer vi ønsker å drøfte tar utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene våre. Temaene er lærerens erfaringer med lek i første klasse, å legge til rette for lek i lese- og skriveopplæringen, lek i klasseromsundervisningen – erfarte muligheter og utfordringer, og til slutt ønsker vi å drøfte hvorfor lek er viktig.

5.1 Lærerens erfaringer med lek i førsteklasse

Lek og læring i skolen henger tett sammen og kan forklares som at «i skolen må forholdet mellom lek og læring tydeliggjøres og ivaretas på andre måter enn i barnehagen, uten at begrepene forstås som motsetninger» (Eik, 2022, s. 22). Lærerne som deltok i vår studie savnet denne tydeliggjøringen og vi erfarte at de savnet en felles forståelse av målet med leken og hvilken begynneropplæring de skulle ha på skolen. Til tross for dette ser vi i teorien at læreplanen har konkrete mål knyttet til kompetansemål og undervisvurdering i de forskjellige fagene som er knyttet til begrepet lek. I norsk sier et kompetansemål at elevene skal kunne uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning og andre kreative aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019e). Målet med leken handler om at elevene skal kunne bruke lek aktivt for å blant annet uttrykke seg, problemet med læreplanmål og undervisvurdering er at de nevner hva elevene skal kunne, men ikke hvordan de skal tilegne seg kunnskaper gjennom lek. Som nevnt over savnet lærerne en felles forståelse av målet med leken, noe som gir mening da læreplanen bare nevner at barna skal leke og ikke hvordan de skal leke. Begrepet lek står heller ikke forklart noe sted, noe som gjør det vanskelig å definere hva læreplanen legger i begrepet lek. Dette støttes av Solstad (2022) som forteller at den nye læreplanen igjen trekker frem begrepet lek, men uten at begrepet forklares. Hun trekker frem at det forklares at lek gir muligheter for kreativ og meningsfylt læring, uten at det forklares hva det innebærer (s. 72).

Lærerne var samstemte i sine oppfatninger om at lek måtte ivaretas på andre måter i skolen enn i barnehagen. Som nevnt i teoridelen blir lek kategorisert på forskjellige måter, der en av disse er at leken er indre styrt (Broström, 2019, s. 48). Dette ser vi også i empirien vår hvor lærer 1 på skole A forteller at «leken i hovedsak skal være indre styrt», og vi kan tenke oss at det er bakgrunnen for hvorfor de mener det er vanskelig å tilrettelegge undervisning med lek. Spesielt når det gjelder lese- og skriveopplæring. Lærerne legger spesielt vekt på at leken ikke skal være den samme som den man ser blant annet i barnehagen eller friminutt, da det er mer preg av frilek der. Lærerne på skole A erfarer også at lek ofte forbindes med glede og sier at aktiviteter hvor barn ikke viser glede ikke har noe med lek og gjøre. Vygotsky (1978) sier noe av det samme når han hevder at glede kanskje er det viktigste kjennetegnet på lek, og at barn leker for å oppfylle behov. Disse behovene endres ettersom barnet blir eldre. Lærerne på skole A og B har en forståelse av lek som videre kan knyttes opp mot det vi ser i teorien til Broström (2019) og det han kaller *lekende læring* og *lærende lek*. Dette er to begreper vi opplever som viktig for lekbegrepet, og som vi ønsker å ta i bruk fordi de vil være med på å danne et bilde av hvordan lek kan benyttes i skolen. Lekende læring sier noe om arbeidsmåter med preg av lek, som ofte er lærerstyrt og en del av undervisningen. Dette er noe lærerne som deltok i vår studie var usikre på om kunne kalles lek og forklarte det som lekbasert

læring eller fysisk aktiv læring, da de mener lek er noe barna gjør på egne premisser uten påvirkning fra voksne. Vi tolker at lærerne forstår lek som frilek.

På den andre siden har vi lærende lek som er lek som forekommer på barnas eget initiativ uten andre formål enn å leke sammen eller alene, noe som henger sammen med det vi nevner over om at alle lærerne som deltok i vår studie tolker lek som frilek. Broström (2019) presenterer tre former for lek som bør inkluderes og ivaretas i skolen. Han nevner begge de ovennevnte begrepene og ser på disse i sammenheng, og betegner lek på barnas egne premisser som den frie leken. Han forklarer også et tredje perspektiv på lek som han kaller for *den lærerike leken*, som handler om at barn og voksne i skolen deltar sammen i lek, hvor de voksne fungerer som inspirasjonskilde for barna og kan være med på å påvirke leken. Leken skal være i fokus både i den frie leken og i den lærerike leken (s. 47-53). Dette minner om tilnærmingen til Vygotsky (1978), som sier noe om at lek er en sosial prosess som hjelper barn inn i det intellektuelle livet til de rundt dem. Leken fungerer som et redskap i en sosial prosess som bygger på konkret læring hvor barna fanger opp det voksne gjør, og kan imitere handlinger utenfor deres handlingsrom (s. 86). Dette kaller Vygotsky (1978) for den proksimale utviklingssonen, hvor barna adapterer fra hverandre eller fra voksne (s. 87). I sosiale sammenhenger som for eksempel lek kan barn som ikke kan reglene befinne seg i utviklingssonen, og ved hjelp av andre barn eller voksne så lærer de seg leken ved å observere og fange opp inntrykk. Dette så vi i observasjonene våre, da elevene skulle spille bildelotto på skole B. Enkelte elever fungerte som hjelpere til de elevene som ikke klarte å skrive ordene på egenhånd. Her ser vi at elevene fungerer som en støtte for hverandre. Et annet eksempel på at voksne fungerer som inspirasjonskilde ser vi intervjuet når lærerne på skole A forteller at de opplever at elevene tar med seg ting de har hatt i timen ut i sin egen frilek i friminuttet. Lærerne opplever det som vanskelig å følge opp og ta del i frileken for å finne ut hvilken verdi leken har, og at man som voksen må ta del i leken for å finne ut av dette. Selv om lærerne synes det er vanskelig å finne ut hvilken verdi leken har, er det gjort tidligere forskning som sier noe om hvilke kunnskaper barn tilegner seg i frilek. Barn i frilek utvikler bedre kognitive problemløsningsstrategier, som for eksempel å stille spørsmål, påpeke problemer og foreslå løsninger (Pyle et al., 2017 i Lillejord, 2018, s. 16). Utdanningsdirektoratet (2020) forteller noe lignende ved at lek kan fremme læring, men at den også har en verdi i seg selv (s. 2). Dette støttes igjen opp av Broström (2019) som forteller at all lek innebærer en form for læring, enten det er bevisst eller ubevisst (s. 50). Det betyr da at lærer ikke nødvendigvis må ta del i leken. Selv om læreren ikke får med seg verdien, ligger det et læringsgrunnlag elevene tar med seg.

