

Vanessa Sunnset

# Læring og danning gjennom lek – fra barnehage til skole

En kvalitativ forskningsstudie av lekbaserte tilnærminger og utvikling av læring og danning





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

<http://www.usn.no>

© 2023 Vanessa Denise Beveridge Sunnset

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

## Sammendrag

Dette masterprosjektet har en formell tilknytning til masteremnet begynneropplæring og omhandler opplæringstilbudet til barn ved barnehagens siste år og første år på skolen. Forskningen undersøker fenomenet lek i sammenheng med læring og danning. Bruk av lek i småskolen viser seg å være sparsom, og det etterspørres mer kunnskap om lek og barns utvikling for å fremme en lekbasert pedagogikk. Forskning viser at kontinuitet mellom barnehage og skole er viktig for å sikre motivasjon og lyst til å lære, og at skolen derfor må fungere som en fortsettelse av barnehagens praksis i begynneropplæringen.

Masterprosjektet har til hensikt å fremskaffe kunnskap om hvordan lek kan utvikle læring og danning, og samtidig sørge for kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole.

Studien har en fenomenologisk og sosiokulturell tilnærming. For å besvare problemstillingen er det benyttet et kvalitativt forskningsdesign med intervju som metode. Informantene som deltok i denne studien inkluderte barnehagepedagoger, lærere, og elever fra 1.trinn. Datamaterialet ble analysert i henhold til Lindseth og Nordbergs fenomenologisk hermeneutiske analysemetode.

Funnene fra denne studien indikerer at pedagoger i barnehage og skole har lignende holdning til barnas lek. Samtidig fremkommer det ulik praksis i forbindelse med læring og danning gjennom lekens virksomhet. Forskningen viser at barnehagen tar utgangspunkt i barns interesser og initiativ til læring og danning, mens skolen i større grad er målorientert i sin lekende praksis. Likevel indikerer funnene at leken utvikler læring og danning på samme felt i begge institusjoner, men på ulike premisser. Forskning viser brudd på kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole, og justering i dagens lekende praksis vil mulig kunne sørge for større grad av motivasjon og lærelyst, og samtidig sørge for skolens utdanning- og dannelsingsoppdrag.

For videre forskning kunne det vært interessant å undersøke hvilken kunnskap nyutdannede og studenter ved lærerutdanningen sitter med angående fenomenet lek og dens forbindelse til læring ettersom tema er mye omtalt i nyere tid. Samtidig kunne et tilfeldig utvalg og forskning gjennom en annen metode gitt andre utslag enn vist gjennom denne studien. Slik forskning kunne mulig tilført ytterligere kunnskap på feltet.

## Abstract

This master's thesis has a formal connection to early years education and is aimed at children in kindergartens last year, and 1st grade at primary school. The research examines the phenomenon of play in development of learning and bildung<sup>1</sup>. The use of play in primary schools are sparse, according to published research and more knowledge about play and children's development is called for to promote a play-based pedagogy. Research shows that continuity between kindergarten and school is important to ensure motivation and a desire to learn, and that schools must therefore function as a continuation of the kindergarten's practice in early years education.

The master's project aims to generate knowledge about how play can develop learning and bildung, and at the same time ensure continuity in the transition from kindergarten to school.

The study has a phenomenological and sociocultural approach. In order to answer the research question, a qualitative research design with interview as method has been used. The informants who participated in this study included kindergarten teachers, teachers from primary school and pupils from 1st grade. The data was analyzed according to Lindseth and Nordberg's phenomenological hermeneutic analysis method.

The findings from this study indicate that educators in kindergartens and schools have similar attitudes towards children's play. At the same time, different practices emerge in connection with learning and bildung through the activity of play. The research shows that the kindergarten takes the children's interests and initiatives as a starting point for learning and bildung, while the school to a greater extent is goal-oriented in its playful practice. Nevertheless, the findings indicate that play develops learning and bildung in the same field in both institutions, but on different premises. Through the research, there is a break in continuity in the transition from kindergarten to school, and adjustment in today's playing practice could possibly ensure a greater degree of motivation and desire to learn, and at the same time ensure learning and education as part of the school's dual mandate.

For further research, it could be interesting to examine what knowledge new graduates and students in training to becoming a teacher have regarding the phenomenon of play and its connection to learning, as the topic has been much discussed recently. At the same time, a random recruit and

---

<sup>1</sup> This term is borrowed from German as a similar word is missing in the English language.

research through a different method could have produced different results than shown through this study. Such research could possibly add further knowledge to the field.

## Forord

Det er rart å tenke på at jeg i disse dager avslutter min utdanning som grunnskolelærer og er i ferd med å møte en helt ny hverdag som ferdig utdannet lærer med lektorkompetanse. Disse fem årene har vært utrolig givende og innholdsrike, og til tross for stress og press ville jeg aldri vært foruten. De har bidratt til utvikling av som meg menneske både faglig og personlig. Dette siste året med masterskriving har vært spesielt utviklende, men krevende. Det er ingen som forteller hvor mye grunnarbeid, sidespor og blindveier en må gjennom for å komme til mål. Det synes kanskje heller ikke i oppgaven hvor omfattende prosessen har vært. Hvor mange ord som har blitt skrevet, redigert, slettet og skrevet om igjen, og alle sidene som er skrevet, men ikke inkludert i den ferdige forskningsoppgaven. Det skal det vel heller ikke. Oppgaven viser det nødvendige innblikket i prosessen, og resultatet får leser bedømme. Uansett er jeg fornøyd med egen innsats, og forskningen har, slik jeg ser det, gitt meg en spisskompetanse som jeg ønsker å utforske ytterligere gjennom min yrkeskarriere som nå står for tur. Selv om prosessen har vært lang og krevende, har jeg ikke stått i det alene, og jeg har selvfølgelig noen jeg ønsker å takke.

Først vil jeg takke alle mine informanter som tok seg tid til å dele sine tanker og refleksjoner om lek, læring og danning. Deres utdypende kunnskap og erfaring, har styrket oppgaven og bidratt til min profesjonsfaglige kompetanse. Elevene som har deltatt har gitt en viktig påminnelse på at deres perspektiver kan være annerledes en mine, at de bør bli hørt og tatt hensyn til i skolehverdagen, og det er noe jeg akter å gjøre. Jeg vil også rette en stor takk til mine veiledere. Lene Joensen Kjør, takk for dine oppmuntrende ord og hvordan du har utfordret meg til å stole på min egen dømmekraft gjennom hele prosessen. Michael Weiss, takk for dine tips til litteratur, konkrete og konstruktive tilbakemeldinger, våre faglige samtaler, din tilgjengelighet og din støtte gjennom hele utdanningsløpet, det har betydd mye. Til slutt vil jeg takke min mann Kristoffer og mine barn Bellamy og Hailey, for all tålmodighet og støtte dere har vist meg gjennom dette masteråret, og utdanningen for øvrig. Jeg kunne ikke klart det uten dere, sammen klarer vi alt. Og takk til svigerforeldre som har stilt opp med barnepass og oppmuntrende ord, med en spesiell takk til Børge som hjalp meg med gjennomlesing og korrektur i slutfasen. Dere har alle bidratt til å gi meg pågangsmot, og gjort at jeg føler meg stolt over hva jeg har fått til.

Hønefoss 26.05.23

Vanessa D. B. Sunnset

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn og hensikt for studien .....	1
1.2	Kunnskapsstatus.....	2
1.2.1	Tidligere forskning.....	2
1.2.2	Utdanningspolitiske dokumenter .....	4
1.3	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	7
1.4	Studiens oppbygning.....	7
<b>2</b>	<b>Teoretisk rammeverk.....</b>	<b>10</b>
2.1	Lek .....	10
2.1.1	Hva kjennetegner lek?.....	10
2.1.2	Hva gjør egentlig barna når de leker? .....	11
2.2	Læring .....	12
2.2.1	Hva kjennetegner læring? .....	13
2.2.2	Broström om lek og læring .....	13
2.2.3	Lev Vygotskij om lek og læring .....	14
2.2.4	Hva kjennetegner utvikling? .....	15
2.2.5	Lunde og Brodal om utvikling .....	16
2.2.6	Tetzchner om utvikling .....	16
2.2.7	Piaget om utvikling .....	16
2.3	Danning.....	17
2.3.1	Gadamer .....	18
2.3.2	Hattie og Larsen .....	19
2.3.3	Læreplanverket om danning .....	21
<b>3</b>	<b>Vitenskapsteoretisk forankring .....</b>	<b>23</b>
3.1	Fenomenologisk tilnærming .....	23
3.2	Sosiokulturell tilnærming.....	24
<b>4</b>	<b>Metodisk tilnærming.....</b>	<b>26</b>
4.1	Kvalitativ forskningsmetode .....	26
4.2	Datainnsamlingsmetoder.....	27
4.2.1	Semistrukturert intervju som metode.....	27
4.2.2	Fokusgruppeintervju av barn som metode .....	30
4.2.3	Utvalg av informanter .....	31
4.2.4	Presentasjon av informanter.....	32



4.2.5	Gjennomføring av datainnsamling.....	33
4.3	Forskningsetikk.....	34
4.3.1	Konfidensialitet og Meldeplikt .....	35
4.3.2	Informert samtykke .....	35
4.3.3	Konsekvenser .....	36
4.3.4	Forskerens rolle.....	36
4.4	Studiens validitet.....	37
4.5	Studiens reliabilitet .....	38
4.6	Overføringsverdi .....	39
<b>5</b>	<b>Prosedyre for analyse av data .....</b>	<b>40</b>
5.1	Transkribering.....	40
5.2	Fenomenologisk Hermeneutisk analysemetode.....	41
<b>6</b>	<b>Presentasjon av data og funn .....</b>	<b>46</b>
6.1	Pedagogenes oppfatning av barns lek .....	46
6.2	Barnas egen oppfatning av lek.....	47
6.3	Voksenstyrt lek .....	48
6.4	Støttende lek.....	53
6.5	Fri lek.....	55
<b>7</b>	<b>Drøfting .....</b>	<b>57</b>
7.1	Voksenstyrt lek .....	57
7.2	Støttende lek.....	61
7.3	Fri lek.....	64
7.4	Kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole.....	66
<b>8</b>	<b>Avsluttende del .....</b>	<b>70</b>
8.1	Avslutning.....	70
8.2	Konklusjon.....	70
8.3	Veien videre .....	71
<b>9</b>	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>72</b>
<b>10</b>	<b>Vedlegg .....</b>	<b>75</b>
10.1	Vedlegg 1: Vurdering fra Sikt.....	75
10.2	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til pedagoger .....	77
10.3	Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til barn(foresatte) .....	80
10.4	Vedlegg 4: Intervjuguide for barnehage .....	83

10.5	Vedlegg 5: Intervjuguide for skole .....	84
10.6	Vedlegg 6: Intervjuguide for intervju av barn .....	85

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn og hensikt for studien

Tema for denne masteroppgaven er lek i begynneropplæringen. FN anerkjenner barneperspektivet og poengterer i barnekonvensjonen at barn har rett til å leke (Barnekonvensjonen, 1989). Lek er altså noe som ikke kan lukkes øynene for i arbeid med barn da skolen tar opp mye tid av barns liv. Gjennom de siste fem årene på grunnskolelærerutdanningen har fenomenet *lek* likevel vært omtalt i varierende grad. Min interesse for lekende tilnærminger har derimot gjort seg synlig gjennom flere av mine semesteroppgaver i pedagogikk og begynneropplæring. Det var derfor ikke overraskende at masteroppgaven skulle i samme retning.

Begynneropplæring synes å være et noe uklart begrep. Det relateres ofte til lese- og skriveopplæring og regning, og kobles gjerne til de fire første årene av grunnskolen (Palm et al., 2018, s. 13). Et bredere perspektiv er at begynneropplæringen handler om grunnleggende kunnskap. Det enes derimot om at begynneropplæring dreier seg om overgangen mellom barnehage og skole i tidsmessig forstand (Palm et al., 2018, s. 13). Samtidig beskriver Eik et al. (2011, s. 98) at overgangen mellom barnehage og skole «skal være preget av sammenheng og progresjon», og at begynneropplæringen derfor må bygge på den kompetansen og læringsstrategier som barna allerede har med seg fra barnehagen. Studien er derfor vinklet mot både førskolebarn i barnehage, og førsteklasinger i skolen. Ved å inkludere begge grupper gis et bilde av hvor barna kommer fra i forbindelse med grunnleggende kunnskap, læringsstrategier og lekekultur, samtidig muliggjøres en sammenligning av pedagogenes forståelse av begrepene *begynneropplæring* og *lek*.

I læreplanens overordnede del under 3.5 Profesjonsfellesskap og skoleutvikling, står det at «Lærere må tenke nøye over [...] hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 20/21). Denne føringen dannet videre grobunn for studien med en tydelig påminnelse om skolens doble mandat om at skolen både har et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag som er gjensidig avhengig av hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 9). Begrepet pedagogikk har i sin opprinnelige form *paideia*, en dobbel betydning, ifølge Strand (2016, s. 331). Paideia refererer nemlig både til danningsprosessen som skal forme oss til medborgere, men også til selve danningsinnholdet, altså de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som vi verdsetter som kjennetegn på det å være dannet (Strand, 2016, s. 331). Dette betyr at selv i begrepet pedagogikk står en forventning om både danning og utdanning, og kan derfor ikke ignoreres eller ses som uavhengige enheter i pedagogisk sammenheng. På

bakgrunn av dette var det betydningsfullt for meg å fordype meg i dannelsperspektivet så vel som utdanningsperspektivet. I tidligere oppgaver har jeg i stor grad studert hvilken lek som egner seg for læring og hva ulike leker kan bidra med, med svar som språkutvikling, motorikk og sosial kompetanse. Denne gangen ønsket jeg å gå enda dypere å se på hvordan lek blant seksåringer utvikler nettopp læring og danning.

Opplæringsloven sier at skolen skal møte elevene med tillit, respekt og gi dem utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Opplæringsloven, 2008§1-1). Læreren må altså tilpasse opplæringen og læringsmiljøet på en slik måte at elever får mulighet til å utvikle seg både faglig og som menneske i samfunnet, slik jeg tolker det. Gjennom denne studien ønsker jeg å belyse perspektiver på danning i barnets liv. Dette for å sikre kravet fra opplæringsloven, men også for å belyse begrepet i relasjon til barnas skolegang for profesjonsfelleskapet. Ved å undersøke hvordan pedagoger bruker lek, og dens påvirkning på læring og danning kan det fremtre noen svar på hvordan en kan sikre denne loven i vår felles profesjonspraksis. Samtidig vil forskningen gi meg en dypere forståelse av fenomenet lek i forbindelse med de to perspektivene som igjen fører til utvikling av min kompetanse på feltet.

## **1.2 Kunnskapsstatus**

I litteraturgjennomgangen for denne studien var det nødvendig å avgrense søket til aktualitetsdekning, altså å søke innenfor litteratur og forskning som er aktuelt i nyere tid (Dysthe et al., 2010, s. 160). Avgrensningen var nødvendig fordi temaet lek for læring i 1.klasse er et stort tema, som har fått mye dekning både de siste årene, men som også har vært et svært aktuelt tema siden seksårsreformen ble innført. På grunn av dette valgte jeg i tillegg å foreta et relevansdekkende litteratursøk. Relevansdekning vil si å begrense et søk til det som er mest relevant for oppgaven (Dysthe et al., 2010, s. 160). Det betyr at jeg i første omgang begrenset litteratursøket til forskning som omhandler lek fra et utdanningsperspektiv. Fordi dannelsperspektivet er relevant for oppgaven la jeg til et tilleggskriterium som innebar at for å bli inkludert i gjennomgangen måtte betydningen av lek bli sett på fra flere sider enn et utgangspunkt for kunnskapstilegnelse. Kunnskapsstatus vil i det videre bli presentert under delkapitlene 1.2.1 Tidligere forskning og 1.2.2 Utdanningspolitiske dokumenter.

### **1.2.1 Tidligere forskning**

Da Kunnskapsløftet 2006 skulle revurderes, og arbeidet med fagfornyelsen var i gang, ble det gjennomført en kunnskapsoversikt på bestilling fra Kunnskapsdepartementet (Lillejord et al., 2018, s. 2). Politikerne hadde uttrykt bekymring for at intensjonen ved innføring av skolestart fra

seksårsalderen ikke var innfridd, og forskningskartleggingen skulle se på hvilke faktorer som skulle til for å sikre gode arbeidsmåter og et godt læringsmiljø for de yngste barna i skolen (Lillejord et al., 2018, s. 2). Artikkene til kartleggingen ble valgt ut etter systematiske søk i seks ulike databaser basert på søkeord og fritekst. 44 artikler med mulig relevans ble gjennomlest. 32 artikler ble til slutt inkludert i kartleggingen og organisert under to delkapitler; *lek for læring*, og *arbeidsmåter og læringsmiljø*.

Forskningskartleggingens delkapittel om *lek og læring* konkluderte at hvis læreren skal kunne bruke en lekbasert pedagogikk må det foreligge kunnskap om barns utvikling og sentrale kjennetegn ved lek (Lillejord et al., 2018), og understreker at dette haster for å innfri kravet om tidlig innsats (Lillejord et al., 2018). Konklusjonen i henhold til delkapittel *arbeidsmåter og læringsmiljø* viste at de yngste barna lærer best når undervisningen «stimulerer deres fantasi og forestillingsevne og oppleves som meningsfull» (Lillejord et al., 2018, s. 49).

Kunnskapshull som etterspørres av Lillejord et al. (2018, s. 51) er blant annet mer forskning på sammenhengen mellom typer lek for hvilke former for læring, og hvordan lek og læring kan forenes i en lekbasert pedagogikk for de yngste barna i skolen. Disse har begge direkte relevans for min studie, og var til stor inspirasjon da jeg skulle velge emnet, fordypning og problemstilling for dette forskningsprosjektet.

OsloMet fikk i 2020 et oppdrag fra Utdanningsdirektoratet om å evaluere seksårsreformen. Prosjektet fikk navnet «Klasserommets praksisformer 20 år etter» (Bjørnstad et al., 2022). Prosjektet er enda i gang, men litteraturgjennomgang samt første delrapport er publisert. Litteraturgjennomgangen viste en uenighet i forståelse av hva lek og læring er i de ulike institusjonene rundt seksåringer, og etterspør mer forskning på arbeidsmåter som kan sørge for kontinuitet fra barnehage til skole (Hølland et al., 2021).

Delrapporten som ble offentliggjort i 2022 viste at lekens rolle i skolen er tonet ned til sammenligning med intensjonen for reform 97. Lek brukes per i dag til relasjonsarbeid for å skape et godt klassemiljø og blir mindre fremtredende etter de tre første månedene av skoleåret (Bjørnstad et al., 2022). Forskningen viser at lærere som er mer fagorientert fra start har en tendens til å fortsette dette gjennom skoleåret, og omvendt, at lærere som er mer lekorientert fortsetter med dette ut året. I denne sammenheng fremkom det at åtte av ti lærere mener at elever på 1.trinn bør kunne lese før jul, og at de fleste derfor starter med undervisning av to bokstaver i uka fra oppstart i august (Bjørnstad et al.,

2022). Dette til tross for at læreplanmål om å kunne lese er fastsatt først til etter 2.trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Becher og Håøy (2022) har gjennomført en casestudie med formål å se oppfatninger av lek i første klasse. Studien er basert på fokusgruppeintervju av elever, deres foreldre og deres lærere, samt observasjon av klasserom-, friminutt- og uteskolesituasjoner der elevene leker. Studien viser at graden av lek i undervisning er sparsom og at oppfattelsen av lek er ulik mellom lærere, foreldre og deres barn (Becher & Håøy, 2022). Datamaterialet er studert i lys av tre perspektiver på lek i skolen, nemlig lek i et dannelsesperspektiv, utviklingsperspektiv og læringsperspektiv.

## 1.2.2 Utdanningspolitiske dokumenter

Da jeg skulle gjennomføre litteratursøk, var utdanningspolitiske dokumenter en naturlig del å inkludere for å få et overordnet blikk på kunnskapsstatus. Disse dokumentene inkluderer NOU: 2003: 16 I første rekke, som omhandler opplæringsinstitusjonenes ansvar om å sørge for livslang læring, Meld. St. 19 tid for lek og læring, som tar for seg en bedret kvalitet i barnehagen, og Rammeplanen for barnehage og dens omtale om personalets arbeidsmåter og mål. Dokumentene viser sammenhengen mellom barnehage og skole som utdanningsinstitusjoner og bygger grunnmuren for hvorfor barnehagesektoren er inkludert i denne masteroppgaven.

### NOU: 2003:16 I første rekke- en forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle

Målet med utredningen *I første rekke* er å bidra til en bedre grunnopplæring for alle, og understreker at grunnopplæringen må ha et utdannings- og et dannelsesperspektiv (NOU 2003: 16, s. 11). Barn og unge skal, gjennom opplæringen, få grunnlaget som skal til for å mestre eget liv, og realisere fremtidsdrømmer som sosialt og yrkesaktivt individ. Gjennom utredningen kom det frem noen forslag til hvordan dette oppdraget bør utføres.

Utredningen viser til at opplæringen ikke bare relaterer seg til barn som enkeltstående individer, men som deler av et større samfunn. På den måten er opplæringen en investering i fellesskapet (NOU 2003: 16, s. 11). Lærerens oppgave er ifølge rapporten, ikke å lære bort fagstoff, der elevene er passive mottakere av kunnskap, men å sørge for at læring kan skje ved å bidra til å skape mentale og sosiale prosesser (NOU 2003: 16, s. 15). Elevenes deltakelse i egen læring fremheves der ønsket om å tilegne seg kunnskap, og en slik motivasjon, fremmer livslang læring. Motivasjonen til å lære kan derfor ses som like viktig som kunnskapen selv (NOU 2003: 16, s. 16).

Utvalget definerer barnehagen som en del av utdanningssystemet og en viktig arena for livslang læring (NOU 2003: 16, s. 12). Inkludering av barnehagens opplæringspraksis er derfor inkludert i denne studien.

NOU rapporten viser at utdanningen har et samfunnsansvar og må sørge for at barn og unge får en tilpasset opplæring utarbeidet på en slik måte at individene selv har mulighet til å tilegne seg kunnskap og danne det livet de ønsker. Skolen, så vel som barnehagen må altså bidra til barnets læring og danning slik at individet kan mestre livet på personlig og samfunnsmessig plan.

### Meld. St. 19 (2015-2016) Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehage

Regjeringen mener at barnehagens kvalitet varierer og ikke alle barn får et tilfredsstillende tilbud i barnehagen i form av omsorgs- og læringsmiljø (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 9). Målene som ligger til grunn for meldingen til staten er å styrke kvaliteten i barnehagen, ved å skape trygge arenaer som stimulerer til læring og utvikling for alle barn, «uavhengig av familiens sosiale, økonomiske eller kulturelle bakgrunn» (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 5). I sammenheng med denne studien vil jeg vise til faktorer som henviser til læringsmiljøet.

Meldingen fremmer noen punkter som skal bidra til økt kvalitet og henvender seg til lærelyst i form av begrepet motivasjon når den diskuterer læringsaktiviteter. Her fremmes lystbetonte og morsomme læringsaktiviteter som betydningsfulle for denne motivasjonen (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 38). Videre vises det til at læringssituasjonene må oppleves som meningsfulle, og knyttes til barns tidligere erfaringer og forutsetninger for å skape en positiv holdning til det å lære (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 38). Aktiviteten bør ifølge meldingen ha en balanse mellom vokseninitiert og barneinitierte aktiviteter, der det vektlegges at barnehagelæreren skal utnytte alle muligheter for «å fremme barns iboende lyst til å lære» (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 39).

Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehage viser altså til at et godt barnehagetilbud, i forbindelse med læring, sørger for at læringsaktiviteter er lystbetonte slik at de fremmer lærelyst, og at ansatte i barnehagen tar et særlig ansvar for å sørge for stimulering av denne lysten til å lære.

## Rammeplanen for barnehage

Barnehagen har, i likhet med skolen, et samfunnsmandat. Dette er ifølge rammeplanen å «ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling», med videre påpekning at «lek, omsorg, læring og danning skal ses i sammenheng» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 7). Allerede i samfunnsmandatet kan en altså se barnehagens oppdrag om lek, læring, utvikling og danning som knytter relevans for denne forskningen.

Rammeplanen legger føringer for barnehagens arbeid. Under en liste over krav til personalet står det blant annet at arbeidsmåter skal ta utgangspunkt i barnas erfaringer, interesser og initiativ, samt bygge på kreativitet og lek der barnas medvirkning er sentralt, samtidig som personalet skal veksle mellom spontane og organiserte aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 43). Ut ifra dette kan en forstå barnehagens arbeid som rettet med utgangspunkt i barneperspektivet, der målene skal sikre erfaringer og læring ut ifra barnas egne interesser og initiativ. Slik jeg forstår rammeplanens beskrivelser av arbeidsmåtene tas det utgangspunkt i barnets naturlige læring, utvikling og danning, der leken står sentralt som metode.

Rammeplanen beskriver et ønske om et tett samarbeid mellom skole og barnehage allerede fra oppstart av det siste året barnet går i barnehagen for å sikre kontinuitet mellom institusjonene. Dette fremkommer i rammeplanen der det står at barnehagen skal «legge til rette for at de eldste barna har med seg erfaringer, kunnskaper og ferdigheter som kan gi dem et godt grunnlag og motivasjon for å begynne på skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 33-34). Det står ikke beskrevet hvilke erfaringer, kunnskaper eller ferdigheter de må ha med seg, med det uttrykkes at skolen og barnehagen bør utveksle informasjon for å sikre et godt tilbud til de eldste barna i barnehagen og en god overgang til skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 33). I denne undersøkelsen vil altså mitt oppdrag være å finne ut av hvordan denne kontinuiteten kan sikres ved benyttelse av lek som metode, men samtidig sørge for læring og danning.

I det foregående har jeg vist til tidligere forskning og noen utdanningspolitiske dokumenter, som relateres til tema for denne masteroppgaven. Kunnskapsstatus viser at det er behov for mer forskning på sammenhengen mellom lek og dens forbindelse med barns læring og dannelsesprosess. Samtidig viser forskningen til at barns utdanning bør ses på som helhetlig når det gjelder barnehage og skole. Det etterspørres mer forskning på arbeidsmåter for å sikre kontinuitet i overgangen fra barnehage og skole. Forskningen i denne masteroppgaven plasseres i feltet der den undersøker disse etterspurte temaene med hensikt å gi bedre innsikt i sammenhenger.



### 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av presentert interesse og kunnskapsstatus ønsker jeg å undersøke hvordan leken benyttes i barnehage og skole, hva den fører til, og hvordan en kan sikre en god overgang mellom institusjonene for de yngste barna i skolen.

Problemstillingen for denne masteroppgaven lyder derfor slik:

*Hvordan kan lek utvikle læring og danning, og samtidig sørge for kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole?*

For finne svar gjennom dette forskningsprosjektet velger jeg å operasjonalisere problemstillingen i tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan utvikler den vokseninvolverte leken læring og danning?
2. Hvordan utvikler den frie leken læring og danning?
3. Hvordan kan pedagogenes oppfatning og benyttelse av lek og dens utbytte sørge for kontinuitet fra barnehage til skole?

Problemstilling og forskningsspørsmål viser retning og interessefelt for forskningen, men legger også føringer for veien videre. For å svare på problemstillingen må jeg rette søkelys mot lek som fenomen og dens forbindelse til barns utvikling, både når det gjelder læring og danning. Samtidig må det undersøkes hvilke sammenhenger og spenninger som finnes i pedagogenes praksis og oppfatning når det kommer til lek, læring og danning.

### 1.4 Studiens oppbygning

I dette delkapittelet, vil jeg presentere masteroppgavens struktur. Studien er delt inn i åtte kapitler fra innledning til avsluttende del. I tillegg følger litteraturliste og vedlegg som er referert til og relevante for oppgaven. I det følgende vil jeg nå utdype kapitlenes innhold til orientering for leseren.

