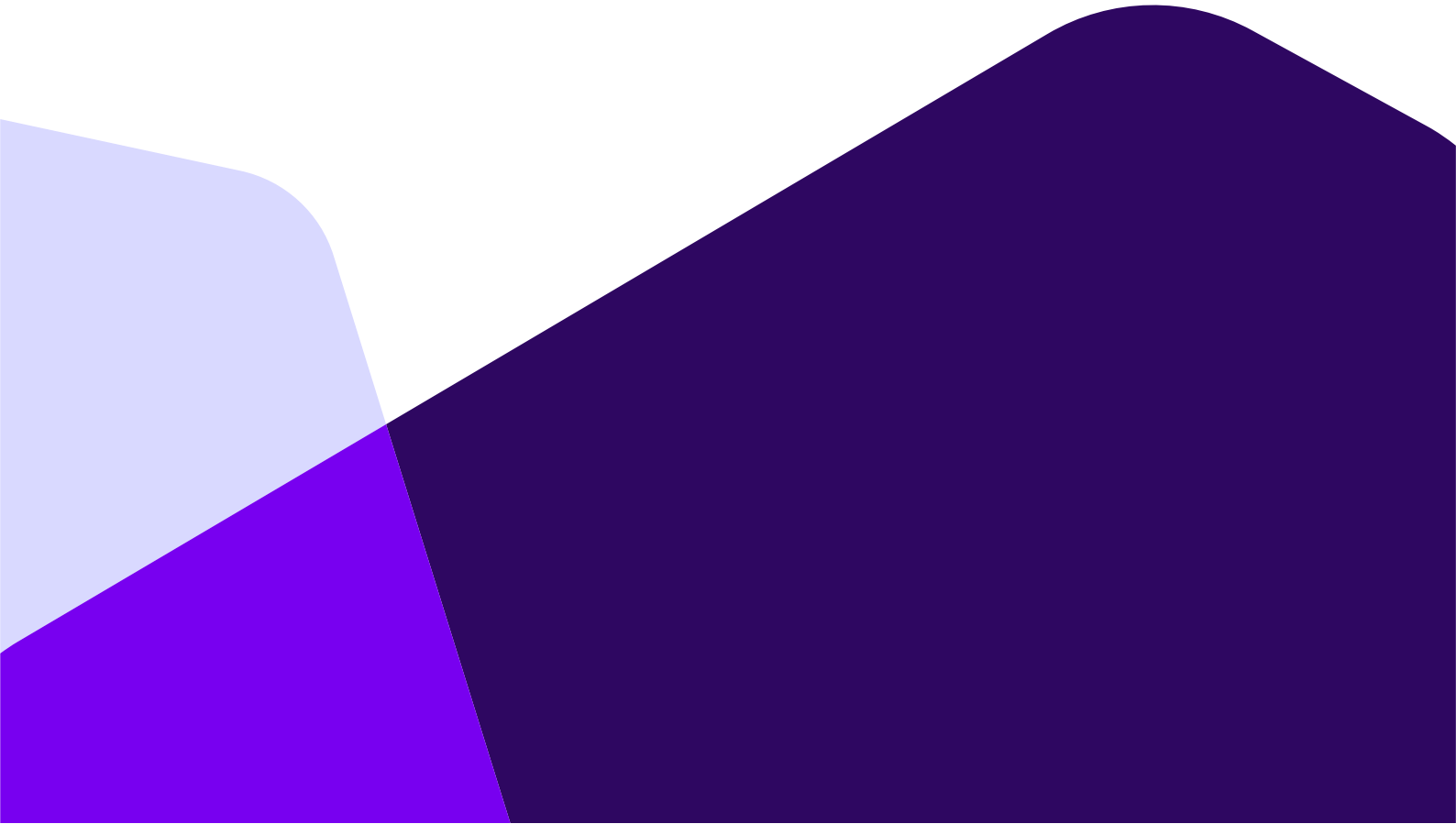


Thea Moen Dahl

«Plutselig så glemmer vi alt i hodet. Alt det som vi egentlig tenker på. Også kommer alt det gøye inn i tankene våre»

En casestudie om opplevelsene til et utvalg førsteklasinger og deres lærer med rollelek i tilrettelagt lekerom



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 235

3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2024 Thea Moen Dahl

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Formålet med denne studien er å få innsikt i hvordan førsteklasinger og deres lærer opplever rollelek i skoles tilrettelagte lekerom. Med utgangspunkt i mitt ønske om å få innsikt i informantenes tanker og erfaringer, har jeg formulert følgende problemstilling: «*Hvordan opplever én lærer og 13 førsteklasinger rollelek i skolens tilrettelagte lekerom?*». Rolleken er veiledet ved at læreren setter rammene til leken, og veileder underveis dersom hun ser det hensiktsmessig.

I det teoretiske rammeverket har jeg en sosiokulturell tilnærming, og jeg vil derfor ta utgangspunkt i Vygotskys forståelse av læring og lek. Studien er kvalitativ og består av fire intervjuer, et dybdeintervju med læreren og tre fokusgrupper med tretten førsteklasinger. Intervjuene ble tatt opp ved bruk av diktafon og det ble gjort transkripsjon av alle intervjuene i etterkant. Jeg har gjennomført en tematisk analyse med utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sine seks faser, som endte opp med fire temaer om informantenes opplevelse av rollelek på skolen tilrettelagte lekerom.

Studiens resultater viser at informantene verdsetter lekens egenverdi. Barna leker fordi det er gøy, og læreren tilrettelegger for lek for å unngå et stort læringstrykk fra skolestart. Det viser seg at den tilrettelagte rolleleken i stor grad oppleves som frivillig, til tross for at leken er veiledet av en voksen. Informantenes fortellinger viser at barna er motiverte og at de ønsker å delta i rolleleken.

Det viser også at rolleleken legger til rette for at barna får stimulert fantasi og forestillingsevnen. Resultatene viser at læreren ser på forestillingsevnen som en trenbar ferdighet, som barna får trent på gjennom sli late-som-lek. Hun har erfart at forestillingsevnen også kan være gunstig i andre fag på skolen, blant annet i matematisk abstrakt tenkning. Barna trekker frem at de lever seg inn i ulike roller, og lever seg inn i roller som er virkelighetsnære.

Samtidig tyder resultatene på at leken kan bidra til både faglig og sosial læring. Det viser seg at læreren ser på leken som et verktøy til å kunne utvikle språket, og noen av barna opplever også at de får utviklet språket gjennom leken. Rolleleken åpner opp for at læreren kan støtte barna i deres språkutvikling, og læreren legger særlig vekt på begrepsutviklingen. I intervjuet med barna kommer det frem at noen skriver i leken, da det oppstår et behov for skrift i leken. Dette gjør at barna kan utvikle skriftspråklig kompetanse i en meningsfull kontekst.

Til tross for dette viser resultatene at barna knytter læringsbegrepet opp mot det de ser på som viktige samfunnsroller, som familieroller og arbeid. Dette viser at barna har en mer helhetlig forståelse av læringsbegrepet enn læreren, og at det er et gap mellom deres forståelse. I tillegg viser det seg at lærerens rolle i den tilrettelagte rolleken er kompleks. Læreren er bevisst på egen rolle, og frykter som mange andre lærere for å ødelegge leken. Når hun deltar, forsøker hun å tilføre leken nye perspektiver. Barnas fremstår positive til lærerens deltagelse, og spør om hun skal delta i leken dersom hun har en observerende rolle. Dette kan tyde på at læreren har en sentral rolle i barnas lek på lekerommet.

Forord

Fem år som lærerstudent er over. Jeg sitter igjen med gode minner, erfaringer og kunnskap. Jeg er fryktelig stolt over å endelig kunne si at jeg er i mål. Til høsten begynner et nytt kapittel, som kontaktlærer på 1.trinn. Jeg er utrolig glad for at jeg har fått muligheten til å ta et dypdykk inn i lekes verden, for det har fått meg til å få en ny forståelse av lekens viktighet. Det er derfor ingen til om at mine elever skal få masse leketid på skolen.

Det er fler som har vært avgjørende for at jeg nå er i mål, og det er mange gode hjelpere å takke. For det første vil jeg rette en takk til informantene mine, særlig til læreren som tok seg tid i sin hektiste lærerhverdag. I tillegg vil jeg takke de flotte barna som delte sine opplevelser i intervjuene. Tusen takk! En takk rettes også til veileder Anne Pernille Schjelderup, for kloke råd og tilbakemeldinger. Jeg vil også takke for alle vennskap jeg har fått i løpet av studietiden og alle de gode minnene vi har skapt sammen.

Jeg ønsker å takke familie og venner, tusen takk for at dere alltid har troen på meg. Uten dere hadde jeg ikke stått her i dag. Takk til verdens beste Wilma som har krevd lufteturer hver dag, for lufteturene gjorde meg godt. Til slutt rettes en ekstra stor takk til min samboer, Vetle. Denne våren har vi fullført masterutdanningene, og jeg er så stolt av oss begge. Nå gleder jeg meg til at vi kan prioritere andre ting.

Oslo, mai 2024

Thea Moen Dahl¹

¹ Ingen tekst i denne masteroppgaven er generert av kunstig intelligens (KI). I prosessen med å skrive oppgaven har jeg derimot benyttet KI (ChatGPT) til å få forslag til idéer og språklige omformuleringer. Alle forslag er selvstendig vurdert og bearbeidet av meg.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	II
FORORD	IV
1 INNLEDNING	1
1.1 TEMATIKK OG BAKGRUNN	1
1.2 PROBLEMSTILLING.....	2
1.3 KONTEKSTBESKRIVELSE.....	2
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR.....	3
2 LÆREPLAN OG TIDLIGERE FORSKNING	5
2.1 LÆREPLANER.....	5
2.2 TIDLIGERE FORSKNING.....	6
3 TEORETISK RAMMEVERK	8
3.1 SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI OG SOSIOKOGNITIV LÆRINGSTEORI.....	8
3.2 LEK	9
3.3 UTVIKLING GJENNOM LEK	13
3.4 BARN SOM LEKER ALENE	14
3.5 LÆRERENS ROLLE	14
4 METODE	17
4.1 KVALITATIV METODE	17
4.2 DATAINNSAMLING	18
4.3 DATABEHANDLING	22
4.4 ETIKK, GYLDIGHET OG PÅLITELIGHET	23
5 RESULTATER	27
5.1 LEKENS EGENVERDI.....	27
5.2 Å VÆRE EN ANNEN.....	28
5.3 UTVIKLING	30
5.4 LÆRERENS ROLLE I LEK	34
6 DISKUSJON	36
6.1 LEKENS EGENVERDI.....	36
6.2 Å VÆRE EN ANNEN.....	38
6.3 UTVIKLING	40
6.4 LÆRERENS ROLLE I LEK	44
7 AVSLUTTENDE DEL	48
7.1 OPPSUMMERING.....	48

7.2	VIDERE FORSKNING	51
7.3	AVSLUTTENDE REFLEKSJON	51
LITTERATURLISTE.....		53
VEDLEGG.....		57
	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE LÆRER	57
	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE ELEVER	58
	VEDLEGG 3: SAMTYKKESKJEMA BARN/FORESATTE	59
	VEDLEGG 4: SAMTYKKESKJEMA LÆRER	62
	VEDLEGG 5: GODKJENNING FRA SIKT.....	65

1 Innledning

1.1 Tematikk og bakgrunn

Utgangspunktet for denne masteroppgaven er tredelt. Jeg vil trekke frem erfaringer fra egen skolegang og praksis som et utgangspunkt for denne studien. I masterfaget begynneropplæring har leken vært sentral, men tidligere på studiet har ikke temaet vært like diskutert. Når jeg prater med lærere sitter jeg igjen med et inntrykk om at leken ikke er en stor del av alle førsteklasingers skolehverdag. Gjennom utdanningens praksis har jeg observert at det er store forskjeller på hvor mye barna leker på skolen. Inntrykket jeg har gjort meg er at leken i all hovedsak foregår i friminuttene, eller som svært lærerstyrte aktiviteter med faglig fokus. Som masterstudent i begynneropplæring har jeg fått muligheten til å gjøre et dypdykk inn i tematikken lek, og fått øynene opp for viktigheten av lek i skolen. Dette har inspirert meg til å få enda mer kunnskap om lek, og har resultert i denne masteroppgaven. Jeg ønsker å få frem barnas og lærerens opplevelse av tilrettelagt lek, og håper at deres opplevelser vil kunne inspirere lærere til å få en mer lekpreget praksis.

Leken skal ha en sentral plass i skolen og dette ble fremhevet gjennom Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017), der fokuset på lek er større enn det vi så i LK06. Det kan derfor være viktig å få frem hvordan lærere og barn opplever leken i skolen i dag. Forskning viser at barn som starter i 1.klasse har enormt ulike lekerfaringer (Becher, Bjørnstad & Hogsnes, 2019, s. 15). Noen har mye erfaring med lek fra barnehagen, mens andre ikke har gått i barnehage. Leken er barnets væremåte og livsform til tross for at barnas erfaringer er ulike (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 119), og for barn er det viktig å leke.

Jeg vil også trekke frem Barnekonvensjonen (1989) som påpeker viktigheten av lek, der det formidlet en bekymring over synet voksne har på lek. De forente nasjoners barnekonvensjon, artikkel 31, legger særlig vekt på «[...] barns rett til hvile og fritid, og til å delta i lek, og fritidsaktivitet som passer for barnets alder, og til fritt å delta i kulturliv og kunstnerisk virksomhet» (Barnekonvensjonen, 1989, art. 31). Barnekonvensjonen er en de av menneskerettighetene, som skolens opplæring skal være i tråd med (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Den leken Barnekonvensjonen gir rett til, er ifølge Øksnes og Sundsdal (2020, s. 65), den som representerer forlystelse, moro og fornøyelse. Det er den leken som barna får lyst til å leke av, og derfor bidrar til lekelyst i skolen. Juridiske analyser av barnekonvensjonen artikkel 31, viser at artikkelen peker på

lekens egenverdi som sentral (De forente nasjoner, 2013, s. 4). Dette aktualiserer lekes egenverdi og påpeker at lekens verdi ligger i de gode følelsene barna får gjennom leken.

1.1.1 Studiens formål

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke og få en dypere forståelse for hvordan førsteklassinger og læreren deres kan oppleve tilrettelagte lek på skolen. Lek i norske klasserom er ikke en etablert praksis, og det er derfor viktig å aktualisere det. Gjennom intervjuer med lærer og barn vil jeg få muligheten til å komme inn under huden og få forståelse av deres opplevelser av rollelek. Dette vil kunne bidra til å få en dybdeforståelse på hvordan informantene opplever tilrettelagt lek. Jeg vil også undersøke hvorvidt barna og læreren sitter med de samme opplevelsene rundt tilrettelagt rollelek. Dette er en casestudie som fører til noen naturlige avgrensninger, og jeg har valgt å undersøke fenomenet på et skoletrinn på en bestemt skole. En slik undersøkelse vil bare kunne si noe om de uvalgte informantenes opplevelser. Likevel håper jeg det vil inspirere andre til å ha mer undervisning preget av lek, samt å gi meg et grunnlag til hvordan jeg kan videreføre praksisen som nyutdannet lærer.

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn av min nysgjerrighet på hvilke opplevelser barna og læreren har med tilrettelagt rollelek på skolens lekerom, ønsker jeg å undersøke dette videre. Dette vil jeg gjøre ved å gjennomføre intervjuer, med utgangspunkt i problemstillingen:

Hvordan opplever én lærer og 13 førsteklassinger rollelek i skolens tilrettelagte lekerom?

1.3 Kontekstbeskrivelse

Dataene er hentet fra en skole som jobber systematisk med tilrettelagt rollelek. Læreren som er intervjuet i denne studien jobber som ressurslærer på 1.trinn, og driver rollelek i et lekerom en dag i uken. Hun er opptatt av å legge til rette for lek på skolen, og får stort spillerom til å gjennomføre dette av ledelsen. Leken er veiledet, som innebærer at læreren tilrettelegger for fri lek innenfor de gitte rammene. Hun bidrar med aktuelt lekemateriell og beriker leken dersom hun observerer at det er behov for det. Dette gjennomføres med å lage lekegrupper på tvers av trinnet, med et roterende

system som sikrer at alle trinnets elever får lekt på lekerommet i løpet av to uker. Når jeg samlet inn data ble det etablert en lekegruppe med de utvalgte barna, som læreren gjennomførte en lekeøkt med. Læreren hadde i forkant laget tre grupper, som ble til tre fokusgrupper. Barna ble intervjuet i fokusgruppene i etterkant av lekeøkten.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i syv kapitler. I inneværende kapittel redegjør jeg for valg av tematikk og bakgrunn og problemstilling. Jeg presenterer også studiens kontekst.

I andre *kapittel* har jeg et eget kapittel der jeg presenterer tidligere forskning og tar for meg aktuelle aspekter ved læreplanen. Jeg har valgt å ha et eget kapittel for dette, da det ikke er en del av studiens teoretiske rammeverk.

I *tredje* kapitlet redegjør jeg for oppgavens teoretiske rammeverk. Jeg vil først presentere noen hovedlinjer fra sosiokulturell læringsteori og belyse Vygotskys syn på lek. Jeg tar for meg noen aspekter ved sosiokognitiv læringsteori, da dette viste seg å være relevant for min problemstilling. Videre vil jeg se på teori om lek, utvikling gjennom lek, barn som leker alene og lærerens rolle i lek.

I *fjerde* kapittel vil jeg innledningsvis begrunne valg av metode og vitenskapelig forankre studien min. Videre vil jeg begrunne alle valg som er tatt, når det gjelder datainnsamling og databehandling. Jeg vil avslutningsvis løfte etiske problemstillinger jeg har møtt på veien og diskutere oppgavens kvalitet.

I *femte* kapittel vil jeg presentere funn fra analysen og presentere disse ut fra de fire temaene: lekens egenverdi, å være en annen, utvikling og lærerens rolle.

I det *sjette* kapitlet vil jeg drøfte mine funn, med utgangspunkt i oppgavens teoretiske rammeverk. Drøftingen vil deles inn etter de fire temaene.

Syvende kapittel er en avsluttende del og jeg vil starte med å oppsummere. Videre vil jeg se på videre forskning og deretter ha en avsluttende refleksjon.

Helt til slutt ligger litteraturlisten og vedlegg. Vedleggene er intervjuguidene (vedlegg 1 og 2), samtykkeskjemaer (vedlegg 3 og 4) og godkjenning fra SIKT (vedlegg 5).

2 Læreplan og tidligere forskning

2.1 Læreplaner

Da skolestart for 6-åringer ble innført i 1997, var forutsetningen at leken skulle ha stor vekt i det første skoleåret (Løndal, 2019, s. 94). Tanken var at man skulle bygge en bro mellom barnehage og skole, der barnehagelærere kunne undervise på førstetrinn. LK97 presiserte:

«Opplæringa på småskulesteget skal vere prega av tradisjonane frå barnehagen og skule, og gi ein god overgang frå barnehage til skule. [...] Det første året skal ha eit klart skulepreg, og ein må leggje vekt på læring gjennom leik og aldersblanda aktivitetar på heila småskulesteget» (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 139)

Seksårsreformen var i gang og det som var tenk som leketid for barna ble i praksis til mer undervisningstid. «PISA-sjokket» i 2001 viste resultater der norske 15-åringer presterte middels i forhold til internasjonalt kompetansemål, og det ble derfor innført nye planer (Lillejord, 2015). Allerede i 2006 ble det innført en ny læreplan, der lekens plass ble tonet ned og fikk ikke særlig gode betingelser (Løndal, 2019, s. 94). Skolens læringstrykk økte fra start, og fokuset på struktur i opplæringen økte. LK06 gjorde at mesteparten av leken ble lagt i skolens friminutt. I 2018 gjorde Utdanningsforbundet en undersøkelse som viste at 80% av førsteklasseleærernes praksis i ingen eller liten grad passet til formuleringen av LK97 (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 138).