I intervjuene av lærerne får vi ingen klar definisjon på lek eller hva lek egentlig er. Begrepet blir forklart som at det er nært knyttet til livet i barnehagen og noe barna helt selv velger. Lærerne er usikre på om det i det hele tatt er noe form for konkret lek i klasserommet. De mener at leken er indre styrt og indre motivert hos barn. Derfor lurer de på om de har aktiviteter som heller kan kalles lekbasert læring eller fysisk aktiv læring, og at man må reflektere over definisjonen av lek. Men spørsmålet er om det er en klar definisjon av lek som man kan se på for å finne ut om det de bedriver kan kalles lek? Lillemyr hevder at lek er et begrep som ikke lar seg definere (Lillemyr, sitert i Eik, 2022, s. 16). Lærerne synes det er vanskelig å definere lek og erfarer det utfordrende å beskrive hvordan de bruker lek i undervisning på skolen. De gir oss ikke noe klart svar på hva eller hvordan man skal leke i skolen, men har flere eksempler på aktiviteter som kan være lekpreget. Videre viser de til at de har aktiviteter hvor de erfarer at barn viser glede og engasjement, samtidig som barna oppleves som kreative, noe som er nært knyttet til lek. I funnene våre ser vi på hvordan lærere erfarer lek i førsteklasse, og de er opptatt av at lek er knyttet til frihet. Her ser vi at skole B forklarer at de er fornøyde med frileken, og at de har det på timeplanen hver dag. Dette ser vi også ved skole A gjennom intervjuet hvor de forteller at de er opptatt av at de bruker elementer fra lek som en metode for at elevene skal få lov å «prøve å gjøre», selv om det ikke er den direkte frie leken og de ikke nødvendigvis skal i den retningen heller. Med dette mener lærerne at selv om frileken er viktig er det andre læringsmål på skolen som gjør at fag må få plass i timeplanen. Dette kan ses i sammenheng med måter man kan planlegge lekende læring, hvor målet er at barna selv skal bli inspirert til å gjennomføre læringsaktiviteter med en lekende holdning, noe vi opplever som at lærerne ønsker (Eik, 2022, s. 23). Videre sier lærerne noe om at skolen må ha en felles forståelse av lek og hvilken type begynneropplæring de skal bedrive, noe som gjenspeiler det lærere ved skole B sier om at ledelse, lærere og elever tolker lek ulikt. Siden det er ansattes ansvar å sørge for at lek i skolen skal oppleves lærerik, kan dette være problematisk da de ansatte kan ha forskjellige forståelser for lek. Det en lærer kanskje tolker som noe lærerikt i leken, kan en annen lærer tenke at ikke har noe med læring å gjøre i det hele tatt, selv om det er en form for læring i all lek (Broström, 2019, s. 50).

Lekende læring handler om at all lek innebærer former for læring, enten om leken har et klart formål med at de skal lære noe eller om det er en lek for lekens skyld. Det er de ansatte ved skolen som har et ansvar å sørge for at leken som oppstår på barnas egne premisser og initiativ. Enten det er i klasserommet, friminuttet eller SFO skal de ansatte gi barna læringsopplevelser som fremmer målsetting om inkludering, felleskap og mestring, og ikke negative opplevelser knyttet til utenforskap og mindreverd (Eik, 2022, s. 22). Gjems (2016) legger vekt på at barna leker for lekens

skyld (s. 134). Når det er store skiller i forståelse av lek, er det vanskelig å ha et felles mål med leken og hvilken verdi den skal ha. Er det slik at en felles forståelse for lek må være på plass for at man skal kunne leke i skolen? I teksten til Lillejord et al. (2018) sier de følgende om lek og læring: det er ledelsen som har ansvar for at lærerne har oppdaterte kunnskaper om hvilke arbeidsmåter som er gunstige for de ulike aldersgruppene og tar disse i bruk (s. 14). Altså er det ledelsen som har ansvaret for hvor skolen skal med lek. Men det er samtidig et ansvar hvor alle ansatte må jobbe mot en felles forståelse for begrepet lek. Men hvordan skal man skape en felles forståelse om noe som ikke lar seg definere? Som nevnt tidligere sier Lillemyr (2022) at lek er et begrep som er vanskelig å definere. Til tross for dette har vi gjennom teorien vist til flere teoretikere som forsøker å belyse fenomenet lek. Men barna vet selv hva som er lek, og når de leker (Becher, 2018, s. 58). Som vi kan se i empirien vår sier lærerne på skole B at lærere, ledelse og elever tolker lek ulik, og at det derfor viktig å ha en felles forståelse av lek fordi lek ikke lar seg definere og kan komme til uttrykk på ulike måter. Hadde en felles forståelse ligget til grunn ville det vært enklere for lærere å legge til rette for lekbasert undervisning som oppleves betydningsfull for elevene. Av denne grunn vil det også være viktige å forske med barna som informanter, slik at deres stemme kommer frem og gir en bredere forståelse av hvordan de opplever og erfarer lek i undervisning.

Tidligere forskning hvor de har studert læreres forståelse av lek og læring, viser at lærere som bruker lærerstyrt undervisningsmetoder gjør det fordi de er usikre på hvordan de skal benytte lek og frykter at de ikke vil nå læreplanmålene (Lillejord, et. al, 2018, s. 14). Dette ser vi at lærerne på den ene skolen sier noe om når de forklarer hvorfor det er vanskelig å tilrettelegge for lek. De forklarer at man skal nå de målsettingene fra skoleledelsen og læreplan, samtidig som man har mange elever, lav voksentetthet og fysiske former som ikke gjør at lek er tilrettelagt. Disse kan være tid, rom og ressurser lærerne enten har eller ikke har tilgjengelig. Dette forklares ved at de føler det er et «spenningsfelt» mellom mål og hva som faktisk er mulig å gjennomføre. Lærerne ser også på lærebøker og mener det er et misforhold mellom leken og disse. Det er lite som tilsier at de skal leke hvis man ser i lærebøkene og de opplever at det er et misforhold mellom forventninger om at det skal lekes og læremidlene de har tilgjengelig. Vi støtter oss til Lillejord (2018) som hevder at hvis man vil lykkes med lek er det viktig at læreren har kunnskap om lek og læring, føler seg trygg på sine evner, kjenner læreplanen godt og vet hvordan den best kan støtte barns læring (Lillejord, et.al, 2018, s. 14). Videre blir det nevnt viktigheten av at lek og læring blir sett på som to sider av samme ting og ikke som to separate aktiviteter. Dette støtter det Eik (2022) sier at lek og læring ikke må forstås som motsetninger.

5.2 Å legge til rette for lek i lese- og skriveopplæringen

Hvordan lek kan komme til uttrykk i lese- og skriveopplæringen henger sammen med lærerens forståelse av lek. Lærerne vi har forsket på er opptatt av den frie leken, lekbasert læring og fysisk aktiv læring. For at man skal kunne leke i klasserommet må noen rammefaktorer være på plass og de mener at man må legge til rette for lekemiljø. Lærerne erfarer både utfordringer og muligheter når de bruker former for lek i undervisningen, og presenterer mangelen på konkrete og at det er minimalt med leker tilgjengelig på skolen som et problem. Ifølge Eik (2022) leker barn ofte uten lekemateriell tilgjengelig. De leker i form av fantasi og forestillingsevne (s. 17). Lærerne sier ikke noe om at barna ofte leker uten materiell. I forhold til faglig lek er det vanskelig å aktivisere elevene uten noe konkret å vise frem eller holde på med, spesielt i lese- og skriveopplæringen. Vi støtter oss til Bentsen & Håland (2021) som sier noe om hvordan man kan integrere lek i begynneropplæringen. Det lærerne snakket om kan ses i lys av det Bentsen & Håland kaller for fagspesifikk lek. De presenterer et rammeverk gjennom tre steg for å integrere leken. Det første de nevner, og som kan ses i lys av det lærerne snakket om, er dette med lekemiljøene. Man tar utgangspunkt i en bakgrunn som leken og skrivingen kan etableres i, og eksempler på dette kan være matbutikk, hotell eller sykehus. Elevene må imidlertid ha nok kjennskap til disse stedene slik at de kan leke seg inn i det. De sier også at det må være tilgjengelig skrivemateriale, slik at elevene lettere tar del i skriveaktiviteter når materiellet inkluderes i leken. Videre må lærer modellere hvordan skrivemateriell kan brukes slik at elevene har det klart for seg i leken. I det siste steget handler det om at læreren er aktivt med i leken og hjelper til med skrivingen. Lærerne i vår studie sa at de hadde gjennomført en sykehuslek og at det var en ideell leksituasjon for barn. De forklarte at barna måtte skrive legejournaler, vekt, hva som var galt og resepter. De opplevde at de skapte situasjoner der barna opplevde det nødvendig å skrive uten at de tenkte over at de skrev. Dette henger sammen med det Solstad (2022) sier om at skolene må jobbe for at elevene befinner seg i situasjoner hvor de ønsker å skrive, og hvor det å skrive blir en nødvendighet sett fra elevens perspektiv (s. 66-68). Men dette erfarte våre informanter at ikke er den letteste formen for lek å gjennomføre. Lærere opplever ofte at de mister kontroll og oversikt i rollelek og at de derfor ofte retter seg mot leker som er kontrollerbare og som gir de god oversikt (Bjørnstad et al., 2022, s. 184). På en annen side er dette en type aktivitet som motiverer elevene til å skrive og leke, men noen utfordringer for læreren knyttet til dette er det at det krever høy voksentetthet og kompetanse for å sikre læringsutbytte til elevene. Noen lærere har en antagelse om at lek er viktig, men de er ikke like tydelige på hvorfor lek er viktig, derfor er det viktig at lærer har kompetanse om lekens betydning for akkurat den aldersgruppen de underviser. På denne måten vil de kunne utnytte leken på en mer nyttig måte (Bjørnstad et al., 2022, s. 185). Noe annet som kan oppstå i slike typer lek,

