

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Mastergradavhandling i begynneropplæring

MG1B03

Høst 2023 / Vår 2024

Åsa Øverbø og Tone Storakaas Ryntveit

«Jeg liker å leke mest med meg selv jeg, fordi da er det enkelt å synge, siden jeg er veldig flink til å synge.»

En masteroppgave med fokus på frilek i begynneropplæringen.

Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2023/2024 Åsa Øverbø og Tone Storakaas Ryntveit

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Dette bidraget har bakgrunn i et forskningsarbeid av barns erfaringer av timeplanfestet lek i skolen. Formålet med studien er å undersøke hvilken betydning daglig timeplanfestet lek har for barns utvikling, trivsel, læring og relasjoner. Informasjonen og erfaringene har blitt innhentet gjennom fokusgruppeintervju av fire barn og observasjon av ulike leksituasjoner på første trinn. Observasjonene våre er konkrete beskrivelser og våre personlige tolkninger. Disse har vi sett i sammenheng med det barna har fortalt og brukt til å underbygge barnas synspunkter. Prosjektet har en etnografisk tilnærming der barnas egne fotografier har vært utgangspunkt i samtale med barna. Forskningen vår viser til at barna verdsetter frileken, og bruker ord som «gøy» når de beskriver den. Videre nevner de vennskap som en viktig faktor. Mestring og trivsel er sentralt for leken, da det er nødvendig for videre lek. Studien viser betydningen av timeplanfestet lek for barns trivsel, sosiale, emosjonelle og kognitive utvikling.

Abstract

This contribution has a background in research into children's experiences of timetabled “free play” in school. The purpose of the study is to investigate the importance of daily timetabled play for children's development, well-being, learning and relationships. The information and experiences have been obtained through focus group interviews with four children and observation of various play situations the first year in school. The observations are descriptions as well as our interpretations. We have seen them in connection to the children’s statements children and also used the observations to substantiate the children's views. The project has an ethnographic approach where the children's own photographs have been the foundation in the conversations with the children. The study shows the importance of timetabled play for children's social, emotional and cognitive development as well as their all over well-being. The research shows that the children appreciate the “free play” and uses the word “fun” to describe it. Furthermore they mention friendship as important in “free play”. Accomplishment and children’s well-being is necessary in “free play” for it to develop further. The study shows the meaning and significance of timetabled “free play” for children’s well-being, social, emotional and cognitive development.

Innhold

SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	3
INNHold	4
FORORD	7
1. INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	8
1.2 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSING.....	9
1.3 TIDLIGERE FORSKNING	10
1.4 DISPOSISJON	11
2. TEORI	12
2.1. SOSIAL, KOGNITIV OG EMOSJONELL UTVIKLING	12
2.1.1. <i>Sosial utvikling</i>	12
2.1.2. <i>Kognitiv utvikling</i>	14
2.1.3. <i>Emosjonell utvikling</i>	15
2.2. LEK.....	16
2.2.1. <i>Egenskaper ved lek</i>	16
2.3. PERSPEKTIVER PÅ LEK	18
2.3.1. <i>Stig Broström</i>	18
2.3.2. <i>Jean Piaget</i>	19
2.3.3. <i>Utvikling gjennom lek</i>	19
2.3.4. <i>Barneperspektivet</i>	20
2.4. PEDAGOGIKK I LEKEN	22
2.4.1. <i>En bro mellom lek og læring</i>	22
2.4.2. <i>Lærens rolle i leken</i>	22
2.5. ULIKE TYPER LEK	23

2.5.1.	<i>Rollelek</i>	23
2.5.2.	<i>Spill og konstruksjonslek</i>	24
2.5.3.	<i>Ikke-sosial lek</i>	24
2.9.	OPPSUMMERING AV TEORIKAPITTELET	26
3.	METODE	26
3.1.	EPISTEMOLOGISKE FORUTSETNINGER.....	27
3.2.	ETNOGRAFISK TILNÆRMING	27
3.3.	KVALITATIVT FORSKNINGSDESIGN	28
3.4.	KVALITATIV METODE	29
3.5.	OBSERVASJON SOM METODE.....	30
3.5.1.	<i>Observatørrollen</i>	31
3.5.2.	<i>Observasjonsnotat</i>	32
3.6.	INTERVJU SOM METODE	32
3.6.1.	<i>Fokusgrupper</i>	33
3.6.2.	<i>Semistrukturert intervju</i>	34
3.6.3.	<i>Intervjusituasjon</i>	35
3.7.	UTVALG AV INFORMANTER.....	36
3.7.1.	<i>Facebook innlegg</i>	36
3.7.2.	<i>Informantene og samtykkeskjema</i>	37
3.8.	ANALYSEMETODE.....	37
3.8.1.	<i>Tematisk analyse</i>	37
3.8.2.	<i>Koding</i>	38
3.8.3.	<i>Analysearbeidet</i>	39
3.6.	FORSKNINGSETIKK OG FORSKERROLLEN	42
4.	ANALYSE	45
4.1.	OBSERVASJONER	46
4.1.1.	<i>Deltakere i observasjonen</i>	46
4.1.2.	<i>Arealet</i>	47
4.1.3.	<i>Samspill</i>	47

4.1.4.	<i>Problemløsning og samarbeid</i>	49
4.1.5.	<i>Sosiale ferdigheter</i>	51
4.1.6.	<i>De voksne i leken</i>	52
4.2.	FOKUSGRUPPEINTERVJU	53
4.2.1.	<i>Informantene i fokusgruppeintervjuet</i>	53
4.2.2.	<i>Informantenes bilder</i>	54
4.2.4.	<i>Barnas syn på lek</i>	54
4.2.5.	<i>Lek i samspill og alenelek</i>	55
4.2.6.	<i>Ulike typer lek</i>	56
5.	DRØFTING	59
5.1.	SOSIALE FERDIGHETER	59
5.1.1.	<i>Lekens rammer og innhold</i>	59
5.1.2.	<i>Frilek på timeplan</i>	61
5.1.3.	<i>Lek og læring</i>	64
5.1.4.	<i>Sosial vs. Ikke-sosial lek</i>	66
5.1.5.	<i>Lærerens rolle i leken</i>	69
5.2.	BARNAS SYN PÅ LEK	72
5.2.1.	<i>Hva sier barna?</i>	72
5.3.	OPPSUMMERING AV PERSPEKTIVENE	75
6.	AVSLUTTENDE KOMMENTAR	77
7.	FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	78
8.	LITTERATURLISTE	79
9.	VEDLEGG	85
	VEDLEGG 1 (INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA)	85
	VEDLEGG 2 (INFORMANTENES VALG AV FOTO)	91

Forord

Etter fem lærerike år ved grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Sørøst-Norge avslutter vi det hele med denne masteroppgaven. Arbeidet med masteroppgaven har vært givende, men også frustrerende til tider. Vi er glade for å avslutte et lærerikt og omfattende arbeid, og er stolte av resultatet vi sitter igjen med.

I startfasen av masteroppgaven fant vi fort ut at vi begge var opptatt av lekens plass og betydning i begynneropplæringen. Nå ved veis ende på både masteroppgave og femårigstudieløp kan vi begge si at vi er forkjempere for leken, og kan argumentere godt for viktigheten og fordelene ved lek i begynneropplæringen. Dette tar vi med oss inn i yrkesutøvelsen vår til høsten.

Det hadde ikke vært mulig å skrive denne oppgaven uten god hjelp fra samtlige personer. Vi vil gjerne takke de små, reflekterte informantene våre; Hennie, Håvard, Jonas og Marie, som har vært uvurderlige for vår retning og mål med oppgaven. Videre vil vi takke læreren til informantene og resten av barna på trinnet som vi har fått observert. Vi er takknemlige for at vi har fått lov til å observere og ta del i lek som oppstart på dagen. Jeg (Tone) vil gjerne takke min gode medstudent Åsa for tålmodighet og forståelse når migreneanfallene har stått på som verst. Jeg føler meg heldig og takknemlig som har fått samarbeide med deg om denne oppgaven. Jeg (Åsa) er takknemlig for å ha skrevet denne oppgaven med Tone. Tusen takk for all teknisk hjelp, at du tar oppgaver på strak arm og at vi sammen har fått denne oppgaven i havn. En spesiell takk til veilederen vår Bjarne Isaksen, som har vært tilgjengelig for oss når vi har hatt behov for det, og kommet med nyttige tilbakemeldinger og beroligende ord når det har vært nødvendig.

Takk til Åsas samboer Ådne og Tones mor Tove som har korrekturlest oppgaven vår. Vi vil også si takk til familie og venner som har vært gode støttespillere gjennom perioden.

Oslo/Skien, 23. mai 2024

Åsa Øverbø og Tone Storakaas Ryntveit

1. Innledning

I denne delen av oppgaven vil vi belyse bakgrunn for valg av tema. Det er lite forskning med barns lek i begynneropplæringen med fokus på hvordan barn opplever lek og hvilke sosiale ferdigheter barn viser i lek. Med dette som utgangspunkt er lek og sosiale ferdigheter sentrale temaer i oppgaven. Videre vil vi presentere oppgavens problemstilling, avgrensing, tidligere forskning og disposisjon.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Lek er en stor del av barns hverdag, derfor synes vi det var viktig å belyse barnas tanker og erfaringer knyttet til dette. Barns egne opplevelser og erfaringer er verdifull informasjon som er til hjelp når lek skal organiseres og tilrettelegges. I en forelesning med Hilde D. Hogsnes i september 2023 blir vi inspirert av å benytte oss av barns stemme inn i forskningen vår. Hun la vekt på Sommer, Samuelsson og Hundeide sitt perspektiv når det gjelder barn i forskning. De mener blant annet at vi må anerkjenne barns egne følelser og opplevelser (Sommer, Samuelsson & Hundeide, 2010, s. 3). Hogsnes har selv skrevet en doktoravhandling hvor hun blant annet har benyttet seg av en multimetode. Denne metoden ga barna flere måter å uttrykke seg på (Hogsnes, 2016). For å synliggjøre barn som sosiale aktører, og for å løfte fram barns stemme, er det anbefalt at barn brukes som informanter i etnografiske studier (Dyblie Nilsen, 2019, s.78). Barneperspektivet handler om å forstå barnets perspektiv innenfra ved å anerkjenne, støtte og oppmuntre barnet. Denne forståelsen ser ut til å komplimentere nyere utviklingspsykologi (Nordahl, 2020, s.14; Sommer, 2006).

Norske styringsdokumenter og lover viser til barneperspektivet ved å henvise til barns rett til å medvirke (Barnekonvensjonen, 1989; Barnehageloven, 2000; Kunnskapsdepartementet, 2017). Lek oppleves ulikt hos voksne og barn. Voksnes utdanning, erfaringer, personlighet, samt deres holdninger og verdier legger grunnlaget for hva en mener om lek. Leken har en stor plass i barns liv og hverdag. For at barnas stemmer og perspektiver skal løftes fram må barn bli tatt på alvor som aktører i egne liv (Nordahl, 2020, s.13). På denne måten kan vi oppnå større innsikt i lekens betydning for barn nå og framover i tid.

Et annet aspekt som har vært bakgrunn for valg av tema er overgangen fra barnehage til skole. For mange barn kan overgangen være utfordrende, og leken kan være en trygg arena som gjør overgangen enklere (Becher et al., 2019, s. 17). Til tross for at leken har plass i FN's barnekonvensjon, og at den er innskrevet i skolens læreplan viser det seg at leken blir ivaretatt på ulikt vis i praksis (Becher et al., 2019, s. 43). Det er institusjonene selv (barnehagene og skolene) som sammen har et ansvar for å sikre at barna opplever en jevn og trygg overgang (Hogsnes, 2014, s. 1). Som nevnt ovenfor, er vår oppfattelse at forskning i lek ofte er knyttet til lek i barnehagen. I barnehageloven står det blant annet at barnehagen (i samarbeid med hjemmet) skal ivareta barns behov for lek og utforskertrang (Barnehageloven, 2005, §1). Overgangen barnehage-skole kan være utfordrende for mange barn fordi det blir mindre tid til lek og utforsking. Becher, Bjørnstad og Hogsnes mener blant annet at leken limer sammen overgangen mellom barnehage og skole (Becher et al., 2019, s. 17). Lek vil ha stor betydning for barnas trivsel i sin nye hverdag på skolen, og læring skjer der trygge barn trives (Becher et al., 2019, s. 17). Den nye læreplanen underbygger dette, hvor det blant annet står at lek er nødvendig for trivsel, utvikling og meningsfull og kreativ læring (Kunnskapsdepartementet, 2017 Dette blir også vektlagt i FNs barnekonvensjon, hvor det står at barnet har rett til hvile, fritid og lek (Barnekonvensjonen, 1989, art. 31).

1.2. Problemstilling og avgrensning

Etter vi hadde gjennomført observasjon så vi at barna benyttet seg av mange ulike sosiale ferdigheter i lek. Dette ble bakgrunnen for vår problemstilling.

Problemstillingen i denne avhandlingen er:

Hvilke sosiale ferdigheter viser barn i lek, og hvilken betydning viser og forteller de selv at leken har?

Det er enighet om at lek er en viktig del av barns utvikling (Lillemyr, 2011a; Lunde & Brodal, 2022; Vedeler, 1987) og flere teoretikere viser til viktigheten av å se barnet som aktør i eget liv og innta et aktørperspektiv i arbeid med barn (Dyblie Nilsen, 2019; Nordahl, 2020). Ved å få økt kunnskap om barns erfaringer og perspektiver på lek i skolen, kan denne studien bidra til nyttig informasjon om hva barn i første klasse opplever som viktig og bra i lek. Slik informasjon kan bidra til endringer og forbedringer i hvordan leken organiseres og gjennomføres i

skolen, samt endringer i hvilken plass og innflytelse barneperspektivet har og kommer til å ha i skolen. Observasjonene og funnene fra fokusgruppeintervjuet understreker at barn opplever lek som gøy. I forskningen benytter barna seg hovedsakelig av begrepet «gøy» når de skal beskrive ulike lek, derfor ser vi barneperspektivet i sammenheng med begrepet «gøy».

Etter å ha gjennomgått mye stoff, både fra datamaterialet vi har samlet inn, men også teori har vi eliminert det vi tenker er mindre relevant for vår oppgave og fokusert på det stoffet som besvarer problemstillingen vår best. Derfor er barn i lek og barns bruk av sosial kompetanse i leken et hovedfelt og hva leken betyr for barna selv som et hovedfelt. Vi har også trukket inn voksne i lek som et tema. Dette på grunnlag av at barn sjeldent leker uten tilsyn av en voksen person eller i nærheten av en voksen person. Noen barn trenger veiledning i samspill og kommunikasjon når de er med andre barn i lek. Vi ønsker å løfte frem barnas perspektiver angående lek på en respektfull og virkelighetsnær måte, da vi ønsker at dette skal være det som gjør oppgaven vår interessant og bidrar med et nytt perspektiv inn i forskningen.

1.3. Tidligere forskning

I dette kapittelet presenteres tidligere forskning som er relevant for vår oppgave. Forskningene handler om ulike aspekter ved lek, hva som påvirker leken og viktigheten av barnas stemme i denne type forskning.

Astrid Brattli (2022) har skrevet en masteroppgave der hun har forsket på om lek kan påvirke sosial læring. I denne forskningen har hun forsket på de yngste elevene, og forskningen baseres på pedagogers tanker og erfaringer. Brattli sine empiriske funn viser til at både fri lek og styrt lek påvirker den sosiale læringen. Hun trekker fram den frie leken, og spesifiserer at den stiller større krav til kommunikasjon og konflikthåndtering. Et annet funn i denne oppgaven er manglende kunnskap hos pedagogene når det gjelder lek. Forskingen viser til at selv om pedagogene verdsatte den frie leken, benyttet de seg oftere av styrt lek slik at de kunne knytte den til kompetansemål. Studien viser til manglende kunnskap hos pedagogene og lite tid i skolehverdagen (Brattli, 2022).

Anne Mette Nordengen (2022) skriver i sin masteroppgave om hvordan lek kan bidra til elevers læring i begynneropplæringen. Funnene viser til at leken påvirker motivasjonen for

faglig læring. Et annet aspekt som kommer fram, er hvordan leken påvirker relasjoner mellom medelever og mellom lærer og elev. Videre viser Nordengen til at lærerens faglige fokus går på bekostning av leken. Informantene trekker frem tidspress og læringspress når det gjelder å sette av tid til frilek (Nordengen, 2022).

Barns stemme i forskning var utfordrende å finne, spesielt fra barn på første trinn. Hilde D. Hogsnes har i sin forskning om overgangen fra barnehage til skolefritidsordning (2014) anvendt barns stemme i forskning. Hognes benyttet seg av barns egne fotografier underveis i observasjon og intervju. Hun vektlegger at alt er gjort på barnas premisser, derfor vil varighet på intervju og intervjusted variere. Basert på barnas stemme er funnene i forskningen at SFO inkluderes i samarbeidet om overgangspraksis (Hogsnes, 2014).

Malin Lilands masteroppgave (2023) er en litteraturstudie. Studien baseres blant annet på hvordan lek beskrives fra barnets perspektiv og skolens perspektiv. Barna vektlegger friheten når de beskriver leken. Videre kommer det fram at barna selv må sette i gang og opprettholde leken, og at leken må være fri, uten voksen innblanding. De verdsetter også vennskap i den frie leken. Barna beregner ikke lekende læring og lærerstyrt lek som lek. Forskningen viser til at skolens perspektiv på leken er mer åpent, og at de anser lærende lek og lærerstyrt lek som en del av leken. Funnene peker derfor på manglende tid og kompetanse rundt frilek (Liland, 2023)

1.4. Disposisjon

Studien omfatter til sammen seks kapitler. Det første kapitlet handler om bakgrunn for valg av tema, problemstilling, avgrensing og tidligere forskning. Kapittel 2 er et teorikapittel som kort sagt definerer og beskriver temaene utvikling og lek. Her tar vi for oss sosial, kognitiv og emosjonell utvikling samt lekens egenskaper, ulike perspektiver på lek, pedagogikk i lek og ulike typer lek. Den teoretiske forankringen blir hovedsakelig brukt i drøftingen, men også gjennomgående i oppgaven. I kapittel 3 blir metodevalget som er benyttet i studien beskrevet, her blir studiens reliabilitet og validitet drøftet samt forskningsetiske overveielser. Kapittel 4 omfatter analysen, her blir funnene presentert. Analysedelen delt inn i observasjon og fokusgruppeintervju, der vi trekker fram tematikker innenfor hver av dem. Kapittel 5 er drøftingsdelen der funn og teori blir sett i sammenheng, denne delen er delt inn i tre: sosiale

ferdigheter, barnas syn på lek og en oppsummering av de to aspektene. Kapittel 6 er den avsluttende og konkluderende delen der studiens viktigste og mest sentrale aspekter blir belyst. Til slutt blir det henvist til videre forskning på feltet.

2. Teori

I dette kapitlet skal vi redegjøre for teoretiske perspektiver som belyser aspektene utvikling og lek som er sentrale temaer i problemstillingen. Først blir sosial, kognitiv og emosjonell utvikling belyst, og sett i sammenheng med lek. Dette på grunnlag av at det skjer sosial, kognitiv og emosjonell utvikling hos barn i lek og i samhandling med andre barn. Videre går vi inn på temaet lek, og ser nærmere på hvilke egenskaper leken har. Deretter løfter vi fram ulike perspektiver på lek, både fra et teoretisk perspektiv og fra et barneperspektiv, samt begrepet *gøy*. Siste del av teorien omfatter det pedagogiske aspektet i lek. Her blir lek og læring, samt voksenrollen i leken redegjort for. Til slutt vil vi se på ulike typer lek.

2.1. Sosial, kognitiv og emosjonell utvikling

Problemstillingen vår lyder som følger; *Hvilke sosiale ferdigheter viser barn i lek, og hvilken betydning viser og forteller de selv at leken har?* Vi velger å innlede teorikapitlet med sosial, kognitiv og emosjonell utvikling av to grunner. For det første blir sosiale ferdigheter beskrevet først i problemstillingen og for det andre skjer store deler av den helhetlige utviklingen hos barn i lek og i samhandling med andre. Menneskelig utvikling består av flere aspekter. Fysisk utvikling handler om kroppslige forandringer og personlig utvikling omfatter endringer i en persons personlighet. Sosial utvikling består av forandringer i hvordan en person forholder seg til andre på, og kognitiv utvikling handler om endringer i måten en tenker på (Woolfolk, 2004, s.48).

2.1.1. Sosial utvikling

I boken “Sosial mestring i barnegrupper” skriver Liv Vedeler blant annet; *“Sosial kompetanse defineres som effektivitet i sosial interaksjon”* (Vedeler, 2007, s.14). Dette inkluderer menneskets sosiale behov, samt andres perspektiver og behov. Det handler om evnen til å opprettholde interaksjon og relasjon med andre, løse konflikter, skape nye vennskap og vedlikeholde

vennskap (Vedeler, 2007, s. 14). Anita Woolfolk støtter dette perspektivet og skriver om viktigheten av vennskap i barn og elevers liv og hvordan vennskap spiller en vesentlig rolle i personlig og sosial utvikling (Woolfolk, 2004, s.111). Psykologen Erik Erikson mente på lik linje som Piaget at utvikling skjer i stadier. Erikson var opptatt av menneskers psykososiale utvikling fram mot målet; å bli en aktiv bidragsyter i samfunnet. Denne psykososiale utviklingsteorien legger vekt på forholdet mellom de sosiale omgivelsene og personlig utvikling. Erikson mente at alle mennesker har samme fundamentale behov og at hvert enkelt samfunn må møte disse behovene. (Woolfolk, 2004, s.88 og 122)

Den sosiale kompetansen innebærer også det kognitive, kommunikative, følelsesmessige og sansemotoriske aspektet i individuell utvikling (Vedeler, 2007, s. 14). Kravene til sosial kompetanse varierer ikke bare med alderen, men også med den konteksten den utøves i. Sosial kompetanse er ikke en statisk egenskap, men heller et sett med ferdigheter som må tilpasses med ulike situasjoner og omgivelser. Sosiale ferdigheter handler om å benytte seg av den sosiale atferden som passer situasjonen. Vi tilpasser oss basert på våre mål og strategiene vi velger for å nå dem (Vedeler, 2007, s. 14). For eksempel vil en bruke en tilnærming der målet er å oppnå et vennskap, og en annen tilnærming om en tilfeldig person slår av en prat på bussen. Det er ulike sosiale ferdigheter som benyttes i disse situasjonene, her spiller også ulike kulturer inn (Vedeler, 2007, s. 15). I en lekegruppe stilles det forskjellige forventninger avhengig av hvilken type lek som pågår, samt hvordan eventuelle konflikter blir løst. (Vedeler, 2007, s. 15). Forholdet mellom to venner handler om å gi og ta. Relasjonen baseres på likeverdighet og gjensidighet. I motsetning til dette er forholdet til voksne preget av hierarkiske relasjoner. Voksne har en slags makt i voksenrollen, dette er en type status barn må forholde seg til. Barn vil derfor benytte seg av ulike sosiale ferdigheter i samspill med voksne, versus venner og andre medelever (Vedeler, 2007, s. 15). I sosiale settinger er kommunikasjon og kommunikasjonsform viktig. Måten vi uttrykker oss på avhenger av sosiale koder og kulturelle regler. Vedeler definerer språkpragmatikk som “.. *den sentrale ideen at vi kommuniserer med en intensjon om noe, vi kommuniserer med et mål, om noe vi ønsker oppfylt*” (Vedeler, 2007, s. 61). De ulike aspektene i språket, sammen med sosiale ferdigheter går hånd i hånd (Vedeler, 2007, s. 63).

2.1.2. Kognitiv utvikling

Lunde og Brodahl skriver om hvordan hjerneforskning underbygger lekens vesentlige betydning i barns utvikling. En fungerende hjerne er nødvendig for å kunne utføre handlinger, tenke tanker, kjenne på følelser og ta beslutninger (Lunde & Brodal, 2022, s.42-44). For å skape orden og stabilitet i livet er en velfungerende hjerne avgjørende. Menneskehjernen har en bemerkelsesverdig evne til læring og når sitt fulle potensiale best i sosiale settinger. Den optimale læringsprosessen forekommer når vi samhandler med andre, og er gjensidig avhengige av hverandre for kunnskapsoverføring. Imidlertid kan den omfattende læreevnen også føre til umiddelbar læring som er nødvendig for overlevelse, men som kan ha uheldige konsekvenser på lang sikt. Barn som lever i et utrygt miljø der nære omsorgspersoner mangler eller er uforutsigbare, lærer å prioritere kortsiktige behov. I slike situasjoner bruker barnet alle sine mentale krefter på å tilpasse seg en situasjon der deres opplevelse av verdi, tilhørighet og kontroll til enhver tid er truet (Lunde & Brodal, 2022, s.42-44). Kognitiv utvikling handler ikke bare om å legge til faktaopplysninger og tanker i hjernen. Ifølge Jean Piaget forandrer tankeprosessene våre seg radikalt, men sakte, fra barn til voksen, fordi vi kontinuerlig forsøker å gi verden mening. Piaget trekker frem fire faktorer knyttet til dette. Biologisk modning, likevektsprinsippet, sosiale erfaringer og aktivitet. Disse fire faktorene hevder Piaget sammen har innflytelse på hvordan barnets tenkning utvikler seg. Likevektsprinsippet handler om å etterstrebe mental balanse mellom informasjon en har tilegnet seg tidligere og ny informasjon. Piaget hevder at barn ikke tenker som voksne. Denne tenkningen og Piagets stadieteori utypes mer i kapittelet «perspektiver på lek» (Woolfolk, 2004, s.54).

