

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Mastergradavhandling

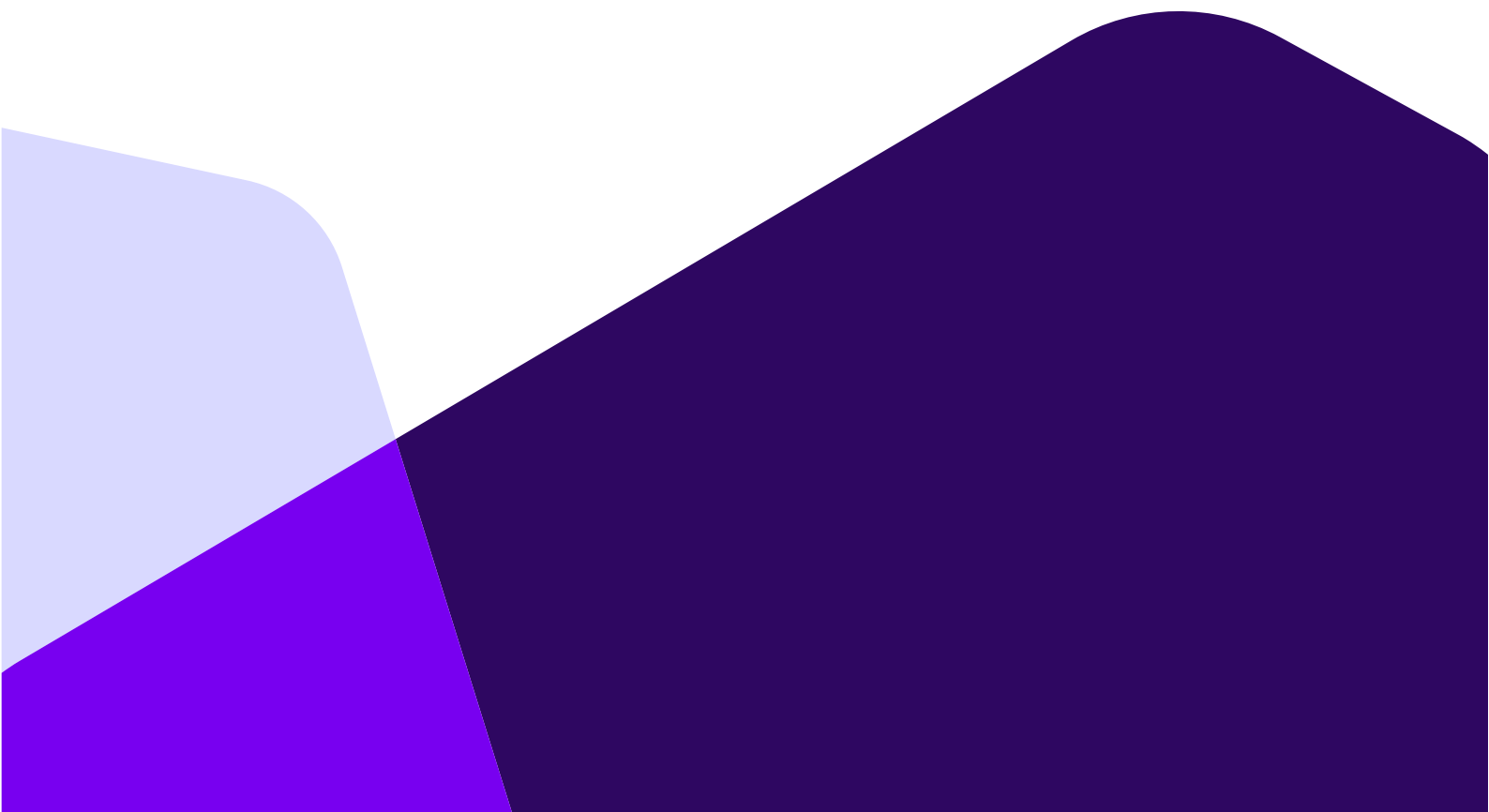
Spesialpedagogikk/MG1SP3

Vår 2024 og 10. semester

Carita Roe Kåsin – kandidat nummer [9028]

Skape rom for lek for de minste barna i skolen.

En kvalitativ intervjustudie blant lærere ved to barneskoler.



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Carita Roe Kåsin

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Dette masterprosjektet har som formål å undersøke hvordan lærere kan tilrettelegge de fysiske omgivelsene for fellesskapsfremmende lek for de minste barna i skolen. Oppgaven søker å få innsikt i læreres erfaringer og refleksjoner relatert til tema. Problemstillingen prosjektet søker å belyse er «*Hvordan kan lærere skape rom i de fysiske omgivelsene for fellesskapsfremmende lek for de minste barna i skolen?*». Gjennom kvalitative intervjuer ble fire lærere fra to skoler spurt om deres tanker, refleksjoner og erfaringer relatert til hvordan de skaper rom i de fysiske omgivelsene for fellesskapsfremmende lek. Som hjelp i arbeidet med å belyse problemstillingen stilte jeg følgende tre forskningsspørsmål: 1) *Hvilket potensial for lek opplever lærerne innenfor de fysiske rammene de har til rådighet på skolen?* 2) *Hvordan legger lærerne til rette for fellesskapsfremmende lek for de minste barna i skolen?* Og 3) *Hvordan utnytter de potensialet i de fysiske omgivelsene i arbeidet med fellesskapsfremmende lek?*

Leken har en betydningsfull rolle i barns liv og har betydning for utvikling av sosial kompetanse, trivsel og relasjoner (Ruud, 2010, Lillemyr, 2007b, referert i Lillemyr, 2011, s. 35). Hogsnes (2019) fremhever at leken kan spille en sentral rolle i å skape kontinuitet i erfaringer og være en brobygger mellom barnehage og skole. Leken kan benyttes for å skape en helhetlig læringsprosess gjennom lekende læring og lærende lek (Eik, 2022, s. 34). Oppgaven vektlegger både det fysiske - og det psykososiale aspektet ved læringsmiljøet. Det fysiske miljøet, som inkluderer rommet og tilgjengelig materiale, kan fungere som «den tredje pedagog» og kan bidra til å innby til lek og læring (Breive et al., 2022, s. 223; Hansson, 2016, s. 31). Samtidig er det psykososiale læringsmiljøet like viktig for å legge til rette for fellesskapsfremmende lek gjennom gode relasjoner og trygghet (Læringsmiljøsentret, 2024; Sando, 2020, s. 43).

Denne masteroppgaven trekker på flere teoretiske perspektiver, inkludert forståelsen av lekens betydning for barns liv og barns kompetanse. Videre bygger jeg på en forståelse av læringsmiljø som består av både den fysiske og psykososiale dimensjonen, og hvordan disse sammen påvirker barns trivsel, lek og læring. Et sentralt begrep for å forstå forholdet mellom disse dimensjonene er «den tredje pedagog». For å få en forståelse av rommet som den tredje

pedagog kreves en aktiv tilnærming for å skape et lekende klasserom. Lærerne spiller en betydningsfull rolle i dette ved å organisere rommene og anvende materiell på en måte som fremmer lek og læring.

Lærerne som ble intervjuet er genuint opptatt av lek som grunnleggende for både å bidra til kontinuitet i elevers erfaringer fra barnehage til skole og for utviklingen av et godt læringsmiljø på barneskolen. De gir uttrykk for et helhetlig perspektiv på læring som fremhever betydningen av å gi rom for både lekende læring og lærende lek og der de ser sammenheng mellom de fysiske rammene og utvikling av et godt psykososialt læringsmiljø. I hovedsak betrakter de klasserommet som medspiller og peker på sentrale grep for å få dette til. Viktige grep som lærerne fremhever, er blant annet etablering av lekesoner i klasserommet og aktiv bruk av lekemateriell som læringsmateriell. Gjennom lærernes bevissthet om hva de fysiske omgivelsene innbyr til og hvordan de arbeider med lekende læring og lærende lek i læringsmiljøet viser de betydningen av å se lek som en sentral del av læringsmiljøet. De trekker også frem betydningen av å arbeide med rutiner, struktur og forutsigbarhet for å skape rom for lek. Oppgaven får også frem begrensninger i å skape rom for lek. Mangel på materiell, skolehverdagens hektiske tidsplan og hvordan ulike læreplaner og lærerpraksiser kan påvirke fokuset leken får i skolen.

6-årsreformen la føringer for fokuset lek skulle ha i skolen (Bjørnstad et al., 2022).

Evalueringen av 6-årsreformen, gjennomført i senere tid viser at lek har fått en mindre sentral rolle i førsteklasse, samtidig som lek blir i liten grad benyttet som en stabil aktivitet (Bjørnstad et al., 2022). Lærerne som ble intervjuet i dette prosjektet viser hvordan de legger til rette for at leken skal være en sentral del av skolehverdagen til de minste barna i skolen, blant annet ved praksiser som læring gjennom lek. Læreplanen LK20 trekker leken tilbake inn i undervisninger og underbygger lærernes praksiser om læring gjennom lek (Kunnskapsdepartementet, 2020, avs. 2).

Innhold

Sammendrag	2
Forord	8
1 Innledning	9
1.1 <i>Bakgrunn for valg av tema og avgrensning</i>	9
1.2 <i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i>	11
1.3 <i>Oppgavens struktur</i>	12
2 Teoretiske perspektiver	13
2.1 <i>Lekens betydning for de minste barna i skolen</i>	13
2.1.1 <i>Lekens betydning for kontinuitet i erfaringer for de minste barna i skolen</i>	14
2.1.2 <i>Sammenhengen mellom lek og læring</i>	15
2.2 <i>Læringsmiljø</i>	17
2.2.1 <i>Den fysiske dimensjonen ved læringsmiljøet i skolen</i>	17
2.2.2 <i>Materiell for lek og lærende lek</i>	19
2.2.3 <i>Den psykososiale dimensjonen ved læringsmiljø</i>	21
2.3 <i>Lærerens betydning for lek i begynneropplæringen</i>	23
2.3.1 <i>Klasseledelse i lekende klasserom</i>	23
2.3.2 <i>Den tredje pedagog – rommet som pedagogisk verktøy</i>	25
3 Metode	27
3.1 <i>Forskningsdesign</i>	27
3.2 <i>Intervju som metode</i>	28

3.3 Innsamling av data	30
3.3.1 Utvalg.....	30
3.3.2 Gjennomføring	31
3.3.3 Transkribering	32
3.3.4 Koding og analyse: kategorisering.....	33
3.4 Kvalitet i forskningen	36
3.4.1 Validitet.....	36
3.4.2 Reliabilitet.....	37
3.4.3 Generaliserbarhet	38
3.5 Etiske betraktninger.....	39
3.5.1 Informert samtykke.....	39
3.5.2 Anonymitet.....	39
3.5.3 Informantens integritet og forskerens rolle	40
4 Resultater og analyse	42
4.1 Beskrivelse av de fysiske omgivelsene på de to skolene.....	42
4.1.1 Skole 1.....	42
4.1.2 Skole 2.....	44
4.2 Den viktige leken og lekorientert pedagogikk	45
4.2.1 Bevissthet rundt lekens betydning for overgangen mellom barnehage og skole	45
4.2.2 Lekende læring og lærende lek som verktøy for mer lek i skolen.....	46
4.2.3 Rutiner, struktur og forutsigbarhet kan skape muligheter for mer lek.....	47
4.3 Betydningen av den fysiske utforming for fellesskapsfremmende lek	49

4.3.1 Utformingen av soner i de fysiske omgivelsene som et tiltak for å skape rom for lek.....	50
4.3.2 Rommet som pedagogisk verktøy.....	51
4.3.3 Materiell for fellesskapsfremmende lek.....	52
<i>4.4 Faktorer som påvirker arbeidet med å skape rom for lek.....</i>	<i>53</i>
4.4.1 Nye læreplaner og ulike lærere påvirker hvor mye fokus leken får.....	53
4.4.2 Mangel på lekemateriell som utfordring i skolen.....	54
4.4.3 Kampen om tid til lek.....	55
<i>4.5 Oppsummerende analysekommentar.....</i>	<i>57</i>
5 Drøfting av funn.....	58
<i>5.1 Hvordan kan lærere skape rom for lek i skolehverdagen?.....</i>	<i>58</i>
5.1.1 Brobygging mellom barnehage og skole for fellesskapsfremmende lek.....	58
5.1.2 Lekende læring og lærende lek som verktøy for mer lek i skolen.....	59
5.1.3 Rutiner, struktur og forutsigbarhet gjennom varm og tydelig klasseledelse skaper muligheter for mer lek.....	61
<i>5.2 Hvordan kan de fysiske omgivelsene tilrettelegges for fellesskapsfremmende lek for de minste barna i skolen?.....</i>	<i>62</i>
5.2.1 Utviklingen av læringsmiljøet: fra «tradisjonell» utforming til et miljø som fremmer fellesskapsfremmende lek.....	62
5.2.2 Utforming av soner i de fysiske omgivelsene som et tiltak for å skape rom for lek.....	63
5.2.3 Rommet som pedagogisk verktøy – rommet som medspiller.....	64
5.2.4 Tilrettelegge for lek gjennom materiell.....	65
<i>5.3 Faktorer som har betydning for lærerens muligheter for å skape rom for fellesskapsfremmende lek.....</i>	<i>66</i>
5.3.1 Nye læreplaner og ulike lærere påvirker hvor mye fokus leken får.....	67

5.3.2	Utfordringer med å få tak i relevant materiell for fellesskapsfremmende lek	67
5.3.3	De begrensende fysiske omgivelsene	69
5.3.4	Tid som ramme for lek i den hektiske skolehverdagen.....	70
5.4	<i>Oppsummerende refleksjoner og videre forskning om lek i skolen</i>	<i>71</i>
6	Litteraturliste	73
Vedlegg	78
	<i>Vedlegg 1: Intervjuguide.....</i>	<i>78</i>
	<i>Vedlegg 2: Observasjonsskjema</i>	<i>81</i>
	<i>Vedlegg 3: Godkjenning av meldeskjema hos SIKT</i>	<i>83</i>
	<i>Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema</i>	<i>85</i>

Forord

I løpet av de siste fem årene ved lektorstudiene på Universitetet i Sørøst – Norge, Campus Notodden har jeg vokst som person og utviklet meg i takt med årene som har gått. Tidlig i løpet ble det klart hvilket tema jeg ønsket å skrive masteroppgaven min om, lek. Vi har blitt jevnlig påminnet om betydningen av lek gjennom disse fem årene, og det med god grunn. Denne oppgaven markerer slutten på fem lange og slitsomme år, men også fem år med nye venner, ny familiesituasjon, opp og nedturer og det skal bli både godt og trist å være ferdig med studiet.

Tusen takk til informantene i denne oppgaven som gjorde det mulig å gjennomføre dette prosjektet. Dere er inspirerende lærere som har bidratt med kloke og reflekterte innspill og erfaringer fra deres arbeid i barneskolen. Uten dere hadde ikke prosjektet vært mulig.

Jeg vil rette en takk til min veileder Cecilie Enqvist – Jensen for din tålmodighet med meg og for at du har kommet med gode råd og vært til stor hjelp gjennom hele prosessen.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til min klippe her i livet, Aleksander. Du er en bauta i Familien AS og uten deg hadde ingenting av dette vært mulig. Du har støttet, heiet og lagt til rette for at jeg har kunne gjennomført studiet og denne oppgaven. Gjennom hele studiet har du alltid stått ved min side, du er helt unik!

Tusen hjertelig takk alle sammen!

Notodden, 03.06.2024

Carita Roe Kåsin

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og avgrensning

I denne masteroppgaven retter jeg søkelys mot hvordan lærere kan skape rom i de fysiske omgivelsene for fellesskapsfremmende lek for de minste barna i skolen. Jeg ønsker å undersøke potensialet lærerne opplever innenfor de fysiske rammene i skolen og hvordan de utnytter dette potensiale i sitt arbeid med å skape trivsel og tilhørighet blant skolestarterne.

Denne masteroppgaven trekker på flere teoretiske perspektiver, inkludert forståelsen av lekens betydning for barns liv og barns kompetanse. Videre bygger jeg på en forståelse av læringsmiljø som består av både den fysiske og psykososiale dimensjonen, og hvordan disse sammen påvirker barns trivsel, lek og læring. Et sentralt begrep for å forstå forholdet mellom disse dimensjonene er «den tredje pedagog». For å få en forståelse av rommet som den tredje pedagog kreves en aktiv tilnærming for å skape et lekende klasserom. Lærerne spiller en betydningsfull rolle i dette ved å organisere rommene og anvende materiell på en måte som fremmer lek og læring.

Lek har en sentral rolle i barns liv (Lillemyr, 2011, s. 35). Leken spiller en viktig rolle i utvikling av sosial og faglig kompetanse og kan bidra til økt trivsel for de minste barna i skolen (Lillemyr, 2011, s. 35). Videre kan leken betraktes som barns måte å være på i verden samtidig som leken fungerer som en måte barn utforsker, lærer og erfarer verden (Håkstad, u.å.). Barna har med seg masse erfaring fra blant annet barnehagen, men denne erfaringen bygger i stor grad på lek og det er derfor av betydning at leken får en avgjørende rolle i skolehverdagen til de minste barna (Eik, 2022, s. 21). Siden barn lærer gjennom lek er det derfor betydningsfullt at en lærer har et helhetlig læringssyn der lekende læring og lærende lek er en stor del av skolehverdagen for de minste barna i skolen (Eik, 2022, s. 34). Læreplanen vektlegger at lærere skal legge til rette for læring gjennom lek (Kunnskapsdepartementet, 2020, avs. 2). Blant annet kommer dette til syne i kompetansemålet i norsk etter 2. trinn: «*Eleven skal kunne uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter.*» (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Spesialpedagogikken vektlegger betydningen av å tilrettelegge læringsmiljøet for å imøtekomme elevenes individuelle behov. Blant annet Sando (2020, s. 38) peker på hvordan et læringsmiljø som er tilpasset elevenes behov kan bidra til å skape et læringsmiljø der det er rom for lek. Noe som videre kan være av betydning for elevenes trivsel og opplevelse av tilhørighet (Sando, 2020, s. 38).

En evaluering av 6-årsreformen viste at selv om det legges til rette for mer lek etter at Reform97 ble innført, er det likevel ikke nok lek de første årene på skolen (Bjørnstad et al., 2022). Fokuset de første tre månedene i førsteklasse ble i størst grad benyttet til å etablere klassemiljøet, arbeidet med sosial kompetanse, bokstavinnlæring og øve på regler og rutiner. Det trekkes samtidig frem at i de tre første månedene benyttet leken aktivt, men over tid får leken en mindre sentral plass og blir ikke lenger benyttet som en stabil aktivitet. Evalueringen ble gjennomført i 2021 og viser tegn til at leken hadde en større sentral plass under Refom97 enn hva den hadde i 2021. Dette betyr at leken har en generelt mindre plass i klasserommene i nyere tid enn under Refom97 (Bjørnstad et al., 2022). I lys av denne utviklingen ble det viktig for meg å belyse betydningen av lek og hvordan lærere som er opptatt av lekens rolle forstår betydningen av lek og hvordan de arbeider for at leken skal ha en mer sentral rolle i skolehverdagen. En forskningskartlegging fra 2018 peker på behovet for å utvikle en mer lekpreget pedagogikk i barneskolen (Lillejord et al., 2018).

Studier har vist at lek har potensial for å bli en viktig brobygger i barns overgang mellom barnehage og skole (Hogsnes, 2019). Hogsnes (2019) vektlegger viktigheten av å skape en kontinuitet i erfaringene til barna og at leken er helt sentral for at de minste barna kan erfare kontinuitet i erfaringer. Videre argumenterer Hogsnes (2019) for at å skape kontinuitet i erfaringene kan bidra til å skape større trivsel og tilhørighet blant elever i barneskolen. Samtidig vektlegger læreplanen LK20 i større grad lek, sammenlignet med tidligere læreplaner (Kunnskapsdepartementet, 2020), som gjør at leken kan få en større rolle i skolehverdagen og brukes til å skape kontinuitet i erfaringer i overgangen barnehagen til skolen.

I denne oppgaven vektlegges de fysiske omgivelsenes betydning for barns lek og læring. Perspektivet er forankret i en forståelse av at rommet kan fungere som en aktiv deltaker i pedagogiske praksiser. Rommet blir ikke bare en passiv bakgrunn, men må skapes og tilpasses for å fremme lek. Dette innebærer bevisste pedagogiske og didaktiske valg fra læreren.

Gjennom tilrettelegging av de fysiske omgivelsene, der rommets utforming og valg av materiell blir tatt hensyn til, kan rommet fungere som den tredje pedagog, noe som kan innby til lek og læring.

Læreren er en essensiell del av skolehverdagen og avgjør i stor grad hvordan og hvor mye det skapes rom for lek blant de minste barna i skolen. I denne oppgaven er jeg opptatt av hvordan lærerne legger til rette for fellesskapsfremmende lek, og deres perspektiver på og erfaringer med dette. I lys av de tidligere avsnittene som fremhever betydningen av lek for elevene, vil lærerens perspektiver, erfaringer og kompetanse være sentrale i ønske om å belyse problemstillingen. Lærerperspektivet er vesentlig for å fremheve hvilket potensial lærerne opplever at ligger i de fysiske omgivelsene og hvordan dette potensialet blir utnyttet i arbeidet med fellesskapsfremmende lek. Gjennom intervjuer med fire lærere fra to skoler, belyses tema fra et lærerperspektiv. I oppgaven er jeg opptatt av å forstå deres erfaringer og refleksjoner relatert til hvordan de skaper rom i de fysiske omgivelsene for fellesskapsfremmende lek for de minste barna i skolen.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med prosjektet er å utvikle dypere innsikt i hvilket potensial lærere ser i de fysiske omgivelsene og hvordan de tar i bruk de fysiske omgivelsene for å fremme lek og trivsel blant de minste barna i skolen. Det er behov for innsikt i hvordan lærere tar i bruk de fysiske rommene og materiell på skolen, hva de tenker om mulighetene i det fysiske miljøet for å legge til rette for trivselsskapende lek og hvilke erfaringer de har med slik tilrettelegging. I lys av bakgrunnen for valg av tema samt formålet med prosjektet søker jeg å belyse følgende problemstilling: «*Hvordan kan lærere skape rom i de fysiske omgivelsene for fellesskapsfremmende lek for de minste barna i skolen?*»

For å belyse problemstillingen har jeg valgt tre forskningsspørsmål:

- 1) *Hvilket potensial for lek opplever lærerne innenfor de fysiske rammene de har til rådighet på skolen?*
- 2) *Hvordan legger lærerne til rette for fellesskapsfremmende lek for de minste barna i skolen?*

3) *Hvordan utnytter de dette potensialet i arbeidet med fellesskapsfremmende lek?*

1.3 Oppgavens struktur

Gjennom kapittel 1 presenteres og begrunnes valget av oppgavens tema og fokusområdet. Jeg presenterer også oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Videre i kapittel 2 trekker jeg frem relevant teori og forskning som belyser oppgavens problemstilling. Den valgte faglitteraturen synliggjør lekens betydning for barn, hvordan de fysiske rammene og materiell har innvirkning på leken og fremhever den fysiske og psykososiale dimensjonen av læringsmiljøet og sammenhengen mellom disse to dimensjonene. Videre fremhever lekens betydning for barns overgang mellom barnehage og skole. Siden jeg er opptatt av læreres praksiser og arbeid med å skape rom for lek, trekker jeg på perspektiver på klasseledelse i lekende klasserom. I kapittel 3 presenterer jeg mitt forskningsdesign og forklarer de metodiske valgene jeg har gjort i løpet av arbeidet med masterprosjektet. Jeg beskriver valgene gjort knyttet til informanter, innsamlingsmetodene for datamaterialet samt hvordan jeg har gått fram for å analysere datamaterialet. Jeg utforsker også ulike hensyn jeg har tatt underveis i arbeidet, og reflekterer rundt etikk, validitet og reliabilitet. I kapittel 4 presenteres hovedfunn og analysen gjort av det innhentede datamaterialet. Med bakgrunn i resultatene presentert i kapittel 4, teorien presentert i kapittel 2 og problemstillingen *«hvordan kan lærere skape rom i de fysiske omgivelsene for fellesskapsfremmende lek for de minste barna i skolen»* vil kapittel 5 benyttes til å drøfte tendenser og mønstre. Jeg drøfter betydningen av funnene i lys av hva faglitteraturen sier om hvordan lærere kan skape rom i de fysiske omgivelsene basert på hvilke rammer de har til rådighet i skolen. Jeg drøfter også i hvilken grad et bevisst arbeid med lek i skolen, betydningen av rom og materiell og faktorer som kan påvirke lærere og deres arbeid, kan bidra til å skape rom for fellesskapsfremmende lek i de fysiske omgivelsene.