blant annet rammelek som forklart i eksemplet over, er at elevene noen ganger har egne ideer om hvordan leken skal foregå. De forklarer det ved at når man gjør skolearbeid på nye og kreative måter er det ikke alltid slik at elevene tenker over det som læring. Hvis de gjennomfører en slik type lek og læreren gir rom for forhandlinger og barns ideer, kan aktiviteten føre til at flere barn oppfatter det som lek. Ideene som kommer til underveis i leken kan være spenningsskapende innslag. I en lærerstyrt butikklek hvor det er planlagt at de skal handle i en matbutikk, kan dette utspille seg til å handle om tyveri, brann og rømte dyr. Dette kan skape utfordringer og muligheter for lærerens opprinnelige mål for timen. Kanskje kan målet for aktiviteten endres fra trening i addisjon og subtraksjon til regnefortellinger eller muntlig tekstskaping (Eik, 2022, s. 20). Lærerne i vår studie fortalte at en mulighet knyttet til eksemplet over kan være å bruke barnas fantasi i etterarbeid for å motivere barna til arbeide videre med skriving. Dette er noe som skjer spontant i leken og som lærer ikke kan planlegge, derfor er det viktig å ha en fleksibel planlegging som skaper rom for barns innspill. Videre kan barnas ideer spilles videre på i skriving i norskfaget hvor de eksempelvis skal skrive historien til denne tyven eller dyrene som rømte, hvor barna har eierskap til historien ved at det var deres forslag. Dette var noe lærerne på skole B fortalte at de gjorde ved at de brukte innslag fra elevene i etterarbeidet. Under observasjonen på skole A så vi et lite eksempel på dette hvor den ene eleven ønsket at en snømann skulle kjøre motorsykkel. Når læreren spilte videre på dette forslaget opplevde vi at eleven ble veldig engasjert. Som nevnt tidligere forteller Vygotsky (1978) at lek kan måles i glede. Vi tolker barnas engasjement som en form for glede. Dette viser da hvordan læreren ved å kort spille videre på barnas innspill kan innby til lek, og dermed glede hos barna.

Som nevnt tidligere snakker Vygotsky (i Hagtvat, 1990, s. 113) om viktigheten av å ha en lekbasert tilnærming til skriveopplæring, og viser til forsøk gjort hvor barna omgjør tale til tegning i form av symboler for å gjenfortelle informasjon. Dette er systemer barna lager i hodene sine og kan knyttes opp mot deres metakognitive ferdigheter. Vi får på skole B et innblikk i en arbeidsmåte de har tatt i bruk som de kaller for «skrivetegne». Vi erfarer at denne oppgaven kan være god hjelp for barna på vei til å skrive. Spesielt sett i sammenheng med det Vygotsky forteller om å omgjøre tale til tegn. Ikke bare får barna øvelse i hvordan man kan bruke blyanten på en hensiktsmessig måte, men de har også en tegning de lager symboler til. Vi kan anta at mens barna gjør dette lager de seg også historier i hodene sine om tegningen og symbolene, og hvis du hadde spurt de i etterkant kunne de antageligvis pekt på en del av tegning å forklare hva som skjer der. Vi tror at hvis man hadde gjort en lignende oppgave, men hvor elevene får full frihet til å selv lage en historie, flere ganger gjennom skriveopplæringen vil man se at elevene er innom flere forskjellige stadier. Vi kan anta at de fleste ville begynt med å tegne og skrive symboler som streker, firkanter, rundinger og lignende,

til senere å kunne skrive en historie. Gjems (2016) støtter seg mye på Vygotsky sine verk i sin forskning og forteller om noe lignende. Hun har forsket på barns språk og språkutvikling og forteller at leken fremmer språket. Hun nevner at forestillingsevne er en viktig egenskap under barns lek, og at barns tidligere erfaringer er det eneste som setter grenser for leken. Videre viser hun til forskning som forteller at barn som har lekt mye liksomlek kan utvikle større forståelse for skriftspråkets oppbygging. Dette forklares ved at på samme måte som barna kan se på en stein som et symbol på noe annet, kan barna skrive før de kan alfabetet. De skriver ikke på en måte som er forståelig for andre, men ved hjelp av skriblinger og liksomskrift som betyr noe for dem (s. 143-144). Her kan vi igjen se dette i sammenheng med arbeidsmåten lærerne på skole B kalte for «skrivetegne». Gjems (2016) forteller videre at barna i leken må kategorisere og systematisere blant annet roller, utstyr og begreper som passer inn i leken. De må også være problemløsere og forhandlere i form av for eksempel rolleutdeling (s. 145-147). Dette henger sammen med det lærerne på skole B forteller om at elevene selv deler ut og forhandler om roller i leken, og forsøker å løse problemer på egenhånd. Et problem de erfarer knyttet til dette er at de bruker lang tid på å komme i gang med leken på grunn av uenighet når det kommer til roller. Vygotsky sier også noe om liksomlek ved at barn oppfyller sine lyster og behov gjennom imaginære situasjoner. Leken er en regulert aktivitet og den kjennetegnes ved at den har regler og roller, og det finnes ingen lek som ikke foregår innenfor visse rammer. Barna hever seg over fysiske begrensninger og virkeligheten mister sin påvirkningskraft under leken, han trekker frem et lignende eksempel ved at barn kan se en ting i lek som noe annet enn det det egentlig er (Imsen 2014 s. 189). Dette så vi et eksempel på under observasjon på skole A hvor en av elevene lot fantasien utspille seg og ga en snømann menneskelige egenskaper hvor det ble sagt at «snømannen skulle kjøre motorsykkel». En annen person som trekker frem viktigheten av å tilrettelegge for lek i lese- og skriveopplæring er Solstad (2022). Hun forteller om en forståelse av lek hvor det å produsere tekst som er preget av hentydninger og transformasjoner av roller, personer og lignende kan forstås som lek. Med en slik forståelse forklarer hun at lekens produkt blir synlig, i form av den skapte teksten. Dermed kan leken innebære evnen til å rekonstruere en ramme, kommunikasjon om omskaping, og den kan sette i gang kognitive systemer preget av følelser. Dette kan være verdifulle ressurser ved lese- og skriveopplæring (s. 75). En form for dette kan ses ved blant annet eksempelet skole A hvor lærerne forteller om noe de kaller for «Escape Room». Her blir elevene nødt til å gå inn i roller, og blir nødt til å løse diverse koder for å komme seg videre i opplegget. Lærerne forteller at de bruker flere fag for å lage oppgaver her, og blant disse er norsk hvor tekstskaping trekkes inn som en mulig oppgave. Solstad (2022) kommer med denne forståelsen av lek når hun forklarer begrepet literacy. Det handler om en kompetanse som omfatter lesing og skriving, og hvordan språket brukes i lesing