Barn har et intuitivt driv til å leke, noe som har grunnlag i hjernen. Psykologen Peter Gray argumenterer for at lekens drivkraft kan sammenlignes med medfødte drivkrefter som sult, trøst og seksualdrift (Lunde & Brodal, 2022, s.54-55). Selv om det meste av en persons emosjonelle, kognitive og sosiale utvikling tar mange år og strekker seg inn i voksenlivet, er det uten tvil de første fem til seks årene som er av særlig betydning. Disse årene legger grunnlaget for hvordan utviklingen blir i årene fremover. En sensitiv eller kritisk periode kan vi kalle det tidsrommet i barndommen hvor en ferdighet eller egenskap normalt sett utvikler seg. For å illustrere; et barn åpner ikke øynene første årene etter fødsel. Det vil på grunn av dette være vanskelig for dette barnet å oppnå normalt syn selv om synsevnen opprettes fordi det har gått glipp av viktig læring (Lunde & Brodal, 2022, s.55).

Leksituasjoner tilbyr en arena som stimulerer barns kognitive utvikling i stor grad. I leken tar barna beslutninger, tenker tanker og kjenner på følelser (Lunde & Brodal, 2022, s.42- 44). Tanker og beslutninger kan føre til kreative handlinger. «Barns kreativitet i dagliglivet utøves ofte i form av rollelek», sier de amerikanske psykologene Sandra W. Russ og Claire E. Wallace som har studert sammenhengen mellom kreativitet og lek i mange år (Lunde & Brodal, 2022, s.68; Russ & Wallace, 2013). Med utgangspunkt i dette, om vi ønsker å stimulere utvikling av kreativitet, kan det virke som det beste vi kan gjøre er å legge til rette for rollelek. Rollelek inneholder altså mange av de sentrale aspektene som tar for seg kreativitet. Divergent tenkning vil si at man utarbeider varierte ideer med å assosiere rundt et problem, fantasi og fleksibilitet er to andre sentrale elementer (Russ & Wallace, 2013, s. 139). Rollelek er imidlertid også en form for improvisasjon, som er et kjennetegn ved kreativ virksomhet hos voksne mennesker. I sammenheng med divergent tenkning oppstår også følelsesuttrykk i leken, som for eksempel glede og spontanitet. Rollelek stimulerer på en slik måte at barn får mulighet og en arena der de kan uttrykke og regulere følelser, positive og negative. Slik utvikler de evnen til å føle, uttrykke samt tenke om egne og andres følelser (Lunde & Brodal, 2022, s.68; Russ & Wallace, 2013). Dette kan kobles til empati. Empati kan defineres som en evne til å oppdage andre sine følelser og tanker. Kognitivt sett handler det om å sette seg inn i andre sine opplevelser (Svartdal & Blystad, 2022).

2.1.3. Emosjonell utvikling

Mennesker har en tendens til å huske personer og hendelser bedre når det er følelser involvert, sammenlignet med de som er følelsesmessig nøytrale. Dette er en vanlig opplevelse i hverdagen. Hensikten og funksjonen med dette er at denne informasjonen eller menneskene som vekker følelser i oss sannsynligvis er viktige både i situasjonen, men også gir viktig informasjon om hvordan vi skal orientere oss senere i livet. Hendelser som vekker følelser, fanger samtidig oppmerksomheten bedre. Dette gjør at vi konsentrerer oss bedre, og som videre bidrar til læring. Vi trenger å konsentrere oss for å lære (Lunde & Brodal, 2022, s.96). Samspillet mellom emosjoner og læring er komplisert. Det er observert at når ett element i en serie av opplysninger fremkaller følelser, kan innlæringen av de tilhørende elementene svekkes dersom det følges av andre opplysninger som er mer følelsesmessig nøytrale. Negative følelser

kan derfor hindre at læring skjer, og en unngår heller situasjonen. Dersom et barn føler seg utrygg og stresset i en lærings situasjon, vil all oppmerksomheten rettes mot å «overleve» i form av å unngå nederlag, ydmykelse og tap av kontroll, fremfor å være utforskende og åpen i møte med det ukjente og nye (Lunde & Brodal, 2022, s. 96-97). Først i fire-seksårs alderen er mentaliseringsevnen ferdig utviklet. Denne evnen innebærer den symbolske kapasiteten der barnet begynner å tenke over hva det tenker, og kan starte å undre seg over egne reaksjoner (Hart, 2011, s.150).

2.2. Lek

Lek er et fenomen som kan forstås på flere måter, derfor er det utfordrende å definere lek begrepet med en konkret beskrivelse. Forskning viser at barn er lekende og lærende på samme tid i lek. Lek kan oppfattes på forskjellige måter, både som egenverdi for mennesket og som en lekende arbeidsmåte for læring i skolen. Klassiske teorier og forskning underbygger betydningen av lek i barns utvikling innenfor ulike områder som for eksempel det sosiale, det kognitive, det kulturelle og det emosjonelle. Lillemyr skriver om utfordringene ved å definere hva lek er, nettopp fordi folk har ulikt syn på lek. Noen mener at lek er et særtrekk hos barn, andre mener at lek er et psykologisk fenomen eller et “her og nå-fenomen” (Lillemyr, 2011b, s.32).

2.2.1. Egenskaper ved lek

Lek er en stor del av barndommen. Vi kan si at lek er en del av barnekulturen. Barn tilegner seg erfaringer og gjør seg kjent med omgivelser via lek (Lillemyr, 2011b, s. 32). Lillemyr nevner spesielt fire grunner til at lek er viktig for barnas utvikling i sin bok “Lek - opplevelse - læring” (Lillemyr, 2011a, s.37).

1. *Leken er grunnleggende menneskelig aktivitet som stimulerer og skaper interesse*
2. *I lek gjør barn erfaringer, utforsker, prøver ut, får kunnskap og forståelse*
3. *I lek utvikler barn sin selvoppfatning, styrker sin selvtillit og kompetansefølelse, og de utvikler relasjoner til andre*
4. *Barn sosialiseres gjennom leken, og de utvikler en følelse av tilhørighet og sosial og kulturell forståelse* (Lillemyr, 2011a, s. 37).

Ivar Frønes nevner også kommunikasjon i lek som en viktig del av barns utvikling. Frønes skriver i sin bok “Moderne barndom” at “*Lek er en av de grunnleggende mekanismene i all språkutvikling*” (Frønes, 2011, s.128). Lek utvikler språk, begrepsforståelse og kompetanse innen kommunikasjon (Frønes, 2011, s. 128). Jerome Bruner hevder at en stor og viktig arena for språkutvikling er leken. Han trekker også inn andre kommunikative ferdigheter som utvikles i lek, deriblant turtaking og turtakingsroller (Vedeler, 2007, s. 43). Når vi bruker språket og samhandler med andre, har vi ofte en intensjon. Språkpragmatikk kan defineres som at vi bruker språket og kommunikasjon for å oppnå et mål, eller har en intensjon (Vedeler, 2007, s. 61). Gjennom leken “fanger” vi opp “sosiale koder”, måter å handle og kommunisere på, og tilpasser det konteksten vi er i (Ruud, 2010, s. 26).

Lek kan fungere som en arena der barnet bruker det som en prosess for å løse problemer. I lek møter barn andre barn med ulike meninger og behov. Gjennom denne prosessen utforsker barnet ikke bare seg selv og egne behov, men også miljøet og andres behov (Lillemyr, 2011b, s. 33). Problemløsningsprosessen kan også vise seg ved at barnet tester sine utfordringer eller noe som er vanskelig/ubehagelig i leken. I leken spilles problemene ut i en liksom-verden. Ved at leken er i en liksom-verden kan barnet oppnå en økt klarhet rundt situasjonen eller følelser barnet opplever utenfor leken, slik at det blir lettere for barnet å håndtere følelser og utfordringer i det virkelige liv senere (Lillemyr, 2011b, s. 33). Videre erfarer barn de ulike sidene ved egen identitet og kan reflektere over egen selvoppfatning i lek (Lillemyr, 2011b, s. 33). Lek er gunstig for barnets selvoppfatning og identitet er fordi leken skjer i en lavrisiko-situasjon. Det vil si at det er en situasjon der barnet verken blir vurdert eller føler at man kan mislykkes fordi alt skjer “på lek” (Lillemyr, 2011b, s. 33). I leken vil barnet oppleve mestring og utfordringer som vil påvirke barnets tillit og respekt ovenfor en selv. Leken gir barnet et “rom” for å teste ut sosiale fenomener og med det vil barnet utvikle sin grunnleggende sosiale kompetanse (Lillemyr, 2011b, s. 34). Den sosiale kompetansen barnet tilegner seg vil være viktig for å opprette nære og gode relasjoner med andre barn. Utviklingen av sosial kompetanse starter allerede i de første utviklingsårene til barnet. Grunnlaget for utviklingen skjer i samspill mellom selve barnet og omsorgspersonene (Vedeler, 2007, s.41). Ved å ha gode relasjoner og følelse av tilhørighet vil dette gjøre skoledagen bedre for barnet. Det vil også bidra til et tryggere og bedre miljø i klassen. I en trygg og god lek vil barnet også vise omsorg og

empati ovenfor andre, noe som igjen påvirker relasjon og klasse miljø. Leken er ikke bare læring, men også menneskelig utvikling (Lillemyr, 2011a, s. 59).

2.3. Perspektiver på lek

2.3.1. Stig Broström

Stig Broström henviser til forskeren Joseph Levy og Fredrik Lillemyr i forskningen sin. Levy har en flerdimensjonal modell som viser til tre grunnleggende sider ved lek. Lillemyr baserer sin forståelse av lek på denne modellen og har lagt til en ekstra dimensjon. De fire dimensjonene er *indre motivasjon, virkelighet til side, barnet har selv en viss kontroll og samspill i leken* (Levy, 1978; Lillemyr, 2011a ; Becher et al.,2019, s.44). Basert på Levy og Lillemyr sine dimensjoner har Stig Broström utviklet sin egen beskrivelse av fenomenet lek. Disse fire sentrale dimensjoner ved lek er: selvbestemmelse, indre motivasjon, fantasi og kommunikasjon. Ved å si at lek er frivillig menes det at barnet selv tar initiativ til leken, både når det gjelder med hvem og hva de eller den skal leke. Leken er frivillig og spontan. Barn som leker frivillig, er selvbestemmende og autonome. Indre motivasjon og frivillighet henger nøye sammen. Lek som er indre motivert, betyr ifølge Vygotsky at en har lyst til å leke. Leken har altså ikke noe annet mål enn å realisere seg selv, leken er en virksomhet som begrunner seg selv. Leken skal være indre motivert, de må ha lyst til å leke. Lek trenger ikke ha noe formål, men det kan ofte være at barn leker noe de selv vil utforske, det kan for eksempel være en rolle eller et yrke. Den tredje dimensjonen Broström presenterer er fantasiaspektet i leken. Forestillings evne, fiksjon og fantasi er sentrale elementer i lek i følge Vygotsky. Den fiktive verdenen blir ofte omtalt som «late som» eller «som om», noe som gir barna uendelige muligheter til å skape den virkeligheten de ønsker ut fra egen fantasi. Lekens fantasi setter ofte barn inn i roller. I leken kan de skape fiktive roller og fiktive handlinger der elevene er fantasifulle i samspill med andre. I forlengelse av dette er leken også en kreativ virksomhet der leken endrer barnas erfaringer, noe blir tilføyd og noe blir utelatt (Becher et al., 2019, s.44-45). Lek skjer i interaksjon med andre. Ved interaksjon kommer også kommunikasjon. Kommunikasjonen skjer gjennom å forhandle om regler, roller og samtaler (Becher et al., 2019, s.44-45).

2.3.2. Jean Piaget

Lekeadferden utvikler og forandrer seg i takt med barnets utvikling hevder de fleste teoriene innenfor utviklingspsykologi. Piaget sin forskning handler om sammenhengen mellom utvikling av lek og kognitiv utvikling fra fødselen og framover. Stadieteorien til Piaget knytter leken og de typiske uttrykkene som finnes i lekeprosesser sammen med utviklingen av kognitive prosesser. I leken uttrykkes og manifesteres de kognitive prosessene (Vedeler, 1987, s. 31). Først deles leken inn i tre stadier: sansemotorisk lek (ca. 0-2år), «late som»-lek eller symbollek (ca.2-6 år) og regellek (fra ca. 6 år og oppover). Den sansemotoriske leken er mest fremtredende fram til toårsalderen, men fortsetter å være synlig oppover i alder selv om nye lekformer utvikles. Fra toårsalderen blir symbolleken tydelig, som tilbyr barna nye muligheter og utvider horisonten deres. Det samme forekommer ca. i seksårsalderen når regelleken oppstår. Det er den sansemotoriske leken Piaget har forsket mest på og er den teorien som er best utviklet. Piaget hevdet at barn kan «representere» allerede fra 18-månedrersalderen. «Representere» i denne sammenheng betyr å presentere eller viser til noe gjennom noe, altså symbolisering. Språk og «late som»-lek er en form for symbolisering. Et eksempel kan være byggeklosser som representerer pappas bil i en «late som»-lek. Piaget nevner fem sentrale representerende funksjoner han hevder oppstår ved slutten av den sansemotoriske perioden: imitasjon, «late som»-lek, tegning, forestillingsbildet og språket, i den rekkefølgen. «Late som»-lek utmerker seg som en interessant funksjon. Tegn til denne type lek viser seg først etter 12-månedersalderen, og har direkte sammenheng med intellektuell utvikling og evnen til å bruke symboler og språk i følge Piaget (Vedeler, 1987, s.32).

2.3.3. Utvikling gjennom lek

Fenomenet lek, og begrepet læring har en rekke ulike forståelser og definisjoner. Lek kan tjene forskjellige formål for barn avhengig av konteksten. Noen mener at leken må sees på som et særtrekk for mennesker, andre mener at lek må sees på som menneskelig virksomhet da den vil ha betydning for barns fysiske og psykiske utvikling. Lek kan med det betraktes som et psykologisk fenomen (Lillemyr, 2011b, s. 32). I barnekulturen er lek sentralt, og leken blir en viktig brikke for barnets sosialisering. Med andre ord har leken betydning for personlig identitet (Lillemyr, 2011b, s. 32). Gjennom leken vil barnet lære seg selv å kjenne, og kunne utvikle respekt ovenfor seg selv og andre. Ved å bli utfordret i lek, kan barnet

oppleve mestring og et positivt selvbylde (Lillemyr, 2011b, s. 33). Lek kan føles ut som et rom for utprøving da det for barnet “bare er lek” og alt skjer på liksom. Likevel vil denne utprøvingen hjelpe dem i deres utvikling av sosial kompetanse (Lillemyr, 2011b, s. 34). Den sosiale kompetansen er viktig når barn skal bygge relasjoner med andre barn. Anne Greve skriver at vennskap mellom barn utvikles når barna opplever noe sammen (Becher et al., 2019, s.111;Greve, 2015, s.51).

2.3.4. Barneperspektivet

Barneperspektivet har i Norge hatt en relativt lang og tverrfaglig historikk. Fra et internasjonalt ståsted har barneperspektivet vært knyttet til barndomssosiologien med fokus på barne- og barndomsforskning. Barn har tidligere blitt ansett som irrasjonelle, ukulturelle, inkompetente, asosiale og passive i forskningens dominerende strukturerer som omhandler barn og barndom. I arbeidet med å snu disse holdningene samt å utvikle alternative innfallsvinkler kan det argumenteres for at et barneperspektiv kan motvirke en voksen(etno)sentrisk kunnskapsposisjon. I forlengelse av dette kan barn som informanter og etnografiske studier være med på å synliggjøre barn som aktive og sosiale aktører samt bringe fram barns stemme (i vid forstand) (Nilsen, 2019, s.78). Psykologen Per Olav Tiller er en pioner innenfor barn og barndom-feltet, spesielt med tanke på hvordan vi kan anerkjenne og forstå barn og barns barndom. Randi D. Nilsen (2019) referer til han som barnas talsmann. Tiller setter lys på betydningen av perspektiv og at det utgjør en forskjell om en ser verden fra et barneperspektiv eller et voksenperspektiv. Et argument Tiller viser til er; «*En betraktning av samfunn fra barns posisjon avdekker vesentlige trekk ved samfunnet som ellers forblir usett*» (Nilsen, 2019, s.81). Nilsen definerer et aktørperspektiv som en måte å se verden fra barnets side. For å lykkes med dette må vi ha en holdning der barn betraktes som «hele» mennesker som ikke er like voksne, men like likeverdige. Barns viten kan være en annen enn den vi voksne har, vi må erkjenne at barns hverdags kunnskap er verdifull. Deres viten kan gå på tvers av det pedagoger og voksne mener er «bra for barn», vi må likevel ta det barna mener og opplever som meningsfylt på alvor. Vi må vite barnas ståsted for å vite hva som er bra for barn. Derfor må vi frigjøre oss fra holdningen der barn er naive og uvitende (Nilsen, 2019, s.87-88).

Thomas Nordahl trekker frem hvilken betydning læreren kan ha for elevenes vekst og utvikling der forståelse og kjennskap til barns erfaringer, handlinger og oppfatninger er

grunnleggende aspekter. For at en slik forståelse og holdning skal skje, bør barn betraktes som aktører i egne liv. Barn er handlede individer som ønsker å skape mening i tilværelsen. Barns handlinger og oppfatninger må ses i lys av dette perspektivet (Nordahl, 2020, s.13). Deres oppfatninger er subjektive og danner et individuelt grunnlag, basert på deres tidligere erfaringer. Barna har sin egen subjektive opplevelse, som kan være ulik andres, selv om situasjonen tilsynelatende er helt lik. En aktørforståelse av barn ser ut til å komplimentere moderne utviklingspsykologi. Nordahl henviser til Sommer og nyere forskning som viser til at barn har egne intensjoner og er meningsdannende (Sommer, 2006, s.33-35; Nordahl, 2020, s.14). Barnets stemme kommer fram ved at læreren anerkjenner, roser, oppmuntrer, verdsetter og støtter barnet. Barnet kan ikke bare bli sett utenfra, men må forstås innenfra (Nordahl, 2020, s.21).

I forlengelsen av aktør- og barneperspektivet er barnekulturen et vesentlig aspekt i forskning med og på barn. Sonja Kibsgaard har tatt for seg tull og tøys i barnekulturen. Kibsgaard henviser til Sigmund Freud, som beskriver barns humor som barnemuntherhet. Denne muntherheten hos barn betegner han som en drift mot lek, tøysing med ord og en sammensetning av de to. Resultatet er lekent, lett og uanstrengt og Freud hevder at dette gir barnet lystfølelse (Kibsgaard, 2019, s. 21). Tull og tøys utvikles mellom barn, og kan påvirke de sosiale ferdighetene og kompetanse for det uforutsette, absurde og morsomme som oppstår (Kibsgaard, 2019, s.21). Blant tull og tøys dyrkes fellesskap og humoristiske omgangsformer for barn (Kibsgaard, 2019, s.33). Barn nyter livet gjennom lek og latter, de klarer å være her-og-nå i det gøyale (Kibsgaard, 2019, s. 57). Tull og tøys kan ses i sammenheng med begrepet «gøy» som er et begrep mange barn bruker både i lek og i andre situasjoner. Det norske akademis ordbok beskriver substantivet gøy med ordene livlig, munter og festlig (Det Norske Akademis Ordbok, u.å.). Videre ser ordet «gøy» ut til å stamme fra ordet ablegøye etymologisk sett. Ablegøyer kan beskrives som tull og fanteri eller innbilning samt narrestrek eller spillopp (Det Norske Akademis Ordbok, u.å.). Begrepet kan sammenlignes med moro og leven (Det Norske Akademis Ordbok, u.å.).

2.4. Pedagogikk i leken

2.4.1. En bro mellom lek og læring

Lillemyr argumenterer for at læring og lek representerer separate fenomener, men også at de kan smelte sammen og påvirke hverandre gjensidig (Lillemyr, 2011b, s.68). Innenfor tema lek og læring er barnas opplevelse sentralt. Opplevelsen av glede, humor, følelsen av fellesskap, tilhørighet og mestring er av stor verdi. Barns opplevelse påvirker deres lyst til å lære. Ved å stimulere nysgjerrigheten til barna vil de oppleve en glede ved å utforske og mestre. Opplevelsen betraktes derfor som en bro mellom lek og læring (Lillemyr, 2011b, s. 71). Broen mellom lek og læring har stor innvirkning fra pedagogens holdning til nettopp lek og læring (Lillemyr, 2011a, s. 59). Til tross for at lek og læring er to ulike fenomener, kan det også være to sider av samme sak mener Lillemyr. Dette fordi barn vil leke, og læring skjer i barnet underveis i lek. I leken vil barnet blant annet kommunisere, oppleve mestring og tilegne seg sosial kompetanse (Lillemyr, 2011a, s.59). Lek er sentralt for læring, grunnet motivasjonen, engasjement og relasjoner som gir en følelse av tilhørighet. En sentral side ved leken er lekens motivasjonspotensial. Dette er et aspekt med stor betydning for engasjerte og aktive barn som oppnår selvstendig læring (Lillemyr, 2011a, s. 37). I begynneropplæringen og barnehagen står lek sentralt, der en må skille mellom barnestyrt lek og tilrettelagte aktiviteter. Gjennom undring, eksperimentering og opplevelser kan barnet tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, i tillegg til personlig utvikling (Lillemyr, 2011a, s. 37).

2.4.2. Lærens rolle i leken

De voksne og læreres rolle i lek varierer og må ses i sammenheng med den aktuelle kontakten leken skjer i. Noen lærere kan være usikre på når de skal involvere seg i leken, og når de skal la barna leke fritt. Lek i skolen blir derfor et dilemma for lærere der det er vanskelig å vite om de skal «temme» den, «bruke» den eller la barna leke fritt på egne premisser (Michaelsen & Palm, 2018, s.21-22). Lærere er veiledere, også innenfor leken. Grunnen til at mange lærere opplever det som utfordrende å finne sin plass i leken kan være fordi det ikke er klare nok rammer rundt leken. Det er forskjell på frilek og veiledet lek. Det er positivt og nødvendig at barna selv orienterer seg i frileken, men læreren bør fortsatt følge med og være tett på for å forstå, lære og veilede når det er nødvendig. Læreren kan hjelpe til ved konflikt, kommentere leken og komme med innspill til ideer eller bli en del av leken.

Det er ulike grunner til at pedagoger blir aktive deltakere i leken. Pedagogene kan bygge relasjoner, hjelpe barn til å skape relasjoner med hverandre, utvikle leken videre eller hjelpe de som har utfordringer i lek (Hogsnes et al., 2019, s. 48). For noen barn kan frilek være vanskelig av ulike grunner, da er det fint at en lærer kan veilede de inn i lek. Læreres deltakelse i lek bidrar til at barna hører nye ord og begreper som utvider deres vokabular, som igjen gjør at barna kan bruke disse nye begrepene videre i samspill med andre. Dette definerer Vygotsky den nærmeste utviklingssonen, hvor en mer kompetent annen hjelper til utvikling og mestring (Stray & Wittek, 2014, s.163). Stig Broström mener også at selv om voksne har planlagt og startet leken, kan det gå under kategorien lærerik lek. Dette på grunnlag av at leken er i fokus, men at den voksne sitt mål er å utvikle leken og gi barna nye lekeerfaringer som de kan ta med seg videre inn i frileken. Samtidig er det ofte stas for barnet at de voksne deltar i leken (Becher et al., 2019, s. 50).

2.5. Ulike typer lek

Barn leker ulike ting ut fra ulike ønsker og behov. Den frie leken er som nevnt tidligere i oppgaven avhengig av selvbestemmelse, indre motivasjon, fantasi og kommunikasjon (Becher et al., 2019, s.44-45). Lekens endring og mønster skjer i takt med utvikling og alder (Lillemyr, 2011a, s. 43). Barn synes lek er moro, og liker best når de kan bestemme lekens innhold, roller og regler selv (Lillemyr, 2011a, s. 45). Selv om barna verdsetter frilek, er det ulikt hva de trives best å leke med. Leken kan kategoriseres inn iblant annet: rollelek, regellek, sansemotorisk lek, bevegelseslek, konstruksjonslek og mediebasert lek (Lillemyr, 2011a, s. 43). I denne delen vil vi trekke fram og definere rollelek, spill/regellek, konstruksjonslek og ikke-sosial lek.

2.5.1. Rollelek

Vedeler definerer rollelek som adferd der barnet simulerer et annet vesen eller en annen persons karakteregenskaper eller identitet. Barnet ser for seg at virkeligheten er noe annet og latter som tid, sted, omgivelser eller ting er noe annet enn de virkelig er. Rollelek kan vise seg både i «alenelek» og i lek der barn er i samhandling med andre. Den sosiale rolleleken består av flere deltakere der de forholder seg til hverandre i samsvar med de rollene og det

dramatiske temaet leken har. Rollene gjenspeiler ofte roller fra det virkelige liv eller sosiale relasjoner barna har sett eller erfart i en eller annen setting. Eksempler på slike roller kan være pasient og doktor eller foreldre og barn, men det kan også være en astronaut som drar til månen eller brannmann som slokker en brann (Vedeler, 1987. s.30-31).