2 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet presenter jeg faglitteratur og forskning som viser betydningen av lek og et perspektiv på læringsmiljø som fremhever forholdene mellom det fysiske og psykososiale miljøet. Her trekkes rommet som medspiller og den tredje pedagog frem som betydningsfullt i arbeidet med tilrettelegging av de fysiske omgivelsene for fellesskapsfremmende lek. Til slutt vil jeg presentere betydningen av en varm klasseleder som samtidig skaper kontroll for å aktivt kunne benytte rommet som pedagogisk medspiller. Med dette som utgangspunkt vil jeg prøve å bidra til å belyse hvordan lærere kan tilrettelegge de fysiske omgivelsene for fellesskapsfremmende lek for de minste barna i skolen.

2.1 Lekens betydning for de minste barna i skolen

Leken er en essensiell del av barns liv og har stor betydning for utvikling av sosial kompetanse, trivsel og utvikling av relasjoner (Ruud, 2010, Lillemyr, 2007b, referert i Lillemyr, 2011, s. 35). Leken er sentral i barns erfaringer og gjennom samhandling med andre og bevege kroppen gjennom lek, utvikler barna både seg selv og den forståelsen de har av verden (Håkstad, u.å.). Til tross for hvor sentral leken er i barns liv er det stor uenighet i definisjonen av lek og det ser ut til at desto hardere en prøver å finne en definisjon på lek desto mer unndrar leken seg å bli definert (Lillemyr, 2011, s. 45). Karakteristika ved leken som ofte trekkes frem er at leken har en egenverdi, den drives frem av barnets lyst til å leke og den er frivillig (Huizinga, 1993, s. 15-16, referert i Eik, 2022, s. 17; Lillemyr, 2011). For å få en forståelse av hva som er lek er det sentralt å spørre de som leker, for King fremhever at det er kun de som er involvert i leken som kan si noe om aktiviteten er lek eller ikke (King, 1987, referert i Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 19).

Selås og Skattør (2023) viser til noen kvaliteter ved leken som ofte går igjen for å beskrive hva lek er. Noen av kvalitetene ved leken som blir trukket frem er bevegelse, det sanselige, det formålsløse og det selvinitierte (Selås & Skattør, 2023, s. 27-32). Bevegelsestrekket ved lek bygger på at bevegelse er grunnleggende for alle mennesker og er knyttet sammen med det sanselige. Gjennom å legge til rette for læring gjennom alle fem sansene vil elevene kunne oppleve et høyere læringsutbytte (Selås & Skattør, 2023, s. 29-32). Trekkene ved leken som

omhandler det formålsløse og selvinitierte er kjennetegnet i blant annet frilek, der elevene ikke har noe annet formål med leken enn å leke og ofte bygger selvinitiert lek på noe elevene interesserer seg for, er nysgjerrige på eller ønsker å utforske (Selås & Skattør, 2023, s. 27-29). Ved å kjenne til disse kvalitetene ved leken kan lærerne aktivt anvende varierte og tilpassede undervisningsaktiviteter som også spiller på elevenes interessefelt som kan bidra til økt læringsutbytte (Selås & Skattør, 2023). Disse særtrekkene bidrar til å knytte humor, utprøving, opplevelser, kreativitet og autonomi til læringsutbytte i skolen (Selås & Skattør, 2023, s. 26-27).

Lek er ikke bare av betydning for trivsel, relasjoner og barnets utvikling, men barn er i konstant endring, både fysisk og kognitivt, noe som gjør at de konstant må tilpasse seg og venne seg til den nye kroppen sin (Vingdal, 2018, s. 38). Barn kan på bakgrunn av de store endringene i kroppen ofte oppleve prikking eller smerter i muskulaturen ved å sitte for lenge stille og de har derfor ett fysiologisk behov for bevegelse, noe som kan vises ved at elevene ofte er oppe og går, henger på stolen eller ligger over pulten (Jagtøien & Hansen, 2000, referert i Vingdal, 2018, s. 38-39). Lek kan brukes som en utløpsform for det fysiologiske behovet barn har for bevegelse.

I prosjektet er fokuset det fellesskapsfremmende aspektet ved lek, som handler om relasjonsbygging og trivsel. Lek som fellesskapsfremmende aspekt handler om den betydningen leken har for vennskap, trivsel og tilhørighet og at leken brukes som en arena for utviklingen av sosiale relasjoner og vennskap (Haugen, 2015, s. 104). Wolf trekker frem at de jevnaldrende barna, i dette tilfellet klassekamerater, har stor innvirkning på lekens betydning, barnets utvikling og at lekende samspill kan bidra til likeverdighet og gjensidighet i relasjoner (Wolf, 2021, s. 20 og 101). Lek og trivsel er dermed to gjensidige aspekter som går sammen.

2.1.1 Lekens betydning for kontinuitet i erfaringer for de minste barna i skolen

Hogsnes (2019) har gjennomført en studie der hun ser på overgangen mellom barnehage og skole. I denne studien fremvises det hvordan å skape kontinuitet i erfaringene til barna bidrar til å lette overgangen mellom barnehagen og skolen. Selv om Hogsnes (2019) peker på betydningen av kontinuitet i erfaring i overgangen mellom barnehage og skole, er det i dette prosjektet av betydning for å skape sammenheng i læringsmiljøet, trygghet og forutsigbarhet og utvikle sosiale relasjoner. Kontinuitet i erfaringene forstås her som at det barna møter i

skolen ikke er totalt ukjent (Hogsnes, 2019). Ved hjelp av leken, kjent materiell, kjente omgivelser eller kjente voksne kan elevene skape sammenhenger og kontinuitet i erfaringer som gjør blant annet overgangen mellom barnehagen og skolen lettere (Hogsnes, 2019). Ved å benytte seg av leken som et verktøy for å skape kontinuitet i erfaringene gjennom felles lekeerfaring, vil barna utvikle både eksisterende og nye relasjoner (Hogsnes, 2019, s. 88, 90). Gjennom å skape kontinuitet og sammenhenger opprettholder og etablerer barn vennskap som kan bidra til å øke følelsen av tilhørighet, trygghet og støtte (Hogsnes, 2019, s. 80). Siden å skape kontinuitet og sammenhenger er av betydning for trivsel og tilhørighet kan det bety at å skape en kontinuitet i erfaringene til elevene er av betydning også i arbeidet med fellesskapsfremmende lek. I samme studie trekker Hogsnes (2019) frem at ofte har synet på de to institusjonene, barnehagen og skolen, vært svært ulike og barnehagen har blitt sett på som en plass barna leker og skolen har blitt sett på som en plass der det foregår undervisning. Dette kan forstås som at på skolen er det ikke rom for lek. Til tross for at leken har en mer sentral og stabil rolle i barnehagen, har skolene hatt fokus på lek i ulik grad avhengig av hvilken læreplan som er gjeldende.

2.1.2 Sammenhengen mellom lek og læring

I skolesammenheng har det gjennom tidene vært ulike fokusområder som gjerne har vært styrt av ulike læreplaner. Da reform 97 kom var det meningen at fem-seks åringene skulle begynne på skolen ett år tidligere. Første året på skolen skulle ha et klart førskolepreg, det skulle altså være en lekende tilnærming til læring, leken skulle ha en sentral rolle og førsteklasse skulle bygge på en del av barnehagens pedagogikk og arbeidsmåter (Becher et al., 2021, s. 15-16; Bjørnstad et al., 2022, s. 18). Førsteklasse skulle ha det beste av både barnehage og skole (Haug, 2013; Bjørnstad, 2009; Læreplanverket, (L97) 1997, sitert i Becher et al., 2021, s. 15). Så kom kunnskapsløftet i 2006 og fokuset endret seg dermed fra mye lek i skolen til faglig prestasjoner og økt kunnskapstrykk (Blossing et al., 2008, s. 7). I den siste læreplanen, LK20, er fokuset på lek i større grad trukket tilbake inn i skolehverdagen igjen (*Kompetansemål etter 2. trinn - Læreplan i matematikk 1.–10. trinn (MAT01-05)*, u.å.). Læreplanenes endrede fokus på lek har ført til at lærerne har måtte integrere leken i større grad inn i undervisningssituasjoner. En måte dette har blitt gjort på er gjennom lekende læring og lærende lek.

Når 5-6 åringene begynner på skolen har de masse erfaring fra barnehagen, men denne erfaringen bygger i all hovedsak på lek (Eik, 2022, s. 21). Det kan derfor være hensiktsmessig å spille på disse erfaringene i en undervisningssituasjon, for slik som Hogsnes (2019) viste i sin studie så er kontinuitet i erfaringer viktig for flere aspekter av å begynne i førsteklasse. Spesielt for de minste barna i skolen er et helhetlig læringssyn av betydning og burde ha en sentral plass i skolehverdagen (Eik, 2022, s. 34). Et helhetlig læringssyn handler om at det skal være rom for både kompetansemål og ferdigheter men også sosial kompetanse, felleskap, inkludering, anerkjennelse og at alle elever opplever at de mestrer og har verdi (Eik, 2022, s. 34). Siden vi vet hvor betydningsfull lek er for å lære ferdigheter, sosial kompetanse og trivsel kan det være rett å anta at lekende læring og lærende lek har en svært stor og viktig plass i skolehverdagen. Utdanningsdirektoratet trekker frem at lek og læring henger sammen og peker på viktigheten av denne sammenhengen for de minste barna 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.» (1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang | udir.no, u.å.)*

Lekende læring, lærende lek, lekpreget aktiviteter kan argumenteres for at er ulike måter å beskrive det samme fenomenet. Lekende læring kan forstås som lek satt i gang og dirigert av læreren der læreren i stor grad bestemmer rammene rundt leken og kan «forstyrre» leken for å eksempelvis tilføre nytt materiell eller endre retningen på leken (Broström, 2019, s. 47-53 referert i Eik, 2022, s. 22; Hogsnes, 2022, s. 53). Lærende lek er lek som er på barnas initiativ og som ikke har noe annet mål utover å leke, men kan bygge på tidligere læringserfaringer, ved at de har hatt en undervisningstime om tema eller lært om det tidligere (Eik, 2022, s. 22). Alle disse begrepene omhandler det samme, nemlig at leken står i fokus og skillet mellom dem i en undervisningssituasjon er flytende og glir flere ganger over hverandre (Eik, 2022, s. 22-23). Den frie leken kan forstås som den leken som barna på egne premisser styrer og kan ses på som det motsatte av lærerstyrt lek (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021).

Som vist i kapittel 2.1 er lek nødvendig for at elevene skal oppleve trivsel i skolen. Sahlberg og Doyle (2019, s. 51, referert i Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 116) fremhever at lek kan ses på som *«selve grunnen for å være»*, noe som understreker hvor betydningsfullt lek er for barn. Videre snakker de om at barn leker mest fordi de opplever det som morsomt og at leken spiller ut fra indre motivasjon og interesser (Sahlberg & Doyle, 2019, s. 51 referert i Øksnes & Sundsdal,

2020, s. 116). Sutton-Smith (1987, s. 289, referert i Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 120) har forsket mye på lek og argumenter for at barn kan klare seg uten lek i skolen, men at dette kommer med noen konsekvenser. Han fremhever at barn som leker mindre på skolen antakelig vil ha samme faglig utbytte, men at de potensielt kan bli for deprimerte til å gjøre noe med kunnskapen. En studie publisert i et medisinsk tidsskrift kan antyde en sammenheng mellom høyt stressnivå, økt prestasjonspress og redusert lek i skolen (Whitebread, 2017, referert i Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 120-121). En sammenheng her kan si noe om hvor mye leken faktisk betyr for barna og hvor stor betydning leken kan ha på barnas opplevelse av trivsel og tilfredshet.

Leken har dermed en svært sentral plass i elevenes opplevelse av mestring og trivsel, men det er flere aspekter i skolen som kan ha innvirkning på gjennomføringen av og potensialet for lek. En av disse aspektene er læringsmiljøet.

2.2 Læringsmiljø

Læringsmiljø kan bredt forstås som alt som omhandler og har betydning for elevenes læring og opplevelse av skolemiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 195). I lys av denne definisjonen har jeg valgt å fremheve to dimensjoner og hvordan disse henger sammen. Der den ene dimensjonen handler om de fysiske aspekter som rommer fysisk utforming, materiell og visuell utforming. Den andre dimensjonen handler om det psykososiale miljøet og tar for seg det relasjonelle og de med menneskelige erfaringene og opplevelse elevene har med hverandre. Dette kan også forstås som «rom» i en overført betydning. Begge disse dimensjonene ved begrepet læringsmiljø kan bidra til å i større grad belyse hvordan lærerne kan skape rom i de fysiske omgivelsene for fellesskapsfremmende lek for de minste barna i skolen.

2.2.1 Den fysiske dimensjonen ved læringsmiljøet i skolen

Det fysiske aspektet ved læringsmiljøet handler som nevnt om det fysiske miljøet, materiell og visuell utforming av omgivelsene innad i ett læringsmiljø. Med fysisk miljø menes i denne oppgaven skolens fysiske innemiljø og UDIR beskriver skolens fysiske miljø på følgende måte «*Skolens fysiske miljø dreier seg om hvordan ute- og inneområdene er utformet og*

tilrettelagt.» (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 11). Det er lover som legger føringer for hvordan utformingen av ute- og inneområdene på skolen skal være. Forskriften om helse og miljø i barnehager, skoler og fritidsordninger viser til hvordan skolene kan utforme det fysiske miljøet for å imøtekomme kravene i lovene. Forskriften trekker frem at skolenes uteområder og lokaler skal ha en utforming som fremmer trivsel, helse, læring og lek og de skal dekke behovene for allsidig og helsefremmende aktiviteter, samt hvile, forebygging av skader, alvorlige hendelser, ulykker og overgrep (Helsedirektoratet, 2023). Gjennom lovverket vises betydningen av tilrettelegging av de fysiske omgivelsene og hvordan disse henger sammen med trivsel og lek.

Selv om skolene er lovpålagt å ha en utforming som fremmer lek og læring samt at behovene til barna skal være dekket så har materialet og den fysiske utformingen de siste 10 – 15 årene hatt liten plass i pedagogikken og klasserommene preges fortsatt av at stoler og pulter dominerer plassen, selv for de minste barna i skolen fremhever Becher (Becher, 2018, sitert i Becher & Høyland, 2021, s. 72). «*Dette påvirker i stor grad arbeidsmetoder og på hvilke måter hverdagen gir rom for variasjon, lek og elevaktive arbeidsformer i undervisningen*» (Becher, 2018, sitert i Becher & Høyland, 2021, s. 72). Utformingen av klasserommet viser en tydelig forskjell på barnehagens mange lekearenaer og lekemateriell til skolens mer strukturerte undervisningsarealer (Becher & Høyland, 2021, s. 72). Denne forskjellen viser en av grunnene til behovet for brobygging i overgangen mellom barnehagen og skole, som er en måte å skape kontinuitet i erfaring.

De klassiske kjennetegnene ved et klasserom er slik de fleste er kjent med at et klasserom ser ut, med en tavle fremst i rommet, stoler, bord, gjerne en oppslagstavle og hyller, og slik har det sett ut over lang tid (Becher, 2018, s. 60). Den «tradisjonelle» klasseromsutformingen der pultene er satt en og en med likt mellomrom mellom hver pult, gir uttrykk for en formidlende undervisningsform og ett disiplinierende og oppdragende miljø (Becher, 2018, s. 60). Fysisk utforming med mindre mulighet for fellesskapsfremmende lek, kan ses på som hindrende for tilrettelegging av fellesskapsfremmende pedagogikk.

En studie gjort av Breive et al. (2022) ser på om det fysiske miljøet i skolen kan gi muligheter for lek og lekpregede arbeidsformer. Der fant de ut at det som kjennetegner gode rom, som legger til rette for lekende læring og lærende lek, er at de er tilrettelagt ut fra et

elevperspektiv og at elevene kan påvirke bruken. Rommet var delt opp i ulike soner der utstyr stod tilgjengelig og innredningen la til rette for bevegelse, utfoldelse, kreativitet og inspirasjon (Breive et al., 2022, s. 217). De fant også at rom som i større grad bar preg av barnehageutformingen der utradisjonelle soner innbydde i større grad til lek (Breive et al., 2022, s. 220). Rom som er fleksible og kan tilpasses elevenes lek, innspill og transformeres etter elevenes behov trekkes frem som en unik mulighet til å drive med aktiviteter som er utfordrende å gjennomføre i «tradisjonelle» klasserom og at en slik fleksibel innredning er med på å åpne opp muligheter for lekende læring og lærende lek (Breive et al., 2022, s. 223). De trekker også frem det visuelle i de fysiske miljøene som en viktig del av helheten og at elever lærer gjennom ulike sanser dermed er klasserom som byr på ulike sanseerfaringen med på å inviterer til kroppslig opplevelser og utforskning (Breive et al., 2022, s. 223). Ved å la elevene få sette sitt preg på klasserommet gjennom å vise frem elevarbeid på veggene viser det til at dette er elevene sitt rom og kan skaper en eierskapsfølelse (Breive et al., 2022, s. 223). Klasserommene burde dermed være fleksible, utformet fra ett elevperspektiv, delt opp i ulike soner og byr på ulike sanseopplevelser for å innby til lek. Det er altså flere tiltak som kan gjøres i de fysiske omgivelsene for å skape rom for fellesskapsfremmende lek. Et annet element som kan bidra til å tilrettelegge for lek er materiellet som finnes i de fysiske omgivelsene.

2.2.2 Materiell for lek og lærende lek

Ved beskrivelse av læringsmateriell i skolen er det oftest undervisningsmateriell eller læremidler som blir benyttet. Læremidler går hyppigst igjen i lovverket og defineres på følgende måte; «*Med læremiddel meiner ein alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltståande eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.*» (Opplæringslova, 2006, § 17-1). Basert på min forståelse, innebærer dette at læremidler kun inkluderer materiale som er spesifikt utviklet for undervisningsformål. På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at lekemateriell ikke ligger under begrepet læremidler. I en gammel definisjon av begrepet ble det derimot presisert at læremidler også kunne være materiell som hadde opprinnelig et annet formål (St.meld. nr. 29, 1995, s. 46). Læremidler ble dermed definert i en bredere forståelse tidligere enn nå. Ved å se på hva skolene er lovpålagt kan vi se

at «Skolane skal ha tilgang til nødvendig utstyr, inventar og læremiddel.» (Opplæringslova, 2023, § 9-3). Noe som synliggjør hvorfor forståelsen av begrepet læremidler er av betydning for hvilket materiell lærerne har tilgang til i skolehverdagen. I denne sammenhengen kan den smale definisjonen av læremidler forstås som at skolene dermed ikke er lovpålagt å ha lekemateriell tilgjengelig for elevene. Siden læremidler ofte assosieres med både papirbaserte og digitale ressurser blir det gjennomgående i denne oppgaven benyttet begrepet læringsmateriell. Dette gjøres for å avgrense begrepet læremidler slik at det kun inneholder de fysiske elementene. Det gjør det også lettere å dele materiell inn i læringsmateriell og lekemateriell.

Lekemateriell kan defineres som det materiellet elevene bruker i lek (Nilsen et al., 2022). Noen kaller lekemateriell også bare for leker og det kan være materiell som byggeklosser, dukker, tog, biler, formingsmateriell etc. (Nilsen et al., 2022). Lekemateriell kan være med på å inspirere, innby til lek og kan beskrives som aktive medspillere i leken til elevene (Nilsen et al., 2022). Hvis elevene oppleves uengasjerte i lekemiljøet kan det skyldes at miljøet er uinspirerende. Barn benytter seg i stor grad av mulighetene som finnes for lek i miljøene de befinner seg i (Nilsen et al., 2022).

Hogsnes (2019) trekker frem hvordan tidligere studier viser at tilstrekkelig med lekemateriell bidrar til å skape gode overganger mellom barnehagen og skolen. Det kan derfor tenkes at elever som møter både lekemateriell kjent fra barnehagen i kombinasjon med nytt læringsmateriell vil kunne oppleve kontinuitet i erfaringer (Hogsnes, 2019, s. 92). Barn som opplever felles erfaring relatert til et materiell, vil i større grad kunne delta aktivt i leken og kjenne på økte muligheter i forbindelse med å føle tilhørighet til fellesskapet (Hogsnes, 2019, s. 91). «Et kjennelig lekemateriell kan sikre så vel fysisk kontinuitet som kontinuitet i relasjoner, innhold og arbeidsmåter.» (Hogsnes, 2019, s. 90). Dermed er materiell elevene har erfaring med betydningsfullt i arbeidet med fellesskapsfremmende lek i førsteklasse. Lekemateriell kan både bidra til å skape kontinuitet i erfaringer, og bidra til utvikling av kognitive, psykososiale, emosjonelle og motoriske ferdigheter (Dag et al., 2021). Dag et al. (2021) trekker frem at lekemateriell har en stor innvirkning på å skape selvsikre, kreative og lykkelige barn.

Materiell kan deles inn i to hovedgrupper åpent og lukket materiell. Det finnes flere navn på de samme begrepene som udefinert og definert materiell, på engelsk kalles det ofte open-

ended toys eller closed - ended toys, men jeg har valgt å bruke åpent og lukket materiell (Nilsen et al., 2022). Åpent materiell er materiell som kan brukes på andre måter enn tiltenkt, slik som at en barkbit kan brukes som en båt eller at byggeklosser både kan brukes til å bygge hus, men også annen type lek (Breive et al., 2022, s. 225-226). Lukket materiell er gjerne materiell som ikke er ment for å lære barna en spesifikk ferdighet og det har gjerne ikke en ende (Montessori in Real Life, 2020). Lukket materiell er materiell som har en bestemt bruksmåte eller bruksområdet og er gjerne materiell som kan «fullføres» slik som puslespill (Nilsen et al., 2022). Lukket materiell har ofte som hensikt å lære barna spesifikke ferdigheter og lar sjeldent barna bruke fantasien sin til å utforske og leke fritt med materialet (Montessori in Real Life, 2020).

