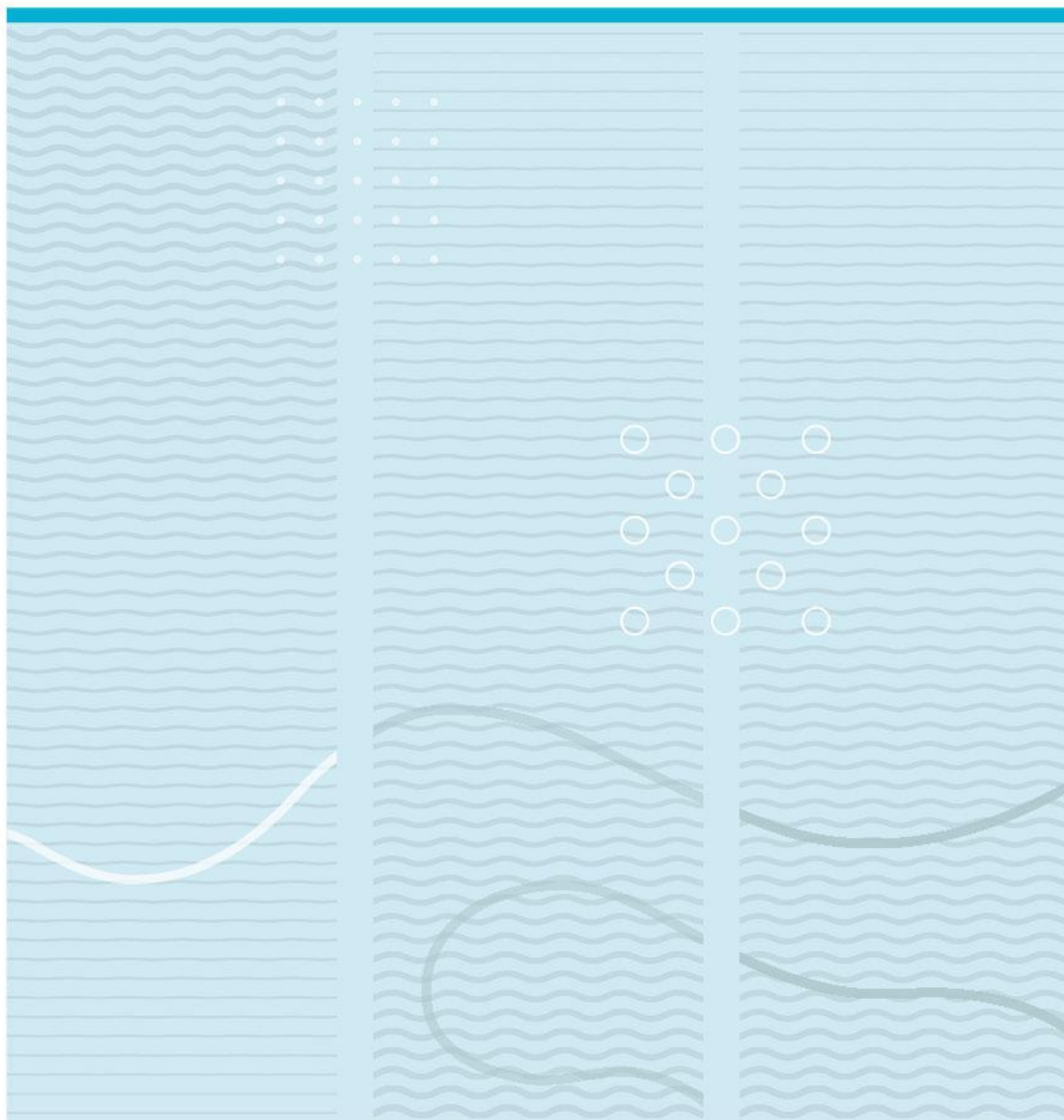


Anniken Elisabeth Gjendahl og Anette Meyer Lorentsen

Lek som metode i undervisningen

En kvalitativ undersøkelse av læreres forståelse av lekbegrepet og anerkjennelse av lek som undervisningsmetode på 1. og 2. trinn.



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

<http://www.usn.no>

© 2023 Anniken Elisabeth Gjendahl og Anette Meyer Lorentsen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Formålet med dette forskningsprosjektet er å undersøke hvordan lærere på 1. og 2. trinn definerer fenomenet lek og hvordan de anvender lek som undervisningsmetode, for å kunne besvare problemstillingen “hvordan kan leken anerkjennes som undervisningsmetode på 1. og 2. trinn?”. Dette undersøkes gjennom å bruke kvalitativ metode og intervjuer lærere på 1. og 2. trinn på barneskolen. Vi satte søkelyset mot deres forståelse av fenomenet lek og lekens anerkjennelse som undervisningsmetode i skolen. Bakgrunnen for valg av temaet var at vi ønsket å lære mer om bruk av lek som undervisningsmetode for særlig de yngste barna i skolen. Vi har gjennom vårt utdanningsløp og praksis i skolen, samt aktuelle debatter, sett at det er et stort fokus på målbare resultater. Det gjør at vi sitter igjen med oppfatningen om at flere lærere ikke klarer å forsvare leken som en metode til læring, da den kan oppleves som vanskelig å måle. Oppgavens teoretiske rammeverk presenterer og utdyper fenomenet lek, dens plass i skolen og lærerens rolle rundt leken. Disse tre temaene tar vi videre inn i drøftingen av våre funn. Studiens mest interessante funn viste seg å være utfordringen informantene har med å definere begrepet lek. I likhet med presentert teori, sa samtlige av våre informanter at begrepet lek var vanskelig å forklare da det omhandlet så mye. Så ble det videre presentert ulike typer lek som et forsøk på å definere fenomenet. Av studiens mest sentrale funn ser vi at lærerens egen autonomi og pedagogiske grunnsyn har svært mye å si for hvordan en ser på og velger å bruke lek i skolehverdagen. Noe som ble nevnt som begrensere bruken av lek, var tid til planlegging og at leken ikke ga dem målbare resultater som passet til forventningene fra kartlegginger og nasjonale prøver. Gjennom drøfting av våre funn kunne vi se at utdanningen og kompetansen til informantene påvirket synet de hadde på leken, noe som igjen betyr at lærerens egen kunnskap og anerkjennelse av egen autonomi er en stor ressurs for å bygge et godt grunnlag for elevenes læring, og kunne benytte seg av leken som en metode i undervisningen på 1. og 2. trinn.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	7
1.1 Studiens formål, problemstilling og avgrensning	9
1.2 Oppgavens struktur	10
2 Teoretisk rammeverk og tidligere forskning	11
2.1 Tidligere forskning	11
2.2 Lek	16
2.2.1 Fenomenet lek	16
2.2.2 Lekens egenverdi	18
2.3 Lekens plass i skolen	19
2.3.1 Lek som undervisningsmetode	20
2.3.2 Individuell og kollektiv autonomi	22
2.4 Læreren	24
2.4.1 Lærerens syn på lek	24
2.4.2 Lærerens rolle i leken	26
2.4.3 Læreren som observatør	28
3 Metode	30
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	30
3.2 Kvalitativ metode	31
3.2.1 Styrker og svakheter ved kvalitativ metode	31
3.2.2 Utvalgsstrategi	32
3.2.3 Strategisk utvalg	32
3.3 Datainnsamling	33
3.3.1 Intervjuguide	34
3.3.2 Gjennomføring av intervju	35
3.4 Forskerens rolle og kvalitetssikring	36
3.4.1 Studiens kvalitet	36
3.4.2 Etske hensyn	36
3.4.3 Gyldighet og pålitelighet (validitet og reliabilitet)	37

3.5 Analysearbeid	39
3.5.1 Transkribering	39
3.5.2 Tematisk analyse	40
4 Presentasjon og drøfting av studiens funn	45
4.1 Forståelse av fenomenet lek	45
4.2 Bruk av lek i skolen	48
4.2.1 Lekens anerkjennelse i skolen	49
4.2.2 Leken som metode	50
4.2.3 Lærerens syn og rolle i leken	53
5 Avslutning	57
5.1 Forståelse av leken som fenomen	57
5.2 Bruk av lek i skolen	59
5.3 Veien videre	61
6 Referanser	64
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	68
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantene	72
Vedlegg 3: Intervjuguide	74

Forord

Denne masteroppgaven markerer vår avslutning på grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Sørøst-Norge. Det har vært fem spennende og lærerike år som har rustet oss til rollen som lærere på barneskolen. Arbeidet med masteroppgaven har vært givende og interessant, men til tider også svært krevende og frustrerende. Vårt brennende engasjement for lek i skolen har vært drivkraften for å opprettholde vår positive innstilling og pågangsmot på veien mot en ferdig masteravhandling. Vi ser nå fram til å ta med oss all kunnskap vi har lært og erfart gjennom studietiden, ut i praksisfeltet.

Vi ønsker å rette en stor takk til veileder Liv Gardsjord Lofthus. Dine gode tilbakemeldinger og konstruktive kritikk har vært viktig for oss. Takk for et godt samarbeid! Vi ønsker også å takke Janne Madsen for nyttig veiledning gjennom hele studieforløpet. Dine refleksjoner og tilbakemeldinger har vært gull verdt! Videre vil vi takke våre informanter som delte sine forståelser og erfaringer med oss. Uten dere hadde ikke oppgaven vært mulig. Studiesenteret Midt-Troms og Senja Bibliotek fortjener også mye skryt og anerkjennelse for den gode jobben de har gjort for å tilrettelegge for oss studenter gjennom fem år. Takk til våre praksislærere og arbeidsgivere for forståelse og tilrettelegging for at studietiden skulle være best mulig for oss.

Vi må takke våre familier for all støtte og forståelse. Det blir en sann fryd å få hverdagen tilbake igjen. Til slutt, og ikke minst, må vi rette en stor takk til hverandre! Vi har hatt et fantastisk og motiverende samarbeid, både gjennom dette prosjektet, men også gjennom hele vår studietid sammen. Det har vært givende å ha noen å diskutere og reflektere med, men også noen som har anerkjent både gode og dårlige dager. Vi har støttet hverandre i arbeidskrav og eksamener og fått veien mot målet til å føles lettere.

Finnsnes, 18. mai 2023

Anniken Elisabeth Gjendahl

Anette Meyer Lorentsen

1 Innledning

I denne forskningsoppgaven har vi gjennomgått mye forskning og teori som omhandler lek og læring i skolen. Vår oppfattelse av lekens plass i skolen, er at fokuset på målinger, resultater og testinger er med på å true leken til barna. Dette i tråd med Sundsdal og Øksnes (2015) teori. For bare den leken som har et forhåndsbestemt mål ser ut til å aksepteres i skolen i dag, en lek som er tilrettelagt av voksne, også beskrevet som en lek uten egenverdi, men med et fokus om en forhåndsbestemt måloppnåelse (Sundsdal & Øksnes, 2015). Læring og lek er to sider av samme sak ifølge Øksnes (2019), når han beskriver det lekende lærende barnet. Leken mestrer barna selv, men voksne har muligheten til å berike barnas lek og videre muligheten det gir til læring ved å tilføre ideer og materialer inn i leken. En har mulighet til å styre barna inn på et bestemt læringsinnhold gjennom leken en legger opp til (Øksnes, 2019, s.95). For barn virker lek motiverende, og nettopp derfor blir den ofte brukt for å utvikle barna og oppnå ønsket pedagogisk læringsmål. Det som gjør at leken ofte anses som den beste måten å lære på, er friheten som barna får gjennom leken (Øksnes, 2019, s.87). Selv om leken kan være styrt med gitte krav vil mange likevel oppleve at de får frihet til å gjøre noe gøy på sine premisser, uten å tenke over at de faktisk lærer og når mål.

Leken var i Reform 97 nedfelt i læreplanene og skulle brukes av lærerne som metode for læring på 1.- 4. trinn. Etterhvert kunne studier vise at lek i begynneropplæringa ikke ga særlig grad av uttelling på elevenes lese- og skrivekompetanse, og at det etter all sannsynlighet handlet om lærerens kompetanse i å bruke lek som pedagogisk verktøy (Palm et al., 2018, s. 16). Det ble heller ikke satt inn tiltak for å øke denne kompetansen blant førskolelærerne (Palm et al., 2018, s. 16). Dette resulterte i at det måtte settes inn nasjonale tiltak på begynneropplæringen for å styrke elevenes lese-, skrive- og regneferdigheter, samt tallforståelse, for å sikre at grunnopplæringen ga den kompetansen man ønsket å oppnå. Lek skulle fortsatt være en del av begynneropplæringa i skolen, men som én av flere arbeidsformer (Palm et al., 2018, s. 16). Reformen mistet på bakgrunn av de dårlige resultatene sin politiske legitimitet og ble dermed et grunnlag for å utarbeide et nytt og forbedret læreplanverk. I 2006 ble Kunnskapsløftet, også kalt LK06, presentert som ny læreplan. Den tok sikte på å øke den faglige kompetansen, og spesielt de grunnleggende ferdighetene, noe som resulterte i at leken i stor grad ble tatt bort fra læreplanene, sammenlignet med hvordan den ble benevnt i Reform 97 (Palm et al., 2018, s. 17). For å sikre seg at elevene faktisk oppnår den kompetanse som er tiltenkt, blir de gjennom Kunnskapsløftets mål kartlagt i lesing og skriving allerede fra første klasse. Disse kartleggingsresultatene sammenlignes med resultatet på den nasjonale prøven som gjøres på 5. trinn og viser da hva elevene har lært de fire første skoleårene (Palm et al., 2018, s. 18). LK20 trekker fram lek i skolen og hvordan man skal forholde seg til at det

er de yngste i skolen man jobber med, og at man på grunn av det må forholde seg til lek som en del av undervisninga for at skolen skal ivareta de yngste og deres behov for fri utfoldelse. Denne frie utfoldelsen skal bidra til en naturlig nysgjerrighet og undring, som igjen skal føre til at læringen faller dem naturlig. LK06 hadde som mål å forbedre den faglige kompetansen til elevene og styrke resultatene nasjonalt. Mens LK20 viderefører denne målsettingen om forhøyet kompetanse, vil den i tillegg anerkjenne barn som mennesker med behov for å leke. Dette forteller oss at leken igjen har fått en større plass i dagens læreplan, kontra den foregående (LK06). Likevel er det viktig å merke seg at forholdet mellom lek og læring må tydeliggjøres mer i skolen og at det foregår en mer dynamisk overgang mellom f. eks lærende lek og frilek (Eik, 2022, s. 22). Vi mener dette kan henge sammen med hvordan leken anerkjennes som metode i skolen.

For å belyse forståelsen av lek som undervisningsmetode har vi derfor valgt å formulere problemstillingen for vårt forskningsprosjekt slik:

“Hvordan kan leken anerkjennes som undervisningsmetode på 1. og 2. trinn?”

Basert på problemstillingen har vi kommet fram til to forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene tar sikte på å finne ut hvordan lærerne ser på leken og hvordan leken som metode kan brukes for å oppnå læringsmålene for undervisninga. Spørsmålene er formulert slik:

Spørsmål 1: *Hvordan forstår lærere på 1. og 2. trinn lekbegrepet?*

Spørsmål 2: *Hvordan anvender de samme lærerne lek som undervisningsmetode?*

Problemstillingen vår er svært relevant for dagens lærere, ettersom Fagfornyelsens læreplaner (videre henvist til som LK20) tar sikte på å implementere mer lek i undervisningen blant de yngste i skolen, noe som tyder på at man bør kjenne til hvordan lek kan brukes som metode i undervisninga. I henhold til kunnskapsdepartementets overordnede del av læreplanen (2017) har gjennom opplæringens verdigrunnlag fastsatt hvor viktig det er å drive med lek i skolen; “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”. Denne setningen forteller oss at leken ikke skal være en begrensning i undervisningen, men heller ansees som en viktig ressurs. Å bruke lek som undervisningsmetode vil i mange tilfeller gjøre læringen til elevene mer lettfattelig, da det vil kunne gjøre det abstrakte til noe håndfast og virkelighetsnært (Fleer, 2020). Det er derfor et paradoks at leken som fenomen i skolen stadig er oppe til diskusjon og at det ut ifra vårt skjønn er flere og flere lærere som vurderer lek som noe vi gjør utenom undervisning. For å forsøke å besvare

problemstillingen vår, har vi valgt å belyse to hovedkategorier; fenomenet lek og lekens plass i skolen. Disse kategoriene blir belyst gjennom tidligere forskning og relevant teori.

Gjennom vår grunnskolelærerutdanning, erfaringer fra praksisfelt og erfaring gjennom jobb i barneskolen, har vi begge blitt nysgjerrige på hvor leken er blitt av i skolen, særlig på småtrinnet. Vi har observert andre lærere i praksisperioden hvor bruk av lek som metode har vært veldig variert og dessuten udefinert. Dette gjorde at vi ønsket å forske på det området og se hvordan lærere i dag ser på fenomenet lek, samt hvordan de bruker lek som en metode for å få til læring på 1. og 2. trinn. Tidlig innsats og stadig mer pedagogisk læring allerede i barnehagen for å forberede dem til skolegangen, er for oss engasjerende og derfor et tema vi ønsket å finne mer ut av. Vi håper med denne masteren at vi selv skal kunne anerkjenne, fremme og være flinke til å ta i bruk lek som undervisningsmetode når vi snart går ut som ferdigutdannede lektorer. Kanskje kan vi være med å spre lek-glede i undervisningen til kollegaer på arbeidsplassen vår.

1.1 Studiens formål, problemstilling og avgrensning

Da reform 97 ble et tema og skolestart for seksåringer ble en realitet, er det en del begreper som har vært, og stadig er, svært omdiskutert. Blant de begrepene finner vi blant annet lek og læring (Palm et al., 2018, s.13). En av intensjonene med reformen var at leken skulle ha en sentral rolle for de yngste barna, da det beste fra barnehagen og det beste fra skolen skulle fokuseres på i opplæringen. Småskoletrinnet skulle legge til rette undervisningen slik at barns lek fikk en betydelig plass i pedagogikken (Lillemyr, 2011). Leken står sentralt i denne oppgaven, ettersom det er bruken av lek som undervisningsmetode vi ønsker å forske på. Læring er det sentrale målet for undervisningen på skoler i dag (Vingdal, 2018, s.52), derfor må begrepene lek og læring sees i sammenheng med hverandre, da bruk av lek som undervisningsmetode igjen skal føre til læring.

Med all fokuset på læringstrykket som nå er i skolen, er det som en konsekvens av det, lite tid til lek. Det skal stadig vises til målbare resultater gjennom nasjonale kartlegginger, som i tillegg skal sammenlignes mellom skoler og ulike land. Det kan tenkes at læring gjennom lek sees på som vanskelig å vurdere i tallmateriale, men kan egenverdien av lek og utbyttet eleven får av den praktiske tilnærmingen til læringen være vel så viktig og være med på å gi gode målbare resultater til slutt? Lek som fenomen og undervisningsmetode i skolen kan være både komplekst og omfangsrikt, ettersom skoledagen dreier seg om tiden på SFO, i friminuttene og i undervisningstiden. Vår avgrensning har derfor vært å kun forholde seg til lærernes forståelse av

lekbegrepet og deres erfaringer knyttet til lek som undervisningsmetode på 1. og 2. trinn. Det er derfor kun lærernes perspektiv som kommer fram i vår forskning, og ikke elevenes. Videre kan vi trekke fram at vi ikke har valgt å generalisere undervisningstiden som noe som foregår inne i klasserommet, men heller der lærerne mener lek som undervisningsmetode har relevans, både ute og inne.

1.2 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven består av fem hovedkapitler, hvor flere av kapitlene har underkapitler. Videre kommer en redegjørelse for kapitlene:

Kapittel 1 tar for seg innledningen, studiens formål, problemstilling og avgrensning.

Kapittel 2 redegjør og belyser tidligere forskning og det teoretiske rammeverket som er relevant for å kunne besvare vår problemstilling, samtidig som det danner grunnlaget for drøftingsdelen.

Kapittel 3 viser til forskningsprosjektets metodiske design hvor vi forklarer vårt vitenskapsteoretiske ståsted, begrunnelse for valg av forskningsmetode, hvordan vi innhentet vårt datamateriale og videre analyserte det, samt våre etiske vurderinger og hensyn, og til sist studiens kvalitet, validitet og reliabilitet.

Kapittel 4 tar for seg forskningens funn inndelt i to hovedkategorier som vi har kommet fram til gjennom vår tematiske analyseprosess. Funnene blir samtidig drøftet opp mot tidligere forskning og det teoretiske rammeverket.

Kapittel 5 oppsummerer forskningen vår og viser til de resultatene vi har kommet fram til basert på funnene. Problemstillingen besvares og konkluderes, samtidig som vi ser på hvilke kunnskapshull vi mener bør fylles ut ifra det vi har funnet ut.

2 Teoretisk rammeverk og tidligere forskning

Formålet med dette forskningsprosjektet er å undersøke hvordan lærere på 1. og 2. trinn definerer fenomenet lek og hvordan de anvender lek som undervisningsmetode, for å kunne besvare problemstillingen “hvordan kan leken anerkjennes som undervisningsmetode på 1. og 2. trinn?”. I dette kapitlet vil vi belyse tidligere forskning som sier noe om lek som undervisningsmetode. Deretter presenterer vi det teoretiske rammeverket, som sammen med tidligere forskning, skal legge grunnlaget for drøftingen som gjøres opp mot forskningens funn. Oppsummering av både forskning og teori kommer hver for seg under sitt gjeldende kapittel.