I 2020 fikk vi nye læreplaner, gjennom Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017). I kunnskapsløftet er det gjort et «verdiløft», der skolens verdier kommer til syne. Disse skal ifølge Utdanningsdirektoratet «prege all opplæring og all virksomhet i skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette verdigrunnet kommer frem i overordnet del av læreplanverket. En av verdiene er «skaperglede, engasjement og utforskertrang» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Der presiseres det at elevene skal «utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7) og at skolen skal «la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Dette grunnsynet skal være med på å prege den pedagogiske praksisen i skolen. I tillegg trekker overordnet frem lekens viktighet ved å peke på at lek er nødvendig for de yngste barna «for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Elevene skal i større grad være aktive i egen læring, og få påvirke innholdet og metodene som brukes i

undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Fagene er også blitt mer praktiske, og skal bidra til å fremme læring og lærelyst gjennom lek og utforskning. Ifølge overordnet del er leken «nødvendig for deres trivsel og læring» (Utdanningsdirektoratet, 2021), og derfor skal den nå ha en større plass i skolen. Skolen skal fremme trivsel og læring, og dette skal skje ved å utvikle et inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16-17). I overordnet del trekkes elevmedvirkning frem som sentralt i skolen, da det skal prege skolens praksis. Skolens elever skal få medvirke i læringsfellesskapet.

I lærerplanen er det presisert fem ferdigheter som er grunnleggende for læring og muntlighet en av disse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). De grunnleggende ferdighetene anses å være sentrale redskaper for læring og faglig forståelse. Ikke minst er de viktige for identitetsutvikling, for å kunne utvikle sosiale relasjoner, ta utdanning og delta i arbeidsliv senere i livet. I norskfaget handler muntlige ferdighet om å samhandle med andre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Norskfaget anses å være sentral for barnets utvikling av muntlige ferdigheter, som oppstår tidlig gjennom samhandling i lek og på sikt kunne bruke språket i norskfaglige samtaler.

2.2 Tidligere forskning

For å danne meg et innblikk i tematikken har jeg søkt etter studier som er relevante for min studie. Jeg har gjort søk etter både nasjonal og internasjonal forskning. Ved funn av relevante forskningsartikler har jeg videre utforsket referanselistene for å oppdage annen relevant forskning.

Forskningen som er relevant for min studie omhandler blant annet lekens plass i skolen, læringsmiljø for den yngste, lærerens rolle og overgang mellom barnehage og skole. I tillegg til skoleforskning kan forskning som er gjort i barnehage være relevant. Det er gjort mer forskning på lek i skolen de siste årene, og mye av forskningen er samlet i en forskningsklarlegging gjort av Lillejord, Bjørte og Nesje (Lillejord et al., 2018). Kartleggingen tar for seg 32 forskningsartikler gjort i 11 land, om arbeidsmåter og læringsmiljø som kan fremme læring for de yngste barna i skolen. De trekker frem at forskere understreker betydningen av samarbeid mellom lærere og barnehagelærere for å utvikle en mer lekbasert undervisning som er bedre tilpasset de første skoleårene. Nasjonalt er det også gjort forskning på feltet, men ifølge Becher og Håøy (2022) er forskningen i all hovedsak nordisk og internasjonal. Resultatene fra deres studie om ulike forståelser av lek tyder på at barna, foresatte og lærere oppfatter lek ulikt, og at det er minimalt

omfang av lek i undervisningen. Bjørnestad, Myrvold, Dalland og Hølland (Hølland et al., 2021) har gjort en litteraturgjennomgang om overgangspraksisen mellom barnehage og skolen. Rapporten indikerer blant annet at de første månedene i første klasse er preget av lek, men at det ser ut som at enkelte lærere er mer opptatt av å tilrettelegge lek enn andre. Likevel tyder resultatene på at leken ikke er en stabil arbeidsmåte i klasserommene over tid.

Pyle, Deluca og Danniels (2017) gjorde en forskningskartlegging av lekes verdi og rollen til lek i barns læring, og det viste seg å være to ulike perspektiver. På den ene siden finner vi forskere som er opptatt av utvikling og argumenterer for frilekens plass i skolen. På den andre siden finner vi forskere som er opptatt av faglig læring gjennom veiledet lek. Forskningen konkluderer med behovet for å gå bort fra denne holdningen til lek, da ulike typer lek kan komplimentere hverandre og bidra til forskjellige måter å utvikle seg på. Pyle og Danniels (2017) har også gjort forskning på læreres rolle i lek. De undersøkte barnehagelæreres opplevelser av lekbasert læring, også her dukket to ulike perspektiver opp. Det viser seg at en del av barnehagelærerne ser på lek og læring som separate konstruksjoner, mens andre mente at lek kunne støtte faglig læring og at læreren har en viktig rolle i leken. En studie gjort av Ackesjö (2017) undersøkt hvilken lek som brukes i første klasse. Forskningen viste at leken i første klasse i stor grad er rammet inn av lærerne, og at barna må leke på en viss måte og i et bestemt tidsrom. I tillegg ser det ut som at leken ofte er knyttet til pedagogiske mål. Disse funnene ser man også i evalueringen av seksårsreformens siste delrapport (Bjørnestad et al., 2023). Barna forteller at de ønsker å leke mer, og observasjonen til forskerne er at nesten all lek foregår ute. Inne er det tilrettelagt til finmotorisk lek og spill.

Det har blitt gjort mer forskning på lek de siste årene, men lite av forskningen undersøker elevperspektivet. Løndal (2019, s. 94-95) peker på at det er gjort lite undersøkelser hvordan norske førsteklassinger erfarer skolen. Det etterlater et kunnskapshull på deres trivsel i overgangen fra barnehage, og viser behovet for mer forskning på barnets første skoleår. Dette støttes blant annet av Hølland, Bjørnestad, Dalland og Sundstjern (Hølland et al., 2021, s. 76) som peker på at det er behov for mer forskning. De trekker frem forskning med fokus på lek- og læringsaktiviteter i norske klasserom som nødvendig, spesielt forskning på å bruke veiledet lek for å lære. De peker også på behovet for å forske på barnets medvirkning knyttet til å få brukt sin stemme på å kunne tilpasse skolens aktiviteter. I lys av dette oppfatter jeg det som at min studie, om barna og lærerens opplevelse av tilrettelagt rollelek, som et bidrag på forskningsfeltet.

3 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet skal jeg ta for meg oppgavens teoretiske rammeverk, med utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori. Jeg vil innlede med å presentere noen hovedpunkter fra læringsteorien og presentere noen relevante perspektiver fra Banduras læringsteori. Deretter vil jeg presentere relevant teori om lek, utvikling, barn som leker alene og lærerens rolle i lek.

3.1 Sosiokulturell læringsteori og sosiokognitiv læringsteori

3.1.1 Sosiokulturell læringsteori

I overordnet del i læreplanen presiseres det at: «Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Jeg baserer studien på sosiokulturell læringsteori, da jeg tolker læreplanens læringssyn som sosiokulturelt. Lev S. Vygotsky blir sett på som en pioner innenfor læringsteorien (Lillemyr, 2020, s. 110). Vygotsky var opptatt av barns utvikling, og så på læring som en sosial prosess. I tillegg argumenterte Vygotsky (1978, s. 86) for at oppgaver barn møter må være utfordrende for å fremme utvikling, samtidig som de får støtte som sikrer mestringsopplevelser. Begrepet proksimal utviklingszone brukte han for å skille det barnet klarer å gjøre alene og det man får til i samarbeid med andre. I det sosiokulturelle perspektivet er kommunikasjon og språkbruk sentralt, og anses å være et bindeledd mellom barnet og omgivelsene (Säljö, 2001, s. 68). Vygotsky mente også at læreren var sentral for å organisere læringsmiljøet, samt veilede og støtte innenfor elevens nærmeste utviklingszone (Unhjem & Frenning, 2019, s. 176).

Ved å kommunisere med andre barn gjennom lek og kommunikasjon får barnet innsikt og forståelse for hvordan andre mennesker opplever ulike fenomener (Säljö, 2001, s. 68). Vygotsky mente at det er en indirekte sammenheng mellom lek, utvikling og læring (Lillemyr, 2011, s. 134). Han argumenterte for at fantasi er viktig, da det kan brukes til å forstå virkeligheten. Gjennom lek får barna skape en imaginær situasjon (Vygotsky, 1978, s. 94). I motsetning til andre teorier om kreativitet, hevdet Vygotsky (1995, s. 9) at alle mennesker er kreative, selv et lite barn. Den kreative evnen kaller han fantasi, og det er ingen motsetning mellom fantasi og virkeligheten. Jo rikere barnets virkelighet er, jo fler muligheter er det for fantasi. Grunnlaget for barnets kreativitet finnes allerede i barnas lek. I leken tolker barnet egne opplevelser og gir de nytt liv gjennom

dramatisering. De får muligheten til å fortelle en historie, og på den måten henger lek og historien tett sammen.

3.1.2 Sosialkognitiv læringsteori

Bandura (Imsen, 2018, s. 104-109) mente begrepet læring omfatter mer enn bare stimuli-responslæring, og legger særlig vekt på at læring kan skje gjennom observasjon og imitasjon. Han mente at man gjør en stor feil dersom man ikke tar i betraktning at man lærer av det som skjer rundt seg. Barn kan ta lærdom gjennom å ta innover seg hva som skjer rundt dem, og lære av hva andre gjør. I tillegg argumenterer han at man lærer av å imitere andres atferd. Han trekker også frem betydningen av gode rollemodeller, da barna tar etter voksne rundt seg. Bandura kaller denne læringen for «observasjonslæring» og peker på at det trolig skjer mye observasjonslæring barn imellom.

3.2 Lek

Hva er lek, og finnes det en allmenn definisjon på fenomenet? Ifølge Lillemyr (2019, s. 58) mener noen det, men mange er likevel av den oppfatning av at leken unndrar seg våre forsøk på å defineres. Hva leken innebærer er komplekst, og det kan forstås på ulike måter ut fra ens faglige ståsted (Wolf, 2017, s. 109). Selv om leken ikke lar seg definere, presenter Lillejord, Børte og Nesje (2018, s. 14) fire kjennetegn ved lek; frivillighet, indre motivasjon, forestillingsevne og interaksjon og kommunikasjon. Brodstöm refererer også til de fire kjennetegnene og omtaler de som sentrale dimensjoner av lek (Brodstöm, 2019, s. 44).

Leken er først og fremst frivillig. Lek er fritt, og barna er autonome og selvbestemmende. Det kjennetegnes av at barna tar initiativ til å leke, og at de selv får bestemme hva de skal leke og med hvem. På denne måten er leken frivillig og spontan (Brodstöm, 2019, s. 45). Barn kan aldri tvinges eller presses til å leke sammen, for lek er noe man bare kan invitere, inspirere og stimulere til (Vedeler, 1999, s. 30). Dersom man påtvinger leken, vil det ifølge Vedeler ikke lenger være lek. Gjennom lek står man fritt til å fantasere, spille ut og prøve seg frem som et lekende vesen, og det er prosessen og aktiviteten som står i fokus. Man får mulighet til å utfolde seg, uten å være redd for å mislykkes eller å bli straffet. Samtidig foreslår Stutton-Smith at det kunne vært et forslag å undersøke sider ved lek som ikke er så positive, som for eksempel tvang (Øksnes, 2019, s. 27). Leken er ikke nødvendigvis bare positiv, da den i pedagogisk sammenheng også kan oppleves repetitiv og isolerende.

For det andre er leken preget av indre motivasjon. Det at leken er indre motivert innebærer ifølge Vygotsky (Brodstöm, 2019, s. 45) at barnet har lyst til å leke. At den er indre motivert, innebærer at leken ikke har et mål utenom at det skal lekes. Lek er særlig viktig for barn i alderen 4-10 år (Lillemyr, 2011, s. 39), og det er i denne alderen leken har stor betydning. Dette er fordi barn ofte bruker store deler av sin tid på å leke. Lillemyr trekker frem at leken er «særlig viktig på grunn av den egenverdi den har for barn, og fordi den er grunnleggende for læring og utvikling» (Lillemyr, 2011, s. 39). Lekens verdi kommer til syne gjennom opplevelsen, gleden, engasjementet og opplevelsen barna får av vennskap og tilhørighet (Lillemyr, 2019, s. 67).

Det tredje kjennetegnet for lek er forestillingsevne. I leken skaper barn en imaginær situasjon, de utvikler roller og gjennomfører handlinger som er fiktive. Lillejord (2018, s. 49) trekker frem at de yngste barna har størst læringsutbytte når læringsaktivitetene stimulerer deres fantasi og forestillingsevne. I tillegg er det viktig at de oppleves som meningsfulle. Barna bruker forestillingsevnen gjennom lek, og Öhman (2012, s. 123) er blant de som mener at evnen til å late som ikke kommer av seg selv.

Til slutt, og helt avgjørende, er sosial interaksjon og kommunikasjon gjennom lek (Brodstöm, 2019, s. 46). Ved å leke utvikler barna sosial og kommunikativ kompetanse, som vil være nyttig og påvirker hvordan de sosialiseres og vokser seg inn i samfunnet (Lillemyr, 2020, s. 34). Leken er en sosial aktivitet, som barna bruker blant annet for å skape relasjoner til jevnaldrende og voksne (Lillejord et al., 2018, s. 31). Når barn er delaktige i lek, tilegner de seg ulike sosiale ferdigheter og kompetanse på en naturlig måte (Vedeler, 1999, s. 92).

3.2.1 Lek og læring

I dagens pedagogiske debatt om lek er nordiske land opptatt av hvorvidt læring gjennom lek på sikt vil være negativt for den frie, egeninitierte, lystbetonte leken (Lillemyr, 2019, s. 58). Flere forskere stiller seg også kritiske til koblingen mellom lek og læring, og stiller spørsmål ved om det er mulig å oppnå en balansert tilnærming. Lillemyr (2019, s. 58-64) argumenterer for at lek ikke kan defineres som entydig, og at det er en rekke ulike tilnærminger til begrepet. De ulike tilnærmingene kan ifølge Lillemyr utfylle hverandre. Han støtter seg på Sutton-Smith (Løndal, 2019, s. 96), som også peker på at lek er et flertydig fenomen. Lillemyr (2019, s. 64) fremhever tre dimensjoner som sentrale for å beskrive lek: lekens egenverdi for barn, læring gjennom lek og lekens inspirasjon og motivasjon. Ifølge Lillemyr er den språklige og sosiale læringen som skjer i lek fundamentet for

kognitiv læring. Palm, Becher og Michaelsen (Palm et al., 2018, s. 22) legger vekt på at barn ofte lærer gjennom lek, og man sier derfor at barn både er lekende og lærende på en og samme tid. Læring gjennom lek er belyst gjennom Vygotskys teori, som legger særlig vekt på lekens betydning for utvikling av språklige og sosiale perspektiver (Lillemyr, 2020, s. 38). Vygotsky (Lillemyr, 2011, s. 134) mente at forholdet mellom lek, utvikling og læring er indirekte. Det betyr at det ikke er en kobling mellom lek og læring, men at det ikke betyr at barnet ikke kan lære i lek. En av de som har beskrevet lek som et komplekst fenomen er Sutton-Smith (Øksnes & Sundsdal, 2020). Han viser til at utvikling og læringsprosesser som pedagoger knytter til leken kan forekomme, men at de ikke har noe med lekens karakter å gjøre. Løndal (2019, s. 97) stiller seg kritiske til ideen om at lek brukes til å oppnå ulike læringsmål, samtidig betyr det ikke at leken ikke er vesentlig i et pedagogisk perspektiv. Læring handler om å etablere endring av erfaring, forståelse og erkjennelse (Løndal & Fasting, 2016, s. 97).

3.2.2 Lekens egenverdi

Selv om leken kan gi læringsgevinster, leker barn ifølge Sahlberg og Doyle (2020, s. 51) fordi det er gøy. De leker ut fra egne interesser og av indre motivasjon. Dersom et barn blir spurt hvorfor det leker svarer de ofte at det bare er sånn eller fordi det er gøy (Öhman, 2012, s. 100). Dette referer man ofte til som *lekens egenverdi*. Lekens egenverdi aktualiseres gjennom barnekonvensjonen (De forente nasjoner, 2013, s. 4-5), som blant annet peker på lekens verdi gjennom å føle på glede og tilfredshet. Lekens egenverdi handler om den tiden barna kan være helt fri fra krav og til å gjøre «ingenting» (Sundsdal & Øksnes, 2015, s. 7). Egenverdien knyttes til den umiddelbare gleden og lykken, samt den fornøyelsen og det komfortable barnet finner i leken. Lekens verdi kommer frem i barnas opplevelser av undring, glede, spenning og engasjement, samt i følelsen av vennskap og tilhørighet (Lillemyr, 2019, s. 67). Øksnes (2011, s. 179) peker på at voksne ofte kan ha fokus på at leken skal føre til et ytre mål, som gjør at fokuset ligger på hva barna skal bli og ikke hva de er. Dersom man ser på leken som et verktøy for å oppnå noe, fremfor at leken er utviklende i seg selv, kan man glemme lekens egenverdi (Øksnes, 2011, s. 177).

3.2.3 Lek i skolen

Det er en kjent antagelse at lek er en helt fri aktivitet, som gjør at mange oppfatter lek som en useriøs fritidsaktivitet eller som belønning (Lillejord et al., 2018, s. 13-14). En forutsetning for at lærere skal lykkes med å leke på skolen er kunnskap, samtidig er det viktig at de føler seg trygg på egen kompetanse (Lillejord et al., 2018, s. 13-14).

Rollelek er alderstypisk lek for barn på småtrinnet og Vedeler (1999, s. 57) argumenterer for at den er godt egnet i didaktisk sammenheng. I rolleleken tar barn på seg en rolle og later som at de er en annen. Derfor kalles det ofte «late-som-lek» eller fantasilek da det innebærer å gjøre transformasjoner (Öhman, 2012, s. 121). Vedeler (1999, s. 66-70) hevner at rolleleken er velegnet for utvikling av sosial og kommunikativ kompetanse, og kan brukes til blant annet å formidle eventyr. Ved å delta i sosial lek, vil barna kunne tilegne seg sosiale ferdigheter og sosial kompetanse på en naturlig måte (Vedeler, 1999, s. 92). Sutton-Smith peker på hvor viktig liksomleken er for barn, da barn kan skape seg en separat motivert virkelighet som er preget av å late som (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 121). Rolleleken gir mulighet til å fordele roller og organisere leken ut ifra gruppesammensetning, tid, rom og materiell (Øksnes, 2019, s. 98-99).

Rollelek er viktig for emosjonell, sosial og kognitiv utvikling (Høigård, 2020, s. 71). Høigård (2020, s. 66) trekker frem rolleleken som den viktigste formen for lek for språkutvikling. I rolleleken er man en annen, og barnet snakker og oppfører seg i tråd med rollen. Ved hjelp av språket skaper barna en oppdiktet verden gjennom leken, og på denne måten bærer språket leken. Det er en rekke språklige gevinster med rolleleken, blant annet begrepsutvikling (Høigård, 2020, s. 71). I rolleleken får barna brukt ord de har hørt, og kan gjøre de til sine egne. Gjennom leken blir innholdet i begrepet tydeligere, da barna får brukt det i en kontekst. I tillegg kan rolleleken fremme skriftspråkutvikling, da barna tar i bruk skrift i leken. Dette kan skje fordi det oppstår et behov for å skrive, som for eksempel behov for å lage en rekvisitt.

Handlingen i sosial rollelek er ofte om familie- og hjemrelaterte hendelser (Öhman, 2012, s. 134). Den handler om å spise, handle, være syk, reise bort, eller andre erfaringer barnet har med seg fra sin hverdag. Noen roller er funksjonelle og avgjørende for at leken skal kunne fortsette (Öhman, 2012, s. 135). Et eksempel på dette er at man trenger pasienter for å leke sykehus. Andre rollekarakterer man ofte finner i rolleleken er stereotyper fra samfunnet, eller fiktive roller som Tingeling og Peter-Pan. Öhman peker på at dersom leken er begrenset er rollene ofte fiktive, mens dersom leken er friere vil den relatere til barnas livserfaringer.