Fordelen med åpent materiell er at det kan bidra til å utvikle fantasien, problemløsning og legge til rette for mer lek der leken igjen utvikler barnas evne til selvregulering, kreativ utfoldelse og læring (Bairaktarova & Evangelou 2012; Kiewra & Veselack 2016, sitert i Cankaya et al., 2023) og fordelene med lukket materiell er som nevnt at det gjerne skal utvikle bestemte ferdigheter slik som ulike motoriske ferdigheter. Materiell har dermed en sentral plass i skolehverdagen til elevene og variasjonen i ulikt materiell dekker store deler av behovene de minste barna har i skolen.

2.2.3 Den psykososiale dimensjonen ved læringsmiljø

Den andre dimensjonen av begrepet læringsmiljø er det psykososiale miljøet. Her er det mange begrep som blir benyttet om hverandre, psykososialt skolemiljø, psykososialt læringsmiljø, men jeg har valgt å bruke psykososialt miljø fordi det omfatter både skolemiljøet, altså hele miljøet på skolen, men også læringsmiljø som er miljøet der elevene lærer og de faktorene som har innvirkning på læringen (Olsen, 2022, s. 13,26-27).

Opplæringslova §9a handler om elevenes skolemiljø og i §9a-7 står det at skolene skal drives, tilrettelegges, bygges og planlegges med hensyn til elevenes helse, trivsel, læring og trygghet og at det fysiske miljøet skal være i henhold til fagmyndighetenes faglige normer (Opplæringslova, 1998, §9a-7). Opplæringslova viser at den psykososiale dimensjonen av læringsmiljø også skal tillegges vekt for at elevene skal trives og lære på skolen.

Gjennom en studie om sammenheng mellom trivsel og mestring pekes det på at det er en sammenheng mellom elevenes trivsel på skolen og deres opplevelse av mestring av skolefagene (Brandslet, 2023). Denne studien viser tydelig hvor stor betydning det har at elevene trives på skolen og hva trivsel har å si for selvfølelse og opplevelsen av mestring. Det trekkes også frem betydningen av å se skolen i en helhet (Brandslet, 2023). I kap. 2.2.1 fremgår det at lek har betydning for elevenes trivsel. At trivsel og mestring henger sammen bekrefter hvor essensielt det er å skape rom for lek blant de minste barna i skolen slik at de gjennom leken opplever trivsel, og derigjennom lettere kan oppnå mestring.

Trivsel henger ikke bare sammen med leken, men også med bevegelse. Slik som jeg har vist tidligere (2.1) trenger barn å få utløp for det fysiologiske behovet for bevegelse og fysisk aktivitet. Sando (2020, s. 38) trekker frem at det er viktig at de voksne legger til rette for at barn skal oppleve mestring, få økt tro på egne ferdigheter og selvtillit ved at inne miljøet er preget av varierte lærings – og lekaktiviteter. Sammenhengen mellom den fysiske dimensjonen av læringsmiljøet og den psykososiale dimensjonen vises gjennom hvordan Sando (2020) trekker frem at for at barn skal oppleve mestring og bedre selvtillit må de fysiske omgivelsene innby til variasjon og lek. Det er gjort flere studier som tyder på at det er sammenheng mellom det fysiske miljøet og barns trivsel. (Sandseter & Seland, 2016; Purolia, Estola & Syrjala, 2012; Nordtømme, 2016). «*Et miljø som fremmer lek og sosialt samspill mellom barn, vil styrke vennskap og felleskap i barnegruppen, noe som på sikt kan være positivt for barnas trivsel*» (Sando, 2020, s. 43). Sitatet kan synliggjøre betydningen av å legge til rette for lek i de fysiske omgivelsene for elevenes trivsel. Som vist i avsnittet over henger lek og trivsel tett sammen. Det vil derfor være naturlig å benytte lek som et verktøy for å skape rom for bevegelse samtidig som det kan bidra til å styrke følelsen av tilhørighet, trivsel og mestring.

I lys av dette kapitlet (2.2.3) kan det argumenteres for at lek, trivsel og bevegelse henger tett sammen. Elevene opplever trivsel gjennom leken og jeg påpekte hvordan trivsel og bevegelse henger tett sammen. Det vil på bakgrunn av dette være naturlig å tenke at leken er et sentralt verktøy for å tilrettelegge for bevegelse for de minste barna i skolen.

For å koble disse to dimensjonene sammen igjen vil jeg trekke frem prosjektet EnCompetence som kunne vise til en «signifikant positiv sammenheng» mellom trivsel og lek, der de trekker

frem viktigheten av at det fysiske miljøet inviterer til lek som dermed bidrar til å øke barns trivsel (Sandseter, 2020, s. 29). Resultatene viser at ved å utvikle gode lekesoner der det er varierte leke aktiviteter, og materiell er med på å styrke mulighetene for lek (Sandseter, 2020, s. 35). Dette synliggjør betydningen av de fysiske omgivelsene for fellesskapsfremmende lek samtidig som det peker på betydningen av overgangen mellom barnehagen og skolen for å skape kontinuitet i erfaringer gjennom de fysiske omgivelsene. «*Det er når rom, steder og materialitet veves inn i hverandre gjennom gjensidige interaksjoner at leken skjer og skapes*» (Nilsen et al., 2022). Sitatet illustrerer betydningen av det fysiske aspektet ved læringsmiljøet for lek. I en veiledning fra Helsedirektoratet om læringsmiljøet skriver de at både det psykososiale – og fysiske miljøet må ses i sammenheng fordi det er miljøet samlet sett som har betydning for trivsel, lek og læring hos barn (Helsedirektoratet, 2023). Ved at læringsmiljøet er inkluderende og godt kan det ha betydning for faglige prestasjoner, læringsutbytte og psykisk helse (Nordahl, 2012, s. 23). Læringsmiljøet har, som vist i dette kapitlet, stor betydning for lek og trivsel, men utnyttelsen av potensialet som ligger i de fysiske omgivelsene som fremmer disse faktorene oppnås ikke av seg selv. Lærerens involvering og arbeid med dette er derfor avgjørende i denne prosessen.

2.3 Lærerens betydning for lek i begynneropplæringen

Læreren må være bevisst på og ta hensyn til hva rommet inviterer til og en slik bevissthet er av stor betydning for hvilke type aktiviteter som vil foregå i de fysiske omgivelsene (Breive et al., 2022, s. 230). Altså er det lærerens praksiser og kompetanse om betydningen av det fysiske miljøet som avgjør i hvor stor grad det er rom for trivselsfremmende lek og annen type lek. Det finnes flere måter å skape rom for lek, men jeg har valgt å fokusere på en autoritativ klasseleder og hvilken betydning læreren har for bruken av den tredje pedagog og i det lekende klasserommet.

2.3.1 Klasseledelse i lekende klasserom

Et sentralt aspekt ved lærerhverdagen er klasseledelse. Klasseledelse er alle grepene lærere gjør i undervisningssettinger som bidrar til å fremme sosial og faglig læring (Læringsmiljøsentret, 2024). Begrepet kan forstås som evnen læreren har til å skape ro, orden og et positivt læringsmiljø (Nordahl, 2012, s. 13). Klasseledelse er i all hovedsak synlig

gjennom handling, men bak ligger lærerens personlighet og erfaringer sammenvevet med teoretisk kompetanse og forståelse (Læringsmiljøsenderet, 2024). I en metaanalyse om hvilke klasseledelses strategier som fungerer blir det trukket frem at en positiv lærer- elev relasjon bidrar til å lette arbeidet med innføring av regler og prosedyrer (Læringsmiljøsenderet, 2024). Relasjonskompetanse er en av de viktigste kompetansene læreren må ha for å bidra til økt læring hos elevene (Læringsmiljøsenderet, 2024). Elever som opplever en positiv lærer – elev relasjon har ofte bedre sosiale ferdigheter og føler seg mer inkludert i skolen (Nordahl et al., 2005, s. 220-221). Nordahl (2012, s. 14) fremhever at gjennom en positiv relasjon til elevene vil læreren i større grad har muligheter til å mestre lærings situasjoner.

En tydelig klasseleder kan klare å skape et godt læringsmiljø som åpner muligheter for betydningsfull arbeidsinnsats og økt motivasjon der tydelig forventninger kommuniseres samtidig som elevene anerkjennes (Nordahl, 2012, s. 16). Denne lederstilen kan kobles opp mot såkalt autoritativ lærerstil. En autoritativ lærer er varm samtidig som hen har kontroll (Nordahl, 2012, s. 30). Kombinasjonen av ferdigheter fører til at hen klarer å undervise parallelt med at elevene blir sett, hørt og veiledet (Nordahl, 2012, s. 30). Lærerstilen synliggjør betydningen av en varm men tydelig lærer, med mulighetene for å skape rom for fellesskapsfremmende lek og hvordan fokuset på trivsel blant elevene styrkes gjennom leken. Noe som kommer frem i lys av Sando (2020, s. 38) som fremhever hvordan det er lærerens rolle å legge til rette for variasjon i leke – og læringsaktivitetene som kan bidra til økt mestring og tro på egne ferdigheter. Samtidig kan det ses i lys av Breive et al. (2022, s. 230) som trekker frem at lærerens kompetanse er av betydning for hva de fysiske omgivelsene innbyr til samtidig som det er læreren som bestemmer aktivitetene som foregår i omgivelsene.

Gjennom ulik forskning har det blitt vist at en klasseleder som klarer å skape ro og orden i klassen, har en positiv effekt på det disiplinerte klima i klassen (Oliver et al., 2011, referert i Smith & Reimer, 2018). Whear et al. (2012 referert i Smith & Reimer, 2018) peker på at klasselederen som skaper ro, kan forbedre den sosiale, emosjonelle og generelle atferden til elevene, men denne sammenhengen kunne være noe begrenset. Klasselederen kan ha positiv innvirkning på elevens motivasjon, både indre og ytre og deres selvtillit (Bergem, 2018, s. 211). Dermed er en klasseleder som klarer å være varm samtidig som hen skaper kontroll og ro, av betydning for flere aspekter ved skolehverdagen og er vesentlig for at elevene skal ha økt trivsel og positiv sosial kompetanse (Nordahl, 2012, s. 23). Klasseledelse påvirker dermed de

mulighetene lærerne opplever å ha til å skape rom for fellesskapsfremmende lek innenfor de fysiske rammene.

Klasseledelse kan også handle om organisering av de fysiske omgivelsene og hvilke grep læreren tar for å skape rom for lek. «*Det er kommunikasjonen mellom lærer og elev og deres felles samspill med det fysiske miljøet som skaper muligheter*» (Breive et al., 2022, s. 230).

Sitatet viser at gjennom læreren skapes rom som innbyr til ulike aktiviteter. Breive et al. (2022) trekker frem at for å mestre en fleksibel innredning av miljøet krever det at læreren er åpen for variasjon, bevegelse og er bevisst på hvilken betydning elevenes innspill og hvilke interesser og erfaringer de har. Videre fremheves det at for å tilrettelegge for mer lek, lærende lek og lekende læring er ikke bare lærerens kompetanse viktig, men også bevisstheten rundt hva de fysiske omgivelsene innbyr til og at lærerne ikke må være redd for å gå utenfor komfortsonen, «sprengte noen grenser» og legge bort den tradisjonelle lærerstilen og den tradisjonelle utformingen av klasserommene (Breive et al., 2022, s. 228).

Studien til Breive et al. (2022) viser noen av det samme som Becher og Høyland (2021) viser til i sin forskning. Becher og Høyland (2021) viser at lærere bruker de samme fysiske omgivelsene ulikt og det kan være at det er den pedagogiske forståelsen og holdningene til lek som er av stor betydning for hvilke muligheter en opplever de fysiske omgivelsene har (Becher & Høyland, 2021, s. 90).

2.3.2 Den tredje pedagog – rommet som pedagogisk verktøy

Solveig Nordtømme (2012) har i sitt studie sett på betydningene av rommene og materiell for læring og meningsskaping i barnehagen. Selv om studien ser på de fysiske omgivelsene i barnehagen, er refleksjonene likevel relevant for de minste barna i skolen. Hun beskriver hvordan begrepet rom i denne konteksten har flere betydninger (Nordtømme, 2012, s. 214).

Rommet kan forstås som det fysiske aspektet der innredning, innhold og størrelse henger sammen. Den andre siden av begrepet rom omhandler det sosiale der rommet benyttes i sosial samhandling, relasjonene mellom dem i rommet og det sanselige er sentralt (Nordtømme, 2012, s. 214). Dette henger sammen med valget om å dele læringsmiljøet inn i det fysiske aspektet og det psykososiale aspektet (2.2). Hun beskriver videre hvordan rom og materialet i rommet kan virke som både medspiller og motspiller når rommet benyttes som

ett pedagogisk verktøy (Nordtømme, 2012, s. 218). Rommet blir brukt som pedagogisk medspiller gjennom at for eksempel materiell er lett tilgjengelig for barna som åpner opp mulighetene barna har for lek med materiellet. I samme eksempel vil rommet oppleves som motspiller når materiellet er plassert på høye skap eller utenfor rekkevidde for barna som kan ta fra dem en del av handlingsfriheten samtidig som de blir med avhengig av hjelp fra en voksen. Videre kan dette føre til å begrense muligheten for lek for barna.

Hvis en benytter seg av rommet i utøvelsen av det pedagogiske arbeidet begynner en ofte å helle mot og benytte seg av de fysiske omgivelsene som «den tredje pedagog». «Den tredje pedagog» er inspirert av barnehagene Reggio Emilia i Italia (Hansson, 2016, s. 31). I dette begrepet ligger en forståelse om at rommet har en betydning som pedagogisk ressurs og handler om at en tar i bruk de fysiske omgivelsene og utnytter rommet i sin pedagogiske praksis (Hansson, 2016, s. 31).

Hansson (2016, s. 32) trekker frem hvordan «*Rommet blir ikke bare et sted å være og oppholde seg og med ting og saker som vi kan holde på med, det blir også et innhold.*» Denne pedagogiske arbeidsmåten kan føre med seg funksjoner som opptrer som gjennomgripende og hun forklarer videre hvordan denne arbeidsformen burde gjennomsyre arbeidet med de pedagogiske mulighetene denne praksisen bringer med seg (Hansson, 2016, s. 32). Gjennom forståelse av mulighetene og utnyttelse av potensialet i de fysiske omgivelsene vil vi kunne gjøre utdanningsarenaene til et knutepunkt for forståelse av danning (Hansson, 2016, s. 32). For å få til dette må utdanningsinstitusjonene skape rom for elevenes muligheter til å skape mening og utforske verden, livet og kulturen (Hansson, 2016, s. 32). De fysiske omgivelsene blir et åsted for samhandling mellom mennesker, materiell, kropp, språk og innholdet i rommet og denne samhandling gjør omgivelsene til «den tredje pedagog» (Hansson, 2016, s. 32). Det er sentralt å bruke mulighetene i «den tredje pedagogen» da barn lærer gjennom ett lekende samspill med den voksne, hverandre og omgivelsene sine (Fredriksen, 2013, s. 196). Dette kan ses i lys av sammenhengen mellom det fysiske og psykososiale aspektet av læringsmiljøet og synliggjør betydningen av å se læringsmiljøet i en helhet der rommet benyttes som et pedagogisk verktøy for å skape rom for fellesskapsfremmende lek.

3 Metode

Mitt mål med masteroppgaven er å bidra med større innsikt i hvilket potensial lærere ser i de fysiske omgivelsene og hvordan de utnytter mulighetene som er der for å fremme fellesskapsskapende lek. I dette kapittelet vil jeg beskrive hvordan jeg har gått frem i forskningsprosessen for å belyse problemstillingen. Jeg vil begynne med å beskrive forskningsdesignet og hvordan det kan bidra til å belyse problemstillingen. Deretter vil jeg beskrive intervju som metode, og legge frem oppbyggingen av intervjuguiden og refleksjoner relatert til denne. Videre vil jeg forklare gjennomføringen av innsamlingen av datamaterialet. Jeg vil beskrive utvalget, gjennomføringen av intervjuene, transkriberingen i ettertid, samt kategoriseringen og analysen i etterkant av intervjuene. Deretter vil jeg reflektere over kvaliteten i forskningen gjennom drøfting av validiteten, reliabiliteten og generaliserbarheten av prosjektet. Til slutt vil jeg reflektere over mine etiske betraktninger rundt forskningsprosessen.

Gjennomgående i kapittelet har jeg valgt å bruke informant om deltakerne i prosjektet da informant er en person som innehar kunnskap som deler denne kunnskapen eller som gir informasjon til forskeren (Dalland, 2021, s. 67).

3.1 Forskningsdesign

I prosjektet har jeg valgt et kvalitativt design. Formålet med prosjektet er å utvikle dypere innsikt i hvilket potensial lærere ser i de fysiske omgivelsene og hvordan de tar i bruk de fysiske omgivelsene for å fremme lek og trivsel blant de minste barna i skolen. Jeg ønsker å se på lærernes erfaring, tanker og refleksjoner relatert til organiseringen av de fysiske omgivelsene for fellesskapsfremmende lek. Dermed vil en kvalitativ forskningsmetode bidra til skaffe kunnskap om lærernes meninger og refleksjoner som kan være utfordrende å få frem gjennom andre metoder (Dalland, 2021, s. 54). Intervjuene vil bli gjennomført i de fysiske omgivelsene lærerne benytter seg av i skolehverdagen.

3.2 Intervju som metode

Kvalitative forskningsmetoder har som hensikt å fange opp informantenes meninger og refleksjoner som ikke lar seg fange opp ved bruk av tall eller måleinstrumenter (Dalland, 2021, s. 54). Gjennom prosjektet ønsker jeg å få mer kunnskap om lærernes erfaringer og refleksjoner om potensialet og mulighetene for fellesskapsfremmende lek i de fysiske omgivelsene. Det er derfor naturlig å benytte seg av intervju som forskningsmetode da denne metoden tillater meg å gå i dybden, den er preget av fleksibilitet uten fastsatte svaralternativer, ustrukturerte observasjoner og ofte færre informanter (Dalland, 2021, s. 55). Metoden kan bidra til å belyse min tematikk da jeg har få informanter, men går i dybden for å få frem deres erfaring, refleksjoner og meninger sagt med egne ord og fra eget perspektiv.

Siden jeg er opptatt av lærenes tanker, intensjoner og deres egne beskrivelser av sine praksiser relatert til organiseringen av de fysiske omgivelsene for å skape rom for fellesskapsfremmende lek, valgte jeg å benytte meg av et semistrukturert intervju som ble gjennomført i de fysiske omgivelsene som lærerne benyttet seg av på daglig basis. Et semistrukturert intervju er en intervjuform der det kun er en halvfast struktur (Tjora, 2023, s. 295). Noe som innebærer at det er på forhånd avklart noen temaer som forskeren ønsker å belyse, men det er ikke gitt at spørsmålene er fastsatt på forhånd. Jeg ønsket et semistrukturert intervju slik at informantene kunne fortelle fritt uten at jeg la føringer for hva de skulle si, men jeg ønsker samtidig at vi skulle være innom temaene som omhandler prosjekter og fant det derfor hensiktsmessig å benytte meg av denne metoden.

Intervjuene ble gjennomført i de fysiske omgivelsene lærerne benyttet seg av mest i skolehverdagen. Et intervju gjennomført i kjente omgivelser åpner opp for at informantene lettere vil fortelle om sine praksiser ved at omgivelsene bidrar til en slags trygghet (Schneider et al., 2011, s. 163). Jerolmack og Khan (2014 referert i Mangset, 2024, s. 50) argumenterer for at i intervjuer gjennomført i andre omgivelser enn hva informantene arbeider i eller har tilknytning til, kan føre til at det er lettere for informantene å skryte på seg arbeidsmetoder de ikke gjennomfører i praksis, som en måte å fremstille seg som bedre enn de er. Gjennom en kombinasjon av intervju og observasjon av de fysiske omgivelsene vil en kunne få bredere innsikt og kunnskap omhandlende praksiser, erfaringer, handlinger og normer (Hoëm, 2001 i Mangset, 2024, s. 56). Samtidig er det lettere for forskeren å huske detaljer som ofte blir borte

hvis intervjuet gjennomføres i typiske møterom og dette kan bidra til at forskeren får en større forståelse av tema som undersøkes (Schneider et al., 2011, s. 163). Dermed ved å gjennomføre intervjuene i de fysiske omgivelsene lærerne benyttet seg av i skolehverdagen gir designet gode muligheter for kunnskap om hvilke praksiser og erfaringer lærerne har om hvordan de benytter seg av de fysiske omgivelsene for å legge til rette for de minste barna i skolen.

Ut fra forskningsspørsmålene og i lys av teksten over (3.1) har jeg ikke bare valgt et semistrukturert intervju. Jeg har gjennomført et kvalitativt forskningsintervju der de fysiske omgivelsene og materiellet er sentrale. Jeg valgte å flette inn elementer av observasjon i datainnsamlingen der jeg tar notater og bilder av det fysiske omgivelsene. Bakgrunnen for valget om å gjennomføre intervjuene i de fysiske omgivelsene lærerne benytter seg av i skolehverdagen, handler om at lærerens valg og beskrivelser av de fysiske omgivelsene som er essensielt for lek, danner et felles fokus for meg og lærerne i mitt utvalg. Ved å ta bilder i samråd med lærerne og observere de samme fysiske omgivelsene skaper dette rom for felles referansepunkt der vi snakket om de samme fenomenene.

Før gjennomføringen av intervjuene laget jeg en intervjuguide med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene er utformet med utgangspunkt i å se hvilket potensial lærerne opplever i de fysiske omgivelsene, hvordan de utnytter dette potensialet og hvordan de legger til rette for lek. Spørsmålene i intervjuguiden er utarbeidet med bakgrunn i forskningsspørsmålene for å besvare disse gjennom å la lærerne fortelle og beskrive egne praksiser og organiseringsmetoder. Spørsmålene er også utarbeidet med bakgrunn i teorien presentert i kap. 2 der betydningen av de fysiske omgivelsene og lek trekkes frem. En nøye utarbeidet intervjuguide bidrar til å belyse forskningsspørsmålene samtidig som jeg vil kunne få større innsikt i hvordan lærere kan legge til rette de fysiske omgivelsene for fellesskapsfremmende lek for de minste barna i skolen. Det innledende spørsmålet handler om hvilken erfaring læreren hadde med førsteklasse og om de kunne fortelle kort om skolen, da om antall elever på skolen, trinnet og i klassene. Deretter handlet spørsmålene om de fysiske omgivelsene, lek, materiell og trivsel og sammenhengen mellom disse. Avslutningsvis spurte jeg om det var noe de ønsket å fortelle som vi ikke hadde snakket om, for så å takke dem for at de kunne bidra i prosjektet.