2.1 Tidligere forskning

Da vi gikk i gang med å finne relevant forskning, ble det viktig å avklare hvilke begreper vi mente ville være nyttig å bruke i søkeprosessen. Først og fremst ønsket vi å finne forskning knyttet til lek som undervisningsmetode, og dernest lek og læring sett på som noe sammenfallende. Deretter måtte vi avgrense oss til å finne forskning knyttet til elevenes årstrinn, noe som gjorde at vi valgte å bruke begynneropplæring som et søkeord. For å finne relevant forskning har våre søk i hovedsak vært gjort i Universitetets digitale bibliotek gjennom søkemonitoren Oria, i tillegg til Google Scholar. Målet var å finne forskning som omhandlet bruk av lek som undervisningsmetode eller som tok for seg fenomenet lek som læringsaktivitet i skolen. For å sikre både reliabiliteten og validiteten til forskningen vår, ble det fokusert på forskning av nyere dato, som vil si innen 10-15 år tilbake i tid. I forskningssammenheng handler disse begrepene om hvorvidt man kan og bør anse forskningen som relevant, gyldig og av en slik kvalitet at det kan benyttes av andre. Vi søkte på “lek som undervisningsmetode”, “lærere lek undervisning”, “lek og læring” og “lek i begynneropplæringen”. Søkene våre ga i stor grad utslag på forskning som handlet om hvorfor lek er bra for barn, men lite om spesifikt lek som undervisningsmetode. Dette ga oss en indikasjon på at det kan være gjort lite forskning på feltet, noe Hølland et al. (2021) kunne bekrefte gjennom sin arbeidsrapport av tidligere forskning. Der kommer det fram at det finnes lite forskning på bruk av lek i norsk skole. De anså det dermed som nødvendig å tilføye til sin rapport forskning fra våre naboland som har lik ideologisk tenkning rundt skolen som læringsarena som det vi har i Norge. Vi måtte derfor velge en annen strategi for å finne den forskningen vi var ute etter. Valget falt da på å bruke en slags “snøballmetode” for å finne referanser som ville være nyttige for vår oppgave. Lillejord et al. (2018) har gjennom sin forskningskartlegging *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø*, laget en oversikt som presenterer 32 artikler som omhandler lek og læring blant de yngste i skolen. Forskningskartleggingen er gjort på oppdrag fra

Kunnskapsdepartementet i forbindelse med utarbeidelsen av den nye læreplanen Fagfornyelsen. Lillejord et al. (2018) presiserer i sin artikkel at det er få nordiske land som er med i forskningskartleggingen. De landene som er med i kartleggingen har i mange tilfeller et annet syn på læring enn det Norge har. Det ble likevel relevant for oss å se på noen av artiklene som presenteres, da det er spesifikt forskning på bruk av lek som undervisningsmetode som er viktig for oss, og ikke hvordan skolesystemet er bygd opp i de respektive landene.

Først trekker vi fram et viktig perspektiv om forskning på lek i 1. klasse, hvor lærerens oppfattelse av lek i undervisningen kommer til syne i forskningen gjort av både Becher og Håøy (2022) og Bjerknes og Skalstad (2022). Deretter retter vi fokus mot artikler fra forskningskartleggingen til Lillejord et al. (2018). Etersom mange av artiklene som presenteres av Lillejord et al. (2018) kunne være relevante for vårt prosjekt, ble det avgjørende for oss å gjøre en avgrensning som gjorde at forskningen ble håndterlig. Med håndterlig mener vi at tidsperspektivet er ganske kort i arbeidet med en masteroppgave, og vi mente derfor at det ville være fornuftig å heller gå mer i dybden på få artikler, fremfor å velge ut mange artikler og ikke få tid til å bruke de hensiktsmessig eller rekke å gå i dybden på de. Vi har derfor valgt å fokusere på to artikler fra kartleggingen; Nolan og Paatsch (2018) *(Re)affirming identities: implementing a play-based approach to learning in the early years of schooling*, og Stig Broström (2017) *A dynamic learning concept in early years' education: a possible way to prevent schoolification*. Begge artiklene viser til studier om bruk av lek som undervisningsmetode og hva som kan og bør gjøres for at det skal bli enklere å gjennomføre i skolen. I tillegg til disse to artiklene, har vi valgt å se nærmere på arbeidet til den anerkjente australske forskeren Marilyn Fleer (2020). Fleer (2020) har gjort flere forskningsstudier om bruk av lek som metode og er derfor også svært relevant for vårt forskningsprosjekt. Vi har valgt å bruke en av hennes forskningsartikler som bakgrunn for tidligere forskning; *Engineering PlayWorld - a model of practice to support children to collectively design, imagine and think using engineering concepts*. Deretter trekker vi fram en artikkel skrevet av Skalstad og Munkebye (2022) som omhandler lærerens rolle i leken og hvor viktig den kan være for å tilføre leken læring gjennom å støtte elevene i deres interesse. Videre følger en kort redegjørelse for de nevnte artiklenes hovedpoeng, hvor vi avslutningsvis gir en kort oppsummering av kapitlet.

Becher og Håøy (2022) har gjennom sin casestudie forklart hvordan elever, foreldre og lærere forstår lek på 1. trinn. I dette tilfellet er det lærerens perspektiv som er interessant og relevant for vårt forskningsprosjekt. Artikkelen gjengir hvordan lærere oppfatter lekens forekomst i undervisningstiden gjennom tre forskjellige kategorier; lærerstyrt, barnestyrt og veiledet lek.

Allerede her får man et inntrykk av at lærerne oppfatter lek som noe som må sees forskjellig på, ut fra hvilket mål den skal ha. Det kommer fram at lærerne selv mener at leken burde ha større og mer naturlig plass i skolen og at de derfor ofte legger opp til mer lek i begynnelsen av skoleåret, nettopp for at overgangen fra barnehage til skole skal bli mer sømløs for elevene. Likevel påpeker de at det oppleves som at de har for liten tid til å leke, fordi de har mål som skal nåes og fag som må gjennomgås. De anerkjenner viktigheten av leken for barn, men opplever at det er liten frihet til å drive med lek i skolen. Videre sier lærerne i studien at de har erfaring fra da 6-åringene skulle inn i skolen da Reform 97 ble gjeldende læreplanverk. De poengterer at måten de underviser på i dag skiller seg fra hvordan undervisningen ble gjennomført på den tiden, ettersom det nå er mer systematisk oppfølging med “tidlig innsats” for å sikre seg at de yngste har den progresjonen de ønsker i kjernefagene norsk og matematikk. Så selv om lærerne er inneforstått med hvordan de yngste bør tas imot i skolen, viser studien at det er motsetninger i hvordan det faktisk gjennomføres. Bjerknes og Skalstad (2022) har gjennom sin studie om lærerens perspektiv på lek som metode kommet fram til lignende resultater. De viser til at lærerne som deltok i deres undersøkelse også skiller på de forskjellige typer av lek og hvilket mål de har, men de viser også til et viktig poeng som handler om lærernes samhandling og medlek med elevene. Lærerne i studien gjort av Bjerknes og Skalstad (2022) forklarer at de gjerne bruker lek som metode og ser dens enorme nytteverdi i undervisning rettet mot de yngste elevene, men at de vegrer seg for å bruke leken som metode i fare for å enten “ødelegge” leken til barna, eller fordi de ikke tør å gå over grenser knyttet til hva som anerkjennes som god undervisning. Det blir i samme studie likevel lagt vekt på hvordan lærerne kan og bør legge til rette for lek i både klasserom og uterom, noe som igjen skal bidra til at leken faller mer naturlig inn i undervisningen.

Nolan og Paatsch (2018) tar i sin artikkel opp hvordan læring gjennom lek, eller lekende læring, tradisjonelt sett har vært anerkjent som en god undervisningsmetode blant de yngste elevene i Australia, men at forskningen i deres artikkel omhandler hvordan man kan implementere leken i undervisninga. Den belyser samtidig en viktig faktor; hvilke utfordringer noen lærere føler de står overfor når de skal drive med lekende læring og hva det har å si for deres læreridentitet når de skal tolke og rettferdiggjøre undervisningsmetoden. Når Nolan og Paatsch (2018) definerer lekbasert læring, sier de at det handler om hvordan barn opplever spesifikt rolleleken som noe meningsfullt som oppstår i samhandling med andre, både lærere og elever, og hvordan man oppnår en felles forståelse for det sosiale og kulturelle aspektet av leken og kan knytte det til det hverdagen slik barna kjenner den. Funnene i forskningen deles inn i flere kategorier, blant annet tar den opp hvordan lærerne erkjente at deres tilgjengelige ressurser ville være avgjørende for hvordan

gjennomføringen kunne la seg gjøre. For det andre måtte lærerne endre sin måte å tenke på i klasserommet. De skulle håndtere mange elever i et stort klasserom, noe som ville kreve god struktur, men også at elevene forstod hva som var forventet av dem.

Stig Broström (2017) har også gjort en forskning på bruk av lek som undervisningsmetode og belyser hvordan det jobbes motstrøms i skolene hva angår bruk av lek i skolen. Artikkelen forklarer det faktum at det i nordiske skoler ofte blir gjort et skille mellom hva som er lek og hva som er læring, og at de dermed ofte blir sett på som dikotomier hvor det ene utelukker det andre. I sin artikkel ønsker Broström (2017) å sette søkelyset på om det er mulig å få til en mer dynamisk sammenheng mellom lek og læring. Videre tar han opp at skolesystemet i Norden har et sosiokulturelt læringssyn, hvor barnet blir sett på som agenter for egen læring gjennom interaksjon med andre, men at resultatene etter en PISA-test i 2004 tilsa at elevene i de nordiske landene (foruten om Finland) gjorde det relativt dårlig på lesing, skriving og regning. Dette medførte at det ble satt inn større akademisk læringstrykk på de laveste trinnene. Broström (2017) indikerer at dette læringstrykket kan ha bidratt til en større avstand mellom lek og læring. Han mener også at det må fokuseres mer på å forstå hvordan de yngste i skolen lærer. Det brukes også mye tid i artikkelen på å se på lek fra et historisk perspektiv, hvor blant annet anerkjente pedagogiske teoretikere som Vygotsky og Piaget blir trukket fram på bakgrunn av deres forståelse av sammenhengen mellom lek og læring. Dette anser vi også som relevant for vår forskning, da det trekkes fram hvordan barnet kan være en aktør i eget liv og hvordan de da kan “leve ut” livet gjennom leken og plassere seg selv i den proksimale utviklingszone, som igjen fører til sosial og kognitiv utvikling.

Marilyn Fleer (2020) har i sin forskning undersøkt om en spesifikk undervisningsmodell kan bidra til at leken kan få sin rettmessige plass i undervisningen, samtidig som læring er i fokus. Selv om studien i all hovedsak handler om hvordan man kan bruke konstruksjonslek som undervisningsmetode, er det poenget med konseptbasert undervisning som fatter vår interesse. Bakgrunnen for undersøkelsen var at flere lærere opplevde det som utfordrende å introdusere naturfaglige temaer blant de yngste elevene. Fleer (2020) presenterer sitt resultat gjennom modellen *Engineering PlayWorld*, hvor elevene ble satt i en imaginær verden og måtte bruke egen fantasi og rollelek for å løse problemene de sto overfor. Fleer (2020) konkluderer med at studien anerkjenner lærerens viktige rolle som motivator, selv om den lærende leken er elevstyrt, men at det trengs mer forskning på feltet for å kunne undersøke hva elevene har i utbytte av en slik type undervisning. Forskningen er interessant, fordi den tar opp konseptualisering av temaer som læreren selv opplever som utfordrende, men som forskningen mener kan løses gjennom en lekbasert tilnærming. Selv om

studien handler om å lære gjennom konstruksjonslek, er det likevel mulig å trekke paralleller til andre fag og temaer for å kunne utnytte leken som inngang til læring. Det at forskeren selv anerkjenner at studien ikke er fullstendig, men at det bør forskes mer på læringsutbyttet, forteller oss at vi som lesere bør ha et kritisk blikk på det som introduseres som en god undervisningsmetode.

Skalstad og Munkebye (2022) har gjennom sin forskning belyst viktigheten av å være en deltakende lærer for å kunne hjelpe elevene videre i læringsprosessen. I utgangspunktet handler forskningen deres om undervisning i naturfag og ute i det naturlige element, men vi mener likevel at deres perspektiv på lærerens rolle i læringsprosessen kan knyttes til bruk av lek som undervisningsmetode. Skalstad og Munkebye (2022) forklarer at elevenes interesse kan relateres til fire forskjellige faser. De påpeker at en sentral del av det å vise interesse for noe handler om både kognisjon og hvilke følelser man opplever gjennom undersøkelsen man foretar seg. Her tolker vi det slik at det menes at eleven må føle en hengivenhet eller oppleve noe som spennende for at interessen skal kunne forekomme, samtidig som at den må oppleve at opplevelsen er ny og spennende for at interessen skal utvikle seg. De fire fasene handler derfor om hvor i interessen de befinner seg. Fase 1 handler om hva som trigger interessen din, altså det man først legger blikket eller sansene på. Dette kan foregå i gruppeoppgaver eller handle om noe eleven kjenner til fra før. I fase 2 beholder man interessen der man er. Dette kan også foregå i grupper, men handler like mye om at eleven som individ opplever en følelse av engasjement. Begge de to første fasene krever at noen støtter deg i å beholde interessen, f. eks gjennom muntlig veiledning eller instruksjoner. Fase 3 dreier seg om den utviklende egenfølte interessen. Der viser Skalstad og Munkebye (2022) til at man enda har en følelsesmessig interesse, men at man på dette tidspunkt kan begynne å stille spørsmål og vise nysgjerrighet for å utforske mer. I fase 4 søker eleven etter svar og anerkjenner andres interesse for det samme. Felles for fase 3 og 4 er at de begge er individbasert og handler om individuell opplevelse, samtidig som at det kan være nødvendig med støtte fra lærer for å kunne få besvart spørsmål som dukker opp, som igjen fører til at de ikke mister interessen. Artikkelen viser dermed til en tanke om at elevens interesse kan forekomme naturlig ut fra egeninteresser, men at det vil være nødvendig med støtte utenfra for å kunne opprettholde interessen. Sett i sammenheng med lek som undervisningsmetode, mener vi Skalstad og Munkebyes (2022) forskning kan knyttes til det å velge lek som metode for å skape en naturlig interesse, hvor læreren deretter kan delta aktivt for å opprettholde interessen gjennom de fire fasene.

Når vi nå oppsummerer kapittelet som omhandler tidligere forskning, ser vi at det finnes noe forskning på bruk av lek som undervisningsmetode, men at det innad i forskningsmiljøet diskuteres hvorvidt forskningen er tilstrekkelig, basert på at man er avhengig av å innhente datamateriale og annen forskning fra våre naboland (Hølland et al., 2021). Becher og Håøy (2022) ser i likhet med Stig Broström (2017) at leken ofte skilles på. Mens Broström (2017) trekker fram at lek og læring sees på som to forskjellige fenomener, poengteres det i studien til Becher og Håøy (2022) at lek er noe som ikke kan prege undervisninga for mye, ettersom det kan gå utover de målbare resultatene. Fleer (2020) og Nolan og Paatsch (2018) trekker derimot fram hvordan lek som undervisningsmetode kan bidra til en bedre og mer meningsfull læring for elevene, samtidig som at begge studiene får frem hvilke utfordringer lærerne føler de står overfor når de skal implementere leken i undervisninga. Nolan og Paatsch (2018) tar opp det som handler om at lærerne ikke anser leken som godkjent undervisningsmetode, eller at skolens ressurser hindrer dem i å bruke lek med tanke på tid og voksne tilgjengelig. Til slutt belyser vi forskningen til Skalstad og Munkebye (2022) som viser til viktigheten av å støtte elevene i deres utforskning og interesse. Ikke nødvendigvis som direkte deltaker, men også fra et observerende perspektiv.

2.2 Lek

I dette kapittelet skal vi redegjøre for teori knyttet til fenomenet lek. Teorien som blir belyst mener vi er relevant for å kunne besvare problemstillingen vår *“Hvordan kan leken anerkjennes som undervisningsmetode på 1. og 2. trinn?”*. Først belyser vi teori knyttet til fenomenet lek og hvordan det kan defineres. Videre ser vi på lekens egenverdi, sett i sammenheng med barns utvikling og læring, og til sist lekens plass i skolen. Lek er et begrep som vi gjennom dette studiet har sett ikke lar seg definere av en konkret definisjon, men akkurat i denne forskningsoppgaven har vi valgt å se på leken i sammenheng med læring, fordi målet med leken er å kunne bruke den som metode for læring. Vi ser på lek som noe lystbetont og motiverende for barna, et unikt pedagogisk verktøy og en svært god metode for undervisning. På bakgrunn av det har vi valgt å dele leken inn i to hovedkategorier; den frie leken og veiledet lek. Frilek og veiledet lek er begreper som kan forstås på mange måter. Vår forståelse av begrepene blir derfor videre forklart og utdypet. Til slutt kommer et underkapittel om lærerens rolle i leken, da teori om lærerens valg av lek som metode og bruk av lek i undervisningen vil være viktig for nettopp denne masteroppgaven.

2.2.1 Fenomenet lek

Leken er et svært omdiskutert fenomen. For hva er egentlig lek? Selve begrepet lek er allmenn kjent, da det er noe alle mennesker møter på gjennom barndommen, og bør egentlig av den grunn være et fenomen som er lett å forstå og forklare, men det er det ikke. For når en skal forklare fenomenet lek, er det enda ingen som hevder at de har en korrekt faglig definisjon på hva lek er (Palm et al., 2018, s. 21). Begrepet har altså ikke en fast definisjon, men flere. En definisjon er at leken er her og nå, den er frivillig og gir glede (Lillemyr, 2011). En annen definisjon er at leken sees på noe som har verdi for mennesket (Palm et al., 2018, s. 21). Gunnestad (2007) hevder at leken er lystbetont og drives av en indre kraft (Gunnestad, 2007, s.28) En kan si at leken er et komplekst fenomen som gjennom flere tilnærminger kan supplere og utfylle hverandre. Likheten mellom de ulike definisjonene er at leken er noe barna selv skal ha lyst til å gjøre. En helt sentral virkelighetsform hos barn er lek, for gjennom leken viser barna sin oppfatning av virkeligheten og verden vi lever i, samt rollefordelingen slik de ser den fra sitt ståsted. Dette i samspill med andre barn gjennom prøving av ulike problemløsninger (Gunnestad, 2007, s.28). Johann Huizinga (1993) forklarer, som anerkjent lekforsker, at lek bør sees på som en kulturell byggestein. Med det mener han det barnet lærer, erfarer og oppfatter gjennom lek vil kunne danne barnet på et kulturelt nivå. Danningen foregår gjennom samspill med andre, det å forholde seg til normer og regler, og helt uten tvang. Huizinga (1993) presiserer at lek oppleves som lek for barnet, frem til noe blir tvunget på dem i aktiviteten. Da er det ikke lenger lek. Videre trekker Huizinga (1993) fram viktigheten av å anse lek som noe strukturert og organisert. Man kan dermed si at lek har en orden over seg og en struktur som deltakerne forstår og kan forholde seg til, og ikke bare er et tidsfordriv fordi barnet ikke føler for å gjøre noe fornuftig.

Levy (1978) presenterer en flerdimensjonal modell om forståelsen av lek (Lillemyr, 2011 s.43). Den inneholder i utgangspunktet tre dimensjoner. Lillemyr (2011) har med utgangspunkt i disse, samt forståelsen av lek i styringsdokument, tatt modellen videre til fire dimensjoner som nå vil bli presentert. Han presiserer at dette ikke er en definisjon av lek, men mer en helhetlig forståelsesramme for lek (Lillemyr, 2011). Den første dimensjonen har fokus på at lek er indre motivert, gir lystfølelse og spenning til barnet. Leken sees på som en belønning i seg selv, dermed har leken muligheten for motivasjon til læring. Det andre punktet i de tre dimensjonene er at barnet setter virkeligheten til side når det leker. Barnet trenger ikke være seg selv. Det kan gjøre at barnet føler en trygghet og at fallhøyden dermed ikke er så stor. For inne i leken blir virkelighetens krav tilsidesatt, og barnet trenger ikke tenke på annet enn å utfolde seg ut ifra egne forutsetninger.

Den tredje dimensjonen er barnets indre kontroll. Barnet er med å styre leken selv i form av at en velger aktivitet, setter grenser, tar videre valg og bestemmer utviklingen gjennom leken. Den siste dimensjonen tar for seg kommunikasjon i leken. Barnet går inn i leken med forståelse, det kommuniserer med andre, tar til seg regler og er med på å utvikle leken sammen med andre.