2.5.2. Spill og konstruksjonslek

Spill kan settes inn under kategorien regellek, dette på grunnlag av at reglene er mest sentrale og det skjer i samspill med andre (Lillemyr, 2011a, s. 43). Jørgen Blom skrev en fagartikkel om spill og samspill i terapi med unge gutter. Der trekker han fram en del sentrale punkter som kan knyttes opp mot lek. Spill krever som regel en form for konkurranse, der målet med spillet er å vinne. Spill krever i forskjell fra lek, større grad av kognitive evner, realitetsorientering, utholdenhet og frustrasjonstoleranse. Blom hevder at spill imidlertid er en form for lek og kilde til glede. Nickerson og O’Laughlin viser til noen begrunnelser for å bruke spill i terapi som vi synes er relevante å se i sammenheng med det vi tar for oss for øvrig. De hevder at lek og spill er barnets naturlige medium for selvtutfoldelse, læring og eksperimentering. Videre forteller de at lek fremmer kommunikasjon og utfoldelse samt at det utløser følelser og frustrasjoner. Nickerson og O’Laughlin peker også på hvordan voksne lettere kan forstå barnets verden ved å observere barnet som spiller spill (Blom, 2005; Nickerson & O’Laughlin, 1980).

Konstruksjonslek er en lek der barn konstruerer noe ved hjelp av ulike materialer. I slik lek blir flere deler til en helhet. Forskning viser at konstruksjonslek utvikler følelse for rom og størrelse, derfor vil konstruksjonslek utvikle romfølelsen for barnet (Nubu, 2020). Lego, Plusspluss eller togbane er eksempler på slik lek (Riborg, 2021).

2.5.3. Ikke-sosial lek

Vi har tidligere lagt vekt på lek og sosialisering i samspill. Lek skjer ikke alltid i samspill med andre, og barn kan trives med å leke i eget selskap. Mye av dagens forskning fokuserer på det negative ved ikke-sosial lek. Alicia J. Luckey og Richard A. Fabes skrevet en artikkel om ikke-sosial lek “Understanding Nonsocial Playing in Early Childhood” (2005). I artikkelen skiller de ikke-sosial lek i to kategorier; solitary play, som vi oversetter til alene-lek, og reticent behavior, oversatt til tilbakeholden atferd (Luckey & Fabes, 2005, s.68). Selv om alene-

lek er mest sentralt i denne studien ser vi det som relevant å definere kort hva tilbakeholden adferd innebærer. Tilbakeholden atferd i en setting som lek, vil være at barnet ikke engasjerer seg i det sosiale miljøet, og sitter på utsiden.

Alene-lek kan vi dele inn i to kategorier, konstruktiv lek og ikke-konstruktiv lek. Konstruktiv alene-lek har som formål å skape eller utforske noe. Eksempel på dette kan være puslespill, tegning, maling eller konstruksjonsleker. Ikke-konstruktiv lek definerer de som en repetende bevegelse, både med og uten et objekt. Eksempel på dette kan være å sitte og dunke i vegg med hånda (Luckey & Fabes, 2005, s. 68). Grunnen til at noen velger å trekke seg unna lek i samspill kan være at noen oppgaver føles lettere å utføre alene, som f.eks. puslespill. Andre grunner kan være at barnet trenger tid til selvrefleksjon og/eller selvregulering. En siste grunn Luckey og Fabes trekker frem er at barnet ikke engasjeres i jevnaldrenes lek. Det er også viktig å nevne at noen barn, slik som voksne, liker egentid der de selv kan bestemme hva de skal gjøre. Noen barn foretrekker derfor å trekke seg unna etter en viss tid med sosialt samspill med andre. Da får de oppfylt eget ønske om lek (Luckey & Fabes, 2005, s. 69). Menneskers behov for sosialt samvær er ulikt og varierer av flere grunner. Noen får energi av å være sosiale, der andre bruker energi og noen befinner seg et sted imellom. Dette er i stor grad genetiske forutsetninger som er en sentral faktor inn i lek.

Positive utfall ved konstruktiv alene-lek er barnets emosjonelle utvikling, fysiske ferdigheter og evnen til å prosessere sosial informasjon. Andre utfall er økt årvåkenhet og et bedre humør (Luckey & Fabes, 2005, s. 68). Til tross for at barnet velger å leke alene, er det viktig å bemerke seg barnets ferdigheter i interaksjon med andre barn. Kvaliteten på barnets sosiale interaksjon er viktigere enn mengden barnet velger å leke i samspill skriver Luckey og Fabes (Luckey & Fabes, 2005, s. 69). En siste faktor vi velger å trekke inn i dette kapittelet er det Luckey og Fabes kalles «parallel play». Parallell-lek er lek hvor barnet engasjerer seg i en oppgave alene, men er i nærheten av andre som engasjerer seg i samme type oppgave. Dette skjer uten direkte kontakt eller verbal kommunikasjon med andre, likevel kan de sitte igjen med en opplevelse av å leke med andre (Luckey & Fabes, 2005, s. 68). Det er verdt å nevne at vi nå har trukket frem de positive sidene ved lek alene. Det finnes flere varianter av hvorfor noen leker alene, eksempel avvisning av jevnaldrende, temperament eller at barnet er sjenert og tilbaketrukket (Luckey & Fabes, 2005, s. 69-70). Ved slike tilfeller er det viktig at en voksen hjelper barnet å komme inn i leken med de jevnaldrende.

2.9. Oppsummering av teorikapittelet

I dette teorikapittelet har vi valgt ut teoretiske perspektiver innenfor sosial, kognitiv og emosjonell kompetanse og koblet aspektene til barns lek. Et barn i lek tilegner seg både sosiale, kognitive og emosjonelle egenskaper. Hendelser og opplevelser som oppstår i lek er med på å styrke disse egenskapene. Leken er essensiell i denne oppgaven. Å definere lek er utfordrende. Vi har trukket fram Bröström og Piaget sine perspektiver på lek. Broström definerer fenomenet lek, og Piaget ser lek i sammenheng med barns utvikling. Lillemyr sine fire grunner til at lek er viktig kommer også fram, da disse er vesentlig for å se viktigheten av lek for barn.

Med tanke på at dette er en forskning med barnas stemme i fokus er barneperspektivet en del av teorien. Her har vi trukket fram tidligere syn på barn i forskning, og et mer moderne syn. I denne delen har vi dypdykket i ordet gøy, dette baseres på tull og tøys som barn ofte benytter seg av. Videre har vi tatt for oss pedagogikk i leken, både lek og læring, og voksne sin deltakelse i lek. Til tross for at leken er frivillig og engasjerende for barn, kan det være behov for utvikling eller assistanse i leken.

Avslutningsvis har vi definert rollelek, spill og konstruksjonslek. Her blir også ikke-sosiallek nevnt, da dette er et aspekt som er viktig å belyse da ikke alle vil eller har behov for å leke i samspill til enhver tid. Ikke-sosial lek kan settes inn under ulike kategorier for lek da det er mulighet for å leke alene i ulik type lek.

3. Metode

I dette kapittelet vil vi grundig redegjøre for og begrunne de metodiske valgene i studien vår. Vi vil utdype den hermeneutiske og etnografiske tilnærmingen vi har valgt å anvende. I denne kvalitative studien har vi tatt utgangspunkt i Maxwells modell for kvalitativt forskningsdesign samtidig har vi hatt en dynamisk tilnærming gjennom hele forskningsprosessen - fra starten, underveis og etter avslutningen. Dette innebærer at vi har reflektert over og vært kritiske til ulike prosesser i forskningen, samt vært fleksible i forhold til de ulike fasene. Videre vil vi

belyse både observasjon og fokusgruppeintervju som er våre valgte metoder. Informantene utgjør en betydelig og nødvendig del av vår forskning, derfor vil vi dedikere et kapittel til å beskrive informantene og hvordan vi etablerte kontakt med dem. Deretter vil vi presentere vår analysemetode, som er basert på tematisk analyse. I analysen har vi benyttet oss av Braun og Clark sin modell som en overordnet plan. Til slutt vil vi undersøke forskerrollen og forskningsetikk, og avslutte denne delen med validitet og reliabilitet.

3.1. Epistemologiske forutsetninger

Epistemologi eller kunnskapsfilosofi handler om hvordan verden fremstår når vi forsker ut fra et bestemt teoretisk utgangspunkt eller studerer verden på en bestemt måte – læren om kunnskap (Nyeng, 2012, s.37). Denne kvalitative studien har en hermeneutisk tilnærming til innhenting av kunnskap. Hermeneutikk er fortolkningslære og omfatter systematisk arbeid med fortolkninger av meningsfenomener der målet er å oppnå en dypere forståelse av fenomenet (Nyeng, 2012, s.45). I vår analyse skapes våre fortolkninger i våre møter med barna både gjennom observasjon og samtale. Vi skaper forståelse når vi ser flere fenomener i forhold til hverandre, og tolker fenomenene med utgangspunkt i de erfaringene og den forforståelsen livet har gitt oss så langt. For å forstå noe som har mening - i vårt tilfelle fotografier, samtaler, verbal- og kroppslig- kommunikasjon, må vi alltid ta utgangspunkt i en viss forforståelse av helheten der de nevnte delene inngår. Dette kalles for den hermeneutiske sirkelen (Nyeng, 2012, s.48). Vi tolker altså menneskelige utsagn og handlinger og ser disse i en helhet.

3.2. Etnografisk tilnærming

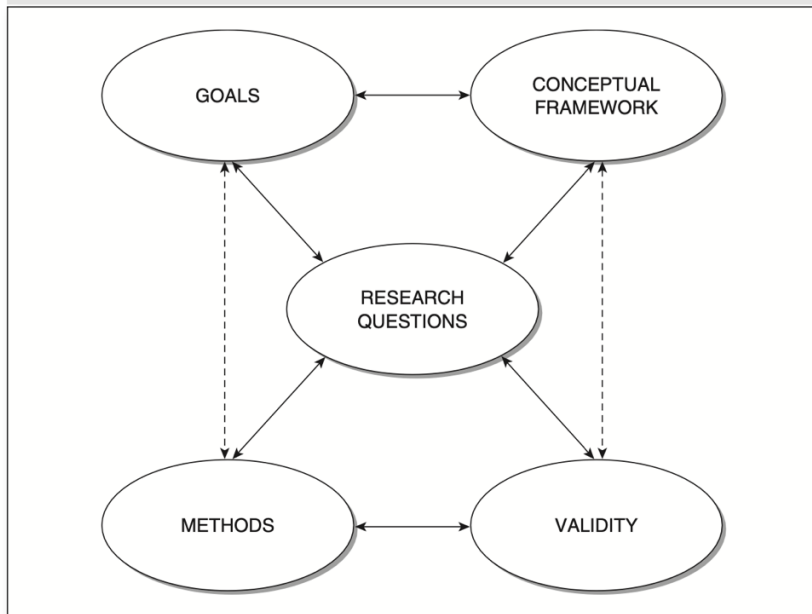
Forskning som omfatter barns hverdag, forutsetter en forskningsmetodikk og tilnærming som legger til rette for et bredt spekter av uttrykksmåter og mangfoldige stemmer som åpner for kompleksitet og nyanser. I forskning med barn i barnehagealder og barn i begynneropplæringen er mye av forskningen forankret i etnografiske studier (Eide et al., 2010, s.34). I slike studier er det viktig at forskeren har kunnskap om feltet en skal undersøke og samtidig har en undring og åpenhet ovenfor det valgte feltet. Etnografiske studier forutsetter at en har tilgang til det feltet en ønsker å forske på, helst over en lengre tidsperiode. Forskeren forsøker å beskrive hverdagslivet, der det utspiller seg (Eide et al., 2010, s.34). Denne tilnærmingen kan brukes ved hjelp av ulike kilder som foto eller samtale som datainnsamlingsmetode. I forskning på eller med unge barn benytter forskeren som regel observasjon eller feltarbeid. En

viktig del av forskningsprosessen er de valgene og fokusområdene forskeren må foreta seg. Slike valg er tidsrammer, metode for studien, forskerens rolle og plassering samt informasjon til deltakerne (Eide et al., 2010, s.34). Ved å bruke fotografi som forskningsmetode kan dette bidra til tryggere omgivelser der barn lettere kan inkluderes. Det vil gjøre inngangen til samtale mykere og ufarliggjøre datainnsamlingen. (Epstein et al., 2006). Det har vært viktig for oss å forsøke å innta et aktørperspektiv slik at barnas synspunkter blir belyst så presist som mulig (Dyblie Nilsen, 2019, s.87-88). Vi valgte å benytte oss av foto i fokusgruppeintervjuet både for at barna selv skulle reflektere over hva de individuelt liker å leke med, men også for at det skulle være enklere for barna å sette ord på hva de liker å leke med og hvorfor.

3.3. Kvalitativt forskningsdesign

Denne studien tar utgangspunkt i et kvalitativt forskningsdesign. Vi har valgt å ta utgangspunkt i Maxwells modell om kvalitativt forskningsdesign, den er oversiktlig og hjelper oss med å ramme inn og strukturere forskningen. Modellen inneholder fem komponenter der hver av de adresserer spesifikke hensyn i et forskningsarbeid. Det første aspektet er mål. Det handler om hvorfor studien er verdt å gjennomføre og hvorfor resultatene er av betydning. Rammene er det andre aspektet og går ut på hvilke omstendigheter som foregår i og omkring forskningen som er av betydning. Det innebærer blant annet forskerens forforståelse, erfaringer og holdninger samt tidligere forskning. Det tredje aspektet er forskningsspørsmål. Det gir retning i forskningen og beskriver konkret hva forskeren ønsker å finne ut av. Det nest siste elementet er metoder, som omfatter det som faktisk blir gjort i forskningsprosessen. Teknikker og tilnærminger som blir brukt i innhenting av data og i bearbeidingen av analysen er relevant her. Relasjoner, utvalg, rammer, valg av innhenting av data og valg i arbeidet med analysen er sentrale aspekter innenfor metode. Det femte og siste aspektet er validitet, her er kritisk tenkning og alternative utfall relevant samt forskningens svakheter og styrker. Her skal forskningen forsvares og argumenteres for (Maxwell, 2013, s.4). Modellen viser hvordan de ulike aspektene er gjensidig avhengige av hverandre for å oppnå et så velfungerende kvalitativt forskningsdesign som mulig. (Maxwell, 2013, s.5)

Figure 1.1 An Interactive Model of Research Design



(Maxwell, 2013)

3.4. Kvalitativ metode

Vitenskapelig samfunnsforskning kan kategoriseres som kvalitativ eller kvantitativ forskning utfra den metoden som blir benyttet ved innsamlingen av data. Kvantitativ forskning er en metode som gir data i målbar enhet, som tall (Dalland, 2017, s. 112). Kvalitativ metode base-res ikke på tall, men et ønske om å fange opp mening og opplevelser som ikke kan sees ved tall (Dalland, 2017, s. 112). Metoder som er kvalitative blir ofte brukt i sammenheng med å identifisere og beskrive kvaliteter ved sosiale fenomener. Kvalitativ forskning har som regel ikke som mål å bygge eller teste allmenngyldige teorier. I denne typen forskning handler det i større grad om selve forståelsen av et fenomen, en case, en hendelse eller et selvstendig mål. Det som skiller kvalitativ og kvantitativ forskning, er hvordan man innhenter og arbeider med datamaterialet. I kvalitativ forskning arbeider forskeren med tolkninger i form av ord gjennom muntlige kilder og rikholdige skriftlige tekster (Nyeng, 2021, s.71). Kvalitative metoder er først og fremst tilknyttet induksjon – en slutning som er trukket på bakgrunn av observasjoner og erfaringer. Ved å benytte seg av kvalitativ metode vil det være et mål å danne begreper, finne mangfold i data og avdekke summen av de kvalitetene som til sammen utgjør et sosialt fenomen til det det er (Nyeng, 2021, s.72-73).

3.5. Observasjon som metode

Vår studie tar utgangspunkt i observasjon som datainnhentingsmetode. Dette valgte vi fordi metoden underbygger materialet fra fokusgruppeintervjuet godt. Denne metoden resulterte i funn av mer visuell art, som verbal og nonverbal kommunikasjon og sammenhengen mellom de to. I kvalitativ observasjon tar forskeren fortløpende notater av det som skjer. I forkant av dette kan en gå inn med et klart og bestemt fokus eller en kan innta en mer eksplorerende tilnærming. Sistnevnte kalles ustrukturert observasjon, der skriver en ned det som virker interessant der og da. Våre observasjoner har en slik tilnærming (Andersson-Bakken, 2021, s.125). Observasjon betyr iakttagelse og er en nyttig metode når en ønsker tilgang til sosiale settinger eller atferd (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 127). Observasjon som forskningsmetode gir forskere muligheten til å samle data ved å direkte observere fenomener i deres naturlige kontekst. Dette inkluderer kvalitative og etnografiske tilnærminger, mer kvantitative metoder, eller en kombinasjon av begge. Kvalitativ og etnografisk tilnærming fokuserer på å forstå deltakernes adferd og kultur i deres naturlige miljø, mens kvantitative metoder innebærer systematiske observasjoner av spesifikke variabler eller adferdsmønstre. Disse tilnærmingene kan kombineres for å få en mer helhetlig forståelse av fenomenet. Valg av tilnærming avhenger av kontekst og forskningsspørsmål. Dersom problemstillingen er uklar eller en ønsker innsikt innenfor et felt kan forskere benytte seg av ustrukturert eller eksplorerende observasjon (Andersson-Bakken, 2021, s.126).

Fem begreper er sentrale i observasjonsstudier. Observatør er den personen som utfører observasjonen, og selve utførelsen av studien kalles observasjon. Stedet en gjennomfører observasjonen kalles for feltet, i vårt tilfelle er feltet en skole. Setting handler om rammene og stedet du observerer fra, i vår studie observerte vi både i oppholdsrom og i flere klasserom der leken fant sted. De som blir observert kalles analyseenheter og i denne studien er det barna på første trinn (Andersson-Bakken, 2021, s.127). Siden observasjon kun beskriver det informan-tenes gjør, kombineres ofte metoden med andre metoder som intervju eller dokumentanalyse eller med mer kvantitative metoder som spørreundersøkelser eller systematisk observasjon. Observasjon som forskningsmetode kan bidra til gode beskrivelser av hendelser i barnehage og skole. Dersom målet imidlertid er å skaffe innsikt i barns intensjoner, tanker, følelser og refleksjoner må de intervjues. En kombinasjon av observasjon og intervju, slik som vi har

benyttet oss av i denne studien, kan derfor gi en mer utfyllende fremstilling av de temaene og situasjonene vi ønsker å studere (Andersson-Bakken, 2021, s.126-127).

3.5.1. Observatørrollen

Før vi inntar rollen som observatør er det essensielt å ha klarhet i hensikten eller fokusområdet for studien. Dette hjelper oss med å rette oppmerksomheten mot spesifikke aspekter av situasjonen som er relevante for vår forskning. Vi har benyttet oss av en eksplorerende tilnærming til observatørrollen. Denne tilnærmingen gir oss muligheten til å oppdage uventede mønstre, trender eller fenomener som kanskje ikke var tydelige på forhånd. Samtidig gir denne tilnærmingen oss muligheten til å skrive ned det vi opplever som interessant og spennende i øyeblikket (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s.125).

Å være en objektiv observatør er utfordrende, fordi våre egne erfaringer og kunnskap kan fargelegge våre tolkninger av det vi ser. Å være bevisst på denne påvirkningen og søke etter bekreftelse fra andre kilder kan hjelpe oss med å opprettholde objektiviteten. Det krever kontinuerlig refleksjon og bevissthet å utføre observatørrollen på en objektiv måte (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s.129). Derfor vil det alltid være en risiko for feilkilde i observasjonsundersøkelsen. Fordelen vår er at vi er to personer med ulik bakgrunn og ulike «briller», slik at vi legger merke til ulike elementer og hendelser som vi tar med oss inn i oppgaven (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s.129). Det er hensiktsmessig at vi som forskere er bevisst på hvordan vår rolle påvirker de involverte partene. Forskerens tilstedeværelse eller mangel på tilstedeværelse kan være avgjørende i forskningen. Vår håndtering av forskerrollen kan gjøre at barna ikke opplever seg ivaretatt i situasjonen. Dersom vi hadde hatt mer tid ville vi brukt tid på å skape gode relasjoner med barna. Dette ville bidratt til mer trygghet og forutsigbarhet (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s.130). På grunn av begrenset tid valgte vi å informere barna om forskningen vår og at vi var der for å lære av dem. Observatørrollen vår ble en delvis deltakende rolle da vi før og etter selve oppstarten av dagen ønsket å omgi oss med barna, men under selve oppstarten ville vi trekke oss unna for å observere (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 137). Ulempen ved å være delvis deltakende observatør er at vi kunne bli sjarmert av barna, noe som kunne påvirke «brillene» våre i observasjonen, såkalt sjarmøeffekten (Dalland, 2017, s. 204). I selve fokusgruppeintervjuet var vi mer deltakende der vi stilte barna spørsmål og lyttet til de svarene og refleksjonene de hadde. Barnas tanker

og erfaringer var sentralt her. Underveis i intervjuet var vi opptatt av å kartlegge den nonverbale kommunikasjonen da lydopptaket bare fanget opp lyden.

3.5.2. Observasjonsnotat

Det er krevende å skrive ned fullverdige, gode, meningsfulle setninger i en observasjon situasjon. Derfor noterer ofte observatører heller ned stikkord og korte setninger under selve observasjonen og renskriver det i etterkant. Siden vi glemmer fort bør notatene utfylles så fort som mulig etter gjennomført observasjon. Det er viktig å være til stede under observasjonen, det vil si at observatøren noterer ned de sanseinntrykkene som oppstår, gjennom syn, hørsel, lukt, berøring og følelser. Det er mye informasjon i stillhet, følelser, lyder, ikke-verbal kommunikasjon og lukt (Andersson-Bakken, 2021, s.131). Anne Mulhall (2003), en etnografisk forsker, beskriver hva et observasjonsnotat bør inneholde. Det bør inneholde beskrivelser av bygninger og miljø, mennesker, aktiviteter og spesielle hendelser, dialoger og egne refleksjoner og tolkninger. Mulhall hevder at observasjonsnotater må være klare og forståelige for andre. Det er viktig å inkludere informasjon om mennesker, sted og miljø, samt å tydelig skille observasjoner fra tolkninger. Dette sikrer integritet i forskningen og gjør det mulig for andre å reproducere studien. (Andersson-Bakken 2021, s.131; Mulhall, 2003)

Hensikten med observasjon er å bringe fram informasjon og data for å belyse et bestemt emne eller fenomen, derfor må observasjonen bli gjort om til data. Det som kjennetegner et godt utarbeidet observasjonsnotat er et tydelig skille mellom tolkning og observasjon. Notatet skal være et dokument som har grundige beskrivelser av alt som foregår av betydning og rammene som påvirker det som foregår og menneskene i situasjonen. Det er viktig at beskrivelsene ikke kan avsløre identiteter eller steder, alt skal være anonymisert. Det er vesentlig å understreke viktigheten av å beskrive det som faktisk skjer og hva menneskene faktisk helt konkret gjør og ikke tillegge noe eller noen en tolkning av hva du som forsker antar skjer. Dette er avgjørende for å forsikre at observasjonen er og forblir objektiv (Andersson-Bakken, 2021, s.132).

3.6. Intervju som metode

For å få forstå de underliggende årsakene og holdningene til menneskers adferd vil kvalitative intervjuer være hensiktsmessig. Forskeren får innsikt i hvorfor mennesker er som de er eller

gjør som de gjør, når informantene deler deres personlige oppfatninger gjennom informasjon, perspektiver og erfaringer. Kvalitative intervjuer er spesielt nyttig når målet er å tilegne seg detaljert kunnskap om hvordan eller hvorfor ulike fenomener opptrer (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s.92). Når man skal velge hva slags type intervju som er mest egnet i sitt forskningsarbeid bør en velge en datainnsamlingsmetode som best kan besvare problemstillingen. Kvalitative intervjuer blir som regel klassifisert som deskriptive eller eksplorative. Dersom det er lite forskning eller kunnskap om det tema en har valgt å fordype seg i vil det være formålstjenlig å benytte seg av et eksplorativt design, mens et deskriptivt design gjerne benyttes for å forstå mer om hvordan eller hvorfor et fenomen er som det er (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s.94).

3.6.1. Fokusgrupper

Fokusgrupper og gruppeintervjuer kan ofte forveksles med hverandre. Alle gruppeintervju er ikke fokusgrupper, selv om fokusgrupper ofte kan oppfattes som gruppeintervju. I motsetning til gruppeintervjuer, der intervjuer stiller hver enkelt deltaker spørsmål, har fokusgrupper en litt mindre strukturert form der målet er å oppnå refleksjon og diskusjon i større grad.

I fokusgrupper er målet å oppnå samhandling mellom intervjuer og deltakerne som blir intervjuet. Fokusgruppe som forskningsmetode handler om å produsere data gjennom samhandling der intervjueren har bestemt et spesifikt tema i forkant. Fokusgrupper har altså et forskerstyrt emnefokus som gruppen har en samtale om. (Halkier, 2010, s.9-10). Fokusgrupper er godt egnet til å innhente data om sosiale prosesser og baserer seg i stor grad på sosiale erfaringer og hvordan man tolker egne erfaringer i møte med andres. Det er en hensiktsmessig metode å benytte seg av når en ønsker å se nærmere på hvilke forskjeller og likheter samt vurderinger, forhandlinger og fortolkninger som finnes innad i en gruppe (Halkier, 2010, s.9-10). I vurderingen om hva som er styrker og svakheter ved fokusgrupper som datainnsamlingsmetode må det sees i sammenheng med prosjektets formål. Fokusgrupper er en metode som er godt egnet til å samle informasjon om sosiale grupper tolkninger, normer og samhandling. Metoden er mindre egnet til å vurdere individenes livsverdener siden hver enkelt deltaker har begrenset tid til å fortelle og oppklare eventuelle misforståelser en selv har. En styrke ved fokusgrupper er at selve kilden til dataen er den sosiale samhandlingen – samspillet. Deltakerne stiller spørsmål til og kommenterer hverandres uttalelser ut fra sine egne erfaringer. Dette gir

forskeren et bredt og verdifullt innblikk i de andres tolkninger og perspektiver (Halkier, 2010, s.13-14).