Jeg brukte intervjuguiden som en oversikt med blanding av stikkord og fulle spørsmålssetninger samt skrev ned forslag til oppfølgingsspørsmål (Gleiss & Sæther, 2022, s. 82). Jeg brukte mye tid på å arbeide med intervjuguiden slik at spørsmålene ikke ble oppfattet som at jeg ønsket å teste kunnskapen deres (Gleiss & Sæther, 2022, s. 83). For å få mest mulig informasjon fra informantene var det av betydning at spørsmålene ikke var ledende eller lukkede slik at svarene ikke ble styrt i en viss retning (Gleiss & Sæther, 2022, s. 84). Jeg brukte dermed mye tid på å sikre at spørsmålene la opp til at informantene skulle fortelle åpent og fritt om deres erfaringer, tanker og refleksjoner knyttet opp mot forskningsspørsmålene, problemstillingen og teorien presentert i kap. 2. Dette bidro til at lærerne selv kunne trekke inn det de anså som betydningsfullt og relevant i arbeidet med å skape rom for fellesskapsfremmende lek. Se vedlegg nr. 1

3.3 Innsamling av data

3.3.1 Utvalg

Jeg hadde visse kriterier for hvem som kunne være informant i prosjektet og for å sikre kvaliteten på prosjektet måtte lærerne være lærere i førsteklasse med bred erfaring med førsteklasse fra tidligere og de måtte være opptatt av hvilken innvirkning de fysiske omgivelsene har på fellesskapsfremmende lek hos de minste barna i skolen. Ved at lærerne er opptatt av betydningen av de fysiske omgivelsene for å skape rom for fellesskapsfremmende lek vil de sannsynligvis være engasjerte og ha verdifull erfaring. Samtidig kan de bidra med refleksjoner og perspektiver som fremhever kompleksiteten og betydningen av de fysiske omgivelsene for å skape rom for lek, samt hvordan en kan jobbe på gode måter for å skape rom for fellesskapsfremmende lek for de minste barna i skolen. Utvalget er derfor ett strategisk utvalg der en har valgt informanter basert på at de har kunnskap til å uttale seg på en reflektert måte (Tjora, 2023, s. 145). Utvalget består av fire lærere fra to ulike skoler, der tre av dem tilhører samme skolen. Alle lærerne oppfyller de forhåndsbestemte kriteriene og har mye erfaring fra førsteklasse. En av lærerne er utdannet barnehagelærer og de tre andre har ulike arbeidserfaringer relatert til barnehagen.

Arbeidet begynte med å ta kontakt med ulike skoler i landet uten at dette ga resultater. Det skulle dermed vise seg at å få informanter til prosjektet var vanskeligere enn først antatt. Dette

er et kjent fenomen i forskningen ifølge Tjora (2023, s. 146). Gjennom et innlegg i en relevant Facebook gruppe dukket en av informantene opp og det visste seg at hen oppfylte kriteriene som var satt på forhånd. De siste informantene fikk jeg tak igjennom veileders nettverk ved USN. Det ble dermed brukt det som Dalland (2021, s. 81) beskriver som kontakt med feltet, forstått som det miljøet en ønsker å undersøke innenfor.

3.3.2 Gjennomføring

I forkant av intervjuet på skolen 1 fikk jeg en omvisning i de rommene som lærerne benytter seg av til vanlig. Her viste de frem klasserommene og tilhørende grupperom. De forklarte hva de ulike rommene ble brukt til og begynte allerede prosessen med å fortelle meg om deres tanker om og erfaringer med å skape rom for lek for de minste barna i skolen og hvordan de tar i bruk de fysiske omgivelsene for å få til dette. Jeg tok feltnotater underveis i omvisningen med interessante elementer lærerne viste eller fortalte og lagde på forhånd et observasjonsskjema som jeg brukte. Se vedlegg 2. Dette brukte jeg for å huske hva lærerne viste til meg underveis i omvisningen samtidig som jeg noterte eventuelle spørsmål eller interessante elementer. Den inneholdt hva jeg så, hva lærerne trakk frem som betydningsfullt, hva jeg ble vist og hvis jeg hadde spørsmål som dukket opp som jeg gjerne ville ha med på lydopptak. Informantene benevnes som L1, L2, L3 og L4.

På skole 2 fikk jeg mulighet til å observere gjennom en hel dag med elevene til stede og fikk sett hvordan de fysiske omgivelsene ble tatt i bruk i en normal skolehverdag. Gjennom hele dagen brukte jeg observasjonsskjema for å notere interessante elementer, hva jeg observerte eller spørsmål til senere i intervjuet (se vedlegg 2.). Samtidig kunne jeg og L4 prate sammen gjennom hele dagen, om rommet og hvordan hen hadde organisert det. Jeg fikk god tid til å se meg rundt og studere de fysiske omgivelsene. Dette anser jeg som er stor fordel da det bidro til at jeg fikk et mer detaljert inntrykk av skole 2.

I samråd med lærerne tok jeg bilder av de fysiske omgivelsene slik at det kom tydeligere frem hva lærerne anså som signifikant for å legge til rette de fysiske omgivelsene for fellesskapsfremmende lek.

Før gjennomførelsene av intervjuene fikk informantene et samtykkeskjema. Dette er det samme samtykkeskjemaet som ble sendt over før de bestemte seg om de ønsket å være med

og inneholder informasjon om formålet med prosjektet, retten til å trekke seg, anonymisering og oppbevaring av personidentifiserende data. Når samtykkeskjema var underskrevet, begynte jeg intervjuet og satt på opptakeren.

Intervjuet ble tatt opp med Nettskjema diktafonapp, som er en sikker app der en kan ta lydopptak som senere lastes opp i en trygg forskningsserver. Jeg benyttet dette utstyret for å være sikker på å få med alt som informantene sa. Jeg trengte ikke å tenke på å notere underveis og kunne derfor være en del av samtalen med informantene. Å være en del av samtalen og få intervjuet til å føles ut som en samtale var av betydning for meg i arbeidet med dette prosjektet, da informanter som er trygge bidrar til et godt intervju og kan gi verdifullt materiale (Dalland, 2021, s. 90).

Intervjuene ble gjennomført i de fysiske omgivelsene som læreren brukte til vanlig og intervjuet med skole 1 ble gjennomført med alle 3 lærerne samtidig. På skole 2 ble intervjuet også gjennomført i klasserommet. Varigheten på observasjon og intervju ved skole 1 var rundt 1 time og 30 min mens ved skole 2 hadde jeg som nevnt hele dagen til observasjon og selve intervjuet varte i rundt 1 time og 30 min.

3.3.3 Transkribering

Når intervjuene var gjennomført og lastet opp i Nettskjema kunne de transkriberes.

Transkribering betyr å omdanne noe fra en form til en annen og i denne sammenhenger handler det om å gjøre om muntlige samtaler til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Dette ble gjort ved hjelp av nettskjema sin egen programvare. Siden en transkripsjon ved hjelp av programvare kan inneholde feil lyttet jeg gjennom opptakene samtidig som jeg rettet opp feil og sorterte hvem som sa hva. Jeg valgte å ta bort tenke ord, gjentakene bekræftende ord som «hmm» «ja» og «ehhh», da jeg anså dette som uviktig for konteksten av intervjuet. Intervjuene ble oversatt til bokmål og dialektord ble endret på for å sikre personvernet til informantene. Et slikt valg kan ha innvirkning på betydning av et utsagn da dialektord kan ha en særegen betydning, men jeg har god kjennskap til alle dialektene som informantene snakket og anså det derfor ikke som at noe av betydningen ble borte ved å gjøre det på denne måten (Gleiss & Sæther, 2022, s. 98). Ved å la programvare gjøre hoveddelen av transkriberingen sparte det meg for mye tid, men siden jeg måtte gå igjennom flere ganger i

ettertid å rette skrive feil og sortere hvilken lærer som sa hva jeg ble likevel svært godt kjent med datamaterialet. Den totale mengden transkriberingsmateriell ble på ca. 20 000 ord og 47 sider. Notatene fra observasjonene utgjorde totalt to sider.

Feltnotatene og bildene ble benyttet som en måte å supplere det lærerne snakket om underveis i intervjuet. Blant annet refererte en av lærerne til en samtale som foregikk før opptaket av intervjuet og feltnotatene ble dermed brukt som en måte å gi kontekst til dette utsagnet. Bildene ble også benyttet for å skape dybde og kontekst til transkriberingen ved at jeg kunne bruke bildene til å huske hvordan de fysiske omgivelsene var organisert og hvordan rommene så ut visuelt.

3.3.4 Koding og analyse: kategorisering

Arbeidet med koding av datamaterialet begynte samtidig som arbeidet med transkriberingen. Jeg landet på at tematisk analyse var det mest hensiktsmessig analysemetode for å belyse min problemstilling. Tematisk analyse er ifølge Braun og Clarke (2006, s. 79) en metode som handler om å identifisere og se mønster eller temaer i datamateriale. Ved gjennomgangen av datamaterialet hadde jeg teorikapitlet tydelig for meg og benyttet temaer fra teorien til å kode materialet. I den første runden med analyse var kodene vide og omhandlet mye, men ved å gjøre samme prosedyre flere ganger ble kodene mer og mer spisset og det ble tydeligere hva de ulike kodene inneholdt.

Temaer og koder er gjennomgående i analysen og koder viser ofte til et element i materialet som er meningsbærende eller som er interessant for den som skal analysere, men temaer kan i større grad ses på som et overordnet begrepet som er bredere og omfatter mer (Braun & Clarke, 2006, s. 84). Ofte er kodene mer teori-drevet eller data-drevet. Kodene som er mer teori-drevet vil ta utgangspunkt i teorien og data-drevet koding vil ta utgangspunkt i at en har spesifikke spørsmål en ønsker svar på (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Min analyse har en blanding av disse fremgangsmåtene der det begynte med et tydelig teoretisk preg over kodene som utviklet seg til tydeligere data pregede koder jo dypere jeg kom inn i datamaterialet.

Gjennom analysen har jeg tatt inspirasjon fra Braun og Clarke (2006) sin guide til tematisk analyse som handler om å bevege seg fra snevre koder og utvide seg utover og få et

oversiktsblikk over analysen med overordnede og underordnede kategorier. Jeg valgte å ikke følge guiden i den rekkefølgen den blir presentert, men valgte istedenfor å arbeide med brede koder som ble mer spisset etter hvert. Jeg begynte med å gjøre meg kjent med datamaterialet. Siden det er jeg som gjennomførte intervjuene er jeg nokså kjent med hva de ulike informantene fortalte, men jeg jobbet likevel grundig med transkriberingen og hørte gjennom opptaket flere ganger. Gjennom dette arbeidet dukket det opp interessante temaer og spørsmål som jeg noterte på et eget ark. Jeg beskriver i delkapittelet om transkribering (3.3.3) hvordan selve transkriberingen ble gjennomført og jeg brukte ikke så mye tid på å gjøre om intervjuet fra lyd til tekst, men brukte mye tid på å rette opp i småfeil, som tegnsetning og skrivefeil, og lytte gjennom opptaket og gjøre meg kjent med materialet. Transkripsjonene ble skrevet i et Word-dokument og intervjuene ble transkribert i hvert sitt dokument for mest mulig oversikt.

Da transkribering var gjennomført startet arbeidet med å få oversikt over datamaterialet og å sortere datamaterialet i ulike temaer. Jeg valgte å sette inn en tabell i Word der jeg lagde en kolonne for utsagn, en kolonne for empirisk kode, en kolonne for tematisk kode og en kolonne for mine tanker eller spørsmål som dukket opp underveis (se vedlegg 2.). Jeg trakk ut utsagn som jeg vurderer som interessante i lys av forskningsspørsmålene. Deretter lagde jeg en tilhørende empirisk kode, som i hovedsak ga en kort oversikt over hva utsagnet handlet om. Deretter fikk hvert utsagn en tematisk kode som i førsteomgang var en bred, overordnet kode og til slutt skrev jeg ned hvis det dukket opp spørsmål eller andre kommentarer til utsagnet.

Siden jeg aldri har drevet med dette før fikk jeg veilederen min til å gi meg tilbakemelding på arbeidet og hun ga meg råd om å gjøre kodene enda tydeligere.

L1: for jeg tenker på det er viktig å ha god nok plass. Det er litt boltringsrom, og det er vi i hvert fall heldig med her nå, gjennom at det er relativt store rom i forhold til enkelt andre, der hvor det var meningen at man skulle sitte en og en på en pult stille.	Boltringsrom og stor nok plass	Visuelt, funksjonelt, bevegelse	Jeg forstår dette som at denne læreren opplevde at de små rommene i større grad innbydde til at pultene skulle stå en og en på grunn av plassmangel
L1: ... at man har muligheten til å ha en samlings ring, som jeg synes er veldig viktig, den der ringen, samtidig som man har muligheten til å ha arbeidsplass.	Mulighet for samlings ring og arbeidsplass	Funksjonelt, trivsel	Trekker igjen fra mulighetene det gir ved å ha større plass. Kan være at opplevelsen av mulighetene blir større når plassen også blir større. Fordi det å legge til rette for alt det de ønsker krever plass. Slik som en samlings ring.

Eksempel på de første kodene

Jeg begynte med er lek, funksjonelt, visuelt, materiell og trivsel. Etter å ha spisset dem ytterligere ble kodene eksempelvis fellesskapsfremmende lek, boltringsplass, samlingsring, den tredje pedagog og ordnede former i leken.

L1: for jeg tenker på det er viktig å ha god nok plass. Det er litt boltringsrom, og det er vi i hvert fall heldig med her nå, gjennom at det er relativt store rom i forhold til enkelt andre, der hvor det var meningen at man skulle sitte en og en på en pult stille.	Boltringsrom og stor nok plass	Boltringsrom	Plassen i de fysiske omgivelsene er av betydning for bevegelse og lek (lærernes opplevelse av potensial)
L1: ... at man har muligheten til å ha en samlings ring, som jeg synes er veldig viktig, den der ringen, samtidig som man har muligheten til å ha arbeidsplass.	Mulighet for samlings ring og arbeidsplass	Samlingsring	Samlingsring benyttes til både fellesskapsfremmende aktiviteter og undervisning (lekende læring og lærende lek)

Eksempel på spissing av kodene

Jeg begynte dermed å gjøre de tematiske kodene enda tydeligere og spisse og jeg begynte arbeidet med å trekke inn forskningsspørsmålene og koble dem opp mot kodene. Jeg valgt å skrive ut tabellene da jeg fikk bedre oversikt og kunne benytte meg av markeringspenner i ulike farger for å koble sammen ulike temaer. Gjennom å fargekode de ulike temaene fikk jeg oversikt over hvilke koder som kunne slås sammen og hvilke utsagn som omhandler det samme tema.

3.4 Kvalitet i forskningen

Kvaliteten på et forskningsprosjekt blir i hovedsak evaluert ut ifra tre kriterier, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Gjennom metodekapittelet har jeg beskrevet hvordan empirien i prosjektet har kommet fram for å belyse problemstillingen og hva som legger grunnlaget for resultatene presentert. Jeg skal legge frem mine drøftinger rundt forskningens reliabilitet (pålitelighet), validitet (gyldighet) og generaliserbarhet.

3.4.1 Validitet

Validitet handler om at en har undersøkt det en faktisk ønsker å undersøke og om en faktisk har fått svar på de spørsmålene som ble stilt (Tjora, 2023, s. 260). Altså om jeg har valgt en metode som egner seg til å finne svar på det jeg undersøker og hvilke begrensninger er relatert til forskningsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Jeg gjennomførte to semistrukturerte intervjuer på to ulike skoler med totalt fire lærere, der det ene intervjuet ble gjennomført med tre lærere samtidig. Bakgrunnen for dette valget var at jeg ønsket å undersøke hvilket potensial og muligheter lærerne opplever at de har innenfor rammene av de fysiske omgivelsene på skolen og hvordan de tar i bruk dette potensialet for å legge til rette for fellesskapsfremmende lek for de minste barna i skolen. For å belyse denne tematikken ønsket jeg læreres refleksjoner og tanker og anså intervju som den beste metoden. Gjennom intervjuene fikk jeg refleksjoner, tanker og erfaringer fra informantene som fremhevet betydningen av de fysiske omgivelsene for å skape rom for fellesskapsfremmende lek. Jeg har også formulert et informasjonsskriv til lærerne som deltar. Dette bidrar til at de har samme oppfatningen som jeg har om hva som er fokus i studien.

En annen måte som kan bidra til å sikre validiteten er å koble resultatene fra forskningsprosjektet opp mot tidligere forskning og se om egne funn samsvarer (Gleiss & Sæther, 2022, s. 205). Gjennom det teoretiske grunnlaget i kapittel 2 viser jeg tidligere forskning som handler om betydningen av de fysiske omgivelsene og lek. Funnene i dette prosjektet viser noen av de samme tendensen som tidligere forskning peker på. Gjennom fleksibel innredning, soner og lærerens betydning for å skape rom for fellesskapsfremmende lek pekes på som betydningsfullt både i tidligere forskning og i denne oppgaven. I lys av dette kan validiteten i prosjektet styrkes. Validiteten kan også styrkes gjennom å reflektere over hvilke fordeler og begrensninger de ulike metodene har i kontekst av hva en ønsker å undersøke (Gleiss & Sæther, 2022, s. 206). Dette har jeg gjort gjennomgående i metodekapittelet. Siden intervjuene med lærerne fra skole 1 ble gjennomført med alle tre lærerne samtidig kan dette ha hatt innvirkning på svarene lærerne ga. Alle lærerne ved skole 1 var samkjørte i deres syn på betydningen av de fysiske omgivelsene for fellesskapsfremmende lek. Det kan argumenteres for at siden intervjuet var med de tre lærerne samtidig kan de ha påvirket hverandre i sine svar. På den andre siden kan det i lys av det jeg viste i kap. 3.1 som handler om at et intervju med informantene kan gi innblikk i hva de forteller om sine praksiser, men viser i liten grad om disse praksisene faktisk gjennomføres. Siden intervjuene foregikk i de fysiske omgivelsene lærerne benyttet seg av i skolehverdagen ble det tydelig hvordan lærerne faktisk organiserte de fysiske omgivelsene for å fremme fellesskapsfremmende lek.

3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet kalles også for pålitelighet, og er et kriterium som avgjør om vi kan stole på de funnene som er presentert i forskningen (Dalland, 2021, s. 58). Reliabilitet er knyttet opp mot refleksjonen over hvordan jeg som forsker kan ha påvirket forskningsprosessen og resultatene presentert i prosjektet. Samt at min forskning er transparent slik at andre kan reflektere over reliabiliteten til prosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Gjennomgående i forskningen er det jeg som forsker som påvirker metoden og forskningen på ulike områder. Alt fra valg av semistrukturert intervju, spørsmålene i intervjuguiden og den mellommenneskelige relasjonen mellom meg og informantene blir påvirket av meg som forsker. I intervjusettinger mellom mennesker vil informantene kunne endre seg og tilpasse væremåte og utsagn basert på hvem de interagerer med (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Jeg opplevde at min

forståelse og tolkning resulterte i at det var lettere for informantene å prate fritt samtidig som jeg måtte stille oppfølgingsspørsmål for å sikre at min forståelse av utsagnet stemte. Jeg beskrev i 3.2 hvordan jeg nøye tenkte gjennom spørsmålene for at de skulle være åpne og ikke ledene for å sikre best mulig kvalitet på intervjuet. Siden jeg tok lydopptak av intervjuet, trengte jeg ikke konsentrere meg om å måtte ta notater underveis og fikk dermed god tid til å reflektere over svarene og stille oppklarende oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig. Det kan argumenteres for at det aldri vil være mulig at en forsker er helt objektiv i eget forskningsprosjekt (Gleiss & Sæther, 2022, s. 203). Det er ikke alltid at dette heller er målet og under kodingen og analysen av datamaterialet i denne oppgaven var det ikke mulig å være helt objektiv. Kodene som ble benyttet er laget på bakgrunn av min forståelse av teorien, intervjuene og transkriberingen av intervjuene. Jeg har vært klar over at det er min egen tolkning og forståelse av materialet, og at jeg som forsker har satt mitt eget preg på datamaterialet både gjennom spørsmålsstillingen og senere koding. En slik forståelse av eget utgangspunkt og ståsted som forsker kan bidra til å øke reliabiliteten av oppgaven (Gleiss & Sæther, 2022, s. 203).

Et annet aspekt av reliabilitet til prosjektet handler om transparens eller gjennomsiktighet. Dette handler om at forskningsstrategien og analysemetoder skal være tydelig og detaljert beskrevet (Thagaard, 2018). Målet er at en utenforstående skal kunne vurdere forskningsprosjektet reliabilitet. Gjennomgående i dette kapitlet (3) har jeg beskrevet forskningsprosessen og valg som kan ha påvirket datainnsamlingen og analysen.

3.4.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet eller overførbarhet handler om hvilken grad resultatene kan generaliseres eller overføres til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Utvalget i dette prosjektet er lite, og det vil ikke være mulig å trekke konklusjoner utover konteksten som er presentert. Utvalget i dette prosjekter kan dermed ikke ses som representativt eller generaliserbart (Gleiss & Sæther, 2022, s. 207).

3.5 Etske betraktninger

Etske betraktninger må gjøres i alle ledd av et forskningsprosjekt. I dette kapitlet skal jeg beskrive hvordan jeg har tatt hensyn til informert samtykke, informantenes anonymitet, deres integritet og andre etske valg i løpet av prosessen.

3.5.1 Informert samtykke

I all forskning er det et grunnprinsipp om at samtykke informanten gir skal være informert, frivillig og dokumentert (Gleiss & Sæther, 2022, s. 43-44; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247-249). Å gi et informert samtykke innebærer blant annet å få informasjon om hva det innebærer å delta, hvilke konsekvenser vil en eventuell deltakelse medføre, hvordan blir personopplysninger behandlet og oppbevart samt hvem som har tilgang til personopplysninger om dem (Gleiss & Sæther, 2022, s. 44). Før rekrutteringen av informanter utarbeidet jeg et informasjonsskriv med samtykkeskjema. Dette informasjonsskrivet inneholdt informasjon om formålet med prosjektet, hva det innebar å delta i prosjektet, håndteringen av personopplysninger, at deltakelsen var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg uten videre konsekvenser. Alle informantene fikk oversendt informasjonsskrivet på forhånd og det ble skrevet under på før intervjuet begynte. Disse tiltakene bidrar til å sikre at informantene har gitt et informert samtykke til å delta i prosjektet. Vedlagt ligger informasjonsskrivet med samtykkeskjemaet. Se vedlegg nr. 4.

3.5.2 Anonymitet

Anonymitet er et annet grunnprinsipp i forskning. Det kan argumenteres for at informantene aldri vil være helt anonyme siden utsagnene blir en del av det publiserte prosjektet (Gleiss & Sæther, 2022, s. 45). Likevel handler det om å sikre at færrest mulig har tilgang til personopplysninger og sikre at det ikke er mulig å spore opp informantene basert på gjenkjennbare trekk eller bakgrunnsinformasjon (Gleiss & Sæther, 2022, s. 45; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250). Gjennom hele prosjektet har informantenes anonymitet vært essensielt, og jeg har derfor gjort en rekke tiltak for å sikre deres anonymitet. Anonymitet er forsøkt sikret gjennom at alle opplysninger som kan være identifiserende, slik som navn, adresse, personnummer eller detaljerte bakgrunnsvariabler er endret slik at det ikke skal være

mulig å kjenne igjen vedkommende. Et tiltak gjort i dette prosjektet er å gi informantene pseudonymer i transkribering og i teksten. Jeg valgte å bruke lærer 1, lærer 2, lærer 3 og lærer 4 som ble forkortet til L1, L2, L3 og L4. Samme gjorde jeg med skolene og de ble derfor hetende skole 1 og skole 2. Et annet tiltak har vært å låse inn samtykkeskjemaene, som informantene skrev under på før intervjuet begynte, der navnene deres står, slik at ingen andre enn meg har tilgang til dem. Skjemaene skal makuleres når prosjektet er avsluttet og vurdert.

Bildene vist i oppgaven er tatt i samråd med lærerne. Underveis ga de muntlig samtykke til hvilke bilder som ble tatt, gjennom deres engasjement til hva som kunne bli tatt bilde av. Lærerne var opptatt av å sikre anonymitet til elevene ved at ingen navn skulle være synlige. Bildene av de fysiske omgivelsene vises i overensstemmelse med informantene.