3.3 Utvikling gjennom lek

3.3.1 Sosial kompetanse

Ogden (2021) beskriver begrepet sosial kompetanse som kunnskap, ferdigheter og holdninger som er essensielle for å kunne etablere og vedlikeholde relasjoner med andre mennesker (Odgen, 2021, s. 207). Ifølge Befring (2020, s. 56) handler mange av utviklingsoppgavene i oppvekstårene om sosial kompetanse. Det omfatter blant annet selvinnsett, sensitivitet for andres ønsker, empati for andres situasjon og ståsted. I tillegg handler det om å regulere seg ved å dytte unna fristelser og ikke gi etter for impulser (Backer-Grøndahl & Nærde, 2015). Dette gir gode forutsetninger til å danne vennskap og vedlikeholde de, men utviklingen av barnas sosiale kompetanse krever også innsats på kort og lang sikt (Befring, 2020, s. 56). Vedeler (1999, s. 94-95) mener at den viktigste sosiale kompetansen tilegnes ved å lære av andre barn, for eksempel gjennom lek. Leken i seg selv vil danne grunnlaget for at barna utvikler sin sosiale kompetanse, og vil ha betydning for barnets utvikling og læring. For å muliggjøre dette må læreren ha kompetanse for å kunne tilrettelegge for lek igjennom det pedagogiske arbeidet (Lillemyr, 2020, s. 170). Den sosiale leken, det å være i en rollelek, gir gode muligheter til sosialisering for barnet (Vedeler, 1999, s. 92). Gjennom rolleleken må de ta andres perspektiv, spille hverandre opp og i fellesskap utvikle leketemaet innenfor rammene til leken.

3.3.2 Vennskap

Betydningen av vennskap mellom barn kan bli oversett av lærere, og de ser ofte ikke på det som sin oppgave å hjelpe til med å danne vennskap (Vedeler, 1999, s. 102). Felles aktiviteter, positive følelser, støtte og nærhet står sentralt i oppfatningen av hva vennskap er (Vedeler, 1999, s. 104). Når barn prøver å bli venn med andre barn bruker de ulike strategier. Noen barn har gode strategier for å bli med i lek, mens andre har dårlige og mislykkes. Gottman og Graziano (1983) peker blant annet på etablering av en felles aktivitet, utforskning av likheter og forskjeller og konfliktløsning som sentrale i barns prosess med å etablere vennskap.

3.3.3 Livsmestring

Ifølge Løndal (2019, s. 98) kan lek bidra til å etablere og reetablere barnas erfaringer, og bidra til det han omtaler som helhetlig læring. Begrepet står i kontrast med det man kaller akademisk læring. Dion Sommer (Løndal, 2019, s. 98) mener at helhetlig læring tar utgangspunkt i barnets personlighet, både følelser, sosialitet, kognisjon og kroppslighet. Med denne tilnærmingen kan

fokuset i læringsarbeidet med førsteklassingen utvides. Det er læring som setter seg i kroppene deres, og de får leve i sin livsverden. Løndal (2019, s. 98) mener at helhetlig læring kan kobles opp mot Opplæringslovens (1998) målsetninger om barns helse og trivsel, og det kan også sees i lys av skolens tverrfaglige tema «folkehelse og livsmestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Det helhetlig læringssynet krever at man stoler på at erfaringene barn får gjennom leken bidrar til verdifulle endringer på sikt (Løndal, 2019, s. 98). Hvordan barnet oppfatter seg selv påvirkes av i hvilken grad de opplever å lykkes (Öhman, 2012, s. 180). Når barna opplever å mestre leken og får skape interessante sammenhenger i lek, gir det en følelse av kompetanse. Dette er med å bidra til at barnet kan få en positiv selvoppfatning.

3.4 Barn som leker alene

Noen barn leker alltid alene, noen leker alltid med andre barn og noen barn leker sammen med andre uten å være i sosial interaksjon (Luckey & Fabes, 2005, s. 67). Barn som ikke er delaktig i lek med jevnaldrende, vil over tid vekke bekymring. Det finnes ulike typer sosial tilbaketrekning, preget av forskjellige årsaker (Coplan et al., 2014). For eksempel kan sjenerte barn gjerne være forsiktige og tilbaketrukne i sosiale interaksjoner, og avstå fra samhandling med jevnaldrende på grunn av sosial frykt. Noen barn får ikke til å leke med andre siden de regjerer som konger og dronninger og bruker leken som en maktarena (Öhman, 2012, s. 193). Selv om barna velger å leke alene er det ikke nødvendigvis slik at de foretrekker det, da noen kan ha vaker med å leke med jevnaldrende. Selv om noen leker alene ufrivillig, kan også noen foretrekke å leke alene. Luckey og Fabes (2005, s. 68) peker på at ensom lek også kan gi positive resultater, både når det gjelder emosjonell utvikling, fysiske ferdigheter og for mestre å leke uten en lekepartner. Å leke alene kan derfor også ses på som noe positivt, da ikke alle barn som leker alene mangler sosiale ferdigheter.

3.5 Lærerens rolle

I skolesammenheng er lærerens rolle og hvorvidt læreren er delaktig i lek avgjørende for hvordan barna opplever leken (Bjerknes & Skalstad, 2022). Både forskning og praksis har ulike synspunkter på lærerens rolle i leken, og lærere har ulike oppfatninger om hvorvidt de skal gripe inn og delta i barneledende aktiviteter (Pyle & Danniels, 2017, s. 276). Det finnes mange typer lek, og man kan tenke seg at det finnes et spekter med frilek i det ene ytterpunktet og lærerstyrt lek i det andre (Øksnes & Sundsdal, 2019, s. 87). Når leken har høy grad av frihet for barna vil læreren ta en tilbaketrukket rolle, og ved liten frihet vil læreren dominere leken (Bjerknes & Skalstad, 2022).

Mellom de to ytterpunktet finnes det et handlingsrom for veiledet lek, der barna kan være aktive i egen læringsprosess (Lillejord et al., 2018, s. 14). Bjerknæs og Skalstad (2022) peker også på at læreren får en rolle der en støtter og utvider leken. Dersom man skal gjennomføre veiledet lek ifølge Lillejord (2018, s. 14) er det viktig at læreren har kunnskap om sentrale karakteristiske trekk ved leken, for å kunne bruke det på en hensiktsmessig måte.

Gjennom deltagelse i lek kan læreren få en støttende rolle slik at leken utvides (Bjerknæs & Skalstad, 2022). Brodström (2019, s. 49) peker på at lærerens deltagelse åpner opp for minst tre dimensjoner som kan tilføre nye kvaliteter i leken. De tre dimensjonene er endringer i fysisk lekemiljø, inkludering av barn og faglig læring. Den første dimensjonen innebærer at læreren kan gjøre endringer i lekens fysiske miljø. Dette kan gjøres ved at læreren bidrar med rekvisitter, gjennom å foreslå nye lekeperspektiver eller ved å skape spenning i lekens forløp. Samtidig kan deltagelsen hjelpe utenforstående barn inn i leken. Gjennom å fokusere på inkludering av alle barn bruker læreren leken som et virkemiddel for å sikre inkludering. Som en del av inkluderingsarbeidet er det viktig at læreren selv er delaktig i leken, da det er vanskelig å skulle sette krav om hvordan leken skal foregå uten å selv delta. For det tredje kan lærerens deltagelse i leken bidra til at leken vil være noe mer faglig, men da vil leken bli mer læringsbasert. Bjerknæs og Skalstad (2022) peker på at veiledet lek viser seg å være et virkemiddel for å fremme faglig læring gjennom lek. Dette skjer ved at barnas autonomi i leken forblir, samtidig som læreren kan fremme faglige perspektiver inn i leken.

Selv om lærerens deltagelse kan bidra til å utvikle leken er det ifølge Öhman (2012, s. 244) viktig at læreren ikke griper inn i leken for tidlig. Dette kan frarøve barna muligheten til å gjøre feil, rette på feilene og trene seg på å løse eventuelle konflikter. Vedeler (1999, s. 124) peker derimot på at det er mye som tyder på at lærerens deltagelse, på lekens premisser, ofte ønskes velkommen av barna. Når læreren deltar på denne måten, vil det kunne bidra til at læreren kan hjelpe enkeltbarn og bidra til kreativ utvikling av leken. Gjennom deltagelse på lekens premisser er det ifølge Öhman (2012, s. 240) også viktig at læreren ikke er for passiv i leken, da læreren kan ha en sentral rolle i å hjelpe barna med å utvikle positive relasjoner i lek. Samtidig peker Vedeler (1999, s. 122) på at lærerens deltagelse i leken ikke nødvendigvis gjør leken bedre, til tross for at det ofte er populært blant barna. Når det gjelder deltagelse i rolleleken, viser observasjoner at deltagelsen også kan hemme barnas lek. Derfor mener mange at lærers rolle kan være å bidra med ting i leken som initieres av barna. Ifølge Vedeler er leken mer eller mindre vellykket basert på hvordan lærerens interaksjon med barna skjer. Interaksjonen er nødt til å foregå på lekens premisser, med en rolle som passer inn

og som ikke er for dominerende. I rolleleken kan læreren bidra med å gi leken mer liv ved å komme med innspill som passer i forhold til lekens tematikk. Dersom barna leker sykehus, kan læreren for eksempel være en forelder som tar med barnet på sykehuset. Gjennom å være med og late som i rolleleken vil læreren kunne oppmuntre barna til mer avansert rolleatferd, og hjelpe barna til å være kreative og utvikle sin lekekompetanse (Vedeler, 1999, s. 124). Å jobbe på denne måten betyr ikke at læreren skal ta en hovedrolle og dominere leken. For at leken skal bli god, er det barna som selv må være kreative, utvikle tematikken på leken og utforme de ulike rollene.

4 Metode

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for hvordan jeg har undersøkt barn og lærerens opplevelse av rollelek. Innledningsvis vil jeg begrunne mitt valg av metode og studiens vitenskapelige grunnlag, og hvordan fenomenologisk tilnærming er gjeldende i mitt forskningsprosjekt. Deretter beskriver jeg hvordan jeg har samlet inn data, og vil se på utvalgsprosessen, utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervju. Tilnærmingen til barna og læreren er noe ulik, og jeg skiller derfor mellom disse. Videre vil jeg redegjøre for analyseprosessen, med utgangspunkt i Braun og Clarke sine seks faser. Avslutningsvis vil jeg ta for meg etiske problemstillinger jeg har møtt på underveis i forskningsprosjektet og studiens kvalitet.

4.1 Kvalitativ metode

Formålet med masteroppgaven er å undersøke hvordan lærer og førsteklasinger opplever tilrettelagt rollelek, og jeg trengte derfor data om informantenes opplevelser. Kvalitativt forskningsdesign er en fleksibel metode, som tillater mer spontanitet og tilpasninger mellom forsker og informant. Informanten får mulighet til å svare mer utfyllende enn ved bruk av kvantitativ metode (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Det gjør at man får løftet frem informantenes perspektiver. For å kunne belyse min problemstilling trengte jeg data om hvordan elever og lærere opplever leken i første klasse. Problemstillingen min krever en dyp forståelse av informantenes subjektive opplevelser og valget av kvalitativ forskning gir et grunnlag til å kunne oppnå forståelse av ulike sosiale fenomener. Derfor falt det seg naturlig å gå for kvalitativ metode, da det egner seg best for å besvare min problemstilling. Ved å ta i bruk kvalitativ tilnærming, får jeg gjort et dypdykk for å prøve å forstå informantenes opplevelser med tilrettelagt lek.

Casestudier retter som oftest oppmerksomheten mot et individ, flere individer eller en gruppe (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). Derfor faller valget på en casestudie naturlig, da forskningen rettes mot en lærer og hennes elever. Jeg ønsker tilgang på data om barna og lærerens ulike perspektiver, og må derfor gjennomføre en dybdestudie. Dette gjøres i tråd med Tjora (2023, s. 286) som peker på at en casestudie har en naturlig avgrensning, og det kan være for eksempel en skoleklasse. Når man forsker på noe som finner sted innenfor en spesiell kontekst, som en skole eller en klasse, kaller man dette en enkeltcasestudie (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). Min forskning er en enkeltcasestudie som har en naturlig avgrensning, innad på en skole.

Jeg har brukt intervju som metode for å innhente dataene, og har i den sammenheng intervjuet en lærer og elever på trinnet hun jobber på. Elevene fikk leke i det skolens lekerom i forkant av intervjuene, for at elevene skulle bli trygge og derfor klare å fortelle mer i intervjuet.

Jeg får da mulighet til å gjøre et dypdykk for å få innsikt i barna og lærerens opplevelser med rollelek i den spesifikke konteksten. Den snevre konteksten vil også naturlig avgrense studien, da jeg kun har undersøkt fenomenet på et trinn. Studiens funn vil derfor kun være eksempler på hvordan fenomenet kan oppleves, men vil også påvirke overførbarheten. En lignende studie kan ikke forutsettes å gi de samme resultatene, da dette er en liten studie i en bestemt kontekst.

Imidlertid har jeg i analysen forsøkt å identifisere faktorer som kan ha betydning for elevenes opplevelser. Derfor kan denne studien legge et grunnlag for en større studie.

Tjora beskriver fenomenologi som «en filosofisk retning som kjennetegnes av en opptatthet av hvordan fenomener og situasjoner oppleves» (Tjora, 2023, s. 288). Min studies formål er å undersøke informantenes opplevelser med tilrettelagt rollelek, og jeg ønsker å få frem både et utvalg førsteklasinger og lærerens erfaringer. Ifølge Merleau-Ponty (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 45) handler fenomenologien om å beskrive et fenomen så presist som mulig. Fra et fenomenologisk perspektiv vil jeg derfor være opptatt av å løfte frem informantenes opplevelser, og deretter beskrive det så presist som mulig. Jeg vil fokusere på barna og lærerens levde erfaringer, og gjennom disse forsøke å få en dypere forståelse av tilrettelagt rollelek. Dette vil gjøres gjennom intervjuer, i tråd med (Tjora, 2023, s. 30-31), der jeg skal forsøke å få frem informantenes opplevelser.

4.2 Datainnsamling

4.2.1 Utvalg og utvalgsprosess

Bakgrunnen for mitt utvalg av informanter var å sikre tilgang til informasjonen jeg trengte for å kunne oppfylle forskningens formål. Det viktigste kriteriet var å komme i kontakt med en lærer som er engasjert i lek på skolen. På grunnlag av dette ble det gjennomført et strategisk utvalg, som beskrevet av Tjora (2023, s. 145). Kriteriene for deltagelse var at vedkommende måtte være utdannet lærer, arbeide på først- eller andretrinn og gjennomføre tilrettelagt lek med klassen. Læreren må være villig til å videresende informasjon og samtykkeskjema til foresatte på trinnet, slik at elevene også kan delta i forskningsprosjektet. Når det gjelder kriterier for barna som skal delta må de gå i 1. eller 2. klasse, og en jevn fordeling av kjønn var ønsket.

I prosessen med å rekruttere informanter, ble skoler kontaktet og informert om mitt forskningsprosjekt. Til tross for at jeg kontaktet samtlige skoler, ble det ikke oppnådd kontakt med aktuelle lærere på denne måten. Ved å utvide søket gjennom eget nettverk, kom jeg i kontakt med en lærer som var villig til delta. Denne læreren jobbet på 1.trinn, og drev rollelek ukentlig på skolens lekerom. Når læreren takket ja til deltagelse ble foresatte til 39 barn på trinnet kontaktet med tilbud om å delta i studien, hvorav 19 ga samtykke til barnas deltagelse. Læreren ønsket å ha mellom 12 og 14 barn med i lekerommet, basert på den typiske størrelsen på lekegrupper på lekerommet. Det var fler jenter enn gutter som fikk samtykke om å delta i studien. For å sikre representativ deltagelse av begge kjønn, ble det gjennomført en loddtrekning der 6 jenter og 7 gutter ble valgt ut.

Formålet med studien er å få en dybdeforståelse av hvordan informantene kan oppleve rollelek. Derfor vil det være nødvendig å snakke med informantene for å samle dataen. Ifølge Tjora (2023, s.128) er intervjuer egnet når man vil forske på informantens meninger, holdninger og erfaringer. Jeg gjennomførte et dybdeintervju med lærer og fokusgrupper med barna. Det endelige utvalget består av en kvinnelig lærer og 13 av førsteklasingene på trinnet.

4.2.2 Intervjuguide og gjennomføring av dybdeintervju med læreren

Jeg hadde en lærer som informant, og valget for metode landet på dybdeintervju for å få frem informantens subjektive opplevelse. Dybdeintervjuet legger til rette for en åpen samtale, som fokuserer på spesifikke temaer (Tjora, 2023, s. 127-128). Det åpner opp for at informanten får fortelle om sine meninger, holdninger og erfaringer. Man får et bilde av hvordan den enkelte informanten ser verden. Gjennom et slikt intervju kan jeg få en dypere forståelse av lærerens erfaringer, og hun kan gå i dybden der hun ønsker.

Etter å ha bestemt at et dybdeintervju var egnet for datainnsamling, var neste steg å utarbeide en intervjuguide. Det var viktig for meg at både læreren og barna får lignende spørsmål med samme essens. Forskningsintervjuet kan variere i struktur, fra ustrukturert til å være mer eller mindre strukturert. Dette betegnes som et kontinuum av strukturer, fra helt ustrukturerte intervjuer til strukturerte intervjuer med faste svaralternativer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Med dette som utgangspunkt vurderte jeg hvilken type intervju som var mest hensiktsmessig for mitt formål. I dybdeintervjuet stiller man gjerne mer åpne spørsmål (Tjora, 2023, s. 128) og derfor ville ikke et strukturert intervju med faste svaralternativer egne seg, da jeg ønsket å belyse informantens subjektive opplevelser. På den andre siden av kontinuumet finner vi ustrukturerte intervjuer, som

gjør at informanten i større grad kan snakke åpent om tematikken (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Det vil egne seg til et dybdeintervju, men til tross for dette falt mitt valgt på et semistrukturert intervju. Dette valget ble tatt fordi jeg er ny som forsker, og har behov for en viss grad av struktur i intervjuet. Derfor utarbeidet jeg en intervjuguide med forhåndsbestemte spørsmål og mulig oppfølgingsspørsmål. Samtidig som jeg var åpen for å stille andre spørsmål eller endre på spørsmålenes rekkefølge underveis i intervjuet, i tråd med Christoffersen og Johannessen (2012, s. 78-79) beskrivelse av hvordan et semistrukturert intervju skal gjennomføres. Da jeg lagde intervjuguiden til læreren (vedlegg 3), var det viktig å starte intervjuet med noen oppvarmingsspørsmål. Disse spørsmålene er gjerne spørsmål som ikke krever mye refleksjon, og gir informanten anledning til å bli trygg i situasjonen (Tjora, 2023, s. 160). Det kan bidra til en god start, og gjøre at jeg får den innsikten i lærerens opplevelse med lek som jeg søker. Intervjuguiden var delt inn i temaene lek og lærerens rolle.

Gjennomføringen av fokusgruppene ble gjennomført i undervisningstiden, mens dybdeintervjuet av læreren ble gjennomført etter undervisningstid. På dagen barna ble intervjuet, hadde ikke læreren mulighet til å bli intervjuet. Derfor ble lærerens intervju gjennomført uken etter. Å få informanten til å føle på en avslappet stemning er en forutsetning for å lykkes med intervjuet (Tjora, 2023, s. 132). Jeg innledet intervjuet med å gjennomgå samtykkeskjemaet, og fikk skriftlig samtykke av læreren. Underveis i intervjuet opplevde jeg at informanten var villig til å dele sine erfaringer, hun var åpen og samtalen fløt lett. Det var tydelig at læreren var engasjert i temaet, og hun snakket fritt rundt spørsmålene. Intervjuguiden fungerte godt som hjelpemiddel underveis i intervjuet, og bidro til å sikre at relevante temaer ble dekket. Jeg stilte systematiske oppfølgingsspørsmål dersom noe var uklart, og ba om utdypninger der det var nødvendig. Dette ble gjort for å sikre at informantens perspektiver kom tydelig frem. Intervjuet varte i omtrent 40 minutter og ble gjennomført i januar 2024.