og skriving. Hun forteller at man tilegner seg kunnskap om disse egenskapene hele tiden ved blant annet bruk av telefon, tv eller lese avis. Det gjelder også for barna selv om de ikke har lært å lese og skrive. Når barna deltar i og observerer situasjoner som bruker lesing og skriving tilegner de seg kunnskaper om det. Et perspektiv på literacykompetanse er at man må få adgang til skriftkulturen. Med et slikt perspektiv kan lese- og skrivekompetanse ses på som kognitive og sosiale ferdigheter, og en mulig inngang er da lek (s. 66-68). Vi ser gjennom samtlige eksempler fra lærerne på begge skoler at de prøver å hjelpe elevene i en retning hvor de skal få adgang til denne skriftkulturen, spesielt gjennom lek. Vi har gjennom oppgaven nevnt flere av disse eksemplene, blant de har vi snøball lek og en aktivitet hentet fra Malimo. I snøball leken blir barna satt i en situasjon hvor de aktivt bruker kroppen, samtidig som de blir nødt til å skrive. De skal løpe fra stedet de skriver til et krøllet sammen ark, som ser ut som en snøball, med et ord på. Deretter skal de løpe tilbake til stedet de skriver og skrive ned ordet de leste på snøballen. Aktiviteten hentet fra Malimo går ut på at læreren henger bokstaver i forskjellige ender av klasserommet, deretter sier læreren et ord, og hvis barna hører en av bokstavene som henger på veggene skal de gå dit. I denne lekpregede aktiviteten øver barna både på å lytte etter bokstavlyder og ta stilling til hvor de skal gå. Gjennom observasjon og intervju sitter vi igjen med et inntrykk av at barna bruker læringsbrett en del på skolen, noe som konstant setter dem i situasjoner hvor de kan tilegne seg kunnskaper knyttet til lesing og skriving. Vi kan også anta at barna bruker mye læringsbrett og telefon hjemme, og ser på tv hjemme, og dermed blir satt i situasjoner hvor de tilegner seg kunnskap knyttet til lesing og skriving. Lærerne på begge skolene forteller også at de prøver å ha diverse språkleker, som for eksempel «hangman», hver uke. Dette bruker de fordi det ikke krever så mye tid eller ressurser. Slik vi ser det setter de elevene i situasjoner hvor både lesing og skriving blir brukt og observert aktivt.

5.3 Lek i klasseromsundervisningen – erfarte muligheter og utfordringer

For at man skulle kunne legge til rette for lek i begynneropplæringen ble dette med lekemiljøer trukket frem som en viktig faktor både i teori og fra lærerne i vår studie. Videre er det noen utfordringer knyttet til disse miljøene som henger sammen med det lærerne kaller rammefaktorer. På begge skolene får vi gjennom intervju inntrykk av at læreren syntes det er vanskelig å tilrettelegge for både læring og lek, da det er en del rammefaktorer som må ligge til grunn. Blant annet forteller de at det er vanskelig med en klasse på over 20 elever, og de skulle gjerne hatt muligheten til å dele seg i mindre grupper. I tidligere forskning presentert av Pyle, DeLuca og Daniels (2017) har forskere gjennomført en undersøkelse på bruk av frilek og veiledet lek. Her fant de ut at frilek i mindre grupper førte til at barna viste større kognitive ferdigheter og stilte flere kritiske spørsmål enn hva barna som deltok i veiledet lek i den store gruppen gjorde (i Lillejord et

al. 2018, s. 17). Det er rimelig å anta at elever i større grupper hvor læreren gjennomfører tradisjonell undervisning, i form av tavleundervisning med full klasse, opplever det samme. Derfor ønsker lærerne som nevnt over, muligheten til å dele elevene i mindre grupper. Videre forteller de at klasserommene sjeldent er egnet til lek, og at det er krevende å få tid til alt de skal rekke. Dette så vi også i observasjonene våre der klasserommene var preget av pulter og stoler. Dette henger godt sammen med det Becher (2018) forteller om at klasserom ofte er dominert av pulter og stoler, og føles veldig lukkede. For at klasserommet skal være innbydende til lek for elevene krever det en mer åpen løsning med gruppebord, lekekrok, lesestol og lignende. Elevenes muligheter blir svært begrenset når det er lite materiell og gulvplass tilgjengelig hvor de kan utfolde seg (54-84). Våre observasjoner viste at det ene klasserommet var mindre og hadde lite materiell og var dominert av pulter og stoler, var det andre noe større og hadde noe mer lekemateriell som lekekrok og plass tilgjengelig. En forskningsbasert undersøkelse fra 2000- tallet viste at klasserommene i større grad ble tilrettelagt 6. åringenes behov. Klasserommene gikk vekk fra lukkede løsninger og over til en mer åpen løsning, med felles arealer som gruppebord, lekekrok og lesestol. I en nyere undersøkelse fra 2015-2017, viser det seg at dette har falt mer og mer bort, og at man har gått tilbake til klasserom dominert av pulter og stoler rettet mot tavlen, dette viser seg å gjelde de fleste klasserom, men ikke alle (Becher, 2018, s. 84). Det at en første klasse har over 20 elever kan gjøre det vanskeligere å tilrettelegge for et åpent rom som er innbydende til lek. På den ene siden er det positivt at det er mange elever ved at de har flere muligheter til å finne likesinnede lekekamerater og få seg venner, men på den andre siden fører flere elever i klassen til at klasserommet trenger flere pulter, og det krever en større mengde materiell for at alle elevene skal kunne ha noe å leke med. Lærerne forteller også at det kan bli vanskelig å gjennomføre større og mer omfattende undervisningsopplegg som baserer seg på lek med større klasser, og viser til at tid, plass og voksnetthet er viktige elementer for å få det til å fungere. Dette gjør det slik at mange lærere velger å prioritere lek når de har uteskole, viser en rapport publisert av OsloMet. Det kommer frem i rapporten at uteskole, kan gi elevene mer varierte arbeidsformer og aktiviteter (Bjørnstad, et al., s. 115). Som nevnt i analysen viser lærerne til at dette kan henge sammen med manglende kunnskap i skolen om lek og hvordan best tilrettelegge for det. Videre kan man stille spørsmål om voksnetthet utgjør en forskjell når det kommer til lek inne i klasserommet. Hvis man deler klassen i mindre grupper vil det fortsatt være trangt inne i klasserommet og heller ikke rom for at flere av de voksne kan undervise samtidig. For eksempel hvis det er tre lærere til stedet i klasserommet, så underviser bare én lærer om gangen noe som tilsier at det er mengden elever som har noe å si og ikke voksnetthet. Om man derimot hadde delt klassen i mindre grupper og det var mulighet for å finne andre rom eller steder å være, kunne man opplevd dette som forskerne over i sin studie gjorde,

der de mindre gruppene fikk større utbytte av leken (Lillejord et al. 2018, s. 17). Dette så vi i et av intervjuene der lærerne fortalte at de hadde gjennomført et opplegg hvor de lekte restaurant, der elevene skulle skrive bestillinger og lignende. Videre forklarte lærerne at de synes det var vanskelig å gjennomføre i større grupper, selv om det var høy voksentetthet. Noe av årsaken til dette var at det var vanskelig for lærerne å engasjere seg i leken fordi man «løper rundt og passer på» at elevene gjør det de skal. Da elevene er mange blir det venting og flere blir utålmodige og de kunne fort miste konsentrasjon på grunn av dette. Enkelte elever finner også på det som lærerne erfarer at forstyrrer de andre elevene, noe som også gjør at læreren må prioritere det fremfor å ta del i leken. Da lærer prioriterer å fokusere på støy, får de ikke med seg verdien og læringsutbyttet til de andre elevene. Som nevnt tidligere krever flere elever en større mengde materiell og alle elevene kan ikke stå ved lekekjøkkenet samtidig. Noe som også fører til at det blir som læreren sa «svært tidkrevende» å gjennomføre samme lek med tre forskjellige grupper etter hverandre.