#### **Kapittel 1: Innledning**

I første kapittel presenteres tema, bakgrunn for interessefeltet, en innføring i kunnskapsstatus, i tillegg til utdanningspolitiske føringer som har vært relevante for å plassere meg i feltet, og til slutt problemstilling og forskningsspørsmål. Her orienteres leseren om hvorfor studien er relevant for meg som student og hva jeg ønsker å finne ut av gjennom denne studien.

## **Kapittel 2: Teoretisk rammeverk**

I neste del vil leseren få en innføring i aktuelle teorier om lek, læring, utvikling og danning som har blitt brukt som en avgrensning til videre arbeid for forskningen. Teoriene gjør seg synlig gjennom empirien og danner grunnlag for diskusjon i drøftingskapittelet.

## **Kapittel 3: Vitenskapsteoretisk forankring**

I kapittel 3 viser jeg til to vitenskapsteoretiske tilnærminger som studien er plassert innenfor, fenomenologisk- og sosiokulturell tilnærming. Her diskuteres relevans og konsekvens av plassering for forskningen.

## **Kapittel 4: Metodisk tilnærming**

Dette kapittelet er i større grad flerdelt. I delkapittel 4.1 presenteres forskningsmetoden for studien, før selve datainnsamlingsmetoder blir presentert under delkapittel 4.2. Her inngår både intervjumetodene som er brukt, utvalg av informanter, presentasjon av informantene, før gjennomføringen av datainnsamlingen blir presentert til slutt. Neste delkapittel tar for seg forskningsetikk og dens relevans for studien. I de tre siste delkapitlene vil jeg drøfte studiens validitet, reliabilitet og overføringsverdien av studiens funn for feltet.

## **Kapittel 5: Prosedyre for analyse av data**

Dette kapittelet har jeg valgt å kalle prosedyre for analyse av data, for å tydeliggjøre hva kapittelet inneholder. Noen ville kanskje kalt kapittelet analyse og plassert det som et delkapittel under metodekapittelet. Da det var avgjørende for min egen del å utdype prosedyren for analyse og for å skape en større grad av transparens for deg som leser, har jeg derimot valgt å dele dette ut i et eget analysekapittel. I dette kapittelet vil jeg gå inn på nettopp prosedyren for analyse. Her viser jeg til hvordan jeg har gjennomført transkribering og gir en innføring og redegjør for bruk av fenomenologisk hermeneutisk analysemetode.

## **Kapittel 6: Presentasjon av data og funn**

Kapittel 6 er det som ifølge IMRoD-modellen ville blitt referert til som Resultat. Her fremstiller jeg funnene fra analysen under fem overskrifter. Først vil jeg presentere pedagogenes oppfatning av barns lek under delkapittel 6.1, før barnas perspektiv på samme fenomen kommer frem under 6.2. Deretter presenteres funn plassert under 6.3 voksenstyrt lek, 6.4 Støttende lek og til slutt 6.5 Fri lek.

## **Kapittel 7: Drøfting**

I kapittel syv vil jeg drøfte funnene fra resultatkapittelet i lys av teori og litteratur presentert i kunnskapsstatus og teorikapittelet. Kategoriene fra analyseprosessen vil danne grunnlaget for drøftingen og funnene vil derfor bli plassert under overskriftene 7.1 Voksenstyrt lek, 7.2 Støttende lek 7.3 Fri lek, før jeg avslutningsvis vil diskutere pedagogenes oppfatning og benyttelse av lek i sammenheng med kontinuitet fra barnehage til skole.

## **Kapittel 8: Avsluttende del**

I denne avsluttende delen av studien vil jeg presenterer min konklusjon ut ifra drøfting og funn og på den måten svare på problemstilling og forskningsspørsmål. Til slutt i dette kapittelet vil jeg komme med forslag til videre forskning på temaet.

## 2 Teoretisk rammeverk

I første del av dette kapittelet vil jeg formidle hva som kjennetegner lek. Her presenterer jeg perspektiver fra Broström, Olofsson og Sutton-Smith som tre eksperter på lek. Deretter vil jeg skrive frem Groos og Öhmans syn på hva barna egentlig gjør når de leker. De to delkapitlene skilles fra hverandre ved at de representerer to ulike perspektiver, altså voksenperspektivet og barneperspektivet. I delkapittel 2.2 Læring, vil jeg først avgrense læringsbegrepet, før jeg sier noe om forholdet mellom lek og læring, med støtte i Broström og Vygotskij. Deretter vil jeg, med støtte i Lunde og Brodal, Tetzchner og Piaget, avgrense utviklingsbegrepet som benyttes i denne studien under delkapittel 2.3 Utvikling. Til slutt i kapittelet vil danningsteorier av Gadamer, og Hattie og Larsen bli presentert før jeg skriver frem hva læreplanverket sier om dannelsbegrepet.

### 2.1 Lek

I Læreplanverkets overordnede del under 1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang står det: «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 7 av 21). Læreplanverket viser her verdien av lek i skolen, men for å få utbytte som beskrives må lærere også bruke og legge til rette for leken. Öhman (2012, s. 37) fremstiller et poeng som jeg tenker er verdt å inkludere, der hun sier «*Hvordan vi betrakter og forstår lek, påvirker hvordan vi forholder oss til den*». Hensikten med dette delkapittelet er derfor å skrive frem en mangfoldig forståelse av lek. På den måten gir jeg meg selv og leseren en innsikt i lekens egenart og betydning, samtidig som teorien danner et stødig fundament for diskusjon av funnene i drøftingsdel når jeg skal finne svar på hvordan lek kan utvikle læring og danning, og samtidig sørge for kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole.

#### 2.1.1 Hva kjennetegner lek?

Steinsholt og Ness (2016, s. 127) hevder at leken har blitt innsnevret til et objekt for forskning som er knyttet utelukkende til barn gjennom tidene, og betraktet som «barnets naturlige læremester». Flertallet er likevel enige om at lek er et fenomen som er vanskelig å betegne (Broström, 2019, s. 44; Lunde & Brodal, 2022, s. 103; Olofsson, 1993; Sutton-Smith, 1997, s. 1). Ifølge Broström (2019, s. 44-45) finnes det derimot noen særegenheter som kan gjenkjennes, og angir disse som frivillig, indre motivert, preget av fantasi, og kommunikasjon, som kan utdypes i at leken skjer i samhandling med

andre. At leken er frivillig betyr ikke bare at barnet kan velge å leke eller la være. Det innebærer barnets autonomi. At barnet har frihet til å finne ut av hva, med hvem og hvordan det skal lekes.

Olofsson (1993, s. 28) er også en som har forsøkt å beskrive kjennetegn på lek, men som har kommet frem til at leken, og da særlig rolleleken, er paradoksal i det at den ofte må beskrives i motsetninger. Et eksempel som fremmes er hvordan lek både innebærer nærhet og distanse, en blanding av å ha opplevd og likevel ikke ha opplevd (Olofsson, 1993, s. 29). Et barn kan leke sjåfør uten å ha sertifikat på ordentlig. Hun beskriver leken som et møte mellom den ytre og den indre verden. At barnets opplevelser og erfaringer gir grunnlag for fantasi i lekens verden og betegner det hele som en skaperprosess (Olofsson, 1993, s. 29, 78).

Brian Sutton-Smith (1997, s. 4) presenterer en liste med ulike aktiviteter, i sin bok *The Ambiguity of Play*, som typisk blir kategorisert under andre temaer som underholdning, rekreasjon og hobbyer. Han stiller spørsmål om det ville oppleves som flaut å kalle disse aktivitetene for lek fordi de ikke er begrenset til barndommen, men argumenterer for at det er lek. Jeg vil her kun nevne noen for å vise at det lærerne kaller lekpregede aktiviteter, er lek i hans syn. Kategoriene inneholder blant annet fantasi og imaginasjon, *alene lek*, altså aktiviteter en gjør alene, som å lese bok. *Lekende oppførsel*, som å tulle med andre eller å være strategisk i spill. *Underholdene lek* som å dramatisere et skuespill, og *konkurranser*, som brett- og kortspill (Sutton-Smith, 1997, s. 4-5).

I studiens sammenheng gir disse perspektivene en overordnet forståelse for hva voksenperspektivet ser på som lek, eller sagt på en annen måte, hva lek er sett utenifra. Jeg ser det som nødvendig å gå enda dypere inn i fenomenet lek, og vil i det følgende forsøke å belyse hva barna egentlig gjør når de leker. Her har jeg støttet meg til Karls Groos og hans øvingsteori og Öhmans teori om rollelek og emosjonell utvikling.

### 2.1.2 Hva gjør egentlig barna når de leker?

Karl Groos (1861-1946) sitter med et tradisjonelt syn på lek, og grunnla øvingsteorien. Teorien sier at barn, i likhet med andre høytstående pattedyr, handler instinktivt når de leker fordi leken benyttes for å øve opp ferdigheter en trenger som voksen (Steinsholt & Ness, 2016, s. 128; Tetzchner, 2012, s. 645; Öhman, 2012, s. 42). Dette kan forklare hvorfor barn kan ses å inntre i voksenroller mens de leker, som for eksempel der de leker familie eller prøver ut ulike yrker i lek, som å leke butikk, lege eller astronaut.

Öhman (1996, s. 91) skriver at barn leker for å utforske mulighetene som ligger i dem selv. De lærer å utvikle egen kompetanse på forskjellige områder, samtidig som det oppleves som morsomt. Leken dyrker derfor lyst, hevder (Öhman, 1996, s. 91). Leken kan altså forstås som en lystbetont måte å lære om seg selv og verden på. Lek og læring er fenomener som ikke kan skilles fra hverandre, fordi «barn leker, øver og lærer samtidig» hevder Öhman (2012, s. 183). Når jeg skal undersøke hvordan lek utvikler læring vil jeg med en slik forståelse, få noe gratis. Det antydes at det alltid er læring i lek, og jobben min blir da å forske på akkurat hvordan leken benyttes av pedagogene og av barna selv, og hvilke læringsutbytter leken fører med seg.

I rollelek kan barnet utforske og uttrykke ulike følelser og andres reaksjoner på disse. For å kunne utvikle empati og gjensidig respekt er en forutsetning at en kan forstå egne følelser (Öhman, 1996, s. 81). Rolleleken er derfor en aktivitet som egner seg for arbeid med klassemiljø og selvutvikling, eller danning om en vil. Öhman (1996, s. 81) sier det slik «Den sosiale fantasileken gir barnet rike muligheter til å spille forskjellige roller, å bygge perspektiv og innta andres posisjon, og gjennom det får barnet mulighet til å utvikle innlevelse og empati». Likevel finnes det forutsetninger for å kunne delta i lek. Trygghet fremheves som en av forutsetningene hevder Öhman (2012, s. 234), som videre bemerker at barn må oppleve lekemiljøet som trygt for å kunne delta fritt i lek. Voksen tilstedeværelse kan være nok til å sørge for denne tryggheten, og inngår i det Öhman (2012, s. 235) benevner som ytre struktur for økt trygghet, sammen med positivt samspill med og rundt barn i lek.

## 2.2 Læring

Når jeg skal skrive frem hva læring er, i delkapittel 2.2.1 Hva er læring?, tar jeg utgangspunkt i artikkelen til Søbstad (1997) ved navn *Læring i lek og sosialt samspill*. Artikkelen jeg refererer til er hentet fra en artikkelsamling basert på foredrag som ble avholdt ved en konferanse i 1996 med samme navn som artikkelen. Søbstads beskrivelse av hva læring er baseres på flere av foredragene fra konferansen, der flertallet er inkludert i artikkelsamlingen. Jeg velger likevel å referere til Søbstad da hans oppsummering gir en presis beskrivelse av læring samtidig som den fungerer som begrepsavklaring for denne forskningen. Videre i dette delkapittelet følger Broström og Vygotskij med deres teori om lek og læring. Deretter følger avgrensning av utviklingsperspektivet som er brukt i denne forskningen, før teorier om utvikling, med støtte i Lunde og Brodal, Tetzchner og Piaget blir presentert som avslutning på delkapittel 2.2 Læring.

### 2.2.1 Hva kjennetegner læring?

Læring kan beskrives som prosesser som foregår gjennom erfaringer vi gjør kontinuerlig, forteller Søbstad (1997, s. 7). Med dette er det tenkelig at det trekkes en referanse til Dewey sitt syn på tenkning og erfaring, eller Vygotskij sin teori om tenkning og tale, som mente at læring skjer gjennom tanken til språket. Det står heller ikke i kontrast til min forståelse av begrepet utvikling. Videre påpeker Søbstad (1997, s. 8) at erfaringene fører til forsterkning eller forandring av vår adferd eller innsikt og påvirkes av miljøet, ikke av modning. Ut ifra dette kan det synes å gjøre et skille mellom utviklingsstadiene til Piaget, og heller rette læring som en naturlig prosess som skjer gjennom ting vi utsettes for, altså erfaring, opplevelser og inntrykk. Søbstad (1997, s. 8) sier videre at læring fører til varig endring og er et resultat av øvelse og/eller økt innsikt. Denne uttalelsen er i tråd med Vygotskij sitt syn på utvikling og læring. Han mente at utvikling og læring ble drevet frem gjennom gjensidig påvirkning, og skilte derfor ikke de to begrepene fra hverandre, men så dem i sammenheng (Vygotskij et al., 2001)

### 2.2.2 Broström om lek og læring

Leken har et kjempepotensial, og bør komme til uttrykk i første klasse, hevder Broström (2019, s. 47), som fremmer tre typer lek. Han er kjent for sine kjennetegn på den frie leken som er den første formen. Sosial kompetanse, utvikling av lekestrategier og å etablere relasjoner er noen fordeler han tildeler den frie leken (Broström, 2019, s. 47). I tillegg fastholder han at skolen må sette av nok tid og plass til frilek, slik at barna kan konstruere mange former for rollelek, og få tid til å oppnå *flow*. Flow beskriver en fordykning som fører til tidsblindhet og innlevelse og bidrar til indre motivasjon hevder Broström (2019, s. 48), som henviser til Csikszentmihalyi (2005).

En annen form for lek som bør ha plass i skolen er lærerik lek. Lekens egenart er hovedfokus, men pedagogen er til stede og leker med barna og kan tilføre læringsmuligheter. Her fremmes det at voksne kan øke kvaliteten på leken ved å tilføre begreper og rekvisitter som utvider og utvikler barns lek (Broström, 2019, s. 50)

Til slutt nevnes det han kaller for lekende læring. Her benytter pedagogene lek som metode for kunnskapstilegnelse. Fag står altså sentralt, og innlæringen skjer gjennom lekeforeløp (Broström, 2019, s. 52). Her fremmes natursti der barna kan lete etter geometriske figurer i skogen, eller lesing der det samtales om bokens innhold.

Broström (her etter Eik et al. 2011, s. 60) mener at bevisst arbeid med variasjon i lekeformer og læringsaktiviteter knyttet til modeller, symboler og rammelek, bidrar til utvikling av metakognisjon i fem til niåringer. Metakognisjon beskriver bevisstheten om hva en gjør og hvorfor en gjør det, og variasjon i arbeidsmåter og aktiviteter har altså betydning for utvikling av læringsstrategier som skal gjøre det mulig å arbeide målbevisst (Eik et al., 2011, s. 60). Slik jeg forstår det mener altså Broström at læreren bør legge til rette for varierte arbeidsformer som inkluderer ulike typer lek slik at elevene kan utvikle evne til å jobbe målrettet. Med symboler refereres det til tall og bokstaver, hevder Eik et al. (2011, s. 60), som videre påstår at slik kobling handler om abstrakt tenkning. Ulike typer lek kan for eksempel være rollelek, spill, konstruksjonslek og figur eller dukkelek.

### 2.2.3 Lev Vygotskij om lek og læring

Vygotskij sin teori om lek og lekens utbytte er omfattende (Öhman, 2012, s. 52). Det fremheves likevel fire antakelser som er svært relevant for forholdet mellom lek og læring. Det første er *abstrakt tenkning*. Her trekkes forestillingsevnen frem og hvordan en ting, i lek, kan forestille noe annet, også kalt symbollek (Zachrisen, 2000, s. 52-53). I denne prosessen utvikler barnet en forståelse for at en representasjon eller betydning kan skilles fra en konkret gjenstand, som dermed utvikler evnen til abstrakt tenkning (Öhman, 2012, s. 52). I begynneropplæringen kan dette relateres til barnas innlæring av bokstaver. Barna kjenner til lydene og lærer at de konkrete symbolene i alfabetet representerer disse lydene. Dette er særlig relevant i forhold til konsonanter, om har et annet bokstavnavn enn lyden som uttales når vi leser eller snakker.

Den andre antakelsen handler om den proksimale utviklingssone, der Vygotskij ifølge Öhman (2012, s. 52) skilte mellom barnets faktiske utviklingssone og den nærmeste utviklingssonen. For å nå den nærmeste utviklingssonen trenger barnet hjelp og støtte av en som har mer erfaring enn seg selv. Dette har betydning i forhold til lek og læring der et sentralt perspektiv handler om hvordan barn lærer i samspill med andre (Öhman, 2012, s. 51). Samtidig hevdes det at barnets lek i seg selv er støtte nok til å utvide kunnskap (Zachrisen, 2000, s. 52; Öhman, 2012, s. 53). Dette ser en der barn utforsker, og prøver ut ting og aktiviteter i en imiterende form, som for eksempel i rollelek. I et utdanningsperspektiv kan en knytte dette til problemløsning, og situasjoner der barnet skal teste ut hypoteser. Det hele handler om å tilegne seg erfaringer gjennom aktiviteter alene og sammen med andre.



Regler er den tredje dimensjonen som er sentral i lek (Öhman, 2012, s. 53). Dette kan handle om å forholde seg til lekens regler, som fordeling av roller og hva disse rollene innebærer, å forholde seg til lekens rammer, men også et gjenblikk på forestillingsevnen og den abstrakte tenkningen. Om barna har blitt enige om at en pappeske forestiller en bil, kan den ikke plutselig bli en seng, uten at dette blir bestemt i fellesskap. Regellek inkluderer derimot også leker som sisten og spill. Leken har en naturlig utvikling i førskolealder der lek blir tydeligere målrettet, forteller Zachrisen (2000, s. 53) som henviser til Vygotskij (1982), og understreker at slik lek ikke bør bli utelatt fra lekbegrepet av den grunn, men ses som en kobling mellom barnets lekverden og virkeligheten. Videre forsikrer Vygotskij, ifølge Zachrisen (2000, s. 54), at selv om lekens betydning avtar i skolealder, bør lese- og skriveopplæring skje gjennom leke-aktiviteter i likhet med annen tilegnelse av språk.

Det psykologiske og kulturelle ved barnet er den siste antakelsen som inkluderes i Vygotskij sitt syn på lek og læring. Her menes at barnet får støtte til å utvikle selvet, altså selvinnsikt og selvkontroll, men også språk og hukommelse (Öhman, 2012, s. 53). Vygotskij mente altså at barnet utvikler seg og dannes gjennom lek med andre.

Leken kan, som vi har sett i det foregående kapittelet, innebære mye forskjellig. Det er likevel slik at jeg velger å sette begrepet lek i et såpass bredt spekter for å få en tydelig forståelse for hvordan leken brukes og nyttes sett fra informantenes perspektiv. I det følgende vil jeg gå inn på utviklingsbegrepet i forbindelse med denne forskningen og på den måten gi en avgrensning til hvordan jeg forstår og benytter begrepet.

#### 2.2.4 Hva kjennetegner utvikling?

Jeg ser det som nyttig å omtale begrepet utvikling, da dette begrepet blir brukt gjennom studien ved flere anledninger, blant annet i *1.1 Bakgrunn og hensikt for studien* der jeg refererer til lærerens ansvar for barns læring, utvikling og danning. I likhet med Vygotskij ser jeg på utvikling og læring som to deler av samme sak i forbindelse med å tilegne seg kunnskap (Vygotskij et al., 2001). Utviklingspsykologien forteller oss at begrepet utvikling er todelt og henviser til både biologiske og miljømessige faktorer som påvirker oss (Tetzchner, 2012, s. 17). Utvikling i forbindelse med denne studien handler, ut ifra dette, om hvordan læringsmiljøet spiller en rolle i barns utvikling i det stadiet de er på. Læringsmiljøet beskriver faktorer som støtter barnet til å utvikle sine evner og kunnskaper. Tetzchner (2012, s. 17) understreker at vi må se barnet både slik det er nå, men også slik de kan bli ut ifra «biologiske, sosiale og kulturelle perspektiver». Der danning handler om utvikling via indre prosesser, handler altså utvikling om endring ut ifra ytre påvirkning. Denne endringen fører til nye -

ferdigheter og kunnskap som igjen kunne beskrevet læring, slik en ser på Søbstads definisjon under delkapittel 2.2.1 *Hva kjennetegner læring?*

### 2.2.5 Lunde og Brodal om utvikling

Lunde og Brodal (2022, s. 87) viser til begrepet *delt oppmerksomhet*, når de snakker om utviklingspsykologi. Delt oppmerksomhet handler om å være sammen om noe, eller å se på noe sammen. Videre fremmes det at fenomenet har betydning for språkutvikling og konsentrasjon. De anfører «Barn trenger voksne som støtter deres mentale modning», og henviser til eksempel om å lese bok sammen med barn. I eksempelet får barnet støtte i språkutvikling ved å bli utsatt for språk med støtte i bilder, men også at sosialt samvær nærer barnets konsentrasjonsevne (Lunde & Brodal, 2022, s. 88). Ifølge Lunde og Brodal (2022, s. 89) viser forskning at jo mer interesse omsorgspersonen viser for noe desto mer øker også barnets interesse for det samme, og i tillegg øker evnen til å holde denne konsentrasjonen over tid. Dette betyr at organiserte aktiviteter der læreren deltar sammen med elevene vil kunne forårsake både økt interesse og konsentrasjon om emnet de retter oppmerksomheten mot.

### 2.2.6 Tetzchner om utvikling

Tetzchner (2012, s. 50) hevder også at barn trenger støtte fra andre og sier at «Barn er avhengige av mennesker som gjør nødvendige mentale redskaper og kunnskap tilgjengelig og hjelper barna med å anvende dem». Ser en utvikling fra en læringsarena betyr altså dette at barn trenger støtte fra voksne, samtidig som de får mulighet til å utforske på egenhånd. Et eksempel på slik støtte i skolesammenheng kan være i et scenario ved utforming av felles klasseregler der læreren sammen med elevene kan reflektere over hva det betyr å være en god venn. Settes dette som en klasseregul vil barna ha støtte til å vite hva det innebærer, samtidig som de får mulighet til å utføre og utforske fenomenet når utfordringer dukker opp ved det å være en god venn.

### 2.2.7 Piaget om utvikling

Med henvisning til Piaget sier Tetzchner (2012, s. 48) at «mentale strukturer og prosesser blir endret etter hvert som barn løser utfordringer og får nye erfaringer», der han refererer til assimilasjon og akkomodasjon og Piagets konstruktivistiske syn på utvikling som en grunnleggende prosess. Et eksempel jeg liker å bruke for å tydeliggjøre assimilasjon og akkomodasjon er sjimpansens smil. Uten

videre informasjon vil vi som mennesker gjerne sammenligne dyr med oss selv, menneskeligjøre dem, og dermed oppfatte sjimpansens smil som et tegn på glede og engasjement. Dette utgjør det Piaget kaller assimilasjon, altså at kunnskapen tilpasses det vi allerede vet (Tetzchner, 2012, s. 213). Når en derimot forstår at sjimpansens fremvisning av øvre tanngard betyr frykt, stiller situasjonen seg ganske annerledes og akkomodasjon forekommer. Akkomodasjon beskriver utvidelse av kunnskap og endring i det kognitive skjema (Tetzchner, 2012, s. 38, 213). Ser en på enkelte bilder fra rakettoppskytningen av sjimpansen Ham i 1961, etter tilegnelsen av den nye kunnskapen, vekkes helt andre følelser når en vet at sjimpansen ikke uttrykker glede, men frykt.

Piaget (her etter Eik et al., 2011, s. 12) nevner lek når han snakker om utviklingstrinn og sier at selv om leken utvikler seg i skolealder fra å være særlig preget av rollelek, og over til regellek og mer avansert symbollek, så forsvinner ikke lekeformer fra tidligere utviklingstrinn. Ut ifra dette er det altså slik å forstå at leken utvikler seg i overgangen fra barnehage til skole, men at en likevel kan benytte lek som kan sees å være utenfor barnas nåværende utviklingstrinn.

I avgrenset forstand basert på de presenterte perspektivene forstår jeg utvikling som en kontinuerlig prosess. Det er noe som skjer hele tiden og baserer seg på opplevelser og erfaringer vi gjør oss gjennom alt vi gjør. Utvikling i forbindelse med læring handler derfor om hvordan vi lærer, og hva vi lærer og hva som påvirker det vi lærer. Utvikling i forbindelse med danning handler om hva vi tar med oss som påvirker hvem vi er og hvem vi blir som personer på et individ- og samfunnsplan.

## **2.3 Danning**

I det følgende delkapittel vil jeg presentere dannelsbegrepet i lys av teori. Feltet som dekker danning er stort, og det finnes langt mer litteratur enn hva som presenteres i denne masteroppgaven. Derfor er jeg nødt til å avgrense, og har dermed valgt å fokusere på Gadamer, og Hattie og Larsen. Gadamer har bidratt til grunnleggende forskning på hermeneutikk og mye av han forskning bygger på humaniora og samfunnsvitenskap. Hans syn på danning som utvikling er derfor inkludert. Hattie og Larsen er valgt fordi deres samtale bygger på mye etablert dannelslitteratur og henger godt i sammenheng med danning i utdanningen. Hattie er en av de mest kjente forfatterne innen utdanningsvitenskap de siste årene. Han er mye kritisert, spesielt av Larsen, og deres samspill er derfor storartet med deres refleksjoner og videreutvikling av dannelsbegrepet.

### 2.3.1 Gadamer

Begrepet danning blir i dag relatert til kultur, men også til menneskets dannelse av sine anlegg og evner (Gadamer et al., 2012, s. 36). Gadamer hevder at dannelse er et begrep som diskuteres i bølger fra tid til annen, og at ordets oppsving gjenoppliver den danske tradisjonen om at menneske er skapt i Guds bilde, med et oppdrag å gjenoppbygge dette bilde i seg selv (Gadamer et al., 2012, s. 36). Gadamer påpeker at dette synet er mystisk, men fremstiller likevel dannelse i et noe lignende men utvidet perspektiv slik jeg forstår det. Han henviser til von Humboldt sier at dannelse i vårt språk knyttes til noe høyere og mer inderlig, men at det åndelige og moralske streben beveger seg over på fornemmelsen og karakteren (Gadamer et al., 2012, s. 36). Det er tenkelig at Gadamer her forsøker å fremvise at dannelse som begrep, går fra å knyttes til mål om å nå en høyere makt i seg selv til selvutvikling av ens karakter. Likevel fremkommer det for meg et lite tydelig skille ut ifra disse fremstillingene. En forståelse om at dannelse består av å utvikle seg som menneske gir derimot en forklaring på hvorfor dannelsesperspektivet og utviklingsperspektivet ikke er lett å skille.

Dannelse handler om en prosess, uten et bestemt mål, men som en kontinuerlig videreutvikling gjennom livet, sier Gadamer et al. (2012, s. 37). En blir altså ikke ferdig dannet, slik en kan si om utdanning som har klare mål for øyet. Han stiller så danning opp mot kunnskap og sier at «lærestoffet i lærebøkene er [...] bare et middel, ikke et mål i seg selv» (Gadamer et al., 2012). Gadamer et al. (2012, s. 38), sier at «mennesket oppnår egen selvfølelse gjennom å tilegne seg en ferdighet eller å bli dyktig på noe» som en henvisning til et utsagn av Hegel. En kan altså forstå kunnskap og ferdigheter som et middel for videre danning av sine anlegg og evner og av selvet. Gadamer et al. (2012, s. 37) sier videre «når vi tilegner oss dannelse, er ingenting forsvunnet, alt er bevart». En må derfor se på dannelse i et erfaringsperspektiv, ikke som steg på veien som er overstått, men som en samlet og helhetlig reise av erfaringer som ligger i oss.