Opptaket av informantene ble gjort på diktafonapp fra nettskjema som er tilkoblet en forskningsserver der det kreves innlogging for å lytte til opptakene. Bildene som ble tatt av klasserommene ble tatt med Nettskjemabilde app som er koblet opp mot den samme forskningsserveren og som også krever innlogging for å kunne se. Et slikt lydopptak blir ansett som personopplysning og krever en godkjenning fra SIKT (kunnskapssektorens tjenesteleverandør) og en elektronisk søknad ble sendt inn og godkjent før prosjektets start. Alle personopplysninger ble behandlet i tråd med regelverket til SIKT omhandlende håndtering av personopplysninger og sensitive personopplysninger ble oppbevart i Nettskjema fra UiO, som er en sikker forskningsserver. Etter endt transkribering ble lydopptakene slettet, og alle personopplysninger vil bli slettet når prosjektet er avsluttet. SIKT godkjenningen ligger vedlagt. Se vedlegg nr. 3.

3.5.3 Informantens integritet og forskerens rolle

Å ta hensyn til informantenes integritet handler om at det skal ikke være noen belastning eller medfølge negative konsekvenser ved å delta i forskningsprosjektet (Gleiss & Sæther, 2022, s. 45; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Dette prosjektet tar ikke for seg temaer som vekker frem sterke følelser eller som tar opp traumer hos informantene. Jeg rekrutterte lærere som jeg forventet har et engasjement for lek i skolen. Grundig arbeid i anonymiseringen av informantene er et tiltak for å sikre at de ikke blir gjenkjent, og dermed minimerer risikoen for

negative konsekvenser av å delta. Å bevare informantenes integritet handler også om at de ikke skal settes i dårlig lys gjennom å poengtere eventuelle dårlige undervisningspraksiser eller lite fagkunnskaper (Gleiss & Sæther, 2022, s. 46). Dette er et mindre problem i og med at dette er et forskningsprosjekt der lærerne har meldt seg til å bidra ut ifra deres interesse og engasjement for tematikken. Jeg har gjennomgående i denne oppgaven presentert tendenser og generelle mønstre.

Kvaliteten av et forskningsprosjekt vil også påvirkes av meg som forsker, min bakgrunn, erfaringer og tolkninger (Gleiss & Sæther, 2022, s. 49). Jeg valgte semistrukturerte intervjuer der jeg på forhånd bestemte spørsmålene og underveis i intervjuet var det mine tolkninger og oppfatninger som påvirket hvilke oppfølgingsspørsmål som ble stilt. Jeg har prøvd å ikke påvirke i intervju situasjonen, og prøvd å bruke verktøy som skal hjelpe meg å la «data tale». Bare ved å være til stede både på arbeidsplassen, og i intervjusituasjonene, vil jeg som forsker uansett påvirke. For å sikre kvaliteten i forskningsprosjektet har jeg arbeidet grundig med teorien og kodingsarbeidet samtidig som jeg har vært transparent i mine metodiske valg. Mine erfaringer fra skolen har bidratt til større forståelse og innsikt i lærernes praksiser og hva de forteller om arbeidet og erfaringene knyttet til organisering av de fysiske omgivelsene for fellesskapsfremmende lek. Denne forståelsen har hjulpet meg til å forstå nyansene i svarene lærerne har gitt, samtidig har jeg vært bevisst på min egen rolle i forskningsprosjektet.

4 Resultater og analyse

I dette kapitlet presenterer jeg hovedfunnene fra analysen. Funnene synliggjør lærernes erfaringer, deres perspektiver og opplevelser relatert til arbeidet i de fysiske omgivelsene for å skape rom for fellesskapsfremmende lek for de minste barna i skolen. Jeg vil her trekke frem hva lærerne fremhever og vektlegger samt hovedforskjellene på de to skolene for å skape en kontekst. Som grunnlag for spørsmålene i intervjuet og prosjektet ligger det tre forskningsspørsmål:

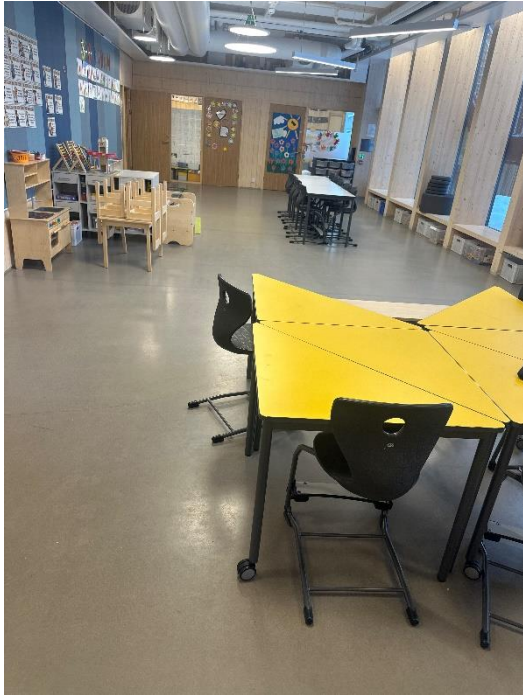
- 1) Hvordan legger lærerne til rette for fellesskapsfremmende lek for de minste barna i skolen?
- 2) Hvilket potensial for lek opplever lærerne at det er innenfor de fysiske rammene?
- 3) Hvordan utnytter de dette potensialet i arbeidet med fellesskapsfremmende lek?

4.1 Beskrivelse av de fysiske omgivelsene på de to skolene

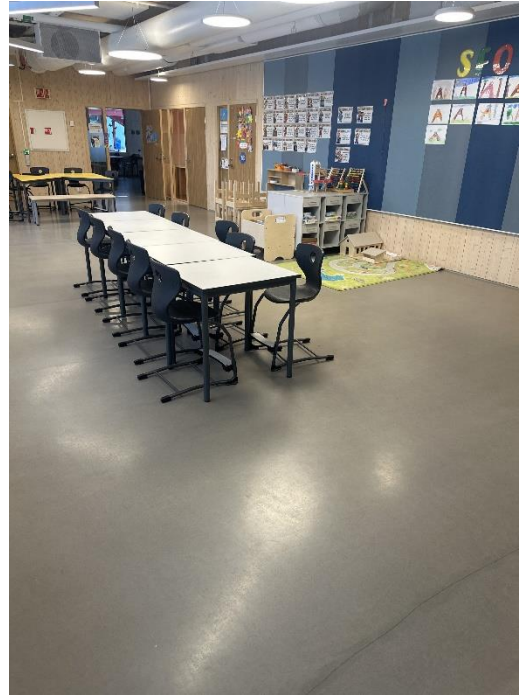
4.1.1 Skole 1

Skole 1 var en stor skole med ca. 80 elever i første klasse fordelt på 4 klasser. Det var en kontaktlærer i hver klasse og to faglærere som var grunnbemanningen på trinnet.

Klasserommene på skole 1 var store og romslige. Planløsningen på førstetrinn var organisert slik at alle undervisningsrommene, grupperom og klasserom, lå i en hestesko rundt det som ble kalt for torget, som er et stort fellesareal alle klassene deler på.



Skole 1, torget



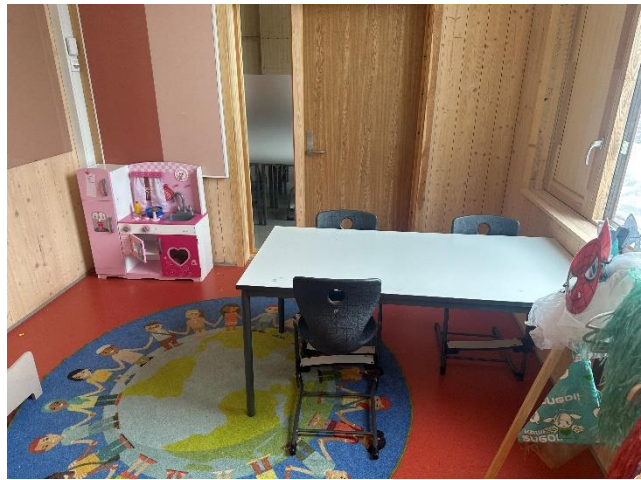
Skole 1, torget

Klasserommene var innredet som forholdsvis tradisjonelle klasserom med tavle/smartboard/tv på den fremste veggen, hyller til elevene, bord, stoler og god plass foran ved tavlen til samlingsring. Det var ulike innredninger av plassen foran tavlen, der ene klasserommet hadde en ledig stor plass foran ved tavlen mens ett annet klasserom hadde lagt frem et teppe. Noen av rommene hadde også laget en egen lesestol, med en madrass på gulvet og noen puter (slik som en kan se at klasserommet på bilde har gjort). Pultene var arrangert ulikt i de ulike rommene og i et klasserom var pultene satt i grupper på to og to mens i et annet rom var bordene satt sammen i større grupper. Dette ble jeg fortalt at var grunnet elevsammensetningen og ulike behov som de ulike klassene hadde.



Skole 1, klasserom

Hvert klasserom hadde et tilhørende grupperom og grupperommene var innredet på ulike måter. Det ene grupperommet hadde en butikk, et hadde noen dukker og ulikt utkleddingsutstyr og et annet rom ble brukt til språkopplæring. Jeg antar at dette rommet kun ble brukt sammen med en voksen og kun til spesifikk språkopplæring. Jeg forstod det slik at de andre klasserommene var i større grad til disposisjon for elevene ved frilek eller annen organisert lek.



Skole 1, grupperom

4.1.2 Skole 2

Skole 2 var en vesentlig mye mindre skole. Det var i utgangspunktet en klasse med 28 elever og 2 lærere, men som en standard på skolen ble klassen delt i to som gjorde at det var 14 elever i hver klasse. Klasserommene lå vegg i vegg etter hverandre med en dør imellom slik at en kunne ta i bruk begge rommene parallelt. Klasserommene ble ikke brukt utenom undervisnings tid. Klasserommet hadde også tilhørende grupperom, men dette ble brukt av en elev med spesielle behov og var derfor ikke en del av de fysiske omgivelsene som majoriteten av klassen hadde tilgang til.

Skole 2 sine klasserom bar også preg av den tradisjonelle klasseromsutformingen med tavle/smartboard/tv foran på den ene veggen, runde bord der det satt 4 elever på hvert bord og samlingsring rett foran tavlen. I samlingsringen var det benker og stoler som stod i en halvsirkel med et teppe på gulvet. I enden av rommet var det en halv vegg og bak veggen var det laget en liten byggekrok/lekekrok hvor det

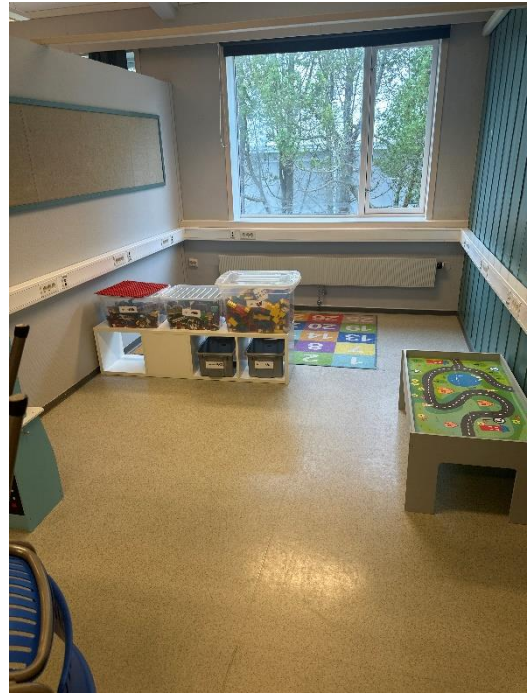


Skole 2, samlingsring

var blant annet Lego. I resten av klasserommet var det ulike kroker eller soner, det var blant annet en lesestasjon med benk og noen bøker ved siden av.



Skole 2, klasserom



Skole 2, lekekrok

4.2 Den viktige leken og lekorientert pedagogikk

Lærerne ved begge skolene forteller gjennomgående hvilken betydning overgangen mellom barnehagen og skolen har for lekens plass i førsteklasse. De viser at lek benyttes som en måte å imøtekomme elevenes behov for variasjon og bevegelse gjennom lekende læring og lærende lek i kombinasjon med frilek. Spesielt skole 1 er svært opptatt av innføringen av rutiner, struktur og forutsigbarhet for mulighetene til fellesskapsfremmende lek for de minste barna. Samlet sett gir uttrykk for at leken sentral i skolehverdagen og gjennom blant annet elevenes opplevelse av eierskap til omgivelsene skaper lærerne rom for lek i førsteklasse.

4.2.1 Bevissthet rundt lekens betydning for overgangen mellom barnehage og skole

Lærerne på skole 1 forteller om at de har et bevisst forhold til at elevene skal ha en smidig overgang mellom barnehage og skole og mener at leken er en sentral rolle i akkurat dette, men det var viktig at førsteklasse ikke ble en runde nummer to med barnehage.

«L3: De kommer jo fra barnehagen, hvor veldig mye er lekpreget, og så kommer de til skolen, og så skal de lære å bli skoleelever. Og den overgangen, den må være smidig, men samtidig så må det være visse rammer, men det er det å finne den overgangen som gjør at de ikke får skrekken, men samtidig heller ikke kjører barnehage runde to.»

L4 forteller også om hvordan leken er med på å gjøre overgangen fra barnehagen til skolen lettere og at denne overgangen er vanskelig for mange barn, da de har ikke forutsetninger for å klare å sitte stille hele tiden.

«Så har de gått i barnehage og der har de fått lov å være på sitt nivå og gjøre det de har lyst til hele tiden. Og så plutselig så kommer de i skolen og så blir det forventet at de skal sitte på rumpa. Og så har de ikke forutsetninger for det. Og det å da ha muligheten til å variere litt, at de kan få ligge på gulvet litt, at de kan få rulles litt og litt sånn, ja det er viktig.»

Utsagnene til lærerne synliggjør betydningen av overgangen mellom barnehage og skole. De reflekterer rundt at barna kommer fra barnehagen som er preget av mye lek og spesielt frilek samtidig som de understreker behovet for å legge til rette for variasjon og bevegelse i skolen. I lys av disse sitatene kan det forstås som at lærerne har et ønske om å skape et inkluderende læringsmiljø der behovene og erfaringene som barna har med seg fra barnehagen blir tatt hensyn til.

4.2.2 Lekende læring og lærende lek som verktøy for mer lek i skolen

Lærerne ved skole 1 forteller også om at de opplever at lærerne er flinke til å ha frilek, lærerstyrt lek og lekbasert læring i løpet av skoledagen. De bruker leken aktivt i både faglig undervisning, utvikling av sosial kompetanse og prosessere erfaringer. Gjennom leken får elevene mulighet til å teste ut kunnskap og ferdigheter de har lært i løpet av skoledagen.

«L2: Men vi leker, altså det er mye lærerstyrt lek i undervisningen vår Og da ser man at leken er en kjempefin metode på å få de inn, både språklig, men også på det sosiale.»

«L2: Så vi har jo smart opplegg, det er et eget opplegg, som vi har i klassens time. Og etter man har hatt klassens time, så kan man jo også praktisere ting i leken. Husker

dere hvordan Petter hjalp Siri med ryddingen, at man da leser kanskje en fortelling, og at man da utfører det i praksis.»

L4 har samme tilnærmingen til lek og læring.

«L4: Men i tillegg til at vi har den frie leiken, så har vi veldig fokus på lekpreget aktiviteter gjennom uka.»

Dette fokuset og lærernes bevissthet av betydningen av lek kommer tydelig frem i utsagnet til L2.

«L2: Og så tror jeg at i alle fall i min klasse, så trives alle veldig godt på skolen, og alle sier selv at de gleder seg til å gå på skolen, og det er et resultat at de får mye tid til å leke.»

Lærerne synliggjør hvordan de planlegger leteaktiviteter som en metode for å knytte teoretisk læring opp mot praktisk handling som kan bidra til å øke læringsutbytte. Gjennom fokuset på både frilek og lek i forbindelse med læring viser lærerne en bevissthet rundt lekens pedagogiske verdi og hvilken betydning den har for læring og utvikling.

4.2.3 Rutiner, struktur og forutsigbarhet kan skape muligheter for mer lek

Akkurat dette med struktur, rydding, forutsigbarhet og rutiner er spesielt lærerne på skole 1 opptatt av og jeg fikk inntrykk av at dette var en vesentlig del av hverdagen. Til tross for at de var flinke til å legge til rette for at elevene skal kunne leke var de også opptatt av at det ikke skulle være helt Texas, men at det skulle være ordnede former. De hadde også stort fokus på at elevene skulle ta vare på materiellet som var i rommene og hadde brukt mye tid på å få inn gode rutiner på rydding. Ut ifra disse tingene forstod jeg det slik at på bakgrunn av gode rutiner, struktur og forutsigbarhet i hverdagen var det mulig i større grad å legge opp til lek.

L1: Så er jo helt opptatt av det at det skal ikke være sånne rallefanterier ute på torg, at det skal være helt Texas. Det skal være ordnet forhold, selv om man er i rom, at det skal være ålreit å være der for alle, og at hvis man skal ha lek på torget, at man har ulike steder, man har bygging, man har ulike aktiviteter, så det kan fort bli sånn kaos, at det kan nesten se ut som det er hurra meg rundt, og det blir jo heller ikke noe ålreit.

Jeg forstod det slik at læreren på skole 2, som nevnt, også var opptatt av struktur og rutiner, men fikk ikke inntrykk av at det hadde like stor plass i hverdagen som på skole 1. Selv om jeg oppfattet at det ikke var en like stor prioritet var L4 fortsatt opptatt av at rutiner og struktur, spesielt i lek, var av betydning for god lek og trivsel blant elevene.

«L4: Orden og struktur, det er bra for alle»

«L4: Så har vi samlingsring som vi bruker hver dag, og der elevene har faste plasser, og det har de selvfølgelig rundt bordet også. Prøver å tilpasse hvem som sitter sammen, som kan jobbe godt sammen.»

Gjennom observasjon og helhetsinntrykket oppfattet jeg at L4 ikke så på struktur og rutiner som mindre betydningsfullt, men at i praksis var ikke arbeidet like intenst med dette som jeg fikk inntrykk av at det var på skole 1.

Videre i intervjuet forteller lærerne på skole 1 at de er opptatt av at elevene skal føle at det er deres klasserom og fellesareal, og at de skal ha en opplevelse av tilhørighet. Dette viser lærerne tydelig i form av hvordan klasserommet ser ut med elevarbeid på veggene, læringsplakater som viser tema de jobber med, men også gjennom rutiner og strukturer de har innført der elevene skal rydde opp etter seg selv og ta ansvar for materiellet og de fysiske omgivelsene sine. Jeg forstår det slik at L2 også har de samme holdningene fordi hen snakker om at elevene må lære å rydde opp etter seg og at ved enkle tiltak som at alt har sin faste plass gjør dette det enklere for elevene å få eierskap over klasserommet sitt.

«L2: Så skal elevene føle at det er deres, at de har en tilhørighet til både fellesarealet, men også sitt klasserom. Også litt den gulvplassen i forhold til samlings ring, at det er viktig å samle elevene for fellesskap og beskjeder og forutsigbarhet. Den type ting som elever i spesielt første klasse trenger for å kunne ha en god skolehverdag.»

L4 er også nøye på at elevene skal føle eierskap til egne omgivelser ved at materiell står lett tilgjengelig for elevene og de vet hva som står hvor. Hen forteller også om at de har tidligere gått igjennom hvordan en bruker det ulike materiellet slik at elevene er kjent med det fra tidligere.

«L4: ... ting skal være på en måte lett tilgjengelig for dem, ting som de trenger. At det er lett for dem å se hvor boksene med farge blyanter ...»

«L4: Nei, altså nå er det noe sånn her at vi tok første uken, så gikk vi veldig nøye gjennom hva vi hadde. Her står det en kasse det er lov å ta frem. Her er alt lov å ta frem. Og her borte har vi på en måte tatt frem og vist hva vi har, slik at elevene vet hva de har å velge mellom.»

Et annet tiltak som kan bidra til å skape rom for trivsel og tilhørighet er gjennom rundebord og L4 forteller hvordan det å bruke runde bord er et helt bevisst valg på skolen hen jobber og det av flere grunner.

«L4: Da er det sånn at på klasserommet, på småskolen her på denne skolen, så har vi runde bord. Det er bevisst, og det er at det legger opp til mye samarbeid Slik at det skal være lett for elevene å samarbeide, og at de hele tiden ikke skal føle at de sitter alene»

Gjennom disse uttalelsene viser lærerne betydningen av rutiner, struktur og forutsigbarhet for å skape rom for fellesskapsfremmende lek og hvordan de fysiske omgivelsene kan bidra til å fremme samarbeid og tilhørighet blant elevene. Det viser også hvordan organisering av klasserommene ikke kun handler om de fysiske aspektet. Det handler også om hvordan læreren viser elevene hva som er tilgjengelig i rommet og deres tydelige instruksjoner som videre bidrar til å skape et læringsmiljø som er trygt og forutsigbart. Dette kan kobles sammen med den tredje pedagog og rommet som pedagogisk medspiller.

4.3 Betydningen av den fysiske utforming for fellesskapsfremmende lek

Lærerne jeg intervjuet var opptatt av de fysiske omgivelsene, men de var også like opptatt av det sosiale rommet som oppstår når det dannes relasjoner, tilhørighet og trygghet i et rom. De viste dette gjennom deres fokus på hvilken betydning de fysiske omgivelsene hadde for fellesskapsfremmende lek for de minste barna i skolen.

4.3.1 Utformingen av soner i de fysiske omgivelsene som et tiltak for å skape rom for lek

Lærerne beskriver hvordan de gjennom bruk av soner i de fysiske omgivelsene er med på å legge til rette for at det blir færre barn på hver aktivitet som igjen fører til mindre konflikter og mindre støy.

«L3: Men også hvis det er lek, det kan bli litt temperatur når man leker, og de er jo engasjert i leken, og da dele de opp er jo fordel, at de spiller spill eller sånt noe, inne på grupperommet, eller Lego er på grupperommet, eller dukke og utkledning er på grupperommet.»

«L4: Også har prøvd å inndele klasserommet litt sånn ulike kroker, at når vi har leketime og sånt, at vi får litt spredd ...»

«L4: Og jeg har veldig sansen for det å ha forskjellige kroker, at elevene kan gjemme seg uten at de er vekkgjemt, men at her er forskjellige områder der elevene kan holde på med ulike ting.»

Sitatene over illustrerer hvordan lærerne skaper soner for å minske mulighetene for konflikter, og skape trivsel. Samtidig som de tilrettelegger for at elevene har mulighet til å trekke seg unna hvis de ønsker det. Dette tydeliggjør betydningen av et helhetlig syn på læringsmiljøet. L2 beskriver dette på en fin måte.

«L2: For noen ganger har de faktisk behov bare for å kunne sitte, mens andre ganger har de behov for å leke mor og far og barn. Men det er viktig også.»

Disse utsagnene tydeliggjør lærernes bevissthet om elevenes behov for fleksibilitet og variasjon i de fysiske omgivelsene. Gjennom anerkjennelse av at elevene har vekslende behov og ved tilrettelegging for varierte aktiviteter og lek, synliggjør lærerne hvordan de er oppmerksomme og tar hensyn til elevenes behov og bidrar til å lette overgangen til skolen.

4.3.2 Rommet som pedagogisk verktøy

Lærerne på skole 1 fortalte at de brukte veggen som den tredje pedagog og sitatet fra intervjuet med L1 viser hvordan en slik forståelse var etablert blant lærerne. Det trekkes frem at klasserommet skal være innbydende, hyggelig å være i og lekpreget.