Barna selv er svært kreative, og de kan starte en lek med lite annet enn fantasi. Selv om det ikke alltid ser ut som de leker for den voksne som observerer, ser barna ofte leken som en helhet og kommuniserer om leken i form av regler og rolleutdeling. Dette kan knyttes til barnas metakognitive ferdigheter (Broström, 2019, s. 44-46). Lek kan føre til at barna utvikler de metakognitive ferdighetene. Barna kommuniserer om leken på egenhånd, og det er ikke slik at lærer nødvendigvis alltid må ta del i leken. Elevene oppnår en form for læring uansett (Lillejord, et. al, 2018), men problemet er som lærerne sier at de ikke får fanget opp og fulgt med på hva verdien i leken er. Det er derfor viktig at lærere får mulighet til å observere leken.

5.4 Hvorfor lek?

Flere steder i oppgaven snakker vi om lekens verdi for barna og hvordan lærere erfarer lek. Tidligere forskning har flere gode argumenter for hvorfor barn burde få lov til å leke (Lillejord, et al., 2018, s. 15). Det er en enighet innenfor forskningsfeltet på et internasjonalt nivå at lek er en viktig del av utdannelsen til barn (Björklund & Samuelsson, 2022, s. 1-2). Barna har også et behov for å bevege seg og være i aktivitet på grunn av fysiologiske forutsetninger (Vingdal, 2020, s. 39). Lærerne i vår studie la til rette for varierte dager med noe stillesittende og noen aktiviteter, som er positivt med tanke på forutsetningene til barna. I LK20 ble lekbegrepet satt på dagsorden etter å ha vært lite synlig siden L97 (Kunnskapsdepartementet, 2019e). Til tross for dette sier lærerne i vår studie at de føler det er en «mismatch» mellom forventninger og hva som faktisk er mulig å gjennomføre. Læreplan sier en ting, ledelsen på skolen sier en annen ting og lærerne selv står midt imellom med sin egen kompetanse og erfaringer, og ikke vet helt hva de skal gjøre. Med dette

menes det at lærernes forståelse av hvordan lek skal integreres, ikke alltid samsvarer med forventninger fra ledelsen. Læreplan gir konkrete mål for at lek skal inkluderes i flere av fagene, men den sier ingen ting om hvordan lærerne kan inkludere lek og tar heller ikke høyde for rammefaktorene for lek i skole. Lærerne sier mye om forhold knyttet til dette med rammefaktorer som for eksempel at klasserommene ikke er tilrettelagt for lek. En annen utfordring er at undervisning i førsteklasse har blitt mer formalisert i form av at interessen for målbare resultater. Økt fokus på læringsutbytte har ført til en marginalisering av leken til de yngste barna i skolen (Lillejord, et al., 2018, s. 13). I rapporten til OsloMet kommer det frem at det er et læringspress rundt kartleggingsprøver i skolen. Dette har ført til at mange lærere har prioritert bort leken slik at de skal ha tid til å lære elevene alt de må kunne før prøvene (Bjørnestad et al., s. 131). Lærerne i vår studie opplever at tid er en viktig faktor når det kommer til å gjennomføre undervisningsopplegg med preg av lek. Dette gjør at lærerne ofte får lite tid på å forberede elevene på det som faktisk kommer på kartleggingsprøver. Selv om elevene har lært å forme bokstaver med plastelina, betyr ikke dette at de klarer å overføre kunnskapen til å skrive bokstavene med blyanter. Dette gjør at det kan være vanskelig å gjennomføre lekbaserte undervisningsopplegg, og lettere å holde seg til de trygge rammene rundt standardisert undervisning. Et annet viktig poeng rapporten publisert av OsloMet trekker frem er at lærere opplever kartleggingsprøver som en test av konsentrasjon og fokus, i stedet for faglige ferdigheter. Det blir fortalt at det er et press på å oppnå gode resultater, og at dette strider mot læreres egne verdier når de får beskjed om at lek skal ha en stor rolle i begynneropplæringen (Bjørnestad et al., 2022, s. 133). At lærerne i Bjørnestad et al. (2022) sin studie opplever et læringspress grunnet kartleggingsprøver støttes av Gabrielsen & Lundetræ (2017). De kommer med en påstand om at obligatoriske kartleggingsprøver på førstetrinn har ført til en forventning om at lærere skal begynne med bokstavopplæring tidlig i førsteklasse (s. 209).

Videre ønsker vi å ha et kritisk blikk til hvor mye fokus det blir satt på lekbasert undervisning. I våre intervjuer og observasjoner valgte vi bevisst å få besvart hvordan lek kan foregå, og vi la lite vekt på i hvor stor grad det blir bakt inn i undervisningen. For å få et svar på dette hadde vi trengt et større utvalg av informanter, og observert over lenger perioder. Men fra våre tidligere erfaringer i praksis og som lærervikarer opplever vi at leken generelt sett får liten plass i klasserommet, selv om den er fastsatt i læreplan. Et spørsmål vi da kan stille oss, og som hadde vært interessant å forske videre på, er hvorfor det ikke blir satt like stort fokus på det som er ønsket av samtlige aktører innen skolesystemet. Pyle, DeLuca og Danniels (2017) har studert artikler som sier noe om barn og utvikling. Hvis barn får leke på egne premisser er det tre utviklingsmessige fordeler barn får: kognitiv utvikling, sosio-emosjonell utvikling og utvikling av selvreguleringsstrategier. Videre

presenterer de fire fordeler som barn tilegner seg gjennom veiledet lek: generell faglig læring, bedre regne ferdigheter, muntlige ferdigheter og lese- og skriveferdigheter (i Lillejord et. al., 2018, s. 15-17). Dette kan vi se i sammenheng med det lærerne vi har intervjuet forteller om at lek i utgangspunktet foregår uten innblanding fra de voksne, men at dette er noe som ikke foregår på skolen i stor grad. Isteden har skolen fokus på det som kalles for lekbasert- eller fysisk aktiv læring. I vårt forskningsarbeid har vi ikke hatt tid, eller fokusert nok på elever under innhenting av empiri til å kunne bekrefte eller avkrefte om lek faktisk gir elevene disse fordelene. Det vi derimot har funnet, er at lærerne opplever at barnas sosiale ferdigheter begrenses når de har hatt mindre tid på å lære seg å leke i barnehagen. Dette kan tyde på at noen av fordelene som nevnes ved frilek stemmer overens med lærernes erfaringer. Noe annet lærerne har fortalt oss som strider imot det Pyle, DeLuca og Danniels (2017 i Lillejord, 2018) forteller, er at barna som nevnt over, til tider ikke klarer å overføre kunnskapene de har lært i leken til arbeid med det samme på ark. Dette strider mot det Piaget sier om akkomodasjon hvor elevene tar med seg tidligere kunnskap gjennom sine kjente skjema, for eksempel forming av bokstaver ved bruk av plastelina, og klarer ikke å oppdatere skjema slik at dette kan videreføres til å skrive bokstaver med blyant. Her kan vi stille oss et spørsmål om det kan komme av at elevene er opptatt av å leke og ikke klarer å knytte skjemaene de skaper opp til faglig kunnskap.