2.2.2 Lekens egenverdi

Med lekens egenverdi tenkes det på leken som gir barnet selv glede, fornøyelse og trivsel (Gunnestad, 2007, s.29). Altså, den friheten barnet kan føle gjennom sin egen lek. Egenverdien er leken som ikke har noe annet mål for barnet enn gleden selv (Sundsdal & Øksnes, 2015). FN barnekonvensjon (FN, 2020) presiserer at barn har rett til tid for seg selv uten å bli kontrollert eller være en del av en organisert aktivitet. De skal være “fri” fra kravene og kunne slippe de forventningene som ellers henger over dem. Barnet skal selv kjenne på glede og lykke gjennom leken, ikke alltid måles med et resultat (Sundsdal & Øksnes, 2015) (FN, 2020). Denne retten til lek uttrykker FN bekymringer for. Det samme har også flere forskere gjort i mange år. Det sies at en i dagens samfunn lever i pedagogikkens tidsalder, hvor alt skal være pedagogisk tilrettelagt og ha målbare resultater (Sundsdal & Øksnes, 2015). Peter K. Smith (2005), professor i psykologi, hevder at det allerede på 1920-tallet var interesse for lekens rolle i barnas utvikling gjennom å se etter ønsket adferd og fremtidige læringsmiljøer (Sundsdal & Øksnes, 2015). Gordon Burghardt (2005) argumenterer for at leken ikke trenger å inneholde en fremtidsrettet praksis for å gjøre barna klare for livet, men det viktigste er egenverdien. At barna selv liker å leke og finner det spennende og morsomt akkurat der og da (Sundsdal & Øksnes, 2015). Nettopp denne frie, spontane leken er det FN er bekymret for. Den leken som er ment for barna selv og for deres egen skyld. Har en i denne pedagogikkens tidsalder enda en forståelse av lekens egenverdi (Sundsdal & Øksnes, 2015)? Selv om leken i hovedsak skal være glede, lærer barn gjennom lek, fordi barn er lekende og lærende på samme tid. Lek og læring befrukter hverandre i et gjensidig forhold. Det ene fører altså til det andre: lek til læring, som igjen danner en ny og kanskje videreutviklet lek (Palm, et al., 2018, s.22).

Som nevnt ovenfor, er fenomenet lek vanskelig å definere. I tillegg til ulike syn på definisjonen, er det også flere ulike typer lek. Her kan man nevne lek som både styres av barnet selv, men også av voksne som setter bestemte rammer og regler, eller som observatør og veileder. Den frie leken kan defineres som leken der barna selv får frihet til å velge hvem de vil være sammen med (Gunnestad, 2007, s.279), hva de vil gjøre og hvor (Statped, 2021). Det legges i artikkelen til Statped (2021) frem at det er mye viktig sosial trening for barna i denne typen lek, fordi barna får ta selvstendige

valg og avgjørelser. Ofte viser en da frem det en liker og er god på, som igjen gjør at barna kan føle mestring ved det de gjør (Statped, 2021).

Veiledet lek er ifølge Bjerknes og Skalstad (2022) en lekform som innebærer kreativitet, fantasi og utforskning. Den gir en mulighet til at lærere kan veilede dem inn i fagverden gjennom å tilpasse ut ifra barnas interesser. Læreren har en rolle i leken der en kan styre hvor leken skal foregå, hvilke elementer som er med, rollene som er med og lekens retning (Bjerknes & Skalstad, 2022, s.176). En underkategori under veiledet lek er lekbasert læring. Det er noe Nolan og Paatsch (2018) definerer som hvordan barn opplever leken som noe meningsfullt som oppstår i samhandling med andre, både lærere og elever, og hvordan man oppnår en felles forståelse for det sosiale og kulturelle aspektet av leken og kan knytte det til det hverdagen slik barna kjenner den. Hvordan læreren klarer å gjøre læringen gjennom leken meningsfull og stimulerende ut ifra deres nysgjerrighet, vil være avhengig av hvordan leken oppfattes av barna (Bjerknes & Skalstad, 2022, s. 171). En annen underkategori av veiledet lek er konstruksjonslek, også kalt byggelek. Det innebærer at barna konstruerer noe. Det kan være at de lager eller bygger noe ved hjelp av ulike materialer. I skolen kan det for eksempel være plastelina, klipping og liming (Eik, 2022, s.18). Videre kan en se på lærende lek, det er aktiviteter i undervisningen hvor leken vektlegges mest, men som samtidig gir mulighet til læring (Eik, 2022, s.34). En kan se på lærende lek som det som står mellom en direkte instruksjon fra læreren, og til fri lek der barna styrer alt selv. Den inneholder altså både fri lek og veiledet lek på samme tid, da den bygger på et helhetlig syn som sier at all læring er knyttet sammen (Lenes & Braak, 2016). Forskere innenfor lekbasert læring hevder at en bør se på den styrte leken og den frie leken som to endepunkter på en skala, og ikke som to pedagogiske motsetninger. Den veiledende leken er initiert av en voksen, samtidig som barna lærer gjennom å utforske, oppdage og undersøke (Lenes & Braak, 2016). I likhet med Fleer (2020) sier Lenes og Braak (2016) at veiledet lek kan brukes ved at en beriker miljøet rundt barna med gjenstander og plassering som igjen vil gi lekemuligheter som passer til læreplanens innhold (Lenes & Braak, 2016). Selv om det er et forhåndsbestemt mål og leken til en viss grad er styrt fra læreren i form av veiledning og instruksjoner for å sette i gang eller opprettholde hensikten med aktiviteten, vil det ikke gi barna en passiv rolle av den grunn. Det er viktig at barna får være subjektet i samspillet og at deres egen autonomi spiller en sentral rolle for hvor stor plass de tar i leken (Lenes & Braak, 2016).

2.3 Lekens plass i skolen

I dette kapittelet vil vi se nærmere på teori som omhandler lekens plass i skolen. I vårt forskningsprosjekt er det lærerens rolle i bruk av lek som undervisningsmetode som skal undersøkes, men det er likevel viktig å belyse flere aspekter knyttet til det å drive med læring på 1. og 2. trinn. Vi ser spesifikt på lek som undervisningsmetode, før vi tar for oss lærerens autonomi i sammenheng med valg av metoder. Dette gjør vi for å vise hvilken grunnleggende forståelse læreren bør ha når det jobbes med de yngste i skolen, både i teori og i praksis.

2.3.1 Lek som undervisningsmetode

I skolen er det overordnede målet læring og for å kunne begrunne og sikre lekens plass i skolen har mange vært opptatt av å belyse at barn faktisk lærer gjennom leken. Bruk av lek som et pedagogisk verktøy og det å knytte begrepene lek og læring for tett sammen, er noe som flere har vært skeptiske til (Lillemyr, 2011). Skolene i dag har mye fokus på testing, måling og resultater, og dermed har det vært et behov for å kunne koble leken opp mot kognitive prosesser og læring nettopp for å kunne rettferdiggjøre lekens plass (Lillemyr, 2011). Lek som undervisningsmetode er ifølge Fleer (2018) nødvendig for å skape et grunnlag hos elevene for å kunne forstå det mer abstrakte senere i skoleløpet. I artikkelen *Conceptual Playworlds: the role of imagination in play and learning* tar Fleer (2018) opp viktigheten av å forstå at læring ikke bare er en kognitiv endring sett i sammenheng med det akademiske i fagene, men at konseptbasert lekende læring vil kunne plassere elevene i en imaginær verden hvor de må spille ut roller, for deretter å gjennomføre oppgaver som senere kan relateres til. Denne evnen til å fantasere og se for seg et forløp eller en handling, vil ifølge Fleer (2018) være til nytte når eleven skal endre en abstrakt oppgave til noe som faktisk kan skje i det virkelige livet.

Lillemyr (2011) får frem at det er flere grunner til at barns lek er viktig for pedagogikken i skolen. Leken blir ansett som en grunnleggende, naturgitt aktivitet som mennesker blir interessert og stimulert av (Gunnestad, 2007, s.28). Gjennom leken utvikler barna sine relasjoner til andre, samtidig som de styrker sin selvtillit og selvoppfatning. De får også utviklet og gjort seg opp erfaringer gjennom prøving og feiling, det vil igjen gi de kunnskap og forståelse. Ikke minst kan en se på sosialiseringen og følelsen av tilhørighet gjennom leken (Lillemyr, 2011). Undervisningen i skolen må legge til rette for at barn lærer gjennom den proksimale utviklingssonen, gjennom veiledning av lærer eller samarbeid med andre barn som sitter på annen erfaring og kompetanse enn en selv. På denne måten lærer barna gjennom å være støttespillere for hverandre (Lillemyr, 2011).

Lev Vygotsky hevder at leken kan føre med seg endringer i ferdigheter, kunnskaper og holdninger uten at barna har det som mål, men fordi de gjennom leken er i sin egen nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978). Barnets utvikling blir i stor grad påvirket av leken, og Vygotsky hevder at når barnet er i lek vil miljøet og andre rundt miste sin dominans over barnet, da leken har tatt over. Videre hevder han at forholdet mellom lek, læring og utvikling er indirekte. En kan forstå det slik på Vygotsky at lekens påvirkning på barns utvikling er veldig stor, nettopp fordi de utvikler seg i den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978).

Læring skjer gjennom hele livet. Barn lærer gjennom å iaktta det andre mennesker gjør, ved å delta og stille spørsmål. De imiterer andre, og gjennom leken kan de prøve ut ulike roller de har erfart seg gjennom hverdagen (Säljö, 2016). Hverdagen er et grunnleggende miljø for læring. Den amerikanske psykologen John Dewey (1859-1952) mente at skolen må gi barna en forståelse av omverden de lever i, aktivere dem og gjøre de nysgjerrige på det som er rundt dem (Säljö, 2016). Deweys markante innflytelse på pedagogikken i skolen i dag har nok vært med å føre til at fler og fler kjenner til begrepet “learning by doing”, som omhandler at undervisningen skal være variert og koblet sammen med barnas interesser og hverdag (Säljö, 2016). I tråd med Säljö (2016) skriver Lillemyr (2011) at barn etterligner voksne og deres væremåte i leken, og dermed overfører og nyskaper de sin forståelse av kulturer (Lillemyr, 2011). Mange barn vil gjerne ta temaet de har i undervisningen ut i leken. Har de om dyr og jakt vil mange videre leke at de er dyr, lager seg hi og noen er jegere. Med det gjør de nettopp dette som beskrevet ovenfor, de tar med seg hverdagen ut i leken. Mange skoler velger å leke butikk i matematikkundervisningen for å lære seg med veksling, addisjon og subtraksjon, det er undervisning knyttet til hverdag og gjennom lekinteressen til barna. I artikkelen til Sundsdal og Øksnes (2015) skrives det at leketid blir til undervisningstid, da det over tid har vært et ønske internasjonalt om å minske leketid og få mest mulig undervisning i skoler og barnehager. Videre kommer det frem at flere interessegrupper ønsker at det allerede i barnehagen skal bli mer pedagogikk og tidlig innsats skal benyttes for å støtte skolens kommende oppgaver (Sundsdal & Øksnes, 2015).

De ulike definisjonene på lek kan være med på si noe om lærerens kunnskap og syn på leken, som igjen sier noe om plassen leken har i skolen. Lillemyr (2011) forklarer at hvordan en forstår fenomenet lek baserer seg på den teoretiske tilnærmingen en har valgt å gå ut i fra. Både Piaget og Vygotsky har, som anerkjente teoretikere rundt læringsteorier, flere perspektiver på lek og læring, både like og ulike, men den største likheten er at begge mener læring oppstår i samspill med andre. Jean Piaget (1896-1980) er gjennom konstruktivistisk læringssyn opptatt av å omtale menneskets

egen rolle i å konstruere sin egen virkelighet gjennom å erfare omverdenen, samt hvordan man som individ bearbeider denne oppfattelsen (Brandmo & Wittek, 2014, s. 118). Piaget er opptatt av at man skal se barnet ut ifra deres mulighet for utvikling, også kalt kognisjon (Brandmo & Wittek, 2014, s. 117). For å oppnå en kognitiv utvikling er det flere premisser som skal til, blant annet det fysiske og sosiale miljøet rundt oss (Øksnes, 2019, s. 87). Piaget hevdet at gjennom lek gjør barna seg opp nye erfaringer som de kan ta med seg videre i livet, og med det har leken vært med på å hjelpe barna til å oppnå læring (Øksnes, 2019, s.87). Sosiokulturell læringsteori, med Lev Vygotsky (1896-1934) i spissen, har også en forståelse for at barnet lærer om verden gjennom den kulturen det lever i (Vygotsky, 1978). Vygotsky trekker fram viktigheten av å forstå at barnet ikke bare lærer av egen aktivitet og utforskning, slik Piaget mener, men at miljøet og samspillet rundt barnet også vil være med å forme dens forståelse av ting (Vygotsky, 1978). I sosiokulturell læringsteori er det et spesielt viktig begrep som Vygotsky kom fram til. Han mente at barnet hadde to mentale utviklingsnivåer som han benevnte som den nærmeste utviklingszone, også kalt den proksimale utviklingszone, slik som vi nevner over. Nivåene handler om at mennesket har en iboende kunnskap om verden rundt seg, men at utviklingen av kunnskapen skjer når barnet beveger seg utenfor det mestringsnivået det allerede innehar, og oppnår ny kunnskap når en annen person støtter barnet til å løse oppgaver som er utenfor eget mestringsnivå. Man driver da med undervisning i barnets nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978), og kan med det forvente å oppnå ønskede resultater basert på at man gir oppgaver tilpasset elevens evner.

2.3.2 Individuell og kollektiv autonomi

Når en snakker om autonomi i læreryrket, er begrepene handlingsfrihet og selvbestemmelse nærliggende å bruke. Læreren har gjennom sin utdanning og profesjon tilegnet seg en bred kunnskap om hva som bør inkluderes for å oppnå en god undervisning. Denne kunnskapen handler ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) om å vite hva hver enkelt elev har behov for i undervisningen og hvordan den kan tilpasses, såkalt læringsorientert målstruktur. Men også hva styringsdokumentene har bestemt at skal være med, beskrevet som profesjonsorientert målstruktur. Målet for læreren bør uansett alltid være å handle etter eget profesjonelt skjønn. Skaalvik og Skaalvik (2013) påpeker at lærerens autonomi også er et viktig moment for å oppnå trivsel og mindre stress i yrket, da lærerne de intervjuet sa at de ønsket å bruke sin kompetanse og sette sitt personlige preg på undervisningen, uten å føle et overhengende press fra skolen som organisasjon.

Lærerens autonomi kan beskrives som flerdimensjonell, da den rommer mer enn begrepet alene. Dette forklares med at autonomi ikke handler om at én del av lærerens handlinger kan stå alene som vurderingsverktøy i egen praksis, men at det er flere vurderinger som gjøres simultant. Dette kan sees på som dimensjoner. Dimensjoner kan bety flere ledd og større dybde, men i denne forskningen deler vi begrepet i kun to egne kategorier. Det blir videre forklart som den individuelle autonomi og den kollektive autonomi.

Den individuelle autonomien er ifølge Wermke og Höstfält (2014) der læreren begrunner sin undervisningsform eller metode gjennom pedagogisk didaktiske argumenter for hva som er naturlig for sin klasse, både gjennom egne valg, men også gjennom kollegiets felles bestemmelser om hvilke undervisningsmetoder man bør benytte på den enkeltes skole. Det er her den individuelle handlingsfriheten kommer til syne og hvordan man som individ kan være med å bidra inn i skolekulturen. Personlig kompetanse og utdanning kommer i mange tilfeller til syne her, da det er ens personlige valg som farger hvordan man driver undervisningen.

Den kollektive autonomien handler derimot om hvordan læreren må forholde seg til de statlige bestemmelsene gjennom læreplaner og andre styringsdokumenter. Man vet at gjennom sin profesjonsfaglige autonomi som lærer har påvirkningskraft over de didaktiske beslutningene i skolens fellesskap, men at den kollektive autonomien tilsier at alt bunn ut i nasjonale resultater som måles kontinuerlig, og at det til syvende og sist er disse resultatene man måles etter (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Skaalvik og Skaalvik (2013) forklarer at tidspresset lærerne føler på kan prege deres autonome valg, da noen lærerne føler seg nedlesset i papirarbeid og dokumentering, noe som igjen tar av planleggingstiden som kunne vært brukt på å lage undervisningsopplegg basert på deres individuelle autonomi. Det kan derfor tenkes at den kollektive autonomien tar overhånd og preger undervisningsmetodene mer enn den bør, og at lærerne i stedet tyr til en undervisningsform som bidrar til mindre ekstraarbeid.

Når man snakker om motiverende faktorer på 1. og 2. trinn, og hvordan læreren bruker sin individuelle autonomi for å oppnå motivasjon hos elevene, er det ut ifra teorien som til nå er presentert, nærliggende å tro at lek som undervisningsmetode kan bidra til økt motivasjon blant de yngste elevene. Dette fordi leken er noe som faller små barn svært naturlig (Lillemyr, 2011). En kan derfor argumentere for at elevenes motivasjon for læring henger sammen med de vurderingene læreren gjør i valg av metode. En kan tenke seg at lærerens mål alltid vil være å skape en læringssituasjon som bidrar til økende interesse eller lyst til å jobbe, og da vil en alltid forsøke å

skape motiverende lærings situasjoner for elevene. Motivasjon er noe som forekommer enten som en indre funksjon, eller av en ytre påvirkning. Vi snakker derfor om indre og ytre motivasjon når vi snakker om elevers motivasjon for læring. Den indre motivasjonen handler om det som ligger naturlig interessant hos barnet, og slik Lillemyr (2011) og Levy (1978) forklarer, er lek en naturlig del av barnets liv. Den ytre motivasjonen handler om det læreren kan tilføre av spenning og interesse for at elevene skal føle at de ønsker å jobbe med noe. Ifølge Deci og Ryan (2017, s. 354) er indre motivasjon en viktig faktor når man skal oppnå læring. De forklarer at skolen som læringsarena kan bidra til å styrke denne motivasjonen ved å støtte elevene i deres læringsprosess. Når det er snakk om motivasjon for læring, må læreren huske at elevene ikke er i skolen for å bli institusjonalisert og for å kun oppnå utdanning og akademisk kompetanse, men de er også der for å bli formet som menneske og for å bare "være" (Deci & Ryan, 2017, s. 361). Det påpekes videre av Deci og Ryan (2017, s. 361) at elevene bruker mange timer på skolen og at forskning basert på det, viser at elever som opplever mestring og engasjement vil bedre kunne lykkes faglig. De knytter det opp mot at elevene når sine grunnleggende behov ved å føle at noe er interessant, noe som igjen fører til en større indre motivasjon for å lære mer. Dette kan knyttes opp mot det Lillemyr (2011) forklarer om at den indre motivasjonen kan bidra til læring. Når man snakker om å motivere til læring, er begrepet mestringsforventning relevant å trekke fram. Mestringsforventning handler om hvordan man i en situasjon vurderer seg selv som kapabel til å utføre bestemte oppgaver for å nå bestemte mål (Bandura, 1997). Det kan derfor være av stor betydning for hvordan læreren velger å gjennomføre sin undervisning, altså hvordan ens individuelle autonomi kommer til syne. Å bruke lek som motiverende faktor for elevene kan vise seg å være svært nyttig, ettersom man møter barna der de er i deres behov for utfoldelse. En kan også tenke seg at mestringsforventningene senkes av barna selv, ettersom de sannsynligvis vil oppfatte lærings situasjonene som en lek, mens de likevel drar faglig nytte av det læreren har lagt opp til at de skal mestre basert på deres forutsetninger.

Wermke og Höstfält (2014) forklarer at selv om lærerens autonomi kan beskrives som flerdimensjonalt og i dette tilfellet plasseres i to kategorier, er det viktig å ha en forståelse av at de alltid henger sammen. De argumenterer for at lærerens autonomi er noe som i bunn og grunn er styrt av staten gjennom lærerprofesjonens utdanning og krav til innhold i undervisningen gjennom styringsdokumenter. De påpeker derfor viktigheten av å ha en rektor eller skoleleder som anerkjenner lærerprofesjonen og hver enkeltes individuelle autonomi, slik at undervisningen blir preget av profesjonelt skjønn. På den måten kan man oppnå en sammenbinding mellom individuell og kollektiv autonomi.

For å oppsummere kapitlet kan man trekke paralleller mellom lærerens individuelle autonomi og hvordan en står for valget om å bruke lek som undervisningsmetode. Det vil først og fremst være lærerens personlige syn på lek som metode som vil ha betydning for om den anvendes, både som motiverende faktor og lærerens vurdering av mestringsforventning til sine elever. Deretter vil den kollektive autonomien prege valget man tar, og om hvorvidt man får hele lærerkollegiet og skoleledelsen til å anerkjenne lek som metode, eller om man velger å bruke lek som noe utenom selve undervisningen.

2.4 Læreren

I dette kapitlet belyser vi teori som omhandler lærerens syn på lek og lærerens rolle i leken, både som deltakende aktør og som observatør. Selv om det er forståelse av leken og leken som metode som er hovedpoenget i vårt forskningsprosjekt, er det også viktig å trekke fram hvordan læreren kan og bør opptre når lek brukes som metode. Videre kommer en redegjørelse for dette.

2.4.1 Lærerens syn på lek

Ifølge Skau (2017) bør læreren gi slipp på behovet for kontroll i undervisninga for å gi plass til prosesser knyttet til læring, gruppearbeid og samarbeid basert på barnas premisser og forutsetninger. Når man gir slipp på kontrollen vil det naturligvis oppstå kaos. Enhver lærer har nok et ønske om orden og kontroll, men det kan likevel være en viktig læring for elevene å forstå sin egen plass i læringsprosessen og oppleve at kontroll er bedre enn kaos (Skau, 2017, s. 155). Hvis man ser dette i sammenheng med bruk av lek som undervisningsmetode, kan man da si at det kan være nyttig for læreren å la elevene stå fritt til å bruke det de har lært inn i sin frilek, og dermed stole på at det mulige kaoset som oppstår likevel bidrar til flere læringsprosesser. Dette handler også om lærerens grunnsyn; hvordan man anser seg selv som en med profesjonsfaglig kompetanse og autonomi (Skau, 2017, s. 22), som dermed kan ta didaktiske og pedagogiske valg som vil gagne sine elever, uten å føle at man ikke oppnår de målene man skal.