«L1: Tenker det visuelle mye, at det skal være ålreit å være. Sånn som L2 snakket om, den tredje pedagog, at det er visualisert på veggene hva vi holder på med. Det skal være litt lekpreget, og det skal være innbydende tenker jeg, at det ikke er så veldig sterilt og sånn.»

Selv om L4 ikke eksplisitt sa at hen benyttet rommet som den tredje pedagog forstod jeg det likevel som at alt som hang på veggene var hengt opp med en intensjon og at veggene ble aktivt benyttet som en læringsressurs. Det var signifikant for L4 at elementene på veggene ikke skulle virke forstyrrende for elevene.

«L4: ... selv om vi har mye på veggene, så kjører vi likevel en litt minimalistisk stil. At det er god orden ... så selv om jeg har mange ting her, så er det viktig med å ha luft rundt dem, og at det ikke er bråkete farger og bilder som vil distrahere de, elevene, som trenger det.»

L4 forteller om hvordan de fysiske omgivelsene kan bli brukt til å inspirere og motivere elevene og selv om de kanskje ikke følge med på hva som foregår på tavlen får de likevel et utbytte da alt på veggene er hengt opp med en intensjon.

«L4: Og det å sitte her og kunne se alt vi har rundt, og få ideen at dette spillet, det har jeg lyst til å spille når jeg skal ha lek. Eller, å, hvor lyst jeg fikk å holde på med Lego i dag.»

«L4: At når du har litt sånne innbydende ting i klasserommet, enten det er plakater på veggene, eller det er et spill eller en leke, så får elev, er det noe som gir en slags indre motivasjon til elevene.»

De samme trekkene ved den visuelle utformingen trekker L3 frem når hen snakker om hva som er betydningsfullt i arbeidet med de fysiske omgivelsene i klassen.

«L3: Men i et klasserom foregår det veldig mye forskjellig, så det å ha det som er dagsaktuelt for klassen, eller for det som skal foregå i klasserommet, så er det jo det å henge opp de tingene som er relevante der og da. Fordi mange barn blir jo opptatt av det som er på veggene, og det som skjer, så det er liksom hva er fokus der og da.»

Disse sitatene synliggjør hvordan lærerne har en bevisst tilnærming til de fysiske omgivelsene opp mot elevenes behov. Dette vises gjennom hvordan de forteller om balansen mellom visuelle stimuli og fokuset på orden og ro. Utsagnene presiserer også hvor mye de fysiske omgivelsene har å si for de minste barna i skolen. Samtidig kan sitatene tydeliggjøre hvordan lærerne benytter seg av rommet som den tredje pedagog og hvilke elementer som er av betydning i dette arbeidet. Disse elementene kan ses i sammenheng med læringsmiljøet og hvordan det fysiske aspektet ved læringsmiljøet henger sammen med det psykososiale aspektet.

4.3.3 Materiell for fellesskapsfremmende lek

L3 forteller om at materiell som elevene ikke arbeider så ofte med gjerne blir ekstra spesielt og kan føre til at elevene blir mer samlet som en gruppe. Jeg forstår dette som at lærerne kanskje har en liten samling med materiell som kun trekkes frem når lærerne ønsker at elevene skal jobbe med det.

«L3: Så er det også noe med det som ikke er så ofte, det blir også litt ekstra gjevt. Vi har hatt magisk sand noen få ganger, men det er ikke det at du får gjort så mye med den magiske sanden. For det at det er sjeldent, så blir det en egen greie, og da blir det en samlende ting.»

L4 snakker om at det er viktig at klasserommet har materiell som innbyr til lek og at elevene lærer gjennom ulikt materiell. Dette opplever jeg som at handler om at det er betydningsfullt at en prioriterer plassen en har i klasserommet for å få plass til materiell som innbyr til lek.

«L4: Og da er det jo litt det her med at du har plass i klasserommet, at du har utstyr som innbyr til lek, og alle de tingene som elevene lærer på en måte gjennom lek.»

Lærerne trekker frem mye av det samme materialet når man snakker om materiell som fremmer fellesskapskapende lek. Det som går igjen er Lego, byggeklosser, utkleddingsutstyr til

rollelek, brettspill etc. Men trekker også frem at det handler om hva elevene synes er interessant å leke med. For noen synes at det er ålreit å sitte ved pulten å jobbe mens andre kan synes at det er bedre å springe eller å være ute.

«L2: Det kommer helt an på hver slags elevgruppe en har, og hva elevene er interessert i. Lego, Kapla, plusspluss, perle, brettspill, dukkekrok, utkledning.»

«L1: Jeg er veldig glad i modelleire, at man kan sitte og lage noe, og inspirere av hverandre, og forme ting, og alt som er konkret.»

«L2: Hvor du kan samarbeide, bygge ting, lage ting, leke sammen.»

Lærerne i dette utsagnet tydeliggjør hvilken betydning variert aktiviteter har for elevenes trivsel og læring. Det viser også til betydningen av å ha materiell som stimulerer elevenes kreativitet, samarbeid og utforskning.

4.4 Faktorer som påvirker arbeidet med å skape rom for lek

Faktorene kan her forstås som både ytre og indre påvirkninger for hvordan lærerne organiserer og tilrettelegger de fysiske omgivelser for fellesskapsfremmende lek i skolemiljøet. Faktorer som nye læreplaner og forskjellige lærere, tilgang til ressurser og mulighetene til å skape et engasjerende og inkluderende læringsmiljø viser til kompleksiteten i arbeidet med å legge til rette de fysiske omgivelsene for fellesskapsfremmende lek for de minste barna i skolen.

4.4.1 Nye læreplaner og ulike lærere påvirker hvor mye fokus leken får

Lærerne ved skole 1 snakket om at, stort sett hvert år så kommer det nye lærere inn i første klasse og at fokuset og praksisene som de ulike lærerne har, er forskjellige. Noen er veldig opptatt av lek og andre er mer opptatt av læring.

«L1: Så det er nye personer som kommer til hvert eneste år, som har ulike ønsker og ulike behov. Det er første i år jeg føler at vi har hatt en litt lekpreget med de kjøkkenene som vi har fått skaffet inn. Med dukker og sånn. Det har vært en del perioder der det har vært mye mer skole.»

Lærerne forteller videre hvordan de dette året har merket forskjell i fokuset på lek og at det aldri har vært tilrettelagt for mer lek enn i år. Dette kan skyldes flere ting, hen snakker senere om påvirkningen læreplanen har på de praksisene en kan se i skolen og at lek kommer tilbake i læreplanen nå fordi en har skjønnet hvor essensiell leken er.

«L2: Det er en grunn til at leken har kommet mer inn i LK20 nå, I den nye læreplanen.»

«L4: Det er klart at det har vært, gått runden her i skole verket siden L97 på en måte. Og ha sett disse bevegelsene som har gått fra mye lek, så gått over til mye sitting på pulten og jobbing, og så litt tilbake igjen nå»

Det lærerne trekker frem i disse sitatene viser til en bevissthet rundt den ytre påvirkningen til hvor mye lek som er i skolen, samtidig som det viser en anerkjennelse av hvilken betydning leken har for elevene. Lærerne synliggjør også hvordan fokuset blir i større grad rettet mot å integrere lek som en sentral og betydningsfull del av skolehverdagen.

4.4.2 Mangel på lekemateriell som utfordring i skolen

L4 trekker frem mangel på materiell som en sentral utfordring i arbeide med å skape rom for lek. Hen snakker spesielt om mangelen på lekemateriell. Enten fordi kommunen ikke har penger eller prioriterer å bruke penger på slik utstyr. Det ender med at lærerne selv må bruke egne penger, utstyr etter egne barn eller «tigge» fra andre foreldre eller besteforeldre om de har noe som de ikke brukes lenger.

«L4: Så mye materiell kjøpt privat. Det vi har en del av her på skolen er matematikk-materiell. For det har det vært satset litt på. Så det har vi rikelig med. Sånn som her i mitt klasserom er absolutt alt som er mitt. Alt som er på veggen, alt som ligger i hyllet fra spill til ... Det eneste som skolen har bidratt med her er bord, stoler og hylle. Fargeblyanter, gråblyanter og bøker. Skrivebøker, tegnebøker. Ellers er det ting som jeg selv har tatt med, enten kjøpt billig på Finn eller som jeg har tatt med hjemmefra»

Hen trekker frem at grunnen til at en har valgt at alt materialet i klasserommet tilhører læreren handler om å kunne ha muligheten til å ta med seg materialet videre oppover i trinnene og at materialet dermed tilhører læreren og ikke klasserommet. Da slipper en å sitte neste år uten noe materiell og må arbeide seg opp igjen til en samling med utstyr. Her skal det

sies at ledelsen ved skolen har tilbudt seg å bidra med noe midler til å kjøpe utstyr, men premisset er da at det tilhører, som nevnt, klasserommet.

«L4: Men sånn så, sist når jeg begynte med første, så kjøpte jeg en del materiell, og så sier rektor at dette her kan vi betale for. Men da mister jeg det neste år»

Det kan se ut som at dette er en gjenganger også på skole 1. De snakker om at de har funnet materiell billig på Finn eller at de har tatt med materiell hjemmefra som egne barn ikke lenger bruker. Men slik jeg tolker det kan det virke som at ledelsen ved skole 1 er hakket mer interessert i å legge inn midler til kjøp av utstyr til første klasse enn ledelsen/kommunen ved skole 2.

«L3: Men det hjelper jo også at ledelsen har en bevissthet rundt lek, og at de har valgt å prioritere, selv om vi har fått tak i ting, spesielt du (peker på L2), har fått tak i ting brukt på Finn. Jeg har tatt med meg ting fra barna mine, men vi har også fått en del midler til å kjøpe. Vi har vært heldig, sånn. Jeg vet jo andre skoler som ikke får det. Så vi har jo fått en del midler, og de er veldig åpne for at vi bestiller mer.»

Gjennom disse utsagnene synliggjør lærerne hvor betydningsfullt det er med variert materiell som innbyr til kreativitet og lek, som igjen kan ha positiv effekt på elevenes læringsmiljø. Ved å ha begrenset tilgang til materiell kan mulighetene for å skape et engasjerende og stimulerende læringsmiljø være utfordrende.

4.4.3 Kampen om tid til lek

Lærerne ved skole 1 forteller at de ser for seg andre måter å organisere de fysiske omgivelsene og at siden de ikke har vært på akkurat denne skolen så lenge (den er bygd for noen år siden) prøver de å leve seg litt inn i omgivelsene, men de trekker frem at muligheten for å dele av og skape kroker og soner hadde vært ålreit.

«L3: Jeg har sett for meg at det går an, for det er ganske stort det torvet, det går an å ha skillevegg. Ikke stor skillevegg, Men sånn en liten skillevegg. Og så lage soner.»

L4 trekker også frem at muligheten for tydeligere soner var i utgangspunktet en del av planen, men grunnet omstendighetene og mulighetene i klasserommet ble det heller til større gulvplass.

«L4: Jeg hadde andre planer, når det begynte. Og så manglet jeg litt hyller med skuffer. Så jeg måtte gjøre en liten vri og bruke noen åpne skuffer. Og da hadde jeg trodd at dette skulle være minst en hylle til, og da hadde jeg tenkt at jeg skulle sette dem ut i rommet og dele litt av. Men da hadde jeg hatt mindre plass midt på golvet.»

L3 forteller også om hvordan første halvåret i førsteklasse alltid er litt spesielt og at en kanskje ikke har tid til de store tingene første semester, men heller må prioritere rutiner og overgangen mellom barnehagen og skolen.

«L3: Jeg tenker jo det at nå er det tredje året mitt, med første klasse, jeg glemmer jo like herlig hvert år, at første halvdel eller første semester, det har et eget fortegn på en måte, fordi det er en så stor overgang, at de helt store og spektakulære tingene de faller litt bort, og så kan man heller komme i gang med dem på vårhalvåret, når rutiner og ting har kommet på plass.»

Videre forteller lærerne at de har flere planer for aktiviteter eller måter å organisere de fysiske omgivelsene de gjerne skulle gjort, men at hverdagen gjerne forsvinner fra dem og det er rett og slett ikke tid til det.

«L1: Det er ofte noen ganger man vil gjøre ting, men så kommer man ikke så langt. Som L3 snakket om i sted, vi kunne utvide den butikkleken, eller vi kunne gjort mer av den, organisert mer av den, for det har vannet seg ut. Men det er ofte hverdagen fanger, det er så mye man skal gjøre. Så det blir jo gjerne hvert fall for min del at man går litt i samme tralten, at man gjør mye av det samme, selv om det er mye konkretisering av mye, men vi kunne gjort mer av sånne ting som restaurantleken, vi har ikke hatt så mye av det her.»

Disse sitatene synliggjør refleksjonene lærerne har relatert til organiseringen av de fysiske omgivelsene og planleggingen av ulike aktiviteter i klasserommet. L3 deler sine erfaringer med organiseringen av rommene for å kunne imøtekomme behovene til elevene. Dette til tross for

begrensninger i både plass og ressurser. Samlet sett viser dette hvordan lærerne anerkjenner behovet for fleksibilitet og planlegging i de fysiske omgivelsene samtidig som de ønsker å engasjere og variere aktivitetene for elevene.

4.5 Oppsummerende analysekommentar

Dette kapitlet har vist hvordan lærerne legger til rette for både fellesskapsfremmende lek og overgangen mellom barnehage og skole, i de fysiske omgivelsene for de minste barna i skolen. Samlet sett viser analysene av lærerne er bevisste på lekens betydning og et helhetlig læringsmiljø der de fysiske omgivelsene ses i sammenheng med elevenes trivsel og mulighet for lek. Dette viser de gjennom deres utsagn om lekende læring og lærende lek og den tredje pedagog. De er opptatt av overgangen mellom barnehage og skole og at denne overgangen skal bli lettere for barna samtidig som behovet de har for bevegelse og variasjon skal ivaretas. Dette synliggjøres i sitatene om overgangen mellom barnehage og skole. Lærerne fremhevet hvordan forutsigbarhet, rutiner og struktur er en betydningsfull del av arbeidet med å skape rom for lek.

Lærerne var gjennomgående opptatt av å legge til rette for lek gjennom deres organisering av de fysiske omgivelsene, valg av materiell og pedagogisk forståelse. Gjennom deres praksiser skaper de et inkluderende miljø der elevenes behov for å bli anerkjent, og leken får en sentral rolle. Samtidig trekker de frem utfordringer som har innvirkning på dette arbeide slik som utfordringer relatert til ressurser, endring i læreplaner og ulike lærerpraksiser. Gjennomgående synliggjør lærerne hvilket potensial de opplever at finnes innenfor de fysiske omgivelsene for å legge til rette for fellesskapsfremmende lek. Samtidig som de beskriver hvordan de utnytter dette potensialet.

5 Drøfting av funn

I dette kapitlet skal jeg drøfte betydningen av hovedfunnene presentert i foregående kapittel (4) i lys av oppgavens problemstilling: «*hvordan kan lærere skape rom i de fysiske omgivelsene for fellesskapsfremmende lek for de minste barna i skolen*». I drøftingen vil jeg trekke inn tidligere presentert teori (kap. 2). Jeg vil drøfte implikasjoner for lærernes praksis i arbeid med fellesskapsfremmende lek og den betydningen de materielle betingelsene har for å skape rom for lek. Til slutt vil jeg belyse noen sentrale faktorer som har innvirkningen på denne tilretteleggingen.

5.1 Hvordan kan lærere skape rom for lek i skolehverdagen?

Lærere er en betydningsfull del av arbeidet med å tilrettelegge og fremme fellesskapsfremmende lek i skolen. I dette kapitlet vil jeg med bakgrunn i kapittel 2 og 4 drøfte betydning av å benytte seg av leken som en brobygger i overgangen mellom barnehagen og skolen kombinert med lekende læring og lærende lek for å skape rom for fellesskapsfremmende lek. Samtidig vil jeg drøfte hvordan et strukturert læringsmiljø, med en varm og tydelig klasseleder, som har fokus på positiv lærer-elev relasjon, kan legge til rette for lek, trivsel og tilhørighet for elevene.

5.1.1 Brobygging mellom barnehage og skole for fellesskapsfremmende lek

Lærere kan skape rom for fellesskapsfremmende lek i skolehverdagen for de minste barna gjennom å benytte seg av de erfaringene elevene har med seg fra barnehagen. Barn har med seg masse erfaringer fra barnehagen, men denne erfaringen bygger hovedsakelig på lek (Eik, 2022, s. 21). Ved å spille på denne lekeerfaringen kan lærerne skape kontinuitet i erfaringene til barna som blant annet bidrar til at overgangen mellom barnehagen og skolen blir lettere (Hogsnes, 2019). Det er tydelig at lærerne på de to skolene bruker leken som en brobygger mellom det kjente i barnehagen og det ukjente i skolen og bygger dermed videre på elevenes erfaringer. En slik tilnærming peker Hogsnes (2019) på som vesentlig for en god overgang, trygge elever og bedre læring i skolen. Ved å skape kontinuitet i erfaringene til elevene vil leken komme inn i skolen og bygge videre på verdien leken har i barna sitt liv. Leken kan bidra

til økt trivsel, utvikling av sosial kompetanse og relasjoner noe som viser til hvor essensielt det er å skape rom for lek i skolen (Håkstad, u.å.; Lillemyr, 2011, s. 35). Å skape kontinuitet i erfaring kan gjøres gjennom kjent materiell, voksne eller lek (Hogsnes, 2019, s. 92). I lys av dette kan både det fysiske- og psykososiale aspektet ved læringsmiljøet bidra til å skape kontinuitet i erfaringer. Gjennom kjent materiell og kjente voksne viser dette betydningen av et helhetlig syn på læringsmiljøet.

Analysen viste at lærerne ved skole 1 er bevist på at de skal ikke kjøre barnehage runde to. Noe som synliggjør betydningen av å huske at selv om leken benyttes til å skape kontinuitet i erfaringene elevene har fra barnehagen, bør den ikke dominere skolehverdagen. Analysen viser at lærerne gjør et skille mellom barnehage lek og skole lek. Hogsnes (2019) fremhever at barnehagen har blitt sett på som en arena der elevene leker, mens skolen blir sett på som en arena der de lærer. Leken i barnehagen kan kanskje i større grad være relatert til frilek. Der lekekvalitetene som, det formålsløse og selvinitierte kanskje i større grad er mer fremtredende enn i skolen (Selås & Skattør, 2023, s. 27-29). Altså, at elevene styrer leken selv på egne premisser og baserer leken på deres interesser, mer i barnehagen enn i skolen. Det kan dermed være betydningsfullt for lærerne som benytter seg av leken for å skape kontinuitet i erfaringene til barna at leken ikke tar over all læringen. Leken kan, i kombinasjon med læring, bygge på de samme kvalitetene som leken i barnehagen er preget av, noe som kan bidra til å skape rom for lekende læring og lærende lek.

5.1.2 Lekende læring og lærende lek som verktøy for mer lek i skolen

Lærerne i dette prosjektet viser tydelig at de har et helhetlig læringssyn der skille mellom læring og lek glir over i hverandre og dette kan være en del av hvorfor de lykkes så godt med å tilrettelegge for lek blant førsteklassingene. Et slikt helhetlig læringssyn der det er rom for lek, faglig og sosial utvikling er viktig kan ses på som en vesentlig faktor for hvordan lærere kan skape rom for lek (Eik, 2022, s. 22-23). Det er av betydning at lærere skaper rom for både faglig kompetanseutvikling, inkludering, anerkjennelse og utvikling av sosiale ferdigheter (Eik, 2022, s. 34).

Som vist i analysen beskrev lærerne hvordan de benytter lekende læring og lærende lek i sitt arbeid med de minste barna i skolen. Barn lærer gjennom lek (Eik, 2022, s. 34). Derfor kan det være svært hensiktsmessig at lærere tilrettelegger for å knytte det elevene lærer i

undervisninger opp mot leken. For å lykkes med å tilrettelegge for mer lek gjennom lekende læring og lærende lek er lærerens kompetanse og bevissthet om hva de fysiske omgivelser innbyr til betydningsfullt (Breive et al., 2022, s. 228). Samtidig er det slik Nilsen et al. (2022) peker på at leke både skjer og skapes når rom og materialitet er i gjensidig interaksjon. Dermed er det av betydning at læreren tilrettelegger læringsmiljøet for å skape rom for lekende læring og lærende lek.

Lekende læring og lærende lek kan benyttes for å skape rom som innbyr til variasjon i bevegelses mulighetene elevene har og oppmuntre elevene til å bevege (Sando, 2021, s. 38). Analysen belyste hvordan spesielt L4 var opptatt av hvordan hen kunne tilrettelegger for at elevene skal kunne variere sittestilling da de rett og slett ikke har forutsetningene til å sitte stille. Som beskrevet tidligere (2.1) har barn et fysiologisk behov for bevegelse og gjennom leken kan de få utløp for dette behovet (Vingdal, 2018, s. 38). Derimot er det ikke gitt at alle barn trenger å bevege seg hele tiden. Barn har forskjellige behov gjennom hele dagen og analysen fremviste hvordan L2 var bevisst på at elevene har ulike behov og at noen ganger trenger de å bevege på seg, og andre ganger har de behov for å trekke seg unna eller kunne sitte stille. Behovet for bevegelse henger sammen med elevenes opplevelse av trivsel, akkurat slik som behovet for lek (Lillemyr, 2011, s. 35; Sando, 2020, s. 38). Gjennom økt trivsel vil elevene også kunne oppleve økt mestringsfølelse og selvfølelse som videre vil kunne være gunstig for læring (Brandslet, 2023). Gjennom et økt fokus på lekende læring og lærende lek og tilrettelegge for både lek og variasjon i måten elevene sitter på ivaretas elevenes behov uansett hva det behovet måtte innebære. Lærerne viser hvordan de tilrettelegger for å skape et læringsmiljø der det psykososiale aspektet knyttet opp mot lekende læring og lærende lek, noe som er i tråd med hvordan Sando (2020, s. 38) fremhever at det er lærerens jobb å tilrettelegge for at elevene får utløp for behovet for bevegelse, opplevelse av mestring, selvtillit og økt tro på egne ferdigheter gjennom varierte lærings – og lekeaktiviteter. Noe som er essensen av lekende læring og lærende lek.

Et bevisst forhold mellom læring og lek som en del av en lekorientert pedagogisk praksis er av betydning for å mestre lekende læring og lærende lek. Jeg har gjennom dette kapittelet vist at et helhetlige læringssyn bidrar til å tilrettelegge for mulighetene for å skape rom for lek, trivsel og ta hensyn til elevenes fysiologiske behov for bevegelse.

5.1.3 Rutiner, struktur og forutsigbarhet gjennom varm og tydelig klasseledelse skaper muligheter for mer lek

En tydelig klasseleder, som skaper ro og orden, bidrar til flere positive faktorer for klassemiljøet men kan også bidra til positive endringer hos hver enkelt elev (Oliver et al., 2022, Whear et al., 2012 referert i Smith & Reimer, 2018). Samtidig er lek spontant og en klasseleder må tåle og håndtere et kreativt kaos. Ved å benytte seg av klasseledelsesstrategien positiv lærer-elev relasjon vil innføringen og opprettholdelsen av rutiner og struktur være lettere samtidig som elevene trives bedre på grunn av en god relasjon til læreren (Læringsmiljøsentor, 2024). Gjennom intervjuene med lærerne fremheves det hvordan L2 opplever at elevene trives godt fordi de har mulighetene til å leke mye. Dette kan være et resultat av tidlig innføring av rutiner og forutsigbarhet som igjen bidrar til at lærerne kan skape rom for lek for skolestarterne. Samtidig er det mulig at lærere som fremmer en positiv lærer – elev relasjon på generell basis har elever som trives bedre på skolen. Nordahl et al., (2005, s. 220-221) fremhever at en positiv lærer-elev relasjon kan bidra til at elevene opplever en større inkludering i fellesskapet, samtidig som de kan ha bedre sosiale ferdigheter.