3.6.2. Semistrukturert intervju

Formålet med intervjuet er å forstå intervjupersonens egne beskrivelser og meninger innenfor temaet i intervjuet (Dalland, 2017, s. 153 og 155). Psykologen Daniel Kahneman (2011) beskriver hvordan vi mennesker har to «tankesett» Et analytisk og langsomt, og et hurtig og relativt ubevisst. For at intervjuer skal fungere kunnskapsproduserende er intervjuobjektene avhengige av å benytte seg av det langsomme og analytiske tankesettet. For at dette skal skje må intervjueren tilpasse seg og stille spørsmål som bidrar til refleksjon hos den andre parten (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s.92). Den som intervjuer og den som blir intervjuet er sammen om å produsere kunnskap (Dalland, 2017, s. 151).

Det kan være hensiktsmessig å bruke en intervjuguide slik at en holder seg til det valgte temaet (Dalland 2017, s. 167). Intervjuguide er en guide som skal lede forskeren gjennom intervjuet. Intervju som samtaleform handler om å skape kunnskap mellom forsker og intervjuperson (Dalland, 2017, s. 167). Uavhengig av typen intervju, trengs det en plan for intervju-situasjonen. Intervjuguide er en guide som skal hjelpe forskeren til å holde seg til den teoretiske dimensjonen og den menneskelige dimensjonen, slik at det blir skapt en god situasjon rundt intervjuet (Andersson- Bakken & Dalland, 2021, s. 95). Intervjuguiden kan formes på tre ulike måter som strukturert, semistrukturert og ustrukturert (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 95). En strukturert intervjuguide har gitte spørsmål i en bestemt rekkefølge, hvor målet er at svarene til respondentene kan sammenlignes (Andersson- Bakken & Dalland, 2021, s. 97). I en ustrukturert intervjuguide er det ingen struktur i intervjuet. Forskeren har kontroll på temaer de skal innom i intervjuet, men har ikke ferdigstilte spørsmål i bestemt rekkefølge. Målet med et ustrukturert intervju er at forskeren skal få innsikt i sammenhenger og temaer som i utgangspunktet ikke er tenkt på (Andersson- Bakken & Dalland, 2021, s. 95). En semistrukturert intervjuguide er en guide med noen forhåndsbestemte hovedspørsmål, som ikke er satt i en bestemt rekkefølge. I et slikt intervju kan det stilles oppfølgingsspørsmål og utdypninger i samtalen. Semistrukturert intervju er den vanligste formen for intervju i kvalitative studier (Andersson- Bakken & Dalland, 2021, s. 96).

I vår forskning har vi valgt vi et semistrukturert intervju. Vi benyttet oss av intervjuguiden som en mal for samtalen med barna, slik at vi kan følge opp de temaene som dukker opp i samtalen. Ved å ha et semistrukturert intervju ønsket vi som forskere å øke sjansen for spontane temaer og muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål (Dalland, 2017, s. 167). Intervjusituasjonen startet med at vi stilte ett spørsmål som var tydelig og kjent for barna, slik at de skulle bli komfortable i settingen de var i. Vi hadde utarbeidet noen planlagte spørsmål, og la til oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig. Vi var forberedt på at intervjuet kunne ta ulike retninger ettersom vi snakket med barn. På grunn av dette ble andre uventede temaer også belyst.

3.6.3. Intervjusituasjon

Fokusgruppeintervjuet besto av fire barn og oss to forskere. Vi valgte å utføre fokusgruppeintervjuet på et grupperom barna var kjent med. Dette med hensikt av at forholdene ligger til rette for at konsentrasjonen er rundt samtalen og spørsmålene, og ikke nye spennende leker eller lignende. Olav Dalland skriver at “Forholdene rundt intervjuet kan bety mye for kvaliteten på samtalen”, og nettopp dette tenkte vi var ekstra viktig når våre informanter er 6-åringer (Dalland, 2017, s. 171). Vi valgte derfor å gjennomføre et pilotintervju slik at elevene skulle bli komfortable i sin rolle som intervjuobjekter. I pilotintervjuet forklarte vi hvorfor vi er her, navn og hvorfor det var akkurat de vi ville snakke med. Pilotintervjuet var også for vår egen del da vi aldri har utført et intervju i gruppe med elever. Dette var en nyttig opplevelse før selve “intervjudagen”. Her noterte vi oss at selve døren til grupperommet måtte låses, så ikke de andre elevene kom inn. En annen tanke vi tok med oss videre var at barna da ble kjent med selve situasjonen med lydopptaker.

Da vi hentet inn de fire informantene forsikret vi oss at de fortsatt ønsket å delta. Vi hadde noen uker tidligere sendt ut et informasjonsskriv og samtykkeerklæring som både foreldre og barna måtte signere på (Se vedlegg 1). Det var viktig for oss at barna forsto at selv om de hadde signert for å delta, kunne de når som helst trekke seg. I dette kvalitative forskningsintervjuet ønsket vi at barna fikk en god opplevelse av situasjonen, og at her var det ingen riktige og gale svar. Vi presiserte at vi var opptatt av å høre om deres opplevelse når det gjaldt lek som oppstart av dagen. Intervjuet var rettet mot barns livsverden, der de selv har kunnskap

og erfaring (Dalland, 2017, s. 153). Med tanke på at informantene og intervjuerne sammen produserer kunnskap valgte vi å sitte rundt et bord, slik at alle kunne se alle i øynene (Dalland, 2017, s. 151). Informantene satt med ryggen til det lille vinduet ut til fellesarealet til trinnet sitt, med tanke på at de ikke skulle bli forstyrret. Til tross for dette kom det noen barn og banket på vinduet et par ganger, men informantene hentet seg raskt inn. I selve intervjuet hadde vi noen få regler, slik at den som snakket fikk all oppmerksomhet. Barna måtte vente på tur for å snakke og iPaden måtte legges med skjermen når den ikke skulle brukes. Vi opplevde at det ble bedre flyt i samtalen av dette. Kjennetegn ved kvalitative intervju er at samtalen baseres på intervjuguiden, men at spørsmålene utvikles i tråd med samtalen og svarene informantene gir (Dalland, 2017, s. 167). Selve temaet baserte seg på intervjuguiden, men vi beveget oss ut av intervjuguiden og temaene der det følte naturlig.

3.7. Utvalg av informanter

Utvalg av informanter avhenger av hva forskerne ønsker å få kunnskap om (Dalland, 2017, s.163). Med bakgrunn i problemstillingen vår var hovedfokuset frilek på starten av dagen i begynneropplæringen. I vårt masterarbeid ønsker vi å løfte fram barna sine stemmer og erfaringer. For å få best utbytte av fokusgruppeintervjuet spurte vi læreren om hun kunne velge ut to jenter og to gutter. Vi ønsket oss en heterogen gruppe, slik at vi kunne få ulike erfaringer og tanker fra både gutter og jenter.

3.7.1. Facebook innlegg

I arbeidet med å undersøke hvilken skole vi skulle samarbeide med hadde vi et par kriterier vi så på som viktige. Vi ønsket ikke å ha et tidligere forhold til skolen, lærerne eller barna. Dette fordi det vil være enklere for oss å ha en mer objektiv tilnærming i forskningsarbeidet, selv om vi er klar over at det er så og si umulig å forholde seg helt objektiv. Vi hadde også erfaring med at noen skoler velger å ikke svare på e-post av denne art, samt at de kan havne i søppelposten. Vi valgte derfor å benytte oss av Facebook. For å finne skoler, lærere og klasser som hadde fokus på frilek som oppstart på dagen i begynneropplæringen, utarbeidet vi og postet et innlegg på en gruppe på Facebook med navn «Undervisningsopplegg» som er en privat gruppe med 78 000 medlemmer som hovedsakelig består av lærere eller andre voksne som underviser elever i grunnskolen. Der fortalte vi at vi skriver en masteroppgave og at vi trenger

noen som driver med frilek som oppstart på dagen og som jobbet på 1. eller 2.trinn. Vi skrev også at vi holdt til i Sørøst-Norge og at det var fordel om skolen ikke var så langt unna. Vi fikk ni svar og endte opp med en kvinnelig nyutdannet lærer som jobber på 1.trinn på en skole sørøst i Norge.

3.7.2. Informantene og samtykkeskjema

I utvelgelsen av informantene fikk vi hjelp av kontaktlæreren til barna. Dette på grunnlag av at vi ønsket oss 6-åringer som hadde gode kommunikative ferdigheter, og som læreren hadde tro på at kunne bidra med gode refleksjoner knyttet til lek. Som nevnt tidligere var dette to gutter og to jenter har gode kommunikative ferdigheter. Dette var en egen del på samtykkeskjemaet, slik at foresatte og barnet selv godkjente deltakelsen i intervjuet (Vedlegg 1). Barna kunne når som helst trekke seg fra deltakelsen, noe vi presiserte for dem flere ganger. Vår opplevelse er at informantene virket veldig glade og ivrige over at nettopp de fikk lov til å bli med oss i fokusgruppeintervjuet

Informantene våre var også de vi utførte pilotintervjuet med. Da vi gjennomførte pilotintervjuet var den ene jenta som skulle være med borte, det ble derfor pilotintervju kun med tre deltakere.

3.8. Analysemetode

Etter vi hadde observert og utført fokusgruppeintervjuet, satt vi igjen med et uoversiktlig data-materiale. Vi måtte derfor kode og kategorisere dataen, slik at vi kunne opparbeide oss en oversikt over materialet, gjøre et utvalg og nødvendige avgrensninger (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s.287).

3.8.1. Tematisk analyse

Tematisk analyse er tradisjonelt sett, ut fra Braun og Clarke sin beskrivelse i «Using thematic analysis in Psychology», en lite avgrenset og lite anerkjent kvalitativ metode både innenfor og utenfor psykologien (Braun & Clarke, 2006, s.77). Braun og Clarke sin analysemodell har imidlertid blitt benyttet mye i nyere forskning og er derfor mer anerkjent i dag. Tematisk analyse er en metode eller et verktøy som kan brukes til å identifisere, analysere og oppdage

mønster(temaer) i datamaterialet. Metoden hjelper til å organisere og beskriver datamaterialet i rik detalj (Braun & Clarke, 2006, s.79). Analyseprosessen beskrives gjennom seks faser i en sekstrinnsmodell.

Den første fasen i denne modellen er å gjøre seg kjent med datamaterialet. Her skal dataen leses og transkriberes i tillegg til at forskerne bør notere ned eventuelle ideer som dukker opp i denne prosessen. Fase to handler om å generere innledende koder. Datamaterialet er stort, og det blir viktig å kode interessante aspekter ved dataen. Det kan være lurt å kode dataen på en systematisk måte på tvers av hele datasettet. I denne fasen må man også samle data som er relevant for kodene. Den tredje fasen skal man søke etter temaer. Her må man samle koder til potensielle temaer, og samle all data som er relevant for potensielle temaer. Etter at dette er gjort kan en gå over i fase fire. I denne fasen skal en ta en gjennomgang av temaene. Nå skal temaene kontrolleres, for å se om de fungerer med de kodede utdragene fra fase 1, og hele datasettet fra fase 2. I tillegg til dette er det lurt å generere et tematisk kart over analysen. Etter at temaene er kontrollert, er en over på fase 5. Her skal temaene defineres og navngis. Dette er en pågående analyse for å avgrense detaljene for hvert tema, og den generelle historien som analysen forteller. Her må det også genereres klare definisjoner for hvert tema. Den siste fasen er å produsere rapporten. I denne delen av analysen skjer utvalg av levende, overbevisende utdragseksempler fra feltet. Her blir en endelig analyse utarbeidet med spesifikke utdrag fra datamaterialet. I denne fasen skal en relatere tilbake i analysen, forskningsspørsmålet og litteraturen for å produsere en vitenskapelig rapport av analysen (Braun & Clarke, 2006, s.87).

3.8.2. Koding

Vi kan kode på ulike måter, empiri-nær koding, teoretisk koding eller en kombinasjon av de to. Ved å benytte seg av empiri-nær koding, også kalt koding nedenfra, bruker man materialet man har samlet inn og lager koder ut fra det. Disse kodene kan kalles in-vivo-koder og har en induktiv tilnærming. Induktiv tilnærming vil si at forskeren henter inn data uten teoretisk tilnærming (Anker, 2020, s. 77). Teoretisk koding er motsatt av empiri-nær, ved at teoretisk koding henter inn kodene fra teorien. Denne fremgangsmåten kan kalles en deduktiv tilnærming av analysestrategi. Etter at de teoretiske kategoriene er på plass, plasserer man materialet inn i de teoretiske kodene. Ved å benytte seg av denne typen koding, kan det være en fare for at

materialet ikke passer helt inn i kodene/kategoriene. Det kan derfor være lurt å åpne mer opp for induktiv koding etter hvert, slik at materialet får best utbytte (Anker, 2020, s. 79).

En kombinasjon av de to nevnte er ofte brukt i kvalitativ analyse. På fagspråket kalles dette abduktiv analyse. Abduktiv analyse er en kombinasjon av induktiv og deduktiv koding (Anker, 2020, s. 79). En slik fremgangsmåte går ut på at du først finner koder ved å nærlese materialet, deretter ser på teorien og lager koder ut fra det. Slik jobber man frem og tilbake mellom empiri-nær og teoretisk. Fordelen med slikt arbeid er at kodene optimaliseres (Anker, 2020, s. 80).

3.8.3. Analysearbeidet

I dette analysearbeidet har vi sortert arbeidet vårt i de ulike fasene som Braun og Clarke (2006) har utarbeidet. Det er verdt å nevne at fasene ikke må sees som atskilte faser, men sees i sammenheng og som en helhet. Vi har jobbet dynamisk mellom de ulike fasene.

Fase 1- Gjøre oss kjent med datamaterialet:

Først gjennomførte vi observasjon, underveis i observasjonen noterte vi ned relevante hendelser i forhold til temaet i forskningen med penn og notatbok. Etter gjennomført observasjon gikk vi rett på fokusgruppeintervju. Under selve fokusgruppeintervjuet benyttet vi oss av diktafon-appen til Nettskjema. Denne appen transkriberte lydopptaket for oss. Vi ble enige på forhånd at en av oss skulle notere ned verbal – og nonverbal kommunikasjon. Etter gjennomført observasjon og fokusgruppeintervju møttes vi for å lese gjennom notatene våre. Vi gjorde dette for å utfylle de notatene som ble notert ned i stikkordsform. Dette ville vi gjøre så fort som mulig etter datainnhenting slik at tankene og inntrykkene vi gjorde oss fortsatt var friskt i minne. Vi leste all observasjon hver for oss, og la inn “kommentarer” der vi synes det var interessant og spennende, for deretter å lese oss gjennom dataen sammen. Dette gjorde vi for å best mulig utbytte av arbeidet vårt. I denne fasen finskrev vi observasjonene våre og gjorde oss kjent med datamaterialet vi hadde samlet inn. Det var mange observasjoner, og vi satt igjen med mye datamateriell. Dagen etter gikk vi gjennom den transkriberte versjonen som nettskjema hadde utarbeidet for oss. Da vi leste den transkriberte versjonen oppdaget vi at ikke all lyd ble korrekt transkribert. Vi måtte derfor høre på lydopptaket flere ganger og rette opp feilene. Her fikk vi også mulighet til å legge inn observasjoner og tanker underveis

fra fokusgruppeintervjuet. Etter at alt er transkribert og rettet opp i satt vi igjen med mye data som skulle kodes. Ifølge Anker er det i denne fasen utvelgelsen av data starter (Anker, 2020, s. 69).

Fase 2 - Generere innledende koder: I analysefase to kommer koding og kategorisering i gang. I denne fasen måtte vi gå grundigere inn i dataen vi hadde samlet opp fra fase en (Anker, 2020, s. 73). Fase to består av en mer systematisk fremgangsmåte for å få best mulig utbytte av dataen som er samlet inn. Når vi jobber systematisk med dataen vår, kalles det å kode (Anker, 2020, s. 75). Vi benyttet oss av en abduktiv analyse, hvor vi hentet noen koder fra teori og andre koder fra datamaterialet. De første kodene oppstod via innhentet teori ut fra problemstillingen vår. De resterende kodene oppstod etter bearbeidet data. Deretter ga vi hver kategori en farge, og markerte utdrag fra tekstene i den samme fargen ut fra hvilken kategori utdraget hørte til. På denne måten var det enkelt å orientere seg i dokumentet og få en oversikt over hvor mye data vi hadde innenfor hver kategori.

Fase 3 - Søke etter temaer: I analysefase tre søker en etter temaer i studien. I denne fasen samlet vi koder til potensielle temaer og samlet relevant data som kunne passe til temaene (Braun & Clarke, 2006). Vi tok utgangspunkt i markeringene vi syntes var interessante fra fase 2 da vi skulle starte arbeidet med å søke etter temaer. Deretter utarbeidet vi et tankekart for å få organisere tanker og materiell. I denne prosessen drøftet vi alternative retninger underveis. Denne delen av analysearbeidet var tidskrevende og utfordrende. Det var utfordrende fordi arbeidsmåten var ny for oss, og vi var usikre på om klarte å utnytte dataen vår best mulig.

Fase 4 - Gjennomgang av temaer:

I den fjerde fasen av analysearbeidet skal en gjennomgå temaene. Temaene skal kontrolleres for å undersøke om de fungerer med de kodede utdragene (fase1) og hele datasettet (fase2). Det kan være hensiktsmessig og utarbeide et tematisk kart over analysen i denne fasen (Braun & Clarke, 2006). Vi oppdaget at mange situasjoner fra materialet kunne kobles til problemløsning og samarbeid. Derfor ble disse de første temaene. Deretter oppdaget vi kommunikasjon som et gjennomgående tema spesielt i observasjonen. De andre temaene ble etablert ut fra

teori om sosial kompetanse. Dette ble til temaene emosjonell intelligens og relasjon/ vennskap. Vi plasserte kodene innenfor det temaet som var mest relevant. Kodene kunne fungere i flere av temaene så her måtte vi bare ta et valg. Senere i arbeidet oppdaget vi at lek alene og voksne sin plass i leken var sentrale temaer som måtte inn i tabellen. Dette var en prosess som var tidskrevende, men som ga oss en oversikt.

Fase 5 - Definere og navngi temaer:

I denne femte fasen skal temaene defineres og navngis. Dette arbeidet skal bidra til avgrensinger innenfor hvert tema. Her skal det også utarbeides tydelige definisjoner for hvert tema (Braun & Clarke, 2006). Det var utfordrende å navngi de ulike temaene. Underveis som masteren har blitt skrevet har temaene endret seg, og vi har derfor gått tilbake til fase 2 og 3 ved flere anledninger. Til slutt endte vi på temaene sosiale ferdigheter, barns syn på lek, frilek, lek i samspill med andre, lek alene, lek og læring og voksnes rolle i lek. Kommunikasjonskompetanse, relasjonskompetanse og utvikling definerer temaet sosiale ferdigheter i denne oppgaven. Barns syn på lek ble definert ut fra utsagn fra fokusgruppeintervjuet og forskning på feltet, dette ble også temaet frilek. I denne delen kommer det også frem de ulike leketyperne vi observerte og som informantene trakk frem via foto i fokusgruppeintervjuet. Under lek i samspill med andre og lek alene legger vi vekt på samarbeid, relasjon og utvikling. I temaet lek og læring trekker vi inn sammenhengen mellom disse to, og voksne som veileder for å støtte opp under disse aspektene.

Fase 6 - Produsere rapporten: I denne delen av analysen skjer utvalg av levende, overbevisende utdragseksempler (Braun & Clarke, 2006, s.87). I denne blir endelig analyse skrevet. Her trekker vi sammenhenger mellom problemstilling, litteratur og datamateriell. Denne delen av analysearbeidet jobbet vi jevnlig med under hele skriveperioden. I lys av problemstillingen; «*Hvilke sosiale ferdigheter viser barn i lek, og hvilken betydning viser og forteller de selv at leken har?*» har barna vist et mangfold av sosiale ferdigheter. De har vist gode kommunikative evner, innlevelse, engasjement og fantasi samt empati og forståelse. Barna uttrykker glede og engasjement gjennom et lystbetont og positivt kroppsspråk, noe som underbygger det barna forteller selv, der de beskriver frileken som gøy og morsom.

3.6. Forskningsetikk og forskerrollen

I et kvalitativt prosjekt er forskningsetikk og forskerrollen avgjørende. Forskningsetikk består av formelle rammeverk, men også skjønsmessige vurderinger som må gjøres før, underveis og etter forskningen (Anker, 2020, s. 104). Når det gjelder det formelle rammeverket er det noen viktige regler forskere må forholde seg til for å sikre personvern og informantens anonymitet. I samarbeid med norsk senter for forskningsdata og utdanningssituasjonen, har disse ansvar for at personvernsopplysninger blir behandlet og sikret på en forsvarlig måte (Anker, 2020, s. 104-105). På grunnlag av dette har det i denne oppgaven kun blitt brukt lydopptaker i samsvar med NSD sine retningslinjer. Dette er opptak som automatisk blir slettet kort tid etter forskningsarbeidet er avsluttet.

Forskerrollen krever også at man kontinuerlig ivaretar menneskene som deltar i forskningsprosjektet. Forskeren må kunne dokumentere at deltakerne deltar frivillig, gjerne ved et samtykkeskjema. For barn under 15 år må foresatte gi samtykke (Anker, 2020, s. 105-106). Et informert samtykke handler om at deltakerne har fått nok informasjon og opplysninger til å forstå hva forskningen innebærer (Anker, 2020, s. 106). I vårt tilfelle valgte vi å sende ut et informasjonsskriv tidlig, slik at både foresatte og barn hadde god tid til å samtykke eller avslå. (Se vedlegg 1) Vi benyttet oss også av en test-observasjon. Dette gjorde vi for egen gevinst, men også for at barna skulle få en større forståelse av hva dette prosjektet handlet om. I dette forskningsprosjektet var det avgjørende for oss at barna forsto formålet med sin deltakelse, derfor forenklet vi samtykkeskjemaet ved å bruke enkelt språk der det var mulig. Vi inkluderte også bilder i håp om å øke forståelsen blant barna. Det var av stor betydning for oss at barnet til enhver tid hadde muligheten til å trekke seg fra forskningsprosessen. Dette ble spesifisert både skriftlig i samtykkeskjemaet og kommunisert muntlig til barna ved flere anledninger (Anker, 2020, s. 106). Anonymitet er en viktig del av ivaretagelsen til deltakerne. Anonymitet innebærer å unngå å gi informasjon som kan identifisere deltakeren (Anker, 2020, s. 107). Derfor vil fiktive navn bli brukt, og skolens navn vil ikke bli nevnt.

3.7. Validitet og reliabilitet

Kvaliteten på forskningen er avgjørende for i hvilken grad leseren stoler på funnene som forskeren legger fram. I forskningen brukes begrepene validitet og reliabilitet. Validitet handler om hvor sikre vi kan være på at vi måler det vi ønsker å måle (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 200). Reliabilitet betyr pålitelighet, påliteligheten er knyttet til presise målinger og at eventuelle feilmarginer må fremvises (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 200; Dalland, 2017, s.52).

For at leseren skal kunne stole på studien, må studien være pålitelig. Fremstillingen av materialet må derfor være godt presentert i teksten. Her må leseren få et innblikk i den metodiske tilnærmingen til funnene, utvalg av informanter og eventuelle utfordringer og problemer. Det kan være en fordel å vise frem funn, slik at leseren kan følge analysen med en større forståelse, slik kan forskeren sikre påliteligheten (Anker, 2020. s. 108-109). For å styrke reliabiliteten i studien vår og for å samle data som ville komplimentere det vi ønsket å finne ut av, valgte vi å benytte oss av to datainnsamlingsmetoder; observasjon og intervju. På denne måten ønsket vi å løfte fram barnets stemme der observasjonene underbygger funnene fra intervjuet og omvendt. Som nevnt tidligere i oppgaven benyttet vi oss av et semistrukturert intervju. Dette gjorde vi for å kunne oppleve barnas frie samtaletemaer og muligheten til å stille eventuelle spørsmål (Dalland, 2017, s. 167). I starten av intervjuet valgte vi å starte med et spørsmål barna hadde kjennskap til og kunnskap om, de tre bildene de hadde tatt på forkant av intervjuet. Dette gjorde vi for å starte intervjuet på en trygg måte for barna. Deretter stilte vi oppfølgingsspørsmål til de temaene barna førte samtalene inn i. For å sikre påliteligheten i intervjuet valgte vi at en person stilte spørsmål, mens den andre observerte kroppsspråk. Alt ble tatt opp av en opptaker som lå midt mellom forskere og barna.

Validiteten er med på å sikre gyldigheten på forskningsresultatet (Anker, 2020, s.109). Etter at all data er samlet inn og skrevet ned, måtte vi validere resultatene for å forsikre oss at eventuelle feiltolkninger ikke hadde oppstått. Det som styrker validiteten i vår oppgave er at vi er to forskere, der begge deltok i både observasjon og fokusgruppeintervju. Dette gjorde at vi kunne drøfte eventuelle misforståelser sammen. For å styrke studiens validitet kunne vi benyttet oss av video under observasjon og fokusgruppeintervju. Da hadde vi hatt mulighet til å se over observasjoner på nytt og fått et mer helhetlig bilde av oss som observatører, men også barna som ble observert. Ved bruk av video ville den ene sluppet å fokusere på den nonverbale kommunikasjonen, men heller vært mer «til stede» i intervjusituasjonen. På en annen

side kunne video gitt et svekket bilde av virkeligheten, da barna kunne blitt mer opptatt av kameraet enn samtalen om lek.