Det Skau (2017) forklarer om lærerens grunnsyn er i tråd med det Lillemyr (2011) sier; det vil alltid være et grunnleggende syn på barn og på fenomenet lek som danner helheten av hvordan lek oppfattes som et pedagogisk verktøy (Lillemyr, 2011). Han påpeker videre at dette handler om

hvordan man tenker at barn har mulighet til å forstå noe og hva man mener kan forventes av et barn. Dette synet blir da utgangspunktet for hvordan læreren anser dannelsesprosessen når man ser på lek og læring som noe sammenfallende og hva som blir viktig å lære (Lillemyr, 2011). Videre kalles dette et pedagogisk grunnsyn. Det pedagogiske grunnsynet kan utvikles fra flere kilder, men Lillemyr (2011) trekker fram noen mulige hovedkilder til det pedagogiske grunnsynet; filosofisk-, sosiologisk- og psykologisk grunnsyn. Kort fortalt handler dette om hvordan man ser på mennesket som helhet, samfunnet som system, og hvordan psykologiske prosesser som læring, utvikling og motivasjon kan forekomme hos barn. Læringsteorier om lek knyttet til barns læring må nødvendigvis kunne knyttes til det pedagogiske grunnsynet læreren innehar, eller i alle fall kunne forenes (Lillemyr, 2011). Lærers syn på lek som undervisningsmetode vil derfor sannsynligvis ha stor innvirkning på hvordan lekmetoden anvendes i undervisningssituasjoner.

Styringsdokumenter som læreplaner og lover forteller læreren hva som skal jobbes med og hvordan man bør og skal legge til rette for at alle får mulighet til å oppnå læring i skolen. Likevel sier ikke styringsdokumentene hvordan undervisningen skal gjennomføres, bare at bruk av lek som metode kan gi muligheter for kreativ og meningsfylt undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette medfører at læreren har relativt stor handlingsfrihet når det kommer til valg av undervisningsmetode. Det kan derfor tenkes at lærers grunnleggende syn på læring og forståelsen for barns utvikling kan ha stor påvirkningskraft på hvordan læreren legger opp undervisningen sin. Å bevisstgjøre læreren på dens pedagogiske grunnsyn vil kunne gi et bedre grunnlag for hvordan læreren anser sin egen profesjonsfaglige kompetanse (Lillemyr, 2011). Læreren tar stilling til sine grunnverdier og implementerer dem i sin undervisning, noe som igjen gir utgangspunktet for hvordan læreren i samsvar med læreplanene prioriterer sin undervisning (Lillemyr, 2011).

Når man snakker om grunnsyn og hvordan læreren gjennomfører undervisning, mener Lillemyr (2011) det er vanlig å vise til praksistrekanten (se figur 1).



(Figur 1, modell av praksistrekanten)

Praksistrekanten skal bidra til at man ser sammenhengen mellom det man gjør gjennom pedagogiske handlinger, teoretiske og praktiske kunnskaper, og til sist den etiske refleksjonen. Å se denne sammenhengen kan bidra til at læreren får et større perspektiv og bevissthet rundt den pedagogiske virksomheten, noe som igjen kan bidra til at man ivaretar barnet på barnets premisser hva angår undervisning og læring (Lillemyr, 2011). De pedagogiske handlingene handler om hvordan læreren bruker sitt pedagogiske grunnsyn som fundament for all undervisning. Teoretiske og praktiske kunnskaper dreier seg om hvordan man bruker sin kompetanse til å tilrettelegge undervisning tilpasset alle, mens etisk refleksjon bidrar til at læreren gjør fornuftige valg for sine elever og seg selv (Lillemyr, 2011). Praksistrekanten handler derfor i stor grad om hvilke prioriteringer man gjør som lærer når man vurderer egen undervisning. Til sammen utgjør de tre nivåene det grunnlaget læreren trenger for å planlegge og gjennomføre undervisning (Lillemyr, 2011).

2.4.2 Lærerens rolle i leken

Når vi gjennom de foregående kapitlene har snakket om lærerens pedagogiske grunnsyn og bruk av lek som undervisningsmetode, er det også viktig å se på lærerens rolle i leken. En viktig del av lærerkompetansen er at læreren evner å vite når elevene drar nytte av et arbeid, hvilken arbeidsmetode som vil være gunstig, samt om de skal jobbe alene eller sammen med andre. Her blir det lærerens oppgave å vurdere om lek er egnet metode til det aktuelle temaet. Hele bredden av en lærers profesjonskompetanse vil dermed være viktig når en skal sørge for produktive og gode læringsmiljøer for elevene (Manger et al., 2009, s.219). Lærerens rolle er ikke bare å være en

kunnskapsformidler, men vel så viktig er rollen som forbilde for elevene. Alt fra uttale av ord, adferd og respekt, men også å våge og vise at det å gjøre feil er greit (Manger et al., 2009, s.260). Gjennom leken kan læreren vise at det å sette seg selv i en situasjon som kanskje er utenfor komfortsonen er helt greit, og vil kanskje føles mindre vanskelig for hver gang en utfordrer seg selv. Her kommer også muligheten til begrepet intersubjektivitet (Bjerknes & Skalstad, 2022, s.178). Det er viktig å ha fokus på hvordan læringsprosessen er og hvordan en faktisk oppnår målet, og ikke bare på selve målet (Manger et al., 2009, s. 303). Læringsprosessen bør appellere til mestringsfølelse og motivasjon, og læreren kan velge lek som en metode for å oppnå noe annet. Selv om leken kan styres og veiledes, er det viktig at læreren respekterer lekens egenart og at den planlegges med elevenes behov i tankene. Det gjør at den selv med et bestemt mål kan virke lystbetont for elevene og at de får en følelse av at det er de selv som styrer lekens utvikling (Gunnestad, 2007, s.279).

Bjerknes og Skalstad (2022, s. 181) viser til egen forskning rundt bruk av lek som metode i naturfag. Der svarer noen lærere at de bruker lek som undervisningsmetode for å skape engasjement og variasjon i undervisningen. Videre sier de at leken bidrar til å skape nysgjerrighet og undring, og styrke de sosiale relasjonene. Likevel sier de samme lærerne at de ofte bare igangsetter leken og satte rammer for leken. De færreste deltok aktivt med kunnskap eller som medleker. De påpeker også at frilek er noe som oftest blir brukt, mens fantasilek brukes minst. Dette kan bidra til å styrke Palm et al. (2018, s. 22) sin påstand om at læreren ikke alltid vet når man skal "avbryte" den frie leken for å forsikre seg om at læring foregår. Når en snakker om lek og læring hånd i hånd i skolen, kan det være utfordrende for lærere å vite når og hvordan en skal opptre rundt leken. I leken er barna fri og de former leken underveis. For andre som står utenfor kan det tilsynelatende se ut til å være en lek uten noen form for mål og mening for andre enn barnet selv. Og nettopp denne friheten som finnes i leken blir gjennom skolen utfordret av skolens forventninger og mål om læring (Palm, et al., 2018, s.22).

Bjerknes og Skalstad (2022, s. 178) forklarer også at evnen til å samhandle med noen og dele felles oppmerksomhet rundt et bestemt innhold eller tema, er avgjørende for undervisningens kvalitet. Samtidig viser de til forskning som sier at delt oppmerksomhet ikke er nok i seg selv, men at de som deltar i leken må ha en felles enighet i dialogen dem imellom. Denne enigheten kalles intersubjektivitet og viser til at man deler erfaringer, følelser og engasjement i samme aktivitet. Bjerknes og Skalstad (2022, s. 178) sier også at kommunikasjonen mellom lærer og elev er viktig for hvordan eleven tar til seg læring, og at en god undervisning dermed krever en aktivt

tilstedeværende lærer. Disse påstandene viser oss at lærerens tilstedeværelse og aktive rolle vil ha innvirkning på lekens undervisningsverdi. For at læreren skal være en deltaker eller bidragsyter inn i leken må en nødvendigvis delta og følge med på lekens gang (Breive et al., 2022, s. 225). Bidrag kan være å foreslå at kongler og steiner kan være matvarer i en butikk, eller å forske på fart og friksjon i sklia. Andre ting kan være å tilføre leken objekter som kan føre til videre lek og undring, som rør og takrenner (Breive et al., 2022, s. 225). Breive et al. (2022, s. 229) påpeker at lærerens rolle i leken også handler om hvordan læreren bruker sin kompetanse til å utforme læringsmiljøet slik at det innbyr til lek. For å få til lek i undervisningen og med mål om å oppnå læring gjennom lek, må læreren nødvendigvis våge å trå over noen grenser ved å unngå at elevene blir trent til at undervisning bare foregår mens man sitter på en stol (Breive et al., 2022, s. 229). Det vises også til at læreren må tørre å involvere elevene mer gjennom å medvirke til lekens innhold samtidig som den knyttes til de læringsmålene de skal oppnå (Breive et al., 2022, s. 229). Også observasjon av barn i lek gir læreren viktige erfaringer om barna. Både den frie- og den veiledende leken vil kunne si noe om deres interesser og valg som igjen kan videre tas med inn i undervisningen for å knytte den opp til barnas interesser og for å kunne snakke om valg og følelser som kom til syne under leken (Eik, 2022, s.30).

2.4.3 Læreren som observatør

Selv om vi i forrige kapittel fremmet lærerens rolle i leken og hvilken betydning den kan ha for elevenes læringsprosess gjennom lek som undervisningsmetode, er det likevel viktig å trekke fram at rollen som observatør av lek kan være vel så viktig. For mange kan det tenkes at læreren får pause eller “fri” når en stiller seg som observatør av leken, men faktum er at læreren kan hente ut mye nyttig informasjon om enkeltelever og gruppen som helhet ved å observere elevene i lek. Bjerknes og Skalstad (2022, s. 186) forklarer at når læreren observerer kan man se hva elevene har fokus på og er opptatt av, for så å utnytte de observasjonene inn i undervisningen ved en senere anledning. På den måten knytter man leken opp til undervisninga og undervisninga opp til leken. Dette kan bidra til å skape sammenheng og mening for elevene, i tillegg til motivasjon ved at læringsaktiviteten oppleves som morsom (Bjerknes & Skalstad, 2022, s. 186). Som observatør kan man også delta som veileder når elevene leker. Ved å følge med på hva de interesserer seg for kan man bidra med oppfølgingsspørsmål eller undring som gjør at elevene utvikler sin erfaring og interesse for det de holder på med (Bjerknes & Skalstad, 2022, s. 187). En lærer som observerer er likevel ikke entydig med at den kun sitter på siden og følger med eller kommer med innspill av og til. Det kan også bety at det legges til rette for at leken skal kunne foregå uten lærerens inngripen, f.

eks ved å tilrettelegge klasserommet, uteskolerommet eller utstyr som kan bidra til å utvide lekens omfang og innhold (Bjerknes & Skalstad, 2022, s. 187).

Basert på det Bjerknes og Skalstad (2022) presenterer om læreren som observatør, kan man også tenke seg at det ikke bare er et faglig aspekt i det å følge med på elevenes lek. Når man observerer noe eller noen vil man også kunne hente ut informasjon om elevenes relasjoner, samarbeid, språklig kompetanse og atferd. Dette kan sannsynligvis ha stor betydning for hvordan læreren velger å bruke informasjonen fra observasjonene videre, og samtidig vurdere underveis om uenigheter krever at læreren griper inn, eller om elevene skal få erfare at de kan ordne opp selv.

I dette kapitlet har vi gjort rede for teorien som omhandler leken og lekens plass i skolen. Vi har også sett at det er flere begreper som er knyttet til lek i skolen, hvor vi videre har valgt å fokusere på begrepene frilek og veiledet lek. Sistnevnte med flere underkategorier. Kapitlet er inndelt i tre temaer: Lek, lekens plass i skolen, og til sist læreren. Kapitlet om lek tar for seg leken som fenomen og lekens egenverdi. Gjennom kapitlet har vi sett at lek som fenomen er vanskelig å definere, og vanskelig å vite hvordan en som lærer skal opptre rundt. Lekens plass i skolen omhandler lek som undervisningsmetode og lærerens syn på lek. Der forklares det hvordan lek kan brukes som undervisningsmetode, hvorfor den er viktig å bruke, og hvilken verdi det kan ha for læringsprosessene til elevene. Til slutt er kapitlet om læreren opptatt av lærerens rolle i leken og læreren som observatør. Her redegjøres det for hva man legger i lærerens pedagogiske grunnsyn og hvilken innvirkning det kan ha på valg av undervisningsmetode. Videre trekker vi fram at lærerens medvirkning i leken er viktig, men at man også kan ta rollen som observatør og likevel få stort utbytte av det man observerer, hvorpå man kan knytte de erfaringene inn i videre undervisning. Teorien som danner rammeverket omhandler derfor et bredt perspektiv på leken som metoden og skolens plass i bruk av lek.

3 Metode

Vårt forskningsprosjekt har som mål å undersøke erfaringer rundt et fenomen av sosial karakter. Det falt derfor naturlig å bruke kvalitativ metode for å gjøre disse undersøkelsene, da kvalitativ metode har som mål å identifisere og se etter kvaliteter rundt sosiale fenomener (Nyeng, 2012). Dette gjør vi ved å søke etter svar på problemstillingen *“Hvordan kan leken anerkjennes som undervisningsmetode på 1. og 2. trinn?”*. Vi har valgt å belyse vår problemstilling gjennom bruk av et kvalitativt forskningsdesign med dybdeintervju. Ved å bruke denne metoden ønsket vi å undersøke lærernes erfaringer med bruk av lek i undervisningen og belyse deres forståelse av fenomenet lek. Gjennom dybdeintervju ønsket vi å få frem informantenes refleksjoner, meninger og tanker rundt temaet lek i undervisningen (Tjora, 2021, s.127). Videre i kapittelet forklarer vi vårt vitenskapsteoretiske ståsted for at leseren skal få en klar oppfatning av hvordan vi begrunner våre undersøkelser. Videre kommer en redegjørelse for kvalitativ metode og dens styrker, svakheter og utvalgsstrategi. Deretter forklarer vi hvordan vi har gjennomført datainnsamling ved å bruke intervju, og videre hvilke forskningsetiske hensyn vi har gjort for å skape en validitet og reliabilitet i forskningen vår. Til slutt redegjør vi for analysearbeidet som er gjort og hvordan vår tematiske analyse ligger til grunn for videre drøfting.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Å drive med kvalitativ forskning innebærer at man har tatt et vitenskapelig standpunkt som sier noe om hvordan man ønsker å gjennomføre undersøkelsene sine (Nyeng, 2012). I vårt tilfelle ble det naturlig å gjøre en fenomenologisk tilnærming, da det handler om å undersøke et fenomen (Nyeng, 2012). I vitenskapsteori er fenomenologi et begrep som ofte knyttes til kvalitativ forskning, fordi man er ute etter å undersøke erfaringene til informantene og hva informantene legger i fenomenet som undersøkes, særlig gjennom dybdeintervjuer (Nyeng, 2012). Fenomenologi beskrives som læren om det innlysende og hvordan vi mennesker opplever verden rundt oss gjennom vår bevissthet (Nyeng, 2012). Vi forsøker å løfte fram lærernes personlige erfaringer rundt fenomenet gjennom intervjuet som gjennomføres. I fenomenologisk tankegang legges det vekt på at verden erkjennes når den fremtrer som noe for noen, og at man gjennom mentale, sosiale og fysiske opplevelser kan beskrive verden sett fra eget perspektiv. Mennesker er deltagere i en verden som erfares av egen praksis (Nyeng, 2012).

Når vi etterpå analyserer intervjuene, gjør vi en hermeneutisk tilnærming til datainnsamlingen. Hermeneutikk handler i stor grad om å fortolke noe (Jordheim, 2008). Denne fortolkningen forklarer Jordheim (2008) som en del av en hermeneutisk sirkel, hvor man tar et steg inn i materialet og forstår hva som er sagt, for så å ta et steg ut igjen og få en forståelse for hva man får ut av intervjuet. Denne forståelsen sier Jordheim (2008) handler om de erfaringene man har fra før, tatt i betraktning med de erfaringene man gjør seg i den nye forståelsen. Vi har en forforståelse for det vi undersøker, men må likevel fortolke det opp mot det informantene presenterer for oss. Det er her vi gjør oppdagelser som sier noe om det vi først antok har hold i det informantene faktisk har erfart. Hermeneutisk tilnærming er vanlig å bruke når man bruker observasjon som metode, men er likevel nyttig for oss som ikke observerer, fordi vi fortolker datamaterialet underveis i intervjuet og i analysen.

3.2 Kvalitativ metode

3.2.1 Styrker og svakheter ved kvalitativ metode

Kvalitativ metode gir forskeren muligheten til å være tett på informanten og nøye plukke ut det utvalget av informanter som en ønsker å få informasjon fra (Tjora, 2021, s.17). Gjennom metoden kan en vektlegge bakgrunn, innhold og betydning for informanten, dermed vil forskeren få muligheten til å gå i dybden der det er nødvendig og få et mer dekkende svar fra informanten (Tjora, 2021, s.17). Dette for å få en best mulig helhetsforståelse av informasjonen fra informanten.

Svakheter med kvalitativ forskning som metode kan være at en gjennom denne metoden sitter med et lite utvalg av informanter og dermed får for lite informasjon til å gi generaliserbare resultater. I denne forskningsoppgaven har vi 4 informanter fra to ulike skoler. Vi vurderte å intervju flere, men når vi satte oss ned for å analysere funnene, innså vi at vi hadde tilstrekkelig med datamateriale for å kunne besvare problemstillingen. Dersom denne studien hadde hatt en større tidsramme kunne vi benyttet oss av observasjon i tillegg til intervju, for å bekrefte eller avkrefte funnene. Vi diskuterte om observasjon var nødvendig, men etter mye refleksjoner rundt temaet valgte vi å ikke gjennomføre observasjon, da vi var usikre på om økten som skulle gjennomføres og lærerne som skulle observeres ville opptre annerledes enn ellers, da de ville vært klar over at vi kom for å observere bruken av lek som metode (Andersson-Bakken & Pedersen Dalland, 2021, s.130).

Metoden gir et tolkningsrom i form av ord, som vil være ulik fra forsker til forsker, ettersom vi mennesker er forskjellige og har ulike forkunnskaper og forståelse om det aktuelle temaet (Nyeng, 2012). Som følge av tolkningsrammene metoden gir kan analysen av funnene være vanskeligere og tidkrevende å behandle enn ved kvantitativ metode. En fallgrube ved kvalitativ metode er at en ikke kan kvalitetssikre at informanten svarer oppriktig, men heller svarer det en tror forskeren ønsker å høre (Andersson-Bakken & Pedersen Dalland, 2021, s. 92). Intervjuer ansees som den sterke part i intervjuet, da det er intervjueren som kontrollerer samtalen. For å prøve å unngå nettopp disse svakhetene, har vi forsøkt å legge til rette for et avslappet intervju på informantens arbeidsplass, med en kjent og rolig atmosfære. For vi er ute etter å få frem den enkeltes forståelse, erfaring og opplevelse av å bruke lek som metode i undervisningen, for å kunne besvare vår problemstilling om hvordan leken kan anerkjennes som metode på 1. og 2. trinn.

3.2.2 Utvalgsstrategi

Vår problemstilling er *“Hvordan kan leken anerkjennes som undervisningsmetode på 1. og 2. trinn?”*. Med den ønsker vi å belyse lærernes forståelse av begrepet lek og bruken av lek i undervisningen. Gjennom samtaler med lærere på disse trinnene, ville vi kunne belyse deres tanker og refleksjoner rundt dette fenomenet, sett i sammenheng med deres erfaringer og historier fra hverdagen som lærere. For å kunne belyse temaet lek i undervisningen var det nødvendig å inkludere lærernes tanker rundt temaet. Dette valgte vi å gjøre gjennom en kvalitativ metode, der empirien hentes gjennom semistrukturerte dybdeintervjuer av flere lærere (Tjora, 2021, s. 127). Kriteriene for utvelgelsen av informanter i denne forskningsoppgaven, for å kunne belyse vår problemstilling om anerkjennelsen av lek som undervisningsmetode, er lærere på 1. - 2. trinn. Utvalget inkluderer ulikt kjønn, ulik alder og utdanning på informantene. Vi benyttet oss av en strategisk utvelgelse av personer som innehar de kvalifikasjonene vi ser etter og som kan gi oss den informasjonen vi trenger for å kunne belyse vår problemstilling (Andersson-Bakken & Pedersen Dalland, 2021, s. 38).

3.2.3 Strategisk utvalg

Vi intervjuet fire informanter på to ulike skoler. Strategisk utvalg er noe kvalitativ metode i stor grad baserer seg på. Informantene en søker har på bakgrunn av de teoretiske perspektivene kvalifikasjoner eller egenskaper som strategisk vil være til nytte i vårt studie (Nyeng, 2012).

Informantene ble valgt ut fordi de er lærere på 1. og 2. trinn og deres tanker og erfaringer knyttet til lek som undervisningsmetode er et viktig grunnlag for oss i vår masteroppgave. Dette utvalget er det som bestemmer hva vi som forskere har som grunnlag, samt hvilke funn og tolkninger vi har å analysere for å kunne si noe om tematikken vi har valgt (Tjora, 2021, s.125).