4.2.3 Intervjuguide og gjennomføring av fokusgrupper med barna

Intervjuguiden jeg utarbeidet for barna ble tilpasset deres alder, som er i tråd med Kvaale & Brinkmann (2017, s. 175). De peker på viktigheten av å tilpasse intervju spørsmålene til barnets alder slik at de skal kunne forstå spørsmålene. Det kan bli vanskelig for barnet å svare dersom man stiller for lange eller for vanskelige spørsmål, og det var derfor viktig at jeg formulerte meg tydelig. I prosessen med å utarbeide intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i intervjurunden som var utviklet til læreren, men forenklet og omformulerte spørsmålene. Det var viktig for meg at temaene og essensen i spørsmålene var det samme, slik at jeg også fikk muligheten til å sammenligne svarene

til de to ulike utvalgsgruppene. I tillegg til å forenkle intervjuguiden har jeg gjort samtlige tiltak for å gjøre barna tryggere i intervjusituasjonen. For å skape en trygg situasjon valgte jeg å gjennomføre intervjuene i fokusgrupper i stedet for individuelle intervjuer. En fokusgruppe er ifølge Tjora (2023, s. 137) en form for gruppeintervju der man samler et viss antall informanter for å snakke om et eller flere temaer. Krueger og Casey (Tjora, 2023, s.129) påpeker at å gjennomføre fokusgruppe vil kunne gjøre intervjusituasjonen mindre truende for deltagerne, og av den grunn gjennomførte jeg tre fokusgruppeintervjuer med barna. Generelt kan man fange opp meninger som skjer i interaksjonen mellom deltakerne, som kan bidra til at det genereres mer spontane svar. Derfor er det en effektiv metode for å samle data, siden man får innhentet data fra flere informanter samtidig. Valget på fokusgruppe var basert på at jeg ville gjøre intervjusituasjonen mest mulig komfortabel for barna, samtidig som at jeg får hentet mye data over kort tid.

Dagen intervjuene skulle gjennomføres startet med at elevene ble selv spurt på morgningen om de ville være med å leke i lekerommet. Et av de utvalgte barna ville heller være med klassen sin, og ble derfor ikke med på lekerommet. Barna gikk opp til lekerommet og læreren gjennomførte lekeøkten i lekerommet som vanlig. Etter en times lek ble det gjennomført tre fokusgrupper der jeg stilte spørsmål om deres opplevelse av å leke i lekerommet. I forkant av gjennomførelsen av intervjuene satte jeg meg godt inn i hvordan man bør opptre når man forsker på barn. Kunnskapen jeg tilegnet meg gjorde at jeg tok bevisste valg. Jeg innledet fokusgruppene med å fortelle barna at deltagelse er frivillig, og dersom de ønsket å gå tilbake til klassen var det i orden. Videre forklarte jeg at jeg hadde med en diktafon som skulle ta opp lyden, og hvilket formål det hadde. Et barn uttrykte et ønske om å ikke delta, og fikk derfor gå tilbake til klassen. Resten av barna virket komfortable i settingen, og jeg opplevde at de gjerne ville dele om sine mange erfaringer fra lekerommet. Det varierte i hvilken grad de ulike barna delte, men jeg prøvde å stille noen barn direkte spørsmål for få frem deres stemme. Det kom tydelig frem at noen av barna gjenfortalte det et annet barn hadde sagt, eller svarte «det han sa». Dette eksempelet synliggjør at fokusgruppene gjør at barna kan bli påvirket av det de andre forteller. I en av fokusgruppene var det tydelig at barna i stor grad ble påvirket av hverandres svar. For å prøve å løfte frem barnets stemme rullerte jeg på hvem som fikk svare på et spørsmål først, dette bidro til at jeg fikk frem de ulike meningene. Jeg hadde også printet ut ulike fargeleggingsark med ulike figurer de kunne fargelegge. Barna fikk muligheten til å sitte og tegne, fordi det ifølge Becher og Håøy (2022, s. 336) kan være fint med en kjent aktivitet. De begrunner dette med at det kan virke mediterende for barna å gjøre en kjent aktivitet under intervjuet. Jeg opplevde at tegningen fungerte etter sin hensikt, og barna tegnet samtidig som de

fortalte om sine opplevelser. Fokusgruppeintervjuene varte i omtrent 15 minutter og ble gjennomført i januar 2024.

4.3 Databehandling

Den kvalitative analysen har som mål å få leseren til å få kunnskap om det som forskes på, uten å måtte gjennomgå alle data i studien (Tjora, 2023, s. 216). Jeg har gjennomført en tematisk analyse, som er en metode brukt for å identifisere, analysere og rapportere mønstre i dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Det finnes i hovedsak to primære tilnæringer til tematisk analyse, med deduktiv eller induktiv (Braun & Clarke, 2006, s. 83-84). En deduktiv analyse vil være teoretisk drevet, basert på forskerens teoretiske eller analytiske interesse for området. I en induktiv analyse vil temaene som er identifisert være knyttet til studiens data. Det vil si at resultatene ikke vil være drevet av forskerens teoretiske kunnskap på feltet, og analysen er kun drevet av dataene. Jeg har tatt utgangspunkt i problemstillingen når jeg har ledd etter koder og temaer, men ønsker også at datamaterialet mitt skal til en viss grad styre hvilke koder og temaer jeg velger. På denne måten vil jeg unngå å overse mulige funn ved å kun bruke teoridrevne koder. Derfor velger jeg å bruke en adaptiv tilnærming, der noe er teoridrevet og resten er styrt av datamaterialet. Jeg hadde i utgangspunktet skrevet ferdig teorikapittelet i forkant av analysen, men basert på dataene jeg samlet inn måtte deler av teorikapittelet endres. Ved å arbeide på denne måten sørger jeg for at jeg får fanget opp interessant datamateriell jeg kunne gått glipp av dersom jeg hadde hatt en deduktiv tilnærming.

4.3.1 Analyseprosessen

Jeg skal nå redegjøre for databehandling og analyseprosessen. Analysen er gjennomført etter Braun og Clarke (2006) sine seks faser for tematisk analyse. De mener at et tema tar opp noe sentralt i dataene, og som også står nært oppgavens problemstilling. Ideelt sett bør temaene finnes flere ganger i datamaterialet, men det er ikke et krav. Det viktigste å ta med i betraktning er ifølge Braun & Clarke (2006) om teamet klarer belyse problemstillingen. Jeg vil presentere de ulike fasene presentert i artikkelen, og trekke inn hvordan jeg jobbet med analysen av mine data i henhold til modellen.

I den første fasen skal man transkribere data, for så å lese igjennom dataene og notere ideer. Når man gjennomfører intervjuer, er det anbefalt å bruke lydopptak og gjennomføre en fullstendig transkribering av datamaterialet i etterkant av intervjuene (Tjora, 2023, s.185). Han påpeker at det

er viktig å være bevisst på at det ikke finnes en objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Med dette i bakhodet transkriberte jeg intervjuene detaljert, og prøvde å få med eventuell usikkerhet i svarene til informantene. Intervjuene ble grundig transkribert for å sikre at alle data ble med. Jeg brukte nettskjemas diktafon for å ta opp lyden under intervjuene, og nettskjema transkriberte for meg. Diktafonen fanget ikke opp all lyd, og jeg måtte derfor transkribere det meste selv. Informantene ble anonymisert ved denne transkripsjonen. Når transkripsjonen var ferdig, leste jeg igjennom intervjuet et par ganger. Jeg lagde deretter et tankekart for å få bedre oversikt over dataene jeg hadde samlet inn. Tankekartet var kun ment for å bli kjent med dataene, og ga meg verdifull innsikt i hva slags data jeg hadde samlet inn.

I den andre fasen kodet jeg aktuelle funn systematisk på tvers av datasettet, og deretter samlet jeg inn data som er relevant for hver kode. Jeg har benyttet meg av programmet NVivo for å systematisere arbeidet. Jeg la inn ferdige transkriberte intervjuer i programmet, og begynte arbeidet med å lete etter relevante koder. Programmet forenklet prosessen med å kode og kategorisere dataene for meg, og ga meg raskere oversikt over dataene. Kodene som dukket opp, var basert på det som kom frem i intervjuene. Det ble utviklet koder underveis og jeg endte opp med 23 ulike koder. Når en kode dukket opp i et intervju, letter jeg etter data til den koden i de andre intervjuene. Denne kodingen ble gjennomført i februar 2024.

I analysens siste faser skal man jobbe med å utvikle og ferdigstille temaene. Jeg startet arbeidet med å søke etter aktuelle tema. Ved å bruke de ulike kodene, begynte jeg å lete etter temaer som flere koder passet inn under. I arbeidet lagde jeg meg tabeller for mulige temaer, med kodene som passer temaet. Denne prosessen ble gjentatt flere ganger med mulige temaer. Analysearbeidet endte med fire temaer og de fire temaene er: lekens egenverdi, å være en annen, utvikling og lærerens rolle. Jeg lagde til slutt et dokument der jeg samlet alle koder og all data under hvert tema.

4.4 Etikk, gyldighet og pålitelighet

Som forsker er det viktig å sette seg inn i og ivareta de etiske retningslinjene. Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg møtt på en rekke etiske problemstillinger. Jeg har med utgangspunkt i de etiske retningslinjer for forskning og prøvd å ta gode forskningsetiske valg.

4.4.1 Etiske vurderinger

Før jeg satte i gang med datainnsamling sendte jeg inn en søknad til SIKT, og prosjektet ble godkjent (vedlegg 5). Jeg utarbeidet et informasjonsbrev og en samtykkeerklæring, sistnevnte med utgangspunkt i SIKT sin mal (vedlegg 2 og 3). Læreren fikk utdelt et informasjonsskriv, og videresendte dette til barnas foresatte. Juridisk samtykke får man ved myndig alder, så jeg var nødt til å gå godkjenning av barnas foresatte (Backe-Hansen, 2023). Når man driver med forskning stilles det høye krav til informantenes privatliv. I en studie der informantenes utsagt fra en intervjuguide blir gjengitt i rapporter, er det ifølge Kvale og Brinkmann (2017, s. 72) viktig å gjøre tiltak for å ivareta personvernet. Jeg sørget for denne konfidensialiteten ved å transkribere intervjuene så raskt som mulig etter intervjuene. Under transkriberingen tildelte jeg de ulike informantene fiktive navn, som jeg referer til i analysen. Læreren har jeg valgt å referere til som «læreren», da det kun er en lærer som informant. Et annet tiltak for å sikre personvern er å slette lydfile og transkripsjonene. Disse vil bli slettet når oppgaven er ferdigstilt. Forskeren som gjennomfører et prosjekt har, ifølge Kvale og Brinkmann (2017, s. 98), mye å si for forskningen kvalitet og etiske aspekter. Det krever at forskeren tenker godt igjennom etiske dilemmaer. Særlig studier der intervju er metoden vil forskerrollen være viktig i intervjuet, men også i alle de andre aspekter av arbeidet med forskningen. Jeg har i arbeidet med forskningen vært ærlig, og forsøkt å være så transparent som mulig. I tillegg har jeg begrunnet valgene mine for å heve kvaliteten i studien.

4.4.2 Når barn deltar i forskning

Ved å velge å intervju barn i 1.klasse var jeg nødt til å ta en rekke etiske hensyn, særlig nyttet til barnas samtykke. For å sikre barnas rett til medvirkning, har jeg respektert barnets eget ønske. Dette til tross for at foresatte har samtykket på vegne av barnet. Forskning er en fantastisk mulig for at barn kan gi uttrykk for egne opplevelser og oppfatninger (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 174), men barnet må selv ytre ønske om deltagelse.

Under intervjuene med barna innledet jeg med å forklare bruken av diktafon og hva slags hensikt intervjuet hadde. I tillegg fortalte jeg at de ikke måtte delta, dersom de ikke ønsket. Dersom de ville tilbake til klassen i stedet, var det i orden. I en av fokusgruppene valgte et barn å ikke delta, og ble derfor ekskludert fra studien. I dette tilfellet mener jeg fra et etisk perspektiv er det viktig å lytte til barnets ønske, til tross for at foresatte hadde samtykket på barnets vegne. Underveis i intervjuet observerte jeg barnas kroppsspråk nøye, da nonverbale signaler kan tilsa at barnet ikke ønsker å delta. Barnas reaksjoner samsvarer med erfaringene til Schanke & Øksnes (2022), om at barn ofte

opplever det som en positiv opplevelse å fortelle om egen hverdag og bli lyttet til. Denne verdifulle informasjonen kan ha påvirkning for barnas livsvilkår på lenger sikt.

4.4.3 Reliabilitet og validitet

Underveis i arbeidet med masteroppgaven har jeg gjort tiltak for å heve oppgavens reliabilitet og validitet. Reliabilitet omhandler hvor troverdig forskningen er (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276). Postholm og Jacobsen (2018, s. 223-228) knytter reliabiliteten til refleksjoner rundt hvorvidt resultatet kan ha blitt påvirket og peker på en rekke aspekter som kan påvirke studiens reliabilitet. De trekker frem relasjonen mellom forsker og forskningsdeltager som sentralt i målingen av reliabilitet. I mitt tilfelle hadde jeg kjennskap til læreren jeg intervjuet, noe som kan ha påvirket svarene. Samtidig kan det ha gjort at hun følte seg trygg i situasjonen. For å øke reliabiliteten sørget jeg for å stille åpne spørsmål, og lot informantene snakke fritt. Samtidig var det viktig for meg at spørsmålene ikke var ledende, slik at jeg ikke skulle legge ord i munnen på informantene. Jeg har også systematisk stilt oppfølgingsspørsmål underveis, for å sikre forståelsen av det informantene forteller. Jeg opplevde fokusgruppene som velfungerende, og at barna var trygge på hverandre. Barna virket ikke påvirket av hverandre i fokusgruppe 1 og 2, men i fokusgruppe 3 merket jeg at barna i større grad tilpasset seg i forhold til hverandre. Jeg forsøkte derfor å stille direkte spørsmål til de ulike barna i gruppen, for å få frem deres opplevelser. Postholm og Jacobsen (2018, s. 226) trekker også frem at konteksten dataene er hentet fra og hvordan forskeren beskriver dette kan bidra til å øke studiens reliabilitet. Jeg har innledningsvis beskrevet konteksten nøye, da dette vil påvirke resultatene man får. Læreren jeg har intervjuet er opptatt av lek, og tilrettelegger for dette i sin undervisning. Dersom man hadde gjort det i en annen kontekst, med andre barn og lærere ville trolig resultatet blitt noe annet. I lys av dette kan man også diskutere hvilke data man ikke har fått tak i. Forskning vil ifølge Postholm & Jacobsen (2018, s. 227) være et utsnitt av virkeligheten, og deltagelsen skal basere seg på frivillighet. Man kan også diskutere hvilke data man ikke har fanget opp, da jeg kun intervjuet 13 barn på førstetrinn. Det er ikke mulig å vite om dataene hadde vært annerledes dersom andre barn deltok. Samtidig fikk jeg ved å gjennomføre tre fokusgrupper fikk jeg muligheten til å snakke mer flere barn, og fikk derfor med meg ulike respondenter i studien til tross for den snevre konteksten. Det er også relevant å trekke frem hvilke data jeg har klart å registrere, og i denne sammenhengen har jeg brukt diktafon for å få registret alt informantene sier. Nettskjema transkriberte opptakene, og deretter gjennomgikk jeg det grundig for å sikre at jeg fikk fanget opp alt informantene sa. Jeg har forsøkt så godt jeg kan å synliggjøre hele forskningsprosessen i metodekapittelet, slik at studiens reliabilitet skal øke.

Samtidig kan studiens kvalitet vurderes ved å se på validiteten, som handler om hvorvidt man måler det man skal måle (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276). Den interne validiteten handler om hvorvidt studiens resultater er gyldige for det representative utvalget og det som har blitt undersøkt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). For å styrke studiens validitet samlet jeg inn data etter studiens formål. Jeg ønsket å få innsikt i informantenes subjektive opplevelser, og derfor valgte jeg å bruke egnede metoder for å genere relevant data. Jeg valgte å gjennomføre gruppeintervju, som kan ha bidratt til at barna følte seg trygge i intervjusituasjonen. Det er mulig at barna kan oppleve det som skummelt i en intervjusetting med en ukjent voksen, men det kan være tryggende at de kjenner hverandre. Underveis i arbeidet tilpasset jeg intervjuguidene til barna, for å sikre at de forsto det jeg spurte om. I intervjusituasjonen stilte jeg spørsmål dersom noe var uklart. Den eksterne validiteten handler derimot om i hvilken grad funnene er gyldige i en annen kontekst og hvor vidt de er overførbare til andre kontekster enn den jeg har studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Når man velger å gjennomføre en casestudie, er konteksten avgrenset til en spesifikk kontekst. Det gjør at jeg har samlet data som er relevant for nettopp denne casen, men det er ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 72) vanskelig å vite om det er overførbart til andre kontekster. Overførbarheten vil kunne styrkes ved at andre klasser hadde hatt samme tiltak, som i denne casen er å tilrettelegge for rollelek i et lekerom. Grunnet få deltagere i prosjektet vil ikke resultatene kunne generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 200), men funnene kan bidra til kunnskap om hvordan tilrettelagt lek kan oppleves og dermed bidra til refleksjon for andre.

5 Resultater

I dette kapitlet skal jeg presentere ferdig behandlet datamateriale gjennom en tematisk fremstilling. Det har vært utførende å velge hva som skal være med i presentasjonen, også med tanke på å få leseren til å forstå funnene og vurdere de som troverdige. De ulike temaene er laget for å få en forståelse av studiens problemstilling: «Hvordan opplever én lærer og 13 førsteklassinger rollelek i skolens tilrettelagte lekerom?». Den tematiske analysen av dataene resulterte i fire temaer; **lekens egenverdi, å være en annen, utvikling og lærerens rolle**. Mine funn blir nå presentert ut ifra disse temaene, og er sammen med teoretisk rammeverk grunnlaget for senere drøfting.

5.1 Lekens egenverdi

I datamaterialet kommer det frem at leke gir en lykkefølelse og lekens egenverdi frem. Barna leker for å leke, og noen gir uttrykk for å glemme tid og sted da deres oppmerksomhet er rettet mot selve leken. Et funn tyder på at læreren ser på leken som en måte barn får være barn på, selv om de går på skolen. Hun forteller «det er så fint å få bidra til at barn får være barn, og at det ikke skal være for stort læringstrykk fra start». Det kan tyde på at hun synes det er viktig at barn fremdeles skal være barn i en pedagogisk institusjon som skolen, og at det er derfor hun legger til rette for lek på skolen.

Læreren peker også på at hun opplever at barna synes leken i seg selv er motiverende. På spørsmål om hva barna motiveres av svarer hun «Det er leken i seg selv. Bare det å få lov gå inn i den fantasiverdenen. Det er ikke noe annet enn det som trengs». Hun opplever at de er motiverte for å leke, og at de leker for å leke. Dette kan ses i lys av til lekens egenverdi, da leken er et mål i seg selv. Lærerens opplevelser kan peke på at hun opplever barna som indre motiverte til å leke, da de synes det er gøy å leke. Læreren har tidligere gjennomført lekeøkter på lekerommet med andre klasser, og opplever at barna etterspør å få leke der igjen. Hun forteller

«Jeg har hatt med en 2.klasse inn der to ganger, og det er en stund siden sist. Hver eneste gang jeg treffer de i gangen spør de om jeg kan snakke med læreren deres slik at de kan leke på lekerommet. Så det er noe av det mest motiverende tror jeg, for barnet i skolen.»

Lærerens opplevelser kobler hun opp mot motivasjon. Jeg tolker det som at hun opplever at barna synes leken på lekerommet er motiverende, og det er grunnen til at de etterspør å være. Hun peker også som lekerommet som motiverende i seg selv, og det er mulig å se den tilrettelagte leken i

kontrast til mer ordinære undervisningsmetoder. Et av barna underbygger denne tolkningen og forteller «At vi skal gå på lekerommet og være gøy og ikke kjede oss» (Iben, fokusgruppe 2). Jeg tolker det som at barnet ser på leken på lekerommet som motiverende og meningsfull, særlig i kontrast til andre aktiviteter på skolen.

Når jeg snakker med barna om deres opplevelser er ingen tvil om at det som skjer på lekerommet skaper mye glede. I intervjuet spør jeg barna hva de tenker på når jeg sier lekerommet, og et barn svarer «Åh jeg vet jeg vet. Å ha det gøy! Og å være like glad som Svampebob-firkant» (Felix, fokusgruppe 3). I barnets utsagt kommer glede og indre lyst frem, og de gode følelsene han kjenner på i leken. Et annet barn setter ord på at leken går fort, og forteller at «Jo, jeg bare var litt familie. Og så jobbet jeg i butikken og så var det ferdig. Det gikk alt for fort» (Petter, fokusgruppe 1). Jeg tolker dette som at leken i seg selv er så gøy, at han glemte bort tid og sted underveis. Det var andre barn som fortalte lignede historier om lekerommet, der de ikke rakk å leke alt før tiden var over. Deres opplevelser kan tyde på at de er indre motivert til å leke med de ulike tingene på lekerommet, og at leken drives videre fordi de ønsker å leke.