4. Analyse

I dette kapittelet skal vi presentere funnene vi har gjort under gjennomføringen av observasjoner og fokusgruppeintervjuet. Vi har som nevnt i metodekapittelet benyttet oss av en tematisk analysemodell. Etter å ha fulgt Braun og Clarkes sekstrinnsmodell (Braun & Clarke, 2006), endte vi opp med to store hovedtemaer: Lek, og sosiale ferdigheter. Hovedtemaene og undertemaene vi endte opp med er et resultat av kodene og datamaterialet vi har bearbeidet. Analysekapittelet vårt tar utgangspunkt i de aktuelle temaene og legger derfor føringen for hva vi kommer til å belyse. Først ønsker vi kort å presentere observasjonsobjektene og intervjupersonene. Barnas kjønn og alder vil komme frem, men barnas navn vil være anonymisert da vi har gitt barna fiktive navn. Videre vil vi dele kapittelet opp i underoverskrifter som belyser temaene vi har endt opp med. Det første temaet vi skal ta for oss er lek, her presenterer vi barnas syn på lek samt ulike typer lek. Det andre temaet er menneskelige egenskaper og her skal vi se nærmere på samspill, problemløsning og relasjonskompetansen i leken.

Vårt hovedfokus er hvilke sosiale ferdigheter barna utvikler og viser i lek og hva de selv forteller som viktig med lek. Det var noe mer utfordrende å samle data fra fokusgruppeintervjuet enn fra observasjonene. Vi ble nødt til å tenke litt nytt når vi skulle samle nyttig informasjon fra barn i 5-6-års alderen. Derfor valgte vi å benytte oss av fotografi som et verktøy. Siden barna selv valgte hva de skulle ta bilde av innenfor lek og kunne ta tre bilder, hadde vi et utmerket utgangspunkt for samtale. Tegning som virkemiddel var noe vi vurderte, men valget endte på foto av praktiske årsaker som tid og oppbevaring i tillegg til at vi visste om andre forskere som hadde hatt god erfaring med denne metoden. Vi har forsøkt å se observasjonene og fokusgruppeintervjuet i sammenheng for å finne ut av hvilke mellommenneskelige ferdigheter som er til stede under lek. En viktig presisering er vår tolkning av de fire barnas verbale og nonverbale kommunikasjon under fokusgruppeintervjuet sett i forhold til temaet lek, deres svar samt barnas verbale og nonverbale kommunikasjon i leken vi observerte. Det er viktig å konkretisere at dette er våre tolkninger av barnas kommunikasjon og at våre erfaringer, holdninger, verdier og generelle livserfaringer er med på å prege disse tolkningene. Vi forsøker å være så nøytrale som mulig når vi tolker beskrivelsene fra observasjonene og svarene fra fokusgruppeintervjuet. Vi har forsøkt etter beste evne å løfte fram barnas stemmer ut fra fokusgruppeintervjuet og brukt denne informasjonen som et grunnlag i vår analyse. Observasjonene har vi analysert og tolket i sammenheng med de aktuelle temaene.

4.1. Observasjoner

På skolen vi fikk besøke hadde de lagt godt til rette for lek i første klasse. Læreren til klassen vi fikk observere fortalte oss at ledelsen ønsket å ha lek i første klasse som et satsingsområde med utgangspunkt i oppløftende forskning på feltet. Derfor har førsteklasingene 70-80 minutter lek hver morgen som er timeplanfestet hele det første året på skolen. Ved at ledelsen utviser en positiv lek-holdning vil denne holdningen spre seg og vil gjøre at ordningen får et godt utgangspunkt til å lykkes. Slike holdninger forplanter seg i de aktuelle lærernes yrkesutøvelse og de andre voksne som er involverte. Den positive holdningen til lek gjør det samtidig mer sannsynlig at ledelsen ønsker å bevilge penger til materiell, rekvisitter og spill som trengs i lek. Klasserommene var åpne og innbydende for lek, det samme var også fellesarealet og legorommet. Elevene kunne også benytte seg av utearealene sammen med en voksen.

4.1.1. Deltakere i observasjonen

Deltakerne i observasjonene var barn på første trinn som var fordelt i tre klasser. Til tross for at de er tre forskjellige klasser, var leketiden felles hver morgen. På grunnlag av dette valgte vi å sende ut informasjonsbrev og samtykkeskjema til hele trinnet, og ikke bare vår kontaktperson sin klasse. Dette gjorde vi slik at det ikke skulle bli for mye for oss å holde styr på, med tanke på at barna lekte på tvers av klasser og klasserom. Responsen på samtykkeskjemaene var positiv, med noen unntak. Vår kontaktperson valgte derfor å gi oss klassebilder, og krysset ut de som ikke skulle observeres. Dette gjorde vår observasjon enklere å forholde oss til slik at vi ikke observerte barn som ikke ønsket å bli observert. Det var ca. 60 barn, hvor av 45 av dem godtok å bli observert. Det er vesentlig å formidle at noen utfordringer ble det av å ekskludere noen i observasjonene. Spesielt i rollelek hvis en av fem barn som deltar i leken ikke godtok observasjonen. Med hensyn til dette har vi ikke notert eller kommentert rollen barnet tok, slik at vi respekterer deres avgjørelse om å ikke delta i dette forskningsprosjektet. De barna som valgte å leke ute valgte vi å ikke observere på grunnlag av at tiden ikke strakk til. Vi hadde ca. 60 minutter å observere på, og valgte derfor å ikke bruke tiden vår på av og påkledning av vintertøy.

4.1.2. Areal

Arealene vi observerte var tre store klasserom, et felles areal og et legorom. Alle rommene hadde dørene åpne til enhver tid slik at man kunne forflytte seg rundt mellom rommene, men også slik at lærerne fikk med seg hva som eventuelt skjedde inne på rommene. I klasserommene var det systemer, slik at barna visste hvor ting lå hvis de trengte ulike rekvisitter til leken, for eksempel garn, plusspluss, saks eller lignende. Alt i klasserommet kunne brukes, bortsett fra Ipad og smartboard. I fellesarealet sto flere bord, benker og stoler fremme i ulike grupperinger. Her var det også flere spill og andre rekvisitter sortert i ulike hyller og kasser. Dette gjorde det lett for barna både å finne frem, men også rydde tilbake.

Inne på legorommet var det kun Lego, togbane og store skumgummi “klosser”. Det var ikke lov til å ta dette med utenfor rommet. Dette rommet var på størrelsen med et vanlig grupperom, og barna fikk god plass til å bygge det de ønsket. Her inne var det ingen stoler eller bord, og barna satt på gulvet eller gulvteppet. Som nevnt kunne barna bruke utearealene på skolen. En voksen var alltid ute med de barna som benyttet seg av dette tilbudet. Vi valgte å ikke observere uteleken, og har derfor å ikke kommentert eller beskrevet disse arealene.

4.1.3. Samspill

En del av det å være barn er å leke. I observasjonene vi gjorde så vi mye lek, og mye ulike lek der samspill med andre barn er en sentral del av leken. I de aller fleste situasjoner vi observerte skjedde det samspill. Samspill i form av at noen spilte spill sammen, bygde ting sammen, tegnet sammen eller lignende. Det var mange av barna som lekte ulike typer rollelek i ulike rom. Før selve rollelekene fikk satt i gang, benyttet barna konstruksjonslek. Barna bygde opp selve “rammen” for rolleleken, ved å bygge opp hytta, butikken eller lignende. For noen gikk selve oppbyggingen fort, deriblant hytteleken. For andre brukte de mer tid på selve oppbyggingen før rolleleken tok plass.

I en av rommene lekte en jentegjeng på 5 kattebutikk. Til kattebutikken trengte de både katter, skilt, bånd, leker. I tillegg til at noen måtte jobbe i butikken, måtte noen være kunder, og andre måtte være selve katten. Hele leken hadde god flyt, ved at jentene kommuniserte om rollene og oppgavene. De fant fort ut av at selve rolleleken for de som jobbet i kattebutikken

måtte vente litt, da ikke alle rekvisitter var på plass. De begynte derfor å organisere arbeidsoppgaver slik at denne butikken kunne brukes i rollelek senere. Når de følte seg ferdig med rekvisittene og startet med rolleleken, fant de fort ut av hva de manglet. Jentene gikk derfor inn og ut rollene der det var naturlig, og la til nye rekvisitter der det var behov. Jentene hadde samspill innad i rollespillet, men også utenfor rollene sine.

I et annet klasserom lekte to barn restaurant. Jenta tok ansvaret for maten og gutten tok rollen som servitør. Gutten dekket på med både duk og servise, mens jenta latet som hun laget suppe i en kjele. I leken kommuniserte de to barna underveis der det var behov, og begge var opptatte i hver sin rolle. Vi satt igjen med en oppfattelse av at det virket som at barna trivdes i rollene sine. Gutten lo og smilte om hverandre, jenta var konsentrert, og hadde et tydelig lystbetont kroppsspråk hvor smilet og latteren satt løst. Et annet sted i rommet lekte tre jenter sykehus. Den ene jenta skulle sette sprøyte på en baby. Moren sto tilsynelatende bekymret over barnet sitt ved at hun hadde et trist og litt engstelig ansiktsuttrykk. Rett ved siden av denne leken foregikk en hyttelek. Der var det fem deltakere i leken. De hadde brukt teppe som materialer til taket på hytta. De lekte familie og katter litt om hverandre. Det virker som noen er katter og noen er familiemedlemmer i en bursdagsfeiring. Rett ved hytteleken sto «moren» med babyen sin som hadde fått sprøyte. Hun lette etter et teppe som hun kunne pakke babyen sin inn i og spurte de som er i hytteleken om hun kunne få et av dem. De er ikke så interessert i å gi bort et teppe, så en av de ga henne en slags kongelig kappe. Den fungerte ikke så godt å pakke babyen inn i, så hun spurte fortvilet igjen om et teppe. Hun får til slutt et teppe, og fikk hjelp til å pakke babyen inn på «riktig» måte.

Vi observerte i legorommet at noen gutter lekte med tog og togbane. I dette tilfellet var materialene togskiner. Togsकिनene svingte til høyere eller venstre, gikk rett frem eller opp som en bru. Til tross for at leken skjedde stille og rolig, hadde guttene et samspill som ikke hadde like mye verbal kommunikasjon, som for eksempel i rolleleken. Dette samspillet handlet hovedsakelig om å bygge togbanen og få den til å fungere i praksis. Likevel er vår tolkning av situasjonen at guttene opplevde tilhørighet til hverandre og selve leken. En slik lek går under kategorien konstruksjonslek. En lek der eksperimentering er sentralt ved at man tester ut ulike ting med materialer (Lillemyr, 2011b, s. 43).

I vår observasjon er barnet og leken i fokus, nettopp fordi barnet tilegner seg erfaringer og kunnskap i leken (Lillemyr, 2011b, s. 32). Som nevnt i teoridelen nevner Lillemyr fire grunner til at lek er viktig for barns utvikling, en av dem er: *“Barn sosialiseres gjennom leken, og de utvikler en følelse av tilhørighet og sosial og kulturell forståelse”* (Lillemyr, 2011b, s. 37). Rollelek er en lek som skjer i samspill med andre, hvor barnet trer inn i en bestemt rolle. Alt skjer i en liksom-verden for barnet (Lillemyr, 2011a, s. 43). Selv om rolleleken var i fokus for barna, var det mye som skulle på plass før selve “leken” startet. Vi velger å ta leken i hermetegn fordi barna i rolleleken ikke oppfattet konstruksjonen av hytten eller kattebutikken som lek. Dette tenkte de på som forberedelser til leken. Da vi spurte om hva de lekte under observasjonene svarte de “kattebutikk” eller “familie”. Til tross for at alle de ulike nevnte rolleleken krevde ulike konstruksjoner, krevde alle situasjonene at barna var sosiale og hadde sosial tilhørighet. Inn i leken tok barna med seg sin kunnskap og tidligere erfaringer både når det gjaldt konstruksjon av rammene rundt leken, men også kunnskap og erfaringer inn i rollen. Eksempel jentene med kattebutikken som hadde med seg en forståelse av alt som trengtes av utstyr for at man kunne drive en kattebutikk, de utviklet også leken underveis da de tilegnet seg mer kunnskap om hva som trengtes for at butikken skulle fungere optimalt for deres bruk. Kunnskap og erfaringer så vi også i restaurantleken hvor gutten skjønnte at han må oppgi en meny, ta imot bestilling og dekke på slik at både kunden fikk restaurantopplevelsen og at «kokken» kunne få laget bestillingen.

Kort fortalt så vi mye samspill i leken, både i oppbygging til rollelek og i selve rolleleken. Lillemyr legger vekt på sosialisering, og den utviklingen barna får underveis i sosialiseringen (Lillemyr, 2011a, s.37). I våre observasjoner under kategorien samspill, måtte barna samhandle med hverandre, men også på tvers av lekegruppene når de trengte å låne noe fra andre. Vi observerte også samspill som ikke var like verbal. I togbane-leken var ikke samspillet like verbalt som i andre leker. Likevel var det et samspill i form av å jobbe mot et mål om en fullverdig togbane der toget kunne gå rundt, med ulike utfordringer som svinger, bru og skilt.

4.1.4. Problemløsning og samarbeid

I en lek vil det oppstå problemer eller utfordringer som krever en løsning for at leken skal fortsette videre. Det kan være alt fra små problemer som at barna mangler en kloss til togbanen, et teppe til hytta eller en person til en rolle i familie-leken. Uansett problem eller

utfordring bør det løses for å fortsette leken. Når disse uforutsette utfordringene oppstår, er et godt samarbeid viktig. Guttene som konstruerte en togbane ble enige om at de trengte en bro og en sving. For å bygge broen trengte de en «brikke» som gikk opp i høyden. En av guttene tok ansvar for broa, mens de andre så på. Gutten klarte ikke helt å forstå hvordan broa skulle lages, og en av de andre guttene fulgte nøye med for å se om gutten klarte det selv. Deretter prøvde han verbalt å forklare gutten hvordan han skulle sette den på plass.

«Du må ta den andre veien»

Gutten tok den alle mulige veier, før han selv forsto hvilken vei den skulle stå.

De to nevnte i punkt 4.1.4 samspill, som leker restaurant ville ha en meny slik at gjestene kunne vite hva de skulle bestille. Utfordringen deres var at de ikke kunne skrive eller lese enda. Derfor valgte gutten å skrive på en lapp med liksomskrift, hvor han heller formidlet verbalt hva som sto på lappen. Vi tolker det som at av erfaring har barnet forstått at på restaurant får vi en meny, og da han verken kan lese eller skrive forsto han at ved å bruke liksomskrift får kundene en meny og han kan selv «lese» opp det som står i menyen. Utfordringer med skriving og lesing møtte også jentene i katteleken på. De skulle skrive de ulike navnene til kattene, men var usikre på hvordan de staves. Her samarbeidet jentene godt, jentene skrev ned navnet slik de trodde det var.

Lillemyr mener at barn utvikler seg i lek, blant annet tilegner barn seg erfaringer av å utforske og teste ut nye ting. Samtidig som de kan opparbeide seg en forståelse og kunnskap av de ulike erfaringene (Lillemyr, 2011a, s. 37). Barna i 1.klasse kan kanskje ikke lese eller skrive, men i leken skjer alt i en liksom-verden der de utforsker og utfordrer seg selv (Lillemyr, 2011a, s. 44). I selve leken kan problemer og utfordringer oppleves ufarlige. Ved å løse utfordringene alene eller i samspill med andre vil de ta med seg erfaringer videre, også utenfor leken. Barna vi observerer er flinke til å samarbeide og rose hverandre.

«Du er så god til å bygge»

Dette sier kompisen til gutten som hadde litt utfordringer med broa. I denne situasjonen ser vi utfordringen barnet har med å konstruere togbanen slik de ønsker, men også hvor verdifullt det er med samarbeid i leken. Til tross for at utfordringene er små, er de viktige for barna slik

at leken blir slik de ønsker. utfordringer vil de møte på utenfor leken også, det er derfor viktig at de får utforsket og testet ut nye ting i en lekesituasjon der de føler at det ikke er så farlig.

Kort fortalt møter barn på flere utfordringer i lek som må løses. Noen ganger må det løses alene, andre ganger i samspill med andre. I slike situasjoner opplever barna å samarbeide, og viktigheten av et godt samarbeid slik at leken fort kommer i gang igjen. Problemer og utfordringer som skjer i en “verden” som lek kan føles ufarlig for barna. Den erfaringen de tar med seg fra leken vil være viktig også utenfor leken.

4.1.5. Sosiale ferdigheter

Vi observerte mye godt samspill og god kommunikasjon i leken. De var høflige med hverandre, hjelpsomme, hyggelige mens det virket som de samtidig var i en «leke-flytsone». Et barn roset et annet barn ved å si: «du er så god til å bygge». En annen sa «jeg skal vise deg hvordan mikroen fungerer» og «jeg skal vise deg hvordan du skal pakke inn babyen i teppet». Ei annen jente lånte bort teppe fra hytteleken til ei jente som trengte det til å pakke inn babyen sin. De observasjonene vi gjorde sett i sammenheng med våre antakelser og erfaringer med barn og førsteklassinger, forteller oss at dette er barn som har høy grad av sosial kompetanse. Den sosiale kompetansen innebærer kognitive, kommunikative, følelsesmessige og sansemotoriske aspektet i individuell utvikling (Vedeler, 2007, s. 14). Vi kan se det følelsesmessige aspektet i barnet ved å se barnet være empatisk i samspill med andre. Rollelek er en arena der barn i stor grad kan trene på sine empatiske evner ved at de inntar rollen som en annen og samtidig reagerer ut fra dette ståstedet. Det kan være utfordrende å observere empati, fordi dette er vanskelig å se. Vi kan imidlertid observere barnas samtaler og kroppsspråk. Videre vil vi belyse situasjoner der vi har observert hvordan barna har benyttet seg av empati i lek.

I leken så vi at barn viste empati ovenfor andre barn, også når barnet var i rollelek. I «katteleken» var det flere jenter som deltok. Noen ordnet «butikken», mens andre var i rollen som eier og katt. Katteeieren lekte med katten sin og lokket med noe hun latet som at var godteri for katter. Plutselig sa hun «hun virker litt urolig», derfor hentet jenta et garn som katten kunne leke med. Det kom ikke fram hvorfor jenta mente at katten virket urolig, men hun viste mye

empati for at katten skulle ha det bra. Det er mye kommunikasjon i lek, og man kan oppfatte mye empati gjennom kommunikasjon.

«Du er så god til å bygge»

«Jeg skal vise deg hvordan mikroen fungerer»

«Hun virker litt urolig»

Dette er tre ulike eksempler der en tydelig ser at barna har evnen til å være empatisk. Det kommer frem at barnet bryr seg, tar hensyn og kommuniserer situasjonen. Vedeler definerer språkpragmatikk som hvordan vi bruker språket for å oppnå et mål, eller har en intensjon. Sitatene over er et eksempel på dette (Vedeler, 2007, s. 61).

Å leke krever mange ulike ferdigheter fra barnet. I punkt nummer 3 i Lillemyr sine fire grunner til at lek er viktig for barns utvikling står det blant annet at barn utvikler relasjon til andre (Lillemyr, 2011a, s. 37). Lillemyr skriver også at det er i leken barnet utvikler respekt ovenfor seg selv og andre. (Lillemyr, 2011b, s. 33). Vi ser i de nevnte observasjonene at disse barna respekterer både hverandre og dyr. Det å være et godt medmenneske gjør at de rundt får det bedre, og at barna ønsker å leke videre med de personene de har opparbeidet seg en god relasjon med.

Kort oppsummert har barna vist sosiale ferdigheter i leken på flere måter. De hjelper, anerkjenner og viser empati ovenfor hverandre, både i rollelek og i konstruksjonslek. I rolleleken så vi barna i roller der de brydde seg om hverandre, både mennesker og «dyr».

4.1.6. De voksne i leken

Det er sentralt å i korte trekk nevne de voksnes rolle i lek. De voksne var tilgjengelige og engasjerte i leken vi observerte. I leken var det alltid en voksen ute med de barna som ønsket å være ute. Inne var det godt bemannet med voksne. En av de voksne spilte spill med noen gutter. De spilte monopol, og hadde det morsomt rundt bordet. I rommet ved siden av lekte en av pedagogene restaurant sammen med en gutt og en jente, læreren inntok rollen som gjest/kunde. Pedagogen spilte rollen godt, og lekte på barnas premisser. En annen pedagog satt i sofaen og leste en bok for et barn. Barnet fulgte godt med på bildene i boka, og var

tydelig interessert i pedagogens høytlesning. Andre pedagoger var aktive i å gå rundt for å observere og støtte barna der det var nødvendig. De sørget også for å sjekke at alle hadde det bra.

4.2. Fokusgruppeintervju

Etter observasjonene gjennomførte vi fokusgruppeintervjuet. Barna hadde fått i oppgave på forhånd å ta tre bilder av hva de likte best å leke med. På grunn av det åpne spørsmålet, fikk vi ulike svar, noe vi vil utdype senere i oppgaven.

4.2.1. Informantene i fokusgruppeintervjuet

Intervjupersonene som deltok i fokusgruppeintervjuet kom fra samme klasse, det var to gutter og to jenter som har fått anonymiserte navn; Hennie, Håvard, Jonas og Marie. Alle fire hadde fylt 6 år i løpet av 2023, og alle har etnisk norsk bakgrunn. Skolen er lokalisert i Sørøst-Norge. De samme barna som deltok i fokusgruppeintervjuet, var også aktive deltakere i observasjonene vi har beskrevet tidligere. Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført på et grupperom ca. 20 minutter før elevenes leketid var over. Dette hadde vi avtalt i samsvar med læreren og informantene. Marie, Hennie, Håvard og Jonas satt i nevnt rekkefølge ved siden av hverandre i en sofa der Jonas satt nærmest vinduet og Marie nærmest døra. Vi satt ovenfor de med to lydopptakere mellom oss. Informantene fikk beskjed om å rekke opp hånden hvis de ønsket å si noe når vi stilte åpne spørsmål. Andre ganger stilte vi direkte spørsmål til en og en person. Da brukte vi navnet deres så de skulle vite at spørsmålet var den enkelte.

Det virket for oss som at de respekterte hverandre og lyttet til det medelevene sa eller fortalte. For eksempel sa Hennie på et punkt: «For meg er det faktisk helt det samme som Håvard», noe som forteller oss at hun har hørt og gjort seg noen tanker om det Håvard har sagt. Jonas sa også etter Hennie at det er det samme for han, at det er gøy å leke med forskjellige ting. De var stille når de andre snakket, noe vi tolker som at de er gode lyttere. De var også gode til å lytte når vi stilte spørsmål. Det kan være at de har lært og øvd på å være stille når andre prater og rekke opp hånda i klasserommet, det er vanskelig å vite sikkert, men en kan anta at det er sannsynlig.

4.2.2. Informantenes bilder

Barna tok tre valgfrie bilder hver av lek eller leker som de likte. Vi tok en gjennomgang av bildene der barna fikk forklare selv hvorfor de valgte akkurat de bildene, og hvorfor de likte å leke med akkurat det. De fire barna hadde tatt gjennomtenkte bilder av lek de likte. Det var litt overraskende at ingen tok noen «tullete» bilder, men virkelig forsøkte å ta gode bilder som passet til temaet. Ei av jentene tok bilde av sin venninne, dette har vi valgt å ta bort fra vedlegget på grunn av personvern. Bildet er skriftlig med i analysedelen, da hennes venn var vesentlig for hennes trivsel i leken. Bildene de har tatt, dannet grunnlaget for store deler av samtalen i fokusgruppeintervjuet (Se vedlegg 2). Bildene vil underbygge flere av våre observasjoner. Dette vil komme fram i analyse- og drøftedelen.

Hennie	Hyttelek, tegning, plusspluss
Marie	Hyttelek x2, venninnen sin
Håvard	Lego, sjakk og drager
Jonas	Plusspluss, magneter og sjakk

(Se vedlegg 2 for å se bildene)

4.2.4. Barnas syn på lek

I fokusgruppeintervjuet stilte vi ulike spørsmål som barna svarte på. Etter denne gjennomgangen ble barna stilt noen spørsmål knyttet til leken de har på starten av hver morgen. De ble blant annet spurt hvorfor de tror lærerne vil at de skal leke på morgenen. Barna svarte følgende:

«Fordi de tror at vi synes det er gøy.» - Hennie

«Fordi egentlig at de synes det er gøy, og da vil de at vi skal leke mer» - Marie

«Fordi da har vi det gøy og de synes det er bra, også har de tid til å snakke sammen om hva vi skal gjøre på dagen» - Håvard

«Jeg veit ikke helt, jeg tenkte alt det de andre sa jeg» - Jonas

Ordet «Gøy» er noe alle barna trakk frem og er derfor et sentralt begrep. Begrepet «gøy» kan ses i sammenheng med både indre motivasjon, fantasi, kreativitet, kommunikasjon og sosial

interaksjon. Leken er ikke bare læring, men menneskelig utvikling hevder Lillemyr. (Lillemyr, 2011a, s.59)

Videre spurte vi barna hva de synes var det beste med å leke med en gang de kom på skolen.