Ettersom vi var ute etter lærernes forståelse og erfaring, var det naturlig for oss å kontakte skolene direkte for å spørre om de hadde mulighet til å bidra. Vi valgte å kontakte skolene som ligger i nærheten av hvor vi bor, men likevel utenfor vår egen skolekrets (der vi jobber og selv har barn). Grunnen til at valget falt på nærliggende skoler, er utelukkende studiens omfang og tidsplan. Etter positivt svar fra skolens ledelse, fikk vi navn på lærerne de hadde på 1. og 2. trinn på skolen. De lærerne valgte vi å kontakte selv via mail. Her sendte vi dem et informasjonsskriv (vedlegg 2) med forespørsel om å delta i vår studie. Vi fikk også formidlet at dette er frivillig og at de gjennom hele studien hadde mulighet til å trekke seg dersom de ønsket det. Vi ønsket ikke å gjøre intervjuene digitalt, så vi var avhengige av å kunne kjøre til skolene der informantene var, samt at vi var to studenter som ønsket å gjøre intervjuene parallelt på samme skole. Grunnen til at vi ønsket å være fysisk tilstede under intervjuene var for å kunne lese det non-verbale kommunikasjonsuttrykket, som gester, mimikk og fysisk få se klasserommet hvor leken fant sted eller ikke fant sted.

3.3 Datainnsamling

Som et forarbeid til intervjuet satt vi sammen opp en intervjuguide med utgangspunkt i problemstillingen vår som er *“Hvordan kan leken anerkjennes som undervisningsmetode på 1. og 2. trinn?”*. Vi formulerte spørsmål som vi tenkte ville belyse det temaet vi ønsket å få svar på. I utformingen av intervjuguiden var det relevant å benytte vår tidligere erfaring gjennom lærerskolen, som ansatt på barneskole, samt tidligere teori og forskning innenfor lignende områder. Vi utarbeidet også et informasjonsskriv og et samtykkeskjema som ble sendt ut til våre informanter (se vedlegg 2). Vår tanke var at vi enkeltvis skulle gjennomføre dybdeintervju. Vi skulle intervju hver vår informant, med samme semistrukturerte intervjuguide, altså utgangspunkt og ramme, men i ulike rom. Siden valget vårt falt på dybdeintervju som metode, består det av spørsmål og emner som er planlagt på forhånd, men med mulighet for å gå inn i dybden. Dette ved å stille oppfølgingsspørsmål og ha åpenheten for å kunne gå mer inn i temaer enn det som i utgangspunktet var planlagt dersom samtalen flyter den veien. Her vil vi som forskere ha muligheten til å avdekke perspektiver som en på forhånd kanskje ikke hadde tenkt på (Tjora, 2021, 127).

Når vi kom frem til informantene, ønsket de på begge skolene å bli intervjuet sammen. Vi endte opp med å begge gjennomføre intervjuet av to informanter samtidig. Spørsmålene i intervjuguiden ble

delt naturlig mellom oss og samtalen fløt godt, og vi kunne begge stille oppfølgingsspørsmål gjennom hele intervjuet. Informantene begrunnet valget om å sitte sammen med at de var litt nervøse og ville følge seg mer trygg dersom de fikk sitte sammen. Vi ønsket en naturlig og trygg setting med mest mulig ærlige svar, dermed møtte vi informantene på deres ønske.

For å samle inn datamateriale til dette forskningsprosjektet, har vi som nevnt, valgt å bruke intervju som metode. Vi hadde planlagt at intervjuene skulle være utført og transkribert før juleferien 2022. Kvalitative intervjuer er en av de vanligste metodene innenfor kvalitativ forskning (Nyeng, 2012). Det er forskjellige måter å gjennomføre slike intervjuer på, enten gjennom måten man velger å strukturere spørsmålene sine på, eller om man velger å gå i dybden på et tema eller ikke. Vi hadde et ønske om å innhente erfaringer direkte fra feltet, gjennom et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv (Nyeng, 2012). Det falt derfor naturlig for oss å bruke dybdeintervju som metode for å kunne besvare problemstillingen. Dybdeintervju, også kalt semistrukturert intervju, brukes når man ønsker å oppnå en fri samtale rundt temaet man undersøker. En slik samtale kan man oppnå ved å ha litt løse rammer og avslappet stemning i gjennomføringen av intervjuet. Målet er å få informanten til å føle seg trygg nok i situasjonen, slik at det som blir sagt er informantens oppriktige meninger (Tjora, 2021, s. 127).

Selv om intervjuer er vanlig, er det likevel flere i forskningsmiljøene som er kritiske til den store bruken. Det begrunnes med at man ikke kan kvalitetssikre at informantene faktisk evner å være oppriktige i sine svar og meninger, og dermed kan validiteten til svarene være noe svak (Andersson-Bakken & Pedersen Dalland, 2021, s. 92). For at forskeren skal kunne vite at intervjuene skal kunne brukes som datamateriale, må man forsikre seg om at spørsmålene som stilles vil få fram det man ønsker svar på. Det stilles dermed høye krav til intervjuets innhold. Slike krav kan man sikre seg gjennom en intervjuguide (Tjora, 2021, s.169). Vi opplevde at informantene var rolige og trygge, og dermed følte deres svar som ærlige og oppriktige.

3.3.1 Intervjuguide

I intervjuene benyttet vi oss av en semistrukturert intervjuguide (se vedlegg 3). Intervjuguiden skulle bidra til at vi kunne gjennomføre intervjuene med en viss oversikt over hva vi ønsket svar på. Ved å gjøre den semistrukturert ville det være større åpning for at informantene kunne snakke fritt rundt temaet vi tok opp, noe som bidro til at deres erfaringer kunne komme mer til syne. Selv om

intervjuene er semistrukturerte var det likevel en tanke at spørsmålene skulle inndeles i forskjellige kategorier, hvor vi startet med oppvarmingsspørsmål, så videre til refleksjonsspørsmål, og til slutt avrundings spørsmål (Tjora, 2021, s. 159). Vi startet med å forsøke å oppnå en avslappet stemning ved å stille spørsmål som handlet direkte om informantenes utdanning og deres erfaring med skolelivet. Deretter stilte vi spørsmål som omhandlet temaet vi undersøkte, men som likevel var så åpne at informantene kunne svare fritt. Det ga oss videre mulighet til å stille flere oppfølgingsspørsmål underveis for å få informantene til å forklare mer utdypende der vi mente det var hensiktsmessig. Til slutt stilte vi spørsmålet om det var noe mer de ønsket å legge til eller noe de ikke hadde fått forklart godt nok. På den måten satte vi ikke strek for intervjuet på eget initiativ, men lot informantene ta stilling til om de følte de hadde bidratt med det de ønsket.

3.3.2 Gjennomføring av intervju

Som nevnt tidligere er det viktig å skape trygge rammer rundt et dybdeintervju. Vi valgte derfor å gjennomføre intervjuene på informantenes arbeidsplass. På den måten sikret vi oss at informantene var kjent med omgivelsene, noe som kan bidra til å trygge situasjonen for dem. Det ble også gjort en praktisk vurdering i forkant, hvor vi bestemte at det ble enklere for oss å kjøre ut til skolene hvor intervjuene ble gjennomført. Det ble da lettere å planlegge en tid for intervju som passet informantene, enn at de skulle tilpasse seg oss. Tidsperspektivet ble også fastsatt på forhånd med ca. en time, slik at de involverte visste noenlunde hvor lang tid vi kom til å bruke (Tjora, 2021, s. 155).

Når man gjennomfører dybdeintervju er det hensiktsmessig å bruke lydopptak. Vi benyttet oss av diktafon gjennom vår studieplass, i henhold til gjeldende regler gjennom søknaden til NSD (se vedlegg 1). Lydopptak gir forskeren en viss trygghet på at hele intervjuets innhold kan benyttes i videre analyse, samtidig som man forsikrer seg om at alle detaljer er tatt med. Man beholder også en god flyt i samtalen, da man ikke behøver å bruke tid på å stoppe opp og notere (Tjora, 2021, s. 180). Lydopptakene ble brukt til transkribering direkte etter intervjuene og deretter slettet.

Informantene ble på forhånd informert om intervjuets tema og bakgrunn for forskning gjennom et kort informasjonsskriv sendt på e-post (se vedlegg 2). Samtidig med informasjonsskrivet ble det også sendt ut et samtykkeskjema for bruk av lydopptak. Informantene måtte signere skjema og godta at intervjuet ble tatt opp, for så å bli slettet etter transkribering, etter retningslinjene i søknaden til NSD (se vedlegg 1). Som nevnt tidligere ønsket vi i utgangspunktet å intervjuer en lærer hver, men når vi kom til skolene ble det raskt avklart at lærerne ønsket å gjøre intervjuet

sammen. De begrunnet det med at det ble mindre skummelt, samt at de ville kunne utfylle hverandre underveis. For vår del ble det viktigere å ivareta informantenes trygghet, fremfor å gjennomføre intervjuene slik vi opprinnelig hadde tenkt, noe som gjorde at vi på sparket valgte å gjennomføre intervjuene slik informantene ønsket. Det ble som planlagt brukt spørsmål fra intervjuguiden og lydopptak via diktafon. Vi delte spørsmålene fra intervjuguiden naturlig opp mellom oss gjennom intervjuet, samtalen fløt naturlig og vi opplevde at informantene hadde mye å fortelle. De støttet seg samtidig godt på hverandre. Kvaliteten på vår analyse vil være avhengig av kvaliteten på intervjuene, dette i sammenheng med innholdet i svarene som kom fram, samt vår evne til å tolke svarene, ettersom analysen starter allerede i intervjusituasjonen (Tjora, 2021, s.130).

3.4 Forskerens rolle og kvalitetssikring

Et kvalitativt forskningsprosjekt bør ha som mål å levere et resultat som er av god kvalitet (Tjora, 2021, s. 259). Som en del av kvalitetsarbeidet nevnes det at tre kriterier i arbeidet med kvalitetssikring og framstilling bør oppfylles; pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet (Tjora, 2021, s. 259). Videre i dette kapitlet vil vi derfor redegjøre for vår håndtering og vurdering av disse tre kriteriene. Først ser vi på studiens kvalitet og generaliserbarhet, samt etiske hensyn som er gjort. Deretter redegjør vi for forskningsprosjektets gyldighet og pålitelighet.

3.4.1 Studiens kvalitet

Vårt mål med forskningsprosjektet er å kunne levere en forskning som fremstår som troverdig og detaljert, samt at den kan være til nytte for andre som driver med undervisning på 1. og 2. trinn. En viss kvalitet over forskningen har derfor vært høyt prioritert. Tjora (2021) påpeker at god kvalitativ forskning skal kunne generaliseres, altså at andre skal kunne se nytten i det vi presenterer, samtidig som at de skal kunne relatere det til eget arbeid med elever. Videre trekker Tjora (2021) fram at man skaper en pålitelighet ved å vise transparens eller gjennomsiktighet. Transparensen skal bidra til at forskningen oppleves som åpen og ryddig, samtidig som at forskningsdesignet viser til god sammenheng mellom forskning, teori og valg av metode. I vårt valg av metode ble det derfor drøftet og diskutert hvorvidt vi skulle holde oss til kun intervju, eller om vi skulle gjennomføre observasjoner og dermed gjøre en etnografisk undersøkelse (Tjora, 2021, s.60), slik fenomenologisk forskning ofte foregår. Det ble likevel avgjort at intervju var tilfredsstillende alene, fordi det kun er lærerens perspektiv og erfaringer fra før som skal legge grunnlaget for drøfting av funnene og bidra til å kunne besvare problemstillingen.

3.4.2 Etiske hensyn

Før vi gikk i gang med forskningen måtte vi være sikre på at vi hadde kontroll på de etiske retningslinjene man må følge som forskere. Vi satt oss derfor inn i personvernregler og retningslinjer for intervju laget av NSD. En forskningsstudie med mennesker involvert har flere etiske hensyn å ta stilling til og det ble viktig for oss at vi hadde god oversikt over retningslinjene. En har kravet om informert samtykke, den som blir forsket på skal delta frivillig, og være informert om eventuelle gevinster og farer det gitte forskningsprosjektet kan gi (Postholm & Jacobsen, 2018, s.247). Så det første man bør gjøre i en forskningsprosess er å være tydelig i sin informasjon om at deltakelse i intervju er frivillig og at informantene kan trekke tilbake sitt samtykke til enhver tid (Nyeng, 2012). Dette etiske kravet begrunnes i informantenes personlige autonomi og at man selv skal bestemme over om man ønsker å delta i forskning eller ikke (Nyeng, 2012). Videre bør man ta stilling til hvilke informanter det er etisk riktig å bruke og om noen kan komme til skade ved å gjennomføre intervjuet (Tjora, 2021, s. 187). Det ble i forkant av intervjuene avklart at alt som ble sagt ville bli anonymisert og samtlige involverte fikk mulighet til å gjøre en sitatsjekk og godkjenne sine uttalelser etter transkribering (Tjora, 2021, s. 190). Det er forskerens ansvar å forske i samsvar med regelverket og med kravet om konfidensialitet. Det vil si at vi som forskere garanterer at det er tiltak som hindrer at andre kan identifisere deltakerne og at personopplysninger ikke blir spredt (Postholm & Jacobsen, 2018, s.251). Vi valgte å løse dette ved å bruke diktafon, samt transkribere det over til skriftlig form rett etter intervjuene, for så å slette lydopptakene. Informantene har på sin side krav om å bli korrekt gjengitt, samtidig som forskeren skal passe på at ikke noe informasjon som kan være uheldig eller gjøre at informanten kan komme til skade, kommer frem. Informantene har vært velvillig og brukt av sin tid for at forskeren skal få gjennomført sitt prosjekt, da bør en som forsker passe på å ikke sette informanten i et dårlig lys. Selv om noen funn kanskje hadde vært interessante for forskningen, må en tenke på hva som er etisk forsvarlig. Dataene som presenteres skal gjengis i riktig sammenheng og så fullstendig som mulig med det etiske i tankene (Postholm & Jacobsen, 2018, s.251). Vi ble også tidlig i prosessen enige om å ikke bruke kollegaer fra egen arbeidsplass som informanter av etiske hensyn. For selv om forskningen vår i utgangspunktet ikke skal kunne skade noen, vil det likevel være en overhengende risiko for at informantene kan føle at deres erfaringer ikke er likestilt med den teorien og analysen vi tilfører forskningsprosjektet vårt. Det kan medføre at informantene føler at de blir kritisert, selv om det ikke er intensjonen vår (Tjora, 2021, s. 187). Dette er noe vi har hatt fokus på i analysearbeidet vårt for å unngå at skal skje.

3.4.3 Gyldighet og pålitelighet (validitet og reliabilitet)

Målet med vår studie er å se hvordan leken blir brukt som undervisningsmetode på 1. og 2. trinn, for så å kunne besvare problemstillingen “*Hvordan kan leken anerkjennes som metode på 1. og 2. trinn?*”. Vi som forskere har ansvar for å sikre at vårt forskningsprosjekt er troverdig. For uten gyldighet og troverdighet har forskning ingen verdi. Det er to kriterier som er viktig i forskning generelt.

Validitetsbegrepet kan deles inn i indre og ytre validitet (Postholm & Jacobsen, 2018). Validitet, eller gyldighet, avhenger av at forskeren har nok grunnlag til å undersøke det som faktisk var hensikten å undersøke. Gjennom indre validitet snakkes det i boken til Postholm og Jacobsen (2018) om intern validitet, som handler om å ha et godt teoretisk forarbeid og trinnvis analyse, og at en som forsker reflekterer over om en har truffet rett populasjon, og om spørsmålene som stilles vil være med på å gi gode nok svar til videre analyse. Forskeren skal prøve å i ettertid gi leserne av forskningen en mulighet til å kunne se hvordan virkeligheten fremsto der og da. Det er viktig at begreper virker meningsfulle gjennom hele forskningen for forskeren, informantene og for leserne. I dette forskningsprosjektet har vi benyttet teori om fenomenet lek og lekens plass i skolen.

Ytre validitet handler om overførbarhet. I dette tilfellet har vi forsket på 1 og 2 trinn på to ulike barneskoler, spørsmålet vil da være om funnene som kom frem vil kunne overføres til andre skoler. I et kvalitativt perspektiv, som er den forskningsmetoden vi har benyttet oss av, vil en kunne se hvorvidt leseren vil kunne kjenne seg igjen i beskrivelsene som fremkommer. Vil leseren kunne trekke paralleller til egne erfaringer og settinger vil funnene være relevante og nyttige for leseren som et tankeredskap (Postholm & Jacobsen, 2018). Den viktige jobben for forskeren vil her være å klare å få arbeidet til å være transparent. Som leser skal en få en følelse av å være med i forskningsprosessen gjennom å lese forskningen, da dette vil være med på å styrke overførbarheten.

Påliteligheten, altså reliabiliteten, handler om at resultatet er pålitelig eller ei. I en kvalitativ studie, som er det vi har gjennomført, kan det være en utfordring. Fordi gjennom intervju, som er metoden vi benyttet oss av, vil alltid møtet mellom mennesker være ulik og tolkningen deretter. Selv om det er samme forsker og informant, vil også resultatet kunne endre seg over tid. Fordi mennesker alltid er i utvikling, og både tid og vaner endrer seg. Erfaringene en gjør seg gjennom livet vil være med på å endre en fra dag til dag (Postholm & Jacobsen, 2018). I nettopp vår studie kan det tenkes at siden vi gjennom intervjuet fikk belyst lekfenomenet i undervisningen og at flere forskere reflekterte over bruken av lek som metode, vil informantene kanskje prøve å leke enda mer i undervisningen. På grunnlag av dette vil ikke en test-retest metode, der en gjør samme studien på et

nytt tidspunkt for å se om en sitter igjen med de samme funnene for å teste reliabilitet, være til nytte (Postholm & Jacobsen, 2018). I stedet er det viktig i et slikt studie å ha fokus på egen påvirkning, altså forskerens subjektivitet. Det betyr å selv være bevisst på og kunne reflektere over egne holdninger, antakelser og forståelser. En kan stille seg kritisk til reliabiliteten i forhold til spørreteknikker som brukes i intervju. Stilles det ledende spørsmål som da kan påvirke svarene? En utfordring når en forsker gjennomfører intervjuer er at informantene sier det en tror at forskeren ønsker å høre, særlig dersom informanten føler en forventning på hvordan svarene bør være fra forskeren. I tillegg til viktigheten med intervjuernes subjektivitet, vil likevel informantene oppleve situasjonen, det de ser og hører ulikt, og dermed tolke det dithen. Det kan igjen påvirke svarene og videre troverdigheten rundt funnene. Formålet med dybdeintervju er å ha en mer flytende samtale der informantene kan svare utfyllende og fritt på spørsmålene. Det er likevel viktig å ha i bakhodet at måten en stiller spørsmålene på kan avspeile oppfatningene forskeren har om temaet (Tjora, 2021, s.187).

Som et forsøk på å øke studiens troverdighet planla vi intervjuguiden nøye på forhånd (se vedlegg 3). Vi brukte oppfølgingsspørsmål for å utdype og oppklare utsagn og detaljer gjennom intervjuet, dette for å validere forskningen vår. Vi brukte også diktafon, slik at vi igjen kunne lytte til det informanten sa og ikke måtte tolke våre notater ut fra utsagnene. Vi valgte å gjennomføre transkriberingen direkte etter intervjuene for å ha intervjuet og stemningen friskt i minnet. Likevel er transkribering en fortolkningsprosess, der samme uttalelse kan bli transkribert ulikt av personer, nettopp pga tolkningen (Tjora, 2021, s.185). På grunnlag av dette er det viktig at en reflekterer rundt reliabilitet gjennom hele forskningsprosessen. Vi har i analysen av dette arbeidet redegjort for valgene som er tatt i forbindelse med forskningen, dette ved hjelp av å bruke Braun og Clarke (2022) sin tematiske 6.trinns analysemodell. Reliabiliteten styrkes ved at vi ved hjelp av denne modellen hele tiden har reflektert rundt og dokumentert valg og vurderinger, samt gjort rede for valgene som er gjort for å kunne komme frem til resultatet vi nå sitter med.

3.5 Analysearbeid

3.5.1 Transkribering

I bruk av dybdeintervju anbefales det å gjøre en fullstendig transkribering av intervjuet i etterkant (Tjora, 2021, s. 185). Da overfører man den muntlige samtalen til skriftlig form, noe som gjør analysearbeidet mer strukturert og enklere å gjennomføre. Ettersom vi er to forskere på denne undersøkelsen måtte det avklares på forhånd hvordan transkriberingen skulle gjennomføres. Det var

viktig for oss at begge fikk god innsikt i datamaterialet, men at det likevel ikke skulle bli mer tidkrevende enn nødvendig. Vi kom derfor til enighet om å dele transkriberingen i to, hvor vi transkriberte et intervju hver. Intervjuene ble transkribert rett etter gjennomføring. På den måten kunne vi gjøre en vurdering av spørsmålene og eventuelt endre de til neste intervjurunde (Postholm & Jakobsen, 2018, s. 126). Begge intervjuene ble transkribert på bokmål, da språkets form og lokale uttrykk gjennom dialekt ikke ville ha betydning for videre analyse (Tjora, 2021, s. 186). Videre ble alle ord inkludert, ved unntak av der vi følte at informanten gjentok seg selv. Etter at begge var ferdige å transkribere ble filene sendt til korrekturlesing av hverandre. På den måten kunne vi kvalitetssikre det skriftlige og eventuelt hjelpe hverandre med å legge til eller trekke fra det vi mente ville være nyttig for analysedelen.

3.5.2 Tematisk analyse

Ettersom ambisjonen vår var å undersøke erfaringer gjennom intervju, ble det naturlig å bruke tematisk analyse som metode når vi skulle analysere vårt datamateriale. En tematisk analyse har til hensikt å sortere informasjonen på en slik måte at det er mulig å hente ut det man ønsker å fokusere videre på ved å kode datamaterialet. Når man koder materialet, analyserer, definerer og plasserer man et mønster i et skjematisk system for å komme fram til temaer (Braun & Clarke, 2006, 2020). Å finne disse temaene kan være en intrikat prosess, så det ble viktig for oss å tidlig finne ut hvordan temaene kunne bidra til å belyse vår problemstilling. I artikkelen og boken til Braun og Clarke (2006, 2020) fremmer de en guide med seks steg/faser som har vært til inspirasjon i vår analyse, da guiden gav oss muligheten til å være fleksible i behandlingen av datamaterialet, ettersom metoden lar forskeren hele tiden vurdere prosessen og om man har fått ut det man ønsker av det transkriberte materialet.