Leken på lekerommet er tilrettelagt av voksne. I intervjuet med læreren trekker hun frem at hun opplever at det er mye frivillighet på lekerommet, selv om leken er tilrettelagt. Den er tilrettelagt ved at læreren setter rammene for leken. Hun starter leken ved å spørre barna hvilke roller de ønsker å ha, og deretter er leken i gang. Lekerommet har utstyr som gjør at barna kan leve seg inn i mange ulike roller. Når leken er i gang, står barna fritt til å leke innenfor de gitte rammene. Hun forteller «det er en del frivillighet, for de tar jo initiativ. De vil inn dit, de vil leke. De stormer inn og leker helt frivillig, og jeg tenker at det er jo første tegn på at noe er lek». Dette tolker jeg som at hun opplever at barna har et ønske om å delta i leken. Det kan tyde på at læreren ser på frivillighet som et kjennetegn på lek, og mener at det må være frivillig dersom man skal kalle det for lek. Hun forteller at barna tar initiativ, og dette tolker jeg som at hun opplever at barna ønsker å være delaktige i leken og på å utvikle den.

5.2 Å være en annen

I og med at den tilrettelagte leken er rollelek, er det ikke unaturlig at det er funn i datamaterialet som omhandler å leve seg inn i forskjellige roller. I analysen har det kommet frem ulike perspektiver ved å gå inn i denne fantasiverden. Læreren forklarer at det å forestille seg er viktig å trene på, blant annet fordi det kan hjelpe med abstrakt tekning i andre fag. Hun forteller:

«Fordi barn klarer å forestille seg. De forestiller seg at koteletten av plast som ligger i skåla er en ekte kotelett. De klarer å forestille seg selv om de ikke har utstyret de trenger, at en pinne er en visp eller at de kan ta noen flak med papir og legge på en benk og late som at det er en pute. Fordi puta var borte. Det å klare å oversette og forestille seg at noe som er en ting kan være noe annet, det er en vanskelig abstrakt øvelse. Og det er akkurat det samme som skjer når man går fra konkreter i matematikken og tenker at de knappene vi brukte i går er det samme som skjer med tallet jeg skriver i dag. Denne abstrakte tekningen er det samme»

Læreren påpeker barnas evne til å forestille seg og at de er gode til å late som, ved å blant annet late som at et redskap er noe annet. Dette kan indikere at forestillingsevnen er en avansert ferdighet, som barna må trene på å mestre. Læreren peker på lekerommet som en mulighet for å øve på denne forestillingsevnen. Dette tolker jeg som at hun synes det er viktig å bruke tid på å stimulere forestillingsevnen, i og med at hun mener at evnen ikke kommer av seg selv. Hun trekker også frem at denne abstrakte øvelsen også finner sted i faglig læring på skolen. Det tolker jeg som at hun mener at å forestille seg er en abstrakt øvelse, og at det også er noe barna kommer til å møte i ulike fag på skolen. Det kan tyde på at hun mener at barna gjennom lek får trent ferdigheten, og at det kan gagne abstrakt tekning i for eksempel matematikk.

Barna forteller også om opplevelsene sine på lekerommet, og i utdraget nedenfor er et eksempel på hvordan de bruker forestillingsevnen på lekerommet:

Mohammed: Jeg lekte med den butikken og i soverommet?

Intervjuer: Er det et soverom på lekerommet?

Mohammed: Ja. Det er jo et hotell.

Petter: Ja, med spa! Vi kan bruke såpe og (Mohammed og Petter, fokusgruppe 1)

Funnet kan tyde på at barna bruker sin fantasi og kreativitet til å transformere lekerommet til ulike settinger og situasjoner, og i dette tilfellet et hotell. På lekerommet er det ikke senger eller annet som tilsier at dette er et hotell. De bruker puter som seng, og et bord som resepsjon. Med oppbrukt dusjsåpe kan de forestille seg at de er i hotellets spa. Dette illustrerer barnas evne til å skape og delta i leken, der de tar på seg ulike roller og utforsker. Derfor er det mulig at leken er en viktig del i deres utvikling av forestillingsevne.

Et annet funn viser at det er mange ulike roller barna lever seg inn i. Det viser seg at barna liker å late som i leken, og at de i løpet av lekeøkten gjerne har flere roller. Et barn forteller «Først har jeg lekt at jeg var en storebror. Men jeg liker egentlig å leke at jeg er et dyr og» (Brage, fokusgruppe 3). Brage forteller at han leker storebror eller dyr. Dette er roller som trolig er virkelighetsnære for barnet. Andre roller som kommer frem i intervjuene er ulike arbeidsgrupper (som lege, sykepleier og resepsjonist), familieroller og roller som krever at man gjennomfører dagligdagse gjøremål. Dette illustrerer hvordan barna tar i bruk roller de har erfaringer med i leken.

5.3 Utvikling

5.3.1 Læring

I datamaterialet kommer det frem ulike syn på hva barna lærer gjennom leken. Læreren gir uttrykk for at leken er den beste måten å lære på, og peker på at de utvikler språk. Barna har derimot en annen oppfatning av hva de lærer i lekerommet, og peker blant annet på at de øver seg på ulike samfunnsroller. Jeg skal nå se på noe av det barna og læreren trekker frem om læring.

Læreren forteller at leken er viktig for barnas utvikling, og forklarer at «lek definitivt er den måten barn lærer best på, og utvikler seg best igjennom». Leken er viktig for læring, og hun påpeker at de utvikler seg best gjennom leken. Dette kan tyde på at hun ser på leken som et viktig redskap i barnas læring. Hun forteller også at det er viktig i barnas språklige utvikling, da barn snakker mer i lek, enn med voksne eller i undervisningssituasjoner. Dette tyder på at hun synes leken er essensiell i barnas språkutvikling, da de kan lære av jevnaldrende barn. Det kan tolkes som at hun mener leken er viktig for å utvikle språket. Videre forteller hun om hvordan hun støtter barnas språklige utvikling gjennom lek:

«Med tanke på språkutvikling og når du er tett på i lekerommet, så kan du jo være med å sette begreper på ting. Du kan gjenta det de sier i fulle setninger. Men å komme med en del input og bare det å kunne la barn få bruke språk for eksempel da. Når en unge sier «Vil du ha denne», så kan jeg si «jeg vil gjerne ha den gule koppen».

Ved å være tett på i lekerommet åpner muligheten seg for å kunne støtte barna i deres språklige utvikling. Hun legger vekt på betydningen av å kunne støtte barna i deres språkutvikling, og peker på lekerommet som er gyllen mulighet for dette. Det kan tyde på at læreren ved å modellere riktig språkbruk opplever at hun støtter barna i deres utvikling og hjelpe de med å utvide sitt vokabular. I

mitt datamateriale kommer det ikke frem at barna opplever at de lærer språk, men Olivia forteller: «vi øvde på å tegne, og å skrive i resepsjonen» (Olivia, fokusgruppe 2). I leken jobbet hun i en resepsjon, der hun lager romkort til gjestene. Det oppsto et behov for å skrive, da hun måtte lage romkortene. Det kan indikere at leken på lekerommet er en aktivitet som kan bidra til finmotoriske ferdigheter og skriveutvikling. Gjennom leken dannes et behov for å skrive, og hun får derfor trent på skriving i en meningsfull kontekst. Dette illustrerer hvordan barn kan lære gjennom lek. Ved å engasjere seg i aktiviteter som å tegne og skrive, får barna utforske ferdighetene sine på en morsom måte.

I all hovedsak viser barna en annen forståelse av hva de lærer på lekerommet. De fleste bara ser på lekerommet som et sted de kan utforske ulike samfunnsroller som de mulig vil ha bruk for senere i livet. Kristine forteller:

«Man kan late som at man har masse penger, og så går man på butikken og kjøper noe.. Som at jeg er pappaen min, også kan jeg liksom ja være en annen og kjøpe noe. Og jeg leker at jeg er en pappa og jeg kjøper en ehm... en papir til toalettet. Og jeg kjøper det. Og ja.»
(Kristine, fokusgruppe 1).

Dette indikerer at hun ser på leken som en mulighet til å øve på og praktisere ulike roller og ferdigheter. Hun uttrykker at hun får øvd på å være på butikken og handle med penger. Petter forteller også om at leken gir han mulighet til å kunne øve seg på ulike roller, og forteller «Og man kan lære seg å være en lege. Og.... Man kan lære å.... Hvis man vil jobbe i butikken når man blir stor så kan man jo lære det når man er i lekerommet» (Petter, fokusgruppe 1). Petter peker på lekerommets mulighet til å øve på samfunnsrollene, som å jobbe i butikk. Det kan tyde på at han ser på erfaringene som verdifulle for fremtiden. Derfor tolker jeg dette som at barna ser på lekerommet som en arena for å øve seg på ulike samfunnsroller. De virker å oppleve leken som en verdifull og meningsfull aktivitet, som bidra til forberedelse på voksenlivet.

I datamaterialet dukket det også opp data som jeg velger å koble mot livsmestring, som er et tverrfaglig tema i skolen. Barna beskriver at de synes det er gøy å være på lekerommet, og et barn forteller at «Plutselig så glemmer vi alt i hodet. Alt det som vi egentlig tenker på. Også kommer alt det gøye inn i tankene våre» (Ina, fokusgruppe 1). Her beskriver hun hva som skjer i hodet når hun leker. Alt man egentlig har i tankene forsvinner, og hun kjenner på glede. Jeg tolker dette som at hun opplever å mestre på lekerommet, gjennom å kunne gå inn i ulike roller. I intervjuet med

læreren kommer det også frem at hun opplever at barna mestrer gjennom leken, og hun forteller at «de opplever jo å mestre, for i leken er ikke forskjellene mellom dem så store». Det kan indikere at læreren opplever at leken møter barna der de er, og at hun opplever at alle får oppleve å mestre noe. Hun antyder at leken er viktig i barnas opplevelse av mestring, da det ikke er noe press eller noen forventninger til dem. Å fremme mestring hos barna er viktig, og kan også sees i lys av selvfølelse og selvverd.

5.3.2 Sosial kompetanse

I datamaterialet kommer det også frem at barna opplever å bygge vennskap på lekerommet. Samtidig forteller læreren at hun er svært opptatt av lekens mulighet for å utvikle relasjoner og sosial kompetanse. Når jeg spør om hva barn lærer gjennom lek trekker hun frem å omgås med andre og sosial kompetanse som det viktigste. Hun peker på at hvordan barna er i møte med andre, er avgjørende for hvordan leken utvikler seg. Jeg tolker det som at hun mener at dersom man ikke lytter til sin lekepartner og regulerer seg, vil ikke leken bli like god som om man gjør det. Dette får barna øvd på i leken. Hun peker på at leken gjør det mulig å trene på å omgås med jevnaldrende barn. Samtidig poengterer hun at:

«Den beste måten å trene selvregulering på. For hvis jeg skal trumfe igjennom min vilje hver gang, så vil jo leken dø ut, for det gidder ikke de andre å være med på. Så hvis jeg har lyst til å leke med deg, og tenker at nå tåler ikke du at jeg vinner i alle mine ønsker, så vet jeg det. Da justerer jeg meg og regulerer meg etter deg»

I dette utdraget peker læreren på at barna får trent på selvregulering i lek. Det tyder på at hun mener barna i leken må regulere seg for at leken skal kunne fortsette. Hun eksemplifiserer det med å fortelle at dersom hun vil leke og tar all styring, så ønsker kanskje ikke lekepartneren å leke lenger. Derfor må hun justere seg etter den lekepartneren hun leker med. Barna må tenke seg om før de handler i leken, for å tilpasse seg hverandre. Dette er en form for sosial kompetanse som barna får trent på igjennom leken. Iben og Olivia (fokusgruppe 2) har en samtale om å lage romkort til hotellet, i samtalen sier de:

Intervjuer: Så du lager kort? Hva slags kort er det da?

Olivia: Kort til å.... liksom åpne døra.

Intervjuer: Å, et romkort?

Iben: Ja, med tallet på også. Hvilket hus man har.

Olivia: Men det er flere som har andre etasje, så man kan stjele andre kort hvis man har glemte det. Meeen det er ikke lov da.

Olivia forklarer at det er mange rom i samme etasje og at man da kan bruke fler romkort til samme dør. Hun forklarer at man kan stjele kort dersom man har glemte det, men presiserer at det ikke er lov. I denne sammenheng kan dette tyde på at Olivia kanskje har ønsket et romkort til, men at hun må regulere seg for å ikke ta noen andres. Hun vet tross alt at det ikke er lov til å stjele. Dette tolker jeg som at barnet regulerer seg i leken, for å tilpasse seg det som er sosialt akseptert.

Barna uttrykker i intervjuet at de synes det er viktig å leke med andre på lekerommet. Læreren forteller også at «Jeg tror at du bygger relasjoner når du leker sammen. For det er gøy å være med noen i lek». Hun viser til at barna kan bygge relasjoner i leken, og at relasjonene bygges fordi de får opplevelser sammen. Disse felles opplevelsene kan bidra til å skape relasjoner mellom barna. Når barna ble spurt om hva de liker best med lekerommet svarer Mohammed (fokusgruppe 1) «Jeg synes det beste er å leke med andre, og ikke bare med vennene. Å leke med alle». Han forteller at det beste er å leke med andre, og det kan tolkes som at han i lekerommet får muligheten til å leke med barn han vanligvis ikke leker med og etablere nye relasjoner. Det kommer frem i de fleste intervjuene at barna liker å leke med hverandre, og verdsetter den tiden de får til å leke sammen. Samtidig er det to barn som forteller at de ikke alltid leker med andre barn på lekerommet. Når jeg spør om de leker sammen med andre barn eller alene svarer de:

Iben: Med noen andre

Olivia: Med andre

Intervjuer: Hvorfor det da?

Olivia: Og litt alene og

Iben: Noen ganger litt alene, men mest med andre (Iben og Olivia, fokusgruppe 2)

I dette utdraget kommer det frem at de ikke alltid leker med noen andre, men det kommer ikke frem hvorfor de leker alene. Ut ifra det barna sier er det ikke mulig å tolke hvorfor de leker alene, men en mulig forklaring kan være at de enten ønsker å leke alene eller at de ikke har noen å leke med.

5.4 Lærerens rolle i lek

Lærerens rolle i lek er en tematikk som er omdiskutert, og i datamaterialet kommer det frem ulike syn på lærerens rolle. Læreren peker på at det er viktig å være bevisst på når det er hensiktsmessig å gå inn i leken. Barna uttrykker derimot et positivt syn på lærerens deltagelse. Under presiseres de ulike perspektiver som kommer frem i mine data.

Selv om læreren jobber mye med lek i undervisningen, uttrykker hun at det er viktig å være bevisst på sin egen rolle i lek. Hun forteller: «Jeg er litt opptatt av at voksne skal være kloke og vite når de skal trekke seg unna, og når de skal melde seg på». Læreren forteller at hun ikke nødvendigvis alltid bør være delaktig i leken, og det kan tyde på at hun mener man må være pålogget og til stede for å kunne vurdere når det er hensiktsmessig å delta. I lekerommet får hun muligheten til å være tettere på, og hun forklarer at:

«Når man begrenser leken til ett rom, så kan du som voksen være tett på og få med deg hva som skjer. Da kan man komme med litt input, uten at man nødvendigvis skal.. man må være litt var så man ikke ødelegger leken. Eller styrer den for mye».

Det kommer her frem at muligheten til å kunne tilføre leken noe er større i lekerommet enn i uterom. Utsagnet til læreren tyder på at hun er bekymret for å forstyrre leken ved å komme med input. Hun forsetter med å fortelle «For hvis barna ikke vil ha dem med, så skal man ikke bli med. Da ødelegger man leken, og bryter magien». Læreren virker å være svært bevisst på egen rolle, og uttrykker her at hun ikke skal delta med mindre barna ønsker. Hun peker på at man kan ødelegge leken og bryte den såkalte magien som skjer i lek.

Ved å være delaktig i leken åpnes det en mulighet til å tilføre leken noe nytt. Læreren forteller at hun ofte begynner lekeøkten med å observere, og forteller at «så går jeg over til en veldig observerende rolle. Da holder jeg meg helt i bakgrunn og bare observerer og følger med». Videre peker hun på at «Noen ganger tar jeg initiativ når jeg ser jeg kan komme med input for å hjelpe de i leken». Ved å først ta en observerende rolle, vil hun senere kunne gå inn i leken dersom hun kan tilføre leken noe. Hun peker her på at hun deltar for å kunne hjelpe elevene i leken. Videre utfyller og forteller:

«jeg går inn på dems premiss. Også mener jeg at det er viktig å ikke.. eller jeg kan styre leken, men jeg skal ikke styre med mindre jeg ser det er hensiktsmessig for å gjøre et grep for å få leken til å fortsette».

Her peker læreren på at hun går inn på barnas premiss, men poengterer at hun kun styrer leken dersom det er for å få leken til å fortsette. Det kan tyde på at læreren griper inn som et pedagogisk grep, for å hjelpe barna i leken.

På lekerommet leker barna både sammen og alene, og læreren forteller at ved å delta i lek kan hun hjelpe enkelte elever med å komme inn i leken. Hun forteller at hun alltid starter lekeøkten med å spørre hva barna har lyst til å leke i dag, og fordeler ulike roller. «Også hjelper jeg de litt inn da, og vi fordeler rollene. Jeg spør sånn hva er det du har lyst til å starte med i dag? Hvor vil du være? Hvem vil du være med bare sånn for at de skal bli trygge på at de vet hva de kan begynne med når vi starter». Å tildele de ulike rollene kan være lurt for å hjelpe barn inn i leken, slik at alle skal ha en bestemt rolle i det leken setter i gang. Dette virker å være en bevisst strategi for å sikre at barna skal være trygge på at de har noe å leke, og vet hva resten av barna skal leke. Det kommer frem av læreren deltar for å kunne hjelpe barn inn i leken. Hun forteller at «Hvis du ser at, eller få noen inn i leken, for eksempel, å få noen inn i leken». Gjennom deltagelse i leken kan hun hjelpe barn inn i leken, enten om de leker alene frivillig eller ufrivillig.

I dataene kommer det frem at barnas opplevelse av å leke med en voksen er positiv. Læreren trekker også frem at barna etterspør hun i lekerommet. Hun forteller at «Det er ofte barn kommer og spør om jeg vil være med, «er du sulten? Skal du komme på restauranten nå?». Hun forteller også at de kan tildele hun roller «Eller lur på om ikke jeg kan være bestemor, at jeg får være med, og blir tildelt en rolle». Dette kan tyde på at barna vil at hun skal delta i leken, siden de inviterer hun inn og tildeler roller. I intervjuet spør jeg hva barna liker å gjøre på lekerommet. Iben (fokusgruppe 2) svarer «Jeg leker med telefon. Ehmmm. Og leke familie med læreren». Videre forteller hun at «Vi har en voksen som egentlig er en voksen på ekte, som er voksen på ordentlig» og Olivia (fokusgruppe 2) poengterer at «Det blir som en ekte familie». I samtalen mellom de to kommer det frem at lærerens rolle i leken er å være mor, og de forestiller seg at det er en ekte familie. I denne leken blir lærerens rolle sentral for å gjennomføre leken. I intervjuet spør jeg barna hvordan de synes det er at læreren er med i leken. Petter (fokusgruppe 1) forteller at «For da kan vi leke med læreren sånn at hun også har det gøy som oss». Dette kan bety at Petter ønsker at læreren også skal delta i leken, for at hun også skal ha det gøy i leken.

6 Diskusjon

Funnene jeg har gjort vil i dette kapittelet diskuteres i lys av teorien som tidligere er presentert. Det teoretiske rammeverket i kapittel 3 vil prege diskusjonen i oppgaven. Dette vil gjøres for å besvare problemstillingen «*Hvordan opplever én lærer og 13 førsteklasinger rollelek i skolens tilrettelagte lekerom?*». Jeg har strukturert kapittelet med utgangspunkt i de fire temaene som kom frem i den tematiske analysen; lekens egenverdi, å være en annen, utvikling og lærerens rolle.