Når Gadamer et al. (2012, s. 396) snakker om erfaring fremhever han at en må være åpen til erfaring for å kunne bli erfaren. En blir altså ikke erfaren kun gjennom erfaringer en gjør seg, men med åpenhet til nye erfaringer. I likhet med hans fremstilling på dannelsesbegrepet kan en se de to i sammenheng der det hele handler om å tilegne seg for utvikling, slik jeg forstår det. Erfaring henger sammen med innsikt, sier Gadamer et al. (2012, s. 397), som forklarer begrepet som en «tilbakevending fra noen man var fanget av uten å forstå det», altså erfaringen man går gjennom, slik jeg leser ham. Vår viten om virkeligheten fremkommer derfor gjennom erfaring (Gadamer et

al., 2012, s. 398). Og denne viten, erfaringene og selvutviklingen gjør oss til noe større enn oss selv og utgjør dannelsesprosessen.

### 2.3.2 Hattie og Larsen

Vender en seg til Hattie og Larsen (2020) kan en fordypes i samtaler om danning og dens rolle i utdanningen. Først presenteres historiske forståelser av begrepet danning, eller bildung, som brukes som stedfortreder, da danning ikke er en betegnelse i det engelske språket. De historiske forståelsene knyttes alle til at menneske skal bli noe bedre enn seg selv. Hattie og Larsen bringer, i likhet med Gadamer, frem danning i Guds bilde. De sier at fra kristendommen er mennesket skapt av noe større enn seg selv, med evne til å leve opp til et større ideal enn hvor en starter (Hattie & Larsen, 2020, s. 176). Fra Tyskland er bildung knyttet til at en skal se opp til noen av høy status og strebe etter å realisere dette menneske i seg selv. Til slutt knyttes bildung til klasseforskjeller, og hvordan idealet om å oppføre seg dannet ut ifra kulturelle normer og etikette ble kritisert (Hattie & Larsen, 2020, s. 177). Alle de historiske perspektivene på dannelsesbegrepet handler altså om at vi kan bli noe mer eller bedre enn hva vi er. Samtalen går så inn på behovet for en fornyelse av dannelsesbegrepet, og tre dimensjoner presenteres. Dimensjonene handler om (1) utvikling av evnen til å tilegne seg kunnskap gjennom tenkning, altså kritisk tenkning, (2) utviklingen av mennesket som en fungerende del av samfunnet, altså medborgerskap og (3) utviklingen av ens karakter, som innebærer å kunne ta gode valg i forhold til deg selv, andre og naturen (Hattie & Larsen, 2020, s. 177).

Alle dimensjonene vendes mot utdanningssystemet og en betydelig del av samtalen fremhever en konflikt som kan oppstå når noe en vet blir utfordret av ny kunnskap (Hattie & Larsen, 2020, s. 188). Hvordan en er nødt til å være åpen for å glemme gammel kunnskap til fordel for at det finnes nye eller andre måter å forstå ting på. De snakker om hvordan barn i småbarnsalder stiller spørrende ord som hvorfor, med et ønske om å vite mer om hvordan verden fungerer, mens de i skolealder endrer sitt spørreord til hva, som en etterspørsel om hva som er riktig (Hattie & Larsen, 2020, s. 185-186). Denne utviklingen synes å være kritisk for danning, fordi hva som er riktig handler om at det finnes én virkelighet og ett riktig svar. Hattie og Larsen argumenterer derfor, slik jeg forstår det, for at de tre dimensjonene handler om å kunne erkjenne at det vi allerede vet kan være feil, og at vi må dyrke ønsket om å finne ut *hvorfor*. Altså ikke hvorfor som begrunnelse, men hvorfor som mening. Slik kan vi utvikle oss som mennesker, slik at vi kan dannes. De argumenterer videre for at mengden kunnskap en sitter på, gjerne har vært et syn på intelligens og høy utvikling, men at ved å lære elevene å tilegne seg kunnskap, delta aktivt i sitt samfunn (skole, klasse, familie, vennegjeng

etc.) og utvikle ens karakter på denne måten utjevner sosioøkonomiske forskjeller, fordi mengden kunnskap en har, ikke lenger har samme verdi (Hattie & Larsen, 2020, s. 187-190). Vi er alle i en dannelsesprosess.

Hattie og Larsen (2020, s. 190) går inn på både læringsstrategier og hvorfor læring er viktig for danning. De sier at elever med høy akademisk kompetanse ofte har flere læringsstrategier tilgjengelig, og at de vet hvilken de skal bruke når, mens de som ligger under gjennomsnittet akademisk har færre læringsstrategier og fortsetter derfor å bruke de samme strategiene til tross for at de ikke hjelper. Slik jeg forstår det er det altså viktig for å utjevne forskjeller, at en gjør mangfoldige læringsstrategier tilgjengelig for elevene gjennom varierte arbeidsmetoder. Påbyggende argumenterer Hattie og Larsen (2020, s. 191) for at tilegnelse av kunnskap utvider den kroppslige og mentale syntesen og at mer kunnskap om verden gir en større frihet og større mulighet for danning. Danning er slikt sett en konsekvens av læring (Hattie & Larsen, 2020, s. 191).

Tidligere presenterte teorier understreker at danningen er noe som skjer i en selv, altså uten støtte fra andre. Samtidig sier Hattie og Larsen (2020, s. 178) at læreren har et ansvar om å lære elevene om konsepter som livet består av enten det er det biologiske systemet av livet, knyttet til matematikk eller litteratur, eller annet, og læreren har derav et dannelsesansvar. Det kan forstås som at læreren legger grunnlaget for elevenes egen utvikling. For å skape et fornyet dannelsesbegrep må læreren presentere både gammel og ny kunnskap for elevene (Hattie & Larsen, 2020, s. 178). Læreren ansvar er altså å gi elevene kunnskap slik at de vet nok til å respektere naturen, samfunnet og egne verdier. Samtidig må læreren huske på at barnets karakter står i endring, og synet på opplæringen må derfor også utvides. Tidligere var barna underdanige mottakere av kunnskap, nå er unge designet for å jobbe mot strenge krav og å oppnå mange mål, men ved fornyelse av begrepet blir unge mer mulighetssøkende, hevder Hattie og Larsen (2020, s. 180, 181). Denne tanken kan, uten særlig fordykning, sees i tråd med de ulike læreplanene vi har hatt i det norske skolesystemet og konsekvensen av disse. Det er ikke noe jeg skal gå inn på i denne oppgaven, men det er jo noe til ettertanke, at det finnes en sammenheng med høye krav og testing i skolesystemet i perioden med LK06, og økte psykiske helseplager hos unge.

Når Hattie og Larsen (2020, s. 192) diskuterer lærerens jobb i arbeidet med elevenes evne til å tilegne seg kunnskap, sier de samtidig at lærere bør være en overordnet med overblikk over hvordan elevens læringsprosess går, etter de har tildelt mulighet for ny kunnskap, for eksempel gjennom tekster. De sier altså her at så lenge kunnskapen er gjort tilgjengelig for elevene, bør det være tilstrekkelig at læreren går innom og ser hvordan utviklingen går med elevenes arbeid. Hattie påstår at det ultimate

målet med lærerens rolle er at «elevene skal bli deres egen lærer, slik at de vet hva de skal gjøre når de ikke vet hva de skal gjøre, at de kan ha debatter om hva som er verdt å vite, og at de har tilgang på ressurser og personer som kan utvide deres kunnskap og lærende prosesser» (Hattie & Larsen, 2020, s. 193, min oversettelse). Altså handler danning slik jeg forstår det, om en kontinuerlig utvikling i en selv. Danning skjer gjennom læring, fordi kunnskap gir større mulighet for videre utvikling, kritisk tenkning, og perspektiv på verden rundt oss. Kunnskap utvider vår mentale horisont. Danning skjer også gjennom samhandling med andre, fordi vi får mulighet til å utvikle oss følelsesmessig og mentalt, og danning skjer ved at en endrer perspektiver gjennom erfaringer en får gjennom livet. Denne utviklingen av vårt sinn, sett fra et historisk perspektiv, kan altså sies å gjøre oss større enn oss selv.

### 2.3.3 Læreplanverket om danning

Kunnskapsdepartementet henvender seg til dannelsbegrepet i læreplanverkets overordnede del flere steder. Under skaperglede engasjement og utforskertrang, vises begrepet til i forbindelse med at skapende læringsprosesser er en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 3 av 21). En må derfor se elevenes utforskende og eksperimenterende, men også skapende virksomhet som en del av deres danning.

Under *2.Prinsipper for læring, utvikling og danning* i læreplanverkets overordnede del står det at skolen både har et dannels- og et utdanningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 9 av 21). Læreren må altså forholde seg til danningen av elevene, ikke bare kunnskapsutviklingen av fag. Kunnskapsdepartementet (2017a, s. 9 av 21) beskriver danning som en livslang prosess med mål om å la barnet utvikle sine evner til selvstendighet, medmenneskelighet og til å ta gode valg i livet. Det rettes mot opplevelser og praktiske utfordringer, og lek som en av aktivitetene. Samtidig inkluderes målrettet arbeid med teoretiske utfordringer, bruk av praktiske redskaper og erfaring gjennom å finne svar, eller viten om at svar ikke alltid finnes (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 10 av 21). Denne fremstillingen kan tolkes som et fokus på utdanning fremfor dannelsperspektivet, men slik jeg ser det handler det mer om erfaringene elevene sitter igjen med etter opplæring av det faglige når det knyttes til danning. Altså kan det forstås som evnen til problemløsning og kritisk tenkning, som i stor grad handler om danning.

I dette delkapittel har jeg presentert dannelsperspektiver fra Gadamer, Hattie og Larsen, og presentert henvisninger til dannelsbegrepet i læreplanens overordnede del. Jeg har forsøkt å

fremvise danningsbegrepets mangfoldighet, både fra et individperspektiv og sett fra et utdanningsperspektiv. Som en oppsummering vil jeg si at danning som begrep er i forbindelse med denne forskingen avgrenset til utvikling av ens indre selv, aktiviteter som er egeninitiert og erfaringer en har med seg gjennom livet som støtter denne danningen av selvet, slik jeg forstår teorien. Disse perspektivene gir meg støtte til analyse og drøfting av datamaterialet da de presenterte holdningene gir seg til kjenne gjennom pedagogenes praksis.



### 3 Vitenskapsteoretisk forankring

I dette kapittelet vil jeg presentere de vitenskapsteoretiske perspektivene jeg har brukt for å forstå de deltagende informantene i denne studien. Først vil jeg gå inn på fenomenologi og hvordan dette perspektivet ble brukt i analysedelen av forskningen. Deretter vil jeg presentere sosiokulturell læringsteori som gjør seg gjeldene både i metode, teori og analysedelen i studien.

#### 3.1 Fenomenologisk tilnærming

Fenomenologiske studier dreier seg om menneskers oppfatning av egen virkelighet ut ifra egne erfaringer (Nyeng, 2012, s. 33; Sokolowski, 2000, s. 2). Ved å plassere meg innenfor et fenomenologisk design la jeg noen føringer for hvilke metoder som var naturlig å velge for forskningen. For å få innblikk i informantenes virkelighet, så jeg det som nødvendig at de fikk mulighet til å formidle, og frihet til å utdype. Det var derfor hensiktsmessig å benytte en metode som fikk frem informantenes narrativ så tett på formidlet talespråk som mulig. Med støtte i Lindseth og Norberg (2004, s. 148), som sier at narrative intervjuer egner seg til fremstilling av levd erfaring fra et fenomenologisk standpunkt, falt metodevalget på intervju. Metoden blir nærmere presentert i kapittel 4 *Metodisk tilnærming*.

I denne studien forskes det på bruken av lek i begynneropplæringen og pedagogers og barns oppfatning av fenomenet lek. Fenomenologien er viktig for forskningen fordi forståelsen av fenomenet lek avhenger av ens livsverden. Nyeng (2012, s. 31) sier det slik: «Det finnes én verden, men mange virkeligheter». Når en lærer setter i gang en aktivitet som han eller hun tenker skal være lek, er det ikke dermed sagt at barnet er enig. Her kommer de ulike forståelse for lek inn. Om leken må være frivillig vil ikke en lærer kunne kalle noen av sine aktiviteter for lek, da barnet mangler friheten til å velge å delta. Handler lek derimot kun om å bli underholdt kan et eventyr være nok til å kalles for lek. Jeg er altså nødt til å se på pedagogenes perspektiv gjennom deres øyne, samtidig som barnas stemme må komme frem.

Nyeng (2012, s. 35) hevder at «samfunnet former individet før individet kan tilegne seg forståelse og makt til å forme samfunnet». Slik jeg tolker sitatet må jeg altså se på samfunnet rundt, kulturen og bakgrunn i sammenheng med individenes oppfattelse av virkeligheten for å kunne tyde den tilstrekkelig. Det betyr ikke at jeg skal sette søkelys på årsaken til oppfattelser med et utdypende forskningsblikk, da fenomenologisk holdning ikke er opptatt av hvorfor individenes virkelighet er slik den er (Nyeng, 2012, s. 33), men snarere som et hjelpemiddel for meg som forsker, for få forstå enkeltpersonenes dypere mening. Dette er særlig relevant for pedagogene i barnehagen, som har en

annen utdanningsbakgrunn enn hva jeg har fra lærerutdanningen. Der jeg ser læreplaner som relevante for læreres utøvelse av lek som metode, må jeg se på rammeplanen for barnehagen for å se på relevansen av læringsbegrepet.

For å svare på problemstillingen gjennom en fenomenologisk tilnærming må jeg se på hva pedagogene forstår som lek i begynneropplæringen. Samtidig må jeg få en forståelse av sammenheng eller spenninger mellom barnas og pedagogenes syn på lek. Først da kan jeg diskutere hvordan leken utvikler læring og danning i begynneropplæringen. Gjennom den fenomenologiske tilnærmingen er målet altså å formidle deltakernes perspektiver ut ifra deres livsverden, og videre se på lekens fremtreden og nytteverdi for de yngste barna i skolen.

### **3.2 Sosiokulturell tilnærming**

Sosiokulturell læringsteori danner grunnlagsteorien for denne masteroppgaven. Ved å posisjonere meg innenfor det sosiokulturelle gis en retning for forståelsen av teori og den aktuelle praksisen som uttrykkes av informantene. Samtidig kan en si at sosiokulturell læringsteori er forenelig med lek, da lek på lik linje med læring sett i lys av teorien, oftest foregår i samspill mellom mennesker. På den måten er sosiokulturell tilnærming et naturlig utgangspunkt for denne forskningen.

Sosiokulturell læringsteori bygger på konseptet at en lærer av andre som en deler kultur med (Säljö, 2001, s. 22). Læring er, ifølge Säljö (2001, s. 12), ikke begrenset til opplæringsinstitusjoner, men noe som skjer i alle samhandlingssituasjoner. Det betyr i denne sammenheng at barn lærer av og sammen med andre i barnehagen der det for eksempel kan være en kultur for brettspill, rollelek eller å klatre i trær. Dette blir en norm for hva som beskriver lek for dem, da kulturen for lek er på en slik måte. Når de kommer på skolen kan kulturen for lek utvikle seg ved at barna kan spille på andres normer for lek. I en annen barnehage enn din egen kan det nemlig være en annen kultur for hva lek betyr og innebærer. Der en barnehage har skog med trær å klatre i, har en annen formodentlig bare asfalt og klatrestativer å klatre i. Begge kulturer har erfaring med klatring, men hva leken å *klatre* innebærer vil altså være ulik. Den kulturelle forskjellen er altså noe jeg må ha i bakhodet når jeg skal tolke elevenes uttalelser når jeg snakker om lek som fenomen og aktivitet.

Sosiokulturell ulikhet er også noe som må tas hensyn til i arbeidet med innhentet datamaterialet fra pedagogene. For det første kan forventninger og krav mellom barnehage og skole spille en rolle i hvordan pedagogene forholder seg til lek og læring. For det andre kan kulturen innenfor egen institusjon påvirke hvordan pedagogene forholder og henvender seg til fenomenene som undersøkes.

Et eksempel på det kan være hva ledelsen ved egen arbeidsplass forventer av undervisningsform, eller motsetningsvis hvor frie tøyler pedagogene får.

Fra et teoretisk standpunkt gir plasseringen av sosiokulturell tilnærming en retning for hvilke teorier og teoretikere som er blitt inkludert i studien. Teoretikernes forståelser av lek innebærer i stor grad et samspill mellom individer som derifra fører til læring. Et slikt perspektiv har gitt retning for utarbeidelse av intervjuguider og påvirket tolkningene av funn fra datamaterialet.

## 4 Metodisk tilnærming

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning finnes det to klassifiseringer for undersøkelse, kvantitativ metode og kvalitativ metode. For å få svar på problemstillingen om hvordan lek utvikler læring og danning for de yngste barna i skolen, så jeg det som nødvendig å gå i dybden, å se på nyanser, i pedagogenes forståelser av fenomenet lek, samt bruken og forekomsten av denne, fra et fenomenologisk perspektiv. Metodevalget falt derfor innenfor det kvalitative, da kvalitativ metode har som formål å gå i dybden på noen kvaliteter en ønsker å undersøke (Nyeng, 2012, s. 71).

Jeg har nå gitt en innføring i hva som var grunnlaget for valg av metodisk tilnærming. I det videre vil jeg gå grundigere inn på kvalitativ forskningsmetode. Deretter vil jeg presentere datainnsamlingsmetoder, utvalg samt presentasjon av informanter og hvordan gjennomføringen av datainnsamlingen foregikk. Til slutt vil jeg formidle de forskningsetiske perspektivene ved studien og diskutere studiens validitet, reliabilitet og overførbarhet.

### 4.1 Kvalitativ forskningsmetode

Fenomenologisk design faller innenfor kvalitativ forskning, og studerer menneskers syn på og tolkning av fenomener (Nyeng, 2012, s. 33, 35). Fordi jeg ønsket å se nærmere på hvordan pedagogene oppfatter fenomenet lek, hvorfor de velger sine lekbaserte metoder, og hvordan de mener at lek kan utvikle læring og danning, måtte jeg fordype meg i det fenomenologiske. Jeg måtte se på menneskene foran og bak undervisningen for å forstå hvordan en kunne forene lek, læring og danning, og min forskning falt derfor under et fenomenologisk forskningsdesign.

Formålet med kvalitativ forskning, også kalt eksplorerende design, er å finne detaljert og dyptgående informasjon om et fenomen, et felt eller om mennesker, som vi ikke vet nok om fra før (Høgheim, 2020, s. 129). Innenfor kvalitativ forskning finnes det flere metoder som kan brukes (Blikstas-Balas & Dalland, 2021; Nyeng, 2012; Tjora, 2017). Det hele avhenger av hva en ønsker å forske på. Min problemstilling henviser til *hvordan* noe kan gjøres og jeg så det derfor som hensiktsmessig å bruke intervju som metode, slik at jeg kunne se nærmere på andres erfaringer. Semistrukturert intervju ble benyttet som metode for datainnsamling fra pedagogene, mens fokusgruppeintervju ble benyttet for datainnsamling fra elever.

## 4.2 Datainnsamlingsmetoder

Dalen (2011, s. 50) påpeker hvordan det kan være hensiktsmessig å anvende mer enn en type informantgruppe i intervjustudier for å få belyst ulike perspektiver på et fenomen. For å belyse problemstillingen, om hvordan lek kan utvikle læring og danning i begynneropplæringen, så jeg, i likhet med Dalen, det som nødvendig å benytte meg av en kombinasjon av informanter fra barnehage og skole. Slik kunne jeg hente ut detaljert informasjon om fenomenet som studere.

### 4.2.1 Semistrukturert intervju som metode

Jeg valgte semistrukturert intervju som metode for pedagogene fordi jeg ønsket å få et detaljert innsyn i deres erfaringer og meninger rundt temaet lek. Tjora (2017, s. 113-114) hevder at intervjuformen er svært egnet til å utforske erfaringer, meninger og holdninger informantene sitter med så lenge en setter av god tid og skaper en avslappet stemning. Det ble derfor satt av en time til hvert intervju, og de ble avholdt på ønsket sted fra informantenes side som, Tjora (2017, s. 121) understreker at, er formålstjenlig for å skape en trygg atmosfære for intervjuet. For noen viste dette seg å være arbeidsplass og for andre i eget hjem.

At et intervju er semistrukturert betyr at forskeren har utarbeidet noen spørsmål som er formulert på en måte som gir informanten rom til å utdype svarene i en friere samtaleform (Tjora, 2017, s. 113). Fordelen er at spørsmålene vil styre temaet for samtalen, men om det dukker opp interessante digresjoner underveis har informanten rom til å utdype disse. Samtidig kan forskeren styre samtalen inn mot temaet ved hjelp av intervjuguiden som er laget på forhånd.

Fordi spørsmålene var på den åpne siden, med ønske om utdyping, gav jeg informantene mulighet til å gi meg akkurat den informasjonen som de mente var mest relevant. Å stille spørsmål om hva de har lært av erfaring og hva de kunne ønske seg fremover, gav meg detaljert informasjon fra et fenomenologisk standpunkt. Pedagogenes syn ble i fokus og dannet grunnlaget for analysen.

Intervju er en forskningsmetode med mål om å registrere kommunikativ informasjon fra deltakende informanters erfaringer og ståsted i forskningen (Høgheim, 2020, s. 130). Det vil si at i tillegg til å registrere informantenes muntlige uttalelser, noteres andre former for kommunikasjon; som nøling, kroppsspråk eller annet som er relevant for forskningen. I sammenheng for denne forskningen ble det, i tillegg til muntlige uttalelser i full mening, markert der informanten avbrøt seg selv, uttrykket usikkerhet, tankestrøm eller uttrykket latter da intervjuet ble transkribert. Disse markeringene var nyttige fordi det gav meg en dypere forståelse av informantens ståsted utenfor min tolkning av

meningsskapingen. Metoden for transkribering blir ytterligere utdypet i kapittel 5 *Prosedyre for analyse av data* under 5.1 *Transkribering*.

Hvis en har tilgang på et stort antall informanter kan en kvantitativ metode ved spørreundersøkelse kunne gi svar på både erfaringer og opplevelser, hevder Tjora (2017, s. 114). Når en er ute etter nyansene i disse opplevelsene og erfaringene er kvalitativ metode i form av semistrukturert intervju derimot mer hensiktsmessig (Tjora, 2017, s. 114). Dalen (2011, s. 76) hevder at mennesker konstruerer egne oppfatninger av fenomener ut ifra situasjonene vi møter, og fremstiller videre at å sette informantens opplevelser og beskrivelser av samme fenomen eller situasjon opp mot hverandre derfor er interessant fordi det gir en dypere forståelse av fenomenet som undersøkes. I dette masterstudie var det akkurat disse nyansene som var interessante for å få svare på problemstillingen, spesielt i forhold til kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole. I tillegg er et masterprosjekt som dette begrenset i både tid og omfang slik at en kvalitativ tilnærming gav mer relevant informasjon på tiden jeg hadde til rådighet.

Tjora (2017, s. 116) hevder at kvaliteten av et semistrukturert intervju avhenger av tillit mellom forsker og informant. Da lekens betydning i skolen er såpass omtalt i mediene i disse tider, kan det tenkes at temaet kan føles som noe sensitivt for informantene. Barns utdanning hviler i pedagogens hender, og når det fremkommer kritiske blikk på skolers praksis er det tenkelig at informantene inntar en forsvarsposisjon av egen status. Som forsker er det derfor avgjørende å skape tillit mellom informantene og meg, slik Tjora fremhever, for at intervjuet skal være av god kvalitet. Da jeg hadde kjennskap til informantene via nettverk, gjorde det jobbet med å skape tillit noe enklere. Et av tiltakene jeg gjorde for å skape tillitt er i tråd med det Dalen (2011, s. 27) foreslår at innledende spørsmål i en intervjusituasjon bør omhandle, eller være utformet slik, at informanten føler seg vel og blir avslappet. De innledende spørsmålene jeg stilte handlet om informantens bakgrunn og fartstid i yrket som pedagog, og da jeg opplevde samtlige pedagoger som stolte av sitt yrkesvalg, var dette med på å skape tillit og styrke relasjonen. Relasjonsarbeidet bestod i tillegg av bekreftelse av informantens uttalelser, bygge på deres uttalelser der jeg hadde førforståelse av institusjonenes drift, og deres praksis, og benyttelse av stemme og bekræftende smil under intervjuet. Før og etter intervjusituasjonen tok jeg også initiativ til enkel småprat om prosjektet og hvorfor jeg ønsket å intervju de utvalgte pedagogene.

#### 4.2.1.1 Intervjuguide

Ifølge Dalen (2011, s. 26) er det både behov og påkrevd å utarbeide intervjuguide i forkant av prosjekter som benytter semistrukturert intervju. Intervjuguiden skal inneholde «temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse» (Dalen, 2011, s. 26). Dette betød at jeg måtte konsentrere meg om spørsmål som omhandlet lek og læring direkte fra et metodisk perspektiv, men også fra et dannelsesperspektiv.

Intervjuguiden jeg frembrakte ble bygget på GLL-metoden til Tom Tiller (1945-). GLL- metoden er i utgangspunktet en type logg som ble utarbeidet til et prosjekt på 90-tallet, der pedagoger skulle bedrive selvrefleksjon over egen hverdagspraksis (Tiller, 1999, s. 82-83). Metoden strukturerer loggen på en måte som gir innsyn i utøvende praksis ved å svare på tre ulike nivåer; nemlig Gjort, Lært og Lurt. Tiller (1999, s. 82-83) beskriver nivåenes betydning som «Hva som gjøres, hva som læres, og hva som er lurt, eller klokt å gjøre i den nære framtid».

Når jeg skulle bygge intervjuguiden i henhold til GLL-metoden gav det meg mulighet til å utarbeide spørsmål som var målrettet, men åpne, slik at informantene ble oppfordret til å reflektere. For å koble pedagogene på temaet inkluderte jeg ytterligere ett nivå i min intervjuguide, *forståelse*. Her ønsket jeg å få et innblikk i informantenes forståelse av to grunnleggende begreper for forskningen min; begynneropplæring, og lek, samtidig som det koblet dem på tema for intervjuet.

Da jeg skulle utarbeide spørsmål for kategorien *Gjort* ønsket jeg å få svar på hvilke metoder pedagogene bruker ved lese- og skriveopplæring, og hvor systematisk de jobber med dette. Tanken var at disse svarene kunne gi meg grunnlaget til å kartlegge hvor mye og hvor ofte lek ble brukt i forbindelse med læring i dag. Under kategorien *Lært* fokuserte jeg på spørsmål som kunne gi meg en forståelse for pedagogenes erfaringer med barnas litterære utvikling via lek, både basert på barna de jobber med i dag, men også gjennom tiden som pedagog. Kategorien *Lurt* skulle bidra til å gi meg en forståelse av hva pedagogene mener skal til for å kunne forene lek og læring. Intervjuguiden inneholdt 2-3 spørsmål under hvert nivå som til sammen dannet et semistrukturert intervju med totalt 9 spørsmål til pedagogene (se intervjuguiden vedlegg 4 og 5). Og totalt 13 spørsmål til elevene (se intervjuguide vedlegg 6). Jeg så det som hensiktsmessig og inkludere noen flere spørsmål til elevene, da avsporing fra tema var mer sannsynlig. Jeg gikk likevel ikke innom alle spørsmålene i dybde, da avsporing og utholdenhet ble tatt hensyn til.

Forskningen til Tiller (1999, s. 83,85) viste at skrivingen var verdifull og nødvendig for å organisere og huske på hva som ble gjort og hva de kunne lære av praksisen videre, samtidig som det gav gode grunnlag for fokuserte samtaler om pågående praksis. Med dette i tankene kunne det vært en fordel og introdusert spørsmålene for informantene i forkant av intervjuet. Jeg kunne også benyttet meg av brevmetoden for å innhente data. Dette hadde gitt informantene en større mulighet til å reflektere, organisere og huske tanker som ville gitt dem mer utbytte og mulighet til å lære av egen praksis videre. På denne måten kunne også forskningen gitt mer tilbake til praksisfeltet, om så kun til de rekrutterte informantene. På den annen side kan det argumenteres for at deres meninger og erfaringer ble mer genuint fremstilt ved at intervjuguiden ikke ble delt på forhånd av intervjuet. Ved valgt fremgangsmåte ble informantens uttalelser spontane og gav meg som forsker et tydeligere innblikk i informantens meninger, erfaringer og syn på fenomenene vi snakket om.