Som nevnt (kap. 2.3.1) kan klasseledelse også handle om de grepene læreren gjør i organisering av de fysiske omgivelsene. Gjennom en klasseleder som er åpen for variasjon, bevegelse og er bevisst rundt betydningen av elevenes interesser og erfaringer, kan dette skape rom for fellesskapsfremmende lek (Breive et al., 2022). Det oppstår et bevisst «kaos» i det spontane som kjennetegner lek og som også har noe formålsløst ved seg. Der man ser muligheter, er i flyt, kan tåle tull og tøys og det er i dette handlingsrommet at betydningen av lek og klasseledelse kommer til syne. Lærerne fra de to skolene synliggjør hvordan de, gjennom deres fokus på rutiner, forutsigbarhet og struktur, benytter læringsmiljøet i sin helhet for å skape rom for fellesskapsfremmende lek. Dette kommer til uttrykk gjennom hvordan fokuset på struktur og rutiner både implementeres som en del av det psykososiale aspektet av læringsmiljøet, der elevene oppfordres til å rydde opp etter seg og ta ansvar for materiellet som er tilgjengelig. Samtidig som de benytter rommet som medspiller (Nordtømme, 2012, s. 218) gjennom struktur i de fysiske omgivelsene der materiell har faste plasser og er lett tilgjengelig for elevene. Lærerne viser en bevissthet rundt de fysiske omgivelsene og det

sosiale rommet som medspiller. Dette helhetlige synet på læringsmiljøet kan bidra til å skape muligheter for fellesskapsfremmende lek.

5.2 Hvordan kan de fysiske omgivelsene tilrettelegges for fellesskapsfremmende lek for de minste barna i skolen?

5.2.1 Utviklingen av læringsmiljøet: fra «tradisjonell» utforming til et miljø som fremmer fellesskapsfremmende lek

Utformingen av de fysiske omgivelsene har i liten grad endret seg de siste ti – femten årene (Becher, 2018, sitert i Becher & Høyland, 2021, s. 72). Klasserommene som vi er kjent med, der pultene tar opp størst plass, det henger en tavle foran i klasserommet og hyller er plassert rundt i rommet, er fortsatt en sentral del av klasseromsutformingen. Den fysiske utformingen legger føringer for hvilke muligheter det er i de fysiske omgivelsene for variasjon i arbeidsmåter, lek og elevdeltakelse (Becher & Høyland, 2021, s. 72). En slik «tradisjonell» utforming kan ha et formidlende og disiplinerende uttrykk (Becher, 2018, s. 60). Noe lærerne fra de to skolene tydelig viser at de trekker seg bort ifra, gjennom deres fokus på lekende læring og lærende lek. Dermed kan den «tradisjonelle» utformingen, i lys av teorien presentert i kap. 2.1.2, ses på som ugunstig i arbeidet med å legge til rette for lek. Dette kan også ses i sammenheng med hvordan lærerne har utformet de fysiske omgivelsene for å skape rom for fellesskapsfremmende lek. Der utformingen har noen trekk fra «tradisjonell» utforming, men bygger i større grad på utformingstrekkene fra barnehagen med lekesoner, fleksibel innredning og lett tilgjengelig materiell.

For å tilrettelegge for fellesskapsfremmende lek gjennom de fysiske omgivelsene er, som fremhevet i kapittel 2, blant annet lærerens bevissthet og kompetanse om hva de fysiske omgivelser innbyr til stor betydning. Analysene fikk fram hvordan lærerne på de to skolene utviser fleksibilitet i organisering av rommene. De jobber til dels innenfor etablerte normer for bruk av rom og materiell samtidig som de til dels utnytter potensialet som eksisterer innenfor klasseromsstrukturen. Gjennom en slik bevissthet rundt utforming av og bruk av rommene kan trekk fra barnehagens mer lekende utforming komme til syne (Becher & Høyland, 2021, s. 72). I lys av studien til Breive et al. (2022) er trekk som soner, fleksibel innredning, tilgjengelig utstyr og tilpasninger relatert til elevenes behov, elementer som også kan knyttes opp mot

barnehagens utforming. Disse trekkene kan ses i de fysiske omgivelsene på de to skolene. Et læringsmiljø som tar hensyn til og viderefører elementer fra barnehagens lek kan skape kontinuitet i erfaringene elevene har med seg fra barnehagen (Hogsnes, 2019).

Når lærerne skaper rom for fellesskapsfremmende lek, viser de til betydningen av å være kreative. Gjennom hvordan de ser på rommet som en dynamisk ressurs der fleksibel innredning og materiell er tett knyttet opp mot elevenes behov, skaper lærerne rom for et læringsmiljø som fremmer fellesskapsfremmende lek. Kreativitet ligger også i å utnytte det potensialet som ligger i de fysiske omgivelsene for å skape rom for aktiv deltaking i læringsprosessen, gjennom lek.

5.2.2 Utforming av soner i de fysiske omgivelsene som et tiltak for å skape rom for lek

Som nevnt over (5.2.1) er det noen trekk ved de fysiske omgivelsene som i større grad innbyr til lek og en av disse elementene er utformingen av soner. Rom som bar peg av soner, utstyr som var tilgjengelig for elevene, en innredning som tilrettela for bevegelse og utfoldelse la til rette for mer lek, lekende læring og lærende lek. Mine funn underbygger at soner som lar elevene føle eierskap og som signaliserer til elevene at her er det rom for lek bidrar til et miljø som i større grad er tilpasset de minste barna, tar hensyn til deres behov og innspill. De samme tendensene trekker Breive et al. (2022, s. 223) frem som trekk ved læringsmiljøet som i større grad innbyr til lek.

Analysen viser hvordan lærerne på de to skolene påpekte hvordan de aktivt skaper soner i de fysiske omgivelsene for å dekke elevenes behov. Dette vises gjennom hvordan de forteller at noen elever har behov for å sitte stille mens andre har behov for å leke eller bevege seg. Ved å benytte seg av soner og fleksibel innredning som gir mulighet for tilpasning og elevinnspill kan bidra til å åpne mulighetene for lek i de fysiske omgivelsene. Som beskrevet i kap. 4.1 hadde skolene utformet ulike typer soner som viser til hvordan de har tilpasset og variert lekemulighetene elevene møter i skolen. Slike soner var lesekreker, samlingsring, krok med ulikt konstruksjonsmateriell, som Lego, og forskjellige type rollelek. Et læringsmiljø der sonene inneholder varierte lekeaktiviteter vil kunne bidra til å skape et miljø som fremmer sosialt samspill mellom elevene, noe Sando (2020, s. 38) fremhever at har betydning for vennskap og

felleskap samtidig som det er positivt for barnas trivsel. Soner kan ses på som et tiltak for å tilpasse læringsmiljøet slik at elevene får utløp for sine behov og ønsker (Sando, 2020, s. 38).

Disse elementene i de fysiske omgivelsene kan sammen skape et helhetlig læringsmiljø. Der det fysiske aspektet ved læringsmiljøet kobles opp mot det psykososiale aspektet gjennom tilpasninger i de fysiske omgivelsene for å dekke elevenes behov. Samtidig som elevene opplever samhold, inkludering og tilhørighet gjennom tilrettelegging av de fysiske omgivelsene skaper lærerne et læringsmiljø som fremmer fellesskapsfremmende lek.

5.2.3 Rommet som pedagogisk verktøy – rommet som medspiller

Lærerne jeg intervjuet tok, som nevnt (5.1.3) i bruk rommet som medspiller på ulike måter. Samtidig viser de at de ser et pedagogisk potensial i og skaper rom der de bevisst bruker materiell og rom for fellesskapsfremmende lek. Ved å benytte seg aktivt av og se potensiale i de fysiske omgivelsene som en pedagogisk ressurs, blir rommet ansett til å være den tredje pedagog (Hansson, 2016, s. 31). Analysen viser hvordan lærerne aktivt benytter seg på ulike måter av rommet som den tredje pedagog i deres arbeid med å legge til rette for lek for skolestarterne. Dette kan gjøres gjennom, som nevnt tidligere (5.1.3 og 2.3.2), å bruke rommet som «medspiller» eller «motspiller». Både teorien og funnene peker på at det er mange måter å gjøre dette på. Gjennom hvordan lærerne forteller om hvordan den visuelle utformingen skal være, at materiell skal være lett tilgjengelig for elevene, hvordan de skaper varierte lekesoner og hvordan de jobber innfor etablerte normer samtidig som de utfordrer og utnyttet potensialet som ligger i klasserommets utforming, viser lærerne hvordan de bruker rommet som pedagogisk medspiller.

Rommet kan ses på som et sosialt handlingsrom der relasjonsutvikling, sosial samhandling og relasjonene mellom dem i rommet og det sanselige er en del av kjernen (Nordtømmes, 2022). Nettopp dette sosiale handlingsrommet henger tett sammen med hvordan lærerne beskriver det visuelle i de fysiske omgivelsene og hva som trekkes frem som viktig for å bruke rommet som «medspiller» og ikke «motspiller». Det visuelle i de fysiske omgivelsene bidrar til læring gjennom ulike sanser og ved lærernes tilrettelegging kan klasserommet by på ulike sanseopplevelser som kan virke hensiktsmessig for elevenes læring og trivsel (Breive et al., 2022, s. 223). Ved å passe på at det visuelle ikke blir for forstyrrende for elevene og skaper distraksjon fremfor motivasjon og inspirasjon vil rommet kunne innby og skape muligheter for

lek. Det sosiale handlingsrommet kan referere til den fellesskapsfremmende delen av leken som oppstår i et rom. Der elevene blir motivert og inspirert av rommet til videre samhandlende lek.

Et sentralt funn er hvordan de fysiske omgivelsene kan fungere som en motivator for elevenes indre motivasjon. Som vist i kapittel 4 trekker L4 frem hvordan det å henge opp relevante plakater, eller synliggjøre spill eller leker, kan gjøre klasserommet mer innbydende, engasjerende og kan skape en eierskapsfølelse til omgivelsene. Ved hjelp av grepene som L4 beskriver over kan det samsvare med hva Breive et al. (2022, s. 223) fremhever som måter læreren kan organisere de fysiske omgivelsene for å innby til lek. Slike grep kan føre til at elevene blir inspirert til å utforske ulike temaer eller aktiviteter på egen hånd, selv om de kanskje ikke direkte følger med på det som foregår på tavlen. Det skapes et miljø der elevene selv oppdager og tar initiativ til læring. En slik praksis bygger også på tanken om rommet som en pedagogisk medspiller (Nordtømme, 2012, s. 218).

Denne tilnærmingen reflekterer en helhetlig forståelse av læring som går utover tradisjonell praksis. Ved å bruke den tredje pedagog på denne måten, kan lærere skape et miljø der lek og utforskning blir en naturlig del av læringsprosessen samtidig som elevene opplever at de har en aktiv rolle i sin egen læring. På denne måten benytter lærerne den tredje pedagogen i sitt arbeid med å skape rom for lek gjennom tilrettelegging av de fysiske omgivelsene.

5.2.4 Tilrettelegge for lek gjennom materiell

Ved å benytte seg av rommet som et pedagogisk verktøy vil materialet i de fysiske omgivelsene være av sentral verdi for dette arbeidet. Slik som nevnt gjennomgående i de tidligere kapitlene blir variasjon og elevdeltakelse trukket frem som en vesentlig faktor for tilrettelegging for lek. Når det kommer til materiell så er ikke dette et unntak. Skolene er som nevnt (2.2.2) lovpålagt å ha nødvendig utstyr, inventar og læremidler (Opplæringslova, 2023, §9-3), dermed er ikke materiell et aspekt i skolen som burde få mindre prioritering enn andre områder.

Lærerne som deltok i dette prosjektet snakker om materiell, lekemateriell og læringsmateriell i en glidende begrepsforståelse. Det kan derfor tenkes at lærerne ser på disse to begrepene som flytende og at de i stor grad sklir over hverandre slik som nevnt tidligere angående lekende læring og lærende lek (Eik, 2022, s. 22-23). Lekemateriell blir definert som materiell

som benyttes i lek, slik som dukker, biler, tog etc. (Nilsen et al., 2022), mens læringsmateriell blir definert som materiell som er utviklet til bruk i undervisning (Opplæringslova, 2006, § 17-1). og på den måten kan det være riktig å anta at lærerne ikke ser på lekemateriell som noe der elevene ikke lærer noe, men at definisjonen av begrepet læringsmateriell eller læremidler har en bredere definisjon enn beskrevet i opplæringslova. Et eksempel fra analysen som illustrerte dette er hvordan L3 forteller om den magiske sanden og at du nødvendigvis ikke får gjort så mye med den, men kan likevel ses på som et verktøy for utvikling av samhold og sosial kompetanse. På lik linje vil det kanskje være korrekt å anta at læringsmateriell også kan bli sett på som noe som ikke nødvendigvis medfører læring, selv om det var utvikling med den hensikten. Vi kan av den grunn tro at ulike definisjoner av materiell kan legge føringer for hvordan lærerne kan skape rom for lek i førsteklasse.

Analysen fremhevet at materiellet som befinner seg i de fysiske omgivelsene er sentrale for å oppmuntre til lek og dette støttes opp av Nilsen et al. (2022) som viser til at lekemateriell bidrar til inspirasjon, innbyr til lek og benyttes som en medspiller i leken. Siden det kan se ut som mulighetene for å skape et miljø der det er rom for lek kan påvirkes av hvilket materiell som er tilgjengelig vil dette ha stor sammenheng med elevenes engasjement (Nilsen et al., 2022). Det trekkes nemlig frem hvordan miljøet kan bidra til at elevene er engasjement da det fysiske miljøet i stor grad bidrar til å inspirere og åpne opp mulighetene for lek (Nilsen et al., 2022). Dette kan også bygges på det Hogsnes (2019) forteller om at materiell kan benyttes som brobygger i å skape kontinuitet i erfaringene til barna. En kan altså benytte seg av kjent lekemateriell for å invitere elevene til å delta i lek og fremme elevenes følelse av tilhørighet til klassen (Hogsnes, 2019, s. 91). På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at lekemateriell er like betydningsfullt i skolehverdagen som læringsmateriell. Det viktigste kan likevel se ut til å være at materiellet må være variert, tilpasset elevenes interesser og behov.

5.3 Faktorer som har betydning for lærerens muligheter for å skape rom for fellesskapsfremmende lek

Analysen fikk frem noen sentrale faktorer som kan påvirke tilretteleggingen av de fysiske omgivelsene for fellesskapsfremmende lek i skolen. Blant annet mangel på leke og læringsmateriell, skolens hektiske tidsplan og hvordan rammebetingelser kan legge føringer for lærernes arbeid for tilrettelegging av de fysiske omgivelsene for å skape rom for

felleskapsfremmende lek for de minste barna i skolen. Gjennom drøftingen av disse faktorene vil jeg gi ett innblikk i hvilke rammer som skapes for lek i skolen samt hvordan disse rammebetingelsene har innvirkning på arbeidet med å legge til rette for fellesskapsfremmende lek.

5.3.1 Nye læreplaner og ulike lærere påvirker hvor mye fokus leken får

Nye læreplaner betyr ofte nytt fokus i skolehverdagen. Et slikt fokusskifte kan ha stor innvirkning på hvordan og hvor mye fokus som legges på lek i skolen for de minste barna. LK20 og Reform97 har begge et større fokus på lek i skolen enn det Kunnskapsløftet 06 hadde (Becher et al., 2021, s. 15-16; Bjørnestad et al., 2022; Blossing et al., 2008, s. 7). Gjennom skiftende fokus på lek er lærerne nødt til å tilpasse skolehverdagen til hva lærerplanene legger vekt på, noe som kan ha innvirkning på tilrettelegging av de fysiske omgivelsene for fellesskapsfremmende lek.

Det er ikke bare nye lærerplaner som kan påvirke, men i kombinasjon med nye lærere som har ulike lærerpraksiser kan det ha innvirkning på hvilket fokus som ligger i skolen. Analysen fremhevet hvordan lærerne opplevde at ulike lærere hadde forskjellig fokus og interesse for lek og at dette hadde innvirkning på prioriteringen av lek inn i førsteklasse. Dette støttes opp av det Breive et al. (2022, s. 230) fremhever relatert til at det er lærerens praksiser som er avgjørende for om det er rom for fellesskapsfremmende lek. I lys av bakgrunnen til alle lærerne som deltok kan vi se at erfaringen til lærerne på en eller annen måte har tilknytning til barnehagen. Enten gjennom PAPS, barnehagelærer eller arbeid i barnehage. Det er mulig at dette kan ha innvirkning på hvordan de ser på lek i skolen og hvilken erfaring og opplevelse de har med viktigheten av lek. I barnehagen er det mye lek og gjennom at leken er så gjennomsyret i barnehagen kan lærerne som har kompetanse på dette feltet lettere trekke med seg kunnskapen inn i skolen og dermed i større grad legge til rette for ulik lek (Becher & Høyland, 2021, s. 72; Eik, 2022, s. 21; Hogsnes, 2019). Da kan lærerne også fungere som en brobygger for å skape kontinuitet i erfaring fra barnehage til skole (Hogsnes, 2019).

5.3.2 Utfordringer med å få tak i relevant materiell for fellesskapsfremmende lek

Samtidig som ulike lærere har forskjellige fokusområder og dette kan påvirke i hvilken grad det legges til rette for lek, vil anskaffelsen av materiell være en faktor som bidrar til å kunne gjøre

dette arbeidet vanskeligere. Analysen fikk fram betydningen av å ha materiell som innbyr til lek samtidig som det kan være utfordrende å få tak i lekemateriell uten å benytte seg av egne penger. Som vist (2.1) er lek betydningsfullt for barns utvikling og leken har en vesentlig betydning for relasjonsbygging, opprettholdelse av vennskap og trivsel blant elevene (Haugen, 2015, s. 104). Analysen viste hvordan læreren ved skole 2 trekker frem hvordan ledelsens og kommunens syn på lek er av betydning for hvilket materiell skolen prioriterer ressurser til. Dette kan bety at gjennom ulikt fokusområdet, der lek blir nedprioritert, kan dette føre til at skolen og kommunen potensielt «tvinger» lærerne sine til å bruke egne penger på materiell. Både lærings- og lekemateriell. Dette kan føre til at noen førsteklasse, til tross for lærerens opplevelse av potensial og ønske om å tilrettelegge de fysiske omgivelsene, ikke har like mye lekemateriell og ikke leker like mye.

Sahlberg og Doyle (2019, s. 51, referert i Øksnes og Sundsdal, 2020, s. 116) viser til at leken ofte har utspring i barnas egne interesser og indre motivasjon. Så hvis vi ser på utfordringen med å skaffe materiell i lys av det Sahlberg og Doyle fremhever, kan det argumenteres for at elevene ikke er avhengige av materiell for å leke i skolen. Hvis læreren opplever muligheter for å skape trivselsfremmende lek for de minste barna i skolen burde det da tenkes at så lenge læreren tilrettelegger for dette vil det være like mye lek uten tilgang til materiell som oppmuntrer til lek. På den andre siden så benytter barn seg av de fysiske omgivelsene i leken (Nilsen et al., 2022). Slik Dag et al. (2021) påpeker bidrar lekemateriell til utviklingen av kognitive, emosjonelle, motoriske og psykososiale ferdigheter, noe som kan vise til hvor betydningsfullt det er å ha lekemateriell tilgjengelig i de fysiske omgivelsene.

Men kan ikke elevene benytte seg av læringsmateriell i lek? Her kommer en inn på en diskusjon om åpent og lukket materiell og hvordan de ulike typene materiell bidrar til ulike aspekter (Breive et al., 2022, s. 225-226; Montessori in real life, 2020; Nilsen et al., 2022). Ved å utelukkende benytte seg av læringsmateriell, som veldig ofte er lukket, for eksempel hefter eller arbeidsoppgaver etc. der materialet er fullført når det er løst (Nilsen et al., 2022) er det begrenset i hvilken grad dette bidrar til å utvikle fantasien. Det er ikke alt læringsmateriell som er lukket materiell og klosser som benyttes som konkreter i matematikk kan ses på som åpent materiell fordi elevene kan benytte seg av materialet på andre måter enn tiltenkt og det har ingen ende (Montessori in real life, 2020; Nilsen et al., 2022). Her vil det likevel være hensiktsmessig å fremheve at læringsmateriell som anses som åpent materiell nødvendigvis

ikke bidrar til den samme utviklingen av ferdigheter som Dag et al. (2021) viser til, fordi materialet er utviklet til bruk i lærings situasjoner (Opplæringslova, 2006, §17-1), og derfor kan anses som lukket materiell. Siden lukket materiell er definert som materiell med en bestemt bruksmåte eller bruksområdet (Nilsen et al., 2022) vil kanskje ikke kun læringsmateriell være tilstrekkelig i bruken som lekemateriell. Slik som lærerne påpeker, er variert materiell er dermed av betydning.

Læringsmateriell kan også ses på som krevende å få til å fungere som en brobygger mellom det kjente lekematerialet i barnehagen og skolen (Hogsnes, 2019). Elevene har ofte ikke samme erfaringen med læringsmaterialet i samme grad i barnehagen og er derfor mindre egnet til å skape kontinuitet i erfaringene til elevene (Becher & Høyland, 2021, s. 72; Eik, 2022, s. 21). Som vist tidligere (2.2.2) er det av stor betydning å skape kontinuitet i erfaringene til elevene da det bidrar til å åpne opp mulighetene til elevene for opplevelsen av deltakelse i fellesskapet (Hogsnes, 2019, s. 91). Dette bidrar igjen til større trivsel blant elevene (Hogsnes, 2019). Hvis elevene opplever større trivsel i skolen vil dette føre meg seg at de kan oppleve større mestring av skolefagene (Brandslet, 2023).

5.3.3 De begrensende fysiske omgivelsene

Analysen får også frem at det er reelle begrensninger i rommene. Lærerne viser hvordan de står i krevende valg ved organiseringen av de fysiske omgivelsene. Utfordringene med å skaffe til veie materiell i kombinasjon med betydningen av lek for barns utvikling og trivsel, understreker betydningen av hvordan de fysiske omgivelsene organiseres for å fremme fellesskapsfremmende lek. Som tidligere beskrevet (5.2.2) er soner en måte lærere kan organisere de fysiske omgivelsene for å tilrettelegge for lek, men analysen viser hvordan lærerne trekker frem andre måter muligheter for organisering av det fysiske miljøet. En måte å skape rom for fellesskapsfremmende lek på er gjennom å skape tydeligere soner, skillevegg og i større grad variere hva elevene finner av materiell, spesielt lekemateriell. En grunn til at dette ikke blir gjort er fordi det kan gå på bekostning av noe annet. Analysen fikk frem hvordan L4 har gått frem for å organisere de fysiske omgivelsene med utgangspunkt i elevenes behov. Eksempelvis forteller hen om at ved å sette inn en skillevegg i klasserommet vil det gå på bekostning av gulvplassen. Dette viser bare en av mange valg lærerne må vurdere i skolen.