6.1 Lekens egenverdi

I delkapittel 5.1 presenterte jeg funn der lærerens og barnas opplevelser peker på at lekens egenverdi er sentral, dette kom særlig frem i intervjuene med barna. Læreren trekker frem at hun tilrettelegger for at barna får leke, slik at det ikke skal være så stort læringstrykk fra start. Hun peker på at tilretteleggingen gjør at barna være barn i en ellers pedagogisk institusjon. Dette er i tråd med Sundsdal og Øksnes (2015) som fremhever at lekens egenverdi handler om å være fri fra krav, og fri til å gjøre «ingenting». De trekker også frem at egenverdien knyttes til gleden og lykken, fornøyelsen og det komfortable barnet finner i leken. I tillegg til å tilrettelegge for lek, tyder funnene på at læreren mener at barna leker for å leke. Dette kan kobles til lekens egenverdi, da beskrivelsene hennes tyder på at hun ser på leken som et mål i seg selv. Disse funnene strider imot Øksnes (2011, s. 179), som peker på at voksne ofte kan ha fokus på at leken skal brukes til å oppnå noe, i stedet for at leken er utviklende i seg selv. Dette gjør at mange voksne glemmer lekens egenverdi. Lærerens utsagn kan tyde på at hun ser på leken som verdifull i seg selv, selv om andre funn viser at leken kan være utviklende. At læreren fokuserer på lekens egenverdi kan også ha med konteksten å gjøre, da læreren har fått «fristilt tid» fra skolen. Det er mulig å tenke seg at læreren ikke opplever å ha det faglige presset fra skoleledelsen. Barna opplever at lekerommet bidrar til å skape glede, og at de har det gøy, som også kan kobles opp mot lekens egenverdi. Öhman (2012, s. 100) forklarer at dersom man spør barn hvorfor de leker, så svarer de ofte at det er fordi det er gøy. Samtlige barn trekker frem gleden som det de tenker på når jeg sier «lekerommet», og de gode følelsene de får gjennom leken kommer tydelig frem. Dette kan kobles til Sahlberg og Doyle (2020, s. 51) sin teori, som mener at barna leker fordi de synes det er gøy. Mine funn viser at barna synes nettopp dette, og det kommer frem barna har det så gøy at de kan glemme bort tiden.

Funnene viser at læreren opplever barna som motiverte til å leke på lekerommet, og at leken drives av indre motivasjon. Læreren peker på at hun opplever at barna leker fordi leken i seg selv er

motiverende, og de får muligheten til å gå inn i en fantasiverden. Dette kan sees i lys av indre motivasjon, som er et av Lillejords (2018, s. 14) sine kjennetegn på lek. Læreren forteller at hun tidligere har hatt andre klasser med på lekerommet, og som etterspør å leke mer når hun møter de i gangen. Hun trekker frem at de opplever det som motiverende fordi det er viktig for dem, og at leken står i kontrast til mer ordinær undervisning. Indre motivasjon kan sees i lys av lekens egenverdi, da det ifølge Vygotsky (Brodstöm, 2019, s. 45) innebærer at barnet leker fordi det har lyst til å leke. Indre motivasjon kommer frem under intervjuene med barna, som peker på at lekerommet er gøy, og at de ikke kjeder seg. Også barnas utsagn samsvarer med Vygotsky, da de beskriver at de leker fordi det er gøy. Når barna deltar i leken kjeder de seg ikke, og det kan derfor tyde på at de opplever det som motiverende å delta.

Læreren opplever at det er mye frivillighet i leken, til tross for at det er tilrettelagt lek. Hvorvidt den lærerstyrte leken faktisk er lek er omdiskutert, da det finnes et spekter med frilek i den ene enden og lærerstyrt lek i den andre (Lillejord et al., 2018, s. 13-14). Rolleken på det tilrettelagte lekerommet finner du et sted på dette spekteret. Leken er tilrettelagt av læreren, som setter rammene for rolleleken. Hun veileder de og tilføyer leken noe dersom det er nødvendig. Samtidig forteller hun at barna gir uttrykk for at de ønsker å være der, og poengterer at det er det første kjennetegnet på at noe er lek. Dersom læreren hadde hatt en mer dominerende rolle i leken, er det mulig at resultatene hadde sett annerledes ut. Dette synet på lek og frivillighet kan kobles opp mot et av Lillejords kjennetegn ved lek, nemlig frivillighet. Ifølge Lillejord er lek først og fremst frivillig, og barna er autonome og selvbestemmende. Læreren forklarer at hun opplever at rolleleken åpner for mye frivillighet, og det virker som at barna ønsker å være med i leken og utvikle den. Dette funnet er i tråd med Vedeler (1999, s. 30) som peker på at leken ikke kan påtvinges, da påtvungen lek har en tendens til å stoppe opp. På bakgrunn av dette kan man anta at leken på lekerommet ville stoppet dersom barna følte seg tvunget til å leke. I og med at dette ikke er tilfellet, er det mye som tyder på at barna opplever det som frivillig lek på egne premisser. Selv om dette indikerer at både barna og læreren opplever at det er mye frivillighet, er det også verdt å sette spørsmålsteget ved dette. For hvor frivillig er det egentlig, når leken skjer som en del av undervisningen på skolen? Selv om lekens egenverdi kommer til syne gjennom informantenes beskrivelser av lekerommet, er det flere som mener at lekens egenverdi er truet.

Barnekonvensjonens paragraf 31 (1989) aktualiserer lekens egenverdi, og ifølge Sundsdal og Øksnes (2015) formidles det en bekymring over synet man har på lek. Leken som formidles i Barnekonvensjonen representerer forlystelse, moro og fornøyelse, og gir barna lekelyst. Funnene

viser at barna og lærerens opplevelse er basert på lekelyst og glede, og samsvarer ikke med bekymringen Sundsdal og Øksnes (2015) peker på. Derimot er funnene i tråd med Barnekonvensjonen (De forente nasjoner, 2013) visjon, som peker på at barna trenger lek som får barna til å føle på glede og tilfredshet. Barna forteller at de opplever leken som gøy og at de glemmer tiden. Dette kan indikere at barna opplever den tilrettelagte rolleleken som lek. Sutton-Smith (Øksnes, 2019, s. 27) peker derimot på at leken ikke nødvendigvis er positiv i pedagogisk sammenheng, da den kan oppleves repetitiv og isolerende. Mine funn tyder på at barna ikke opplever det Sutton-Smith beskriver, da funnene tyder på at de forbinder den tilrettelagte leken med glede og gode følelser. Lærerens beskrivelse av barna som ytrer sitt ønske om å delta, står også i kontrast med Sutton-Smiths poeng. Det er mulig å tenke seg at deres ønske om å delta kan ha sammenheng med at læreren jobber systematisk for å berike leken og kunne gi de nye lekemuligheter i lekerommet.

6.2 Å være en annen

I delkapittel 5.2 presenterte jeg funn som kan tyde på at barna og læreren opplever at rolleleken gjør at de kan leve seg inn i en karakter. Det kom frem at barna lever seg inn i ulike roller, og trer inn i en fantasiverden. Disse opplevelsene kan sees i lys av Lillejord (2018, s. 49) som beskriver leken som en imaginær situasjon, der barna påtar seg ulike roller og gjennomfører fiktive handlinger. Det kommer frem aspekter ved dette både i intervjuet med barna og læreren.

I intervjuet fremkommer det at den tilrettelagte rolleleken er en arena der barna får muligheten til å stimulere forestillingsevnen. Læreren trekker frem at barna øver seg på å late som i rolleleken. Hun mener at denne evnen også kan være fordelaktig også i andre fag på skolen, for eksempel ved å tenke abstrakt i matematikk. Hun trekker linjer mellom å late som noe i lek og det å gå fra konkrete til tallsymbol i matematikk. Disse erfaringene kan sees i lys av Vygotskys teori om betydningen av fantasi (Lillemyr, 2011, s. 134). Han trekker frem fantasien som et sentralt virkemiddel for å forstå virkeligheten. Læreren forteller at lekerommet er en arena der barna får muligheten til å utvikle sin forestillingsevne, og peker på at evnen til å forestille seg noe ikke kommer av seg selv. Denne påstanden støttes også i litteraturen, der blant annet Öhman (2012, s. 123) peker på at forestillingsevnen ikke kommer av seg selv. Derfor er det viktig at barna får utviklet denne evnen, og dette kan gjøres blant annet ved å tilrettelegge for rollelek. I motsetning til læreren og Öhman legger Vygotsky (1978, s. 9) vekt på at alle mennesker er kreative, selv barn. Han omtaler den kreative evnen som fantasi. Dersom man ser funnet opp mot Vygotskys teori, er det ingenting som

tilsier at forestillingsevnen må trenes, men heller er en iboende ferdighet mennesker har. I intervjuene med barna kommer også forestillingsevnen til uttrykk. Dette kommer blant annet frem i en hotellek, der barna forestiller seg at lekerommet er et hotell. De forteller om et hotellrom og en spaavdeling, til tross for at det hverken er seng eller såpe tilgjengelig på lekerommet. Barnas utsagn illustrerer evnen til å forestille seg gjennom lek. Lillejord (2018, s. 49) peker på at læringsaktiviteter som stimulerer barnas fantasi og forestillingsevne ofte oppleves som meningsfulle.

Et annet funn viser at barna trer inn i forskjellige roller i leken. Barna forteller om ulike roller de lever seg inn i, blant annet kjæledyr, resepsjonist, lege og butikkansatt. At barna leker at de er noen andre enn seg selv er ikke overraskende. Det kan sees i lys av Vygotsky (1995, s. 9) som peker på at grunnlaget for barnets kreativitet allerede finnes i barnas lek. Gjennom rollelek får barna mulighet til å fortelle en historie, og på den måten henger lek og historien tett sammen (Vygotsky, 1995, s. 9). Öhman (2012, s. 135) trekker frem at rollene i rolleleken ofte er funksjonelle, og derfor avgjørende for at leken skal kunne fortsette. Noen av barnas roller var funksjonelle, og er derfor i tråd med typiske roller i rollelek. Et eksempel på dette er når barna leker butikk, så trengs det både en butikkansatt og kunde. Når en rolle er avhengig av en annen for at leken skal fortsette, er den ifølge Öhman funksjonell.

I tillegg til funksjonelle roller er også andre roller som ifølge Öhman er stereotypisk for rollelek. De ulike rollene som kommer frem i intervjuene er trolig virkelighetsnære for barna. Dette kan sees i lys av Öhman (2012, s. 134-135) som peker på at handlingen i rolleleken ofte er familie- og hjemrelatert. Eksempler på roller som dukket opp i intervjuene er resepsjonist, mor, hund, hundeeier, butikk og far. At rollene er familie- og hjemrelatert kan også tyde på at de er virkelighetsnære for barna. Rolleleken speiler gjerne barnets virkelighet, og baserer seg på barnas erfaringer. Vygotsky (1995, s. 9) trekker frem at jo rikere barnets virkelighet er, desto fler muligheter er det for fantasi. I leken får barnet muligheten til å tolke egne opplevelser og gi de nytt liv. Samtidig kan funnene av at barna har stereotypiske roller fra samfunnet tyde på at barna opplever rolleleken som fri. Ifølge Öhman (2012, s. 135) vil rollene i rolleleken være fiktive dersom barnas lek er begrenset. I motsetning vil rollene være ofte være stereotypier og relatere til barnas livserfaringer dersom leken er fri. I lekerommet er rammene satt av en voksen, men barnas valg av roller tyder på at de opplever det som et rikt lekemiljø der de får leke fritt.

Resultatene tyder på at rolleleken på lekerommet tilrettelegger for at barna får stimulert og utviklet barnas forestillingsevne gjennom late-som-lek. Rollene er virkelighetsnære, og barna leker i all

hovedsak roller som kommer fra deres hverdag. Det er mulig at dette funnet kan tyde på at barna opplever leken som fri, da lærerstyrt lek ofte utvikler mer fiktive roller.

6.3 Utvikling

I delkapittel 5.3 presenterte jeg funn som tyder på at barna og læreren opplever av lekerommet bidrar til utvikling. Jeg skal nå drøfte funnene om læring og sosial kompetanse.

6.3.1 Læring

Dagens lekdebatt handler ifølge Lillemyr (2019, s. 58) mye om hvorvidt læring gjennom lek er negativt for den frie, egeninitierte og lystbetonte leken. Leken er flertydig, og forskere har ulikt syn på hva lek er. Læreren peker på at leken er viktig for læring, og at barn lærer best igjennom leken. Dette kan tyde på at hun ser på det som et verktøy i barnas læring. Dette samsvarer med Palm (2018, s. 22), som mener at leken er viktig for barnas læring, og at det kan bidra til språkutvikling. Lillemyr (2019, s. 64) peker også på læring som en av tre dimensjoner ved lek, og at sosial læring som skjer i lek er grunnlag for kognitiv læring. I tillegg forteller læreren at hun observerer at barna snakker mer i leken enn i andre undervisningssituasjoner. Det kan tyde på at hun ser på rolleleken som essensiell i språkutvikling, da barna får snakket mye igjennom lekens roller. Som tidligere nevnt er muntlige ferdigheter en av de grunnleggende ferdighetene i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12), og sees på som sentral for både sosiale relasjoner og som sentral for utdanning og arbeid. Læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4) peker på at disse ferdighetene handler om å samhandle med andre barn, noe som mine funn kan tyde på at de gjør. Læreplanen peker på at disse ferdighetene stimuleres gjennom leken, som samsvarer med lærerens opplevelser. Funnet kan tyde på at rolleleken åpner opp for utvikling av barnas muntlige ferdigheter. Dette støttes av Brodström (2019, s. 46) som argumenterer for at sosial interaksjon og kommunikasjon er helt avgjørende for barns lek.

Funnene kan tyde på at rolleleken kan bidra til faglig læring, både begrepsutvikling og skriftspråklig utvikling kommer frem i intervjuene. Læreren og to av barna trekker frem at språkutvikling skjer i leken. Dette kan sees i lys av Vygotsky, som i sin teori legger vekt på lekens betydning av den språklige utviklingen (Lillemyr, 2019, s. 22). Læreren forteller at hun i lekerommet får støttet barna i sin begrepsutvikling. I dialog med barna, kan hun sette navn på begrepene de ikke bruker. For eksempel så kan hun respondere med «Kan du gi meg den gule koppen», når barnet spør «Kan du gi meg den?». Dette viser hvordan læreren i rolleleken støtter

barna i sin begrepsforståelse, og hvordan hun bidrar til at elevene blir bevisste på begrepets bruk og innhold. Dette er i tråd med Høigård (2020, s. 71) som peker på en rekke språklige gevinster ved rolleleken, hvor en av disse er begrepsforståelse. Høigård mener at rolleleken er en viktig form for lek for å kunne utvikle språk, og at barna i leken får tatt i bruk ord og gjort de til sine egne. Leken gjør innholdet i begrepet tydelig for barnet.

I tillegg til begrepsutvikling kan funnene tyde på at leken også kan føre til skriftspråklig utvikling. Det viser seg at to barn jobber i en resepsjon, der leken førte til et behov for skriving. De måtte lage diverse rekvisitter til hotellet, som romkort. Barnas fortellinger illustrer hvordan barn kan lære gjennom lek, ved å engasjere seg i skriving på en lystbetont måte og på eget initiativ. Dette kan ses i lys av Høigård (2020, s. 66), som peker på rolleleken som den viktigste formen for lek med tanke på barnets språklige utvikling. En annen språklig gevinst med rollelek er å fremme barnas skriftspråkutvikling (Høigård, 2020, s. 71). Dette kom frem i intervjuet, da rolleleken gjorde at barna ble nødt til å skrive for at leken skal fortsette. I resepsjonen oppstår det et behov, og barna vil derfor kunne utvikle sin skriftspråkkompetanse gjennom en meningsfull skriveoppgave i leken. Disse funnene betyr ikke at alle barn opplever språklig utvikling i rolleleken. Likevel er det mye som tyder på at lekerommet kan være en arena som tilrettelegger for at språklig utvikling skal kunne skje.

Selv om mine funn kan tyde på at barna kan ha faglig læring gjennom leken, er det ifølge Løndal (2019, s. 97) viktig å stille seg kritisk til sammenhengen mellom lek og læring. Funnene viser tydelige eksempler på at barna kan utvikle språk gjennom rollelek. Dette bygges under av Høiland (2020, s. 71), som påpeker at rolleleken er essensiell for kognitiv utvikling. Det er viktig å få frem at det kun er to barn som snakker om faglig læring gjennom lek, og majoriteten av barna opplever ikke å ha noen faglig læring i rolleleken. Deres opplevelser er i tråd med Vygotsky (Lillemyr, 2011, s. 134), som mente at forholdet mellom leken og læring er indirekte. Funnene tyder på at læreren bruker leken som et verktøy, som er i tråd med Vygotskys teori om at leken ikke kobles direkte til læring. Samtidig betyr ikke dette at læring ikke skjer gjennom lek. I lys av Løndals (2019, s. 98) teori om helhetlig læring, kan det tyde på at barna har en mer helhetlig forståelse av læring gjennom lek enn læreren. Barnas læringssyn viser at de har en helhetlig forståelse, da de tar inn roller i leken som de ser på som viktige for samfunnet. Helhetlig læring tar ifølge Sommer (Løndal, 2019, s. 98) utgangspunktet i barnets personlighet. Det er læringen som setter seg i kroppene, og der de får leve i sin livsverden. Barnas utsagt illustrerer hvordan de ser på lekerommet som et sted der de kan leve seg inn ulike roller, og gjennomføre dagligdagse oppgaver som å handle i butikken. Som Løndal

(2019, s. 98) påpeker kan dette læringssynet sees i kontrast til den akademiske læringen, og dette kommer også frem i mine funn. Et barn knytter læring opp mot å øve seg på praktiske oppgaver, som å handle i butikken. Et annet barn knytter det opp mot å øve på samfunnsroller, som å være lege eller jobbe i butikken. Funnene viser at barna ser på lekerommet som en mulighet til å øve seg på samfunnsroller, som er relevante for deres liv. Barnas opplevelse av læring kan sees i kontrast av lærerens opplevelse. Løndal (2019, s. 98) peker på nettopp dette, og argumenterer for at helhetlig læring står i kontrast til akademisk læring. Læreren forteller at språket kan utvikles i rolleleken, mens barna i all hovedsak trekker frem helhetlig læring og modelllæring som sentralt i deres utvikling gjennom lek.

Funnene i delkapittel 5.2 viser at barna lever seg inn i roller de ser i den virkelige verden. De ser på det som viktig å lære seg ferdigheter som kan brukes i arbeid senere i livet. De opplever å lære gjennom å leve seg inn i roller de ser på som nødvendige. Funnene kan også tyde på at barna lærer gjennom å se hva andre gjør, og Bandura legger særlig vekt på dette som sentralt i barns læring (Imsen, 2018, s. 104-109). Barna forteller at de lærer å jobbe i butikk, og det er mulig å se dette i lys av Banduras teori om observasjonslæring. Han peker på at læring skjer gjennom observasjon og imitasjon, og at barna tar lærdom av det de ser rundt seg. Barna imiterer atferden de har observert i det virkelige liv, og får gjennom rolleleken utviklet disse rollene. Funnene viser at barna ser på helheten når det gjelder læringsbegrepet, de kopierer og prøver seg frem gjennom leken. De ser på dette som måten å lære. Læreren tenker derimot at man lærer ved å øve på en spesifikk ting. Funnene viser at to barn peker på at de har lært noe faglig gjennom leken, men det er også mulig at de svarte dette fordi de trodde jeg (som voksen forsker) forventet det av dem. Dette kan tyde på at det er et teoretisk gap mellom lærer og barnas forståelse av hva de lærer på det tilrettelagte lekerommet, da de ser på læringsbegrepet ulikt.