Barna svarte følgende:

«At det er gøy! og at jeg har veldig mange venner å leke med.» - Hennie

«Jeg synes det er deilig på morgenen, da er det ikke så mange. Da har man ikke så mye bråk når man synger.» - Jonas

Jonas fortalte at han syntes det var deilig på morgenen, for da var det ikke så mange som laget bråk. Vi kan tolke dette som at han setter pris på ro og fred rundt seg. Jonas fortalte oss at han likte å være i sitt eget selskap, dette drøfter vi senere i oppgaven.

Hennie sa at hun syntes det var gøy med lek som oppstart på dagen, og legger til at hun hadde veldig mange venner å leke med. En kan derfor tolke det slik at Hennie synes det var gøy å ha mange venner å leke med. Vi antar derfor at Hennie liker sosial interaksjon og kommunikasjon. Sosial interaksjon og kommunikasjon er to avgjørende elementer i barnas lek. Barna utfordrer hverandre og spiller hverandre gode i en leksituasjon der de kan innta imaginære roller der de kommuniserer utfra den rollen de har inntatt (Becher et al., 2019, s. 46).

4.2.5. Lek i samspill og alenelek

Lek kan foregå alene eller sammen med flere. Etter vi hadde gjennomgått alle bildene og snakket om de, fikk barna beskjed om å snu iPadene opp-ned slik at de ikke skulle bli fristet til å trykke på dem. Vi spurte om de alltid pleier å leke med noen, eller om de leker alene også.

«Leke med noen. Fordi da har man noen å leke med.» -Marie

«Jeg liker å leke sammen med andre, fordi jeg har mega mange venner på skolen. Jeg har veldig mange her i første klasse, også har jeg noen i andre klasse.» -Hennie

«Jeg liker best å leke med mange forskjellige. Fordi det er gøy å leke med andre» -Håvard

«Jeg liker å leke mest med meg selv jeg fordi da er det enkelt å synge, siden jeg er veldig flink til å synge.» -Jonas

Marie, Håvard og Hennie liker å leke med andre barn fordi det er gøy å leke med andre og fordi da har man noen å leke med. Jonas liker best å leke alene, for da blir han ikke forstyrret. Når man leker sammen med andre, kan de oppstå problemer om hva og hvordan vi skal leke. Vi spurte derfor hvordan de løser disse situasjonene.

«Hvis dere er litt uenige med noen da? Hvis man ikke vet helt hva man skal leke?»

«Da gjør vi bare begge deler» -Håvard

Håvard hadde et konkret svar, jentene kunne ikke huske sist de hadde vært uenige med noen i leken.

Jonas presiserte at han likte best å leke med seg selv. Luckey og Fabes legger vekt på at ikke all lek alene er negativ. Noen velger å leke alene, slik at de får oppfylt sitt ønske om lek (Luckey & Fabes, 2005, s. 69). Jonas nevnte tidligere i samtalen at han verdsetter leker som plusspluss, magneter og sjakk. Plusspluss og magneter går under kategorien konstruksjonslek. Konstruksjonsleker har som formål å skape eller utforske noe. I følge Luckey og Fabes går konstruksjonslek alene innenfor kategorien konstruktiv alene lek (Luckey & Fabes, 2005, s. 68). Jonas nevnte også sjakk, sjakk er et spill som skjer i samhandling med andre, så vi tolker det derfor som at ikke Jonas alltid leker alene, selv om han verdsetter dette høyt.

4.2.6. Ulike typer lek

Vi spurte barna om de alltid leker det samme eller om de liker å leke litt forskjellige ting. Da svarte de dette:

«Det er gøy å leke med litt forskjellige ting.» -Håvard

«For meg er det faktisk helt samme som Håvard.» -Hennie

«For meg er det det samme. Da kan jeg ikke glemme hvordan jeg gjør det, neste gang jeg gjør det. Så hvis jeg bygger mye med plusspluss. Og så gjør jeg mye av noe annet. Så kan det hende at jeg har glemt hvordan jeg bygger med plusspluss.» -Jonas

Barna tok som sagt selv bilder av lek de likte. Her skal vi ta for oss noen av de lekene som barna har fortalt oss at de liker å leke med. Først skal vi kort presentere det barna tok bilder

av, for deretter å gå dypere inn i de ulike lekenes karaktertrekk og læringsutbytte. De fire barna hadde hver sin iPad med tre selvvalgte bilder. Som nevnt tidligere hadde Jonas tatt bilder av magneter, sjakk og plusspluss. Håvard hadde tatt bilder av Lego, drager og sjakk. Hennie hadde tatt bilder av tegning, plusspluss og hytte, og Marie hadde tatt bilde av hytte, teppe og en medelev hun likte å leke med.

Det er verdt å nevne at for voksne er det lettere å skille mellom de ulike lekene. For et barn kan det være utfordrende å skille mellom konstruksjonslek og rollelek, da de opplever at det går i hverandre. Både Hennie og Marie har tatt bilde av hytte. De nevner selve byggingen av hytta, men også rollespillet i hytta. Vi har derfor valgt å legge hytteleken inn under rollelek.

Rollelek

«Hytte! Jeg elsker å bygge hytte. Jeg leker i hytta sammen med noen andre. Jeg liker å leke hytte. Det er gøy å bygge.» -Hennie

«Liker å bygge hytte fordi det er gøy. Vi leker familie. Jeg liker best å være katt.» -Marie

Marie hadde også tatt bilde av et teppe, det brukte hun til å bygge hytte med. Hun hadde også tatt bilde av en jente i klassen som hun likte å leke med, sammen lekte de familie. Rollelek er en lek i samspill med andre barn, der barna tildeles bestemte roller. Marie nevner for eksempel at hun liker å være katt, når de leker familie i hytta. Selve hytta bruker de som et hjem. I rolleleken stimulerer barnet et annet vesen eller identitet, og later som at tid, sted, omgivelser eller ting er noe annet enn det virkelig er. I jentenes familie-lek trekker de ut erfaringer fra andre settinger, og tar det med inn i rolleleken (Vedeler, 1987, s.30-31). Leken utvikles i takt med den kognitive utviklingen til barna, og rollene vil derfor utvikles underveis i skoleåret (Vedeler, 1987, s.31). «Late som»-lek har direkte sammenheng med intellektuell utvikling og evnen til å bruke symboler og språk ifølge Piaget (Vedeler, 1987, s.31-32).

Konstruksjonslek og spill

Tre av de fire barna vi har intervjuet valgte å ta bilde av konstruksjonslek. To av bildene til Jonas er konstruksjonslek og består av plusspluss og magneter. Han fortalte oss at «Da er det enkelt å lære seg å bygge hvis man skal bli byggmester.» «Det er sånn at magneter er murstein.» Håvard hadde tatt bilde av lego og sa han likte det best av hans tre bilder. Når han ble

spurt om hvorfor, sa han «for da kan man bygge ting med det» «For det ser litt ut som murstein, og det ser litt ut som at man bare limer de sammen.» Disse utsagnene kan direkte kobles til symbolleken eller «late som»-leken som Piaget henviser til (Vedeler, 1987, s.32). De begge kobler konstruksjonsleken til det virkelige liv. Konstruksjonslek går ut på at barn konstruerer noe i leken ved hjelp av ulike materialer. Eksempler på slik lek kan være Lego eller togbane, der flere deler blir til en helhet (Riborg, 2021). Lego og magneter ser relativt ulike ut og har ulike funksjoner, de har begge imidlertid symbolisert dette til å være murstein som kan brukes til å bygge noe med (Vedeler, 1987). Begge guttene tok bilde av sjakk. Sjakk er et spill med to deltakere med regler. Reglene er ulike for hver brikke. Som nevnt i teoridelen hevder Blom at spill er en form for lek og kilde til glede. Nickerson og O'Laughlin henviser til at lek og spill er barnets naturlige medium for selvutfoldelse, eksperimentering og læring.

En kort oppsummering viser at barna forteller at de har noen like og noen ulike interessefelt innenfor lek. De nevner ordet «gøy» i flere sammenhenger og noen nevner å ha venner å leke med. Tre av dem fortalte at de likte best å leke med andre barn og Jonas fortalte at han verdsette å leke alene slik at han kan synges. Barna nevnte også flere leker de likte godt. Følgende leker blir nevnt: plusspluss, Lego, sjakk og hyttelek. Plusspluss og Lego kan kategoriseres som konstruksjonslek, sjakk som spill og hyttelek som rollelek og konstruksjonslek.

5. Drøfting

I dette kapitlet drøftes funnene fra kapittel 4 i lys av teori. Vi har delt inn drøftingen i tre deler som gjenspeiler problemstillingen vår. Problemstillingen vår er følgende: *Hvilke sosiale ferdigheter viser barn i lek, og hvilken betydning viser og forteller de selv at leken har?* Den første delen har vi valgt å kalle sosiale ferdigheter i lek. Her vil vi ta for oss lekens rammer og innhold, frilek på timeplanen, lek og læring, sosial vs. ikke-sosial lek og lærerens rolle i barns utvikling. Den andre delen av drøftinga tar for seg barnas syn på lek. I denne delen vil barneperspektivet og barnas stemmer bli belyst. Til slutt vil vi se perspektivene i sammenheng.

Med bakgrunn i problemstillingen vår, der vi undersøker hvilken betydning og verdi barn selv tenker at lek har, er barneperspektivet avgjørende. Barneperspektivet er avgjørende når en forsker med barn, der målet med forskningen er å presentere barnas opplevelser, tanker og perspektiver så korrekt og konkret som mulig. I dette forskningsarbeidet har vi forsøkt å løfte fram det barna har satt ord på og underbygget dette ved hjelp av relevant teori og observasjoner. Vi ønsker at barna skal være aktive og sosiale aktører i vår forskning. Nilsen, 2019, s.78)

5.1. Sosiale ferdigheter

5.1.1. Lekens rammer og innhold

Rammene og lekens innhold er grunnleggende for at barna skal få det beste utgangspunktet til å utvikle sosiale ferdigheter i lek. For barn har rammene, de fysiske rommene, utvalget av materialer og rekvisitter påvirkning på leken, og barnets kreativitet. Som nevnt i analysedelen var det flere ulike typer lek som fant sted da vi observerte trinnet. Et aspekt som viser seg å gå igjen er barnas kreativitet og fantasi. Psykologene Russ og Wallace som lenge har studert sammenhengen mellom lek og kreativitet hevder kreativitet i dagliglivet ofte utøves i form av rollelek (Lunde & Brodal, 2022, s.68; Russ & Wallace, 2013). Ved å tilrettelegge slik at miljøet og omgivelsene i og rundt leken stimulerer til kreativitet vil dette kunne bidra til mer rollelek der rolleleken på samme tid vil bidra til mer kreativitet. Konseptet divergent tenkning som vi har nevnt tidligere, er en tankevirksomhet der fantasi, fleksibilitet og problemløsning står sentralt (Russ & Wallace, 2013, s. 139). Dette blir ubevisst hyppig brukt i rolleleken. Marie og Hennie valgte begge å ta bilde av hytteleken, altså rollelek, som en av de tre lekene de

likte best. De underbygger også dette med ord i intervjuet der de trekker frem hytteleken. I hytteleken får de benyttet sine kreative ferdigheter og fantasi. I tillegg uttrykker de glede knyttet til dette, noe Lunde og Brodal også nevner i sammenheng med rollelek (Lunde & Brodal, 2022, s.68). Observasjonene våre underbygger også barnas glede og entusiasme i hytteleken der vi observerte latter, smil og generelt god stemning i leken. Som nevnt tidligere er rollelek en strategi eller et verktøy barna kan bruke når de må håndtere og regulere positive og negative følelser (Lunde & Brodal, 2022 s.68).

Ved at skolen og lærere legger vekt på leken, blir rammene rundt leken også bedre. Skolen og lærere legger til rette for lek i form av mangfoldig av leker, lekealternativer og lekesteder å utvikle seg på. Rolleleken kan utføres både med og uten utstyr, dette så vi også i observasjonene da de fleste tredde inn i en rolle uten noe form for kostyme. Likevel var det en mulighet for å kle seg ut, trinnet hadde en egen boks full av kostymer. Utkledningen kan utvikle leken, gjøre den mer kreativ eller utvikle den i form av nye roller. Trinnet hadde også tilgang til et lekekjøkken, med ulike matvarer og redskaper tilhørende kjøkkenet. Dette er også et element som påvirker leken til barna i positiv forstand.

Bevegelseslek består ofte av regler, men alle store bevegelser med høy lyd ble oppfordret til å gjøres ute av de voksne på trinnet. Dette var for å lære elevene forskjell på ute og inne-lyd, men også for å begrunne hva slags atmosfære som var ønsket inne. Konstruksjonsleken var spesielt populær inne i “legorommet” der det både var store klosser, Lego og togbane. Her konstruerte og eksperimenterte barna med både farger og mønster. Disse rammene oppmuntret til god konstruksjonslek, uten store former for hindringer. Konstruksjonsleken er med på å påvirke romfølelsen til barnet (Nubu,2020). Spill kan gå under kategorien regellek, da spillene inneholder regler for å komme i mål (Lillemyr, 2011a, s. 43). Noen barn spilte spill sammen med andre barn, andre spilte med barn og voksne. Til spill og tegning var det flere muligheter til å sitte rundt bord, både i fellesarealer og i de ulike klasserommene. Det var lagt til rette for sosiale stunder. Vi ser både i observasjonene og i fokusgruppeintervjuet hvor høyt elevene verdsatte det store utvalget av leker, bruksmateriell og de store arealene de hadde til å utfolde seg på.

Skolen har rammer som legger godt til rette for god lek, både ute og inne. Ulike konkreter ligger framme for at barna kan benytte seg av disse. Lego, togbane og andre byggeklosser er

plassert på eget rom slik at de som leker der ikke blir forstyrret og delene ikke hindrer da heller ikke andres lek. Rammene er lagt til rette for sosiale stunder, utvikling i lek og en god atmosfære.

5.1.2. Frilek på timeplan

Fokuset har vært på barnas lek, ulike leker og egenskaper man utvikler i leken. Da vi observerte 1.klassingene hadde de gått ca. 4 måneder på skolen. At overgangen fra barnehagen er stor er et faktum, og både barnehager og skoler har i oppgave å gjøre overgangen så bra som mulig for barna (Hogsnes, 2014, s.1). På skolen vi observerte på, kom barna fra ulike barnehager, og ble satt inn i tre ulike klasser på ett trinn. Med utgangspunkt i dette skal vi drøfte lekens plass i skolen med tanke på det sosiale samspillet.

På den ene siden er timeplanfestet frilek på tvers av trinnet positivt. I følge Lillemyr er sosialisering og tilhørighet sentralt (Lillemyr, 2011a, s. 37). Ved å sette av mye tid til lek på tvers av trinn, kan barna etablere nye relasjoner og vennskap med andre barn. Da kan barna finne hverandre, ut fra sine interesser. I fokusgruppeintervjuet sier en av informantene at leken er gøy og at hun har mange å leke med. Når barnet sier at hun har mange venner å leke med, har hun en arena der hun får utviklet sine relasjoner til andre, men også utviklet sin sosiale kompetanse (Lillemyr, 2011a, s. 59). En av de andre informantene valgte å ta bilde av sin venninne da hun skulle ta bilde av det hun likte best å leke med. Å ha gode relasjoner og en følelse av tilhørighet både i klassen og på trinnet, påvirker klassemiljøet, men også barnas trivsel på skolen (Lillemyr, 2011a, s. 59).

Andre ting informantene tok bilde av var hyttelek. I observasjonene var det flere av barna som lekte en form for rollelek; kattebutikk, skole, familie og hyttelek, som to av informantene våre likte å leke. Rollelek kan knyttes til Piaget sin late som-lek. Barnets utvikling i en slik type lek, utvikles i sammenheng med barnets sosiale utvikling. (Vedeler, 1987, s.32). I slike leker som rollelek skaper barna opplevelser sammen. Greve hevder at vennskap mellom barn utvikles når barna opplever noe sammen, slik som opplevelsene de får av leken (Greve, 2015, s. 51). Rolleleken bidrar også til en arena hvor barna kan utrykke og regulere følelser, de vil da utvikle evnen til å føle og utrykke følelser (Lunde & Brodal, 2022, s.68; Russ & Wallace, 2013, s.139). Ved ha frilek på timeplanen får barna mulighet til å leke rollelek inne, hvor det i dette tilfellet var flere rekvisitter å benytte seg av. Her kunne de kle seg ut, skrive plakater,

benytte seg av pledd, puter og lignende. Slike rekvisitter kan være med på styrke barnas kreative sider (Lunde & Brodal, 2022 s.68).

På den andre siden har barn i løpet av en skoledag friminutt, og mange benytter seg av skolefritidsordningen, både før og etter skolen. SFO inviterer til mye frilek og andre kreative oppgaver. Her får barna tid og rom til å leke og være kreative. Mange kan tenke at barna får mye frilek i dette tilbudet, noe som også stemmer. Likevel er SFO en ordning som ikke alle barn deltar i av ulike grunner. Til tross for at regjeringen vedtok i 2022 at 1.trinns elever får 12 timer gratis SFO tid. Etter at dette vedtaket kom, benytter over 90% av 1. trinns elevene denne gratistiden (Kunnskapsdepartementet, 2022). Av egen erfaring ser vi at på SFO blir trinn blandet, og mange blir ofte hentet tidlig. At trinn blander seg på tvers, er ikke negativt for leken i seg selv eller utviklingen til barna. Det som kan by på mulige utfordringer er når et utvalg barn deltar på SFO og noen ikke. Det kan gå ut over barnas tilhørighet i lek, med andre barn og i klassen som helhet.

Selv om friminutt og skolefritidsordning er positivt for barna, kommer barna på 1.trinn fra barnehagen der de leker store deler av dagen. Ved å ikke ha timeplanfester lek vil overgangen fra barnehage til skole bli stor. Hilde D. Hogsnes hevder det er institusjonene som skal legge til rette for en god og sammenhengende overgang (Hogsnes, 2014, s. 1). Med et par, opptil tre friminutter om dagen, vil det være utfordrende for barn å utvikle gode og sterke relasjoner. Friminutt er positivt, både fordi barna får frisk luft og får beveget på kroppen. De små kroppene har et behov for bevegelse, og har en naturlig aktivitetstrang (Boge, 2017, s. 77). Likevel kan friminuttene vare så kort tid, at det er vanskelig å komme skikkelig inn i leken, før friminuttet er over.

På skolen vi observerte var leken timeplanfestet hver eneste morgen. Både barn og foreldre visste at når de kom til skolen startet de dagen med lek. Dette er forutsigbart for barna, da de vet hva de møter når de kommer på skolen. Dette oppleves som trygt. Til tross for at timeplanfestet lek er forutsigbart, kan andre ting oppstå som gjør at leken blir satt bort, noe som kan oppleves som et nederlag for noen barn. Mange barn liker forutsigbarhet, ved å fjerne leken på starten av dagen må dette forberedes på. Å timeplanfeste leken vil plassere barna i en posisjon der de ikke har så mye annet valg enn å leke. Vi kan da diskutere om leken da

baseres på frivillighet og indre motivasjon. Broström sine fire dimensjoner til lek baseres på frivillighet, indre motivert, fantasi og kommunikasjon (Becher et al., 2019, s.44-45). På den ene siden vil barnet bli satt i en posisjon der barnet «må» leke. På en annen side velger barnet selv hva de/den skal leke og om han/hun vil leke med andre barn eller ikke. Dette vil si at leken fortsatt har en stor grad av frivillighet og indre motivasjon. Rammene for den timeplanfestede leken er av stor betydning. Rammene legger til rette for at barna kan leke med medelever, da de har frilek samtidig. Ofte vil også rammene bestemme om barna skal leke ute eller inne, med mindre det er nok ressurser til å ha en voksen både ute og inne. Allerede her er det lagt mange føringer på barnas lek som kan påvirke barnas frivillige inngang og motivasjon til leken.

På en annen side er det viktig for barn og barns utvikling å klare å tilpasse seg omgivelsene og de rammene som skolen har satt. Hvis barna får timeplanfestet lek vil det være forutsigbart, men barnet vil også ønske å leke mer. En av barna fra fokusgruppeintervjuet sa blant annet at når de lekte så mye, ville de gjerne leke mer. Ved lek, vil fantasien utvikles. Til tross for at leken er timeplanfestet, vil barna fortsatt kunne leke rollespill, konstruksjonslek, bevegelseslek og lignende på egne premisser. Leken vil være frivillig, indre motivert, preget av fantasi og kommunikasjon (Becher et al., 2019, s. 44-46). Samtidig er det viktig at skolen og pedagoger legger til rette for leken, med ulike leker, rom og andre konkrete som gjør at barna motiveres av leken. Barn har en trang til å leke, og utnytter ofte hver mulighet de får. Likevel vil det være viktig at rammene omkring leken byr opp til lek. På skolen vi observerte var ledelsen positiv til timeplanfestet lek, der de satt av penger til å kjøpe inn og fornye leker. I tillegg til dette var det også nok voksne til at barna kunne leke ute, hvis de ønsket det. Når dette er lagt til rette vil leken bli lystbetont for barna, men også frivillig og indre motivert. Her kan barna leke det de ønsker, med de rammene som er satt.

For å oppsummere viser den timeplanfestede leken at skolen har satt fokus på å leken, og dens viktighet i barnets utvikling og trivsel. Overgangen fra barnehagehverdagen til skolehverdagen er stor for mange, og leken kan føles trygt og gjenkjennelig. Leken er sentral for barnets sosialiseringssprosess, utvikling og mestring. Lek stryker og trygger klassemiljøet som igjen bidrar til nærere og bedre relasjoner mellom barna.

5.1.3. Lek og læring

I observasjonene ser vi glade, konsentrerte, engasjerte og kreative barn. En av informantene sier blant annet at ved å leke så mye som de gjør, vil de gjerne leke mer. For noen blir det aldri nok lek. Lek er en stor del av barnekulturen der barn tilegner seg erfaringer om mennesker og omgivelser (Lillemyr, 2011b, s. 32). I Lillemyr sine fire grunner til at lek er viktig, legger hun vekt på blant annet: *“I leken gjør barn erfaringer, utforsker, prøver ut, får kunnskap og forståelse”* (Lillemyr, 2011a, s. 37). I overordnet del i læreplanverket, er det et eget punkt som heter *“Skaperglede, engasjement og utforskertrang”*, videre står det at *“... la dem få erfaringer med å se muligheter og omsette ideer til handling”* (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Det er i leken barna er frie til å omsette ideer til handling. I observasjonene med jentene i katebutikken så vi jenter som utviklet leken underveis etter behov. Det startet med en butikk en kan kjøpe katter i, til å måtte sette butikken på vent fordi kattene manglet navneskilt, halsbånd og bånd, leker og postkasse slik at eierne kunne sende brev om hvordan det gikk med katten i deres nye hjem. Leken utviklet seg kontinuerlig. De klippet, limet og skrev, og utforsket hvordan man skriver både navn og hvordan man lager bånd. Lek er et rom for utprøving, og jentene utforsket mye i denne leken (Lillemyr, 2011b, s. 34). De utforsket hvordan de skulle skrive navneskiltene, og hvordan båndene ble best mulig. Jentene opparbeidet seg en forståelse av de små detaljene som hadde betydning for leken videre. Det er også sentralt å nevne at de ikke fant ut dette alene, eller en og en. Det var en felles utforsking, der jentene i samhandling med hverandre fikk brukt sine styrker. Sammen skapte de en lek, der de alle opplevde tilhørighet. Opplevelsen av tilhørighet, men også glede og mestring har stor verdi i leken (Lillemyr, 2011a, s. 59). Barnas opplevelse har også stor verdi for videre læring. Opplevelsen påvirker lysten til å lære, og derfor betraktes opplevelsen som en bro mellom lek og læring (Lillemyr, 2011b, s. 71).

På den ene siden vil barnet kunne trekke inn mye av kunnskapen de har tilegnet seg fra leken inn i læringssituasjoner. Jentene som hadde utfordringer med å skrive navn, benyttet seg av hverandres kunnskap og ferdigheter. Sammen utforsket de, slik at de ble fornøyde. Jentene opplevde både læring og mestring. De mestret utforskningen og læringen som et fellesskap. Ved senere faglige utfordringer har de av erfaring sett nytten av å hjelpe hverandre, ved å prøve ut og feile sammen. Hjernen får utnyttet sitt potensial i samhandling med andre. Vi

lærer best der kunnskapsoverføring skjer sammen med andre mennesker, der vi er gjensidig avhengig av hverandres kunnskap (Lunde & Brodal, 2022, s.42-44).

På en annen side er det viktig at pedagogen har en holdning til lek og læring som gjør at barna får tid og rom til å utvikle seg i lek, samtidig som at de kan dra nytte av sin utforskertrang, nysgjerrighet og mestring fra leken inn i oppgaver i timene (Lillemyr, 2011a, s. 59). Lillemyr legger vekt på at utforsking og utprøving gir kunnskap og forståelse (Lillemyr, 2011a, s. 37). Å gi barn oppgaver der de sammen må samhandle med andre, omsette ide til handling, prøve, feile og utforske er bra, og da vil opplevelsen barna opplever rundt oppgaven, gi dem lyst til å lære (Lillemyr, 2011b, s. 71). I kompetansemål etter 2.trinn i matematikk, blir ordene utforske og eksperimentere nevnt, det blir også ordet lek (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det blir derfor vesentlig at barna får tid og rom til lek, slik at de får utforsket i en setting de føler er «på liksom». Der det er ufarlig å feile (Lillemyr, 2011b, s. 34). Tålmodigheten til barna fra leken, vil de ta videre med inn i utforskingen i fagene.