#### 4.2.2 Fokusgruppeintervju av barn som metode

For å få innsikt i barnas perspektiv på lek og hva som foregår i klasserommet, kontra hva som skjer i barnehagen, ønsket jeg å intervjuere elever på 1.trinn. For å skape en mer naturlig setting for samtale med elevene valgte jeg å bruke fokusgruppeintervju slik at maktrelasjonen mellom meg som voksen og eleven som barn ikke skulle være til hinder for samtalen. Fokusgruppeintervju beskriver en samtale der forskeren intervjuer en gruppe mennesker samtidig om et tema (Tjora, 2017, s. 123).

Fokusgruppeintervju kjennetegnes, ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 179), av en friere intervjustil som har rom for ordveksling mellom informantene og deres ulike synspunkter. Som følge av intervjustilen ble det dokumentert avbrytelser og innspill eller kommentarer som informantene kom med på hverandres uttalelser, som ellers ikke ville blitt dokumentert. En fordel med fokusgruppeintervju er altså at når flere individer deltar i samtalen kan det komme frem informasjon og synspunkter som ikke ville blitt synlig i et semistrukturert intervju med én informant. Dette fordi samtaler med flere synspunkter fremkaller en viss spontanitet i svarene som gis (Tjora, 2017, s. 125). Et annet trekk som understrekes av Tjora (2017, s. 125), er hvordan posisjoner, og synspunkter utvikler seg i samtalen. Noe som ble synlig der noen informanters hukommelse ble trigget av andres uttalelser, og der informantene hadde ulik oppfatning av fenomener.

Da målet med intervjuet er skolestarternes meninger og synspunkter kan de anses som eksperter på feltet, og til tross for at litteraturen hevder at fokusgrupper generelt består av seks til ti personer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179; Tjora, 2017, s. 124), valgte jeg å redusere deltakere betraktelig. Ved et redusert antall kunne elevene oppleve nok samhold i gruppa til å føle trygghet, samtidig som de fikk



rom til å uttale seg. Antall i fokusgruppene ble derfor satt til tre elever og antall intervjuer ble satt til to. Da samtykkeskjemaer var samlet inn var det derimot begrenset med antall som kunne stille. Da jeg kun satt med fem samtykker, ble også planen endret. I første omgang intervjuet jeg to elever, med en plan om å inkludere tre i neste intervju. Da neste intervju skulle gjennomføres var to av de planlagte informantene utilgjengelige. Derfor valgte jeg å inkludere de foregående informantene i et nytt intervju sammen med en ny informant. Altså ble det gjennomført to fokusgruppeintervjuer av totalt tre elever på 1.trinn. Intervjuguiden ble justert etter erfaringer gjort fra intervjurunde en, og slik at informantene som deltok to ganger, ikke opplevde intervjuet som en gjentakelse, men som en overlapp. Justeringen blir utdypet under *4.2.5 Gjennomføring av datainnsamling*.

### 4.2.3 Utvalg av informanter

Ved utvalg av informanter ble det benyttet delvis strategisk utvalg. Et strategisk utvalg betyr, ifølge Tjora (2017, s. 130), at man velger informanter som har særlig kompetanse til å gi reflektert informasjon om temaet det forskes på. Her kunne jeg sendt ut informantforespørsler til ulike barnehager og skoler og brukt de som meldte seg. I stedet valgte jeg å rekruttere via nettverk. Å rekruttere informanter fra nettverk kan kalles bekvemmelighetsutvalg. Bekvemmelighetsutvalg beskriver en metode for utvalg som er lettvinnt for forskeren ved at man velger informanter en kjenner til og har enkel tilgang på (Blikstas-Balas & Dalland, 2021, s. 39). Det er ikke uproblematisk å velge informanter via nettverk, og det var flere ting jeg måtte være oppmerksom på. Blant annet måtte jeg gi eksplisitt uttrykk for at informantene kunne velge og ikke delta uten konsekvens for vårt forhold, da en lojalitet i kjennskapet kunne gjøre at de ikke ville si nei. Under *4.3.4 Forskerens rolle*, vil jeg diskutere andre ulemper ved rekrutering via nettverk som går nærmere inn på konsekvensen for forskningen.

Til tross for at utvalget av informanter ble hentet via nettverk, kan en likevel si at utvalget glir inn i det vi kaller formålstjenlig utvalg. Dette fordi utvalget måtte oppfylle noen kriterier som skulle sikre kvaliteten av informasjon jeg hentet inn. Noen av kriteriene var lang fartstid i yrket og en interesse for lek som metode for læring. Blikstas-Balas og Dalland (2021, s. 41) beskriver formålstjenlig utvalg ved at det må ligge et grunnlag for å bli valg. Å velge informanter fra nettverk gjorde at jeg kunne legge noen føringer for hvem jeg anså som best egnet til å kunne gi svar på problemstillingens tema.

Da jeg skulle rekruttere informanter fra barnehage kontaktet jeg bestyreren i en barnehage jeg hadde tilknytning til på 2010-tallet. Jeg informerte om prosjektet og forespeilet at jeg ønsket informanter med relevant erfaring i forhold til førskolebarn. Informantene ble deretter rekruttert av bestyrer i

barnehagen. Informantene fra skolen ble rekruttert via to ulike metoder. Den ene ble direkte rekruttert av meg via arbeidsplass, og den andre ble rekruttert via nettverk til annen skole og kontaktet og forespurt over telefon. De rekrutterte ble valg på grunn av lang fartstid og godt rykte i arbeidet med begynneropplæring og lek.

Jeg har arbeidserfaring fra 1.klassen som ble forespurt om å delta. Informasjonsskriv og samtykkeskjema ble sendt ut til samtlige foresatte i klassen, og utvalget ble deretter gjort der samtykke forelå. En kan skille mellom to typer utvalg til fokusgrupper; strategisk eller tilfeldig sammensetning. Ved strategisk utvalg velges informanter enten basert på spredning i erfaring, eller mer homogent, som hevdes å være gunstig for å skape samhold og trygghet i gruppa (Tjora, 2017, s. 124). I tilfelle for fokusgruppeintervjuene, gjennomført i denne studien, ble det foretatt et homogent utvalg der elevene kom fra samme klasse, men fra ulik avdeling eller barnehage før skolestart. Ved å velge elever fra samme klasse fantes en trygghet i lignende erfaringer på noen områder, mens de samtidig hadde en unik opplevelse av andre områder.

Pedagogene jeg intervjuet til forskningsprosjektet kommer fra to ulike kommuner. De hadde også ulik utdanning og fartstid i yrkene sine med et spenn fra åtte til 35 år som pedagog. Elevene som ble intervjuet kom fra ulike barnehager eller ulike avdelinger, men innenfor samme kommune. I neste delkapittel vil jeg presentere informantene på en systematisk måte slik at det vil være lettere for leseren å følge analyse- og drøftingsdel.

#### 4.2.4 Presentasjon av informanter

Informantene presenteres nedenfor i et skjema for systematisk lesing. Alle informanter er anonymisert og presenteres derfor med fiktive navn.

Navn	Stillings tittel	Presentasjon
<b>Inger</b>	Pedagogisk leder	Inger ble ferdig utdannet i 1995 og hadde arbeidet som assistent to år i forkant av studiene. Utdannelsen gav henne tittelen førskolelærer. Hun arbeider i dag som pedagogisk leder i barnehage, på en avdeling med barn fra tre til seks år. Inger har kun erfaring fra skole gjennom utdannelsesforeløpet, der hun hadde praksis på 1.trinn.
<b>Signe</b>	Pedagogisk leder	Signe har arbeidet i barnehagen siden 2000. Hun har arbeidet som assistent og tok utdannelsen fagarbeider før hun tok ytterligere utdanning og sto ferdig utdannet som førskolelærer i

		2015. Siden den gang har hun, i tillegg til barnehage, to års arbeidserfaring fra SFO, men jobber i dag som pedagogisk leder på en barnehageavdeling med barn fra tre til seks år.
<b>Tone</b>	Kontaktlærer	Tone har førskolelærerutdanning i bunn. Etter obligatorisk praksis, utdanning og fem til seks år i barnehagen tok hun spesial pedagogikk før hun startet sin yrkeskarriere i skolen i 1988. Tone har arbeidet med begynneropplæring siden tidlig 90-tallet, og da seksårsreformen trådte i kraft hadde Tone ansvaret for opplæringen av de nye skolestarterne.
<b>Julie</b>	Kontaktlærer	Julie har arbeidet i skolen i 16 år. Hun er utdannet allmennlærer og har spesialpedagogikk med lese- og skriveopplæring som spesialisering. I tillegg har hun arbeidet som avdelingsleder, spesial pedagog, koordinator, og tar i dag imot studenter fra lærerutdanningen som pedagogisk veileder. Hun har også jobbet på mellomtrinnet, men føler at begynneropplæringen på småtrinnet er mest givende.
<b>Isak, Jesper og Liam</b>	Elever	Isak, Jesper og Liam går i samme klasse på 1.trinn. Isak og Jesper har gått i samme barnehage, men ikke på samme avdeling. Liam har gått i en annen barnehage enn de andre to, men opplyser at han har andre i klassen som har gått i samme barnehage som ham. De tre elevene kommer tilsynelatende godt overens, men synes ikke å være i hverandres nærmeste lekegrupper. De har derimot en formening om hverandres innspill under intervjuene, som tyder på at de er trygge i hverandres selskap.

#### 4.2.5 Gjennomføring av datainnsamling

Jeg startet hvert intervju med en kort gjennomgang av prosjektet, samt oppsummering av samtykkeskjema, før signatur ble innhentet. Deretter informerte jeg om prosessen rundt lydopptaket som en innledning til å forberede informanten. Når informanten gav klarsignal startet jeg lydopptaket. Den første delen av intervjuet handlet om fartstid og utdanningsbakgrunn. Denne delen av intervjuet var for å gi meg bakgrunnsinformasjon med grunnlag for å uttale meg om variasjonsbredde i utvalg

av informanter, samt å kartlegge hvilke oppfølgingsspørsmål som kunne være relevant å stille. Et tema som kunne være relevant var yrkeserfaring innenfor L97. Her fikk jeg innsyn i om det var relevant å henvise til den utgåtte læreplanen og innføring av seksårsreformen, i forhold til fartstid i yrket og derav også erfaring informantene eventuelt hadde med disse. I tillegg gav bakgrunns-spørsmålene meg grunnlaget for å kunne presentere informantene til deg som leser.

Jeg foretok ikke pilotintervju for å kontrollere spørsmålene i intervjuguidene mine, men de var gjennomgått av veiledere med støtte om at disse med sannsynlighet var gjennomførbare og ville gi god informasjon til videre arbeid. Dette viste seg å stemme godt, da informantene i stor grad kunne gi utdypende informasjon innenfor temaene i intervjuguiden. Det ble stilt oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig, og noen misforståelser ble også rettet opp underveis.

Det første intervjuet med elever viste derimot at intervjuguiden trengte justering. Her ønsket jeg å få til en dialog mellom informantene, men intervjuguiden og situasjonen rundt gjorde dette vanskelig. Flere årsaker bidro til vanskelighetene. En av hindringene var at spørsmålene mine var konstruert på en måte som knyttet informantene opp mot meg, og ikke hverandre. Dette gjorde at de svarte etter beste evne, og forventning, til hva jeg ville høre. Svarene var til tider korte og lukkede, slik som spørsmålene tilsynelatende bidro til. Det var derfor behov for justering, og ny runde med intervju. I revideringen omformulerte jeg spørsmålene til å be om elevene kunne *fortelle om*, istedenfor *hva synes du*-spørsmål. Tanken var å eliminere presset over og skulle avgi ett forventet svar. En annen årsak var at stedet for gjennomføring og tiden på dagen bidro til at jeg som intervjuer ble distraheret av ulike former for bakgrunnsstøy og tidspress. I etterkant av intervjuet kunne jeg derfor se i mitt transkriberte materiell, at flere muligheter for oppfølgingsspørsmål hadde gått tapt. Ved ny intervjurunde ble derfor et annet rom reservert til intervjuet og mer tid ble satt av, slik at disse forholdene ikke skulle være til hinder igjen. Den første intervjurunden gjorde meg bevisst på hva jeg måtte gjøre annerledes neste gang og kan derfor sies å ha vært til nytte for egenutvikling som forsker, og intervjuet står derfor ikke uten verdi.

### **4.3 Forskningsetikk**

I dette kapittelet vil jeg si noe om forskningsetikk samt refleksjoner og prosedyrer som har funnet sted i denne forskningen. Først vil jeg formidle hvordan jeg har sikret konfidensialitet i prosjektet og hvorfor prosjektet var meldepliktig til Sikt. Deretter presenteres prosedyre for informert samtykke. Før jeg går inn på konsekvenser som har oppstått underveis i forskningsprosjektet. Til slutt kan en lese om forskerrollen og hva jeg var spesielt opptatt av i forhold til profesjonalitet i denne rollen.

### 4.3.1 Konfidensialitet og Meldeplikt

Konfidensialitet handler om at all informasjon som samles inn om deltakere til prosjektet blir oppbevart og holdt konfidensielt. I de tilfeller der forskningen ikke innhenter personopplysninger, eller alle slike opplysninger kan anonymiseres direkte trenger en ikke å melde inn prosjektet til Sikt, altså kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Ifølge Sikt (u.å.), er det derimot lovpålagt å dokumentere behandlinger av personopplysninger når en er knyttet til en institusjon slik som et universitet. Fordi innhenting av data til denne studien innebar å ta lydopptak ble derfor prosjektet meldt inn til Sikt (se vurdering i vedlegg 1). Lydopptaket ble tatt opp via lydopptak app tilknyttet Nettskjema der opptaket ble oppbevart som sikret fil. Det var kun jeg som forsker som hadde tilgang til lydfilene og opptakene ble slettet fra telefonen så snart opptaket var overført til Nettskjema. På den måten var personopplysninger hentet via lydopptak, sikret konfidensialitet. Alle ytterligere opplysninger som knyttet informanter til prosjektet, ble utelatt fra transkripsjoner. Informantene ble i stedet tilknyttet en kodenøkkel, som for eksempel sp1 (skolepedagog 1), og senere ved analyse tildelt et pseudonym slik at leseren enklere kunne følge informantenes standpunkter. Reelle navn, steder eller alder ble aldri notert ned.

### 4.3.2 Informert samtykke

Informert samtykke innebærer, ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 104), at informanter deltar frivillig basert på mottatt informasjon om forskningsprosjektet, hva deltakelse innebærer og at de har rett til å trekke seg når som helst uten at det vil ha negative konsekvenser. NESH (2021) beskriver det slik: «Det forskningsetiske samtykke skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart». På bakgrunn av dette ble det, i forkant av alle intervjuer, sendt ut informasjonsskriv med samtykkeskjema til potensielle informanter (se vedlegg 2 og 3). I skrevet ble forskningens formål og hovedtrekk beskrevet. Det ble også informert om at deltakelse ville innebære å stille til intervju der det ville bli tatt lydopptak. Den sistnevnte opplysningen om lydopptak var spesielt viktig fordi stemmer som nevnt, under *4.3.1 Konfidensialitet og Meldeplikt*, blir kategorisert som personalia og derfor faller under regelen for personvern (Sikt, u.å.). Med hensyn til dette ble informasjonsskrivets hovedpunkter gjentatt muntlig før oppstart av intervju og deltakerne ble påminnet at det ville bli tatt opptak. Jeg hentet også inn muntlig bekreftelse på at de var klare før jeg startet selvet opptaket.

I tilfellene der barn skulle intervjues ble informasjonsskriv sendt ut til- og samtykkeskjema hentet inn fra foresatte. Det er allikevel nødvendig å sørge for barnas rett til å bli hørt (NESH, 2021), og elevene ble derfor spurt direkte om de ønsket å delta etter jeg gav dem informasjon om hva vi ville snakke

om i intervjuet. Samtalen ble lagt til deres nivå, da det var viktig for meg å sikre deres forståelse av intervjusituasjonen. I korte trekk spurte jeg om det var greit at jeg spurte dem noen spørsmål om lek og viste dem rommet vi skulle bruke til intervjuet. Samtlige informanter valgte og delta og intervjusituasjonen opplevdes som trygg og åpen, sett fra mitt perspektiv, basert på stemningen i intervjusituasjonen.

### 4.3.3 Konsekvenser

Da jeg skulle velge tematikk for denne masteren ønsket jeg å rette forskerblikket mot noe som kunne gi meg en styrket kompetanse innenfor feltet lek i begynneropplæringen. Med bakgrunn i dette valgte jeg å rekruttere pedagoger som jeg visste hadde erfaring med lekpreget pedagogikk for å få innsikt i hva de brukte i aldersgruppen fem til syv år. Likevel viste det seg at en pedagog hadde et inntrykk av egen praksis som lite lekpreget og dette hadde konsekvenser for ønsket om å delta. En av de rekrutterte lærerne trakk seg derfor før intervjuet ble gjennomført. Dette førte til at jeg måtte søke en ny informant til å ta den gjenværende plassen. Heldigvis hadde jeg en lærer i tankene som var villig til å stille til intervju. Antallet informanter forble derfor den samme. Læreren var utenfor umiddelbart nettverk og jobbet ved en annen institusjon enn allerede deltakende skolepedagog. Det bidro til et bredere praksisperspektiv da det var kulturelle, fysiske og praksis forskjeller ved de to institusjonene. Utvalget av informanter med positiv innstilling til lek, kan derimot sies å ha konsekvenser for forskningen. Fordi jeg har benyttet meg av bekvemmelighetsutvalg, sitter jeg igjen med datamateriale fra pedagoger som bedriver lekpreget pedagogikk og forskningen kan derfor synes å mangle et kritisk perspektiv på lek som metode for læring og danning. På den annen side kan en si at ved å rekruttere informanter jeg visste hadde erfaring med tematikken lek, kunne jeg gå inn å se på utviklingspotensialet til lekpreget pedagogikk som kunne styrke min profesjonsfaglige stilling i begynneropplæringen.

### 4.3.4 Forskerens rolle

NESH (2021) beskriver at forskeren har et ansvar for å tydeliggjøre skilnaden mellom person og forskning der forskeren opptrer i flere roller. I denne forskningen foretok jeg et bekvemmelighetsutvalg der jeg rekrutterte informanter gjennom nettverk. På grunn av dette måtte jeg være særlig bevisst på min profesjonalitet i møte med informantene. Dette innebar å understreke frivilligheten og muligheten til å trekke seg fra undersøkelsen såpass tydelig at eventuell lojalitet gjennom bekjentskap ikke ville være til hindring for informantenes ønske. Etter første intervju på min arbeidsplass ytret en

annen kollega, som først hadde sagt seg villig til å delta, en viss usikkerhet i egen deltakelse. Situasjonen kunne fort blitt ubehagelig for begge parter om forskerrollen og kollegarelasjonen hadde blitt forvekslet her. Det ble den derimot ikke, og jeg bekreftet kollegaens følelser og informerte at det var helt i orden å trekke seg og fullstendig uten negativ konsekvens for vårt kollegiale forhold.

I fokusgruppeintervjuene var det også noen hensyn jeg måtte ta da jeg hadde arbeidserfaring fra klassen. Det ene handlet om informasjonsskrivets tydelighet. Her var jeg nødt til å sørge for at de foresatte fikk nøyaktig informasjon om hvordan intervjusituasjonen ville foregå, slik at de kunne gi et informert svar om de ønsket å la barnet delta eller ikke. Det var altså viktig for meg at de foresatte forstod at jeg henvendte meg til dem som student og forsker, og ikke som lærer til deres barn. Videre var det som beskrevet under *4.3.2 Informert samtykke*, viktig for meg at elevene fikk et inntrykk at å delta ikke var noe de måtte gjøre, bare fordi jeg spurte om det.

I det foregående delkapittel har jeg vist til forskningsetiske refleksjoner og prosedyrer som har hatt innvirkning på forskningen. I det videre vil jeg si noe om kvaliteten på forskningen som er gjennomført. Her går jeg inn på studiens validitet, reliabilitet og til slutt i hvilken grad forskningen er generaliserbar for feltet.

## **4.4 Studiens validitet**

Validitet i forskning handler om hvorvidt metoden som er benyttet måler det en faktisk skal undersøke, hevder Nyeng (2012, s. 109). Forskningen i dette masterprosjektet er gjennomført gjennom kvalitativ metode ved bruk av intervju. Altså er det grunnlag for å si noe om pedagogenes narrativer fordi deres stemmer er fremstilt i forskningen. Dette er i tråd med fenomenologisk forskning, som har som mål å fremvise menneskers oppfatning av egen virkelighet (Nyeng, 2012, s. 33). Samtidig hevder Svenkerud (2021, s. 92) at flere er kritiske til intervju som forskningsmetode fordi kvaliteten på forskningen avhenger av intervjuers evne til å stille nøyaktige spørsmål og informantens evne til å formidle sine tanker og meninger på en oppriktig måte. Datamaterialet gjenspeiler altså bare det informantene er villig til å dele, og ikke nødvendigvis hva som faktisk skjer i praksis.

En måte å sikre ytterligere validitet, kunne være og gjennomføre observasjon av pedagogenes praksis. På den måten kunne jeg fremstilt om pedagogenes uttalelser gjenspeilte påstått praksis. På en annen side står ikke observering uten innvirkning på dem som blir undersøkt, og resultatet av observasjon kan derfor ikke garanteres å gjenspeile pedagogenes generelle praksis. For å besvare forskningens

problemstilling anså jeg det som viktigere å få innsyn i informantenes perspektiver på fenomenet lek i forbindelse med læring og danning, fremfor hva de reelt sett gjør. Dette fordi hensikten med masteroppgaven er å utvide min ekspertise på feltet, ikke nødvendigvis hva de rekrutterte pedagogene faktisk gjør i deres praksis.

Kort sagt kan en si at studien har grunnlag for å si noe om informantenes perspektiver på egen praksis, verdien av lek for førskolebarn og de yngste barna i skolen, og hva deres begrep om lek og læring innebærer. Videre kan studien si noe om sammenhengen mellom informantenes perspektiver og studiens teoretiske rammeverk, som har gitt meg grunnlag for å besvare problemstillingen om hvordan lek utvikler læring og danning i begynneropplæringen, og hvordan praksis kan sørge for kontinuitet.

## **4.5 Studiens reliabilitet**

Reliabilitet handler om hvorvidt studiens datamateriale er tillitsvekkende, hevder Nyeng (2012, s. 105). Med andre ord må forskningsdesignet være på en slik måte at en kan stole på dataene som er samlet inn og at de er troverdig og nøyaktig fremstilt. For å sikre at forskningen fremstilt er tillitsvekkende har jeg vært transparent gjennom hele prosessen. Jeg har formidlet både prosedyrer for gjennomføring, og utfordringer underveis. På denne måten viser jeg åpent hvor kvaliteten av forskningen ligger, og sørger for etterprøvbarehet.

Ifølge Stokken et al. (2022, s. 215), sier studiens reliabilitet noe om i hvilken grad det innsamlede datamaterialet peker i samme retning. En kan si at en studie har høy reliabilitet hvis datamaterialet peker i samme retning fordi måleinstrumentet har gitt en nøyaktig utregning. Datamaterialet som ble samlet inn for denne studien viser at pedagogene i stor grad har de samme oppfatningene om viktigheten av lek for de yngste barna i skolen og tematikker rundt dette. Det er noen variabler i vokseninvolvering og perspektiver på lek, men i praksis foregår begynneropplæring via lek i både barnehagen og i skolene som er undersøkt. Oppsummert kan en si at forskningen er reliabel fordi datamaterialet som er samlet inn svarer på forskningsspørsmålet, både samlet og på individuelt plan.

Det er likevel trolig at om utvelgelsesprosedyren blant elevene hadde vært gjort annerledes, ville dette ført til en enda sterkere reliabilitet. Med et kritisk blikk kan en nemlig si at utvalget ikke gjenspeiler variasjonen i den opprinnelige målgruppen da alle informantene var gutter, i tillegg til at to av dem hadde gått i samme barnehage. Det er tenkelig at et mer differensiert utvalg ville gitt andre resultater.



## 4.6 Overføringsverdi

En kvalitativ studie av avgrenset omfang, slik som en masteroppgave, er ifølge Anker (2020, s. 110), ikke generaliserbar. Dette fordi generalisering handler om hvorvidt studiens resultat kan gjøre seg gjeldene for andre utvalg enn dem man har forsket på (Høgheim, 2020, s. 82). Likevel kan kunnskapen som er fremstilt gjennom forskningen være overførbar, mener Anker (2020, s. 110). Datamateriale i denne studien har alene overføringsverdi i den forstand at den fremviser flerfoldige måter å benytte lek i begynneropplæringen. Forskningen kan på den måten tilføre noe til pedagogers lekende praksis.

Tidligere forskning presentert i innledningskapittelet etterspurte blant annet mer kunnskap om barns utvikling, mer kunnskap om kjennetegn på lek (Lillejord et al., 2018). Forskningen belyser dette ved å trekke sammenhenger mellom lekens verdi for ulike deler av barns utvikling. Videre ble det etterspurt arbeidsmåter som sørger for kontinuitet mellom barnehage og skole (Hølland et al., 2021), som er belyst ved at begge institusjoner er inkludert og at deres arbeidsmåter er koblet sammen i diskusjoner om læring og danning. Verdien ligger derfor i at fagfeltet kan benytte forskningen til overføring i egen praksis. Til slutt vil jeg nevne etterspørselen av forskning på hvilke typer lek som fører til hvilken type læring (Lillejord et al., 2018). Da pedagogenes praksis diskuteres i lys av teori og egen drøfting vil jeg si at studien har verdi da den belyser deler av koblingene som etterspørres. Det er ikke dermed sagt at studiens resultater kan sies å være av allmenn oppfattelse eller praksis, men at den har verdi i den forstand at den tilfører noe til feltet jeg har plassert meg innenfor.

Til slutt vil jeg si noe om det Høgheim (2020) benevner som statistisk validitet, som handler om hvorvidt det jeg har funnet ut er verdt å tolke. I tilfelle for denne forskningen har, om vi ser tilbake på innledningskapittelet, hensikten vært å gi meg en ekspertise om fenomenet lek og dens verdi i begynneropplæringen. Dette fenomenet er et brennende tema om dagen, slik jeg oppfatter det. Jeg ser derfor forskningen som verdifull for pedagoger, barn- og ungdomsarbeidere, assistenter innenfor barnehage og skoleverket, foreldre og andre voksne som interesserer seg for barns lek. Slutningene som er trukket viser at lek har betydning for flere aspekter ved barns helt nødvendige utvikling og den bør derfor tas på alvor, både som frivillig virksomhet og redskap, men også benyttes ved hver mulighet.

## 5 Prosedyre for analyse av data

For å analysere funn fra empirien innhentet via intervjuene valgte jeg å benytte meg av Lindseth og Nordbergs Fenomenologisk Hermeneutisk analysemetode. Målet med intervjuene var å undersøke lek og læring i forbindelse med lese- og skriveopplæringen, for å komme nærmere svar på problemstillingen, som for påminnelse lyder: *Hvordan kan lek utvikle læring og danning, og samtidig sørge for kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole?* Jeg startet analyseprosessen med lytting til intervjuene, før jeg transkriberte materialet. Deretter kom gjennomlesing, før funnene ble strukturert steg for steg i et skjema med 4 felter; sitat/meningsskaping, kondensering, kode og kategori. Intervjuene er av narrativ form, transkribert til tekstformat, og metoden for analyse må derfor være hermeneutisk (Lindseth & Norberg, 2004, s. 146), altså en fortolkende tilnærming til teksten. Metoden består av å sette seg inn i de narrative intervjuene, og analysere meningene bak uttalelsene, slik at en kan gå fra meningsskaping til kategorier for drøfting. I det følgende vil jeg presentere metoden for transkribering, før jeg utdyper begrepet naiv lesing, samt de 4 feltene i analyseskjema.