6 Konklusjon

Da vi valgte tema for masteroppgaven vår hadde vi et ønske om å undersøke og tilegne oss kunnskap om lek i begynneropplæringen, og hvordan dette ble gjennomført i undervisningen. Dette ønsket vi både for oss selv, som fremtidige lærere, og fordi vi tidligere har opplevd at lek får lite plass i skolen selv om det har konkrete mål i læreplanen, spesielt med kunnskapsløftet 2020. Begynneropplæring har vært et integrert begrep i alle fagene vi har hatt på lærerstudiet og er faget vi valgte å fordype oss i. I masteremnet ble lek trukket frem som et viktig tema innenfor begynneropplæring og vi ønsket å finne ut mer om dette. Vi valgte tidlig å avgrense oppgaven til å kun fokusere på et fag, og vi har ikke følt at dette har begrenset oss på noe måte. Dette har heller ført til at vi har fått større mulighet til å fordype oss i temaet. Vi har fortsatt valgt å kort trekke inn andre fag, blant annet i form av læreplanmål, for å vise viktigheten av lek i skolen. På bakgrunn av dette formulerte vi følgende problemstilling:

Læreres forståelse av lek og hvordan lek kan komme til uttrykk i lese- og skriveopplæringen i 1. klasse.

For at vi skulle kunne svare på problemstillingen har vi også formulert tre forskningsspørsmål som skal være med å belyse forskjellige aspekter i problemstillingen:

- **Hvordan erfarer lærer lek i 1. klasse?**
- **Hvordan legger lærer til rette for lek?**
- **Hvilke utfordringer og muligheter erfarer lærer når det brukes lek i undervisningen?**

Selv om lekbegrepet strekker seg lang tilbake i tid, har vi erfart at det trengs mer forskning på feltet, på bakgrunn av hva vi har sett ute i skolen og at den nye læreplanen har større fokus rundt dette med lek. Vi har gjennom vår studie opplevd at lærerne generelt har en tanke om at frilek er den ideelle formen for lek, men at dette oppleves som vanskelig å gjennomføre i praksis. For å sikre elevenes faglige læringsutbytte ser lærerne det som nødvendig å tilrettelegge for læringsaktiviteter som de betegner som *fysisk aktiv læring* og *lekbasert læring*. Basert på vår studie, kan vi konkludere med at frilek, fysisk aktiv læring og lekbasert læring er tre sentrale begreper i lærerens forståelser av lek i skolen. Lærerne erfarer at frilek er den formen for lek som er viktigst for barna i førsteklasse, men at de ovennevnte begrepene lekbasert læring og fysisk aktiv læring er de formene for lek som det tilrettelegges for i undervisningen. Dette er i hovedsak lærerstyrte aktiviteter med et preg av lek. Vi knytter disse begrepene tett opp mot Broström (2019) sine tre forklaringer på lek som bør være til stede i skolen, frilek, lekende læring og den lærerrike leken (47-53). Lærerne fra

begge skolene har gode erfaringer med å ha at prioritert frilek selv om de har måtte byttet bort noen fagtimer for det. Siden de har byttet bort timer med fag for frileken, og det vi får inntrykk av gjennom intervjuene, kan vi si at lærerne skiller på lek og faglig læring. Gjennom vår studie har vi presentert flere teorier som forklarer begrepet lek. Vi har blant annet sett nærmere på det Bentsen & Håland (2021) sier om fagspesifikk lek, som også kan være med å forklare lærerens forståelse av lek, ved at fagspesifikk lek ligner på det læreren kaller for lekbasert læring. Vi trekker derimot særlig frem Broström sine forklaringer i konklusjonen da disse best oppsummerer det lærerne vi har intervjuet synes å erfare, og vi føler dette gjengir det beste bildet av lærernes forståelse av lek. Videre har lærerne i vår studie fortalt at de erfarer at lek og glede henger tett sammen. Dette støttes opp av det Vygotsky forteller om at glede er et viktig kjennetegn på lek (Vygotsky, 1978, i Imens, 2014, s. 198).

I løpet av studien vår har lærerne gitt oss flere eksempler på hvordan de kan tilrettelegge for lek, både i form av hva som må ligge til grunn og spesifikke eksempler på lek. Vi har funnet ut at lærerne tar i bruk eksterne ressurser og legger til rette for regellek og at dette får mye plass i klasserommet. Blant eksemplene vi får av hvordan man kan tilrettelegge for lek nevner lærerne både tverrfaglige aktiviteter, og aktiviteter som kun fokuserer på lesing og skriving. Lærerne er opptatte av å legge til rette for lekemiljøer som lek og skriving kan etableres i. Her opplever de at de skaper situasjoner der barna selv opplever det som meningsfullt å skrive, uten at det nødvendigvis skal være faglig press på det. Lærerne legger også som nevnt over til rette for frilek i løpet av skoledagen og forsøker å implementere elementer fra lek i undervisningen når det passer seg. Med dette ønsker vi å konkludere med at lærerne har mange spesifikke ideer for hvordan de kan tilrettelegge for lekbasert læring, og gjennomfører det når de opplever det som mulig. Likevel, får vi en forståelse for at det er vanskelig å legge til rette for lek til tider, da det er mange rammefaktorer som må ligge til grunn for at det skal kunne gjennomføres på en god og hensiktsmessig måte. Disse rammefaktorene er også ofte utenfor lærerens kontroll, og de blir da nødt til å arbeide utfra de rammefaktorene som er på plass.

Lærerne erfarer både muligheter og utfordringer knyttet til å ta i bruk lek i undervisningen. Som nevnt forteller lærerne også om en del ting som må ligge til grunn for å legge til rette for lek knyttet til rammefaktorer. Lærerne forklarer at rammefaktorer som er viktig for lek er tid, rom og voksentetthet. Videre trekker lærerne frem at klasserom ofte ikke er tilrettelagt lek. Dette ser vi også under observasjonen vår hvor et av klasserommene hadde svært lite plass. Dette førte til at pulter og stoler tok mesteparten av rommet, og leker må da planlegges ute. Dette støttes i rapporten publisert

av OsloMet hvor kun fire av ti skoleeiere svarer at de er helt enige i at de setter av nok plass til lek under bygging av nye skolebygg (Bjørnestad et al., 2022, s. 15). Lekemiljøet i skolen er ikke rikt nok, noe som stemmer med våre observasjoner og det Becher (2018) forteller om at dagens klasserom er dominert av pulter, og at barn dermed får mindre muligheter til å leke grunnet manglende gulvplass, kroker og materiell (s. 84). Som sagt fører dette til at mange lærere velger å ta i bruk uteskole for å til rette legge for lek. Til slutt nevner lærerne at mangel på voksentetthet gjør det vanskelig å følge opp og ta del i barnas lek, og at de heller må passe på at alle gjør det de skal. Denne utfordringen vises det også til i rapporten publisert av OsloMet, hvor det står at det må være tilstrekkelig voksentetthet for å ta del i, vurdere og evaluere leken til barna (Bjørnestad et al., 2022, s. 184-185). Læreren erfarer at elevene kommer på skolen med lavere sosiale ferdigheter nå enn før da de hadde et år ekstra med lek i barnehagen. Dette viser klart og tydelig at lærerne anerkjenner lekens betydning for barns sosiale, kognitive og motoriske utvikling, men som vi også har vist til kan det være vanskelig for læreren å fange opp hva det faglige læringsutbytte er til enhver tid. Det er vanskelig for lærer å vurdere hva elevene lærte i leken hvis de ikke har tatt del i leken og hvis barna ikke klarer å overføre kunnskap de har brukt i leken inn i det faglige. Samtidig er det alltid en form for læring i lek (Broström, 2019). For å oppsummere muligheter lærerne erfarer for å legge til rette for lek har vi funnet ut at de utnytter turdager, leker i kroppsøving og forsøker generelt å skape en dynamikk i hverdagen hvor de bytter mellom aktiviteter og sitte stille ved pulten, noe som støttes av Vingdal (2020) som snakker om barns fysiologiske behov. Lærerne opplever også at det oppstår mange muligheter rundt aktiviteter som rammelek og at de kan dra nytte av dette i senere undervisning. Dette støttes av Eik (2022) som sier at lærerne må gi rom for barnas innspill. De opplever også muligheter ved bruk av eksterne ressurser knyttet til ideer og tips til hvordan de kan gjennomføre leker i klasserommet, noe som er til støtte for å legge til rette for lek.