Et av mine funn kan tyde på at leken særlig kan kobles til livsmestring, da et barn forteller om at leken gjør at alt man tenker på forsvinner og alt det gøy kommer i tankene. Barnet beskriver hva som skjer i hodet når hun leker. Dette kan tyde på at barnet har det gøy og at alle tanker forsvinner. Funnet kan sees i lys av livsmestring, som kan kobles til både Opplæringsloven (1998) og det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Leken er særegen og en varig væremåte for barna, som får leve livet gjennom leken (Løndal, 2019, s. 98), og barnets opplevelse kan kobles opp mot opplevelse av mestring gjennom lek. Å mestre gjennom lek kommer også frem i intervjuet med læreren. Lærerens utsagn indikerer at hun opplever at barna mestrer i leken. Det kan tyde på at hun ser på leken som viktig, i form av at det fremmer mestring

uten press. Dette samsvarer med Vedeler (1999, s. 30) som peker på at barna gjennom lek står fritt til å være et lekende vesen, uten redsel for å mislykkes eller å bli straffet. Samtidig peker læreren på at å oppleve mestring er viktig, og at i leken blir ikke forskjellene så store mellom barna. Öhman (2012, s. 180) peker på at hvordan barnet ser på seg selv påvirkes av i hvilken grad de opplever mestring. Sett i lys av lærerens opplevelse, kan det tyde på at mestringsfølelsen kan bidra til å skape positive opplevelser i lekerommet, der barnas selvbilde og selvtillit kan vokse. Når barn opplever mestring, vil det gi en følelse av kompetanse. Dette kan ifølge Öhman (2012, s. 180) bidra til positiv selvoppfatning. At barna peker på at de liker å jobbe i ulike roller på lekerommet kan underbygge at lærerens opplevelse stemmer.

6.3.2 Sosial kompetanse

Mine funn tyder på at lekerommet er en arena der barna kan utvikle sin sosiale kompetanse. Sosial kompetanse innebærer ifølge Odgen (2021, s. 207) kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør at man klarer å opprettholde vennskap. Funnene tyder på at rolleleken på lekerommet kan bidra til at barna får trent på sosial kompetanse, blant annet ved samhandling med andre barn og gjennom å regulere egne handlinger. Dette samsvarer med Vedeler (1999, s. 92), som peker på at rolleleken gir gode muligheter til sosialisering for barnet. Læreren trekker frem sosial kompetanse som noe av det viktigste barn lærer på lekerommet, da de særlig lærer seg å lytte til lekepartneren og lærer seg å omgås andre barn. Befring (2020, s. 56) peker på at mange av utviklingsoppgavene i oppveksten handler om sensitivitet for andres ønsker. Dette støtter opp under lærerens opplevelse av at de må regulere seg i forhold til andre barn i leken, for hvis man tar all styring i lek og bestemmer alt kan leken dø ut. Hun forteller at barna ønsker ikke å leke med en, dersom man blir overkjørt. Lærerens utsagn tyder på at man kan trene på å lytte til andres ønsker, for at leken skal fortsette. Dette underbygger Befring (2020, s. 56), som peker på at sensitivitet for andres ønsker, er en god forutsetning til å danne vennskap med andre. To av barna forteller om at de i hotelleken lager romkort, og et av barna forteller at man kan ta andres kort om man mister sitt eget. Hun følger opp med å uttrykke at det ikke er lov å stjele, til tross for at det kanskje kan være fristende.

Min tolkning viser at barnet regulerer seg, i henhold til hva hun vet er rett og galt ovenfor lekepartneren sin. Å regulere seg innebærer, ifølge Backer-Grøndahl og Nærde (2015), å ikke gi etter for impulsene sine. Barnet handler i tråd med Backer-Grøndahl og Nærde, og gir ikke etter for impulsen hun fikk. Dersom hun hadde tatt romkortet, kunne det gått ut over relasjon med det andre barnet. På denne måten får barna samhandlet med andre barn på lekerommet, som kan være viktig for barnas utvikling av sosial kompetanse.

Odgen (2021, s. 207) sin definisjon av sosial kompetanse viser til at den sosiale kompetansen er nødvendig for at man skal kunne vedlikeholde vennskap. Vennskap virker å være sentralt i barnas opplevelse av lekerommet, da både barna og læreren uttrykker dette. Læreren understreker at hun opplever at barna bygger relasjoner med hverandre i leken, og at de synes det er gøy å være med andre i leken. De felles opplevelsene de får sammen i leken bidrar til å bygge relasjoner. Vedeler (1999, s. 102) peker på at betydningen av vennskap mellom barn ofte blir oversett av lærere. Funnene står i kontrast med Vedeler, og tyder på at læreren ser viktigheten av vennskap mellom barna. Vedeler mener at lærere ofte ikke ser på det som deres oppgave å hjelpe barn med å danne vennskap, men mine funn tyder på læreren gjør dette.

I intervjuene med barna kommer temaet vennskap gjentatte ganger opp, særlig når barna blir spurt hva de liker best med lekerommet. Det å få leke med venner kommer frem i alle tre fokusgruppene. Dette illustrerer Gottman og Grazianos (1983) beskrivelser om at en felles aktivitet er sentralt i barnas prosess med å etablere vennskap. Det samsvarer med lærerens beskrivelser av at leken bidrar til at barn bygger relasjoner, og mye tyder også på at barna opplever det samme. Et barn peker på at lekerommet åpner opp for å leke med barn fra andre klasser, som barnet vanligvis ikke leker med. Den felles opplevelsen de får sammen på lekerommet kan være med å bidra på å skape relasjonene og etablere vennskap, på tvers av klassene på trinnet. I tillegg til de positive opplevelsene av å bygge vennskap, kommer det frem at to barn leker alene. Dette vil jeg ta opp i delkapittel 6.4, sett i lys av lærerens rolle.

6.4 Lærerens rolle i lek

I delkapittel 5.4 presenterte jeg funn som viser kompleksiteten i lærerens rolle i leken, og funnene får frem ulike tilnærminger til lærerens deltagelse i leken. Funnene viser at læreren starter opp leken ved å finne ut av hvilke roller barna skal ha. Hun spør alle hva de vil leke i lekens oppstart, og tar deretter på seg en observerende rolle. Hun arbeider i samsvar med Øksnes beskrivelser (2019, s. 98-99), som peker på at rollelek gjør det mulig for læreren å organisere leken ut fra gruppesammensetning, tid, rom og materiell. Samtidig er det ifølge Öhman (2012, s. 244) viktig at læreren ikke griper inn i leken for tidlig. Læreren beskriver at hun tar en observerende rolle innledningsvis, og kommer med innspill når hun ser et behov. Dette kan være et viktig grep, da Öhman (2012, s. 244) påpeker at ved å gripe inn i leken for tidlig kan man frarøve barna muligheten til å gjøre feil, rette på feilene sine og løse konflikter. Samtidig kan funnene om lærerens organisering av rolleleken kobles opp mot elevmedvirkning, da barna får muligheten til å ytre hva

de skal leke på lekerommet. Skolens har som mål å fremme trivsel og læring gjennom et inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16-17). Overordnet del i læreplan trekker frem at elevmedvirkning skal prege skolens praksis, og at elevene skal få medvirke i fellesskapet. Læreren tilrettelegger for at barna skal få utvikle de rollene de ønsker, og sikrer inkludering ved å gjennomgå hvilke roller de ønsker i oppstarten av økten. Dette kan fremme at elevene blir hørt, samt bidra til å sikre inkludering.

Ifølge Vedeler (1999, s. 121) er det mange ulike syn på hvorvidt læreren skal være delaktig i barns lek. I mine data kommer det frem at læreren kan ha ulike roller i lek, fra deltagende til ikke-deltagende. Dette samsvarer med Øksnes & Sundsdal (2019, s. 87) som peker på at det er mange meninger om hvilken rolle læreren skal ha i leken, og hvorvidt man skal delta. Dette kontinuumet inneholder ifølge Øksnes og Sundsdal (2019, s. 87) lærere som er redd for å berøre leken i det ene ytterpunktet, og den lekinnгриpende pedagogen i det andre. Funnene viser at læreren beveger seg mellom ulike deltagelse, og som Pyle og Danniels (2017, s. 276) peker på har lærere ofte ulike oppfatninger på om man skal være deltaking i barnas lek. I intervjuet fikk læreren muligheten til å reflektere rundt lærerrollen i lek. Hun trekker frem samtlige perspektiver på dette, og belyser utfordringer både ved å delta og å ikke delta. Dette tyder på at hun er svært bevisst på egen rolle, og har kunnskap om tematikken og resonerer seg frem til når hun skal gripe inn i leken. Funnet er i tråd med Lillejord (2018, s. 14) som argumenter for at dersom læreren skal bruke lekbasert pedagogikk, må man ha kunnskap om leken. Samtidig kommer det frem at hun også er redd for å ødelegge barnas lek, og bryte magien. Hun er derimot ikke alene om å kjenne på denne redselen, da Øksnes & Sundsdal (2019, s. 87) peker på at det er mange lærere som er redde for å berøre leken.

Både Brodström (2019, s. 49) og Vedeler (1999, s. 124) peker på at lærerens deltagelse kan tilføre noe til leken. I dataene kommer det frem at læreren ser på lekerommet som en gylden mulighet til å kunne være tettere på, og at det åpner for flere muligheter enn for eksempel utelek. Brodström (2019, s. 49) presenterer tre dimensjoner for lærerens deltagelse i lek der læreren kan: tilføre leken noe, inkludere barn som står utenfor og gjøre leken mer faglig. I dataene kommer det frem flere måter læreren arbeider på i sin pedagogiske praksis for å kunne tilføre leken noe. Innledningsvis i rolleleken tar hun en mer observerende rolle, for å kunne følge nøye med og vite når det er hensiktsmessig å gripe inn for å gjøre tiltak. Det kommer frem at hun forsøker å gå inn i leken på deres premisser, men at hun griper inn og styrer leken om det er avgjørende for å få leken til å fortsette. Hun tar initiativ for å komme med ulike input som kan hjelpe barna i leken. Dette er i tråd med Brodström (2019, s. 49) sin første dimensjon for lærerens deltagelse i lek, da læreren foreslår

nye lekeperspektiver for å skape noe i leken. Gjennom deltagelse kan læreren oppfordre til mer avansert rolleatferd, og bidra til utviklet lekkompetanse. Samtidig kommer det ikke frem i datamaterialet at læreren tilføyer noen fysiske rekvisitter, som Brodström (2019, s. 49) peker på som hensiktsmessig. Det kan være flere grunner til at hun ikke gjør dette, som for eksempel mangel på ressurser. Det er også mulig at læreren jobber på denne måten, men at det ikke kommer frem i intervjuet.

Det kommer frem i datamaterialet at læreren jobber for å kunne inkludere barn inn i leken. Dette er i tråd med Brodström (2019, s. 49) sin andre dimensjon om lærens deltagelse i lek. Hun gjør ulike pedagogiske grep for å sikre at barna blir inkludert, som å starte leken med å fordele ulike roller. Å tildele barna ulike roller, vil kunne hjelpe barn med å komme inn i leken. Brodström påpeker at det er vanskelig å hjelpe noen inn i leken, uten å selv delta. Samtidig kommer det ikke frem hvorvidt disse barna leker alene frivillig eller ufrivillig. Sett i lys av Luckey og Fabes (2005, s. 67), kan det også være at disse barna vil leke uten sosial interaksjon med andre. I intervjuet kommer det frem at to av barna leker alene, men de presiserer at de leker mest med andre. Barn som leker alene vil ofte vekke bekymring hos voksne, og fører i dette tilfellet til at læreren gjør pedagogiske tiltak. På den andre siden kan det ifølge Coplan, Ooi, Rose-Krasnor og Nocita (2014) være at disse barna ønsker og foretrekker å leke sammen med andre. Det kommer ikke frem om barna leker alene frivillig eller ufrivillig, derfor kan det også være problematisk om man skal gjøre tiltak for å få barna inn i leken. På den ene siden kan barnet være utenfor i leken, men på den andre siden kan barnet ha behov for ro og foretrekke med å leke alene. At læreren innledningsvis tildeler alle roller, vil kunne være med å forebygge at barna blir utestengt i leken. Hun forklarer at hun kan hjelpe barn som faller utenfor, og det er til å anta at hun gjør det for å forsikre seg om at barna ikke skal bli utestengt.

Brodströms (2019, s. 49) tredje dimensjon handler om å tilbringe leken noe faglig. Et av mine funn tilsier at læreren gjennom lek kan fremme barnas språkutvikling. Hun forteller at å være tett på barna i lekerommet åpner for at læreren kan støtte barna i deres språkutvikling, og hun støtter utviklingen av begreper ved å sette ord på begrepene. Dersom barnet spør om noe uten å bruke riktig begrep, eksemplifiserer hun dette med å gjenta det de sier i fulle setninger. For eksempel når barnet spør «vil du ha denne», kan læreren svare «jeg vil gjerne ha den gule koppen». Ved å jobbe bevisst rundt dette kan læreren tilføre leken noe faglig, uten at barna nødvendigvis tenker på dette som faglig læring.

Når lærer griper inn i leken, er det ifølge Vedeler (1999, s. 122-124) viktig å delta i leken på barnas premisser. Funnene viser at barna etterspør lærerens deltagelse, særlig når hun har en mer observerende rolle. Da griper barna inn og spør om hun kan spise på restauranten eller være bestemor. Barna inviterer hun inn i leken, og da blir hun med inn i deres lek. Dette er i tråd med Vedeler (1999, s. 122-124) sitt syn på lærerens deltagelse, om at lærerens rolle i lek er å delta i ting i leken som initieres av barnet. Læreren forteller at barna for eksempel kan spørre: «er du sulten? Skal du komme på restauranten nå?», og at hun da tar del i leken på deres premiss. Dette funnet kan tyde på at barna ønsker at læreren skal delta, siden de inviterer hun inn i leken. Læreren peker på at det viktig at man da går inn i leken slik den er, og ikke tar hovedrollen ved å dominere leken. Det kan sees i lys av Vedeler (1999, s. 122-124), som sier det er barna som skal dominere leken. For at leken skal bli god må de selv være kreative, utvikle tematikken og utforme rollene. Mine data kan tyde på at læreren er ønsket i leken, da dette kommer til syne gjennom både intervjuene med lærer og barn. Ifølge Vedeler (1999, s. 122-124) ønsker barna gjerne læreren velkommen inn i leken. I samtlige av fokusgruppene kommer det frem at barna har lekt med læreren sin, og hun har hatt roller som mor og kjæledyr i leken. På spørsmål om hva barna liker på lekerommet svarer et barn at hun liker å leke familie med læreren sin, hvor hun forklarer at det blir en ekte familie. Det kan tyde på at læreren får en viktig og sentral rolle i deres lek, og er viktig for at leken skal kunne gjennomføres. Selv om funnene tyder på at læreren er ønsket i leken, er det ifølge Vedeler (1999, s. 122-124) viktig at ikke læreren tar en hovedrolle og dominerer barnas lek, da det er barna selv som skal få utfolde seg kreativt igjennom lek.

Funnene skiller seg fra funn som er gjort i evalueringen av seksårsreformen (Bjørnstad et al., 2023), der siste delrapport viser at nesten all lek i skolen foregår ute, og at barna etterspør mer lek. Leken inne er i all hovedsak finmotorisk lek og spill. En mulig forklaring på dette er at læreren er opptatt av lek, og fokuserer mye på dette i begynneropplæringen. Hun får mulighet og tillit av skoleledelsen til å gjennomføre den tilrettelagte leken på ukentlig basis. Resultatene viser kompleksiteten i lærerens rolle i leken. Det er ingen tvil om at læreren er bevisst på egen rolle, og hva det potensielt kan gjøre med leken. På den andre siden virker det som at barna har en annen opplevelse av hvorvidt læreren skal delta i rolleleken på skolens lekerom, da det kan tyde på at de ser på deltagelsen som uproblematisk. De uttrykker et ønske om at læreren skal delta. Lærerens aktive deltagelse i leken kan støtte både læring og bidra til å videreutvikle leken, men man må være bevisst på å la barna ha autonomi i leken. Læreren er nødt til å tilpasse seg leksituasjonen, for å klare å berike og utvikle lekemiljøet. Dersom man lykkes i dette arbeidet, kan leken åpne opp for mange muligheter.

7 Avsluttende del

7.1 Oppsummering

Mitt fokus i denne masteroppgaven har vært å undersøke barn og læreres opplevelse med rollelek på tilrettelagt lekerom. Med teoretiske perspektiver og ved å drøfte studiens funn har jeg belyst problemstillingen «*Hvordan opplever én lærer og 13 førsteklassinger rollelek i skolens tilrettelagte lekerom?*». I dette kapittelet vil jeg oppsummere studiens sentrale funn.

Studiens resultater viser at både barna og læreren er opptatt av lekens egenverdi. Det viser seg at barna leker i lekerommet fordi det er gøy å leke. Læreren ytrer et ønske om å kunne tilrettelegge for at barn skal få være barn, uten for stort læringspress i første klasse. For å sørge for dette tilrettelegger hun for lek, da barna er fri fra krav og fri til å gjøre «ingenting», slik Sundsdal og Øksnes (2015) beskriver det. Læreren utsagt tyder på at hun ser på leken som verdifull alene, til tross for at hun også ser på den som et verktøy for utvikling hos barna. Barna forteller at de leker fordi det er gøy, og beskriver at de får en god følelse av å leke. Disse funnene står i tråd med Sahlberg og Doyle (2020, s. 51) som argumenterer for at barn leker fordi lek er gøy. Barnekonvensjonen (De forente nasjoner, 2013) løfter bekymringen for barns lek, særlig den leken som representerer forlystelse, moro og fornøyelse. Studiens funn viser at barna opplever denne type lek på skolens lekerom, og samsvarer ikke med FN- og Sundsdal og Øksnes sine bekymringer. Barnas beskrivelser av at de har det gøy og glemmer tiden kan tyde på at de opplever den tilrettelagte rolleleken som lek, da de forbinder leken med glede og gode følelser. Samtidig styrker læreren opplevelse av at barna etterspør å være med på lekerommet troverdigheten. Til tross for at leken er tilrettelagt av en voksen, virker det å være en del frivillighet. Lillejord (2018, s. 13-14) trekker frem frivillighet som et av kjennetegnene ved lek. Læreren ytrer at barna uttrykker ønske om å delta i leken. Selv om hun opplever at barna leker frivillig på lekerommet, reises det er også spørsmål om hvor frivillig leken er. Leken er tross alt tilrettelagt og en del av undervisningen på skolen.

Resultatene viser at læreren ser på forestillingsevne som en evne som er nødt til å trenes, som blant annet støttes av Öhman (2012, s. 123). Læreren opplever den tilrettelagte rolleleken som et virkemiddel for å stimulere barnas forestillingsevne. Hun mener også at å stimulere barnas forestilling gjennom lek vil være gunstig for annen faglig læring på skolen. Erfaringene kan sees i lys av Vygotsky (Lillemyr, 2011, s. 134) som peker på viktigheten av fantasi. Å fantasere er et virkemiddel for å forstå virkeligheten. På grunnlag av dette vil det være viktig å la barna trene

forestillingsevnen, og læreren mener at rolleleken er en gunstig arena for dette. Barna forteller også om situasjoner i leken der de forestiller seg, og leker såkalt late-som-lek. I kontrast til læreren kobler ikke barna denne evnen opp mot evnen til å tenke abstrakt i andre skolefag. Barnas opplevelser rundt forestillingsevne dreier seg i hovedsak om at å leve seg inn i roller de ser på som er meningsfulle, som støttes av Lillejord (2018, s. 49). Han peker på fantasistimulerende læringsaktiviteter som de mest meningsfulle. De ulike rollene som barna trer inn i er familie- og hjemrelatert. Dette støttes Öhman sin teori om at rolleleken ofte er virkelighetsnære. Teorien (Öhman, 2012, s. 135) peker på at tilrettelagt lek ofte stimulerer til fiktiv lek, mens den frie leken ofte speiler barnets erfaringer og opplevelser fra eget liv. Dette samsvarer med studiens resultater, og kan tyde på at barna opplever den tilrettelagte leken som fri.