To av informantene tok bilder av plusspluss. Guttene nevner at de liker å bygge, de ser for seg at klossene er murstein. Plusspluss er en konstruksjonslek hvor man eksperimenterer og bygger ved hjelp av «klossene» (Lillemyr, 2011a, s. 43). Motivasjon og mestring er vesentlig for videre lek. En av guttene fra fokusgruppeintervjuet nevner at han synes det er gøy å bygge, for da kan han bli bedre på det. I denne konstruksjonsleken er leken sentral, og guttene får stimulert nysgjerrigheten og skapergleden underveis. Guttens opplevelse rundt byggingen virker positiv, og de ønsker å bli bedre. Til tross for at kan gå innenfor parallelllek eller ikke-sosial lek, kan barn også bygge sammen i slike byggeleker. Slik som guttene som bygger togbane. I en slik type lek får guttene benyttet seg av sin kognitive utvikling, der de blir tvunget til å se etter løsninger, være kreative og tilegne seg erfaringer i samspill med andre (Lunde & Brodal, 2022, s.42-44). Dette er noe de får igjen for ved senere anledninger, ved at de jevnlig har stimulert hjernen ved kreativitet, prøving og feiling. Barna utvikler hensiktsmessige strategier de kan benytte seg av i andre faglige eller ikke-faglige situasjoner i livet videre.

Kort oppsummert kan vi se lek som en bro til læring. Opplevelsen rundt leken vil gi barna følelse av tilhørighet, fellesskap og mestring. Dette vil igjen påvirke barnas kognitive utvikling, skaperglede og nysgjerrighet som er viktig å ta med seg inn i den faglige utviklingen.

Pedagogens syn på lek og læring er vesentlig, da det er pedagogen som legger til rette for lek og læring.

5.1.4. Sosial vs. Ikke-sosial lek

Observasjonene og våre tidligere erfaringer med barn i begynneropplæringen viser til at de fleste barn vil leke med andre barn. Mennesker er flokkdyr og trives best i samspill med andre. På tross av dette vil vi ikke alltid sosialisere oss med andre, noen ganger trenger vi litt tid for oss selv. Voksne som observerer barn som leker alene kan ofte bli bekymret av ulike grunner. Med utgangspunkt i dette skal vi drøfte barns lek, både den sosiale og ikke-sosiale.

Barn som leker sammen med andre barn kan bidra til utvikling av språk, begrepsforståelse og kompetanse innenfor kommunikasjon (Frønes, 2011, s.128). Bruner underbygger denne påstanden og hevder at lek er en stor og viktig arena for språkutvikling, han nevner også utvikling av kommunikative ferdigheter innenfor blant annet turtaking (Vedeler, 2007, s.43). Observasjonene våre viste at de fleste lekte med andre, med unntak av noen få. $\frac{3}{4}$ av informantene underbygger våre observasjoner ved at de likte best å leke med andre. I lek med andre barn, vil barna oppdage sosiale koder i lek, noe som gjør at barna ubevisst implementerer disse «kodene» eller måtene å kommunisere på i egen utøvelse i møte med andre (Ruud, 2010, s.26). Hvordan vi uttrykker oss og kommuniserer med andre avhenger av hvilken setting vi er i, og relasjonen man har med mottakeren (Vedeler, 2007, s. 61). Barn med god relasjon til andre barn og medelever, har opparbeidet seg en relasjon basert på likeverdighet og gjensidighet. Dette er vesentlig for kommunikasjonen. I disse relasjonene vil språkkodene være annerledes, enn ved at to fremmede barn leker sammen (Vedeler, 2007, s. 15). Den sosiale, kognitive, emosjonelle og psykososiale utviklingen som skjer i lek, er et faktum. Frønes hevder at barn som liker å leke med andre barn kan bidra til utvikling innenfor sosial kompetanse. Det sosiale aspektet byr på utfordringer, prøving og feiling samt prøving og mestring for å nevne noen aspekter. Erikson og Piaget var opptatt av at utvikling skjer i stadier og de var enige om hvor viktig det sosiale aspektet er for barns utvikling. Erikson var opptatt av menneskers psykososiale utvikling for å bli en aktiv bidragsyter i samfunnet. Personlig utvikling og de sosiale omgivelsene er gjensidig avhengig av hverandre og påvirker individet i livet på generelt grunnlag. Lek som legger til rette for sosial samhandling kan derfor være en bidragsyter som er med på å forme barnas fremtidige posisjon som aktive samfunnsborgere (Woolfolk, 2004, s.88 og 122).

I observasjonene så vi mye konstruktiv, lærerik og sosial lek. Å leke med andre mennesker utvikler en følelse av sosial tilhørighet (Lillemyr, 2011a, s. 37). Den sosiale tilhørigheten er viktig for at barnet skal trives. Å leke sammen med andre barn vil også gjøre at barnet skaper og opprettholder relasjoner (Vedeler, 2007, s. 41). Som nevnt innledningsvis er mennesker flokkdyr, og trives som regel best sammen med andre. En av informantene smiler bredt når hun nevner at hun har mange venner. Når barn leker med venner, vil barnet både gi og få omsorg og empati, i tillegg til at barnet vil utvikle sin sosiale og kulturelle forståelse (Lillemyr, 2011a, s. 59; Lillemyr, 2011a, s.37). I observasjonene var det også mye rollespill i ulike former og varianter. Rollespill foregår ofte i samspill med andre, og er en sosial lek. I rollespill opprettholder elevene relasjoner og viser empati (Vedeler, 2007, s. 41). Regellek var det også flere barn som benyttet seg av. Til tross for at spill ikke alltid krever like mye kommunikasjon, som for eksempel rollelek vil deltakerne i spillet føle en sosial tilhørighet til de andre deltakerne fordi spillet foregår i en sosial setting.

På en annen side er det ikke alle barn som velger å leke med andre. Det kan være ulike grunner til det. En av våre informanter presiserte at han likte best å leke alene. I dette tilfellet hadde vi verken tid eller mulighet til å følge opp dette utsagnet bedre. Vi skulle gjerne observert dette barnet med utgangspunkt i dette utsagnet. Informanten sier at han liker best å leke alene, slik at han kan synges i fred. Å like å leke alene, eller generelt ikke-sosial lek får mye negativt fokus i forskning. På tross av negativt fokus i forskning, har Luckey og Fabes flere positive utfall ved alene-lek (Luckey & Fabes, 2005). I observasjonene ser vi barnet sitte å bygge alene, men ved siden av andre som også bygger. Dette kan gå under kategorien parallelek, hvor man leker ved siden av hverandre uten direkte kommunikasjon. Dette kan handle om at barnet liker ro, og verdsetter lek under kontrollerte omstendigheter. I en slik parallelek kan barnet føle at han leker med andre, dette på grunnlag av at andre barn sitter like ved å gjør det samme som han (Luckey & Fabes, 2005, s. 68).

Konstruksjonslek er en type lek som kan lekes i samspill eller alene. Å leke alene med konstruksjonsleker, går inn under kategorien “konstruktiv alene lek”, hvor målet med leken er oppbygging, slik som leken med magnetene til en av våre informanter (Luckey & Fabes, 2005, s. 68). Fordelen ved å leke alene med magneter, er at barnet selv får bygd det han/hun ønsker, samtidig som han/hun får utviklet seg kreativt. Da får barnet mestret lekens

utfordringer på egenhånd. I tillegg til dette kan han utvikle seg emosjonelt (Luckey & Fabes, 2005, s. 68). Lunde og Brodal hevder at hendelser som vekker følelser fanger samtidig oppmerksomheten bedre som gjør at vi konsentrerer oss bedre, som videre bidrar til læring (Lunde & Brodal, 2022, s. 96). Jonas spesifiserte i fokusgruppeintervjuet at han likte å bygge ofte når han lekte med magneter og plusspluss, slik at han ble bedre. Han trakk også frem i fokusgruppeintervjuet at han latet som det var murstein. I slike tilfeller sier Piaget at konstruksjonsleken går over til å bli en lek som lek, der konstruksjonslekene får en annen betydning som for eksempel murstein i dette tilfelle (Vedeler, 1987, s. 32). I tillegg til emosjonell utvikling, trekker Luckey og Fabes også frem økt årvåkenhet og bedre humør (Luckey & Fabes, 2005, s. 68). Det er viktig å få med at kvaliteten på barnets sosiale interaksjon, er viktigere enn mengden tid barnet velger å leke i samspill med andre (Luckey & Fabes, 2005, s. 69).

Til tross for at informanten verdsetter lek alene, var ett av bildene et bilde av to som spilte sjakk. Av det kan vi tyde at han ikke alltid liker å leke alene, da sjakk er et spill det trengs to spillere for å spille. Å spille spill er en sosial oppgave. Jørgen Blom hevder at det å spille spill vil gi barnet større grad av kognitive evner, en realitetsorientering, økt utholdenhet og en større frustrasjonstoleranse (Blom, 2005). Å kontrollere følelser, både positive og negative følelser kan ofte være en utfordring for både store og små mennesker. Når man spiller spill kan man ofte ha som mål å vinne, og det kan påføre stor frustrasjon hvis man taper. Det er derfor viktig å øve på å tolerere alle disse følelsene. Dette underbygger også Nickerson og O'Laughlin, de skriver blant annet at spill og lek fremmer utfoldelse av følelser. I tillegg til dette skriver de at spill fremmer kommunikasjon (Nickerson & O'Laughlin, 1980). Å spille med andre innebærer at man kommuniserer innad i laget, hvis det er et lagspill. Spilles det spill slik som sjakk, vil det mulig forekomme mindre kommunikasjon verbalt. Likevel vil de utveksle ord underveis, og de vil også tolke og benytte seg av nonverbal kommunikasjon. Et spill vil også utvikle kognitive prosesser. En fungerende hjerne vil utføre handlinger, tenke tanker, kjenne på følelser og evne å ta beslutninger (Lunde & Brodal, 2022, s.42-44). Alle disse aspektene er avgjørende i spill. Når barn spiller sjakk, må de utføre handlinger, og ta beslutninger om motstanderens neste steg. Det er derfor lurt å tenke ut handlingene før de gjøres. I tillegg til dette vil barnet kjenne på følelser underveis og etter spillet. Disse følelsene må barnet kontrollere, slik at de ikke tar overhånd.

Ut fra vår data tyder på at Jonas trives best i settinger hvor leken skjer i kontrollerte og rolige former. Ved at Jonas trekker fram konstruksjonslek alene og sjakk som sine favoritter, kan det tolkes som at han liker best de lekesettingene han selv har kontroll på, hvor det også er rolig. Vi tolker det slik at Jonas trives best i egen komfortsone, hvor det er tydelige mål for leken. Til tross for at informanten uttaler at han liker å leke alene, må pedagogene følge med på barnet under leken slik at det ikke går ut over hans relasjoner med andre barn, og Jonas sin sosiale kompetanse. Det at skolen har lagt opp til timefestet lek hver dag kan være en god mulighet og arena for han å leke med andre også, selv om han også liker å trekke seg litt unna. Det trenger ikke nødvendigvis å være noe negativt at barn velger å leke alene. Å trives i eget selskap er ingen bekymring. Ved å leke alene vil barnet tilegne seg kunnskap som selvstendighet og kreativitet (Luckey & Fabes, 2005, s. 68). Barn kan være slik som oss voksne, at de liker litt egentid, der de får vært i egne tanker og bestemt over egen lek. Bekymringen starter når barnet helst bare vil leke alene og ikke mestrer å leke med andre. I slike tilfeller bør lærere følge barna tett opp og kartlegge hva barnet mestrer, og hva barnet ikke mestrer i den sosiale interaksjonen. Alle barn og mennesker lærer av og med andre hele tiden, derfor er den sosiale interaksjonen i leken en sentral del av barns utvikling, både kognitivt, emosjonelt og relasjonelt (Vedeler, 2007, s. 14). Etter en slik kartlegging og observasjon av barnet kan det være nødvendig å veilede barnet inn i lek med andre. Slike tiltak kan også avdekke om det kan være andre grunner til at barnet trekker seg unna i lek, ulike diagnoser for eksempel.

For å oppsummere vil noen barn foretrekke ikke-sosial lek siden de kan bestemme over egen lek og sitte i egne tanker. For andre vil det være en selvfølge å delta i en sosial lek med andre barn og medelever. Det er viktig å huske på at det kan være godt for barnet å trekke seg unna ved å leke alene, og sitte i egne tanker. Likevel er det viktig å følge med på barna som trives med å leke alene, så det ikke går ut over deres sosiale kompetanse. Kvaliteten på barnets sosiale interaksjon, er viktigere enn mengden barnet velger å leke i samspill med andre (Luckey & Fabes, 2005, s. 69)

5.1.5. Lærerens rolle i leken

Hvilken rolle lærere og andre voksne skal ha i leken er omdiskutert. Noen hevder at det ikke lengre er lek når det er innblanding av voksne. Hva slags lek og i hvor stor grad den voksne blander seg kan være utslagsgivende for leken. Det er forskjell på en voksen som veileder

barn inn i lek, eller utvikler leken med nye elementer og en voksen som styrer leken. Ved at den voksne styrer leken vil den ikke lengre være indre motivert og fantasifull fra barnas side.

Det kan være en fordel for barna at læreren deltar i leken. Læreren kan være en god rollemo-
dell i leken, ved å være leken, barnslig og gøy. Ved at en voksen person deltar i leken, vil
det også være styrkende for relasjonen mellom voksen og barn. Barnet får sett en ny side av
deg som voksen, og barnet kan føle seg mer sett. Dette gjelder uansett lek. I leker som rollelek
vil barnet se en voksen tre inn i en rolle, der barnet føler alt skjer på liksom. Leker som kon-
struksjonslek og spill, kan være en fin arena for å ha gode samtaler og skape relasjoner. Rela-
sjoner skapes gjennom opplevelser, og lek kan være en fin opplevelse (Becher et al., 2019, s.
48 og 111).

I den timeplanfestede leken kan pedagog eller andre voksne hjelpe barnet å bli aktiv deltaker i
leken, ved å selv delta. Den voksne kan komme med innspill til ideer, og hjelpe barnet eller
barna til å skape relasjon med andre. Den voksne kan også utvikle leken. Den voksne kan ut-
vikle leken ved å tilføre flere roller, rekvisitter og/eller utvide den i form av å få med flere del-
takere (Becher et al., 2019, s. 48). Som nevnt tidligere svarte en av informantene, Jonas, at
han likte å leke alene. Til tross for at Jonas trives i eget selskap, er det viktig for hans sosiale
kompetanse, trivsel og utvikling at pedagogen veileder Jonas omkring sin nærmeste utvik-
lingszone i arbeidet med lek og samspill med andre i lek (Stray & Wittek, 2014, s. 163). I en
klasse vil det være mange forskjellige barn, med mange ulike behov og følelser. Det at en læ-
rer eller annen voksen deltar i leken kan føles trygt, men også viktig for noen barn. Noen barn
kan trenge hjelp til å skape en relasjon til andre eller/og regulere følelser ved uoverensstem-
melse. Det blir pedagogens jobb å hjelpe dette barnet til å skape vennskap i leken, men også
gi strategier ved regulering av følelser (Becher et al., 2019, s. 48). Barn har ulik grad av sosial
kompetanse av ulike grunner. Det vil derfor være viktig at pedagogen er en støtte i barns re-
gulering av følelser og samspill med andre (Vedeler, 2007, s. 14). Det å regulere følelser kan
ofte være krevende for barn, som voksne, og det vil derfor være viktig med ulike strategier
slik at barnet etter hvert mestrer å regulere egne følelser.

Frileken er frivillig, åpen, full av muligheter og retninger og tar utgangspunkt i hva barn selv
vil. Dersom voksne forsøker å styre frileken, er det ikke lengre frilek. Frilek skal være indre
motivert for barna (Becher et al., 2019, s.44-50). I observasjonene observerte vi et trinn som

kom raskt i gang med lek etter den korte samlingen de hadde i garderoben. Barna kom raskt i gang med leken, noe som tyder på at barna har indre motivasjonen for leken. Lillemyr skriver at leken kan bli sett på som menneskelig virksomhet, da den vil ha betydning for barnas fysiske og psykiske utvikling (Lillemyr, 2011b, s. 32). Leken blir sentral for barnas utvikling av personlig identitet og sosiale kompetanse. Gjennom leken vi observerte, så vi barn som hjalp hverandre, og tredde inn i roller som blant annet mamma, katt og annet. I slike situasjoner benytter barna seg av sin sosiale kompetanse, og får hjelp til å utvikle den i samspill med andre og deres reaksjoner. Lillemyr legger også vekt på at barna opparbeider en respekt ovenfor seg selv og andre i leken (Lillemyr, 2011b, s. 33). Det kan være utfordrende å observere respekt ovenfor seg selv. Det vi derimot så var respekten de hadde for hverandre, og hverandres ønsker i leken.

Leken er en setting hvor barna kan oppleve mestring. For barna er leken en arena hvor alt skjer på liksom, og de tør å utfordre seg selv (Lillemyr, 2011b, s. 33). Guttene som satt på legerommet for å bygge tog-banen hadde utfordringer med svinger og en bru. Likevel turte de å prøve, der de feilet og lyktes. Mestringen er viktig for selvtilliten og den sosiale kompetansen, dette påvirker igjen kompetansen til å bygge en relasjon med medelever og andre barn. Vennskapet utvikles når barna opplever ting sammen slik som i leken (Becher et al., 2019, s.111). Guttene var flinke til å rose hverandre, og støtte opp med deres ferdigheter når det var nødvendig. Han ene gutten roste de andre ved flere anledninger, og vår opplevelse var at han skjønnte at en av guttene hadde utfordringer med svingen. Her brukte han sin kommunikative kompetanse. Gutten benyttet seg av språkets funksjon til å støtte og rose gutten (Vedeler, 2007, s. 61). Siden guttene lekte alene uten voksen, fikk de benyttet seg av sine ferdigheter og kompetanser i samspill. Da får guttene utviklet sin kreativitet alene eller samspill med andre barn, samtidig som at de opplever mestring og får selvtillit av å klare utfordringene som møter dem i byggingen. I slike konstruksjonsleker får barna tid og rom til å snakke sammen, og skape gode samtalestunder seg imellom. Regellek kan også være en fin lek for barn der utfordringer og mestring både utvikles og testes. I regellek kan samspill med andre være utfordrende da selve leken handler om å lykkes. Likevel er det god trening for barn å regulere følelser, og samhandle med andre, særlig når uenigheter oppstår.

Regler og retningslinjer i spill kan være vanskelig å huske. I observasjonene observerte vi en pedagog som spiller kortspill med fire gutter. Kortspill er en konkurransedreven lek, der det

var tydelig at guttene hadde et felles mål om å vinne over læreren sin. Om det var læreren som inviterte guttene til lek, eller omvendt fikk vi ikke med oss. Stig Broström mener at selv om den voksne har startet leken, kan det fortsatt gå under kategorien lærerik lek. Men dette er på grunnlag av at leken er i fokus (Becher et al., 2019, s. 50). Kortspill er som nevnt konkurransedrevet, hvor spillets gang er å få en vinner og en taper. Det er omdiskutert hvilken plass konkurransedrevet lek skal ha i skolen, men til tross for dette ser vi mye læring av konkurransen. Læring i form av mestring, håndtering av følelser og det å følge tydelige regler i spillet (Nickerson & O’Laughlin, 1980). I 6-års alderen kan det være utfordrende med spill og regler, og den voksne/pedagogen kan med det styrke leken og spillet i form av å ha kontroll på regler, men også håndtere følelser som oppstår. På en annen side er det også veldig stas for barn at den voksne deltar i leken eller spillet.

Kort oppsummert er det både fordeler og ulemper ved at den voksne deltar i leken. Den voksne kan være en god rollemodell og bidragsyter i leken, samtidig som den også kan hjelpe til ved spill og andre regelleker. En voksen person kan også hjelpe barna med regulering av følelser, kommunikasjon og samarbeid. På den andre siden får barnet utviklet sin personlige identitet og sine sosiale ferdigheter ved å være selvstendige og oppleve mestring. Barn er forskjellige, og ulikhetene må bli tatt i betraktning.

5.2. Barnas syn på lek

5.2.1. Hva sier barna?

En stor del av denne studien handler om å belyse og løfte fram barnas stemme og perspektiver. Barneperspektivet har en tydelig plass i forskning og styringsdokumenter. Det som kommer frem i funnene våre er at barna synes det er gøy å leke. De synes det er gøy å leke med forskjellige ting og med venner, de sier også at det er gøy å leke alene. Det har vært vanskelig å finne en tilfredsstillende definisjon på begrepet «gøy», derfor har vi valgt å benytte oss av Kibsgaards forskning om tull og tøys i barnekulturen og det norske akademiets beskrivelser av substantivet og adjektivet «gøy». Adjektivet gøy blir definert som muntlig, livlig, morsom og festlig (Det Norske Akademis Ordbok, u.å.). Vi oppfatter sammenhengen mellom begrepet gøy som barna nevner flere ganger og ablegøyer som innbilning eller narrestrek som et sentralt aspekt i vårt forskningsarbeid (Det Norske Akademis Ordbok, u.å.-a). Rolleleken er

basert på innbilning, noe som forteller oss at barna synes det er gøy å kunne innbille seg senarioer, innta roller og utspille disse med andre. Rollelek bidrar som nevnt også til kreativitet samt regulering av negative og positive følelser (Lunde & Brodal, 2022, s.68, 96-97; Russ & Wallace, 2013). Det kan derfor tenkes at barna synes det er gøy å mestre ulike roller, utøve kreativitet og kjenne at de klarer å regulere følelser som kan oppstå i lek ofte sammen med andre barn. Respekt ovenfor seg selv og andre er også noe barna erfarer gjennom blant annet rolleleken og ved å ha det «gøy» (Lillemyr, 2011a, s.33) Som nevnt tidligere beskriver Freud barns humor som barnemuntherhet. Denne muntherheten hos barn betegner han som en drift mot lek, tøysing med ord og en sammensetning av de to. Resultatet er lekent, lett og uanstrengt og Freud hevder at dette gir barnet lystfølelse (Kibsgaard, 2019, s. 21). Observasjonene våre underbygger Freuds beskrivelse der vi observerte engasjerte, livlige og smilende barn i lek. Det er vanskelig å vite hva «gøy» egentlig er, men vi vet at alle barna vi intervjuet brukte begrepet opp til flere ganger, noe som gjør at begrepet er verdifullt. Derfor har vi forsøkt å se sammenhenger. Vi tolker at barnas definisjon av gøy kan være de kognitive, emosjonelle og sosiale prosessene som skjer i en lystbeton, leken og engasjerende samhandling med andre eller alene. Vi tror barnas «gøy» er en kompleks sammensetning av mestringsfølelse på ulike arenaer, blant annet sosial kompetanse, men «gøy» kan også være relasjoner, vennskap, latter og empati.

Lillemyr og Broström henviser til leken som noe skal være indre motivert, frivillig, preget av fantasi og sosial interaksjon/kommunikasjon (Lillemyr, 2011a, s.43-44;Becher et al., 2019, s. 45-46). Fokusgruppeintervjuet med barna underbygger dette ved at de sier det er gøy å leke. I leken de har på starten av hver morgen velger de helt selv hva og hvor de vil leke innenfor visse rammer. De kan leke i alle tre klasserommene, i allrommet og ute. De kan leke rollelek, spille spill, tegne, perle, leke i snøen eller leke med annen konstruksjonslek som Lego eller plusspluss. Det at barna selv kan velge hva de skal leke og med hvem gjør denne leken indre motivert og frivillig (Becher et al., 2019, s.45-46).

Til tross for at barna synes leken er gøy, vil det oppstå uforutsette diskusjoner og konflikter barna imellom. Da vi intervjuet informantene våre, stilte vi spørsmål om hvordan de løste det hvis de var uenige i leken. Dette kunne de ikke huske sist de var, men en av dem svarte at da lekte dem begge deler. Ved konflikter vil ikke leken oppleves som gøy lenger, og leken blir satt på vent fram til konflikten er løst. Hvor langt i utviklingen barnet er i sin sosiale

kompetanse er sentral for hvor hensiktsmessig en konflikt løses (Vedeler, 2007, s. 14). Hvis konflikten skjer med barn som har en nær relasjon, vil konflikten ofte løses fort da relasjonen mellom de preges av likeverdighet og respekt (Vedeler, 2007, s. 15). Når konflikter oppstår er gode konfliktløsningsstrategier viktig, Håvard sin strategi var å gi og ta, slik at leken kunne fortsette raskest mulig. Et relevant punkt å ta med i denne drøftingen er at i vår observasjon observerte vi lite krangling og uenighet. Elevene var gode på å leke sammen, dele på det de hadde og kommuniserte hensiktsmessig og åpent med hverandre. Selv om dette er våre observasjoner fra en dag, er ikke det nok til å stadfeste at lite krangling har med den timeplanfestede leken å gjøre. Her er typen elevgruppe en viktig faktor. Likevel er det verdt å si noe om krangling og dynamikken i gruppen. For ved å leke vil relasjonene styrkes, som igjen vil påvirke klassemiljøet. Ved å ha gode relasjoner med medelever og andre barn vil konflikter løses fortere, og de kranglende sitt ønske vil være å komme fort tilbake i leken igjen.