6.1 Forslag til videre forskning

Med bakgrunn i drøftingen og det vi har funnet ut, er det flere aspekter vi opplever som spennende og kunne hatt et ønske om undersøkt videre. I vår oppgave valgte vi å forske på lærere gjennom intervju og observasjon med følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan erfarer lærer lek i 1. klasse?
- Hvordan legger lærer til rette for lek?
- Hvilke utfordringer og muligheter erfarer lærer når det brukes lek i undervisningen?

På denne måten får vi ikke frem barns perspektiv, noe som kunne vært interessant når vi snakker om lek, viktigheten av lek i barns liv og oppvekst. På bakgrunn av vår forskning kan vi kun svare på hvordan barn responderer på lekbaserte aktiviteter, slik det kommer til syne gjennom

observasjonene våre. Å forske med barn og få deres meninger kunne vært med på å danne et bilde på hvordan man kan forstå lek. Vi har sett på hva teorien sier, hva læreren sier, men føler vi mangler barnets perspektiv for å kunne si noe om det lærer opplever som lek, også oppleves som lek av barna. Videre så vi i vår studie at lærerne opplevde at ledelse og lærere ikke alltid har samme perspektiv på hvordan lek de skal ha i skolen, dermed kunne det vært interessant å forske videre på helheten i skolen med ledelsen sitt perspektiv. En annen retning som kunne vært spennende å se nærmere på er knyttet til spesialpedagogikken og hvordan lærere erfarer lek knyttet til barn med spesielle behov. Hvordan påvirker dette dynamikken knyttet til lek. Som en videre utvikling av oppgaven vår og hva vi har funnet ut kunne det vært nyttig å se nærmere på samarbeidet mellom skoler og barnehager om hva barna skal ha med seg fra barnehagen av lekferdigheter og om det er noe sammenheng mellom sosiale ferdigheter knyttet til om elevene starter på skolen når de er seks eller syv år gamle. Til slutt ønsker vi å være kritiske til vår oppgave med tanke på antallet informanter og grunnlaget for forskningen vår knyttet til hvilken informasjon vi har samlet inn. I og med at vi har forsket på to utvalgte skoler, hadde det vært relevant å se om resultatet hadde vært det samme på noen andre skoler eller om vi hadde hatt et større utvalg informanter. Så videre forskning kunne vært å gjøre det samme som oss i større skala. Dette henger sammen med forskningens kvalitet og fremstilling som er knyttet til reliabilitet og validitet. Som nevnt tidligere handler validitet om hvilke konklusjoner vi kan trekke basert på dataene som er samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Den konklusjonen vi trekker er ikke nødvendigvis en fasit, da utfallet kunne vært annerledes med et større utvalg skoler, eller bruk av andre metoder for innhenting av empiri. Reliabilitet som nevnt tidligere handler om hvordan data er samlet inn og hvordan det bearbeides (Johannesen, et al., 2021, s. 27). Med tanke på at vi har intervjuet lærere vil trolig svarene man får variere fra person til person. Dermed vil ny forskning antageligvis ikke ha nøyaktig samme svar, men at vår studie kan være et bidrag i en større sammenheng og ses i lys av andre lignende studier.

6.2 Avsluttende refleksjon

I starten av dette forskningsprosjektet hadde vi en formening og egne erfaringer med at det er lite lek i skolen. Dette baserer vi på erfaringer fra tidligere praksisperioder, samt arbeid som lærervikarer i skolen. Vi sitter fortsatt med tanken om at lek får mindre plass i undervisning knyttet til begynneropplæringen på de laveste trinnene, på grunn av forventninger og mål fra læreplan, skoleledelse og kartleggingsprøver. I vår studie ser vi at lærerne ønsker å inkludere lek der de kan, men savner et mål med hva de skal bruke leken til. Det er samtidig mange faktorer som påvirker muligheter og utfordringer knyttet til lek i skolen. På bakgrunn av dette kan vi konkludere med at lek hadde fått mer plass hvis læreplan og skoleledere var mer tydelig på hva slags lek som kan tas i bruk i undervisningen i klasserommet og hvordan lek kan foregå i skolen. Vi vet at lek fører til en form for læring uansett og at lek er viktig for at barn skal utfylle visse behov. Derfor er det viktig at de som kommer med et oppdrag til læreren ikke bare nevner lek som et mål, men også hvordan de kan støtte lærere i bruk av lek og bevisstgjøre lærere på hva som er formålet med aktivitetene. Før vi startet vår forskning om lek i begynneropplæringen hadde vi en formening om hvordan vi ville forklart fenomenet lek. Lek er noe som barn og voksne gjør som en fornøyelse og noe som gir oss noe i form av aktivitet eller spill. Vi var klar over at lekbegrepet var implementert i læreplanen, men at lek slik det foregår i skolen ikke nødvendigvis er det vi ville kalt for lek. Gjennom forskningsprosjektet har vi dannet oss nye forståelser for hva lek er og hvordan lek blir tilrettelagt for i skolen. Vi har fortsatt ikke klart å definere lek, men vi sitter igjen med en ny forståelse av fenomenet, og noe som vi ønsker å ta i bruk i vår egen undervisning etter endt utdanning.

Etter å ha skrevet denne masteroppgaven har vi tilegnet oss mye ny kunnskap om lek som har vært svært relevant for oppgaven, og for vår fremtid som lærere i begynneropplæring. Vi har fått et nytt blikk på hva som kreves av alle aktørene i skolen for å legge til rette for god lekpreget undervisning, og gleder oss til å ta i bruk denne kunnskapen. Videre har vi verdsatt prosessen med en masteroppgave da den har gitt oss mulighet til å fordype oss i et tema vi brenner for. Vår motivasjon og kunnskap for å bruke lek aktivt i undervisning har økt betraktelig, og vi gleder oss til å kunne videreformidle dette til fremtidige kollegaer.

Litteraturliste:

- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- 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. 57-90). Universitetsforlaget
- Bentsen, E. I. & Håland, A. (2021). Hvordan integrere lek i begynneropplæringa. *Bedre skole*.
<https://www.utdanningsnytt.no/barnehage-fagartikkel-frilek/hvordan-integrere-lek-i-begynneropplaeringa/300449>
- Björklund, C. & Samuelsson, I. P. (2022). The relation of play and learning empirically studied and conceptualized. *International Journal of Early Years Education*, 1-13.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2079075>
- Bjørnestad, E., Myrvold, T., Dalland, C. P. & Hølland, S. (2022). «Hit eit steg og dit eit steg» - sakte, men sikkert framover? *En systematisk kartlegging av premisser for trekk ved førsteklasse* (Evaluering av sekårsreformen delrapport 1). OsloMet – storbyuniversitet.
<https://www.udir.no/contentassets/25a80ad25b344dd5b8d6c4b84fb724f3/delrapport1--evaluering-av-seksarsreformen.pdf>
- Bjørnestad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: lekende tilnærming til skolen* (s. 57-70) Universitetsforlaget.
- Broström, S. (2019). Leg i 1. klasse. I A.A Becher, E. Bjørnestad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: lekende tilnærming til skolen* (s. 43-56) Universitetsforlaget.
- Eik, L. T. (2022). Hva er lek: Ulike perspektiver på lek som fenomen og hva som kan forstås som lek i de yngste elevenes skolehverdag. I S. Breive, L. T. Eik & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 15-36). Fagbokforlaget
- Frederiksen, L., L. (2011). Læselog som middel til dybdelæring. *Dansk universitetspædagogisk tidsskrift*, 6(10), 52-57. <https://doi.org/10.7146/dut.v6i10.5560>
- Gabrielsen, E. & Lundetræ, K. (2017). Indikerer de norske PIRLS-resultatene et behov for å justere retningslinjene for skolestartsalder. I E. Gabrielsen (Red.), *Klar Framgang. Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et femtenårsperspektiv* (204-221). Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215030258-2017-12>
- Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet – på barns vilkår*. Universitetsforlaget
- Gleiss, M. S & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk

- Hagtvet, B., E. (1990). *Skriftspråkutvikling gjennom lek*. 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>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget
- Joahannesen, A., Tufta, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (6. utg.). Abstrakt forlag.
- 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/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). Læreplan i engelsk (ENG01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/eng01-04?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). Læreplan i kroppsøving (KRO01-05). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019c). Læreplan i matematikk 1.-10. trinn (MAT01-05) Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mat01-05?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019d). Læreplan i naturfag (NAT01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019e). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nat01-04?lang=nob>
- 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*. <https://www.uis.no/nb/de-yngste-barna-i-skolen-lek-og-laering-arbeidsmater-og-laeringsmiljo>
- Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen - og motivasjon for læring. I A.A Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærming til skole og SFO* (s. 57-68). Universitetsforlaget
- Læreplanverket. (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tatt på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Nilsen, V. (2012). *Analyse i Kvalitative studier – den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
 Norsk Lektorlag. (2020, 15. juni). *Fagfornyelsen*.
<https://www.norsklektorlag.no/info/fagfornyelsen/>
- NOU 2022: 13. (2022). *Med videre betydning – Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-13/id2929000/?ch=4>
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskole og videregående opplæring (LOV-1998-07-17-61).
 Lovdata. [Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa \(opplæringslova\) - Lovdata](#)
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2020). Den viktige begynneropplæringen: Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (2. utg., s. 13-31). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Sandvik, M. (2020). 1:1 iPad i den første lese- og skriveopplæringen. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (2. utg., s. 91-111). Universitetsforlaget.
- Schwartzman, H. B. (1978). *Transformation: The Anthropology of Children's play*. Plenum Press.
- Solstad, T. (2022). Lek i Lese- og skrivehendelser på småskoletrinnet. I S. Breive, L. T. Eik & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 65-82) Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Torp, I. (2019, 10. februar). Generelle forskningsetiske retningslinjer. Forskningsetikk.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Utdanningsdirektoratet (2020, 21. September). De yngste barna i skolen. I *Utdanningsdirektoratet*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/de-yngste-barna-i-skolen/>

Vingdal, I. M. (2020). Lærande kropp i endring. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (2. utg., s. 33-52). Universitetsforlaget.

Vygotsky, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press

7 Vedlegg

Liste over vedlegg:

1. Intervjuguide
2. Observasjonsguide
3. Samtykkeskjema
4. Samtykkeerklæring

Intervjuguide

Problemstilling: "Lærerens forståelse av lek og hvordan lek kan komme til uttrykk i lese - og skriveopplæring i første klasse."

Hvorfor? – Undersøkelsen er et masterprosjekt, der vi som studenter ønsker å utvikle vår kunnskap om hvordan lek kan implementeres i undervisningen, særlig i lese- og skriveopplæringen for de yngste.

Tid – 30-45 min

Semistrukturert intervju

Spørsmål vi vil stille i intervju:

- I overordnet del av læreplanverket sies det at "For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring." Hvilke tanker har du gjort deg om lekens betydning for elevene dine?
- Hvordan vurderer dere lekens betydning i arbeidet med å nå kompetansemålene i LK20?
 - For eksempel: Elevene skal kunne uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter.
 - "Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved å la elevene være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine."
- Hvordan opplever dere at læreverkene (f.eks. salaby, lærebøker osv.) i norsk legger til rette for lek?
- Hvordan legger dere til rette for lek i lese- og skriveopplæring?
- Hva er deres erfaring med bruk av lek i lese- og skriveopplæring
- hvilke utfordringer og muligheter de erfarer generelt med hensyn til å legge til rette for lek i undervisningen?

Observasjonsguide

1. Bakgrunn, rom og aktører:
 - a. Klasserommet, utsmykning og innredning:
 - b. Hvordan sitter elevene:
 - c. Hvor er læreren:
 - d. Hvordan de ulike agerer før opplegget startet, *lærer og elev*:
 - e. Hvordan timen innledes:

2. Hva skjer, hvilke type aktiviteter og hvem styrer det:

3. Legges det til rette for andre typer opplevelser enn kognitiv kunnskapsformidling

4. Hva gjør elevene:
 - a. Hva gjør elevene:
 - b. Hva sier elevene, spørsmål/innspill:
 - c. Hvilke følelser og engasjement uttrykker elevene og når (viser de engasjement, stillhet, iver, begeistring og evt. I hvilken sammenheng. Utrykker de motstand/ikke engasjement/kjedsomhet, hvordan og evt. I hvilken del):

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Lek i begynneropplæringen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskning-/masterprosjekt, der vi vil undersøke ulike forståelser for av lek og hvordan lek kan komme til uttrykk i lese- og skriveopplæringen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Undersøkelsen er et masterprosjekt, der vi som studenter ønsker å utvikle vår kunnskap om hvordan lek kan implementeres i undervisningen, særlig med tanke på lese- og skriveopplæringen for de yngste elevene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sør-Øst-Norge Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta i forskningsarbeidet fordi du er lærer på 1. trinn og har relevant erfaring for vår undersøkelse. Det er i alt fire lærere ved to skoler som får henvendelse om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du samtykker i å delta vil vi observere undervisningen i ditt klasserom. I tillegg vil du delta i to intervju, et før og et etter observasjonene. Din informasjon knyttet til spørsmål i intervjuguiden vil samles inn gjennom diktafon, registreres elektronisk som en lydfil og lagres hos Nettskjema. Lydfilen vil være passordbeskyttet. Det vil kun være vi som har tilgang på dataene og svarene dine vil kun bli brukt i dette prosjektet. Opptaket vil bli slettet i august 2023. Alle data vil bli anonymisert og det vil skal ikke være mulig å gjenkjenne deg eller din institusjon ved innlevering av oppgaven.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun masterstudenter og veileder som vil ha tilgang på dataene.
- Vi vil anonymisere all informasjon om deg ved lagring.
- Vi vil bruke Nettskjema-diktafon mobilapp, hvor lydopptaket blir sendt til Nettskjemaet. Dette er en tjeneste levert av Universitetet i Oslo.

- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjenn es i publikasjon og ingen personlige opplysninger vil publiseres.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes august 2023.

Deretter vil personopplysningene dine slettes for godt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, har 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 Hilde Dehnæs Hogsnes, epost: Hilde.d.hogsnes@usn.no eller telefon 93061581.

Masterstudenter: Sondre Ask Aronsen, epost: Sondreaa98@gmail.com eller telefon: 94496733 og Benjamin Kvam, epost: Benjaminkvam@icloud.com eller telefon: 90793844

- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, telefon 33575053/9186004. Epost: Paal.A.Solberg@usn.no

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

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

Med vennlig hilsen

Hilde Dehnæs Hogsnes
(Forsker/veileder)


Sondre Ask Aronsen og Benjamin Kvam
(Student/forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lek i Begynneropplæringen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

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


 , 9.1.23
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lek i Begynneropplæringen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

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

 , 9/1-2023
(Signert av prosjektdeltaker, dato)