For å kunne mestre en fleksibel innredning må lærere selv være fleksibel, tørre å gå utenfor komfortsonen og legge bort en tradisjonell lærerstil (Breive et al., 2022, s. 228). Som vist i analysen organiserer læreren ved skole 2 de fysiske omgivelsene for å ta vare på barnas interesser, gjennom hvilke valg som er gjort for å skape rom for lek. Her kommer det tydelig frem hvordan den pedagogiske forståelsen og holdningene til lek potensielt endres og hvordan forskjellige lærere kanskje ville tatt andre valg basert på egne erfaringer og kompetanse (Becher & Høyland, 2021, s. 90). Ved å ta bort gulvplass kan det også potensielt føre til mindre lek. Mindre lek kan ifølge Whitebread (2017, referert i Øksnes og Sundsdal, 2020, s. 120-121) henge sammen med økt stress og lavere prestasjonsnivå. Plass har dermed betydning for hvordan lærere kan organisere de fysiske omgivelsene for å tilrettelegge for fellesskapsfremmende lek

5.3.4 Tid som ramme for lek i den hektiske skolehverdagen

Tid er en sentral faktor som spiller inn på tilretteleggingen av de fysiske omgivelsene for lek. Som vist i kap. 4 trakk særlig lærerne fra skole 1 fram hvordan første halvdel av førsteklasse er preget av mange og til dels motsetningsfylte forventninger. Fokuset ligger ofte på andre områder enn utnyttelse av potensialet i de fysiske omgivelsene. Som jeg viste tidligere (5.1.3) er klasseledelse, innføring av rutinger, struktur og forutsigbarhet av betydning, men slik som prosjektet EnCompetence viser til så er det en signifikant sammenheng mellom trivsel og lek og det trekkes frem at det fysiske miljøet har innvirkning på lekemulighetene (Sandseter, 2020, s. 29 og 35). På bakgrunn av dette vil det kunne tenkes at selv om rutiner er en vesentlig del av førsteklasse burde likevel de fysiske omgivelsene prioriteres.

Analysen fremhever hva lærerne ved skole 1 har fokus på den første tiden og disse fokusområdene kan samsvare med hva evalueringen av 6-årsreformen konkluderte med (Bjørnstad et al., 2022). Fokuset den første tiden ligger i større grad på andre områder enn lek, utviklingen av sosial kompetanse, og øve på regler og rutiner. Analysen viser at til tross for at andre områder har større prioritet, trekkes likevel leken inn som en sentral del av å bygge et klassemiljø. At første halvdel av førsteklasse preget av innføring av rutiner, struktur og skape trygghet og trivsel blant elevene kan stemme godt overens også med hvordan Opplæringslova §9a-7 sier at skolen skal drives. Skolen skal drives på en måte som tar hensyn til helsen, trivselen, læringen til elevene (Opplæringslova, 1998, §9a-7). I lys av dette vil det være

naturlig å tenke at ved å innføre rutiner og struktur vil det kunne åpne opp flere muligheter for tilrettelegging av lek. Ved etablerte rutiner vil mulighetene for å endre på de fysiske omgivelsene eller kanskje ta i bruk de fysiske omgivelsene på en annen måte oppleves som større.

5.4 Oppsummerende refleksjoner og videre forskning om lek i skolen

I denne masteroppgaven har jeg rettet søkelyset mot den sentrale betydningen lek har for de minste barna i skolen og hvordan lærere kan skape rom for fellesskapsfremmende lek for disse barna. Gjennom kvalitative intervjuer med fire lærere fra to skoler har jeg undersøkt hvordan lærere kan arbeide innenfor de fysiske rammene de har til rådighet for å skape rom for fellesskapsfremmende lek for de minste barna i skolen. Jeg har vist hvilket potensial lærerne opplever innenfor de fysiske rammene de har til rådighet og hvordan de utnytter dette potensialet i arbeidet med fellesskapsfremmende lek.

Lærerne viser at et helhetlig perspektiv på læring, lek og trivsel er av betydning for hvordan de skaper rom for fellesskapsfremmende lek. De fremhever at leken kan bidra til økt trivsel og tilhørighet. Dette er i tråd med forskning som viser at lek har betydning for barns utvikling og læring (Lillemyr, 2011; Eik, 2022). Gjennom analysen har jeg vist hvordan lærerne er genuint opptatt av lek som grunnleggende for å bidra til å skape kontinuitet i erfaringer elevene har med seg fra barnehagen. Videre viser analysen hvordan lærerne benytter rommet som en aktiv medspiller i å skape et læringsmiljø som fremmer fellesskapsfremmende lek, læring og kontinuitet i erfaring. Lærernes fokus på lekende læring og lærende lek kan ses i sammenheng med hva læreplanen legger som føringer, der lærere skal legge til rette for læring gjennom lek (Kunnskapsdepartementet, 2020, avs. 2). Gjennom deres bevisste bruk av de fysiske omgivelsene, der fleksibel innredning, etablering av lekesoner i klasserommet og aktiv bruk av lekemateriell som læringsmateriell, bidrar dette til å skape rom for et helhetlig læringsmiljø. Til tross for lærernes engasjement og kreativ bruk av de fysiske omgivelsene er det flere faktorer som de opplever som begrensende for at rom kan bli medspiller i en lekpreget pedagogisk praksis. Mangel på lekemateriell og begrensede fysiske rammer kan bidra til å skape begrensninger i lærernes arbeid for å skape rom for fellesskapsfremmende lek. Samtidig viser lærerne jeg intervjuet hvordan de, til tross for begrensningene, skaper rom

gjennom kreativitet og fleksibilitet i de fysiske omgivelsene for et læringsmiljø som fremmer fellesskapsfremmende lek.

Denne studien har vist noen av de samme tendensene som evalueringen av 6 – årsreformen har pekt på (Bjørnstad et al., 2022). De første tre månedene blir i større grad brukt til innføring av rutiner, sosial kompetanse og arbeide med klasse miljø. Det som kommer frem gjennom lærerne i denne oppgaven er at de jobber med akkurat disse aspektene den første tiden, men at det i større grad gjøres ved hjelp av leken. Leken er heller ikke noe som kun har fokus den første tiden i førsteklasse, men blir benyttet som en stabil aktivitet gjennomgående i hele det første året. I lys av Lillejord et al. (2018) sin forskningskartlegging fra 2018 som peker på behovet for å utvikle en mer lekpreget pedagogikk i barneskolen vises det i denne oppgaven at lærerne som deltok i svært stor grad har utviklet en lekpreget pedagogikk, samtidig som det har blitt vist at det er indre og ytre begrensninger og utfordring knyttet til mulighetene for en slik lekorientert pedagogikk.

Siden dette forskningsprosjektet har et begrenset utvalg av informanter, vil ikke resultatene være representative. Det er flere aspekter ved de fysiske omgivelsene som hadde vært interessant å belyse videre. Gjennom å inkludere flere perspektiver fra både lærere og elever og hvordan de fysiske omgivelsene kan legge til rette for fellesskapsfremmende lek, kan det bidra til å gi et mer nyansert bilde både av lekens vilkår i norsk skole og hvilke muligheter som ligger i å inkludere lek for tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid. Det er gjort flere norske studier på lek og de fysiske omgivelsene i barnehagen og det er tilsvarende viktig å følge opp med flere slike studier i en skolekontekst.

6 Litteraturliste

- 1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang | *udir.no*. (u.å.). Hentet 25. mars 2024, fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/?lang=nob>
- Becher, A. A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? Materialitet, kropp og fysisk miljø i første klasse. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den Viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Becher, A. A., Bjørnstad, E., & Hogsnes, H. D. (2021). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen—Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Becher, A. A., & Høyland, K. (2021). Muligheter for lek og lekende tilnærminger i nye undervisningsarealer. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen—Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Bergem, O. K. (2018). Undervisningskvalitet i norsk skole: Status, trender og utfordringer. I *Tjue år med TIMSS og PISA i Norge* (s. 199–221). Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215030067-2018-10>
- Bjørnstad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P., & Hølland, S. (2022). Hit eit steg og dit eit steg – sakte, men sikkert framover? -En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved første klasse. *Skriftserien*, 198–198.
<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/794/726>
- Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T., & Söderström, Å. (2008). *Evaluering av «Kunnskapsløftet – fra ord til handling»*. https://www.fafo.no/media/com_netsukii/10072.pdf
- Brandslet, S. (2023). *Jo bedre elevene trives på skolen, dess bedre synes de at de behersker fagene*. <https://www.forskning.no/barn-og-ungdom-ntnu-partner/jo-bedre-elevene-trives-pa-skolen-dess-bedre-synes-de-at-de-behersker-fagene/2153190>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Breive, S., Eik, L. T., Sanne, L., & Skalstad, I. (2022). Rom for lek? I S. Breive, L. T. Eik, L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek på småskoletrinnet*. Fagbokforlaget.
- Cankaya, O., Rohatyn-Martin, N., Leach, J., Taylor, K., & Bulut, O. (2023). Preschool Children's Loose Parts Play and the Relationship to Cognitive Development: A Review of the Literature. *Journal of Intelligence*, 11(8), 151. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11080151>
- Dag, N. C., Turkkan, E., Kacar, A., & Dag, H. (2021). Children's only profession: Playing with toys. *Northern Clinics of Istanbul*, 8(4), 414–420. <https://doi.org/10.14744/nci.2020.48243>
- Dalland, O. (2021). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave). Gyldendal.
- Eik, L. T. (2022). Hva er lek? Ulike perspektiver på lek som fenomen og hva som kan forstås som lek i de yngste elevenes skolehverdag. I S. Breive, L. T. Eik, L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek på småskoletrinnet*. Fagbokforlaget.
- Fredriksen, B. C. (2013). *Begripe med kroppen: Barns erfaringer som grunnlag for all læring*. Universitetsforlaget.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2022). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Hansson, H. (2016). *En barnehage til begjær: Å gi form til barnehagens innhold*. Fagbokforlaget.
- Haugen, R. (2015). *Barns utvikling i barnehagealder: En utviklingspsykologisk innføring*. Cappelen Damm akademisk.
- Helsedirektoratet. (2023). *Miljø- og helsekrav til virksomheter*. Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/helse-og-miljo-i-barnehager-skoler-skolefritidsordninger/miljo-og-helsekrav-til-virksomheter>
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning: Samarbeid for sammenheng*. Fagbokforlaget.
- Hogsnes, H. D. (2022). Lek i skolehverdagen—Lekens betydning for barns erfaringer med sammenhenger. I S. Breive, L. T. Eik, L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek på småskoletrinnet*. Fagbokforlaget.

- Håkstad, R. B. (u.å.). *Lekens plass i barnefysioterapi*.
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/16633/article.pdf?sequence=2>
- Kompetansemål etter 2. Trinn—Læreplan i matematikk 1.–10. Trinn (MAT01-05). (u.å.). Hentet 24. mars 2024, fra <https://www.udir.no/lk20/mat01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv20>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *De yngste barna i skolen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/de-yngste-barna-i-skolen/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018). De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø—En forskningskartlegging. Oslo: *Kunnskapssenter for utdanning*.
<https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254038017948.pdf>
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek, opplevelse, læring: I barnehage og skole* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Læringsmiljøseneteret. (2024). *Hva er klasseledelse? Hva er klasseledelse?*
<https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/skole/hva-er-klasseledelse>
- Mangset, M. (2024). Hva slags data får vi av intervjuer? Hvordan gripe praksis, taus kunnskap og mer enn forskjonnede selvprestasjoner med intervjuer. I *Tett på profesjon, arbeid og politikk: Kvalitative metodeutfordringer og verktøy for å løse dem*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP.
<https://doi.org/10.23865/noasp.210>
- Montessori in Real Life. (2020). *Close-Ended vs. Open-Ended Toys in Montessori*. Montessori in Real Life. <https://www.montessoriinreallife.com/home/2020/12/12/close-vs-open-ended-toys-in-montessori>
- Nilsen, T. R., Bjørnstad, E., & Hannås, B. M. (2022). Utvalg og tilgjengelighet av lekemateriell og barns lekemuligheter i det fysiske innemiljøet i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 19(3).
<https://doi.org/10.23865/nbf.v19.287>
- Nordahl, T. (2012). *Klasseledelse*. Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.

- Nordtømme, S. (2012). Muligheter i mellomrom! I A. Krogstad, G. K. Hansen, K. Høyland, T. Moser (Red.), *Rom for barnehage: Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 213 - 227). Fagbokforlaget.
- Olsen, M. H. (2022). Utdanningspolitiske føringer for et psykososialt miljø. I M. H. Olsen & J. Buli-Holmberg (Red), *Psykososialt læringsmiljø*. Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova; Kapittel 17. Elevens rett til læremiddel på ønska skriftspråk* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_21#KAPITTEL_21
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa; Kapittel 9. Leiing, funksjonar, utstyr og læremiddel i skolen* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/kap9>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Sando, O. J. (2020). Fysisk miljø, trivsel og fysisk aktivitet i barnehagen. I E. B. H. Sandseter & R. Storli (Red.), *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø: Inspirasjon til lek*. Universitetsforlaget.
- Sandseter, E. B. H. (2020). Prosjektet EnCompetence: Bakgrunn, metode og hovedresultater. I E. B. H. Sandseter & R. Storli (Red.), *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø: Inspirasjon til lek*. Universitetsforlaget.
- Schneider, J., Stickdorn, M., & Andrews, K. (2011). *This is service design thinking: Basics, tools, cases*. Bis B.V.
- Selås, M., & Skattør, T. H. (2023). Leiken og skulen. I M. Selås, & T. H. Skattør (Red.), *Leik i norskfaget* (S. 17 – 36). Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2019). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Smith, E., & Reimer, D. (2018). *Klasseledelse, uro og mobbing: Resultater fra TIMSS 2011: Nordic Studies in Education: Vol 38, No 1*. Nordic Studies in Education. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1891-5949-2018-01-04>

Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2021). *Frilek*.

<https://www.statped.no/laringsressurser/sammensatte-larevansker/fokus-pa-tidlig-innsats/fokus-pa-tidlig-innsats/tiltak--tidlig-innsats-i-barnehagen/frilek/>

St.meld. nr. 29. (1994 - 1995). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole—Ny læreplan*.

Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1994-95&paid=3&wid=b&psid=DIVL1325&pgid=b_1059&s=True

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

Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2023). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Temaene i Elevundersøkelsen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brugerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Fysisk-laringsmiljo/>

Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den Viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming*. Universitetsforlaget.

Wolf, K. R. D. (2021). *Små barns lek og samspill: I barnehagen* (2. utgave.). Universitetsforlaget.

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

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Før intervjuet:

Omvisning av de fysiske omgivelsene som lærerne bruker til daglig. Hva trekker de frem her som viktig som kan snakkes om senere? Ta feltnotater underveis og ta bilder i samråd med læreren slik at bildene beskriver det de syns er viktig.

Innledning:

Begynne med å takke for at de ønsker å bidra i prosjektet.

Gjenta at de blir anonymisert og at de kan når som helst trekke seg uten videre konsekvenser.

Jeg kun er ute etter lærerens tanker, refleksjoner og erfaringer og er ikke ute etter å dømme eller kritisere arbeidet de gjør. Jeg gjennomfører prosjektet for å lære og hente inspirasjon til egen lærer praksis.

Vi skal snakke om mulighetene i de fysiske omgivelsene, organisering og utformingen av rom og potensialet som er i omgivelsene for felleskapsorientert lek.

Intervjuet:

1. Kan du/dere fortelle om og beskrive organiseringen av rommet/rommene?
 - a. *Hva er tanken bak organiseringen av rommet?*
 - i. *Hva var viktig?*
 - ii. *Hvorfor?*
 - b. *Hva er tenker du/dere om betydningen av og mulighetene i de fysiske omgivelsene for å ivareta behovene de minste barna har i skolen?*
2. Kan du/dere snakke litt om hva tanken bak det materiellet som er her?
 - i. *Hva var viktig at var med?*
 - ii. *Hvorfor var det viktig at akkurat dette materiellet var i rommet?*

- iii. *Hvilket materiell har du/dere erfart at åpner mest opp for fellesskapsskapende lek?*
 - iv. *Kan du/dere gi noen eksempler på andre måter du bruker dette materiellet på?*
- 3. *Hvordan bruker du/dere dette rommet/disse omgivelsene?*
 - a. *Lek*
 - i. *Hvordan legger du/dere opp til lek?*
 - ii. *Hva slags lek?*
 - iii. *Opplever du/dere at elevene tar initiativ til samme type lek?*
 - iv. *Hvor leker de mest?*
 - b. *Variasjon*
 - i. *Har du/dere noen eksempler på andre måter man kan ta i bruk rommet eller denne type organisering av rommet?*
 - ii. *Ser du/dere noen muligheter her som du ikke har fått tatt i bruk enda?*
 - iii. *Det er mange muligheter i slike omgivelser, hva tenker du/dere er viktig å tenke på hvis man skal kunne utnytte disse mulighetene?*
 - c. *Fleksibilitet*
 - i. *På hvilken måte opplever du/dere at en slik organisering av omgivelsene åpner opp for fleksibilitet?*
 - d. *Kan du/dere fortelle litt om hvordan du/dere legger opp til at barna får anledning til å leke i skolen?*
 - i. *Hvordan tar du/dere vare på barnas behov for lek og tilhørighet?*
 - ii. *Hvorfor har du/dere valgt denne måten å gjøre dette på?*
 - iii. *Felleskapsskapende aktiviteter*
- 4. *Kan du/dere fortelle meg om dine erfaringen med å ha denne type organisering av rommene?*
 - a. *Hvorfor har du/dere valgt å organisere på denne måten?*
 - b. *Hva har du/dere lagt vekt på når du har valgt å organisere rommet slik?*
 - c. *Er det noe du/dere ville gjort annerledes?*
- 5. *Har du/dere gjort noen endringer i måten du/dere organiserer rommene eller bruker rommene over tid?*
 - a. *Hva og hvorfor?*

- b. På hvilken måte?*
 - c. Har du/dere prøvd ut eller gjort noe du/dere muligens ikke ville gjort eller prøvd ut hvis de fysiske omgivelsene ikke hadde denne utformingen?*
- 6. Hvordan arbeider du/dere med balansen mellom lek og læring?
 - a. Hvorfor gjør du/dere det på den måten?*
- 7. Når du/dere skal begynne å arbeide med en ny 1.klasse, hva er det viktigste du/dere jobber med?
 - a. Hvordan jobber du/dere med det?*
 - b. Hva er grunnen til at du/dere legger fokuset der?*

Snakke om viktige punkter som lærerne har tatt opp under omvisningen.

Avslutning:

Takker for mange gode svar og refleksjoner og hvis du/dere har noen spørsmål så er det bare å ta kontakt. Er det greit at jeg tar kontakt hvis jeg lurer på noe eller det er noe som er uklart?

Vedlegg 2: Observasjonsskjema

Observasjonsskjema

Hva ser jeg	Viktige punkter læreren trekker frem	Hva blir vist til meg	Hva blir tatt bilde av

--	--	--	--

Vedlegg 3: Godkjenning av meldeskjema hos SIKT

06.05.2024, 13:30 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

 Sikt

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 783966	Vurderingstype Automatisk 	Dato 23.12.2023
----------------------------------	---	---------------------------

Tittel
Rom for lek?

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

Prosjektansvarlig
Cecilie Enqvist-Jensen


Student
Carita Roe Kåsin

Prosjektperiode
11.12.2023 - 08.06.2024

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Allmennhetens interesse (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 08.06.2024.

[Meldeskjema](#) 

Grunnlag for automatisk vurdering
Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedømmer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

<https://meldeskjema.sikt.no/E565ef1b-7d51-4319-8336-0cd7cc5b5d68/vurdering>

1/2

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1, d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vil du delta i forskningsprosjektet

Skape rom for lek for skolestartere

Formålet med prosjektet

Formålet med dette prosjektet er å utvikle dypere innsikt i hvilket potensial lærere ser i de fysiske omgivelsene og hvordan de tar i bruk de fysiske omgivelsene for å fremme lek og trivsel blant de minste barna i skolen. Forskning har vist at lek i skolen er viktig og at det ligger et potensiale i de fysiske omgivelsene for arbeid med fellesskapsfremmende lek (Hogsnes, 2019; Lillemyr, 2011). Samtidig er det behov for innsikt i hvordan lærere tar i bruk de fysiske rommene og fysisk materiell på skolen, hva de tenker om mulighetene i det fysiske miljøet for å legge til rette for trivselsskapende lek og hvilke erfaringer de har med slik tilrettelegging. Jeg ønsker å kombinere dybdeintervjuer med lærere som arbeider med barn i alderen 5 – 7 år med observasjon av de fysiske omgivelsene. I den forbindelse håper jeg du vil delta som informant i mitt masterprosjekt og dele dine tanker, erfaringer og refleksjoner om et aktuelt tema.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får forespørselen om å delta i dette prosjektet fordi du sitter på uvurderlig kunnskap, erfaringer og tanker rundt betydningen av lek og fysisk utformingen og ønsker å dele disse. Du jobber med elever i alderen 5 -7 år.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sør-øst Norge (USN) er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du

ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Du kan når som helst frem til oppgaven er levert velge å trekke deg fra prosjektet uten videre begrunnelse og uten negative konsekvenser.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å få innsikt i dine tanker, erfaringer og opplevelse av potensialet i de fysiske omgivelsene vil jeg gjennomføre ett intervju i de fysiske omgivelsene du underviser i. Intervjuet vil bli tatt opp på lyd og jeg vil ta bilder av klasserommet samt eventuelle andre rom som du benytter i undervisningen. For å supplere lydopptaket og bildene, vil jeg også ta feltnotater. Intervjuet vil vare i ca. 60 – 90 minutter. Jeg vil ikke gjennomføre intervjuet og observasjoner med elever til stede.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern på neste side.

Med vennlig hilsen

Cecilie Enqvist-Jensen

Carita Roe Kåsin

Prosjektansvarlig

Student

(Førsteamanuensis/veileder)

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

De som vil ha tilgang til personopplysningene er USN, veileder Cecilie Enqvist-Jensen og student Carita Roe Kåsin. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger vil alt lagres på Nettskjema fra UIO som er en sikker forskningsserver. Deltakere i prosjektet vil ikke kunne bli gjenkjent i oppgaven, det er kun yrket, hvilket trinn du jobber på eller aldersgruppe du jobber med og en generell beskrivelse av hvor i landet vi befinner oss.

Lydopptakene fra intervjuene blir lagret på et trygt sted i henhold til universitetets regler og jeg har derfor valg å bruke Nettskjema diktafonapp og Nettskjema bilde. Videre vil datamaterialet bli anonymisert ved at andre personopplysninger, som navn og kontaktopplysninger, erstattes med koder. Bilder, feltnotater og andre personopplysninger vil bli håndtert på samme vis. Feltnotatene som skrives for hånd blir anonymisert og vil oppbevares i et låst skap uten tilgang for andre enn studenten Carita Roe Kåsin.

Ved prosjektets slutt vil samtlige lydopptak, bilder og feltnotater slettes. Bilder av elevarbeid med navn eller andre gjenkjennbare trekk vil bli anonymisert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra USN har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, 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:

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og 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.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 1. juni. 2024. Opplysningene vil da slettes.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Cecilie Enqvist-Jensen, epost: cecilie.enqvist-jensen@usn.no
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, epost: Paal.A.Solberg@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Skape rom for lek for skolestartere, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju med lydopptak

at det blir tatt bilder av utformingen av klasserommet

at det blir skrevet feltnotater under besøket av skolen

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