### 5.1 Transkribering

Etter intervjuene var gjennomført, startet bearbeidingen av materialet, nemlig transkribering som er neste fase i en analyseprosess (Stokken et al., 2022, s. 160). Det ble tatt lydopptak under hvert intervju, som gav meg en trygghet i at jeg ikke gikk glipp av eller mistet verdifull informasjon. Transkriberingen ble gjort ved å lytte til lydopptaket og skrive ned samtalen. Stokken et al. (2022, s. 160) hevder at transkribering tilhører analyseprosessen fordi en både bevisst og ubevisst starter å analysere hva som kan være viktig funn allerede i denne fasen. Dette er en erfaring jeg også satt igjen med etter transkriberingen.

Da jeg var på jakt etter hva informantene snakket om, med direkte relevans for problemstillingen, gav det meg en mulighet til å utelate enkelte deler av intervjuet da jeg transkriberte (Stokken et al., 2022, s. 207). Grunnen til at jeg valgte å utelate deler av intervjuene var flerdelt. En grunn var for å spare tid. Ved å kun fokusere på det som var relevant for problemstillingen sparte jeg tid på skriving og sensur fordi jeg slapp å skrive ut tekstmaterialet jeg ikke kunne bruke i oppgaven. Et eksempel på dette var da en informant kom inn på foreldresamarbeid i overgangen fra barnehage til skole. Her kom det frem ting som ikke var relevant for verken lek, læring eller danning, og kunne derfor utelates. En annen grunn til at deler av intervjuene ble utelatt var for å unngå sensitiv informasjon, som personopplysninger eller annen identifiserende informasjon. Et eksempel på slik informasjon var benevnelse av skoler som barnehagen samarbeidet med. Denne informasjonen kunne vært med på å

indirekte identifisere informantene og ble derfor ikke transkribert. Stokken et al. (2022, s. 207) advarer mot å utelate deler av intervjuet i sin helhet, og oppfordrer til å skrive et sammendrag av det utelatte materialet i transkriberingen. Dette ble gjort de stedene jeg unnlot å transkribere deler av intervjuene.

I transkriberingen foretok jeg det Stokken et al. (2022, s. 161), kaller en normalisering av språket. Dette innebar å skrive om eventuelle dialektiske trekk, slik at *leik* i muntlig språk ble skrevet om til bokmål, altså *lek*. Verbale «fyllord», slik som *ikke sant?* og *liksom* ble fjernet, og gjentakelser av enkeltord ble utelatt. En normalisering av språket har sjelden en innvirkning på en samfunnsvitenskapelig studie (Stokken et al., 2022, s. 161), det er derimot en fin måte å anonymisere informantene sine på. Samtidig kan muntlig språk fremstå annerledes i skrevet form og budskapet kan bli tydeligere med enkel omskriving av materialet (Stokken et al., 2022, s. 207). Der muntlige trekk kunne påvirke meningsskapingen ble det markert i teksten. Eksempel på dette kunne være der informant avbrøt seg selv, som jeg valgte å markere med skråstrek (/), og der tankestrøm ble markert med ellipse (...).

## 5.2 Fenomenologisk Hermeneutisk analysemetode

### *Steg en – Naiv lesing*

Steg en i analyseprosessen starter allerede i forkant av den strukturerte analysen. Da foretok jeg det Lindseth og Norberg (2004, s. 149) kaller *naiv lesing*. Dette går ut på å lese den narrative teksten flere ganger slik at man får en helhetlig forståelse av meningen. Målet er å gå fra å ha en naturlig tolkende holdning til teksten, til å ha en fenomenologisk holdning (Lindseth & Norberg, 2004, s. 149). Med dette tolket jeg det slik, at målet med den naive lesingen var å gå fra å lese hva som stod fra mitt perspektiv, og over i informantens livsverden ved å forsøke å forstå deres holdninger, erfaringer, og meninger. Et eksempel på dette kan være der barnehage pedagog Inger sa «Nå driver jo ikke vi så mye med sånn lese- og skriveopplæring», mens metodene og aktivitetene det ble referert til forteller noe annet, fra mitt perspektiv. Fra et fenomenologisk standpunkt måtte jeg altså vende om min forståelse av lese- og skriveopplæringen, og forsøke å se holdninger, erfaringer og meninger om opplæringen fra informantens perspektiv. Ved å jeg setter meg inn i informantens syn kunne jeg se at lese- og skriveopplæring i en formell undervisningsform ikke er noe som forekom på avdelingen. Det er også relevant å reflektere over ulikheter ved utdanningen til en barnehagepedagog versus en lærer. Der barnehagepedagogen tenkelig forholder seg mer til utvikling, forholder læreren seg til kunnskap. Her kunne det altså være en forskjell i hvordan de forskjellige pedagogene kategoriserte dette med språkopplæring på. Dette betød at hvis jeg skulle klare å vende meg mot et fenomenologisk

standpunkt, fra barnehagepedagogenes side, var jeg nødt til å sette meg inn i barnehagens rammeplan, og hvordan barnehagen kategoriserer språkutvikling og lek. Uten denne støtten var det vanskelig å løsrive meg fra kunnskapen jeg satt med fra lærerutdanningen, men med støtten kunne jeg bevege meg fra skoleperspektivet og over i barnehageperspektivet.

### ***Steg to – Meningsskaping og kondensering***

Steg to i analyseprosessen handler om å sortere informantenes perspektiv fra den naive lesingen over i en strukturert analyse. Dette ble gjort ved at jeg i praksis hentet ut sitater fra intervjuet som ble plassert i felt 1 av analyseskjema, før det ble kondensert til en nøyaktig beskrevet mening i felt 2. Det er ifølge metoden ingen begrensning på hvor langt en meningsskaping, eller et sitat kan være (Lindseth & Norberg, 2004, s. 149). Det som betyr noe, er at hele meningsskapingen formidler én mening. Et eksempel på meningsskaping kan en se der informanten skal si noe om sin forståelse for begrepet *begynneropplæring* og uttaler: «det er et begrep som vi ikke bruker så mye i barnehagen. Men jeg har jo hørt det ... det er vel kanskje mest i forhold til lesing da, kanskje?». Informanten uttrykker at det ikke er et begrep som ligger i barnehagens vokabular, at hun har hørt snakk om det, men at hun er usikker på hvilken setting begrepet brukes og hva det innebærer. Når meningsskapingen så skal kondenseres må en tenke på at den kondenserte formen skal være formulert med daglig språk og samtidig være så kort og konsis som mulig (Lindseth & Norberg, 2004, s. 150). Kondensering innebærer altså å skrive meningsskapingen i en forkortet form der hovedinnhold presenteres (Anker, 2020, s. 73). I kondensert form kan en oversette meningsskapingen til: *Jeg kjenner ikke så godt til begrepet*. Meningen bak informantens uttalelse er altså samles til en kondensert setning som formidler samme mening, men mer nøyaktig. Under følger et utdrag fra analyseskjema med ytterligere to eksempler til tydeliggjøring for leseren:

Informant	Sitat/ Meningsskaping	Kondensering
Signe	Voksne skal være tett på i lek liksom. Ja, de skal få ha lekegrupper alene også, men jeg synes det er viktig at de voksne er på for å kunne støtte barna rundt ... / Da er det så mye vi kan putte inn i lek. Det er viktig for læringa, det at barna videreutvikler leken. Det kan gi språkopplæring. Ja, putte inn begreper, alt mulig.	De voksne må være tett på slik at barna kan videreutvikle leken med de voksenes språkstøtte.
Julie	Jeg har masse LEGO for eksempel, og når vi driver med bokstaver, så kan de lage den bokstaven vi akkurat har snakket om med LEGO. Det er veldig populært. Sette dem sammen 2 og 2 og jobbe i par og så bygge bokstaven.	Bruker leketøy til bokstavinnlæring

	<p>Ellers så har jeg noen leker med småbiler og sånn som de driver med. Da har jeg bokstavene laget som en bilvei, så kan de kjøre i bokstavens form.</p> <p>Men plastelina har jeg alltid til alle [...] så skal de gjerne forme bokstaven i plastelina og noen ting som begynner på den bokstaven</p>	
--	---	--

Figur 2: Utdragene er hentet fra analyseskjema av intervjuer med pedagoger fra barnehage og skole.

### Steg tre - Kode

Steg tre i analyseprosessen handler om å utvikle temaer, eller koder, koblet til meningen bak sitatet. Dette gjøres ved å sortere de kondenserte meningsskapingene i forhold til likheter, før de kondenseres ytterligere til koder (Lindseth & Norberg, 2004, s. 150). Dette gjorde jeg ved å se på analyseskjemaene fra alle intervjuer i sammenheng, og fargekode meningene etter tema. Kodenes formål er å fange opp noe essensielt ved datamaterialet som står i forhold til forskningen, «og representerer et visst nivå av mønstret respons eller mening innenfor datasettet», hevder Braun og Clarke (2006, s. 82, min oversettelse). For å komme frem til koder så jeg på informantens uttalelser og hva disse meningene egentlig handlet om med et overordnet blikk. Noen temaer som ble omtalt, var *stillasbygging* og *ny kunnskap gjennom lek*.

Informant	Sitat/Meningsskaping	Kondensering	Kode
Signe	Voksne skal være tett på i lek liksom. Ja, de skal få ha lekegrupper alene også, men jeg synes det er viktig at de voksne er på for å kunne støtte barna rundt ... / Da er det så mye vi kan putte inn i lek. Det er viktig for læringa, det at barna videreutvikler leken. Det kan gi språkopplæring. Ja, putte inn begreper, alt mulig.	De voksne må være tett på slik at barna kan videreutvikle leken med de voksenes språkstøtte.	Stillasbygging
Julie	<p>Jeg har masse LEGO for eksempel, og når vi driver med bokstaver, så kan de lage den bokstaven vi akkurat har snakket om med LEGO. Det er veldig populært. Sette dem sammen 2 og 2 og jobbe i par og så bygge bokstaven.</p> <p>Ellers så har jeg noen leker med småbiler og sånn som de driver med. Da har jeg bokstavene laget som en bilvei, så kan de kjøre i bokstavens form.</p> <p>Men plastelina har jeg alltid til alle [...] så skal de gjerne forme bokstaven i plastelina og noen ting som begynner på den bokstaven</p>	Bruker leketøy til bokstavinnlæring	<p>Mangfold av leker</p> <p>Ny kunnskap gjennom lek</p> <p>Grunnleggende språkforståelse</p>

Figur 2: Utdragene er hentet fra analyseskjema av intervjuer med pedagoger fra barnehage og skole.

I eksempel én beskrives en barnehagepedagog hvordan leken kan videreutvikles fra et læringsperspektiv med støtte fra de voksne, altså ved stillasbygging, som ble koden for meningsskapingen. Mens eksempel nummer to beskrives ulike metoder der det brukes leketøy til bokstavinnlæring og fikk derfor blant annet koden ny kunnskap gjennom lek.

### ***Steg fire - Kategori***

Den fenomenologisk hermeneutiske analysemetoden faller inn under tematisk strukturert analyse og er en måte å tydeliggjøre kategorier, eller mønstre, på (Braun & Clarke, 2006, s. 79; Lindseth & Norberg, 2004, s. 149). En slik analyse kan utføres både induktivt, altså empirinært, uten knytning til teori, eller deduktivt, altså teorinært, med sterk tilknytning til teori og problemstilling (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Analyseprosessen i denne studien faller inn under deduktiv analyse, fordi den er drevet av en eksplisitt interesse for et område i forskningsfeltet (Braun & Clarke, 2006, s. 84), nemlig bruk av lek i sammenheng med læring for seksåringer. Deduktiv analyse har, ifølge Braun og Clarke (2006, s. 84), en tendens til å gi en mer detaljert beskrivelse av noen aspekter av de samlede dataene, enn et bredt datamateriale. Noe som kan bekreftes da materialet som er analysert stort sett kan plasseres under et fåtall av koder (16) og kategorier (3). Enkelte koder måtte plasseres under to kategorier der det var gjeldene.

I fjerde felt av analyseskjema, plasseres kodene under kategorier med mål om å vise en mer generaliserbar forståelse av meningsskapingene. Kategoriene kom jeg frem til gjennom inspirasjon og fordykning av to forskninger. Den første var Becher og Håøy (2022) sin forskning som benytter tre perspektiver på lek, nemlig læringsperspektiv, utviklingsperspektiv og dannelsesperspektiv. Den andre var Broström (2019) om lek i skolen, der han omtaler fri lek, lærerik lek og lekende læring. Ut ifra disse tekstene fant jeg inspirasjon til mine kategorier, voksenstyrt lek, støttende lek, og fri lek. Kategoriene gav et grunnlag for en strukturert drøfting opp mot studiens problemstilling, samtidig som det viste hvilke deler av intervjuene det var nødvendig å sette søkelys på og hvilke som var overflødig. Det viste seg at flere deler av intervjuene som jeg tidligere hadde rettet stor oppmerksomhet, viste seg å falle utenfor temaet for oppgaven og retning for analysen ble derfor tydeligere ved bruk av de eksisterende kategoriene. Utdraget fra analyseskjema under presenterer samtlige felt for en sammenhengende fremstilling, der de to siste feltene fremviser kode og kategori:

Informant	Sitat/ Meningsskaping	Kondensering	Kode	Kategori
Signe	Voksne skal være tett på i lek liksom. Ja, de skal få ha lekegrupper alene også, men jeg	De voksne må være tett på slik at barna kan	Stillasbygging	Støttende lek

	<p>synes det er viktig at de voksne er på for å kunne støtte barna rundt ... Da er det så mye vi kan putte inn i lek. Det er viktig for læringa, det at barna videreutvikler leken. Det kan gi språkopplæring.</p> <p>Ja, putte inn begreper, alt mulig.</p>	videreutvikle leken med de voksenes språkstøtte.		
Julie	<p>Jeg har masse LEGO for eksempel, og når vi driver med bokstaver, så kan de lage den bokstaven vi akkurat har snakket om med LEGO. Det er veldig populært. Sette dem sammen 2 og 2 og jobbe i par og så bygge bokstaven.</p> <p>Ellers så har jeg noen leker med småbiler og sånn som de driver med. Da har jeg bokstavene laget som en bilvei, så kan de kjøre i bokstavens form.</p> <p>Men plastelina har jeg alltid til alle[...]så skal de gjerne forme bokstaven i plastelina og noen ting som begynner på den bokstaven.</p>	Bruker leketøy til bokstavinnlæring	<p>Mangfold av leker</p> <p>Ny kunnskap gjennom lek</p> <p>Grunnleggende språkforståelse</p>	Voksenstyrt lek

Figur 2: Utdragene er hentet fra analyseskjema av intervjuer med pedagoger fra barnehage og skole.

## 6 Presentasjon av data og funn

I dette kapittelet vil jeg presentere forskingsresultatene jeg har kommet frem til etter analyse av innsamlet datamateriale. Først vil jeg presentere pedagogenes oppfatning av barns lek i kapittel 6.1, her kommer det frem at pedagogene har ulike perspektiver på fenomenet. Videre i delkapittel 6.2 vil jeg presentere barnas oppfattelse av egen lek. Neste delkapittel har jeg valgt å kalle 6.3. Voksenstyrt lek. Her presenteres funn fra læringsaktiviteter. I dette delkapittelet plasseres aktiviteter som er målrettet, fagorientert med en voksenstyrt fremtreden. Så skal blikket rettes mot lek sammen med andre, under delkapittel 6.4 Støttende lek. Her undersøkes det hvilke tilfeller som fremkommer der lekende har støtte i andre. Til slutt presenteres delkapittel 6.5 Fri lek som inkluderer funn der pedagogene snakker om barns egeninitierte lek og hva som skjer når barna leker fritt.

For påminnelse fra introduksjon av informanter, og bedre oversikt, har barnehagepedagogene fått navnene Inger og Signe, pedagogene fra skolen har fått navnene Tone og Julie, mens elevene har fått navnene Isak, Jesper og Liam.

### 6.1 Pedagogenes oppfatning av barns lek

Gjennom analysen kom det frem at synet på lek var flerdelt. Leken ble derimot sett på som en nyttig prosess hos alle pedagogene. Nytteverdien ble tydelig der Tone sa at «leken er det som driver prosessen». Inger beskriver leken som «drivkraften» i barna, og henvender seg til læring gjennom leken, samtidig som hun understreker at leken er frivillig og lystbetont. Gjennom utsagnene er det tenkelig at pedagogene forstår leken som en egeninitiert læringsmetode fra barnas side. Julie på sin side kobler umiddelbart lek til læring der hun sier at «du kan fint knytte det inn til å få noe ut av det, [...]vi kan leke oss til fornuftige ting også», men som understreker at lek handler om moro, ikke alvor. Signe fokuserer mye på samspill når hun skal beskrive fenomenet lek, og trekker inn det å være «tett på» og «kommunikasjon med barna og mellom barna». Hun beskriver vokseninvolvering i barnas lek som en «støtte» og at «det er viktig for læringa sånn at barna kan videreutvikle leken». Julie og Signe retter seg altså mot leken som læringsarena med voksenes støtte.

Trygghet fremstilles også som en viktig faktor når pedagogene snakker om begrepet lek, og både Inger og Julie understreker trygghet og tillit som avgjørende faktorer for å utfolde seg. Inger sier i sitt intervju at «tryggheten og tilliten må ligge i bunn, for har de ikke det så får de ikke lekt heller». Mens Julie snakker om trygghet i forbindelse med læring, som vi ser i sitatet «Det er trygge barn som lærer», men som understreker at læringsmålene noen ganger må bli satt på vent for å sørge for at barna er trygge nok til å utfolde seg i fellesskapet. Hun sier «er de trygge i elevgruppa si, så tør de og



utfolde seg» og fremhever videre fordeler som «da tør de å være med å svare, de tør og snakke og etter hvert lese høyt». Men som understreker at hvis det kreves for mye av dem før de er trygge kan det ødelegge for mestringsfølelse og selvtillit. Mens Inger peker på trygghet og tillit som en grunnsten for lek, peker Julie på leken som en vei mot trygghet og tillit. De påpeker begge at det er en viktig beskyttelsesfaktor for barns utfoldelse, men ser altså på trygghet og tillit fra ulike perspektiver, selv om de begge er assosiert med leken.

## 6.2 Barnas egen oppfatning av lek

I intervjuene kom det frem flere aspekter om barnas oppfatning av lek. I begge intervjuer kom det frem at leken henger sammen med tanken. Jesper knytter leken til en billedlig tankestrøm der han sammenligner lek med å se en bruksanvisning inne i hodet når han snakker om å leke med Plus-Plus<sup>2</sup>. Isak beskriver fenomenet som at «vi må tenke på hva vi skal bygge, og tenker vi at vi kan bygge en bil, så klarer vi det». Begge kobler altså konstruksjonsleken til forestillingsevne der de ser for seg noe inne i hodet som de deretter bygger med Plus-Plus.

Liam derimot har et litt annet perspektiv der han ikke henviser til forestilling, men til erfaring. Han knytter prosessen til øvelse, der han svarer «Vi kan bygge [Pokémon og roboter] fordi vi har bygd masse. Og når man har lært litt, så vet man det». Han sier her ingenting om hvordan han har lært å bygge roboter og Pokémon, og muligens er det ved samme forestilling som allerede er nevnt. Dette er likevel ikke en slutning jeg kan ta basert på uttalelsen. Det som kan tolkes er derimot at han ser på leken som en erfaring som gir han kunnskap til å bygge de tingene han vil bygge. Isak har en lignende erfaring som han deler i intervju nummer to, der sier han «Ja, så måtte vi jo uansett lære oss hvordan man bygger det». Her henviser han til Liams kommentar, og uttrykker videre at man «øver seg» i lek.

Da jeg spurte elevene om hva det er å leke, svarte Jesper «Liksom å lære nye ting, mens man har det gøy på en måte». Her kommer det frem at eleven knytter leken til læring, men at det må være lystbetont. Dette kan sammenlignes med pedagogenes perspektiv på fenomenet, om at leken er en drivkraft for egeninitiert læring. Videre i intervjuet fulgte Isak opp uttalelsen og sa «Som at man lærer ting mens man gjør ting, nesten som at man jobber. Så nesten gjør man det samme når man leker». Isak relaterer lekens læring til jobb. Tatt ut av kontekst kan betegnelsen *jobb* tilsynelatende bety to ting, voksent arbeid som i en jobb innenfor et yrke, eller lærerinitierte oppgaver i klasserommet. På

---

<sup>2</sup> Plus-Plus er en type konstruksjons leke som ifølge grunnlegger og kreativ partner Bjarke Ingels (<https://plus-plus.com/no>), minner om et enkelt molekyl. Bitene er identiske og passer sammen i utallige muligheter ettersom hvilken vei man setter dem sammen. Brikkene kan konstrueres som et flatt bilde eller som 3-dimensjonale figurer.

bakgrunn av min erfaring fra klasserommet og klasseromsnormen som tilhører, vet jeg derimot at læreren til denne eleven bruker betegnelsen *jobb* eller verbet *jobbe*, som en beskjed når elevene skal arbeide med oppgaver som er gitt dem. Derfor er det tenkelig at Isak i sin uttalelse, sammenligner lekens læring til det å lære mens man jobber med gitte oppgaver.

### 6.3 Voksenstyrt lek

Når pedagogene snakker om læring, uttrykker både Inger og Signe at *begynneropplæring* ikke er et begrep de bruker i barnehagen, og at de heller ikke driver med bevisst lese- og skriveopplæring. Signe oppfatter begrepet som «opplæring i begynnelsen av noe», og relaterer begrepet til skolestart der hun sier «hvis du tenker på skolestart og barna, så er det jo det jeg tenker». Beveger vi oss over til skolen kan vi derimot se at Julie knytter begrepet *begynneropplæring* til nysgjerrighet og «hvordan ungene utforsker språket og lysten til å lære» og sier videre at «det er det vi må bygge på». Tilbake i barnehagen ser vi eksempler på nettopp slik utforskning og lyst til å lære der Signe forteller at det oppfordres til å lære å skrive sitt eget navn, men at barna også bruker skrift i egeninitiert lek. Som vi ser i sitatet «De leker kontor, og skriver flaskepost, så henter de pinner og de skriver og tegner. Og de som allerede har lært litt bokstaver bruker dem jo. Så blir det jo litt lekeskriving på de yngste, men de finner og bruker de ressurser de har». Vi ser enda et eksempel på nysgjerrighetens støtte der Inger forteller hvordan mange av barna er «veldig flinke til å kjenne igjen forbokstaven i navnet sitt eller til noen i familien», og sier at de voksne da følger opp barnets initiativ til slike samtaler. Inger sier likevel «Vi har jo ikke noen bevisst lese- og skriveopplæring, men vi er jo bevisste på å ha skilt [når vi leker kafe], og at de skal se bokstaver selv om vi ikke vil ha ABC oppe, men at vi kan se at det står noe» og forteller at barna skriver i kombinasjon med tegning i lek og at de gjør dette både alene og med støtte fra voksne. Både Inger og Signe er altså opptatte av at barna skal bli utsatt for bokstaver og introduserer skrift i lek.

Barnehagens syn på introdusering av alfabetet i barnehagen viser en sammenheng til skolepedagogenes forståelse av *begynneropplæring*. Det ser vi i Tones uttalelse om at *begynneropplæring* handler om selve grunnmuren, og at det er «kjempeviktig at man ikke begynner med ABC». Tone understreker derimot at semantikken og ordkunnskap er noe av det som beskriver *begynneropplæring* i norskfaget for henne, og uttrykker «Det å kunne ordlegge seg, det å kunne forklare hvordan du har tenkt, det er så viktig, før man begynner med den formaliserte lese- og skriveopplæringen». *Begynneropplæring* handler altså om å bli utsatt for begreper og å bruke språket i praksis. Både Inger og Signe forteller i sine intervjuer, om høytlesningens rolle i barnehagen, og refererer til rammeplanen som, ifølge pedagogene, sier at alle barn skal bli lest for hver dag. Inger

forteller om hvordan de stopper opp for å reflektere over begreper underveis i bøker, og sier «Så har vi en bok der de for eksempel er på loftet. Så spør jeg, Vet dere hva et loft er? Er det noen av dere som har loft?», og sier videre at «Du må jo finne balansen om å komme videre i boka og da, men jeg syns det er så morsomt [å reflektere over begrepene] og kan noen ganger bruke hele tiden [i lekegruppa]». Ut ifra dette kan vi nesten føle Ingers lidenskap for språk, som svarer direkte på Tones forståelse av begrepet begynneropplæring der de bygger opp vokabular og øver på å forklare.

Pedagogene uttrykker at leken som metode er viktig i arbeid med barn. Julie uttrykker det slik «Jeg tenker at du må bruke lek i alle fag fordi at de aller minste ungene holder konsentrasjonen 10-12 minutter. [...] Du bør ikke stå der å messe om ting ikke går inn». For Julie er det altså viktig å bruke lek for at barna skal kunne tilegne seg kunnskap over lengre tid. Tone forteller at aktiviteter som er lystbetont bidrar mest til læring og fortsetter med «Fordi dess mer du greier å tenne dem på en sak, dess bedre lærer de». Her fremkommer det altså at pedagogene i skolen ser på den lystbetonte leken som verdifull i arbeid med de yngste elevene fordi det motiverer og gir utholdenhet i undervisning av fag. Inger på sin side forteller at de voksne, også i barnehagen, «prøver å putte inn læring i lek uten at barna merker det», og reflekterer rundt om barna må ha valgt aktivitet selv for at de skal se på det som lek. Hun kommer derimot frem til at «vi organiserer jo lekegrupper, og de føler jo at de leker der og». Signe understreker at barna skal få leke alene også, men at hun syns det er viktig at de voksne skal kunne støtte barna i leken, og uttrykker at «Da er det så mye vi kan putte inn i lek». Det er derfor nærliggende å tenke at også barnehagepedagogene ser på lek som en verdifull metode for læring.

Når det ble spurt om hvilke fag som egnet seg til lek, ramset Tone opp flere. Hun sier «matematikk egner seg jo veldig godt» Og nevner blant annet det å lære seg sammenheng mellom antall og symbol på terningen. Hun hevder videre at elevene «alltid vil være med på det med spill». Naturfag er også et fag som blir nevnt med flere fordeler, der hun sier «å forske og undre seg, stille hypoteser. Alt dette blir jo for ungene lek fordi de kommer med mer eller mindre ville forslag, og de prøver ut og finner ut at ting ikke går. Når det er i lekens form da gjør det ikke noe». Tone fremhever altså naturfagets forskende praksis som styrkende både for læring, utvikling og danning. Eleven vil ifølge Tone kunne gjøre seg erfaringer, bekrefte eller avkrefte hypoteser som til slutt vil gi kunnskap. Samtidig peker Tone på hvordan lekens form tar vekk noe av alvoret i det å feile. I norskfaget fremhever hun dramatisering og sier «å lage skuespill, øve, lære seg en rolle, det å fantasere i en rolle, tørre å ta ordet, tørre å stå fram og opptre. Alt dette er jo veldig nyttig». Her peker Tone på aspekter ved dramatisering som ikke bare handler om lekende læring, men også om utvikling gjennom erfaringer, og danning i form av selvutvikling.

Julie henviser også til norskfaget og forteller om spesifikke lek-aktiviteter som hun fremmer som engasjerende for elevene. Disse inkluderer å forme bokstaver i plastelina, klippe opp bokstaver til puslespill, bruke lekebiler til å «kjøre» i bokstavens form og å skrive stort «og virkelig da bruker hele kroppen». Gjennom intervjuet med Julie gjør det seg tydelig at lekende læring er noe hun brenner for, hun sier det slik: «Det er sånn du må begynne for da har du de med deg, og det synes jeg er morsomt. Og det er så viktig for meg at de skal være ivrig og aktive, for ellers går ingenting inn.» og understreker «De skal ha lyst til å gå på skolen».