Første steg går ifølge Braun og Clarke (2006, 2020) ut på å få oversikt over materialet. Vi startet med å lese gjennom transkriberingene sammen for å få en felles forståelse av materialets dybde og bredde. Samtidig noterte vi ned det vi umiddelbart bemerket oss og som var interessant for vårt prosjekt. Spesielt det som omhandlet lærernes forkunnskaper og forståelse for bruk av lek i skolen. Etter første steg opplevde vi å måtte endre fokuset på hva vi ønsket å hente ut av intervjuet. Informantene våre ble stilt spørsmål ut ifra deres erfaringer i norskfaget, men svarene de ga rommet hele undervisningen, så valget vårt falt da på å spisse problemstillingen inn mot undervisningen generelt. Det andre steget går ut på å lage koder. Kodingen har som mål å plassere intervjuets relevans i forskjellige kategorier, før man tar fatt på tematisering. Vi valgte å plukke ut de utsagnene

og setningene vi mente passet inn i våre først tenkte tema/kategorier, som også ville være relevant for problemstillingen. Tredje steg handler om å sortere kodene inn i hva man tror blir tema som passer. I vårt tilfelle hadde vi etter første gjennomlesning en oppfatning av hva temaene kunne være. Etter kodingen ble disse temaene endret, da datamaterialet viste seg å passe bedre inn i andre kategorier. Videre kommer et utdrag fra det første skjemaet:

Tema:	Stikkord etter transkribering:
Forkunnskaper	<ul style="list-style-type: none"> - Førskolelærer (utdannelse) - Stort fokus på overgang bhg-skole - Opplyst om læreplanen LK20 (og erfaring nok til å sammenligne de foregående læreplanene -97 og -06) <p>(notater som gjelder spesielt for intervju nr. 1)</p>
Nytteverdi	<ul style="list-style-type: none"> - Tverrfaglighet - Sosialisering - Språkutvikling - Læreplan
Syn på leken	<ul style="list-style-type: none"> - Personlig - Forskning - Læreplan - Skolen som organisasjon

Fjerde steg tar for seg en ny runde med vurdering og sortering av tema. Da kan forskeren oppdage at noen temaer går over i hverandre, mens andre faller bort. Dette opplevde vi, og endret derfor vinklingen på temaene. Igjen ble fokuset å holde seg til det problemstillingen ønsker svar på; hva er målet med vår forskning. Utsagnene og informasjonen vi nå satt på etter å ha vurdert det gjennom enda en runde analyse, førte til at vi valgte å tematisere det slik:

Tema:	Begrunnelse for valg av tema:
Lærerens autonomi	Det fremkommer at de har et valg
Lekbegrepet	Spørsmål rundt hvordan de forstår begrepet
Inkludering	Hvordan leken utnyttes til å bedre klasse miljøet
Metode	Leken som undervisningsmetode

Temaene baserer seg på hva informantene sa i intervjuet og hva vi ønsket å legge vekt på for å kunne besvare problemstillingen vår.

Femte steg fastsetter temaene som man ønsker å jobbe videre ut ifra og som bygger videre på det man ønsker å presentere i analysen. Dette ble vårt avsluttende steg og som viser til de temaene vi endte med å bruke i funn- og drøftingsdelen. I dette steget ble fokuset mer spisset mot det å besvare problemstillingen vår. Det ble derfor viktig for oss å samle trådene og se om noen koder/tema kunne gå over i hverandre, og eventuelt hvor det var et markant skille mellom dem. Skillet ble for oss svært tydelig ved at vi nå satt igjen med tre hovedtemaer og tilhørende underkategorier. Vi følte nå at rammen for oppgaven var satt og vi kunne fokusere på å innhente teori og forskning som ga oss et overblikk. Videre kommer et utdrag fra skjemaet:

Tema:	Underkategori:
Lek	-Fenomenet lek -Lekens egenverdi
Lekens plass i skolen	-Lek som undervisningsmetode -Individuell og kollektiv autonomi
Læreren	-Lærerens syn på lek -Lærerens rolle i leken -Læreren som observatør

Sjette og siste steg har som mål å vise en rapport som overbeviser leseren om at denne forskningen er valid. Leserens skal gjennom rapporten oppleve at datamaterialet er interessant gjennom en konsis forklaring. Vår rapport har gjennom hele prosessen vært gjort så enkel som mulig, for at analysearbeidet skulle holde en viss struktur og oppleves som enkel å håndtere. Videre følger et oppsummerende skjema som viser hele analyseprosessen vår. Skjemaet er ikke utfyllende, men ment å gi leseren en oversikt og forståelse av vår analyseprosess og hvordan vi endret valg av tema underveis i prosessen.

Tema og koding:

1. steg	2. steg	3. steg	4. steg	5. steg
<p>Forkunnskaper: Hvilken utdannelse og erfaringer informantene hadde.</p>	<p>Lærerens rolle: Fokus på utdannelse og forkunnskaper, lærerens valg av metoder og fokus på målinger.</p>	<p>Lek: Hva legger informantene i begrepet og fenomenet lek.</p>	<p>Forståelse av fenomenet lek: Informantenes definisjon og forklaring av begrepet lek. Hvordan informantene vurderte hva leken kunne tilføre barnet og læringen.</p>	<p>Forståelse av fenomenet lek: Informantenes definisjon og forklaring av begrepet lek. Hvordan informantene vurderte hva leken kunne tilføre barnet og læringen.</p>
<p>Nytteverdi: Hva informantene mente om begrepet lek og hvordan leken kunne tilføre læring i undervisninga.</p>	<p>Lekbegrepet: Hvordan informantene definerte begrepet lek og hvordan de så på fenomenet lek i skolen, basert på læreplaner og hvordan lek ble anvendt.</p>	<p>Læring: Hva informantene mente var læringsverdien av å bruke lek som metode.</p>		
<p>Syn på leken: Personlig og forskningsbasert syn på lek, sett i sammenheng med læreplaner og skolen som organisasjon.</p>	<p>Lek som inkluderingsverktøy: Hvordan lek som fenomen ble anerkjent i skolen for å oppnå en god sosialisering og tilpasning.</p>	<p>Metode: Eksempler på hvordan de anvendte lek som undervisningsmetode, nytteverdien av det og hvilke erfaringer de hadde knyttet til det.</p>	<p>Bruk av lek i skolen: Hvordan plasseres leken i læreplanene og hvordan anerkjennes den i skolesystemet, og hva erfarer lærerne om dette.</p>	<p>Bruk av lek i skolen: Hvordan plasseres leken i læreplanene og hvordan anerkjennes den i skolesystemet, og hva erfarer lærerne om dette. Derfor følger de neste kategoriene som underkategorier:</p>
	<p>Lek som undervisningsmetode: Spesifikt hvordan informantene brukte lek som metode og hvordan de opplevde at det fungerte bra eller dårlig.</p>	<p>Lærerens lekkompetanse: Hvordan lærerne opplevde å ha lært om lek i løpet av utdannelsen, hvordan lek som fenomen blir benevnt i læreplanene, og hvordan de valgte å anvende det som metode i undervisninga.</p>	<p>Lek som undervisningsmetode: Eksempler på hvordan de anvendte lek som undervisningsmetode, nytteverdien av det og hvilke erfaringer de hadde knyttet til det.</p> <p>Lærers syn på lek: Lærers pedagogiske grunnsyn. Informantene har forskjellig utdannelse, noe intervjuene bærer preg av.</p>	<p>Lekens anerkjennelse: Hvordan de forsvaret bruk av lek, samtidig som de ytrer hvordan de ikke alltid tør leke basert på krav og mål.</p> <p>Leken som undervisningsmetode: Hvordan de erfarer leken som metode.</p> <p>Lærers syn og rolle i leken: Lærers pedagogiske grunnsyn og hvordan de plasserer seg i leken. Informantene har forskjellig utdannelse, noe intervjuene bærer preg av.</p>

Gjennom den tematiske analysen opplevde vi å gjøre en fortolkning av materialet. Det informantene presenterte i intervjuene var ikke ukjent for oss, da vi gjennom vårt ønske om å forske allerede hadde gjort oss opp en mening om temaet og problemstillingen vi tok opp - en forforståelse. Denne fortolkningen kan knyttes til det vitenskapsteoretiske begrepet hermeneutikk. Hermeneutikk kan også forklares som fortolkningslære (Nyeng, 2012) Man gjennomfører en fortolkning av data på en systematisk måte, det settes videre søkelys på mennesker og læren av å forstå, samt misforstå, oppklare og lære (Anker, 2020, s.50). Vi beveget oss fra å analysere det informantene sa, til å reflektere over hva vi tenkte rundt det og hva vi visste fra før, for så å se om forskning eller teori kunne bygge opp under utsagnene, for til sist å gå tilbake til utsagnene og prøve å finne mening i dem. Som forskere ser vi da på delen av datamaterialet sammenlignet med helheten gjennom fortolkning og vår forforståelse. Dette kalles ifølge Jordheim (2008) den hermeneutiske sirkel. En ser en situasjon som en tolker og prøver å danne seg en forståelse av hvorfor. Det legges med det vekt på å forstå den menneskelige verden gjennom fortolkning.

4 Presentasjon og drøfting av studiens funn

I dette kapitlet vil vi presentere og drøfte de funnene vi mener vil bidra til å belyse problemstillingen *“Hvordan kan leken anerkjennes som undervisningsmetode på 1. og 2. trinn?”*. Ut ifra problemstillingen formulerte vi to forskningsspørsmål; *“Hvordan forstår lærere på 1. og 2. trinn lekbegrepet?”* og *“Hvordan anvender de samme lærerne lek som undervisningsmetode?”*. Vi har valgt å samle funn og drøfting i samme kapittel for å skape en bedre sammenheng i presentasjonen av funnene. Vår analyse har bidratt til at vi har kunnet kategorisere temaer ut fra hva lærerne svarte i intervjuet. For å belyse temaene har vi derfor valgt å forholde oss til to hovedkategorier; forståelse av fenomenet lek og bruk av lek i skolen, med underkategoriene lekens anerkjennelse i skolen, leken som metode, og til slutt lærerens syn på leken. Funnene vi presenterer baserer seg på informantenes ytringer fra dybdeintervjuene. Informantene henvises videre til som lærer 1, 2, 3 og 4. Det er også viktig å påpeke at intervjuene bar preg av hvilket pedagogiske grunnsyn de hadde og hvilken utdanning lærerne hadde fra før, basert på hvor utfyllende og reflektert de kunne svare, noe vi anser som et viktig funn. Et annet viktig funn er hvorvidt lærerens autonomi henger sammen med valg av metode, noe vi har måtte tilføre substansiell teori om for å kunne utdype og drøfte videre i dette kapitlet.

4.1 Forståelse av fenomenet lek

Vi valgte å la den første kategorien inneholde forståelsen av fenomenet lek, da våre informanter fikk spørsmål om hva de legger i begrepet lek og hvordan de forstår det i sammenheng med en hverdag som lærer på 1. og 2. trinn. Som nevnt tidligere består datamaterialet vårt av to dybdeintervju med fire lærere fra to ulike skoler. Lærerne hadde ulik utdanning, men jobbet alle på 1. og 2. trinn på barneskoler.

Hovedvekten i denne kategorien er knyttet til hvordan lærere forstår og definerer fenomenet lek, dette ved å belyse hvordan de beskriver sine erfaringer og opplevelser med bruk av lek i skolen. Ved spørsmål om hvordan de definerte begrepet lek, sa alle informantene i likhet med Lillemyr (2011) og Gunnestad (2007) at det er et begrep som er vanskelig å definere og sette ord på, og at det er forskjellig på ulike typer lek. Lærer 2 sa at hun ikke trodde det var noen felles definisjon av begrepet lek, da det omhandlet mye og ble benyttet på ulike måter. Lærer 1 forklarte sin forståelse av begrepet slik:

“Per definisjon så er vel lek noe man gjør for lekens del uten et mål,

nærmest, men det er jo ikke det. Når vi holder på med konstruksjonsleken og holder på med sand, eller klipping og liming og koser seg, så gjør vi jo det òg. Så definisjonen er jo veldig viktig.”

Lærer 2 forklarte videre at hun skiller mellom to typer lek: den frie leken og de læringsaktivitetene som er styrt. Den frie leken forklarer hun som den leken barna setter i gang på eget initiativ. Hun sier videre

“Samtidig er de jo selvstendige og frie individ som plukker av sine opplevelser, så smelter de det sammen inn i sin lek som de styrer selv”

Når det er snakk om den frie leken trekker lærer 1 inn at man kan tenke på den frie leken som når en bare slipper elevene ut og de får gjøre som de selv vil. Både lærer 3 og 4 er enige i at det er forskjell på ulike typer lek, og lærer 3 sier videre at den frie leken er når de spør elevene selv hva de vil gjøre. Hun legger raskt til at selv om det er frilek, så øves det på språket og samspillet mellom elevene. Det er viktig å huske på at alt er læring. Dette er noe lærer 2 også la vekt på, at barn lærer hele tiden og at en må huske på læringen som ligger naturlig i lek. Videre trekker lærerne frem andre typer lek de er innom i undervisningen sin. Lærer 1 sier dette om andre typer lek når han forklarer at lek ble benyttet på ulike måter:

“Vi har rollelek, veiledet lek, styrt lek og konstruksjonslek... også synger vi, det er jo også en type lek”

Lærer 3 og 4 snakker også om styrt lek, og at de gjennom mål som er satt på forhånd prøver å få elevene til å lære gjennom leken i form av butikk eller bamsesykehus.

Funnene som kommer frem fra intervjuet viser i samsvar med vår teori at lek er et fenomen som er vanskelig å definere konkret. I likhet med Lillemyr (2011), Gunnestad (2007) og Huizinga (1993) har informantene også en forståelse av at lek skal være noe som barna selv ønsker å gjøre.

Det var flere elementer som var interessante i tilknytning til informantenes svar på spørsmål om definisjon av lek og om de benyttet leken i sin undervisning. Flere av lærerne var raske med å forklare og nærmest forsvare at frilek også er læring. Sundsdal og Øksnes (2015) hevder i sin artikkel at barn er lekende og lærende på samme tid, så selv om leken i hovedsak skal være til glede for barna, vil de også ta til seg læring. Disse to begrepene sees på som fenomener som befrukter

hverandre (Sundsdal og Øksnes, 2015).

Lærer 2 forklarer at hun prøver å passe seg for å ikke se på lek som en pause, men at lek er lek. Det er en del av læringsprosessen. Videre legger hun til at "alt elevene gjør er egentlig læring." Hun forklarer:

“Jeg har 12 forskjellige barn i klassen, så det å bruke lek er nok en måte å inkludere alle. Men ikke alltid. Noen ganger treffer man ikke alle, eller de ser på det som vanskelig, eller noe de ikke vil være med på. Vi har hatt aktiviteter der de har måtte gi av seg selv og står foran de andre, og det kan for noen være vanskelig. Så det handler om å bli kjent med elevene og finne den måten å nå alle på. Men det er klart det er jo motiverende. De er jo unger. Liker jo å bytte aktivitet. Det som jeg prøver å passe meg for er å se på lek som en pause. Lek er lek, det er ikke pause. Det er en del av lærings situasjonen.”

Dette samsvarer med det Huizinga (1993) sier om at lek kan sees på som en kulturell byggestein. For klasseromskulturen kan lek ha stor betydning, noe som igjen kan føre til et godt læringsmiljø, som igjen bidrar til bedre læringsprosesser for elevene.

Lærer 3 legger vekt på treningen på sosial kompetanse og språktreningen barna får gjennom leken. Lærer 4 legger også til at relasjonskompetansen styrkes og at barna lærer å ta hensyn og lytte til andre. Disse ytringene harmonerer med det Statped (2021) hevder med viktigheten av sosial trening for barna gjennom lek. Dette snakket lærer 2 også om da hun nevnte at hun så nytten i alle disse “tingene” som barna utvikler i leken. Videre forklarer hun:

“Det er jo også det her med å skape små mennesker som skal fungere i samfunnet og videre oppover, og så er det jo sånn at det jeg tenker er mest nyttig for undervisninga er om eleven føler seg trygg og har det bra skolen. For har eleven det bra på skolen, og jeg klarer å skape et godt læringsmiljø sammen med de andre elevene, så vil det gjenspeile seg i undervisninga. Da vil den eleven være mer mottakelig for å kunne ta til seg læring, være aktiv og delta i klasserommet. Så det her med å vente på tur, lytte til hverandre, dette tar vi også med oss inn i undervisninga. Dette er jo ting som vi øver på i leken, så det er klart den har mye å si (leken).”

Tolkningen vår av disse utsagnene, sett i sammenheng med resten av intervjuet, var at lærerne så på

leken som noe verdifullt for barna, da det er mye skjult læring i lek. Slik som sosial kompetanse, det å vente på tur, relasjon og å lære å ta selvstendige valg. Som vi har nevnt er det mange ulike typer lek, det nevner også informantene. De ulike typer lek som fremkommer i intervjuet, viser også Becher og Håøy (2022) til i sitt casestudie, de skriver om lærerstyrt-, barnestyrt- og veiledet lek. Vi tolker ut i fra deres artikkel og opp mot intervjuet, at lærerstyrt lek sees på som det informantene kaller lærende lek, lek med et bestemt mål. Barnestyrt lek tolkes som den frie leken, som går på barnas egne premisser. Mens veiledet lek er leken der læreren bestemmer rom, tid og sted, og hvilke komponenter barna får til rådighet i leken. Leken kan tilpasses inn i fagverden ut ifra barnas interesser (Statped, 2021). Slik lærer 2 forklarer om at hun en dag lot barna ta med en leke de likte hjemmefra, bare den fikk plass i sekken. Leken fikk de først leke med, sammen med de andre barna, for så å skrive en beskrivende tekst om leken sin. Dette er noe som Eik (2022) kaller for lærende lek, en aktivitet i undervisningen hvor leken vektlegges, men samtidig gir mulighet til læring. Denne læringen gjennom lek fremmer Lenes og Braak (2016) som verdifull, da barna får bruke sin egen autonomi til å styre leken, selv med lærerens forhåndsbestemte komponenter. Flere av lærerne i intervjuene uttrykte bekymring rundt støy og det å falle ut av den gode strukturen dersom de lot barna leke fritt, en lekbasert læring inneholder både fri og veiledet lek. Den sees på som midt mellom de to, dersom en ser for seg en skala med frilek på ene enden og direkte instruert lek på andre siden. Når lærerne snakket om lek i skolen, var det nettopp denne typen lek som ble fremmet som den mest brukte dersom de valgte å leke. Det fordi de kunne bestemme rammene i leken og holde dem innenfor et akseptabelt støy- og aktivitetsnivå, mens innenfor de gitte rammene kunne barna styre selv (Lenes & Braak, 2016).

4.2 Bruk av lek i skolen

Den andre kategorien som fremkommer av analysen vår, er lekens plass i skolen. Gjennom intervjuene har informantene våre ytret sine erfaringer rundt bruk av lek som undervisningsmetode og hvilken anerkjennelse de mener leken har eller bør ha i skoleverket. Innenfor denne kategorien vil vi derfor presentere funn som forklarer informantenes syn på lekens plass i skolen, hvordan de selv anvender lek som undervisningsmetode, samt hvordan deres personlige syn preger deres anvendelse av lek.

4.2.1 Lekens anerkjennelse i skolen

Når lærerne snakket om lekens plass i skolen kom det også fram at de følte at leken ikke var et “godkjent” verktøy i undervisninga. Dette funnet samsvarer med det Bjerknes og Skalstad (2022) sier om lærernes vegring for å bruke lek som metode, nettopp fordi de føler det ikke er godtatt fra øverste hold. Lærer 1 og 2 forklarte at læreplanene sannsynligvis hadde litt skyld i det, fordi LK06 fikk et helt annet kunnskapsfokus enn Reform 97. Ved spørsmål om læreplanens posisjon i planlegging av undervisning, svarer de at de selvsagt følger den, men at de likevel føler at leken ikke kommer godt nok fram som metode. De forklarer at læreplanene på 1. og 2. trinn noen ganger nevner lek som naturlig metode, men at det likevel ikke står konkret hvordan det skal utføres, eller tips til hvordan læreren kan tenke når lek skal brukes. Når vi spør om de da føler at læreplanen henger over dem, svarer lærer 1;

“Ikke lek!”

Ut ifra hvordan læreren uttrykte seg i svaret, forstod vi at han har en fornemmelse av at det fra høyere hold er bestemt at det ikke skal lekes for mye i undervisninga. De skal oppnå mål og resultatene skal vise til gode tall. Lærerne peiler seg automatisk inn på å snakke om de foregående læreplanene, som de begge hadde jobbet med og derfor erfart innholdet av, og hvordan de var utformet for å styrke leken i Reform 97, hvorpå LK06 tok ned leken igjen. Både lærer 1 og 2 var enige i at begge læreplanene hadde mye bra, men at leken dessverre forsvant litt når LK06 kom. Lærer 1 forklarer det slik;

“For oss som har utdanning fra L97, vet du. Der var det jo lek. Så når jeg hadde 1. klasse på den tiden, så var det jo bare lek. Gud hvor vi lekte, mye mye mer enn vi gjør nå. LK06 ødela vel en del av det.”