Resultatene tyder på at lekerommet er en arena som kan bidra til utvikling, både faglig og sosial. Nåtidens lekdebatt omhandler ifølge Lillemyr (2019, s. 58) i stor grad hvorvidt læring gjennom lek hindrer den frie leken. Barna og læreren har noe ulik oppfatning av hva de lærer gjennom leken. Studiens funn viser at læreren ser på leken som et verktøy i barnas læring, og peker på leken som sentral i barnas språkutvikling. Læreren forteller at barna snakker mye i leken, som kan være fremmede av muntlighet som grunnleggende ferdighet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Utsagnet tyder på at hun opplever leken som stimulerende for barnas muntlige ferdigheter. I tillegg kommer det frem at læreren opplever at rolleleken bidrar til begrepsutvikling og skriftspråklig utvikling. To av barna forteller også om deres opplevelser med å skrive i leken, som er i tråd med lærerens observasjoner. Deres opplevelser er i tråd med Høigård (2020, s. 71) som peker på at det er en rekke språklige gevinster med rollelek. Selv om det i en viss grad kommer frem at barna skriver i leken, er barna i all hovedsak opptatt av å tilegne seg ferdigheter som er nyttige videre i livet. Dette eksemplifiseres ved at de trener på samfunnsnyttige roller, som mor og butikkansatt. De opplever å få øve seg på disse, og har mestringsopplevelser i leken. I lys av Løndals (2019, s. 98) teori om helhetlig læring tyder resultatene på at barnas forståelse og opplevelse er mer helhetlig enn læreren sin. Utsagnene illustrerer hvordan de i lekerommet praktiserer ulike roller fra livene deres, som å handle i butikken. Dette kan man se i kontrast til lærerens opplevelse med læring gjennom lek, som baserer seg på faglig læring som språkutvikling. Barna knytter begreper læring opp mot praktiske oppgaver og ulike samfunnsroller, som lege og butikkansatt.

Helhetlig læring kan sees i lys av livsmestring, som aktualiseres som tverrfaglig tema i den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Resultatene tyder på at de opplever mestring i leken, som kan kobles opp mot barnas selvbylde og selvtillit. Disse mestringsopplevelsene kan være en

gevinst for andre arenaer enn i rolleleken. I tillegg viser resultatene at lekerommet er en viktig arena for utvikling av barnets sosiale kompetanse. Det tyder på at rolleleken kan være sentral i utviklingen av den sosial læring. Læreren peker på sosial kompetanse som noe av det viktigste barn tilegner seg på lekerommet, blant annet i form av å regulere seg og samhandle med andre barn. Vedeler (1999, s. 92) trekker også frem rolleleken som en god arena for sosialisering. Barna trekker særlig frem vennskap som noe av det mest sentrale for de i leken, men også læreren legger vekt på viktigheten ved relasjonsbygging gjennom lek. Dette står i kontrast med Vedeler (1999, s. 92) som peker på at viktigheten av vennskap ofte blir oversett av lærere. Resultatene viser at rolleleken er en nyttig arena der barna kan utvikle seg, både faglig og sosial.

Studiens resultater viser at læreren har et bevisst forhold til sin egen rolle i lek, og hun trekker frem redselen for å ødelegge leken. Samtidig trekker hun frem potensielle gevinster som deltagelsen kan ha. Resultatene er i tråd med annen forskning, da blant annet Øksnes og Sundsdal (2019, s. 97) peker på at mange lærere er redde for å berøre leken. Når hun først griper inn i leken, prøver hun å tilføye leken noe, som kan sees i lys av Brodström sine tre dimensjoner for lærerens deltagelse i lek (Brodström, 2019). Hun trekker frem at hun forsøker å gi leken nye perspektiver, inkludere barn som står utenfor og tilbringe leken noe faglig. I arbeidet med å inkludere barn er det ifølge Coplan (2014) også barn som foretrekker å leke alenen, og man behøver ikke nødvendigvis å gripe inn. Det er ikke usannsynlig å tenke at læreren griper inn for å sikre seg at ikke barnet er utenfor. Læreren fokuserer særlig på språkutviklingen på lekerommet, og trekker frem begrepsutviklingen som svært sentralt. Selv om lærerrollen i lek virker å være kompleks, så er barna positive til lærerens deltagelse i lek. Dette kommer frem i både barnas og lærerens fortellinger. Dette samsvarer med teorien, som peker på at barna gjerne ønsker læreren velkommen inn i lek (Vedeler, 1999, s. 124). Det kan tyde på at læreren har en sentral rolle i barnas lek på lekerommet, og barna nevner «å leke med læreren» når de blir spurt hva de liker med lekerommet. Resultatene belyser den komplekse lærerrollen, og viser at læreren er bevisst på når hun griper inn og ikke. Den aktive deltagelsen kan være med å videreutvikle leken, men samtidig skal man ikke glemme å la barna ha autonomi i leken.

Studien har løftet frem et utvalg av barn og læreren deres sine opplevelser med rollelek i tilrettelagt lekerom. Funnene kan tyde på at rolleleken bidrar til blant annet gode opplevelser på skolen, muligheten til å leve seg inn i rolle, både faglig og sosial utvikling, opplevelse av mestring og at læreren kan delta i barnas lek. Disse opplevelsene er kun eksempler på hvordan tilrettelagt lek kan oppleves, og kan ikke direkte overføres. Derimot kan disse barnas opplevelser bidra til en

dybdeforståelse for utvalgets opplevelser, samt legge et grunnlag for et større forskningsprosjekt på tematikken.

7.2 Videre forskning

Selv om det har vært større fokus på lekforskning i skolen de siste årene, er det utvilsomt behov for enda mer forskning på feltet. I dette forskningsprosjektet har jeg belyst hvordan en lærer og hennes førsteklassinger kan oppleve tilrettelagt rollelek på skolen. Ved å gjennomføre en slik casestudie kan man oppnå dybdeforståelse av deres subjektive opplevelser, men det vil ikke være mulig å generalisere funnene. Dersom man hadde hatt tid og ressurser til å gjennomføre en lignende studie med et større utvalg, ville det kunne vært mer representativt for både lærere og førsteklassingenes opplevelser. Læreren som er intervjuet i denne studien har et stort engasjement for lek, og førsteklassingene får derfor mye leketid på skolen. På grunnlag av dette er resultatene trolig ikke representative for majoriteten av førsteklassinger. Ved å inkludere fler informanter i studien ville man kunne fått løftet frem andre perspektiver enn hva jeg har gjort i studien. Til tross for at det ikke er generaliserbart, kan studien min være et utgangspunkt til en større studie. Det hadde også vært spennende å gjennomføre større studier der barnas stemmer blir løftet frem. For eksempel ved å gjennomføre en studie der man får frem førsteklassingens opplevelser med lek i overgang fra barnehage til skole.

7.3 Avsluttende refleksjon

Avslutningsvis vil jeg trekke en linje fra studiens resultater til psykisk helse i skolen, til tross for at dette ikke har vært et fokus i studien. Skolen er en arena der barna oppholder seg store deler av sin hverdag, i mange år. Helsedirektoratet (2017) peker på læreren som en sentral aktør for å fremme god psykisk helse hos barn. Å sikre et godt læringsmiljø fremkommer å være sentralt, og er også presisert i Opplæringsloven (1998). Alle barn har rett på det godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring, og dette store ansvaret ligger på skolene. Barnas opplevelser med tilrettelagt rollelek tyder på at de opplever lekerommet er en arena der de har gode og positive opplevelser. Funnene tyder på at barna opplever å mestre, og læreren forteller at det er en arena der alle barn kan oppleve mestring uten press. De får leve seg inn i roller, og leke på egne premisser innenfor de satte rammene. Dette kan også sees i lys av å bedre unges psykiske helse, da leken kan være et virkemiddel til å fremme et godt læringsmiljø. Ifølge Helsedirektoratet (2017) vil barnas opplevelse

av mestring styrke deres selvtillit og psykiske helse, og derfor vil barnas positive opplevelser og mestring i lekerommet kunne være aktuell i forebygging av dårlig psykisk helse.

Jeg vil også ta opp oppgavens relevans for meg som kommende lærer, og løfte mine refleksjoner rundt dette. Jeg har det siste året jobbet som ressurslærer på en skole der lek prioriteres. Skolens praktisering var også med på å inspirere meg til å gjøre et dypdykk i ulike opplevelser av tilrettelagt lek. Funnene tyder på mange positive opplevelser med lek i skolen, som kan kobles mot temaer som lekens egenverdi, å være en annen, utvikling og lærerens rolle. Studiens funn har gjort meg enda tryggere på at leken skal ha en plass i skolen, og vil i stor grad prege min kommende lærepraksis. Arbeidet med oppgaven har vært svært givende, og har uten tvil motivert meg til å leke mer i skolehverdagen. Jeg håper at flere barn får en lekpreget skolehverdag, som oppleves som meningsfull.

Litteraturliste

- Ackesjö, H. (2017). Children's Play and Teacher's Playful Teaching a Discussion about Play in the Preschool Class. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 19(4), 1-13. <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2017/31653>
- Backe-Hansen, E. (2023, 20. november). Når barn og unge deltar i forskning. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/barn/>
- Backer-Grøndahl, A., & Nærde, A. (2015). Den viktige og vanskelige selvreguleringen hos barn. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 52(6), 497-503.
- 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., Bjørnstad, E., & Hogsnes, H. D. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 15–24). Universitetsforlaget.
- Becher, A. A., & Håøy, A. (2022). Oppfatninger om lek i førsteklasse - en casestudie der barn, foreldre og lærere er aktører. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(4), 331–344. <https://doi.org/10.18261/npt.106.4.5>
- Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Bjerknes, A.-L., & Skalstad, I. (2022). Lek og naturfag - Som hånd i hanske! I S. Breive & L. T. Eik (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen*. Fagbokforlaget.
- Bjørnstad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P., Hølland, S., Andersson-Bakken, E., Håøy, A., Svanes, I. K., & Sundtjønn, T. (2023). Et blikk inn i førsteklasse rommet: Lek, læring og vennskap. DELRAPPORT II. *Skriftserien*. <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/830>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brodstöm, S. (2019). Leg i 1.klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærming til skole og SFO* (s. 43-56). Universitetsforlaget.
- ChatGPT (OpenAI), <https://chat.openai.com/>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetoder for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Coplan, R. J., Ooi, L. L., Rose-Krasnor, L., & Nocita, G. (2014). I Want to Play Alone: Assessment

and Correlates of Self-Reported Preference for Solitary Play in Young Children. *Infant and Child Development*, 23(3), 229–238. <https://doi.org/10.1002/icd.1854>

- De forente nasjoner. (2013). *Generell kommentar nr. 17. Barnets rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kulturliv og kunstnerisk virksomhet (art. 31)*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc-c-gc-17_en_nor.pdf
- Gottman, J. M., & Graziano, W. G. (1983). How Children Become Friends. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48(3), 1-86. <https://doi.org/10.2307/1165860>
- Helsedirektoratet. (2017, 11. juli). Betydningen av psykisk helse i skolen. *Helsedirektoratet*. <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/selvskading-og-selv-mord-veiledende-materiell-for-kommunene-om-forebygging/forebygging-av-selv-mord-og-selvskading-bor-skje-pa-ulike-arenaer-samtidig/betydningen-av-psykisk-helse-i-skolen>
- Høigård, A. (2020). *Barns språkutvikling - Muntlig og skriftlig* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Hølland, S., Bjørnstad, E., Dalland, C. P., & Sundtjønn, T. (2021). Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser - barnehage og førsteklasse: En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang. *Skriftserien* (1).
- Imsen, G. (2018). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - Verdier og prinsipper for grunnlæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S. (2015). Lærerens profesjonsutdanning. *Bedre skole*, 3(2015). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/larernes-profesjonsutdanning/>
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø: En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254038017948.pdf>
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek - Opplevelse - Læring: I barnehage og skole* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2019). Lek i begynneropplæringen—Lekende tilnærminger til skole og SFO. I A.

- A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 57-70). Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2020). *Lek på alvor*. Universitetsforlaget.
- 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>
- Løndal, K. (2019). Lek blant førsteklasinger i skole og skolefritidsordning. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 91–108). Universitetsforlaget.
- Løndal, K., & Fasting, M. L. (2016). Magien i utetiden. I M. Øksnes & E. Sundsdal (Red.), *Læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Odgen, T. (2021). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Gyldendal Akademisk
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K., Becher, A. A., & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen: Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I *Den viktige begynneropplæringen: En* 13-31). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development*, 28(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Pyle, A., DeLuca, C., & Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*, 5. <https://doi.org/10.1002/rev3.3097>
- Sahlberg, P., & Doyle, W. (2020). *Let the Children Play: For the Learning, Well-Being, and Life Success of Every Child*. Oxford University Press.
- Schanke, T., & Øksnes, M. (2022). Barns lek som deltakelse i skolehverdagen. *Nordic Studies in Education*, 42(4), 361–375. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3743>
- Sundsdal, E., & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1(0). <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tjora, A. (2023). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Unhjem, A., & Frenning, I. (2019). Det største klasserommet er alltid ledig—Erfaringsbasert læring i skolens uterom. I A A Becher, E Bjørnstad, & H D Hogsnes (Red.), *Lek i*

begynneropplæringen—Lekende tilnæringer til skole og SFO (s. 173–188).

Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2021, 24. juni). *Kunnskapsløftet 2020 – hvorfor har vi fått nye læreplaner?*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hvorfor-nye-lareplaner/>

Vedeler, L. (1999). *Pedagogisk bruk av lek*. Universitetsforlaget.

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

University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

Vygotsky, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Daidalos.

Wolf, K. D. (2017). *Medvirkning til barns spontane lek i barnehagen*. Universitetsforlaget.

Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk forum.

Øksnes, M. (2011). Lekens inkluderende muligheter. Et skjevt blikk på inkludering og barns lek i barnehagen. I T. Korsvold (Red.), *Barndom - Barnehage - Inkludering* (s. 173-194).

Fagbokforlaget.

Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet: Barns lek i en institusjonalisert barndom* (2. utg.).

Cappelen Damm Akademisk.

Øksnes, M., & Sundsdal, E. (2019). *Lekelyst i barnehagen: Å fremme lekens egenverdi*. Cappelen

Damm Akademisk.

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

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide lærer

Oppstart:

Gjennomgang av utdelt informasjons- og samtykkedokument, med tilhørende signering.

Om deg:

Hvorfor ble du lærer?

Hva liker du best med lærerrollen?

	Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Lek	Kan du fortelle om din erfaring med lek?	Hvordan definerer du lek? Vil du definere rollelek som lek?
	Hvorfor velger du å gjennomføre rollelek?	Hvorfor synes du det er viktig?
	Har leken noen verdi i seg selv?	
	Opplever du at rolleleken stimulerer forestillingsevnen til barna?	Hvilken betydning har det for barna?
	Hvilken betydning tror du rolleleken kan ha for elevenes læring?	Sosial læring og faglig læring? Kan det hende de lærer noe annet?
Lærerens rolle	Hvilken rolle har du som lærer i leken?	I oppstart, underveis i leken og avslutning av lekeøkten.
Annet	Er det noe annet du vil tilføre som du tenker kan være relevant for min masteroppgave?	

Vedlegg 2: Intervjuguide elever

Oppstart:

Fortell barna hvorfor de intervjues og forklar at det er frivillig å delta.

Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Hva er det første dere tenker på når jeg sier «lekerommet»?	
Kan dere fortelle meg hva dere liker best å gjøre på lekerommet?	
Leker du noen gang at du er noen andre?	Hvorfor leker du at du er noen andre? Hva er det du liker med det?
Leker dere alene eller med andre i klassen?	Hvorfor?
Lærer dere noe når dere leker?	
Er læreren din noen gang med i leken?	
Hva synes du om at læreren er med i leken?	Hva leker dere når dere leker med læreren?
Er det noe annet dere vil fortelle meg om lekerommet?	

Vedlegg 3: Samtykkeskjema barn/foresatte

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Lærer og barns opplevelse av rollelek»?

Formålet med prosjektet

Jeg er student ved Universitetet i Sørøst-Norge, og er nå inne i siste fase av lærerutdanningen. Dette forskningsprosjektet er knyttet til min masteroppgave. Jeg har gjennom studiet blitt engasjert i tematikken lek, og hvilken plass leken har i skolen. Dette er et spørsmål til deg om ditt barn har tillatelse til å delta i mitt forskningsprosjekt om elevers opplevelse av rollelek. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju elever på 1.trinn som har rollelek på et lekerom som en del av undervisningen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom barnet ditt får tillatelse og velger å delta, kan dette samtykket trekkes tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom ditt barn deltar i prosjektet, innebærer det å delta i et gruppeintervju etter en økt med rollelek. Intervjuet vil inneholde spørsmål om deres opplevelser med rollelek, blant annet hva de leker og hva de liker med dette.

Det vil bli benyttet lydopptak og notater, og disse vil bli oppbevart konfidensielt og elektronisk. Jeg er ikke ute etter personopplysninger om ditt barn, men skulle dette oppstå

under intervjuet vil disse opplysningene fortløpende bli skrevet om og anonymisert. Dataene vil kun være tilgjengelig for veileder og meg.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være veileder og meg som har tilgang på lydopptak og notater fra intervjuet. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, og det er kun deres beretnelser om opplevelse av tema som vil kunne publiseres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om ditt barn, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet opplysninger om ditt barn som er feil eller misvisende,
- å få slettet personopplysninger om ditt barn,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven har blitt godkjent, ca. September 2024. Da vil også lydopptaket samt transkriberingen av intervjuet bli slettet.

Spørsmål

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

- Thea Moen Dahl (student). E-post: thea.moen.dahl@hotmail.com
- Universitetet I Sørøst-Norge. Fakultetet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk ved Anne Pernille Schjelderup (veileder). E-post: anne.p.schjelderup@usn.no
- Vårt personvernombud: personvernombud@usn.no

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

Du kan også kontakte personvernombudet ved Universitetet i Sørøst-Norge: Paal Are Solberg, e-post: Paal.A.Solberg@usn.no, tlf. 918 60 041

Med vennlig hilsen

Anne Pernille Schjelderup	Thea Moen Dahl
Veileder	Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [sett inn tittel], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At mitt barn _____ deltar i gruppeintervju

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

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg 4: Samtykkeskjema lærer

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Lærer og barns opplevelse av rollelek»

Formålet med prosjektet

Jeg er student ved Universitetet i Sørøst-Norge, og er nå inne i siste fase av lærerutdanningen. Dette forskningsprosjektet er knyttet til min masteroppgave. Jeg har gjennom studiet blitt engasjert i tematikken lek, og hvilken plass leken har i skolen. Dette er et spørsmål til deg om ditt barn har tillatelse til å delta i mitt forskningsprosjekt om lærer og elevers opplevelse av rollelek. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju en lærer som gjennomfører rollelek med elever.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du velger å delta, kan dette samtykket trekkes tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du i prosjektet, innebærer det å delta i et gruppeintervju etter en økt med rollelek. Intervjuet vil inneholde spørsmål om deres lærers opplevelser med å ha rollelek med en klasse.

Det vil bli benyttet lydopptak og notater, og disse vil bli oppbevart konfidensielt og elektronisk. Jeg er ikke ute etter personopplysninger om ditt barn, men skulle dette oppstå under intervjuet vil disse opplysningene fortløpende bli skrevet om og anonymisert. Dataene vil kun være tilgjengelig for veileder og meg.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være veileder og meg som har tilgang på lydopptak og notater fra intervjuet. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, og det er kun deres beretnelser om opplevelse av tema som vil kunne publiseres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven har blitt godkjent, ca. September 2024. Da vil også lydopptaket samt transkriberingen av intervjuet bli slettet.

Spørsmål

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

- Thea Moen Dahl (student). E-post: thea.moen.dahl@hotmail.com

- Universitetet I Sørøst-Norge. Fakultetet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk ved Anne Pernille Schjelderup (veileder). E-post: anne.p.schelderup@usn.no
- Vårt personvernombud: oersonvernombu@usn.no

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

Med vennlig hilsen

Anne Pernille Schjelderup
Prosjektansvarlig
(veileder)

Thea Moen Dahl
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [sett inn tittel], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju

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

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg 5: Godkjenning fra SIKT

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

15.03.2024, 14:30



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
559097

Vurderingstype
Standard

Dato
27.11.2023

Tittel

Rollelek i begynneropplæringen

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Anne Pernille Schjelderup

Student

Thea Moen Dahl

Prosjektperiode

01.12.2023 - 03.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 03.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

SIKT har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna i Utvalg 2 (6-9 år).

LÆRERNES TAUSHETSPLIKT

Husk at lærere har taushetsplikt. Det er derfor viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler deg å være spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Du bør derfor være forsiktige med å bruke eksempler under intervjuene. Husk å minne den ansatte på taushetsplikten og hva dette inkluderer før intervjuet starter.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

<https://meldeskjema.sikt.no/6557351d-29ed-40af-b464-2a7eba2467a1/vurdering>

Side 1 av 2

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!