Motivasjon og lærelyst er noe som står sentralt i den lekende læringen som metode, og Julie uttrykker at arbeid ved pult jobber mot dette. Hun sier: «det jeg ser dreper motivasjonen er faktisk når du kommer med et oppgaveark som skal ned på pulten». Det kan høres ut som en svært bastant påstand, men Julie opplever altså at individuelle oppgaver ved pulten synes å jobbe mot motivasjon og lærelyst. Inger derimot har en litt annen opplevelse fra barnehagens førskolegruppe og selv om hun reflekterer over at «de fleste kanskje liker aller best å bestemme selv» hevder hun at «noen synes det er kjempemorsomt å få oppgaver og sånt og. Så jeg synes de kan være like engasjert på begge deler, men det varierer fra barn til barn». Tone fremhever også denne variasjonen mellom barna og peker på modningen i aldersgruppen. Hun forteller fra da hun tok utdanning og lærte at «det er et 5 års alderssprik på modning i 1.klasse» og påpeker at selv om noen kan lære å lese fort, er det viktig å skjerme de som ikke er så modne enda. Hun sier det slik «de skal også ha mestringsopplevelser. Alle skal føle at de fikser og får til» og understreker at uten mestringsfølelsen kommer de seg ikke videre, og at det er viktig at de nettopp får «muligheten til å mestre før de føler på nederlag». Når Julie snakker om variasjon, fremhever hun også «å nå alle». Hun sier at «læreren må se an elevgruppa, å tørre og gjøre det de tenker er best. Du kommer i mål uansett», og trekker dermed frem lærerens dømmekraft som en faktor for motivasjon og lærelyst.

Når Julie peker på variasjon i elevgruppa og lekende læringsaktiviteter sier hun «om noen sliter med formingen [av bokstaver], ja så klarer de å legge dem i puslespill» og understreker at det handler om å få erfaring med pensum på sitt nivå. Hun fremhever at alle har rett på tilpasset opplæring, og at læringsaktivitetene «handler om å finne litt som gagnar alle». Her viser Julie til at aktivitetene bør varieres slik at alle finner noe som passer sitt nivå. Klarer en ikke det så vil en sannsynligvis miste motivasjon og lærelysten skal vi forstå Julie rett i det hun fortsetter «for hvis de synes det er kjedelig allerede i 1.klasse, så har de en lang vei å gå» og legger vekt på at vi som lærere må «la de få være barn, for det er det som er viktig». Barndommens egenverdi settes altså høyt hos Julie, ikke på bekostning av læringen, men i samarbeid med den. Hun sier det slik: «Vi rekker det, selv om vi tør også slippe opp litt» og har sine metoder. Hun forteller «det å kunne ligge på gulvet å jobbe, istedenfor

å sitte ved pulten. Det er ingen som tenker at det er skole når de ligger på gulvet». Tone på sin side fremhever også lek og glede som sentral i sin lærerstil og sier «det er jo mitt store mantra, at ungene skal glede seg til å komme på skolen». Og understreker denne gleden som mest læringsfremmende. Julie og Tone er tydelig opptatte av at elevene skal føle mestring, lærelyst og moro i læringsaktivitetene som gjennomføres i begynneropplæringen. Noe det er tenkelig at når frem til elevene ut ifra intervjuet der Isak undrer seg og sier «Kanskje voksne tror at lek er sånn, å bare ha det gøy? At dem kanskje synes det er litt gøy også» og Jesper som fremhever læringen i leken og sier «Vi lærer jo faktisk litt når vi leker faktisk».

### **Bokstavinnlæring:**

Inger forteller at hun introduserer bokstaver i form av lyd for å lettere kunne lære å lese på skolen. Hun forteller at barna i barnehagen er veldig interessert i lydene i språket og forteller om måter de bruker denne interessen i hverdagssituasjoner. Hun sier det slik «når vi for eksempel skal gå og vaske hender, så sier vi for eksempel: nå kan alle med et navn som begynner på [m] gå», og uttrykker at de synes det er spennende å høre etter sin lyd. Også under måltidene blir bokstavinnlæring aktuell og Inger forteller om bokstaver på innsiden av yoghurtbegeret og hvordan barna tar initiativ til undring rundt bokstavene. Hun eksemplifiserer «Da spør vi «Åh, er det noen som vet hvilken bokstav dette er?» For da snakker vi om det «Å ja, vet dere om noe annet som begynner på [a]?»». Introduksjon av bokstaver skjer altså i situasjoner som vekker oppmerksomhet, nysgjerrighet og på barns premisser, ifølge Inger. Når jeg spør om bokstavinnlæring på skolen fremhever også Tone nysgjerrigheten i det hun forteller om introduksjon og sier «vi plukker ut konkrete av en kasse uten å se, og barna får undre seg over hvilken bokstavlyd som hører til». Isak opplever derimot opplevelsen noe annerledes enn Tones intensjon der han forteller «Det var ganske lett. Det var bare å si tingen, så bare legger man den ned så er man ferdig». Isaks opplevelse av introduksjonen synes ikke å vekke nysgjerrigheten, og fremstillingen hans virker heller ikke særlig engasjerende ut ifra kroppsspråk å tolke. Jesper på sin side, forteller derimot at de noen ganger trakk ting de ikke visste hva var og understreker at det var slik at elevene kunne «lære nye ord når [vi] driver med bokstaver». Videre forteller han om en situasjon der han ikke fant ordet og de andre måtte hjelpe med å gjette og til slutt forklare hva tingen ble brukt til. Minnet om denne hendelsen vekket tilsynelatende noe i dem alle sammen for under fortellingen begynte alle tre elever å snakke i munnen på hverandre i et ivrig forsøk på å fortelle. Det kan altså tenkes at selv om Isak uttrykket at aktiviteten var enkel, kunne den også være engasjerende og til og med spennende.

Kravet fra kommunen der skolepedagogene jobber sier at skolen skal introdusere to bokstaver i uka. Dette er noe de må forholde seg til, sier Tone, som videre forteller om logistikken på innføringen.

Hun sier at de tidligere år har innført en bokstav på mandag og en på onsdag, «Det blir altså så dørgende kjedelig, for du sitter her og kjenner på halsen eller hvor de er i munn, så det er ikke morsomt». Å introdusere bokstavene hver for seg tar altså for lang tid, blir for ensformig og kjedelig, uttrykker Tone. Hun påpeker at leken blir sentral i det å gjøre introduksjonen mer interessant og forteller om hvordan de sammen i klassen trer inn i en forestillingsverden med Heksa Ixi og hennes oppdrag om å samle bokstaver som til slutt skal bli til en gryte de kan smake på. Tone formulerer det slik «Og den fantasien, det er jo rett inn i lekens verden. «Jeg lurer på hvordan denne suppa skal smake til slutt»». Her fremhever hun altså lekens form som nytteverdi i progresjonen av bokstavinnlæring, og forteller videre at hun nå tar begge bokstaver på mandag og repeterer med de som trenger det senere. Julie attesterer at hun er for introduksjon av to bokstaver, fordi «de fleste tar det». Samtidig påpeker hun at de som sliter blir «fanget opp og kartlagt mye raskere enn om du tar en og en». Kravet fra kommunen om 2 bokstaver i uka, ser derfor ut til å være både oppnåelig og nyttig, så lenge aktivitetene er lagt til rette for lystbetont formidling.

### **Spill:**

En lekaktivitet som dukket opp i samtlige intervjuer, var spill. Når jeg spør elevene om de leker i timen fremhever Jesper kortspill som lek brukt i timene og forteller at de noen ganger bruker spill for å øve på tallvenner. For å undersøke barnas oppfattelse av spill som lek spør jeg om det å spille spill er å leke. Jesper uttrykker «Ja, det er på en måte å leke for det funker som å leke, for da får man det gøy mens man lærer, og det er jo det som er lek». Jesper bekrefter altså at han ser på spill som en lekaktivitet. I arbeidet med 1.klassinger sier Julie «dette er små barn som må ha noe som de er kjent med, og puslespill er de kjent med». Hun viser til bruken av puslespill som en måte å lære bokstaver på som en gjenkjennelig måte å møte de yngste elevene på. Tone fremstiller også spill som viktig og sier en må ha et variert utvalg av spill på 1.trinn. Videre fremhever hun at spill er et fint verktøy for arbeid med fag og sosial kompetanse. I barnehagen beskriver Signe at de bruker mye spill i førskolegruppa og nevner Villkatten som eksempel. Hun opplyser «der barna skal beskrive det de ser på kortet uten å nevne gjenstanden. Fra læringsperspektivet fremheves altså evnen til å ordlegge og forklare samt bruk av synonymer som en fordel med spillet. Samtidig påpeker Signe at barna også «må vente på tur, lære seg terning» i aktiviteter med spill.

I dette kapittelet har jeg presentert lekens plass i skolen og hvordan den fremkommer i barnehagens førskolegruppe. Vi har sett på pedagogers og barns perspektiv på fenomenet, og videre undersøkt likheter og spenninger som er kommet frem gjennom analysen. I det neste kapittelet vil jeg drøfte resultatene opp mot den teoretiske forankringen presentert i kapittel 2.

## 6.4 Støttende lek

### Sosial kompetanse:

Da Signe snakket om førskolegruppa, og hva som føltes viktig for å gjøre barna skoleklare, kom det frem at sosial kompetanse stod høyt. Dette er noe vi kan se ut ifra sitatet «Det å klare å være sammen med venner, det er det vi synes er viktigst». Signe understreker at arbeidsmetodene som brukes i førskolegruppa «er ikke skole», men skal være lek og lek for læring, før hun fortsetter «det er lek for å skape samhold, det å kjenne hverandre, det å tørre og kunne leke og være seg selv. Det å by på seg selv». Signe peker altså på utvikling av trygghet og selvtillit som en ringvirkning ved lek sammen med andre. Inger på sin side forteller om hvordan de bruker leken til å øve på samarbeid og forteller «Vi bruker jo mye puslespill, og da tar vi gjerne et stort og vanskelig puslespill som 2 og 2 kan samarbeide om. Noen ganger blir det litt krancling, men så blir de så glade når de klarer det til slutt». Her kommer det altså frem at selv om det kan oppstå konflikter får barna øvd på samarbeid og føler mestring når de klarer å legge puslespillet. Tone benytter også leken for å jobbe med barnas sosiale kompetanse og sier «Jeg er veldig opptatt av den frie leken [...] fordi det er så sosialt utviklende», og som videre poengterer at «Det å ta roller, vente på tur, alt dette som gjør at du blir flink til å samarbeide og samhandle med andre, det får du på en måte gratis gjennom leken». Ut ifra dette er det tydelig at pedagogene ser på lek sammen med andre som en inngang til sosial kompetanse og medborgerskap.

### Rollelekens plass:

Til tross uttrykkelse av rollelekens verdi, kommer det frem gjennom intervjuet med Tone at rolleleken var bedre tilrettelagt for i skolen tidligere. Hun sier: «Det ble borte med LK06, vet du. Men jeg hadde alltid det før. Da hadde jeg komfyr og sånn. Rett og slett en kjøkkenkrok», og poengterer videre at dette ble brukt både til sosial læring, men også som inngang til fag. Videre reflekterer hun over materialer, assosiert med rollelek, som befinner seg i klasserommet i dag og sier: «LEGO inviterer jo til rollelek. Men LEGO har vi egentlig litt lite av, og ingen figurer». I fokusgruppeintervjuet ble barna spurt om hvordan de kunne leke hvis det fantes mer LEGO og figurer i klasserommet. Liam bekrefter Tones refleksjoner der han sier, «Ja, hvis man har sånt, da kan man jo bygge hus og liksom lage en hel by med mennesker!» i det ansiktet virker å lyse opp i innlevelse. Tone forteller også at de har en boks med noen smådukker som det lekes roller med, men kommenterer derimot at «mye av det er nedslitt. Og de dukkene hørte jo til et fint dukkehus, men det er jo knust for lenge siden». Det gjør seg altså tydelig at rolleleken ikke er like tilrettelagt for som før.

Tone under seg derimot over om de kanskje er litt over rolleleken i det hun sier «Men jeg tenker at de kanskje er litt forbi det?». I intervjuet med barna uttrykker Isak at «det er småbarna som leker [i dukkekroken]», da de blir spurt om rollelek i barnehagen, som kan bekrefte Tones tanker. En må likevel være varsom med å tenke at elevene er ferdig med den type lek. Det kommer frem der barnehagepedagog Inger forteller om førskolebarna, og sier «rolleleken er jo veldig viktig [...] jeg ser jo hos oss, det å leve seg inn i, og late som, være katt eller leke restaurant. Og de har nesten ikke sånn konstruksjonslek uten at det er rollelek også». Den sosiale utviklende leken, er altså noe flere barn selv velger og benytter. Det kommer også frem fra fokusgruppeintervjuet der Liam forteller om rollelek i friminuttet og uttrykker «Det er bra å leke sammen med noen. Vi leker veldig mye Pokémon. Kjempe mye! Vi leker nesten alltid Pokemon», som videre forklarer «Man har alltid en Pokémon, også kan man sloss eller så kan man fange, og når man fanger så blir den din. Det er best å fange for da får du flere!» I disse utsagnene forteller Liam med ivrig innlevelse om hvordan han leker med to klassekamerater i friminuttene. Han demonstrerer med gestikulering og virker å leve seg inn i fortellingen han formidler. Rolleleken er altså fortsatt aktuell for noen skolebarn og det er nærliggende å tenke at den ville blitt enda mer fremtredende om det ville vært bedre tilrettelagt for i klasserommet. Dette er noe Tone tydelig også har reflektert over idet hun avslutningsvis sier «det er kanskje lettere å ta roller gjennom kjøkkenkrok-lek». Som i overført betydning kan tolkes til lek som tydelig fordrer *å leve seg inn i, og forestille seg*. Det er en slutning jeg trekker i sammenheng med at Tone snakker om dramatiserende lek og sier «og dramatisere, spille skuespill, leve seg inn i ting. Det tenner de mye på».

### **Språkutvikling:**

Inger og Signe trekker frem hvordan de jobber med språkutvikling i barnehagen. Signe forteller med et overordnet blick at «Det å støtte barna i lek kan gi språkopplæring ved å putte inn begreper og alt mulig». Et slikt eksempel blir tydelig der Inger forteller: «Vi lager handlelister som de skriver og så tegner vi ofte menyer». Hun utdyper at de voksne ofte skriver navnet på retten de blir enige om før barna tegner den. Inger fremhever også at de er nøye med å involvere seg i leken ved å koble leken til det de gjør i forhold til språket. Og viser til eksempler der de er bevisste på å lese, prate og synge mye. Pedagogene er altså opptatte av å involvere seg i barnas lek slik at de kan støtte barnas språkutvikling og ordforråd. Signe utdyper de voksenes medvirkning og støtte, og forteller hvordan de bruker bøkene som referansepunkt for lek. Hun forteller «i lekegrupper har vi litt sånn bok og lek. Altså at boka fører til leketema. På den måten har alle samme utgangspunkt», og sier videre at bokas tema gir barna samme referanse til å vite hva og hvordan de kan leke. Å bruke språket med barn på deres premisser og på deres nivå for utvikling virker å være en gjenganger i barnehagen og samtidig



er det tenkelig at barna får en større forståelse av begrepene fra bøkene, når de får mulighet til å utforske dem i praksis gjennom leken.

## 6.5 Fri lek

Når vi snakker om den frie leken i skolen kommer det frem at det er enkelte ting som må være på plass. Tone fremhever to ting som hun anser som sentralt. Det første er de fysiske rammene. Noe Julie også fremhever som en sentral faktor der hun påstår at «klasserommet blir for lite til å utfolde oss». Videre fremhever Tone at «det er jo ikke alle lærere som synes [leken] er viktig. Og alle har heller ikke kompetanse på det, og ser hvilke muligheter som ligger i leken». Pedagogene hevder altså at plass og kompetanse er rammefaktorer for at den frie leken skal finnes i klasserommet. Likevel forteller Jesper når han blir spurt om elevene noen gang leker i timen, at «Vi leker hvis vi blir ferdig med en oppgave», som viser til den frie leken som en rekerasjonsperiode der «de aller fleste bygger Plus Plus». Julie uttrykker derimot en skepsis til den frie leken i klasserommet og sier det slik «Da må vi bare passe på at de ikke skynder seg for å bli ferdig» og fremhever at det må være en balansegang i det å arbeide og det å få leke fritt i timen. Videre uttrykker hun at det er greit å la elevene sitte og «kjede seg og vente litt også» og fortsetter «ellers kan det fort bli sånn, for det finner de ut, at når jeg får gjort dette her fort, så kan jeg få lov til å styre selv» før hun sier at «det beste er jo å ha korte økter, og at alle gjør det samme, tenker jeg da». Her fremkommer det altså en spenning mellom de to pedagogenes oppfattelse av den frie lekens plass i skolens timer. Tone karakteriserer frilek som en aktivitet med muligheter, mens Julie virker å synes at den frie leken ikke bør være en nødvendighet i klasserommet, så lenge en har korte økter med varierte aktiviteter.

### **Selvtillit og selvstendighet:**

Gjennom intervjuene kom det frem at lekens rammer fremmer selvstendighet, skal vi forstå pedagogene. Signe uttrykker at førskolebarna «syns det er veldig spennende» og utdyper «det å være selvstendig, det å tørre å stå for seg selv» når hun snakker om den friheten barna får som eldst i barnehagen og sier «De får lov til å være fri og leke. De er krye over det». Hun sier «Den viten om at de skal forberedes til noe nytt, det løfter dem» og at det er noe det alltid har gjort. Hun forteller altså at det er noe spesielt som skjer med barnas selvtillit og selvstendighet det året de blir førskolebarn. Tone fremhever hvordan leken gir nyttige erfaringer i det å håndtere motgang i det hun sier «De er så lite vant til å ta konsekvenser av ting som ikke går deres vei. Det å ta nederlag i en lek er mye lettere enn å ta det i det virkelige liv, for i lek kan du begynne på nytt», og fremhever altså leken som en øvingsarena for å møte motstand på selvstendig vis, samtidig som lekens form og letthet gir selvtilliten til å forsøke igjen. Hun fortsetter «Og så lærer de, eller får de evnen til, å ta det

nederlaget, samtidig som de kan gå ut med rak rygg», noe hun understreker som en «veldig nyttig erfaring». Det blir altså tydelig at begge pedagoger ser på leken som styrkende for selvtillit og selvstendighet.

### **Egeninitiert skriving:**

Flere av pedagogene forteller om observasjoner av barnas frilek der de på eget initiativ benytter kunnskapen de har om bokstaver. Inger forteller at barna ofte bruker bokstaver de ser på avdelingen ved at de kopierer enkeltbokstaver eller hele ord og setninger de ser. Dette viser at nysgjerrighet og interesse for skriftspråket dukker opp allerede i barnehagen. Videre forteller Inger at noen også bruker skrift mens de tegner i lek og sier «de skriver bursdagskort og ønskelister i leken», som viser hvordan førskolebarna ikke bare benytter bokstavkunnskap, men også ser sammenhengen i skrift som budskap. Signe legger vekt på rolleleken som en plass for skrivelyst og forteller om sykehuslek hun observerer på sin avdeling og sier «Gjennom rollelek ser jeg mest motivasjon til skriving. De tar sine roller, skriver journaler, de skriver jo ting. Selv om det er lekeskriving». Signe oppfatter lekeskriving som en aktivitet som blir mye brukt i ulike rolleleker og påpeker at lekeskriving er skriving fordi barna opplever det slik. En annen som fremhever lekeskriving som verdifull er Tone i sitt arbeid med skolebarna. Hun forteller: «Lekeskriving har vi drevet mye med til å begynne med. De får lov til å rable, det gir dem en forståelse av at når de bruker blyanten skal det etter hvert kunne leses» Noe hun fremhever at gir lekeskrivingen mening. Pedagogene viser altså at skriving, selv lekeskriving, er en meningsfull og betydelig del av den frie leken til barna i 6års alderen.

## 7 Drøfting

Forskningen gjennomført i dette masterstudiet setter søkelys på lekens utviklende egenskap for læring og danning som helhet. I det følgende vil jeg forsøke å svare på min problemstilling gjennom mine forskningsspørsmål ved hjelp av de mest sentrale funnene presentert i resultatdelen opp mot tidligere forskning presentert i kapittel 1, og teori og litteratur presentert i kapittel 2. I innledningen presenterte jeg problemstillingen tilknyttet denne studien som for påminnelse lyder slik:

*Hvordan kan lek utvikle læring og danning, og samtidig sørge for kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole?*

Problemstillingen ble videre operasjonalisert til tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan utvikler den vokseninvolverte leken læring og danning?
2. Hvordan utvikler den frie leken læring og danning?
3. Hvordan kan pedagogenes oppfatning og benyttelse av lek, sørge for kontinuitet fra barnehage til skole?

Kapittelet er delt inn i fire delkapitler. De to første delkapitlene drøfter funn som vektlegger fagorienterte og voksenstyrte aktiviteter og lek med støtte fra andre. Deretter drøftes funn rundt den frie leken, og til slutt drøftes pedagogenes og barnas perspektiv på lek og hvordan disse perspektivene samlet kan sørge for kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole. Hvert delkapittel tar utgangspunkt i funnene presentert i forrige kapittel.

### 7.1 Voksenstyrt lek

Ut fra funndelen kom det frem at lek utvikler motivasjon, oppmerksomhet og lærelyst. Tone og Inger beskriver lærelysten som en naturlig drivkraft i leken. Drivkraften som beskrives kan synes å være koblet til det Broström (2019, s. 45) kaller å være indre motivert. Tone løfter frem lærelyst og nysgjerrighet når hun snakker om bokstavinnlæringen, og hvordan elevene trekker gjenstander ut av en tildekket kasse før de skal finne ut hvilken første lyd som hører til gjenstanden. Hun forteller at læringsaktiviteter må være lystbetont, for «dess mer du klarer å tenne dem på en sak, dess bedre lærer de». Ifølge Lunde og Brodal (2022, s. 89), vil nysgjerrigheten hos barn utvikles dersom den voksne uttrykker nysgjerrighet mot samme ting. Dette perspektivet samsvarer med Tones oppfatning. I intervjuet med barna kom det derimot frem en spenning når elevene snakket om denne aktiviteten. Spenningen kunne sees både opp mot Tones intensjon og foreliggende teori, men også mellom

elevenes opplevelse av leken. Isak uttrykket lite engasjement da han fremstilte at de bare skulle si hva gjenstanden het, så var de ferdig. Når Jesper og Liam kom på banen derimot økte engasjementet for opplegget da de diskuterte gjenstander som var ukjente. Elevene uttrykker et ønske om å tilegne seg kunnskap, som bidrar til motivasjon og fremmer livslang læring (NOU 2003: 16, 2003, s. 16). Elevenes økte engasjement i intervjuet tyder på at nysgjerrighet ikke er nok til å engasjere elevene i læringssituasjonen Tone beskriver. Funnene viser at nivået også må være utfordrende nok til at elevene kan undre seg og samarbeide om å finne svar. Det er tenkelig at barna ikke opplever aktiviteten som lek, så lenge de handler alene, og at det derfor er kommunikasjonen og at de må bruke fantasien som kobler aktiviteten til engasjementet (Broström, 2019). For at leken skal være utviklende for læringen og danning, må altså aktiviteten være utfordrende nok til at eleven blir indre motivert til å finne svaret sammen med andre som dermed fører til en opplevelse av mestring.

Videre forteller Tone at sammen med elevene trer de inn i lekens verden og bruker fantasi ved bokstavinnlæring, i form av eventyrfortelling. Tone viser her til læringsaktiviteter som er fagorientert, men som likevel baseres på Broström (2019, s. 45) sine kjennetegn på lek, nemlig preget av fantasi og kommunikasjon. Tone sier ingenting om barnas engasjement eller nysgjerrighet rundt eventyrfortellingen. Likevel ser vi at hun benytter fantasiens verden som en måte å utvikle læringen på. Lunde og Brodal (2022, s. 87-88) påpeker at når voksne og barn deler oppmerksomheten mot noe, som ved eventyr, utvikles deres konstrasjonsevne og språkutvikling. Ved å tre inn i eventyr slik Tone beskriver, får elevene slik jeg tolker teorien, et utvidet tekstbegrep i deres mulighet for kobling av bokstaver til ulike ting i eventyret. Samtidig fordrer dette mangfoldet av begreper en forestillingsevne hos elevene og et tilpasset vokabular fra pedagogen. Forestillingsevne knytter tanken til danning slik en kan forstå Hattie og Larsen (2020, s. 177), som sier at danning kan beskrives ved evne til å tilegne seg kunnskap gjennom tenkning. Eventyr kan utvikle læring, i form av språkutvikling og konsentrasjonsevne, og danning gjennom forestillingsevne og opplevelse av å være sammen om noe.

Funnene viser at barnehagen blant annet bruker hverdagslige gjøremål, som å gå og vaske hender, til en lekende læringssituasjon. Inger forteller i den forbindelse at de voksne nevner bokstaver i form av lyd, der barna lytter nysgjerrig etter førstelyden i sitt navn før de kan gå og vaske hendene sine. Læringen skjer som et resultat av øvelse (Søbstad, 1997, s. 8), der barna øver på å høre etter bokstaver, og koble dem til individers navn. Fra et utviklingsperspektiv kan koblingen av bokstaver og navn synes å være den første formen for bokstavinnlæring, som kan ses i funnene der Inger forteller at selv yngre barn lærer seg første bokstav i navn på sine nærmeste. Pedagogene bruker, som forskningen

viser, obligatoriske gjøremål til å skape en lekende læringsarena som spiller på barnas fantasi, nysgjerrighet og lærelyst. Utviklingen skjer der pedagogene gjør koblinger tilgjengelige for barna (Tetzchner, 2012, s. 50). Når en bokstav nevnes, lærer barnet å skille første lyd fra resten av navnet når de ser vennene sine gå, og bokstaven blir da tilgjengelig som enkeltstående lyd. Aktiviteten som nevnes her gir også rom for utvikling av dannelse der barna blant annet må vente på tur. Samtidig kan det oppstå en rettferdighetskonflikt i barnet som synes det er urettferdig og ikke få sin lyd ropt opp først. En slik situasjon vil utvikle tålmodighet og rettferdighetsforståelse i barnet som derfor kan knyttes til dannelse ved at leken utvikler tilpasningsevne. Barnet blir dermed en fungerende del av samfunnet. Leken kan altså være utviklende for læring og dannelse ved å gjøre kunnskap tilgjengelig for barna i hverdagssituasjoner og ved å benytte spontane muligheter som dukker opp.

Når lærerne blir spurt om fagorientert lek nevner Tone både matematikk, naturfag og norsk som svært egnede fag å leke i. Hun kobler matematikk til spill, der elevene kan lære sammenheng mellom tall og symbol på terning. Tone ønsker altså å utvikle symbolsk forståelse av tallmengde gjennom spill. Vi ser sammenhengen til Vygotskij og hans teori om abstrakt tenkning, altså at en ting kan representere noe annet (Zachrisen, 2000, s. 52-53), i dette tilfelle at symbolet på terningen representerer antall steg på spillbrettet. I lys av teorien kan det synes at Tone sin benyttelse av spill i matematikkfaget vil føre til å utvikle abstrakt tenkning. En slik forståelse vekker likevel spørsmål om utviklingen vil skje dersom elevene ikke blir gjort oppmerksomme på sammenhengen. Abstrakt tenkning handler slik jeg forstår det ikke bare om å forstå at noe kan representere noe annet, men også å kunne overføre kunnskap til nye situasjoner, altså problemløsning. Hvis elevene kun lærer seg symbolet på terningen på samme måte som de lærer seg tallsymbol for mengde, gjennom øvelse, er det ikke dermed sagt at de har utviklet evne til problemløsning. De har simpelthen lært en ny måte å fremstille mengde fra en til seks. På en annen side kan det tenkes at elevene lærer å forestille seg mengde på et kognitivt plan som gjør at de kan gruppere gjennom tanken. I så fall vil strategien føre til at de kan telle raskere, uten å måtte telle en-til-en. Om dette er tilfelle kan funnet vise at leken, altså spill, kan utvikle læring og dannelse ved at barnet utvider sin forståelse for sammenhenger og evne til problemløsning.