Ved å stille oppfølgings spørsmål om hvordan de da føler at de har råderett over egen undervisning ut ifra hva dagens læreplan sier, svarer lærer 1 videre;

“Ja, det er mer åpent nå. Vi kan bestemme selv hvordan vi ønsker å legge opp undervisningen.”

Dette funnet ser vi på som svært viktig for vårt forskningsprosjekt. Lærerne sier at de frykter å gjøre undervisningen dårligere ved å bruke lek som metode, men likevel er de helt inneforstått med at de som profesjonelle pedagoger har mye styringsrett over egen undervisning. Dette mener vi henger

sammen med lærerens autonomi. Forklaringen på lærerens autonomi viser oss at funnet vårt handler om lærerens individuelle autonomi satt opp mot den kollektive autonomien, slik Wermke og Höstfält (2014) forklarer. Altså kan læreren føle seg berettiget til å vurdere og gjennomføre undervisningen basert på hva man ut ifra sitt pedagogiske grunnsyn mener er riktig for sin klasse, mens den kollektive autonomien kan sette en stopper for valg av undervisningsmetode, dersom læreren opplever at det ikke er kollektiv enighet om at metoden er spesielt godt egnet.

4.2.2 Leken som metode

På spørsmål om bruk av lek som undervisningsmetode, fremkommer det at alle lærerne anerkjenner leken som en viktig del av skolens undervisning på 1. og 2. trinn. De forklarer igjen at de egentlig står ganske fritt til å velge undervisningsmetoder, men at noen metoder er allerede bestemt av skoleledelsen. Her nevner lærer 1 og 2 STL+ (skrive seg til lesing med lyd støtte) som en metode de er pålagt av kommunen å bruke, men som de samtidig klarer å implementere leken i ved å eksempelvis la ungene starte en frilek på egenhånd, men som de etterpå utnytter inn i f. eks beskrivende tekst. Friheten de opplever brukes inn mot de fagene som ikke har bestemt metode, men hvor de selv kan bestemme hvordan de skal nå kompetansemålene. Når vi snakket om LK20 og kompetansemålene som sier at lek skal brukes som metode, sier lærer 3:

“Nei, men jeg tenker sånn at vi står fritt til hvordan vi vil lære elevene å lese, å lære bokstaver, og da kan vi jo lære dem via lek, tenker jeg.”

Dette var noe vi oppfattet at alle lærerne sa seg enig i. Det kommer også fram av lærerne at hvilken type lek de velger avhenger av hva de skal lære om. Det kan være både frilek og veiledet lek. Lærer 3 og 4 forklarer at stasjonsarbeid som metode legger til rette for økt bruk av lek i undervisningen, ettersom de har en egen stasjon med kun lek. Det som ikke kommer fram er frykten for å ødelegge leken, slik Bjerknes og Skalstad (2022) forklarer at mange kan føle på. Lærerne vi intervjuer sier ingenting om at de er redde for å ødelegge en god lek, men presiserer heller at de mener all lek er bra, og at de ut ifra situasjonen vurderer om de skal gripe inn i leken eller ikke. Når vi videre snakker om hva de mener om de forskjellige typene lek forklarer alle lærerne at spesielt konseptbasert lek er ansett som en god undervisningsmetode som alle hadde god erfaring med, fordi denne typen lek i undervisninga enkelt kan knyttes opp mot verden gjennom praktiske aktiviteter, som f. eks butikklek. Lærer 1 forklarer at spesielt matematikk er et fag som oppleves som enkelt å bruke lek som undervisningsmetode og sier:

“Jeg er ikke redd for det å bruke lek, så jeg tenker ikke at dette er bortkastet tull, for jeg vet jo hvor viktig leken er og hvor mye læring som ligger i det. Det jeg er redd for er at jeg skal slutte å ha slike aktiviteter. I matematikken har vi hatt flere økter i 2. klasse hvor jeg har hentet fram tomme esker og lekt butikk. Det er gull verdt, for alle deltar og er aktiv, alle synes det er gøy, de vil ikke avslutte, og jeg får proppet hodene deres fulle av matematikk mens de leker, enten de vil eller ikke. Så det er veldig nyttig, absolutt. Frykten er å glemme å bruke det, fordi vi har kravene om nasjonale prøver, kartlegginger, de må gjøre det bra, du må følge årsplanen og de og de kapitlene i boka, så jeg er redd for å prioritere det bort. Og det tror jeg nok jeg gjør for mye også...”

Lærerens utsagn fortolker vi dithen at frykten for å ikke oppnå kompetansemålene i fagene ofte kommer i veien for om leken blir prioritert i undervisninga eller ikke, nettopp slik Broström (2017) forklarer i sin artikkel. Samtidig viser funnet det vi har drøftet om lærerens autonomi, slik Wermke og Höstfält (2014) også forklarer. Dette samsvarer også med det Becher og Håøy (2022) sier i sin casestudie om at lærerne ofte føler at de ikke har tid til å leke, fordi de skal nå mål og oppleve målbare resultater av undervisningen. Funnet forteller oss kun om det læreren forklarer om egen prioritering. Det som kunne vært interessant å få vite noe om er hvorvidt denne prioriteringen handler om den kollektive autonomien og hvilke verdier skolelederen viderefører til sine ansatte, eller om det er ens egen profesjonelle vurdering opp mot ønsket om å levere tilfredsstillende resultater mot de nasjonale målingene.

Når lærerne snakker om sine erfaringer knyttet til butikklek, eller det vi har belyst som konseptbasert læring, henger funnene våre sammen med det Marilyn Fleer (2018, 2020) presenterer i sine artikler om konseptbasert læring, hvor det forklares at det er relativt enkelt å knytte et bestemt konsept, f. eks butikk, opp mot et spesifikt fag. Konseptbasert lek blir ansett som nyttig for at elevene skal lære seg å se det abstrakte i sammenheng med den virkelige verden. Lærernes opplevelse av lek som undervisningsmetode er også i tråd med teorien presentert av Säljö (2016) og Lillemyr (2011), hvor begge forklarer at barna imiterer verden og de voksne rundt seg gjennom leken og at de dermed skaper seg en erfaring av livet gjennom lek. Likevel påpeker lærer 3 og 4 at lek som undervisningsmetode ikke alltid er like enkelt å få til, fordi det krever mye planlegging, men at det i f. eks naturfag var nyttig å bruke konseptbasert læring når de hadde om tema kroppen. Lærer 4 sier;

“Men det er krevende, det tar tid å planlegge denne typen lek i undervisningen. For å få til dette

bamsesykehuset var det en del jobb i forkant med mailer og lån/henting av utstyr. Så det tar tid i en hektisk hverdag, da er det veldig lett å ty til å heller se en episode på nettet om temaet.”

Samtidig sier de også:

“ressurser og plass, ja. Tid ... da må vi prioritere det. Da må vi sette det inn i en struktur og finne tid til å leke. Den tida vi bruker til den frie leken i undervisningstida vil jo ta av noe annet, men verdien av å sette av den tiden er jo stor...”

Dette forteller oss at lærerne har et ønske om å få til en god lek, men at ressurser og tid kan stå i veien og dermed føre til en enklere løsning. Likevel mener de at det er deres eget ansvar å sette av tiden for å kunne utnytte seg av lek som undervisningsmetode. Dette samsvarer med det Nolan og Paatsch (2018) sier om hvilke utfordringer noen lærere føler de står overfor når de skal legge til rette for og gjennomføre lekende undervisning, når nettopp ressursene og tiden er avgjørende for gjennomføringen. Det de sier om prioritering kan man også vise til som sammenfallende med lærerens autonomi, både den individuelle og den kollektive. Det går på det Skaalvik og Skaalvik (2013) sier om læringsorientert målstruktur, om man mener det vil kunne styrke læringens resultater å bruke lek i undervisningen eller som en del av den.

Lærerne reflekterer over lekens egenverdi gjennom hele intervjuet. En av lærerne snakker om den motiverende faktoren ved å bruke lek. Lek som motivasjon for læring er noe vi knytter opp mot det Gunnestad (2007, s. 29) sier om leken for lekens skyld. Gunnestad (2007, s. 29) sier at barn opplever trivsel og glede gjennom lek, noe vi mener kan skape en naturlig motivasjon for å fortsette leken, uansett om målet er læring. Denne tankegangen viser også en av lærerne til:

“Men det er jo klart det er motiverende, de er jo unger!”

Lekens egenverdi viser seg derfor å være noe læreren har fokus på når det skal brukes lek i undervisninga.

Videre kan vi derfor si at våre funn viser at lærerne er klar over at elevene evner å plassere seg selv i den proksimale utviklingszone gjennom lek, fordi leken er motiverende og bidrar til utforskning og utfoldelse, ved at de er klar over den motiverende faktoren leken kan bidra til. Slik vi ser forstår det, vil det derfor være enkelt for lærerne å anerkjenne leken som metode, fordi den tilfører læringa flere aspekter, noe de kan dra nytte av både når det er snakk om å oppnå læringsmål, men også for å

drive med motiverende undervisning. Denne forståelse og oppfattelse mener vi derfor kan knyttes til lærerens syn på leken.

4.2.3 Lærerens syn og rolle i leken

Gjennom intervjuet ble det stilt spørsmål om hvordan informantene så på verdien av lek, og om de brukte det aktivt i sin undervisning. Lærer 2 poengterer:

“Vi har sett leken og hvor viktig den er, vi ser jo også hvor viktig det er at ungene har lekkompetansen og den sosiale kompetansen.”

Da dette er noe som blir poengtert flere ganger, styrker det vår forståelse av at leken er viktig, og at det skjer læring gjennom leken selv om den ikke alltid er målbar. Skau (2017) poengterer at en må tåle et mulig kaos når det lekes, og stole på at læringsprosessen likevel er der gjennom at barna tar med seg det de har lært inn i sin frilek og bruker det. Lillemyr (2011) styrker dette med sin forståelse av det pedagogiske grunnsynet, og meningen om at lærerens syn på leken og dens nytteverdi vil ha en påvirkning på bruken av lek som undervisningsmetode. Lærer 2 forklarer videre:

“Jeg er veldig bevisst på at jeg bruker leken for å skape en relasjon dem imellom og skape en samhørighet. Det er veldig viktig for at de skal bli stødige og trygge, bruke leken som et lim. Et annet aspekt med leken er jo at vi ble forklart på et kurs at hjernen fungerer sånn og sånn, og dette er jo noe vi vet, men det er godt å bli påminnet dette. For på kurset sa de at hvis du ikke har den motoriske treninga, så kan det gå utover læringa. Så jeg vet at når jeg sender ungene ut for å leke og jeg bare observerer dem, så vil det være nyttig for alle fag i det lange løp. Og det gir meg en trygghet til å bare gi dem den friheten...”

Skau (2017) skriver om lærerens grunnsyn, som er hvordan en anser seg selv som en med autonomi og profesjonsfaglig kompetanse og som er gode på å ta valg som gagnar elevene best. Dette er noe som er viktig å være bevisste på når en skal være trygge på å bruke lek i klasserommet.

På oppfølgingsspørsmål om lærer 2 tror at hennes førskolelærerutdanning har hjulpet henne med å tenke på lek som en fornuftig måte i skolen svarte hun:

“Det tror jeg. For når jeg begynte å jobbe i skolen, så var jeg veldig grønn på hva det ville si å jobbe i skolen. Jeg begynte å jobbe 50% i skolen og 50% i SFO. Jeg fikk jo da en litt myk overgang, der jeg fikk sett ungene i lek-situasjoner på SFO. Det ble en stor kontrast, for på SFO var det mye lek. Den frie leken! Og utstyr som innbudte og inspirerte til lek. Dukker og biler og sånt. Så kom jeg i klasserommet der det var ingenting. Så det ble en stor kontrast for meg. Jeg ble litt sånn «oi, hva er dette». Jeg tenkte jo på lekekompetanse som noe viktig...”

Lærer 1 og 2 forklarer videre at de mener det er fordi de er førskolelærere at de kjenner til de ulike fasene av lek og ser nytteverdien i det, og videre ikke er redd for måloppnåelsen dersom de slipper de ut for å “bare” leke. De er begge glade for å ha erfaringen som førskolelærer i bunn, da de mener de ser annerledes på leken enn sine kollegaer som er allmennlærere. Det beskrives videre som et sjokk og etterhvert føler seg formet av skolesystemet og fokuset på alt for lite lek. Raskt oppfølger lærer 2 med at hun er snar til å hente seg inn igjen, for leken er viktig.

Dette med å føle seg styrt av skolesystemet er noe som Bjerknes og Skalstad (2022) legger frem i sin forskning: at flere lærere ikke tør å trække over grensen når det gjelder undervisning, fordi det går i mot det som er anerkjent som god undervisning. Det er ifølge Sundsdal og Øksnes (2015) et stort fokus på pedagogikkens tidsalder og på at undervisningen skal være målbar i form av kartlegginger og nasjonale prøver. Lillemyr (2011) trekker frem praksistrekanten (figur 1) som sier noe om sammenhengen mellom pedagogiske handlinger, kunnskap og etisk refleksjon. Gjennom å se denne sammenhengen er det med på å skape en bevissthet rundt det å se hva som er nyttig for elevene og hva som ivaretar deres premisser med tanke på undervisning og læring. Det pedagogiske grunnsynet brukes som fundament for undervisningen som gis, hvordan den gjennom valg tilrettelegges for elevene.

Videre snakker lærer 3 om nytteverdien av å observere elevene i lekesituasjoner. Hun forklarer dette etter å ha snakket om den styrte leken med bestemte mål:

“Også har de jo frilek og, vi har jo økter hvor vi sier at nå skal dere få lov til å leke. Så får de gå på det rommet der de ønsker å leke. Da er det og veldig synlig hvem som ikke kan leke.”

Videre hopper lærer 4 inn og sier seg enig:

“det er interessant det, for da kan vi neste gang prøve å hjelpe dem inn i leken. For da ser vi;

oi! det sliter han/hun med. Da kan vi hjelpe dem! Det er ikke så lett.”

Dette er noe som artikkelen publisert av Statped (2021) også trekker frem, at selv om leken styres av barna selv er voksne tilstede for å kunne veilede når behovet melder seg. Slik som i dette tilfellet når informantene legger frem at noen trenger veiledning på sin lekkompetanse for å bedre kunne få til å samhandle med de andre barna. Lærer 3 snakker også om at de i leken ser på hvilke valg barna tar, når det gjelder deling, empati for andre og hva de valgte å leke med. Dette var noe de videre kunne ta med inn i undervisningen for å få barna til å reflektere over valgene de tar. Både på enkeltnivå, men også klassen som helhet, for det har jo noe å si på miljøet. Dette er noe som Bjerknes og Skalstad (2022, s.186) også fremmer, gjennom å observere barna i lek kan en som lærer se hva barna er interesserte i og hvordan de håndterer ulike situasjoner de møter på. De får da muligheten til å knytte undervisningen opp mot sine observasjoner, slik som lærer 3 og 4 beskriver. Å knytte undervisningen opp til barnas interesser er noe som lærer 2 også benyttet seg av da hun, som skrevet tidligere i denne forskningsoppgaven, ba elevene ta med en leke hjemmefra som de fikk leke med på skolen. Etter lekeøkten ba hun dem skrive en beskrivende tekst om leken sin, dermed fikk alle barna skrive om noe som var selvvalgt ut fra egen interesse. Dette kan ifølge Bjerknes og Skalstad (2022) være med å skape en mening og sammenheng for elevene når de får et praktisk eksempel knyttet opp mot læringen. Lærer 3 og 4 snakker om at de ser på lekkompetanse og hvilke valg barna tar i leken og hvordan de forholder seg til andre, dette er noe som professor i psykologi Peter K. Smith (2005) også trekker frem. Han hevder at det i lang tid har vært en interesse for, og et fokus på lekens rolle i barnas utvikling gjennom å se etter en ønsket atferd hos elevene. Hva er de gode på og hva kan vi trekke inn i undervisningen gjennom eksempler og refleksjoner. En ser da etter fremtidige læringsmiljøer for å se etter den ønskede endringen hos barna gjennom å lære ut fra de observasjoner som tidligere ble gjort (Sundsdal & Øksnes, 2015). Dette henger delvis sammen med det Skalstad og Munkebye (2022) forklarer om å bevare interessen til elevene der de er. Lærerne viser ikke nødvendigvis til en gitt læringssituasjon som de tilfører veiledning eller verktøy til, men de bruker likevel det de observerer for å kunne finne fram interessen igjen på et senere tidspunkt. Lærer 3 forklarer:

“Gjennom alle prosessene vi har hatt så har vi sett hvordan elevene fungerer, og da kan vi snakke med elevene: Hva gjør du når det eller det skjer, hvordan kan du gjøre det. Det kan vi bli enda flinkere på. Så dersom vi virkelig skal bruke det så kan vi sette oss ned å leke sammen med dem.”

Lærer 4 legger til at de hele tiden jobber med valgene eleven tar og det å få alle inkludert i leken som foregår i klassen. Denne samhandlingen som fokusområde legger de vekt på er viktig i alle fag. Hun sier:

“Det er en del av det å være menneske rett og slett. Det å kunne være sammen med andre mennesker.”

Dette er også noe som Dewey legger vekt på, hverdagen er et grunnleggende miljø for læring. Elevene skal få en forståelse av omverden de lever i og hvordan den fungerer sammen med andre mennesker. (Säljö, 2016). Denne metoden å jobbe på kan kobles opp mot begrepet “learning by doing” nettopp fordi undervisningen kobles sammen med barnas erfaringer og interesse, samt gjenskaper det de gjør i hverdagen. I likhet hevder Lillemyr (2011) at barn observerer, etterligner og tilegner seg ny kunnskap gjennom erfaringer i hverdagen som de igjen viderefører og tar med seg som ny kunnskap. Gjennom intervjuene ser vi at denne metoden brukes flittig og har stor nytteverdi for våre informanter.

5 Avslutning

Avslutningsvis vil dette kapittelet vise til vår besvarelse av problemstillingen i dette forskningsprosjektet:

“Hvordan kan leken anerkjennes som undervisningsmetode på 1. og 2. trinn?”

Svarene våre er knyttet opp til forskningsspørsmålene; *“Hvordan forstår lærere på 1. og 2. trinn lekbegrepet?”* og *“hvordan anvender de samme lærerne lek som undervisningsmetode?”*.

Besvarelsen vil i likhet med teori- og drøftingsdelen være todelt, hvor vi først ser på funnene som omhandler hvordan lærerne forstår lekbegrepet, forklart som forståelsen av leken som fenomen, for deretter å se på funnene som handler om hvordan lærerne anvender lek som undervisningsmetode. Funnene våre viser at hvordan leken anvendes som undervisningsmetode ikke er noe man kan svare rett fram på, men at man trenger å belyse flere aspekter ved det å drive med lek i undervisningen. Derfor omtaler vi det videre gjennom overskriften bruk av lek i skolen. Til slutt ser vi på veien videre og hvordan forskningen har preget oss som nyutdannede lærere, samt hvor vi mener det bør forskes mer for å tette kunnskapshull om lek som undervisningsmetode.

5.1 Forståelse av leken som fenomen

I starten av vårt forskningsprosjekt var vi nysgjerrige på hvordan lærere definerte begrepet lek, da vi selv hadde erfaringer fra tidligere praksis og arbeidsliv at fenomenet lek ble sett på svært ulikt. Det viste seg også å stemme med de lærerne vi intervjuet. Våre funn viser at alle lærerne vi intervjuet opplevde, i likhet med oppgavens teoretiske rammeverk, at leken som fenomen er komplekst og vanskelig å definere konkret (Palm et al., 2018, s.21). Flere av informantene påpekte at lek er noe som barna setter i gang selv og at det skal være noe de selv hadde lyst til, slik Huizinga (1993) også sier. Denne friheten til å velge leken selv, henger sammen med motivasjon som leken kan gi (Bandura, 1997). Den gleden var noe som barna selv uttrykte når de brukte lek i skolehverdagen, og dersom ukas faste lekpregede uteundervisning måtte vike for noe annet fikk de flere reaksjoner på det. Elevene var redde for å miste den lekpregede undervisningen. Dette viser oss i tråd med forskning, at for barna er leken betydningsfull og viktig (Lillemyr, 2011).

I lærernes forsøk på å forklare fenomenet fremkom det flere begreper på flere ulike typer lek. De skiller mellom ulike typer lek, både som de kjenner til og har erfaring med i skolehverdagen. Flere av dem nevnte først frilek og var enige om det er noe som barna selv har lyst til og som gir dem glede, dette likt med teorien vi kunne finne på samme område (Gunnestad, 2007, s.28, Lillemyr, 2011). Videre fremkom det at de brukte veiledet lek, der leken skulle være metoden for å nå et bestemt læringsmål. Lærerne påpekte flere ganger at de opplever at når de bruker lek, er den både motiverende og fengende (Bandura, 1997). Videre synes våre informanter å være bevisste på hva bruken av lek kan gi elevene, blant annet all læringen som ligger i lekens egenverdi. Flere av dem mente at de måtte minne seg selv på at det faktisk er greit å bruke frilek, selv om det ikke var satt et spesielt mål som skulle nås. De konkluderte, i tråd med teorien vi har nevnt, at leken i seg selv har mye læring, som igjen vil gagne elevene som mennesker, men også klassemiljøet og fagene ellers på skolen. De trakk spesielt frem relasjonskompetanse, sosial kompetanse, ufarliggjøre situasjoner og læren av å samhandle med andre. Lærerne la også frem hvor viktig det var å leke på barnas premisser, da det skapte trivsel for elevene, der trivsel igjen er med på å skape et godt læringsmiljø.