Barna forteller at de liker å leke både sammen med andre, og alene. Samtidig sier de at de liker at de kan lære av leken. To av barna sammenlignet Lego og magneter med murstein. De sa at de lærte hvordan de kan bygge ulike ting og at leken viste de hva det vil si å være byggmester. Dette kan vi se i sammenheng med symbolleken som Piaget henviser til. I hans utviklingsteori hevder han at symbollek eller «late-som»-lek har direkte sammenheng med intellektuell utvikling og evnen til å benytte seg av og se sammenhenger mellom språk og symboler. Barn utvikler også forestillingsevne og språk gjennom denne type lek (Vedeler, 1987, s.31-32). På den ene siden opplever barna leken som gøy, altså som frivillig og indre motivert. På den andre siden opplever de samtidig læring på flere arenaer i leken. De utvikler sosiale, kognitive og emosjonelle evner gjennom aktiviteter som tegning, bygging av hytte og generelt samarbeid i lek. Barnas mentaliseringsevne eller den symbolske kapasiteten er ferdigutviklet i løpet av fire til seks-års alderen, noe som vil si at barna vi observerte har kapasitet til å tenke over og reflektere over egne og andres reaksjoner (Hart, 2011, s.150). Barns indre motivasjon og barns læring kan også kobles til oppmerksomheten. Det som fanger oppmerksomheten vår, gjør at vi konsentrerer oss bedre som igjen bidrar til læring (Lunde & Brodal, 2022, s.96).

Vi har kommet fram til at gøy er noe morsomt, livlig og lystbetont som bidrar til smil, latter og glede. Gøy kan også sees i sammenheng med innbilning og mestringsfølelse. Innbilning er en vesentlig del av lek, spesielt rollelek, og mestringsfølelse kan en oppnå i alle aspekter ved lek og i samhandling med andre om det er i spill eller i relasjoner. Flere av teoretikerne vi har

trukket fram løfter fram frivillighet og indre motivasjon for at lek skal være lek og for at kreativitet og fantasi skal få spillerom. Leken blir ikke oppfattet som gøy lengre når konflikter oppstår, noe som underbygger at det som er gøy skal være lekent og uanstrengt. Barn har et stort læringsutbytte i lek. De utvikler språk, forestillingsevne, relasjonskompetanse, samt følelsesregulering i lek og i samspill med hverandre (Lillemyr, 2011a, s. 37; Vedeler, 1987, s.31-32).

5.3. Oppsummering av perspektivene

I denne delen av drøftingen skal vi se sammenhenger mellom de nevnte temaene tidligere i drøftingen. Vi er innom flere ulike temaer som kan være fint å se på tvers av hverandre, slik at vi kan skape en sammenheng i drøftingen.

I starten av drøftingen har vi sett på de sosiale ferdighetene som får tid og rom til å utvikles i den timeplanfestede leken, der skolen har lagt til rette for lekens rammer og innhold. I definisjonen på lek har vi støttet oss på Broström sin definisjon med de fire dimensjonene: frivillighet, indre motivert, preget av fantasi og kommunikasjon (Becher et al., 2019, s. 44-46). Skoler som timeplanfester frilek, signaliserer hvilken betydning og verdi lek har for de som skole og hvilke signaler de ønsker å formidle ovenfor barn og andre aktører utenfor skolen. Videre ser vi at leken blir verdsatt ved å åpne opp arealet til lek, både ute og inne uten store former for føringer. I både observasjoner og fokusgruppeintervju så vi at barna verdsatte leken i seg selv, lekene og tiden som ble avsatt til lek. Ved å sette av tiden til lek får barna mulighet til å komme seg inn i den gode leken hvor blant annet fantasi, kreativitet og gode relasjoner dyrkes. Leken er også en setting hvor barna kan oppleve mestring, og mestring motiverer til videre lek (Lillemyr, 2011b, s. 33). Dette underbygger et av barna i fokusgruppeintervjuet ved å si at de ofte vil leke mer når de leker så mye. Leken er avhengig av den indre motivasjonen for at den skal kunne fortsette (Becher et al., 2019, s. 45).

Ved å legge til rette for lek gjennom å gi barna tid, kan det utvikle både relasjoner og kommunikative ferdigheter. Kreativitet blir også nevnt. Utvikling av kreativitet og fantasi utspilles ofte i rollelek. Gjennom observasjoner ser vi at rolleleken var populær. Ved at skolen legger til rette for kostymer og plass til rolleleken får barna benyttet seg av sin kreativitet og fantasi. Dette underbygger psykologene Russ og Wallace (Lunde & Brodal, 2022, s.68). I rollelek vil

barna føle at alt skjer på liksom, og de vil da benytte muligheten til å teste ut og utforske i denne liksom-verden (Lillemyr, 2011b, s. 34). Ved å la barna utforske i leken vil de leke med språket både skriftlig og muntlig, i tillegg til å bli mer tålmodige i sin utforsking. Lek skal være et rom for utprøving (Lillemyr, 2011b, s. 34). Utforskning i lek kan bli til hendelser som vekker følelser, noe som bidrar til bedre konsentrasjon og læring (Lunde & Brodal, 2022, s.96). Alle disse aspektene av utvikling påvirker mestringen, selvtillit og den faglige læringen.

Et annet aspekt som kommer tydelig frem er at lek er gøy. Som nevnt skal lek være blant annet indre motivert, og barna må være indre motiverte til leken for å trives i den. Vi har drøftet ordet gøy på grunnlag av at det er lite forskning innenfor dette. Den gjennomførte studien viser til at barnas definisjon av gøy kan være de kognitive, emosjonelle og sosiale prosessene som skjer i ei lystbetont, lekent og engasjerende samhandling med andre eller alene (Kibsgaard, 2019, s. 21). Gjennom de positive opplevelsene i lek dyrkes relasjoner, og gjennom relasjoner opplever vi tilhørighet (Becher et al., 2019, s.111; Lillemyr, 2011a, s. 37). Å føle en tilhørighet til venner og/eller klassen vil påvirke trivselen til barna (Lillemyr, 2011a, s. 59). Trivselen er vesentlig for at de sosiale ferdighetene får utviklet seg gjennom kommunikasjon og kreativitet. Språk og begrepsforståelse går innunder kompetanse i kommunikasjon (Frønes, 2011, s.128). Bruner underbygger dette, og nevner også utvikling av kommunikative ferdigheter innenfor blant annet turtaking (Vedeler, 2007, s.43).

Til tross for at leken ofte er i samspill med andre, verdsetter mange barn å leke alene. Dette drøftet vi da dette var noe vi observerte og fikk opplyst under fokusgruppeintervjuet. Selv om leken skjer alene, kan leken fortsatt oppfattes som lystbetont for barnet. Likevel nevner vi også at pedagoger og voksne bør følge med på barn som velger å leke alene, da dette kan gå ut over barnets sosiale og kommunikative ferdigheter. I slike tilfeller blir det pedagogens oppgave å hjelpe barnet inn i leken. Vi har i drøftingen løftet fram voksne sin rolle i leken og ulike måter voksne kan delta i leken til barna på. Til tross for at leken skal være indre motivert for barnet, ser vi på det som viktig at noen barn kan trenge hjelp av pedagog inn i leken for å skape relasjoner, være i samspill og regulerer følelser som oppstår (Vedeler, 2007, s. 14; Becher et al., 2019, s. 44). Ved at barn får hjelp til å delta i lek og samspill, kan dette bidra til at barnet skaper relasjoner med medelever og andre barn. Opplevelsen av tilhørighet vil gi barnet glede og mestring som har stor verdi i videre lek (Lillemyr, 2011a, s. 59).

6. Avsluttende kommentar

Med utgangspunkt i studiens problemstilling: *Hvilke sosiale ferdigheter viser barn i lek, og hvilken betydning viser og forteller de selv at leken har*, viser studien at barns sosiale ferdigheter viser seg og utvikles i lek. Det kommer fram at barnas syn på lek komplimenterer observasjonene som har blitt gjort.

Barna gir uttrykk for at lek er «gøy». De forteller at de liker å leke, både alene og med andre. Observasjonene underbygger det barna sier, der barna smiler, ler og er engasjert i lek. Et av barna uttrykker at han liker best å leke alene, for da kan han synge. Det kan handle om ro og fred, men det kan også handle om å mestre lekens utfordringer på egenhånd. De tre andre barna likte å leke i samspill med andre barn. De fremhevet rolleleken, konstruksjonsleker og spill. De to jentene likte best rolleleker, mens de to guttene likte best konstruksjonsleker og spill.

Det som er likt for alle barna i leken er utvikling av sosiale, kognitive og emosjonelle evner i større eller mindre grad. Mestring og glede er synlige og sentrale aspekter da vi observerte lek, dette underbygger også det barna og tidligere forskning forteller oss. Observasjonene av barn i lek viste at barna har høy kompetanse innenfor bruk av sosiale ferdigheter som utspilte seg i ulike leksituasjoner. Mange av barna viste gode kommunikative ferdigheter både språklig og kroppslig. De viste høy grad av kreativitet og gode problemløsning strategier.

Videre ser vi i funnene at voksne som deltar i leken barna selv har initiert til blir oppfattet som positivt for barna. Vi ser også at noen barn kan ha utfordringer med å delta i lek. Til tross for at lek er en del av barnekulturen, er det ikke alle barn som engasjeres i lek med andre. Derfor kan det være vesentlig for barnet at den voksne hjelper til med å tilpasse leken, eller hjelpe barnet til å komme ut av egen komfortsone.

Vår forskning viser til at en time frilek hver morgen gir barna tid og ro i leken slik at de kan være lengre i de utviklingsprosessene som bidrar til at barna utvikler seg både faglig og sosialt. Det kan altså virke som at timeplanfestet lek hver morgen i første klasse bidrar til *glede, trygge relasjoner, trivsel og utvikling*.

7. Forslag til videre forskning

For videre forskning synes vi det hadde vært interessant å få mer forskning innen lek i skolen. Nærmere bestemt langtidseffekten av timeplanfestet frilek. Underveis i denne oppgaveskrivingen har vi ved flere anledninger måtte benytte oss av forskning på lek i barnehage. Det vil derfor være relevant for senere forskning å se nærmere på frileken i skolen. Ved å forske på timeplanfestet frilek over en lengre periode ville det vært spennende å se hvilke effekter det har når det gjelder barnets utvikling både faglig og sosialt, men også for klassemiljøet. For trivselen til både barn og lærer er klassemiljø viktig. Det vil derfor være spennende å se hvilken utvikling leken gjør på klassemiljøet. En slik forskning kan være med på å få leken tilbake i skolen, slik at skoler får mer kunnskap om temaet frilek.

Et annet aspekt for videre forskning er på hvilken tid av skoledagen timeplanfestet lek har størst effekt. Vi observerte en skole som har lek som oppstart på dagen. Av egne praksiserfaringer vet vi at noen lærere foretrekker å ha det på slutten av skoledagen. Til tross for ulike preferanser vil det vært spennende forskning å se når det har størst effekt på barna.

I denne studien valgte vi å bruke to gutter og to jenter da vi gjennomførte fokusgruppeintervjuet. Det hadde vært interessant å forske videre på forskjeller og likheter mellom gutter og jenter i lek. Vi observerte at guttene ofte valgte spill og konstruksjonslek mens jentene ofte valgte rollelek. Barna underbygget også dette selv i fokusgruppeintervjuet. I forlengelsen av dette kunne det vært interessant å forske på psykologien knyttet til dette. Hva er grunnen til at gutter stereotypisk sett liker spill og konstruksjonslek og jenter liker rollelek og tegning? Gutter og jenter har genetisk sett ulikt utgangspunkt, det kunne vært interessant og funnet ny forskning innenfor psykologien for å forklare blant annet dette aspektet.

Et siste forslag for videre forskning er å bruke barn som informanter. Når vi forsker på barn forsker vi på selve barnet, ikke den voksne sitt inntrykk eller tolkning av barnet. Vi synes derfor at barnets stemme må komme tydeligere frem i forskning, dette på grunnlag av at barnets stemme er viktig når forskningen omhandler barns liv. Slik at vi som fremtidige pedagoger kan gjøre endringer tilpasset barnets stemme.

8. Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag.). Cappelen Damm akademisk.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*—Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Becher, A. A., Bjørnestad, E., & Hogsnes, H. D. (2019). *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Becher, A. A., & Håøy, A. (2022). Oppfatninger om lek i første klasse – en casestudie der barn, foreldre og lærere er aktører. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(4), 331–344. <https://doi.org/10.18261/npt.106.4.5>
- Blom, J. (2005). Spill og samspill i terapi med unge gutter. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 42(2). <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2005/02/spill-og-samspill-i-terapi-med-unge-gutter>
- Boge, A. (2017). Skolen i møte med aktive 6-åringer. I K. Lyngsnes & M. Rismark (Red.), *Didaktisk praksis 1.-7.trinn* (s.75-88). Gyldendal Akademisk
- Brattlid, A. (2022). *Lek og sosial læring i skolen* [Masteroppgave, NLA Høgskolen Bergen]. NLA Brage unit. https://nla.brage.unit.no/nla-xmlui/bitstream/handle/11250/3067547/Astri%20Brattlid_%20PMAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Dalland, C., & Andersson-Bakken, E. (2021). *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget. [https://www.nb.no/se-arch?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920160586602202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/se-arch?q=oaiid:)
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Gyldendal akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020012277040
- Det Norske Akademis Ordbok. (u.å.-a). *ablegøye*—*Det Norske Akademis ordbok*. Hentet 3. april 2024, fra <https://naob.no/ordbok/ableg%C3%B8ye>
- Det Norske Akademis Ordbok. (u.å.-b). *gøy_1*—*Det Norske Akademis ordbok*. Hentet 5. april 2024, fra https://naob.no/ordbok/g%C3%B8y_1
- Det Norske Akademis Ordbok. (u.å.-c). *gøy_2*—*Det Norske Akademis ordbok*. Hentet 3. april 2024, fra https://naob.no/ordbok/g%C3%B8y_2
- Eide, B. J., Hognestad, K., Svenning, B., & Winger, N. (2010). Små barns stemmer i forskning: Noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 28(3), Artikkel 3. <https://doi.org/10.5324/barn.v28i3.4232>
- Epstein, I., Stevens, B., McKeever, P., & Baruchel, S. (2006). Photo Elicitation Interview (PEI): Using Photos to Elicit Children's Perspectives. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), 1–11. <https://doi.org/10.1177/160940690600500301>
- Frønes, I. (2011). *Moderne barndom* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2015022708015
- Greve, A. (2015). Vennskapsbegrepet. I M. Øksnes & A. Greve (Red.), *Vennskap* (s.41-60). Cappelen damm akademisk
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013082808155

- Hart, S. (2011). *Den følsomme hjernen: Hjernens utvikling gjennom tilknytning og samhørighetsbånd*. Gyldendal akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2015060508059
- Hogsnes, H. D. (2016). *Kontinuitet og diskontinuitet i overgangen fra barnehage til skolefritidsordning og skole. En multimetodisk studie av pedagogers og SFO-lederes prioriteringer av tiltak og barns erfaringer med kontinuitet og diskontinuitet* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Sørøst-Norge]. USN Open archive. <http://hdl.handle.net/11250/2383799>
- Hogsnes, H. D. (2014). Barns muligheter for å erfare sammenhenger i overgang fra barnehage til skolefritidsordning. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 32(3), Artikkel 3. <https://doi.org/10.5324/barn.v33i3.3500>
- Kibsgaard, S. (2019). *Tull og tøys på ramme alvor: I barnehagen*. Universitetsforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020062248667
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i matematikk (MAT01-05). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mat01-05>
- Kunnskapsdepartementet. (2022). *SFO*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/fakta-om-grunnskolen/sfo/>
- Liland, M. (2023). *Lek i skolens begynneropplæring* [Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet]. Brage inn. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/3077254/no.inn%3ainnspera%3a136491409%3a37776469.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lillemyr, O. F. (2011a). *Lek, opplevelse, læring: I barnehage og skole* (3. utg.). Universitetsforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2014071005061

- Lillemyr, O. F. (2011b). *Lek på alvor: Barn og lek - en spennende utfordring!* (3. rev. utg.). Universitetsforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2012120308162
- Luckey, A. J., & Fabes, R. A. (2005). Understanding Nonsocial Play in Early Childhood. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 67–72. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0054-6>
- Lunde, C., & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv: Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst* (1. utgave.). Universitetsforlaget. [https://www.nb.no/se-arch?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920320697202202"](https://www.nb.no/se-arch?q=oaiid:)
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed., Bd. 41). Sage.
- Michaelsen, E., & Palm, K. (2018). *Den Viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Mulhall, A. (2003). In the field: Notes on observation in qualitative research. *Journal of Advanced Nursing*, 41(3), 306–313. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02514.x>
- Nickerson, E. T., & O’Laughlin, K. B. (1980). It’s Fun—But Will It Work?: The Use of Games as a Therapeutic Medium for Children and Adolescents: *Journal of Clinical Child Psychology*. *Journal of Clinical Child Psychology*, 9(1), 78. <https://doi.org/10.1080/15374418009532955>
- Nilsen, R. D. (2019). Barneperspektiv – en ressurs i kritisk samfunnsvitenskap: Et faghistorisk bidrag. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1444>
- Nordahl, T. (2020). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Nordengen, A.M. (2022). *Lekens aktualitet i begynneropplæringen* [Masteroppgave, Universitetet i Sørøst-Norge]. Open Archive USN. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/3013887/no.usn%3awiseflow%3a6600102%3a50772727.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Nubu (2020, 19. mars). *Slik kan du hjelpe smårollingen din med å utvikle matteferdigheter*.
<https://www.nubu.no/aktuelt/slik-kan-du-hjelpe-smarollingen-din-med-a-utvikle-matteferdigheter>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018031548399
- Ringereide, R. A. (2021). Ulike former for lek. NDLA. <https://ndla.no/article/27698>
- Russ, S. W., & Wallace, C. E. (2013). Pretend play and creative processes. *American Journal of Play*, 6(1), 136–148.
- Ruud, E. B. (2010). *Jeg vil også være med!: Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Cappelen akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020041648003
- Sommer, D. (2006): «Oppdragelse, sosialisering og verdiformidling i senmoderniteten – nye perspektiver.» I: J.-B. Johansen og D. Sommer (red.): *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommer, D., Samuelsson, I. P., & Hundeide, K. (2010). *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice* (1. Aufl., Bd. 2). Springer Netherlands.
<https://doi.org/10.1007/978-90-481-3316-1>
- Stray, J. H., & Wittek, L. (2014). *Pedagogikk: En grunnbok*. Cappelen Damm akademisk.
- Svartdal, F. & Blystad, M. H. (2022, 4. Oktober) Empati. *I Store norske leksikon*. Hentet 30. april 2024: <https://snl.no/empati>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *4. Barns medvirkning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/barns-medvirkning/>
- Vedeler, L. (1987). *Barns kommunikasjon i rollelek*. I *Norbok*. Universitetsforlaget.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007080601091

Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Universitetsforlaget.

https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013082606054

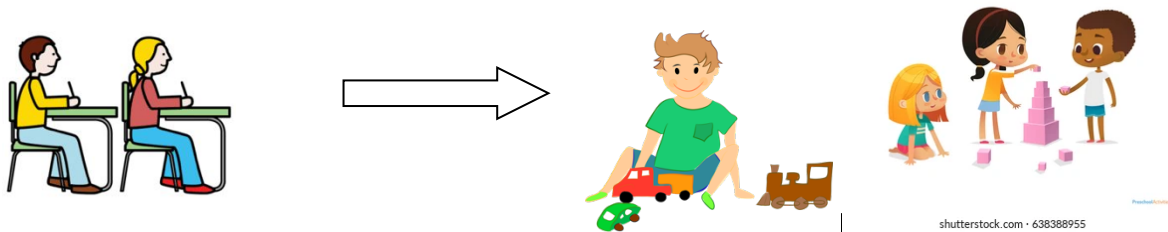
Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Tapir akademisk forlag.

9. Vedlegg

Vedlegg 1 (Informasjonsskriv og samtykkeskjema)

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Frilek som oppstart av dagen i begynneropplæringen”?

Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt? Vi ønsker å finne ut litt mer om lek som oppstart på dagen i 1.klasse



Formål

I dette prosjektet vil vi finne ut av fordeler og ulemper ved lek i oppstart av dagen i 1.klasse.

Vi har lyst til å observere klassen, og snakke med 3-4 elever om hva de synes. Vi håper du vil være med!

Vi vil for eksempel stille deg spørsmål som:

- *Hva liker du å leke på starten av dagen?*
- *Hva synes du om at du får lov til å leke på starten av dagen?*

Dette prosjektet er et forskningsprosjekt fra Universitetet i Sørøst-Norge.

Hvem leder forskningsprosjektet?

Dette er den ene forskeren som heter Tone Storkaas Ryntveit, og er 28 år.



Her er den andre forskeren som heter Åsa Øverbø, og hun er 24 år.

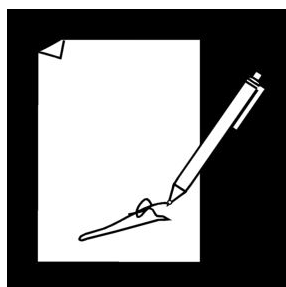


Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi spør deg om å være med fordi vi har lyst til å se hvordan dere i 1.klasse har det i leken.

Vi vet enda ikke hvem du er eller hva du heter, men din kontaktlærer Aurora Olufine Seierstad gir deg og foreldrene dine dette brevet fra oss.

Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må du/dine foresatte skrive under på siste ark i dette brevet, og da vil vi ta kontakt med deg.



Hvis du ikke har lyst å være med, tar vi ikke kontakt med deg.

Hva betyr det for deg å delta?

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil vi at du skal ta noen bilder av hva du liker å gjøre på starten av dagen, og deretter ha et intervju med deg sammen med tre andre fra din klasse. Et intervju er en samtale der vi stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om leken dere har på starten av dagen, slik at vi kan lære av dere.



Tone og Åsa vil stille deg/dere noen spørsmål og vi vil gjøre lydopptak av intervjuet slik at vi kan bruke det til masteroppgaven vi skal skrive.

Intervjuet vil ta ca. 45 minutter.



Hvis du synes det er greit, vil vi også ta vare på bildene du tar frem til masteroppgaven er levert. Når oppgaven er levert vil både bildene du tar og lydopptaket bli slettet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg. Det er bare du som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit.



Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei». Ingen vil bli sur eller lei seg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut av hvorfor lek som oppstart på dagen kan være positivt eller negativt.

Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare forsker Tone og Åsa som har tilgang til informasjonen.

Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.

Vi lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.

Vi sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.

Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver forskningsartikler. Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om deg.

Vi følger loven om personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Vi er ferdig med forskningsprosjektet 03.06.2024

Da vil vi passe på at all informasjon om deg er slettet.

Dine/dine foreldres rettigheter

Dere har rett til å se hvilken informasjon som vi samler inn om deg. Dere kan også be om at informasjonen slettes, slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noe informasjon som er

feil, kan dere si ifra og be forskeren rette opp i det. Dere kan også spørre om å få en kopi av informasjonen av oss. Dere kan også klage til Datatilsynet dersom dere synes at vi har behandlet informasjonen om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit/ og dersom din foresatte skriver under på samtykkeskjemaet.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål om prosjektet, kan du ta kontakt med:

Åsa Øverbø

aasaoverboe@gmail.com

Tone Storakaas Ryntveit

tonesr@hotmail.no

Eller så kan du ta kontakt med vår veileder:

Bjarne Isaksen

Bjarne.Isaksen@usn.no

Sikts personverntjenester har gitt oss råd om hvordan vi skal gjøre dette forskningsprosjektet. Dersom du har spørsmål til Sikt som handler om dette prosjektet, kan du kontakte dem på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller telefon 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Tone Storakaas Ryntveit og Åsa Øverbø

SAMTYKKESKJEMA FOR FORSKNING:

Kryss av på om du/dere samtykker at barnet ditt/deres blir observert i lek og/eller om du/dere samtykker til at barnet ditt/deres kan delta i et fokusgruppeintervju med tre andre medelever fra klassen. Skriv navnet på ditt/deres barn på den tomme linjen. ☺

Jeg samtykker at kan bli observert i lek knyttet til dette forskningsarbeidet.

Jeg samtykker at kan delta i et fokusgruppeintervju knyttet til dette forskningsarbeidet.

Dato

Foresattes underskrift

Vedlegg 2 (Informantenes valg av foto)

Håvard: Lego, drager, sjakk:

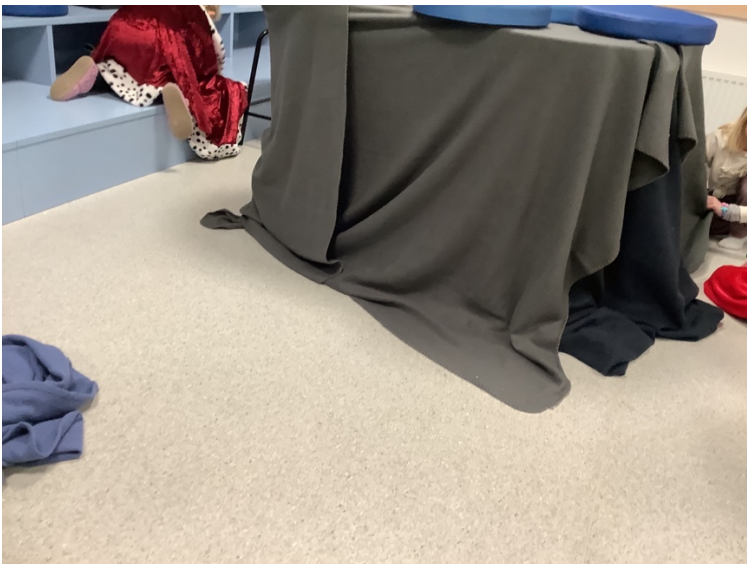




Jonas: Sjakk, plusspluss, magneter



Hennie: hyttelek x2, fargeblyanter:



Marie: 2 bilder av hyttelek, en venninne (ikke tatt med på grunn av personvern)