I funndelen ser vi at naturfag hevdes å ha en utforskende karakter, som gir et stort potensial for lekende arbeidsmåter. Samtidig tar den lekende formen til faget vekk alvor av å feile, hevder Tone. Denne oppfatningen fordrer slik jeg ser det at læringsmiljøet støtter en utforskende arbeidsmåte, og at klassemiljøet oppleves som trygt. For at utvikling skal skje må altså elevene kunne teste ut hypoteser i en lekende forskerrolle, som i en rollelek-situasjon. Tetzchner (2012, s. 17) hevder at

mennesker blir miljømessig påvirket av andre og annet rundt seg. Å forske i fellesskap kan derfor synes å være gunstig for utviklingen av kunnskap da elevenes erfaringer kan variere, og samtidig kan elevene finne trygghet i hverandre hvis hypotesen viser seg å være feil. Tryggheten er i seg selv en forutsetning for å kunne slippe seg løs i leken, forteller Öhman (1996, s. 91). Vygotskij fremstiller den utforskende leken som utviklende for problemløsning ved at en tilegner seg erfaringer sammen med andre (Öhman, 2012, s. 53). Vellykket bruk og tilrettelegging av lekende praksis på denne måten kan altså synes å styrke elevenes evne til problemløsning fra et utviklingsperspektiv, i tillegg til å styrke deres evne til å tilegne seg kunnskap gjennom tanken. Samtidig vil de lærer å ta gode valg for seg selv, naturen og samfunnet, som ifølge (Hattie & Larsen, 2020, s. 177), knyttes til dannelsesperspektivet. Lekende læringsaktiviteter gir elevene erfaringer som bidrar til økt evne til problemløsning og kritisk tenkning, noe som knyttes til danning i læreplanen (LK20) (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 10 av 21). Fagorientert lek egner seg, slik jeg ser det, godt til utvikling av læring og danning, så lenge det gis rom for at elevene får prøve og feile, og samarbeide for å finne løsninger, forutsatt at klassemiljøet oppleves som trygt.

Fra undersøkelse av frilekens plass i begynneropplæringens undervisningstimer, kom det frem at Julie var skeptisk til bruk av frilek. Det betyr ikke at hun var imot fri lek som en del av barnas virke, men at det finnes bedre måter å tilrettelegge undervisningen på, slik at rekreasjon ikke er nødvendig innenfor klasserommets timer. Julie påpeker, som vist i funndelen, at korte øker der alle gjør det samme er mer gunstig for konsentrert arbeid med større læringsutbytte. Lunde og Brodal (2022, s. 88) ville tenkelig støttet denne konklusjonen, da de hevder at det å være sammen om noe nærer barnets konsentrasjonsevne. Variert undervisning slik Julie beskriver i funndelen viser dessuten ulike måter å arbeide med bokstaver og tall på, som er i tråd med Broström om variasjon i lekende metoder for utvikling av metakognisjon (Eik et al., 2011, s. 60). Med en slik forståelse vil altså Julies tilnærming til lekende læring føre til utvikling av både økt konsentrasjonsevne og bedre forståelse av egne læringsprosesser. Fra mitt utviklingsperspektiv vil det å gi barn erfaring med det de skal gjennom på ulike måter være fremmende for både læring og danning. Utvikling slik jeg ser det handler nemlig om alle erfaringer vi har med oss. Vi lærer gjennom erfaringer, vi dannes gjennom erfaringer. På den måten utvikler varierte arbeidsmåter slik Julie beskriver, læring av pensum, altså konkret tilegnelse av kunnskap på sitt nivå, og danning gjennom anlegg av sine evner og erfaring med problemløsning og utvikling av læringsstrategier, som utvikler ens karakter. Leken kan være utviklende for læring og danning ved å være variert, tilpasset barnets evner, samtidig som barna får erfaring med samme type aktiviteter.

## 7.2 Støttende lek

I barnehagen kom det frem at pedagogene bruker høytlesning for å utvikle begrepsforståelse og ordforråd. Inger forteller hvordan de voksne stopper opp i lesesituasjoner og snakker om ukjente begreper. Hun eksemplifiserer i forhold til betegnelsen loft. Barna blir spurt om hva et loft er og om å dele sine erfaringer med loft. Denne formen for læringsaktivitet kan knyttes til det Lunde og Brodal (2022, s. 87) kaller *delt oppmerksomhet*, som de argumenterer for at nærer barnets nysgjerrighet og konsentrasjonsevne. Noen ville mulig være skeptisk til å kalle lesing for lek, men støtter en seg til Sutton-Smith (1997, s. 4) ville han argumentere for at å lese er en aktivitet som går inn under lekbegrepet da det er underholdene og innebærer evne til imaginasjon.

Et eksempel som tydeliggjør Sutton-Smith (1997, s. 4) sin teori om at lesing er lek, finner vi der Signe forteller om førskolegruppas aktivitet der en høytlesningen fører til leketema. Her forklarer hun, som vist i funndelen, under språkutvikling, at barna får en felles referanse fra boken de leser, som igjen fører til utgangspunkt for videre rollelek. Høytlesingen oppfyller altså rammeplanens krav til personalet i barnehagen som sier at det skal veksles mellom organiserte og spontane aktiviteter for å støtte utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 43). Lesingen, med støtte i handling, bilder og historie gir barna et begrepsperspektiv som gir dem grunnlag for å delta i lek på felles premisser. Derfor kan aktiviteten samtidig sies å ha ført til læring gjennom felles erfaring. Høytlesningen utvikler barnas imaginasjon og er underholdende i seg selv, som kobles til Sutton-Smith (1997, s.4), men lesingen utvikler seg også til lek der barna deltar aktivt, slik jeg forstår Signes fortelling. I NOU 2003: 16 (2003, s. 15) i første rekke, argumenteres det for at lærerens oppgave er å bidra til å skape mentale og sosiale prosesser der læring kan skje, i motsetning til å lære bort kunnskap der elevene er passive mottakere. Da Søbstad (1997) henviser til læring som prosesser gjennom erfaring, kan en altså si at elevene her lærer ut ifra det de erfarer fra leken og barnas samme referansepunkt. Slik jeg ser det presenterer barnehagepedagogene en arbeidsmåte med stort potensiale og gir inspirasjon til arbeid med de yngste barna i skolen. Førskoleopplegget det refereres til har tilknytning til det Broström (2019, s. 50) kaller lærerik lek, fordi de voksne gir støtte til barnas lekekompetanse ved å tilføre ny kunnskap til leken, og konstruerer dermed en felles leke-referanse. Felles lek med utgangspunkt i lesing utvikler altså læring ved å gi støtte til begrepsforståelse og økt ordforråd. Slik jeg forstår funnene i lys av teorien, er dermed aktiviteten med på å legge grunnmuren i førstadiet til lese- og skriveopplæringen.

Funnene viser, i lys av teorien, at barna øver seg på nye ferdigheter så lenge kunnskapen er gjort tilgjengelig. Et eksempel på dette ser vi fra barnehagen der Signe forteller om hvordan de voksne oppfordrer barna til å skrive sitt eget navn, og hvordan barna deretter bruker skrift på eget initiativ

når de leker. På den ene siden kan vi knytte denne eksperimenterende oppførselen til Karls Groos og øvingsteorien, om hvordan barn instinktivt ønsker å lære og trene på det de vil ha behov for som voksne (Steinsholt & Ness, 2016, s. 128; Tetzchner, 2012, s. 645; Öhman, 2012, s. 42). Et annet syn på Signes eksempel er i henhold til Tetzchner (2012, s. 50), som hevder at barn er avhengig av voksne for å gjøre kunnskap og redskaper tilgjengelig for at de skal kunne anvende dem, slik Signe observerer når barna bruker skrift i egen lek. Likevel presiserer hun at noen av barna kun lekeskriver. Dette viser at det er forskjell på ferdigheter, kunnskap og modning blant barna, selv om skrift som fenomen er gjort tilgjengelig for dem ved støtte av de voksne. Slike variasjoner har betydning for læringsaktivitetene i skolen, som vi ser i funnene der både Tone og Julie viser til at barnas modningsalder og utviklingstrinn kan variere med flere år ved skolestart. Aktivitetene må derfor legges til rette for å «nå alle», sier pedagogene i skolen. En slik tilnærming vil ifølge Broström støtte barnas utvikling av metakognisjon (Eik et al., 2011, s. 60), og det er nærliggende å tenke at en tilpasset opplæring der det benyttes variasjon i lekende læringsformer vil føre til at elevenes utviklingstrinn jevnes ut og deres evne til å arbeide mer målrettet øker. Leken utvikler altså læring så lenge aktivitetene er tilpasset den enkeltes nivå. Det er allikevel usikkert om dette perspektivet kun kan knyttes til lek som metode, ettersom tilpasset opplæring ikke er et nytt fenomen i skolen.

Ut fra funndelen så vi at spill var en metode som ble nevnt i begge institusjoner som lekende arbeidsmåte, med læring- og danningspotensial. Brian Sutton-Smith (1997, s. 4) bekrefter spill som lek, i det han sier at å være strategisk i spill er tilknyttet lekende oppførsel. Inger forteller hvordan barna blir satt i par og samarbeider om vanskelige puslespill som utvikler strategier til konfliktløsning og mestringsfølelse. Signe forteller hvordan de bruker spillet Villkatten til språkutvikling der barna må bruke synonymer til å ordlegge seg og forklare. Julie snakker om oppklippede bokstaver som puslespill, og hvordan barna har behov for gjenkjennelige arbeidsmetoder for å holde på motivasjonen, og Tone bruker blant annet kortspill til å lære tallvenner, som Jesper argumenterer for at er lek fordi man får «det gøy mens man lærer, og det er det som er lek». Fra et læringsperspektiv kan vi si at bruk av spill på denne måten går under lekende læring, fordi fag er fokus og lek er metoden (Broström, 2019, s. 47). Å bruke gjenkjennelige lekende arbeidsmåter slik som spill oppfordres gjennom forskningskartleggingen til Lillejord et al. (2018, s. 49), med en anbefaling om at skolen bør bli «en reell fortsettelse av barnehagen». Jeg oppfatter ut ifra intervjuene og analysen at pedagogene ser nytteverdien av spill som lekende arbeidsmetode, og fra funnene ser vi at spill gir uttelling til både læring og danning. Spillene som nevnes utvikler læring som kan kobles til matematikk, norsk og kunst og håndverk. Utvikling av danning ser vi både ved konfliktløsning som kan ses i et individ- og samfunnsperspektiv, mestringsfølelse, læringsstrategier og øvrig sosial kompetanse som samhandling, kommunikasjon, turtaking og lagarbeid, for å nevne noen. Fra mitt utviklingsperspektiv



velger jeg å sette søkelys på hvordan spill fører med seg både læring og danning som gjensidige parter. Det er ikke de opplistede utbyttene som er viktig å se på i forbindelse med denne forskningen, selv om mitt grunnlag for denne oppstillingen er å gi leseren et bevisst innblikk på hvor stort potensial bruk av spill har for barn. Det er derimot å vise hvordan spill gir ringvirkninger til utvikling av et mangfold av læring og dannelsprosesser, som er poenget, og det er dette som vil støtte mine konklusjoner når jeg skal svare på problemstillingen. Spill utvikler læring gjennom fagorienterte tilknytninger og danning gjennom individ og samfunnsrelatert kompetanse.

Fra funndelen ser vi at pedagogene i barnehagen legger til rette for læring gjennom barnas initiativ. Inger forteller om bokstaver på innsiden av yoghurtbegrene som skaper en felles oppmerksomhet og undring om ord som starter på de gitte bokstavene rundt matbordet. Funnene kan sees i lys av teorien om delt oppmerksomhet, som har betydning for både språkutvikling og konsentrasjonsevne (Lunde & Brodal, 2022, s. 87-89). Meld. St. 19 (2015-2016) (s. 39) gav noen punkter som kunne øke kvaliteten i barnehagen med henvisning til motivasjon i læringsaktiviteter. Slik jeg forstår funnene ser vi blant annet tegn på at personalet utnytter alle muligheter for «å fremme barns iboende lyst til å lære», slik det etterspørres i rapporten. Videre synes lærings situasjonen og oppleves som meningsfull, gjennom Ingers formidling av lærings situasjonen. Samtidig knyttes funnene til meldingens etterspørsel om lærings situasjoner gjennom barnas initiativ og forutsetninger, som hevdes å skape en positiv holdning til det å lære (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 38, 39).

Signe forteller hvordan de voksne blir med i leken med barna, slik at de kan «putte inn begreper og alt mulig», og virker å være svært opptatt av at barnas rollelek er en arena for mange læringsmuligheter så lenge de voksne er «tett på» og fungerer som støtte for barna. Det finnes flere bekreftende teorier til Signes opplevelse av rollelek som læringsarena. Vygotskij er blant dem, med sin teori om den proksimale utviklings sone, som refererer til utvikling ved hjelp av en mer kunnskapsrik enn en selv, i tillegg til hans argumentasjon for at leken i seg selv vil kunne støtte barn til ny kunnskap (Öhman, 2012, s. 52, 53). Olofsson (1993, s. 29) mener at rolleleken fungerer som et møte mellom barnets indre og ytre verden, samtidig som at deres erfaringer og opplevelser gir grunnlag for fantasi. En måte å forstå uttalelsen om den indre og ytre verden på er hvordan barnets manglende begreper kan representere den indre verden. Jeg skal fremstille et eksempel: Signe deltar i sykehuslek sammen med barna. Det er godt tenkelig at barna vet noe om sykehus; enten det er fra en bok, fra TV, eller som pasient eller pårørende. Dette representerer deres erfaring, deres indre verden, altså deres innsikt. Det er likevel ikke sikkert at barna vet forskjell på lege og sykepleier, eller kjenner til betegnelsen sykepleier. Erfaringsmessig er lege nemlig et begrep som læres raskere enn

sykepleier hos barn uten førstehåndserfaring. Ved at de voksne deltar i leken, slik som Signe forteller, gis altså mulighet til å tilføre begrepet sykepleier til sykehus-leken. Når barna får kunnskap om at lege og sykepleier ikke er samme jobb, og hva de ulike rollene innebærer, forsterkes deres forståelse og innsikt i fenomener rundt sykehus. En slik utvidelse av barnets indre skjema, kan knyttes til Piaget, og hans teori om assimilasjon og akkomodasjon (Tetzchner, 2012, s. 213), ved at barnets indre skjema må tilpasses. Fra Olofsson (1993, s. 29) vil leken på denne måten fungere som et møte mellom barnets indre verden, deres innsikt i sykehusroller og deres ytre verden, deres nye erfaring med begrepene lege og sykepleier. En annen måte å forstå Olofsson på er at barnets indre forståelse av sykepleierrollen lekes ut gjennom lignende handlinger som de mener tilhører rollen som sykepleier. På den måten vises deres forståelse av begrepet sykepleier gjennom deres handlinger i lek. Voksenrollen i leken fungerer altså som støtte til språkutvikling ved tilførelse av betegnelser og begreper. Funnene med støtte i eksempelet og teori viser altså at rollelek med og uten voksenstøtte vil utvikle læring gjennom tilførelse av kunnskap om begreper og handlinger.

### 7.3 Fri lek

Fra funndelen vet vi at pedagoger i begge institusjoner knyttet lek til trygghet og tillit. Likevel hadde de ulike perspektiver på forbindelsen. Der Inger mente at trygghet og tillit var en nødvendig faktor for å kunne leke fritt, mente Julie at leken var en måte å utvikle trygghet og tillit. En som omtaler trygghet i forbindelse med lek er Öhman (2012, s. 234), som sier at trygghet er en forutsetning for å kunne leke. Dette er i tråd med Ingers oppfatning av fenomenet. Samtidig kan en se antydninger til Julie sitt perspektiv der Öhman (2012, s. 235) påpeker at tryggheten kan støttes ved at den voksne er tilstede eller med i leken. Det er dermed slik å forstå at begge pedagoger har rett i sin uttalelse i lys av teorien. Likevel er det lite i funnene som viser lærernes direkte involvering i barnas frie lek, og det er dermed ikke nødvendigvis slik at barna vil føle trygghet nok til å leke fritt, så lenge en ikke vet noe om nivået av trygge relasjoner ellers i klassen. Ut ifra funn og teori er det tenkelig at lek utvikler læring og danning under trygge forhold, enten ved at klassemiljøet oppleves som trygt etter arbeid med trygghet og tillit, eller gjennom voksenrollen som trygghetsfaktor.

På basis av funnene ser vi at rollelek blir fremstilt som arena for selvutvikling. Tone forteller hvordan lekens form og letthet utvikler barns selvtillit til å prøve igjen om de mislykkes. Öhman (1996, s. 81) hevder at rollelek gir barnet mulighet til å uttrykke og utforske ulike følelser og dermed utvikles empati og gjensidig respekt, gjennom leken. Det kommer frem gjennom intervjuet med Tone, at barn i dag har vanskeligheter med å håndtere motgang, men at leken gir rom for å begynne på nytt, og «gå

ut med rak rygg», som er i tråd med det Öhman beskriver. Vygotskij mente, ifølge Öhman (2012, s. 53), at leken gav støtte til å utvikle selvet. En slik forståelse av leken støtter også Tone sin påstand, om at leken lærer barnet å håndtere motgang og dermed utvikle selvet. Signe omtaler førskolebarnas selvutvikling og påpeker i sitt intervju at «det skjer noe med dem det året de blir førskolebarn». Hun forteller at «viten om at de skal forberedes til noe nytt, det løfter dem», og hvordan de får ta flere selvstendige valg og «være fri og leke» dette året. Ifølge Tetzchner (2012) er en slik utvikling en konsekvens av hvilke forhold som påvirker barnet til å endre seg sosialt og mentalt. Det er tenkelig at barna utvikler seg dette året fordi de får mer frihet til å velge og handle ut ifra egne behov. Deres selv dannes i friheten til å utvikle seg på egne premisser. Vi kan ut ifra funn i lys av teori altså si at lek utvikler læring og danning gjennom frihet til å utforske egne behov og evner på egne premisser.

Pedagoger fra begge institusjoner omtaler rollelek som utviklende for læring og danning. Tone knytter rollelek til sosial kompetanse, som for henne innebærer å ta roller, vente på tur, samarbeid og samhandling med andre, og fremmer hvordan disse utbyttene utvikles gratis gjennom leken. Dette er i tråd med Vygotskij som sier at barn lærer i samspill med andre (Öhman, 2012, s. 51). Broström (2019) hevder at skolen må sette av tid og ressurser til frilek, slik at barna kan komme i *flow*, som utvikler konsentrasjon og læringsutbytte ved at barna forfordypet seg skikkelig i leken de er en del av. Likevel viser funnene at leken var bedre tilrettelagt for før Kunnskapsløftet (LK06). Tone forteller nemlig at ikke alle lærere har kunnskap og ser utbytte av rollelek, og hvordan de mangler leketøy som oppfordrer til rollelek. Det er nærliggende å tenke at rolleleken i førsteklasse ville blitt synligere og gitt mer utbytte om skolen fortsatt hadde ressurser, kunnskap og motivasjon til å bruke den. Funnene viser at barn i barnehagen konsekvent benytter rollelek i kombinasjon med konstruksjonslek. Konstruksjonslek kan, slik jeg ser det, utvikle matematisk forståelse knyttet til geometri, måling, vekt, 3-dimensjonal form og abstrakt tenkning for å nevne noe. Likeså kan denne formen for lek knyttes til skapende virksomhet i kunst og håndverk ved kontrast, perspektiv og arkitektur. I norskfaget kan konstruksjonslek utvikle forståelse for tekstbegrepet der en bygger noe opp til å uttrykke et budskap, som styrkes i kombinasjon med rollelek, der barna danner et historisk forløp. I intervjuet med elevene på 1.trinn viste entusiasmen seg der Liam kun ved forestillingsevne kunne nevne flere muligheter ved tilgang på ressurser som oppfordrer til kombinasjon av rollelek og konstruksjonslek, som ved LEGO og tilhørende figurer. Rollelek, særlig i kombinasjon med konstruksjonslek, kan altså sies å være svært egnet, og savnet, for utvikling av læring og danning, og bør slik jeg ser det fått mer plass i skolens fastsatte undervisningstimer. Lek kan altså utvikle læring gjennom skapende prosesser og danning gjennom sosial kompetanse, så lenge forholdene er lagt til rette for utforskning og utfoldelse.

I funnene kan vi se at pedagogene forteller om barns lærelyst i forbindelse med skriving i egen lek. Olofsson (1993, s. 29) hevder at barns erfaringer gir grunnlag for fantasi i leken, som vi kan se fra funnene der Signe forteller hvordan barna finner det de trenger for å kunne skrive i lek, og at de skriver på det nivået de er. Inger forteller hvordan barna lekeskriver bursdagskort, brev og skattekart i kombinasjon med tegning, før de leker med rekvisittene de har laget. Lekeskriving viser hvordan leken kan være paradoksal, altså at barnet kan leke at det skriver, og tro på budskapet i lek uten at det faktisk kan skrive (Olofsson, 1993, s. 28). Tone har også en opplevelse av lærelyst knyttet til skriving i barnas egen lek, der hun forteller at barna ser for seg bokstavers form i naturmaterialer når de leker i skogen. Funnene viser altså at barn øver seg, og gjenkjenner, tilegnet kunnskap om skriving og bokstaver mens de leker fritt. Dette kan tyde på at barna øver på lært kunnskap på eget initiativ, som kan sies å være en del av læringsprosessen ifølge Søbstad (1997, s. 7, 8), som hevder at læring skjer gjennom erfaring og er et resultat av øvelse. Slik jeg forstår funnene i lys av teori kan en likevel ikke si sikkert at barna lærer noe nytt i form av endret og økt innsikt ved denne leken, men at leken utvikler ferdigheter der barna øver på skriving og bokstaver, samtidig som de knytter skriving til å formidle et budskap eller tjene et formål. Likeså kan funnene knytte barnas virksomhet til danning da leken synes å være indre motivert, og handle om utvikling av sine anlegg og evner, samtidig som de skaper seg erfaringer, som Gadamer et al. (2012, s. 36, 397) definerer som danning. Slik jeg forstår danning handler barnas virksomhet om erfaringsperspektivet. Barna bruker det de kan og øver seg i lekens verden på en slik måte at de opplever skrivingen som meningsfull. Skriving i lek kan derfor sies å utvikle danning fordi aktiviteten gir barna erfaringer med en meningsfull måte å tilegne seg kunnskap og ferdigheter på. Å bli bevisst på egne læringsstrategier er for Hattie og Larsen (2020, s. 190) en del av dannelsesprosessen. Med læringsstrategier i denne sammenheng viser jeg til hvordan en opplever at en lærer best og forstår den en skal forstå, altså en foretrukken effektiv måte å lære på. Og jeg vil argumentere for at om læring føles meningsfull er dette en effekt av foretrukken læringsmåte.

## **7.4 Kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole**

Fra funnene ser vi at barna allerede i barnehagen viser nysgjerrighet og lærelyst for skriftspråket, og hvordan de bruker det i egen lek. At de har ressurser til å utforske denne lærelysten på deres eget initiativ i utvikling av ferdigheter er i tråd med rammeplanen som sier at barnehagen skal tilrettelegge for at førskolebarna har erfaring, kunnskap og ferdigheter som støtter deres motivasjon og gir dem grunnlag for videre læring i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 43). På skolen påpeker Julie at det er nysgjerrigheten som må danne grobunn for læringsaktiviteten i begynneropplæringen, og fremhever barnas lyst til å utforske, og lære språk i første klasse. Likevel stiller hun seg skeptisk til å la barna leke fritt i klasserommet. Som diskusjonen under voksenstyrt lek viser, fremheves heller

bruk av varierte læringsaktiviteter der alle kan gjøre det samme. På den ene siden kan en forstå Julies holdninger i lys av det Broström (2019, s. 60) kaller lekende læring. Metoden henviser til at aktivitetene er fagorientert, men i en lekende form. Julie forteller om forskjellige aktiviteter som benytter leketøy til læring av ny kunnskap, som vi kan se i funnene. Likevel spør jeg meg om barna vil oppleve aktivitetene som lek, da det er organiserte oppgaver. I tillegg tyder aktivitetene på lite mulighet for utforskning og nysgjerrighet, som Julie henviser til som grobunn. Denne siden å forstå Julie på viser altså en spenning mellom Julie sin oppfatning av lek og hennes praksis. På en annen side forteller Julie at barna ikke opplever læringsaktivitetene som skole fordi de ikke jobber med oppgaver på et ark, de kan ligge på gulvet og slipper å sitte ved pulten når de arbeider. Julie beskriver nemlig arbeid ved pult med oppgaveark som motvirkende på motivasjon og lærelyst. Inger sier derimot i sitt intervju at førskolebarna virker å være like engasjerte i organiserte læringsaktiviteter, med målrettede oppgaver, som i fri lek når hun henviser til førskolebarn. Ut ifra funnene fremkommer det altså flere spenninger, både gjennom lærerens oppfatning av egen praksis og beskrivelsen av denne, og gjennom barnehagens oppfattelse av deres praksis. De er derimot begge enige om at barnas nysgjerrighet og iver etter å utforske er viktig å ta vare på for å opprettholde motivasjon og lærelyst. Slik jeg forstå de to institusjonene er det tenkelig at barna ville oppleve en større følelse av kontinuitet dersom oppgaver som bygger på nysgjerrighet fra deres perspektiv ville blitt enda tydeligere i undervisningstimene.

Julie sin skepsis til fri lek i timen handler, slik funnene viser, om en bekymring for barnas konsentrasjonsevne og utholdenhet i å gjennomføre oppgavene etter beste evne. Fra For dette kan en finne støtte i Broström som hevder at varierte arbeidsmåter med symboler og modeller fremmer forståelse for egen læring og dermed øker muligheten til å arbeide målbevisst (Eik et al., 2011, s. 60). Julies metode vil i så måte øke sjansen for at elevene vil gjøre sitt beste gjennom oppgavene de blir gitt. Öhman (2012, s. 183), hevder at en ikke kan skille mellom lek og læring, fordi aktiviteten fører med seg øvelse og læring av seg selv, og at lek er en måte å lære om seg selv og verden på (Öhman, 1996, s. 91). Hvis det er slik at elevene opplever aktivitetene Julie bruker som lek, vil det altså bety at barna både leker, øver seg, lærer og dannes på samme tid. Dersom de ikke opplever aktivitetene som lek, kan det derimot bety at den frie leken mulig burde fått høyere status i skolen. Lek kan, slik forstått, utvikle læring og dannelse gjennom varierte lekende arbeidsmåter som støtter barnas evne til å forstå seg selv og verden, samtidig som de utvikler problemløsningsstrategier og tålmodighet. Brudd på kontinuitet vises i funnene der den frie leken ikke blir tildelt like stor verdi og tid, som den lekende læringen i skolen, som i barnehagen.

Sett fra barnehagepraksisen ser en derimot tendenser til langt friere lek som likevel fører til at barna øver på, lærer og utvikler språket både muntlig og skriftlig, og som kan sies å være langt nærmere knyttet til deres nysgjerrighet og lærelyst. En slik praksis støttes fra tidligere forskning, som sier at elevsentrert undervisning har positiv effekt på både læringsutbytte og motivasjon til å lære (Lillejord et al., 2018, s. 48). Det betyr ikke at Julies metode står uten verdi, langt ifra ser en jo, i lys av teorien at variasjon i arbeidsmåter og aktiviteter hjelper å nå alle, jevne ut læring og modningsnivå og dermed tilpasser opplæringen for den enkelte. Men slik jeg ser det fører den frie leken også med seg lærelyst og nysgjerrighet og bør få en større plass, som en del av variasjonen, slik som i barnehagen. Å bruke varierte læringsaktiviteter og samtidig variere friheten, vil dessuten føre til en større grad av kontinuitet, slik jeg ser det.