Under analysen fremkom det at lærerens rolle i leken er viktig å belyse, både som deltaker og som observatør. Det var ulik praksis på hva de verdsatt og fokuserte mest på av bruk av lek som metode. Den ene læreren forklarte at han med god samvittighet sendte elevene ut for å leke, og bare sto for å observere dem selv. Han la vekt på at han på grunn av sin lange erfaring som lærer visste at han ville kunne ta med seg sine observasjoner inn i undervisningen og klassemiljøet etterpå for å jobbe med det han hadde observert. Dette var noe han var blitt trygg på å gjøre etter flere år som lærer, selv om han følte at det ikke alltid var allment godtatt å bare slippe elevene ut for å "bare" leke. Da skyter en annen informant inn med begrunnelsen om at det er fordi de er førskolelærere og kjenner til all skjult læring som ligger i den frie leken og som en observatør kan hente ut. Når en klarer å se denne verdien, tolker vi det som en anerkjennelse av leken. Denne holdningen er i tråd med det Bjerknes og Skalstad (2022) hevder om at det er verdi i å observere leken for å kunne dra nytte av det inn i undervisningen etterpå. Både ved at en kan se på barnas interesser, men også finne temaer de trenger å jobbe med i skolehverdagen (Bjerknes og Skalstad, 2022, s.186).

To av informantene var veldig opptatt av å belyse at de brukte leken for å kunne veilede barna til sosialt samspill og for å bygge relasjoner. De anerkjente bruken av lek gjennom at de veiledet elevene til å lære å bygge relasjoner og sosialt samspill med andre, gjennom å bearbeide hendelser og snakke om hvordan en kan løse situasjoner ulikt og annerledes neste gang. Fleer (2020) anerkjenner også leken på denne måten, ved at hun legger frem begrepet konseptbasert læring. I det

legger hun at elevene kan lære gjennom en iscenesatt situasjon med mål om å lære noe som lærerne kanskje har sett trengs å øves på.

Ut ifra disse funnene viser det oss at informantene forstår at leken inneholder ulike dimensjoner og er en sammensatt helhet. Dette i likhet med Levy (1978) sin forståelsesmodell som vi har presentert over, der det fremkommer at leken er en forståelse av flere ulike dimensjoner sett i en helhet (Lillemyr, 2011). Den første dimensjonen handler om at leken er indre motivert, noe som informantene bekrefter at de ser i sin hverdag gjennom å blant annet si at elevene er barn, og at de helt klart ser at de liker og synes leken er motiverende. Videre handler det om barnas indre kontroll. Deres mulighet til å styre leken, alle de valg og bestemmelser som de tar underveis. Gjennom arbeidet med dette forskningsprosjektet har det kommet tydelig frem at lærerne på 1. og 2. trinn er enige i dette og ser en stor nytte i lekens læring om sosial kompetanse og det å bygge relasjoner til andre. Informantene, i tråd med presentert forskning viser at leken gir barna en stor mulighet til å lære gjennom at virkeligheten blir satt til side og de ikke trenger å tenke på måloppnåelse og alle krav de ellers står overfor i hverdagen. Læringen skjer likevel hånd i hånd med leken (Säljö, 2016), bare en som lærer anerkjenner den som en metode for læring. Vi ser i likhet med Lillemyr (2011) at den fjerde dimensjonen som han har lagt til er viktig. Den omhandler kommunikasjon som barna utfører gjennom leken. Dette var noe som våre informanter også fokuserte på, da de gjennom observasjon av barnas lek kunne se utfordringer som enkelte elever hadde med å samhandle med andre barn, samt konflikter som skulle løses. Dette kunne de dra nytte av i sin undervisning og videre veilede barna til riktige valg. Ved neste lekeøkt kunne de se at barna tok i bruk det de hadde lært og leken ble dermed sett på som metoden for at barna lærte nettopp de sosiale kodene og normene som lærerne presenterte.

5.2 Bruk av lek i skolen

Funn- og drøftingsdelen viste at lærerens anvendelse av lek som undervisningsmetode var mye mer omfattende enn vi først hadde sett for oss. Det ble knyttet flere aspekter til det å drive med lek som undervisningsmetode, noe alle våre fire informanter var enige om og kunne forklare gjennom sine erfaringer. For å besvare problemstillingen knyttet til lærerens anvendelse av lek som undervisningsmetode, har vi valgt å fortsatt vise til den inndelingen vi valgte å bruke i funn- og drøftingsdelen; lekens anerkjennelse i skolen, leken som metode, og til slutt lærerens syn og rolle i leken. Dette gjør vi for å fortsatt vise til en struktur som gjør det enkelt å holde tråden i det vi skal

presentere. Avslutningsvis forklarer vi hvordan dette sammenfattende kan gi svar på problemstillingen.

Når lærerne delte sine erfaringer rundt det å bruke lek som undervisningsmetode og hvordan det ble anerkjent i skolen, kom det fram at lekens egenverdi var viktig å forstå når man jobber med de yngste i skolen. Alle lærerne brukte lek konsekvent, fordi de visste at det ville være en motiverende faktor for elevene og at de dermed ble mer mottakelig for læring. I tillegg kom det fram at de brukte lek som metode der de selv mente det ville være fornuftig for å oppnå læringsmål. Dette funnet knyttet vi derfor opp mot lærerens autonomi, som sier noe om hvordan man prioriterer didaktisk i egen undervisning. Likevel er et av de viktigste funnene at lærerens autonomi ofte står i veien når de skal bruke lek som undervisningen. Dette begrunnes med at lærerne frykter å ikke kunne oppnå målbare resultater og vite om deres elever har nådd det kunnskapsmålet de er ment å nå, fordi lek ikke anerkjennes av skolesystemet. Dette beskriver spesielt lærer 1. Det han føler på mener vi kan komme av at han har vært i skolesystemet gjennom flere læreplaner og dermed fått en egenfølt erfaring av hvordan kompetansen måtte heves etter Reform 97. Det kan tyde på at han anerkjenner lek som metode gjennom sin utdanning og erfaring, men likevel ikke tør praktisere det fullt ut i tilfelle man blir stilt ansvarlig for dårlige resultater. Vi har ikke klart å finne svar på om det finnes en metode for å vise til resultater ved bruk av lek som undervisningsmetode, hverken fra teori og forskning, eller gjennom svarene informantene våre ga.

Vi fant ut at lek som metode ofte ble brukt blant lærerne når de skulle drive undervisning på 1. og 2. trinn. Det viste seg også at lærerne brukte flere forskjellige typer lek, blant annet konseptbasert lek, fordi det var enkelt å anvende i f. eks matematikk og naturfag. Dette samsvarer med forskningen gjort av Marilyn Fleer (2020). Frilek var derimot noe de mente kunne brukes uvilkårlig, fordi det er små barn man jobber med og de har behov for å leke. Dermed anså de frileken som noe viktig, selv om de ikke nødvendigvis hentet ut informasjon om læringsprosesser gjennom leken. Stasjonsarbeid som metode ble også fremmet som noe lærer 3 og 4 hadde svært god erfaring med. Stasjonsarbeid forklarer de at er i hovedsak rettet mot spesifikke fag som norsk og matematikk, men de velger likevel å ha en stasjon med kun lek. Dette viser oss at de anvender lek som undervisningsmetode, basert på at de vet at elevene får et godt læringsutbytte av det ved at de motiveres gjennom lek.

Til sist fant vi ut en del om lærerens syn og rolle i leken som hadde stor betydning for vår problemstilling. Lærerens utdanning og kompetanse synes å ha betydning for hvorvidt man reflekterer over bruk av lek som undervisningsmetode, eller som en del av undervisninga. De med

førskolelærerutdanning viste en bredere forståelse for hvorfor lek var viktig å bruke, samtidig som de var de som fryktet mest å glemme den eller ikke prioritere den godt nok. Lærerne med allmennlærerutdanning brukte leken som metode i flere fag og mente derfor at de hadde nok erfaring ved å se læringsutbyttet elevene fikk gjennom bruk av lek.

For å kunne anerkjenne leken som undervisningsmetode på 1. og 2. trinn, viser vår forskning at det må skapes en kultur i skolesystemet for at lek er godkjent som undervisningsmetode. For selv om lek ikke nødvendigvis kan gi målbare resultater, vil dens egenverdi kunne knyttes opp mot læringsaktiviteter som vil kunne tilføre god læring hos elevene, i tillegg til å tilføre positivitet til læringsmiljøet og elevenes glede av å være på skolen. Kulturen vi snakker om må skapes fra øverste hold og forlenges nedover i systemet. En slik kultur kan danne grunnlaget for en god kulturell grunnmur hos elevene, ved at de får bruke leken for å utøve sosiale og kulturelle erfaringer (Huizinga, 1993).

Lærerne vi intervjuer viser at de forstår hvorfor lek bør anerkjennes, men at systemet ofte holder dem tilbake. Systemet kan naturligvis ha sine grunner til å holde igjen. Det kan handle om at skoleeier må kjenne til hvilken kompetanse en lærer bør ha for å drive med lek, men det kan også bety at lærerutdanningen må satse mer på fokus rundt undervisningsmetoder og lære mer om lek, slik barnehagelærerne gjør gjennom sin utdanning. På den måten kan man styrke lærerens autonomi og profesjonelle ståsted, som igjen kan påvirke oppover i systemet ved at læreren vet hvorfor og hvordan lek kan anerkjennes som metode.

5.3 Veien videre

Denne studien har tilført mye kunnskap og lærdom rundt bruk av lek som undervisningsmetode. Først og fremst har den forsterket vårt syn på bruk av lek i skolen, men vi mener våre funn og forskning er både generaliserbart og gjenkjennbart for lærere i barneskolen. Både forskning og teori viser til at leken er viktig for barn og at det derfor bør knyttes læringsaktiviteter opp mot leken. Samtidig sier forskning og teori at lærere ofte vegrer seg for å bruke den. Det var dette utgangspunktet vi hadde da vi startet forskningen vår. Likevel viser også tidligere forskning, det teoretiske rammeverket og våre funn, at det finnes mange forskjellige typer lek og at man kan bruke det som undervisningsmetode på en hensiktsmessig måte på 1. og 2. trinn.

Skolen har som grunnsyn at barnets beste skal være i fokus. Gjennom vår litteraturgjennomgang har vi vist at leken er og bør opptre naturlig der barn oppholder seg, og at barnets beste vil være å kunne utfolde seg gjennom lek, der deres forutsetninger og premisser er grunnlaget for læringen, slik også FNs barnekonvensjon (2020) sier. Vi undrer oss derfor på om skolens grunnsyn samsvarer med hvordan undervisningen foregår, og om læreren har nok kompetanse rundt barnets behov for lek for å lære. Læren om barnekroppen og dens behov for fysisk bevegelse er viktig, har en ikke nok kunnskap om det er det lett å ikke opptre rettferdig overfor barnet og dens behov (Vingdal, 2018, s.52). Vi mener derfor at lek og undervisning kan kombineres mer. Vi må forsøke å forsvare leken som en undervisningsmetode som “god nok” og målbar opp mot de forventede resultater. Vi tenker det vil kunne hjelpe at grunnskolelærerutdanningen har mer fokus på teori og undervisning om bruk av lek, slik barnehagelærerne har gjennom sin utdanning, slik våre informanter forklarer. For fagfokuset og læringstrykket står sentralt i skolesystemet, dette forsterkes gjennom kravene fra den politiske styringen, læreplanene og forventningene om målbare resultater som henger over lærerne (Vingdal, 2018, s.52).

Vår litteraturgjennomgang viser også at det allerede er konstatert at det finnes lite forskning på bruk av lek som undervisningsmetode, slik det blir presentert av Hølland et al. (2021). Vi mener derfor at det bør satses mer på forskning rundt bruk av lek som undervisningsmetode for at leken skal kunne anerkjennes, og igjen styrke lærernes autonomi og deres didaktiske valg knyttet opp til læreplanene i LK20. Forskningen bør fokusere på hvordan lek kan bidra til læring, hvordan det eventuelt kan måles, eller om lekens nytteverdi skal sees i sammenheng med læring. Det kan også være nyttig å forske på om det er forskjeller på hvilken grunnutdanning læreren har og om de har faglig kompetanse rundt fenomenet lek.

6 Referanser

Andersson-Bakken, E. & Pedersen Dalland, C. (2021). *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.

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

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.

Becher, A. A. & Håøy, A. (2022). Oppfatninger om lek i førsteklasse - en casestudie der barn, foreldre og lærere er aktører. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(4), 331-344.

<https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.18261/npt.106.4.5>

Bjerknes, A-L. & Skalstad, I. (2022). Lek og naturfag - som hånd i hanske. Hvordan kan man lære naturfag når man leker? I Breive, I., Eik, L. T. & Sanne, L. (Red). *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 171-194). Fagbokforlaget.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology

Braun, V. & Clarke, V. (2020). *Thematic analysis. A practical guide*. SAGE publications Ltd.

Breive, S., Eik, L. T., Sanne, L. & Skalstad, I. (2022). Rom for lek. Om å skape et fleksibelt miljø inne og ute i skolen. I Breive, I., Eik, L. T. & Sanne, L. (Red). *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 195-233). Fagbokforlaget.

Broström, S. (2017). A dynamic learning concept in early years' education: A possible way to prevent schoolification. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 3-15.

<http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2016.1270196>

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs In Motivation, Development, And Wellness*. Guilford Publications.

Eik, L. T. (2022). Hva er lek? Ulike perspektiver på lek som fenomen og hva som kan forstås som lek i de yngste elevenes skolehverdag. I Breive, I., Eik, L. T. & Sanne, L. (Red). *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 15-36). Fagbokforlaget.

Fleer, M. (2018). Conceptual Playworlds: the role of imagination in play and learning. *European Early Childhood Education Research Journal*. 41, 353-364.

<https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1080/09575146.2018.1549024>

Fleer, M. (2020). Engineering a PlayWorld - a model of practice to support children to collectively design, imagine and think using engineering concepts. *Research in science education*, 52, 583-598.

<https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1007/s11165-020-09970-6>

FN-sambandet (2020). *Barnekonvensjon*. Hentet 30.03.23 fra fn.no.

<https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>

Gunnestad, A. (2007). *Didaktikk for førskolelærere. En innføring*. (4.utgave). Universitetsforlaget.

Huizinga, J. (1993). *Homo ludens: om kulturens oprindelse i leg* (2. utg). Gyldendal.

Hølland, Silje, Bjørnstad, Elisabeth, Dalland, Cecilie Pedersen & Sundtjønn, Trude (Red.). Trine Myrvold, Emilia Andersson-Bakken og Ingvill Krogstad Svanes (bidagsyttere) (2021).

Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser – barnehage og første klasse. En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang. Skriftserie 2021, nr 1, OsloMet.

Jordheim, H. (2008). Fortolkning. I Jordheim, H., Rønning, A. B., Sandmo, E. & Skoie, M. (Red.), *Humaniora: en innføring* (s. 198-250). Universitetsforlaget.

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

Lenes, R. & Braak, D. (2016). "Playful learning" på norsk. Utdanningsforskning.no.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/playful-learning-pa-norsk/>

Lillemyr, O.F. (2011). *Lek – opplevelse – læring i barnehage og skole* (3. utg.) Oslo: Universitetsforlaget AS.

Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K., (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2009). *Livet i skolen. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Fagbokforlaget.

Nolan, A., & Paatsch, L. (2018). (Re) affirming identities: implementing a play-based approach to learning in the early years of schooling. *International Journal of Early Years Education*, 26(1), 42-55. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1369397>

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori* (1. utg.). Fagbokforlaget.

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

Postholm, M.B. & Jakobsen, D. A. (2018). *Forskningsmetode – for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærerens ståsted*. NTNU Samfunnsforskning. <https://samforsk.no/uploads/files/Kvantitativ-rapport-WEB.pdf>

Skalstad, I. & Munkebye, E. (2022). How to support young children's interest development during exploratory natural science activities in outdoor environments. *Teaching and Teacher Education*, 114(1). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103687>

Skau, G.M. (2017). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Statped (2021, 26.04). Statlig spesialpedagogisk tjeneste. Hentet 04.05.23 fra: <https://www.statped.no/laringsressurser/sammensatte-larevansker/fokus-pa-tidlig-innsats/fokus-pa-tidlig-innsats/tiltak--tidlig-innsats-i-barnehagen/frilek/>

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

Säljö, R. (2016). *Læring: en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg). Gyldendal Akademisk.

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

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

Wermke, W. & Höstfält, G. (2014). Contextualizing teacher autonomy in time and space: A model for comparing various forms of governing the teacher profession. *Journal of Curriculum Studies*, 46(1), 58-80. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2013.812681>

Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet. Barns lek i en institusjonalisert barndom*. (1. utg.) Oslo: Cappelen Damm AS

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

01.12.2022

Referansenummer: 438684

Vurderingstype

Standard

Dato

01.12.2022

Prosjekttittel

Dybdeintervju av lærere

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Liv Gardsjord Lofthus

Student

Anette Meyer Lorentsen, Anniken Elisabeth Gjendahl

Prosjektperiode

15.11.2022 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennlige

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

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

FORUTSETNINGER FOR VURDERINGEN

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på “Del prosjekt” i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke, må det sendes ny invitasjon.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.6.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantene

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hvordan brukes lek som metode i norskundervisninga på 1. og 2. trinn?

Vi er to masterstudenter ved grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved Universitet i Sørøst-Norge. Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva lærere på 1. og 2. trinn legger i begrepet lek, og hvordan de bruker lek som metode for å nå kompetansemålene i læreplanen etter 2. trinn. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi ønsker å gjøre individuelle dybdeintervjuer av lærere på 1. og 2. trinn. Intervjuene skal være en del av datagrunnlaget i vår masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk.

Tema for undersøkelsen er bruk av lek i norskundervisningen på 1. og 2. trinn. Læreplanen sier at læreren skal bruke lek som metode, fordi elevene skal utforske språk og tekst gjennom lek. Vi vil derfor undersøke hvilke erfaringer lærere har rundt dette temaet, hvordan de definerer begrepet lek og hvordan de praktisk gjennomfører undervisninga hvor lek er metoden.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta, fordi du er lærer på 1. eller 2. trinn, og fordi vi ønsker å innhente informasjon om erfaring på de gitte trinnene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det er hver enkeltes erfaring vi ønsker å få innsikt i. Hvert intervju er anonymt og blir gjort lydopptak av, transkribert (overført fra lyd til tekst), for deretter å bli slettet. Etter transkribering får du mulighet til å lese gjennom og godkjenne ditt intervju. Vi tenker å gjennomføre intervjuene på din arbeidsplass og hvert intervju varer inntil én time.

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.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 1. juni 2023. Ditt intervju vil bli slettet etter transkribering og vil derfor ikke brukes ytterligere.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Sørøst-Norge 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:

Anniken Elisabeth Gjendahl. Epost: anngje@hotmail.com

Anette Meyer Lorentsen. Epost: anette.meyer@hotmail.com

Universitetet i Sørøst-Norge ved Ann Kristin Larsgaard. Epost: ann.k.larsgaard@usn.no

Vårt personvernombud: Paal Are Solberg. Epost: personvernombud@usn.no

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

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

Med vennlig hilsen

Anniken Elisabeth Gjendahl og Anette Meyer Lorentsen
(Forskere)

-

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan brukes lek som metode i norskundervisninga på 1. og 2. trinn?», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til: å delta i intervju.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Informasjon:

Velkommen og takk for at du tar deg tid til å delta i denne undersøkelsen.

Vi setter stor pris på at vi får bruke av tiden din til å få innsikt i temaet vårt.

Intervjuet vil bli tatt opp elektronisk, men vil bli transkribert snarest mulig etter at det er gjennomført. Deretter vil lydfilene bli slettet. Det skriftlige dokumentet vil bli oppbevart i samsvar med gjeldende regelverk og deretter bli slettet.

Vi forventer at intervjuet vil ta i underkant av 1 time.

Har du noen spørsmål før vi starter?

Innledning

Vi er to masterstudenter ved Universitet i Sørøst-Norge, og intervjuet vil være en del av datagrunnlaget til vår masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk. Temaet er bruk av lek som metode i norskundervisningen på 1-2. trinn for å nå kompetansemålene etter 2.trinn.

Bakgrunnsspørsmål:

Kjønn (K/M):

Alder:

Stilling:

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor lenge har du jobbet i skolen?
3. Har du alltid jobbet på småtrinnet? Hvorfor?

Lek som metode:

4. Hvordan bruker du læreplanen når du planlegger undervisning?
5. Hvordan vurderer du hvilke metoder som vil egne seg best for å nå kompetansemålene?

6. Hva tenker du om at begrepet lek trekkes frem i læreplanen?
7. Hvordan definerer du begrepet lek?
8. Hva er dine tanker om lek som undervisningsmetode?
9. Benytter du lek i (norsk)undervisningen?
Hvordan?
Hvor ofte?
Hvilke tilbakemeldinger får du fra elevene når du benytter lek i undervisningen?
10. Har du noen gang satt opp en lekeøkt for å nå et bestemt mål i undervisningen?
Hvordan var evt responsen på det?
11. Lek, struktur og rammer?
12. Opplever du at du har nok ressurser, tid og rom til å utføre lek i undervisningen?
Hva kunne evt vært bedre, og med på å hjelpe slik at lek blir brukt enda mer i undervisningen?
13. Hva mener du om bruk av lek i undervisningen?
Er det forskjell på lek i friminuttet og lek i undervisningen?
14. Hva tenker du om lek som motiverende faktor for barna?
15. Hva med inkludering? (Mindre ledende)

Avslutningsvis:

16. Er det noe mer du ønsker å tilføre intervjuet?