For å få samme læringsutbytte av den frie leken i skolen, som i barnehagen må forholdene legges til rette for at læring og danning kan skje. En av rammefaktorene som kom frem i funnene var manglede ressurser i form av utstyr. Tone sier at leken, og særlig rolleleken var bedre tilrettelagt for før Kunnskapsløftet 2006 (LK06). Hun forteller at hun alltid hadde kjøkkenkrok og i større grad brukte slik lek til både faglig og sosial trening, men at utstyret enten er manglede eller utslitt. I intervjuet med elevene kom det frem en spenning i deres interesse for rollelek. Isak mente at rolleleken var for yngre barn i barnehagen, mens Liam viser engasjement for rollelek gjennom figurer av LEGO, dersom utstyret hadde vært tilgjengelig, og i fortelling fra rollelek i friminuttet. Piaget og Vygotskij uttalte begge at leken utvikler seg i skolealder til mer målrettet lek som regellek og symbollek, men at rolleleken fortsatt bør gjøres tilgjengelig for barna, og benyttes til læring. (Eik et al., 2011, s. 12; Zachrisen, 2000, s. 53). Funnene viser altså at rolleleken fortsatt er aktuell for førsteklassinger, og at den mulig ville blitt enda mer fremtredende, og ført til større kontinuitet, ved tilgang på mer rollelekvennlig leketøy, slik som de har i barnehagen.

En annen rammefaktor som ble fremhevet gjennom funnene i forbindelse med den frie leken var begrensning i areal og kunnskap om lekens utviklingsmuligheter. Broström (2019, s. 47) er en av forskerne som formidler viktigheten av frilek i skolen. Han argumenterer for at skolen bør sette av nok tid, rom og utstyr slik at barna kan konstruere et mangfold av rolleleker, og på den måten utvikle sosial kompetanse, lekestrategier, og etablere relasjoner. I tillegg nevner han *flow* begrepet til Csikszentmihalyi (2005), og hvordan flow utvikler barnas evne til konsentrasjon (Broström, 2019, s. 47). Tone og Julie viser seg enig i det Broström formidler og sier begge at de fysiske rammene er en faktor for at frileken skal få plass. I tillegg fremhever Tone at lærerne må ha kompetanse til å se mulighetene som ligger i lek, for at den skal bli en del av undervisningstimene. Tidligere forskning

støtter Tone i sin uttalelse, der funn viser at det lærere trenger mer kunnskap om barns utvikling og kjennetegn på lek for at lærerne skal bruke en lekbasert pedagogikk (Lillejord et al., 2018). Funnene viser altså i lys av tidligere forskning og teori, at rollelek gir mulighet for læring og danning så lenge den er tilrettelagt for med mer tid, plass og utstyr, og at denne tilretteleggingen bør prioriteres i høyere grad i skolen for å sørge for kontinuitet fra barnehage til skole.

## 8 Avsluttende del

### 8.1 Avslutning

Ved hjelp av litteratur, semistrukturert intervjumetode og fenomenologisk hermeneutisk analysemetode har jeg i denne masteroppgaven drøftet funnene for å søke svar på problemstillingen *Hvordan kan lek utvikle læring og danning, og samtidig sørge for kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole?* Jeg har forsøkt å svare på problemstillingen gjennom mine forskningsspørsmål: 1. *Hvordan utvikler den vokseninvolverte leken læring og danning?* 2. *Hvordan utvikler den frie leken læring og danning?* Og 3. *Hvordan kan pedagogenes oppfatning og benyttelse av lek, sørge for kontinuitet fra barnehage til skole?* Fordi informantene er valgt ut gjennom strategisk utvalg, og omfanget er begrenset, er det ikke mulig å generalisere funnene gjort i denne forskningen. Studien har likevel overføringsverdi da den belyser flere etterspurte temaer som er nevnt i tidligere forskning, og kan derfor sies å tilføre noe til fagfeltet.

### 8.2 Konklusjon

Forskningen i denne studien viser at vokseninvolvert lek utvikler læring og danning gjennom å gjøre kunnskap tilgjengelig, slik at barn får mulighet til å gjøre seg erfaringer i organiserte og spontane situasjoner. Leken utvider deres forståelse for sammenhenger og evne til problemløsning. I lek kan barn teste ut hypoteser uten å miste motivasjon og lærelyst. I samspill med andre tar barn en rolle, som en del av deres lille samfunn, som barnegruppen utgjør. Samtidig er lek tilpasset barnets evne, variert og gir barn felles erfaringer og utvikle seg ut ifra.

Den frie leken utvikler læring og danning gjennom å utforske egne behov og evner på egne premisser. Lek tilbyr variasjon som gir barn erfaringer med deres foretrukne læringsmåter og læringsstrategier og som utvikler deres ferdigheter gjennom utforskning og utfoldelse. Forskningen viser at rollelek, særlig i kombinasjon med konstruksjonlek, er særlig egnet for utvikling av læring og danning. Denne måten å leke på gir stort utviklingspotensiale og er en foretrukken måte å leke på i seksårsalderen.

Studien viser at til tross for lignende holdninger til barns lek, er den ulikt tilrettelagt for i de to institusjonene. Det viser seg ved ressurser som leketøy, tid og areal. I tillegg kommer det frem at tilnærminger til lek med læringsutbytte står i spenning med holdninger til barnas medvirkning og rolle i utviklingen. Funnene fra barnehagen viser i stor grad at pedagogene benytter barnets initiativ til læring. I tillegg skjer læringen på barnets premisser og tilrettelegges for gjennom lekens naturlige virksomhet. I skolen synes pedagogene og omtale barnas perspektiv i liten grad. Det synes å være



mer kontrollerte former der mål for leken er tydeligere enn utvikling av læring og danning. Skolen synes derfor å ha et større fokus på endring av kunnskapsnivå enn utvikling av kunnskap som prosess. Det etterspørres derimot mer kunnskap om lek til lærere, og større areal til førsteklassingene, slik at begynneropplæringen kan bære preg av en mer lekbasert pedagogikk.

Forskningen viser også en forskjell i de voksnes involvering i leken. Der barnehagen snakker om sin deltakelse i rollelek, og hvordan de er med på å utvide og utvikle barnas lek, taler lærerne om hvilke utbytter leken fører med seg av seg selv. Leken som snakkes om i barnehage er i stor grad rollelek. Mens i skolen ser vi i større grad aktiviteter som er tydelig målrettet når de snakker om lek. Samtidig nevnes rollelek som noe en burde hatt mer av og gitt mer fokus. Dette kan tyde på et ønske om å drive en mer rollelekorientert pedagogikk, også i skolen.

### **8.3 Veien videre**

For videre forskning kunne det vært interessant å se på hvilken forståelse nyutdannede pedagoger eller studenter fra lærerutdanningen har om fenomenet lek og lekens koblinger til læring og danning. En slik forskning kunne gitt svar på om lærere får den etterspurte kunnskapen om lek og dens forbindelse til barns utvikling slik det etterspørres i forskningen til Lillejord et al. (2018), ettersom tema lek i skolen er blitt et såpass omtalt tema den siste tiden. En kunne også gjort lignende forskning gjennom tilfeldig utvalgte informanter, eller annen forskningsmetode som for eksempel brevmetoden. Da har en mulighet for et større utvalg informanter som kunne gitt andre resultater enn denne forskningen viser. Til slutt kunne det vært interessant og undersøkt læreres eksplisitte syn på danning og tilrettelegging i forbindelse med dannelsesbegrepet og dens kobling til skolens dannelsesoppdrag.

## 9 Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter* Barne- og familiedepartementet.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Becher, A. A. & Håøy, A. (2022). Oppfatninger om lek i første klasse – en casestudie der barn, foreldre og lærere er aktører. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(4), 331-344.  
<https://doi.org/10.18261/npt.106.4.5>
- Bjørnestad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P., Hølland, S. & Hølland, S. (2022). "Hit eit steg og dit eit steg" - sakte, men sikkert fremover? I *En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved første klasse*. OsloMet - storbyuniversitetet.
- Blikstas-Balas, M. & Dalland, C. (2021). Forskningsdesign- hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Broström, S. (2019). Leg i 1.klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnestad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen : lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Dysthe, O., Hoel, T. L. & Hertzberg, F. (2010). *Skrive for å lære : skriving i høyere utdanning* (2. utg. utg.). Abstrakt.
- Eik, L. T., Karlsen, L., Solstad, T., Grossmann, K., Fors, K. & skoleinformasjon, P. n. (2011). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*. Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Gadamer, H.-G., Schaanning, E. & Holm-Hansen, L. (2012). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax.
- Hattie, J. & Larsen, S. N. (2020). *The purposes of education : a conversation between John Hattie and Steen Nepper Larsen*. Routledge.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Hølland, A., Bjørnestad, E., Dalland, C. P. & Sundtjønn, T. r. (2021). Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser - barnehage og første klasse  
En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang. *OsloMet Skriftserie 2021*(1), 82.  
<https://www.udir.no/contentassets/af616ec30b0446fb833024bcb151164a/sk-21-1-manus-lui-publisert.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplanen for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* Kunnskapsdepartementet. Udir.  
<https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.

- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø. -En forskningskartlegging. *Kunnskapscenteret for utdanning*, 2018(3), 60.
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18(2), 145-153.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>
- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevrooperspektiv : hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst* (1. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring — Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene
- Hentet 08. desember 2022 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke - en forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforl.
- Olofsson, B. K. (1993). *I lekens verden* (R. Bielenberg & T.-J. Bielenberg, Red.). Pedagogisk forum. <https://doi.org/oai:nb.bibsys.no:999323882994702202>
- URN:NBN:no-nb\_digibok\_2008070901002
- Opplæringsloven. (2008). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen: Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming*. Universitetsforl.
- Sikt. (u.å.). *Personvernhandbok for forskning*. Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Hentet 23. november 2022 fra <https://sikt.no/personvernhandbok-forskning>
- Sokolowski, R. (2000). *Introduction to phenomenology*. Cambridge University Press.
- Steinsholt, K. & Ness, S. A. (2016). *Motstrøms : åpninger i retning av en levende pedagogikk*. Fagbokforl.
- Stokken, R., Andenes, E., Båtevik, F. O., Folkestad, B. & Stokken, R. (2022). *Handbok for førstegongsforskaren : den gode empiriske oppgåva i sosialt arbeid* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Strand, T. (2016). Pedagogikkens samfunnsoppdrag. I T. Strand, O. A. Kvamme & T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogiske fenomener : en innføring* (s. 330-340). Cappelen Damm akademisk.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervju i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 13). Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv* (S. Moen, Overs.). Cappelen akademisk.
- Søbstad, F. (1997). *Læring i lek og sosialt samspill*. Dronning Mauds Minne. Høgskole for førskolelærerutdanning. <https://doi.org/oai:nb.bibsys.no:999715451114702202>
- URN:NBN:no-nb\_digibok\_2009111800057
- Tetzchner, S. v. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring*. Høgskoleforl.  
<https://doi.org/oai:nb.bibsys.no:999917307044702202>
- URN:NBN:no-nb\_digibok\_2008092904086
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.

- Vygotskij, L. S., Roster, M. T., Bielenberg, T.-J., Skodvin, A. & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal akademisk.
- Zachrisen, B. (2000). *Når leken blir skolemoden (6-2000)*. Høgskolen i Hedmark.
- Öhman, M. (1996). *Empati gjennom lek og språk* (R. Bielenberg & T.-J. Bielenberg, Overs.). Pedagogisk forum.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk forum.

# 10 Vedlegg

## 10.1 Vedlegg 1: Vurdering fra Sikt



### Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

960329

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

14.12.2022

**Prosjekttittel**

"Hvordan kan lek og læring forenes i en lekbasert pedagogikk for de yngste barna i skolen?"

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Lene Joensen Kjær

**Student**

Vanessa Denise Beveridge Sunnset

**Prosjektperiode**

14.11.2022 - 01.06.2023

**Kategorier personopplysninger**

- Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

### **Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet.

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

Endringen innebærer at det nå også vil gjennomføres intervjuer med barn på 1. trinn (opplysninger registreres med lydopptak) og observasjon av barn i lekbaserte aktiviteter som lærerne benytter (opplysninger registreres utelukkende med notater). Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

#### **LOVLIG GRUNNLAG: TREDJEPERSON**

Under datainnsamlingen kan det fremkomme personopplysninger om tredjepersoner (spesialpedagogene). Det skal bare registreres alminnelige kategorier av personopplysninger om tredjeperson, tredjepersonopplysninger skal anonymiseres fortløpende og tredjepersoner mottar informasjon om behandlingen av personopplysninger.

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger om tredjeperson med grunnlag i en oppgave av allmenn interesse (forskning), jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 e), jf. personopplysningsloven § 8. Prosjektet gjør nødvendige tiltak for å ivareta de registrertes rettigheter og friheter, jf. art. 89 nr. 1.

#### **OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

## 10.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til pedagoger

### Vil du delta i forskningsprosjektet:

#### **” Hvordan forenes lek og læring? ”**

*En kvalitativ forskning av lekbaserte metoder brukt i lese- og skriveopplæringen.*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på bruk av lekbasert læring i barnehage og skole, i forbindelse med lese- og skriveopplæringen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Forskningsprosjektet er en masteroppgave på 45 studiepoeng der fordypningsfaget er begynneropplæring.

*Forskningen har som formål å bidra til en mer lekbasert pedagogikk for de yngste barna i skolen.*

Problemstilling for masteroppgaven lyder som følger: «**Hvordan kan lek og læring forenes i lese- og skriveopplæringen for de yngste barna i skolen?**»

Videre vil følgende forskningsspørsmål bli belyst:

1. Hvordan forstår pedagoger i barnehagen og skole, lek i sammenheng med læring?
2. Hvordan anvendes lek i lese- og skriveopplæringen?

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

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

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

Jeg ønsker å intervju pedagoger i barnehage og skole som jobber med barn i 6-årsalderen. Altså de som jobber med førskolebarn og på 1. trinn. Denne informasjonen har blitt videresendt til deg av din kollega, leder, eller ved direkte kontakt med meg eller din barnehage/skole.

Som relativt ny i den pedagogiske verden ser jeg stor nytteverdi i å lære av erfaringen du sitter på. Etter flere år som pedagog for førskolebarn har du et unikt innblikk i hva som fungerer og ikke i sammenheng med lese- og skriveopplæring og skoleklargjøring. Det er også interessant å høre om utviklingen av denne klargjøringen gjennom årene. Dette krever fartstid i yrket og derfor håper jeg du vil dele din kunnskap og erfaring med meg.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du stiller til et muntlig intervju, der noen av spørsmålene vil være innenfor temaene:

Hvordan forstår pedagoger lek?

Hvordan forstår pedagoger lek i sammenheng med læring?

Hvordan brukes lek i begynneropplæringen?

Jeg ser for meg at intervjuet vil ta omtrent 60 minutter. Dersom nødvendig, kan det hende du får forespørsel om et kortere oppfølgingsintervju i etterkant. Det vil bli tatt notater og lydopptak av intervjuet som vil registreres elektronisk.

I tillegg til intervju, innebærer deltakelsen at jeg får observere hvordan dere jobber med bokstavinnlæring i praksis. Observasjonene vil kun bli notert skriftlig. Det kan være beskrivelse av sted for gjennomføring, stemning i rommet og observasjoner som går direkte på metode (begreper, hva

som skjer i munnen ved ulike lyder, materialer i bruk etc.). Siden fokuset er metode, vil ingen personopplysninger bli notert.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

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

- Det er kun meg som student og mine to veiledere ved Universitetet i Sørøst-Norge som vil ha tilgang på datamaterialet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data

Ingen deltakere vil kunne gjenkjennes i publikasjon. Navn i masteroppgaven vil anonymiseres ved bruk av pseudonymer og elektronisk lydopptak vil slettes etter overføring til passord beskyttet pc, samme dag som opptaket gjøres.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 1.juli 2023. Innen denne tid vil sensur foreligge og prosjektet anses som avsluttet. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har 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:

- Vanessa Sunnset (Masterstudent)  
Epost: [vanessa.sunnset@gmail.com](mailto:vanessa.sunnset@gmail.com)  
telefon: 45 27 49 19.



- Lene Joensen Kjær (Prosjektveileder)  
Epost: [lene.j.kjar@usn.no](mailto:lene.j.kjar@usn.no)
- Michael Weiss (Biveileder)  
Epost: [michael.weiss@usn.no](mailto:michael.weiss@usn.no)
- Vårt personvernombud:  
Paal Are Solberg ved Universitetet i Sørøst-Norge  
Epost: [paal.a.solberg@usn.no](mailto:paal.a.solberg@usn.no) eller [personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no)  
Telefon: 35575053

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

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

Med vennlig hilsen

Vanessa Sunnset  
(Forsker/Masterstudent)

Lene Joensen Kjær  
(Veileder)

Michael Weiss  
(Biveileder)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan forenes lek og læring?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at intervjuet blir tatt opp (lyd)
- å presentere metoder for bruk av bokstavinnlæring
- å bli observert ved presentasjon av metoder for bokstavinnlæring

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 10.3 Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til barn(foresatte)

### Vil du delta i forskningsprosjektet:

#### ” *Hvordan forenes lek og læring?* ”

*En kvalitativ forskning av lekbaserte metoder brukt i lese- og skriveopplæringen.*

Dette er et spørsmål til deg på vegne av ditt barn om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet avdekke bruk av lekbasert læring i barnehage og skole, i forbindelse med lese- og skriveopplæringen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Forskningsprosjektet er en masteroppgave på 45 studiepoeng der fordypningsfaget er begynneropplæring.

*Forskningen har som formål å bidra til en mer lekbasert pedagogikk for de yngste barna i skolen.*

Problemstilling for masteroppgaven lyder som følger: «*Hvordan kan lek og læring forenes i lese- og skriveopplæringen for de yngste barna i skolen?*»

Videre vil følgende forskningsspørsmål bli belyst:

1. Hvordan forstår pedagoger i barnehagen og skole, lek i sammenheng med læring?
2. Hvordan brukes lek i lese- og skriveopplæringen?

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

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

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

For å avdekke hvordan vi kan få mer lek inn i begynneropplæringen er det et vesentlig perspektiv som må tas hensyn til, nemlig barnas. Som voksne har vi et ulikt syn på lek enn barn, og det er avgjørende å være lydhør for barnas opplevelse av skolehverdagen om den skal kunne tilrettelegges deres behov.

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

Hvis du velger å la ditt barn delta i prosjektet innebærer det at barnet må stille til et muntlig gruppeintervju sammen med en medelev. Grunnen til at jeg velger å intervju barn sammen i par er for at barnet ikke skal føle seg avhørt, men føle seg trygg i en naturlig samtale der barna kan fortelle og spille på hverandre. Noen av spørsmålene vi vil gå inn på er:

Hvordan de trodde det skulle bli å begynne på skolen,

hvilke aktiviteter de liker best å holde på med i forbindelse med bokstavinnlæring, i hvilke situasjoner de opplever at de leker og hva de kunne tenke seg å gjøre mer av på skolen.

Intervjuet består av 7 spørsmål (med mulighet for oppfølgingsspørsmål) og vil ikke ta mer enn 20 minutter. Ser jeg at barnet er utilpass i form av at det ikke vil svare, eller at situasjonen er ubehagelig vil jeg avbryte intervjuet, uten at dette har noen konsekvens for barnet.

Det vil bli tatt notater og lydopptak av intervjuet som vil registreres elektronisk.

I min forskning vil jeg i tillegg til å intervju barn, intervju og observere lærere og barnehagepedagoger. I samarbeidet med skolen vil jeg observere lekbaserte metoder i bruk der observasjonene vil gå på metode i henhold til lærers perspektiv. I forbindelse med ditt samtykke og ditt barns deltakelse i forskningen ønsker jeg også å ha mulighet til å observere barnets engasjement og deltakelse i lekbaserte aktiviteter lærere bruker. Dette er interessant å få med fordi det kan bekrefte eller avkrefte om voksnes perspektiv på lekbasert pedagogikk er like engasjerende for barnet som det

vi tror. Observasjonene vil bli registrert elektronisk via notater og ingen personopplysninger vil inngå i notatene.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la ditt barn delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet.

Etter at ditt samtykke er registrert vil også barnet få mulighet til å samtykke. Dette vil gjøres ved at jeg spør barnet om det ønsker å delta i en samtale sammen med en venn (medelev), der jeg vil spørre dem litt om lek i barnehagen og i skolen. Om barnet, til tross for deres samtykke, ikke ønsker å delta, vil jeg ikke gjennomføre intervjuet av ditt barn. Ingen barn skal føle seg tvunget til å delta. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller ditt barn hvis dere ikke vil delta eller senere velger å trekke dere.

### **Ditt barns personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker deres opplysninger**

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

- Det er kun meg som student og mine to veiledere ved Universitetet i Sørøst-Norge som vil ha tilgang på datamaterialet.
- Navnet på barnet vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data

Ingen deltakere vil kunne gjenkjennes i publikasjon. Navn i masteroppgaven vil anonymiseres ved bruk av pseudonymer og elektronisk lydopptak vil slettes etter overføring til passord beskyttet pc, samme dag som opptaket gjøres.

### **Hva skjer med personopplysningene når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 1.juli 2023. Innen denne tid vil sensur foreligge og prosjektet anses som avsluttet. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med personopplysninger anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Dine rettigheter**

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

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

- Vanessa Sunnset (Masterstudent)  
Epost: [vanessa.sunnset@gmail.com](mailto:vanessa.sunnset@gmail.com)  
telefon: 45 27 49 19.
- Lene Joensen Kjær (Prosjektveileder)  
Epost: [lene.j.kjar@usn.no](mailto:lene.j.kjar@usn.no)
- Michael Weiss (Biveileder)  
Epost: [michael.weiss@usn.no](mailto:michael.weiss@usn.no)
- Vårt personvernombud:  
Paal Are Solberg ved Universitetet i Sørøst-Norge  
Epost: [paal.a.solberg@usn.no](mailto:paal.a.solberg@usn.no) eller [personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no)  
Telefon: 35575053

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

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

Med vennlig hilsen

Vanessa Sunnset  
(Forsker/Masterstudent)

Lene Joensen Kjær  
(Veileder)

Michael Weiss  
(Biveileder)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan forenes lek og læring?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å la mitt barn:

- delta i intervju
- at intervjuet blir tatt opp (lyd)
- å bli observert i timer med lekbasert pedagogikk

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker (foresatt) , dato)

## 10.4 Vedlegg 4: Intervjuguide for barnehage

### Intervjuguide: Barnehage

#### HUSK Å SETTE PÅ LYDOPPTAKET!

Før vi starter vil jeg si noe om Anonymitetsbeskyttelse, en kort oppsummering av skjema dere har fått tilsendt:

- Ingen voksne eller barn vil kunne bli gjenkjent i den ferdige oppgaven.
- Ingen andre enn meg som forsker vil få lytte til opptakene.
- Du står når som helst fritt til å trekke deg om du skulle ønske det.
- Informert samtykke (**samlé inn underskriftskjema!**)

Jeg vil også minne deg om taushetsplikten din:

- Navn på barn eller voksne og identifiserende bakgrunnsopplysninger som for eksempel spesifikke tidspunkt og diagnoser bør utelates.

Når jeg nå skal sette i gang med spørsmålene vil jeg gjerne oppfordre til å komme med konkrete fortellinger og eksempler. Jeg ønsker at vi skal få til en naturlig samtale, så ikke vær redd for å hoppe inn med ting du kommer på underveis.

#### Forståelse:

1. Hva tenker du når du hører begrepet begynneropplæring?
2. Hva tenker du når du hører begrepet lek?

#### Gjort:

3. Hvilke aktiviteter og metoder bruker du i førskolegruppa? Begrunn gjerne hvorfor du velger å gjøre ting på denne måten.
4. Hvor systematisk jobber du med klargjøring til skolestart, og hvilke tematikker blir jobbet med?

#### Lært:

5. Opplever du at barna bruker det de kan om bokstaver i egen frilek? Hvis ja, kan du utdype hvordan og i hvilke situasjoner?
6. Opplever du noen forskjell i barnas engasjement i å arbeide med førskoleopplegget enn ved andre aktiviteter i barnehagen? Hvis ja, på hvilken måte?
7. *Ser du en positiv eller negativ utvikling i barns motivasjon til skolestart, eller vil du si at den oppleves lik? Ved utvikling, hva tror du dette kommer av? (Alternativt spørsmål)*

#### Lurt:

8. Hvilke typer lek tenker du at bidrar til mest læring i forbindelse med lese- og skriveopplæringen i barnehagen?
9. Hvis du kunne kommet med et ønske til skolen i forbindelse med begynneropplæring i norskfaget, hva ville det vært?

## 10.5 Vedlegg 5: Intervjuguide for skole

### Intervjuguide: Skole

#### **HUSK Å SETTE PÅ LYDOPPTAKET!**

Før vi starter vil jeg si noe om Anonymitetsbeskyttelse, en kort oppsummering av skjema dere har fått tilsendt:

- Ingen voksne eller barn vil kunne bli gjenkjent i den ferdige oppgaven.
- Ingen andre enn meg som forsker vil få lytte til opptakene.
- Du står når som helst fritt til å trekke deg om du skulle ønske det.
- Informert samtykke (**samlé inn underskriftskjema!**)

Jeg vil også minne deg om taushetsplikten din:

- Navn på barn eller voksne og identifiserende bakgrunnsopplysninger som for eksempel spesifikke tidspunkt og diagnoser bør utelates.

Når jeg nå skal sette i gang med spørsmålene vil jeg gjerne oppfordre til å komme med konkrete fortellinger og eksempler. Jeg ønsker at vi skal få til en naturlig samtale, så ikke vær redd for å hoppe inn med ting du kommer på underveis.

#### **Forståelse:**

1. Hva tenker du når du hører begrepet begynnerlæring?
2. Hva tenker du når du hører begrepet lek?

#### **Gjort:**

3. I hvilke fag/situasjoner bruker du lek?
4. Hvilke typer lekbasert aktiviteter opplever du at engasjerer elevene mest når det kommer til lese- og skriveopplæring? Og hvilke aktiviteter mener du bidrar mest til læring?

#### **Lært:**

5. Opplever du at barna bruker kunnskapen de har om bokstaver i lek? Hvis ja, kan du utdype hvordan og i hvilke situasjoner?
6. Hvilken betydning tror du førskoleopplegget i barnehagen har for barnas lese- og skriveopplæring?
7. Opplever du en forskjell på lekbasert praksis ut ifra de ulike gjeldene læreplanene som har vært? I så fall, hvilke konsekvenser tror du dette har hatt for elevene? (Måloppnåelse, engasjement, psykisk helse?)

#### **Lurt:**

8. Hvis du kunne kommet med et ønske til barnehagen i forbindelse med begynneropplæring i norskfaget, hva ville det vært?
9. Hvilke rammefaktorer tenker du at bør ligge til rette for å kunne bruke mer lek i begynneropplæringen?

## 10.6 Vedlegg 6: Intervjuguide for intervju av barn

### Intervjuguide: Barn på skolen

#### HUSK Å SETTE PÅ LYDOPPTAKET!

##### I barnehagen:

1. Kan dere fortelle litt om hvordan det var å gå i barnehagen?
2. Hva var morsomt å gjøre der?  
Hvis lek, oppmuntre til å fortelle mer eks. - Så spennende, fortell!

##### Om skolen:

3. Kan dere fortelle litt om hvordan det var å begynne på skolen?
4. Hva gledet du deg til?
5. Var det noe du synes var skummelt?
6. Hadde du besøkt skolen før du begynte?

##### På skolen:

7. Kan dere fortelle litt om når dere leker på skolen?
8. Leker dere noen ganger i timen?
9. Kan dere fortelle litt om hva dere gjorde når dere skulle lære ny bokstav og ny lyd?
10. Leker dere noen ganger med bokstaver i timen?  
- Kan dere fortelle litt mer om hvordan dere gjør det?

##### Ønske:

11. Hvis du kunne velge, hva ville du gjort mer av i timen?
12. Lek: Klarer du å forklare hva du gjør når du leker?
13. Bruker du noen gang bokstaver eller skriving når du leker?

Hvordan? Når?